
„Wie hältst Du's mit der Vergangenheit?“ Vom Umgang mit der NS-Geschichte in Österreich

„Dann is eh da Hitler kummen. [...] Samma olle – na, i waaß no – am Ring und am Heldenplatz g'standen. De Polizistn mit de Hakenkreuzbinden – fescht! Furchtbar, furchtbar, ein Verbrechen, wie diese gutgläubigen Menschen in die Irre geführt wurden!!“

(aus: Der Herr Karl, erstausgestrahlt im ORF am 15.11.1961)

1. Aus Geschichte lernen?

1.1. Auschwitz als Thema im Geschichtsunterricht¹

Die Frankfurter Pilotstudie zur Kommunikation über das Thema Holocaust/Shoa/Auschwitz² in der Geschichtsstudie aus dem Jahre 2002³ ist im Grunde genommen sehr ernüchternd. Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass im beobachteten Unterricht keine wirkliche persönliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust stattfindet und die Schüler sich lediglich darin einüben, so über das Thema zu reden, wie es gesellschaftliche Konvention ist.⁴

¹ Vgl. Henke-Bockschatz, Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hgg.), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/New York 2004, 298-322.

² Viele Lehrer verwenden den Begriff Holocaust in einem sehr weiten Sinn, so dass alle Opfer der Verfolgung durch die Nationalsozialisten einbezogen werden. Doch heutzutage benutzen die meisten Historiker eine engere Definition. Die Schüler sollten sich bewusst machen, dass der Begriff "Holocaust" für viele Menschen problematisch ist. Der griechische Begriff „*Holocaust*“ meinte ein biblisches Brandopfer und seine Verwendung könnte heute in einem theologischen Sinne den Massenmord an Juden zu einer Art Märtyrertod erklären und die Täter sowie die Opfer zu Werkzeugen Gottes degradieren. Aber es gab nichts „Heiliges“ am Holocaust. Andere Begriffe sollten ebenfalls mit Bedacht gewählt werden. Wenn man von der „*Endlösung*“ spricht, benutzt man die Sprache der Mörder. Viele benutzen lieber das hebräische Wort „*Shoah*“ – es bedeutet „Katastrophe“ –, das nicht mit religiöser Bedeutung befrachtet ist. Wenn im folgenden von „Auschwitz Gedenken“ gesprochen wird, so wird damit ein breiterer NS-Opferbegriff angenommen; - „*Auschwitz*“ als Symbol für den Holocaust und für das namenlose Grauen und unbenennbare Verbrechen der Nationalsozialisten.

³ Vgl. Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Müller-Mahnkopp, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank Olaf (Hgg.), Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Berichte zur Pilotstudie, Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsbericht 3, Frankfurt/M. 2002.

⁴ Vgl. ebda, 168.

Wenn die Frage aufgeworfen wird, warum man sich überhaupt mit längst vergangenen Zeiten und Menschen auseinandersetzen soll, pflegt regelmäßig - neben den Verweisen auf die „historischen Wurzeln“ der Gegenwart und auf das Verständnis historischer Relikte - auch die Auffassung vertreten zu werden, dass aus den Erfahrungen früherer Generationen gelernt und die Zukunft so besser bewältigt werden könne, dass also einstige Fehler und Irrtümer vermieden und geglückte Vorhaben wiederholt werden könnten. Der Vorstellung, Gesellschaften könnten oder sollten aus der Geschichte in etwa so lernen wie das Kind aus der Berührung der glühenden Herdplatte, zeugt allerdings häufig von einer sowohl lern- als auch von einer geschichtstheoretischen Naivität. Aus den guten oder schlechten Erfahrungen der Vergangenheit kann unmittelbar nichts Bestimmtes gelernt werden, da aus den jeweiligen Taten sehr unterschiedliche, sogar gegensätzliche Schlüsse gezogen werden. Die schrecklichste Tat gibt von sich selbst nicht den Imperativ aus, solche in Zukunft zu unterlassen. Erst recht gibt sie nicht vor, was gemacht oder unterlassen werden sollte, damit sich das Schreckliche nicht wiederholt. Praktische Konsequenzen, die möglicherweise aus einer historischen Tat gezogen werden, ergeben sich erst aus der Bedeutung, die den Erklärungen und Bewertungen der Tat im Horizont der nachfolgenden Gesellschaft zugesprochen werden. Wer behauptet, der Geschichte könnten unmittelbar „Lehren“ entnommen werden, sieht von sich als Erkenntnissubjekt ab, das mit seinen leitenden Fragestellungen an die Vergangenheit herantritt. Das Lernen geschieht also nicht anhand der geschichtlichen Fakten, sondern an deren aus- bzw. zugesprochener Deutung und Bedeutung.

Einige Indizien sollen hier angeführt werden, die darauf verweisen, dass die gängige Art der Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht längst nicht die erzieherische und aufklärerische Erziehung hat, die ihm oft zugesprochen wird. Jener Bevölkerungsanteil, der ausländerfeindliche und rassistische Einstellungen teilt oder gar durch entsprechende Ausschreitungen auffällt, dürfte in der Schulzeit einen Geschichtsunterricht genossen haben, in dem der Nationalsozialismus mit der aufrechten Absicht besprochen wurde, einen toleranten und verständnisvollen Umgang der Menschen miteinander zu fördern. Dass dieser Unterricht sie nicht davon abgehalten hat, einen rechtsextremistischen und nationalsozialistischen Standpunkt einzunehmen, zeugt zunächst nicht etwa von Mängeln des Unterrichts, sondern von den begrenzten Einflussmöglichkeiten der schulischen Erziehung, die eben nur in den Grenzen erfolgreich sein kann, die von der Gesellschaft gesetzt werden. Auch andere

Beobachtungen unterstützen die These, dass die erzieherischen Effekte, welche die Behandlung des NS-Themas bewirken sollen, längst nicht in dem gewünschten Ausmaß eintreten. Neuere empirische Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher haben deutlich gezeigt, wie fragmentarisch das Wissen ist, das Jugendliche aus den Geschichtsstunden effektiv mitnehmen, und wie selten es gelingt, Stereotype und Vorurteile zu überwinden. Der Unterricht über den Nationalsozialismus ist von dieser generellen Tendenz nicht ausgenommen. Die empirischen Untersuchungen von Bodo von Borries zeigen, dass Schüler „Nationalsozialismus“ sehr stark mit der „Ermordung von Juden und Zigeuner“ assoziieren. Gleichzeitig ist die Neigung weit verbreitet, den Nationalsozialismus zu personalisieren, ihn als Tat eines größtenwahnsinnigen Diktators anzusehen. Eine sehr große Mehrheit der SchülerInnen erlernen, so das kritische Fazit, „sehr entschieden den Abscheu gegen den Nationalsozialismus als `kulturelle Selbstverständlichkeit´ und `sozial erwünschte Antwort´ [wiederzugeben]“⁵.

1.2. Geschichtsdidaktik

Hier ist die Verlagerung des geschichtsdidaktischen Fokus auf den Begriff „Geschichtsbewusstsein“, - d.h. die Vorstellungen von und die Einstellungen zur Vergangenheit – erwähnenswert. Diese Verlagerung führt im Zusammenhang mit einer Reihe weiterer Faktoren zu einer speziellen Sicht auf die Lernziele, die im Geschichtsunterricht erzielt werden sollen. Einerseits tritt die Bedeutung eines Kanons traditioneller Inhalte zugunsten einer stärkeren *Befürwortung exemplarischer Schwerpunktbildungen* zurück. Auch die Chronologie als vorherrschendes Prinzip der Curriculumsstruktur wird vermehrt in Frage gestellt. Andererseits wird verstärkt darauf insistiert, SchülerInnen die *fachspezifischen Methoden* zu vermitteln, die sie brauchen, um Aussagen über die Geschichte kompetent beurteilen zu können. Diese Methoden beziehen sich im wesentlichen auf die konstitutiven Elemente des historiografischen Erkenntnisprozesses von der Fragestellung über die Heuristik („Finde-Strategie“)/Methodologie, Kritik und Interpretation der verschiedenen Quellenarten bis hin zur narrativen Synthese in unterschiedlichen Formen. SchülerInnen sollen demnach zunehmend dazu befähigt werden,

⁵ Borries, Bodo v., Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München, 75.

- sachadäquate/relevante Fragen an die Geschichte zu stellen,
- Wege und Mittel zur Gewinnung von Antworten zu kennen und
- Erzählungen zur Geschichte (re)konstruieren zu können.

Solche geschichtsdidaktisch begründeten Lernziele mögen zwar langsam in Lehrpläne und Schulbücher Eingang finden, sie stehen aber noch immer in einem Spannungs- und Konkurrenzverhältnis zu denjenigen gängigen Ansprüchen an den Geschichtsunterricht, die von ihm in erster Linie die Vermittlung eines inhaltlich klar bestimmten Geschichtsbildes verlangen, das zur Identifizierung mit „unserer“ Gesellschaft und „unserem“ Staat beitragen soll.

1.3. Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht

Viele der Probleme, die im Zusammenhang mit der Behandlung des Nationalsozialismus im (Geschichts)Unterricht auftauchen, ergeben sich nicht nur daraus, dass das Thema im Rahmen der Institution Schule aufgegriffen wird, - einer Institution, die zwar vorgibt, ein Ort des Lernens und Nachdenkens zu sein, jedoch eine Reihe von Eigenschaften aufweist, die dies erheblich erschweren. Welcher Gegenstand kann schon in einer offenen und unverkrampften Atmosphäre mit den Lernenden erschlossen werden, wenn es am Ende hauptsächlich doch auf die Note ankommt, die darüber Auskunft gibt, inwiefern man den „Stoff“ besser oder schlechter beherrscht als die MitschülerInnen. Insofern ist der Befund wenig überraschend, dass die zum Schulbesuch zwangsverpflichteten Jugendlichen bei dem ebenfalls zwangsverordneten Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ zunächst und hauptsächlich daran denken, was sie für die nächste Prüfung wissen müssen, wie die vom Lehrer und der Gesellschaft erwünschte Antwort lauten mag oder wie sie sich mit provozierenden Äußerungen gegenüber Mitschülern profilieren.

Allerdings sind es nicht nur die allgemeinen Bedingungen schulischen Lernens, die beim Thema Holocaust dazu führen, dass sich die Jugendlichen allenfalls oberflächlich darauf einlassen. Viele der gängigen Leitfragen und Lernziele⁶ tragen durch ihren

⁶ Im Allgemeinen werden mit dem Unterricht über den Nationalsozialismus drei Ziele verknüpft: 1. Die SchülerInnen sollen sich Wissen über den Aufstieg und die Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft aneignen (analytisch-aufklärerische Ebene); 2. sie sollen begreifen, welche Ungeheuerlichkeiten Menschen in dieser Zeit anderen Menschen angetan haben und darüber Betroffenheit, Entsetzen und Scham empfinden (kathartisch-appelative Ebene) und 3. sie sollen

moralischen Charakter, - d.h. durch die Konzentration auf individuelle Verantwortung und Schuld, - dazu bei, dass auf wichtige und interessante Sachverhalte gar nicht oder nur am Rande eingegangen wird. Was die Nationalsozialisten dachten und taten, wird sehr oft als bekannt und verwerflich vorausgesetzt; interessant erscheint dann v.a. die Frage, warum sie als Antidemokraten und Rassisten von so vielen Bürgern unterstützt oder zumindest geduldet wurden – eine Frage, die von der Vorstellung lebt, dass ein eigentlich gutes und unschuldiges Volk von bösen Mächten verführt worden ist. Die Behandlung des Themas Holocaust im Geschichtsunterricht orientiert sich häufig an einer Reihe von *Leitbegriffen und Leitfragen*, in denen sich die gewünschte moralische Haltung niederschlägt.

1.4. Leitbegriffe und Leitfragen in der Holocaust Education

1. Betroffenheit

Unterricht über den Holocaust setzt sich häufig das Ziel, SchülerInnen „betroffen“ zu machen. Deshalb werden diese häufig mit dem konfrontiert, womit sie sonst in der Schule „verschont“ werden – mit der detaillierten Darstellung des Leidens der Opfer. Ihnen wird dadurch signalisiert, dass es sich um ein überaus ernstes Thema, um eine qualitativ und quantitativ ungeheuerliche Dimension von Gewalt und Leide handelt, der gegenüber es geradezu pietätlos erscheint, auf gewohnte Art nach Begründungen und Erklärungen zu fragen und so – distanziert und sachlich – darüber nachzudenken und zu sprechen, wie es im Geschichtsunterricht sonst üblich ist.

2. Wie konnte es dazu kommen?

Diese Frage steht im Allgemeinen – explizit oder implizit – im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes über den Nationalsozialismus. Sie wird meistens nicht unbefangen als Frage nach den Gründen für Diktatur, Krieg und Holocaust aufgeworfen, sondern beinhaltet vielmehr die moralische Beurteilung des Geschehens zwischen 1933 und 1945 – und zwar aus der gesicherten Perspektive des 21. Jahrhunderts. Wie die Gesprächserfahrungen mit Menschen der 1. Generation zeigen, ist jener Ansatz am konstruktivsten und letztlich ehrlichsten, der darin besteht, nicht zu verurteilen, sondern zu verstehen. Am Beginn der Auseinandersetzungen mit dem NS-

schließlich gegen ein Wiederaufkeimen ähnlich politischer Bewegungen und Ideen widerstandsfähig werden (prophylaktisch-immunisierende Ebene).

System steht häufig die gutgläubige (aber naive) Unterstellung, die Welt sei eigentlich so eingerichtet, dass dergleichen Brutalitäten in ihr nicht passieren können. Dementsprechend wird die Frage nach den Gründen sehr schnell mit der Frage identifiziert, wer am Aufstieg des Nationalsozialismus Schuld hat.

3. Böse und unerklärlich

Die Überzeugung, der Holocaust sei eine grundsätzliche Abweichung von den eigentlich akzeptierten und gültigen Prinzipien menschlichen Handelns, führt konsequent zu seiner Verrätselung und Dämonisierung. Die moralisierende Betrachtungsweise geht zwar zur Nennung von Gründen über, legt aber an diese Gründe den Maßstab an, dass es sich keineswegs um aner kennenswerte Gründe handeln darf. Wenn das, was die Nazis den Juden und anderen taten, zunächst und v.a. „sinnlos“ und „unvorstellbar“ war, dann – so die Logik – können sie keine nachvollziehbaren Gründe gehabt haben, dann müssen sie vielmehr irrationalen Motiven gefolgt und letztendlich geistig krank gewesen sein. Diese Auffassung spricht dem verwerflichen Handeln jegliche Rationalität und Konsequenz ab – als solle der Eindruck vermieden werden, die Angabe eines Grundes wäre mit der Rechtfertigung identisch.

4. Wie hätte ich mich verhalten?

Diese Frage zielt im Allgemeinen darauf ab, sich der Zeitgebundenheit der eigenen Perspektive bewusst zu werden. Vor allem soll mit ihr darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Ablehnung und Verurteilung des Nationalsozialismus auf dem Wissen um seine tödliche und zerstörerischen Folgen beruht. Mit diesem Hinweis ist meistens die Absicht verbunden, die vielen Menschen, die den Nationalsozialismus seinerzeit unterstützten bzw. mit diesem sympathisierten, nicht vorschnell und pauschal zu verurteilen. Unter geschichtsdidaktischen Gesichtspunkten ist diese Frage mehr als fragwürdig. Sie verlangt eigentlich etwas Unmögliches: sich selbst, seine eigene Person bzw. Identität in eine vergangene Zeit zurück zu versetzen. Die Frage trägt deshalb kaum zur Klärung und Durchdringung des historischen Sachverhaltes bei. Sie führt vielmehr zu einer selbstgerechten Nabelschau, die in der Regel mehr oder weniger selbstkritisch ausfällt – wer wird sich schon vor anderen für prinzipiell unverführbar und resistent erklären?

5. Empathie

Seit der Psychologe E.B. Titchener zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Begriff „empathy“ erstmals gebrauchte, hat dieser eine weite Verbreitung erfahren.⁷ TherapeutInnen sehen in der Empathie ein wesentliches Element der therapeutischen Beziehung, NeurowissenschaftlerInnen jubelten in den 1990ern über die Entdeckung der Spiegelneuronen, Lehrplan-AutorInnen verankerten die Empathie häufig als grundlegendes Unterrichtsziel, als eine zu fördernde Fähigkeit. Einen besonderen Stellenwert wird der Empathie zugeschrieben, wenn es um das Lehren und Lernen über den Holocaust geht, und hier vor allem bei Gedenkstättenbesuchen und bei der Beschäftigung mit ZeitzeugInnen(-Interviews) – es gibt wohl kein anderes Thema bzw. keine anderen Aktivitäten, denen ein ähnlich großes emotionales Potential innewohnt, aber auch kein anderes Thema, bei dem Jugendliche derart unter Druck geraten, Mitgefühl zu entwickeln. Oder, wie es eine Schülerin anlässlich des Besuches der Gedenkstätte Mauthausen bei der Nachbesprechung ausdrückte: „Ich fühle mich schlecht, weil ich mich *nicht* schlecht fühle.“⁸

Erst seit relativ kurzem, wenn auch zunächst zögerlich, beginnen sich auch (deutsche) GeschichtsdidaktikerInnen mit der Empathie intensiver und differenzierter auseinanderzusetzen. So konstatierte Juliane Brauer, dass der Begriff Empathie zu einem Schlüsselbegriff des pädagogischen Diskurses geworden sei, und es kein Sprechen über emotionales Lernen gebe, ohne nicht gleichzeitig den Begriff Empathie zu bemühen. Das so oft formulierte Lernziel einer empathischen Grundhaltung werde aber meist ohne nähere Definition vom „Wesen und Wirken der Empathie“ gebraucht.⁹ Neue Ergebnisse der Gehirnforschung lassen außerdem den Schluss zu, dass empathische Menschen (sofern es beim „Sich-Schlecht-Fühlen“ bleibt und die Empathie nicht in eine positive Form des Mitgefühls „umgewandelt“ wird) gefährdeter sind, Ängste und Depressionen zu entwickeln, und/oder in ein Burn-Out zu schlittern.¹⁰

1.5. Folgerungen und Konsequenzen

⁷ Vgl. Wiseman, Theresa, A concept analysis of empathy, in: Journal of Advanced Nursing, May 1996, 1163. „Empathy“ war dabei eine Übersetzung des deutschen Begriffes „Einfühlung“ und wurde später wiederum als „Empathie“ ins Deutsche rückübersetzt.

⁸ Schülerin einer BAKIP in einem von Maria Ecker-Angerer betreuten Rundgang, März 2010.

⁹ Brauer, Juliane, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 76, in: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen, 2013.

¹⁰ Vgl. Klimecki, Olga/Ricard, Mathieu/Singer, Tania, Empathie versus Mitgefühl. Erkenntnisse aus der Forschung mit Erster-Person- und Dritter-Person-Methode, in: Singer, Tanja/Bolz, Matthias, Mitgefühl in Alltag und Forschung, München 2013, 282.

Wie also sollte ein Geschichtsunterricht über den Holocaust beschaffen sein, der die beschriebenen Fallstricke und Fehler nach Möglichkeit vermeidet? Fünf Punkte sollten v.a. beachtet werden:

1. Es spricht vieles dafür, das Thema früher als bisher üblich aufzugreifen. 14- bis 16jährige SchülerInnen haben in der Regel schon relativ feste Vorstellungen und Urteile über NS und den Holocaust. Es dürfte ferner von Vorteil sein, wenn auf das Thema nicht im Rahmen des alltäglichen Geschichtsunterrichts eingegangen werden würde. Eine fächerübergreifende oder projektartige Unterrichtsorganisation ist angemessener, weil sie ein intensiveres Arbeiten über einen längeren Zeitraum ermöglicht.
2. Gut drei Generationen nach dem Holocaust sollte auf jeden Fall die Rezeption dieses Ereignisses in den Jahrzehnten nach 1945 aufgegriffen werden. Die Lernenden sollten auch erfahren, dass und wie der Holocaust in der hiesigen Geschichtskultur verdrängt, erinnert und unterschiedlich gedeutet wurde. Sie sollten lernen, wie mit der Erinnerung an den Holocaust Geschichtspolitik betrieben wurde und wird. Sie sollten auch darüber nachdenken, warum und auf welche Art der Holocaust inzwischen zu einem Thema der Unterhaltungsmedien geworden ist (Schindlers Liste, Der Untergang, Der Pianist u.ä.).
3. Bei dieser Thematik kommt der Methodenkompetenz der Lernenden und Lehrenden eine entscheidende Bedeutung zu. Um vorschnelles und alleiniges Moralisieren zu vermeiden, muss deshalb umso mehr darauf geachtet werden, dass die eingesetzten Unterrichtsmaterialien auf konkrete Fragestellungen bezogen sind und dass sorgfältig und methodisch kontrolliert auf sie eingegangen wird. Zeitgenössische Texte, Bilder und Filme müssen als Quellen ernst genommen werden; sie dürfen nicht nur als Anlass und „Aufhänger“ für spekulative und interpretierende Diskussionen über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit „richtigen“ Verhaltens dienen.
4. Es ist eine historische Binsenweisheit, dass der Nationalsozialismus nur deshalb erfolgreich sein konnte, weil er an den politisch, wirtschaftlich und sozial enttäuschten Nationalismus vieler Deutscher und Österreicher anknüpfte. Sowohl im Unterricht als auch in öffentlichen Debatten gerät dieser Sachverhalt jedoch leicht aus dem Blick, weil für das nationale

Selbstbewusstsein die Vorstellung unerträglich erscheint, ein großer Teil oder gar die Mehrheit der Nation habe wirklich eine Affinität zu Hitler und seinesgleichen gehabt. Einem solchen Ausweichen vor dem unvoreingenommenen und schonungslosen Blick auf die eigene Nation sollte im Unterricht dadurch entgegengewirkt werden, dass neben den Opfern und Tätern auch die Motive und Perspektiven der Mitläufer und Sympathisanten zur Kenntnis genommen werden und auf sie eingegangen wird, - dass die Beweggründe jenseits von Angst und Verführung deutliche werden.

5. Eine empathische Haltung heißt nicht, sich mit dem emotionalen Leiden anderer zu identifizieren. Zur Empathie gehört nicht nur das In-den-Schuhen-des-Anderen-Gehen, sondern auch das „Zurückschlüpfen in die eigenen Schuhe und die Verwunderung darüber, wie unterschiedlich sich das anfühlt.“¹¹ Um das zu fördern, soll es den SchülerInnen zunächst möglich sein, „frei“ zu reagieren: ablehnend, distanziert, unverständlich oder auch mitleidend – um anschließend diese Reaktionen mit verschiedenen Methoden zu reflektieren.

2. Erinnern und (Ge)Denken¹²

Vielleicht

*Erinnern
das ist
vielleicht
die qualvollste Art
des Vergessens
und vielleicht
die freundlichste Art
der Linderung dieser Qual*

(E. Fried)

2.1. Warum Erinnerung?¹³

„Man muss doch einmal reinen Tisch machen.“ „Einmal muss doch endlich vergeben und vergessen werden.“ „Wir können nicht ständig alte Sachen aufwärmen und uns bloß um die Vergangenheit kümmern. Gebt endlich Ruhe, einmal muss doch das

¹¹ Brauer, Juliane, Empathie und historische Alteritätserfahrungen, S. 88ff.

¹² Vgl. Bahr, Matthias/Roth, Peter, Auschwitz (ge)denken, in: Katechetische Blätter 1/10, München 2010, 22-27.

¹³ Vgl. Scheuer, Manfred, Ge-Denken. Eine Annäherung, 6, in: Ders., Ge-Denken: Mauthausen/Gusen – Hartheim – St.Radegund, Linz 2002, 3-11.

Ganze verjährt sein.“ Schließlich: „Zeit heilt alle Wunden. So schlimm wird es doch nicht gewesen sein. Hat es nicht ähnliche Katastrophen anderswo und zu allen Zeiten gegeben?“ So oder ähnlich lauten die Abwehrreaktionen. Ist nicht auch der Wunsch verständlich, Gewesenes zu vergessen, die Wunden vernarben und die Toten ruhen zu lassen?

Theodor W. Adorno stellt sich vehement gegen solche Denkmuster. Er sieht in einer Menschheit ohne Erinnerung, ohne Zeit und Gedächtnis ein Schreckensgespenst.¹⁴ Er klagt sowohl eine reaktionäre/rückschrittliche Sicht der Tradition als auch das absolut Traditionslose als naiv und unmenschlich an:

„Inhuman aber ist das Vergessen, weil das akkumulierte [d.h. angehäuften] Leiden vergessen wird; denn die geschichtliche Spur an den Dingen, Worten, Farben und Tönen ist immer die vergangenens Leidens. Darum stellt die Tradition heute vor einem unauflöselichen Widerspruch. Keine ist gegenwärtig und zu beschwören; ist aber eine lediglich ausgelöscht, so beginnt der Einmarsch in die Unmenschlichkeit.“¹⁵

Bereits sieben Jahre nach dem Ende des 2. Weltkriegs hat Berthold Brecht – in ähnlicher Weise wie später Adorno – folgende Gedanken in seinen „Vorschlägen für den Frieden“ notiert:

„Das Gedächtnis der Menschheit für erduldetes Leiden ist erstaunlich kurz. Ihre Vorstellungsgabe für kommende Leiden ist fast noch geringer. [...] Der Hamburger ist noch umringt von Ruinen und doch zögert er, die Hand gegen einen neuen Krieg zu erheben. Die weltweiten Schrecken der vierziger Jahre scheinen vergessen. Der Regen von gestern macht uns nicht nass, sagen viele. Diese Abgestumpftheit ist es, die wir zu bekämpfen haben, ihr äußerster Grad ist der Tod.“¹⁶

Die Aufgabe, vergangenes Leiden im Gedächtnis zu bewahren ist also nicht Selbstzweck, sondern eine dem Frieden und dem Leben dienende Aufgabe. „*Das Gedächtnis der Opfer*“ – so auch der Linzer Bischof Manfred Scheuer –

„braucht aber Orte und Räume, es ist nicht nur in der Seele, im Bewusstsein, in der Innerlichkeit des Geistes. Jede Kultur der Erinnerung braucht Anschauung: Texte, Kleidungsstücke, Briefe, kleine Kunstwerke und Alltagsgegenstände.

¹⁴ Adorno, Theodor W., Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?, in: Ders., Kulturkritik und Gesellschaft II (Gesammelte Schriften 10/2), Frankfurt a. M. 1997, 555-572.

¹⁵ Adorno, Theodor W., Über Tradition, in: Ders., Ohne Leitbild. Kulturkritik und Gesellschaft I (Gesammelte Schriften 10/1), Frankfurt a. M. 1997, 314f.

¹⁶ Brecht, Berthold, Vorschläge für den Frieden, in: GW 20, Frankfurt a.M. 1967, 322.

Erinnerung braucht das Zeugnis der Dinge, das nackte Anschauen der Gefängnisse, der Hinrichtungsorte, der Gaskammern, das Zeugnis der Wahrheit und das Wahr-Nehmen der tödlichen Ideologie. Erinnerung an Leiden und Opfer ist mit dem Willen zur Wahrhaftigkeit, zur Gerechtigkeit, mit dem Hinschauen auf die nackten Tatsachen zu verbinden.“¹⁷

2.2. Erinnern und Lernen – zwei Seiten der anamnetischen Kultur

Eine anamnetische Kultur lässt sich ein auf das Eingedenken des Leids der anderen. Wo es dabei um die notwendige Erinnerung an die Opfer „in der mitleidenden Solidarität mit der vergangenen Verzweiflung der Geschlagenen und Gepeinigten“ (Jürgen Habermas) geht, ist Erinnern immer ein personaler, freier Akt: Jeder Mensch, jede/r SchülerIn erinnert und gedenkt selber – oder auch nicht. Erinnern kann nicht verordnet, nicht gelehrt und auch nicht gelernt, sondern nur vollzogen werden. Wohl kann und muss in der Auseinandersetzung mit Auschwitz gelernt werden, zumal in der Schule, auch wenn es „[nicht] die Möglichkeit echter Aufarbeitung des Themas“¹⁸ gibt.

2.3. Sorge um das kollektive Gedächtnis

Die Frage, welche pädagogische Relevanz die Shoah haben wird, stellt sich derzeit mit besonderer Eindringlichkeit. Dies liegt zum einen daran, dass die wichtigste Tradierungsinstanz des „kommunikativen Gedächtnisses“, die ZeitzeugInnen, bald nicht mehr erzählen werden – immer weniger Menschen leben noch, die mit eigenen Augen gesehen haben. Zum anderen übernehmen die visuellen Medien mehr und mehr die Überlieferungs- und Interpretationshoheit. Geschichte wird in unterhaltsamen, aber auch verfälschenden Spielfilmformaten (Schindlers Liste, Der Untergang, Napola) angeboten. Schulisch hat die „Normalisierung“ längst stattgefunden: Auschwitz, der Holocaust, ist lehrplan- und schulbuchtechnisch „eingeordnet“ und in die Alltagsroutinen „eingetaktet“.

Der offenkundigen schulischen Randbeständigkeit des Themas in Bildungsplänen, Lehrbüchern usw. widerspricht seine „gefühlte“ Ominpräsenz – aber nur auf den ersten Blick. Spätestens seit Harald Welzers¹⁹ Untersuchung des Familiengedächtnisses kann man keine Zweifel mehr daran haben, wo die eigentlichen Quellen der

¹⁷ Scheuer, Manfred, Ge-Denken. Eine Annäherung, 6, in: Ders., Ge-Denken: Mauthausen/Gusen – Hartheim – St.Radegund, Linz 2002, 3.

¹⁸ Boschki, Reinhold/Schwendemann, Wilhelm (Hg.), Vier Generationen nach Auschwitz – Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?, Münster 2008, 10.

¹⁹ Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline, „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt 2002.

historischen Bildung in ihrem thematischen Zuschnitt zu suchen und welches „Wissen“ aufgrund der identitätsstiftenden Funktion im Rahmen der familiären Überlieferung das eigentliche und wesentliche ist, das tradierungswürdige ist. Dabei ist das Gefühl der Omnipräsenz - so Assmann/Frevert²⁰ - nur der negative Reflex der umfassenden Verdrängungsbemühungen. Gegen die pauschal entlastenden, emotional besetzten „Familienerzählungen“ kam und kommt der kognitiv orientierte Unterricht nicht an. Und dies gilt auch noch für die Enkel- und Urenkelgeneration. Dieses Verhalten mag psychologisch verständlich sein, muss aber zum Ansatzpunkt distanzierter Aufarbeitung werden.

Aber nicht nur bei der Bildung relevanter Narrative spielt die Familie eine zentrale Rolle, sondern auch bei der „*transgenerationalen Weitergabe kriegsbedingter Belastungen*“. Dieser Aspekt wurde von dem Sozialpsychologen und Altersforscher Hartmut Radebold um 2005 in die Diskussion eingeführt²¹. Darunter ist zu verstehen, dass schwerwiegende Erfahrungen im NS-System und während des Zweiten Weltkrieges, also Täterschaft und Schuldverstrickung, Fronteinsätze, Flucht und Vertreibung, Bombenangriffe auf Deutschland und Haft bzw. Konzentrationslager jeweils bewusst oder unbewusst an die Folgegenerationen weitergegeben werden können. Als sogenannte *Kriegskinder* gelten dabei die Geburtsjahrgänge 1930 bis 1940, die den Krieg als Kinder bzw. Jugendliche erlebten. Wurden sie dabei traumatisiert, reagierten sie, so die Hypothese, auf die verdrängten Traumata als Erwachsene stets in ähnlicher Weise: als charakteristisch gelten insbesondere Verlustangst, Schuldgefühle, depressive Verstimmungen und emotionale Verschlussenheit.²² Dies schuf wiederum ein Umfeld, das unbeabsichtigt vielfach auch die emotionale Entwicklung der Kriegsenkel nachhaltig gestört haben könnte. So gilt es als typisch, dass sich die Kinder traumatisierter Kriegskinder für das unverstandene Leid ihrer Eltern unbewusst verantwortlich fühlen und zugleich einen gestörten Zugang zu den eigenen Wünschen und Emotionen haben. Seit den 2000er Jahren ist daher auch die Generation der zwischen 1960 und 1975 Geborenen, den sogenannten *Kriegsenkeln*, ins Blickfeld der Forschung gerückt. Viele Kriegsenkel – so die Recherchen – führen ein unstetes Leben, sind auf der Suche nach seelischer

²⁰ Assmann, Aleida/Frevert Ute, *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit*, Stuttgart 1999.

²¹ Vgl. Hartmut Radebold u. a., *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten*. Weinheim/München 2008.

²² Vgl. Sabine Bode, *Die vergessene Generation – Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen*. Erweiterte und aktualisierte Taschenbuchausgabe. Piper Verlag GmbH, München 2011.

Zuwendung oder entwickeln eine generelle Melancholie dem Leben gegenüber. Grund sind die traumatischen Erlebnisse ihrer Eltern, der Kriegskinder. Sie hatten Angst, über ihre Gefühle zu sprechen und zeigten häufig eine Gefühlsstarre ihren Kindern gegenüber.²³ Ein zeitgemäßer Geschichtsunterricht hat diese „*transgenerationale Weitergabe kriegsbedingter Belastungen*“ zu thematisieren. Selbstverständlich aber auch jene damit in Verbindung stehenden gesellschaftlich- kollektiv tradierten Emotionen im Umgang mit dem NS-Erbe, die paradigmatisch für die 1. bis zur 4. Nachkriegsgeneration waren bzw. sind.

3. Emotionen im Umgang mit dem NS-Erbe²⁴

Für die Entwicklung der deutschen und österreichischen Nachkriegsgesellschaft stellten die Menschheitsverbrechen des Nationalsozialismus große politische, juristische, mediale und pädagogische Herausforderungen dar. Mit vielen Umwegen und auch beschämenden Taubheiten entwickelten die BRD - und mit einer regelmäßigen Verspätung die Republik Österreich – eine reichhaltige Kultur des Gedenkens. Diese institutionellen Ebenen ermöglichten jedoch den Einzelnen eine gewisse Distanz zu bewahren. Erst die Frage nach den Motiven der Zustimmung und Mittäterschaft traf mitten in den Kern unserer persönlichen und kollektiven Identität. Die Bedeutung dieser emotionalen Seite im Umgang mit dieser Vergangenheit zeigt sich in dem hohen Affektspiegel, der über Jahrzehnte die Geschichtsdebatten in der deutschen und österreichischen Öffentlichkeit prägten. Die Anklagen und Entwertungen im Historikerstreit²⁵, in der Waldheim-Affäre²⁶ und der Goldhagen

²³ Vgl. Sabine Bode, Kriegsenkel. Die Erben der vergessenen Generation. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 2009.

²⁴ Vgl. Brockhaus, Gudrun, Emotionen im Umgang mit dem NS-Erbe, in: Katechetische Blaetter 1/10, München 2010, 10 – 14..

²⁵ Der **Historikerstreit** war die 1986/87 ausgetragene Debatte über die Einordnung der nationalsozialistischen Judenvernichtung (Holocaust) in ein identitätsstiftendes Geschichtsbild der Bundesrepublik Deutschland. Auslöser war der Historiker Ernst Nolte mit seiner Äußerung, dass sich die Nationalsozialisten als Opfer begriffen haben könnten, die auf diese Art und Weise praktisch nur auf anderes Unrecht reagierten. Darin sahen viele Historiker, darunter der Philosoph Jürgen Habermas, eine Historisierung und Verharmlosung des Holocaust mit dem Ziel, der Bundesrepublik eine rechtskonservative nationale Identität zu geben.

²⁶ Als **Waldheim-Affäre** wird der in der österreichischen und internationalen Politik ausgetragene Konflikt anlässlich der österreichischen Wahl zum Bundespräsidenten 1986 bezeichnet. Bestandteil der Affäre waren einerseits die Aufdeckung des Umstandes, dass der Kandidat (und ehemalige UNO-Generalsekretär) Kurt Waldheim seine Biographie für die Zeit des Dritten Reiches und des Zweiten Weltkrieges geschönt und verharmlost hatte; andererseits wurden, vor allem in Österreich, die Umstände dieser Aufdeckung und die gezielte internationale Medienkampagne gegen den aussichtsreichen Kandidaten problematisiert. Besonders die letztlich nicht erhärteten Behauptungen,

Debatte²⁷, im Streit um die Wehrmachtsausstellung²⁸, die Diskussionen im Zusammenhang mit der Seligsprechung des oberösterreichischen Kriegsdienstverweigerers Franz Jägerstätter²⁹ waren extrem und wurden mit äußerster Schärfe und Erbitterung vorgebracht.

3.1. Der Wunsch nach Schuldabwehr der 1. und 2. Generation

Die beinahe einheitliche und heftige Abwehr des Vorwurfs einer deutschen Kollektivschuld in der unmittelbaren Nachkriegszeit macht die hohe Virulenz/Bedeutung dieses Themas deutlich/sichtbar. Zunächst wurde vielfach die Heftigkeit der Abwehr als Eingeständnis von – womöglich nicht bewussten – Schuldgefühlen verstanden (z.B. Mitscherlich/Mitscherlich 1967³⁰).

Ein anderes Deutungsmodell für den Umgang mit dem NS-Erbe hebt den narzisstischen Aspekt hervor: Die Mehrheit der Deutschen und Österreicher empfand es offenbar als unerträglich beschämend und demütigend, als Deutsche vor den Augen der Weltöffentlichkeit mit den NS-Verbrechern identifiziert zu werden (Assmann 1999³¹). Nach wie vor – so Assmann 2006³² – gelten die Deutschen als das „symbolische Volk der Täter“; diese Außenwahrnehmung bestimmt das Selbstbild der Deutschen – trotz der Veränderungen der Nationenstereotype. Selbstverständlich – so

Waldheim sei ein Kriegsverbrecher gewesen, erregten vielfach Empörung. In Folge gewann Waldheim die Wahl, war aber international weitgehend isoliert. Die Affäre trug zu einer bis dahin in Österreich kaum geführten offenen Diskussion und Aufarbeitung der Rolle Österreichs in der Zeit des Nationalsozialismus bei, nach der Auffassung von Kritikern aber auch zu einem politischen Rechtsruck.
²⁷ Die Debatte wurde durch das Buch von *Daniel Jonah Goldhagen, Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*, das 1996 erschienen ist, ausgelöst. Zunächst einmal ging es um die Frage: Wer waren die Täter? Wie groß war ihre Zahl? Nach Goldhagens Befund waren es ganz "normale Deutsche", die - zu Tausenden, wenn nicht Hunderttausenden [*Siehe D.J. Goldhagen, Hitlers willige Vollstrecker, S. 204; hier wird die Zahl auf 100.000 bis 500.000 geschätzt.*] - ohne Skrupel, ja aus Überzeugung mordeten, eben weil sie als Antisemiten von der Richtigkeit und Notwendigkeit ihres Tuns durchdrungen waren. Kritiker merken u.a. an, dass letztlich die Argumentation Goldhagens zu einer "Diabolisierung" der Deutschen und zugleich zu einer "Ethnisierung" der Debatte über den Nationalsozialismus führe. [*Siehe H.-U. Wehler, Wie ein Stachel.*]

²⁸ Als **Wehrmachtsausstellung** werden zwei Wanderausstellungen des Hamburger Instituts für Sozialforschung zu den Verbrechen der Wehrmacht in der Zeit des Nationalsozialismus bezeichnet. Diese wurden dadurch einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemacht und kontrovers diskutiert. Nach der Kritik an der ersten Ausstellung setzte die zweite andere Akzente, bekräftigte aber die Grundaussage von der Beteiligung der Wehrmacht am als Vernichtungskrieg geführten Krieg gegen die Sowjetunion 1941–1945 des NS-Regimes und am Holocaust.

²⁹ **Franz Jägerstätter** (* 20. Mai 1907; † 9. August 1943) war ein österreichischer Landwirt und Kriegsdienstverweigerer im Zweiten Weltkrieg. Er wurde wegen *Zersetzung der Wehrkraft* zum Tode verurteilt und im Zuchthaus in Brandenburg an der Havel hingerichtet. Am 26.10.2007 wurde er selig gesprochen.

³⁰ Mitscherlich, Alexander/Mitscherlich Margarete, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967.

³¹ Assmann, Aleida/Frevert Ute, Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit, Stuttgart 1999.

³² Assmann, Aleida, Zur (Un-)Vereinbarkeit von Leid und Schuld in der deutschen Erinnerung, in: Zeitgeschichte 33 (2006) H. 2, 68-77.

eine weitere Deutungsart – gehört auch aus der Binnenperspektive die NS-Verbrechensgeschichte zum deutschen Erbe, und unsere Herkunft als Nachfahren der „Täter, Nutznießer und Zuschauer des Holocaust [sollten] integrale Teile der historischen Erfahrung werden. [Mehr noch:] Die deutsche Identität wird heute eben durch nichts deutlicher definiert als durch unsere gemeinsame Abkunft aus dieser schändlichen Zeit“³³. Bei aller Einsicht, so kann man aus der umstrittenen Rede von Martin Walser – anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1998 – folgern, war und bleibt bis heute die „Dauerpräsentation unserer Schande“ unerträglich. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reinigung bzw. Eliminierung des persönlichen und kollektiven Selbstbildnisses das zentrale Motiv im Umgang der 1. und 2. Generation mit dem NS-Erbe war; deshalb wurden auch zahlreiche Versuche unternommen, die Verbindungen zur Schuldgeschichte zu kappen, auch wenn sich seit 1945 die Mechanismen der Schuldabwehr veränderten.

3.2. Verdrängen und Verleugnen der Schuld: die 3. und 4. Generation

In Studien von 2002 zum Geschichtsbewusstsein junger Leute befand eine größere Anzahl der Untersuchten, für sie bestehe „zwischen der nationalen Geschichte und ihrem eigenen Leben keinerlei Zusammenhang“. Deshalb sei es „eben nicht zulässig, von jedem/r Deutschen eine persönliche Auseinandersetzung mit den Untaten und Verfehlungen seiner Vorfahren und ein moralisches Bekenntnis einzufordern“³⁴. Auffällig ist der trotzige und aggressive Ton, in dem eine – vermeintliche oder reale - moralische Forderung abgewiesen wird, so auch in einem von Joachim Landkammer unter der Überschrift „Wir spüren nichts“ formulierten Text, der für die gesamte junge Generation sprechen will: „Wir haben kein Gefühl der ‚Dazugehörigkeit‘, der Identität mit den damaligen Tätern per ‚Verantwortung‘- oder ‚Haftungsgemeinschaft‘ [...] ja auch nur die Überzeugung, dass der NS überhaupt irgendetwas genau Bestimmbares mit uns Heutigen zu tun habe“³⁵. Neu ist, dass die Abkoppelung von der NS-Verbrechensgeschichte der Vorfahren nicht mehr eigens legitimiert wird. Diese Angehörigen der 3. und 4. Generation sagen ganz

³³ Rüsen, Jörn, Holocaust, Erinnerung, Identität, in: Harald Welzer (Hg.), Das soziale Gedächtnis, Hamburg 2001, 258 und 257.

³⁴ Leonhard, Nina, Politik- und Geschichtsbewusstsein im Wandel, Münster 2002, 70 u. 95.

³⁵ Landkammer, Joachim, „Wir spüren nichts“. Anstößige Thesen zum zukünftigen Umgang mit der NS-Vergangenheit, in: Landkammer, Joachim/Noetzel, Thomas/Zimmerli, Walter Ch. (Hgg.), Erinnerungsmanagement. Systemtransformation und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich, München 2006, 51-82, 54.

selbstverständlich, dass die Nazis die anderen sind! Sie sehen sich selbst nicht in einer Verbindung mit der NS-Geschichte. Wenn sie jedoch von außen mit dem Kollektiv identifiziert werden, verweist ihre zornige Reaktion auf die Fortexistenz der emotionalen Probleme mit der Nazi-Vergangenheit. Erwähnenswert ist aber auch, dass SchülerInnen viele Äußerungen des Erschreckens und Entsetzens über die Grausamkeiten von Verfolgung und Holocaust, des Mitgefühls für die NS-Opfer, zum Teil auch der Identifikation mit den Opfern artikulieren. Der universalistische Ansatz in der „holocaust education“ scheint hier aufzugehen: Der Holocaust wird durchaus als ein unerträglicher Verstoß gegen zentrale Normen der menschlichen Zivilisation wahrgenommen.

3.3. Vom Umgang mit ZeitzeugInnen und deren Erzählungen

Die Erinnerungen und Erzählungen der NS-Verfolgten fanden nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges jahrzehntelang kaum Gehör. Erst in den späten 1970er Jahren, ausgelöst durch die TV-Serie „Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiss“ begann die damals heranwachsende Generation sich aktiver mit der Kriegsvergangenheit auseinanderzusetzen und sich zunehmend für die Erfahrungen der Überlebenden der Konzentrationslager zu interessieren.³⁶ Etwa zur selben Zeit wurde auf Bestreben des Auschwitz-Überlebenden Hermann Langbein im Unterrichtsministerium das „ZeitzeugInnen-Programm“ installiert, das seitdem die Besuche von ZeitzeugInnen an österreichischen Schulen finanziell und inhaltlich unterstützt. Die 1980er und 1990er Jahre sahen zudem eine Vielzahl von Bemühungen, die Erzählungen der Überlebenden zu videographieren. So gründete Steven Spielberg im Anschluss an seinen Welterfolg „Schindlers Liste“ eine Stiftung in Los Angeles, die innerhalb weniger Jahre mehr als 50.000 Interviews mit Überlebenden weltweit sammelte, um nur das quantitativ wichtigste Beispiel zu nennen.³⁷ In den USA hatten die „survivors“ zu diesem Zeitpunkt bereits einen hohen gesellschaftlichen Status inne, deren Stimme und Meinungen galten und gelten als moralische Instanz – eine Entwicklung, die sich mit einiger Verspätung erst in den letzten Jahren auch in Österreich beobachten lässt. Als ein Indiz dafür seien die Feierlichkeiten zur 70-Jahr-Feier der Republik Österreich im Mai 2015 genannt. Den Höhepunkt des offiziellen Festaktes bildeten damals die

³⁶ Diese Entwicklung seit 1945 wird in folgendem Buch in mehreren Beiträgen gut zusammengefasst: Sabrow, Martin/Frei, Norbert (Hg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, Göttingen 2012.

³⁷ Siehe die Website des inzwischen der University of Southern California angesiedelten Institutes: <https://sfi.usc.edu/> (abgerufen am 18.07.2016)

Worte des Auschwitz-Überlebenden und Vorsitzenden der Salzburger Kultusgemeinde Marko Feingold. Diese gesellschaftliche Anerkennung wirkt sich auch auf die Arbeit mit ZeitzeugInnen und deren Erzählungen im Unterricht aus. Auf der einen Seite gibt es auf Seiten der SchülerInnen eine große Bereitschaft, sich auf diese Erinnerungen einzulassen und sich intensiv mit ihnen zu beschäftigen.³⁸ Auf der anderen Seite sind diese „Begegnungen“ mit vielen Erwartungen aufgeladen: hier spricht jemand, der/die „dabei“ war, der/die wegen seiner/ihrer leidvollen Erfahrungen eine moralische Größe ist, etc. Das erschwert eine kritisch-respektvolle Auseinandersetzung mit der Quelle „ZeitzeugInnen-Erzählung“. Den SchülerInnen zu vermitteln, dass auch ZeitzeugInnen Menschen sind, denen gelegentlich ihre Erinnerung ein Schnippchen schlägt, dass auch ihre persönlichen Meinungen und Einschätzungen hinterfragt werden dürfen, wäre ein ganz wesentlicher Schritt im Umgang mit ZeitzeugInnen und deren Erzählungen.

„Nochn Kriag is er zurückgekommen. Der Tennenbaum. Ich grüße ihn. Er schaut mich net an. Hab i ma denkt: na bitte, jetzt is er bees, der Tennenbaum. Dabei: Irgendwer hätt's ja wegwischen müssen!“ (aus: Der Herr Karl)

Dr. Maria Ecker-Angerer: Historikerin und Geschichtsvermittlerin; als Mitarbeiterin von erinnern.at für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zuständig; Tätigkeit in der Erwachsenenbildung; Mitwirkung an mehreren lokalgeschichtlichen Projekten. Arbeitsschwerpunkt: ZeitzeugInnen und ZeitzeugInnen-Interviews im Schulunterricht.

Dr. Thomas Schlager-Weidinger: Hochschul-Prof. an der PH Linz, Leiter des Zentrums für Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit, Theologe und Historiker, mehrere Publikationen über Franz Jägerstätter und Dr. Johann „Papa“ Gruber.

³⁸ Wie auch die Ergebnisse eines 2015 durchgeführten Pilotforschungsprojektes zur Nutzung von ZeitzeugInnen-Interviews im Schulunterricht zeigen (eine Kooperation von erinnern.at, Pädagogische Hochschule Luzern, Freie Universität Berlin, Universität Innsbruck) zeigen.