

Erinnerungskulturen



Heidemarie Uhl

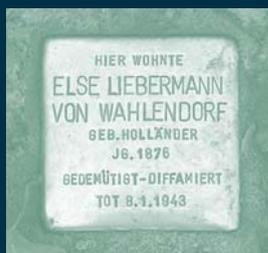
Warum Gesellschaften sich erinnern

Ljiljana Radonic

Europäische Erinnerungskulturen im Spannungsfeld zwischen „Ost“ und „West“

Gerald Lamprecht

Der Gedenktag 5. Mai im Kontext österreichischer Erinnerungspolitik



Christoph Kühberger

Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens

Werner Bundschuh

Unterrichtsvorschläge zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus



Matthias Kopp

Aus Comics lernen. *Graphic Novels* zu NS und Holocaust im Unterricht

Heinrich Ammerer

Historische Fotografien hinterfragen: Das „Auschwitz-Album“

Elfriede Windischbauer

Schweigen und Vergessen – die Kehrseite des Erinnerns. Am Beispiel Spanien



Gerhard Tanzer

Verordnete Symbole

Christoph Kühberger

Elfriede Windischbauer

Die österreichische Bundeshymne als viel diskutierter Erinnerungsort

Die *Informationen zur Politischen Bildung*,
herausgegeben vom Forum Politische Bildung,
erscheinen zweimal jährlich.

Redaktionsadresse:
Forum Politische Bildung
A-1010 Wien, Hegelgasse 6/5
Tel.: 0043/1/512 37 37-11
Fax: 0043/1/512 37 37-20
E-Mail: office@politischebildung.com
www.politischebildung.com

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Erinnerungskulturen
Forum Politische Bildung (Hrsg.). – Innsbruck; Wien;
Bozen: Studien-Verlag, 2010
(Informationen zur Politischen Bildung; Bd. 32)
ISBN: 978-3-7065-4942-4
Alle Rechte vorbehalten

Satz & Layout: Katrin Pflieger Grafikdesign
Lektorat: Irmgard Dober
Druck: Berger, Horn, Printed in Austria, 2010

Offenlegung gemäß §25 Mediengesetz
Grundlegende Richtung der Halbjahresschrift
Informationen zur Politischen Bildung: Fachzeitschrift für Politische
Bildung mit informativen Beiträgen zum Thema, einer Fachdidaktikrubrik
und konkreten Umsetzungen für den Unterricht. Die veröffentlichten Beiträge
geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

Bildnachweis Umschlag:
1 Bundesheer/Johannes Christian
2 Wikimedia Commons/Axel Mauruszat
3 Parlamentsdirektion/Mike Ranz
4 Xurxo Martínez Crespo

Bildnachweis Grafik S. 40:
Branko Lenart, www.mediathek.at, Mathias Bigge, Demokratiezentrum
Wien, Ljiljana Radonic, BMI/Fotoarchiv der KZ-Gedenkstätte
Mauthausen/Collection USHMM/Stephan Matyus, Wikimedia
Commons/Thomas Steiner

Wir haben uns bemüht, alle Inhaber von Bildrechten ausfindig zu
machen. Sollten dennoch Urheberrechte verletzt worden sein, werden
wir nach Anmeldung berechtigter Ansprüche diese entgelten.

Die *Informationen zur Politischen Bildung* werden unterstützt vom
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abteilung Politische Bildung

bm:uk

Forum Politische Bildung (Hrsg.)

Informationen zur Politischen Bildung

Nr. 32 • 2010

Erinnerungskulturen

Forum Politische Bildung:

Mag. Barbara Blümel, *MAS Parlamentsdirektion*

Univ.-Prof.i.R. Dr. Herbert Dachs *Universität Salzburg*

Mag. Gertraud Diendorfer *Demokratiezentrum Wien*

Mag. M.Ed. Irene Ecker, *Msc. Fachdidaktikzentrum der Universität Wien, HTL Ettenreichgasse*

Univ.-Prof. Dr. Heinz Fassmann *Institut für Geografie, Universität Wien*

Univ.-Prof. Dr. Peter Filzmaier *Donau-Universität Krems*

Univ.-Prof.i.R. Dr. Hans-Georg Heinrich *Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien*

Ao.Univ.-Prof. Dr. Otmar Höll *Österreichisches Institut für Internationale Politik*

Ao.Univ.-Prof. Dr. Reinhard Krammer *Universität Salzburg*

Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka *Central European University Budapest*

Mag. Herbert Pichler *Schulzentrum Ungargasse*

Vizerektorin Univ.-Prof. Dr. Sonja Puntscher Riekman *Universität Salzburg*

Univ.-Prof. Dr. Sieglinde Rosenberger *Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien*

Prof. Dr. Wolfgang Sander *Didaktik der Politischen Bildung, Universität Wien*

Univ.-Prof. Dr. Dieter Segert *Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien*

Univ.-Prof. Dr. Emmerich Tálos *Institut für Staatswissenschaft, Universität Wien*

Mag. Dr. Gerhard Tanzer *Schulzentrum Ungargasse*

Univ.-Prof. Dr. Brigitte Unger *Utrecht School of Economics*

Em. Univ.-Prof. Dr. Erika Weinzierl *Institut für Zeitgeschichte, Universität Wien*

Em. Univ.-Prof. DDr. Manfred Welan *Universität für Bodenkultur Wien*

Mag. Dr. Elfriede Windischbauer *Pädagogische Hochschule Salzburg*

In Zusammenarbeit mit

MR Mag. Manfred Wirtitsch, *BMUKK, Abteilung Politische Bildung*

Redaktion:

Mag. Gertraud Diendorfer (Gesamtredaktion)

Mag. Petra Mayrhofer (Redaktionelle Mitarbeit)

Inhalt

3 Einleitung

Informationsteil

5 Heidemarie Uhl

Warum Gesellschaften sich erinnern

16 Peter Diem

Die Entwicklung der Symbole der Republik Österreich

21 Ljiljana Radonic

Europäische Erinnerungskulturen im Spannungsfeld zwischen „Ost“ und „West“

30 Gerald Lamprecht

Der Gedenktag 5. Mai im Kontext österreichischer Erinnerungspolitik

Die didaktische Rubrik: Aus der Theorie für die Praxis

39 Christoph Kühberger

Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens

Für den Unterricht

43 Werner Bundschuh

Anregungen für Unterrichtseinheiten zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus am 5. Mai

57 Matthias Kopp

Aus Comics lernen. *Graphic Novels* zu Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht

62 Heinrich Ammerer

Historische Fotografien hinterfragen: Das „Auschwitz-Album“

68 Elfriede Windischbauer

Schweigen und Vergessen – die Kehrseite des Erinnerns. Am Beispiel Spanien

78 Gerhard Tanzer

Verordnete Symbole

83 Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer

„Heiß umfehdet, wild umstritten ...“
Die österreichische Bundeshymne als viel diskutierter Erinnerungsort

Grafiken, Materialien, Gedenktage

4 1. Mai: Staatsfeiertag – „Tag der Arbeit“

9 Definition von „Gedächtnisorten“

15 Gedenktag: 10. Dezember: Internationaler Tag der Menschenrechte

20 Gedenktag: 26. Oktober: Österreichischer Nationalfeiertag

27 Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (ITF)

28 Gedenktag: 27. Jänner: Internationaler Gedenktag für die Opfer des Holocaust

29 Gedenktag: 23. August: Gedenktag für Opfer totalitärer und autoritärer Regime

31 Das „Heimkehrertreffen“ am Ulrichsberg – das andere Gedenken?

40 Auswahl an geschichtskulturellen Produkten von Erinnerungskulturen

41 Fünf Aspekte einer Theorie der Erinnerung

47 Das Lagersystem des KZ Mauthausen

54 Leitfaden für LehrerInnen: Umgang mit Rechtsextremismus und Revisionismus im Unterricht

58 Inhaltsangaben der Comics „Die Suche“ und „Die Entdeckung“

59 Gesellschaft des Holocaust

64 Das „Auschwitz-Album“

70 Der Spanische Bürgerkrieg

76 Anleitung für eine Fish-Bowl-Debatte

79 Die Sage von Akkon

79 12. November 1918

84 Hinweise zum Download von Nationalhymnen

88 Magische Runde Tische – Regeln

89 Glossar

92 Weiterführende Hinweise

95 AutorInnenverzeichnis

Einleitung

Warum und wie Gesellschaften sich erinnern ist Grundthema des vorliegenden Heftes. Die Auseinandersetzung mit Geschichte erfolgt aus einer gegenwartsbezogenen Perspektive, um Gegenwart und Zukunft zu meistern. Am Wandel der Erinnerungskulturen lässt sich ablesen, dass jede Generation ihre Fragen an die Vergangenheit neu stellt und daher Geschichte auch immer wieder neu verhandelt wird. Heidemarie Uhl gibt in ihrem Einführungsartikel einen historischen Überblick, wie Gesellschaften sich mit ihrer Vergangenheit immer wieder aufs Neue in Verbindung setzen, wie dabei auch Kultur und Geschichte funktionalisiert werden. Da historisches Bewusstsein identitätsbestimmend ist und der Bezug auf ein historisches Erbe Gemeinschaften (wie Staaten) und Wir-Gruppen legitimiert, kommt es bei der Tradierung des „kollektiv geteilten Wissens“ immer wieder zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, was sich auch an manchen Gedenktagen – an der Begründung ihrer Einführung – ablesen lässt. Der Beitrag von Ljiljana Radonic skizziert die unterschiedlichen Erinnerungskulturen an ausgewählten Länderbeispielen sowie die Bemühungen vieler europäischer Staaten, auch angesichts der Zunahme von Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit, einen „Tag zum Gedenken an den Holocaust und zur Verhütung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ zu etablieren. In Österreich wird dieser Gedenktag am 5. Mai in Erinnerung an die Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen begangen. Gerald Lamprecht schildert Entstehungsgeschichte und Hintergründe beim Bemühen, diesen Gedenktag zu etablieren, aber auch die widerstreitenden Erinnerungsnarrative, die in Österreich vorherrschend sind.

Gerade Bildungsinstitutionen nehmen bei der Erinnerungsarbeit eine herausragende Rolle ein. Darauf verweist auch der Umstand, dass im neuen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sekundarstufe I „Erinnerungskulturen“ als neues Thema hinzugekommen ist. Der praxisorientierte Teil der Publikation gibt Anregungen und didaktische Hilfestellung bei der anlassbezogenen Umsetzung des Themas, beispielsweise anlässlich von Gedenktagen, oder im Rahmen des Unterrichts. Christoph Kühberger zeigt zunächst in der Fachdidaktik-Rubrik, wie sich bei diesem Thema historisches und politisches Lernen verknüpfen lassen, und gibt eine theoretische und fachdidaktische Fundierung.

Die zahlreichen Unterrichtsbeispiele spannen einen thematischen Bogen von Nationalsozialismus und Holocaust über Revisionismus und Rechtsextremismus sowie Aufarbeitungsmöglichkeiten nach diktatorischen Systemen am Beispiel des Spanischen Bürgerkriegs bis hin zur Beschäftigung mit offiziellen Symbolen und kulturellen Manifestationen und zu den dabei immer wieder aufflammenden Diskussionen – wie derzeit um die „heiß umfahdete“ Passage der österreichischen Bundeshymne. Die Praxisbeispiele ermöglichen den Erwerb von historischen und politischen Kompetenzen und sind angereichert mit Infokästen mit dem nötigen Arbeitswissen, Materialien und Arbeitsaufgaben. Kopierfähige Vorlagen erleichtern den Gebrauch des Angebots. Ein Glossar – die erläuterten Begriffe sind mit → gekennzeichnet – und weiterführende Hinweise runden das Themenheft ab.

Ergänzend zu den Beiträgen im Heft gibt es auf www.politischebildung.com weiterführendes Material in Form von Texten, Arbeitswissen und Grafiken mit ausführlichen Analysetexten für eine umfassende und vertiefende Information zum Thema.

1. Mai

Staatsfeiertag „Tag der Arbeit“



© ONB Bildarchiv/picturedesk.com
Kundgebung am Wiener
Rathausplatz, 1. Mai 1952

Status: arbeits- und schulfreier Staatsfeiertag

Entstehungsgeschichte

Die Entstehung und Etablierung des 1. Mai als Tag der Arbeit geht auf die Forderung der Gewerkschaften in den USA nach einem Acht-Stunden-Tag zurück, die US-amerikanische Arbeiterbewegung führte am 1. Mai 1886 aus diesem Grund Streiks durch. Die Wahl dieses Datums erfolgte nicht zufällig, der 1. Mai galt als Stichtag für Änderung von Arbeitsverträgen („moving day“). Der Erste Mai wurde vom amerikanischen Gewerkschaftsdachverband als Kampftag der Arbeiterschaft für einen gesetzlichen Normalarbeitstag von acht Stunden festgelegt, bereits am 1. Mai 1890 kam es in vielen Ländern zu Demonstrationen und Massenkundgebungen. In Österreich wurde mit der Frage der Arbeitszeit auch die Forderung nach einem demokratischen Wahlrecht verknüpft. Da die meisten Kollektivverträge ab 1900 den 1. Mai als freien Tag festlegten, stellte für die ArbeiterInnen die Teilnahme an Kundgebungen auch keinen Entlassungsgrund mehr dar. Das Datum entwickelte sich zum „Symbol des zunehmenden Selbstbewusstseins der Arbeiterschaft.“¹ In der Ersten Republik wurde der „Tag der Arbeit“ zum Staatsfeiertag erklärt. Im autoritären „Ständestaat“ wurden die Maifeiern der Sozialdemokratischen Partei verboten. Die Regierung Dollfuß funktionierte den Ersten Mai als „Feier- und Verfassungstag“ mit Festgottesdiensten zum Gedenktag der Proklamation der Verfassung des „Ständestaats“ um, in der NS-Zeit wurde der Tag im Sinne des NS-Regimes unter Berufung auf ein uraltes, vorgeblich germanisches Brauchtum als „den ewigen Lebenskreislauf bejahender“ Festtag zum Frühlingsbeginn² umgedeutet: Der Erste Mai wurde als „Nationaler Feiertag des deutschen Volkes“ mit aufwendig inszenierten Massenaufmärschen begangen.

Etablierung

Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich das Datum wieder in seiner ursprünglichen Bedeutungszuschreibung als „Tag der Arbeit“, bereits am 1. Mai 1945 fanden in Wien wieder die ersten Maidemonstrationen statt. Bis dato haben sich österreich-, europa- und weltweite Aktivitäten zum „Tag der Arbeit“ herausgebildet wie Maiaufmärsche linker Parteien und Gewerkschaften, politische Kundgebungen, Volksfeste, Wallfahrten etc.

Quellen: <http://www.wien.gv.at/kultur/chronik/erstermai.html>
<http://wien.arbeiterkammer.at/online/chronik-des-1-mai-34588.html>
<http://www.didactics.eu/index.php?id=1807>
(alle Websites am 24.2.2010 zuletzt abgerufen)

1 <http://www.didactics.eu/index.php?id=1805> (24.2.2010)

2 <http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/innenpolitik/1mai/index.html> (24.2.2010)

Heidemarie Uhl

Warum Gesellschaften sich erinnern

Gedächtnis ist ein dynamisches Konzept. Das geht auch aus dem Bericht einer oberösterreichischen Lehrerin hervor: Zu Beginn der 1980er-Jahre wurde sie angefeindet, als sie mit ihrer Schulklasse die KZ-Gedenkstätte Mauthausen besuchte. Heute fragen Eltern, wann sie denn endlich mit den Kindern nach Mauthausen fahre.¹

**Dynamisches
Konzept
Gedächtnis**

Diese Erfahrung aus der Schulpraxis spiegelt die Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung und die neue Relevanz, die Gedächtnis in den letzten beiden Jahrzehnten gewonnen hat – nicht nur in Österreich. Das Interesse für die Art und Weise, wie Gesellschaften ihre Erinnerungskultur gestalten,² ist ein transnationales Phänomen des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts.

Das neue Interesse für Gedächtnis

Der Vorstellung, dass sich Gesellschaften immer wieder aufs Neue mit ihrer Vergangenheit in Beziehung setzen, liegt dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses zugrunde, den der französische Soziologe Maurice Halbwachs in den 1920er-Jahren entwickelt hat. Von der Vergangenheit bleibt nur, „was die Gesellschaft in jeder Epoche mit ihren gegenwärtigen Bezugsrahmen rekonstruieren kann“, lautet der berühmte Schlusssatz der 1925 publizierte Schrift „Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen“ („Les cadres sociaux de la mémoire“)³, die erst 1985 ins Deutsche übersetzt wurde – auch das ist ein Indikator für das Mitte der 1980er-Jahre erwachende Interesse für Gedächtnis.

**Begriff des
kollektiven
Gedächtnisses**

Die ersten Impulse für das neue Interesse an der Vergangenheit gingen allerdings nicht primär von der Wissenschaft aus, sondern von Initiativen in anderen gesellschaftlichen Bereichen. So machten sich Anfang der 1980er-Jahre lokale Grassroot-Bewegungen, wie etwa die alternativen Geschichtswerkstätten in Berlin und anderen deutschen Städten, auf die Suche nach historischen Bezugspunkten für ihr eigenes Lebensgefühl und begannen die Geschichte emanzipatorischer, widerständiger Bewegungen vor Ort zu erkunden. „Grabe, wo du stehst“ (Sven Lindqvist 1978) wurde zum Slogan einer Geschichtsarbeit „von unten“. Zur gleichen Zeit wurden aufwendige historische Großausstellungen zu einem erfolgreichen hochkulturellen Format der Aneignung von Erbe und Tradition. „Die Zeit der Staufer“ in Stuttgart 1977 verzeichnete mehr als 671.000 BesucherInnen, Ausstellungen über die Wittelsbacher in München (1980) und Preußen in Berlin (1981) zogen Hunderttausende an,⁴ in Österreich erwies sich „Traum und Wirklichkeit. Wien um 1900“ (1985) als Besuchermagnet. Diese Projekte waren Ausdruck und Katalysator eines neuen „Geschichtsinteresses“⁵, das auf positive Sinnstiftung aus der Vergangenheit gerichtet war – dies konnte sich auf ein glanzvolles historisches und kulturelles Erbe ebenso beziehen wie auf die verschütteten revolutionären Traditionen der Arbeiterbewegung und des Widerstands gegen das NS-Regime.

**Initiativen,
Projekte, Ausstellungen**

**Positive
Sinnstiftung
aus der
Vergangenheit**

Historisches Erbe und nationale Mythen

Die Suche nach Selbstvergewisserung

Die Suche nach Selbstvergewisserung durch ein historisches Erbe, auf das sich Gesellschaftsgruppen in der Gegenwart beziehen konnten bzw. das sie legitimierte, ist allerdings nichts Neues. Seit dem 19. Jahrhundert zählte der Verweis auf eine ruhm- oder auch opferreiche Geschichte zu den wichtigsten Werkzeugen des *nation building*. Die „vorgestellte Gemeinschaft“ der Nation⁶ bedurfte eines Wir-Gefühls – dieser *sense of belonging*, das Gefühl der Zugehörigkeit des Einzelnen zum abstrakten Konzept Nation, war und ist eine wesentliche Voraussetzung für die Solidargemeinschaft in modernen Gesellschaften.⁷ Dieser Identitätsstiftung dienen auch die nationalen bzw. staatlichen Symbole: Fahne und Flagge, Staatswappen, Hymne, Nationalfeiertag, aber auch die Herleitung der Nation aus einer jahrhundert-, wenn nicht jahrtausendelangen Geschichte. Die vorgeblich seit urdenklichen Zeiten überlieferten nationalen Traditionen sind allerdings Erfindungen der sich formierenden Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts,⁸ denn Identität und Gedächtnis der Nation werden immer vom Gegenwartspunkt aus konstruiert.⁹ Dem Erfolg nationaler Mythen¹⁰ tut dies aber kaum Abbruch, sie erweisen sich als weitgehend resistent gegenüber wissenschaftlichen Dekonstruktionsversuchen¹¹ und sind überaus anpassungsfähig, wenn sich die Rahmenbedingungen ändern: Staaten zerfallen oder werden neu gebildet, die entsprechenden neuen Mythen und Geschichtserzählungen entfalten binnen kurzer Zeit eine erstaunliche Bindungskraft. So wurde in Österreich im Jahr 1946 der 950. Jahrestag der ersten Erwähnung des Namens „Ostarrîchi“ (dessen sprachlicher und inhaltlicher Bezug zum Terminus Österreich wissenschaftlich umstritten ist) für ein Jubiläumsjahr genützt, in dem die in den Jahren der NS-Herrschaft 1938–1945 als „deutsch“ definierte Kultur und Geschichte nun mit dem Vorzeichen des Österreichischen versehen wurde.

Erfolg nationaler Mythen

Symbole, Rituale, Inszenierungen

Nationen beruhen nicht allein auf einer rational begründeten Solidargemeinschaft, sondern bedürfen emotional wirksamer Symbole und Rituale, um ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu erzeugen. Die nationalen Mythen entfalten ihre Wirksamkeit durch vielfältige Inszenierungen: Gedenktage, Museen, repräsentative Bauwerke wie Parlamentsgebäude oder Kulturbauten, Denkmäler und Straßennamen schreiben die Geschichte der Nation und ihrer militärischen, politischen und kulturellen Heroen in den öffentlichen Raum ein, Schulbücher vermitteln das kanonisierte Wissen über die Vergangenheit.

Neue Idee der „Nation“

Unterschiedliche Konzepte von Zugehörigkeit

Die historische Identitätsstiftung im Dienst nationaler Ideen trug in ihrer formativen Phase im 19. Jahrhundert ebenfalls Züge des Neuen: Nicht mehr das dynastische Prinzip, der Ruhm des Monarchen, der Monarchin und des Herrscherhauses sollten gewürdigt werden, sondern die Idee der Nation. Die Zugehörigkeit zur Nation sollte nicht mehr eine Frage des Standes und sozialen Rangs sein, sie stand allen ungeachtet ihrer Stellung in der Gesellschaft in gleichem Maße offen – insofern war die nationale Idee zunächst ein Kind der französischen Revolution und ihrer Leitvorstellungen von *liberté – égalité – fraternité*: von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Worauf sich die Zugehörigkeit zur Nation konkret gründen sollte, wurde allerdings unterschiedlich definiert. Das französische Modell ging von politischer Partizipation aus, vom Willen, einer Nation anzugehören. Die Vorstellungen der deutschen Vordenker des Nationalen wie Johann Gottfried Herder konnten nicht von einem Territorialstaat ausgehen – Deutschland war im Gegensatz zu Frankreich eine Agglomeration von Mittel- und Kleinstaaten, die Rolle der multiethnischen Habsburgermonarchie in einem klein- oder großdeutschen Konzept war unklar. Vor dem Hintergrund der fehlenden staatlichen Rahmenbedingungen wurde die Vorstellung einer gemeinsamen Sprache, Kultur und Geschichte zur Basis der deutschen Nationalbewegung – mit fatalen Konsequenzen, denn in der sozialen Wirklichkeit waren sprachlich und kulturell bzw. religiös einheitliche Räume eher die Ausnahme als die Regel. Die Idee von homogenen Sprach- und Kulturnationen entfaltete insbesondere in

den multiethnischen Regionen und den durch Zuwanderung entstehenden Großstädten der Habsburgermonarchie¹² ein Konfliktpotenzial, an dem der „Vielvölkerstaat“ schließlich scheitern sollte.

Funktionalisierung von Kultur und Geschichte

Die Funktionalisierung von Kultur und Geschichte durch die zunehmend radikalen nationalistischen Strömungen und die damit verbundene Propagierung nationaler Feindbilder, insbesondere aber die Kontaminierung des nationalen Gedankens durch den Nationalsozialismus führte zu einer Zäsur – nach 1945 war die Berufung auf die historische Größe der Nation in den Nachfolgestaaten des Dritten Reiches nicht mehr angebracht und legitimierbar.¹³ Die Identität der Bundesrepublik Deutschland hatte den Bruch mit dem Erbe des deutschen Nationalismus zur Voraussetzung und bezog sich auf die Verfassung und die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Die Identitätskonzepte der DDR beruhten auf der Identifikation mit der Arbeiterbewegung im Kampf für ihre Rechte und im Widerstand gegen den Nationalsozialismus. In Österreich ging es nach 1945 darum, sich möglichst von Deutschland abzugrenzen. Die österreichische Nation konnte sich – vor allem mit Bezug auf die schöne Landschaft und ein glanzvolles kulturelles Erbe – gewissermaßen neu erfinden und so die Frage der Involvierung in Nationalsozialismus, Zweiten Weltkrieg und →Holocaust ausblenden.¹⁴

**Zäsur nach
1945**

In der Aufbruchphase der 1960er- und 1970er-Jahre verlagerte sich die soziale Energie allerdings auf neue, zukunftsorientierte Leitbilder: Die Schlagworte und Visionen einer umfassenden Gesellschaftsreform, eines Fortschritts in allen Lebensbereichen, von Demokratisierung und Emanzipation¹⁵ bestimmten das kollektive Imaginäre weitaus stärker als die Legitimierung aus der Vergangenheit, auch vor dem Hintergrund der Systemkonkurrenz des Kalten Krieges (Ost-West-Konflikt zwischen demokratischen und kommunistischen Systemen).

**Zukunfts-
orientierte
Leitbilder**

Insofern waren die von einem neuen Interesse an Vergangenheit getragenen Initiativen in den späten 1970er- und beginnenden 1980er-Jahren ein Indikator für die Rückkehr der Geschichte auf die Bühne gesellschaftlicher Selbstdarstellung und Selbstvergewisserung – und damit auch der damit verbundenen Konflikte. Denn die Geschichte einer Wirk-Gemeinschaft – eines Dorfes, einer Stadt, einer Nation, von privaten und öffentlichen Einrichtungen – zu erzählen, heißt immer, aus einer Vielfalt an divergenten, widerstrebenden, nur lose verbundenen Geschichten *eine* homogene Erzählung – *die* Geschichte im Singular – zu formen, die nun *unsere* Geschichte repräsentieren soll. Jede Stadt, jedes Dorf, jede Institution besteht aber aus einem Mikrokosmos von gesellschaftlichen Handlungsfeldern und individuellen Lebensformen – es ist praktisch unmöglich, auch nur einen einzigen Tag festzuhalten. Was hat der Pensionist im Nebenhaus mit den Studierenden und Lehrenden des Zeitgeschichtsinstituts gemeinsam, außer die räumliche Nähe?, hat etwa der Grazer Historiker Helmut Konrad in einem Seminar über Alltagsgeschichte gefragt, um die Komplexität von Geschichte zu verdeutlichen. Selbst die Geschichte einer Schulklasse würde je nach ErzählerInnenposition – aus der Perspektive der einzelnen SchülerInnen und LehrerInnen, der Schulbehörden oder externer BeobachterInnen – ganz unterschiedlich ausfallen.

**Rückkehr der
Geschichte
und
Konflikte**

**Alltags-
geschichte**

Was wichtig und was unwichtig ist, welche Ereignisse und Personen im Vordergrund stehen, welche an den Rand gerückt werden oder unerwähnt bleiben, wird von der Perspektive jener Gruppen bestimmt, die die Deutungsmacht über die Vergangenheit innehaben, von denen die Geschichte geschrieben und in Denkmälern, Museen, Büchern, Filmen etc. dargestellt und in einer breiteren Öffentlichkeit vermittelt wird. In einer pluralistischen, ausdifferenzierten Gesellschaft ist die Definitionsmacht aber nicht auf eine Gruppe

**Deutungs-
macht
bestimmt
Perspektive**

beschränkt, sondern stets umkämpft und herausgefordert. Erinnerungskultur wird so zu einem dynamischen Feld von Verhandlungen und Konflikten, ein unabgeschlossener Prozess der Auseinandersetzung über das, was die Geschichte einer Gruppe, einer Gesellschaft ausmachen soll – es wären immer auch andere, alternative Darstellungen möglich.

**Gegenwarts-
relevanz
historischer
Bezugs-
punkte**

Die Ergebnisse der Konkurrenz um die Prägung des kollektiven Gedächtnisses reichen von der Übernahme und Befestigung von Traditionen und historischem Erbe bis zu Modifikationen und der gänzlichen Ablehnung bisheriger Vorstellungen über die Vergangenheit. Kritik und Opposition verweisen aber zugleich auf die Gegenwartsrelevanz eines historischen Bezugspunktes. Im Gedächtnis bleibt, wie Maurice Halbwachs postuliert hat, was gegenwärtige Gesellschaften aktualisieren können. Was nicht im lebendigen „Funktionsgedächtnis“ (Aleida Assmann¹⁶) einer Gesellschaft verankert werden kann, fällt dem Vergessen anheim. Dies betrifft etwa das militärische Gedächtnis des 19. Jahrhunderts, dessen Denkmäler zwar in österreichischen Städten vielfach präsent sind, aber keine Resonanz in der Gegenwart finden und somit kulturell „unsichtbar“ geworden sind.

Der zeitliche Abstand zu den erinnerten Ereignissen ist dafür allerdings kein Kriterium. Die Türkenbelagerung und der →Entsatz von Wien 1683 sind im österreichischen Gedächtnis nach wie vor präsent und auch für Feindbilder aktualisierbar, während die Revolution von 1848 praktisch keine Rolle spielt. In Ungarn und anderen Staaten Zentraleuropas gilt dieses Datum hingegen als zentraler historischer Bezugspunkt für das Entstehen der nationalen Bewegungen und den Kampf gegen deren Unterdrückung durch die Habsburgermonarchie.¹⁷

Gedächtnis und Identität: Debatten um die Interpretation der Vergangenheit

**Brisanz
gesell-
schaftlicher
Erinnerung**

Was macht nun den Streitwert von Gedächtnis aus, warum entzünden sich immer wieder Debatten um die Interpretation der Vergangenheit? Die Brisanz gesellschaftlicher Erinnerung beruht auf dem Zusammenhang von Gedächtnis und Identität. Gedächtnis ist keineswegs neutral, sondern identitätspolitisch aufgeladen und entsprechend umkämpft, wie Jan Assmann schreibt: „Die Gegenstände des kulturellen Gedächtnisses zeichnen sich aus durch eine Art identifikatorischer Besetztheit im positiven („das sind wir“) oder im negativen Sinne („das ist unser Gegenteil“).“¹⁸ Gedächtnis zieht somit eine „scharfe Grenze, die das Zugehörige vom Nichtzugehörigen, d.h. das Eigene vom Fremden, trennt“.¹⁹ Die Logik der Grenzziehung zwischen „uns“ und „den anderen“ ist dem Diskurs- und Handlungsfeld Gedächtnis eingeschrieben, nicht nur bei historisch umstrittenen Ereignissen, sondern gerade auch bei selbstverständlichen Formen der Darstellung von Geschichte. So geht bereits aus der Kapiteleinteilung in Schulbüchern hervor, dass es eine spezifisch österreichische, deutsche, französische etc. Geschichte gibt, die sich von anderen Nationalgeschichten unterscheidet, oder noch viel grundlegender, dass Geschichte nach nationalen Kategorien strukturiert ist. Der Versuch, diesen nationalen Grenzziehungen eine Alternative in Form von transnationalen Geschichtsbüchern²⁰ gegenüberzustellen, steht erst am Beginn.

**„Wir“
und „die
anderen“**

Auf dem Zusammenhang von Identität und Gedächtnis basieren auch die beiden wichtigsten Grundlegungen einer kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie, die Maurice Halbwachs' Konzept eines kollektiven Gedächtnisses weiterentwickeln, nämlich jene von Pierre Nora – er hat den Begriff der „Gedächtnisorte“ geprägt – und von Jan Assmann.²¹

**Gedächtnis-
orte**

Mit der Kategorie „Gedächtnisorte“ können ganz unterschiedliche Gegenstände erfasst werden – die Kathedrale von Reims und Notre Dame in Paris ebenso wie kleine Krieger-

DEFINITION VON „GEDÄCHTNISORTEN“

Pierre Nora hat den Begriff der „Gedächtnisorte“ geprägt, der rasch eine breite Resonanz fand. „Gedächtnisorte“ werden von Nora definiert als „Orte – in allen Bedeutungen des Wortes – /.../, in denen sich das Gedächtnis der Nation /.../ in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat“¹. Noras Intention richtet sich auf die Erfassung des Symbolhaushaltes der französischen Nation, des „Inventars des ‚Hauses Frankreich‘“. Die Geschichte und Identität der Nation soll „vermittels der Analyse alles dessen, was die Eigentümlichkeiten eines Landes ausmacht“², beschrieben werden.

1 Nora, Pierre: Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin 1990, S. 7

2 Ebd., S. 9

Heidemarie Uhl

denkmäler am Dorf, Lexika, Wörterbücher und Literatur für Kinder, sportliche Ereignisse wie die Tour de France oder „typische“ Repräsentationen nationaler Identität wie das Bistro oder bestimmte Speisen.

Der französische Historiker Pierre Nora geht in seinem dreibändigen Kompendium der französischen „Lieux de mémoire“²² von einem stabilen (wenngleich nicht unveränderbaren) Kanon historischer Bezugspunkte aus, ein Konzept, das auch in anderen Ländern aufgegriffen und umgesetzt wurde, etwa in Italien („luoghi della memoria“²³), Deutschland („Deutsche Erinnerungsorte“²⁴) und Österreich („Memoria Austriae“²⁵). Kritische Stimmen verweisen allerdings darauf, dass bereits durch die Zusammenstellung eines Kanons an nationalen Gedächtnisorten die Logik von Inklusion und Exklusion in Kraft tritt: Alles, was in diesen Kompendien nicht aufscheint, hat keine oder eine zu geringe Bedeutung für das identitätsstiftende Repertoire einer Gesellschaft, weiters werden bestimmte Gruppen, etwa MigrantInnen, ausgeschlossen oder sind unterrepräsentiert. Auch das Konzept der Gedächtnisorte folgt den Logiken der nationalen Geschichtsschreibung: Zum einen wird eine Grenze zwischen der „Wir-Gemeinschaft“ und den „anderen“ gezogen, zum anderen werden gesellschaftliche Komplexität und kulturelle, religiöse, sprachliche Vielfalt nicht adäquat berücksichtigt. Auch das Konzept der „Gedächtnisorte“ projiziert die Vorstellung einer homogenen nationalen Identität in die Vergangenheit und trägt so zur „Erfindung“ der Nation bei.²⁶

**Kanon
historischer
Bezugs-
punkte**

Exklusion

„Wissen“ über Vergangenheit wird geteilt und tradiert

Jan Assmann geht in seinem Konzept des kulturellen Gedächtnisses von einer anderen Frage aus: Wie gelingt es Gesellschaften, oft über Jahrhunderte hinweg ein „kollektiv geteiltes Wissen“ über die Vergangenheit²⁷ zu tradieren? Die Antwort liegt in der kulturellen Formung, der Ritualisierung und Institutionalisierung gesellschaftlicher Erinnerung: Die Bewahrung eines „kollektiv geteilten Wissens“, seine „Vererbbarkeit im kulturell institutionalisierten Erbgang einer Gesellschaft“ bedarf der kontinuierlichen „Pflege“. Beispielhaft dafür sind die Religionen, die sich in ihren „Zeitinseln“ auf Ereignisse beziehen, die oft Jahrtausende zurückliegen, beispielsweise bei religiösen Festen wie Weihnachten, dem jüdischen Chanukka-Fest, das zum Gedenken an die Wiedereinweihung des zweiten Tempels in Jerusalem im Jahr 164 v. Chr. gefeiert wird, und dem Fest der Offenbarung des Koran, das während des Fastenmonats Ramadan begangen wird.²⁸

**Kontinuierliche „Pflege“
des kollektiven
Wissens**

Assmanns Definition von Gedächtnis als „kollektiv geteiltes Wissen“, aus dem eine Gruppe „ein Bewusstsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht“, lenkt den Blick auf die Rolle der Gesellschaft ebenso wie auf die Dynamiken im Feld der Erinnerung – sowohl synchron, wenn es um die Formulierung und Durchsetzung eines bestimmten Wissens über die Vergangenheit geht, als auch diachron, im Hinblick auf Prozesse der Tradierung,

Weitergabe und Veränderung dieses Wissensvorrats. Darin liegt auch das Konfliktpotenzial – gerade bei umstrittenen historischen Ereignissen ist die Frage, welche Gruppen die kollektiven Vorstellungen prägen, ihre Definitionen und Sprachregelungen durchsetzen können, Gegenstand heftiger Auseinandersetzungen. Dies zeigt sich in Österreich etwa an den immer wiederkehrenden Debatten über den Austrofaschismus bzw. die Ständestaat-Diktatur 1933–1938 und die Einschätzung von Engelbert Dollfuß als „Arbeitermörder“ oder „erstes Opfer des Nationalsozialismus“.

**Hierarchie
der Erinnerung**

Der Streitwert hängt allerdings auch von der „Hierarchie der Erinnerung“ (Jan Assmann) ab, durch die das Feld des Gedächtnisses strukturiert ist. In jeder Gesellschaft gibt es eine Vielzahl partikularer, auf bestimmte Gruppen bezogener Erinnerungsformen – von den politischen Parteien bis zu Sportvereinen, von großen Institutionen und Firmen bis hin zum Dorfmuseum. Die Darstellung etwa der Geschichte der Universität Graz oder des Alpenvereins repräsentiert in erster Linie die jeweiligen Institutionen, und Meinungsverschiedenheiten und Konflikte über die Geschichtsdarstellung in einer Ausstellung oder einem Buch werden in diesem Rahmen ausgetragen. Das offizielle, staatliche Gedächtnis bezieht sich hingegen potenziell auf jede/n Angehörige/n einer Nation – es geht um die Geschichte von „uns allen“²⁹. Entsprechend umkämpft sind Projekte wie ein österreichisches „Haus der Geschichte“ des 20. Jahrhunderts, entsprechend sorgfältig ausverhandelt sind die Geschichtsdarstellungen in den Schulbüchern.

**Kommunikatives
Gedächtnis**

Gedächtnis geht allerdings nicht in nationalen Gedächtnisorten und gesellschaftlicher Identitätsstiftung auf. Die Weitergabe von Wissen über die Vergangenheit erfolgt in vielfacher Weise – in der Alltagskommunikation in den Familien, mit ArbeitskollegInnen, FreundInnen und NachbarInnen, gewissermaßen „en passant“³⁰. Jan Assmann hat diese flüchtigen Erzählformen als „kommunikatives Gedächtnis“ bezeichnet, das – im Gegensatz zum „kulturellen Gedächtnis“ – einen begrenzten Zeithorizont hat. Dieser Horizont reicht bis zu jener historischen Schwelle, über die wir mit unseren Großeltern und Urgroßeltern noch sprechen können – Assmann geht von rund 80 Jahren aus.³¹

**Widersprüche
zwischen
Gedächtnisarten**

Dem „kommunikativen Gedächtnis“ fehlt es zwar an Haltbarkeit, es eröffnet aber nicht selten Spannungsfelder zwischen dem „kulturellen Gedächtnis“ einer Gesellschaft und jenen Sichten, die von der Erfahrungsgeneration, in den Familien und anderen Erzählgemeinschaften kommuniziert und tradiert werden. Die potenziellen Widersprüche zwischen kulturell und kommunikativ, öffentlich und privat können insbesondere bei umstrittenen historischen Ereignissen Anstoß zu Konflikten geben. Dies zeigt sich in den Auseinandersetzungen mit der Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts, die seit den 1980er-Jahren in vielen Ländern Europas (und darüber hinaus) geführt werden. In diesem „Krieg der Erinnerung“³² hat sich eine neue Form des Gedenkens entwickelt: das „negative Gedächtnis“ bezieht sich auf jene Verbrechen, für die die eigene Gesellschaft (mit-)verantwortlich war.

Negatives Gedenken und die Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts

**Seismograph
moralisch-
ethischer
Verfasstheit**

Jan Assmanns Grundlegung eines kulturellen Gedächtnisses weist der Erinnerungskultur nicht allein die Funktion der Identitätsstiftung zu, sondern sieht sie auch als Seismograph für die moralisch-ethische Verfasstheit einer Gesellschaft: „In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar: für sich und für andere. Welche Vergangenheit sie darin sichtbar werden und in der Wertperspektive ihrer identifikatorischen Aneignung hervortreten lässt, sagt etwas aus über das, was sie ist und worauf sie hinauswill.“³³ Simultan mit der in den 1980er-Jahren einsetzenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Formen des Erinnerns beginnen in einigen europäischen Ländern die bis-

herigen Sichtweisen auf Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg aufzubrechen. Nach 1945 waren die Deutungen der NS-Vergangenheit in den west- und osteuropäischen Ländern zwar unterschiedlich, sie lassen sich allerdings als nationale Varianten eines europäischen Nachkriegsmythos beschreiben, den Tony Judt, Historiker an der New York University, folgendermaßen charakterisiert: Das eigene Volk wird als unschuldig Opfer eines grausamen Okkupationsregimes dargestellt, das Gedenken an den heroischen nationalen bzw. antifaschistischen Widerstand gegen die deutschen Besatzer bestimmt die Erinnerungskultur. Die Frage der Schuld an den Verbrechen des Nationalsozialismus und insbesondere der Verantwortung für den →Holocaust wird auf Deutschland bzw. die Bundesrepublik Deutschland projiziert.³⁴

Aufbrechen des bisherigen Blicks auf NS-Zeit

Neue Generation stellt neue Fragen an die Geschichte

Die Auseinandersetzung mit der „unbewältigten“ NS-Vergangenheit ist auf verschiedenen Ebenen zu beobachten. Eine neue Generation, die nicht mehr selbst in die NS-Gesellschaft involviert war, stellte neue Fragen an die Geschichte, vielfach gaben die Widersprüche zwischen dem offiziellen Gedächtnis und den lokalen Erzählgemeinschaften und Erinnerungskulturen den Anstoß. Ein Indikator dafür ist eine neue Sensibilität für die Zeichen der Erinnerung im öffentlichen Raum. Es scheint, als wäre die Präsenz von zeitgeschichtlichen Denkmälern und Erinnerungszeichen, die bislang unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle lag, auf eine neue Weise sichtbar geworden. Denkmäler wurden nicht mehr allein als Zeichen der Erinnerung an die Toten gesehen, sondern als „Identitätsstiftungen der Überlebenden“, wie dies Reinhard Koselleck für Kriegerdenkmäler formulierte.³⁵

Auseinandersetzung mit „unbewältigter“ NS-Vergangenheit

An Denkmälern oder aber an ihrem Fehlen entzündeten sich zunehmend lokale Konflikte. „Ehren und/oder Anstoß nehmen“³⁶ wird zur Devise eines neuen Blicks auf die Erinnerungskultur, der sich an traditionellen Formen des Gefallenengedenkens reibt, vor allem aber den Mangel an Erinnerungszeichen für die Opfer des Nationalsozialismus moniert.³⁷ Diese Leerstelle wurde in Österreich besonders sichtbar, denn hier stand dem Fehlen von Denkmälern für die Opfer in weiten Teilen der Erinnerungslandschaft, zumindest außerhalb von Wien, die Präsenz von Kriegerdenkmälern gegenüber, in denen Hitlers Wehrmacht in die Kontinuität des Gefallenengedenkens integriert wurde. In praktisch jeder Gemeinde wurden an prominenter Stelle die Soldaten der Deutschen Wehrmacht gemeinsam mit jenen des Ersten Weltkrieges als „Verteidiger der Heimat“ gewürdigt.³⁸ Die Unabhängigkeitserklärung vom 27. April 1945 hatte sie noch als Opfer eines „sinn- und aussichtslosen Eroberungskrieg(s)“ bezeichnet, „den kein Österreicher jemals gewollt hat“³⁹.

Neuer Blick auf die Erinnerungskultur



Quelle: Branko Lenart
Das Kriegerdenkmal im steirischen Hartberg

Mitte der 1980er-Jahre beginnt sich die Erosion der Nachkriegsmythen auch auf offizieller Ebene abzuzeichnen, etwa in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich. 1986 löste der Konflikt um die Kriegsvergangenheit Kurt Waldheims in Österreich eine gesellschaftliche Grundsatzdebatte über den Umgang mit der „unbewältigten“ NS-Vergangenheit aus.⁴⁰ Insgesamt wurden die öffentlichen Grundsatzdebatten um die verdrängte Verstrickung der eigenen Gesellschaft in die Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts zu einer Signatur europäischer politischer Kultur im ausgehenden 20. Jahrhundert (siehe Beitrag von Ljiljana Radonic idB).⁴¹

Erosion der Nachkriegsmythen auf offizieller Ebene

Zugleich rückte der →Holocaust nicht allein in das Zentrum der Geschichte des Nationalsozialismus bzw. der ehemaligen „Tätergesellschaften“, sondern der Geschichte der

Holocaust im Zentrum der Geschichte der Menschheit Menschheit schlechthin.⁴² Der „Zivilisationsbruch →Auschwitz“ wird zunehmend als das Verbrechen gegen die Menschlichkeit angesehen, von dem die moralisch-ethischen Grundlagen der westlichen Zivilisation nachhaltig irritiert werden, denn die Planung und Durchführung der Ermordung der europäischen Juden und Jüdinnen war von einem durch Modernisierung und Aufklärung geprägten Staat in der Mitte Europas ausgegangen.⁴³

Frage nach eigener Involvierung In der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich, aber auch in vielen anderen europäischen Ländern wurde nun die Frage nach der Involvierung der eigenen Gesellschaft in dieses Menschheitsverbrechen zum Katalysator für eine neue Form gesellschaftlichen Erinnerens: das „negative Gedenken“ an die eigene Schuld.⁴⁴ Das nationale Gedächtnis zielt in der Regel auf eine positive Identitätsstiftung aus der Vergangenheit, sei es durch die Bezugnahme auf die nationale Erfolgsgeschichte oder durch einen gemeinsamen Opferstatus. Das Schuldgedächtnis richtet sich auf die im Namen des eigenen Kollektivs begangenen Verbrechen, auf die Frage individueller und kollektiver Mitverantwortung.



Quelle: Wikimedia Commons/Axel Mauruszat „Stolperstein“ für Else Liebermann von Wahlendorf, Budapester Straße 45, Berlin, verlegt am 26.9.2006

Wissen heiße Verantwortung übernehmen, hat der Künstler Jochen Gerz kürzlich bei einer Podiumsdiskussion bemerkt.⁴⁵ Das daraus erwachsende Bedürfnis, den Opfern des Nationalsozialismus ein ehrendes Gedenken zu bewahren, wurde zum Motor zahlreicher Erinnerungsprojekte. Dazu zählen nationale Repräsentationen wie die Holocaust-Denkmäler in Wien und Berlin⁴⁶ und staatliche Gedenkstätten an den Orten von NS-Verbrechen. Aber auch lokale bzw. private Initiativen engagieren sich für die Erinnerung an die Opfer der NS-Verfolgung, die bislang aus dem Gedächtnis „vor Ort“ ausgeblendet worden waren. Die „Stolpersteine“, ein Projekt des Künstlers Günther Denzler, bei dem in mehreren europäischen Ländern Gedenktafeln aus Messing in den Gehsteig eingelassen werden, erinnern an die Menschen, die in einem Haus gewohnt haben, deportiert und ermordet worden sind,⁴⁷ und entsprechen

dem Bedürfnis, der physischen und symbolischen Auslöschung durch das NS-Regime ein individuelles Zeichen des Gedenkens entgegenzusetzen.

Lokaler Kontext der Mitverantwortung Gerade im lokalen Kontext wird das Bekenntnis zur Mitverantwortung für die Verbrechen des NS-Regimes, wie es etwa der österreichische Bundeskanzler Franz Vranitzky 1991 im Namen der Republik Österreich abgelegt hat (siehe S. 52 idB), vom Abstrakten ins Konkrete transferiert: Hier haben nicht nur die Opfer, sondern auch die Täter Namen und Adresse, es sind die eigenen Großväter oder jene von Verwandten, NachbarInnen und MitbewohnerInnen. Die Erinnerung an die Opfer des NS-Regimes, aber auch anderer Formen staatlicher Gewalt ist im lokalen Kontext untrennbar mit der Frage verbunden, wer in diese Verbrechen schuldhaft verstrickt war. In den lokalen *face-to-face communities* ist dieses Gedenken nach wie vor ein schmerzlicher Prozess, das Konfliktpotenzial weit aus stärker und komplexer als in den Debatten des öffentlich-medialen Diskurses.

Gedächtnis in „Schwarz“ und „Gold“

Positiv konnotiertes Gedenken In den letzten Jahren ist das negative Gedenken zu einem Fixpunkt im Kanon der historischen Bezugspunkte, Gedenktage, Erinnerungsrituale geworden – neben den traditionellen Formen nationaler Identitätsstiftung durch positiv besetzte historische Ereignisse. Die „schwarzen“ und die „goldenen“ Gedächtnisorte⁴⁸, also die negativ und positiv konnotierten historischen Bezugspunkte, richten sich allerdings auf unterschiedliche Formen der Aneignung von Vergangenheit. Beim Nationalfeiertag (siehe Kasten S. 20), der an die Neutralitätserklärung erinnert, bei der Unterzeichnung des Staatsvertrages am 15. Mai 1955 –

dessen Wiederkehr 2005 als Gedenkjahr begangen wurde –, bei kulturellen Gedächtnisarten wie dem Mozartjahr 2006 oder dem Haydnjahr 2009 steht die positive Bezugnahme, der Stolz auf das nationale Erbe im Vordergrund. Die negativen Ereignisse evokieren die selbstkritische Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Gesellschaft, von Parteien und staatlichen Einrichtungen. Wer hat 1933 bei der Zerschlagung der Demokratie versagt, wer bzw. welche gesellschaftlichen Kräfte sind verantwortlich für den „Anschluss“ an das nationalsozialistische Deutschland? „1933/34“ und „1938“ haben in der österreichischen Öffentlichkeit immer wieder zu Debatten und politischen Auseinandersetzungen geführt.

**Negativ
konnotiertes
Gedenken**

Die neuen Formen des negativen Gedenkens gehen darüber hinaus. Lernen aus der Geschichte bezieht sich nicht mehr allein auf die Nation, sondern auf moralisch-ethische Grundfragen. Warum wurden „ganz normale Männer“ zu Mördern?⁴⁹ Wie konnte es geschehen, dass Menschen – Nachbarn, ArbeitskollegInnen, MitschülerInnen – allein aufgrund ihrer Herkunft und Religion gedemütigt, entrechtet und ermordet wurden? Was kann heute gegen Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit getan werden? Der 27. Jänner, der Tag der Befreiung des Vernichtungslagers →Auschwitz-Birkenau (siehe Kasten S. 28), und der 9. November, der Jahrestag des Novemberpogroms, haben sich in den letzten Jahren international als Holocaust-Gedenktage herauskristallisiert. In Österreich wurde der 5. Mai zum Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus bestimmt. Diese Gedenktage, aber auch historische Orte wie die Gedenkstätten in Mauthausen, Ebensee und Hartheim eröffnen Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit der Mitverantwortung der eigenen Gesellschaft an den nationalsozialistischen Verbrechen gegen die Menschlichkeit.

**Moralisch-
ethisches
Lernen aus
der Ge-
schichte**

Der amerikanische Historiker Jay Winter⁵⁰ hat von einer *generation of memory* gesprochen, die das gegenwärtige Interesse an Gedächtnis trägt. Dieses Interesse und die Sensibilität für die Gefährdung von Demokratie und Menschenrechten aufrechtzuerhalten und weiterzugeben, ist wohl die zentrale Herausforderung gegenwärtigen und zukünftigen Engagements im Feld des kulturellen Gedächtnisses. Den gesellschaftlichen Vermittlungsinstanzen und insbesondere der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern kommt dabei eine besondere Verantwortung zu.

**Generation
of memory**

- 1 Statement bei einer Gruppendiskussion im Rahmen des Lehrgangs „Pädagogik an Gedächtnisorten“, Pädagogische Hochschule Linz/Oberösterreich, 2008
- 2 Connerton, Paul: How Societies Remember. Cambridge 1989
- 3 Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt/M. 1985, S. 390
- 4 Vgl. Burlage, Martin: Große historische Ausstellungen in der Bundesrepublik Deutschland 1960–2000 (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis 15). Münster 2005
- 5 Assmann, Aleida: Konstruktion von Geschichte in Museen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 3.12.2007, <http://www.das-parlament.de/2007/49/Beilage/002.html> (20.2.2010)
- 6 Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/M.–New York 1988 (engl. Orig.: Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, 1983)
- 7 Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991 (engl. Orig.: Nations and Nationalism, 1983)

- 8 Hobsbawm, Eric: Das Erfinden von Traditionen, in: Conrad, Christoph/Kessel, Martina (Hrsg.): Kultur & Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung. Stuttgart 1998, S. 97–118 (engl. Orig.: The Invention of Tradition, 1994/1983)
- 9 Wodak, Ruth u.a.: Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität. Frankfurt/M. 1998
- 10 Vgl. Flacke, Monika (Hrsg.): Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama. Berlin 1998
- 11 Vgl. für Österreich: Breuss, Susanne/Liebhart, Karin/Pribersky, Andreas: Inszenierungen. Stichwörter zu Österreich. Wien 1995
- 12 Vgl. Hamann, Brigitte: Hitlers Wien. Lehrjahre eines Diktators. München 2008 (10. Aufl., 1. Aufl. 1996)
- 13 Lepsius, M. Rainer: Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“, in: Haller, Max/Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizeri-

- schen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt/ M.–New York 1989, S. 247–264
- 14 Vgl. Bruckmüller, Ernst: Nation Österreich. Kulturelles Bewußtsein und gesellschaftlich-politische Prozesse. Wien u.a. 1996 (2., erg. u. erw. Aufl.)
 - 15 Vgl. für Österreich: Hanisch, Ernst: Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert (= Österreichische Geschichte 1890–1990). Wien 2005
 - 16 Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999
 - 17 Vgl. Flacke, Mythen
 - 18 Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: ders./Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/M. 1988, S. 13.
 - 19 Ebd.
 - 20 Vgl. das Projekt des deutsch-französischen Geschichtsbuchs „Histoire/Geschichte“, http://www.klett.de/projekte/geschichte/dfgb/index_k.html (22.2.2010).
 - 21 Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, in: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven. Stuttgart 2008, S. 156–185
 - 22 Nora, Pierre (Hrsg.): Les Lieux de mémoire, 3 Bde. Paris 1984–1992 u. 1997
 - 23 Isnenghi, Mario (Hrsg.): I luoghi della memoria, 3 Bde. Bari-Roma 1996–1997
 - 24 François, Etienne/Schulze, Hagen: Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bde. München 2001
 - 25 Brix, Emil/Bruckmüller, Ernst/Stekl, Hannes (Hrsg.): Memoria Austriae, 3 Bde. Wien 2004–2005
 - 26 Vgl. zum Beispiel Csáky, Moritz: Gedächtnis, Erinnerung und die Konstruktion von Identität. Das Beispiel Zentraleuropa, in: Bosshart-Pflugler, Catherine/Jung, Joseph/Metzger, Franziska (Hrsg.): Nation und Nationalismus in Europa. Kulturelle Konstruktionen von Identitäten. Festschrift für Urs Altermatt. Frauenfeld–Stuttgart–Wien 2002, S. 25–50
 - 27 So die Definition von Gedächtnis in Assmann, Kollektives Gedächtnis, S. 9
 - 28 Ebd., S. 12–14
 - 29 Marchart, Oliver: Das historisch-politische Gedächtnis. Für eine politische Theorie des kulturellen Gedächtnisses, in: Gerbel, Christian u.a.: Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Transdisziplinäre Studien zur Gedächtnisgeschichte der Zweiten Republik. Wien 2002, S. 21–49
 - 30 Vgl. Welzer, Harald: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München 2002
 - 31 Assmann, Kollektives Gedächtnis, S. 14.
 - 32 Vgl. Welzer, Harald (Hrsg.): Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis. Frankfurt/Main 2007
 - 33 Assmann, Kollektives Gedächtnis, S.14
 - 34 Vgl. Judt, Tony: Die Vergangenheit ist ein anderes Land: Politische Mythen im Nachkriegseuropa, in: Transit 6, 1993, S. 87–120
 - 35 Vgl. Koselleck, Reinhard: Kriegerdenkmale als Identitätsstiftungen der Überlebenden, in: Marquard, Odo/Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Identität (= Poetik und Hermeneutik VIII). München 1979, S. 255–276. In Kosellecks Studie wurde wohl erstmals der Zusammenhang zwischen Denkmal und Identität hergestellt und die Bedeutung dieser ephemeren Objekte für die Analyse kollektiver Einstellungen gewürdigt.
 - 36 Spielmann, Jochen: Stein des Anstoßes oder Schlußstein der Auseinandersetzung? Bemerkungen zum Prozeß der Entstehung von Denkmalen und zu aktuellen Tendenzen, in: Mai, Ekkehard/Schmirber, Gisela (Hrsg.): Denkmal – Zeichen – Monument. Skulptur und öffentlicher Raum heute. München 1989, S. 110–114
 - 37 Vgl. exemplarisch am Beispiel von Hamburg: Thießen, Malte: Das kollektive als lokales Gedächtnis: Plädoyer für eine Lokalisierung von Geschichtspolitik, in: Schmid, Harald (Hrsg.): Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis (= Formen der Erinnerung 41). Göttingen 2009, S. 159–180
 - 38 Vgl. Uhl, Heidemarie: Kriegerdenkmäler, in: Brix, Emil/Bruckmüller, Ernst/Stekl Hannes (Hrsg.): Memoria Austriae I. Menschen – Mythen – Zeiten. Wien 2004, S. 545–559
 - 39 Proklamation vom 27. April 1945, in: Staatsgesetzblatt für die Republik Österreich, 1. Mai 1945. <http://www.verfassungen.de/at/unabhaengigkeit45.htm> (22.2.2010)
 - 40 Vgl. Uhl, Heidemarie: Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im „österreichischen Gedächtnis“, in: Gerbel, Christian u.a.: Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Transdisziplinäre Studien zur Gedächtnisgeschichte der Zweiten Republik. Wien 2004, S. 86–130
 - 41 Vgl. das Schlusskapitel zum gegenwärtigen europäischen Gedächtnis in: Judt, Tony: Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart. München 2006, S. 933ff.
 - 42 Vgl. Levy, Daniel/Sznaider, Natan: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt/M. 2001
 - 43 Vgl. Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg 1993
 - 44 Vgl. Knigge, Volkhard: Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland, in: Knigge, Volkhard/Frei, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München 2002, S. 423–440
 - 45 Podiumsdiskussion „63 Jahre danach – Kann zum Erinnern ermutigt werden?“, Graz, 19.3.2000. Zu Jochen Gerz' Projekt „63 Jahre danach“ vgl. http://www.oeffentlichekunststeuermark.at/cms/beitrag/11074682/28283838/_1 (22.2.2010)
 - 46 Young, James Edward: Formen des Erinnerns. Wien 1997 (engl. Orig.: The Texture of Memory. Holocaust Memorials and Meaning, 1993)
 - 47 Vgl. <http://www.stolpersteine.com>, <http://www.steinedererinnerung.net> (22.2.2010)
 - 48 Diese Terminologie wurde entlehnt aus: Demetz, Peter: Prag in Schwarz und Gold. Sieben Momente im Leben einer europäischen Stadt. München 1998 (engl. Orig.: Prague in black and gold. The history of a city, 1997)
 - 49 Vgl. Browning, Christopher R.: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen. Reinbek bei Hamburg 2002 (5. Aufl.) (engl. Orig.: Ordinary men. Reserve Police Battalion 101 and the final solution in Poland, 1992), Welzer, Harald: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt/M. 2005 (2. Aufl.)
 - 50 Winter, Jay: The Generation of Memory: Reflections on the Memory Boom in Contemporary Historical Studies, in: Bulletin of the German Historical Institute 27. 2000, S. 69–92



ONLINEVERSION

Ergänzende Informationen zu diesem Artikel finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- ▶ Aktualisierte Onlineversion: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Wendepunkte und Kontinuitäten. Zäsuren der demokratischen Entwicklung in der österreichischen Geschichte (= Sonderband der Informationen zur Politischen Bildung). Innsbruck 1998

10. Dezember

Internationaler Tag der Menschenrechte (Human Rights Day)



©: UN Photo
Eleanor Roosevelt, die Vorsitzende der Menschenrechtskommission und Mitverfasserin der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, mit einem Poster der Deklaration der Menschenrechte

Entstehungsgeschichte

Am 10. Dezember 1948 wurde die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in der Generalversammlung der Vereinten Nationen in San Francisco verabschiedet. Zur Erinnerung daran wurde 1950 der „Internationale Tag der Menschenrechte“ von der UN-Generalversammlung beschlossen und es wurden alle Mitgliedstaaten und interessierte Organisationen aufgerufen, diesen Tag zu feiern.

Etablierung

An diesem Tag wird von zahlreichen Menschenrechtsorganisationen wie Amnesty International verstärkt auf die Menschenrechtssituation weltweit hingewiesen. Zeitgleich mit dem Internationalen Tag der Menschenrechte finden einige bedeutende Preisverleihungen statt: Der Menschenrechtspreis der Vereinten Nationen wird seit 1966 von der UN-Generalversammlung für Personen, Gruppen oder Organisationen vergeben, die sich für die Menschenrechte einsetzen, u.a. waren Nelson Mandela, Jimmy Carter, Martin Luther King Jr. und Eleanor Roosevelt, Amnesty International und das Internationale Rot-Kreuz-Komitee PreisträgerInnen.

Das Europäische Parlament verleiht seit 1988 in der Woche rund um diesen Tag jährlich den „Sacharow-Preis für geistige Freiheit“ (EU-Menschenrechtspreis) an Persönlichkeiten oder Organisationen, die sich für die Verteidigung der Menschenrechte und der Meinungsfreiheit einsetzen. Der Preis ist nach dem russischen Friedensnobelpreisträger Andrei Sacharow benannt. Die Organisation Reporter ohne Grenzen vergibt ebenfalls einen Menschenrechtspreis an all jene, die sich für Presse- und Meinungsfreiheit engagieren.

Ferner wird am 10. Dezember in Oslo im Gedenken an den Todestag des schwedischen Industriellen Alfred Nobel der Friedensnobelpreis verliehen.

Quelle: <http://www.ohchr.org/EN/AboutUs/Pages/HumanRightsDay.aspx>

Weiterführende Webtipps

<http://www.knowyourrights2008.org>
<http://www.un.org/en/documents/udhr/>
<http://www.un.org/en/events/humanrightsday/2009/>
<http://www.ohchr.org/EN/AboutUs/Pages/HumanRightsDay.aspx>
(alle Websites am 22.2.2010 zuletzt abgerufen)

DIE ENTWICKLUNG DER SYMBOLE DER REPUBLIK ÖSTERREICH

Die Demokratieggeschichte Österreichs weist viele Brüche und systemische Übergänge auf, die auch an der Entstehungsgeschichte staatlicher Symbole abzulesen sind, wengleich die Entwicklung der nationalen Symbole, insbesondere die der Staatsflagge, eine erstaunliche Kontinuität aufweist.

Rot-Weiß-Rot – eine der ältesten Flaggen Europas

Herzog Friedrich II., der Streitbare – der Schöpfer von Rot-Weiß-Rot



Quelle: <http://austria-lexikon.at>

Die Pläne Herzog Friedrichs II. (1210–1246), seinem Herzogtum eine stärkere Unabhängigkeit vom Reich zu verschaffen, dürften der eigentliche Grund dafür gewesen sein, dass sich der Herzog ein neues, dem letzten Stand der Heraldik entsprechendes Siegelbild zulegte. Dabei mögen auch modische Überlegungen mitgespielt haben. So lässt sich etwa die strenge Dreiecksform erklären, die Friedrich II. für seinen Schild wählte – sie hatte sich gerade um 1230 herausgebildet.

Die Erzählung, dass die österreichischen Farben auf die Belagerung der Stadt Akkon (1191) zurückgingen, bei welcher der Waffenrock Herzog Leopolds V., des Tugendhaften, ganz mit Blut getränkt gewesen sei und nur sein Gürtel einen weißen Streifen bedeckt hätte, ist eine Legende, die sich hartnäckig hält. Die österreichischen Farben verdanken ihre Entstehung – modern ausgedrückt – einem „Relaunch“ der Corporate Identity des letzten Babenberger-Herzogs Friedrich II.

Rot-Weiß-Rot als Fahne und Flagge

Im Gegensatz zum Bindenschild spielte die rot-weiß-rote Fahne nach der Ablöse der Ritterheere durch die Söldnertruppen eine relativ geringe Rolle. Da sie vor allem die Zugehörigkeit zum Herzogtum Österreich symbolisierte, wurde sie in den Jahrhunderten, in denen die österreichischen Erzherzöge Kaiser des Reiches waren, vom schwarz-gelben kaiserlichen Banner verdrängt. Die rot-weiß-roten Farben traten vor allem bei Erbhuldigungen, Festzügen und auf Ehrenpforten in Erscheinung.

Rot-Weiß-Rot zur See

Auf Initiative von Kaiser Joseph II. wurde am 20. März 1786 die rot-weiß-rote Seeflagge eingeführt. Sieht man von einigen geringfügigen Änderungen ab, blieb die Form der österreichischen Seeflagge 132 Jahre lang als Kriegsflagge der Donaumonarchie in Gebrauch.

Die Flagge Rot-Weiß-Rot in der Republik Österreich

Obwohl die Erste Republik in drei einander immer unversöhnlicher gegenüberstehende politische Lager zerfiel, die mithilfe aller nur denkbaren propagandistischen Mittel um die Macht im Staate rangen, blieben die Nationalfarben Rot-Weiß-Rot bis 1938 weitgehend außer Streit.

Die Kruckenkreuzflagge als „quasi-staatliches Hoheitszeichen“



Quelle: <http://austria-lexikon.at>

Anfang September 1933 wurde das Kruckenkreuz als Symbol des autoritären „Ständestaates“ eingeführt und bald auch in die rot-weiß-rote Fahne integriert. Die Kruckenkreuzflagge war der Staatsflagge gleichzuhalten und konnte im Inland neben dieser geführt werden. Die Bemühungen des „Bundesstaates Österreich“, durch den bewussten Rückgriff auf altösterreichische Symbolik im Inneren Kraft zu sammeln, blieben vergeblich.

Rot-Weiß-Rot an der Wiege der Zweiten Republik

Die rot-weiß-roten Farben erstanden nicht erst nach der Befreiung Österreichs durch die alliierten Truppen wieder, sondern spielten schon im Widerstand gegen das Dritte Reich eine Rolle. In Wien erschienen rot-weiß-rote Flaggen zum ersten Mal wieder Anfang April 1945 – auf dem Rathaus und auf dem Palais Auersperg.

DIE ENTWICKLUNG DER SYMBOLE DER REPUBLIK ÖSTERREICH

Das Wappen der Republik Österreich

1918–1934



Quelle: <http://peter-diem.at/bundeswappen.htm>

Mauerkrone mit drei sichtbaren Zinnen, im rechten Fänge eine goldene Sichel mit einwärts gekehrter Schneide, im linken Fänge einen goldenen Hammer.“ (St.G.Bl.257/1919)

Die „provisorische Nationalversammlung für Deutschösterreich“ beschloss am 30. Oktober 1918 eine von Karl Renner ausgearbeitete „provisorische Verfassung“, in welcher sich die eben entstehende staatliche Gemeinschaft gleichzeitig zum „Bestandteil der Deutschen Republik“ erklärte. Bereits am 31. Oktober 1918 nahm der von der provisorischen Nationalversammlung gewählte 20-köpfige Staatsrat auf Antrag des christlichsozialen Abgeordneten Wilhelm Miklas die Farben Rot-Weiß-Rot als Staatsfarben an. Am 8. Mai 1919 beschloss die Konstituierende Nationalversammlung das „Gesetz über das Staatswappen und das Staatssiegel der Republik Deutschösterreich“: „Das Staatswappen der Republik Deutschösterreich besteht aus einem frei schwebenden, einköpfigen, schwarzen, golden gewaffneten und rot bezungten Adler, dessen Brust mit einem roten, von einem silbernen Querbalken durchzogenen Schildchen belegt ist. Der Adler trägt auf dem Haupte eine goldene

1934–1938



Quelle: <http://peter-diem.at/bundeswappen.htm>

Der autoritäre „Ständestaat“: Rückkehr zu den zwei Köpfen

„Das Staatswappen Österreichs besteht aus einem frei schwebenden, doppelköpfigen, schwarzen, golden nimbierten (Anm. d. Red.: mit Heiligenscheinen umgebenen), und ebenso gewaffneten, rotbezungen Adler, dessen Brust mit einem roten, von einem silbernen Querbalken durchzogenen Schilde belegt ist.“ (Artikel 3 der ständischen Verfassung vom 1. Mai 1934, BGBl. 239/1934) An die Stelle des einköpfigen Adlers trat wieder der Doppeladler, wodurch der Wille zur Rückbesinnung auf altösterreichische Traditionen und Tugenden ausgedrückt werden sollte. Die Adlerköpfe wurden nimbiert, was als Symbol für die christliche Orientierung des austrofaschistischen Regimes zu interpretieren ist.

Ironischerweise entfernte der sogenannte „Ständestaat“ damit gerade die „ständischen“ Elemente des Staatswappens – jene Zeichen also, die das Zusammenwirken von ArbeiterInnen, Bauern und Bäuerinnen sowie BürgerInnen symbolisieren sollten.

Seit 1945



Quelle: <http://peter-diem.at/bundeswappen.htm>

Die gesprengte Kette, das Symbol der Freiheit

Schon sehr bald nach der Befreiung von der Nazi Herrschaft – noch vor der Kapitulation Hitlerdeutschlands – nämlich am 1. Mai 1945, wurde das Gesetz „über Wappen, Farben, Siegel und Embleme der Republik (Wappengesetz)“ von der Provisorischen Staatsregierung beschlossen. „Die Republik Österreich führt das mit Gesetz vom 8. Mai 1919, St.G.Bl. Nr. 257, eingeführte Staatswappen, das die Zusammenarbeit der wichtigsten werktätigen Schichten: der Arbeiterschaft durch das Symbol des Hammers, der Bauernschaft durch das Symbol der Sichel und des Bürgertums durch das Symbol der den Adlerkopf schmückenden Stadtmauerkrone versinnbildlicht, wieder ein. Dieses Wappen wird zur Erinnerung an die Wiedererringung der Unabhängigkeit Österreichs und den Wiederaufbau des Staatswesens im Jahre 1945 dadurch ergänzt, dass eine gesprengte Eisenkette die beiden Fänge des Adlers umschließt.“ (Wappengesetz 7/1945, Artikel 1)

Dies ist eine Legalinterpretation der vier dem neuen österreichischen Bundeswappen eigentümlichen Symbole – also ein authentischer Beweis dafür, dass von dem dualen Zeichen „Hammer und Sichel“ im Wappen der Republik Österreich keine Rede sein kann.

DIE ENTWICKLUNG DER SYMBOLE DER REPUBLIK ÖSTERREICH

Geltendes Recht: Das Wappengesetz 1984

Aufgrund einer am 1. Juli 1981 eingeführten Verfassungsbestimmung beschloss der Nationalrat am 28. März 1984 ohne jede Debatte und einstimmig (wie übrigens auch schon am 8. Mai 1919) das „Bundesgesetz über das Wappen und andere Hoheitszeichen der Republik Österreich (Wappengesetz)“:

- „(1) Die Farben der Republik Österreich sind rot-weiß-rot.
(2) Die Flagge der Republik Österreich besteht aus drei gleich breiten waagrechten Streifen, von denen der mittlere weiß, der obere und der untere rot sind.
(3) Die Dienstflagge des Bundes entspricht der Flagge der Republik Österreich, weist aber außerdem in ihrer Mitte das Bundeswappen auf, welches gleichmäßig in die beiden roten Streifen hineinreicht. Das Verhältnis der Höhe der Dienstflagge des Bundes zu ihrer Länge ist zwei zu drei. Die Zeichnung der Dienstflagge des Bundes ist aus der einen Bestandteil dieses Gesetzes bildenden Anlage 2 ersichtlich.“
(Artikel 8a B-VG, BGBl. 350/1981)

Die österreichische Bundeshymne

Text der österreichischen Bundeshymne

Land der Berge, Land am Strome,
Land der Äcker, Land der Dome,
Land der Hämmer, zukunftsreich.
Heimat, bist du großer Söhne,
Volk, begnadet für das Schöne,
Vielgerühmtes Österreich,
Vielgerühmtes Österreich.

Heiß umfehdet, wild umstritten,
Liegst dem Erdteil du inmitten,
Einem starken Herzen gleich.
Hast seit frühen Ahnentagen
Hoher Sendung Last getragen,
Vielgeprüftes Österreich,
Vielgeprüftes Österreich.

Mutig in die neuen Zeiten
Frei und gläubig sieh uns schreiten
Arbeitsfroh und hoffnungsreich.
Einig lass in Bruderchören,
Vaterland, dir Treue schwören,
Vielgeliebtes Österreich,
Vielgeliebtes Österreich.



Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges blieb Österreich rund eineinhalb Jahre ohne Hymne, da die Melodie der alten Haydn-Hymne durch den Gebrauch als Deutschlandlied in der NS-Zeit diskreditiert war. Im Rahmen einer Ausschreibung wurde am 22. Oktober 1946 das „Bundeslied“, das man ohne jede Einschränkung als Werk Wolfgang Amadeus Mozarts auffasste, vom Ministerrat zur neuen Bundeshymne erklärt. Nun war noch ein Text zu finden. Man entschied sich schließlich für eine leicht veränderte Version des Vorschlages von Paula Preradovič. Am 25. Februar 1947 genehmigte der Ministerrat die neue Bundeshymne. Obwohl gesetzlich geschütztes Staatsymbol, wurde sie nur via „Wiener Zeitung“ bekannt gemacht.

Eine Reihe musiktheoretischer Überlegungen sehen sichere Indizien dafür, dass die Melodie der Bundeshymne nicht von Mozart, sondern von dem Korneuburger Komponisten Johann Hol(t)zer stammt.

Quelle: http://www.bka.gv.at/site/cob__16733/5131/default.aspx (05.03.2010) Foto: fotolia.de © pmphoto

DIE ENTWICKLUNG DER SYMBOLE DER REPUBLIK ÖSTERREICH

Der österreichische Nationalfeiertag



Quelle: Österreichische Nationalbibliothek, Bildarchiv
Schülerinnen der Modeschule Hetzendorf feiern den „Tag der Fahne“, 26. Oktober 1957.

Nach dem Abzug der Besatzungstruppen wurde zunächst der 25. Oktober 1955 als „Tag der Flagge“ gefeiert. Im Jahr darauf wurde der 26. Oktober zum „Tag der österreichischen Fahne“ bestimmt. Am 11. März 1965 wurde im Rahmen einer Enquete auf die Notwendigkeit der Einführung eines österreichischen Nationalfeiertags hingewiesen. Aber erst am 28. Juni 1967 kam es durch einen Kompromiss der beiden Großparteien zur Beschlussfassung über das Nationalfeiertags-Gesetz: „Eingedenk der Tatsache, dass Österreich am 26. Oktober 1955 mit dem Bundesverfassungsgesetz BGBl. Nr. 211/1955 über die Neutralität Österreichs seinen Willen erklärt hat, für alle Zukunft und unter allen Umständen seine Unabhängigkeit zu wahren und sie mit allen zu Gebote stehenden Mitteln zu verteidigen, und in eben demselben Bundesverfassungsgesetz seine immerwährende Neutralität festgelegt hat, und in der Einsicht des damit bekundeten Willens, als dauernd neutraler Staat einen wertvollen Beitrag zum Frieden in der Welt leisten zu können, hat der Nationalrat beschlossen:

Artikel I: Der 26. Oktober ist der österreichische Nationalfeiertag.

Artikel II: Der österreichische Nationalfeiertag wird im ganzen Bundesgebiet festlich begangen /.../“ (BGBl. 263/1967)

Nicht das Gedenken an den „Abzug des letzten Besatzungssoldaten“ im Herbst 1955, sondern der im Neutralitätsgesetz ausgedrückte Wille zu einer österreichischen Friedenspolitik ist die geistige Grundlage des österreichischen Nationalfeiertags.

Literatur

Diem, Peter: Die Symbole Österreichs. Wien 1995

Göbl, Michael: Das österreichische Staatswappen von 1918 – Eine Spurensuche, in: „Adler“ – Zeitschrift für Genealogie und Heraldik 17, 1994, S. 1–3

Göbl, Michael: „Wie kamen Hammer und Sichel in das Wappen der Republik Österreich?“, in: „Adler“ – Zeitschrift für Genealogie und Heraldik 15, 1990, S. 233–238

Spann, Gustav: Zur Geschichte von Flagge und Wappen der Republik Österreich, in: Österreichs politische Symbole. Wien 1994, S. 38 ff.

Steinbauer, Johannes: „Markig und feierlich ...“ – Eine Geschichte der Bundeshymnen der Republik Österreich. Dipl.-Arb. an der Karl Franzens-Universität, Graz 1993

<http://austria-lexikon.at/af/Wissenssammlungen/Symbole> (22.02.2010)

Weitere Informationen zu den Bedeutungen und Entstehungsgeschichten verschiedenster Symbole (vom Parteiabzeichen bis zum politischen Kampflied, vom Gemeindewappen bis zum Staatsiegel, von der Nationalflagge bis zum UNO-Emblem) bietet das Austria-Forum austria-lexikon.at. Darüber hinaus beinhaltet es auch Abbildungen und Wissenswertes zu Denkmälern in Österreich wie zum Beispiel das Republik-Denkmal oder Denkmäler verschiedener PolitikerInnen oder berühmter Persönlichkeiten u.a.

Peter Diem

26. Oktober

Österreichischer Nationalfeiertag



©: Bundesheer/Johannes Christian
Soldaten des Bundesheeres hissen die Flagge der Republik Österreich am Wiener Heldenplatz, 26. Oktober 2008

Status: arbeits- und schulfreier gesetzlicher Feiertag

Entstehungsgeschichte

Am 25. Oktober 1965 beschloss der Nationalrat den 26. Oktober als österreichischen Nationalfeiertag, der 1967 ein gesetzlicher Feiertag wurde.

Etablierung

Am Nationalfeiertag finden landesweit verschiedene Aktivitäten (z. B. Fitnessläufe etc.) statt: In Wien werden am Heldenplatz Rekruten des österreichischen Bundesheeres angelobt und es gibt eine Informations- und Leistungsschau des Bundesheeres. Bundesmuseen, das Parlament, die Ministerien und die Hofburg können bei freiem Eintritt besucht werden. Der Bundespräsident/die Bundespräsidentin hält eine TV-Ansprache.

Debatten

Vor dem Beschluss des Nationalrats 1965 wurden mehrere geschichtsträchtige Daten als möglicher Nationalfeiertag diskutiert, nämlich der 12. November (Gründungstag der Ersten Republik 1918), der 27. April (Tag der Proklamation über die Selbstständigkeit Österreichs), der 15. Mai (Unterzeichnung des Staatsvertrags 1955) und eben der 26. Oktober. In der Ersten Republik war übrigens der 12. November bis 1934 der Staatsfeiertag. Der Historiker Gustav Spann bewertet die langen Diskussionen um das „richtige“ Datum des Nationalfeiertags als ein „Ringens um die Ausdeutung“, ein Ringens um die Bezugnahme auf historische Kontinuitäten und Traditionsstränge, auf welche die politischen Lager von ÖVP und SPÖ das nationale Feiern festlegen wollten, das schließlich mit einem großkoalitionären Kompromiss enden sollte.“¹

Ein weiterer Diskussionspunkt war der gesetzliche Rang des Feiertags: Zunächst war der Nationalfeiertag weder arbeits- noch schulfrei, da sich vor allem VertreterInnen der Wirtschaft gegen einen zusätzlichen arbeitsfreien Tag ausgesprochen hatten, ein Tausch mit der Feiertagsruhe an einem kirchlichen Feiertag wurde von katholischer Seite abgelehnt. Der 26. Oktober 1966 wurde provisorisch zu einem arbeitsfreien und bezahlten Feiertag erklärt und mit dem Gesetz 1967 wurde schließlich – gegen die Stimmen der Abgeordneten der FPÖ – das Datum als gesetzlicher Feiertag verankert.

Quelle: Spann, Gustav: 26. Oktober – Der Nationalfeiertag, hrsg. v. BMUKK (urspr. Universität Wien, Institut für Zeitgeschichte). 2007. Neuauflage des 1990 aus Anlass des 25. Jahrestages des österreichischen Nationalfeiertages erschienenen Artikels „Zur Geschichte des österreichischen Nationalfeiertages“ (= Beiträge zur historischen Sozialkunde 1/96). 1990, S. 27ff., als Hintergrund für eine Bearbeitung im Unterricht, Zugriff unter <http://www.politik-lernen.at/content/site/gratisshop/shop.item/100591.html> (17.2.2010)

1 Spann, Gustav: 26. Oktober – Der Nationalfeiertag, hrsg. v. BMUKK, 2007, S. 7.

Ljiljana Radonic

Europäische Erinnerungskulturen im Spannungsfeld zwischen „Ost“ und „West“

Im Zentrum dieses Beitrages steht die Frage, ob sich zwanzig Jahre nach der Überwindung der Teilung Europas 1989 eine gemeinsame europäische Erinnerungskultur herausgebildet hat. Oder wurden die in der Nachkriegszeit vorherrschenden nationalen Opfer- und Widerstandserzählungen durch eine Zweiteilung der Erinnerung abgelöst: die Erinnerung an den →Holocaust einerseits und an die staatssozialistischen Verbrechen, insbesondere den →Gulag, andererseits? Schließlich wird diskutiert, welchen Anforderungen eine „europäische Erinnerungskultur“ genügen müsste.

Zweiteilung der Erinnerung im Osten?

Der „Gedächtnis-Boom“ – eine Ära des leidenschaftlichen Gedenkens

HistorikerInnen und SozialwissenschaftlerInnen diagnostizieren seit dem Ende des Kalten Krieges einen „Gedächtnis-Boom“. Seither kann Gedächtnis als Schnittstelle politisch-öffentlichen und (kultur-)wissenschaftlichen Interesses bezeichnet werden. Der französische Historiker Pierre Nora spricht von einer Ära des „leidenschaftlichen, konfliktbeladenen, fast zwanghaften Gedenkens“¹. Damit einhergehend lässt sich seit den 1990er-Jahren eine Europäisierung des Gedenkens beobachten: Die bisher vorwiegend nationalen Geschichtsbilder, welche von nationalen Perspektiven und Opfermythen bestimmt sind, werden nun durch europäische Bezüge bereichert und damit transformiert.

Europäisierung des Gedenkens

Universalisierung des Holocaust

Diese Europäisierung des Gedenkens ist eng verbunden mit der zunehmenden Bedeutung der Erinnerung an den →Holocaust. Seit den 1990er-Jahren trat nämlich der Holocaust als „negative Ikone“ der Epoche ins Bewusstsein – jedenfalls in „Westeuropa“ und anderen „westlichen“ Ländern. Während vor den 1990er-Jahren einzelne Ereignisse ausgemacht werden können, in denen sich länderübergreifende Auseinandersetzungen mit dem Holocaust intensivierten, wie der →Prozess gegen Adolf Eichmann 1961 oder die Ausstrahlung der amerikanischen Fernsehserie →„Holocaust“ 1978/1979, so folgten die nationalen Diskussionen doch mehrheitlich eigenen Rhythmen, die von der Rolle des jeweiligen Landes im Zweiten Weltkrieg ebenso bestimmt waren wie von aktuellen politischen Ereignissen. Heute kann jedoch von einem Prozess der „Universalisierung des Holocaust“ gesprochen werden, da im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten bei der Betrachtung des Zweiten Weltkriegs die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden in den Vordergrund rückt. „Universalisiert“ wird das Ereignis ferner, weil der →Holocaust nun nicht mehr als eine „partikulare“, jüdisch-deutsche Frage gesehen wird, sondern zusehends als ein moralischer Imperativ für die gesamte Menschheit. Damit einhergehend findet auch eine Perspektivenverschiebung statt: Statt der Figur des Helden oder Märtyrers, die vor allem bei der Darstellung des Widerstandes gegen das Dritte Reich bemüht wurde, rückte nun das einzelne Opfer ins Zentrum des Gedenkens.²

Holocaust als „negative Ikone“ in Westeuropa

Moralischer Imperativ für die gesamte Menschheit

Beispiel I: Wandel der Erinnerung in Frankreich

**Résistance
dominiert
nach 1945
Erinnerung**

**Vichy als
Werk verbre-
cherischer
Fremdkörper**

**In 1990er-
Jahren
Umdenken**

Nach 1945 dominierte die Erinnerung an die französische Widerstandsbewegung, die Résistance, das Verständnis der Rolle Frankreichs im Zweiten Weltkrieg. Es wurde ausgeblendet, dass das →Vichy-Regime 1940 vom letzten Parlament der Dritten Republik gewählt worden war und somit als einziges →Kollaborationsregime eine gewisse demokratische Legitimität aufwies. Vichy-Frankreich galt in der offiziellen Geschichtsauffassung zumindest bis 1995 als ein Regime, das Verrat an Frankreich begangen hatte. Beispielhaft für den Umgang mit NS-Kollaborationsregimen wurde es als das Werk bloß einiger Franzosen und als verbrecherischer Fremdkörper in der Geschichte der französischen Republik gesehen. Die Verbindung zum →Holocaust wurde nicht hergestellt, die Rolle des →Vichy-Regimes bei der Ermöglichung der Deportation der jüdischen Bevölkerung nach →Auschwitz verschwiegen. Im Laufe der 1990er-Jahre stellten jedoch mehrere Kriegsverbrecherprozesse diese Verbindung öffentlich her. Vor allem die Tatsache, dass Maurice Papon, einer der Hauptverantwortlichen für die Verhaftung und Verschleppung der jüdischen Bevölkerung in Frankreich, nach 1945 weiterhin hohe staatliche Funktionen, u. a. als Minister, ausgeübt hatte, bewirkte ein Umdenken. 1995 sprach Präsident Jacques Chirac erstmals über die Rolle, die sein Land bei der Vernichtung des europäischen Judentums gespielt hatte.³

Der Holocaust als europäischer Gründungsmythos

**Holocaust als
identitäts-
stiftende
Komponente
für die EU**

**Ansätze zu
europäischen
Erinnerungs-
standards**

Für die EU besitzt diese Fokusverschiebung noch eine zusätzliche, identitätsstiftende Komponente: Der →Holocaust wird zusehends zu einem negativen europäischen Gründungsmythos. Das geeinte Europa nach 1945 wird als „Schicksalsgemeinschaft“ begriffen, die aus dem „Zivilisationsbruch Auschwitz“⁴ eine Lehre gezogen und gemeinsame Strukturen entwickelt habe, um Ähnliches zu verhindern. In einer Zeit, in der nach einer gemeinsamen historischen Identität des neuen, vereinigten Europa gesucht wird, die über eine Wirtschafts- und Währungsunion hinausgeht, erfüllt dieser Gründungsmythos eine identitätsstiftende Wirkung. So wurde 1998 in Schweden das PolitikerInnen- und ExpertInnen-Netzwerk „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ (ITF) gegründet, dem heute 27 vor allem europäische Länder angehören, darunter auch Österreich (siehe Kasten zur ITF). Zu Beginn des neuen Jahrtausends, am 27. Jänner 2000, dem Jahrestag der Befreiung des KZ →Auschwitz-Birkenau (siehe Seite 28 idB), fand ferner in Stockholm eine große internationale Holocaust-Konferenz statt, an der erstmals PräsidentInnen und RegierungschefInnen, renommierte WissenschaftlerInnen, GedenkstättenmitarbeiterInnen und ZeitzeugInnen aus 46 Ländern teilnahmen.⁵ Mit der Verabschiedung der Deklaration von Stockholm wurden auch erste Ansätze unternommen, so etwas wie europäische Erinnerungsstandards zu entwickeln. Diese haben auch bei der EU-Osterweiterung, dem Beitritt zehn vorwiegend ostmitteleuropäischer Staaten am 1. Mai 2004 zur Europäischen Union, zwar nicht offiziell, aber letztlich dennoch eine Rolle gespielt. So wurde beispielsweise in Budapest 2004 knapp vor dem EU-Beitritt das „Holocaust Memorial Center“ (siehe Abbildung) eröffnet, obwohl die Ausstellung nicht rechtzeitig fertig geworden war und man somit ein leeres Gebäude eröffnete.



Quelle: www.hdke.hu

Das 2004 in Budapest eröffnete „Holocaust Memorial Center“

Gefahren der Entwicklung: Soll der Holocaust letztlich doch einen „Sinn“ gehabt haben?

Wenn der →Holocaust nicht nur ins Zentrum der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg rückt, sondern auch als negativer Gründungsmythos eines vereinten Europa gesehen wird, könnte man einwenden, es sei problematisch, diesem kaum begreifbaren Verbrechen im Nachhinein doch noch einen „Sinn“ geben zu wollen: die moralische Legitimierung der EU, die damit endlich mehr werden soll als eine Wirtschafts- und Währungsunion. Das komplexe Ereignis wird in dieser identitätsstiftenden Betrachtung jedoch aus dem historischen Kontext gelöst. Dabei wird meist von den konkreten Opfern und TäterInnen ebenso abstrahiert wie von der besonderen Rolle Deutschlands und Österreichs als „Tätergesellschaften“.

Legitimierung der EU durch Holocaust problematisch

Zugleich richtet sich der Fokus auf das individuelle Opferschicksal, dies fördert ferner die Tendenz, alle im Zweiten Weltkrieg Getöteten ohne Rücksicht auf den Kontext als „gleichermaßen“ unschuldige Opfer zu deuten – etwa die deutschen Vertriebenen und Bombenopfer. Die Ereignisse des Zweiten Weltkrieges werden also einerseits „enthistorisiert“ und andererseits als moralische Lehre begriffen: Weil man aus dem →Holocaust gelernt habe, begreift man Opfer heutiger Konflikte, etwa „die Muslime“, „die Bosnier“ oder „die Palästinenser“, als „Juden von heute“.⁶ Damit wird aus der sinnlosen Vernichtung, aus dem „Zivilisationsbruch Auschwitz“, erneut eine lehrreiche, sinnvolle Erfahrung, die somit auch einen positiven Effekt gehabt habe: ein neues, geeintes Europa. Die Haltung, dass man seine eigene Vergangenheit nun selbstkritisch „bewältigt“ habe, erlaubte es Deutschland ferner, die Devise „Nie wieder Auschwitz“ für gegenwartspolitische Zwecke zu gebrauchen. So wurde im Zuge der Jugoslawien-Kriege mit Ausdrücken wie „Rampe von Srebrenica“⁷ und „ein neues →Auschwitz im Kosovo verhindern“⁸ der NATO-Einsatz im Kosovo 1999 legitimiert, der ohne ein Mandat der UNO stattfand.

Fokus auf individuellen Opfern

Gespaltene Erinnerung in Ost und West?

Parallel zu dieser „Europäisierung des Holocaust“ kam es in den post-sozialistischen Staaten nach 1989 zu einem Neuaushandeln von Geschichte. Zusammen mit der staatssozialistischen Gesellschaftsordnung wurde auch die Geschichtserzählung vom heldenhaften antifaschistischen Kampf delegitimiert. Im Zentrum der Erinnerung steht dort nun das Trauma der staatssozialistischen Verbrechen. Symbole, die hierzulande automatisch



© Für beide Bilder: Ljiljana Radonic

Das „Haus des Terrors“ in Budapest. In die Verlängerung des Dachsimse wurden die Symbole Pfeilkreuz und fünfzackiger Stern sowie das Wort „Terror“ eingestanzt, das bei Sonneneinstrahlung einen Schatten auf den Gesteig wirft. Auch in der Gestaltung des Eingangsbereiches (siehe rechts) fällt die Gleichsetzung der Symbole des NS-Kollaborationsregimes (Pfeilkreuz) und des Staatssozialismus (Stern) auf.



**Nach der
Wende:
Geschichte
im Osten neu
ausgehandelt**

mit der Shoa assoziiert werden, wie etwa Eisenbahngleise, stehen in diesen Ländern für die Deportation in den →Gulag. VertreterInnen post-sozialistischer Staaten fordern heute, die staatssozialistischen Verbrechen „in gleichem Maße“ zu verurteilen wie den →Holocaust.⁹ Im „Haus des Terrors“ in Budapest werden die →„Pfeilkreuzler“, welche mit dem „Dritten Reich“ kollaboriert haben, mit dem danach an die Macht gelangten →Staatssozialismus gleichgesetzt (siehe Abbildungen). Die Zeit vor dem Staatssozialismus wurde nach 1989 als „goldenes Zeitalter“ nationaler Freiheit verklärt. Im Baltikum wurde in diesem Sinne die Besetzung durch die Sowjetunion vielfach als schlimmer erinnert als jene durch das nationalsozialistische Deutschland.

Beispiel II: Gulag versus Holocaust?

**Konflikt um
Einzigartig-
keit des
Holocaust**

Bei der Eröffnung der Leipziger Buchmesse 2004 kam es während der Rede der damaligen lettischen Außenministerin Sandra Kalniete, deren Familie während der →Stalin-Zeit aus Lettland nach Sibirien deportiert worden war, zu einem Eklat. Sie sagte, dass „beide totalitäre Regime – Nazismus und Kommunismus – gleich kriminell waren. Es darf niemals eine Unterscheidung zwischen ihnen geben, nur weil eine Seite auf der Seite der Sieger gestanden hat.“¹⁰ Salomon Korn vom Zentralrat der Juden in Deutschland verließ angesichts dieses Vergleichs den Saal und sagte später: Auch das beklagenswerte Schicksal ihrer Familie gebe Kalniete nicht das Recht, der Sowjetunion den gleichen rassistischen Ausrottungswillen zuzuschreiben wie dem Nationalsozialismus: „Es hat nichts Analoges zu dem staatlich organisierten Massenmord, zum eliminatorischen Antisemitismus, zur fabrikmäßigen Ermordung von Millionen Menschen, zum Vernichtungs- und ‚Lebensraumkrieg‘ und zum Willen der Versklavung und Ausbeutung ganzer Völker gegeben wie unter dem Nationalsozialismus.“¹¹ Ferner bemerkte er, dass Kalniete in ihrer Rede kein Wort über die →Kollaborations-Verbrechen verloren hat, die Zehntausende LetInnen während der deutschen Besatzung verübten.

**Totalitaris-
mustheorie**

Immer wieder führen ähnliche Debatten nach 1989 die Aktualität der bereits seit den 1950er-Jahren diskutierten →Totalitarismustheorie vor Augen. Ihre BefürworterInnen sehen Parallelen der beiden Regime bei der Durchsetzung totaler Herrschaft und der Ausübung von Gewalt. Die KritikerInnen wenden dagegen ein, die Theorie ziele ausschließlich auf die Ähnlichkeit (sowie politisch auf Gleichsetzung) ab und blende entscheidende Unterschiede aus, allen voran die Einzigartigkeit der industriellen Massenvernichtung der als „Gegenrasse“ vorgestellten Jüdinnen und Juden. Außerdem sei die Theorie statisch, könne also den Wandel der Regime nicht erfassen und sei somit zur Analyse nicht geeignet.¹²

**Opferrolle
kann Täter-
schaft über-
decken**

Für die Nachfolgestaaten des Dritten Reiches bietet die Gleichsetzung die Möglichkeit, auf andere „ebenso schlimme“ Verbrechen zu verweisen, während sie den post-sozialistischen Staaten erlaubt, den eigenen Opferstatus in den Vordergrund zu stellen und die eigene Verantwortung an der →Kollaboration mit dem Nationalsozialismus, aber auch mit der Sowjetunion auszublenden.

Beispiel III: Unterschiedliche Rolle des 8. Mai

**Ende des
Weltkrieges
in Europa**

Am 8. Mai 1945 ging mit der bedingungslosen Kapitulation der Deutschen Wehrmacht der Zweite Weltkrieg in Europa zu Ende. (Da die Kapitulation erst am Morgen des 9. Mai in Kraft trat und in Moskau bekannt gegeben wurde, galt in der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten dieser Tag als das Ende des Krieges.) In den meisten Ländern Westeuropas und in Russland wird der Tag traditionell als Jahrestag des „Sieges gegen den Faschismus“ gefeiert. In den ostmitteleuropäischen Staaten gilt das Datum jedoch seit 1989 als Beginn einer neuen Besatzung und Diktatur. In einigen dieser Staaten wird sie

als „schlimmer“ eingeschätzt, als es der Nationalsozialismus gewesen sei. Als Maßstab gilt dabei nicht etwa die Zahl ermordeter Menschen, sondern die „nationale Sache“: Was vor allem zählt, ist, dass das Dritte Reich zum Beispiel den baltischen Ländern mehr nationale Freiheiten eingeräumt habe als die Sowjetunion. Diese „gespaltene Erinnerung“ trat bei der internationalen Feier zum 60. Jahrestag in Moskau deutlich zutage: Während Wladimir Putin, George W. Bush und Gerhard Schröder das Kriegsende feierten, forderte die lettische Präsidentin in ihrer Rede eine Verurteilung des Hitler-Stalin-Paktes von 1939 (siehe Seite 29 idB) und somit gleichermaßen beider Regime.

Beispiel IV: Kroatien zwischen Revisionismus und europäischen Standards

In Kroatien feierten der Präsident und die regierende „Kroatische Demokratische Gemeinschaft“ (HDZ) in den 1990er-Jahren den →Ustascha-Staat, der zwischen 1941 und 1945 selbstständig Todeslager betrieben hatte, als „Meilenstein auf dem Weg zur kroatischen Unabhängigkeit“. Obwohl im Zweiten Weltkrieg die jugoslawischen, also auch kroatischen, →PartisanInnen als Einzige ihr Land weitgehend ohne Hilfe der Sowjetunion befreit hatten, wurden in Kroatien nach 1990 über 3.000 Denkmäler für den „antifaschistischen Kampf“ und die „Opfer des Faschismus“ zerstört oder beschädigt. Zugleich propagierte der erste Präsident des unabhängigen Landes, Franjo Tuđman, das Konzept einer „nationalen Versöhnung“: Die ehemaligen Todfeinde, die →PartisanInnen und die →Ustascha, hätten seinem Verständnis zufolge beide auf ihre jeweils eigene Art für die „kroatische Sache“ gekämpft. In diesem Sinne wollte er auch das ehemalige KZ Jasenovac zu einer „nationalen Gedenkstätte“ umfunktionieren: Auch die Gebeine der Bleiburg-Opfer, also der im Mai 1945 von den PartisanInnen ohne Gerichtsverfahren bei Bleiburg getöteten Ustascha, der Soldaten der damaligen →NDH-Armee und ZivilistInnen, sollten nach Jasenovac gebracht werden – was jedoch dank internationaler Kritik verhindert werden konnte. Die in den 1990ern unter Franjo Tuđman autoritär regierende HDZ führt seit 2003 Koalitionsregierungen mit wechselnden Kleinparteien an. Heute gilt sie jedoch als reformiert und Europa-orientiert. In diesem Sinne gedenken ihre VertreterInnen in der KZ-Gedenkstätte Jasenovac nun nicht mehr der „kroatischen Opfer“ von Bleiburg, wie die in die britische Besatzungszone in Kärnten im Mai 1945 geflüchteten →Ustascha-Soldaten und ZivilistInnen bezeichnet wurden, sondern europakompatibel der Opfer des „roten und schwarzen Totalitarismus“ – und weisen damit tendenziell die Verantwortung für die Verbrechen des „schwarzen Totalitarismus“ Hitler und einigen wenigen kroatischen Ustascha, für jene des „roten Totalitarismus“ dem „Serbo-Kommunismus“ zu.¹³

Ustascha als „Freiheitskämpfer“

„Nationale Versöhnung“ eingefordert

EU-orientiertes Gedenken

Kann es eine „europäische Erinnerungskultur“ geben?

Der Versuch, eine europäische Erinnerungskultur zu schaffen, kann in zweierlei Richtungen gehen. Einerseits ist in Brüssel ein Europamuseum geplant, im Jahr 2007 wurde die Pilot-Ausstellung „It's our history“ gezeigt (siehe Abbildung auf S. 26). Doch sowohl das Brüsseler Museum als auch das in Aachen geplante „Bauhaus Europa“, welches der „Frage nach der Entstehung der europäischen Kultur und ihrer weltgeschichtlichen Abgrenzung nachgehen sollte“¹⁴, erwiesen sich als schwer realisierbar. Letzteres wurde 2006 durch einen Bürgerentscheid zumindest vorläufig zu Fall gebracht. In eine ähnliche Richtung gehen Versuche, ein europäisches Geschichtsbuch zu entwerfen. Bereits 1992 wurde ein „Europäisches Geschichtsbuch“ von HistorikerInnen aus zwölf europäischen Ländern erarbeitet und in sieben davon in der Landessprache verlegt.¹⁵ Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes beklagte jedoch 2007, dass es in Deutschland noch nicht als Schulbuch zugelassen wurde: „Ein europäisches Geschichtsbuch ist deshalb notwendig,

Europäisches Geschichtsbuch



© Museum of Europe
Plakat der „It's our history“-Ausstellung in Brüssel, die einen ersten Schritt zu einem Europamuseum darstellt.

weil die Jugend erfahren muss, dass Europa mehr ist als ein wirtschaftliches Konstrukt. /.../ Unsere Jugend aber muss lernen, Europa, auch Osteuropa, als gemeinsames Erbe zu betrachten, als Bedingungsgröße eigener Identität zu verstehen und als Beitrag zu einer freiheitlichen Friedensordnung zu sehen.“¹⁶

Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob die Festschreibung einer Geschichte auf europäischer Ebene nicht die gleichen Gefahren mit sich bringt, wie dies nationale Geschichtserzählungen tun: Zum Zweck der Schaffung einer gemeinsamen Identität wird ein minimaler Konsens über einen Geschichtskanon erzielt, der für alle, die ein Mitspracherecht haben, tragbar ist. Dabei müssen zwangsläufig die Erinnerungen bestimmter ethnischer Gruppen und gesellschaftlicher Schichten ausgeblendet werden. Nötig wäre es hingegen, gerade diesen Ausgrenzungsmechanismen entgegenzuwirken. Außerdem bleibt die Gefahr, dass das Erinnern bei einem derartigen Vorgehen in einen Kampf um Opferhierarchien umschlägt, der zu einer Verschärfung der Gegensätze zwischen „Ost“ und „West“ führen kann.

Leidens- und Opfererfahrungen der anderen anerkennen

Eine andere Strategie könnte damit beginnen, dass man sich in Ost- wie Westeuropa um eine bessere wechselseitige Kenntnis der Leidens- und Opfererfahrungen im 20. Jahrhundert bemüht. Dabei müssten jedoch Tendenzen wie die Gleichsetzung von Opfergeschicksalen (mit dem → Holocaust) und die damit gegenwärtig verbundene Hierarchisierung der Opfer kritisch beleuchtet werden. Eine „europäische Erinnerungskultur“ könnte dann als selbstkritische Auseinandersetzung eines jeden Landes mit seiner eigenen Vergangenheit unter Ausrichtung an gemeinsamen europäischen Normen gedacht werden – als bewusste Distanzierung von traditionellem Nationalismus: im Sinne einer Vereinheitlichung von Praktiken und selbstkritischen politischen Positionierungen, nicht im Sinne einer Gleichmacherei von historisch-kulturellen Inhalten. De facto ist laut dem Politikwissenschaftler Jan-Werner Müller der Nachweis einer derartigen post-nationalistischen Grundeinstellung zumindest informell zur Vorbedingung eines EU-Beitritts geworden. Jede Geschichte sei beitragsfähig – aber nicht jede Art von Umgang damit.¹⁷

Post-nationalistische Grundeinstellung nötig

Literatur

Corbea-Hoişie, Andrei (Hrsg.): Umbruch im östlichen Europa. Die nationale Wende und das kollektive Gedächtnis. Innsbruck 2004
Diner, Dan: Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust. Göttingen 2007
Eckel, Jan/Moisel, Claudia (Hrsg.): Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive. Göttingen 2008
Levy, Daniel/Sznaider, Natan: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt/M. 2007

Faulenbach, Bernd/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): „Transformationen“ der Erinnerungskulturen in Europa nach 1989. Essen 2006
Judt, Tony: Geschichte Europas. Von 1945 bis zur Gegenwart. München-Wien 2006
Sapper, Manfred/Weichsel, Volker (Hrsg.): Geschichtspolitik und Gegenerinnerung: Krieg, Gewalt und Trauma im Osten Europas (= Osteuropa 6/2008, 58. Jg.). Berlin 2008

1 Nora, Pierre: Gedächtniskonjunkturen, in: Transit 22/2002 – http://www.eurozine.com/articles/article_2002-04-19-nora-de.html (22.1.2010)
2 Vgl. Rouso, Henry: Das Dilemma eines europäischen Gedächtnisses, in: Zeithistorische Forschungen 1/2004, S. 374
3 Vgl. Judt, Tony: Geschichte Europas. Von 1945 bis zur Gegenwart. München-Wien 2006, S. 947ff
4 Vgl. Diner, Dan (Hrsg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt/M. 1988
5 Vgl. Kroh, Jens: Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen. Frankfurt/M. 2008

6 Zur aktuellen Debatte vgl. etwa Broder, Henryk M.: Sind Muslime die Juden von heute?, in: Die Welt, v. 13.1.2010 – <http://www.welt.de/die-welt/debatte/article5828140/Sind-Muslime-die-Juden-von-heute.html> (22.1.2010)
7 Duve, Freimut: An der Rampe von Srebrenica, in: Die Zeit 30/1995 http://www.zeit.de/1995/30/An_der_Rampe_von_Srebrenica (22.1.2010)
8 Diese Aussage des deutschen Verteidigungsministers Rudolf Scharping während des ersten Besuchs einer deutschen Bundeswehrdelegation in Auschwitz 1999 wurde von Auschwitz-Überlebenden als eine „neue Art der Auschwitz-Lüge“ kritisiert

- http://www.nrw.vvn-bda.de/texte/0261_gingold.htm (22.1.2010).
- 9 Vgl. Segert, Dieter: Europa zweigeteilt? Unterschiede der politischen Kulturen, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen (= Informationen zur Politischen Bildung 30). Innsbruck–Wien–Bozen 2009, S. 21
 - 10 Kalniete, Sandra: Altes Europa, neues Europa. Rede zur Eröffnung der Leipziger Buchmesse am 24. März 2004 – http://www.die-union.de/reden/altes_neues_europa.htm (22.1.2010)
 - 11 Korn, Salomon: NS- und Sowjetverbrechen. Sandra Kalnietes falsche Gleichsetzung, in: Süddeutsche Zeitung, 31.3.2004
 - 12 Vgl. Baberowski, Jörg/Patel, Kiran Klaus: Jenseits der Totalitarismustheorie? Nationalsozialismus und Stalinismus im Vergleich, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 57/12 (2009), S. 966
 - 13 Vgl. Radonic, Ljiljana: Krieg um die versöhnende Erinnerung. Vergangenheitspolitische Diskurse in Kroatien zwischen historischem Revisionismus und europäischen Standards. Frankfurt/M. 2010 (in Vorbereitung)
 - 14 <http://ehp.lbg.ac.at/index.php?pld=f28119kt15118jsj200751&mediald=1&languageid=EN> (27.1.2010)
 - 15 Vgl. Aldebert, Jacques et al.: Europäisches Geschichtsbuch. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I und II. Stuttgart 1992
 - 16 <http://bildungsklick.de/pm/51607/lehrerverband-sehr-sinnvoll-aber-das-europaeische-geschichtsbuch-gibt-es-bereits-in-sieben-eu-laendern-die-kultusminister-haben-es-nur-versaeumt-es-als-schulbuch-einzufuehren/> (22.1.2010)
 - 17 Vgl. Müller, Jan-Werner: Europäische Erinnerungspolitik Revisited, in: <http://www.eurozine.com/articles/2007-10-18-jwmul-ler-de.html> (22.1.2010)

TASK FORCE FOR INTERNATIONAL COOPERATION ON HOLOCAUST EDUCATION, REMEMBRANCE, AND RESEARCH (ITF)

Die 1998 von der schwedischen Regierung gegründete „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ (ITF) läutete eine Veränderung im Umgang mit dem →Holocaust ein. Während zuvor in den 1990er-Jahren Entschädigungsfragen im Mittelpunkt gestanden hatten, wurde seit der Gründung der ITF mehr Wert auf symbolische Gedenkakte und die pädagogische Vermittlung des Holocaust gelegt. Interessanterweise wurde die ITF nämlich genau zu dem Zeitpunkt gegründet, als im Zuge des →„Schweizer Raubgoldskandals“ um das in Schweizer Banken gelagerte und zuvor vom Dritten Reich geraubte Gold auch Schweden in die Negativschlagzeilen zu geraten drohte. Aber auch wenn die Motivation für die Gründung der ITF mit nationalen Interessen zu tun hatte, so ermöglichte das Netzwerk dennoch eine neue Form der internationalen Zusammenarbeit und die Entwicklung gewisser „Standards“ im Umgang mit dem →Holocaust.¹ Die Gründungsmitglieder waren Schweden, Großbritannien und die USA, ein halbes Jahr später kamen Israel und Deutschland hinzu. Heute gehören dem ExpertInnen- und PolitikerInnen-Netzwerk 27 (neben den USA, Kanada, Israel und Argentinien vor allem europäische) Länder an, darunter auch Österreich. Die Arbeit der Task Force teilt sich in drei Arbeitsgruppen, die mit der pädagogischen Vermittlung, dem Gedenken und der Forschung über den Holocaust befasst sind, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf den ersten beiden liegt. Der Fokus der bildungspolitischen Arbeit liegt in osteuropäischen Ländern, wobei in sogenannten „Liaison-Projekten“ „erfahrenere“ Staaten den erst kürzlich beigetretenen zur Seite stehen. Was zunächst logisch klingt, erhält jedoch eine merkwürdige Dimension, wenn es dazu führt, dass etwa Deutschland als „Musterbeispiel“ der Aufarbeitung ausgerechnet polnischen KollegInnen den „richtigen“ Umgang mit dem →Holocaust vermitteln soll.

Konkret förderte die Task Force jedenfalls die Einrichtung eines gemeinsamen Holocaust-Gedenktages und erhebt jährlich den Stand des Umgangs mit dem Zweiten Weltkrieg in den Mitgliedsländern. Sie richtet sich auch direkt an LehrerInnen, sodass auf ihrer Homepage (www.holocausttaskforce.org/education) folgende Fragen zum Holocaust-Unterricht thematisiert werden:

- ▶ Warum, was und wie über den Holocaust lehren?
- ▶ Richtlinien zum Besuch von Gedenkstätten
- ▶ Anregungen zum Holocaust-Gedenktag

1 Vgl. Kroh, Jens: Erinnerungskultureller Akteur und geschichtspolitisches Netzwerk. Die Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, in: Eckel, Jan/Moisel, Claudia (Hrsg.): Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive. Göttingen 2008

Ljiljana Radonic

Internationaler Gedenktag für die Opfer des Holocaust



Quelle: Paweł Sawicki, Auschwitz Memorial
Ehemalige KZ-Häftlinge, Regierungsdelegationen aus mehr als 40 Ländern, die Premierminister Polens und Israels und der polnische Präsident Lech Kaczyński gedachten am 27. Jänner 2010 dem 65. Jahrestag der Befreiung des KZ Auschwitz-Birkenau auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers.

Entstehungsgeschichte

Nur wenige Monate vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde am 27. Jänner 1945 das Arbeits- und Vernichtungslager →Auschwitz-Birkenau befreit. Aufgrund der horrenden Opferzahlen und der dort betriebenen „industriellen“ Massentötung wurde Auschwitz in den letzten Jahrzehnten zum Symbol für den →Holocaust. Ein Ergebnis der Stockholmer Holocaust-Konferenz im Jahre 2000 war die Empfehlung, alle Staaten sollten diesen Tag oder ein anderes, national bedeutsames Datum als Holocaust-Gedenktag einführen. 2002 führte auch der Europarat den „Tag zum Gedenken an den Holocaust und zur Verhütung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ ein, eine Entscheidung, der sich 2005 auch die UNO mit einem internationalen Gedenktag anschloss.

Etablierung

Bis 2008 kamen dieser Empfehlung 34 der 55 →OSZE-Länder nach. Während 13 OSZE-Staaten ein anderes, national relevantes Datum als Gedenktag wählten, entschieden sich 21 OSZE-Mitgliedsländer für den 27. Jänner. In Österreich wird dieser Gedenktag am 5. Mai als nationaler „Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus“ begangen, in Erinnerung an den 5. Mai 1945, als das Konzentrationslager Mauthausen befreit wurde. Doch der formale Status und die konkrete Praxis des Gedenktages unterscheiden sich in den jeweiligen Ländern beträchtlich: In Großbritannien wurde etwa der „Holocaust Memorial Day“ 2000 als offizieller nationaler Gedenktag eingerichtet, an dem auch der Ereignisse in Ruanda, Armenien, Bosnien oder dem Kosovo sowie der Probleme von Menschen mit Behinderung und Homosexuellen gedacht wird. In anderen Ländern wie Frankreich oder der Schweiz hat der Tag einen geringen politischen Stellenwert, denn der Schwerpunkt liegt auf pädagogischen Aktivitäten. Der Europäisierung des Auschwitz-Gedenkens entspricht also nur bedingt einer Europäisierung der Inhalte, Akteure und Rituale.¹

Anregungen für PädagogInnen zur Gestaltung des Holocaust-Gedenktags, die von der OSZE und der israelischen Shoa-Gedenkstätte Yad Vashem erstellt wurden, finden sich unter: http://www.osce.org/documents/odhr/2006/01/17836_de.pdf (3.2.2010)

¹ Vgl. Schmid, Harald: Europäisierung des Auschwitzgedenkens? Zum Aufstieg des 27. Januar 1945 als „Holocaustgedenktag“ in Europa, in: Eckel, Jan/Moisel, Claudia (Hrsg.): Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive. Göttingen 2008

Ljiljana Radonic

Gedenktag für Opfer totalitärer und autoritärer Regime



Quelle: bpk/Geheimes Staatsarchiv, SPK/Bildstelle GStA PK

Am 23. August 1939 wurde der Deutsch-Sowjetische Nichtangriffspakt vom deutschen Reichsaußenminister Joachim von Ribbentrop und dem sowjetischen Volkskommissar für Auswärtige Angelegenheiten Vjačeslav Michajlovič Molotov unterzeichnet

Entstehungsgeschichte

Basierend auf dem im Herbst 2008 vom Europäischen Parlament angenommenen Vorschlag, den 23. August (den Tag, an dem der sogenannte Hitler-Stalin-Pakt geschlossen wurde) zum „Europäischen Gedenktag an die Opfer von Stalinismus und Nazismus“ zu erklären, wurde im April 2009 eine entsprechende Resolution im EU-Parlament verabschiedet: Der Antrag wurde von der „Union für ein Europa der Nationen“ eingebracht, einer nationalkonservativen, europaskeptischen Fraktion des EU-Parlaments, der auch polnische, baltische und slowakische Parteien angehörten. Sie forderte, diesen Tag zum „europaweiten Gedenktag an die Opfer aller totalitären und autoritären Regime“ zu erklären. Im Sommer 2009 erklärte dann auch die →OSZE-Versammlung den 23. August zum „Tag der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus und des Stalinismus.“

Debatte

Diese Schritte stießen jedoch bei HistorikerInnen auf grundsätzliche Kritik: Yehuda Bauer, der akademische Berater der ITF (siehe Kasten S. 27), betonte, die Gleichsetzung sei eine Geschichtsfälschung, da die Sowjetunion zwar furchtbare Verbrechen begangen habe, es ihr jedoch im Gegensatz zu NS-Deutschland nicht um eine physische Auslöschung ganzer Völker etwa im Baltikum gegangen wäre.¹ Mit dem neuen Gedenktag werden nämlich ausdrücklich die Opfer beider Regime gleichgesetzt. Der Leiter der KZ-Gedenkstätte Sachsenhausen, Günter Morsch, bezeichnete dies als „Chiffre für eine ideologisch motivierte Umdeutung der europäischen Geschichte. /.../ Ginge es wirklich nur darum, die Opfer des Kommunismus in die Erinnerung mit einzubeziehen, hätte man das Datum der Oktoberrevolution 1917 als Gedenktag wählen können.“² Laut der Historikerin Heidemarie Uhl ist somit der neue Gedenktag keine Ergänzung zum 27. Jänner, sondern seine Antithese.³ Während die Europäisierung des →Holocaust zur Frage nach der Involvierung der eigenen Gesellschaft in die NS-Verbrechen führt, befördert der neue Gedenktag dieses „negative Erinnern“ nicht. Dadurch wird das „eigene Volk“ erneut als ein unschuldiges Opfer grausamer Unterdrückung von außen (durch Stalin und Hitler) begriffen. So wird jedoch auch die Beteiligung der eigenen Gesellschaft am staatssozialistischen Herrschaftssystem geleugnet, die Verantwortung für die damals begangenen Verbrechen externalisiert.

1 Vgl. <http://www.gedenkdienst.or.at/index.php?id=585> (27.1.2010)

2 <http://www.juedische-allgemeine.de/epaper/pdf.php?pdf=../imperia/md/content/ausgabe/2009/ausgabe34/01.pdf> (27.1.2010)

3 Vgl. Uhl, Heidemarie: Neuer EU-Gedenktag: Verfälschung der Geschichte?, <http://science.orf.at/science/uhl/156602>, Artikel vom 28.8.2009 (27.1.2010)

Ljiljana Radonic

Gerald Lamprecht

Der Gedenktag 5. Mai im Kontext österreichischer Erinnerungspolitik

Von der „Opferthese“

Kluft zwischen Geschichtspolitik und Erinnerungspraxis

Die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und →Holocaust war in Österreich nach 1945 vor allem von einem *double speak* geprägt. Demzufolge klaffte zwischen der offiziellen, politischen, staatstragenden, auf die Außenpolitik ausgerichteten Geschichtspolitik und der konkreten gesellschaftlichen Erinnerungspraxis im Land ein großes Loch. Auch wenn sich seit den 1980er-Jahren in der Gedächtnislandschaft Österreichs vieles verändert hat, so kann dieser *double speak* auch rund um den seit 1997 bestehenden „Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus“ festgestellt werden.

Offizieller Standpunkt „Opferthese“

Für viele Jahre in der Zweiten Republik galt offiziell das Diktum der sogenannten „Opferthese“.¹ Eine Haltung, die sich vor allem auf die Moskauer Deklaration von 1943 stützte und sich bereits in der Proklamation über die Selbstständigkeit Österreichs vom 27. April 1945 widerspiegelte, wenn darin über den „Anschluss“ 1938 an Nazideutschland als von einer „militärischen kriegsmäßigen Besetzung des Landes“ gesprochen und darauf hingewiesen wird, dass der „Anschluss“ somit dem „hilflos gewordenen Volke Österreichs aufgezwungen“ worden wäre. Selbiges gilt – der Proklamation folgend – weitgehend auch für den Zweiten Weltkrieg, wenn dort weiters steht, „daß die nationalsozialistische Reichsregierung Adolf Hitler kraft dieser völligen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Annexion des Landes das macht- und willenlos gemachte Volk Österreichs in einen sinn- und aussichtslosen Eroberungskrieg geführt hat, den kein Österreicher jemals gewollt hat /.../“² Die „Opferthese“ spiegelte sich dann auch in den konkreten ablehnenden Positionen der österreichischen Politik in Fragen der Restitutions- und Entschädigungsleistungen gegenüber den – vor allem jüdischen – Opfern des Nationalsozialismus wie auch in der Praxis des politisch-öffentlichen Gedenkens und Erinnerns und in den Lehrplänen und Lehrmaterialien für den Schulunterricht wider.

Einfluss auf Restitution und Entschädigung

Geschichtspolitische Transformation nach 1945

Auf gesellschaftlicher Ebene vollzog sich zwischen 1945 und der Mitte der 1980er-Jahre eine bedeutende geschichtspolitische Transformation. Auf die kurze Phase der antifaschistischen Erinnerung an die Opfer des NS-Regimes in den unmittelbaren Nachkriegsjahren folgte, einhergehend mit der politischen und gesellschaftlichen Integration der ehemaligen NationalsozialistInnen, die lange Periode des Gedenkens an die Opfer des Kriegs, an die im Kriegsdienst in der Deutschen Wehrmacht getöteten österreichischen Soldaten, das Leid der von Bombardierung und Entbehrung betroffenen Zivilbevölkerung in der „Heimat“.³ Dabei wurde bis in die 1980er-Jahre zum einen die Bedeutung des Widerstandes und zum anderen das Leid der vom NS-Regime verfolgten Bevölkerungsgruppen, wie Jüdinnen und Juden, Roma und Sinti („Zigeuner“), Homosexuelle und Oppositionelle, weitgehend aus der hegemonialen gesellschaftlichen Erinnerung ausgeblendet. Und waren für die kurze erste Phase der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus VertreterInnen des politischen Widerstandes TrägerInnen des Gedenkens,

so wandelte sich mit dem Übergang zur zweiten Phase ab den späten 1940er- und frühen 1950er-Jahren die Trägerschaft der hegemonialen Erinnerungskultur hin zu den militärischen Traditionsverbänden, vor allem dem Österreichischen Kameradschaftsbund. Die Erinnerung an die im *double speak* „vergessenen“ Opfer musste fortan häufig gegen erhebliche Widerstände von den „Opfern“ selbst wach gehalten werden. Und so waren es vor allem die KZ-Opferverbände, die jüdischen Gemeinden und Vertretungen anderer Opfergruppen wie auch einzelne couragierte Bürgerinnen und Bürger, die sich um diese Erinnerung bemühten.

**Erinnerungs-
kultur des
Kamerad-
schafts-
bundes**

DAS „HEIMKEHRERTREFFEN“ AM ULRICHSBERG – DAS ANDERE GEDENKEN?

Seit dem Jahr 1959 findet auf dem Gipfel des Kärntner Ulrichsbergs alljährlich ein Treffen von Veteranen des Zweiten Weltkrieges statt.¹ Als Veranstalter fungiert die in Klagenfurt als Verein registrierte „Ulrichsberggemeinschaft“, die strukturell und personell eng mit der Kärntner Landespolitik verknüpft ist. Im Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus aus dem Jahr 1993 wird die Ulrichsberggemeinschaft als eine „traditionspflegerische Organisation, in der Funktionäre der rechtsextremen SS-Veteranenorganisation → ‚Kameradschaft IV‘ tonangebend sind“, charakterisiert. Zugleich wird auch angemerkt, dass in den Reden und Referaten immer wieder die Rolle der deutschen Soldaten unter Einschluss der SS-Angehörigen positiv dargestellt und der verbrecherische Charakter der nationalsozialistischen Kriegsführung ausgeblendet wird.² Mit dieser Haltung bewegte sich die Ulrichsberggemeinschaft und ihr jährliches „Heimkehrergedanken“ viele Jahre in einem gesellschaftlichen Konsens, der jedoch seit den 1980er-Jahren mit der Erosion der „Opferthese“ und dem kritischen Hinterfragen der Rolle der Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg zunehmend ins Wanken geriet. Die Auseinandersetzungen um die jährlichen Feiern am Ulrichsberg mit ihrer politischen Aufladung wurden in den letzten beiden Jahrzehnten gleichsam zum Symbol der kritischen Vergangenheitsbewältigung in Österreich.

Die Feiern selbst folgen stets einem mehr oder weniger fixen Ritual: Begrüßungs- und Gedenkansprache von Vertretern der „Ulrichsberggemeinschaft“, Festrede einer Persönlichkeit des öffentlichen Lebens – in der Regel eines führenden Politikers. Eingebunden ist das Ganze in eine christlich-ökumenische Messfeier unter Mitwirkung von Militärmusik sowie im Beisein von hohen RepräsentantInnen der Republik, des Landes Kärnten, VertreterInnen des Bundesheeres, der Exekutive, von Studentenverbindungen und unterschiedlichen Brauchtums-Verbänden. Vor allem die Beteiligung führender Kärntner LandespolitikerInnen an den Feierlichkeiten ließ diese zu einer politischen Bühne werden, die ab den 1980er-Jahren auch vermehrte nationale und internationale Aufmerksamkeit erfuhr.

Walter Fanta arbeitete in einer Analyse der Reden, der Berichterstattung sowie der Struktur der Denkmalanlage am Ulrichsberg drei Sinnzuschreibungen rund um das Heimkehrer- und Soldatengedenken heraus, die letztlich auch auf die Problematik der Ulrichsbergfeiern verweisen: So liege der Primärsinn seitens der Ulrichsberggemeinschaft im Gedenken an die Kriegsheimkehrer und gefallenen Soldaten, der Sekundärsinn im Gedenken an die soldatischen und zivilen Opfer des Krieges und anderer Kriege und der Tertiärsinn in einem Bekenntnis zu Frieden und Versöhnung sowie in einem Bekenntnis zu Europa.

Darüber hinaus wurde in den jährlichen Feiern und den im Umfeld stattfindenden Veranstaltungen gleichsam refrainartig ein Bündel an Kernbotschaften vermittelt, die über den lokalen Kärntner Bereich hinaus Leitlinien eines revisionistischen Geschichtsbildes darstellten. Diese Kernbotschaften lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- ▶ „Der Mythos von der ethischen Überlegenheit des Soldatentums wird gepflegt.
- ▶ Das Opfer der Soldaten verpflichtet die Nachgeborenen.
- ▶ Die Deutsche Wehrmacht (und die →Waffen-SS!) wird von Schuldvorwürfen entlastet, die ehemaligen Mitglieder der Waffen-SS werden als Kämpfer für die Freiheit gegen den Kommunismus, Vorkämpfer für ein geeintes Europa sowie als Elite der Nachkriegsdemokratie stilisiert.
- ▶ Es erfolgt ein Bekenntnis zu Volk und Vaterland im konservativen und völkischen Sinn.
- ▶ Kriegsteilnehmerschaft und Wiederaufbauleistung werden miteinander identifiziert.
- ▶ An der politischen Nachkriegsordnung und der Nachkriegsgesellschaft wird Kritik geübt.
- ▶ Das Bundesheer wird in die Tradition der Deutschen Wehrmacht gestellt.“³

Abseits der transportierten Inhalte, die einer Verhöhnung der Opfer des Nationalsozialismus und zudem einer Verharmlosung der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik gleichkommen, erregte

seit den 1970er-Jahren vor allem auch die Liste der TeilnehmerInnen an den Treffen Kritik. Neben dem Veteranenverband der →Waffen-SS, „→Kameradschaft IV“, oder „Internationalen“ SS-(Kollaborations-) Verbänden nahmen immer wieder einzelne neonazistische Gruppierungen an der Gedenkveranstaltung oder an in deren Umfeld stattfindenden Treffen teil. Auch wurden von zahlreichen Teilnehmern nationalsozialistische Symbole offen zur Schau gestellt, womit auch immer wieder Vergehen gegen das Verbotsgesetz vorlagen.⁴ Besondere Aufmerksamkeit erlangte im Jahr 1995 das Treffen der Waffen-SS-Veteranen in Krumpendorf, bei dem Jörg Haider, der die Ulrichsbergtreffen immer wieder als politische Bühne gebrauchte, in einer Ansprache über die Veteranen der Waffen-SS lobend und verharmlosend sagte, „dass es noch anständige Menschen gibt, die einen Charakter haben und die auch bei größtem Gegenwind zu ihrer Überzeugung stehen und ihrer Überzeugung bis heute treu geblieben sind“.⁵

All das, verbunden mit den Transformationen des historischen Bewusstseins in Österreich, führte in den letzten Jahren zu einer immer stärker werdenden Kritik an den Treffen. Im Jahr 2009, nachdem bekannt wurde, dass der Geschäftsführer der Ulrichsberggemeinschaft Wolf Dieter Ressenig über eine Internet-Plattform NS-Devotionalien angeboten habe, zog Verteidigungsminister Norbert Darabos schließlich die Unterstützung des Bundesheeres, das vor allem Ordner- und Shuttle-Dienste übernommen hatte, zurück. Zudem untersagte er Bundesheerangehörigen die Teilnahme am Treffen in Uniform. Der Rückzug des Bundesheeres führte in weiterer Folge auch zu Rücktritten im Vorstand der „Ulrichsberggemeinschaft“ und zur erstmaligen Absage des Treffens seit 1959.⁶ Diese Absage stellt einen Bruch in der über viele Jahre hinweg akzeptierten Überlieferung des Gedenkens an den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus dar, wobei damit nicht gleichzusetzen ist, dass die Ideen, die die Ulrichsberggemeinschaft transportierte, ebenfalls ad acta gelegt wurden.

- 1 Fanta, Walter: Die Ulrichsbergfeiern im öffentlichen Bewusstsein, in: Burz, Ulfried/Pohl, Heinz-Dieter (Hrsg.): Politische Festtagskultur in Kärnten. Einheit ohne Einigkeit? (Kärnten und die nationale Frage 3). Klagenfurt-Ljubljana 2005, S. 315–343; Fanta, Walter/Sima, Valentin (Hrsg.): „Stehst mitten drin im Land“. Das europäische Kameradentreffen auf dem Kärntner Ulrichsberg von den Anfängen bis heute. Klagenfurt 2003
- 2 Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.): Handbuch des österreichischen Rechtsextremismus. Wien 1993, S. 250–251
- 3 Fanta, Ulrichsbergfeiern, S. 317–318
- 4 Steiner, Elisabeth: „Treffen europäischer Patrioten“. Deutsche Neonazis schwärmen in NDP-Organ „Deutsche Stimme“ vom Ulrichsberg, in: Der Standard, 21. Dezember 2006
- 5 Vgl. Schiedel, Heribert/Neugebauer, Wolfgang: Jörg Haider, die FPÖ und der Antisemitismus, in: Pelinka, Anton/Wodak, Ruth (Hrsg.): „Dreck am Stecken“. Politik der Ausgrenzung. Wien 2002, S. 23 u. 246
- 6 Steiner, Elisabeth: Erdrutsch am Ulrichsberg, in: Der Standard, 26. August 2009

Gerald Lamprecht

Mauthausen – von der Gedenkstätte zum Erinnerungsort

Eine Zwischenposition in der österreichischen Gedächtnislandschaft stellte die KZ-Gedenkstätte Mauthausen dar. Diese positionierte sich gleichsam an der Schnittstelle zwischen einer staatlichen Pflicht zur Erhaltung der Gedenkstätte und der Erinnerung der überlebenden KZ-Häftlinge an die „vergessenen Opfer“.⁴ Das am 5. Mai 1945 von amerikanischen Truppen befreite Konzentrationslager wurde zunächst von amerikanischen und anschließend von sowjetischen Truppen verwaltet und ging im Juni 1947 in österreichische Verwaltung (Bundesministerium für Inneres) über.⁵ Doch bereits im Vorfeld der Übergabe gab es ausgehend vom KZ-Verband Überlegungen, das ehemalige Lagergelände in eine Gedenkstätte umzuwandeln, was schließlich im Juli 1948 auf Antrag von Innenminister Oskar Helmer und durch Beschluss des Ministerrates vom März 1949 auch erfolgte. Grundlage dafür war das Bundesgesetz von 7. Juli 1948, in dem es heißt, dass „die Gräber der Angehörigen der alliierten Armeen, der im Kampfe um die Befreiung Österreichs gefallenen Angehörigen der Vereinten Nationen sowie aller anderen im Kampfe um ein freies, demokratisches Österreich gefallenen Opfer, die sich im Gebiete der Republik Österreich befinden, /.../ dauernd erhalten“ werden müssen.⁶

Seit 1949 KZ-Gedenkstätte

Bei der Transformation des Lagergeländes zur Gedenkstätte spielten in den folgenden Jahren abseits von außen- und innenpolitischen Motivationen vor allem die Interessen der Vertretungen der ehemaligen Lagerinsassen, die sich im Oktober 1947 zur überparteilichen Lagergruppe Mauthausen zusammenschlossen und das aus 12 Mitgliedern bestehende Mauthausen-Komitee formierten, eine entscheidende Rolle.⁷ Letzteres sowie eine Vielzahl weiterer nationaler Opferverbände und ab 1953 das Internationale Mauthausen-Komitee prägten ab den 1950er-Jahren maßgeblich die bauliche Entwicklung der Gedenkstätte. Zudem waren diese Gruppen auch für die Ausrichtung der jährlich stattfindenden Gedenkfeiern verantwortlich.⁸ Die seit 1949 durchgeführten Befreiungsfeiern werden traditionell am ersten Sonntag nach dem 5. Mai abgehalten und erlangten trotz des offiziellen Charakters der Gedenkstätte Mauthausen lange Zeit keinen offiziellen, staatstragenden Charakter. Dies war von Anbeginn an zum einen der Ambivalenz der österreichischen Politik gegenüber dem Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus und zum anderen den politischen Erwägungen zu Zeiten des Kalten Krieges geschuldet, weshalb beispielsweise Innenminister Helmer in Abgrenzung zum kommunistisch dominierten KZ-Verband die Befreiungsfeier 1949 nicht besuchte.⁹

**Erinnerungs-
orte
ehemaliger
Häftlinge**

**Jährliches
Gedenken**

Nichtsdestotrotz entwickelte sich ab den 1970er-Jahren, seit der Ära Kreisky, die Gedenkstätte Mauthausen zunehmend zur zentralen österreichischen NS-Gedenkstätte. Dies fand seinen Niederschlag zum einen in der Errichtung eines Museums, das im Jahr 1970 eröffnet wurde, und zum anderen im Ausbau der Gedenkstätte zu einem österreichweiten Lernort für Schülerinnen und Schüler. Die Gedenkstätte Mauthausen beherbergte jahrzehntlang neben dem Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW) die einzige Ausstellung über die Zeit des Nationalsozialismus in Österreich. Auch diese Ausstellung verschrieb sich dem Opfernarrativ – ging es doch darum, vor dem Hintergrund einer auf die Opfer des Krieges gerichteten österreichischen Gedächtniskultur an die „vergessenen“ Opfer des Nationalsozialismus zu erinnern.¹⁰ Mit dem 2003 eröffneten BesucherInnenzentrum und der Überarbeitung des pädagogischen Konzeptes der Gedenkstätte seit 2007 wird weiters versucht, diesem veränderten Geschichtsbild Rechnung zu tragen und zudem auch die Bedeutung der Gedenkstätte als nationalen Lernort aufzuwerten.¹¹ Die Neugestaltung betrifft nicht nur die Pädagogik, sondern zugleich auch die Ausstellung.¹² Gleichzeitig wird dabei jedoch auch die Frage thematisiert, welche Aufgaben die Gedenkstätte Mauthausen in der erzieherischen Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und →Holocaust überhaupt übernehmen kann und will.

**Zentrale
österreichische
NS-
Gedenkstätte**

**Errichtung
eines
Museums**

Von der Mittäterthese

Die Veränderung des österreichischen Geschichtsbewusstseins weg von der Doktrin der „Opferthese“ vollzog sich ab den 1980er-Jahren und manifestierte sich zentral im Bundespräsidentenwahlkampf von 1986, als die Haltung des Präsidentschaftskandidaten Kurt Waldheim zu seiner Rolle in der Deutschen Wehrmacht fundamentaler Kritik unterzogen wurde.¹³ Der Satz von der Pflichterfüllung, der für eine ganze Generation von Österreichern, die in der Wehrmacht kämpften, selbstverständlich war, konnte sich fortan auf keinen gesellschaftlichen Konsens mehr stützen. Vielmehr wurde die „Opferthese“ in ihrer Kernaussage hinterfragt und die gesellschaftliche und letztlich auch politische Verantwortung Österreichs für die Verbrechen des Nationalsozialismus eingemahnt. All dies führte nach den Ereignissen des Ge-/Bedenkjahres 1938/1988 zu einer Neuausrichtung des österreichischen Geschichtsbewusstseins und fand seinen Ausdruck in der sogenannten Mittäterthese.

**1980er-Jahre:
Hinterfragen
der „Opfer-
these“**

Ihren offiziellen Charakter erhielt diese neue geschichtspolitische Positionierung in der Rede von Bundeskanzler Franz Vranitzky vor dem österreichischen Nationalrat am 8. Juli

Mitverantwortung übernehmen

1991. Bundeskanzler Vranitzky wies in dieser anlässlich der Jugoslawienkrise gehaltenen Ansprache darauf hin, dass Österreich als Gesprächspartner im Konflikt und in der gesamten Region nur dann ernst genommen werden könnte, wenn es sich mit seiner eigenen Vergangenheit kritisch auseinandersetze und eine klare Sprache finde. Dies sei umso bedeutender, als sich Europa an einem historischen Wendepunkt befinde und für sich neue Maßstäbe – „Maßstäbe der Freiheit und der Menschenrechte und der Demokratie“¹⁴ – setze. Das ziehe als Konsequenz nach sich, dass zum einen in der Gegenwart politische VerantwortungsträgerInnen eine klar ablehnende Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus haben müssten und zum anderen auch das Eingeständnis „zur Mitverantwortung für das Leid, das zwar nicht Österreich als Staat, wohl aber Bürger dieses Landes über andere Menschen und Völker gebracht haben“¹⁵, gemacht werden müsse. Das bedeute auch die Neubewertung des „Anschlusses“ 1938 als einerseits aggressiven feindlichen Akt der militärischen Okkupation und andererseits als von ÖsterreicherInnen betriebenen und begrüßten Prozess wie daraus folgend auch die gegenwärtige Übernahme der „moralischen Mitverantwortung für Taten unserer Bürger“ und das Setzen ganz konkreter Schritte bei der Restitution und Entschädigung, der Anerkennung von moralischen und materiellen Ansprüchen auf „Wiedergutmachung“.

Historische Aufarbeitung beginnt

Mit der Rede von Bundeskanzler Franz Vranitzky wurde der tief greifenden geschichtspolitischen Wende in Österreich seit der Waldheim-Debatte offiziell, mit einer Erklärung im Namen der Republik Österreich, Rechnung getragen. Sie schlug sich in Kombination mit zunehmendem internationalen Druck in den folgenden Jahren in sowohl der Entschädigungsgesetzgebung (Gründung des Nationalfonds der Republik Österreich für die Opfer des Nationalsozialismus – Allgemeiner Entschädigungsfonds 1995¹⁶ sowie des Fonds für freiwillige Leistungen der Republik Österreich an ehemalige Sklaven- und ZwangsarbeiterInnen des nationalsozialistischen Regimes (Versöhnungsfonds) 2000¹⁷), der historischen Aufarbeitung des Vermögensentzuges während der NS-Zeit¹⁸ (Gründung der österreichischen Historikerkommission 1998¹⁹) als auch der offiziellen Erinnerungspolitik nieder. Nicht zuletzt bildet sich dieses Geschichtsbewusstsein auch in den Lehrplänen und Schulbüchern für den Geschichtsunterricht ab.

5. Mai – Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus

Gesamt-europäisches Erinnern

Die beschriebene Veränderung der österreichischen Gedächtnislandschaft ist jedoch besonders seit den 1990er-Jahren nicht losgelöst von einer gesamteuropäischen zu sehen. Im Zentrum standen auch hier die verschiedenen Initiativen zur Etablierung eines Holocaust-Gedenktages. So verabschiedete im Juni 1995 das Europäische Parlament eine Entschließung zur Etablierung eines Holocaust-Gedenktages. In dieser wurde ausgehend von einer beobachteten Zunahme des Rassismus, Antisemitismus und der Fremdenfeindlichkeit die „Einführung eines europäischen Holocaust-Gedenktages in sämtlichen Mitgliedstaaten der Union“ gefordert.²⁰ Als Prämisse wurde formuliert, dass „der seit 1945 in Westeuropa bestehende Frieden nur erhalten werden kann, wenn verhindert wird, dass die totalitäre und rassistische Ideologie der Nazis, die zum →Holocaust an den Juden, zum Völkermord an den Roma und Sinti, zum Massenmord an Millionen anderen und zum Zweiten Weltkrieg geführt hat, ihren verderblichen Einfluss ausüben“²¹ könne. Verknüpft wurde diese Forderung zudem mit jener nach der Schaffung von Strategien zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Leugnung des Holocaust.

Gedenken soll Friedenserhaltung dienen

Als eines der ersten europäischen Länder reagierte Anfang Jänner 1996 Deutschland. In einer Proklamation von Bundespräsident Roman Herzog wurde der 27. Jänner, der Tag der Befreiung des Konzentrationslagers →Auschwitz durch die Rote Armee, zum „Tag

des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus“ erhoben.²² Es war vor allem diese deutsche Initiative, die schließlich auch als Auslöser für ähnliche Bemühungen in Österreich gesehen werden kann. So bemühten sich zunächst voneinander unabhängig seit Anfang 1997 die Nationalratsabgeordnete der Grünen Terezija Stoisits und der aus Österreich stammende, in Deutschland lehrende Psychologieprofessor Hans Werbik um die Etablierung eines solchen nationalen Gedenktages auch in Österreich.²³ Der Vorschlag, der neben politischen RepräsentantInnen auch an eine Reihe führender Persönlichkeiten herangetragen wurde, zielte zu diesem Zeitpunkt nach deutschem Vorbild auf die Übernahme des „Holocaust-Gedenktages“ am 27. Jänner. Doch sowohl Kardinal Christoph Schönborn als auch Bundespräsident Thomas Klestil äußerten ihre Bedenken gegen einen „Holocaust-Gedenktag“.²⁴ Während Ersterer den Sinn von Gedenktagen generell in Zweifel zog, erklärte Zweiterer sich nicht dafür zuständig und delegierte das Anliegen an die Bundesregierung. Bundeskanzler Franz Vranitzky hingegen wollte vermeiden, dass „ein künstlicher Gedenktag kommt, der von der Bevölkerung nicht wirklich wahrgenommen wird“.²⁵

Nichtdestotrotz wurden die Bemühungen der GedenktagbefürworterInnen fortgesetzt und letztlich zur Aufgabe des „Kuratoriums des Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus“ erklärt, Nationalratspräsident Heinz Fischer als dessen Vorsitzender übernahm die Koordination. Dabei wurde recht rasch klar, dass die Übernahme des 27. Jänner keine Mehrheit finden würde, sondern stattdessen der Befreiungstag des Konzentrationslagers Mauthausen ein möglicher Termin wäre.²⁶ Und so wurde zur Begründung für den Entschließungsantrag zur Einführung des Gedenktages gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus festgehalten, dass die „Entscheidung über den Termin eines solchen Gedenktages in Österreich /.../ einerseits die Intentionen berücksichtigen /soll/, die das Europäische Parlament in einer einstimmigen Entschließung vom 18. Juni 1995 zum Ausdruck gebracht hat, aber auch den Besonderheiten der österreichischen Zeitgeschichte Rechnung tragen /soll/. Unter Berücksichtigung all dieser Überlegungen scheint der 5. Mai ein geeigneter Termin für einen solchen Gedenktag, da an diesem Tag das Konzentrationslager Mauthausen befreit wurde. Das Konzentrationslager Mauthausen wurde im August 1938 errichtet. Die Gefangenen dieses Lagers stammten aus zahlreichen europäischen Staaten und aus den verschiedensten politischen und gesellschaftlichen Schichten. Im Konzentrationslager Mauthausen wurden Menschen sowohl aus rassistischen als auch aus politischen oder religiösen (und anderen) Gründen inhaftiert. Insgesamt wurden darin etwa 210.000 Menschen einem schlimmen Schicksal und brutaler Gewaltanwendung ausgesetzt; rund die Hälfte davon ist in Mauthausen und seinen Nebenlagern ermordet worden bzw. ums Leben gekommen.

Dies alles war Grund dafür, daß bereits in der Vergangenheit der Opfer des Konzentrationslagers Mauthausen gedacht wurde und daß der Tag der Befreiung dieses Konzentrationslagers in Österreich zum Anlaß genommen wurde, um ein Bekenntnis gegen Gewalt und Rassismus abzulegen, wobei Gewalt in einem umfassenden Sinn verstanden und abgelehnt werden muß.“²⁷

Dieser Begründung folgend wurde schließlich in der Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich vom 11. November 1997 in einem einstimmigen Beschluss aller Parlamentsparteien der 5. Mai als jährlich zu begehender nationaler Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus beschlossen. Dabei wurde jedoch im Bestreben, den Allparteienbeschluss erzielen zu können, bei der Namensgebung auf die Nennung des →Holocaust verzichtet. Und auch der Zusatz „im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus“ konnte erst nach erheblichem politischen Druck der Grünen-Parlamentsfraktion in den Namen aufgenommen werden.²⁸ Insgesamt entfernte sich Österreich damit nicht nur in Bezug auf das Datum, sondern auch

**Deutschland:
Befreiung
von
Auschwitz**

**In Österreich
Bedenken
gegen
Gedenktag**

**Debatte um
Gedenktag**

**Befreiung
Mauthausens**

**1997: 5. Mai
als Gedenk-
tag be-
schlossen**

in Bezug auf die Namensgebung erheblich vom internationalen Diskurs, der seine weltweite Bedeutung durch die Resolution der Vereinten Nationen vom 1. November 2005 erhielt, indem der 27. Jänner als der „International Day of Commemoration to honour the victims of the Holocaust“ deklariert wurde.²⁹

**Gewalt- und
Rassismus-
prävention**

Auf einer anderen Ebene entsprach der österreichische Beschluss jedoch sehr wohl den internationalen Überlegungen, indem man die Themenfelder der Gewalt- und Rassismusprävention in den Mittelpunkt rückte und zugleich dem „Europäischen Jahr gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ (1997) Rechnung trug. So heißt es in der für den Gedenktag relevanten EntschlieÙung:

**Erziehende
Wirkung**

„Der 5. Mai – der Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen – möge in Österreich im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus als Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus begangen werden.

Der Nationalrat ersucht daher die Bundesregierung, die in diesem Zusammenhang erforderlichen Veranlassungen zu treffen.

**Länder und
Gemeinden**

Insbesondere erscheint es dem Nationalrat erforderlich zu sein, in den Schulen, innerhalb des österreichischen Bundesheeres sowie beim Zivildienst auf diesen Gedenktag in geeigneter Weise Bedacht zu nehmen, um die Sensibilität gegenüber den verschiedenen Formen der Gewalt zu wecken und zu verstärken.

Nationalrat

Darüber hinaus möge an die Länder und Gemeinden herangetreten werden, damit auch von den Gebietskörperschaften im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus und an die Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen der 5. Mai als Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus wahrgenommen wird.

**Europäische
Ebene**

Auch der Nationalrat wird in Zukunft jedes Jahr diesen Gedenktag in einer besonderen Weise begehen.

Mit diesem Schritt schließt sich die Republik Österreich einer europäischen Initiative an und bringt damit zum Ausdruck, daß sie die Idee eines Gedenktages an die Opfer des Nationalsozialismus auch auf europäischer Ebene mit großem Nachdruck unterstützt.“³⁰

**Sensibili-
sierung
gegenüber
der Gewalt**

Erscheint somit die Namensgebung, wie durchaus kritisch angemerkt werden kann, als weiteres Indiz für den schlampigen Umgang Österreichs mit seiner Vergangenheit, so reiht sich der EntschlieÙungstext jedoch in die international diskutierten Grundprinzipien der Erinnerung an den →Holocaust ein, indem an die gegenwärtige Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust die „Sensibilisierung gegenüber den verschiedenen Formen der Gewalt“ gebunden wird. Zudem wird das Gedenken an den Holocaust mit der Wahrung und Stärkung der demokratischen Grundrechte sowie der Menschenrechte in Verbindung gesetzt. Ähnlich dann auch der Text der UNO-Resolution von 2005, der sich explizit gegen jedwede Form der Holocaust-Leugnung wendet und jegliche Ausdrucksform der religiösen Intoleranz, der Anstiftung, Bedrohung oder Gewalt gegen Personen oder Vereinigungen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft oder religiösen Überzeugung, wo auch immer diese auftreten, wendet.“³¹

**UNO-Resolu-
tion von 2005**

**Heraus-
ragende
Rolle der
Bildungs-
systeme**

Um die proklamierten Ziele zu erreichen und die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus nicht zur leeren Phrase zu degradieren, richten sich die internationalen wie auch der österreichische Holocaust-Gedenktag sowohl an die Gesellschaften als Gesamtheiten als auch im Besonderen an Bildungseinrichtungen, u.a. an Schulen, die im Sinne der Erziehung der heranwachsenden Generationen die Prinzipien der Gedenktage in ihre alltägliche Arbeit übernehmen sollen. Damit wird den Bildungssystemen jedoch auch eine herausragende Rolle in der Erinnerungsarbeit zugeschrieben, was sich nicht zuletzt in einer Vielzahl an österreichischen, europäischen und internationalen Bildungsinitiativen im Bereich der →Holocaust-Erziehung widerspiegelt.“³²

Conclusio – der 5. Mai im Widerstreit der Narrative

Welche politische Bedeutung dem Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus seitens der österreichischen Politik zugestanden wurde und wird, zeigt sich zunächst daran, dass er neben dem Staatsfeiertag am 1. Mai (siehe Kasten S. 4) und dem Nationalfeiertag am 26. Oktober (siehe Kasten S. 20) abseits der durch das Konkordat geregelten kirchlichen Feiertage³³ der dritte durch das österreichische Parlament beschlossene nationale Feiertag/Gedenktag ist. Im Gegensatz zu allen anderen Feiertagen ist er jedoch nicht arbeits- oder schulfrei. Weiters wird nach einer anfänglichen Zurückhaltung seit 1998 der Gedenktag mit einer jeweiligen Gedenksitzung des österreichischen Parlamentes, die zudem im Fernsehen übertragen wird, feierlich begangen. Seit einigen Jahren werden darüber hinaus auch Schulen vermehrt zu Aktivitäten im Rahmen des Gedenktages ermutigt, um dessen gesellschaftliche Akzeptanz und geschichts- und demokratiepolitische Bedeutung zu steigern.

**Politische
Bedeutung in
Österreich**

**Nicht arbeits-
oder schulfrei**

Doch auch wenn von staatlicher Seite zunehmend Bemühungen zur Vergrößerung der Sichtbarkeit des Gedenktages auszumachen sind, muss mit Blick auf seine gegenwärtige gesellschaftliche Verankerung ernüchert festgehalten werden, dass er im kollektiven Gedächtnis der österreichischen Gesellschaft bislang noch nicht angekommen ist. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in der nur geringen medialen Berichterstattung rund um den 5. Mai wider. Dieser Befund kann zum einen auf den anhaltenden *double speak* und zum anderen teils auch darauf zurückgeführt werden, dass die widerstreitenden geschichtspolitischen Lager sich bei seiner zögerlichen Einführung zwar auf die allgemeine und unbestimmte Abwehr von Gewalt und Rassismus als kleinstem gemeinsamen Nenner verständigen konnten. In Bezug auf offene und unverblünte Konfrontation mit der eigenen Geschichte in Form des unumstößlichen Bekenntnisses zur Befreiung vom Nationalsozialismus im Jahr 1945 und die Benennung der Opfer und der Taten ist auch 65 Jahre danach bei einigen politischen Gruppierungen sowie Österreicherinnen und Österreichern noch immer eine ambivalente Haltung vorhanden. Sichtbarstes Zeugnis für diese historische Verwirrung sind die vielfältigen Debatten über die Aufhebung von Unrechtsurteilen der NS-Justiz in den letzten zehn Jahren.³⁴

**Im kollekti-
ven Gedäch-
tnis noch
nicht ange-
kommen**

Auch wenn die Positionen der Relativierung des →Holocaust und Verharmlosung des Nationalsozialismus nicht als gesellschaftlicher Mainstream zu sehen sind, sind es gerade diese noch immer von Teilen der österreichischen Gesellschaft mitgetragenen Geschichtsbilder, die die gesellschafts- und geschichtspolitische Bedeutung des Gedenktages gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus unterstreichen. Nicht zuletzt ist auch in diesem Lichte die neue Initiative der „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ (ITF)³⁵ von 2009 zu sehen, die Aktivitäten zum Holocaust Remembrance Day zur vorrangigen Aufgabe erklärte (siehe Kasten S. 27).³⁶

1 Vgl. Uhl, Heidemarie: Zwischen Versöhnung und Verstörung. Eine Kontroverse um Österreichs historische Identität fünfzig Jahre nach dem „Anschluß“ (Böhlaus zeitgeschichtliche Bibliothek, Bd. 17). Wien–Köln–Weimar 1992, S. 82 f.

2 Staatsgesetzblatt 1/1945

3 Uhl, Heidemarie: Transformationen historischer Identität in der Zweiten Republik. Krieg und Nationalsozialismus im österreichischen Geschichtsbewußtsein, in: Abteilung Zeitgeschichte (Hrsg.): multiple choice. Studien, Skizzen und Reflexionen zur Zeitgeschichte. Graz 1998, S. 220–223

4 Zum Konzentrationslager Mauthausen und seinen Nebenlagern vgl. Freund, Florian/Perz, Bertrand: Mauthausen – Stamm-

lager, Außenlager, in: Benz, Wolfgang/Distl, Barbara (Hrsg.): Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager, Bd. 4. Flossenbürg, Mauthausen, Ravensbrück. München 2006, S. 293–470

5 Vgl. Perz, Bertrand: Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen 1945 bis zur Gegenwart. Innsbruck–Wien–Bozen 2006, S. 66f.

6 §1 des Bundesgesetzes vom 7. Juli 1948 über die Fürsorge und den Schutz der Kriegsgräber und Kriegsdenkmäler aus dem Zweiten Weltkrieg für Angehörige der Alliierten, Vereinten Nationen und für Opfer des Kampfes um ein freies, demokratisches Österreich und Opfer politischer Verfolgung. BGBl. 38/1948

7 Vgl. Perz, KZ-Gedenkstätte, S. 88f.

- 8 Vgl. ebd., S. 135f.
 9 Vgl. ebd., S. 109
 10 Erst eine vom DÖW gestaltete und 1998 eröffnete Ausstellung brach mit diesen Narrativen und öffnete den Blick auch auf die Mittäterschaft Österreichs, von Österreicherinnen und Österreichern. Diese Ausstellung war allerdings nur temporär konzipiert und ist daher auch nicht mehr zu sehen. Vgl. Perz, KZ-Gedenkstätte, S. 240–241
 11 Zum BesucherInnenzentrum und zur Pädagogik vgl. http://www.mauthausen-memorial.at/db/admin/de/show_thema.php?cbereich=11&cthema=483 (12.1.2010)
 12 Vgl. dazu Rahmenkonzept für die Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen 2009: http://www.mauthausen-memorial.at/db/admin/de/show_thema.php?cbereich=12&cthema=50104 (25.1.2010)
 13 Vgl. Botz, Gerhard: Die „Waldheim-Affäre“ als Widerstreit kollektiver Erinnerungen, in: Tóth, Barbara/Czernin, Hubertus (Hrsg.): 1986. Das Jahr, das Österreich veränderte. Wien 2006, S. 74–95
 14 Rede von Bundeskanzler Franz Vranitzky vom 8. Juli 1991. Siehe Stenographisches Protokoll der 35. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 18. Gesetzgebungsperiode, 8. und 9. Juli 1991, S. 3282
 15 Ebd.,
 16 Vgl. <http://www.de.nationalfonds.org>
 17 Vgl. <http://www.versoehnungsfonds.at>
 18 Zum Mandat der HiKo: Den gesamten Komplex „Vermögensentzug auf dem Gebiet der Republik Österreich während der NS-Zeit sowie Rückstellungen bzw. Entschädigungen (sowie wirtschaftliche und soziale Leistungen) der Republik Österreich ab 1945“ zu erforschen und darüber zu berichten. Vgl. http://www.historikerkommission.gv.at/d_mandat1.html (25.1.2010)
 19 Vgl. <http://www.historikerkommission.gv.at>
 20 Bereits seit 1951 gibt es in Israel den Yom Ha Shoah als nationalen Holocaust-Gedenktag. Dieser wird jährlich jeweils am Sonnenuntergang des 27. Nisan begangen und steht in Bezug zum Warschauer Ghettoaufstand 1943.
 21 Punkt C. der Entschließung zum Holocaust-Gedenktag des Europäischen Parlaments vom 15.6.1995: http://www.europarl.europa.eu/pv2/pv2?PRG=CALDOC&FILE=950615&LANGUE=DE&TPV=DEF&LASTCHAP=18&SDOCTA=17&TXTLST=1&Type_Doc=FIRST&POS=1 (20.1.2010)
 22 Proklamation des Bundespräsidenten vom 3. Januar 1996. BGBl 1996, Teil I, S. 17
 23 Telefonat mit Volksanwältin Terezija Stoisits am 8.1.2010
 24 Vgl. Bemühungen um Gedenktag für Nazi-Opfer, in: Die Presse, 27. Jänner 1997, S. 7
 25 Vgl. Klösch, Christian: Der 5. Mai: Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus (NS-Opfer-Gedenktag), in: Gedenkdienst (1998) 2, S. 3
 26 Telefonat mit Volksanwältin Terezija Stoisits am 8.1.2010
 27 Vgl. Nr. 910 der Beilagen der XX. Gesetzgebungsperiode: http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XX/II/I_00910/pmh.shtml (10.1.2010)
 28 Vgl. Klösch, 5. Mai, S. 3
 29 Vgl. Resolution adopted by the General Assembly on the Holocaust Remembrance (A/RES/60/7, 1. November 2005): <http://www.un.org/holocaustremembrance/docs/res607.shtml> (13.1.2010)
 30 Vgl. Nr. 910 der Beilagen der XX. Gesetzgebungsperiode: http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XX/II/I_00910/pmh.shtml (10.1.2010)
 31 Vgl. Resolution A/RES/60/7, 1. November 2005
 32 In Österreich ist an dieser Stelle der Erlass des bm:ukk zur Historisch-Politischen Bildung „Informationen und Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust sowie Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Gegenwart“ vom 21.9.2009 zu nennen, der explizit auf die Rolle der Schulen beim jährlichen Gedenken hinweist. Vgl. <http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/erlaesse/index.html> (20.1.2010)
 33 Artikel IX des Konkordates zwischen dem Heiligen Stuhle und Österreich vom 5. Juni 1933: <http://www.verfassungen.de/at/konkordat33.htm> (15.1.2010)
 34 Vgl. dazu die 2005 geführten Auseinandersetzungen zur Rede von FPÖ-Bundesrat Siegfried Kampf: Stenographisches Protokoll. 720. Sitzung des Bundesrates der Republik Österreich, Donnerstag, 14. April 2005, S. 125; vgl. allg. Engel, Jakob/Wodak, Ruth: Kalkulierte Ambivalenz, „Störungen“ und das „Gedenkjahr“: Die Ursachen Siegfried Kampf und John Gudenus, in: de Cilla, Rudolf/Wodak, Ruth (Hrsg.): Gedenken im „Gedankenjahr“. Zur diskursiven Konstruktion österreichischer Identitäten im Jubiläumsjahr 2005. Innsbruck 2009, S. 79–97; im Oktober 2009 wurden schließlich die Urteile gegen Deserteure aufgehoben. Vgl. http://www.parlinkom.gv.at/PG/DE/XXIV/NRSITZ/NRSITZ_00040/pmh.shtml (5.2.2010)
 35 <http://www.holocausttaskforce.org>
 36 „Programme 1: With reference to paragraph 6 of the Stockholm Declaration, ITF member Countries share a commitment to encourage appropriate forms of remembrance on Holocaust Memorial Days. The purpose of this programme is to encourage educational, remembrance, and research activities designed to promote the importance of Holocaust Memorial Days in society. The ITF does not cover the costs of commemoration or observance ceremonies on these days. Covering such costs should be the obligation of governments. Funds are granted for projects providing the educational content and conceptual framework to make such ceremonies more substantive, meaningful and valuable for society.“ Vgl.: <http://www.holocausttaskforce.org/project-funding.html> (25.1.2010)



WEBTIPP

www.erinnern.at

- ▶ Auf der Plattform [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at) finden sich weitere Informationen, Link- und Literaturtipps zu Aktivitäten anlässlich des Gedenktags 5. Mai in Österreich.

Pfadangabe: www.erinnern.at → Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus

www.mauthausen-memorial.at

- ▶ Weitere Informationen und Details zu dieser Website finden Sie in den Weiterführenden Hinweisen in diesem Band.

www.un.org/holocaustremembrance

www.holocausttaskforce.org

Christoph Kühberger

Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens

Aufgrund der breiten geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte rückte auch die Geschichtskultur mit ihren unterschiedlichsten Ausprägungen in den Fokus des Geschichtsunterrichtes.¹ Nicht nur die Vergangenheit sollte kritisch gedacht werden (z.B. Quellenkritik), sondern auch der Umgang mit ihr in der Gegenwart in Form von historischen Erzählungen. Der Grund dafür liegt mitunter darin, dass man erkannte, dass Schüler und Schülerinnen in ihrer zukünftigen privaten und öffentlichen Begegnung mit Geschichte weit häufiger mit Erzählungen über die Vergangenheit (lies: Geschichte) konfrontiert werden als mit einer aus historischen Quellen zu rekonstruierenden Vergangenheit. Schüler und Schülerinnen benötigen daher jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, unterschiedliche geschichtskulturelle Produkte (u.a. TV-Dokumentationen, Computerspiele, Living-History-Inszenierungen) auf ihre Intention, sachliche Richtigkeit, erzählerische Lenkung und Beeinflussung sowie ihre Bewertungen hin befragen zu können (De-Konstruktionskompetenz).²

Geschichtskultur im Fokus

De-Konstruktionskompetenz nötig

Erinnerungskulturen als Teil der Geschichtskultur

In Österreich werden Erinnerungskulturen oft nur auf die Bewältigung der nationalsozialistischen Herrschaft und des →Holocaust beschränkt. Der Begriff meint jedoch mehr. Er versucht all jene kulturellen Erinnerungsleistungen von unterschiedlichen Trägergruppen zu fassen, die in einer Gegenwart durch Bezüge auf die Vergangenheit Sinn bilden und damit Orientierung anbieten. Es handelt sich dabei vorrangig um kollektive Wahrnehmungen, also um eine gruppenförmige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, aber auch um subjektive Wahrnehmungen, die nicht primär wissenschaftsorientiert – im Sinn der Erarbeitung geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis –, sondern stärker durch emotionale Akte und symbolische Praktiken geprägt sind, um Segmente der Vergangenheit im öffentlichen und privaten Bewusstsein zu halten.

Oft auf Holocaust beschränkt

Aus diesem Grund sollte man zwischen Angeboten unterscheiden, die von im Bezug zur Geschichtswissenschaft nichtprofessionellen Gruppen in die Gesellschaft eingebracht werden (z.B. religiösen Gemeinschaften, lokalen Vereinen, Parteien, Interessensgruppen), und jenen, welche die (historische) Wissenschaft bereitstellt. Letztere versteht sich oft als kritisches Korrektiv zur frei flutenden Erinnerungslandschaft eines Landes. Sie versucht, die Ergebnisse der Beschäftigung mit der Vergangenheit und ihre Schlüsse daraus nachvollziehbar nach Kriterien der Wissenschaftlichkeit darzulegen. Ähnlich wie offiziellen Vertretern und Vertreterinnen eines Landes fällt der Wissenschaft dabei eine besondere Verantwortung zu: „Für professionelle und öffentliche Subjekte der Erinnerung und Erinnerungsarbeit gelten strengere Verpflichtungen auf die Selbstreflexion und das Ideal einer systematischen und methodischen, an Wahrheit und Vollständigkeit orientierten Darstellung. Dabei soll aber nicht vergessen werden, dass im Sinn der Relevanz des ‚lokalen Wissens‘ auch Menschen, die nicht der Historikerzunft angehören, als Subjekte von Erinnerung gewürdigt werden müssen und dass die Erinnerungen derjenigen, die in der Öffentlichkeit keine Stimme haben, unter Umständen von besonderem ethischen Gewicht sein können, weil sich diese Erinnerungen von ‚mainstream memories‘ unterscheiden und

Wissenschaft als kritisches Korrektiv

Selbstreflexion

daher im Sinn eines Ideals von epistemischer [Anm. d. Red.: erkenntnistheoretischer] Vollständigkeit kritisch integriert werden müssen.¹³

AUSWAHL AN GESCHICHTSKULTURELLEN PRODUKTEN VON ERINNERUNGSKULTUREN

Erinnerungskulturen sind durch soziale Trägergruppen gekennzeichnet, die man anhand von sozialen Milieus, Generationen usw. definieren kann. Die Artikulation ihres Geschichtsbewusstseins im Zusammenhang mit einer Person oder einem spezifischen Moment bzw. Vorgang in der Vergangenheit zeigt sich hingegen in geschichtskulturellen Manifestationen, die als gegenwärtige narrativ-rhetorische, künstlerisch-ästhetische, textliche, mündliche, haptische, multimediale etc. Hervorbringungen in Erscheinung treten und als Interpretationen der Vergangenheit (lies: Geschichte) zu verstehen sind.¹ Da Erinnerungsarbeit in der Öffentlichkeit und im Rahmen von offiziellen, etwa staatlichen, Formen letztlich durch Machtstrukturen geprägt ist, kann man anhand von Manifestationen im öffentlichen Raum jene Gruppen identifizieren, die eine spezifische Perspektive auf die Vergangenheit durchsetz(t)en. Verändern sich derartige Machtstrukturen (z.B. durch Verschiebung von Mehrheiten oder durch neue Generationen im Aushandlungsprozess um die kulturelle Praxis der Erinnerung), kann es zu einer Neuorientierung, Zersplitterung, zu Konflikten etc. kommen.

1 Oswald, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009, S. 8f

Christoph Kühberger

Vielfältige Bezugspunkte

Die Palette von Bezugspunkten in der Vergangenheit, die im Rahmen von Erinnerungskulturen auftauchen, ist dabei ebenso mannigfaltig (z.B. Volkshelden, Schlachten, Musikerinnen, unbewältigte emotionale Ereignisse, politische Kämpfe/Siege), wie es die geschichtskulturellen Produkte sind, mit denen an sie erinnert wird (vgl. Grafik oben).

Historisches und politisches Lernen

Setzt man im Unterricht bei Erinnerungskulturen im Heute an, kann es gelingen, das historische und das politische Lernen miteinander zu verknüpfen. Dies hängt damit zusammen, dass die Art der Erinnerung und der Umgang mit ihr nicht durch die historischen Quellen

FÜNF ASPEKTE EINER THEORIE DER ERINNERUNG (KÜHBERGER/SEDMAK 2005)	
Subjekte der Erinnerung	Als Subjekte der Erinnerung kommen Gemeinschaften und Individuen in Frage. Die Rollen, die sie im Rahmen der Erinnerungskultur einnehmen, können jedoch ganz unterschiedlich sein (u.a. Zeuge, Beteiligter, Forscherin, Zuschauerin, Unbeteiligter). Aus der jeweiligen Rolle ergibt sich eine bestimmte Interessens- und Standortgebundenheit. Aufgrund der Heterogenität, die in Demokratien bewusst gelebt wird, ergeben sich mehrdimensionale Subjektgruppen, die in der Regel unterschiedliche Zugänge zum gleichen Objekt der Erinnerung aufweisen.
Adressaten der Erinnerung	Die Adressaten der Erinnerung können mit den Subjekten identisch sein (z.B. Maturajubiläum). Es kommen jedoch auch kollektive Instanzen in Frage, etwa dann, wenn Regierungen einen staatlichen Feiertag für alle StaatsbürgerInnen stiften. Adressaten können aber auch außerhalb der eigenen Gemeinschaft liegen, wie dies im Rahmen der Universalisierung des →Holocaustgedenkens beobachtbar ist (z.B. moralische Ermahnung eines Staates an einen anderen, nicht den gleichen Fehler zu begehen).
Objekte der Erinnerung	Das Objekt der Erinnerung liegt in der Vergangenheit und ist nur über historische Quellen oder Akte der Erinnerung zugänglich. Aus diesem Grund verändert sich die Form des Objektes nicht. Was sich verändert, sind die Perspektiven, welche die Subjekte der Erinnerung gegenüber dem Objekt einnehmen. Es besteht daher ein einseitiger Dialog mit dem Objekt.
Repräsentationen der Erinnerung	Fragt man nach der Repräsentation der Erinnerung, wird primär nach dem Modus der Erinnerung gefragt. Wie eine Gesellschaft sich an etwas erinnert, hängt von kulturellen Traditionen und Innovationen ab. Es handelt sich jedoch letztlich immer um geschichtskulturelle Produkte (u.a. Straßennamen, Preise, Denkmäler, Veranstaltungen), die gesellschaftliche und politische Wertungen mitliefern. Schwierig wird dies für Gesellschaften dort, wo Teilkulturen an ein und demselben Ort aufeinanderprallen (z.B. am Wiener Heldenplatz zwischen dem Gedenken an die Opfer des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus und an die gefallenen Soldaten des Zweiten Weltkrieges ¹). Zudem spielen die Form der Repräsentation sowie der Ort eine Rolle, da es dadurch zu einer Hierarchisierung der Repräsentationsformen kommt (z.B. Straßename vs. Platzbezeichnung; schlichtes Denkmal am Stadtrand vs. unübersehbares im Stadtzentrum)
Grund der Erinnerung	Erinnerungen stiften Identität und Gemeinschaft, weil sie in ein Bezugssystem zur eigenen Welt eingeordnet werden, anhand dessen sich Menschen in der Gegenwart und Zukunft orientieren. Damit wird die Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft erhalten, denn wenn man sich nicht „an vergangene Ereignisse erinnert, die das eigene Leben, das eigene Umfeld oder die eigene Gesellschaft direkt und teilweise sogar indirekt betreffen, bleibt man in ihr nicht handlungsfähig, teilweise nicht einmal urteilsfähig.“ ² Orientierung für das Heute und Morgen kann daher als Grund der Erinnerung ausgemacht werden.
<p>1 Vgl. Hanisch, Ernst: Wien: Heldenplatz, in: Transit. Europäische Revue, Heft 15/1998, S. 122–140</p> <p>2 Kühberger, Christoph/Sedmak, Clemens: Bausteine einer Ethik der Erinnerung, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 11/2005, S. 981–999, hier S. 996</p>	

und die in der Vergangenheit durchlebten Situationen determiniert sind. Vielmehr kann nach einer quellenkritischen Klärung dessen, woran erinnert wird (Grund der Erinnerung), jene Diskussion ansetzen, die zur differenzierten Urteilsbildung darüber anregt, wie unsere Gesellschaft oder einfach nur die junge Generation heute damit umgehen will bzw. sollte. Wenn es stimmt, dass jede Generation das Recht hat, sich jeweils in ein spezifisches Verhältnis zur Vergangenheit zu setzen, wie dies Reinhard Krammer ausmacht, „müssen die dafür notwendigen Freiräume geschaffen werden. Eine von der älteren

Verknüpfung von historischem und politischem Lernen

Ziel pluralistische Sinnfindung	<p>Generation ‚geliehene Erinnerung‘ ist dafür unbrauchbar.“⁴ Daher wird in der konkreten Unterrichtsarbeit eine pluralistische Sinnfindung das Ziel sein müssen, da aus der Vergangenheit nicht zwingend dieselben Orientierungen etwa für unterschiedliche Generationen ableitbar sind. „Pluralismus kommt nicht aus ohne Kritik und Gegenkritik, ohne Auseinandersetzung und Meinungswettstreit.“⁵ Dies kann man an den unterschiedlichen Fällen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, nachvollziehen. Unterschiedliche Gruppen fordern im Zusammenhang mit der Vergangenheit oft unterschiedlichste Vorgangsweisen ein (u.a. Trauern, Wachhalten, Verschweigen, Externalisieren etc.).⁶ Es ist daher für das historisch-politische Lernen bei der Beschäftigung mit Erinnerungskulturen sicherlich zentral, neben dem Bezug zur Vergangenheit und den dort auffindbaren Zusammenhängen, auch die gegenwärtigen Strukturen der Erinnerungskultur zu analysieren (vgl. Kasten „Fünf Aspekte einer Theorie der Erinnerung“). Auf diese Weise können verschiedene Positionen im Umgang mit Vergangenheit bzw. mit Geschichte dargelegt werden und nach den ihnen innewohnenden Bewertungen und Normbezügen (normative Triftigkeit), den erzähltechnischen Inszenierungen (narrative Triftigkeit) sowie der fachlichen Angemessenheit (sachliche Triftigkeit) befragt werden.⁷</p>
Gegenwärtige Strukturen der Erinnerungskultur	
Selbstständiges und begründetes Urteil	<p>Um aber nicht nur in der analytischen Betrachtung steckenzubleiben, sollten die SchülerInnen die Gelegenheit erhalten, auch ein selbstständiges und begründetes Urteil über den besprochenen und analysierten Fall abzugeben. Dabei wird es lehrerseitig darauf ankommen, (letztlich politische) Urteile nicht als richtig oder falsch zu klassifizieren, sondern dass die Urteile mit den Schülern und Schülerinnen hinsichtlich jener Aspekte befragt werden, die in der Urteilsbegründung offenzulegen sind. Es handelt sich dabei um Momente wie das Reflektieren der qualitativen und quantitativen Informationsgrundlage des Urteils, das Wahrnehmen der Beschränktheit und Standortgebundenheit eines Urteils, das kritische Einbringen persönlicher Perspektiven oder beeinflussender Vorerfahrungen in das Urteil etc. Es sind daher jene Gradmesser anzuwenden, welche die politische Urteilskompetenz konstituieren,⁸ wodurch sichtbar wird, dass jene Aspekte der historischen Orientierung, welche die Gegenwart und Zukunft betreffen, einen Überschneidungsbereich zwischen dem historischen und politischen Lernen aufweisen.⁹</p>

1 Vgl. u.a. Schönemann, Bernd: Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. 1, 2002, S. 78–86; Hasberg, Wolfgang: Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. Zehn Aphorismen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. 3, 2004, S. 198–207; Landkammer, Joachim/Noetzel, Thomas/Zimmerli, Walther Ch. (Hrsg.): Erinnerungsmanagement. Systemtransformation und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich. München 2006

2 De-Konstruktionskompetenz vgl. Schreiber, Waltraud: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Geschichte denken statt pauken, hrsg. v. d. Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung Meißen. Meißen 2005, S. 217–225; Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, hrsg. v. Körber, A. et al. Neuried 2007, S. 194–235; vgl. auch Hans-Jürgen Pandels Konzeption zur „geschichtskulturellen Kompetenz“: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/ Ts. 2005, S. 40ff.

3 Kühberger, Christoph/Sedmak, Clemens: Bausteine einer Ethik der Erinnerung, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 11/2005, S. 981–999, hier S. 990f.

4 Krammer, Reinhard: Geschichtsunterricht/Gedenkstätten; (unter: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/550905.PPT>) (21.12.2009)

5 Krammer, Reinhard: Zeitgeschichte in der Schule – ein didaktischer Problemaufriss, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Gedächtnis und Gegenwart (= Informationen zur Politischen Bildung 20) Innsbruck–Wien–Bozen 2003, S. 105–113, hier S. 112.

6 Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 169ff.

7 Vgl. zu den Triftigkeiten: Rösen, Jörn: Geschichte als Wissenschaft, in: Handbuch für Geschichtsdidaktik, hrsg. v. K. Bergmann et al. Seelze-Velber 1997, S. 99–110; Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Innsbruck–Wien 2009, S. 66ff.

8 Vgl. Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenzstrukturmodell. Wien 2008; Krammer, Zeitgeschichte, S. 112

9 Kühberger, historisches und politisches Lernen, S. 113

Werner Bundschuh

Anregungen für Unterrichtseinheiten zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus am 5. Mai

Bezug zum Informationsteil	Gerald Lamprecht: Der Gedenktag 5. Mai im Kontext österreichischer Erinnerungspolitik Heidemarie Uhl: Warum Gesellschaften sich erinnern
Zielgruppe	Sekundarstufe I (8. Schulstufe); Vertiefungsmöglichkeiten für die Oberstufe (Sekundarstufe II)
Lehrplanbezug	<i>Lehrstoff für die 4. Klasse AHS/Hauptschule/Neue Mittelschule</i> Erinnerungskulturen und deren Wandel
Dauer	Die vorgeschlagenen Unterrichtsbeispiele sind variabel einsetzbar. Realistischerweise sind pro Beispiel zwei bzw. drei Unterrichtseinheiten vorzusehen. Es können die einzelnen Sequenzen auch nur teilweise verwendet werden. Bei den Vertiefungs- und Projektangeboten muss die Unterrichtszeit auf die jeweiligen Gegebenheiten abgestimmt werden.
Kompetenzen	Sachkompetenz, Urteilskompetenz, Methodenkompetenz, Handlungskompetenz
Erinnerungskulturen	<p>Methodisch-didaktische Vorbemerkungen</p> <p>Im Lehrplan der 4. Klasse AHS/Hauptschule/Neuen Mittelschule ist im Kernstoff die Behandlung der „Erinnerungskulturen und deren Wandel“ vorgesehen. Der Gedenktag 5. Mai als Unterrichtsschwerpunkt eignet sich, „historische und politische Einsichten“ zu vermitteln, um die „Herausbildung einer reflektierten und (selbst-)reflexiven Identität zu ermöglichen.“¹ Denn in Zusammenhang mit der Erinnerung an die Befreiung des KZ Mauthausen am 5. Mai 1945 gilt es, nicht nur das historische Bewusstsein zu schärfen, sondern gegenwärtige antidemokratische, rassistische und gewaltbereite Strömungen zu hinterfragen.</p> <p>Dazu sind möglichst vielfältige methodisch-didaktische Zugänge vorgesehen, die besonders auch die Handlungskompetenz der SchülerInnen stärken. Grundsätzlich gelten die Ratschläge des Historikers Peter Gautschi, die er in Anlehnung an Bodo von Borries als Leitfaden für Themen, die in Zusammenhang mit dem →Holocaust stehen, aufgestellt hat: „Weniger, aber gründlicher, einfacher, aber anregender, vorsichtiger, aber wirklichkeitsgerechter, bescheidener, aber bewusster.“²</p>
Vertrauensvolle Atmosphäre	Der →Holocaust stellt viele Annahmen Jugendlicher über Gesellschaft, Fortschritt, Zivilisation und menschliches Verhalten in Frage. SchülerInnen können Abwehrreaktionen, negative Gefühle oder Unwillen zeigen, sich genauer mit der Geschichte der nationalsozialistischen Periode oder des Holocaust zu befassen. Deshalb ist eine vertrauensvolle Atmosphäre wichtig, damit derartige Fragen offen angesprochen und erörtert werden können. Ein offenes Lernumfeld bietet den SchülerInnen Raum und Zeit, nachzudenken, und ermutigt sie, Fragen zu stellen, ihre Gedanken und Ängste zu erörtern, Vorstellungen, Meinungen und Bedenken auszutauschen.

Anregung zu aktivem Lernen	Lernen sollte schülerorientiert sein. Dabei kann die Rolle des Lehrers/der Lehrerin darin bestehen, Hilfestellung zu leisten, statt zu dozieren, und Jugendliche sollten zu aktivem Lernen angeregt werden. Geschichte ist mehr als bloßes Wissen, das von LehrerInnen an SchülerInnen „vermittelt“ werden muss. Sie sollte eine Entdeckungsreise sein, auf der Jugendliche ihre eigenen Forschungswege finden, eine Vielfalt von Informationsquellen analysieren, unterschiedliche Interpretationen und Darstellungen von Ereignissen in Frage stellen und ihre eigenen Antworten auf anspruchsvolle historische und moralische Fragen finden.
Fächerübergreifende Herangehensweise	Die im Lehrplan vorgesehene Behandlung der „NS-Zeit“ erfordert von den Unterrichtenden eine besonders gründliche methodisch-didaktische Unterrichtsvorbereitung. Eine fächerübergreifende Herangehensweise ist dabei wünschenswert: „Die Holocaust-Forschung durchlief wichtige Veränderungen: Auch andere Fächer außer Geschichte zeigen seit Kurzem ein Interesse an verschiedenen Aspekten des →Holocaust. Soziologie, Literatur, Kunst und Philosophie, Psychologie und Theologie beginnen nun Fragen bezüglich des Holocaust und seinen Auswirkungen auf die vielfältigen Dimensionen der menschlichen Existenz zu stellen. Als Folge ergibt sich, dass das, was als einer der kompliziertesten Unterrichtsstoffe des Geschichtslehrplans für Gymnasien begonnen hat, nun zu einem interdisziplinären und fächerübergreifenden Thema wird.“ ³
Lernziele im Hinblick auf einen Holocaust-Gedenktag	Für die Gestaltung eines Holocaust-Gedenktags definiert die israelische „Gedenkstätte der Märtyrer und Helden des Holocaust“ Yad Vashem unter anderem folgende Lernziele für PädagogInnen und SchülerInnen: ⁴ <ul style="list-style-type: none"> ▶ die Förderung von Empathie mit den Opfern und die Bewahrung deren Andenkens ▶ die Stärkung des Bewusstseins dafür, wie wichtig die Erinnerung an Überlebende, Opfer, Retter und Befreier ist ▶ die Erzeugung eines tieferen Verständnisses für die Vergangenheit und eines erhöhten Bewusstseins für lokale, regionale und nationale Bezüge ▶ die Sensibilisierung für die Gefahren, die von radikalen, extremistischen Bewegungen und totalitären Regimes ausgehen, und die Stärkung der Bereitschaft, die Menschenrechte aktiv zu vertreten ▶ die Sensibilisierung gegenüber neuen Formen des Antisemitismus, der Fremdenfeindlichkeit und allen Formen von Hass ▶ die Bereitschaft, sich mit anderen Völkermorden in der Gegenwart auseinanderzusetzen

UNTERRICHTSBEISPIELE

Unterrichtsbeispiel 1: Anregungen zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit zum 5. Mai 1945 – Befreiung des KZ Mauthausen

Erarbeitung eines Grundwissens	Die SchülerInnen werden über den Beschluss des österreichischen Nationalrates vom 11. November 1997 informiert, der vorsieht, den „5. Mai – den Tag der Befreiung des KZ Mauthausen – als Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus zu begehen“ (siehe Beitrag von Gerald Lamprecht idB). Gleichzeitig erhalten sie Informationen über die Erklärung des „Stockholm International Forum on the Holocaust“ (Jänner 2000) (siehe Onlineversion). Ebenso ist die Erarbeitung eines Grundwissens über das KZ Mauthausen unerlässlich (Informationsmaterial dazu siehe in den Weiterführenden Hinweisen idB).
---------------------------------------	--

A₁

Fragen stellen

In der ersten Unterrichtsstunde befassen sich die SchülerInnen konkret mit dem Thema „Befreiung am 5. Mai 1945“. Sie erhalten dazu das Arbeitsmaterial M₁. Außerdem sollen die SchülerInnen zur Stärkung der Fragekompetenz eigene Fragen formulieren.

- A₂**
Text-und-Bild-Analyse
- In der folgenden Unterrichtsstunde wird der Gedenktag am 5. Mai ins Zentrum der Überlegungen gerückt. Ausgangspunkt ist ein Blatt mit Bildern der verschiedenen Denkmäler, die sich heute in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen befinden. Diese Bilder sind auf der Website der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zu finden (für den Link siehe Weiterführende Hinweise). Dadurch wird der internationale Charakter der Gedenkstätte unterstrichen. In diesem Zusammenhang wird in der Klasse die Frage erörtert, seit wann das KZ Mauthausen eine Gedenkstätte ist und wie jedes Jahr am 5. Mai der Opfer gedacht wird. Der/die Lehrende bündelt die dazu nötigen Informationen (siehe Beitrag Gerald Lamprecht und Weiterführende Hinweise idB) in einem kurzen Input-Vortrag und diskutiert dann mit den SchülerInnen folgende Fragestellungen:
- ▶ Was haltet ihr von diesem Gedenktag?
 - ▶ Habt ihr Vorschläge/Anregungen, wie er gestaltet werden könnte?
 - ▶ Was könntet ihr selber machen/umsetzen?
- A₃**
Exkursion
- Eine dritte Unterrichtssequenz wird (je nach örtlichen Gegebenheiten) dazu verwendet, einen Unterrichtsausgang/eine Exkursion vorzubereiten/zum planen/durchzuführen. Zu denken ist an das Aufsuchen eines NS-Opferdenkmals/das Abschreiten eines NS-Opfergedenkweges/an den Besuch eines Museums (z.B. eines Jüdischen Museums), an den Besuch des Stadtarchivs o.Ä. (Herstellung des regionalen Bezugs).
- Vertiefung für die Oberstufe: „Das Lagersystem Mauthausen“**
Dauer: 2 Unterrichtsstunden
- Viele SchülerInnen besuchen während ihrer Schulzeit die KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Die Nebenlager von Mauthausen werden allerdings oft ausgeklammert: Viele haben bis heute noch keine Gedenktafel, sie sind aus dem öffentlichen Bewusstsein weitgehend verschwunden oder sie sind überhaupt nicht mehr sichtbar.⁵ Für das tiefere Verständnis der NS-Gewaltherrschaft ist jedoch die Kenntnis dieser Nebenlager wichtig: Sie zeigen die regionalen Verstrickungen auf. Ihr Ausblenden leistet dem Verdrängen und Vergessen der NS-Gewaltherrschaft in der engeren Region Vorschub.
- Die Unterrichtseinheit soll die SchülerInnen einerseits über das „Netzwerk Mauthausen“ informieren, andererseits sollen sie zu forschender Tätigkeit in der näheren Umgebung ermuntert werden. Exemplarisch kann dabei die Beschäftigung mit dem Thema Zwangsarbeit in der unmittelbaren Umgebung ins Zentrum gestellt werden.
- E**
- Die SchülerInnen erhalten den Bericht von Martin Hasenöhr über seine Erfahrungen mit dem Zeitzeugen Jean-Laurent Grey in Mauthausen (M₂) und beantworten die dazugehörigen Fragen.
- A₄**
Internetrecherche
- Die zweite Unterrichtsstunde befasst sich explizit mit dem „Lagersystem Mauthausen“: Die SchülerInnen erhalten das Arbeitswissen sowie die Landkarte „Konzentrationslager in Österreich“ (siehe M₃, Onlineversion) und führen eine Internetrecherche auf der Website der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (www.mauthausen-memorial.at/Außenlager) durch. Die Ergebnisse der Arbeitsaufträge werden in der Klasse präsentiert.
- A₅**
Oral History Interviews
- Die SchülerInnen erhalten nun Texte mit Erinnerungen ehemaliger ZwangsarbeiterInnen und dazugehörige Arbeitsaufgaben (M₄, siehe Onlineversion). Abschließend können gerade im ländlichen Bereich die SchülerInnen mit der Aufgabe betraut werden, ältere Menschen zu befragen: Hat es hier auch ZwangsarbeiterInnen gegeben? Sind ZwangsarbeiterInnen nach 1945 geblieben?

M₁ Grundinformation zur Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen

In den letzten Wochen vor der Befreiung tötete die SS noch laufend kranke, entkräftete und politisch unerwünschte Häftlinge. Am 2. und 3. Mai 1945 verließ die SS das Lager und übergab die Bewachung 50 Mitgliedern der Wiener Feuerschutzpolizei. Die Macht im Lager ging langsam auf das bis dahin illegale Internationale Komitee der Häftlinge über.

Am Morgen des 5. Mai erreichte eine Panzerkolonne der 11. Division der 3. US-Armee die Marktgemeinde Mauthausen. Etwas später stieß Louis Haefliger, der Delegierte des Internationalen Roten Kreuzes, mit seinem Pkw auf eine Patrouille der 11. Panzerdivision und führte diese zu den Lagern Gusen I und II. Gegen Mittag fuhr er gemeinsam mit zwei US-Panzerspähwagen zum KZ Mauthausen. Unter den Häftlingen brach allgemeiner Jubel aus, als der Wagen am Appellplatz einfuhr.



Die Häftlinge übernahmen die Kontrolle über das gesamte Lager. Zwei Tage später, am 7. Mai, rückte die 11. Panzerdivision der 3. US-Armee in das Lager ein. Laut Pierre Serge Choumoff, einem Überlebenden des Konzentrationslagers Mauthausen, wurde am 6. Mai die Ankunft der ersten US-Truppen auf Verlangen von General Eisenhower erneut inszeniert und fotografiert. Das Banner, das über dem Lagertor aufgespannt wurde, trug die Aufschrift „Die spanischen Antifaschisten grüßen die Befreiungsmächte“.

© Department of Defense
Nachgestellte Szene von der Befreiung des KZ Mauthausen, 6. Mai 1945.

Augenzeugenbericht von Albert J. Kosiek über sein Eintreffen in Mauthausen

„Wir gelangten zu einem großen Tor in der Steinmauer und ein Deutscher öffnete es. Ich ging voran und wurde mit dem spektakulärsten Beifall empfangen, der mir je zuteil geworden ist. Auf der Innenseite des Tores hatten sich Hunderte Häftlinge versammelt, und als ich nun hereinkam, waren sie so glücklich, einen amerikanischen Soldaten zu sehen, dass sie alle auf einmal begannen zu rufen, zu schreien und zu weinen. Für diese Menschen bedeutete mein Erscheinen das Ende des Leids und des Horrors, der sie umgab. Noch nie zuvor hatte mich etwas so beeindruckt wie das, was ich in diesem Moment fühlte. Ich kam mir vor wie irgendein Prominenter, der auf dem Soldatenfeld in Chicago bejubelt wird. Es war das erste Mal, dass Menschen so überglücklich waren, mich zu sehen. Als ich dastand und die Menschen ansah, begann ich zu begreifen, was dieser Moment für sie bedeuten musste, und war froh, dass wir den Aufwand in Kauf genommen hatten, um das Lager zu befreien. Wir überquerten den Platz, schritten durch ein weiteres Tor und gingen eine kleine Stiege hinauf in jenen Teil des Lagers, in dem die Häftlinge untergebracht waren.“

Aus: Die Befreiung des KZ Mauthausen. Berichte und Dokumente, hrsg. v. Mauthausen Komitee Österreich. Wien, 2006, S. 74–77.
Biographische Anmerkung: Albert J. Kosiek, Mitglied der 11th US Armored Division, kommandierte jenen Panzerspähtrupp, der als Erster das Lager Mauthausen erreichte.

Lest die Texte und bearbeitet folgende Fragen:

- Welche Gedanken gehen euch bei der Betrachtung dieses Bildes durch den Kopf?
- Warum wurde eurer Meinung nach das Foto nachgestellt?
- Welche Vorstellung verbindet ihr mit dem Wort KZ? War jemand von euch bereits in einer KZ-Gedenkstätte? Kennt ihr außer Mauthausen weitere Orte mit einem KZ?
- Aus welchen Motiven wurden die Häftlinge festgehalten? Aus welchen Ländern kommen sie?
- Welche Probleme hatten die amerikanischen Befreier in den Tagen/Wochen nach der Befreiung zu bewältigen? Wie würde die Bevölkerung rund um das Lager auf die Befreiung reagieren?
- Was bedeutet die Inschrift über dem Lagertor auf dem Foto?
- Wie erinnern wir uns heute an diese Ereignisse und wann?

M₂ Bericht des Filmemachers Martin Hasenöhrl über seine Erfahrungen mit dem ehemaligen KZ-Insassen Jean-Laurent Grey

„Es war eine außerirdische Welt“, sagte Jean-Laurent Grey, als er durch das Haupttor ins Lager Mauthausen schritt, „aber es ist ganz schwierig zu beschreiben – ich kann nicht wirklich denken.“

Mir selbst ging es immer ähnlich. Ich habe das KZ Mauthausen dreimal besucht, mit 16 als Schüler, mit 19 als Zivildienstler und nun als Filmemacher. Bei jedem Besuch habe ich Aufzeichnungen gemacht, als Schüler Tonaufnahmen und Interviews, als Zivildienstler habe ich ausgiebig fotografiert und nun, bei der Eröffnung des Besucherzentrums, war meine ganze Aufmerksamkeit auf Jean-Laurent Grey gerichtet, und ich musste mich konzentrieren, mit meinem schlechten Französisch auch nur halbwegs zu verstehen, was er mir erzählte.

Wenn ich heute daran zurückdenke, erscheint mir das Lager bei der Eröffnung des neuen Besucherzentrums tatsächlich außerirdisch: die vielen Reisebusse, welche über die sanften Hügel zum Lager heraufkriechen, die absurden Ansprachen zur Eröffnung des neuen Gebäudes, der Aufmarsch der verschiedenen Gruppen auf dem Appellplatz des Lagers, die eher einem Volksfest ähneln als dem Versuch einer adäquaten Erinnerung an das, was hier geschehen ist. All das macht die Bedeutung des Lagers nicht wirklich greifbar für mich. Doch wie lässt sich beschreiben, was hier geschehen ist, wie kann es adäquat erinnert werden? Welche Zustände herrschten in diesen Baracken, die so viel Respekt einflößten? Diffuse Ehrfurcht vor der erdrückenden Geschichte macht sich in diesen Räumen breit, vor diesen sonnendurchfluteten, sauber gekehrten Holzhäusern, die heute eher an ein leer stehendes Wochenendhaus in den Alpen erinnern. „Wenn man sich fragt, was ein KZ wirklich ist ...“, meinte Herr Grey beim Betreten einer der Baracken, „dann kann man nur sagen: Ein KZ, das ist Scheiße und Blut!“ Und dann tat er etwas, was ich vor lauter Ehrfurcht niemals gewagt hätte, was mir aber gleichzeitig vor Augen führe, dass Jean-Laurent Grey tatsächlich in einem dieser Räume gefangen gewesen war. Wir wollten ein Interview in der Baracke machen. Sie war vollkommen leer geräumt, nur in einer Ecke standen, von einer Kordel abgetrennt, ein paar Stühle, sozusagen als Ausstellungsgegenstände. Wie selbstverständlich schob Herr Grey die Kordel beiseite und schnappte sich zwei der ausgestellten Stühle für das Interview. Als ich ihn dabei beobachtete, zuckte ich innerlich zusammen, die außerirdische Welt des unfassbaren Lagers wurde für einen kurzen Moment zu einer konkreten, irdischen, zu einer fassbaren Realität für mich. Jean-Laurent Grey ist wirklich da gewesen. Er hat alles mit eigenen Augen gesehen!“

Quelle: Hasenöhrl, Martin: „Erinnerungsbilanz“ Mauthausen – Erfahrungen mit Jean-Laurent Grey, Zugriff unter http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstatten/741_Infos.pdf (16.2.2010)

Lest den Text und beantwortet folgende Fragen:

In welchem Alter hat Martin Hasenöhrl Mauthausen besucht?

Wie ändert sich sein Blick im Laufe der Zeit?

Warum empfindet er vermutlich die Ansprachen zur Eröffnung des neuen Besucherzentrums als „absurd“ und spricht von einem „Volksfest“?

Warum erscheint ihm das Lager Mauthausen „kaum greifbar“?

Welche zentralen Fragen gehen ihm durch den Kopf?

Erstellt in Gruppenarbeit ein Plakat:

Thema: Wie kann die „außerirdische Welt“, von der Jean-Laurent Grey spricht, für die Nachgeborenen fassbar gemacht werden?

DAS LAGERSYSTEM DES KZ MAUTHAUSEN

ARBEITSWISSEN

Im Jahr 1942 existierten fünf Außenlager des KZ Mauthausen, im Jahr 1943 wurden zehn weitere, im Jahr 1944 21 weitere Außenlager gegründet. Im Dezember 1944 gab es insgesamt 72.825 registrierte Mauthausener Häftlinge, mehr als 62.000 davon befanden sich in den Außenlagern. Im März 1945, vor Beginn der Räumung der östlich gelegenen Außenlager und wenige Wochen vor der Befreiung des Hauptlagers, bestand der Lagerkomplex Mauthausen aus insgesamt mehr als 40 Lagern.

Aus: http://www.mauthausen-memorial.at/db/admin/de/index_main.php?cbereich=2&cthemat=324 (16.2.2010)

Unterrichtsbeispiel 2: Im Spannungsfeld von „Befreiung“ und „Besatzung“ – Die Alliierten in Österreich

A₁ Die SchülerInnen lesen den Text der „Moskauer Deklaration“ vom 30.10/1.11.1943 (M₅) und beantworten die dazugehörigen Arbeitsfragen.

A₂ In einer zweiten Unterrichtssequenz wird die unterschiedliche Wahrnehmung der Rolle der Alliierten thematisiert. Dazu erhalten die SchülerInnen zunächst in einem LehrerInnenvortrag grundlegende Sachinformationen. Danach bekommen die SchülerInnen ein Arbeitsblatt mit drei Impulsfotos (M₆). Die SchülerInnen verwenden zur Fragebeantwortung ihr Schulbuch beziehungsweise werden vom Lehrer/von der Lehrerin unterstützt.

A₃ Die SchülerInnen erhalten in der dritten Unterrichtsstunde Textausschnitte von den ZeitzeugInnen Anni Forster und Andrej Kokot (M₇, siehe Onlineversion).

M₅ Erklärung der Außenminister Großbritanniens, der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten über Österreich („Moskauer Deklaration“) vom 30. Oktober/1. November 1943

Die Regierungen des Vereinigten Königreiches, der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten von Amerika sind darin einer Meinung, dass Österreich, das erste freie Land, das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer fallen sollte, von deutscher Herrschaft befreit werden soll.

Sie betrachten die Besetzung Österreichs durch Deutschland am 15. März 1938 als null und nichtig. Sie betrachten sich durch keinerlei Änderungen, die in Österreich seit diesem Zeitpunkt durchgeführt wurden, als irgendwie gebunden. Sie erklären, dass sie wünschen, ein freies unabhängiges Österreich wiederhergestellt zu sehen und dadurch ebenso sehr den Österreichern selbst wie den Nachbarstaaten, die sich ähnlichen Problemen gegenübergestellt sehen werden, die Bahn zu ebnen, auf der sie die politische und wirtschaftliche Sicherheit finden können, die die einzige Grundlage für einen dauernden Frieden ist.

Österreich wird aber auch daran erinnert, dass es für die Teilnahme am Kriege an der Seite Hitler-Deutschlands eine Verantwortung trägt, der es nicht entinnen kann, und dass anlässlich der endgültigen Abrechnung Bedachtnahme darauf, wie viel es selbst zu seiner Befreiung beigetragen haben wird, unvermeidlich sein wird.

Aus: Csáky, Eva-Marie: Der Weg zu Freiheit und Neutralität. Wien 1980 (Englischer Originaltext aus: FR 1943/I, S. 761; Übersetzung aus: Verosta, Stephan: Die internationale Stellung Österreichs 1938 bis 1947. Wien 1947, Dok. 22.)

Arbeitsaufgaben:

Lest den Text und fasst in einer Gruppenarbeit die wichtigsten Punkte dieser Erklärung mit eigenen Worten zusammen.

Welche Zukunft für Österreich fordern die Alliierten in der „Moskauer Deklaration“?

Wie charakterisieren sie die Rolle Österreichs?



ONLINEVERSION

Ergänzende Arbeitsaufgaben und Materialien zu Unterrichtsbeispiel 1 und 2 finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com:

- ▶ Quellentext: Erklärung des Stockholm International Forum on the Holocaust
- ▶ Unterrichtsbeispiel 1, M3: Konzentrationslager in Österreich
- ▶ Unterrichtsbeispiel 1, M4: Erinnerung ehemaliger ZwangsarbeiterInnen
- ▶ Unterrichtsbeispiel 2, M7: Kriegsende und Heimkehr
- ▶ Unterrichtsbeispiel 2, Vertiefungsanregungen für die Oberstufe

M₆ Die Alliierten in Österreich



Quelle: AdBIK, Bestand CMVS / Evgenij Chaldej

Soldaten der Roten Armee in Kirchschlag in Niederösterreich am 30. März 1945.



Quelle: ECPA (Repros Archiv der Landeshauptstadt Bregenz)

„Ici, l'Autriche, Pays ami“ („Hier ist Österreich, Freundesland!“), Information für die 1. Französische Armee. Am 29. April 1945 wurde an der deutsch-österreichischen Grenze bei Hörbranz-Unterhochsteg von den französischen Kampftruppen ein Schild mit der Aufschrift „Ici l'Autriche – Pays ami“ aufgestellt. Den französischen Soldaten sollte klargemacht werden, dass Österreich nicht als feindliches Territorium betrachtet wurde.



Das erste offizielle Bildplakat der Roten Armee wurde nach der Befreiung Wiens von der nationalsozialistischen Herrschaft am 13. April 1945 verbreitet, um die Bevölkerung über die Moskauer Deklaration vom 30. Oktober 1943 zu informieren. In dieser Deklaration wurde von den Alliierten vereinbart, dass Österreich als autonomer Staat wiedererrichtet wird. Der Wiener Stephansdom symbolisiert mit einer rot-weiß-roten Fahne die wiedergewonnene Freiheit Österreichs.

Quelle: Wienbibliothek im Rathaus, Plakatsammlung, Signatur P 3571

Betrachtet die Bilder und beantwortet folgende Fragen:

Welche unterschiedlichen Kriegs- und Kriegsfolgeerfahrungen wurden in Wien/in den verschiedenen Bundesländern gemacht? Welche Befreiungs-/militärischen Besatzungsmächte waren von 1945 bis zum Staatsvertrag 1955 in Österreich? Nennt die Zoneneinteilung!

Welches Gebäude wird auf dem Plakat abgebildet?

Warum ist auf der Turmspitze auf dem unteren Bild die österreichische Fahne zu sehen? Ist diese Fahne in der Realität vorhanden? Warum ist diese Fahne auf dem Plakat? Was heißt im Jahre 1945 „wieder frei“? Was fällt euch am Schriftzug auf?

Auf dem ersten und zweiten Bild sind Soldaten zu sehen. Das obere Bild stammt aus Niederösterreich, das mittlere aus Vorarlberg, beide sind kurz vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs aufgenommen worden. Was machen die Soldaten auf den Bildern? Erklärt den Unterschied.

Unterrichtsbeispiel 3: „Niemals vergessen!“ (Ausstellung 1946/1947) – Der Versuch, die Gesellschaft zu „entnazifizieren“

Die „Entnazifizierung“ Diese Unterrichtseinheit verfolgt zwei Ziele:
1. Die SchülerInnen setzen sich mit der „antifaschistischen Ausstellung“ von 1946/47 kritisch auseinander. Dadurch erhalten sie Einblicke in die österreichische Nachkriegszeit.
2. Die SchülerInnen lernen Probleme, die sich aus der sogenannten „Entnazifizierung“ ergeben haben, besser einzuschätzen.

A₁
Einzelarbeit SchülerInnen erhalten das Arbeitsblatt mit der Wiener Ratkauskorrespondenz 1946 (M₈) und das Titelbild des Ausstellungskatalogs „Niemals vergessen!“ (M₉, siehe Onlineversion) sowie die Briefmarkenserie zur Ausstellung (M₁₀ in der Onlineversion) und bearbeiten die dazugehörigen Arbeitsaufgaben. In Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch können weitere Arbeitsaufgaben durchgeführt werden. Beispielsweise kann ein Referat über Viktor Matejka gehalten werden oder es wird die Aufgabe gestellt, den Ausstellungskatalog bei der Ausstellungseröffnung zu präsentieren.

A₂
Diskussion Es wird eine Diskussionsrunde/ein Klassengespräch zu folgendem Impuls veranstaltet: ÖVP-Bundeskanzler Leopold Figl sagte 1946 zu dieser Ausstellung: „In diesen zwei Worten liegt eigentlich der ganze Inhalt, der ganze Geist, den wir heute erstreben wollen, nicht nur als Österreicher, die ganze Menschheit soll: Niemals vergessen!“ Warum soll die NS-Zeit „niemals vergessen werden“?

A₃
Einzelarbeit Zum Themenschwerpunkt „Entnazifizierung“ (weitere Informationen zu diesem Thema siehe Weiterführende Hinweise) erhalten die SchülerInnen den Informationstext M₁₁ mit dazugehörigen Fragestellungen zur Bearbeitung: Die letzte Fragestellung leitet über zum Themenbereich „Rassismus heute“ (siehe Unterrichtsbeispiel 4).

Vertiefung für die Oberstufe

A₄
Recherche Die SchülerInnen sollen eine Recherche (Handlungskompetenz) zu den unterschiedlichen Sichtweisen auf die Zeit 1945–1955 durchführen. In einer Umfrage erheben sie anschließend, wer heute die Begriffe „Befreiungs-/Besatzungsmächte“ für die Alliierten verwendet.

A₅
Diskussion Margit Reiter setzt sich in ihren Forschungsarbeiten besonders mit den Auswirkungen der NS-TäterInnen auf die zweite, dritte und vierte Generation auseinander. Geht vom Vortrag „Die Last der Erinnerung. Nationalsozialismus im Familiengedächtnis“ aus (siehe Onlineversion). Spricht darüber, warum die „Täterforschung“ besonders schwierig ist. Warum ist es leichter, über die NS-Opfer zu sprechen als über die Täterbiographien? Lassen sich „Täter“ und „Opfer“ immer klar trennen?

Spezielle Aufgabenstellung für Wahlpflichtfach/für Modul „Geschichte“ u.Ä.

Regionaler Bezug *Projekt: Entlastung der TäterInnen vor Ort*
Diese Aufgabenstellung fördert besonders die Handlungskompetenz und stärkt den regionalen Bezug.

Fragestellung: Warum wurden (z.B. auf Gemeindeebene) sogenannte „Persilscheine“ (zur Entlastung von NSDAP-Mitgliedern) ausgestellt? Die SchülerInnen können anhand eines Beispiels aus Vorarlberg (siehe M₁₂ in der Onlineversion) das Thema bearbeiten – dort erhielt sogar der Gestapo-Chef einen „Persilschein“.

M₈ „Niemals vergessen“

14.9.1946: „Niemals vergessen“ – Feierliche Eröffnung der antifaschistischen Ausstellung

Heute fand in den Räumen des Künstlerhauses die Eröffnung der antifaschistischen Ausstellung „Niemals vergessen“ statt. In Anwesenheit zahlreicher Festgäste, unter ihnen die Vertreter der auswärtigen Mächte, die Stadtkommandanten, Mitglieder der Bundesregierung u.a., hielt StR. Matejka seine Festansprache und führte u.a. folgendes aus: „Überlebende des Faschismus! Gegner des Faschismus! Antifaschistische Kämpfer! So spreche ich Sie heute an. In diesem Geiste haben wir uns hier versammelt ...“

„/.../ wir haben uns an die Künstler, die tiefer in die Menschenseele hineinsehen, gewendet um die grauenhafte Geschichte zu verdichten und zu gestalten. Ich bin aber überzeugt, dass, wenn wir zu den Dingen noch mehr Abstand gewonnen haben, ein noch klareres Bild und ein schrecklicher Abglanz der Hölle entstehen wird.“

„/.../ diese Ausstellung wird, ob sie nun dem Beifall oder der Kritik der Besucher begegnet, jedenfalls eine leidenschaftliche Anteilnahme in der Bevölkerung erregen. Wenn irgendwo, so wird hier der Beschauer das Gefühl haben: Tua res agitur: Es handelt sich um deine eigenste Sache. Und noch eines ist von Interesse: die Ausstellung ist im einträchtigen Zusammenwirken aller drei Parteien entstanden. Das ist ja das einigende Band, das uns alle verbindet: die Schrecklichkeit des gemeinsamen Erlebens und der unabdingbare Wille, damit fertig zu werden und etwas Neues – unser demokratisches Österreich – zu schaffen, das für die Zukunft unterschütterlich steht und fest im Volk verankert ist. Der Nationalsozialismus, der Faschismus, das war der Krieg; sie führten automatisch zur Krise, zum Krieg, zur Katastrophe. Wir aber wollen unserem Volke und den anderen Völkern den Frieden sichern.“

Als Vertreter des Bundesverbandes ehemals politisch verfolgter Antifaschisten Österreichs sprach Dr. Fritz Bock. Bundeskanzler Ing. Figl führte in seiner Rede u.a. aus: „Niemals vergessen! das Motto dieser Ausstellung – in diesen zwei Worten liegt eigentlich der ganze Inhalt, der ganze Geist, den wir heute erstreben wollen, nicht nur als Österreicher, die ganze Menschheit soll: Niemals vergessen!“

„Recht siegt über Gewalt, Menschlichkeit über Barbarei“ steht als Leitspruch über 13 historischen Kartentafeln und ebenso vielen Fotomontagen, die Machtanstieg und Abstieg des Faschismus bis zu seinem Zusammenbruch aufzeigen. Die „Bilanz des Krieges“, ein überdimensionales Wanddiorama, zeigt im Vordergrund den Zug der Heimatlosen, dahinter die Zerstörungen in Wien, an der Wand Zahlen der Opfer und die Größe der Wertzerstörungen. Eine Tafel bringt unter dem Titel „Hohenzollern-Hitler-Deutschland kontra Österreich“ den historischen Ablauf von 1741 bis 1945 in graphischer Darstellung. Kleinmodelle und Wandgraphiken mit entsprechenden Zahlenangaben beweisen, dass für die Kosten der Wiener Luftschutzbauten 9.034 Wohnungen, für den erpressten Kriegskostenbeitrag Wiens eine ganze Stadt hätte erbaut werden können. Der größte Saal der Ausstellung präsentiert vier riesige Wandzeichnungen, die das Gesamtthema des Saales „Stützweiler des Faschismus: Lüge, Verrat, Gewalt“ zusammenfassen. „Judenverfolgung – Judenvernichtung“ und „Widerstandsbewegung“ sind die Themen zweier anderer Ausstellungssäle. Nach der Darstellung eines einmaligen Leidensweges tritt der Beschauer in immer hellere Räume. In sämtlichen Räumen des 1. Stockes des Künstlerhauses werden Bilder und Graphiken österreichischer Künstler ausgestellt, die zum Thema „Antifaschismus“ berichten, die illustrierend oder anklagend Stellung nehmen und die antifaschistische Haltung der österreichischen Künstlerschaft demonstrieren.

Die Ausstellung wurde von einer Gruppe von Künstlern, unter der Führung von Prof. Slama, ausgerichtet.

Aus: Wiener Ratkauskorrespondenz 1946, Zugriff unter <http://www.wien.gv.at/ma53/45jahre/1946/0946.htm> (12.2.2010)

Lest den Presstext und beantwortet folgende Fragen:

Welches Ziel hat diese Ausstellung verfolgt und wer hat sie geplant/in Auftrag gegeben? Wie viele Menschen haben diese Ausstellung in Wien und in den Bundesländern gesehen?

Was glaubt ihr: Waren die ÖsterreicherInnen von der Ausstellung „begeistert“ oder eher nicht „begeistert“? Aus welchen Gründen?

Wenn diese oder eine ähnliche Ausstellung heute stattfinden würde, wie viele BesucherInnen hätte diese, welche Meinungen hätten die ÖsterreicherInnen heute dazu?

M₁₁ Umgang mit der NS-Vergangenheit in Österreich

Der Umgang der österreichischen Gesellschaft mit der NS-Vergangenheit stand zumeist in einem engen Zusammenhang mit Begriffen wie „Verdrängen“, „Vergessen“ oder „Tabuisierung“. Übersehen wurde dabei vielfach, dass zu Beginn der Zweiten Republik österreichische Gerichte eine im internationalen Vergleich beachtliche Leistung zur Ausforschung und Aburteilung von NS-Tätern vollbracht hatten.

In der Diskussion über die Rolle der österreichischen Justiz bei der „Bewältigung“ der NS-Vergangenheit waren meist nur die Freisprüche in den 60er-Jahren und der Abbruch der Verfolgung von NS-Verbrechen in den 70er-Jahren präsent. Die Tatsache, dass zwischen 1945 und 1955 eigene Schöffengerichte (die sogenannten „Volksgerichte“) zur Ahndung von NS-Verbrechen eingerichtet worden waren, verschwand praktisch völlig aus dem öffentlichen Bewusstsein, was wohl der spätestens seit den Nationalratswahlen 1949 festzustellenden, mit der NS-Amnestie 1957 auch formalrechtlich abgesicherten Integration der ehemaligen Nationalsozialisten in das politische System der Zweiten Republik zuzuschreiben ist. Damit waren nicht nur die Verbrechen selbst, sondern auch das, was in den ersten Nachkriegsjahren zu ihrer Ahndung unternommen worden war, kein Gegenstand öffentlicher Diskussion mehr.

Mit dem im Zuge der sogenannten „Waldheim-Diskussion“ Mitte der 80er-Jahre erfolgten Paradigmenwechsel in der österreichischen Historiografie rückte zunächst die Debatte um die Beteiligung von ÖsterreicherInnen an den NS-Verbrechen in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses. Mit der Erklärung des damaligen Bundeskanzlers Franz Vranitzky 1991 nahm dies auch eine breitere Öffentlichkeit wahr.

Seit Mitte der 90er-Jahre ist der justizielle Umgang mit NS-Verbrechen Forschungsgegenstand in Österreich, dessen nationale und internationale Vernetzung vor allem die 1998 gegründete zentrale österreichische Forschungsstelle Nachkriegsjustiz betreibt.

Aus: <http://www.nachkriegsjustiz.at/prozesse/umgang/index.php> (12.2.2010)

Rede des damaligen Bundeskanzlers Franz Vranitzky im Nationalrat, 1991

Am 8. Juli 1991 nimmt Bundeskanzler Franz Vranitzky im Nationalrat die positive Einschätzung der „ordentlichen Beschäftigungspolitik“ des Nationalsozialismus durch den Kärntner Landeshauptmann und FPÖ-Vorsitzenden Jörg Haider zum Anlass für eine ausführliche Reflexion der Rolle Österreichs im veränderten Europa vor dem Hintergrund der Geschichte:

„/.../ Wir bekennen uns zu allen Taten unserer Geschichte und zu den Taten aller Teile unseres Volkes, zu den guten wie zu den bösen. Und so wie wir die guten für uns in Anspruch nehmen, haben wir uns für die bösen zu entschuldigen, bei den Überlebenden und bei den Nachkommen der Toten. Dieses Bekenntnis haben österreichische Politiker immer wieder abgelegt. Ich möchte das heute ausdrücklich auch im Namen der Österreichischen Bundesregierung tun: als Maßstab für das Verhältnis, das wir heute zu unserer Geschichte haben müssen, also als Maßstab für die politische Kultur in unserem Land, aber auch als unseren Beitrag zur neuen politischen Kultur in Europa.“

Aus: Jochum, Manfred: „80 Jahre Republik“. Wien 1998, S. 165

Aufgabenstellungen:

Klärt gemeinsam die Schlüsselinformationen in diesem Text und legt im Heft eine Informationsübersichtstabelle an. Unterstreicht im Text die euch unbekanntesten Wörter. (Klärt sie mit Hilfe des Wörterbuchs.)

Im Jahre 1991 gab Bundeskanzler Franz Vranitzky im Nationalrat eine Erklärung ab, in der er sich namens der Regierung „zu allen Taten unserer Geschichte und zu den Taten aller Teile unseres Volkes, zu den guten wie zu den bösen“ bekannte. Erklärt, warum sie für Österreich einen Wechsel in der offiziellen Nachkriegspolitik in Hinblick auf die NS-Vergangenheit darstellt!

Was heißt eurer Meinung nach, die Gesellschaft zu „entnazifizieren“? Reicht dazu eine Aburteilung von NS-TäterInnen aus? Welche anderen Maßnahmen hätten nach 1955 gesetzt werden müssen, damit das Weiterwirken von NS-Gedankengut verhindert wird? Welche Rolle hat die Schule bei der Behandlung der NS-Vergangenheit lange Zeit gespielt? Welche Restbestände von NS-Gedankengut seht ihr heute in Österreich noch weiterwirken?

Diskutiert, wer für euch ein/e NS-TäterIn ist, die/der vor Gericht gestellt hätte werden müssen!

Diskutiert in der Klasse darüber, warum es „MitläuferInnen“ – jene, die Unrecht geschehen lassen/dulden, die wegsehen – zu jeder Zeit gibt. Gebt Beispiele aus der Gegenwart.

Unterrichtsbeispiel 4: Gewalt und Rassismus

Am 5. Mai geht es auch darum, sich gegen Gewalt und Rassismus zu wenden. In der Entschließung des Nationalrates heißt es: „Der 5. Mai – der Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen – möge in Österreich im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus als Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus begangen werden.“⁶

Thema Gewalt Gewalt – auch von Kindern und Jugendlichen – ist ein Thema, das häufig von Medien, oft in sensationsheischender Form, aufgegriffen wird. Der Gewaltprävention kommt generell in der Schule eine besondere Bedeutung zu. Eine besondere Initiative des Unterrichtsministeriums dazu ist die „Weiße Feder. Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“. Weitere Informationen: <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at> (12.2.2010).

Verstärkte Friedenserziehung Der „Gedenktag 5. Mai“ ist auch ein Aufruf zur verstärkten Friedenserziehung. Kriege und Gewalt sind auch für Jugendliche allgegenwärtig. Ob in den Nachrichten, in Filmen oder Videospielen: Ständig werden sie mit Krieg und Bildern vom Krieg konfrontiert – und daraus resultieren Ängste. Aktuelle friedenspädagogische Materialien zum Thema Krieg bietet die Onlineplattform des Salzburger Friedensbüros „WhyWar.at“: „Warum gibt es Krieg, was sind die Ursachen, Hintergründe und Folgen? Und was hat Krieg mit mir zu tun? Wie macht man Frieden? Was können wir tun?“ Solche Fragen werden auf dieser interaktiven Plattform behandelt. Weitere Informationen unter: <http://www.whywar.at/> (12.2.2010).

Ein grundsätzlicher Verstoß gegen die Menschenwürde und die Menschenrechte ist der Rassismus. Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung fordern PädagogInnen im schulischen Alltag ständig heraus. Daher sollte nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Thematisierung des Gedenktags das Thema Rassismus im Unterricht behandelt werden. (siehe M₁₃ in der Onlineversion)

Über rassistische Übergriffe in Österreich informiert der ZARA-Bericht 2008 (<http://www.zara.or.at/index.php/rassismus-report/rassismus-report-2008>). Welche Problemfelder werden aufgelistet? Wie kann „Alltagsrassismus“ eurer Meinung nach wirkungsvoll bekämpft werden?

Am 10. Dezember 2009 – am internationalen Tag der Menschenrechte – präsentierte die „Österreichische Liga für Menschenrechte“ den Menschenrechtsbefund 2009. Recherchiert im Internet auf <http://www.liga.or.at/> → Projekte → Menschenrechtsbefund 2009 und lest den Befund. Welche verschiedenen Problembereiche werden genannt?

1 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/879/gsk_pb_hs.pdf (11.2.2010)

2 Peter Gautschi nach von Borries, Bodo: Wissensaufbau und Urteilsbildung – der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Wertentwicklung. Referat beim 6. Zentralen Seminar: Nationalsozialismus und Faschismus in Nord- und Südtirol. Innsbruck, 15.–18. November 2007; siehe: http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1 (12.2.2010)

3 Deckert-Peaceman, Heike: Holocaust als Thema für Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahren. http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/unterstufe-lernalter-10-14 (11.2.2010)

4 Vgl. http://www1.yadvashem.org/yven/education/ceremonies/guide_lines_pdf/german.pdf (16.2.2010)

5 Auf dieses Manko weist Peter Gstettner in seinem Aufsatz „Hauptaugenmerk Nebenlager. Für eine Dezentralisierung Mauthausens“ hin, siehe <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/bibliothek/dokumente/peter-gstettners-hauptaugenmerk-nebenlager-fur-eine-dezentralisierung-mauthausens> (11.2.2010)

6 Vgl. Nr. 910 der Beilagen der XX. Gesetzgebungsperiode: <http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XX/II/00910/pmh.shtml> (10.1.2010)



WEBTIPP

- ▶ Europäische Kommission: Ich, Rassist?, hrsg. v. d. Europäischen Kommission, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg 1998, 31 S.: http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt_whatme_racist_de.pdf (12.2.2010)
- ▶ Hofmann, Sabine: „Fremd – na und!“, in: Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Windischbauer, Elfriede: Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien 2009; online unter <http://www.politik-lernen.at/content/site/praxisboerse/article/106159.html> (12.2.2010)



LEITFADEN FÜR LEHRER/INNEN

UMGANG MIT RECHTSEXTREMISMUS UND REVISIONISMUS IM UNTERRICHT

Strategien gegen Minderheitenfeindlichkeit und Rechtsextremismus

Die Zunahme von rechtsextremen Einstellungen bei Jugendlichen ist ein gesamteuropäisches Phänomen. Jugendliche werden heute im Alltag in vielfacher Weise mit rechtsextremen Inhalten konfrontiert: beim Surfen im Internet, beim Abhören von „Rechtsrock-Musik“, bei gewaltorientierten Video- und Computerspielen ... und oft werden rechtsextreme Ideologieelemente in die Schule hineingetragen.

Wie können/sollen LehrerInnen auf rechtsextreme Provokationen und Handlungen im Unterricht sinnvoll reagieren, worauf müssen sie achten, was ist auf jeden Fall zu vermeiden, wenn Jugendliche solche Haltungen einnehmen?

Die Komplexität des Themas „Jugendliche und Rechtsextremismus/Neonazismus“ erfordert eine sehr differenzierte Betrachtungs- und Herangehensweise. Für Lehrende ist es zunächst wichtig, die unterschiedlichen Ebenen des Phänomens auseinanderzuhalten:

Rechtsextremistische Haltungen gibt es nicht nur in subkulturellen Jugendgruppen („rechte Skinheads“), sondern sie sind in der „Mitte der Gesellschaft“ (rechtsextreme Positionierungen u.a. in Parteien, Verbänden und Zeitungen) zu finden. Es ist deshalb auch notwendig, sich begriffliche Klarheit zu verschaffen: Was ist als „rechts“, „rechtsextrem“, was als „neonazistisch“ einzustufen?

Zum Begriff des „Rechtsextremismus“ gehört ein Bündel von Anschauungen, Einstellungsmustern und Verhaltensweisen. Einige davon sind:

- ▶ Rassismus, der auf einer biologistischen Weltansicht aufbaut
- ▶ Antisemitismus
- ▶ aggressiver (deutscher oder völkischer) Nationalismus
- ▶ Ethnozentrismus, der sich in Fremden- und Ausländerfeindlichkeit ausdrückt
- ▶ Autoritarismus, der mit der Forderung nach einem starken Staat und einer Führerfigur verbunden ist. Die Sehnsucht nach Führer- und Gefolgschaftsprinzip verbindet sich mit der Lust an Unterwerfung
- ▶ Antiindividualismus und Betonung des „Volksgemeinschaftsgedankens“ (fiktive Idee einer ursprünglich hierarchisch-patriarchalisch aufgebauten, harmonischen Ordnung im Gegensatz zur Industriegesellschaft)
- ▶ antiegalitäres Gesellschaftsverständnis
- ▶ Antiliberalismus und Antipluralismus; Frontstellung und Ablehnung der (liberalen Parteien-) Demokratie
- ▶ Gewaltakzeptanz/-bereitschaft
- ▶ Militarismus, verbunden mit „Männlichkeitskult“, Verherrlichung der „Stärke“; Hass auf „Schwache“
- ▶ ein Weltbild, das auf einem Freund-Feind-Schema und „Sündenbockdenken“ beruht
- ▶ die Bereitschaft, an „Verschwörungstheorien“ zu glauben (oft mit antisemitischem Hintergrund)
- ▶ ein demagogischer Stil, der sich in aggressiver Sprache und der Verunglimpfung „des Gegners“ zeigt
- ▶ das Bestehen auf einem absoluten Wahrheitsanspruch, der gesellschaftliche Toleranz verunmöglicht

Beim Zusammentreffen von mehreren dieser Merkmale in einer bestimmten Intensität ist eine rechtsextremistische Haltung vorhanden. Diese Merkmale treten in unterschiedlichen Kombinationen und Ausformungen auf. Dadurch wird auch der heterogene Charakter der rechtsextremen Ideologie deutlich. „Rechtsextremismus“ darf auch nicht einfach mit „Neonazismus“ gleichgesetzt werden. Neonazistisches Gedankengut verherrlicht in stärkerer Weise die Ideologie des Nationalsozialismus, übernimmt dessen Rassentheorien und leugnet die Verbrechen der Nationalsozialisten. Der „Geschichtsrevisionismus“ – das Umschreiben der Geschichte im nationalsozialistischen Sinne – spielt eine große Rolle. Gerade in diesem Bereich sind deshalb die GeschichtelehrerInnen besonders gefordert. Um dem Rechtsextremismus Nahrung zu entziehen, bedarf es der vielfältigsten gesellschaftlichen Anstrengungen, unter anderem auf der ökonomisch-sozialen, kulturellen und der politischen Ebene.

Auf der Ebene der Pädagogik und der politischen Bildung gibt es gegen Rechtsextremismus keine Patentrezepte. „Pädagogische Strategien können nur einen Teilbeitrag leisten – als Bestandteil einer gesellschaftlichen Gesamtstrategie sind sie aber unverzichtbar.“¹ Im pädagogischen Handlungsfeld gegen rechtsextreme Haltungen geht es darum, die Jugendlichen beim Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheiten, Konflikten, Ängsten oder bei der Förderung eines stabilen Selbstwert-

gefühls zu unterstützen und Sündenbock-Mechanismen zu hinterfragen. Die SchülerInnen müssen auf die Anforderungen einer pluralistischen und multiethnischen Gesellschaft vorbereitet und in der demokratischen Grundhaltung bestärkt werden. Welche Empfehlungen können gegeben werden, wenn rechtsextreme Vorfälle (z.B. Hakenkreuz-Schmierereien, provokative Äußerungen, die rechtsextremes Gedankengut beinhalten etc.) im Schulbereich publik werden? Wie sollen Lehrende reagieren, wenn der öffentliche Diskurs von rechtsextremen Ereignissen (z.B. 2009 im KZ Ebensee² oder im KZ Mauthausen³) dominiert wird?

Einige Thesen für eine Erziehung gegen Rechtsextremismus und Minderheitenfeindlichkeit

Unterrichtende als „Reibebaum“

Provokationen und das Reiben an Erwachsenen gehören grundsätzlich zur normalen Entwicklung bei Jugendlichen. Auch bei rechtsradikalen Provokationen hilft dieses Wissen, um Distanz zu bewahren und nicht zu (über-)reagieren. Dennoch gibt es Grenzen, die eingehalten werden müssen!

Vorschnelle Etikettierungen vermeiden

Nicht jeder Jugendliche, der eine provokative „ausländerfeindliche“ Aussage macht, ist gleich ein „Neonazi“. Solche Stigmatisierungen sind zu vermeiden, da sie das Gegenteil bewirken: Diese Jugendlichen finden oft daran Gefallen, so etikettiert zu werden. Damit ärgern und provozieren sie Erwachsene und erhalten Aufmerksamkeit. Ebenso wenig ist es sinnvoll, bestimmte Parteien undifferenziert als „rechtsextrem und neonazistisch“ abzukanzeln. Solche Pauschalurteile führen nur zu verfestigten Fronten und verhindern einen rationalen Diskurs.

Anerkennung ist wichtig!

Mangelndes Selbstwertgefühl und das Gefühl, zu wenig anerkannt zu sein, tragen dazu bei, dass (vor allem männliche) Jugendliche bei rechtsorientierten Gruppen Halt und trügerische Sicherheit suchen. Vorurteile gegenüber den „Fremden“ und ihre Herabsetzung festigen das eigene schwache Selbstwertgefühl. Mit Argumenten auf der kognitiven Ebene erreichen die Unterrichtenden oft wenig. Gewünschte Einstellungs- und Verhaltensänderungen werden deshalb erst möglich, wenn sich die Jugendlichen als Person akzeptiert fühlen. Die Ablehnung von Gewaltinhalten darf nicht dazu führen, dass Jugendliche, die verbal Hass und Gewalt vermitteln, als Person herabgesetzt werden. Allerdings muss klar gemacht werden, dass ihre Einstellung und Haltung nicht geteilt und akzeptiert wird.

Perspektivenlosigkeit vermeiden

Wer allzu oft im eigenen sozialen Umfeld Ohnmacht erlebt, ist anfällig für generelle Schuldzuweisungen und für einfache Lösungen, die von „Führern“ angeboten werden. Im Unterricht müssen deshalb Perspektiven vermittelt werden. Überschaubare Projekte bieten Erfolgserlebnisse und steigern das Selbstwertgefühl!

Gefühle müssen ernst genommen werden

Gefühle, Abwehrreaktionen und Ängste müssen aufgenommen und thematisiert werden. Vor allem dürfen sie nicht von vornherein abgewertet werden. Beschimpfungen, Hasstiraden und Gewaltausübung dürfen allerdings nicht einfach hingenommen werden! Die Normverletzungen müssen aufgezeigt, besprochen und – je nach Schwere des Vorfalls – auch unter Umständen geahndet werden.

Freund-Feind-Schema-Denken hinterfragen

Das Eintreten für Menschenrechte, für diskriminierte Minderheiten, die Solidarität mit den Verfolgten und das soziale Engagement sind wichtige Werte, die wir den Jugendlichen vermitteln müssen. Allerdings sollte dies nicht in Schwarz-Weiß-Kategorien erfolgen. Existierende Problemfelder (auch bei Jugendlichen mit migrantischem Hintergrund!) dürfen nicht ignoriert und ausgespart werden.

Wissen um „Codes“ von rechtsradikaler und neonazistischer Gesinnung

Für Unterrichtende ist es heute besonders wichtig, die Symbolik, den Dresscode und die Lifestyle-Merkmale von „rechts“ orientierten Jugendlichen durchschauen und begreifen zu können.

Nur Ausdauer und konsequente demokratische Erziehung helfen!

Patentrezepte gibt es keine. Eine Erziehung zu tolerantem und demokratischem Verhalten erfordert vor allem auch das positive Vorbild durch die Unterrichtenden!

1 www.bpb.de/themen/QLWEC,5,0,P%E4dagogische_Konzepte_als_Teil_der_Strategien_gegen_Rechtsextremismus.html (12.2.2010)

2 Siehe dazu www.memorial-ebensee.at (12.2.2010)

3 www.hagalil.com/archiv/2009/02/19/mauthausen/ (12.2.2010)

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN UND MATERIALIEN ZUM THEMA

Die Kenntnis einer wissenschaftlichen Definition von „**Rechtsextremismus**“ ermöglicht es den Unterrichtenden, eine Abgrenzung von „rechtsorientiert“, „rechtsextrem“ oder „neonazistisch“ vorzunehmen.

- ▶ Der Artikel „Zum Begriff des Rechtsextremismus“ der Historikerin Brigitte Bailer-Galanda, Leiterin des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes (DÖW) (siehe Onlineversion) bietet dazu eine Hilfestellung.
- ▶ Auf der Homepage des DÖW gibt es weitere Informationen und die Rubrik „Neues von rechts“ dieser Website bietet regelmäßig Berichte über rechtsextreme Aktivitäten in Österreich: www.doew.at → Aktuell → Neues von rechts
- ▶ Ausführliche Literatur- und Linkliste zum Thema „Jugendliche und Rechtsextremismus – Jugendlicher Rechtsextremismus“ zusammengestellt von Rechtsextremismus-Forscher Andreas Peham (siehe Onlineversion).
- ▶ Jüdisches Museum Hohenems: Download-Broschüre „Informationen und Materialien gegen Rechtsextremismus und Rassismus für SchülerInnen und LehrerInnen“ unter http://www.jm-hohenems.at/mat/503_rechtsextremismus.pdf (12.2.2010).

Neben Daten und Fakten zum Rechtsextremismus, Unterrichtsmaterialien, Literatur und Linktipps zum Thema befasst sich ein Abschnitt mit der rechtsextremen Musikszene. Da sich rechtsextreme und neofaschistische Einflüsse in der Musik, der Kleidung, in Codes und in Symbolen zeigen, ist es für alle, die mit Jugendlichen arbeiten, unerlässlich, diese zu kennen. Diesbezüglich ist die deutsche Broschüre „Das Versteckspiel“ eine große Hilfe: <http://www.dasversteckspiel.de/index.html> (12.2.2010)

Im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II sollte das Thema **Revisionismus** behandelt werden. Mit welchen pseudo-wissenschaftlichen Methoden versuchen sogenannte „Revisionisten“ die NS-Verbrechen zu verharmlosen oder den → Holocaust zu leugnen? Mit welchen Scheinargumenten gelingt es ihnen, Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit zu erlangen? Holocaust-Leugnung ist ein Straftatbestand. An der Schnittstelle zur Oberstufe werden die SchülerInnen strafmündig. Es sollte ihnen deshalb klar gemacht werden, dass Revisionismus mitunter strafrechtliche Konsequenzen nach sich zieht. Im Geschichtsunterricht bieten Themen wie „Nachkriegszeit“ oder „Entnazifizierung“ die Gelegenheit, die SchülerInnen mit dem Wortlaut des NS-Verbotsgesetzes (in der gültigen Fassung von 1992) bekannt zu machen (Link siehe Weiterführende Hinweise).

Profunde Artikel dazu auf der Plattform [_erinnern.at](http://www.erinnern.at) – Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart zum Download: http://www.erinnern.at/e_bibliothek/revisionismus-holocaust-leugnung (12.2.2010).



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com finden Sie folgende Materialien zu den Unterrichtseinheiten:

- ▶ Unterrichtsbeispiel 3, M9: Plakat zur Ausstellung „Niemals vergessen!“
- ▶ Unterrichtsbeispiel 3, M10: Briefmarkenserie zur Ausstellung „Niemals vergessen!“
- ▶ Unterrichtsbeispiel 3, M12: „Persilschein“
- ▶ Unterrichtsbeispiel 4, M13: Begriffsklärung von Diskriminierung und Rassismus
- ▶ Artikel: Margit Reiter: Die Last der Erinnerung. Nationalsozialismus im Familiengedächtnis.
- ▶ Artikel: Brigitte Bailer-Galanda: Zum Begriff des Rechtsextremismus
- ▶ Literatur- und Linkliste: Andreas Peham: Auswahlbibliographie und Linktipps zu den Themen Jugendliche, Rechtsextremismus und Gewalt, Antisemitismus, Shoah, Nationalsozialismus, Krieg, Widerstand
- ▶ Artikel: Simon Wiesenthal: Es war ein Fehler, die „Revisionisten“ zu ignorieren ...
- ▶ Artikel: Brigitte Bailer-Galanda: „Revisionismus“ als zentrales Element der internationalen Vernetzung des Rechtsextremismus
- ▶ Onlineversion: Forum Politische Bildung (Hrsg.): „Wieder gut machen? Enteignung, Zwangsarbeit, Entschädigung, Restitution. Österreich 1938–1945/1945–1999 (= Sonderband der Informationen zur Politischen Bildung). Innsbruck–Wien–Bozen 1999
- ▶ Onlineversion: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Gedächtnis und Gegenwart. Historikerkommissionen, Politik und Gesellschaft (= Informationen zur Politischen Bildung 20). Innsbruck–Wien–Bozen 2004

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Matthias Kopp

Aus Comics lernen

Graphic Novels zu Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht

Bezug zum Informationsteil	Ljiljana Radonic: Europäische Erinnerungskulturen im Spannungsfeld zwischen „Ost“ und „West“
Zielgruppe	Sekundarstufe I
Lehrplanbezug	<p><i>Kernbereich</i></p> <p>Im Unterricht sollen Gegenwartsbezüge im Bereich der Geschichtskultur und des Politischen hergestellt und über Orientierungsangebote reflektiert werden. Geschichtskulturelle Produkte sollen dekonstruiert (Spielfilme, Comics, Texte und Rekonstruktionszeichnungen in Schülerbüchern etc.) und anhand von geeigneten Beispielen in unterschiedlichen historischen Zeitabschnitten soll der Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte herausgearbeitet werden.</p>
	<p><i>Lehrstoff für die 4. Klasse</i></p> <p>Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus. Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems. – Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand. – Erinnerungskulturen und deren Wandel; Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem →Holocaust</p>
Lernziele	<p>Wissenserwerb: Ausgrenzung, Verfolgung, Lager, Versteck, →Kollaboration</p> <p>Erkennen von Rollen im Kontext der Verfolgung (TäterInnen, HelferInnen, Opfer, ZuschauerInnen)</p> <p>Erkennen unterschiedlicher persönlicher Handlungsspielräume und ihrer Grenzen: Dilemmata und Entscheidungsfreiheiten</p> <p>Identifikation persönlicher Handlungsmotivationen</p> <p>Erkennen von Rassismus und Antisemitismus und ihrer Folgen in Vergangenheit und Gegenwart</p>
Dauer	2–3 Unterrichtseinheiten
Zentrale Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Wie hätte ich mich in dieser Situation verhalten?▶ Wo sehe ich in meiner heutigen Umgebung ähnliche Probleme?
Rücksicht auf visuelle Orientierung	<p>Methodische Hinweise</p> <p>Der Einsatz von <i>Graphic Novels</i> im Geschichteunterricht ist ein junges Phänomen. Das Bedürfnis, die Zielgruppe für ein Thema zu interessieren, dessen unmittelbare Konsequenzen und Relevanz für ihr Leben nicht offensichtlich sind, gepaart mit dem Wunsch nach kompakter Wissensvermittlung an die zunehmend visuell orientierten Jugendlichen, führten zur Idee, ein den SchülerInnen vermeintlich vertrautes Medium heranzuziehen und es mit adäquat aufbereiteten Inhalten als Unterrichtsmittel zu verwenden.</p> <p>Auf den ersten Blick ergeben sich Vorteile: Die Bildlastigkeit und relativ wenig Text erlauben einen einfachen direkten Einstieg in die Lektüre und vermitteln beim schnellen Lesen das Gefühl, rasch eine abgeschlossene Geschichte (und damit ein Thema) erfasst zu</p>

Einfacher Einstieg in die Lektüre haben. Gleichzeitig gestalten die AutorInnen der Comics ein Abbild einer Realität, das, ähnlich wie im Film, gezielt thematische und narrative Schwerpunkte setzt und bewusst Inklusionen bzw. Ausschlüsse vor(weg)nimmt.

Graphic Novels erzeugen kraft ihrer bildhaften Darstellung eine virtuelle, artifizielle Realität, in die SchülerInnen beim Lesen eintauchen. Ohne Begleitung fällt es den SchülerInnen schwer, die durch die *Graphic Novels* beanspruchte konstituierte Wahrheit als solche zu identifizieren. Gerade dieser Umstand wird im Regelfall ausgenutzt: Fiktive Handlung wird plausibel, greifbar, nachvollziehbar.

Niederländische Perspektive Die hier besprochenen Beispiele „Die Entdeckung“ und „Die Suche“ sind ursprünglich in niederländischer Sprache erschienen und aus der niederländischen Perspektive entwickelt worden. Im Einsatz der übersetzten Fassungen müssen Lehrende beachten, dass Elemente der im Comic erzählten Geschichte, etwa der als synchron wahrgenommene Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft und des →Holocaust in den Niederlanden, oder das Spannungsfeld zwischen Widerstand und →Kollaboration¹ im österreichischen Diskurs nicht oder anders behandelt werden.

INHALTSANGABEN DER COMICS „DIE SUCHE“ UND „DIE ENTDECKUNG“

„Die Entdeckung“

Jeroen sucht auf dem Dachboden seiner Großmutter nach Ramsch, den er auf dem Flohmarkt anlässlich des Köninentags, eines großen niederländischen Feiertags, verkaufen könnte. Dabei findet er zufällig einen gelben Stern und Fotos, die seine Großmutter, Helena, in ihrer Jugend zeigen. Er lässt sich die Geschichte der Gegenstände erzählen: Helenas beste Freundin war Esther, ein deutsches jüdisches Mädchen, das in die Niederlande geflohen war. Esthers Familie konnte durch die Hilfe von Kollegen des Vaters in Sicherheit leben, bis die Wehrmacht die Niederlande überfiel. Auch in Helenas Familie begannen damit Veränderungen: Der Vater, Polizist, wollte seine Arbeit nicht verlieren und arrangierte sich mit den neuen Machthabern, ein Bruder, begeistert von der Ausstrahlungskraft der deutschen Truppen, zog für Deutschland in den Krieg gegen die UdSSR, der andere Bruder ging in den Widerstand. Helena erlebte die Befreiung in einer Kleinstadt, in der sie den Hungerwinter überdauert hatte, und traf ihre überlebenden Verwandten und Bekannten, darunter auch Esther, wieder.

„Die Suche“

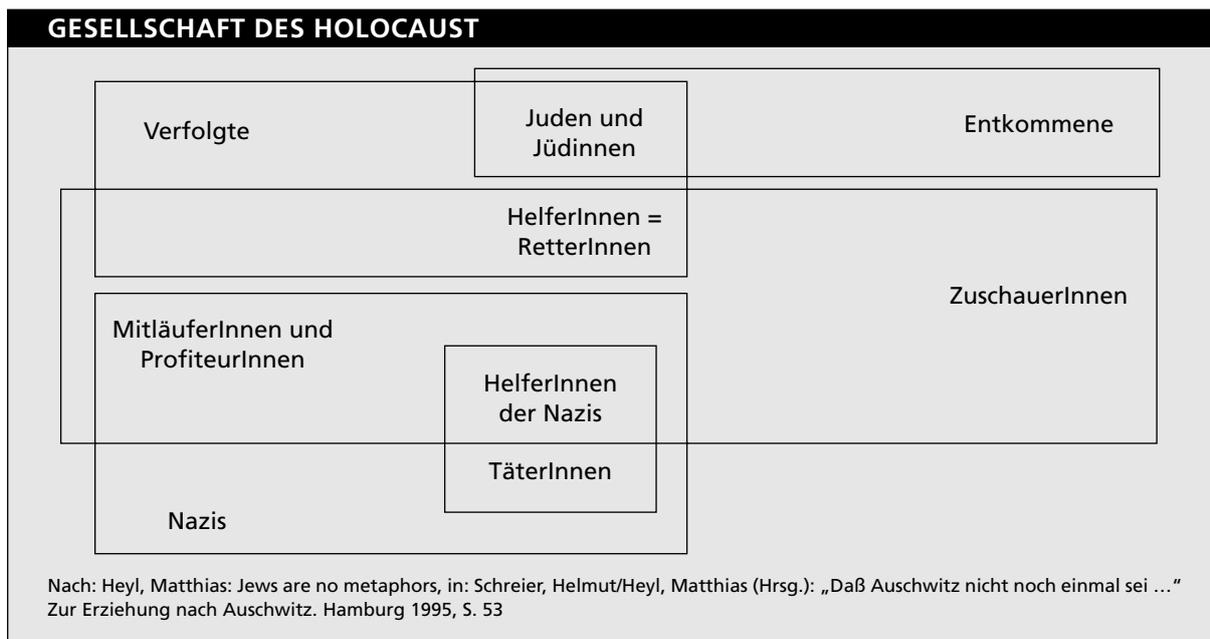
Esther kehrt aus den Vereinigten Staaten anlässlich der Bar-Mizwa ihres Enkels Daniël in die Niederlande zurück. Nach dem Wiedersehen mit Helena beschließt sie, mit Daniël und Jeroen die Orte ihrer Flucht vor der Verfolgung durch die Nazis aufzusuchen. Dabei erzählt sie ihre Geschichte: von der Kindheit in Deutschland über die Integration in den Niederlanden und die schrittweise Ausgrenzung der Juden und Jüdinnen aus der Gesellschaft nach der Machtübernahme der Nazis bis zur Verhaftung ihrer Eltern. Helenas Vater half ihr, in Kontakt mit dem Widerstand zu treten, der sie beschützte und unter anderem ein halbes Jahr auf einem Bauernhof unterbrachte. Esther überlebte den Krieg, ihre Eltern sah sie jedoch nicht wieder – nur ihr ebenfalls jüdischer Freund Bob kehrte aus den Lagern zurück. Nach einem kurzen Treffen, bei dem er sie über den Tod ihrer Eltern informierte, emigrierte er nach Israel und sie in die USA. Daniël und Jeroen bemühen sich, Spuren aus Esthers Leben nachzuvollziehen, und können durch das Internet Kontakt mit Bobs Verwandten in Israel aufnehmen. Esther reist zu Bob und erfährt von ihm über den Lageralltag, den ihre Eltern und er in Auschwitz durchmachen mussten.

Temporäre Identifikation

Einblick in Lebenswirklichkeit Die vorübergehende Identifikation mit realen oder fiktiven Personen während der Zeit des Nationalsozialismus erweist sich für Jugendliche als probater Zugang zur Thematik. In der Jugendliteratur zum Thema, vom „Rosa Kaninchen“ bis zu Anne Frank (siehe weiterführende Literatur), erlaubt sie den Einblick in die vermeintliche Lebenswirklichkeit damals lebender Menschen.

Identifikationsfläche In *Graphic Novels* bieten die handelnden Personen eine Identifikationsfläche innerhalb ihres jeweiligen Szenarios. Jugendliche können durch die temporäre Identifikation mit einzelnen Figuren die jeweiligen Handlungsspielräume und Handlungsmotivationen nachvollziehen. Die Dilemmata und selbst gefällte Entscheidungen einzelner Menschen werden betont.

„Gesellschaft des Holocaust“ Der Historiker und Erziehungswissenschaftler Matthias Heyl formulierte mit der „Gesellschaft des Holocaust“ eine Struktur von Gruppen und Rollen, die als Grundlage zur Beobachtung der beschriebenen individuellen Perspektiven dienen kann und die Wahlfreiheit für die Mehrzahl derer, die Teil der „Gesellschaft des Holocaust“ waren, darstellt:



Das Modell der „Gesellschaft des Holocaust“ überwindet die vereinfachte Kategorisierung in „TäterIn – Opfer – ZuschauerIn“ und betont die Wahlfreiheit der meisten Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus.

Persönliche Dimension ins Spiel bringen

Ansprüche der AutorInnen

Die VerfasserInnen von „Die Entdeckung“ und „Die Suche“² begannen ihre Arbeit mit dem Wunsch, dem Verbreiten von Faktenwissen im Unterricht über den →Holocaust die persönliche Dimension gegenüberzustellen: Die persönliche Identifikation, Dilemmata und Entscheidungen sollen betont werden. Die drei Prämissen³ der AutorInnen waren:

- ▶ *Persönliche Geschichten*
Der Umfang des Holocaust ist unvorstellbar, doch durch persönliche Geschichten kann man sich seine Bedeutung für einzelne Menschen leichter vorstellen. Die emotionale Betroffenheit unterstützt die Auseinandersetzung mit dem Thema und den reflektierten Umgang mit Normen und Werten
- ▶ *„Große“ und „Kleine Geschichte“*
Gesellschaftliche Veränderungen haben Konsequenzen für einzelne Menschen, sind aber selbst keine unabwendbaren Prozesse, sondern ihrerseits Folgen von Entscheidungen. In den Comics werden denkende und handelnde Personen (Kleine Geschichte) im politischen und gesellschaftlichen Kontext ihrer Zeit (Große Geschichte) dargestellt.
- ▶ *Damals und heute*
Aus der Geschichte muss man lernen. Um die Konsequenzen der Ereignisse zur Zeit des Nationalsozialismus ableiten zu können, wurde versucht, möglichst viele Anknüpfungspunkte für aktuelle Themen einzuarbeiten. Außerdem erlauben die erzählten

Geschichten, das Familiengedächtnis über mehrere Generationen bis in die Gegenwart nachzuvollziehen. Die Personen sind fiktiv, basieren aber auf tatsächlichen ZeitzeugInnenberichten. Die Zeichnungen basieren teilweise auf Fotos.

ABLAUF DER UNTERRICHTSSEQUENZ

	<p>Erster Schritt: Lektüre</p> <p>Rollen verteilen Die Beschäftigung mit den Comics beginnt für die SchülerInnen mit dem Lesen. Um die vielen Charaktere und ihre Beziehungen zueinander besser wahrnehmen zu können, empfiehlt es sich, in der Gruppe Rollen zu verteilen und gemeinsam laut zu lesen.</p> <p>Einzelarbeit Alternativ können SchülerInnen beim individuellen Lesen ihr Tempo selbst bestimmen und damit der eigenen Aufnahmekapazität anpassen, wobei spontan auftretende Fragen unmittelbar beantwortet werden können.</p> <p>Zweiter Schritt: Emotionen und Meinungen in unmittelbarer Reaktion</p> <p>Verschiedene Reaktionen zu erwarten Die Geschichten erzählen die Erfahrungen von Menschen, die zur Zeit des Nationalsozialismus gelebt haben. Die Reaktionen der Jugendlichen auf die Konfrontation mit dem Thema sind unterschiedlich und nicht vorhersehbar: Emotionale Belastung, Neugierde und Gleichgültigkeit kommen oft in einer Klasse vor.</p> <p>Gespräch danach Das Gespräch unmittelbar nach dem erstmaligen Lesen der Geschichte ist für die spätere Gestaltung der Arbeit unabdingbar: Verständnisschwierigkeiten, Wissenslücken, Schwerpunktinteressen und Konfliktpotenzial werden hier ausgelotet.</p> <p>Rekapitulation Gleichzeitig wird die umfangreiche Geschichte rekapituliert: Die SchülerInnen können über ihre Gefühle nach dem Lesen befragt werden, in einer Europakarte die behandelten Länder benennen, Zitate (etwa: „Der Jude ist unser größter Feind“, „Unsere letzte Hoffnung: Hitler“) erläutern, einen Stammbaum der Personen erstellen oder weitere spezifische Fragen besprechen.</p> <p>Dritter Schritt: Analyse der Personen und ihrer Erlebnisse (Kleine Geschichte)</p> <p>Perspektive der Opfer In beiden Büchern erzählt eine Hauptfigur in Rückblenden aus ihren Erinnerungen. Alle weiteren Personen erscheinen innerhalb dieser Erzählungen, womit deren Aussagen und Handlungen bereits durch die Erzählstimme, die als Zeitzeuge fungiert, kontextualisiert und interpretiert werden. Beide Geschichten erzählen aus einer Opferperspektive mit Schwerpunkt auf Verfolgung, Untertauchen und Verlust, stellen aber die Entscheidungen aller handelnden Personen als weitestgehend frei und individuell dar.</p> <p>Die Konsequenz der Ereignisse in der „Großen Geschichte“ für Einzelne und ihr Abwägen vor Entscheidungen stehen hier zentral, z.B.: Welche Voraussetzungen waren nötig, um versteckt zu überleben? Einen sicheren Zufluchtsort verlassen, um Verwandte zu finden und vielleicht zu retten?</p> <p>Schließlich kann darüber gesprochen werden, warum es Überlebenden oft schwer fällt, über ihre Erlebnisse zu berichten.</p> <p>Perspektive der TäterInnen Eine gleichartige Diskussion der Abwägungen und Entscheidungen von Menschen, die am nationalsozialistischen System mitgewirkt oder davon profitiert haben, ist möglich, allerdings schwieriger: Abseits einer eventuellen opportunistischen Motivation müssen politisch-ideologische Gesichtspunkte und der Einfluss von Propaganda und in Organisationen behandelt werden.</p>
--	--

Es fällt Jugendlichen oft schwer, hier im Sinne der temporären Identifikation anzuknüpfen, um ein differenzierteres Bild der – auch in der gerade gelesenen Geschichte – „Bösen“ zu schaffen. Gerade die Diskussion „Wie hätte ich mich in dieser Situation verhalten?“ kann sich hier ohne obige Hinweise nicht immer entfalten.

Vierter Schritt: Kontext und Fakten (Große Geschichte)

Schwerpunktsetzung Wegen der unermesslichen Fülle an Information zu Nationalsozialismus und →Holocaust empfiehlt es sich, hier Schwerpunkte auf die in den Geschichten erwähnten Ereignisse und die im Erstgespräch festgestellten Bedürfnisse und Interessen der Gruppe zu legen.

Zeitstrahl

Als Mittel, um die Komplexität einzufangen, hat sich ein Zeitstrahl, der Ereignisse chronologisch und eventuell nach Ort oder Person aufgeschlüsselt darstellt, bewährt. Weiters müssen einige Begriffe definiert werden (Antisemitismus, HJ, „Kristallnacht“, Rassengesetze, Februarstreik, ...), deren Tragweite und Bedeutung auch im niederländischen Kontext der Geschichte zu interpretieren sind. Bedeutungs-Brainstorming kann den Zugang erleichtern.

Gegenwartsbezug herstellen

Fünfter Schritt: Konsequenzen für heute

Verletzung von Menschenrechten und die Möglichkeit, sich durch bewusste Entscheidungen für andere Menschen einzusetzen, bilden zentrale Motive in „Die Entdeckung“ und „Die Suche“. Das Anne Frank Haus bemüht sich in all seinen Aktivitäten, Jugendlichen die Augen für gesellschaftspolitische Problematiken in der Gegenwart zu öffnen. Durch die Diskussion der Werke und in Planspielen lassen sich SchülerInnen ermutigen, ihre eigene Umgebung nach ähnlichen Situationen zu untersuchen und ihr Handeln entsprechend zu gestalten.

Unterlagen

Die Comics „Die Entdeckung“ und „Die Suche“ sind im Buchhandel und über den Onlineshop des Anne Frank Zentrums Berlin erhältlich. Österreichische Schulen, die in gemeinsamen Projekten mit dem Anne Frank Verein Österreich kooperieren, können die Comics zur Verfügung gestellt bekommen. Das begleitende Unterrichtsmaterial für „Die Suche“ erscheint im deutschen Schulbuchverlag Westermann und wird auf der Bildungsmesse „didacta“ im März 2010 vorgestellt. Danach sind die Unterlagen im Buchhandel und im Onlineshop des Anne Frank Zentrums Berlin erhältlich. Für „Die Entdeckung“ gibt es keine deutschsprachigen Begleitmaterialien. Arbeitshefte und LehrerInnenhandbücher in niederländischer Sprache bekommt man über das Anne Frank Haus.

Links

Anne Frank Haus: www.annefrank.nl

Anne Frank Zentrum Berlin: www.annefrank.de

Anne Frank Verein Österreich: www.annefrank.at

Als Gedenkdiener nach Amsterdam oder Berlin:

www.gedenkdienst.at

Studienreisen nach Amsterdam und Berlin: www.studienfahrten.at

Weiterführende Literatur

Frank, Anne: Das Tagebuch der Anne Frank. Frankfurt 1988

Kerr, Judith: Als Hitler das rosa Kaninchen stahl. Aus d. Engl. übertr. von Annemarie Böll. Ravensburg 1978

- 1 Die Beteiligung an nationalsozialistischen Verbrechen ist in den Niederlanden bis heute ein relativ umstrittenes Thema, das in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg oft verklärt wurde. Siehe dazu auch die Kontroverse zum Film „Zwartboek“ („Das schwarze Buch“) von Paul Verhoeven aus dem Jahr 2006.
- 2 Der Zeichner Eric Heuvel sowie MitarbeiterInnen des Anne Frank Hauses, Amsterdam.
- 3 Anne Frank Stichting: De Zoektocht. Docentenhandleiding. Amsterdam 2007, S. 3

Heinrich Ammerer

Historische Fotografien hinterfragen: Das „Auschwitz-Album“

Bezug zum Informationsteil	Ljiljana Radonic: Europäische Erinnerungskulturen im Spannungsfeld zwischen „Ost“ und „West“
Zielgruppe	Ab der 8. Schulstufe
Lehrplanbezug	<p><i>Historische Kompetenzen</i> Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Im Unterricht sind vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und zu formulieren. Die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (z.B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) sind zu fördern (De-Konstruktion).</p> <p><i>Politische Kompetenzen</i> Politische Bildung soll dazu befähigen, Grundlagen und Informationen zu reflektieren und Manifestationen des Politischen zu entschlüsseln, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird.</p> <p><i>Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule:</i> Das Verstehen historischer und politischer Entwicklungen, Situationen und Handlungsweisen soll zur Kenntnis, Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte führen.</p> <p><i>Lehrstoff für die 4. Klasse:</i> Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus. Erinnerungskulturen und deren Wandel</p>
Kompetenzen	Politische Methodenkompetenz, Fragekompetenz, Dekonstruktionskompetenz
Dauer	Eine Unterrichtseinheit
Zentrale Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Was zeigen, was verschweigen historische Fotos?▶ Aus wessen Perspektive sehen wir heute den → Holocaust?▶ Welche Geschichten können sich hinter Holocaust-Fotografien verbergen?
Herausforderungen des Holocaust-Unterrichts	<p>Vorüberlegungen: Probleme des Holocaust-Unterrichts Holocaust-Unterricht ist heute eine unverändert anspruchsvolle Aufgabe. Kaum ein anderes Thema stellt LehrerInnen vor ähnliche Herausforderungen, werden doch ethische und persönlichkeitsformende Bildungsaufgaben damit verbunden, die mit dem gegebenen Instrumentarium nicht leicht zu erfüllen sind. Die sogenannte „Betroffenheitspädagogik“, die versucht, die SchülerInnen in die Opferrolle zu drängen und sie emotional zu erschüttern, befindet sich mittlerweile auf dem Rückzug.¹ Die zunehmende zeitliche Distanz zum</p>

damaligen Geschehen und die fehlenden familiären Bezüge zur Zeit des Nationalsozialismus stellen den Erfolg dieses Zugangs zunehmend in Frage. Identifikatorische Pädagogik kann, so zeigt sich, beim Thema → Holocaust nicht selten auch zu Abwehrreaktionen seitens der SchülerInnen führen und erreicht dann das Gegenteil des Beabsichtigten.²

Problematische Forcierung der Gefühlsebene Auch scheint die Forcierung der Gefühlsebene, die „Kultivierung des Ichs, das Lob der Nähe, die Verflüchtigung der Strukturen, die Entwertung des Kognitiven“³, wodurch Betroffenheitspädagogik gekennzeichnet ist, einem auf den Erwerb eines reflektierten Geschichts- und Politikbewusstseins ausgerichteten Unterricht nicht förderlich. Walter Gagel stellte schon 2000 fest, dass „Betroffenheit als einziges didaktisches Auswahlkriterium von Politik wegführt“ und „politische Bildungsprozesse eher verhindert als fördert“⁴.

Die Politikdidaktik muss einer reinen Betroffenheitspädagogik von vornherein skeptisch gegenüberstehen: Der Versuch einer vorsätzlichen Beeinflussung und Lenkung des moralischen und politischen Empfindens steht schließlich im Widerspruch zum „Überwältigungsverbot“ in der Politischen Bildung.

Gefühl und Kognition verbinden Da gleichwohl die Notwendigkeit eines sensiblen und empathiefördernden Zugangs zum Thema → Holocaust unbestritten bleibt, stellt sich die Frage, wie Gefühl und Kognition in der Unterrichtspraxis verbunden werden können. Eine Antwort darauf kann der kompetenzorientierte Unterricht bieten,⁵ der sowohl einen reflektierten als auch einen selbstreflexiven Umgang mit Gesellschaftsphänomenen anstrebt.

Ziel kritische Fragehaltung Im nachstehenden Unterrichtsbeispiel wird versucht, durch unterschiedliche Aufgabenstellungen sowohl historische und politische Kompetenzen als auch die Empathiefähigkeit anzusprechen. Ziel dieses Unterrichtsvorschlags ist es, eine kritische Fragehaltung gegenüber historischen Fotografien zu entwickeln und zu erkennen, dass sich hinter Fotos viele verschiedene Geschichten verbergen.

Methodisch-didaktische Vorbemerkungen: Die Perspektivität von Fotografien

Im Geschichtsunterricht ist die nationalsozialistische Terminologie (z.B. „Endlösung“, „Arier“, „Reichskristallnacht“, ...) als Teil der Sprache der TäterInnen auszuweisen. Da Sprache unsere Vorstellung von der Welt formt, gilt es, die hinter einer Diktion stehende politische Absicht zu erkennen und offenzulegen.

Fotos aus der „Täterperspektive“ Gleiches sollte grundsätzlich auch für die Fotografien gelten, die aus der Zeit des Nationalsozialismus erhalten sind und die – beispielsweise in Schulbüchern – häufig unreflektiert zur illustrativen Veranschaulichung der damaligen Ereignisse verwendet werden. In den meisten Fällen handelt es sich um Fotos aus der „Täterperspektive“, die ein Geschehen in einem bestimmten Erzählzusammenhang erscheinen lassen.

Fotos bilden fiktive Realität ab Fotografien sind nur auf den ersten Blick eindeutig und objektiv. „Sie blenden aus, sie fügen hinzu, sie verzerren und sie sind nicht repräsentativ.“⁶ Die Realität, die sie abzubilden vorgeben, gab es so nicht. Das Abgebildete hat einen räumlichen und zeitlichen Kontext, den das Bild ausschließt.⁷ Manche Fotos können – vor allem, wenn sie einem politischen oder manipulativen Zweck dienen sollten – sogar regelrecht „lügen“. Ohne das Wissen um die Absicht, die der Fotograf/die Fotografin verfolgte, bleibt jedes Foto ein Rätsel.

Kritische Fragehaltung Gerade an historischen Fotos lässt sich ein reflektierter Umgang mit verschiedenen Wirklichkeiten schulen.⁸ Notwendig dafür ist eine kritische Fragehaltung, die LehrerInnen und SchülerInnen erst einüben müssen.

ABLAUF DER UNTERRICHTSSEQUENZ

1. Selektion an der Rampe: Ein Foto hinterfragen

Da es kaum Fotografien aus den Konzentrations- und Vernichtungslagern gibt, kommen in (Schul-)Büchern häufig Bilder aus dem sogenannten „→Auschwitz-Album“ zum Einsatz.

DAS „AUSCHWITZ-ALBUM“	ARBEITSWISSEN
<p>Im Sommer 1944 wurden Hunderttausende Juden und Jüdinnen aus Ungarn deportiert (allein zwischen 2. Mai und 12. Juli über 400.000 Menschen). Am 26. Mai 1944 erreichte ein Transport aus Transkarpatien das Lager. Die Ankunft dieses Transports wurde vom „Erkennungsdienst“ des Lagers, der aus zwei SS-Männern bestand, fotografisch genau dokumentiert (ein ungewöhnlicher Vorgang, da das Fotografieren der Vorgänge in den Konzentrationslagern streng verboten war). Auf etwa 200 Fotos wurden die Ankunft in Auschwitz, die Selektion an der Rampe, die Beschlagnahmung der Habseligkeiten und der Gang zur Gaskammer festgehalten. Die Bilder wirken seltsam harmlos, sie erwecken den Eindruck von Ordnung und Sauberkeit im Lager und sparen jede Dokumentation von Gewalttätigkeit aus. Obwohl der Großteil der Menschen bereits wenige Stunden nach der Ankunft getötet wurde, lassen die Bilder diese grausigen Vorgänge nicht erahnen.</p> <p>Der Fotograf verwendete viel Zeit und Sorgfalt auf die Aufnahmen. Er kletterte auf Waggonen und Wachtürme, fotografierte über viele Stunden mit Weitwinkelobjektiven und in Nahaufnahme. Von einigen Deportierten machte er eigens Porträtfotos. Die Bilder klebte er schließlich in ein Album mit dem handschriftlichen Titel „Umsiedlung der Juden aus Ungarn“. Der Zweck des Albums ist ebenso wenig bekannt wie der dahinterstehende Auftrag. Da erst kurz zuvor die Bahngleise in das Lager hineingelegt wurden, kann angenommen werden, dass der „Nutzen“ dieser Baumaßnahme dokumentiert werden sollte.</p> <p style="text-align: right;"><i>Heinrich Ammerer</i></p>	

- Fragensammlung im Plenum** Die SchülerInnen werden in M₂ mit einem Foto konfrontiert, das die Selektion an der Rampe zeigt. Sie sollen möglichst viele Fragen aufwerfen, die ihnen beim Betrachten des Bildes in den Sinn kommen. Die Fragen werden im Plenum gesammelt. Falls wichtige Fragen fehlen, ergänzt sie der Lehrer/die Lehrerin. Der Reflexionsgrad der Fragen wird variieren, je nachdem, wie viel die SchülerInnen bereits über den →Holocaust wissen – oft sind es die scheinbar „naivsten“ Fragen, die zu den wertvollsten Überlegungen führen.
- Arbeitswissen** Um die Fragen gemeinsam zu beantworten (was nicht in allen Fällen möglich ist), wird von der Lehrerin/dem Lehrer schrittweise das nötige Arbeitswissen angeboten.
- Allgemeine Fragen** Falls die SchülerInnen noch kein Vorwissen über den Holocaust mitbringen (z.B. im Fall eines thematischen Einstiegs), können sie die Situation noch nicht einordnen. In diesem Fall werden allgemeine Fragen gestellt:
 Was ist auf dem Foto zu sehen? Welcher Ort wurde fotografiert (ein Bahnhof?)? Zu welcher Jahreszeit? Wer sind die Personen auf dem Foto? Welche Funktion haben die Gebäude? Warum sind die Menschen in zwei Gruppen geteilt? Wer sind die Männer in Uniform? Etc.
- Differenziertere Fragen** Auf der höheren Frageebene werden die Fragen differenzierter. „Wenn wir etwas herausfinden können (oft unmöglich) oder uns wenigstens Gedanken machen über die Absichten /.../, über die Rahmenbedingungen, die wir nicht im Bild sehen /.../ ist der Sinn für Nuancen bereits wesentlich geschärft.“⁹ Es stellt sich etwa die Frage der Perspektive: TäterInnen und Opfer erlebten den nationalsozialistischen Terror unterschiedlich und richteten ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Dinge. Während die Opferperspektive den Fokus auf das grauenhafte Erleben legt (beispielsweise in den gezeichneten Zeitzeugenberichten von Art Spiegelman, Alfred Kantor oder Zinovii Tolkatchev),¹⁰ versucht die Täterperspektive das Leid, die Gewalt, das Chaos, den Tod und vor allem das

schuldhafte eigene Verhalten bewusst auszublenden. Das Interesse gilt dem technischen Ablauf und der Organisation. Die „Endlösung“ wurde fotografisch fast ausschließlich aus Täterperspektive dokumentiert – meist von Angehörigen der SS im dienstlichen Auftrag. Aus diesem Grund sehen wir den →Holocaust (wie die Zeit des Nationalsozialismus generell) hauptsächlich durch das Objektiv der TäterInnen.

Intention	<i>Fragen zur Intention:</i> Wer war der Fotograf? Welche Funktion hatte er? War er beteiligt oder bloßer Zeuge des Geschehens? Warum hat er das Foto gemacht? Hatte er einen Auftrag? Was wollte er wohl zeigen? Was wollte er nicht zeigen?
Perspektivität	<i>Fragen zur Perspektivität:</i> Wer durfte und konnte in den Konzentrationslagern Bilder machen? Aus welcher Perspektive ist das Foto aufgenommen und warum aus dieser? Was ist auf diesen Bildern nicht zu sehen? Was wäre auf den Bildern zu sehen, wenn nicht die TäterInnen, sondern die Opfer die Fotos gemacht hätten? <i>Fragen zu den dargestellten Personen:</i> Kennt man die Namen der Menschen auf den Bildern? Warum verhalten sie sich so ruhig? Was machen die Männer in Uniform?
Kontext	<i>Fragen zum Kontext:</i> Hat der Fotograf in die Szene eingegriffen, sie vielleicht arrangiert? Falls ja, warum? Was ist auf diesem Foto nicht zu sehen? Ist dies lediglich ein Schnappschuss oder ist das Bild Teil einer Serie? Wenn ja, was ist auf den anderen Bildern zu sehen (könnte auf den anderen Bildern zu sehen sein) und zu welchem Zweck wurde die Bildserie hergestellt?

2. Schicksale hinter Dokumentationsfotos

Empathiebetonte Arbeitsaufgabe	In einem zweiten Schritt geht es um die Sichtbarmachung individueller Leidensgeschichten hinter den anonym-dokumentarisch wirkenden Fotos. Den SchülerInnen wird vor der Arbeitsaufgabe M ₁ mit seinen Abbildungen zur Verfügung gestellt. Die empathiebetonte Arbeitsaufgabe zielt auf die Förderung historischer Frage-, Rekonstruktions- und Orientierungskompetenz.
---------------------------------------	--

Weiterführende Möglichkeit (ab 11. Schulstufe, eine Unterrichtseinheit)

Geschichte des Auschwitz-Albums	Hat die Klasse Zugang zum Internet ¹¹ oder stehen Nachdrucke des Albums zur Verfügung ¹² , dann kann zusätzlich die Geschichte, die das →Auschwitz-Album erzählt, dekonstruiert werden. Die Fotos im Album sind chronologisch angeordnet und handschriftlich in mehrere Stationen unterteilt: „Ankunft“, „Aussortierung“, „Männer nach der Ankunft“, „Frauen nach der Ankunft“, „Nach der Aussortierung noch einsatzfähige Männer“, „Noch einsatzfähige Frauen u. Kinder“, „Nach der Entlausung“, „Einweisung ins Arbeitslager“, „Effekten“ (beschlagene Gegenstände). Der Fotograf sparte Misshandlungen und Tod systematisch aus. Nicht einmal weinende Menschen sind zu sehen. Dass die Bilder daher bis zu einem gewissen Grad inszeniert sein müssen, belegen die Erinnerungen von →Auschwitz-Überlebenden, die vom gewaltsamen Leeren der Züge (u.a. mit Peitschen und Hunden) und von den Toten in den überfüllten Waggons berichten. Es scheint, dass der Fotograf Ordnung und Effektivität zeigen wollte, ohne den Betrachter unangenehm zu berühren – obwohl natürlich jeder Eingeweihte die Stationen „Gaskammer“ und das „Krematorium“ kannte. „Selten kann man so eindeutig belegen, dass die Aussparungen oder Weglassungen in Geschichtsgeschichten das Wichtigste sein können.“ ¹³ Besonders sorgfältig hielt der Fotograf Verkrüppelte und Personen mit einer als typisch jüdisch angesehenen Physiognomie fest – wohl um eine behauptete körperliche Minderwertigkeit der jüdischen „Rasse“ zu belegen. Auch belegen viele Fotos die Vermutung, dass die erschöpften und verängstigten Menschen offenbar bis zum Gang in die Gaskammer nicht ahnten, dass sie vor ihrer Ermordung standen.
Geschichte der Augenzeugen vs. Geschichte der Fotos	

Die SchülerInnen vergleichen die Geschichte, die das Album erzählt, mit den Augenzeugenberichten und beantworten die zugehörigen Arbeitsfragen (siehe Onlineversion).

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Lili Jacob



Quelle: Yad Vashem, Holocaust Martyr's and Heroes' Remembrance Authority

Abbildung 1: Foto Nr. 49 aus dem Auschwitz-Album



Quelle: Yad Vashem, Holocaust Martyr's and Heroes' Remembrance Authority

Abbildung 2: Foto Nr. 53 aus dem Auschwitz-Album

Zum Auschwitz-Album gehört die skurrile Geschichte seiner Entdeckung: Unter den Deportierten, die mit dem dokumentierten Transport in →Auschwitz ankamen, befand sich die fünfzehnjährige Lili Jacob (später Meier).

Während ihre gesamte Großfamilie, mit der sie an diesem Tag in Auschwitz eingetroffen war, ermordet wurde, überlebte Lili Jacob den →Holocaust. Nach einem knappen Jahr der Zwangsarbeit in verschiedenen Lagern wurde sie schließlich im Konzentrationslager Dora-Mittelbau im April 1945 von US-Soldaten befreit.

In einer verlassenen SS-Baracke, die sie nach warmer Kleidung durchsuchte, fand sie dort das gebundene Album, das die Ankunft ihres Transportes in Auschwitz dokumentierte. Sie erkannte sich selbst auf einem der Fotos.

Andere Bilder zeigten ihre beiden Brüder (Abb. 1), ihre Großeltern und die Kinder ihrer Tante (Abb. 2 links) kurz vor ihrem Tod. Sie gab das Album 1980 an das Museum der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem weiter.¹

¹ Vgl. Greif, Gideon: Das „Auschwitz-Album“ – Die Geschichte von Lili Jacob, in: Gutman, Israel/Gutterman, Bella: Das Auschwitzalbum. Die Geschichte eines Transports. Göttingen 2005, S. 71–86

Arbeitsaufgabe:

Lili Jacob (Meier) starb 1999 in den USA. Angenommen, du hättest sie noch vor ihrem Tod besucht: Welche Fragen hättest du an sie richten wollen?



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com finden Sie folgende Materialien zu dieser Unterrichtssequenz:

- ▶ Arbeitsaufgabe und M3: Ankunft in Auschwitz – Zeitzeugenberichte von Überlebenden

M₂ „Aussortierung“. Foto Nr. 22 aus dem Auschwitz-Album



Quelle: Yad Vashem, Holocaust Martyr's and Heroes' Remembrance Authority
 „Aussortierung“. Der Titel des Bildes stammt von seinem Fotografen, einem SS-Mann. Foto Nr. 22 aus dem Auschwitz-Album

Arbeitsaufgabe:

Stell dir vor, du findest dieses Foto auf einem Flohmarkt. Auf der Rückseite findest du den Schriftzug „Auschwitz Mai 1944“. Welche Fragen kommen dir in den Sinn, wenn du das Foto betrachtest?

- 1 Vgl. etwa Gudehus, Christian: Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten. Essen 2006, S. 35; Die Tageszeitung: „Betroffenheitspädagogik greift nicht“, Interview mit Matthias Heyl (Hamburger Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“). Berlin 20.8.2001; der Begriff selbst geht auf Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch zurück, vgl. Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek bei Hamburg 1982, S. 155
- 2 Wenn LehrerInnen diese Fallgrube umgehen wollen und Gefühle durch Rollenspiele oder Simulationen bloß inszenieren, stellt sich hingegen die Frage, ob solche Schauspiele nicht die Würde der Opfer angreifen. Vgl. dazu Wunderer, Hartmann: Emotionen im Geschichtsunterricht? Erfahrungen mit einem Projekt „Geschichte im Film“ – ein Zwischenruf, in: Sozialwissenschaftliche Informationen. Geschichte – Wirtschaft – Politik. Bielefeld 3/2001, S. 100
- 3 Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 2000, S. 159
- 4 Ebd.
- 5 Vgl. zu methodischen und didaktischen Überlegungen beispielhaft zwei Bände aus der Reihe „Themenhefte Geschichte“: Körber, Andreas/Baeck, Oliver (Hrsg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. Band 6. Neuried 2006; Schreiber, Waltraud/Árkossy, Katalin (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – Historische Kompetenzen schulen. Band 4. Neuried 2009
- 6 Vgl. Struk, Janina: Photographing the Holocaust: Interpretations of the Evidence. London 2004, zitiert (übersetzt) nach: Yad Vashem International School for Holocaust Studies (Hrsg.): Der Alltag im Warschauer Ghetto 1941, Lehrerheft. Jerusalem 2007, S. 16
- 7 Lamping, Dieter: Bilder und Worte. Zur Kritik der Fotografie in der Holocaust-Literatur, in: Martínez, Matías (Hrsg.): Der Holocaust und die Künste. Bielefeld 2004, S. 119–134, hier S. 124
- 8 Behrens, Heidi/Reichling, Norbert: Ohne antifaschistisches Pathos? Neue Arbeitsformen und Zugänge zum Lernfeld „Nationalsozialismus“: Beitrag zum Seminar „Gedenken – Forschen – Lernen“ in Weimar-Buchenwald, 30.11.–2.12.2000, online auf http://www.hu-bildungswerk.de/onlinearchiv_buchenwald.php (4.1.2010)
- 9 Ebd.
- 10 Vgl. Spiegelman, Art: Die vollständige Maus. Frankfurt/Main 2008; Das Buch des Alfred Kantor. Wien 1972; Yad Vashem Art Museum (Hrsg.): Private Tolkatchev at the Gates of Hell. Jerusalem 2005; Bildquellen des Letzteren sind online abrufbar unter <http://www1.yadvashem.org/exhibitions/tolkatchev/homepage.asp> (3.2.2010)
- 11 Einige Seiten aus dem Auschwitz-Album wurden von Yad Vashem zu einem virtuellen Album zusammengefasst: http://www1.yadvashem.org/exhibitions/album_auschwitz/index.html (4.1.2010)
- 12 Vgl. Hahn, Hans-Jürgen (Hrsg.): Gesichter der Juden in Auschwitz. Lili Meiers Album. Berlin 1995; Gutman, Israel/Guterman, Bella: Das Auschwitzalbum. Die Geschichte eines Transports. Göttingen 2005
- 13 Borries, Bodo von: De-Konstruktion von Bildergeschichten/Historienbildern, in: Krammer, Reinhard/Ammerer, Heinrich: Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben. Neuried 2006, S. 38–64, hier S. 56

Elfriede Windischbauer

Schweigen und Vergessen – die Kehrseite des Erinnerns

Am Beispiel Spanien

Bezug zum Informationsteil	Heidmarie Uhl: Warum Gesellschaften sich erinnern
Zielgruppe	8. Schulstufe, Unterrichtssequenz 4: höhere Schulstufen
Lehrplanbezug	<p><i>Gegenwartsbezug</i> Der Unterricht soll Einsichten in die Pluralität von politischen Leitbildern vermitteln. Durch die Auseinandersetzung mit Feldern wie Autorität und Macht, privat und öffentlich, Gemeinwohl und Gerechtigkeit, Krieg und Frieden, Diktatur und Demokratie etc. soll ein wichtiger Beitrag zur Erziehung zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit geleistet werden. Ideologiekritische Haltung und Toleranz, Verständnisbereitschaft und Friedenswille sind wichtige Voraussetzungen für politisches Handeln.</p> <p><i>Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule</i> Das Verstehen historischer und politischer Entwicklungen, Situationen und Handlungsweisen soll zur Kenntnis, Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte führen. Die Auseinandersetzung mit Religionen, Weltanschauungen und ethischen Normen verstärkt die Fähigkeit zu differenzierter Einschätzung von gesellschaftlichen und kulturellen Phänomenen.</p> <p><i>Kernbereich</i> Im Unterricht sollen Gegenwartsbezüge im Bereich der Geschichtskultur und des Politischen hergestellt und über Orientierungsangebote reflektiert werden. Geschichtskulturelle Produkte sollen dekonstruiert (Spielfilme, Comics, Texte und Rekonstruktionszeichnungen in Schülerbüchern etc.) und anhand von geeigneten Beispielen in unterschiedlichen historischen Zeitabschnitten soll der Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte herausgearbeitet werden.</p> <p><i>Lehrstoff für die 4. Klasse</i> Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus; Erinnerungskulturen und deren Wandel</p>
Dauer	variabel (1–3 Unterrichtseinheiten)
Kompetenzen	Politische Urteilskompetenz
Zentrale Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Warum gehen manche Gesellschaften den Weg des (zeitweisen) kollektiven Vergessens?▶ Welche Strategien gibt es, um etwas/jemanden „vergessen zu machen“, bzw. welche Alternativen der Erinnerung gibt es?

Methodisch-didaktische Vorbemerkungen

Vergessen als Strategie	Eng mit dem Erinnern verbunden ist das – in der historischen Community im Allgemeinen verpönte – Vergessen und/oder Verdrängen: „Das Verhalten des Menschen zu seiner vergangenen Zeit ist immer ein Vorgang, in dem sowohl erinnert, vergegenwärtigt wird, aber auch verdrängt, vergessen und gelöscht. Diese Momente stehen nicht einfach zur Wahl, sondern sind ineinander verwoben, und auch die Seite des Vergessens kann ihre positive Bedeutung haben.“ ¹ Österreich bzw. den ÖsterreicherInnen ist das Vergessen – insbesondere im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit während der ersten zwei Nachkriegsjahrzehnte – nicht fremd: Verbunden mit dem Opfermythos, den das offizielle Österreich lange pflegte, versuchte man, die eigene Beteiligung an der Verfolgung von Jüdinnen und Juden vergessen zu machen, indem sie allein dem nationalsozialistischen Deutschland zugeschrieben wurde; bei der Interpretation der nationalsozialistischen Herrschaft als „aufgezwungene Gewaltherrschaft“ kehrte man die jubelnde Begrüßung des „Anschlusses“ und des „Führers“ unter den Tisch; die pauschale Betrachtung ehemaliger NationalsozialistInnen als „Verführte“ ignorierte jene Tatsache, dass ÖsterreicherInnen an vorderster Front und viele schon in der Illegalität AnhängerInnen der NSDAP waren; der österreichische Widerstand und die österreichische Beteiligung an Verbrechen des NS-Regimes wurden marginalisiert. ²
Defizite in Geschichtsbüchern	Dieses Schweigen führte natürlich auch im Unterricht, insbesondere in österreichischen Schulgeschichtsbüchern, zu Defiziten wie z.B. einer Fokussierung auf eine „Dämonie der Verantwortlichen im Verein mit einer extremen Personalisierung der Darstellung“ ³ .
Wege des Erinnerns	Es gibt aber auch andere Wege als (zumindest zeitweises) Vergessen und Verdrängen, um die Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit zu forcieren. Verwiesen sei hierbei auf die Wahrheitsfindungskommissionen in Südafrika und Ruanda.
EnkelInnen fordern Erinnerung ein	<p>Spanien: „Pakt des Schweigens“</p> <p>Aus aktuellem Anlass sollen im Folgenden Unterrichtsbausteine zum Vergessen, der Kehrseite des Erinnerns, am Beispiel des Spanischen Bürgerkriegs vorgestellt werden: Nach Jahrzehnten des kollektiven Vergessens fordert in Spanien die Enkelgeneration das Erinnern an den Spanischen Bürgerkrieg vehement ein und will Informationen über verschwundene Großväter und Großmütter sammeln und veröffentlichen. Welche Rolle hier psychologische (Inwieweit ist das Erinnern wichtig für gegenwärtiges und zukünftiges Leben?) und gesellschaftliche Faktoren (z.B. Rolle der Neuen Medien für die Zivilgesellschaft) spielen, wären interessante Fragestellungen für wissenschaftliche Diskurse und Studien.</p>
Instrumentalisiertes Erinnern und Vergessen	<p>LehrerInnen-Input: Regime des Vergessens</p> <p>Die Franquisten hatten noch während des Bürgerkriegs begonnen, eine sehr offensive Erinnerungspolitik zu betreiben, indem sie Straßen- und Ortsnamen änderten und Feierlichkeiten und Kundgebungen ausrichteten. Gleichzeitig trieben sie das Vergessen der Traditionen der Verlierer voran, indem demokratische Symbole zerstört, führende RepublikanerInnen ermordet und Zensur und Verbote eingeführt wurden. Die Massengräber, in denen bei Massakern getötete RepublikanerInnen verscharrt worden waren, mussten ebenso vergessen werden, den Angehörigen war es verboten, Trauerkleidung zu tragen, Totenscheine konnten oft erst nach 1979 ausgestellt werden.⁴</p>
Francos Tod	Nach dem Tod von Francisco Franco am 20. November 1975 wollte der zunächst weiter amtierende Regierungschef Carlos Arias Navarro den Franquismus weiterführen. Eine große oppositionelle Bewegung forderte hingegen sofortige demokratische Reformen und den radikalen Bruch mit dem Franquismus.

Vorgeschichte

Nach dem Zusammenbruch der spanischen Monarchie und der Gründung der Zweiten Republik (1931–1936) errangen die Parteien der Mitte und der Linken einen überwältigenden Sieg. Die junge Republik hatte mit großen Problemen zu kämpfen: Einerseits scheiterten Agrarreformen am Widerstand der Großgrundbesitzer, andererseits wurde die Kirche aufgrund der in der Verfassung vorgenommenen Trennung von Staat und Kirche und des Antiklerikalismus einiger führender Politiker zu einer heftigen Gegnerin der Republik mit großem Einflussbereich. Gleichzeitig stieg das Misstrauen der Armee gegenüber der Republik durch Maßnahmen wie Verkürzung des Militärdienstes sowie Verringerung der Anzahl der Armeedivisionen und der Offiziere. Andererseits gingen die Reformen bestimmten – insbesondere benachteiligten – Bevölkerungsschichten nicht weit genug. Spanien geriet zusehends in eine Regierungskrise, es kam zu Streiks und illegalen Landbesetzungen. Vor Beginn des Bürgerkriegs standen einander zwei große politische Blöcke gegenüber: die Volksfront (Sozialisten, Kommunisten, republikanische Linke, regionalistische Kräfte, Anarchisten) und die Nationale Front (Großgrundbesitzer, katholische Konservative, Monarchisten, Rechtsrepublikaner, faschistische →Falange und Teile des Militärs).

Kriegsverlauf

Am 17./18. Juli 1936 begann ein Aufstand des Militärs in Spanisch-Nordafrika und griff auf die Garnisonen des spanischen Festlandes über. Noch im Juli sicherten Adolf Hitler und Benito Mussolini den Aufständischen ihre Unterstützung zu. Einen Höhepunkt erreichte diese Unterstützung, als Hitler im November 1936 die →Legion Condor zur Unterstützung Francos entsandte. Die Republik erhielt ab September 1936 Waffenlieferungen der Sowjetunion. Auch →Internationale Brigaden unterstützten den Kampf der Republik gegen die Aufständischen.

Seit September 1936 war Franco Staats- und Regierungschef sowie Oberbefehlshaber der Streitkräfte. Besondere internationale Aufmerksamkeit erhielt der Bürgerkrieg, als im April 1937 deutsche und italienische Flugzeuge die baskische Stadt Guernica zerstörten und die Zivilbevölkerung besonders grausam von den Kriegswirren betroffen war.

Bereits im Juli 1937 stellten sich die spanischen Bischöfe in einem Hirtenbrief hinter Franco.

Am 1. April 1939 erklärte Franco nach der Besetzung Madrids den Bürgerkrieg für beendet. Die USA anerkannten die Diktatur unter General Franco.

Kriegsfolgen

Im Bürgerkrieg waren auf beiden Seiten zwischen 100.000 und 150.000 Menschen gefallen, ca. 500.000 SpanierInnen gingen nach Ende des Bürgerkriegs ins Exil (v.a. nach Frankreich und Mexiko). Spanien war wirtschaftlich stark geschwächt: Die Ausgaben für den Krieg waren enorm, der größte Teil der Industriebetriebe war zerstört, viele Wohnungen wurden verwüstet oder beschädigt, fast die Hälfte der Waggons und Lokomotiven waren fahruntauglich, die Industrieproduktion war um über 30 % gesunken, die Agrarproduktion um über 20 %. Viele Menschen hungerten und lebten unter dem Existenzminimum.

Terrormaßnahmen nach dem Bürgerkrieg

Nach dem Sieg Francos begannen seine →Falangisten eine brutale Terrorherrschaft: Ca. 140.000 SpanierInnen, die die Republik unterstützten hatten, wurden nach 1939 ermordet. Viele RepublikanerInnen wurden von Sonder- und Standgerichten zum Tod verurteilt. In Massakern wurden Tausende getötet, so z.B. wurden am 14. August 1939 über 4.000 Menschen in die Stierkampfarena von Badajoz getrieben und dort erschossen. Insgesamt soll es zwischen 1939 und 1950 in Spanien 850.000 politische Gefangene gegeben haben, 300.000 davon waren in Konzentrationslagern inhaftiert, die nach dem Vorbild der deutschen Nationalsozialisten errichtet wurden. 100.000 Menschen sollen in den Konzentrationslagern gestorben sein. Die Häftlinge mussten Zwangsarbeit leisten. Ungefähr 12.000 Kinder wurden ihren verhafteten Müttern weggenommen, in katholischen Internaten „umerzogen“ und illegal von Militärs und Anhängern Francos adoptiert.

¹ Vgl. Bernecker, Walther L./Brinkmann, Sören: Kampf der Erinnerungen. Der Spanische Bürgerkrieg in Politik und Gesellschaft 1936–2008. Nettersheim 2008 sowie Graham, Helen: Der Spanische Bürgerkrieg. Stuttgart 2008

- Demokratisierung** Nachdem Adolfo Suárez, ein junger Franquist, von König Juan Carlos zum Regierungschef berufen worden war, trieb dieser die als unausweichlich erkannte Demokratisierung innerhalb des Systems an, um den Bruch mit dem Franquismus zu verhindern. Im Rahmen der Vorbereitung allgemeiner und freier Parlamentswahlen wurden die noch im Untergrund agierenden politischen Parteien legalisiert.⁵
- „Pakt des Schweigens“ erkaufte Frieden** Die nach wie vor mächtige franquistische Elite hatte der Wiedereinführung der Demokratie nur unter der Bedingung einer „De-facto-Amnestie“ zugestimmt, die als „Pakt des Schweigens“ bezeichnet wird.⁶ Niemand sollte juristisch zur Verantwortung gezogen werden und die Täter der franquistischen Periode blieben in ihren Ämtern, ob es sich um Militärs, Polizisten oder Richter handelte. Dies hatte aber nicht nur den Verzicht auf eine Anklage der Untaten, sondern auch auf öffentliche Trauerarbeit zur Folge: „Denn der so reibungslos verlaufene – und daher viel bewunderte – Übergang von der Diktatur in die Demokratie hatte offenkundig mindestens einen Preis: das fortgesetzte Beschweigen der Leidensgeschichte des republikanischen Spanien. /.../ Doch im Interesse einer demokratischen Zukunft verzichteten die Führer der Oppositionsparteien auf eine öffentliche Anklage von Schuld und Verantwortlichkeiten ihrer damaligen Gegner. Der Täteramnestie folgte ein informeller ‚Pakt des Schweigens‘, dem sich zumindest die politischen Eliten aller Lager über lange Jahre verpflichtet fühlten.“⁷
- Gründe für das Schweigen** Sowohl die Regierung als auch die Opposition und selbst die Zivilgesellschaft hielten sich an diesen „Pakt des Schweigens“, was sich einerseits mit der Angst vor dem Wiederaufblühen des Bürgerkriegs erklären lässt, aber auch mit der nach wie vor bestehenden Stärke des Militärs und der politischen Rechten, der Komplizenschaft vieler SpanierInnen mit dem Franco-Regime, mit Schuldgefühlen der Nachkommen von DenunziantInnen und MörderInnen, mit Ängsten der Familien, die Jahrzehnte unter Repressalien gelitten hatten.⁸
- Langsames Aufbrechen der Mauern** Nur auf lokaler Ebene wurden in den späten 1970er-Jahren franquistische Denkmäler und Gedenktafeln demontiert und einschlägige Straßennamen geändert. Diese – wenn auch beschränkten – Verbannungen franquistischer Symbole aus dem öffentlichen Raum fanden allerdings ihr Ende, als am 23. Februar 1981 – mitten in einer Regierungskrise – Teile der Guardia Civil in Absprache mit mehreren francotreuen Militärs das Parlamentsgebäude in Madrid stürmten und Abgeordnete und Regierungsmitglieder in Geiselschaft nahmen. Zwar gaben die Putschisten durch das entschlossene Einschreiten des Königs bereits am nächsten Tag auf, doch die Angst vor einem neuerlichen Bürgerkrieg wurde wieder virulent.⁹
- Zivilgesellschaft gegen das Vergessen**
- Erinnerung wiedergewinnen** Erst 60 Jahre nach dem Ende des Bürgerkriegs entstand eine breite Bewegung „für die Wiedergewinnung der historischen Erinnerung“ (so lautet der Name eines Bündnisses, das sich für die Öffnung der Massengräber einsetzt): „Der ‚Blick der Enkel‘, wie ein bekannter spanischer Historiker es genannt hat, war entscheidend dafür, dass die Türen zu Spaniens Vergangenheit geöffnet werden konnten.“¹⁰
- Suche nach den Verschwundenen** Anfang 2000 machte sich der Lokalreporter Emilio Silva auf die Suche nach den sterblichen Überresten seines im Bürgerkrieg „verschwundenen“ Großvaters und veröffentlichte sein Vorhaben in einem Zeitungsartikel. Damit löste Silva eine Welle unerwarteter Reaktionen aus: ZeitzeugInnen, ArchäologInnen und GerichtsmedizinerInnen boten ihre Hilfe an und die sterblichen Überreste seines Großvaters konnten in einem Grab mit 12 anderen Toten gefunden werden. Eine Bürgerinitiative mit dem Namen „Verein zur Rückgewinnung der historischen Erinnerung“ gründete sich mit dem Ziel, möglichst viele der ca. 30.000 Verschwundenen zu finden und zu identifizieren. Mittlerweile gibt es in Spanien über 170 registrierte Initiativen bestimmter Opfergruppen, Vereine, die sich um den

Erhalt bestimmter Erinnerungsorte kümmern, und Geschichtsvereine, welche die jüngste Vergangenheit dokumentieren. Im Hörfunk wurden HörerInnen aufgefordert, ihre persönlichen Erinnerungen an Bürgerkrieg und Nachkriegszeit zu erzählen, Dokumentarfilme und Bücher mit Erinnerungen von ZeitzeugInnen entstanden¹¹.

„Gesetz zur historischen Erinnerung“

Unter der sozialistischen Regierung von José Luis Rodríguez Zapatero wurden Maßnahmen zur „Wiedererlangung der Erinnerung“ gesetzt. So verabschiedete im Oktober 2007 das spanische Parlament nach langen, konfliktreichen Verhandlungen das „Gesetz zur historischen Erinnerung“, in dem die franquistische Diktatur erstmals offiziell als Unrechtsregime verurteilt wird, die Reparationsleistungen werden auf alle Opfergruppen ausgedehnt, der Zugang zu den Archiven wird erleichtert, der Staat verpflichtet sich zur aktiven Unterstützung der Exhumierung von „Verschwundenen“, Standgerichtsurteile können angefochten werden.¹²

Österreichische Beispiele

Die österreichische Kultur des Vergessens und Erinnerns

In Anlehnung an die folgenden Unterrichtssequenzen zur spanischen Kultur des Vergessens und Erinnerns könnten auch österreichische Beispiele aufgegriffen und bearbeitet werden, wie z.B. auch heute noch aufflammende Diskussionen um die Nachnutzung von NS-Gebäuden, die oft unterbliebene Umbenennung von Straßennamen oder Erinnerungsrituale an gefallene Soldaten des Zweiten Weltkriegs, die nach wie vor auch von ehemaligen (und jungen) Nationalsozialisten zu öffentlichen Auftritten genutzt werden.

UNTERRICHTSSEQUENZEN

Erinnerungsort des Franquismus

1. Eine Gedenkstätte umwidmen

Das „Valle de los Caídos“ – „Tal der Gefallenen“ (siehe M₁) – ist bis heute der bedeutendste Erinnerungsort des Franquismus. Das Denkmal soll an die im Bürgerkrieg gefallenen Franco-AnhängerInnen erinnern. Gleichzeitig soll an den Sieg über die Republik erinnert werden. Nach seinem Tod am 20. November 1975 wurde Franco hier begraben. Die gesamte Anlage besteht aus einer in den Felsen gesprengten Basilika, aus Klostergebäuden und einem riesigen Kreuz. Das Denkmal wurde unter dem Einsatz der Arbeit Tausender ZwangsarbeiterInnen – von AnhängerInnen der Spanischen Republik, die im Bürgerkrieg gegen Franco gekämpft hatten – erbaut. Die Gedenkstätte wurde 1959, zum 20. Jahrestag des Endes des Bürgerkriegs, feierlich eingeweiht¹³.

Umgang mit Denkmälern

2. Etwas „Vergessen machen“ oder bewusste Erinnerung?

Rund um die Jahrtausendwende forderte die spanische Zivilgesellschaft immer vehementer das Ende des Schweigens und Vergessens ein. Während sich eine wachsende Zahl von SpanierInnen auf die Suche nach den Gräbern von „Verschwundenen“ begab und diese somit dem Vergessen entreißen wollte, begannen andere damit, öffentliche Erinnerungen an Franco oder auch an seine Verherrlichung infrage zu stellen. Wie auch in den Staaten des ehemaligen Ostblocks stellt sich im Sinne einer bewussten Erinnerungskultur die Frage, wie mit Denkmälern und anderen öffentlichen Erinnerungsorten, welche mittlerweile diskreditiert sind, umgegangen werden könnte oder sollte. Dieser Frage widmet sich der Unterrichtsbaustein M₂.

Gerechtigkeit und Erinnern

3. Forderungen an die spanische Regierung zur Wiedergewinnung der Erinnerung¹⁴

Die Bereiche, in denen die Erinnerung in Spanien „wiedergewonnen“ werden soll, sind sehr vielfältig, wie die Forderungen von Vereinen und Gruppierungen zeigen: Einerseits soll den Opfern (Toten und Überlebenden) im ideellen und wirtschaftlichen Sinn Gerechtigkeit widerfahren, andererseits soll die wissenschaftliche und emotionale Aufarbeitung der franquistischen Vergangenheit ermöglicht und eine Erinnerungskultur geschaffen werden.

M₁ Außenanlagen des „Valle de los Caídos“ mit Monumentalkreuz



Quelle: wikimedia commons/Pablo Forcén Soler

Zum 20. Jahrestag des Bürgerkriegsendes wurde das Sieges- und Gefallenendenkmal, das in Zwangsarbeit von republikanischen Häftlingen errichtet wurde, 1959 eingeweiht.

Gruppenarbeit:

Dieses Denkmal erinnert an einen Unrechtsstaat, an eine faschistische Diktatur und an Franco, einen Diktator. Verschwiegen werden hier die Opfer dieser Diktatur.

Überlegt: Was könnte man in einem demokratischen Staat mit einer solchen Gedenkstätte machen, damit sie kein faschistisches Symbol bleibt? Sammelt eure Vorschläge schriftlich und präsentiert sie der Klasse.

M₂ Zerstörung einer Franco-Statue im Herbst 2005



Quelle: Xurxo Martínez Crespo

Dieses Foto zeigt, wie zwei Personen im Jahr 2005, also 30 Jahre nach dem Tod des Diktators, in Spanien illegal eine Franco-Statue zerstören.

Gruppenarbeit:

Diskutiert die folgenden Fragen, gestaltet ein Plakat und präsentiert die Ergebnisse euren MitschülerInnen:

1. Wie bewertet ihr diese Handlung der beiden Personen? Findet ihr es gut/schlecht, dass sie die Statue Francos zerstören? Würdet ihr sie dabei unterstützen? Welche Folgen könnte diese Handlung haben?
2. Mit der Zerstörung der Statue soll die Erinnerung an Franco oder vielleicht an seine Verherrlichung ausgelöscht werden. Findet ihr es richtig oder falsch, dass die Erinnerung an Franco ausgelöscht werden soll? Warum?

Man könnte der Erinnerung an Franco eine neue Richtung geben, indem man die Statue stehen lässt und sie umgestaltet. Habt ihr eine Idee, wie man sie umgestalten könnte? Zeichnet eure Idee auf das Plakat und erklärt, was ihr mit dieser Umgestaltung aussagen wollt.

M₃ Forderungen spanischer Bürgerinitiativen an die spanische Regierung

- ▶ Der Staat soll jenen, die in Gräbern nach „Verschwundenen“ suchen, Geld, GerichtsmedizinerInnen und andere Unterstützung zur Verfügung stellen.
- ▶ Alle Opfer des Franquismus sollen Entschädigungs- und Pensionsansprüche geltend machen können.
- ▶ Eigentum, das vom Franco-Regime beschlagnahmt wurde, soll lückenlos rückerstattet werden.
- ▶ Folteropfer und die ca. 400.000 ZwangsarbeiterInnen sollen als Opfer des Franquismus anerkannt werden.
- ▶ Jene, die vor dem Franco-Regime ins Exil flüchteten, sollen als Opfer des Franquismus anerkannt werden.
- ▶ Anonyme Massengräber sollen möglichst unbürokratisch in Friedhöfe umgewandelt werden können.
- ▶ Alle zivilen und Militärarchive sollen vollständig geöffnet werden, um Informationen über die franquistische Unterdrückung zu erhalten.
- ▶ Offizielle Gedenkstätten für Opfer des Franquismus sollen errichtet werden.
- ▶ Die Schulgeschichtsbücher sollen überarbeitet werden.
- ▶ Ein gesetzlicher Gedenktag für die Opfer des Franquismus soll festgelegt werden.
- ▶ Alle politisch diskriminierenden Urteile der franquistischen Gerichte sollen annulliert werden, insbesondere die Todesurteile.
- ▶ Ein Anspruch auf rückhaltlose Aufklärung aller Menschenrechtsverletzungen der franquistischen Diktatur soll festgelegt werden.

Zusammengestellt von Elfriede Windischbauer

Partnerarbeit:

Die oben aufgelisteten Forderungen haben verschiedene Bürgerinitiativen an die spanische Regierung gerichtet, damit Spanien sich wieder an den Bürgerkrieg und die VerliererInnen dieses Bürgerkriegs erinnert.

Lest die Forderungen, sucht jene drei, die euch am wichtigsten erscheinen, und nummeriert sie. Begründet, warum ihr gerade diese Forderungen so wichtig findet. Notiert euch eure Ideen in Stichworten und berichtet im Klassengespräch darüber.

4. Vergessen oder erinnern?

Suche nach dem Großvater

Ein wesentlicher Anstoß für die breite Erinnerungsdebatte in Spanien ging von der Suchaktion Emilio Silvas nach seinem „verschwundenen“ Großvater aus.

Der vorliegende Zeitungsbericht über die Suche Silvas und die Folgen (M₄) kann als Grundlage für eine Fish-Bowl-Debatte (siehe Arbeitswissen S. 76) hergenommen werden: Nach der gemeinsamen Lektüre suchen die SchülerInnen in Gruppen Antworten auf die vorgegebenen Fragen, die anschließend in der Fish-Bowl diskutiert werden.

Auch hierbei wird politische Urteilskompetenz vertieft. Der Auftrag stellt hohe Anforderungen, da – um sich eine begründete Meinung bilden zu können – genug Vorwissen vorhanden sein muss.

M₄ Zeitungsbericht über Emilio Silva

Späte Suche nach den Franco-Opfern

In Spanien haben die Enkel der Bürgerkriegsgeneration den Pakt des Schweigens aufgekündigt
Martin Dahms

MADRID, 2. September. Die Ereignisse haben Emilio Silva überrollt. Er wollte einen Roman über seinen Großvater schreiben, der Emilio Silva hieß, genau wie der Enkel. Der Großvater betrieb einen Kolonialwarenladen in Villafranca del Bierzo im Nordwesten Spaniens, und er war überzeugter Republikaner. Das war sein Todesurteil. In der Nacht zum 16. Oktober 1936 wurde er im Nachbardorf Priaranza del Bierzo gemeinsam mit dreizehn Leidensgenossen von Franco-Leuten erschossen und danach in einer Senke am Straßenrand verscharrt.

Mehr als sechzig Jahre später fuhr der Enkel zur Recherche für seinen Roman nach Villafranca. Am 15. März 2000 /.../ traf er einen alten Freund seines Vaters, der wusste, wo ungefähr der Großvater begraben lag. Der Enkel beschloss, die Überreste seines Großvaters zu bergen und ihn würdig bestatten zu lassen. So hatte das vor ihm noch kein Angehöriger eines Franco-Opfers getan.

/.../

Bevor Emilio Silva das anonyme Gemeinschaftsgrab in Priaranza öffnete, schrieb er einen Artikel für die Lokalzeitung: „Auch mein Großvater war ein Verschwundener“. /.../ Silva erinnerte in seinem Artikel daran, dass die Verbrechen der Franco-Diktatur in Spanien selbst noch immer ungesühnt waren.

Der Journalist Silva hatte einen Nerv getroffen. Männer und Frauen meldeten sich bei ihm und baten um Hilfe: Auch sie waren Angehörige von Verschwundenen. Silva hatte sie ermutigt, nicht weiter zu schweigen. Am 30. Oktober 2000, knapp 25 Jahre nach dem Ende der Franco-Diktatur, bargen Silva und zahlreiche Helfer die Überreste der Ermordeten von Priaranza del Bierzo. Das war der Anfang. Später gründeten Silva und Freunde den „Verein für die Wiedererlangung des historischen Gedächtnisses“.

Ein etwas pompöser, aber treffender Name: Spanien war seine Geschichte abhanden gekommen. Während der sogenannten „Transición“, dem Übergang zur Demokratie nach Francos Tod, schlossen Sieger und Besiegte einen Pakt des Schweigens. Die Täter blieben unbehelligt und versprachen im Gegenzug, sich den neuen demokratischen Gepflogenheiten zu fügen. Ein Pakt der Söhne der Bürgerkriegsgeneration, die Angst hatten vor einem neuen Bürgerkrieg.

„Wir sind die Enkel“, sagt Emilio Silva. „Wir Enkel machen das, was die Söhne versäumt haben.“ Jeder Tote, den der Verein in den vergangenen fünf Jahren ans Licht geholt hat, brachte auch ein Stück Geschichte zurück. Bis heute sind 400 Franco-Opfer aus ihren anonymen Gräbern geborgen worden. Insgesamt liegen wohl noch 30.000 irgendwo in Spanien verscharrt, schätzt Silva – „aber es fehlen genaue Daten“.

/.../

Gekürzt von Elfriede Windischbauer aus: Berliner Zeitung 3.9.2005, www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2005/0903/politik/0026/index.html (4.2.2010)

Arbeitsauftrag für die Fish-Bowl-Debatte:

1. Ist das historische Erinnern – auch an schreckliche Ereignisse – für Einzelne und die Gesellschaft wichtig? Warum/warum nicht?
Sammelt Argumente für und gegen das historische Erinnern und die Begründungen dafür bzw. dagegen. Schreibt sie in Stichworten auf.
2. Welche Formen des historischen Erinnerns findet ihr brauchbar und sinnvoll, welche nicht? Begründet eure Meinung.

ANLEITUNG FÜR EINE FISH-BOWL-DEBATTE

ARBEITSWISSEN

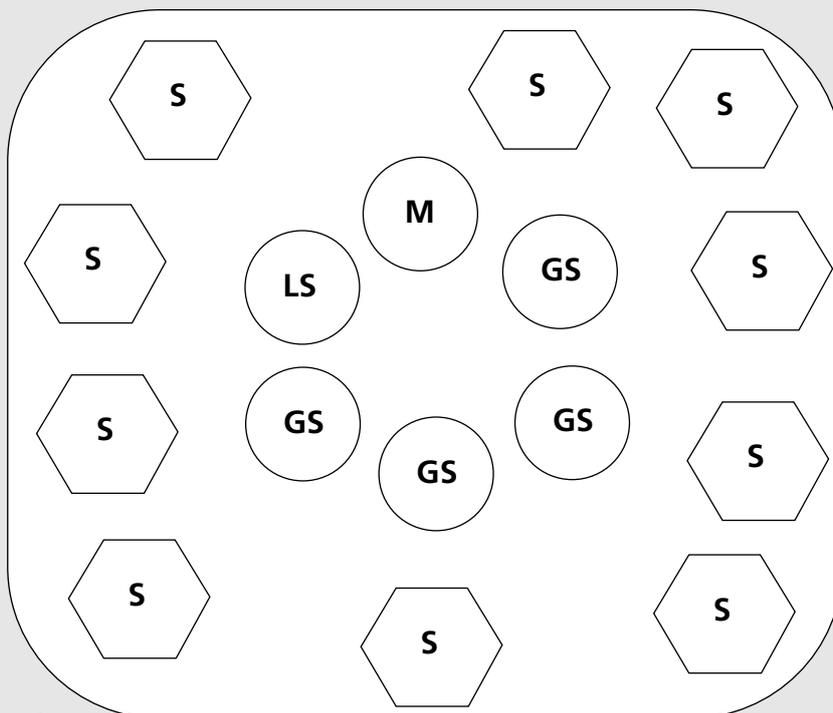
Fish-Bowl

Eine Fish-Bowl (wörtlich: „Fisch-Kugelglas“, Aquarium) ist ein Verfahren zum Austausch und zur Diskussion von Gruppenarbeitsergebnissen.

Anders als im herkömmlichen Unterricht werden die Arbeitsergebnisse von Gruppen nicht nacheinander von ein oder zwei GruppensprecherInnen vor der Klasse vorgetragen, sondern der Vortrag und die Diskussion der Gruppenergebnisse erfolgen durch GruppensprecherInnen in einem Innenkreis, woran sich jederzeit auch die zuhörenden Schülerinnen und Schüler aus dem Außenkreis beteiligen können. Der Lehrer/die Lehrerin oder ein Schüler/eine Schülerin leiten und moderieren die Diskussion.

Ablauf:

1. Die Gruppen diskutieren die vorgegebene Frage und halten ihre Ergebnisse in Stichworten fest.
2. Eine Sprecherin/ein Sprecher aus jeder Gruppe nimmt im inneren Sitzkreis Platz. Ein Stuhl für den Moderator/die Moderatorin und ein zusätzlicher freier Stuhl werden im Innenkreis aufgestellt. Die übrigen Schülerinnen und Schüler bilden den äußeren Sitzkreis.
3. Reden dürfen nur die Personen im inneren Kreis, und zwar in Form einer direkten Diskussion. Die GruppensprecherInnen tragen nun die Diskussionsergebnisse aus ihren Gruppen vor. Es gibt keine strenge Abfolge der Beiträge. Wer zu Äußerungen eines Gruppensprechers/einer Gruppensprecherin etwas aus seiner/ihrer Gruppe ergänzen möchte oder eine widersprüchliche Ansicht vortragen will, kann sich direkt an den Vorredner oder die Vorrednerin anschließen.
4. Die Personen im Außenkreis hören zu, können aber jederzeit in den Innenkreis gehen und mitdiskutieren. Wenn sie etwas zu der Diskussion im Innenkreis äußern möchten, setzen sie sich auf den leeren Stuhl und bringen ihren Redebeitrag vor. Anschließend gehen sie wieder in den Außenkreis zurück.



M = ModeratorIn
 GS = GruppensprecherIn
 LS = leerer Stuhl
 S = übrige SchülerInnen

Vgl. www.bpb.de/files/VSMKZW.pdf (11.1.2010)

- 1 ... Gedanken am Rand. Zu den Vorgängen um die „Wehrmachtausstellung“ in Salzburg, in: Dachs, Herbert/Floimair, Roland (Hrsg.): Salzburger Jahrbuch für Politik 1999, S. 16
- 2 Vgl. Uhl, Heidemarie: Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: Die Transformation des österreichischen Gedächtnisses. In: Flacke, Monika (Hrsg.): Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Eine Ausstellung des Deutschen Historischen Museums. Begleitbände zur Ausstellung 2. Oktober 2004 bis 27. Februar 2005. Ausstellungshalle von I. M. Pei. Band I und II. Berlin 2004, S 481–508, hier S. 485ff.
- 3 Krammer, Reinhard: Nationale Amnesie und die Strategien des Geschichtsunterrichts. Ein österreichischer Sachverhalt, in: Giordano, Christian u.a.: Trugschlüsse und Umdeutungen. Multidisziplinäre Betrachtungen unbehaglicher Praktiken. Berlin 2009, S. 55–66.
- 4 Bernecker, Walther L./Brinkmann, Sören: Kampf der Erinnerungen. Der Spanische Bürgerkrieg in Politik und Gesellschaft 1936–2008. Nettersheim 2008, S. 151ff.
- 5 Vgl. Ebd., S. 229ff.
- 6 Graham, Helen: Der Spanische Bürgerkrieg. Stuttgart 2008, S. 194
- 7 Bernecker/Brinkmann, Kampf der Erinnerungen, S. 14
- 8 Vgl. Graham, Bürgerkrieg, S. 194f.
- 9 Bernecker/Brinkmann, Kampf der Erinnerungen, S. 295ff.
- 10 Graham, Bürgerkrieg, S. 197
- 11 Bernecker/Brinkmann, Kampf der Erinnerungen, S. 292ff.
- 12 Ebd., S. 353
- 13 Ebd., S. 204ff.
- 14 Vgl. ebd., S. 339ff.

Literatur

Bernecker, Walther L./Brinkmann, Sören: Kampf der Erinnerungen. Der Spanische Bürgerkrieg in Politik und Gesellschaft 1936–2008. Nettersheim 2008

Graham, Helen: Der Spanische Bürgerkrieg. Stuttgart 2008

Krammer, Reinhard: Nationale Amnesie und die Strategien des Geschichtsunterrichts. Ein österreichischer Sachverhalt, in: Giordano, Christian u.a.: Trugschlüsse und Umdeutungen. Multidisziplinäre Betrachtungen unbehaglicher Praktiken. Berlin 2009, S. 55–66.

Uhl, Heidemarie: Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: Die Transformation des österreichischen Gedächtnisses, in: Flacke, Monika (Hrsg.): Mythen der Nationen. 1945 – Arena der Erinnerungen. Eine Ausstellung des Deutschen Historischen Museums. Begleitbände zur Ausstellung 2. Oktober 2004 bis 27. Februar 2005. Ausstellungshalle von I. M. Pei. Band I und II. Berlin 2004, S 481–508, hier S. 485ff

Internetquellen

www.bmukk.gv.at/medienpool/879/gsk_pb_hs.pdf, (11.1.2010)

www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/bin/dump.fcgi/2005/0903/politik/0026/index.html (11.1.2010)

www.bpb.de/files/VSMKZW.pdf (11.1.2010)



WEBTIPP

www.demokratiezentrum.org

Im Bildmodul „Europäisches politisches Bildgedächtnis“ werden visuelle Ikonen und Ikonografien politischer Ereignisse des 20. und 21. Jahrhunderts analysiert, darunter auch der Spanische Bürgerkrieg: Hier findet man zur Zerstörung der baskischen Stadt Guernica eine Analyse des Picasso-Gemäldes „Guernica“ und einer Luftaufnahme des zerbombten Guernica.

- ▶ Pfadangabe: www.demokratiezentrum.org → Europäisches politisches Bildgedächtnis → Ikonenübersicht → „Spanischer Bürgerkrieg“ → Abb. 3 bzw. Abb. 4



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com finden Sie folgende weiterführende Materialien zu diesen Unterrichtssequenzen, die aufzeigen, wie im Vergleich zu Spanien in Österreich mit dem Vergessen und Erinnern bezüglich der NS-Vergangenheit am Beispiel von Restitution und Entschädigung umgegangen wurde:

- ▶ Diendorfer, Gertraud/Pichler, Herbert: Kunstraub – Raubkunst, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Gedächtnis und Gegenwart. HistorikerInnenkommissionen, Politik und Gesellschaft (= Informationen zur Politischen Bildung 20). Innsbruck–Wien–Bozen 2003/04
- ▶ Donnermair, Christa: Politik als Problemlösung: Das zirkuläre Modell, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Gedächtnis und Gegenwart. HistorikerInnenkommissionen, Politik und Gesellschaft (= Informationen zur Politischen Bildung 20) Innsbruck–Wien–Bozen 2003/04
- ▶ Pichler, Herbert: Eine Vergangenheit – viele Geschichten. Unterschiedliche Narrative am Beispiel der Beneš-Dekrete, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Gedächtnis und Gegenwart. HistorikerInnenkommissionen, Politik und Gesellschaft (= Informationen zur Politischen Bildung 20) Innsbruck–Wien–Bozen 2003/04
- ▶ Onlineversion: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Wieder gut machen? Enteignung, Zwangsarbeit, Entschädigung, Restitution. Österreich 1938–1945/1945–1999 (= Sonderband der Informationen zur Politischen Bildung) Innsbruck–Wien–Bozen 1999

Gerhard Tanzer

Verordnete Symbole

Bezug zum Informationsteil	Peter Diem: Die Entwicklung der Symbole der Republik Österreich Heidemarie Uhl: Warum Gesellschaften sich erinnern
Zielgruppe	8. Schulstufe
Lehrplanbezug	Grundbereiche und Dimensionen: Herausbildung einer reflektierten und (selbst-)reflexiven Identität; Lehrstoff: Erinnerungskulturen und deren Wandel; Manifestationen des Politischen; Geschichte Österreichs ab 1918 (Entwicklung und Krise der Demokratie)
Dauer	2–3 Unterrichtseinheiten
Kompetenzen	Rekonstruktionskompetenz, Dekonstruktionskompetenz, politische Handlungskompetenz
Zentrale Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Welche offiziellen staatlichen Symbole hat Österreich?▶ Welche Funktionen (praktische und ideelle) haben sie?▶ Wann (ge-)brauchen wir sie und wie?▶ Wie sind sie entstanden?▶ Auf welche Werte und Überzeugungen verweisen sie?▶ Welche Geschichten sind ihnen eingeschrieben?
Beschäftigung mit offiziellen staatlichen Symbolen	Methodisch-didaktische Vorbemerkungen Der Rahmen für die vorliegende Unterrichtseinheit ist eng gesteckt. Es geht um offizielle staatliche Symbole. Sich damit zu beschäftigen, bietet sich vor allem dann an, wenn sie in den Blickpunkt der Öffentlichkeit treten – hier ist in erster Linie an den Nationalfeiertag zu denken, aber auch an Phasen, wo sich nationale Begeisterung überschlägt ¹ – oder wenn die Symbole in Diskussion geraten, wie das von Zeit zu Zeit der Fall ist: Denken wir etwa an die immer wieder einmal aufflammende Hammer-und-Sichel-Diskussion oder den aktuellen Streit um die „Söhne“ der Nationalhymne, der uns wohl noch einige Zeit begleiten wird.
Fragen zur österreichischen Identität	Man kann die staatlichen Symbole aber auch als Teilmenge nationaler Symbole betrachten und sie im Rahmen von Fragen zur österreichischen Identität untersuchen: Die SchülerInnen sollen sich überlegen, welche Symbole ihnen geeignet erscheinen, Österreich als Nation zu repräsentieren. ² Das kann bis zur Gestaltung eigener Entwürfe gehen, eine Zusammenarbeit mit bildnerischer Erziehung bietet sich an. Von hier ist es nur ein kleiner Schritt zum Thema Migration: Speziell in größeren Städten ist eine Sammlung und Untersuchung von Graffiti als politische Symbole im öffentlichen Raum dazu geeignet, eine Diskussion über die Funktion von nationalen/ethnischen/religiösen Symbolen anzustoßen. ³
Aktivierung der SchülerInnen	Doch kehren wir wieder zu unserem enger gesteckten Thema zurück: Wir aktivieren die SchülerInnen, indem wir sie in einer einleitenden Sequenz aus ihrem Gedächtnis Fahne und Wappen malen und den Text der Nationalhymne aufschreiben lassen. Die Organisation in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit kann man ihnen überlassen. Man erkennt dann sehr schnell, welchen Bezug sie dazu bereits haben und welche persönliche Bedeutung sie diesen Symbolen zumessen. Wenn man sie das Land aussuchen lässt, auf das sie ihre Zeichnungen bzw. den Text beziehen, entgeht man von vornherein einer „Staatsbürgerkunde“, die zum unkritischen Patriotismus erzieht, und öffnet sich dem Thema multiple Identitäten.

DIE SAGE VON AKKON¹

ARBEITSWISSEN

„Nach der siegreichen Schlacht um die für die Kreuzfahrer strategisch wichtige Hafenfestung Akkon /.../, am 12. Juli 1191, sei der weiße Wappenrock /.../ des österreichischen Herzogs über und über mit Blut bespritzt gewesen. Als man dem Herzog dann den Schwertgurt abnahm, sei ein weißer Streifen (‚Binde‘) übrig geblieben. Nach der Legende sei Leopolds blutroter Rock mit dem weiß gebliebenen Streifen über vierhundert Jahre lang in der Kirche ‚Maria auf der Heyd‘ (Maria Lanzendorf) aufbewahrt worden. /.../

1529 sei die Gabe vor den herannahenden Türken nach Perchtoldsdorf in Sicherheit gebracht worden, bei der zweiten Türkenbelagerung 1683 sei dies aber nicht mehr gelungen und seither sei das Kleid verschwunden.“

Aus: Diem, Peter: Rot-Weiß-Rot durch die Jahrhunderte – die Geschichte der österreichischen Nationalfarben, online zu finden unter: http://austria-lexikon.at/af/Wissenssammlungen/Symbole/Rot_Wei%C3%9F_Rot (30.1.2010)

1 Den Bekanntheitsgrad der Sage verdeutlicht u.a. ihre Wiedergabe in Wirth, Werner (Hrsg.): Taschen-Atlas Flaggen. 2005, S. 138

12. NOVEMBER 1918

ARBEITSWISSEN

Ausrufung der Republik vor dem Wiener Parlament

„Als die Staatsratsmitglieder vor das Parlamentsgebäude traten, war der eindrucksvolle Demonstrationzug der Sozialdemokratischen Partei vom Schwarzenbergplatz über den Ring gezogen und das Gebäude von einer dicht gedrängten Masse umgeben. Spruchbänder und viele rote, weniger rot-weiß-rote Fahnen wurden getragen, auf der Parlamentsrampe hielten Floridsdorfer Arbeiter ein Spruchband: ‚Hoch die sozialistische Republik!‘

Während der Präsident der Nationalversammlung, Franz Dinghofer, die Gründung der Republik verkündete, sollten die rot-weiß-roten Fahnen an den beiden Fahnenstangen vor dem Parlament aufgezogen werden. Die Parlamentsdiener hatten kaum damit begonnen, da stürzten sich Rotgardisten und Deutschmeister auf die neuen Staatssymbole und rissen den weißen Mittelstreifen heraus. Als dann die roten, aneinandergeschlossenen Reste aufgezogen wurden, übertönte Beifall die Pfuirufe.“

Aus: Botz, Gerhard: Gewalt in der Politik. München 1983, S. 33f.

ARBEITSAUFGABEN

A₁**Funktionen staatlicher Symbole****Gruppenarbeit
Gespräch**

In A₁ sollen die SchülerInnen, zuerst in Gruppenarbeit, dann im Unterrichtsgespräch, in erster Linie anhand des Bildmaterials M₃ und mit Unterstützung der Lehrkraft wichtige Funktionen der staatlichen Symbole herausarbeiten.

**Praktische
Funktionen**

Das betrifft zunächst die praktischen Funktionen: mit dem Symbol (in der Regel dem Wappensiegel) verbundene Berechtigungen, Demonstration der Staatsmacht, Herrschaftsanspruch, Repräsentation des Staates. Im Zusammenhang mit dem Bild der brennenden Fahne und dem Notariatsschild sollte auf die Erlaubnis zum Gebrauch und auf das Verbot von Missbrauch eingegangen werden.⁴

**Ideelle
Funktionen**

Bei der Besprechung der ideellen Funktionen, die Symbole erfüllen, sollte vor allem ihr „Doppelgesicht“ herausgearbeitet werden: Dem Bekenntnis zur staatlichen Einheit, zur gemeinsamen Geschichte, dem Erkennbarmachen, wohin man gehört, vielleicht auch dem Stolz auf das eigene Land steht das Symbol als Kristallisationspunkt von Vorurteilen und Feindbildern gegenüber. Besonders Fahnen markieren ein „wir und die anderen“⁵. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Integrations- und Ausschließungsfunktion muss zur Sprache kommen.

Kriegerischer Hintergrund In diesem Zusammenhang könnte den SchülerInnen auch die Herkunft der Fahnen und Wappen aus dem militärischen Bereich bewusst gemacht werden (Etymologie von „Wappen“: wāpen = Waffen; Fahnen als Erkennungszeichen im römischen Heer, der schwarze Adler als Feldzeichen der römischen Legionen) – und die Fortführung des Martialischen im Bereich von Fankulturen, die viel mit Stammeskriegen zu tun haben.⁶ Der sorgsame Umgang mit staatlichen Symbolen hat so gesehen nicht nur eine rechtliche Komponente, sondern empfiehlt sich auch in Hinblick auf die Gefahr, zentrale Werte unserer demokratischen Gesellschaft zu verletzen.

A₂

Symbole im historischen Kontext

**Gruppenarbeit
Gespräch**

In M₁ und M₂ sollen die SchülerInnen arbeitsteilig in Gruppen die Symbole und ihre Elemente in ihrem historischen Kontext deuten und werden anschließend dazu eingeladen, Geschichten zu erzählen, die mit den Symbolen verwoben sind. Das betrifft sowohl die Geschichten ihrer Entstehung als auch die Ideen, die sie transportieren sollen. Wie wurden sie zu dem, was sie sind? Der Neubeginn nach dem Ende der Monarchie spiegelt sich darin ebenso wie der starke Bezug zu Symbolen einstiger Größe und Macht.⁷

A₃

Anwendung des erarbeiteten Wissens

**Einzelarbeit
Reflexion**

Im letzten Abschnitt der Unterrichtseinheit zu den staatlichen Symbolen, auch als Hausaufgabe denkbar, sollen die SchülerInnen anhand des Vorschlags von Peter Diem in seiner „Fahnen- und Flaggenetikette“ (siehe Ausschnitt davon in M₄) reflektiert zur Bedeutung der Wappen im öffentlichen Raum Stellung nehmen.

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁	Fahne
Die Bilder findet ihr im Kasten „Die Entwicklung der Symbole der Republik Österreich“ bzw. online auf der Website austria-lexikon.at .	
<p>Beantwortet folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Seit wann sind die rot-weiß-roten Farben mit Österreich verbunden? Welche Sage berichtet von der Entstehung der Fahne? Aus welcher Zeit stammt sie? Warum wird sie eurer Meinung nach bis heute gern erzählt? Verwendet dazu den Arbeitswissen-Kasten. ▶ Was passierte mit der Fahne anlässlich der Ausrufung der Republik am 12. November 1918? Verwendet dazu den Arbeitswissen-Kasten. ▶ In welcher Periode der österreichischen Geschichte wurde die Fahne mit dem Kruckenkreuz im Zentrum verwendet? An welche geschichtlichen Ereignisse wurde mit dem Kruckenkreuz angeknüpft? In welcher Weise bezieht sie sich auf die nationalsozialistische Hakenkreuzfahne? Recherchiert dazu im Internet. 	

M₂	Das Wappen ab 1919
Die Bilder findet ihr im Kasten „Die Entwicklung der Symbole der Republik Österreich“ bzw. online auf der Website austria-lexikon.at .	
<p>Beantwortet folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Welche Attribute (Beigaben) hat der Adler? ▶ Was bedeuten sie? Welche Werte verkörpern sie? ▶ Das Wappen hat sich seither zweimal verändert – warum jeweils? ▶ Was wurde anders? 	

M₃ Funktion und Bedeutung von Flaggen



© Photo: Europäisches Parlament
Abb. 1: Europäisches Parlament



© G. Tanzer
Abb. 2 und 3: Fußball-EM-Spiel
Österreich–Deutschland (2008)



© G. Tanzer
Abb. 3: siehe Abb. 2



© G. Tanzer
Abb. 4: Notariatsschild



© „Kleine Zeitung“, 19.5.2009 (Foto Helmuth Weichselbraun)
Abb. 5: Pfandsiegel



©AFP2004
Abb. 6: IranerInnen verbrennen US-Flagge (2004)



Quelle: Archiv der Stadt Linz
Abb. 7: Aufmarsch der Hitlerjugend in Linz am
3. April 1938



© Foto: BilderBox.com
Abb. 8: Tag der Fahne

M₄ Vom „Tag der Flagge/Fahne“ zum Nationalfeiertag

Zum „Tag der Flagge“ ging folgender Erlass an die Schulen:

„Österreichischer Unabhängigkeitstag, Maßnahmen in den Schulen – An dem Tag, da der letzte fremde Soldat den Boden Österreichs verlässt, wird die Jugend einen großen Augenblick der Geschichte unseres Vaterlandes erleben. Jeder Lehrer wird sich verpflichtet fühlen, dafür zu sorgen, dass der Sinn dieses Ereignisses von der Jugend tief und unverlierbar erfasst wird ... am 25. Oktober findet in jeder Schule Österreichs eine feierliche Hissung der Flagge der Republik statt.“

Den „Tag der österreichischen Fahne“ begründete Unterrichtsminister Heinrich Drimmel folgendermaßen: „Wie sich bei der Feier des Tages der Flagge im Herbst 1955 zeigte, erscheint es zweckmäßig, durch eine alljährlich zu begehende Nationalfeier – ohne einen neuen Staatsfeiertag schaffen zu wollen – in der Schuljugend ebenso wie in allen übrigen Kreisen der österreichischen Bevölkerung das Bekenntnis zu den österreichischen Farben immer stärker zu verwurzeln und die Bedeutung des Wiedererstehens Österreichs als selbstständigen neutralen Staat immer mehr bewusst zu machen. Als der Tag der österreichischen Fahne wurde der 26. Oktober vorgeschlagen.“

Aus: Spann, Gustav: Zur Geschichte des österreichischen Nationalfeiertages, in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Abteilung Politische Bildung (Hrsg.): 26. Oktober. Zur Geschichte des österreichischen Nationalfeiertages. Wien o. J., S. 27–34. Dieser Beitrag befindet sich auch auf der Website von www.demokratiezentrum.org.

Fahnen- und Flaggenetikette

„7. Fahnen in Amtsräumen und Schulen

/.../ Auf lange Sicht wäre es anzustreben, wenn in allen Klassenzimmern Österreichs eine rot-weiß-rote Fahne stünde. Die Elternvereine sollten aufgerufen werden, die Kosten dafür zu übernehmen – schließlich sollten jene, die die Republik mit aufgebaut haben, daran interessiert sein, dass sich die Jugend froh zu unserem Vaterland bekennt.

Ohne dass dies in ein paramilitärisches Zeremoniell nach dem Muster einer unseligen Vergangenheit ausarten dürfte, ist es vorstellbar, bei bestimmten Schulfeiern gemeinsam die Nationalflagge zu hissen – insbesondere auch bei sportlichen Anlässen. Dazu könnte eine eigene Schulflagge treten. Damit würde die Identifikation mit der eigenen Anstalt und dem österreichischen Vaterland gefördert werden.“

Aus: <http://peter-diem.at/etikette.htm> (30.1.2010)

Lest die Texte und den Kasten „Österreichischer Nationalfeiertag“ (auf S. 20 idB) und beantwortet folgende Fragen:

- ▶ Welches historische Ereignis wurde zum Anlass für die Festsetzung des Nationalfeiertags genommen?
- ▶ Welche Funktion soll der Nationalfeiertag haben?

Bei der Diskussion über den Nationalfeiertag kamen auch andere Tage in Betracht, die sich aber nicht durchgesetzt haben: der 15. Mai (1955), der 12. November (1918), der 27. April (1945). Mit welchen Ereignissen sind diese Daten jeweils verbunden? Recherchiert dazu im Internet, z.B. auf www.demokratiezentrum.org.

- | | |
|--|--|
| <p>1 Eine Unterrichtseinheit zu nationalen Symbolen beim Fußball findet man auf der Homepage der deutschen Bundeszentrale für Politische Bildung www.bpb.de, als Teil des Projekts „Fußball und Nation“, erstellt anlässlich der Fußball-WM 2006.</p> <p>2 Einen Vorschlag in diese Richtung findet man ebenfalls auf www.bpb.de (Themenblätter im Unterricht 2003, Nr. 29, erstellt von Günther Gugel). Über die Vielfalt österreichischer Symbole orientiert die „Allee der Symbole“, wie sie anlässlich der niederösterreichischen Landesausstellung 1996 zusammengestellt wurde; sie reicht vom Staatswappen bis zu den Schneekugeln der Firma Perzy (Ausstellungskatalog S. 387 ff.). Vertiefend zum Beitrag der Berge, des Essens und Trinkens zur nationalen Symbolik vgl. Historische Sozialkunde 3/2003 (ausführlicher: Stekl, Hannes/Mannová, Elena: Heroen, Mythen, Identitäten. Die Slowakei und Österreich im Vergleich. Wien 2003)</p> | <p>3 Vgl. dazu Northoff, Thomas: Graffiti. Die Sprache an den Wänden. 2005</p> <p>4 Man kann z.B. Ausschnitte aus dem BGBl. V. 25.4.1984, 72. Stück vorlesen (Link: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1984_159_0/1984_159_0.pdf, 29.1.2010), das die Zulässigkeit des Gebrauchs regelt.</p> <p>5 Lesenswert dazu: Uebelhart, Martin: Bunte Tücher mit Bedeutungen. Betrachtungen zum Umgang mit Fahnen, in: Engel, Gisela/Scholz Susanne (Hrsg.): Kopf- und andere Tücher. Berlin 2005, S. 133–145</p> <p>6 Vgl. Girtler, Roland: Die Kämpfe der Fußballfans. Zur Kulturanthropologie von Raufbolden (Hooligans), in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde 3/92, S. 91–96</p> <p>7 Bezüglich der Rolle der Bundeshymne siehe den Beitrag von Elfriede Windischbauer und Christoph Kühberger idB</p> |
|--|--|

Christoph Kühberger/Elfriede Windischbauer

„Heiß umfehdet, wild umstritten ...“ Die österreichische Bundeshymne als viel diskutierter Erinnerungsort

Bezug zum Informationsteil	Peter Diem: Die Entwicklung der Symbole der Republik Österreich Heidemarie Uhl: Warum Gesellschaften sich erinnern
Zielgruppe	ab der 7. Schulstufe
Lehrplanbezug	<i>Grundbereiche und Dimensionen</i> Im Bereich des politischen Lernens sind Themen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Schuldemanagement, Medien, Konsum, Migrationserfahrungen, Lebenswegentscheidungen etc.) aufzugreifen. <i>Kernbereich</i> Im Unterricht sollen Gegenwartsbezüge im Bereich der Geschichtskultur und des Politischen hergestellt und über Orientierungsangebote reflektiert werden. Erinnerungskulturen und deren Wandel
Dauer	2–4 Unterrichtseinheiten
Kompetenzen	Politische Methoden- und Urteilskompetenz
Sind staatliche Symbole unveränderbar?	Annäherung Eine Bildungsinitiative von Claudia Schmied, der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, in deren Rahmen die Melodie der österreichischen Bundeshymne modernisiert und die Erwähnung der „großen Söhne“ um die „vergessenen“ Töchter erweitert wird, führte im Jänner 2010 zu teils heftigen und emotionalen Stellungnahmen und Diskussionen, in deren Kern es um die Frage geht, ob staatliche Symbole verändert oder verfremdet werden dürfen.
Nationalhymnen sind Erinnerungsorte	Die nationale Symbolik besteht in der Regel aus Nationalhymne, Staatsflagge und Staatswappen. ¹ Während Staatsflagge und Staatswappen ausschließlich visuelle Wirkung haben, können Hymnen durch ihre Wirkung über die Musik und den Text noch stärker emotionalisieren. Hymnen sind Symbole, die versuchen, eine Nation über eine melodische und meist auch textliche Beschreibung zu fassen. Gleichzeitig sind sie aber auch Erinnerungsorte nach dem Historiker Pierre Nora, die historische Erinnerung transportieren. ² Sie sollen meist Lob, Treue und Verbundenheit mit der eigenen Nation ausdrücken. Die Entstehungsgeschichte der österreichischen Bundeshymne, die Suche nach Musik und Text im Rahmen von öffentlichen Ausschreibungen, weist auf die Bedeutung hin, die diesem staatlichen Symbol beigemessen wird (siehe Kasten „Die Entwicklung der Symbole der Republik Österreich“). Erst in jüngster Zeit konnte dies anhand der öffentlichen Diskurse um die spanische Hymne mitverfolgt werden: Die spanische Hymne ist eine der ältesten der Welt, hat aber

Diskussionen um die spanische Hymne keinen Text. Im Jahr 2008 rief das Spanische Olympische Komitee dazu auf, im Rahmen eines Wettbewerbs Texte für die Hymne einzusenden, damit die spanischen SportlerInnen in Zukunft im Falle von Siegen bei Olympischen Spielen und anderen Wettkämpfen ihre Hymne nicht nur mitsummen, sondern auch mitsingen könnten. Das Olympische Komitee wählte aus über 7.000 Einsendungen einen Text aus und traf alle Vorbereitungen, den Text im Rahmen eines großen öffentlichen Auftritts von Plácido Domingo vorstellen zu lassen.³ Allerdings wurde die öffentliche Präsentation aufgrund heftiger Proteste aus der Öffentlichkeit und Politik abgesagt. Strittige Punkte waren zum Beispiel, in welcher Sprache die Hymne gesungen werden sollte und welche historischen und gesellschaftlichen Bezüge vorkommen sollten oder nicht.

Strittige Punkte

Methodisch-didaktische Vorbemerkungen

Hymnen können zur Abgrenzung beitragen Nationalhymnen dienen insbesondere der Schaffung nationaler Identität. Damit einhergehen kann daher auch eine Tendenz zur Abgrenzung von anderen. Überdies sollte mitbedacht werden, dass Unterricht in der Regel in multikulturell zusammengesetzten Klassen stattfindet und daher auch die Hymnen aus den Herkunftsländern der in der Klasse anwesenden Kinder bei der Analyse herangezogen werden sollten. Daher wird in einem ersten Unterrichtsbaustein ein Schema vorgestellt, das sich prinzipiell zur Analyse jeder Nationalhymne eignet.

HINWEISE ZUM DOWNLOAD VON NATIONALHYMNEN

Die österreichische Bundeshymne (Text und Musik) findet sich auf der Website des Bundeskanzleramtes: <http://www.bka.gv.at/site/5131/default.aspx> (28.1.2010)

Die österreichische Bundeshymne in der von Christina Stürmer veränderten Variante: <http://www.die-bildungsreform.at> (28.1.2010)

Alle Hymnen der EU-Länder stehen unter www.g26.ch/wikipedia/nationalhymnen_europa.html (28.1.2010) zum Download zu Verfügung, mit Notenblättern, Texten in Originalsprachen und deutschen Übersetzungen.

ABLAUF DER UNTERRICHTSSEQUENZEN

Unterrichtsbaustein 1: Mögliche methodische Schritte zur Analyse einer Nationalhymne⁴

1. Hören der Hymne

Die Hymne wirken lassen Beim erstmaligen Hören einer Hymne in der Unterrichtssituation ist es sinnvoll, noch keine Arbeitsaufgaben zu verteilen, um das Hören selbst als eine aktive Handlung zu kennzeichnen. Gerade bei Hymnen spielt die emotionale Wirkung eine nicht unwesentliche Rolle. Daher darf – auch im Unterricht für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – dieser Aspekt nicht zu kurz kommen, und eine Analyse darf nicht auf den Text reduziert werden, sondern muss ebenso die Musik betreffen.

2. Erneutes Hören der Hymne und Auswertung der Höreindrücke (Punkten)

Verbalisieren der Eindrücke Vor dem zweiten Hören des Liedes wird ein Plakat (siehe Vorlage M₁, auf das Format A3 vergrößern) an die Tafel oder Wand gepinnt, mit dessen Unterstützung die SchülerInnen beim und nach dem zweiten Hören des Liedes ihre Eindrücke verbalisieren können. Schon vor dem zweiten Hören werden an jede/n SchülerIn sechs Farbpunkte ausgeteilt.

In der Gruppe Nach dem Hören gehen die SchülerInnen zum Plakat und kleben ihre Punkte an jener Stelle in die Skala, der sie die Hymne eher zuordnen würden. In großen Klassen können auch zwei Plakate aufgehängt werden und es könnten z.B. Burschen und Mädchen getrennt punkten – auf diese Art und Weise wäre es möglich, unterschiedliche Ergebnisse bei Burschen und Mädchen festzustellen und darüber zu sprechen. Oder aber die Aufteilung erfolgt per Zufall.

Auch als Einzelarbeit möglich	Da bei dieser Methode die Gefahr besteht, die Klebepunkte unter dem Eindruck des Gruppendrucks dorthin zu kleben, wo sich bereits mehrere Klebepunkte häufen, könnte die Kopiervorlage zunächst als Arbeitsblatt an jede/n SchülerIn verteilt werden und die SchülerInnen punkten auf ihrem Arbeitsblatt in Einzelarbeit. Erst im nächsten Schritt werden die Ergebnisse dann auf dem Plakat gesammelt und somit veröffentlicht.
Unterschiedliche Hymnen	Werden Nationalhymnen aus verschiedenen Herkunftsländern der SchülerInnen analysiert oder sollen – wie im vorliegenden Fall – zwei unterschiedliche Varianten ein und derselben Hymne verglichen werden, könnten die unterschiedlichen Versionen mit unterschiedlichen Farben im Profil ausgewiesen werden.
3. Verhältnis von Text und Musik	
Textbrüche erkennen	Nun werden die SchülerInnen mit dem Text der Hymne konfrontiert (wenn nötig auch mit Original und Übersetzung). Ziel ist es, zu erkennen, ob der Text und die Musik ineinandergreifen oder ob bzw. wo es Brüche gibt. Können Brüche festgestellt werden, ist es natürlich interessant, danach zu fragen, ob der Inhalt der Hymne sich an diesen Stellen in irgendeiner Art verändert hat, ob also die Musik genützt wird, um die Aufmerksamkeit auf einen besonderen inhaltlichen Hinweis zu lenken.
Kennzeichnung der Bruchstellen	<i>Variante 1:</i> Die SchülerInnen kennzeichnen im Text des Liedes auftretende musikalische Brüche. <i>Variante 2:</i> Die SchülerInnen kennzeichnen mit Buntstiften jene Teile des Liedes, die sanft (Gelb)/aggressiv (Rot)/lustig (Blau) etc. sind. Auf diese Weise können Besonderheiten von Liedern herausgefiltert werden.
Darstellung als Graph	<i>Variante 3:</i> Die SchülerInnen versuchen anhand einer Linie, das Lied mit seinen Höhen und Tiefen zu charakterisieren (Visualisierung der akustischen Ebene). An welchen Stellen verändert es sich? Was wird dort inhaltlich gesungen? Warum könnte sich das Lied an dieser Stelle verändern? Was wird dadurch betont? Etc.
4. Inhaltliche Analyse	
Schema verwenden	Die Inhaltsanalyse kann anhand eines Schemas (M ₂) durchgeführt werden. Insbesondere wenn zwei oder mehrere Hymnen miteinander verglichen werden sollen, ist die Verwendung eines einheitlichen Schemas, welches Analyse Kriterien vorgibt, sinnvoll.
5. Der Autor/die Autorin	
Nachforschungen über AutorIn	In einer Erweiterung könnten Nachforschungen über den Autor/die Autorin, den Komponisten/die Komponistin bzw. die Sängerin/den Sänger des Liedes durchgeführt werden. Auf diese Weise könnte man herausfinden, ob er/sie sich bereits politisch geäußert hat, für welche Dinge sie/er sich engagiert etc. Das Internet, aber auch andere Liedertexte oder Biographien zu den KünstlerInnen könnten dafür geeignete Informationsträger sein.
6. Kontextualisierung	
Politischer, gesellschaftlicher, kultureller Kontext	Bei der Kontextualisierung kommt es darauf an, die Hymne in ihren politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext zu stellen. Nur auf diese Weise kann man ihre Botschaft einordnen. Einerseits haben Hymnen die Aufgabe, Nationalbewusstsein zu stiften bzw. zu festigen, andererseits wollen oder sollen sie in der Regel ein Land nach innen und außen repräsentieren. Zur Kontextualisierung der österreichischen Bundeshymne könnten die Informationen über ihre Entstehung zur Verfügung gestellt werden (vgl. Kasten „Die Entwicklung der Symbole der Republik Österreich“).
Unterrichtsbaustein 2: Eine Hymne verändern/verfremden? (Politische Urteils-kompetenz)	
Verfremdung hat Tradition	Die Verfremdung der Hymne durch eine Veränderung der gewohnten musikalischen Interpretation und den Zusatz „und Töchter“ zu den „großen Söhnen“ hat in den österreichi-

schen Medien heftigste Reaktionen hervorgerufen. Allerdings ist das Einfügen der Töchter nicht die erste Verfremdung der österreichischen Bundeshymne, bereits die Söhne von Paula Preradović – Otto und Fritz Molden – sollen kurz nach der Bekanntgabe, dass der Text ihrer Mutter zur neuen österreichischen Bundeshymne werden sollte, ein Spottgedicht verfasst haben:

„Land der Erbsen, Land der Bohnen,
Land der vier alliierten Zonen,
Wir verkaufen dich im Schleich,
Viel geliebtes Österreich!
Und droben üben Hermannskogel
Flattert froh der Bundesvogel.“

Nach: peter-diem.at/Lieder/Texte/Bundeshymne.pdf (28.1.2010)

1979 veröffentlichte die Wiener Rock-Punk-Gruppe „Drahdwaberl“ zur Melodie der alten Kaiserhymne ein Lied mit dem Titel „Kaiserhymne/Pink Punk Shirt“.

„Land der Äcker, Land der Dome Land am Strom ohne Atome Land der Titel und Diplome Heimat bist du großer Söhne Heimat bist du großer Töchter Zusatzvers der Frauenrechtler	Land der unmöglich begrenzten Land der Berg', der allerschensten Land der Seen und Lipizzaner Der Prohaskas und des Klammer Land der Krone, Land des Staberl Land der Gruppe Drahdwaberl.“
---	---

Aus: http://de.wikipedia.org/wiki/Land_der_Berge,_Land_am_Strome (28.1.2010)

Heftige Reaktionen auf die „Töchter“

Die Erweiterung des Hymnentextes um die „Töchter“ in der Version von Christina Stürmer und die damit verbundenen Forderungen der Bundesministerin für Frauen und Familie Gabriele Heinisch-Hosek nach einer prinzipiellen Aufnahme der Töchter in die Hymne hat, wie bereits zwei Jahre zuvor die Initiative der damaligen Frauenministerin Maria Rauch-Kallat, sowohl in den Printmedien als auch in TV, Radio und Internet – teils sehr heftige – Reaktionen hervorgerufen. Derartige Reaktionen können nun dazu genutzt werden, um mit den SchülerInnen an der Weiterentwicklung ihrer Urteilskompetenz zu arbeiten.

Möglicher Unterrichtsverlauf

Analyse der beiden Varianten

1. Österreichische Bundeshymne in der offiziellen Variante und in der neuen Version von Christine Stürmer vorspielen. Analyse wie in Unterrichtsbaustein 1, Informationen zur Funktion einer Nationalhymne und zur Entstehung der österreichischen Bundeshymne zur Verfügung stellen.

Gruppenarbeit

2. Gruppenarbeit (Niveaustufe 1): Von fremden Meinungen zu einer eigenen kommen: Jede Gruppe (5–6 SchülerInnen) wählt gleich zu Beginn eine/n DiskussionsleiterIn und eine/n SchriftführerIn. Die SchülerInnen erhalten M₃ (Auszüge aus einem ORF-Chat), M₄ (Beispiele aus Stellungnahmen in österreichischen Tageszeitungen) und M₅ (Beispiele für LeserInnen-Briefe) oder eine Auswahl von diesen Materialien, je nach Leseniveau der SchülerInnen (Materialien siehe Onlineversion). Die SchülerInnen werden aufgefordert, jene zwei Meinungsäußerungen, mit denen sie sich am meisten identifizieren können, in Einzelarbeit auszuwählen und diese dann in der Gruppe vorzustellen. Anschließend wird in der Gruppe die Frage diskutiert: „Darf oder soll die österreichische Bundeshymne verändert werden?“

Einzelarbeit und Präsentation in der Gruppe

Plenum

3. Der/die SchriftführerIn berichtet im Plenum über die wichtigsten Punkte der Gruppendiskussion.

Gruppendiskussion

4. „Magische Runde Tische“ (siehe Arbeitswissen S. 88) zum Thema: „Darf oder soll die österreichische Bundeshymne verändert werden?“ – Gruppendiskussion (Niveaustufe 2).

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Auswertung der Höreindrücke (Punkten)

kühl	0	gefühlvoll
feierlich	0	zwanglos
vergnügt	0	traurig
zurückhaltend	0	mitreißend
lebhaft	0	müde
beruhigend	0	aufwühlend
	0	

M₂ Schema für Inhaltsanalyse

Landschaft: _____	
Gott: _____	
Vergangenheit: _____	
Freiheit/Unfreiheit: _____	
Krieg/Friede: _____	
Musik/Kunst: _____	
Bevölkerung: _____	
Erde/Muttererde: _____	
Fahne/Flagge: _____	
Zukunft: _____	
Arbeit: _____	
Weitere Inhalte: _____	

1. Welche wichtigen Begriffe kommen vor? Liste sie auf.
2. Welche Rolle spielt in der Hymne die „Liebe zum eigenen Land“?
3. Wie wird das eigene Land im Verhältnis zu anderen Ländern dargestellt?
4. Welche Inhalte kommen in der Hymne vor? Kreuze in der Tabelle an und ergänze konkrete Beispiele.

MAGISCHE RUNDE TISCHE¹ – REGELN

ARBEITSWISSEN

Material: Uhr mit Sekundenzeigern, 5–7 „Zeiteinheiten“ (z.B. Holzklötzchen, Spielfiguren) pro TeilnehmerIn

1. Zu Beginn wird die Dauer der Diskussion (z.B. 30 Minuten) festgelegt.
2. An jedem Tisch nehmen 6–8 DiskussionsteilnehmerInnen Platz.
3. Jede Gruppe wählt eine/n ModeratorIn, die/der auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achtet und im Plenum die Diskussion zusammenfasst.
4. Jede/r TeilnehmerIn erhält vor Diskussionsbeginn z.B. 7 „Zeiteinheiten“: Holzklötzchen, Spielfiguren o.Ä. symbolisieren jeweils 1 Minute Redezeit.
5. In der ersten Runde formuliert jede/r TeilnehmerIn KURZ ihre/seine Position.
6. Im Anschluss daran können die Teilnehmenden untereinander Zeiteinheiten verschenken (und somit Redezeit in „Zuhörzeit“ umwandeln) oder diese selbst behalten und im Laufe der Diskussion verwenden.
7. Der/die Moderation eröffnet die Diskussion und entfernt am Anfang jeder Minute eine Zeiteinheit aus dem Budget der sprechenden Person. Die TeilnehmerInnen können jederzeit Teile ihrer Redezeit (Zeiteinheiten) an andere verschenken.
8. Wer sprechen möchte, schiebt sein Zeitsymbol in die Mitte auf „Parkposition“. Allerdings darf sich nie mehr als ein Zeitsymbol in der Mitte befinden.
9. Jede/r entscheidet frei über seine/ihre Zeiteinheiten: Entweder man spricht länger und verbraucht mehrere Zeiteinheiten bei einer Wortmeldung oder man hält mehrere kürzere Wortmeldungen.
10. Wer keine Zeiteinheiten mehr besitzt, kann nur noch zuhören, außer sie/er bekommt Zeiteinheiten von anderen TeilnehmerInnen geschenkt

¹ Vgl. Meinert, Sascha/Stollt, Michael: Alternative Dialog- und Diskussionsformate, siehe: http://www.bpb.de/veranstaltungen/BTRSME,0,Alternative_Dialog_und_DiskussionsFormate.html (28.1.2010)



ONLINEVERSION

Die Materialien M3–M6 finden Sie in der Onlineversion dieses Heftes der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- 1 Vgl. Visser, Derkwillem: Flaggen, Wappen, Hymnen. Augsburg 1994, S. 288f.
- 2 Vgl. Kühberger, Christoph: Die österreichische Bundeshymne – ein goldener Erinnerungsort der Zweiten Republik, in: Oberösterreichische Heimatblätter 1/2 (2005), S. 3–17
- 3 www.faz.net/s/Rub117C535CDF414415BB243B181B8B60AE/Doc~E4F71187E2918493DBD92943D26BE0FDB~ATpl~Ecommon~Scontent.html (28.1.2010)
- 4 Vgl. Wimmer, Fridolin: Das historisch-politische Lied im Geschichtsunterricht. Exemplifiziert am Einsatz von Liedern des Nationalsozialismus und ergänzt durch eine empirische Untersuchung über die Wirkung dieser Lieder. Frankfurt a.M. (u.a.) 1994; Kühberger, Christoph: Impulse zum Arbeiten mit „politischen Liedern“. Ein Beispiel, in: Historische Sozialkunde 1/2009, S. 38–40

Literatur

Kühberger, Christoph: Die österreichische Bundeshymne – ein goldener Erinnerungsort der Zweiten Republik. Zur Teilkonstruktion der österreichischen Identität nach 1945, in: Oberösterreichische Heimatblätter 1/2 (2005), S. 3–17

Kühberger, Christoph: Impulse zum Arbeiten mit „politischen Liedern“. Ein Beispiel, in: Historische Sozialkunde 1/2009, S. 38–40

Visser, Derkwillem: Flaggen, Wappen, Hymnen. Augsburg 1994

Wimmer, Fridolin: Das historisch-politische Lied im Geschichtsunterricht. Exemplifiziert am Einsatz von Liedern des Nationalsozialismus und ergänzt durch eine empirische Untersuchung über die Wirkung dieser Lieder. Frankfurt a.M. (u.a.) 1994

Online-Quellen

<http://www.bka.gv.at/site/5131/default.aspx> (28.1.2010)

Meinert, Sascha/Stollt, Michael: Alternative Dialog- und Diskussionsformate, siehe unter: http://www.bpb.de/veranstaltungen/BTRSME,0,Alternative_Dialog_und_DiskussionsFormate.html (28.1.2010)

<http://oe3.orf.at/aktuell/stories/417320> (28.1.2010)

<http://peter-diem.at/Lieder/Texte/Bundeshymne.pdf> (28.1.2010)

<http://www.faz.net/s/Rub117C535CDF414415BB243B181B8B60AE/Doc~E4F71187E2918493DBD92943D26BE0FDB~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (28.1.2010)

Glossar

Auschwitz-Birkenau, KZ

Im südpolnischen Oswiecim (dt.: Auschwitz) wurde ab Mai 1940 das größte nationalsozialistische Konzentrations- und Vernichtungslager und damit der zentrale Ort für den Massenmord an der europäischen jüdischen Bevölkerung errichtet. Zwischen 1 und 1,5 Millionen Menschen wurden hier ermordet, darunter 1 bis 1,35 Millionen Juden und Jüdinnen. Das KZ unterteilte sich in die Lager „Auschwitz I“, das Lager in Birkenau („Auschwitz II-Birkenau“), „Auschwitz III“ und mehr als 40 Nebenlager. An der „Rampe“ des Vernichtungslagers fand die „Selektion“ statt, die Mehrheit der nach Birkenau Deportierten wurde als nicht arbeitsfähig eingestuft und unmittelbar nach der Ankunft in den Gaskammern getötet. Ab Sommer 1942 wurden nahezu alle Juden und Jüdinnen im deutschen Herrschaftsbereich in Viehwaggons nach Auschwitz-Birkenau deportiert. Gegen Ende 1944 wurden alle technischen Installationen der Gaskammern demontiert und ein Großteil der Geheimakten verbrannt, ab Mitte Januar 1945 wurden mehrere Tausend Häftlinge auf „Todesmärsche“ in Richtung Westen getrieben. Einen Tag vor der Befreiung des Lagers wurde das letzte Krematorium gesprengt. Bei der Befreiung durch die sowjetische Armee am 27. Januar 1945 befanden sich noch etwa 7.500 Häftlinge in Auschwitz-Birkenau. Heute befindet sich am Gelände des Auschwitz-Komplexes eine Gedenkstätte mit Museum.

Quellen: http://www.bpb.de/themen/2FXBVL,0,0,Gedenken_an_die_Opfer_des_Nationalsozialismus.html
<http://www.dhm.de/lemo/html/wk2/holocaust/auschwitzbirkenau/index.html>http://en.auschwitz.org.pl/h/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=1,
http://en.auschwitz.org.pl/h/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=32&limit=1&limitstart=6

Entsatz von Wien

Unter dem Begriff versteht man die Schlacht gegen die osmanischen Truppen im Zuge der zweiten Wiener „Türkenbelagerung“ 1683. Zum alliierten Entsatzheer gehörten vor allem kaiserliche, bayrische, polnische und sächsische Truppen. Die Osmanen unter Kara Mustafa Pascha wurden vom Entsatzheer geschlagen und mussten flüchten.

Quelle: Tomenendal, Kerstin: Das türkische Gesicht Wiens. Auf den Spuren der Türken in Wien. Wien-Köln-Weimar 2000, S. 104–129

Falange

Falange Española, abgeleitet vom griechischen Begriff „Phalanx“ (dt.: Schlachtreihe), war der

Name der spanischen faschistischen Bewegung. Sie wurde 1933 gegründet, später ging aus ihr die Partei des faschistischen Franco-Regimes hervor.

Quelle: Payne, Stanley George: Falange. A history of Spanish fascism. Stanford 1981

Gulag

Die russische Abkürzung bezeichnet das sowjetische Lagersystem und steht zugleich auch für die Gesamtheit des Repressions- und Terrorsystems der Sowjetunion (Zwangsarbeitslager, Gefängnisse, Verbannungen). Bekannt wurde der Ausdruck besonders durch Alexander Solschenizyns Buch „Archipel Gulag – Versuch einer künstlerischen Bewältigung“ (1973).

Quelle: <http://www.gulag.memorial.de/project.html>

Holocaust

(Griech./lat.: Brandopfer) Bezeichnung für die planmäßig betriebene, auf völlige Vernichtung ausgerichtete Massenvernichtung von Menschen jüdischen Glaubens in den Konzentrationslagern durch die Nationalsozialisten.

Quelle: Schubert, Klaus/Klein, Martina: Das Politiklexikon. Bonn 2006, unter: http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=1K75QM

„Holocaust“, amerikanische Fernsehserie

Die amerikanische Serie „Holocaust“ des Fernsehsenders NBC zeigt die Verfolgung und Vernichtung der Juden und Jüdinnen in NS-Deutschland anhand der beiden fiktiven, miteinander verbundenen Schicksale der fünfköpfigen „arischen“ Familie Dorf und der zehnköpfigen jüdischen Familie Weiss. Die Geschichte der beiden Familien wird in vier Kapiteln geschildert, die jeweils historische Etappen der Judenvernichtung thematisieren. Bereits vor der Ausstrahlung wurde in den USA kontrovers diskutiert ob, der Holocaust auf diese Weise darstellbar sei. „Holocaust“ wurde erstmals 1978 in den USA, 1979 in Österreich und insgesamt in mehr als 30 Ländern ausgestrahlt. Die Serie nimmt im kollektiven Gedächtnis der Vergangenheitsbewältigung der Nachkriegszeit eine maßgebliche Rolle ein, da die Ausstrahlung eine öffentlichkeitswirksame Auseinandersetzung mit dem Thema hervorrief. Die Serie kann damit als „zeitgeschichtliches Politikum“ bezeichnet werden. Es setzte sich daraufhin der Begriff „Holocaust“ als Chiffre für den Massenmord an der jüdischen Bevölkerung durch.

Quelle: <http://www.zeitgeschichte-online.de/md=F5Holocaust-Wilke>

Internationale Brigaden

Die Internationalen Brigaden unterstützten im Spanischen Bürgerkrieg (1936–1939) die Volksfrontregierung gegen die Truppen unter General Franco. Sie setzten sich aus Demokraten, Sozialisten und Kommunisten aus den unterschiedlichsten Ländern zusammen.

Quelle: <http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/aussenpolitik/condor/index.html>

Kameradschaft IV

Die Kameradschaft IV ist eine vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW) als rechtsextrem eingestufte Veteranenorganisation von ehemaligen Angehörigen der →Waffen-SS.

Quelle: <http://www.doew.at/frames.php?projekte/rechts/organisation/kamerad.html>

Kollaboration(-sregime)

Der Begriff Kollaboration steht im Kontext historischer Ereignisse für die Zusammenarbeit mit dem Feind zu Zeiten eines Krieges oder einer Besatzung. Ein Beispiel für ein Kollaborationsregime ist das →Vichy-Regime, welches mit dem NS-Regime während des Zweiten Weltkriegs kollaborierte.

Legion Condor

Als Legion Condor werden deutsche und italienische „Freiwilligenverbände“ bezeichnet, die im Spanischen Bürgerkrieg ab 1936 auf der Seite des putschenden Generals Franco gegen die spanische Republik kämpften. Die „Freiwilligen“ wurden von den Diktatoren Hitler und Mussolini in den „Kampf gegen den Bolschewismus“ geschickt, der Kampfeinsatz bot aber auch Gelegenheit, neue Waffensysteme zu testen. International heftig verurteilt wurde der Bombenangriff der Legion Condor auf die baskische Stadt Guernica am 26. April 1937. Das Leiden der Zivilbevölkerung thematisierte Pablo Picasso in seinem Gemälde „Guernica“.

Quelle: <http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/aussenpolitik/condor/index.html>

NDH-Armee

Die Abkürzung NDH leitet sich von Nezavisna Država Hrvatska, der kroatischen Bezeichnung für den im Zweiten Weltkrieg entstandenen Vasallenstaat auf dem Gebiet Kroatiens, Bosniens und der Herzegowina, ab. Der „Unabhängige Staat Kroatien“ bestand 1941–1945 und teilte sich in eine deutsche und eine italienische Einflusszone. Die Armee des NDH setzte sich im Sommer 1942 aus etwa 30.000 Mitgliedern der →Ustascha-Einheiten und 95.000 Landwehrsoldaten zusammen.

Quelle: Goldstein, Slavko: Der Zweite Weltkrieg, in: Melčić, Dunja: Handbuch zu Vorgeschichte, Verlauf und Konsequenzen. Wiesbaden 2007, S. 170–185

OSZE-Länder

Die Organisation für die Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) ging 1995 aus der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) hervor. Ihr gehören 56 Staaten Europas, Zentralasiens und Nordamerikas an, damit ist die OSZE die größte regionale Sicherheitsorganisation der Welt. Das Generalsekretariat ist in Wien, es gibt jährlich Treffen auf hoher Regierungsebene und Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs und -chefinnen. Ziele sind die Pflege guter Nachbarschaft, insbesondere die friedliche Beilegung von Konflikten, und die Zusammenarbeit in wirtschaftlichen, technisch-wissenschaftlichen und ökologischen Bereichen.

Quellen: Schubert, Klaus/Klein, Martina: Das Politiklexikon. Bonn 2006, unter: http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=ABC7LD; www.osce.org

PartisanInnen

Als PartisanInnen werden Personen bezeichnet, die außerhalb von militärischen Organisationen (wie z.B. nationale Armeen) an bewaffneten Konflikten und Kriegen teilnehmen.

Quelle: <http://www.aeiou.at/aeiou/encyclp.p/p108128.htm>

Pfeilkreuzler

Ungarn wurde im März 1944 von den Nationalsozialisten besetzt, im Oktober 1944 kamen die Pfeilkreuzler, eine ungarische nationalsozialistische Partei, die 1937 gegründet worden war, an die Macht und unterstützten die Deutschen bei der Deportation und Vernichtung ungarischer Juden und Jüdinnen bzw. nahmen daran teil. Ihre Bezeichnung leitet sich vom Symbol der Partei, einem aufrechten symmetrischen Kreuz mit Pfeilspitzen an den Enden, ab. Die Parteizentrale der Pfeilkreuzler in Budapest wird heute als Museum „Haus des Terrors“ („Terror Haza“) genutzt.

Quelle: <http://www.20min.ch/wissen/news/story/11133009>

Prozess gegen Adolf Eichmann

Der Prozess gegen SS-Obersturmbannführer und Leiter des „Judenreferats“ im Reichssicherheitshauptamt, Adolf Eichmann, fand von April bis Dezember 1961 in Jerusalem statt. Der wegen Verbrechen am jüdischen Volk, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen angeklagte Eichmann behauptete, nur Befehlen gehorcht zu haben, und bekannte sich nicht schuldig. Er wurde in erster und zweiter Instanz zum Tode verurteilt.

Der Prozess wurde international (vor allem in Deutschland und Israel) intensiv von den Medien verfolgt und somit einer breiten Öffentlichkeit bewusst. Bekannt wurden vor allem die Beobachtungen der Politologin Hannah Arendt, die in ihren Berichten den Begriff von der „Banalität des Bösen“ prägte.

Quelle: Fischer, Torben/Lorenz, Matthias N. (Hrsg.): Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945. Bielefeld 2007, S. 124–128

Schweizer Raubgoldskandal

Mit „Raubgold“ werden von den Nationalsozialisten geraubte Wertgegenstände bezeichnet, die vor allem aus den sogenannten „Arisierungen“ stammen. 1997 setzte die Schweiz eine unabhängige ExpertInnenkommission ein, um die Wege des während des Zweiten Weltkrieges in die Schweiz transferierten Vermögens nachvollziehen zu können.

Quelle: <http://www.uek.ch/de/index.htm>

Staatssozialismus

Staatssozialismus als Terminus technicus bezeichnet eine Gesellschaft, die sich selbst als Sozialismus definiert und damit dem Staat (als Verwaltungs- und Machtinstrument) eine exklusive Rolle einräumt.

Quelle: Seger, Dieter: Die Grenzen Osteuropas. 1918, 1945, 1989 – Drei Versuche, im Westen anzukommen. Frankfurt/M. 2002, S. 23

Stalin-Zeit/Stalinismus

Der Begriff bezeichnet eine politische Doktrin, die auf J. W. Stalin zurückgeht. Der sowjetische KP-Chef (1922–1953) griff darin auf Aussagen von Marx und Engels zurück und schrieb die Herrschaft der Kommunistischen Partei (KP) und seiner eigenen Person fest. Mit Stalinismus wird außerdem das totalitäre Regime unter seiner Herrschaft bezeichnet, das von willkürlichem Terror gegen Individuen und Gruppen geprägt war und viele Millionen Todesopfer forderte.

Quelle: Nohlen, Dieter (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik. München 2001, S. 493

Ustascha-Staat (1941–1945)

Er entstand am 10. April 1941, nachdem das damalige Königreich Jugoslawien durch deutsche, italienische, ungarische und bulgarische Truppen besetzt worden war und schließlich zwischen den siegreichen Mächten aufgeteilt wurde. Aus Kroatien und Bosnien entstand der „Unabhängige Staat Kroatien“ (→NDH). In dem neu ausgerufenen Staat hatte die 1929 von Ante Pavelić gegründete Ustascha-Bewegung (kroatisches Pendant von Mussolinis Faschisten) die alleinige Macht inne

und Pavelić übernahm nach dem Vorbild der Verbündeten Italien und Deutschland in dem als Führerstaat konzipierten Land die Rolle des Führers. Die Ideen der Ustascha-Bewegung glichen den Prinzipien des Faschismus – vor allem Hitlers Rassenwahn. So wurden bald nach der Proklamierung des neuen Staates Gesetze erlassen, die ihren NS-Vorbildern ähnelten (unter anderem das „Gesetz über die Rassenzugehörigkeit“ und das „Gesetz über den Schutz des arischen Bluts und der Ehre des kroatischen Volks“). Sie richteten sich vorwiegend gegen SerbInnen, aber auch gegen Jüdinnen und Juden und gegen Roma. Diese Bevölkerungsgruppen wurden systematisch verfolgt und vernichtet.

Quelle: <http://www.shoa.de/holocaust/konzentrations-und-vernichtungslager/231.html>

Vichy-Regime

Frankreich wurde 1940 geteilt: in einen von den Nationalsozialisten besetzten Norden und in den unbesetzten Süden mit der Hauptstadt Vichy, die einer französischen Regierung unter Führung von Henri Philippe Pétain unterstand. Dieses Regime verfolgte eine konservativ-autoritäre Politik mit scharfer Pressezensur, Unterdrückung der Opposition und einem „Führerkult“ um Staatschef Pétain sowie Ausgrenzung und Verfolgung von AusländerInnen, Freimaurern und vor allem Juden und Jüdinnen. Mit dem Einmarsch deutscher Truppen in die Südzone Frankreichs am 11. November 1942 schwand die Macht des Vichy-Regimes, die →Kollaboration mit den Nationalsozialisten wurde im August 1944 mit der Befreiung Frankreichs durch die Alliierten beendet.

Quelle: <http://www.dhm.de/lemo/html/wk2/kriegsverlauf/vichy/index.html>

Waffen-SS

Heinrich Himmler, der „Reichsführer“ der nationalsozialistischen „Schutzstaffel“ (SS), führte als Bezeichnung für die bewaffneten und vom Reichsinnenministerium besoldeten Einheiten der SS die Bezeichnung Waffen-SS ein. Die Waffen-SS war als Eliteeinheit der Befehlsgewalt der Wehrmacht nur in der taktischen und operativen Kriegsführung unterstellt. Sie ist für grausamste Kriegsverbrechen und Massaker an der Zivilbevölkerung, vor allem in den besetzten sowjetischen Gebieten, verantwortlich.

Quelle: <http://www.dhm.de/lemo/html/wk2/kriegsverlauf/waffenss/index.html>

Alle Onlinequellen: letzter Zugriff am 2.3.2010

Weiterführende Hinweise

www.erinnern.at (Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart)

Dieses Vermittlungsprojekt des BMUKK für Lehrende an österreichischen Schulen zielt auf die Intensivierung und Strukturierung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust im Bildungswesen ab, um den Transfer von historischem und methodisch-didaktischem Wissen zu fördern und dessen Bedeutung für die Gegenwart zu reflektieren. www.erinnern.at richtet sich an LehrerInnen aller Schultypen und Unterrichtsfächer und bietet vielfältiges Lehr- und Lernmaterial zum Thema. Die Plattform gibt einen Überblick und umfassende Hintergrundinformationen zu relevanten Veranstaltungen, Seminaren, Tagungen und Lehrgängen. So wird z.B. das 8. zentrale Seminar „Täter – Opfer. Positionen zur NS-Herrschaftspraxis am Beispiel der Steiermark“ 2009 mit einer umfangreichen Online-Seminarbibliothek versehen. Die Rubrik „5. Mai – Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus“ bündelt Informationen zu den Aktivitäten rund um den Tag. Die DVD „Das Vermächtnis. Verfolgung, Vertreibung und Widerstand im Nationalsozialismus“ (2008) beinhaltet Videos mit Ausschnitten deutsch- und englischsprachiger Interviews mit österreichischen oder aus Österreich emigrierten Überlebenden des Holocaust sowie Lehr- und Lernmaterial für den Unterricht. Die „e-Bibliothek“ bietet alle auf www.erinnern.at zum Download angebotenen Texte wie z.B. zum Projekt „Brücken schlagen – ehemalige Zwangsarbeiter und Zwangsarbeiterinnen aus der Ukraine zwischen Rückkehr und neuer Heimat“, Text- und Bildquellen sowie Link- und Literaturtipps.
Tel.: 05574/52416
Fax: 05574/52416-4
E-Mail: office@erinnern.at
Web: www.erinnern.at

Akademielehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“

Dieser Lehrgang wird von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Kooperation mit www.erinnern.at (siehe oben) angeboten und thematisiert pädagogische und didaktische Fragen, die mit dem Lehren und Lernen an Gedächtnisorten verbunden sind. Bestandteil des Lehrgangs ist auch eine Exkursion zur israelischen Holocaustgedenkstätte Yad Vashem (siehe unten). AdressatInnen sind LehrerInnen aller Schultypen aus ganz Österreich und VermittlerInnen in der außerschulischen

Bildungs- und Erziehungsarbeit. Weitere Informationen im Web: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/paedged.xml>

Anne Frank Haus

Die Homepage des Anne Frank Hauses in Amsterdam informiert in vielen multimedialen Bausteinen über die Lebensgeschichte Anne Franks. Speziell für SchülerInnen wird ein WebGuide mit Hilfestellung und Materialien für Referate, Informationen zu den Comics „Die Suche“ und „Die Entdeckung“ sowie Informationen zu einer kostenlosen Handreichung für LehrerInnen zum Thema Antisemitismus in Europa angeboten.

Web: <http://www.annefrank.org> → Aktivitäten → Pädagogik

Demokratiezentrum Wien

Das virtuelle Wissenszentrum bietet passend zum Thema die

- ▶ Wissensstationen „Die vergessenen Opfer“ und „Opfermythos“ an, die einen einführenden Text und verschiedene Wissensbausteine (Artikel, Lexikon, Audio- und Videodokumente, Timelines, Links etc.) zur Restitution und zur österreichischen Erinnerungspolitik hinsichtlich der NS-Vergangenheit beinhalten.
- ▶ Das Themendossier „Demokratieentwicklung in Österreich“ gibt Hintergrundinformationen zur historischen Entwicklung der Republik.
- ▶ Bilddokumente mit erläuternden Analysetexten zur europäischen Erinnerungskultur an den Holocaust finden sich im „Europäischen Politischen Bildgedächtnis“, das Genese und Wandel von erinnerungskulturell bedeutenden Bilderwelten europäischer politischer Ereignisse bildwissenschaftlich analysiert.
- ▶ Zivilcourage – was ist das?

In diesem Kurzfilm artikulieren SchülerInnen aus Dornbirn, Graz und Wien ihre Meinung zu den Themen Zivilcourage und Widerstand und deren Bedeutung in der Demokratie.

Die DVD ist anlässlich der Gedenkveranstaltung im Parlament zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus 2007 entstanden. Konzeption: Demokratiezentrum Wien, produziert von der Medienstelle des BMUKK.

Web: www.demokratiezentrum.org

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW)

Das DÖW beschäftigt sich mit den Themen Widerstand und Verfolgung, Exil, NS-Verbrechen, insbesondere Holocaust und NS-Medizinverbrechen, NS- und Nachkriegsjustiz, Rechtsextremismus nach 1945, Restitution und „Wiedergutmachung“ nach 1945 und widmet sich der wissenschaftlichen Archivierung und Auswertung von Quellen. Auf der Homepage werden Informationen zu den Ergebnissen der Forschungsarbeit veröffentlicht. Die Dauer Ausstellung im Alten Rathaus spannt einen großen historischen Bogen von der Ersten Republik und der Vorgeschichte des „Anschlusses“ bis in die Gegenwart und ist auch virtuell zu besichtigen.

Altes Rathaus

Wipplingerstraße 6–8, 1010 Wien

Tel.: 01/2289469–319

E-Mail: office@doew.at

Web: www.doew.at;

<http://www.doew.at/ausstellung/>

Gegenstandsportal Politische Bildung

Auf dem Portal werden in der Rubrik „Themendossiers“ kommentierte Linksammlungen sowie Hinweise auf relevante Unterrichtsmaterialien unter anderem zu folgenden Themen angeboten:

- ▶ Nationalsozialismus und Holocaust, Nationalfeiertag, ZeitzeugInnen im Unterricht, Diskriminierung, Rassismus und Vorurteile, Menschenrechte, Menschenrechtsbildung, Nationale Symbole

Web: <http://www.politische-bildung.at/> → Themendossiers

Jüdisches Museum der Stadt Wien

Das Museum schlägt kostenlose vielfältige multimediale Angebote für Schulklassen und StudentInnengruppen vor: Ab 14 Jahren sind die Vermittlungsprogramme „Jüdisches Wien – eine Annäherung“, „Kurt und Ilse (kein) Überleben in Wien“, „Eine Schachtel voller Erinnerungen“, „Geschichte gehen – zur Erinnerung an das Novemberpogrom 1938“, „Liebe Henny“ geeignet sowie ab 15 Jahren „ok, dobre, ciao!“ und „1938 – Mahnen/Gedenken/Erinnern“. Trattnerhof 2/10, 1010 Wien

Tel.: 01/5350431

Fax: 01/5350424

E-Mail: kids.school@jmw.at

Web: www.jmw.at

Jüdisches Museum Hohenems

Das Museum bietet Vermittlungsprogramme von rund 1,5 h für alle Altersstufen zu den Schwer-

punkten Nationalsozialismus und Holocaust, Migration und Diaspora zielgruppengerecht für SchülerInnen von 12–15 Jahren sowie von 15–19 Jahren an. Der Museumsbesuch kann auch mit einem Besuch des Jüdischen Viertels oder Friedhofs kombiniert werden. Bei Interesse werden mit SchülerInnen- oder Lehrlingsgruppen auch zeitintensivere Projekte zu den Themen Ansiedlung, Tradition und Aufklärung, Diaspora und Migration, Identitäten, Integration und Ausschluss, Nationalsozialismus und Holocaust, Displaced Persons, Erinnern und Gedenken, Lebens- und Jahreszyklus sowie alternative Themenvorschläge entwickelt.

Villa Heimann-Rosenthal

Schweizer Straße 5, 6845 Hohenems

Tel.: 05576/73989–0

Fax: 05576/77793

E-Mail: office@jm-hohenems.at

Web: <http://www.jm-hohenems.at/>

KZ-Gedenkstätte & Zeitgeschichte-Museum Ebensee

Museum und KZ-Gedenkstätte verstehen sich als offene Lernorte für ein breites Spektrum an Besuchergruppen. Es werden schulische und außerschulische Bildungsarbeit sowie lokale, österreichische und internationale Vermittlungskontexte und -projekte berücksichtigt.

- ▶ *KZ-Gedenkstätte: Führungen/offene Rundgänge*
In Führungen und offenen Rundgängen wird die Geschichte des Konzentrationslagers Ebensee im Gesamtkontext der NS-Konzentrationslager und der Verlaufsgeschichte des Zweiten Weltkrieges in zielgruppenspezifischer Weise erschlossen. „Lagertor“, unterirdische Stollen als manifestes Zeugnis der Zwangsarbeit und Massengräber bilden die zentralen Punkte, um Geschichte und Vergessen des Ortes deutlich zu machen.

- ▶ *Zeitzeugnis*

Ladislav Zuk, Überlebender des Konzentrationslagers Ebensee, lebt heute noch halbjährlich in Ebensee. 1919 geboren, zählt er zu den wenigen noch lebenden ZeugInnen des Nationalsozialismus, dem er als gebürtiger Pole 1940 zum Opfer fiel. Er stellt sich speziell SchülerInnen für ein Zeitzeugengespräch zur Verfügung.

- ▶ *Museumspädagogik: Workshops*

Schulklassen haben im Museum die Möglichkeit an 2-stündigen Workshops teilzunehmen. In Kleingruppen erforschen sie Dokumente, Fotomaterial, Hörtexte etc. der Ausstellung und präsentieren die Ergebnisse. Die pädagogische Betreuung von Gruppenarbeit und Diskussion ist auf gruppenspezifisch

definierte Lernziele historischer und politischer Bildung fokussiert.

Workshop 1: 1. Republik + „Ständestaat“ (8.–13. Schulstufe)

Workshop 2: Nationalsozialismus: Verfolgung und Widerstand (8.–13. Schulstufe)

Workshop 3: Sprache als Instrument der Macht im Nationalsozialismus (11./12. Schulstufe)

Kirchengasse 5, 4802 Ebensee

Tel.: 06133/5601

E-Mail: museum@utanet.at

Web: www.ebensee.org

KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Die Website der KZ-Gedenkstätte bietet umfangreiches Informationsmaterial mit multimedialen Angeboten: z.B. eine Bildergalerie der Gedenkstätten im KZ Mauthausen und online zugängliche Interviews mit 20 Mauthausen-Überlebenden, die die multinationale und multikulturelle „Häftlingsgesellschaft“ repräsentieren. In der Rubrik „Pädagogik“ gibt es nützliche Hinweise für die Planung, Vor- und Nachbereitung eines Besuches der KZ-Gedenkstätte mit Schulklassen sowie einen Überblick über die pädagogischen Angebote und Unterrichtsmaterialien. Führungen in der Gedenkstätte dauern ca. 2 Stunden und beinhalten dialog- und themenorientierte Vermittlungsprogramme. Im Besucherzentrum finden sich modular aufgebaute Ausstellungen sowie Archiv, Bibliothek und Medienräume.

Erinnerungsstraße 1, 4310 Mauthausen

Tel.: 07238/2269

Fax: 07238/2269-40

E-Mail: bmi-iv-7@bmi.gv.at

Web: www.mauthausen-memorial.at

Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim

Das Vermittlungsprogramm für SchülerInnen aller Schulstufen beinhaltet unterschiedliche Themenschwerpunkte, es kann individuell auf den Lehrplan abgestimmt werden. Eigenständige oder angeleitete Projektarbeit der SchülerInnen in der Ausstellung und Gedenkstätte ist eine weitere Möglichkeit, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Auf der Website wird unter dem Menüpunkt „Materialien“ die Vor- und Nachbereitung des Besuchs für PädagogInnen angeboten.

Schlossstraße 1, 4072 Alkoven

Web: www.schloss-hartheim.at

Mauthausen Komitee Österreich

Das Mauthausen Komitee Österreich (MKÖ), die Nachfolgeorganisation der Österreichischen Lager-

gemeinschaft Mauthausen, hat auf seiner Website spezielle Angebote für SchülerInnen zusammengestellt: Eine Wanderausstellung zeigt Schicksale von Menschen aus Österreich und Deutschland, die Opfer fremdenfeindlicher und rassistischer Gewalt wurden. Im Bereich Informationen zum KZ Mauthausen, der KZ-Gedenkstätte und den Nebenlagern werden Berichte von ZeitzeugInnen als pdf zum Download angeboten. Das Antirassismus-Planspiel „miramix“ ermöglicht SchülerInnen der 8. und 9. Schulstufe sowie Lehrlingen im ersten Lehrjahr eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Rassismus, Xenophobie und Fremdenfeindlichkeit. Das kostenpflichtige Schulpaket des MKÖ beinhaltet Publikationen für die Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuches.

Obere Donaustraße 97/4/5, 1020 Wien

Tel.: 01/2128333

Fax: 01/2128659

E-Mail: info@mkoe.at

Web: www.mkoe.at; www.planspiel.or.at

www.nachkriegsjustiz.at

Die Forschungsstelle Nachkriegsjustiz beschäftigt sich mit diesem Thema, worunter in erster Linie die juristische Verfolgung der NS-TäterInnen verstanden wird. Unter anderem ist hier das NS-Verbotsgesetz (in der gültigen Fassung von 1992) zu finden.

Web: http://www.nachkriegsjustiz.at/service/gesetze/gv_vg_3_index.php

Verein Gedenkdienst

Der Verein Gedenkdienst bietet wöchentliche Veranstaltungen zu Geschichte und Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust. Das Programm umfasst Vorträge, Diskussionen, Zeitzeugnengespräche, Exkursionen, Filmvorführungen und Buchpräsentationen. Der Verein organisiert Studienfahrten und stellt auf seiner Homepage viele Informationen bereit. Vor allem gibt er Informationen für junge Menschen (Zivildienstpflichtige und Freiwillige), die einen Gedenkdienst (Zivilersatzdienst) leisten wollen.

Rabensteig 3/18, 1010 Wien

Tel.: 01/5810490

E-Mail: office@gedenkdienst.at

Web: www.gedenkdienst.at

Yad Vashem

Yad Vashem, die „Gedenkstätte der Märtyrer und Helden des Staates Israel im Holocaust“, wurde 1953 als ein Zentrum für Dokumentation, Erforschung, Pädagogik und Gedenken an den Holocaust

gegründet. Auf der englischsprachigen Homepage finden sich in der Rubrik „Education&E-Learning“ vielfältige Angebote für den Schulunterricht wie interaktive Websites für Jugendliche („Children in the Ghetto“), Anregungen zum Gedenktag 27. Jänner (auch in Deutsch), pädagogische Leitfäden zur Gestaltung von Holocaust-Gedenktagen und zum Thematisieren von Antisemitismus.

Web: <http://www.yadvashem.org> → Education&E-Learning

ZeitzeugInnen – ReferentInnenvermittlungsdienst zur Zeitgeschichte

Im Rahmen des ReferentInnenvermittlungsdienstes können Schulen Opfer des Nationalsozialismus als ZeitzeugInnen für Vorträge zum Themenbereich Nationalsozialismus und Holocaust einladen. Die ZeitzeugInnen kommen aus unterschiedlichen Opfergruppen des NS-Systems wie z.B. politisch, religiös und „rassisch“ verfolgte Personen. Schulen entstehen keine Kosten, die Verrechnung erfolgt direkt zwischen den Vortragenden und dem BMUKK. Nähere Informationen:

Abteilung I/9 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, MR Mag. Manfred Wirtitsch
Tel.: 01/53120-2540

E-Mail: manfred.wirtitsch@bmukk.gv.at

Web: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/pb/pb_zeitzeuginnen.xml

Zentrum polis – Politik lernen in der Schule

Auf dieser Website werden folgende relevante Erlässe des BMUKK zum Thema zum Download angeboten:

- ▶ „Historisch-politische Bildung: Informationen und Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust sowie Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Gegenwart“, Erlass vom 21. September 2009 (GZ 33466/130-I/9a/2009)
- ▶ „ZeitzeugInnen und Zeitzeugen an Schulen“, Erlass vom 14. Juni 2008 (GZ BMUKK-28.432/70-V/11b/2008)
- ▶ „Nationalfeiertag 1991“, Erlass vom 11. Oktober 1991 (GZ 33.466/272-I/11/91). Dieser Erlass enthält die Rede von Bundeskanzler Franz Vranitzky im Nationalrat am 8. Juli 1991 aus Anlass des Krieges in Jugoslawien, in der er die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der jüngeren Geschichte Österreichs thematisiert.

Web: www.politik-lernen.at → Basiswissen → Erlässe
Weiteres bietet Zentrum polis in der Rubrik „Praxisbörse“ eine Online-Datenbank mit Unterrichtsbeispielen, Stundenbilder und im Unterrichtsalltag umsetzbare Projektideen zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust, Menschenrechte, Menschenrechtsbildung, Nationale Symbole, Nationalfeiertag, ZeitzeugInnen, Vereinte Nationen:

Web: www.politik-lernen.at → Praxisbörse

schungsassistent am Institut für Philosophie der Universität Salzburg, 2004–2006 Geschichtsdidaktiker am Historischen Institut der Universität Greifswald, 2006–2008 Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, seit 2008 Professor für „Vergleichende Neuere und Neueste europäische Kulturgeschichte“ am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim. Seit 2009 Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Gerald Lamprecht, Mag. Dr.

Historiker, Leiter des Centrums für Jüdische Studien der Karl-Franzens-Universität Graz. Forschungsschwerpunkte: Jüdische Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert mit Schwerpunkt jüdische Regionalgeschichte, Geschichte des Antisemitismus, Nationalsozialismus, Vermögensentzug im Nationalsozialismus. Veröffentlichungen u.a.: „So wirkt Ihr lieb und hilfsbereit ...“ Jüdische Frauen in der Geschichte“ (2009, Hrsg.); „un/sichtbar. NS-Herrschaft: Verfolgung und Widerstand in der Steiermark“ (2008, gem. mit Heimo Halbrainer und Ursula Mindler); „Fremd in der eigenen Stadt. Die moderne jüdische Gemeinde von Graz vor dem Ersten Weltkrieg“ (2007).

Ljiljana Radonic, Mag. Dr.

Dissertation im Rahmen des Initiativkollegs „Kulturen der Differenz. Transformation in Zentraleuropa“ über den Umgang mit dem Zweiten Weltkrieg in Kroatien an der Universität Wien. Lehrt über „Erinnerungskulturen und Vergangenheitspolitik in Zentraleuropa“ am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien und ist Koordinatorin des Doktoratskollegs „Das österreichische Galizien und sein multikulturelles Erbe“ in Wien. Autorin u.a. von „Revisionismus und Vergangenheitspolitik in Kroatien – Die Europäisierung des Holocaust?“ (2009, in: Europäische Geschichtskultur – Europäi-

sche Geschichtspolitik, hrsg. v. Christoph Kühberger und Clemens Sedmak).

Gerhard Tanzer, Mag. Dr.

Studium der Geschichte und Deutschen Philologie. Lehrer am Schulzentrum Ungargasse. Publikationen: „Spectacle müssen seyn. Die Freizeit der Wiener im 18. Jahrhundert“, Zeitschriftenbeiträge zu historischen und pädagogischen Themen.

Heidemarie Uhl, Univ.-Doz. Dr.

Historikerin. Studium der Geschichte und Germanistik an der Universität Graz, seit 1988 an der Abteilung Zeitgeschichte der Universität Graz im Rahmen von drittmittelfinanzierten Forschungsprojekten tätig, seit 1989 Lehrbeauftragte. 1994–2000 Mitarbeiterin des Spezialforschungsbereichs „Moderne – Wien und Zentraleuropa um 1900“ an der Universität Graz. Seit 2001 Mitarbeiterin im Forschungsprogramm „Orte des Gedächtnisses“ des Instituts für Kulturwissenschaften und Theatergeschichte der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Habilitation für Allgemeine Zeitgeschichte 2005 an der Universität Graz. 2000/01 Research Fellow am Internationalen Forschungsinstitut Kulturwissenschaften Wien, 2006 Gastwissenschaftlerin am Berliner Kolleg für vergleichende Geschichte Europas, 2007 Gastprofessur am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien, 2009 Gastprofessur an der Hebrew University Jerusalem, 2010 an der Universität Straßburg.

Elfriede Windischbauer, Mag. Dr.

Studium der Geschichte und Deutschen Philologie. Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Mitarbeiterin in der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Zahlreiche Publikationen beispielsweise zu den Themen Offenes Lernen, Geschlechtergerechter Geschichtsunterricht und Politische Bildung.



Ergänzend zu den Beiträgen der Hefte bietet die Onlineversion weitere informative Materialien für eine vertiefende thematische Auseinandersetzung:

- ▶ Ergänzung der Beiträge durch Arbeitsmaterialien und themenverwandte Informationen
- ▶ Zusätzliche Arbeitsaufgaben und Unterrichtssequenzen
- ▶ Kopierfähige Vorlagen von Arbeitsaufgaben und Materialien als Download
- ▶ Vollständige Printausgaben als Download

www.politischebildung.com → Informationen zur Politischen Bildung → Onlineversion

forumpolitischebildung

Weitere Hefte der *Informationen zur Politischen Bildung* passend zum Thema

Forum Politische Bildung (Hrsg.)

Nr. 20 Gedächtnis und Gegenwart. HistorikerInnenkommissionen, Politik und Gesellschaft, 2004

Das Themenheft beschäftigt sich mit den Ursachen und Hintergründen, die zur Einsetzung von HistorikerInnenkommissionen geführt haben, mit den Ergebnissen der Kommission zum Thema Restitution und Entschädigung nach 1945, den globalen Zusammenhängen und dem Wechselspiel der unterschiedlichen AkteurInnen sowie konkreten Fallbeispielen.



Sonderbände

Wieder gut machen? Enteignung, Zwangsarbeit, Entschädigung, Restitution Österreich 1938–1945/1945–1999, 1999

Auf vielschichtige Weise nähert sich dieses Sonderheft der „Wiedergutmachung“ an: Einerseits werden historische Aspekte der Enteignung, „Arisierung“ und Zwangsarbeit sowohl im Überblick als auch anhand konkreter Beispiele untersucht, andererseits stellen die AutorInnen des Bandes auch die Frage nach Rückstellungen und Entschädigungen in den ersten Jahren nach dem Krieg bis in die unmittelbare Gegenwart.

Wendepunkte und Kontinuitäten. Zäsuren der demokratischen Entwicklung in der österreichischen Geschichte, 1998

Die Schriftenreihe *Informationen zur Politischen Bildung* erscheint halbjährlich und bietet LehrerInnen vertiefende Informationen, Unterrichtsbeispiele und Materialien rund um aktuelle Themen der Politischen Bildung. Seit Einführung des neuen Lehrplans für Geschichte, Sozialkunde/ Politische Bildung sind die Unterrichtsvorschläge entlang des Kompetenz-Modells der Politischen Bildung konzipiert. Die *Informationen zur Politischen Bildung* werden von WissenschaftlerInnen und LehrerInnen gemeinsam erarbeitet.

Bestellmöglichkeit:

Die Hefte der Reihe können LehrerInnen und Schulbibliotheken auf der Website www.politischebildung.com unter der Rubrik „Bestellungen“ anfordern. Die Publikationen sind kostenlos, lediglich das Porto wird in Rechnung gestellt.

Weitere Informationen dazu erhalten Sie unter www.politischebildung.com, Tel.: 01/5123737–11, Fax: 01/5123737–20, E-Mail: office@politischebildung.com

Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung (Hg.)

- Nr. 1 Osteuropa im Wandel** 1991 (vergriffen)
- Nr. 2 Flucht und Migration** 1991 (vergriffen)
- Nr. 3 Wir und die anderen** 1992 (vergriffen)
- Nr. 4 EG-Europa**
Fakten, Hintergründe, Zusammenhänge
1993 (vergriffen)
- Nr. 5 Mehr Europa?**
Zwischen Integration und
Renationalisierung, 1993 (vergriffen)
- Nr. 6 Veränderung im Osten**
Politik, Wirtschaft, Gesellschaft,
1993 (vergriffen)
- Nr. 7 Demokratie in der Krise?**
Zum politischen System Österreichs,
1994 (vergriffen)
- Nr. 8 ARBEITS-LOS**
Veränderungen und Probleme in der
Arbeitswelt, 1994 (vergriffen)
- Nr. 9 Jugend heute**
Politikverständnis, Werthaltungen,
Lebensrealitäten, 1995 (vergriffen)
- Nr. 10 Politische Macht und Kontrolle**
1995/96 (vergriffen)
- Nr. 11 Politik und Ökonomie**
Wirtschaftspolitische Handlungsspielräume
Österreichs, 1996
- Nr. 12 Bildung – ein Wert?**
Österreich im internationalen
Vergleich, 1997
- Nr. 13 Institutionen im Wandel** 1997
- Nr. 14 Sozialpolitik**
im internationalen Vergleich, 1998
- Nr. 15 EU wird Europa?**
Erweiterung – Vertiefung – Verfestigung, 1999
- Nr. 16 Neue Medien und Politik** 1999
- Nr. 17 Zum politischen System Österreich**
Zwischen Modernisierung und
Konservatismus, 2000
- Nr. 18 Regionalismus – Föderalismus –
Supranationalismus** 2001
- Nr. 19 EU 25 – Die Erweiterung der
Europäischen Union** 2003
- Nr. 20 Gedächtnis und Gegenwart**
HistorikerInnenkommissionen, Politik
und Gesellschaft, 2004
- Nr. 21 Von Wahl zu Wahl** 2004
- Nr. 22 Frei–Souverän–Neutral–Europäisch**
1945 1955 1995 2005, 2004
- Nr. 23 Globales Lernen – Politische Bildung**
Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung,
2005
- Nr. 24 Wie viel Europa?**
Österreich, Europäische Union, Europa, 2005
- Nr. 25 Sicherheitspolitik**
Sicherheitsstrategien, Friedenssicherung,
Datenschutz, 2006
- Nr. 26 Geschlechtergeschichte – Gleichstellungs-
politik – Gender Mainstreaming** 2006
- Nr. 27 Der WählerInnenwille** 2007
- Nr. 28 Jugend – Demokratie – Politik** 2008
- Nr. 29 Kompetenzorientierte
Politische Bildung** 2008
- Nr. 30 Politische Kultur. Mit einem
Schwerpunkt zu den Europawahlen** 2009
- Nr. 31 Herrschaft und Macht** 2009

ISBN 978-3-7065-4942-4



9 783706 549424