

„Yolocaust“ oder: „Darf man das?“. Ein Beitrag zum reflektierten Umgang mit Geschichtskultur im Unterricht

Raphaela Walser

Kerngebiet: Geschichtsdidaktik und Didaktik der Politischen Bildung

eingereicht bei: MMag. Dr. Claus Oberhauser

eingereicht im: SoSe 2017

Rubrik: PS-Arbeit

Abstract

“Yolocaust” or: “Is this allowed?”

The following seminar paper deals with the internet project called “Yolocaust” launched in 2017, which combines selfies taken at the Holocaust Memorial in Berlin with archival photographs from Nazi extermination camps to question our culture of remembrance. The aim of this paper is the implementation of the “Yolocaust” project in history lessons in order to discuss the topic of the Holocaust from a present perspective and to raise the students’ critical awareness of our culture of memory. There is no simple method for introducing this topic best in class; therefore, an interview with Harald Walser, expert in education, combined with literary research, is used to provide guidelines about how to teach this topic best.

1. Einleitung

In der Mitte der 1980-er Jahre kam es in Österreich zu tiefgreifenden geschichtskulturellen Veränderungen. Durch die Waldheimdebatte und Franz Vranitzkys Rede vor dem Nationalrat wurde das historische Masternarrativ der „Opferthese“ teilweise aufgebrochen und revidiert. Während bis in diese Zeit hinein Nationalsozialismus und Holocaust als Unterrichtsthemen im Geschichtsunterricht fast vollständig ausgeklammert wurden, wird heute gerade diesem Themenfeld sowie dem zeitgeschichtlichen

Lernen insgesamt hohe Relevanz beigemessen.¹ Dem Geschichtsunterricht kommt dabei die von der Geschichtsdidaktik und seit 2008 auch von Seiten des Staates geforderte Aufgabe zu, die Lernenden im kritisch-historischen und politischen Denken (bzw. Handeln) zu schulen. In Bezug auf die Thematik Holocaust sind die Erwartungen an den Geschichtsunterricht aber besonders hoch und gehen noch dazu mit einer normativen Vorbestimmtheit und schwierigen geschichtskulturellen Rahmenbedingungen einher.² Der Lehrplan der Sekundarstufe II sieht das Thema beispielsweise für die siebte Klasse AHS vor. Darin wird zwar die wichtige Rolle des Geschichtsunterrichts zur Herstellung von Gegenwartsbezügen betont, die Anwesenheit der Geschichte in der Gegenwart wird aber ausgeklammert.³ Dabei würde eine Reflexion nicht nur des individuellen, sondern v. a. des kollektiven *Geschichtsbewusstseins* eine kritische Auseinandersetzung mit *Geschichtskultur* fördern und Lernende dazu befähigen, an ihr partizipieren zu können.

Yolocaust nennt sich ein solches Internetprojekt, das in der Gegenwart ansetzt, um den Umgang mit Geschichtskultur zu hinterfragen. Mit der Gegenüberstellung von *Selfies* vor dem Holocaust-Mahnmal Berlin und authentischem Fotomaterial aus Konzentrationslagern auf einer eigens erstellten Website richtet sich der Künstler Shahak Shapira besonders an das breite Publikum der *Selfie*-Akteur_innen, die in ihrem Streben nach Aufmerksamkeit die Grenzen des bislang korrekten Handelns in Bezug auf das Holocaust-Gedenken verschieben. Dass Schüler_innen davon nicht ausgenommen sind, zeigen auf Klassenfahrten erstellte Selbstporträts vor Mauthausen, Auschwitz oder dem Holocaust-Mahnmal Berlin.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu zeigen, wie das Projekt Yolocaust zur Förderung eines reflektierten Umgangs mit Geschichtskultur im Unterricht produktiv eingesetzt werden kann. Dazu wurde ein Experteninterview mit Harald Walser geführt, das mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in die Arbeit eingebettet wird.

2. „Yolocaust“ – Anregung zur Reflexion unserer Geschichtskultur

Am 18. Januar 2017 veröffentlichte der in Deutschland lebende israelische Künstler Shahak Shapira im Internet ein Projekt, das *Selfies* vor dem „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ in Berlin mit authentischem Holocaust-Bildmaterial kombinierte. Als Anlass gab Shapira an, er „habe in den letzten Jahren ein interessantes Phänomen am Holocaust-Mahnmal beobachtet: viele Menschen verwenden das Denkmal als eine

1 Christoph Kühberger/Herbert Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive, Schwalbach a. T. 2017, S. 13.

2 Meik Zülsdorf-Kersting, Die Ambivalenz der sozialen Erwünschtheit – oder: Historisches Lernen am Thema „Holocaust“, 13.4.2013, [<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9440>], eingesehen 11.8.2017.

3 Bundesministerium für Bildung, AHS-Lehrplan Oberstufe neu. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung 2004, S. 1, [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?61ebyg], eingesehen 11.8.2017.

Kulisse für ihre Profilfotos auf Facebook, Instagram, Tinder oder Grindr.⁴ Auf dieses Phänomen machte bereits Hektor Brehl 2013 im *Vice-Magazin* Deutschland aufmerksam und verwies besonders auf die groteske Beschlagwortung der Selbstporträts.⁵ Denn die Jugendlichen versehen ihre Fotos mit *Hashtags*, die den ignoranten Umgang mit dem Mahnmal sichtbar machen. Shapira wollte diesen Umgang mit der Erinnerungskultur hinterfragen, indem er die aus seinem Projekt entstandenen Fotomontagen auf einer eigens erstellten Website präsentierte. Wer diese besuchte, wurde zunächst mit zwölf Fotos aus den genannten sozialen Netzwerken konfrontiert, denen ein hohes Maß an Authentizität zugeschrieben wird und die zumindest für die „Generation *Selfie*“, die an die ungeschriebenen Gesetze der modernen „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ gewohnt ist, wohl als ganz normal, ja sogar als professionell, einfallsreich und kreativ erschienen.⁶ Denn sie zeigten fröhlich springende Tourist_innen, Akrobatik treibende oder jonglierende Künstler_innen, eine sich an einer Mauer emporräkelnde Handstandexpertin oder Selbstporträts vor einem architektonisch interessant erscheinenden Bauwerk. Allen Fotos gemein war die fröhliche Inszenierung der Bilder, die widerspiegelten, wie sich die abgebildeten Menschen gerne sehen möchten. Die positive Stimmung der Fotos sollte sich dabei direkt auf das Image der sogenannten *Selfie*-Erzeuger_innen übertragen, die ihre Schnappschüsse von sich selbst mit Freund_innen, am besten mit der ganzen Welt, teilen wollten. Für Martin Altmeyer liegt die Intention der Selbstporträts in dieser sozialen Resonanz, die mithilfe der Fotos erzeugt werden soll: „Sie folgen einer Logik der Selbstinszenierung, die stets auf ein Echo aus der Umwelt hofft.“⁷ Mithilfe dieses Echos kann sich der/die *Selfie*-Erzeuger_in definieren, was unmittelbare Auswirkung auf deren Selbstkonzept hat. Um ihr eigenes Selbstkonzept möglichst positiv zu erleben, streben die Selbstporträtierten stets nach Anerkennung in den sozialen Netzwerken, die in der Regel v. a. dann erfolgt, wenn der Protagonist oder die Protagonistin heiter, ausgelassen und lebensfroh posiert – bestenfalls vor einem speziellen und prestigereichen Hintergrund, der in allen zwölf Fotos des *Yolocaust*-Projekts aus den Steinen des Denkmals für die ermordeten Juden Europas in Berlin bestand.⁸ Die primäre Aussage der *Selfies* steht daher in unmittelbarem Zusammenhang mit dem bekannten Hintergrund, den schlichten Betonquadern in Berlin. „Ich war hier“ lautet die Botschaft der Fotos, die durch die Handlungen der Protagonist_innen mit Optimismus, Spaß, Freiheit, Lebenslust und Unbekümmertheit gepaart wird. Die Attribute der *Selfies* lassen sich damit treffend im Akronym *Yolo* vereinen. Das deutsche Jugendwort des Jahres 2012 steht für die englische Phrase *you only live once* und wird als Aufforderung verstanden, Spaß zu haben, gleichgültig, mit welchen Konsequenzen dieser einhergeht.

4 Facebook-Profil Shahak Shapira, 18.1.2017, [<https://www.facebook.com/ShahakShapira/posts/1769788896677815>], eingesehen 30.7.2017.

5 Eva Pfanzelter, Inszenierung – Vernetzung – Performanz. Holocaust-Repräsentation im Netz, in: Iris Roebeling-Grau/Dirk Rupnow (Hrsg.), „Holocaust“-Fiktion. Kunst jenseits der Authentizität, Paderborn 2015, S. 63–84, hier S. 77.

6 Georg Franck, *Ökonomie der Aufmerksamkeit*. Ein Entwurf, München-Wien 1999.

7 Martin Altmeyer, *Auf der Suche nach Resonanz. Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert*, Göttingen 2016, S. 37.

8 Altmeyer, *Auf der Suche nach Resonanz*, S. 37–39.

Gerade diese wollte Shahak Shapira mit seinem Projekt aber radikal vor Augen führen. Denn wenn Shapiras Website-Besucher_innen den Cursor über die zwölf Fotos bewegten, änderte sich plötzlich der Hintergrund: Nun waren es nicht mehr die betongrauen Stelen des Berliner Holocaust-Mahnmals, vor denen die abgebildeten Personen turnten, jonglierten oder hüpfen, sondern Leichenberge, Massengräber oder abgemagerte KZ-Häftlinge. Die *Selfies* passte Shapira zudem an das Schwarz-Weiß des Holocaust-Bildmaterials an, sodass die Montage realer, düster und ernst wirkte.

Dieser Widerspruch zwischen den farbigen, verzerrten, unprofessionellen und dadurch authentischen Fotos aus sozialen Netzwerken und den historischen Fotoquellen, die eine authentische Darstellbarkeit der vergangenen Realität des Holocausts wohl nur suggerieren können, führt zu einer Kluft, die nicht zuletzt auch sprachlich im Projekt-titel sichtbar wird: Das Kompositum „Yolocaust“ steht gleichermaßen für „Yolo“ wie für „Holocaust“. Shapira verortete die öffentlichen Selbstdarsteller_innen damit inmitten der nationalsozialistischen Vernichtungsindustrie und visualisierte so eine Aussage, zu der das Mahnmal wohl auch aufgrund seiner architektonischen Sensation nicht fähig ist. Die Absurdität der Collage gipfelte darin, dass die Kommentare, *Hashtags* und *Likes* aus den Selbstporträts ebenfalls einfach übernommen wurden. Dadurch wurde die Parodie der neu entstandenen Bilder geradezu verstärkt. So ließ Shapira die Bildunterschrift des Fotos von zwei auf Betonquadern herumspringenden Jungen beispielsweise wahr werden: „Jumping on dead Jews @ Holocaust Memorial“. Die *Hashtags* zum Foto der Handstand ausübenden Frau („#flexiblegirl #circus #summer“) oder des Jonglierkünstlers („What an incredible place [...]“) erzeugen dagegen auch ohne Fotomontage eine irritierende Ironie. Besonders nachdenklich macht aber der Umstand, dass die Jugendlichen mit dem Hochladen ihrer Fotos ins Netz gleichzeitig den Entstehungsort ihrer Selbstporträts veröffentlichten, der in der Bildunterschrift der sorglosen, heiteren Fotos aufschien und den Akteur_innen offenbar bewusst war. Dass die Selbstinszenierung der Bilder im Wissen um die besondere geschichtskulturelle Bedeutung der fotografischen Kulisse stattgefunden hatte, stellte für Shapira die größte Irritation dar: „Obwohl die Leute auf ihren Posts oft den Ort, also ‚Holocaust Memorial Berlin‘ oder Ähnliches angeben, scheinen sie oft nicht zu verstehen, was sie da machen.“⁹ Dieses Verhalten wollte er mit seinem Projekt hinterfragen und darauf hinweisen, „dass die Art und Weise der Erinnerung am Berliner Holocaust-Denkmal sich dramatisch normalisiert habe und deshalb auch provokativ auf die Missstände aufmerksam gemacht werden müsse.“¹⁰

Der Kunstgriff, *Yolo*-Bilder vor dem Berliner Holocaust-Mahnmal in ein anderes Setting zu verlagern und so kritisch zu hinterfragen, war nicht neu. Bereits im Frühjahr 2013 entbrannte eine Diskussion um die israelischen Künstler Ariel Efraim Ashbel und Romm Lewkowicz und ihren Blog „Totem and Taboo: Grindr Remembers the Holocaust“, auf dem sie Fotos der Dating-Plattform Grindr von Männern vor den bekannten Berliner

9 Bernd Jarosch, „Dann würden die Leute verstehen, dass es einfach bescheuert ist“. Shahak Shapira über „Yolocaust“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* (21.1.2017), [<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/shahak-shapira-im-interview-ueber-yolocaust-14697574.html>], eingesehen 30.7.2017.

10 Jarosch, Shahak Shapira über „Yolocaust“, eingesehen 30.7.2017.

Beton-Stelen veröffentlichten. Ein ähnliches Projekt, das später dem Vorwurf des Plagiats unterlag, war die fotografische Installation Marc Adelmans „Stelen (Columns) 2007–2011“, der ebenfalls Profilbilder einer Gay-Partnerbörse mit dem Berliner Mahnmal im Hintergrund sammelte und im New Yorker *Jewish Museum* ausstellte.¹¹ Auf dem Diskurs über den Umgang mit Erinnerungskultur, den die beiden Projekte anstießen, konnte Shahak Shapira zweifelsfrei aufbauen, allerdings lag die Innovation des Kunstprojekts *Yolocaust* in der Kombination der Internetfotos mit dem KZ-Bildmaterial, was weniger als überzogene Provokation gedeutet wurde denn als didaktisch-künstlerische Erziehungsmaßnahme. Vor allem bei den abgebildeten Personen stieß Shapira mit seinem Projekt auf Einsicht und Resonanz – ein Effekt, den die beiden Vorgängerprojekte nicht erzielen konnten. Denn die Wirkung des Blogs „Totem and Taboo“ verkehrte sich ins Gegenteil, als immer mehr Grindr-Nutzer_innen Profilbilder vor dem Holocaust-Mahnmal Berlin erstellt hatten, um auf der Seite veröffentlicht zu werden, und die Akteur_innen hinter den Profilbildern von „Stelen (Columns)“ klagten gar das Copyright an.¹² Während diese beiden Projekte bis heute online abrufbar sind, erklärte Shahak Shapira *Yolocaust* bereits nach fast einer Woche für abgeschlossen, als sich alle zwölf Personen bei ihm gemeldet hatten, die auf den *Selfies* abgebildet waren, und sich dafür nicht nur entschuldigten, sondern auch entschieden, ihre Fotos im Netz zu löschen. Seither scheinen auf der Website „yolocaust.de“ lediglich eine Erklärung zum Projekt und eine entschuldigende Antwort des „Jumping on dead Jews @ Holocaust Memorial“-Protagonisten auf, nicht aber die *Selfies* und Fotomontagen.

3. „Erinnerungskultur“ oder „Geschichtskultur“?

In seiner Projekt-Erklärung legt Shahak Shapira seine Arbeit als Anregung zur Reflexion der Form der Erinnerung an den Holocaust aus und bedient sich auf seiner Website des Begriffes *Erinnerungskultur*, der häufig in Zusammenhang mit der Bewältigung des Holocausts aufscheint und in der politischen Öffentlichkeit an großem Resonanzraum gewonnen hat.¹³ Weil der Begriff höchst positiv konnotiert wird und darin Empathie und Zuwendung mitklingen, hält ihn Marko Demantowsky für *en vogue*:

„Wer sich als Geschichtsforscher dem Minenfeld gesellschaftlicher Legitimationsstrategien und -mythen mit Hilfe des Konzepts der ‚Erinnerungskultur‘ verschreibt, scheint damit schon per se über das ethische Kapital und die Sensibilität zu verfügen, die an einem solchen Orte geboten zu sein scheinen.“¹⁴

Weil sich *Erinnerungskultur* aber allzu oft auf den Holocaust beschränkt, obwohl damit eigentlich alle Erinnerungsleistungen gemeint sind, die einer Orientierung dienen, entwirft Christoph Cornelißen ein weites Begriffsverständnis und versteht *Erinnerungskultur* als „formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung

11 Pfanzelter, *Inszenierung – Vernetzung – Performanz*, S. 77–78.

12 Ebd., S. 79.

13 *Yolocaust*, o. D., [http://yolocaust.de], eingesehen 30.7.2017.

14 Marko Demantowsky, *Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des eigenen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 33 (2005), Heft 1, S. 13–20, hier S. 18.

an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse“¹⁵, die „Spuren“ aus dem Umgang mit Geschichte hinterlassen hätten. Diese weite Definition bringt die Vorzüge mit sich, auf den funktionalen Gebrauch der Vergangenheit fokussieren und alle Formen der Erinnerung gleichberechtigt behandeln zu können.

In diesem Sinne kann der Terminus synonym zu *Geschichtskultur* verwendet werden – ein Konzept, das neben *Erinnerungskultur* ursprünglich in vergleichenden Verhandlungen koexistierte.¹⁶

Dem mittlerweile vorliegenden Dissens über die beiden verwandten Begriffe widmet sich Marko Demantowsky. In seinem Vergleich räumt er dem Konzept der *Geschichtskultur* deutliche Vorteile ein, die er bereits in den Begrifflichkeiten selbst begründet sieht: Während sich Augenzeugen auf eine gemeinsame kollektive Geschichte einigen könnten, sei Erinnerung stets individuell.¹⁷ Daher stößt sich Demantowsky vor allem am „formalen Oberbegriff“ in Cornelißens Definition, weil sich andere Begriffe nicht aus *Erinnerungskultur* ableiten ließen. *Erinnerungskultur* wolle zwar alles umfassen, sei inhaltlich aber leer. Demantowsky spricht in diesem Zusammenhang vom „Gartenkorb-Problem“; der Korb sei „abhängig von Wetter und Jahreszeit sowie Persönlichkeit und Laune des Gärtners.“¹⁸ Daneben kritisiert er den Ausschluss aller Formen der unbewussten Erinnerung in Cornelißens *Erinnerungskultur*-Definition und deren deutliche Parallelen zum *Geschichtskultur*-Konzept Jörn Rüsens.¹⁹

Trotzdem hat sich in der Fachwissenschaft der Begriff *Erinnerungskultur(en)* bislang erfolgreich durchgesetzt, während sich die Geschichtsdidaktik dem Konzept *Geschichtskultur* bedient. Weil sich geschichtskulturell inspirierte Fragestellungen der Geschichtsdidaktik mit dem Umgang der Vergangenheit einer Gesellschaft beschäftigen, macht diese Arbeit vom letzteren Konzept Gebrauch.²⁰

Jörn Rösen versteht *Geschichtskultur* als „Gesamtbereich der Aktivitäten des Geschichtsbewusstseins“²¹, also als die praktische Artikulation bzw. den Ausdruck des *Geschichtsbewusstseins* einer Gesellschaft. Über den Begriff *Geschichtsbewusstsein* sind sich die Autor_innen des geschichtsdidaktischen Diskurses aber nicht einig. So setzten sich etwa Pandel (1987)²², Knigge (1988) oder Jeismann (1988) mit dem Terminus aus-

15 Christoph Cornelißen, *Erinnerungskulturen*. Version: 2.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 22.10.2012, [http://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Cornelißen], eingesehen 31.7.2017.

16 Christoph Cornelißen, Was heißt *Erinnerungskultur*? Begriff – Methoden – Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), Heft 10, S. 548–563, hier S. 555.

17 „*Erinnerungskultur*“ lässt zudem v. a. an die Erinnerung von Zeitzeug_innen denken, was die Perspektive auf Geschichte stark einengt und beschränkt: Holger Thünemann, *Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur*. Zentrale Holocaust-Denkmal in der Kontroverse, Idstein 2005, S. 13.

18 Demantowsky, *Geschichtskultur und Erinnerungskultur*, S. 16–17.

19 Rösen unterscheidet zwischen verschiedenen geschichtskulturellen Dimensionen: der ästhetischen, der politischen und der kognitiven; Cornelißen ordnet Vergangenheitsbezüge einer ästhetischen, politischen oder kognitiven Natur zu.

20 Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach a. T. 2013, S. 164.

21 Jörn Rösen, *Geschichtskultur*, in: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997⁵, S. 38–41, hier S. 38.

22 Pandel, *Geschichtsdidaktik*.

einander; Schönemann schlussfolgerte 2000 schließlich, dass die Erklärungsmodelle zum *Geschichtsbewusstsein* einander zwar nicht ausschließen würden, jedoch inkompatibel seien.²³ Prägnant beschreibt er *Geschichtsbewusstsein* als individuelles Konstrukt, das im Umgang mit Geschichte gebildet wird. Dessen Grundlage ist die historische Erinnerung, die über die Lebenszeit der sich erinnernden Subjekte reicht.²⁴ *Geschichtskultur* dagegen ist das kollektive Gegenstück zum individuellen *Geschichtsbewusstsein*, das in geschichtskulturellen Manifestationen zutage tritt.

Rüsen unterscheidet zwischen verschiedenen Bereichen bzw. Dimensionen von *Geschichtskultur*: Der ästhetische Bereich umfasst für ihn Repräsentationen der Kunst, wie beispielsweise Film, Literatur, bildende Kunst, aber auch Denkmäler, Museen, historische Werke sowie „Formen mündlichen historischen Erzählens“ – kurz also ästhetische Ausdrucksformen, in denen das Historische im Zentrum steht.²⁵ Die politische Dimension schließt die Verankerung politischer Herrschaft im *Geschichtsbewusstsein* ein und beruht auf Machtkriterien, dem Ausverhandlungsprozess von Herrschaft und kulturellen Machttraditionen. Als Beispiel führt Rüsen Gedenktage ebenso an wie Geschichtsunterricht im institutionellen Rahmen Schule. Der kognitive Bereich schließlich fokussiert auf die Geschichtswissenschaft selbst und ihre Desiderata Wissen und Erkenntnis. Das Ziel ist es, empirisch überprüfbare Aussagen zur Vergangenheit sowie Geschichte methodisch und analytisch richtig zu reflektieren und zu deuten. Geschichtskulturelle Produkte dieses Bereichs sind daher v. a. historische Quellen.

Alle drei Bereiche stehen in komplexen Beziehungen zueinander, weshalb jedes geschichtskulturelle Phänomen eine ästhetische, politische und eine kognitive Dimension aufweist, allerdings jeweils in unterschiedlicher Verteilung. Beziehen sich alle drei Dimensionen gleichberechtigt aufeinander, so Rüsen, erfülle eine historische Erinnerung ihre kulturelle Orientierungsfunktion am besten.²⁶

So ist das Berliner Holocaust-Mahnmal, eine abstrakte, begehbare Skulptur, bestehend aus 2.711 grauen Betonscheiben, den „Stelen“, zum einen stark ästhetisch verfasst. Allerdings ist der Diskurs über die ästhetische Beschaffenheit und die künstlerische Aussagekraft des Denkmals längst nicht verebbt und nahm durch Shapiras Projekt erneut zu. Der politische Gehalt des „Stelenfelds“ lässt sich v. a. an seiner Bau- und Entstehungsgeschichte ablesen, die von politischen Kontroversen und Streitereien begleitet wurde. Daneben verweisen beispielsweise Besuche ranghoher Politiker_innen auf den politisch-moralischen Gehalt des Denkmals und haben nicht nur Symbolcharakter, sondern sichern auch die Machtstellung der Herrschenden, indem der Mahnmalbesuch den Absichten und Interessen der Beherrschten entspricht. Sein kognitives Element erhält das Denkmal nicht zuletzt durch den unterirdischen „Ort der Information“,

23 Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*, in: Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffellmann (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, Weinheim 2000, S. 26–58, hier S. 45, zit. in Meik Zülsdorf-Kersting, *Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*, Berlin 2007, S. 13.

24 Rüsen, *Geschichtskultur*, S. 38.

25 Ebd., S. 39.

26 Ebd., S. 39–40.

der die Opferschicksale dokumentiert und das historische Wissen tradiert, denn am Mahnmal selbst fehlt jeglicher Hinweis auf eine Widmung.

4. Geschichtskulturelle Kompetenzen

Seit das Mahnmal, das ausschließlich den während der NS-Zeit ermordeten Jüdinnen und Juden gewidmet ist, eingeweiht wurde, verzeichnet Berlin einen „Boom“ im Denkmalsbau: Das von Dani Karavon entworfene Denkmal soll an die ermordeten Sinti und Roma erinnern, während ein weiteres der Opfer der „Euthanasie“-Morde und ein anderes der verfolgten Homosexuellen gedenkt. *Geschichtskultur*, gerade auf den Holocaust bezogen, ist aber nicht nur in Denk- und Mahnmalen omnipräsent. Besonders dem digitalen Wandel ist geschuldet, dass die Verbreitung von Geschichte und damit auch von Informationen und Darstellungen zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus erleichtert wird. Dies führt zu einer nie dagewesenen Präsenz von Geschichte in nahezu allen Medien, sodass Holocaust heute als Massenphänomen rezipiert wird. Die beiden Termini *Histotainment*, die *Eventisierung* von Historischem, und *Shoah-Business* verweisen darauf, dass Holocaust als Produkt vermarktet und als Erlebnisinhalt konsumiert wird. Damit einher geht auch die offene Gewaltdarstellung des Themas. Trotzdem sei Holocaust bislang aber vor einer „Ikonisierung des Schreckens“, wie Rüdiger Steinlein es nennt, bewahrt worden. Denn die Verpflichtung zur Aufklärung und Vermittlung würde weiterhin anerkannt werden.²⁷ Moderne Medien lösen in dieser Vermittlung alte, traditionelle keinesfalls ab oder ersetzen sie gar, sondern werden vielmehr an diese angeschlossen.²⁸ So begegnen Jugendliche dem Thema heute in Form von Gedenktagen, Straßennamen, Mahn- und Denkmälern, Jubiläen, in Zeitungen und Büchern, im Kino, zuhause vor dem Fernseher, ob in Serien, in rund um die Uhr ausgestrahlten Dokumentarfilmen, beispielsweise auf ORF III, 3sat oder ZDFinfo, oder im *Dokumentarfilm*. Schüler_innen können auch Reden von Politiker_innen sowie dadurch ausgelöste Diskussionen und Debatten verfolgen, die in Österreich immer wieder antisemitisch gefärbt und unweigerlich mit der Vergangenheit der Jüdinnen und Juden im Dritten Reich verknüpft sind. Auch eine Beschäftigung mit der eigenen Familienbiografie kann zum Holocaust und damit einhergehend auch zum Phänomen des „kollektiven Beschweigens“ (Hermann Lübke) führen. Nicht zu vergessen ist natürlich das Internet, das Jugendlichen eine Fülle von Informationen liefert, die unterschiedlicher nicht sein könnten; seien es nun die didaktisch aufbereiteten Seiten von „erinnern.at“ oder die rechtsextreme Online-Enzyklopädie „Metapedia“. Zuletzt begegnet Schüler_innen der Holocaust besonders im Rahmen des Geschichtsunterrichts, wo das Ereignis in der Regel intensiv besprochen und diskutiert wird.²⁹

27 Rüdiger Steinlein, Brückenschläge über den „Abgrund der Vergangenheit“. Die Darstellung des Holocaust in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, in: Norbert Otto Eke/Hartmut Steinecke (Hrsg.), Shoah in der deutschsprachigen Literatur, Berlin 2006, S. 169–188, hier S. 169–170.

28 Kirstin Frieden, Neuverhandlungen des Holocaust. Mediale Transformationen des Gedächtnisparadigmas, Bielefeld 2014, S. 241.

29 Zülsdorf-Kersting, Sechzig Jahre danach, S. 10.

Auf allen Feldern also wird Geschichte und damit der Holocaust in hoher Frequenz thematisiert. Dies lässt den trügerischen Rückschluss zu, dass ein Mehr an Informationen automatisch zu einem Mehr an Wissen und Kompetenzen über historische Prozesse im Individuum führen müssten, dass sich Lernende einem breiteren historischen Wissen bedienen und ihre „historischen Gefühls-, Wissens- und Verstehenshorizonte“³⁰ durch das reichhaltige Angebot erweitern könnten.³¹

Diese Annahmen zielen auf die Wirkung von geschichtskulturellen Repräsentationen auf das historische Lernen und das *Geschichtsbewusstsein*. Hier ergibt sich allerdings eine Problematik, denn Geschichtskultur *verweist* lediglich auf Geschichte, zeigt aber nicht die Geschichte dahinter. Lernenden müssen daher „Werkzeuge“ in die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglichen, mit geschichtskulturellen Produkten umgehen zu können, sie zu analysieren und über sie zu reflektieren, um bestenfalls die *Erinnerungskultur* dahinter zu erkennen. Pandel beschreibt dieses „Werkzeug“ als „geschichtskulturelle Kompetenz“³² und definiert sie als „die Fähigkeit, sich in dem durch Geschichte geprägten Teil der Kultur zu bewegen“.³³ Lernende sollen unterschiedliche Situationen, in denen mit Geschichte umgegangen wird, wahrnehmen, sich in ihnen zurechtfinden, an ihnen teilhaben und auf wissenschaftlicher, politischer, ästhetischer und ethischer Ebene Werturteile fällen können. Das heißt, dass Schüler_innen gegenwärtige Darstellungen von Geschichte in ihrer Kontroversität begreifen lernen, zwischen Faktionalität und Fiktionalität unterscheiden und Geschichte in ihrer ästhetischen, rhetorischen und diskursiven Verarbeitung wahrnehmen können sollen, um geschichtskulturelle Absichten zu prüfen und Vermutungen darüber anzustellen. Die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Projekt „Yolocaust“ geht also einher mit der Vermittlung von geschichtskultureller Kompetenz.

5. Methodische Vorgehensweise und Untersuchungskriterien

5.1 Analysematerial

Für die Beantwortung der in der Einleitung genannten Forschungsfrage wurde ein Experteninterview mit dem Nationalratsabgeordneten und Historiker Harald Walser geführt. Walser ist Mitbegründer und Obmann-Stellvertreter der Johann-August-Malin-Gesellschaft und beschäftigt sich bis heute mit der Geschichte Vorarlbergs und Tirols zur NS-Zeit. Der Bildungssprecher der Grünen war von 2008 bis 2017 Abgeordneter im Nationalrat, wo er v. a. im Unterrichtsausschuss und im Ausschuss zur Schulreform aktiv war.³⁴

30 Bernd Schönemann, *Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 78–86, hier S. 83.

31 Schönemann, *Geschichtskultur als Forschungskonzept*, S. 83.

32 Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 232.

33 Ebd.

34 Parlament der Republik Österreich, Biografie von Dr. Harald Walser, o. D., [https://www.parlament.gv.at/WWER/PAD_51590/index.shtml#tab-Ausschuesse], eingesehen 5.8.2017.

Für das Interview wurden sieben Leitfragen erstellt, die sich auf Unterricht, *Geschichtskultur* und das Projekt „Yolocaust“ beziehen. Aufgrund der lokalen Distanz wurde das Interview in schriftlicher Form geführt, d. h. die erstellten Interviewfragen wurden Walser per E-Mail zugesandt, der diese schriftlich beantwortete.

5.2 Anwendung und Auswahl der Forschungsmethode

Zur Auswertung und Analyse des Experteninterviews dient das qualitativ orientierte Auswertungsverfahren Philipp Mayrings, da damit einzelne, für diese Arbeit inhaltlich wichtige Aspekte aus dem Experteninterview herausgefiltert werden können.

Die qualitative Inhaltsanalyse dient der Untersuchung eines Materials, „das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ [Herv. wie im Original], wobei sich Mayring dem weiten Kommunikationsbegriff Paul Watzlawicks bedient, der von der „Übertragung von Symbolen“ spricht.³⁵ Beim Analysematerial dieser Arbeit handelt es sich um fixierte Kommunikation, die systematisch, theoriegeleitet und nach Regeln der intersubjektiven Überprüfbarkeit untersucht werden soll.³⁶ Dafür entwirft Mayring ein „allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“, an dessen Handlungsschritten sich die folgende Analyse orientiert:

1. Festlegung des Materials: Für die Untersuchung wird das gesamte Experteninterview herangezogen.
2. Analyse der Entstehungssituation: Das ursprüngliche Motiv des Interviews war ein Referat im Rahmen des Proseminars „Geschichtskultur“ zum Projekt „Yolocaust“. Zwar sollte das Experteninterview der Proseminararbeit dienen, doch schien es den beiden Referent_innen sinnvoll, den Kommiliton_innen Einblick in das Expertenwissen Walsers zu geben. Es ist also zu beachten, dass der Interviewleitfaden vordergründig mit Blick auf das Referat erstellt wurde. Der Lehrveranstaltungsleiter empfahl Harald Walser als Experten, zu dem Kontakt über E-Mail aufgenommen wurde.
3. Formale Charakterisierung des Materials: Es wurde bereits ausgeführt, dass das Experteninterview in schriftlicher Form per E-Mail entstanden ist. Walser wurden die vorgefertigten Interviewfragen zugesandt, die er nacheinander schriftlich, kurz und präzise beantwortete und retour schickte.
4. Festlegung der Analyserichtung: Das Analysematerial enthält die Aussagen Harald Walsers zu seiner Perspektive auf Geschichtsunterricht, auf den Umgang mit *Geschichtskultur* in Österreich und das Projekt „Yolocaust“, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen sollen. Das Interesse der Analyse gründet also im thematischen Gegenstand des Experteninterviews.

Für die Auswertung des Analysematerials wurden Kategorien gebildet, die aus dem Interview heraus entwickelt und im nachfolgenden Kapitel präsentiert

35 Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim-Basel 2015¹², S. 11–12.

36 Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 12.

werden. Weil also die Kategorienbildung aus der Fragestellung des Analysematerials heraus erfolgte, wurde induktiv vorgegangen.³⁷

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung: Die interpretatorische Arbeit der Analyse orientiert sich an den eingangs genannten Fragestellungen, die auf der verwendeten Forschungsliteratur basieren. Die Inhaltsanalyse soll unter der Mitberücksichtigung von weiterer Sekundärliteratur beantworten, wie das Projekt „Yolocaust“ zur Förderung eines reflektierten Umgangs mit *Geschichtskultur* in den Unterricht eingebettet werden kann.
6. Bestimmung der Analysetechnik: Mayring unterscheidet zwischen den drei Analysetechniken Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, die in Abhängigkeit zur Fragestellung und zum Ausgangsmaterial ausgewählt werden. Die folgende Analyse macht Gebrauch von der inhaltlichen Strukturierung, die versucht, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.“³⁸ Die im nachfolgenden Kapitel formulierten Kategorien legten dabei die extrahierten Materialinhalte fest.
7. Definition der Analyseeinheiten: Die Analyseeinheiten legen fest, welche Maßeinheiten des Materials in die Analyse aufgenommen werden sollen. Für die Kodiereinheit, die kleinste auszuwertende Texteinheit, wird dabei ein vollständiger Satz festgelegt, für die Kontexteinheit, den größten kategorisierten Textbestandteil, eine gesamte Antwort.
8. Durchführung der Materialanalyse: Zunächst wird in einem ausschnittweisen Materialdurchgang überprüft, ob die Kategorien passend sind und ob durch die dazugehörigen Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine klare Zuordnung möglich ist. Die einzelnen Kategorien können bei Bedarf noch abgeändert oder überarbeitet werden. In weiterer Folge werden Passagen markiert, in denen eine Kategorie sichtbar wird. Diese werden dann aus dem Material extrahiert, aufgearbeitet und im Sinne der Fragestellung interpretiert.³⁹

5.3 Induktive Kategorienbildung

Für die induktive Kategorienbildung schlägt Mayring vor, in einem ersten Schritt entlang des Analysematerials Kategorien zu definieren. Dazu wird jeweils ein Selektionskriterium eingeführt, das den Ausgangspunkt der Kategoriendefinition bestimmt. Für die Analyse des Experteninterviews wurden die Selektionskriterien „Geschichtskultur“, „Yolocaust“ und „Didaktik des Holocaust“ gebildet. Im Anschluss wurde das Material Satz für Satz durchgearbeitet, bis das erste Mal das Selektionskriterium im Text erfüllt war und die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz in Analogie zur gewählten Textstelle definiert werden konnte. Der gewählte Textteil wurde im Folgenden zum Ankerbeispiel, das zur Orientierung der jeweiligen Kategorien diente:

37 Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 86.

38 Ebd., S. 103.

39 Ebd., S. 87.

- Kategorie „Umgang mit Geschichtskultur“
Ankerbeispiel: Der Umgang Österreichs nach 1945 mit seiner Geschichte im Nationalsozialismus [...] wirkt auf die politische Kultur und natürlich auch auf den Umgang mit Geschichte im Schulunterricht, in den Medien und auch individuell.⁴⁰
- Kategorie „Yolocaust als Bereicherung historischen Lernens“
Ankerbeispiel: Mich hat es berührt, aber ohne einordnen zu können, ob ich es gut finde oder nicht.⁴¹
- Kategorie „Didaktik des Holocaust“
Ankerbeispiel: Ob die Brachialmethode, die Jugendlichen quasi zu den Leichenbergen aus den KZ zu montieren, nachhaltig wirksam ist, weiß ich nicht.⁴²

Das Material wurde mit Blick auf die definierten Kategorien weiter durchgearbeitet, bis das nächste Mal ein Selektionskriterium erfüllt war. Entweder wurde die Textstelle nun unter die bereits gebildete Kategorie genommen oder einer neuen Kategorie zugewiesen. Die mit Hinblick auf die Kategorien relevanten Analyseeinheiten wurden aus dem Material extrahiert und in der Analyse zusammengefasst.

Probleme ergaben sich besonders bei der Zuordnung zur Kategorie „Yolocaust als Bereicherung historischen Lernens“, da die Selektionskriterien mit Hinblick auf den Interviewleitfaden gewählt wurden und nicht aus den Antworten. Weil sich zwar die Fragestellungen, nicht aber die Antworten Walsers eindeutig diesem Selektionskriterium zuordnen ließen, musste diese Kategorie gestrichen werden, was sich natürlich auf die Beantwortung der Fragestellung auswirkt.

Im Folgenden werden daher nur die Aussagen Walsers zu den beiden Kategorien „Umgang mit Geschichtskultur“ und „Didaktik des Holocaust“ dargelegt und mit Sekundärliteratur untermauert.

6. Förderung eines reflektierten Umgangs mit Geschichtskultur im Unterricht

6.1 Kategorie „Umgang mit Geschichtskultur“

Harald Walser sieht den aktuellen Umgang mit *Geschichtskultur* Jugendlicher im Kontext des nicht aufgearbeiteten Austrofaschismus, der Verschiebung der „Opfer-“ zur „Täterthese“ und des stets vorhandenen latenten Antisemitismus. All diese Aspekte würden sich unmittelbar auf den Umgang mit Geschichte in den Medien, im Unterricht, v. a. aber auch individuell auswirken. Der zunehmende Rechtsextremismus im politischen Diskurs in ganz Europa, der besonders von spezifischen Parteien propagiert würde, die die NS-Zeit verharmlosen, führe daneben zu einer Verkehrung des

40 Martin Scheffzik/Raphaela Walser, Experteninterview mit Harald Walser, Innsbruck, 1.5.2017.

41 Scheffzik/Walser, Experteninterview.

42 Ebd.

Geschichtsnarrativs zu Nationalsozialismus und Holocaust. Dies ist besonders bedenklich, da der Geschichtsunterricht nach Walser nicht nur zu spät erfolge, sondern v. a. in berufsbildenden Schulen zu wenig intensiv.⁴³

Für einen Geschichtsunterricht im jungen Alter und den frühen Kontakt mit dem Thema Holocaust spricht sich auch Reinhard Krammer aus. Für ihn sind die altersspezifisch bedingten Unterschiede im Geschichtsverständnis weitaus geringer als die aus dem individuellen Sozialisationsprozess hervorgebrachten.⁴⁴ Auch Meik Zülsdorf-Kersting zeigt die Bedeutung eines Geschichtsunterrichts auf, der sich bereits ab den untersten Schulstufen der Thematik Nationalsozialismus und Holocaust widmet. Denn die unbewusst frühe Informationsaneignung zu Holocaust auf verschiedensten geschichtskulturellen Feldern würde ohne begleitenden, aufgeklärten Geschichtsunterricht zu einem zweifelhaften Geschichtsbild führen, weil die gewonnenen Informationspartikel nicht richtig geordnet werden könnten. Solche versteiften Geschichtsvorstellungen könnten sich bis zu jener Schulstufe, in der sich der Geschichtsunterricht dezidiert der Thematik Holocaust widmet, kaum mehr verflüssigen.⁴⁵

Der Geschichtsunterricht muss demnach auf die veränderten Angebote geschichtskultureller Sozialisation, die besonders die Medien bieten, reagieren und Jugendliche früh genug mit historisch-politischen Kompetenzen ausstatten, die eine Reflexion und kritische Beschäftigung mit Geschichtsbildern ermöglichen.

Wenn Lernenden zudem viele Formen der Auseinandersetzung mit Geschichte zur Verfügung stehen, führt dies unweigerlich zum Umstand, dass sie Geschichte aus ganz unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen. Lernende werden so mit einer zunehmenden Heterogenität historischer Sinn- und Deutungsangebote zu Holocaust konfrontiert, die stets appellativen Charakter aufweisen und den Anspruch erheben, außergewöhnlich bedeutsam und sinnstiftend zu sein.⁴⁶ Mit dem breiten Angebot der geschichtskulturellen Produkte und der Vermarktung und Kommerzialisierung von Holocaust einher geht der Umstand, dass der Zugang zu Materialien und Informationen zum Holocaust besonders über digitale Medien so gut ist wie nie zuvor. Normativ müsste dieser Umstand zu nachweisbaren positiven Effekten auf die Ausbildung des *Geschichtsbewusstseins* im Einzelnen führen, wie dies auch Harald Walser ausmacht.⁴⁷ Denn während historisches Bewusstsein früher durch ältere Generationen weitergegeben wurde, kann diese Funktion heute der Computer übernehmen, über den individuelle und kollektive Erinnerungen „reanimiert“ werden, wie Kirstin Frieden erläutert.⁴⁸ Diese blieben so nicht nur dem Vergangenheitsdiskurs erhalten, sondern ermöglichten eine Neukonnotation, die ein Verblässen der Erinnerungen verhindern könne. Durch diese Neukonnotation, die beispielsweise aus dem Teilen und Streamen im Internet

43 Raphaela Walser, Inhaltliche Strukturierung des Experteninterviews, Kategorie „Umgang mit Geschichtskultur“.

44 Reinhard Krammer, Geschichtsunterricht/Gedenkstätten (Folie 13), April 2005, [<http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/550905.PPT>], eingesehen 10.8.2017.

45 Zülsdorf-Kersting, Sechzig Jahre danach, S. 449.

46 Ebd., S. 9.

47 Walser, Inhaltliche Strukturierung des Experteninterviews, Kategorie „Umgang mit Geschichtskultur“.

48 Frieden spricht in diesem Zusammenhang vom „Internet als möglicher neuer, alternativer Gedächtnisort“: Frieden, Neuverhandlungen des Holocaust, S. 243.

resultiert, bliebe auch die Deutungsmacht der Vergangenheit nicht auf eine spezifische Gruppe oder Generation beschränkt, sondern würde auf die vielen Nutzer_innen verteilt werden.⁴⁹ Jugendliche müssen so also nicht auf eine ausschließlich „geliebte Erinnerung“ zurückgreifen, wie Reinhard Kramer konstatiert, denn im „Wissenspool“ Internet kann Erinnerung neu verhandelt werden.⁵⁰

Allerdings bringt das Internet auch ein immerwährendes Risiko der Verfälschung der Geschichte mit sich sowie eine Neuinterpretation der *political correctness*. Frieden konstatiert dazu:

„In der Folge eines Umgangs mit dem kulturellen Gedächtnis des Internetarchivs verschieben sich gegenwärtig und zukünftig verstärkt Fragen der Korrektheit, des Originals, des Kontextes, der historiographisch-philologischen Redlichkeit und die Grenzen von Experten und Laien.“⁵¹

Dass sich das große Angebot an geschichtskulturellen Produkten zum Holocaust nicht unmittelbar positiv auf das Geschichtsbewusstsein auswirkt, bezeichnet Walsers zwar als „Vermittlungsproblem“ unserer Gesellschaft, führt dieses aber nicht spezifisch aus.⁵² Empirische Erhebungen von Borries bestätigen Walsers Aussage, denn die geschichtskulturellen Vorprägungen Jugendlicher drücken sich nicht in umfangreicheren Sachkenntnissen aus, sondern in unreflektierten Urteilen zum Thema.⁵³

Zülsdorf-Kersting kann durch seine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation Jugendlicher in Bezug auf Holocaust zudem darlegen, dass junge Menschen aufgrund des großen Angebots deutliche Übersättigungserscheinungen zum Thema aufweisen würden, was er v. a. der Fülle an TV-Beiträgen zuschreibt. Dies habe zur Folge, dass Lernenden so die Motivation genommen würde, sich weiter mit dem Holocaust auseinanderzusetzen zu wollen – die Thematik würde uninteressant.⁵⁴

Auch Reinhard Kramer verortet Überdrußreaktionen von Seiten Jugendlicher in Bezug auf Holocaust. Als Auslöser nimmt er verfestigte Erwartungen sowie normative Geschichtsbilder von Autoritäten an, die besonders im jungen Alter einfach übernommen würden. Jugendliche seien zudem einer ständigen Trauererwartung und einem Betroffenheitsdruck ausgesetzt, denn das Thema Holocaust ließe kaum Spielraum für andere Bewertungen und Urteile, die nicht dem gesellschaftlichen Konsens entsprechen würden, was eine individuelle, sinnstiftende Auseinandersetzung mit dem Holocaust erschwere.⁵⁵ Bereits im Vorfeld des Geschichtsunterrichts eignen sich Schüler_innen

49 Frieden spricht in diesem Zusammenhang vom „Internet als möglicher neuer, alternativer Gedächtnisort“: Frieden, *Neuverhandlungen des Holocaust*, S. 328.

50 Kramer, *Geschichtsunterricht/Gedenkstätten* (Folie 20), eingesehen 10.8.2017.

51 Thomas Düllo, *Kultur als Transformation. Eine Kulturwissenschaft des Performativen und des Crossover*, Bielefeld 2001, S. 189, zit. in Frieden, *Neuverhandlungen des Holocaust*, S. 327.

52 Walsers, *Inhaltliche Strukturierung des Experteninterviews*, Kategorie „Umgang mit Geschichtskultur“.

53 Bodo von Borries, *Zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher im Blick auf NS-Zeit und Holocaust*, in: Ottmar Fuchs (Hrsg.), *Zugänge zur Erinnerung*, Münster 2001, S. 13–30, hier S. 21.

54 Zülsdorf-Kersting, *Sechzig Jahre danach*, S. 448.

55 Kramer, *Geschichtsunterricht/Gedenkstätten* (Folie 11), eingesehen 10.8.2017.

daher eine korrekte Ausdrucksweise in Bezug auf das Thema Holocaust an, um den Erwartungen ihrer Umwelt zu entsprechen und Anerkennung zu finden.⁵⁶

6.2 Kategorie „Didaktik des Holocaust“

Der Frage der Didaktik des Holocausts, also dem *wie* der Umsetzung des Themas im Unterricht, widmen sich viele Beiträge, die sich mehr als Forderungen denn als normative Anweisungen verstehen und mit konkreten Unterrichtsvorschlägen untermauert sind.⁵⁷ Zwar ist sich die österreichische Geschichtsdidaktik inzwischen einig, dass eine Pädagogik des Holocausts zu einem kritischen historischen und politischen Denken führen sollte, doch dem Anspruch einer einzigen, für alle gültigen Didaktik des Holocausts entsagt nicht zuletzt Harald Walser.⁵⁸ Das Ziel dieses Abschnitts ist es daher, mit Bezug auf die zuvor zusammengetragenen Thesen zur geschichtskulturellen Sozialisation Jugendlicher, Risiken aufzuzeigen, die unweigerlich mit dem Unterrichtsthema Holocaust verknüpft zu sein scheinen, und Leitkonzepte vorzustellen, deren Umsetzung im Geschichtsunterricht sowohl von Seiten des interviewten Experten als auch in der Forschungsliteratur empfohlen werden.

Bevor aber die Aussagen Walsers zum Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust herausgearbeitet werden, macht es Sinn, die pädagogischen Entwicklungslinien zum Unterrichtsthema Holocaust kurz aufzuzeigen. Wie auch Harald Walser betonen Christoph Kühberger und Herbert Neureiter, dass Geschichtsunterricht im gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden muss.⁵⁹ Sie identifizieren vier Phasen, die sich in Österreich nicht ablösen, sondern parallel zu neuen Entwicklungen persistent waren:⁶⁰

1. Die Nicht-Thematisierung, das heißt die Vermeidung, Tabuisierung und das Verschweigen von Holocaust im Unterricht unmittelbar nach 1945.
2. Die Positionierung der Opferthese erfolgte etwa zeitgleich und zeigte sich in Form einer ersten Informationsweitergabe, Belehrung, Emotionalisierung und Überbewältigung, aber auch durch Identitätsstiftung.
3. Die Positionierung der Täter_innen-Opfer-These wurde schließlich seit der Waldheim-Affäre im Unterricht tradiert, wo die Verdrängung erstmals einer Aufarbeitung wich und eine Inhaltsorientierung stattfand.
4. Die Phase der Pluralisierung der *Gedenk-* und *Erinnerungskultur* ist schließlich dem 21. Jahrhundert zuzuordnen, wo Geschichtsunterricht auf Kompetenzorientierung und exemplarisches Lernen abzielt, pluralistische Perspektiven in den Blick nehmen sollte, *Geschichts-* und *Erinnerungskultur* analysieren und zur Identitätsfindung beitragen soll.⁶¹

56 Zülsdorf-Kersting, Die Ambivalenz der sozialen Erwünschtheit, eingesehen 11.8.2017.

57 Samuel Totten/Stephen Feinberg (Hrsg.), Teaching and Studying the Holocaust, Boston 2001.

58 Walser, Inhaltliche Strukturierung des Experteninterviews, Kategorie „Didaktik des Holocaust“.

59 Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur, S. 12.

60 Ebd., S. 12–13.

61 Ebd., S. 21.

Der Gebrauch von „Brachialmethoden“⁶² und „Leichenpädagogik“⁶³ im Unterricht bezweifelt Harald Walsers damit also zurecht: Emotionalisierung, Moralisierung und Überwältigung werden als Zugänge zu Holocaust heute abgelehnt.⁶⁴ Ebenso wird versucht, Abstand von einer personalisierten Darstellung von Geschichte zu nehmen, denen Jugendliche besonders durch Medien in ihrem Alltag stark ausgesetzt sind. Klaus Bergmann erläutert dazu: Wenn historische Sachverhalte anhand von Biografien „großer Persönlichkeiten“ aufgezeigt und erläutert würden, blieben die Perspektiven anderer Personen außen vor, was das Geschichtsbild nicht nur einengen, sondern gar verzerren könne. Personalisierte Geschichtsdarstellungen sind daher nicht nur monoperspektivisch, sondern verhindern die Möglichkeit der Kontextualisierung der Ereignisse sowie Identifikationsmomente, da es sich bei den ausgewählten Biografien um die Vorfahren der Minderheit handelt. Klaus Bergmann sah in diesem Zusammenhang sogar die Gefahr der Förderung politischer Apathie und autoritärer Einstellungen und stellte der Personalisierung das Konzept der Personifizierung gegenüber, die „Darstellung von Geschichte an ‚namenlosen‘ handelnden und leidenden Personen“⁶⁵. Diesem Gegenentwurf zur Perspektivierung der „wichtigen Männer“ folgt beispielsweise die didaktisch aufbereitete Website „erinnern.at“, auf der Einzelbiografien von Holocaust-Opfern zur Verfügung gestellt werden, die im Gegensatz zum Angebot der großen Einzeltäter-Biografien in diversen Medien stehen sollen und damit eine Erweiterung der Perspektivierung ermöglichen.⁶⁶

Auch Gedenkstätten folgen mittlerweile der Neuausrichtung und haben sich zu Lernorten verändert, die nicht mehr der Wissensvermittlung dienen, sondern sich als Räume verstehen, „an denen Gespräche, Fragen, Assoziationen, Interessen, Auseinandersetzungen, Reflexionen und eine weitere Beschäftigung befördert werden können.“⁶⁷ Harald Walsers Forderung, dass Schüler_innen an Gedenkstätten Geschichte mit ihrer eigenen Lebensrealität verknüpfen sollten, wird mittlerweile also umgesetzt. Lernende können hier mit ihren ganz unterschiedlichen Prägungen in einen interaktiven Dialog mit der Vergangenheit treten, der an ihre Lebenswirklichkeit anschließt und ein vernetztes Denken, Selbständigkeit und Handlungsorientierung – kurz also Orientierungskompetenzen – fördert.⁶⁸ Dass diese positiven Auswirkungen auf den Lernprozess aber nur dann gegeben sind, wenn die Erarbeitungsphase durch eine intensive Vor- und Nachbereitung mit Unterrichtssequenzen, die notwendige Fertigkeiten und ein Grund- und Detailwissen vermitteln, untermauert wird, betont Walsers.⁶⁹

62 Walsers, Inhaltliche Strukturierung des Experteninterviews, Kategorie „Didaktik des Holocaust“.

63 Ebd.

64 Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur, S. 14–15.

65 Klaus Bergmann, Personalisierung, Personifizierung, in: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze 1997, S. 298–300, hier S. 299.

66 Ines Brachmann/Axel Schacht, Unterrichtsmaterial „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler?“, in: erinnern.at, 21.11.2016, [<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/learnmaterial-unterricht/ueber-den-holocaust-unterrichten/201ewer-ist-schuld-am-tod-von-edith-winkler-201c-voelkermord-als-gesellschaftliche-verantwortung>], eingesehen 3.8.2017.

67 Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur, S. 18.

68 Petra Sauerborn/Thomas Brühne, Didaktik des außerschulischen Lernens, Baltmannsweiler 2012⁴, S. 57–59.

69 Walsers, Inhaltliche Strukturierung des Experteninterviews, Kategorie „Didaktik des Holocaust“.

Doch auch im unterrichtlichen Lernen können Orientierungskompetenzen gefördert werden. Die Geschichtsdidaktik setzt auf eine Verzahnung von historischem und politischem Lernen und die Verknüpfung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust mit aktuellen Entwicklungen, beispielsweise mit gegenwärtiger Diskriminierung.⁷⁰ Martin Lücke und Christina Brüning schlagen für die Konzeption des Geschichtsunterrichts drei Leitlinien vor: Den Unterricht eben handlungsorientiert zu gestalten, um der bereits erwähnten „Holocaust- und NS-Lethargie“ zu entkommen, den Unterricht ausgiebig zu planen, um das ungeordnete Wissen der Lernenden zu Holocaust strukturieren zu können, und zuletzt soll der Unterricht Lernenden „historische Identitätsbildung auch vor dem Hintergrund hoher soziokultureller Diversität in unserer Gesellschaft“ ermöglichen.⁷¹ Gerade diesen letzten Punkt betont auch Harald Walser, der fordert, die Didaktik von Holocaust besser auf heterogene Klassenzusammensetzungen auszurichten. Als konkreten methodischen Vorschlag nennt Angelika Riebers einen Unterrichtseinstieg in die Thematik, der auf die Subjektorientierung abzielt und damit einen persönlichen Bezug herstellen will. Lernende wählen dafür eines von einer Vielzahl an zur Verfügung gestellten Fotos von Personen, Orten, Denkmälern etc., die in Bezug zu Holocaust und dessen Verarbeitung stehen, und teilen ihre persönlichen Assoziationen und Gedanken zum Bild, sodass die Schüler_innen zu Subjekten im Lernprozess werden können.⁷² Allerdings ist anzumerken, dass gerade eine Arbeit mit Fotos, die Bezug auf Holocaust nehmen, methodisch analysiert und interpretiert werden sollen. So reduzieren Bilder von Leichenbergen die abgebildeten Menschen nicht nur auf ihre Opferrolle, sondern wurden von Täter_innen fotografiert.⁷³ Robert Beier schlägt daher vor, Biografien und Fotos von Verfolgten, Überlebenden, Helfer_innen, Retter_innen, Zuschauer_innen und Täte_innern für den Unterricht zu wählen, um eine Multiperspektivität zu ermöglichen und zu vermitteln, dass die behandelten Personen „normale“ Menschen waren und jedes Opfer ein individuelles Schicksal hatte.

Daneben wird der Einsatz von Zeitzeug_innen als besonders erfolgsversprechend angesehen, da dieser eine unmittelbare Beziehung schafft, authentisch wirkt und Empathie hervorrufen kann: „Die Authentizität von Zeitzeug_innen-Berichten übertrifft jene aller anderen Quellengattungen und ist wie keine zweite Quelle dazu angetan, Empathie entstehen zu lassen.“⁷⁴ Durch das unmittelbar bevorstehende Aussterben der Zeitzeug_innen werden Lehrende aber nicht mehr lange auf diese Quellen zurückgreifen können, wie Harald Walser warnt. Er fordert, dass der Geschichtsunterricht auf diese

70 Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur, S. 15–16.

71 Martin Lücke/Christina Brüning, Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historisches Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen, in: Hanns-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/Norbert H. Weber (Hrsg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach a. T. 2013, S. 149–166, hier S. 152.

72 Angelika Rieber, Überlegungen zum Unterricht über die NS-Zeit in multikulturellen Klassen, in: Thomas Schlag/Michael Scherrmann (Hrsg.), Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus, Schwalbach a. T. 2005, S. 132–144, hier S. 135–136.

73 Robert Beier, Erinnerungskultur, in: Barbara Dmytrasz u. a. (Hrsg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele, Wien 2012, S. 122–124, hier S. 123.

74 Beier, Erinnerungskultur, S. 123.

Veränderung reagiert.⁷⁵ Zwar kann auf Videoberichte von Zeitzeug_innen zurückgegriffen werden, denen ebenfalls eine „Aura des Authentischen“ anhafte, allerdings entstehe für die Lernenden so kein persönliches Erlebnis.⁷⁶

7. Unterrichtsvorschlag

Die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse werden nun in einem Unterrichtsvorschlag umgesetzt, der für eine Unterrichtseinheit in einer siebten Klasse AHS im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung mit 25 Schüler_innen vorgesehen ist und etwa fünfzig bis achtzig Minuten einnimmt (abhängig von der Arbeits- und Diskussionsbereitschaft der Lernenden). Die Einheit ist für den im Lehrplan als Nationalsozialistisches System und Holocaust benannten Themenblock konzipiert und variabel einsetzbar, beispielsweise als Einstieg in das Thema Holocaust, als Nachbereitungseinheit von Gedenkstätten- oder Mahnmalbesuchen, als Abschlusseinheit zum Themenblock Holocaust, zur Vorbereitung für eine anstehende Berlinfahrt oder in Zusammenhang mit einem Zeitzeug_innen-Besuch. Im Fokus der Einheit stehen die Reflexion des Umgangs mit dem Holocaust und seine Erinnerung in der Gegenwart. Konkretes Lernziel ist es, den Umgang mit dem Holocaust in der digitalen Welt zu hinterfragen und zu reflektieren und bestenfalls eine Reflexion des individuellen Handelns in sozialen Netzwerken allgemein anzuregen.

Für die Unterrichtseinheit werden Kenntnisse über die Konzepte *Geschichtskultur* bzw. *Geschichtsbewusstsein* sowie fundierte Sachkompetenzen in Zusammenhang mit Holocaust und Nationalsozialismus vorausgesetzt.

Als Unterrichtseinstieg wird den Lernenden ein Arbeitsblatt ausgeteilt, auf dem sich jeweils ein Instagram-Foto sowie Fragen befinden, die auf das Foto Bezug nehmen. Insgesamt werden vier unterschiedliche Fotos verteilt. Weil die Lernenden gebeten werden, das Foto mit Hinblick auf die Fragestellungen in Partnerarbeit zu bearbeiten, müssen also je drei Arbeitsblätter eines jeden Fotos zur Verfügung gestellt werden. Als Arbeitsblatt-Fotos werden vier unterschiedliche, unbearbeitete *Selfies* herangezogen, die Shahak Shapira für sein Projekt Yolocaust verwendet hat. Um einen noch deutlicheren Lebensweltbezug herzustellen, werden die Fotos auf dem Arbeitsblatt in ein lebensgroßes Smartphone-PNG gesetzt, sodass der Eindruck erleichtert wird, dass das Foto auf Instagram steht.

Dadurch wird ein Gegenwarts- und Lebensweltbezug möglich, sodass historisches Lernen in einen Ursachen- und Sinnzusammenhang gesetzt werden kann und eigene Schülererfahrungen und -vorstellungen (in Bezug auf soziale Netzwerke und Holocaust) als konstitutiver Bestandteil in den Unterricht einfließen. Darüber hinaus soll so verdeutlicht werden, dass Vergangenheitsbezüge allgegenwärtig sind.

Den Lernenden wird nun die Aufgabe zuteil, drei auf dem Arbeitsblatt ausgewiesene Fragestellungen in Partnerarbeit, zunächst in mündlicher, dann in schriftlicher Form,

75 Walsler, Inhaltliche Strukturierung des Experteninterviews, Kategorie „Didaktik des Holocaust“.

76 Beier, Erinnerungskultur, S. 124.

zu beantworten, wofür ihnen ca. zwanzig Minuten zur Verfügung stehen. Weil davon ausgegangen wird, dass Schüler_innen einer österreichischen Oberstufenklasse keine bzw. nur flüchtige Kenntnisse des Holocaust-Mahnmals Berlin haben, wird als Hilfestellung und zur besseren Einordnung des Bildmaterials ein gekürzter Zeitungsartikel aus der *FAZ* mitgeliefert. Die Fragen an die Bildquellen orientieren sich an den Anforderungsbereichen von Aufgabenstellungen und dienen so gleichzeitig der Vorbereitung auf die mündliche Reifeprüfung:

1. Beschreibt gemeinsam das Foto auf Instagram und ermittelt den Zweck des Bildes. Achtet dabei auch auf den Bildtext!
2. Analysiert das Foto in einem zweiten Schritt mit Hinblick auf die Textquelle und stellt die Instagram-Darstellung dem eigentlichen Zweck des Holocaust-Mahnmals gegenüber.
3. Diskutiert auf der Grundlage der Textquelle über den Umgang mit dem Holocaust-Mahnmal Berlin in sozialen Netzwerken.

Im Anschluss wird das Arbeitsblatt im Plenum besprochen. Aus den drei Zweiergruppen, die jeweils dasselbe Foto bearbeitet haben, sollte an dieser Stelle je ein Paar ihr Foto kurz präsentieren, sodass jedes Bild einmal vorgestellt wird. Neben den vier Kurzpräsentationen soll an dieser Stelle besonders auf die Gefühle der Lernenden eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der Betrachtung der Fotos entstanden sind. Dies kann beispielsweise durch Nachfragen der Lehrperson eingeleitet werden.

Im nächsten Schritt wird den Lernenden von der Lehrperson das Projekt *Yolocaust* als Beispiel der Reflexion unserer *Geschichtskultur* vorgestellt. Die Vorinformationen zum Künstler und zum Projekt sollen mögliche Trauererwartungen oder einen Betroffenheitsdruck vermindern und den Perspektivenwechsel einleiten. Mithilfe des Beamers werden dann die Fotomontagen Shahak Shapiras visualisiert, wobei zumindest die vier besprochenen *Selfies* als Fotomontage besprochen werden sollten. Jene drei Arbeitspaare, die jeweils dasselbe Instagram-Bild ausgearbeitet hatten, sollten hier die Möglichkeit erhalten, sich zu ihrem bearbeiteten *Yolocaust*-Bild zu äußern (beispielsweise: Was hat sich verändert? Wie wirkt das Bild nun auf mich? Aus welcher Perspektive stammen die zusammengefügte Fotos?). Die Moderation leitet die Lehrperson. Zudem kann während der Präsentation des jeweiligen *Yolocaust*-Bildes das dazugehörige Antwort- bzw. Entschuldigungsschreiben der Protagonist_innen (in Auszügen) vorgelesen werden. Um weiteren Kommunikationsraum zu bieten und möglichst viele Lernende zu Wort kommen zu lassen, wird die restliche Zeit der Unterrichtsstunde für eine Diskussion genutzt, in der der Umgang mit unserer *Geschichtskultur* mithilfe des Projekts *Yolocaust* reflektiert wird. Dazu finden sich die Lernenden sowie die Lehrperson in einem Sesselkreis zusammen, um eine aufgeschlossener Diskussionsatmosphäre zu garantieren. Weil Shapiras Projekt in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird, soll in dieser Diskussion genug Raum für gegensätzliche Meinungen und Argumente gelassen werden. Die Diskussion sollte zu einem persönlichen Schüler_innenurteil führen oder zu selbständiger Kritik, die auch geäußert werden sollte, um zu einer

Multiperspektivität zu gelangen. Folgende Fragen dienen der Lehrperson in der Rolle der Diskussionsleiterin/des Diskussionsleiters als Richtschnur:

- Wo ist das Thema Holocaust präsent? Wird zu wenig/zu viel darüber berichtet?
- Was sagen Bilder wie die Originalfotos des Yolocaust-Projekts über unsere Geschichtskultur aus?
- Was haltet ihr von der Inszenierung eines Mahnmals zugunsten seines eigenen Fotos in sozialen Netzwerken?
- Wie weit darf Inszenierung in Bezug auf Holocaust gehen?
- Was können wir tun, um Menschen besser für das Thema Holocaust zu sensibilisieren?

Die geplante Unterrichtseinheit sollte damit wichtige, im Lehrplan verankerte, didaktische Grundsätze abdecken. Die Diskussion ermöglicht Raum für Dialog, das Projekt Yolocaust liefert insgesamt einen Gegenwartsbezug zum Thema Holocaust und im Falle einer bevorstehenden Berlinfahrt ist der regionale Aspekt gegeben. Die Auseinandersetzung mit dem Bild- und Textmaterial fördert eine kritische Reflexion und Interpretation und regt zum Nachdenken über die Auswirkungen von Kunst auf unsere *Geschichtskultur* an.⁷⁷

8. Fazit

Schüler_innen kommen im Geschichtsunterricht also mit höchst heterogenen Geschichtsbildern und einem ebenso von Heterogenität gekennzeichneten *Geschichtsbewusstsein* in Berührung. Aus dem großen, allgegenwärtigen Medienangebot, dem Lernende bereits ab ihrer frühen Kindheit ausgesetzt sind, müssen sie nicht nur adäquat auswählen, sondern auch die verschiedenen Erinnerungs-Narrative und Holocaust-Repräsentationen in einen historischen Kontext setzen, was oft nicht gelingt. Die hohe Frequenz an zur Verfügung gestellten Informationen kann zu unreflektierten, inkorrekten, trotzdem aber identitätsrelevanten Sichtweisen auf den Holocaust führen, die später nur schwer aufgebrochen werden können. Hinzu kommt: „Jeder, der sich dem Holocaust nähert, unterwirft sich einem nur scheinbar unregulierten Diskurs.“⁷⁸ Auch eine Beschäftigung mit dem Holocaust im Unterricht geht für Lernende mit normativen Erwartungen und Urteilen einher, die es ihnen erschweren, sich individuell zur Vergangenheit in Beziehung setzen und den Holocaust als Teil ihrer Geschichte begreifen zu können. Um aber gerade Letzteres zu verdeutlichen, müssen Unterrichtssequenzen an die Lebensrealität der Jugendlichen anknüpfen, ihnen die Allgegenwärtigkeit von Geschichtskultur verdeutlichen und sie zu einer Reflexion dieser anregen. Yolocaust als Beispiel zur Reflexion unserer Geschichtskultur kann im Unterricht all

77 Bundesministerium für Bildung, AHS-Lehrplan Oberstufe neu. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung 2004, S. 1, [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?61ebyg], eingesehen 11.8.2017.

78 Pfanzelter, Inszenierung – Vernetzung – Performanz, S. 80.

diese Aspekte erfüllen, verlangt aber nach einer korrekten Implementierung, sodass die von Shahak Shapira verwendeten Originalfotos aus Konzentrationslagern nicht in einer „Leichenpädagogik“ oder Überforderung resultieren. Wenn Lernenden genug Raum zum Nachdenken, zur Reflexion und zur Diskussion bereitgestellt wird, wenn *Geschichtskultur* multiperspektivisch dargestellt und auch kontrovers behandelt wird, wenn unterschiedliche Meinungen legitim sind, kann es gelingen, den Lernenden den Gegenwartsbezug von Holocaust zu verdeutlichen, ihr *Geschichtsbewusstsein* zu fördern und das eigene Handeln in Bezug auf geschichtskulturelle Produkte zu sensibilisieren.

9. Literatur

Altmeyer, Martin, *Auf der Suche nach Resonanz. Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert*, Göttingen 2016.

Beier, Robert, *Erinnerungskultur*, in: Barbara Dmytrasz u. a. (Hrsg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele*, Wien 2012, S. 122–124.

Bergmann, Klaus, *Personalisierung, Personifizierung*, in: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze 1997, S. 298–300.

Borries, Bodo von, *Zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher im Blick auf NS-Zeit und Holocaust*, in: Ottmar Fuchs (Hrsg.), *Zugänge zur Erinnerung*, Münster 2001, S. 13–30.

Brachmann, Ines/Schacht, Axel, *Unterrichtsmaterial „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler?“*, in: *erinnern.at*, 21.11.2016, [<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/ueber-den-holocaust-unterrichten/201ewer-ist-schuld-am-tod-von-edith-winkler-201c-voelkermord-als-gesellschaftliche-verantwortung>], eingesehen 3.8.2017.

Bundesministerium für Bildung, *AHS-Lehrplan Oberstufe neu. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung 2004*, S. 1, [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?61ebyg], eingesehen 11.8.2017.

Cornelißen, Christoph, *Erinnerungskulturen. Version: 2.0*, 22.10.2012, [http://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Cornelißen], eingesehen 31.7.2017.

Cornelißen, Christoph, *Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54 (2003), Heft 10, S. 548–563.

Demantowsky, Marko, *Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des eigenen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 33 (2005), Heft 1, S. 13–20.

Facebook-Profil Shahak Shapira, 18.1.2017, [<https://www.facebook.com/ShahakShapira/posts/1769788896677815>], eingesehen 30.7.2017.

- Georg Franck, *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*, München-Wien 1999.
- Frieden, Kirstin, *Neuverhandlungen des Holocaust. Mediale Transformationen des Gedächtnisparadigmas*, Bielefeld 2014.
- Jarosch, Bernd, „Dann würden die Leute verstehen, dass es einfach bescheuert ist“. Shachak Shapira über „Yolocaust“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* (21.1.2017), [<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/shahak-shapira-im-interview-ueber-yolocaust-14697574.html>], eingesehen 30.7.2017.
- Krammer, Reinhard, *Geschichtsunterricht/Gedenkstätten*, April 2005, [<http://www.unisalzburg.at/pls/por-tal/docs/1/550905.PPT>], eingesehen 10.8.2017.
- Kühberger, Christoph, *Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens*, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 32 (2010), Heft 1, S. 39–42.
- Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert, *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive*, Schwalbach a. T. 2017.
- Lücke, Martin/Brüning, Christina, *Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen*, in: Hanns-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/Norbert H. Weber (Hrsg.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung*, Schwalbach a. T. 2013, S. 149–166.
- Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim-Basel 2015.
- Pandel, Hans-Jürgen, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach a. T. 2013.
- Parlament der Republik Österreich, *Biografie von Dr. Harald Walser, o. D.*, [https://www.parlament.gv.at/WWER/PAD_51590/index.shtml#tab-Ausschuesse], eingesehen 5.8.2017.
- Pfanzelter, Eva, *Inszenierung – Vernetzung – Performanz. Holocaust-Repräsentation im Netz*, in: Iris Roebing-Grau/Dirk Rupnow (Hrsg.), „Holocaust“-Fiktion. Kunst jenseits der Authentizität, Paderborn 2015, S. 63–84.
- Rieber, Angelika, *Überlegungen zum Unterricht über die NS-Zeit in multikulturellen Klassen*, in: Thomas Schlag/Michael Scherrmann (Hrsg.), *Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus*, Schwalbach a. T. 2005, S. 132–144.
- Rüsen, Jörn, *Geschichtskultur*, in: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997, S. 38–41.
- Sauerborn, Petra/Brühne, Thomas, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, Baltmannsweiler 2012.

Schönemann, Bernd, Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 78–86.

Steinlein, Rüdiger, Brückenschläge über den „Abgrund der Vergangenheit“. Die Darstellung des Holocaust in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, in: Norbert Otto Eke/Hartmut Steinecke (Hrsg.), *Shoah in der deutschsprachigen Literatur*, Berlin 2006, S. 169–188.

Thünemann, Holger, Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur. Zentrale Holocaust-Denkmäler in der Kontroverse, Idstein 2005.

Totten, Samuel/Feinberg, Stephen (Hrsg.), *Teaching and Studying the Holocaust*, Boston 2001.

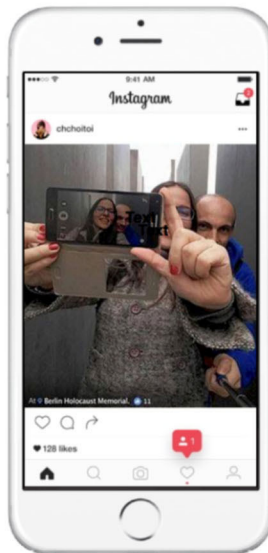
Yolocaust, o. D., [<http://yolocaust.de>], eingesehen 30.7.2017

Zülsdorf-Kersting, Meik, *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*, Berlin 2007.

Zülsdorf-Kersting, Meik, Die Ambivalenz der sozialen Erwünschtheit – oder: Historisches Lernen am Thema „Holocaust“, 13.4.2013, [<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9440>], eingesehen 11.8.2017.

10. Anhang

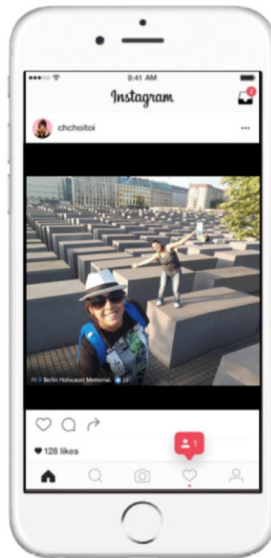
Materialien für den Unterrichtsvorschlag (siehe nächste Seiten)

Material 1**Aufgabenstellungen:**

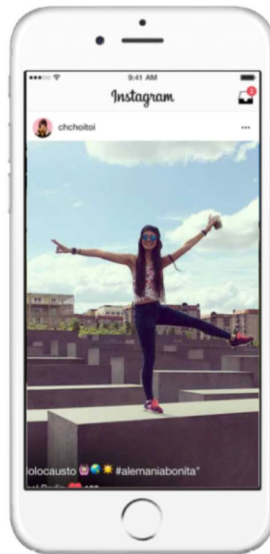
1. Beschreibt gemeinsam das Foto auf Instagram (Material 1) und ermittelt den Zweck des Bildes. Achtet dabei auch auf den Bildtext!
2. Analysiert das Foto in einem zweiten Schritt mit Hinblick auf die Textquelle (Material 2) und stellt die Instagram-Darstellung dem eigentlichen Zweck des Holocaust-Mahnmals gegenüber.
3. Diskutiert auf der Grundlage der Textquelle (Material 2) über den Umgang mit dem Holocaust-Mahnmal Berlin in sozialen Netzwerken.

Material 1**Aufgabenstellungen:**

1. Beschreibt gemeinsam das Foto auf Instagram (Material 1) und ermittelt den Zweck des Bildes. Achtet dabei auch auf den Bildtext!
2. Analysiert das Foto in einem zweiten Schritt mit Hinblick auf die Textquelle (Material 2) und stellt die Instagram-Darstellung dem eigentlichen Zweck des Holocaust-Mahnmals gegenüber.
3. Diskutiert auf der Grundlage der Textquelle (Material 2) über den Umgang mit dem Holocaust-Mahnmal Berlin in sozialen Netzwerken.

Material 1**Aufgabenstellungen:**

1. Beschreibt gemeinsam das Foto auf Instagram (Material 1) und ermittelt den Zweck des Bildes. Achtet dabei auch auf den Bildtext!
2. Analysiert das Foto in einem zweiten Schritt mit Hinblick auf die Textquelle (Material 2) und stellt die Instagram-Darstellung dem eigentlichen Zweck des Holocaust-Mahnmals gegenüber.
3. Diskutiert auf der Grundlage der Textquelle (Material 2) über den Umgang mit dem Holocaust-Mahnmal Berlin in sozialen Netzwerken.

Material 1**Aufgabenstellungen:**

1. Beschreibt gemeinsam das Foto auf Instagram (Material 1) und ermittelt den Zweck des Bildes. Achtet dabei auch auf den Bildtext!
2. Analysiert das Foto in einem zweiten Schritt mit Hinblick auf die Textquelle (Material 2) und stellt die Instagram-Darstellung dem eigentlichen Zweck des Holocaust-Mahnmals gegenüber.
3. Diskutiert auf der Grundlage der Textquelle (Material 2) über den Umgang mit dem Holocaust-Mahnmal Berlin in sozialen Netzwerken.

Material 2

DAS HOLOCAUST-MAHNMAL: Wider alle Erwartungen

VON HEINRICH WEFING – AKTUALISIERT AM 04.05.2005-12:34

Dass nun das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ eingeweiht wird, grenzt an ein Wunder. Zu verdanken ist es einer einzigartigen Situation, Energie, Hartnäckigkeit und einem neuen Typus der Gedenkstätte.

Dass am kommenden Dienstag in Berlin nach zwölfjähriger Debatte und fünf Jahren Bauzeit das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ eingeweiht wird, grenzt an ein Wunder. Wir mögen uns angesichts der verschlungenen Diskussionen und immer neuen Entwürfe irgendwann an den Gedanken gewöhnt haben, der Bau des Mahnmals sei zwingend, das Projekt habe etwas Unauffhaltsames. Dabei ist die Vollendung ein Ereignis, das gegen alle Wahrscheinlichkeit durchgesetzt worden ist. [...]

Wie ein wogender Felsenwald

Der New Yorker Architekt Peter Eisenman und der Bildhauer Richard Serra [...] schlugen im November 1997 für das fast zwanzigtausend Quadratmeter große Gelände in den ehemaligen Ministergärten eine enorme, begehbare Skulptur vor, die nun, nach einigen wichtigen Modifikationen, realisiert worden ist.

Längst hat sich für die Anlage unweit des Brandenburger Tors der Begriff „Stelenfeld“ eingebürgert. Tatsächlich aber handelt es sich bei den 2711 „Stelen“ um graue Scheiben aus Beton, riesigen dunklen Dominosteinen nicht unähnlich, je 95 Zentimeter breit, knapp zweieinhalb Meter lang, unterschiedlich hoch, die allesamt leicht gegeneinander verkantet sind. In subtil variierten Reihen aufgestellt, mitunter von Leerstellen und einigen jungen Bäumen punktiert, öffnen sich zwischen den Steintafeln schulterbreite Pfade, vierundfünfzig in Nord-Süd-Richtung, siebenundachtzig von Ost nach West, durch die der Besucher wie durch einen regelmäßigen Felsenwald spazieren kann.

Von jedem Punkt in dem Rasterfeld führen vier Wege nach draußen, die zu den Rändern hin leicht ansteigen. Mehreren Wellen gleich hebt und senkt sich der Boden unter dem Mahnmal, während gegenläufig dazu die Betonquader von den Rändern zum Zentrum hin an Höhe gewinnen, wodurch die Anlage eine geradezu wogende Anmutung erhält. [...] Es gibt darin weder Eingang noch Ausgang, kein Ziel [...].

Darf ein Holocaust-Mahnmal reizvoll sein?

[...] Es ist diese Gefälligkeit, diese spröde Anmut, die beim ersten Besuch vielleicht am stärksten irritiert. Darf denn ein Holocaust-Mahnmal reizvoll sein? Darf es, wenn das Licht auf den scharfkantigen Blöcken spielt, wenn die Sonne das Schiefergrau des Betons schraffiert, wenn Regen und Staub feine Schlieren darauf legen, darf es dann, man scheut sich fast, es zu sagen: schön sein?

Kein Hinweis, wessen zu gedenken sei

Drängender noch stellt sich freilich die Frage nach der Widmung des Denkmals. In seiner radikalen Absage an die tradierte Ikonographie der Erinnerung verzichtet der Berliner Steinwald auch auf jede Aussage über seinen Daseinszweck. Es gibt in der Anlage keinen Hinweis, wessen zu gedenken sei. Jede Inschrift fehlt, vergeblich sucht man nach den Namen der Ermordeten, nach Davidsternen oder anderen jüdischen Symbolen.

Nicht ganz zu Unrecht ist denn auch behauptet worden, ein Tourist aus fernen Ländern könne Eisenmans Großplastik ebensogut als Memorial für die deutschen Soldaten von Stalingrad lesen oder als Gedenkstätte für den Genozid in Ruanda. Die sehr unterschiedlichen Aufgaben, die die Initiatoren dem Denkmal bereits zugeschrieben haben, sprechen gleichfalls vernehmlich von dessen vielfältiger Deutbarkeit. Mal soll es ein Friedhof für die Namenlosen sein, deren Grab in den Lüften über den Gaskammern ist, mal wird es als unübersehbare Mahnung „Nie wieder!“ interpretiert. Eisenman hat erklärt, der Gang durch das Denkmal erzeuge ein „Gefühl, auseinandergerissen zu sein“, das dem Gefühl in Auschwitz ähnele, „wo viele Kinder ihren Eltern entrissen wurden“. [...]

Quelle: F.A.Z., 04.05.2005, Nr. 103/Seite 37

Raphaela Walser ist Studentin im Bachelorstudiengang Lehramt für Sekundarstufe Deutsch/Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie im Masterstudiengang Germanistik an der Universität Innsbruck. Raphaela.Walser@student.uibk.ac.at

Zitation dieses Beitrages

Raphaela Walser, „Yolocaust“ oder: „Darf man das?“ Ein Beitrag zum reflektierten Umgang mit Geschichtskultur im Unterricht, in: *historia.scribere* 10 (2018), S. 161–189, [<http://historia.scribere.at>], eingesehen 19.6.2018 (=aktuelles Datum).

