



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Man fährt nicht „ins KZ“.
Die Vor- und Nachbereitung einer schulischen Exkursion
in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen

verfasst von / submitted by

Lorenz Prager

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 313 423

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

Lehramtsstudium UniStG,
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg. UniStG,
UF Chemie UniStG

Betreut von / Supervisor:

HS-Prof. Mag. Dr. Christian Matzka

Denken ist etwas, das auf Schwierigkeiten folgt und dem Handeln vorausgeht.
Berthold Brecht

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Historische Grundlagen	12
2.1 Die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden / die Shoah	12
2.1.1 Definition	13
2.1.2 Enteignung	15
2.1.3 Konzentration	15
2.1.4 Vertreibung	16
2.1.5 Vernichtung	18
2.2 Begriffe für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden / die Shoah . 24	24
2.2.1 Vernichtung der europäischen Juden / The extermination of the european jews	24
2.2.2 Shoah / שואה	25
2.2.3 Holocaust	26
2.2.4 Auschwitz	28
2.2.5 „Endlösung der Judenfrage“	28
2.2.6 Gewählte Terminologie	29
2.3 Konzentrationslager.....	31
2.3.1 Die Entwicklung der Konzentrationslager	36
2.3.2 KZ-Häftlinge und Häftlingskategorien.....	42
2.3.3 Sichtbarkeit von Konzentrationslagern für die Öffentlichkeit.....	50
2.4 Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen.....	55
2.4.1 Lagerbeschreibung.....	56
2.4.2 Widerstand.....	58
2.4.3 Phase I: Standort und Aufbau	60
2.4.4 Phase II: KZ der „Lagerstufe III“ für Politische Gefangene, „Asoziale“ und „Kriminelle“	61
2.4.5 Phase III: Funktionswandel Rüstungsindustrie in den Jahren 1942-44.....	62
2.4.6 Phase IV: Schlussphase und Befreiung in den Jahren 1944-45.....	63
3. Die Exkursion. Grundlagen, Vor- und Nachbereitung	65
3.1 Erinnern.....	66
3.1.2 Gedächtnistheorie / Das kollektive Gedächtnis	68
3.2 Gedenkstätten.....	73
2.2.1 Lernen an Gedenkstätten	75
3.3 Holocaust Education	78
3.3.1 Ziele der Holocaust Education	78
3.3.2 Rezente Entwicklungen in der Holocaust Education	80
3.3.3 Ausgewählte Aspekte in der Umsetzung von Holocaust Education	82
3.3.4 Ein ganzheitliches Konzept - Erziehung nach Auschwitz	89

3.4 Lehrplanbezug.....	91
3.5 Ziele einer schulischen Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen.....	93
3.5.1 Inhaltliche Ziele der Exkursion	93
3.5.2 Gedenkstättenpädagogische und fachdidaktische Ziele	94
3.6 Unterrichtsvorbereitungen.....	98
3.6.1 Vorbereitung 1: Basiswissen zum KZ-System und zum KZ Mauthausen	100
3.6.2 Vorbereitung 2: Direkte Vorbereitung auf den Gedenkstättenbesuch.....	107
3.6.3 Nachbereitung 1: Reflexion über den Gedenkstättenbesuch	109
3.6.4 Nachbereitung 2: „Kontaminierte Landschaften“ – Außenlager des Lagerkomplex Mauthausen.....	112
4. Fazit.....	116
5. Abkürzungsverzeichnis	120
6. Abbildungsverzeichnis	121
7. Quellenverzeichnis	122
8. Literaturverzeichnis.....	124
9. Abstract	132

Danksagung

Ich bedanke mich bei all jenen Personen, die mich im Laufe meines Studiums und bei der Fertigstellung dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Besonderer Dank gebührt Christian Matzka, der mit großer Geduld die Betreuung dieser Diplomarbeit übernommen hat, zu ihrem Gelingen in zahlreichen Gesprächen und Telefonaten beigetragen hat und mein schlechtes Zeitmanagement eisern ertragen hat.

Großen Dank an Lena Schoissengeyer, die durch Korrekturlesen und konstruktives Feedback half die Arbeit in ihrer jetzigen Form vorzulegen.

Folgenden Personen bin ich für wertvolle Lehrveranstaltungen im Zuge des Lehramtsstudiums für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung dankbar:

Alfred Germ für seine provokanten, dynamischen und kritischen Beiträge, durchaus hitzige Debatten in seinen Seminaren, oft auch im Teamteaching mit Christian Matzka, und die Post Colloquien in diversen Lokalitäten, die mich besser auf das Lehrerdasein vorbereitet haben als alle Pädagogik-Lehrveranstaltungen zusammen.

Christian Matzka für seine zahlreichen exzellenten Literaturempfehlungen, die Möglichkeit vier Semester lang Tutor in einer STEOP-Lehrveranstaltung zu sein, eine lehrreiche Exkursion nach Polen zum Thema *Shoah* und das Abhalten eines Holocaust-Education-Seminars in gemeinsamer Lehre mit Sonja Danner, in dem mir viel über meine eigene Perspektive bewusst wurde.

Hans Safrian, für die vielen Gespräche in seiner „Kombüse“ zu fachwissenschaftlichen Inhalten und Diskussionen zur NS-Zeit sowie seine Vorlesung und Seminare, die mein Interesse für Zeitgeschichte geweckt haben.

1. Einleitung

In der Gedenkstätte Mauthausen hatten wir eine Führung und konnten uns bei strömendem Regen die Qualen der KZ-Häftlinge mit dem Blick über die Todestreppe oder in den nachgebauten Barracken niemals nur annähernd vorstellen, wobei wir uns durch die strenge Art der Führerin doch die Kommandanten von damals vorzustellen vermochten. Zum Ausgleich ging es danach ins wunderschöne Augustiner Chorherrnstift St. Florian und zur Gruft Bruckners [...].¹

Im Jahr 2017 besuchten 49 002 Schüler*innen² aus österreichischen Schulen die KZ-Gedenkstätte im Klassenverband, im darauffolgenden Jahr stieg die Anzahl auf 51 671 Schüler*innen³. Näherungsweise besucht jede*r zweite Mittelschüler*in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen.⁴ Die Gedenkstätte ist heute ein, wenn nicht der zentrale Erinnerungsort in Bezug auf den Nationalsozialismus in Österreich.⁵ Der 5. Mai, der Tag an dem das Konzentrationslager Mauthausen in Jahr 1945 befreit wurde, wurde zum Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus.⁶ Die Vor- und Nachbereitung von schulischen Exkursionen zur KZ-Gedenkstätte Mauthausen wird in der Literatur immer wieder bemängelt⁷, allerdings muss betont werden, dass hierzu keine quantitativen Studien vorliegen.

¹ Christian Matzka, Helene Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen. Ergebnisse eines empirischen Projekts zur Wahrnehmung von Gedenkstättenpädagogik durch Schüler/innen. In: Alois Ecker, Bettina Paireder, Judith Breitsfuß, Isabella Schild, Thomas Hellmuth (Hg.), Historisches Lernen im Museum (Europäische Studien zur Geschichtsdidaktik, Frankfurt 2018) 102.

² Paul Rosenthaler, Rupert Pils, Andrea Saffertmüller, BesucherInnenstatistiken 2017. In: KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Hg.), Jahrbuch Mauthausen 2017. Die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (Wien 2018) 133.

³ KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Hg.), Jahrbuch Mauthausen 2018 (Wien 2019) 9f.

⁴ Von den 49 002 Schüler*innen im Jahr 2017 stammten 23 457 aus Neuen Mittelschulen und 17 573 aus allgemeinbildenden Höheren Schulen. Im Schuljahr 2016/17 waren besuchten in ganz Österreich 199 930 Schüler*innen Neue Mittelschulen und 794 345 Schüler*innen allgemeinbildende höhere Schulen, davon 117 829 in der AHS-Unterstufe. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Zahlenspiegel 2017. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich (Wien 2018) 12.

Davon ausgehend, dass Neue Mittelschulen die KZ-Gedenkstätte nur mit den 4. Klassen besuchen und auf der Annahme basierend, dass die Schüler*innenzahl gleichmäßig über die 1-4. Klasse verteilt ist, kann man näherungsweise davon ausgehen, dass jede*r zweite Schüler*in die KZ-Gedenkstätte besucht.

⁵ Florian Freud, Bertrand Perz. Mauthausen – Stammlager. In: Wolfgang Benz, Barbara Distel, Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 336.

⁶ Gerald Lamprecht, Der Gedenktag 5. Mai im Kontext österreichischer Erinnerungspolitik. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen (Informationen zur Politischen Bildung Nr. 32, Innsbruck, Wien 2010) 34.

⁷ Judith Goetz, „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“. Gedenkstättenarbeit als Rechtsextremismusprävention im österreichischen Kontext. In: Nico Bechter, Matthias Falter, Judith Goetz, Carina Klammer, Karin Kuchler, Elke Rajal, Heribert Schiedel, Bernhard Weidinger (Hg.), Rechtsextremismus. Band 2: Prävention und Politische Bildung (Kritik und Utopie, Wien 2016) 146.

Uwe Neirich, Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten (Mühlheim an der Ruhr 2000) 27-29.

Sonja Danner, Brigitte Halbmayr, „Es ist oft wahnsinnig schwierig.“. Der Gedenkstättenbesuch aus Sicht der Lehrenden. In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayr (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Bd. 7, Wien/Berlin 2014) 153-155, 164-166.

Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 101.

In dieser Arbeit soll auf Basis eines fachwissenschaftlichen historischen Teils und eines fachdidaktischen Teils eine Unterrichtsvorbereitung zur Vor- und Nachbereitung einer schulischen Exkursion mit einer 4. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule geliefert werden, die zwei Kriterien erfüllt: Erstens, eine fundierte historische – über die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Konzentrationslager und der Geschichte des KZ Mauthausen – sowie fachdidaktische – über die Auseinandersetzung mit Gedächtnistheorien, Gedenkstätten und *Holocaust Education* – Vor- und Nachbereitung zu liefern, die an die aktuellen Vorgaben wie Stundenpläne und Kompetenzorientierung angepasst ist. Zweitens, diese Vor- und Nachbereitung so niederschwellig als möglich in fachlicher wie organisatorischer Hinsicht zu halten, damit Kolleg*innen, für die Nationalsozialismus und *Holocaust Education* nicht zu den persönlichen Interessenschwerpunkten zählen, diese einfach übernehmen können.

Aufgrund der Konzeption handelt es sich bei dieser Arbeit um eine Literatarbeit, die sich der Hermeneutik⁸ als Methode bedient.

Dies führt zu folgenden Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden sollen:

- Wie hat sich das KZ Mauthausen im Kontext der allgemeinen Entwicklung der nationalsozialistischen Konzentrationslager entwickelt, inwieweit waren diese ein Teil der *Shoah*?
- Welche Ziele lassen sich aus theoretischen Grundlagen für die *Holocaust Education* im Rahmen des Unterrichts für Geschichte und Politische Bildung in Österreich ableiten?
- Wie lassen sich diese Ziele im Kontext einer Exkursion zur Gedenkstätte Mauthausen und den damit verbundenen historisch-politischen Inhalten erreichen?
- Wie sollte eine solche Exkursion, unter Berücksichtigung des kompetenzorientierten Lehrplans sowie zeitgemäßer Geschichts- und Politikdidaktik, vor- und nachbereitet werden, um dies zu gewährleisten?

⁸ Nils Freytag, Wolfgang Piereth, Kursbuch Geschichte. Tipps und Regeln für wissenschaftliches Arbeiten (Paderborn 2006) 101-105.

Der Forschungsstand zu *Holocaust Education* im Allgemeinen ist reichhaltig und ausdifferenziert. Die Sammlung an Zielsetzungen der *Holocaust Education* dieser Arbeit orientiert sich primär an einer Publikation der International Holocaust Remembrance Alliance und der United Nations Education Scientific and Cultural Organisation.

Zu den Themenfeldern Erinnerungskultur und Gedächtnistheorie wird in dieser Arbeit vorwiegend auf Aleida und Jan Assmanns Gedächtnistheorie Bezug genommen, die auf Maurice Halbwachs *kollektivem Gedächtnis* aufbaut.

Zum Schwerpunkt dieser Diplomarbeit, der Vor- und Nachbereitung von Exkursionen zur Gedenkstätte Mauthausen, gibt es eine überschaubare Menge an Publikationen.

Heribert Bastel und Brigitte Halbmayr gaben 2014 einen Sammelband mit dem Namen „Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen“ heraus, der sich mit dem Ablauf, sowie der Vor- und Nachbereitung von Exkursionen, der jeweiligen Perspektiven von Schüler*innen, Lehrer*innen und Guides, wie auch der Aus- und Fortbildung für PädagogInnen befasst.

Auf die Ergebnisse dieses Projekts, die mit einigen Ergänzungen versehen sind, nimmt ein Artikel von Christian Matzka und Helene Mikas im Sammelband „Historisches Lernen im Museum“ der Reihe „Europäische Studien zur Geschichtsdidaktik“ Bezug, der auch die Vor- und Nachbereitung einer Exkursion behandelt, allerdings keine konkreten Unterrichtsvorbereitungen bietet.

Im Jahre 2010 wurde eine Diplomarbeit von Karin Huber mit dem Titel „Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs“ eingereicht, die sich jedoch ausschließlich mit der Perspektive der Lehrenden auf Basis der qualitativen Auswertung von 15 Interviews mit AHS Lehrkräften auseinandersetzt.

Das Mauthausen Komitee Österreich erstellte im Jahre 2009 parallel zur neuen Guide-Ausbildung an der Gedenkstätte Mauthausen zwei Begleitbände, von denen sich letzterer der Vor- und Nachbereitung von schulischen Exkursionen widmet. Dieses sehr methodenlastige Werk liefert zwar Ansatzpunkte und Abläufe, jedoch werden keine konkreten historischen Inhalte vermittelt.

Das Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten gab im Jahr 1997 gemeinsam mit dem Pädagogischen Institut des Bundes in Oberösterreich einen Sammelband mit dem Titel „Annäherung an Mauthausen. Beiträge zum Umgang mit der Gedenkstätte Mauthausen“ heraus. Dieser umfasst auch einen didaktischen Teil der sich mit der Vor- und Nachbereitung wie auch der Durchführung der Exkursion befasst und zusätzlich

Unterrichtsmaterialien in Form von Quellen, Sachtexten, Literatur- und Filmvorschlägen listet. Diese Arbeit bietet eine gute Ausgangsbasis, ist jedoch in ihrer Konzeption und Herangehensweise etwas veraltet.

Die Homepage der Gedenkstätte bietet eine grundsätzliche Orientierung für Lehrkräfte. Es gibt eine Reihe von Themen, die für die Vorbereitung empfohlen werden, sowie die Rubrik „Ziele und Methoden“ und einen Unterrichtsvorschlag in Form einer groben Unterrichtsplanung in Verknüpfung mit online abrufbaren Zeitzeugeninterviews.

Ausgehend von dem momentanen Stand der Recherche lässt sich konstatieren, dass in der letzten Dekade keine wissenschaftliche Arbeit publiziert wurde, die sich sowohl fachdidaktisch wie auch fachwissenschaftlich mit einer Exkursion zur Gedenkstätte Mauthausen und deren Vor- und Nachbereitung auseinandersetzt. Der Versuch fachdidaktische und fachwissenschaftliche Zugänge – inklusive davon abgeleiteter Unterrichtskonzepte – mit passendem Unterrichtsmaterial innerhalb eines pädagogischen Gesamtkonzeptes „Exkursion zur Gedenkstätte Mauthausen“ zu verknüpfen, wurde bisher noch nicht getätigt. Diese Lücke, die aufgrund der zentralen Rolle der Gedenkstätte Mauthausen in der österreichischen Erinnerungskultur zumindest überraschend ist, soll diese Diplomarbeit ansatzweise füllen.

Diese Arbeit ist in einen fachwissenschaftlichen und einen fachdidaktischen Teil gegliedert. Der Fachwissenschaftliche Teil setzt sich in einem kurzen Exkurs mit der *Shoah* und den unterschiedlichen Bezeichnungen für diese auseinander. Danach wird die Entwicklung der Konzentrationslager im Allgemeinen und die Geschichte des KZ Mauthausen im Speziellen zusammengefasst.

Im Fachdidaktischen Teil wird zuerst auf die Gedächtnistheorie von Aleida und Jan Assmann als Grundlage für das Erinnern und die Gedenkstättenpädagogik eingegangen. Im Anschluss werden Gedenkstätten hinsichtlich ihres multifunktionalen Charakters und des Lernens an Gedenkstätten beschrieben. Im Weiteren wird auf das Konzept der *Holocaust Education* eingegangen, es werden Ziele, rezente Entwicklungen und ausgewählte Aspekte in der Umsetzung dieses Konzepts dargelegt. Im abschließenden Teil des fachdidaktischen Segments wird der Lehrplanbezug herausgearbeitet und es werden die konkreten Ziele für die Vor- und Nachbereitung und die Exkursion an die KZ-Gedenkstätte Mauthausen dargestellt. Anhand dieser wurden vier Unterrichtseinheiten vorbereitet, die den Abschluss des Hauptteils bilden.

In dieser Arbeit wird nach den Zitierregeln des Instituts für Geschichte der Universität Wien zitiert. E-Books ohne Seitenangaben werden als solche ausgedeutert und anstatt der Seitenangaben die jeweiligen Kapitel zitiert.

Wenn in dieser Arbeit auf Jüdinnen und Juden Bezug genommen wird, so sind Menschen gemeint, die nach den Nürnberger Gesetzen von 1935 über die Religion ihrer Vorfahren als „jüdisch“ definiert wurden. Zugunsten eines besseren Leseflusses wurde darauf verzichtet, diese nationalsozialistische Kategorisierung jedes Mal als solche auszuweisen. Als Begriff für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden wird in dieser Arbeit *Shoah* verwendet, genauere Erläuterungen dazu finden sich im Kapitel „1.2 Begriffe für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden“.

Mit dem Begriff „KZ-System“ ist ein Haupt- beziehungsweise Stammlager und seine Außenlager gemeint.

Der Begriff *Holocaust Education* wird in dieser Arbeit so verstanden, dass die im angloamerikanischen Sprachraum gebräuchliche Bedeutung des Begriffes *Holocaust* auf ihn angewandt wird. Das bedeutet, dass nicht ausschließlich auf die *Shoah* fokussiert wird, sondern die unterschiedlichen Opfergruppen verschränkt betrachtet werden sollen.

2. Historische Grundlagen

2.1 Die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden / die Shoah

*The Holocaust was unprecedented genocide, total and systematic, perpetrated by Nazi Germany and its collaborators, with the aim of annihilating the Jewish people.*⁹

Für die *Shoah* gibt es mehrere Begriffe, die im nächsten Kapitel kurz erläutert werden sollen. Um sich mit den Begriffen zu befassen, muss eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand beziehungsweise den Ereignissen, die sie zu beschreiben versuchen, vorangestellt werden. Daher wird in diesem Kapitel die *Shoah* zusammenfassend beschrieben. Die folgende Beschreibung ist ob ihrer Kürze allerdings oberflächlich und stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die *Shoah* ist – nach Raul Hilberg¹⁰ – ein Vernichtungsprozess, also „ein Prozeß aufeinanderfolgender Schritte [...], die auf Initiative unzähliger Entscheidungsträger innerhalb eines bürokratischen Apparats ergriffen wurden“¹¹, der zwischen den Jahren 1933 und 1945 stattfand und den „Höhepunkt einer zyklischen Entwicklung“¹² darstellte:

*Die Missionare des Christentums erklärten einst: Ihr habt kein Recht, als Juden unter uns zu leben. Die nachfolgenden weltlichen Herrscher verkündeten: Ihr habt kein Recht, unter uns zu leben. Die deutschen Nazis schließlich verfügten: Ihr habt kein Recht, zu leben.*¹³

Hilberg unterteilt den Vernichtungsprozess, der von vier Gruppen vorangetrieben wurde (Partei, Ministerialbürokratie, Wehrmacht und Wirtschaft), in mehrere Schritte und zwei Phasen, die jeweils das Ziel der antijüdischen Politik der Nationalsozialisten benennen: Emigration (1933–1941) und Ausrottung (1941–1945).¹⁴ Während des gesamten Prozesses existierte keine wie auch immer geartete Zentralinstanz der Vernichtung, es beteiligen sich stets eine Reihe an Akteuren – und einige wenige Akteurinnen – aus unterschiedlichen hierarchischen Ebenen unterschiedlicher Institutionen.¹⁵ Die sprachliche Metapher der NS-

⁹ Yad Vashem. The World Holocaust Remembrance Center, online unter:

<<https://www.yadvashem.org/holocaust/about.html#learnmore>> (03.12.19).

¹⁰ Raul Hilberg Dissertation „The Destruction of the European Jews“, die er im Jahr 1954 fertigstellte, ist das erste Standardwerk zur *Shoah*, das bis heute in der Fachwelt rezipiert wird. Die englische Originalversion wurde 1961 von Quadrangle Books publiziert, die deutsche Übersetzung erst 1982 im kleinen Berliner Verlag Olle & Wolter. Siehe: Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden Bd.1-3 (Frankfurt 122016).

Autobiographische Informationen und Informationen zur akademischen Karriere Hilbergs finden sich in: Raul Hilberg, The politics of memory. The journey of a Holocaust historian (Chicago 1996).

¹¹ Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden, 56.

¹² Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden, 15.

¹³ Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden, 15.

¹⁴ Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden, 56-59.

¹⁵ Christian Gerlach, The Extermination of the European Jews (New Approaches to European History, Cambridge 2016) 11.

Vernichtungsmaschinerie ist daher eine unzutreffende Beschreibung, da keine Blaupause der Vernichtungsmaschine, sprich keinen zentraler Plan, existierte und nicht ein Zahnrad präzise in das nächste griff, denn die Akteur*innen hatten Handlungsspielräume und nutzten diese auch. Wenn man eine Metapher erstellen will wäre ein pulsierender Vernichtungsorganismus eine treffendere Wahl als die oft bemüßigte Vernichtungs- oder Tötungsmaschinerie.

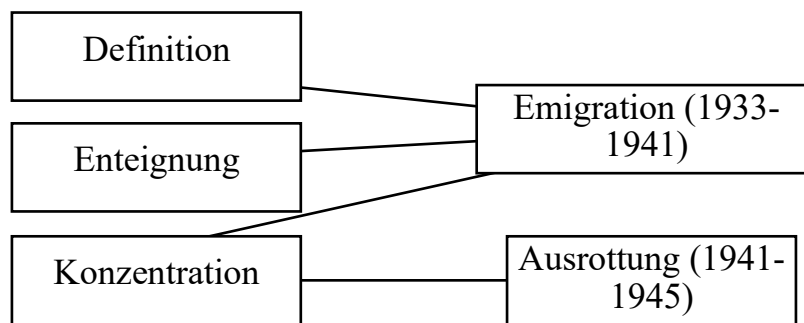


Abbildung 1: Vernichtungsprozess nach Raul Hilberg¹⁶

Die Abfolge der einzelnen Schritte des Vernichtungsprozesses sah folgendermaßen aus: Zuerst definierte man den Begriff „Jude“; dann traten Enteignungsmaßnahmen in Kraft; es folgte die Konzentration der Juden in Ghettos; schließlich fiel die Entscheidung das europäische Judentum auszulöschen. Nach Rußland wurden mobile Tötungseinheiten entsandt, während man im übrigen Europa die Opfer in Vernichtungslager deportierte.¹⁷

2.1.1 Definition

Der erste Schritt ist die Definition der Opfergruppe über das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums RGBL. I 175 § 3 Abs. 1¹⁸ vom 7. April 1933 und durch die erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935. Die Definition des Konstruktes der „jüdischen Rasse“ erfolgt über die Konfession der Großeltern der betreffenden Personen.¹⁹ Dies ging aus der nationalsozialistischen Ideologie hervor, deren Teil ein von sozialdarwinistischen und rassistischen sowie rassenbiologischen Vorstellungen geprägter Antisemitismus war, der von Saul Friedländer als Erlösungsantisemitismus²⁰ bezeichnet wird.

¹⁶ Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden, 56f.

¹⁷ Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden, 56.

¹⁸ Im Wortlaut: „Beamte, die nicht arischer Abstammung sind, sind in den Ruhestand (§§ 8 ff.) zu versetzen; soweit es sich um Ehrenbeamte handelt, sind sie aus dem Amtsverhältnis zu entlassen.“ Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBL. 1933 175, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=19330004&seite=00000175>> (03.12.19).

¹⁹ Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBL. 1935 1333, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=19350004&seite=00001333>> (04.12.19).

²⁰ Saul Friedländer, Das Dritte Reich und die Juden. Bd. 1 Die Jahre der Verfolgung (München 32007) 101.

Diese Form des Antisemitismus deklarierte das „Weltjudentum“ zum Erzfeind und sah Jüdinnen und Juden als ein verschworenes, mächtiges, weltbeherrschendes, der deutschen „arischen Rasse“ gegenüber feindlich gesinntes Kollektiv – die „Gegenrasse“ –, welches es in einem apokalyptischen Kampf zu vernichten galt. Dass es diesen Unterstellungen an jeglicher realen Grundlage mangelte, sei an dieser Stelle müßig zu erwähnen. Sie speisten sich aus alten, mittelalterlichen, mystischen Stereotypen, derer sich schon Luther bediente, modifiziert mit einer rassistischen, modernen Weltordnung und der Verschwörungstheorie vom „Judäokommunismus“ beziehungsweise der „jüdischen Weltverschwörung“²¹. Jene Theorie wurde von den gefälschten „Protokollen der Weisen von Zion“ ins Leben gerufen, welche vom zaristischen Geheimdienst zur Herrschaftsstabilisierung im Jahr 1903 verfasst und in Umlauf gebracht worden war.²²

Aus diesem Feindbild ergab sich jedoch folgendes administrative Problem: Es galt ein inexistentes Konstrukt, nämlich die „jüdische Rasse“, an Personen festzumachen. Das dafür zuständige Reichsinnenministerium behalf sich mit einem Kunstgriff. Als Kriterium für die „Rasse“ diente die konfessionelle Zugehörigkeit der Eltern und Großeltern einer Person. War ein (Groß-)Elternteil jüdischer Konfession, wurde man als „nichtarisch“ eingestuft. Die pseudowissenschaftliche Rassentheorie des NS-Regimes fußte also auf der Religion der Vorfahren ihrer Opfer. Dies versuchten die Nationalsozialisten zu verschleiern, indem sie die Verordnungen als „Rassegesetze“ titulierten.²³

Abschließend sei noch angemerkt, dass die Kirchen der deutschen Bürokratie hier wichtige Hilfe leisteten, da zum Nachweis der Konfession der Vorfahren Geburts- und Taufurkunden benötigt wurden, die diese bereitwillig zur Verfügung stellten (vor 1875/76 wurden Geburten auf dem Gebiet Deutschlands nur von Kirchen registriert).²⁴

²¹ Siehe dazu: Wolfgang *Benz*, Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung (Beck'sche Reihe Wissen, München 2019).

²² Werner *Bergmann*, Geschichte des Antisemitismus (Beck'sche Reihe Wissen, München 2002) 74.

²³ *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden, 70f.

²⁴ *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden, 77.

2.1.2 Enteignung

Darauf folgt der Schritt der Enteignung der Jüdinnen und Juden, von den Nationalsozialisten als „Arisierungen“ oder „Entjudung der Wirtschaft“ bezeichnet. Diese Enteignungen sind als gesellschaftlicher Prozess²⁵ – weil sich die gesamte Gesellschaft in Deutschland und Österreich beteiligte – zu verstehen und umfassen fünf, nicht sauber trennbare, Teilbereiche:

1. „Arisierungen“ in der Privatwirtschaft, die Unternehmen, sämtliche Branchen und deren Liegenschaften, Bestände, Inventar, Personal und Kapitalbesitz betrafen.
2. „Arisierung“ von sämtlichen Mobilien in privatem Besitz: von Geld, Wertgegenständen und -papieren über Kunstgegenstände bis hin zu Alltagsgegenständen wie Kleidung und Mobiliar.
3. „Arisierungen“ von Immobilien bzw. Wohnungsraub und Delogierungen, betreffend Haus- und Grundbesitz, sowie Mietverträge.
4. „Entjudung“ von Berufsfeldern, sprich der Entzug der Arbeitserlaubnis bzw. Berufsverbote für Beamte und Menschen in freien Berufen (Rechtsanwälte, Ärzte etc.), Kündigungen von Personal.
5. Wirtschaftspolitische Diskriminierung von Jüdinnen und Juden durch Aberkennung von Rentenansprüchen, Sondersteuern, Beschränkungen der Kapitalfreiheit (Sperrkonten) sowie Zwangsarbeit.

2.1.3 Konzentration

Die räumliche Konzentration von Jüdinnen und Juden, um physisch über sie verfügen zu können, folgte als dritter Schritt. Sie wurden in Großstädten zusammengefasst – in Österreich und Deutschland war dies bereits weitgehend der Fall, in Polen wurden Ghettos geschaffen, in die die Menschen deportiert wurden – außerdem versuchte man sie von der „nicht jüdischen“ Bevölkerung abzusondern. Dies umfasste Maßnahmen wie: Wohnungsbeschränkungen, Reglementierung der Bewegungsfreiheit beziehungsweise Deportationen, Unterbindung der sozialen Kontakte zwischen Jüdinnen und Juden und „nicht jüdischer“ Bevölkerung, Kennzeichnungsmaßnahmen, Bildung eines jüdischen Verwaltungsapparats.²⁶

²⁵ Frank *Bajohr*, „Arisierung“ als gesellschaftlicher Prozeß. Verhalten, Strategien und Handlungsspielräume jüdischer Eigentümer und „arischer“ Erwerber. In: Peter *Hayes*, Irmtrud *Wojak* (Hg.) „Arisierung“ im Nationalsozialismus. Volksgemeinschaft, Raub und Gedächtnis (Jahrbuch des Fritz Bauers Instituts 2000 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt am Main 2000) 15f.

²⁶ *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden, 165.

2.1.4 Vertreibung

Vorerst war das Ziel der antijüdischen Politik der Nationalsozialisten die – zuerst individuelle, später kollektive – Vertreibung der Jüdinnen und Juden aus dem eigenen Hoheitsgebiet. Als Folge dieser Politik wurden etwa zwei Drittel der jüdischen Bevölkerung Deutschlands (278 500²⁷) und Österreichs (130 000²⁸) bis zum Jahr 1941 vertrieben.

Die größte Gruppe floh in die USA (ca. 110 000²⁹), darauf folgte Palästina (ca. 64 000), wohin die Flucht durch Hilfsorganisationen – wie den Hilfsverein der deutschen Juden e. V. – mit beruflichen Umschulgen und Sprachkursen sowie Hilfe beim Transport von Vermögen und Gütern unterstützt wurde.³⁰ Weitere wichtige Aufnahmeländer waren Großbritannien (40 000), Argentinien (10 000), Brasilien (10 000) Shanghai (8 000) und Südafrika (8 000).³¹ In den Zielländern verschärfen sich die Aufnahmebestimmungen zusehends. Da im Jahr 1935 nahezu alle europäischen Staaten sowie Südafrika und Palästina ihre Einwanderungs- beziehungsweise Arbeitsbestimmungen zu Ungunsten der Flüchtenden verändert hatten, wurden lateinamerikanische Staaten und die USA als Zielländer stärker frequentiert, da hier die Bestimmungen noch „milder“ waren. Dies änderte sich jedoch in den Jahren 1938/39.³² Das „Wiener Modell“ der antijüdischen Enteignungs- und Vertreibungspolitik funktionierte nach dem Motto „Darr Jud muß weg und sein Gerschl bleibt da!“³³ Dazu trugen zwei im Jahre 1938 neu geschaffene Institutionen bei: Die Zentralstelle für jüdische Auswanderung, die sich primär um den ersten Teil der Zielsetzung kümmerte, und die Vermögensverkehrsstelle, die sicher stellte, dass „das Gerschl“ da blieb. Allerdings ist eine strikte Aufgabentrennung nicht möglich, da sich die Zentralstelle auch als Beraubungsinstitution betätigte, grundsätzlich gingen Beraubung und Vertreibung Hand in Hand. Beide Stellen waren das Ergebnis selbstständiger Initiativen. Erstere die eines österreichischen Nationalsozialisten, Adolf Eichmann, der zwar nicht die Idee für die Zentralstelle hatte, jedoch an ihrer Implementierung und Leitung führend beteiligt war. Letztere ging auf Handelsminister Dr. Hans Fischböck und die ihm unterstellten Teile der österreichischen Ministerialbürokratie zurück. Die in Österreich

²⁷ Michael *Schäbitz*, Flucht und Vertreibung der deutschen Juden 1933-1941. In: Beate Meyer, Herman Simon, Juden in Berlin 1938-1945 (Berlin 2000) 72.

²⁸ Gerlach, The Extermination of the European Jews, 53.

²⁹ Die Zahlen beziehen sich auf aus Deutschland in den Grenzen von 1937 geflohenen Jüdinnen und Juden.

³⁰ Schäbitz, Flucht und Vertreibung, 51.

³¹ Schäbitz, Flucht und Vertreibung, 72.

³² Schäbitz, Flucht und Vertreibung, 52-54.

³³ Österreichische Nationalbibliothek, ANNO - AustriaN Newspapers Online, Völkischer Beobachter, Wie werden wir die Juden los?, 16.4.1938 Seite 2, online unter < <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=vob&datum=19380426&query=%22Darr%22+%22Jud%22+%22mu%c3%9f%22+%22weg%22&ref=a-search&seite=2>> (02.03.19).

erdachten und vollzogenen Praktiken wurden zum Vorbild für das gesamte Deutsche Reich und zwischen April und Dezember des Jahres 1938 „reichsweit“ etabliert.³⁴ Dies erwirkte eine Beschleunigung der Beraubung und Vertreibung der Jüdinnen und Juden, was letztlich eine weitere Radikalisierung des Vernichtungsprozesses zur Folge hatte. Das Recht auf Privateigentum wurde für Jüdinnen und Juden in Österreich und anschließend auch im „Altreich“ de facto abgeschafft. Am 23. November 1941 wurde die „Ausreise“ von Jüdinnen und Juden aus dem Deutschen Reich schließlich offiziell verboten.³⁵

Mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges radikalisierte sich die antijüdische Politik des NS-Regimes weiter. Hatte man bisher auf individuelle Vertreibung abgezielt, so wurden nun Pläne für eine kollektive Deportation der Jüdinnen und Juden im deutschen Machtbereich in ein abgelegenes Gebiet – von den Nationalsozialisten als „territoriale Lösungen bezeichnet – geschmiedet.³⁶

Das erste Ziel war dabei der Distrikt Lublin im Generalgouvernement³⁷, mit dem die von Adolf Eichmann organisierten Deportationen nach Nisko am San im Herbst des Jahres 1939 in Verbindung stehen. Es kam jedoch aufgrund von logistischen Problemen – es gab zu wenig Züge und die Wehrmacht brauchte die Vorhandenen, um Kräfte Richtung Westen zu verschieben, sowie fehlender Koordinierung zwischen SS, Reichsbahn und Wehrmacht – zu einem Abbruch der Deportationen. Zwar hatten die zivile Verwaltung und die Wehrmacht ebenfalls Protest eingelegt, entscheidend waren jedoch die zuvor erwähnten Gründe.³⁸ Nach dem militärischen Sieg des NS-Regimes über Frankreich im Sommer des Jahres 1940 kam die unter französischer Kolonialherrschaft stehende Insel Madagaskar als Ziel für kurze Zeit in Frage. Diese Idee stellte kein Novum dar, sie war bereits in den 1920er Jahren unter Antisemit*innen vertreten worden und wurde auch von den Regierungen Polens und Rumäniens aufgegriffen. Das Reichssicherheitshauptamt arbeitete einen Plan aus sechs Millionen Jüdinnen und Juden mit 120 Schiffen über vier Jahre nach Madagaskar zu transportieren und diese dort unter der Verwaltung eines deutschen Polizeistaates zu stellen.³⁹ Aufgrund des Weiteren Kriegsverlaufes und der ausbleibenden Niederlage Großbritanniens wurde der „Madagaskarplan“ wieder verworfen. Stattdessen plante der Chef des Reichssicherheitshauptamts Reinhard Heydrich ab Jänner des Jahres 1941 Jüdinnen und Juden

³⁴ Hans *Safrian*, Hans *Witek*, Und keiner war dabei. Dokumente des alltäglichen Antisemitismus in Wien 1938 (Wien 2008), 126

³⁵ *Schäbitz*, Flucht und Vertreibung, 65-67.

³⁶ Hans *Safrian*, *Eichmann's Men* (Cambridge 2010) 46.

³⁷ Verwaltungsbezirk im vom NS-Regime besetzten Polen

³⁸ *Safrian*, *Eichmann's Men*, 57.

³⁹ *Gerlach*, *The extermination of the European Jews*, 61.

in zukünftig zu erobernde, sowjetische Gebiete zu deportieren, wobei das Generalgouvernement als Zwischenstation gedacht war. Deportationen dorthin begannen im Februar des Jahres 1941, wurden allerdings im März bereits wieder abgebrochen, da die Vorbereitung des Angriffs auf die Sowjetunion sämtliche logistischen Ressourcen beanspruchte. Im Herbst des Jahres 1941 setzten diese Deportationen in großem Stil wieder ein, damit einher ging das bereits erwähnte Ausreiseverbot für Jüdinnen und Juden.⁴⁰

2.1.5 Vernichtung

Die Frage nach dem exakten Zeitpunkt der Transition von Vertreibung zur Vernichtung ist nach wie vor ein Gegenstand wissenschaftlicher Kontroversen, da die Quellenlage keine endgültigen Schlüsse zulässt. Die Debatte zu dieser Frage entwickelte sich zu einem Lagerstreit zwischen den 1960er und 1980er Jahren und hat seither an Intensität verloren. Die vormals starren, sich gegenüberstehenden Positionierungen der *Intentionalisten*, die Hitler als treibende Kraft sahen, der „top-down“ die *Shoah* nach seinen Vorstellungen und gemäß seinen Plänen durchsetzte, und der *Funktionalisten*, die den Schwerpunkt auf die Machtstrukturen und Institutionen des NS-Regimes legten und *Shoah* als Produkt eines Radikalisierungsprozesses begriffen, der aus den Initiativen dieser Institutionen und Entscheidungsträger erwuchs, sind mittlerweile aufgebrochen.⁴¹ Dennoch bleibt die Frage nach der Genese der NS-Vernichtungspolitik nach wie vor relevant, da sich aus ihrer Beantwortung ableiten lässt, wie selbstständig und eigenverantwortlich die Täter*innen handelten.

Außer Streit steht jedoch, dass diese Veränderung im Jahr 1941 eintrat. Denn zwischen Frühling des Jahres 1941 und Frühjahr 1942 fand ein Zielwechsel der antijüdischen Politik des NS-Regimes statt. Aus kollektiver Vertreibung wurde systematische, mit industriellen Methoden betriebene Vernichtung. Der Schritt hin zur Vernichtung war dabei eng mit dem weiteren Kriegsverlauf – dem Vernichtungskrieg gegen die Sowjetunion und dem Eintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg am 8. Dezember 1941 – und der Gewalt gegen andere Opfergruppen verbunden. Beispielsweise wurden in Chelmo⁴², dem ersten Vernichtungslager, dass die

⁴⁰ Peter *Longerich*, Wannseekonferenz. Der Weg zur Endlösung (München 2016) 28.

⁴¹ Christopher Robert *Browning*, Der Weg zur „Endlösung“. Entscheidungen und Täter (Bonn 1998) 71.

⁴² Von den Nationalsozialisten als Kulmhof eingedeutscht

Nationalsozialisten betrieben, zuerst die Überlebenden der 5 000 aus Lackenbach in Österreich ins Ghetto Lodz deportierten Roma und Sinti mittels Gaswägen⁴³ ermordet.⁴⁴

Der Ausgangspunkt war die Planung des Krieges gegen die Sowjetunion, von dem sich das NS-Regime eine Verbesserung der strategischen Lage im Krieg gegen England, neue Territorien inklusive ihrer von der deutschen (Kriegs-)Wirtschaft dringend benötigten Ressourcen, wie auch einen politischen Sieg mit der Zerstörung des ideologischen Feindes versprach. Dies wollte man mittels eines weiteren, schnellen Feldzuges – gemäß der Blitzkrieg-Strategie – erreichen. Er unterschied sich aber insofern von den vorigen Operationen, als dass von Militärs und Ökonomen ein Plan für eine möglichst intensive Kriegsführung und Ressourcenausbeutung forciert wurde, der den millionenfachen Massenmord an bestimmten Teilen der sowjetischen Bevölkerung bewusst in Kauf nahm. Aufgrund dessen erwartete die deutsche Führung stärkeren Widerstand in den besetzten Gebieten, vor allem in den Städten und dabei besonders durch kommunistische Funktionäre*innen sowie Jüdinnen und Juden. Um diesen Widerstand niederzuschlagen, wurden eigene Einheiten der Polizei und SS aufgestellt, um die Wehrmacht in dieser Etappe zu unterstützen. Sie beinhalteten vier Einsatzgruppen⁴⁵, die der vorrückenden Wehrmacht folgten und als gefährlich empfundene Teile der Zivilbevölkerung ermorden sollten.⁴⁶ Dabei weitete sich die Gruppe der Personen, die zu den Opfern der Einsatzgruppen wurden, mit der Zeit von Juden im wehrfähigen Alter⁴⁷ über Massenmord an Jüdinnen und Juden gleich welchen Alters bis hin zur systematischen Ermordung von Teilen der sowjetischen Zivilbevölkerung aus.⁴⁸

Im Oktober des Jahres 1941 begannen Deportationen von Jüdinnen und Juden im großen Stil von Zentraleuropa in die Ghettos im besetzten Polen bzw. in eroberte Teile der Sowjetunion,

⁴³ Gaswägen waren Lastwägen, die über einen abgedichteten Laderaum verfügten, in dem die Opfer mittels Kohlenstoffmonoxidgas aus Flaschen oder mittels der Motorabgase erstickt wurden. In beiden Fällen bewirkten die eingeleiteten Gase eine Kohlenstoffmonoxidvergiftung, also eine Blockade des für den Sauerstofftransport verantwortlichen Moleküls Hämoglobin und als Folge dessen einen Sauerstoffmangel im Blut, der bei entsprechender Kohlenstoffmonoxidkonzentration tödlich ist. Sie wurden bereits seit 1939 zur Ermordung von Patient*innen psychiatrischer Anstalten eingesetzt. *Longerich*, Wannseekonferenz, 42f. , Hans-Werner *Vohr* (Hg.), *Toxikologie*, Bd. 2: *Toxikologie der Stoffe* (Weinheim 2010) 34-37.

⁴⁴ *Safrian*, *Eichmann's Men*, 86f.

⁴⁵ Einheiten der Polizei und SS mit insgesamt 3 000 Mann der Sicherheitspolizei und des SD, 23 Bataillonen der Ordnungspolizei, drei SS-Brigaden und lokal rekrutierten Hilfseinheiten, die dem Vorstoß der Wehrmacht folgend als gefährlich empfundene Teile der Zivilbevölkerung erschießen sollten. Sie operierten in enger Kooperation und Abstimmung mit der Wehrmacht und der militärischen wie zivilen deutschen Verwaltung, wodurch diese Akteure auch dort, wo sie nicht direkt in Kriegsverbrechen involviert waren, zum Massenmord an der sowjetischen Bevölkerung beitrugen. *Longerich*, Wannseekonferenz. 30f. , Hans *Safrian*, *Österreicher in der Wehrmacht*, In: *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes/Bundesministerium für Unterricht* (Hg.), *Österreich und der Zweite Weltkrieg* (Wien 1989) 30. , *Gerlach*, *The extermination of the European Jews*, 68f.

⁴⁶ *Gerlach*, *The extermination of the European Jews*, 67f.

⁴⁷ Zwischen 16 und 60 Jahren alt

⁴⁸ *Longerich*, *Wannseekonferenz*. 30.

während in Serbien der Massenmord an Juden begann.⁴⁹ Durch die noch höhere Konzentration von Menschen auf engem Raum verschlechterten sich die ohnehin schon katastrophalen Zustände in den Ghettos und die regional eingesetzten SS- und Polizeiführer, die Himmler direkt unterstellt waren, gingen teilweise dazu über diese „leer zu morden“. Das bedeutete, das einheimischen Jüdinnen und Juden, die nicht mehr als tauglich für Zwangsarbeit angesehen wurden, ermordet wurden, um Platz für die Deportierten zu schaffen.⁵⁰

Damit einher ging auch die Planung und der Bau erster Vernichtungslager in der Nähe der großen Ghettos, wie das bereits erwähnte Lager Chelmo bei Lodz oder das Lager Belzec im Distrikt Lublin.⁵¹ Die SS begann mit Vernichtungsmethoden zu experimentieren, wobei sie sich an den Methoden, die bereits im Rahmen der „Aktion-T-4“⁵² – der systematischen Ermordung von Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen – eingesetzt wurden, orientierte. Dabei handelte es sich um Gaskammern mit Kohlenstoffmonoxidgas und Gaswägen mit demselben Gas oder Motorabgase als Tötungsmittel.⁵³ Der Organisator der „Aktion T-4“, Viktor Brack, stellte dazu auch Ende des Jahres 1941 92 „Spezialisten“ für den Aufbau und Betrieb der Vernichtungslager zur Verfügung.⁵⁴ Hier zeigt sich eine personelle und methodische Kontinuität zwischen der systematischen Ermordung von Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen und der *Shoah*.

Parallel dazu wurde im Konzentrationslager Auschwitz mit dem Mord durch das Entwesungsmittel Zyklon B⁵⁵ an sowjetischen Kriegsgefangenen experimentiert.⁵⁶ Den Stand der antijüdischen Politik des NS-Regimes zu Jahresende 1941 zusammenfassend, kann festgestellt werden, dass die SS in den besetzten Teilen Osteuropas vorwiegend einheimische Jüdinnen und Juden ermordete, um die Deportation von Jüdinnen und Juden aus dem Gebiet des Deutschen Reiches einfacher durchführen zu können. Die Initiative übernahmen dabei die Heinrich Himmler unterstellten, regional eingesetzten (Höheren) SS- und

⁴⁹ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 437.

⁵⁰ Longerich, Wannseekonferenz. 40f.

⁵¹ Longerich, Wannseekonferenz. 409.

⁵² Der Name T-4 leitet sich von der Adresse Tiergartenstraße 4 ab, an der sich die Planungs- und Verwaltungsstelle dieser Mordaktion befand.

⁵³ Safrian, *Eichmann's Men*, 113f.

⁵⁴ Longerich, Wannseekonferenz. 43.

⁵⁵ Bei einem Entwesungsmittel handelt es sich um ein Schädlingsbekämpfungsmittel um beispielsweise Läuse oder Flöhe in der Kleidung zu töten. Zyklon B war auf einem Trägermaterial aufgebracht Cyanwasserstoff/HCN – auch als Blausäure bekannt –, der bei Öffnung der Dosen, in denen es transportiert wurde, ausgaste. HCN führt beim Einatmen zu einer Cyanidvergiftung, wobei die Zellatmung chemisch unterbunden wird. Damit kann die Körperzelle den im Blut vorhandenen Sauerstoff nicht mehr nutzen und es kommt zum inneren Ersticken. Dabei treten die gleichen Symptome wie bei einer CO-Vergiftung auf, jedoch sind die benötigten Konzentrationen für eine letale Vergiftung wesentlich geringer. Hans-Werner Vohr (Hg.), *Toxikologie*, Bd. 2: *Toxikologie der Stoffe* (Weinheim 2010) 38-42.

⁵⁶ Longerich, Wannseekonferenz. 50.

Polizeiführer, kurz (H)SSPF. Parallel dazu plante der Leiter des RSHA, Reinhardt Heydrich, weiterhin, die übrigen Jüdinnen und Juden nach einem in naher Zukunft erwarteten Sieg über die Sowjetunion in entlegene Gebiete zu deportieren und dort langsam zu vernichten.⁵⁷ Somit bestand im Winter 1941 Handlungsbedarf, da zwei Entwicklungslinien entstanden waren. Heydrich lud hohe Beamte der Ministerialbürokratie, der zivilen Besatzungsbehörden und sechs Vertreter der SS, darunter auch Adolf Eichmann, für den 9. Dezember 1941 zu einer „Besprechung über die Endlösung der Judenfrage“⁵⁸, die heute als Wannseekonferenz bekannt ist, durch die er eine „Parallelisierung der Linienführung“⁵⁹ erreichen wollte.⁶⁰ Aufgrund des japanischen Angriffs auf den US-Marinestützpunkt Pearl Harbour am 7. Dezember 1941 musste die Besprechung am Großen Wannsee jedoch auf den 20. Jänner 1942 verschoben werden.

Bei der Wannseekonferenz sollte es sich um einen Versuch der Koordination und Zentralisation der antijüdischen Politik handeln. Fragen der Zuständigkeit des betroffenen Personenkreises, der angewandten Methoden und der dafür vorgesehenen Orte sollten erläutert werden. Jedoch ging es dabei mehr um grundsätzliche Entscheidungen als um genaue Pläne.

Im Zuge dessen legte Heydrich seinen Plan für die *Shoah* dar, der nach den Statistiken, die Adolf Eichmann erstellt hatte, 11 Millionen Menschen aus Europa – inklusive Länder wie England, die sich außerhalb der nationalsozialistischen Machtsphäre befanden – einbeziehen sollte.⁶¹ Da zu diesem Zeitpunkt die Ereignisse der Gegenwart den für die Zeit nach dem Krieg angedachten Plan bereits überholt hatten – die Deportationen hatten bereits begonnen, der Massenmord an Jüdinnen und Juden ebenfalls – stellte die Wannseekonferenz eine Weichenstellung dar, durch die der Ort und die Methodik der Vernichtung neu bestimmt wurden. Insofern ist sie eine wichtige Besprechung, allerdings ist sie in einer Reihe von Besprechungen bzw. Entscheidungen zu sehen und es wurde kein detaillierter Plan zum Ablauf der *Shoah* ausgearbeitet. In den kommenden Monaten sollte aus dem Plan einer langsamen

⁵⁷ Longerich, Wannseekonferenz. 55f.

⁵⁸ Haus der Wannsee-Konferenz Gedenk- und Bildungsstätte, Protokoll der „Besprechung der Endlösung der Judenfrage“ vom 20. Januar 1942 (PAAA Berlin, R 100857, Bl. 166-180), Seite 1, online unter <https://www.ghwk.de/fileadmin/user_upload/pdf-wannsee/dokumente/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf> (13.01.2020).

⁵⁹ Haus der Wannsee-Konferenz Gedenk- und Bildungsstätte, Protokoll der „Besprechung der Endlösung der Judenfrage“ vom 20. Januar 1942 (PAAA Berlin, R 100857, Bl. 166-180), Seite 2, online unter <https://www.ghwk.de/fileadmin/user_upload/pdf-wannsee/dokumente/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf> (13.01.2020).

⁶⁰ Longerich, Wannseekonferenz. 62-91.

⁶¹ Haus der Wannsee-Konferenz Gedenk- und Bildungsstätte, Protokoll der „Besprechung der Endlösung der Judenfrage“ vom 20. Januar 1942 (PAAA Berlin, R 100857, Bl. 166-180), Seite 6, online unter <https://www.ghwk.de/fileadmin/user_upload/pdf-wannsee/dokumente/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf> (13.01.2020).

Vernichtung ein rasches, systematisches Morden durch Gas in Kombination mit Vernichtung durch Arbeit werden, dessen Schwerpunkt sich von besetzten sowjetischen Gebieten auf das besetzte Polen, genauer auf das Generalgouvernement, verlagerte.⁶²

Dort begann im Sommer des Jahres 1942 die „Aktion Reinhardt“⁶³. Die Vernichtung von etwa 1,4 Millionen Jüdinnen und Juden⁶⁴ wurde zur posthumen „Ehrung“ Reinhard Heydrichs, der an den Folgen eines Attentats, das am 27. Mai 1942 in Prag stattfand, verstorben war, so betitelt.⁶⁵ Neben Erschießungen, bei denen die Opferzahlen in die Zehntausende gingen, fand der Mord vorwiegend in drei Vernichtungslagern im Distrikt Lublin statt: Belzec, Treblinka und Sobibor. Das Vernichtungslager Maly Trostinec nahe des Ghetto Minsk befand sich zwar nicht im Generalgouvernement, jedoch begannen dort auch systematische Tötungen im Frühjahr 1942.⁶⁶

In Belzec begann das Morden am 17. März. Ein Ausbau zur Erhöhung der Tötungskapazität fand im Mai und Juni des Jahres 1942 statt. Sobibor wurde Anfang Mai fertiggestellt und von Juli bis September erweitert. Treblinka nahm seinen mörderischen Betrieb im Mai auf und wurde im September ausgebaut.⁶⁷ Dies geschah unter dem Kommando des SSPF Odilo Globocnik – aufgrund seines slowenisch stämmigen Nachnamens von den Nationalsozialisten auch Globus genannt – dem ehemaligen Gauleiter von Wien, der sich als Praktiker des Massenmordens unter Himmler verdient gemacht hatte.⁶⁸

Auch die Deportationen, die im Jahr 1941 begonnen hatten, wurden fortgesetzt. Von März bis Juli des Jahres 1942 begann eine dritte Deportationswelle aus dem „Altreich“⁶⁹ und dem Protektorat Böhmen und Mähren in eine Reihe von Ghettos im Distrikt Lublin.⁷⁰

Im Verlauf des Jahres 1942 kam es zu weiteren Deportationen von Jüdinnen und Juden aus den besetzten Teilen Frankreichs, den Niederlanden und Norwegen⁷¹, hier in Abstimmung und Kooperation mit der Wehrmacht durchgeführt, sowie aus der Slowakei und Kroatien, wo das jeweilige klerikal-faschistische Regime dies ermöglichte.⁷² Die Ziele der Deportationen waren das Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz oder der Distrikt Lublin.⁷³

⁶² *Longerich*, Wannseekonferenz, 129f.

⁶³ Heydrichs Vorname wurde in Unterlagen sowohl Reinhard als auch Reinhardt geschrieben

⁶⁴ *Gerlach*, *The extermination of the European Jews*, 99.

⁶⁵ *Longerich*, Wannseekonferenz, 152.

⁶⁶ *Safrian*, *Eichmann's Men*, 130.

⁶⁷ *Gerlach*, *The extermination of the European Jews*, 92.

⁶⁸ *Safrian*, *Eichmann's Men*, 114.

⁶⁹ Deutschland in den Grenzen von 1937

⁷⁰ *Longerich*, Wannseekonferenz, 138f.

⁷¹ *Gerlach*, *The extermination of the European Jews*, 103.

⁷² *Safrian*, *Eichmann's Men*, 134.

⁷³ *Safrian*, *Eichmann's Men*, 137, 145, 149.

Im Jahr 1943 wurden die Deportationen aus dem „Altreich“, Frankreich und Kroatien fortgesetzt sowie auf Griechenland, von Bulgarien annektierte jugoslawische Gebiete und Italien ausgeweitet.⁷⁴

Im Verlauf des Jahres 1944 wurden unter der Leitung Adolf Eichmanns und des ihm unterstellten Referats IV B 4 des Reichssicherheitshauptamts aus den nun von der Wehrmacht besetzten Ländern Ungarn und Slowenien Jüdinnen und Juden nach Auschwitz deportiert.⁷⁵ Mit der sich immer deutlicher abzeichnenden Niederlage des Dritten Reiches in den Jahren 1944 und 1945, die mit dem Herannahen der Fronten an die Konzentrations- und Vernichtungslager einher ging, wurden „Evakuierungen“ in Gang gesetzt, wobei die Bezeichnung Todesmärsche deren Verlauf präziser beschreibt. Die Häftlinge wurde unter katastrophalen Bedingungen in Richtung zentraler gelegener Konzentrationslager, wie beispielsweise Mauthausen, getrieben. Wer nicht mehr marschieren konnte, wurde erschossen. Die Zahl der auf diese Weise getöteten Menschen lässt sich schwer abschätzen, Schätzungen gehen von etwa 700 000 Ermordeten aus.⁷⁶

Etwa sechs Millionen Jüdinnen und Juden aus diversen Ländern Europas fielen den Nationalsozialisten zum Opfer, davon drei Millionen allein im Jahr 1942⁷⁷, das den Höhepunkt der Vernichtung darstellte. Jüdinnen und Juden waren damit die zahlenmäßig größte Opfergruppe des NS-Terrors.

Die Methoden des Massenmordes variierten, es gab unterschiedliche Formen der Erschießung oder Mord mittels Gaswägen bei den Einsatzgruppen, die Tötung durch stationäre Gaskammern aber ebenfalls Gaswägen, Vernichtung durch Arbeit bzw. tödliche Lebensbedingungen, Hunger, Kälte, Krankheit oder durch bloße Gewalt in den Lagern. Des Weiteren zeigt sich eine personelle und methodische Kontinuität bzw. Verbindung zwischen den Tötungen im Rahmen der Aktion „T4“, also der systematischen Ermordung von Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen, und der *Shoah*. Diese Kontinuitäten waren beispielsweise Mord mittels – dem in Motorabgasen enthaltenen – Kohlenstoffmonoxid und Männer wie Christian Wirth, der zuerst Tötungsanstalten im Rahmen der Aktion „T4“ verwaltete und später Kommandant des Vernichtungslagers Belzec wurde.⁷⁸

Die Systematik des Mordens und die industriellen Ausmaße – womit nicht absolute Opferzahlen gemeint sind, sondern der Ablauf des Massenmordes, also Vernichtungslager wie

⁷⁴ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 103-111.

⁷⁵ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 114f.

⁷⁶ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 116f.

⁷⁷ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 101.

⁷⁸ Safrian, *Eichmann's Men*, 113f.

beispielsweise Treblinka, Anlagen die nur den Zweck hatten in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Menschen „effizient“ zu vernichten – in Kombination mit der totalen Vernichtungsabsicht machen die *Shoah* zu einem beispiellosen Verbrechen in der Menschheitsgeschichte.

2.2 Begriffe für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden / die *Shoah*

Die Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen beginnen mit der Sprache. Die Begriffe und Metaphern, die sprachlichen Formulierungen, die wir wählen, um das historische Geschehen zu beschreiben, sagen etwas über unser Verhältnis zu dieser Geschichte aus. Ob wir die Worte Auschwitz, Holocaust, Shoah, Völkermord oder Vernichtung bzw. Endlösung benutzen, sie signalisieren jeweils Perspektiven auf diese Geschichte und Interpretationen.⁷⁹

Im folgenden Kapitel werden die Begriffe, die für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden verwendet werden, kurz beschrieben und es wird dargelegt, warum *Shoah* als Begriff für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden in dieser Arbeit verwendet wird. Um die Lesbarkeit des Textes zu erleichtern werden in diesem Kapitel sämtliche Begriffe für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden kursiv gesetzt.

2.2.1 Vernichtung der europäischen Juden / The extermination of the European Jews

Die Vernichtung der europäischen Juden beziehungsweise im englischen Original „*the destruction of the European Jews*“ entspricht der Wortwahl Raul Hilbergs und betitelt dessen Standardwerk. Diese Terminologie ist in fachwissenschaftlichen Publikationen verbreitet, da sie in einer simplen und nicht mit religiösen oder anderwärtig aufgeladenen Worten den systematischen, industriellen Massenmord an den Jüdinnen und Juden Europas beschreibt. Aus diesem Grund wurde dieser Begriff auch bisher – in gegenderter Form – in dieser Arbeit verwendet. Gegen die Verwendung dieses Ausdrucks spricht – aus der Perspektive der *Holocaust Education* –, dass er außerhalb der Fachwelt kaum bekannt ist.

⁷⁹ Annegret Ehmman, Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermordes. Aspekte des Erinnerns. In: Annegret Ehmman, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber (Hg.) Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven (Wiesbaden 1995) 75.

2.2.2 Shoah / שואה

Wir suchten nach einem Wort für etwas, das es in der Menschheit zuvor noch nie gegeben hatte, für das gar kein Wort existieren konnte! Denn Sie dürfen nie vergessen: Wenn Sie etwas benennen, schaffen Sie zugleich einen Schlüssel zum Verständnis des Benannten. [...] Entscheiden war, dem Film einen Namen zu geben, den die Menschen erst lernen mussten, um ihn zu begreifen. Claude Lanzmann⁸⁰

Der Begriff *Shoah* stammt aus dem hebräischen und bedeutet „Katastrophe“ beziehungsweise „Untergang“⁸¹, wobei im ursprünglichen Kontext Naturkatastrophen damit bezeichnet wurden.⁸² Der Ausdruck setzte sich bereits im Jahr 1942 in den jüdischen Gemeinden Palästinas und damit nach dem Jahr 1945 in Israel durch.⁸³ Größere Bekanntheit erlangte der Begriff im Jahr 1985 durch den gleichnamigen Film Claude Lanzmanns.⁸⁴

„Shoah“ ist ein Dokumentarfilm von Claude Lanzmann zur Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden. Lanzmann recherchierte zwölf Jahre und verwendete in den 350 Stunden Filmmaterial, die er gesammelt und zu einem 566 Minuten langen Film geschnitten hatte, bewusst keine Archivaufnahmen. Es wurden ausschließlich spätere Aufnahmen der Orte und Darstellungen von Zeitzeug*innen – Opfer, Täter*innen und Mitläufer*innen –, die das Erlebte schilderten – wie beispielsweise Abraham Bomba – verwendet. Bomba war einer der Frisöre, der den Frauen und Kindern in Treblinka die Haare schnitt, bevor sie in den Gaskammern ermordet wurden. Die Haare wurden von der SS verwertet. Er überlebte, da ihm im Jahr 1942 die Flucht aus Treblinka glückte und er in die USA fliehen konnte. Er schildert dies, während er in seinem Friseursalon in Tel Aviv Kunden bedient. Der einzige Historiker, der in „Shoah“ auftritt, ist Raul Hilberg, dessen Standardwerk „The destruction of the European Jews“ Claude Lanzmann als Grundlage für die Recherche diente.⁸⁵

⁸⁰ Kulturamt der Stadt Marburg. Formen der Erinnerung. Eine Diskussion mit Claude Lanzmann. Ein anderer Blick auf Gedenken, Erinnern und Erleben. Eine Tagung. (Marburg 1998) 74.

⁸¹ Bibliographisches Institut GmbH, Duden Onlinewörterbuch, online unter: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Schoah>> (15.01.2020).

⁸² Gerlach, The extermination of the European Jews, 14.

⁸³ Andreas Heyl, Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA (Hamburg 1997) 15f.

⁸⁴ Hanns-Fred Rathenow, Norbert H. Weber, Nationalsozialismus und Holocaust in Gesellschaft, Staat und Erziehung. Ein kritischer Rückblick. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013), 22.

⁸⁵ Filmclub Tacheles, Filmreihe Lanzmann. Begleitbroschüre (Wien 2017) 27f.

Hauptkritikpunkt am Begriff *Shoah* ist, dass aufgrund dessen Etymologie die Assoziation mit einer Naturkatastrophe, also einem Ereignis, dass sich dem menschlichen Einfluss entzieht, gegeben sein kann.⁸⁶

2.2.3 Holocaust

Der Begriff *Holocaust* setzt sich aus den hebräischen Worten „olah“ und „calil“ zusammen, die in Kombination „gebranntes“ beziehungsweise „zum Himmel aufsteigendes Opfer“ bedeuten. Die Bedeutung bezieht sich auf die Opfertgaben, meist das Fleisch von Tieren, die in Tempeln verbrannt wurden.⁸⁷

Im Hochmittelalter wurde *Holocaustum* für die höhnische Beschreibung eines Pogroms an den Jüdinnen und Juden Londons am Krönungstag Richard I. verwendet.⁸⁸ Die Verwendung des Begriffs *Holocaust* für einen Genozid, geht bereits auf den Genozid an den Armeniern zurück. So betitelte die New York Times am 12. September 1895 einen Artikel mit: „ANOTHER ARMENIAN HOLOCAUST; Five Villages Burned, Five Thousand Persons Made Homeless, and Anti-Christians Organized.“⁸⁹

Im Kontext der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden wurde *Holocaust* erstmalig von Herbert Samuel in einer Rede im britischen Oberhaus im Jahr 1943 verwendet.⁹⁰ Zu einer weiten Verbreitung des Begriffes kam es – wie bei *Shoah* – jedoch erst Ende der 1970er Jahre durch das Massenmedium Film und Fernsehen, nämlich durch die US-Fernsehserie „Holocaust“, die im Jahr 1978 von der NBC produziert und ausgestrahlt wurde.⁹¹ Diese vierteilige Serie handelte vom Schicksal der jüdischen Familie Weiss, der die Familie eines SS-Offiziers – und damit die Täterperspektive – gegenübergestellt wird. Sie thematisiert Deportationen, Massenerschießungen, Konzentrationslager, Mord durch Gaswagen, die Verknüpfung des Mordes an Menschen mit geistigen und/oder körperlichen Behinderungen mit der Vernichtung von Jüdinnen und Juden in Gaskammern sowie das Vernichtungs- und Konzentrationslager Auschwitz selbst.⁹²

⁸⁶ Gerlach, The extermination of the European Jews, 14.

⁸⁷ Johannes Heil, Holocaust. In: Wolfgang Benz (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 100.

⁸⁸ Johannes Heil, Holocaust 100.

⁸⁹The New York Times, New York Times September 10, 1895, online unter:

<<https://www.nytimes.com/1895/09/10/archives/another-armenian-holocaust-five-villages-burned-five-thousand.html>> (14.01.2020).

⁹⁰ Johannes Heil, Holocaust 101.

⁹¹ Knut Hickethier, Die Darstellung des Massenmordes an den Juden im Fernsehen der Bundesrepublik von 1960-1980. In: Sven Kramer, Die Shoah im Bild (Stuttgart 2003) 129f.

⁹² Frank Bösch, Bewegte Erinnerung. Dokumentarische und fiktionale Holocaustdarstellungen im Film und Fernsehen seit 1979. In: Gerhard Paul, Bernhard Schoßig (Hg.), Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre (Göttingen 2010) 40.

Im Jahr 1979 wurde „Holocaust“ durch den WDR – die ARD wollte die Serie nicht ins Programm aufnehmen – ausgestrahlt und erreichte 40 Prozent der Zuschauer. Die Ausstrahlung hatte eine intensive und breite öffentliche Reaktion zufolge – etwa 10 000 Anrufe und 10 000 Briefe, die beim Sender eingingen⁹³ – und *Holocaust* wurde als Wort des Jahres 1979 von der Gesellschaft für deutsche Sprache ausgewählt – die ein doppelte Zäsur markiert. Einerseits eine mediale Zäsur, die den Einfluss von Film und Fernsehen als neue Massenmedien auf die Erinnerungskultur markiert. Andererseits eine Zäsur im Umgang mit der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden die Gerhard Paul unter dem Titel „Vom Beschweigen zur Medialisierung“ zusammenfasst.⁹⁴

Während der Begriff *Holocaust* im deutschen Sprachraum für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden steht, ist er im anglo-amerikanischen Sprachraum weiter gefasst. In letzterem werden auch andere Opfergruppen der NS- Vernichtungspolitik wie Roma und Sinti, sowjetische und polnische Kriegsgefangene, politische und religiöse Gruppierungen, polnische und sowjetische Zivilbevölkerung einbezogen.⁹⁵

Aus der Perspektive des Verfassers eignet sich damit die im angloamerikanischen Sprachraum gebräuchliche Bedeutung des Begriffes *Holocaust* für die *Holocaust Education*, da Jüdinnen und Juden die größte Opfergruppe der Nationalsozialisten darstellen, sich jedoch bei einer verschränkten Betrachtung der unterschiedlichen Opfergruppen – im Gegensatz zum Gros der bisherigen Forschungen, die auf einzelne Opfergruppen fokussieren – nicht nur ein detaillierteres Gesamtbild der NS-Vernichtungspolitik sondern auch ein tieferes Verständnis der Entwicklung der Schicksale einzelner Opfergruppen ergibt.⁹⁶

Als Begriff für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden eignet sich *Holocaust* aus Sicht des Autors jedoch nicht, da die religiöse Konnotation durch die ursprüngliche Bedeutung „Brandopfer für Gott“ angesichts der Geschehnisse absolut unpassend ist, da die Assoziation mit den Krematorien, in denen die Leichen der Opfer verbrannt wurden, potentiell gegeben ist.

⁹³ *Hickethier*, Die Darstellung des Massenmordes an den Juden im Fernsehen der Bundesrepublik, 130.

⁹⁴ Gerhard Paul, Holocaust – Vom Beschweigen zur Medialisierung. Über die Veränderung im Umgang mit Holocaust und Nationalsozialismus in der Mediengesellschaft. In: Gerhard Paul, Bernhard Schoßig (Hg.), Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre (Göttingen 2010) 15f.

⁹⁵ *Rathenow, Weber*, Nationalsozialismus und Holocaust in Gesellschaft, Staat und Erziehung, 22.

⁹⁶ Zu einer ausführlichen Argumentation für das verschränkte Betrachten von Opfergruppen siehe *Gerlach*, The extermination of the European Jews, 2-8.

2.2.4 Auschwitz

„Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern *Auschwitz*⁹⁷ war er; [...]“⁹⁸ Theodor W. Adorno bezeichnete die NS-Vernichtungspolitik mit dem Begriff „*Auschwitz*“. Das Vernichtungs- und Konzentrationslager Auschwitz – das sich in der Nähe des polnischen Ortes Oswiecim und dessen Stammlager „Auschwitz I“ sich in einer ehemals österreichischen Kaserne befand⁹⁹ – wird damit zum Symbol für sämtliche NS-Verbrechen. Über den Fokus auf die Geschehnisse im Lager Auschwitz, in dem über eine Million Jüdinnen und Juden ermordet wurden, aber auch andere Opfergruppen vertreten waren – so wurden beispielsweise im KZ Auschwitz Anfang September des Jahres 1941 erstmals die Wirkung von Zyklon B an sowjetische Kriegsgefangenen erprobt¹⁰⁰ – bezieht die Verwendung des Begriffs *Auschwitz*, im Vergleich zu *Holocaust* oder *Shoah*, einen Großteil der Opfergruppen des NS-Regimes ein.

Allerdings werden damit andere Örtlichkeiten genauso wie andere Vernichtungsmethoden¹⁰¹ – wie die Massenerschießungen durch die Einsatzgruppen – oder die der Vernichtung vorausgehende Definition der Opfer ausgeblendet. Durch die Kombinationsfunktion von Auschwitz als Vernichtungs- und Konzentrationslager wird außerdem der wichtige Unterschied zwischen diesen beiden Lagertypen verwässert. Auschwitz stellte in dieser Hinsicht die Ausnahme und nicht die Regel dar, wenn man von Majdanek absieht, bei dem es sich ebenfalls um eine Kombination aus Konzentrations- und Vernichtungslager handelt.¹⁰²

2.2.5 „Endlösung der Judenfrage“

Der Begriff „*Endlösung der Judenfrage*“ wurde durch die Nationalsozialisten selbst geprägt und war bis Ende der 1970er Jahre im deutschen Sprachraum verbreitet. Die Tatsache, dass es sich um einen Täterbegriff handelt, ist Grund genug, um diese Formulierung zur Beschreibung der *Shoah* abzulehnen.

Außerdem ist der Begriff unscharf, da sich die Bedeutung der „Endlösung“ über die Jahre

⁹⁷ Um zwischen dem Begriff *Auschwitz* von Adorno und dem Vernichtungs- und Konzentrationslager Auschwitz unterscheiden zu können wird der Begriff Adornos in dieser Arbeit kursiv gesetzt.

⁹⁸ Theodor W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*. In: Gerd Kadelbach (Hg.), *Theodor W. Adorno Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (Frankfurt 1971) 88.

⁹⁹ Ehmann, *Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermordes*, 82f

¹⁰⁰ Longerich, *Wannseekonferenz*, 50.

¹⁰¹ Jedes zweite Opfer der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden wurde mittels Gas ermordet. Hier sind die Toten durch Zyklon B (HCN, Blausäure auch Zyankali) und Kohlenstoffmonoxid (in reiner Form wie auch in Motorabgasen) eingerechnet. Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 15.

¹⁰² Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. *Die Wannsee-Konferenz und der Völkermord an den europäischen Juden*. Katalogbroschüre zur ständigen Ausstellung (Berlin 2013) 134.

veränderte. Im Sommer des Jahres 1940 schrieb Reinhardt Heydrich in einem Brief an Außenminister Ribbentrop von einer „territorialen Endlösung“. Gemeint war der „Madagaskar-Plan“, also die kollektive Vertreibung von etwa drei Millionen Jüdinnen und Juden im Machtbereich des NS-Regimes auf die Insel Madagaskar.¹⁰³ Im Jänner des Jahres 1942 referierte Heydrich seinen Plan für die „Endlösung der Judenfrage“ auf der Wannseekonferenz, dabei handelt es sich um die langsame Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden, elf Millionen Menschen¹⁰⁴ sollten durch widrige Lebensbedingungen in der Peripherie des Reiches getötet werden, wer den Umständen zum Trotz doch überleben sollte, würde „entsprechend behandelt“ werden, Gestapo-Jargon für „ermordet werden“.¹⁰⁵

2.2.6 Gewählte Terminologie

Die Frage der passenden Terminologie korreliert mit der Frage nach der Zielgruppe, die damit erreicht werden soll. Für ein fachwissenschaftliches Publikum erscheint der analytisch präziseste Begriff *Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden* dem Autor am geeignetsten. Deshalb wurde die fachwissenschaftliche Kurzbeschreibung mit „Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden“ betitelt.

Im fachdidaktischen Kontext jedoch ist der Begriff *Shoah*, aus der Sicht des Autors, zu favorisieren. Erstens zählt *Shoah*, neben *Holocaust*, zu den am weitesten verbreiteten, beziehungsweise bekanntesten, Begriffen. Zweitens stammt der Begriff aus der Opfergruppe selbst. Drittens ist es, wie Claude Lanzmann im zitierten Interview deutlich macht¹⁰⁶, kein deskriptiver Begriff, dessen Bedeutung sich aus dem Wort beziehungsweise den Worten sofort erschließt. Wird man damit neu konfrontiert, muss man seine Bedeutung und das, was er beschreibt, erst kennen lernen. Die Kritik am Begriff *Shoah*, dass aufgrund dessen Etymologie die Assoziation mit einer Naturkatastrophe geschaffen werden kann, ist zwar zutreffend, allerdings ist davon auszugehen, dass Personen, die sich detailliert mit der Etymologie des Begriffes beschäftigen, über ein ausreichend gefestigtes Vorwissen zur *Shoah* verfügen, um nicht bei dieser Assoziation stehen zu bleiben.

¹⁰³ Safrian, Eichmann's Men, 66.

¹⁰⁴ Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Protokoll der „Besprechung der Endlösung der Judenfrage“ vom 20. Januar 1942 (PAAA Berlin, R 100857, Bl. 166-180), Seite 5, online unter <https://www.ghwk.de/fileadmin/user_upload/pdf-wannsee/dokumente/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf> (13.01.2020).

¹⁰⁵ Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Protokoll der „Besprechung der Endlösung der Judenfrage“ vom 20. Januar 1942 (PAAA Berlin, R 100857, Bl. 166-180), Seite 7f, online unter <https://www.ghwk.de/fileadmin/user_upload/pdf-wannsee/dokumente/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf> (13.01.2020).

¹⁰⁶ Siehe Unterkapitel „*Shoah*“

Deshalb wird in dieser Arbeit, mit partiellen Ausnahmen in den fachwissenschaftlichen Kapiteln, *Shoah* als Begriff für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden verwendet.

2.3 Konzentrationslager

Im folgenden dreiteiligen Kapitel soll ein Überblick über die Entwicklung der Konzentrationslager in den Jahren 1933 bis 1945, die unterschiedlichen Häftlingskategorien und die Sichtbarkeit der Lager in der Öffentlichkeit gegeben werden.

Der Begriff „Konzentrationslager“ weist eine gewisse Unschärfe auf, da das KZ Osthofen bei Worms, das im Jahr 1933 gegründet wurde, etwa ein Jahr lang existierte und in dem sich nachweislich kein Todesfall ereignet hatte, unter demselben Begriff subsumiert wird wie das KZ Auschwitz oder Mauthausen.¹⁰⁷ Dennoch wird in dieser Arbeit „Konzentrationslager“ oder „KZ“ als Sammelbegriff für die Lager verwendet, die zwar temporal und lokal sehr unterschiedlich sein konnten, jedoch personelle, organisatorische, wie auch funktionale Kontinuitäten aufweisen.

Ich habe das Wort [Konzentrationslager] nur als Junge gehört, und damals hatte es einen durchaus exotisch- kolonialen und ganz undeutschen Klang für mich [...]. Und jetzt bezeichnet es, plötzlich neu auftauchend, eine deutsche Institution, eine Friedenseinrichtung, die sich auf dem europäischen Boden gegen Deutsche richte, eine dauernde Einrichtung und keine vorübergehende Kriegsmaßnahme gegen Feinde. Ich glaube, wo künftig das Wort Konzentrationslager fallen wird, da wird man an Hitlerdeutschland denken und nur an Hitlerdeutschland. – Victor Klemperer¹⁰⁸

Der deutsche Begriff Konzentrationslager – für den die Nationalsozialisten im offiziellen Sprachgebrauch jedoch nicht „KZ“, sondern „KL“ gebrauchten¹⁰⁹ – ist eine Übersetzung des englischen Ausdrucks *concentration camp*. Ursprünglich bezeichnete man damit Internierungslager für die Zivilbevölkerung, die als brutale militärische Maßnahme gegen die von den Einheimischen angewandten Guerillataktiken in Kolonialkriegen eingesetzt wurden. In diesen Lagern wurde die einheimische Bevölkerung eingesperrt, um den Kontakt zu den Aufständischen zu unterbinden und diese so zu schwächen, dass sie keine neuen Kämpfer*innen rekrutieren konnten, keinen Zugang zu Versorgungsgütern über die lokale Bevölkerung hatten etc. Aufgrund der Rücksichtslosigkeit, die die Kolonialmächte gegenüber der internierten Bevölkerung an den Tag legten, grassierten Hunger, Seuchen und Krankheit bis hin zum Tod in diesen Lagern. Der Begriff *concentrations camps* erlangte im Zuge der Burenkriege durch die damit betitelten britischen Internierungslager breitere Bekanntheit. Das Britische Empire war bei weitem jedoch nicht die einzige Kolonialmacht, die solche

¹⁰⁷ Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Geschichte, Erinnerung, Forschung. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 1 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 25.

¹⁰⁸ Victor Klemperer, LTI. Notizbuch eines Philologen (Stuttgart 2018) 47f.

¹⁰⁹ Nikolaus Wachsmann, KL. Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager (München 2016) 12.

Internierungslager errichtete und betrieb, Spanien richtete solche Lager in Kuba ein, die USA auf den Philippinen und das deutsche Kaiserreich im heutigen Namibia. In Letzteren, die zwischen den Jahren 1904 und 1908 während des Aufstandes der Herero betrieben wurden, starb etwa die Hälfte der zu tausenden internierten Herero und Nama. Zwar unterschieden sich diese Lager insofern von denen anderer Kolonialmächte, als dass sie weniger zu militärischen Zwecken, sondern mehr als Bestrafung und zur Beschaffung von Zwangsarbeiter*innen genutzt wurden. Allerdings dienten sie nicht als Blaupause für die KZs der SS und sind damit auch nicht gleichzusetzen. Dennoch versuchte das NS-Regime immer wieder mittels Propaganda die nationalsozialistischen Konzentrationslager mit dem Verweis auf koloniale *concentration camps* zu relativieren.¹¹⁰

Ein Lagersystem, das zwar Parallelen mit den nationalsozialistischen KZs aufweist, aber nicht mit ihnen gleichzusetzen ist, ist das sowjetische *Gulag*. Im Zuge des Historikerstreits in den 1980er Jahren behauptete Ernst Nolte, das Gulag-System sei das Vorbild für die Konzentrations- und Vernichtungslager des NS-Regimes gewesen. Dies ist aus zweierlei Gründen von der Hand zu weisen. Erstens waren die nationalsozialistischen Vernichtungslager im Besonderen – wie auch die Konzentrationslager im Laufe ihrer Entwicklung – wesentlich tödlicher. Während 90 Prozent der Gefangenen im Gulag überlebten, liegt die Quote bei registrierten Häftlingen in Konzentrationslagern bei weniger als der Hälfte. Zweitens gibt es keine Evidenz dafür, dass die Nationalsozialisten das Gulag-System kopiert hätten.¹¹¹ Es ist wichtig, die Konzentrationslager von den Vernichtungslagern abzugrenzen, da es gerade bei historischen Laien oft zu einer Vermischung der beiden Lagertypen kommt. Ein Indiz dafür sind die häufigen Fragen von Besucher*innen von KZ-Gedenkstätten, wo denn die Gaskammern stünden oder das Verwechseln von Duschräumen mit Gaskammern.¹¹² Zwar gab es Lager wie Auschwitz oder Majdanek, die beide Funktionen erfüllten, dies war jedoch die Ausnahme und nicht die Regel. Vernichtungslager wie Treblinka waren Lager, in die primär Jüdinnen und Juden – nach Chelmo beispielsweise auch Roma und Sinti – deportiert wurden, um dann mittels Giftgas ermordet zu werden. Das Ziel solcher Lager war es, in einem kurzen Zeitraum eine möglichst große Anzahl an Menschen zu ermorden und ihre Leichen zu beseitigen. Konzentrationslager zielten auf langsame Vernichtung unterschiedlicher Opfergruppen ab. Durch schlechte, unzureichende Ernährung, katastrophale Unterbringungsbedingungen, unmenschliche Arbeitsbedingungen und brutale Repression bis

¹¹⁰ Wachsmann, KL, 13f.

¹¹¹ Wachsmann, KL, 12.

¹¹² Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 18.

hin zu Mord an bestimmten Häftlingen oder Häftlingsgruppen, war das Überleben über einen längeren Zeitraum in einer solchen Institution unwahrscheinlich, dies wird auch als Vernichtung durch Arbeit¹¹³ bezeichnet.¹¹⁴

Zwischen den Jahren 1933 und 1945 existierten insgesamt 27 Hauptlager¹¹⁵ und über 1 000 Nebenlager – die Zahlen schwanken jedoch, da Lager geschlossen und neu erbaut wurden - auf den heutigen Gebieten Deutschlands, Österreichs, Polens, Frankreichs, der Niederlande, Belgiens, Tschechiens, der Slowakei, der Ukraine, Weißrusslands, Estlands, Lettlands, Litauens, Norwegens, Griechenlands und sogar auf der britischen Kanalinsel Alderney.¹¹⁶ In den KZs starben mehr als 700 000 Frauen, Männer und Kinder, eine Million Jüdinnen und Juden, die in Auschwitz-Birkenau ermordet wurden, nicht mitgerechnet.¹¹⁷

Die Konzentrationslager waren ein grundlegendes Werkzeug im Instrumentarium nationalsozialistischer Herrschaftsausübung von Anfang bis zum Ende des NS-Regimes. Mit der Reichstagsbrandverordnung vom 28. Februar 1933 – die bis zum Ende des Deutschen Reiches in Kraft blieb, ein regieren auf Basis des permanenten Notstandes, das für faschistische und autoritäre Systeme typisch ist – wurden die individuellen Freiheitsrechte suspendiert. Auf Basis der Schutzhaft – dem präventiven Verhaften vom Menschen die man als potentielle Bedrohung ansah – wurden vorerst nur politische Gegner*innen an der Justiz vorbei verhaftet und misshandelt.¹¹⁸

Im Zuge dessen operierte die SS in einem rechtsfreien Raum, indem sie gegenüber der Ziviladministration – mit der es immer wieder zu Auseinandersetzungen kam, so führte der Tod dreier Häftlinge in Dachau im Jahr 1933 noch zu Ermittlungen der Staatsanwaltschaft¹¹⁹ – ihr Handeln unter die Direktive der Generalprävention zur Aufrechterhaltung der inneren Ordnung stellte und deren Regeln nach außen hin akzeptierte. Damit ist gemeint, dass die Lager eine Ordnung, im Sinne von Führungsstrukturen, institutioneller Einheitlichkeit abgestufte und

¹¹³ Monika Schmidt, Vernichtung durch Arbeit. In: Wolfgang Benz (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 242.

¹¹⁴ Falk Pingel, Konzeption und Praxis der nationalsozialistischen Konzentrationslager 1933 bis 1938. Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 1 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 160.

¹¹⁵ Nach Wachsmann: Arbeitsdorf, Auschwitz, Bad Sulza, Bergen-Belsen, Berlin-Columbia, Buchenwald, Dachau, Dora, Esterwegen, Flossenbürg, Groß-Rosen, Herzogenbusch, Kauen, Lichtenburg, Majdanek, Mauthausen, Natzweiler, Neuengamme, Niederhagen, Plaszow, Ravensbrück, Riga, Sachsenburg, Sachsenhausen, Stutthof, Vaivra, Warschau. Wachsmann, KL, 728.

¹¹⁶ Wachsmann, KL, 11f. Je nach Autor*in und Zählweise variieren die Zahlen. Karin Orth beispielsweise geht von 22 Haupt- und etwa 1 000 Nebenlagern aus. Karin Orth, Die „Konzentrationslager-SS“. Sozialstrukturelle Analysen und biographische Studien einer nationalsozialistischen Funktionseleite (Hamburg 1997) 84f.

¹¹⁷ Wachsmann, KL, 12.

¹¹⁸ Wolfgang Benz, Konzentrationslager. In: Wolfgang Benz (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 126.

¹¹⁹ Wachsmann, KL, 76.

zugeteilte Verantwortung etc. hatten, jedoch war diese nicht einklagbar. Das Geschehen innerhalb der Konzentrationslager beruhte zum Schein auf Erlässen und Befehlen, aber diese waren stets von denjenigen geschaffen, die sie exekutierten und wurden dementsprechend zum Vorteil der Befehlsgebenden ausgelegt, was de facto Willkür gleichkam. Die herrschende Pseudo-Ordnung verlieh der SS allerdings einen Schutzschild der Normalität, nach außen hin konnte man sich auf bürokratische Grundlagen berufen, im Inneren konnte man selbst bestimmen.¹²⁰

Die Pseudo-Ordnung der Konzentrationslager – die der nationalsozialistischen Ideologie entsprang – basierte auf einer rassistischen Hierarchie, die in sich selbst irrational und ebenfalls willkürlich war. Auf Basis jener rassistischen Rangordnung etablierte die SS eine Hierarchie unter den Häftlingen anhand von Häftlingskategorie, Herkunft, Nationalität, Fähigkeiten und körperlichen Merkmalen, an deren Ende Jüdinnen und Juden – besonders wenn sie aus dem Osten Europas stammten, im nationalsozialistischen Sprachgebrauch „Ostjuden“ – sowie sowjetische Kriegsgefangene standen. Die SS privilegierte Funktionshäftlinge, die Verwaltungs- und Unterstützungsaufgaben übernahmen, wie Schreiber*innen und Ärzt*innen. Eine besondere Kategorie unter den Funktionshäftlingen stellten die Kapos dar. Sie beaufsichtigten und kontrollierten die anderen Häftlinge und bildeten dadurch eine Grauzone¹²¹, die Opfer und Täter*innen verband. So konnte die SS Personal sparen und die Häftlinge bis zu einem gewissen Grad gegeneinander ausspielen.¹²²

Die Führung der Konzentrationslager lag im Zuständigkeitsbereich der SS, abgesehen von den wilden KZs die im Jahr 1933 bis Mitte des Jahres 1934 existierten, diese Lager wurden neben der SS auch von SA und Hilfs- beziehungsweise regulären Polizeiverbänden betrieben.¹²³ Nachdem sich durch den Röhms-Putsch – die Ermordung Ernst Röhms und weitere hoher SA Führer – die SS unter Himmler und seinen Untergebenen durchgesetzt hatte, wurde eine neue Organisation innerhalb der SS gegründet, die die KZs betreiben und vereinheitlichen sollte: die Inspektion der Konzentrationslager, kurz IKL. Der Leiter der IKL war Theodor Eicke, einer der beiden Mörder Röhms.¹²⁴ Anfang des Jahres 1942 ging die IKL nach einer organisatorischen Umgliederung der SS in der Amtsgruppe D des Wirtschafts- und Verwaltungshauptamtes der SS auf.¹²⁵ Etwa 60 000 Männer und Frauen der SS versahen in den Konzentrationslagern

¹²⁰ Pingel, Konzeption und Praxis der nationalsozialistischen Konzentrationslager 1933 bis 1938, 153.

¹²¹ Hierzu siehe das Kapitel die „Grauzone“ in Primo Levi, Die Untergegangenen und die Geretteten (München 2018) 33-70.

¹²² Wachsmann, KL, 27.

¹²³ Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 25.

¹²⁴ Wachsmann, KL, 99f, 104-107.

¹²⁵ Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 25.

Dienst. Sie stellten die Wachmannschaften, übernahmen die Verwaltung und den Betrieb der Lager und waren zu diesem Zweck auf dem Lagergelände oder in nahen SS-Siedlungen untergebracht. Je nach Rang bedeutete dies Kasernierung für die niederen Chargen oder eigene Häuser bis hin zu kleinen Villen für die Kommandanten der Lager. Je nach Ort und Rang bestand die Möglichkeit von Familienbesuchen für SS-Männer oder überhaupt einer gemeinsamen Unterbringung mit der eigenen Familie. Neben guten Karrierechancen, zusätzlichen Annehmlichkeiten wie Sport-, Theater- und Kulturveranstaltungen, die entweder gastierten oder innerhalb der Konzentrationslager durch das Zurückgreifen auf Häftlinge organisiert wurden wie beispielsweise die Häftlingsorchester, Unterhaltung und Erholung in eigenen Bordellen wie auch SS-Heimen – ähnlich den Offizierskasinos in Kasernen – und handfesten materiellen Vorteilen – da man die Häftlinge beraubte und Korruption alltäglich war – boten die Konzentrationslager den Tätern, so tödlich sie für die Opfer waren, einen verhältnismäßig sicheren Arbeitsplatz verglichen mit den Gefechten, die an den unterschiedlichen Fronten tobten.¹²⁶

Bei aller Dysfunktionalität im Einzelnen, bei aller Korruption und schlechter Organisation, bei aller unzureichenden oder fehlerbehafteten Planung waren die Bedingungen für die Häftlinge in den Konzentrationslagern nicht das Ergebnis eines Versagens der SS. Im Gegenteil, die Behandlung, die die KZ-Insassen erfuhren, folgte politisch-ideologischen und später auch wirtschaftlichen Zielen, die den Vorstellungen der Machthaber des NS-Regimes sowie den politischen Konzeptionen der Nationalsozialist*innen entsprachen.¹²⁷

¹²⁶ Wachsmann, KL, 425-435.

¹²⁷ Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 31f.

2.3.1 Die Entwicklung der Konzentrationslager

*Das KL-System war ein großer Werte-Wandler. Seine Geschichte ist eine Geschichte dieser Wandlungen, die brutalste Gewalt, Folter und Mord zur Norm machte.*¹²⁸

Der Entwicklungsprozess der Konzentrationslager kann in vier Phasen zusammengefasst werden:

Die Jahre 1933–1936: Frühe, oft auch als „wilde KZs“ bezeichnete Konzentrationslager und deren Vereinheitlichung

Die Jahre 1936–1939: Ausbau der Lager und Ausweitung der Häftlingsgruppen auf Menschen, die in ihrer Lebensführung von den nationalsozialistischen Normen und Werten abwichen und als „Asoziale“¹²⁹ bezeichnet wurden

Die Jahre 1939–1941/42: Internationalisierung und Anstieg der Todesraten

Die Jahre 1941/42–1945: Massenvernichtung und Rüstungswirtschaft¹³⁰

Es handelte sich dabei um einen Prozess der Veränderung, der Radikalisierung, der Ausweitung, bei dem die Konzentrationslager einen kumulativen Funktionswandel vollzogen. Kumulativ und nicht selektiv war der Wandel insofern, als dass die Elemente, die die frühen Lager prägten, weitgehend beibehalten wurden. Während immer neue Lagern, Funktionen und Häftlingsgruppen hinzugefügt wurden.¹³¹

Die Jahre 1933–1936: Frühe Konzentrationslager und deren Vereinheitlichung

Bei den frühen Konzentrationslagern handelte es sich um gefängnisähnliche Einrichtungen¹³², die vom Frühjahr 1933 bis Anfang des Jahres 1934 Bestand hatten, in denen tatsächliche oder vermeintliche politische Gegner*innen des NS-Regimes inhaftiert waren. Die Häftlinge waren

¹²⁸ Wachsmann, KL, 721.

¹²⁹ Für eine genauere Definition siehe das Kapitel KZ-Häftlinge und Häftlingskategorien

¹³⁰ Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 25-32.

¹³¹ Bernd Weisbrod, Entwicklung und Funktionswandel der Konzentrationslager 1937/38 bis 1945.

Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 1 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 352.

¹³² Die Haftbedingungen konnten allerdings lokal variieren und waren insofern gefängnisähnlich, als dass die Prügelstrafe und andere rigide Schemata aus den wilhelminischen preußischen Haftanstalten übernommen wurden. Frühe Konzentrationslager mit modernen Haftanstalten zu vergleichen würde eine massive Verharmlosung darstellen. Siehe dazu auch: Wachsmann, KL, 77-80.

ohne Anklage in die improvisierten Lager – weshalb der Terminus „wilde KZs“ geläufig ist – gebracht worden und waren dort den Wachmannschaften, SA, SS und Polizeieinheiten schutzlos ausgeliefert. Im Sommer des Jahres 1933 betrug der Gesamtstand der Häftlinge etwa 26 000 Menschen. Wie im vorigen Kapitel genauer ausgeführt, kam es nach dem „Röhm-Putsch“ zur Gründung der IKL als Teil der SS, die unter der Führung von Theodor Eicke die Konzentrationslager vereinheitlichen sollte und das bisher tödlichste und extremste Lager, nämlich Dachau¹³³, als Modelstandort etablierte. Im Sommer des Jahres 1935 kam es zu einer Konsolidierung der NS-Herrschaft, was sich auch in den Häftlingszahlen in den Konzentrationslagern ausdrückte, die auf 4 000 Gefangene sanken. Die Gegner des NS-Regimes waren politisch isoliert, eingesperrt oder umgebracht worden.¹³⁴ Bis zum Frühsommer 1936 hatte es die IKL geschafft, die Konzentrationslager dem Einfluss anderer Behörden wie dem Reichsinnen- oder Reichsjustizministerium komplett zu entziehen.¹³⁵

Die Jahre 1936–1939: Ausbau der Lager und Ausweitung der Häftlingsgruppen

Im Sommer des Jahres 1936 begannen die Bauarbeiten für das Konzentrationslager Sachsenhausen, in das im August des Jahres 1938 die Zentrale der IKL verlegt wurde und das ab diesem Zeitpunkt als Ausbildungsort für die Wachmannschaften der KZs diente. Mit dem Bau neuer, größerer Lager nach den Zielsetzungen der IKL, was sich beispielsweise in der Lagerarchitektur bemerkbar machte, wurden eine Reihe kleinerer Konzentrationslager aufgelassen.¹³⁶

Gleichzeitig fand die Ausbeutung der Arbeitskraft der Häftlinge immer weitere Verbreitung, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf Rüstungsproduktion sondern auf städtebauliche Projekte abzielte.

So mussten Häftlinge in den Klinkerwerken von Sachsenhausen und dessen Außenlager Neungamme, Zwangsarbeit zur Produktion von Ziegeln leisten. Die Folge der Zwangsarbeit waren steigende Todeszahlen aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen.¹³⁷ Ab den Jahren 1937/1938 veränderte sich auch die Häftlingsstruktur in den Konzentrationslagern. Neben politischen Gefangenen begann die Sicherheitspolizei unter Reinhard Heydrich Menschen am Rande der Gesellschaft, die als „Asoziale“ stigmatisiert

¹³³ Von den 4821 Gefangenen, die im Jahr 1933 im KZ Dachau inhaftiert wurden, starben 25. *Wachsmann, KL*, 76.

¹³⁴ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 25.

¹³⁵ *Wachsmann, KL*, 117.

¹³⁶ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 26f.

¹³⁷ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 27.

wurden, und ausgewählte Straftäter*innen, die als „Berufs-“ oder „Gewohnheitsverbrecher“¹³⁸ bezeichnet wurden, zu inhaftieren. Mit der Annexion Österreichs durch das Deutsche Reich kam es zu einem Schub politischer Gefangener aus dem neuen Territorium nach Dachau. Auch die Rolle der Konzentrationslager in der antijüdischen Politik des NS-Regimes veränderte sich im Jahr 1938. Bis dahin waren sie nicht führend daran beteiligt gewesen, zwar waren einige politische Gefangene Jüdinnen oder Juden, jedoch spielte ihre Religion oder ethnische Zugehörigkeit eine untergeordnete Rolle.¹³⁹ Nach dem Novemberpogrom ließ Heydrich mehr als 25 000 Juden in Konzentrationslager bringen, um deren individuelle Vertreibung zu beschleunigen, da diese Männer wieder freigelassen wurden, wenn sie ein Visum für ein anderes Land vorlegen konnten.¹⁴⁰ Ende des Jahres 1938 erreichten die Häftlingszahlen einen vorläufigen Höchststand mit 60 000 Inhaftierten, was zur Planung neuer Konzentrationslager führte. Im Sommer des Jahres 1939 war die Gesamtzahl der Häftlinge auf 21 000 Menschen gesunken, wobei etwa ein Drittel davon politische Gefangene waren.¹⁴¹

Kurz nach Kriegsbeginn im November des Jahres 1939 kam es zu einem bereits länger vorbereiteten Führungswechsel an der Spitze der IKL. Richard Glücks folgte Theodor Eicke, der sich voll und ganz der Führung der SS-Totenkopfverbände¹⁴² widmete, nach.¹⁴³

Die Jahre 1939–1941/42: Internationalisierung und Anstieg der Todesraten

Diese Phase war durch exponentielles Wachstum der Häftlingszahlen, eine Internationalisierung der Häftlingsstruktur durch die Gebietsgewinne im Krieg, massenhaften Verlegung der Gefangenen, einen kontinuierlich drohenden Kollaps der Lagerordnung und das Ausbilden von Sterberegionen gekennzeichnet.¹⁴⁴

Nach Kriegsbeginn verdoppelten sich die Häftlingszahlen in kurzer Zeit. Auf den Angriff auf Polen folgte eine Inhaftierungswelle innerhalb des Dritten Reiches, deren Ziel Kriegsgegner*innen waren. Der überwiegende Teil der Häftlinge in dieser Phase bestand

¹³⁸ Für eine genauere Definition siehe das Kapitel KZ-Häftlinge und Häftlingskategorien.

¹³⁹ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 28f.

¹⁴⁰ *Gerlach*, The extermination of the European Jews, 49.

¹⁴¹ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 28f.

¹⁴² Bei den SS-Totenkopfverbänden handelte es sich um die militärisch ausgebildeten Teile der SS die den Personalpool für die SS-Totenkopf-Divisionen (militärische Einheiten) bildeten, die sich aus den Wachmannschaften der Konzentrationslager zusammensetzten. Sie wurden 1939/1940 in die neu entstandene „Waffen-SS“ eingegliedert. *Herman Kaienburg*, SS (Schutzstaffel). In: Wolfgang Benz, Lexikon des Holocaust (München 2002) 222-224.

¹⁴³ *Wachsmann*, KL, 230.

¹⁴⁴ *Weisbrod*, Entwicklung und Funktionswandel der Konzentrationslager 1937/38 bis 1945, 353.

allerdings aus Menschen aus den besetzten Ländern: Polen, Teile der Tschechoslowakei¹⁴⁵, Frankreich, Holland, Belgien, sowie Teile Jugoslawiens. Die Produktion von Baugrundstoffen in Konzentrationslagern wurde ausgedehnt und die Todesraten stiegen stark an. Während im KZ Dachau im Jahr 4 Prozent der Häftlinge starben, waren es im Jahr 1942 36 Prozent. Im Lager Mauthausen stiegen die Todeszahlen Im Jahr 1939 von 24 Prozent auf 76 Prozent im folgenden Jahr.¹⁴⁶ Erst während des Zweiten Weltkrieges wurden die Konzentrationslager zu dezidierten Vernichtungsstätten, in denen bestimmte Opfergruppen gezielt ermordet wurden und das Überleben über längere Zeit unter den Haftbedingungen in den Lagern unwahrscheinlich war.¹⁴⁷ Mit der „Aktion 14f13“, der Selektion und Ermordung von Häftlingen, die man als „nicht arbeitsfähig“ einstufte, und der „Aktion 14f14“, der Exekution sowjetischer Kriegsgefangener im großen Stil, kündigte sich im Jahr 1941 eine weitere Radikalisierung des NS-Terrors innerhalb der Konzentrationslager an.¹⁴⁸

Es kam auch zu organisatorischen Neuerungen. Heydrich unterteilte die bestehenden Konzentrationslager mittels eines Erlasses vom 1. Jänner 1941 in drei Lagerstufen. „Lagerstufe I“ war für „alle wenig belasteten und bedingt besserungsfähigen Schutzhäftlinge, außerdem für Sonderfälle und Einzelhaft“¹⁴⁹ vorgesehen. Als solche Lager wurden beispielsweise Dachau, Sachsenhausen und das Stammlager Auschwitz eingestuft.

„Lagerstufe Ia“ wurde für „besonders schonungsbedürftige, ältere kaum arbeitsfähige Häftlinge“¹⁵⁰ bestimmt. Dabei handelte es sich nicht um Häftlinge, auf die diese Kriterien tatsächlich zuträfen, sondern um Personen, auf die man Rücksicht nehmen musste oder wollte, wie beispielsweise prominente Politiker*innen oder Geistliche. Diese wurden dem Heilkräutergarten in Dachau zugewiesen.

„Lagerstufe II“ wurden „schwer belastete, jedoch noch erziehungs- und besserungsfähige Schutzhäftlinge“¹⁵¹ zugeordnet. In diese Kategorie fielen die Konzentrationslager Buchenwald, Flossenbürg, Neuengamme – das seit dem Jahr 1940 von einem Außenlager zu einem selbstständigen KZ avanciert war – und das sich im Aufbau befindliche Auschwitz-Birkenau.

„Lagerstufe III“ war für „schwerbelastete, unverbesserliche und auch gleichzeitig kriminell vorbestrafte und asoziale, das heißt kaum noch erziehbare Schutzhäftlinge“ bestimmt. Das

¹⁴⁵ Genau genommen ein Teil der Tschechoslowakei, das vom NS-Regime als das Protektorat Böhmen und Mähren bezeichnet wurde.

¹⁴⁶ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 29.

¹⁴⁷ *Pingel*, Konzeption und Praxis der nationalsozialistischen Konzentrationslager 1933 bis 1938, 160.

¹⁴⁸ *Weisbrod*, Entwicklung und Funktionswandel der Konzentrationslager 1937/38 bis 1945, 351.

¹⁴⁹ *Hans Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen. Dokumentation (Wien 2006) 35.

¹⁵⁰ *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 35.

¹⁵¹ *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 35.

einziges Konzentrationslager, dem diese „Lagerstufe“ im Jahr 1941 zugeordnet wurde war Mauthausen.¹⁵²

Die Jahre 1941/42–1945: Massenvernichtung und Rüstungswirtschaft

Im Frühjahr 1942 wurde die IKL in das erst kürzlich entstandene SS Wirtschafts- und Verwaltungshauptamt, kurz WVHA, eingegliedert und in die „Amtsgruppe D“ des WVHA umbenannt. Damit war Oswald Pohl der Leiter des WVHA und nicht mehr Richard Glücks tonangebend in der Verwaltung der Konzentrationslager.¹⁵³ Das WVHA war auf Initiative Himmlers mit dem Amtsantritt Albert Speers als Reichsminister für Bewaffnung und Munition und Fritz Sauckels als Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz gegründet worden, da Himmler diese beiden als Rivalen sah und dadurch die Kontrolle der Zwangsarbeitskräfte in den Konzentrationslagern durch die SS absichern wollte.¹⁵⁴ Dies führte dazu, dass die Zwangsarbeit von Häftlingen für die Rüstungsproduktion zu einem mehr und mehr bestimmenden Faktor innerhalb des KZ-Systems avancierte. Dies war jedoch kein Widerspruch zur Vernichtungsabsicht gegenüber den Häftlingen. Zwangsarbeit bedeutet Vernichtung durch Arbeit, dies wurde bereits im „Pohl-Befehl“ vom 30. April 1942 festgehalten: „Dieser Einsatz muß im wahren Sinn des Wortes erschöpfend sein, um ein Höchstmaß an Leistung zu erreichen“¹⁵⁵

Die Häftlingszahlen stiegen weiter an. Im April des Jahres 1943 waren 203 000 Menschen in den Konzentrationslagern erfasst, im August des Jahres 1944 524 000 und zu Kriegsende etwa 700 000 Personen, wobei 90% der Häftlinge keine Deutschen oder Österreicher*innen waren.¹⁵⁶

Himmler und Pohl planten, große SS-eigene Rüstungsbetriebe in den Konzentrationslagern zu gründen. Die wenigen Projekte dieser Art, die tatsächlich realisiert wurden, hatten für die gesamte Rüstungswirtschaft des Dritten Reiches marginale Bedeutung. Erst mit dem Zugeständnis Pohls an Speer im September des Jahres 1942, dass Häftlinge auch außerhalb von Konzentrationslagern in der bestehenden Rüstungsindustrie einsetzbar waren, begann die Entwicklung einer, aus Sicht der NS-Regimes, erfolgreichen Kooperation aus deutschen Industrieunternehmen und der SS. Die SS-Pläne für eine eigene Waffen- und

¹⁵² *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 35.

¹⁵³ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 30.

¹⁵⁴ *Wachsmann*, KL, 454f.

¹⁵⁵ *Weisbrod*, Entwicklung und Funktionswandel der Konzentrationslager 1937/38 bis 1945, 351.

¹⁵⁶ *Herbert, Orth, Dieckmann*, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 30.

Rüstungsproduktion waren damit allerdings vereitelt.¹⁵⁷ Die besagte Kooperation gestaltete sich folgendermaßen: die SS verlieh KZ-Häftlinge als Zwangsarbeiter*innen an Unternehmen zu bestimmten Tagessätzen¹⁵⁸ und kümmerte sich um deren, unzureichende, Grundversorgung mit Kleidung und Lebensmitteln, die Bewachung und Beaufsichtigung, deren medizinische Betreuung sowie den Transport. Die Unternehmen stellten die Unterkünfte beziehungsweise Lager zur Verfügung, schulten die Häftlinge ein und überprüften deren Arbeitsleistungen.¹⁵⁹ Ab Mitte des Jahres 1943 entstanden mehr und mehr dieser Außenlager in der Nähe der Produktionsstandorte nahezu aller renommierten deutschen Unternehmen.¹⁶⁰ Dadurch wurden große Lager wie Mauthausen zu Drehscheiben und Durchgangsstationen, die die Häftlinge auf die unterschiedlichen Außenlager verteilten und diesen damit auch verschiedene Überlebenschancen zuteilten.¹⁶¹

Verglichen mit dem „Arbeitseinsatz“, der Zwangsarbeit nicht deutscher Zivilarbeiter*innen und Kriegsgefangener im Deutschen Reich, war die wirtschaftliche Bedeutung der Konzentrationslager jedoch gering. Ab dem Jahr 1944 wurden KZ-Insassen zur zunehmenden Verlegung von kriegswichtiger Produktion unter Tage gezwungen, um Letztere vor den zunehmenden Luftangriffen der Alliierten zu schützen. Dazu wurden unter Zeitdruck, unmenschlichen Arbeitsbedingungen sowie mittels primitiver Werkzeuge Stollen und Höhlen geschaffen oder erweitert, was die Todesraten unter den betroffenen Häftlingen stark erhöhte.¹⁶² Mit dem Näherrücken der Fronten Ende der Jahre 1944 und 1945 an bestimmte Konzentrationslager begannen die mörderischen „Evakuierungen“ jener Lager, da die NS-Führung beschlossen hatte, die Häftlinge nicht in die Hände der Alliierten fallen zu lassen. Sie wurden per Bahntransport oder zu Fuß, diese Märsche wurden als Todesmärsche bezeichnet, in andere Konzentrationslager, die weiter im Hinterland gelegen waren, verlegt. Im Zuge dieser letzten Phase kam etwa ein Drittel bis zu der Hälfte – die tatsächlichen Todeszahlen sind aufgrund der dürftigen Quellenlage schwer abzuschätzen – der 700 000 KZ-Insassen um. Sie wurden auf den Todesmärschen ermordet oder starben an Erschöpfung, Hunger und Krankheiten. Die Zustände in den Aufnahmelagern verschlechterten sich durch Überfüllung und katastrophale hygienische Zustände bei gleichzeitiger Unterversorgung mit Nahrungsmitteln und Material drastisch. Im Zuge der „Evakuierungen“ und der Todesmärsche

¹⁵⁷ Wachsmann, KL, 469.

¹⁵⁸ Sechs Reichsmark für gelernte Arbeiter, vier Reichsmark für Hilfsarbeiter pro Tag, in den besetzten Gebieten im Osten Europas wurden diese Tagessätze auf vier beziehungsweise drei Reichsmark verringert. Frauen wurden in ähnlicher Höhe wie Hilfsarbeiter bezahlt. Wachsmann, KL, 473.

¹⁵⁹ Wachsmann, KL, 473f.

¹⁶⁰ Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 31.

¹⁶¹ Weisbrod, Entwicklung und Funktionswandel der Konzentrationslager 1937/38 bis 1945, 355.

¹⁶² Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 31.

entschied vor allem das individuelle Verhalten der niedrigeren SS-Ränge, wie der Kommandanten der Marschkolonnen oder der Begleitmannschaften selbst, das Schicksal der Häftlinge.¹⁶³

2.3.2 KZ-Häftlinge und Häftlingskategorien

Um die Heterogenität der KZ-Häftlinge zu verdeutlichen – die mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges zunahm – sei hier der Häftlingsstand des KZ Buchenwald und seiner Nebenlager im Dezember des Jahres 1944 angeführt. Es handelte sich um 63 837 Häftlinge aus 28 europäischen Staaten – inklusive der Kategorien „andere“ Staaten und „staatenlos“ – die in 13 Haftkategorien unterteilt waren. Die drei größten Gruppen, die gemeinsam mehr als 90% des Häftlingsstandes ausmachten, waren: Politische Gefangene, nicht deutsche Zwangsarbeiter*innen und Jüdinnen und Juden.¹⁶⁴

Bei dem Großteil der Häftlinge handelte es sich um Männer, es gab allerdings auch weibliche KZ-Häftlinge die im Jahr 1938 etwa 10% der in den Konzentrationslagern gefangenen Menschen ausmachten¹⁶⁵. Im Jänner des Jahres 1945 waren hingegen zirka 200 000 der etwa 700 000 KZ-Häftlinge Frauen.¹⁶⁶ Frauen waren ab Dezember des Jahres 1937 zentral im Konzentrationslager Lichtenburg untergebracht, bis die SS aufgrund der steigenden Häftlingszahlen ein neues KZ, das ausschließlich für Frauen bestimmt war, errichtete: Ravensbrück. Die SS beschäftigte in Ravensbrück weibliche Aufseherinnen, die Bewachung und Führung der Lager übernahmen SS-Männer. Zu dieser Entscheidung hatte sich die SS-Führung nur mühsam durchgerungen, da nur Männer Mitglied der SS werden konnten – die Aufseherinnen betitelte man eigens als „Gefolge der SS“ – und die Rolle der Aufseherin nicht in die stereotypen Geschlechterrollen der nationalsozialistischen Ideologie passten. Die Trennung von weiblichen und männlichen Gefangenen wurde bis ins Jahr 1944 relativ strikt aufrechterhalten. Im Jahr 1944 entstanden jedoch mehr und mehr Außenlager. In weit über 100 davon wurden auch Frauen gefangen gehalten und als Zwangsarbeiterinnen ausgebeutet. Mit der Zeit verschlechterten sich die Haftbedingungen für Frauen zunehmend, im Vergleich zu denen der männlichen Häftlinge waren sie jedoch weniger tödlich.¹⁶⁷ Dies war eine Folge

¹⁶³ Eberhard Kolb, Die letzte Kriegsphase. Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 1128, 1133-135.

¹⁶⁴ Gerlach, The extermination of the European Jews, 2.

¹⁶⁵ Wachsmann, KL, 159-162, 548-550.

¹⁶⁶ Daniel Blatman, Die Todesmärsche – Entscheidungsträger, Mörder und Opfer. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 1066.

¹⁶⁷ Wachsmann, KL, 159-162, 548-550.

dessen, dass Frauen durchschnittlich kürzer in Haft waren, eher in Außenlagern für private Industrie als in den großen Lagern untergebracht waren und weniger direkten Kontakt zu SS-Männern hatten – was allerdings nicht bedeutet, dass die SS-Aufseherinnen nicht gewalttätig waren. Dies gilt allerdings nur für die Frauen, die bereits in Konzentrationslagern inhaftiert waren. In den Vernichtungslagern war es für Männer wahrscheinlicher die Selektion zu überleben.¹⁶⁸ Frauen wurden in Konzentrationslagern nicht nur als Zwangsarbeiterinnen ausgebeutet sondern auch in den Häftlingsbordellen, die ab dem Jahr 1942 auf Geheiß Himmlers in den KZs errichtet wurden, um die Motivation männlicher Häftlinge zu steigern, zur Prostitution gezwungen – zwar war die Meldung als Prostituierte offiziell freiwillig, allerdings wurden die Frauen mit falschen Versprechungen wie früheren Entlassungen, zu denen es nie kam, geködert und man übte Druck auf die Frauen aus, indem man ihnen beispielsweise die Wahl zwischen einem gefährlichen Arbeitskommando oder dem Bordell ließ.¹⁶⁹ Neben anderen Formen der Gewalt war auch sexueller Missbrauch in den Konzentrationslagern Gang und Gebe. Es kam zu Vergewaltigungen der weiblichen Häftlinge durch SS-Männer, weiter verbreitet waren allerdings andere Arten sexueller Gewalt wie Übergriffe bei Selektionen oder Leibesvisitationen.¹⁷⁰

Die Haftkategorien veränderten sich mit der Zeit – hierzu siehe auch das Kapitel „Die Entwicklung der Konzentrationslager“ – und konnten auch von Lager zu Lager variieren. Daher soll an dieser Stelle nur auf eine Art der Kategorisierung genauer eingegangen werden, da diese Schautafel in didaktischen Materialien häufig zu finden ist.

Sie gibt allerdings keinen vollständigen Überblick über die Opfergruppen, die in Konzentrationslagern inhaftiert wurden. Sowjetische Kriegsgefangene – Männer wie Frauen, da in der Roten Armee etwa 800 000 Soldatinnen in meist Versorgungseinheiten, seltener bei der kämpfenden Truppe dienten¹⁷¹ – werden beispielsweise nicht gelistet, obwohl diese ab Oktober des Jahres 1941 auch in Konzentrationslagern gefangen gehalten wurden, um dort entweder Zwangsarbeit zu verrichten – was in den Konzentrationslagern Vernichtung durch Arbeit bedeutete – oder weil sie zur direkten Exekution bestimmt waren. So war das Lager Auschwitz-Birkenau zu Baubeginn am 15. Oktober des Jahres 1941 als Konzentrationslager für sowjetische Kriegsgefangene vorgesehen.¹⁷²

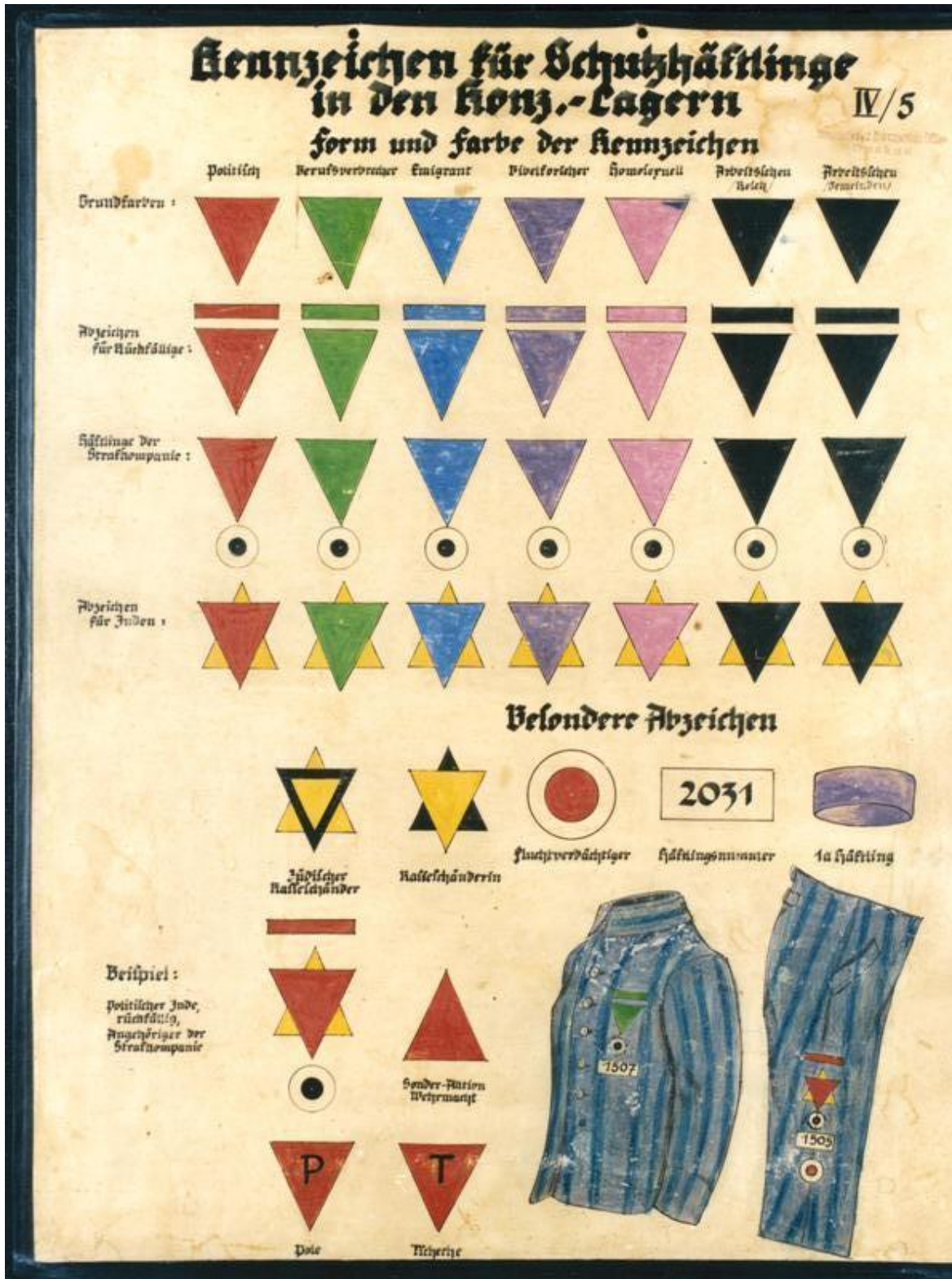
¹⁶⁸ Lutz Nierthammer, Häftlinge und Häftlingsgruppen im Lager. Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 1055.

¹⁶⁹ Wachsmann, KL, 477f.

¹⁷⁰ Wachsmann, KL, 424.

¹⁷¹ Rolf Keller, Reinhard Otto, Sowjetische Kriegsgefangene im System Konzentrationslager (Mauthausen-Studien Bd. 14, Wien 2019) 250.

¹⁷² Wachsmann, KL, 325f.



Bundesarchiv, Bild 146-1993-051-07
Foto: o. Ang. | 1936/1944 ca.

Abbildung 2: Deutsches Bundesarchiv, Tafel mit farbigen Kennzeichen (Winkeln) für Häftlinge in Konzentrationslagern (KZ), Datierung 1936-1944, Signatur: Bild 146-1993-051-07, online unter <<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearo=&query=146-1993-051-07>> (27.01.20).

*Politische Gegner*innen / „Politisch“*

Darunter verstand man tatsächliche oder vermeintliche politische Gegner des NS-Regimes, dazu zählten Sozialdemokrat*innen, Kommunist*innen, katholische und evangelische Priester, Austrofaschist*innen, „Rotspanier“, sprich Veteran*innen des Spanischen Bürgerkrieges auch Republikanische Spanier genannt, die auf Seiten der demokratisch gewählten Regierung gegen die Putschisten unter General Franco gekämpft hatten, Kriegsgegner*innen sowie Angehörige unterschiedlicher Widerstandsgruppen gegen das NS-Regime.^{173 174}

*Ausgewählte Straftäter*innen / „Berufsverbrecher“, „Gewohnheitsverbrecher“*

In diese Kategorie fielen Menschen, die mit der NS-Justiz in Konflikt gekommen waren. Zwar hatten sie oft Straftaten begangen, jedoch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass kein Verbrechen die Haft in einem KZ rechtfertigt und die NS-Justiz nicht nach rechtsstaatlichen Prinzipien agierte. Das macht diese Menschen ebenfalls zu Opfern des NS-Terrors, die jedoch aufgrund ihrer vermeintlich – vermeintlich deshalb, weil selbst jemand, der noch nie vor Gericht gestanden war, im Rahmen der „polizeilichen Vorbeugehaft“ in einem KZ festgehalten werden konnte, wenn die Polizei einen „verbrecherischen Willen“ fest- beziehungsweise unterstellte¹⁷⁵ – kriminellen Vorgeschichte bisher nicht offiziell als Opfer anerkannt wurden. Der Deutsche Bundestag hat sich am 07. November 2019 dazu entschlossen, die Gruppe der vom NS-Regime als „Berufsverbrecher“ und „Asoziale“ Verfolgten in Zukunft als Opfer anzuerkennen.¹⁷⁶ In Österreich werden „Berufsverbrecher“ bis heute offiziell nicht als Opfergruppe anerkannt.¹⁷⁷

Als „Berufsverbrecher“ wurden Menschen eingestuft, die aufgrund vergangener Straftaten vom NS-Regime als nicht resozialisierbar angesehen wurden und nach Verbüßung ihrer regulären Haft in KZs gebracht wurden. Die Schwere der Delikte war nicht ausschlaggebend, diese reichten von kleineren Eigentumsdelikten bis hin zu Gewaltdelikten, wobei die überwältigende Mehrheit sich Ersteres zuschulden hatte kommen lassen.¹⁷⁸

¹⁷³ Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 25,29.

¹⁷⁴ Christian Angerer, Maria Ecker, Nationalsozialismus in Oberösterreich. Opfer, Täter, Gegner (Nationalsozialismus in den Bundesländern Bd. 6, Innsbruck 2018) 224f.

¹⁷⁵ Wachsmann, KL, 152,170,175.

¹⁷⁶ Deutscher Bundestag, Einigkeit über Anerkennung als NS-Opfer, 07.11.2019 online unter <<https://www.bundestag.de/presse/hib/666908-666908>> (05.02.2020).

¹⁷⁷ Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Opferanerkennung. Anerkennung verschiedener Opfergruppen online unter <<https://www.nationalfonds.org/opferanerkennung>> (06.02.20).

¹⁷⁸ Wachsmann, KL, 171f.

„Gewohnheitsverbrecher, gefährlicher, wer drei oder mehr vorsätzliche Straftaten begangen hat, deren Gesamtwürdigung den Hang zum Verbrechen zeigt und weitere Straftaten erwarten läßt. Nach dem Ges. v. 24. 11. 1933 erhöhte Zuchthausstrafe, möglich auch → Sicherheitsverwahrung. (→ Entmannung.)¹⁷⁹

In die Kategorie „Gewohnheitsverbrecher“ fielen Menschen, die wiederholt straffällig geworden waren, und als Folge dessen nach dem „Gesetz gegen gefährliche Gewohnheitsverbrecher und über Maßregeln der Sicherung und Besserung“ vom 24. November 1933¹⁸⁰ gemäß § 20a als Gewohnheitsverbrecher betrachtet wurden. Diese konnte nach Punkt 4 des § 42a in „Sicherheitsverwahrung“ – das bedeutete lebenslängliche Präventivhaft – genommen werden.¹⁸¹ Bis zum Jahr 1939 wurden etwa 10 000 Menschen, vor allem wegen minderschwerer Eigentumsdelikte, als „Gewohnheitsverbrecher“ verurteilt.¹⁸²

Geflüchtete / „Emigranten“

Als Emigranten galten Personen die nach der Machterhebung der Nationalsozialist*innen das Deutsche Reich aus politischen Gründen verlassen hatten beziehungsweise geflohen und zurückgekehrt oder erneut in den Einflussbereich des NS-Regimes geraten waren.¹⁸³

Zeugen Jehovas / „Bibelforscher“

Da Mitglieder der Zeugen Jehovas den totalitären Machtanspruch des NS-Regimes nicht anerkannten – beispielsweise verweigerten Männer die Wehrpflicht, allerdings waren auch Frauen vom NS-Terror betroffen – wurden sie entsprechend verfolgt. Zwar wurden die meisten Angehörigen dieser Gruppe in reguläre Haftanstalten eingeliefert, jedoch kamen etliche in Konzentrationslager, wo sie eine eigene Häftlingskategorie bildeten. Katholische und evangelische Priester in Konzentrationslagern wurden nicht zu den „Bibelforschern“ gezählt, sondern als politische Gefangene eingestuft.¹⁸⁴

¹⁷⁹ Brockhaus Verlag, Der Volksbrockhaus. Deutsches Sach- und Sprachwörterbuch für Schule und Haus (Leipzig 91940) 246.

¹⁸⁰ Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBI. 1933 995, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=1933&page=1120&size=45>> (02.02.2020).

¹⁸¹ Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBI. 1933 996, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=1933&page=1120&size=45>> (02.02.2020).

¹⁸² Wachsmann, KL, 170.

¹⁸³ Annette Eberle, Häftlingskategorien und Kennzeichnungen. In: Wolfgang Benz, Barbara Distel (Hg.), *Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager* (München 2005) 95.

¹⁸⁴ Wachsmann, KL, 152f.

Homosexuelle Männer / „Homosexuelle“

Homosexualität unter Männern war bereits im Deutschen Kaiserreich mit dem §175 des Strafgesetzbuches unter Strafe gestellt worden. Das NS-Regime verschärfte allerdings das Vorgehen gegen homosexuelle Männer – Homosexualität zwischen Frauen wurde durch den § 175 nicht verfolgt – maßgeblich. Die strafrechtlichen Bestimmungen wurden im Jahr 1935 verschärft, indem man einen breiteren Tatbestand schuf, das Strafmaß erhöhte und die Verfolgung von homosexuellen Männern intensivierte. Parallel zu der Verfolgung von Angehörigen der Zeugen Jehovas wurden die meisten homosexuellen Männer in regulären Haftanstalten eingesperrt, einige jedoch wurden während oder nach der Haft in Konzentrationslager eingewiesen. Dort erfuhren sie eine besonders harte Behandlung, da sie oft Strafkompanien zuwiesen wurden, außerdem wurden etliche Gefangene kastriert. Häftlinge, die mit dem rosa Winkel gekennzeichnet waren, waren nicht nur dem Gespött und den Schikanen der SS ausgesetzt, oft wurden sie auch von Mitgefangenen ausgegrenzt.¹⁸⁵

Menschen am Rand der Gesellschaft / „Asoziale“

Der Angriff auf gesellschaftliche Außenseiter*innen stellte ein Kernstück der nationalsozialistischen Ideologie dar und folgte einer von Rassismus, Eugenik und Pseudo-Biologismus geprägten Logik. Die Menschen in ihren Verhaltensweisen von dem Abweichen, was die NS-Ideologie als normal und gesund definierte, wobei es sich meist um gesellschaftliche und sozial schwache Randgruppen handelte, wurden verfolgt, isoliert, zwangssterilisiert oder ermordet. Mittels dieser „Negativauslese“ bezweckten das NS-Regime den imaginierten „rassischen Wert“ des „deutschen Volkes“ zu erhöhen beziehungsweise einen „gesunden Volkskörper“ zu erhalten. Dies geschah im Zug der „Euthanasie“-Programme wie der „Aktion T4“ – der Name nimmt Bezug auf den Sitz der leitenden Behörde in der Tiergartenstraße 4 in Berlin – und der Verfolgung von „Asozialen“.

Im Volksbrockhaus aus dem Jahr 1940 wird „Asozial“ als „gleichgültig gegenüber der Gemeinschaft“ definiert.¹⁸⁶ Auch die amtliche Definition war bewusst vage gehalten, um den Akteur*innen – meist regionale Polizeikräfte sowie medizinische und soziale Einrichtungen – einen möglichst großen Handlungsspielraum zu geben. Gemäß den „Richtlinien zum Erlaß zur Vorbeugenden Verbrechensbekämpfung“ vom 4. April 1938, der vom Chef der

¹⁸⁵ Wachsmann, KL, 154f.

¹⁸⁶ Brockhaus Verlag, Der Volksbrockhaus, 32.

Sicherheitspolizei Reinhard Heydrich formuliert wurde, waren „Landstreicher“, „Trinksüchtige“, „Dirnen“ und Menschen die „sich nicht in die Gemeinschaft einfügen“ als „Asoziale“ zu verfolgen. In der Praxis umfasste diese Definition eine Reihe an Personengruppen, wobei es schwierig ist eine umfassende Liste zu erstellen, weswegen die folgende Aufzählung auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellt. Als „Asozial“ stigmatisiert und verfolgt wurden vor allem: Obdachlose, Arbeitslose denen man vorwarf „arbeitsscheu“ zu sein, Fürsorgeempfänger*innen, Bettler*innen, Gelegenheitsarbeiter*innen, vermeintliche oder tatsächliche Zuhälter und Prostituierte, Suchtkranke, vor allem Alkoholiker*innen und Frauen denen vorgeworfen wurde ihre Kinder zu vernachlässigen oder „Rassenschande“ – Geschlechtsverkehr mit Juden – begangen zu haben.^{187 188 189}

Anteilmäßig wurden weitaus mehr Männer als Frauen in KZs als „Asoziale“ inhaftiert, diese bildeten vor dem Zweiten Weltkrieg die größte Opfergruppe innerhalb der KZs.¹⁹⁰

Roma, Sinti und Jenische / „Zigeuner“

Die amtlichen beziehungsweise staatlichen Schikanen an Roma und Sinti, die auf einer langen Tradition fußen, spitzen sich im Deutschen Reich drastisch zu.¹⁹¹ Diese Volksgruppen wurden vom NS-Regime als „Asoziale“ definiert, verfolgt und vernichtet, der Genozid an den Roma und Sinti durch das NS-Regime wird als *Projamos* – das Verschlingen – bezeichnet. Sie waren von den Nürnberger-Gesetzen ebenfalls betroffen und wurden ab 1936 in Lagern festgehalten.¹⁹² Im Zuge der „Juni-Aktion“ wurden erstmals Roma und Sinti unter der Kategorie „Zigeuner“ in KZs inhaftiert.¹⁹³

Parallel zur Entwicklung der *Shoah*, radikalisierte sich die Verfolgung Ende des Jahres 1941. Im November dieses Jahrs wurden 5 000 Roma und Sinti aus dem im Bezirk Oberpullendorf gelegenen Lager Lackenbach in das Ghetto Lodz deportiert. Diejenigen, die den Transport und die ersten Monate im Ghetto überlebt hatten, wurden im Jänner des Jahres 1942 mittels Gaswagen im Vernichtungslager Chelmo ermordet.¹⁹⁴

¹⁸⁷ Wachsmann, KL, 176.

¹⁸⁸ Martin Krist, Albert Lichtblau, Nationalsozialismus in Wien. Opfer, Täter, Gegner (Nationalsozialismus in den Bundesländern Bd. 8, Innsbruck 2017) 203.

¹⁸⁹ Herbert, Orth, Dieckmann, Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 27.

¹⁹⁰ Wachsmann, KL, 180.

¹⁹¹ Wachsmann, KL, 177.

¹⁹² Wolfgang Benz, Roma und Sinti. In: In: Wolfgang Benz (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 215f.

¹⁹³ Wachsmann, KL, 177.

¹⁹⁴ Safrian, Eichmann's Men, 86f.

Die allgemeine Order, Roma und Sinti in KZs zu deportieren, wurde von Heinrich Himmler am 16. Dezember 1942 gegeben, im März setzten die Deportationen nach Auschwitz ein, wo ein eigener Lagerteil – der als „Zigeunerlager“ titulierte wurde – eingerichtet worden war. Nachdem ein „Liquidierungsversuch“ des Lagerteils im Mai des Jahres 1944 auf Widerstand gestoßen war, verlegte man die Personen, die man als „arbeitsfähig“ einstufte, und ermordete alle anderen im August in den Gaskammern von Auschwitz-Birkenau.¹⁹⁵

Abschließend gilt es festzuhalten, dass Roma und Sinti in KZs nicht immer als eigene Häftlingskategorie geführt wurden, oft wurden sie auch als „Asoziale“ kategorisiert, wie beispielsweise im KZ Auschwitz.¹⁹⁶

Jüdinnen und Juden / „Juden“

Jüdinnen und Juden wurden nach diesem Kategorisierungssystem nicht als eigene Häftlingskategorie geführt, sondern mit einem gelben Dreieck markiert, das sich unter dem Winkel, der die Kategorie anzeigte, befand.

Sie wurden seit der Existenz der Konzentrationslager in diesen inhaftiert, im großen Stil und zur Vernichtung durch Arbeit geschah dies allerdings erst im Jahr 1942. Die „Selektion“, also die Unterscheidung zwischen Personen deren Arbeitskraft noch ausgebeutet werden sollte und Personen die man sofort zu ermorden gedachte, war bereits im Jahr 1941 in den Ghettos immer wieder angewandt worden. In Auschwitz begannen die regelmäßigen Selektionen jedoch erst im Juli des Jahres 1942.¹⁹⁷

Die Entscheidung Jüdinnen und Juden in großer Zahl in Konzentrationslager zu inhaftieren fiel allerdings – unabhängig von den stattfindenden Selektionen – einige Tage nach der Wannseekonferenz im Jänner des Jahres 1942. Zu diesem Zeitpunkt waren weniger als 5 000 der etwa 80 000 KZ-Häftlinge Jüdinnen oder Juden.¹⁹⁸ Die SS-Führung kam zur Einsicht, dass die großen Siedlungs- und Baupläne, die man durch die Ausbeutung der Arbeitskraft sowjetischer Kriegsgefangener zu verwirklichen gedachte, nicht umsetzbar waren, weil der Großteil dieser den Winter nicht überlebt hatte. Zwei Millionen sowjetische Kriegsgefangene waren bis zum Jänner des Jahres 1942 verhungert, erfroren oder erschossen worden.¹⁹⁹ Als Ersatz sollten nun Jüdinnen und Juden dienen.²⁰⁰ Mit der Entstehung des SS Wirtschafts- und

¹⁹⁵ Benz, Roma und Sinti, 216.

¹⁹⁶ Krist, *Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien 229.

¹⁹⁷ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 198.

¹⁹⁸ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 345.

¹⁹⁹ Gerlach, *The extermination of the European Jews*, 437.

²⁰⁰ Wachsmann, *KL*, 346.

Verwaltungshauptamtes unter Oswald Pohl im Frühjahr 1942 änderten sich auch die Zielsetzungen der SS in Bezug auf die Nutzung von Zwangsarbeit. Die Siedlungs- und Bauprojekte wurden nicht umgesetzt, stattdessen konzentrierte man sich auf die Rüstungsproduktion.²⁰¹ Dabei wurden die Jüdinnen und Juden, die man nicht sofort vernichtete, der *Vernichtung durch Arbeit* zugeführt, die in den Konzentrationslagern stattfand. Der Anteil der jüdischen Häftlinge in Konzentrationslagern überschritt die 30% Marke nicht, abgesehen von einigen Wochen im Jahr 1938.²⁰² Im Vergleich zu anderen Häftlingsgruppen war die Todesrate unter jüdischen Häftlingen wesentlich höher.²⁰³ Die Konzentrationslager waren folglich Teil der *Shoah* und wurden umso stärker eingebunden, je länger diese andauerte.²⁰⁴

2.3.3 Sichtbarkeit von Konzentrationslagern für die Öffentlichkeit

*Es ist noch Platz im Konzentrationslager. – Schleswig-Holsteinsche Landeszeitung vom 28. August 1933.*²⁰⁵

Dass die deutsche oder österreichische Gesellschaft von den Konzentrationslagern nichts gewusst haben soll, ist ein apologetischer Nachkriegsmythos, der sich bereits bei einer oberflächlichen Befassung mit dem Thema als haltlos erweist. Vor allem über die frühen KZs war die deutsche, wie auch die Weltöffentlichkeit, relativ gut informiert, da sie – im Vergleich zu den Konzentrationslagern ab dem Jahr 1939 – eine große mediale Aufmerksamkeit genossen.

Das NS-Regime versuchte die Existenz der Konzentrationslager nicht zu verhehlen, es wurden Zeitungsartikel über die Lager und ihren Zweck gedruckt und sie wurden in Wochenschauberichten erwähnt. Dabei versuchte man die Lager als Erziehungs- und Besserungsanstalten zu inszenieren.²⁰⁶ Außerdem berichteten Lokalzeitungen über die Schicksale von Häftlingen oder führten Todesmeldungen von Häftlingen, wobei als Todesursachen stets „Selbstmord“ oder „auf der Flucht erschossen“ angegeben wurde. Diese Berichte waren allerdings eher die Ausnahme als die Regel und wurden mit der Zeit immer weniger, bis sie schließlich ganz verebbten.²⁰⁷

²⁰¹ Longerich, Wannseekonferenz, 133f.

²⁰² Wachsmann, KL, 23.

²⁰³ Gerlach, The extermination of the European Jews, 214.

²⁰⁴ Wachsmann, KL, 380.

²⁰⁵ Wachsmann, KL, 81.

²⁰⁶ Pingel, Konzeption und Praxis der nationalsozialistischen Konzentrationslager 1933 bis 1938, 156.

²⁰⁷ Wachsmann, KL, 94.

Neben der offiziellen Presse gab es eine Reihe von Untergrundzeitungen und Flugblättern, die dieses Thema ebenfalls aufgriffen. Eine der bemerkenswertesten war die 30-seitige Broschüre „Dachauer Gefangene erzählen“, in der die Verbrechen der SS im KZ Dachau aufgrund der Aussagen mehrerer ehemaliger Insassen dargelegt wurden. Etwa 650 Exemplare wurden an Untergrundgruppen, Sympathisant*innen des Widerstandes gegen das NS-Regime und öffentliche Persönlichkeiten verdeckt ausgegeben.²⁰⁸

Die internationale Presse griff das Thema auf und so erschienen im Jahr 1933 hunderte Artikel über Konzentrationslager, wobei die Informationen dazu von den jeweiligen Korrespondent*innen in Deutschland stammte. Die New York Times berichtete zwischen den Jahren 1933 und 1939 in 74 teilweise mit Photographien versehenen Artikeln über die Haftbedingungen und die Häftlingszahlen in den Lagern.²⁰⁹ Die internationale Berichterstattung, vor allem wenn das Leiden prominenter Häftlinge thematisiert wurde, führte zu einer Reihe von Kampagnen, im Zuge derer sich Personen des öffentlichen Lebens für die Freilassung von Häftlingen engagierten.²¹⁰ Neben der internationalen Presse thematisierten auch politische Gruppen die KZs, so erschien beispielsweise im August des Jahres 1933 das kommunistische „Braunbuch“ über den NS-Terror, das zu einem Bestseller wurde.²¹¹

Österreich war im Vergleich zu den übrigen Ländern keine Ausnahme, auch hier erschienen Berichte über die Zustände in den Konzentrationslagern in regionalen, wie überregionalen Zeitungen.²¹² Beispielsweise druckte die regionale Zeitung „Wiental-Stimmen“ am 16. Juli 1933 einen detaillierten Bericht über das Schicksal eines kärntner Bergarbeiters, der im KZ-Zwickau gefoltert und misshandelt wurde, wobei genauer auf die unterschiedlichen Foltermethoden, denen dieser ausgesetzt war, eingegangen wurde.²¹³

Das NS-Regime reagierte empfindlich auf die Kritik durch die internationale Presse aus Angst, dass diese kritischen Berichte die deutsche Bevölkerung negativ beeinflussen könnten. Um die Konzentrationslager als humane Erziehungsanstalten zu inszenieren, veranstaltete man Pressekonferenzen und Besuche beziehungsweise Presseführungen in Konzentrationslagern, die zu potemkinschen Dörfern herausgeputzt wurden. Die NS-Propaganda verherrlichte und

²⁰⁸ Wachsmann, KL, 84.

²⁰⁹ Sybil Milton, Die Konzentrationslager der dreißiger Jahre im Bild der in- und ausländischen Presse. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 1 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 138.

²¹⁰ Wachsmann, KL, 89.

²¹¹ Wachsmann, KL, 88.

²¹² Christian Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftlichen Spurensuche. In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayr (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Bd. 7, Wien/Berlin 2014) 32-34.

²¹³ Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftlichen Spurensuche, 33.

verharmloste die Lager bei Reden, Wochenschau-Beiträgen und in der gleichgeschalteten Presse, wobei man auch auf gestellte Fotos zurückgriff. Der Lagerkommandant des KZ Oranienburg, Werner Schäfer, veröffentlichte im Jahr 1934 sogar ein eigenes Buch mit dem Titel „Konzentrationslager Oranienburg. Das Anti-Braunbuch über das erste deutsche Konzentrationslager“, das viel Aufsehen erregte. Er hielt sich weitgehend an die offizielle Linie, wobei an manchen Stellen im Buch auch eingestanden wurde, dass Häftlinge geschlagen wurden.²¹⁴

Da die Konzentrationslager aufgrund der medialen Aufmerksamkeit zunehmend die Neugier der Bevölkerung auf sich zogen, begann die NS-Propaganda ein ambivalentes Bild der Konzentrationslager einerseits als Erziehungsanstalten andererseits als Einschüchterungsmittel zu konstruieren, da man der aufkeimenden Neugier mit Warnungen begegnete. Wer sich zu ausführlich für die Lager interessierte, sollte die Gelegenheit bekommen, sich selbst ein ausführliches Bild durch einen dauerhaften Aufenthalt zu machen.²¹⁵ So berichtete der „Amper-Bote“ am 2. Juni 1933 zynisch unter dem Titel „Warnung“ über zwei Männer, die über die Lagermauer in das KZ gespäht hatten. „Sie erklärten, aus Neugierde, wie das Lager von innen aussehe, über die Mauer geschaut zu haben. Um ihren Wissendurst befriedigen zu können, und ihnen hierzu alle Gelegenheit zu geben, wurden sie eine Nacht im Konzentrationslager behalten.“²¹⁶

Es boten allerdings nicht nur Presse und Propaganda die Gelegenheit, sich über die Konzentrationslager zu informieren. Neben den Gerüchten, die innerhalb der Bevölkerung zirkulierten, gab es auch verlässlichere Informationsquellen, wie Angehörige von Häftlingen. Das über die Konzentrationslager geredet wurde, steht außer Zweifel. Es etablierten sich sogar Redewendungen und Witze über die KZs wie: „Lieber Gott, mach mich stumm, dass ich nicht nach Dauchau kumm.“²¹⁷

Direkter Kontakt zwischen der Bevölkerung und den Häftlingen war ebenfalls nicht unüblich, so wurden beispielsweise prominente Häftlinge in erniedrigenden Paraden in Konzentrationslager eingewiesen und die Brutalität der Wachmannschaften konnte bereits während dieser beobachtet werden. Außerdem mussten Häftlinge Arbeiten außerhalb der Lager durchführen, die in erster Linie der Demütigung der politischen Gegner*innen des

²¹⁴ Wachsmann, KL, 89-94.

²¹⁵ Pingel, Konzeption und Praxis der nationalsozialistischen Konzentrationslager 1933 bis 1938, 158.

²¹⁶ Wachsmann, KL, 95.

²¹⁷ Wachsmann, KL, 82.

Nationalsozialismus dienten. So mussten beispielsweise ehemalige SPD-Abgeordnete alte Wahlplakate in Oranienburg entfernen.²¹⁸

Kontakt zu den Häftlingen hatten auch die Angehörigen, die im Gegensatz zu den späteren Lagern noch die Möglichkeit hatten, Gefangene zu besuchen. Diese Besuche wurden in der Regel von den NS-Behörden auch genehmigt und liefen ähnlich wie Besuche in Haftanstalten ab. Dabei waren die Verletzungen von KZ-Häftlingen deutlich sichtbar und oft wurde im Zuge der Besuche deren Wäsche getauscht und die schmutzige – und oft blutige – Wäsche wieder mit nach Hause genommen. Neben Personen, die sich in Haft befanden, waren auch entlassene Häftlinge – in den frühen KZs waren Menschen selten länger als ein Jahr eingesperrt, später wurden daraus Lager, aus denen es kein Zurück gab – für ihre Angehörigen und ihr Umfeld ein Hinweis, was in den Lagern geschah. Selbst wenn die ehemaligen Häftlinge aus Angst vor einer erneuten Haft oder aufgrund der erlittenen Traumatisierung nicht über die Lager sprachen oder schrieben, waren ihre Körper beziehungsweise die erlittenen Verletzungen oder die Spuren des Missbrauchs – abgebrochene oder ausgeschlagene Zähne, Narben, Striemen, Hämatome, Knochenbrüche und dergleichen – eine Quelle für sich.²¹⁹

Außerdem gab es eine Reihe von Menschen, die beruflich mit den Konzentrationslagern und den Auswirkungen des dort stattfindenden Terrors zu tun hatten. Das waren einerseits die Täter*innen selbst, die, obwohl sie offiziell verpflichtet waren über die Vorkommnisse in den KZs zu schweigen, oft in den ortsansässigen Gastwirtschaften prahlten, welche Macht sie über Häftlinge hatten und wie sie mit diesen verfahren. Andererseits waren es Menschen, die indirekt mit den Lagern befasst waren wie Ärzt*innen, Krankenschwestern, Anwälte, Gerichtsmediziner oder Polizeibeamte, die sich mit verletzten oder ermordeten Häftlingen beschäftigten.²²⁰ Beispielhaft sei hier die Anamnese des 25-jährigen Erich Minz erwähnt, der aus dem KZ Kemna mit einem Schädelbasisbruch in ein Krankenhaus in Wuppertal eingeliefert wurde:

Patient ist völlig bewusstlos. Der ganze Körper, besonders Rücken und Gesäß, ist bedeckt mit teils blauen und roten, teils blau-gelb-grünen Striemen und Flecken. Die Nase und Lippe sind wulstig verdickt, blaurot.²²¹

Die Sichtbarkeit der Konzentrationslager in späteren Phasen ist schwierig zu beurteilen, jedoch war das Netz aus Konzentrations-, Neben- und Außenlager für die Anwohner*innen deutlich wahrzunehmen, wie anhand des KZ Mauthausen im Weiteren exemplarisch gezeigt werden

²¹⁸ Wachsmann, KL, 82.

²¹⁹ Wachsmann, KL, 83, 86.

²²⁰ Wachsmann, KL, 82, 86.

²²¹ Wachsmann, KL, 86.

soll. Aber auch fernab der Lager kam die Bevölkerung mit Häftlingen in Kontakt, da diese zu Aufräumarbeiten nach Luftangriffen gezwungen wurden. Dazu gab es mobile Arbeitskommandos oder regionale Aktionen wie Ende des Jahres 1944, als Häftlinge aus dem Nebenlager Redl Zipf und dem KZ Linz Ebensee in Attnang Puchheim Zwangsarbeit nach einem alliierten Luftangriff leisteten.²²²

Im Fremdenverkehrsort Mauthausen kamen Tourist*innen wie auch Einheimische in Kontakt mit den Auswirkungen des NS-Terrors in den Konzentrationslagern. Häftlingskolonnen marschierten vom Bahnhof im Zentrum des Ortes hinauf zum Konzentrationslager, Außenkommandos waren im Umland unterwegs, der Gestank von verbranntem Fleisch der Krematorien war in der Umgebung wahrzunehmen und führte zu Anrainerbeschwerden, Einheimische aus der Umgebung kamen zu den Fußballspielen der durchaus erfolgreichen SS-Fußballmannschaften „Mauthausen I“ und „Mauthausen II“, deren Fußballplatz sich direkt neben dem „Sanitätslager“, das ein Sterbetrakt war, befand.²²³

Beispielsweise beschwerte sich die Landwirtin Eleonore Gusenbauer im Jahr 1941 beim Gendarmerieposten Mauthausen über das Verhalten der Lager-SS, das sie von ihrem Bauernhof gegenüber des Steinbruch Wienergrabens beobachten kann.

*Im Konzentrationslager Mauthausen, werden auf der Arbeitsstätte in Wienergraben, wiederholt Häftlinge erschossen, von denen die schlecht getroffenen, Stunden sogar Halbtage lang liegen bleiben.*²²⁴

Andererseits beanstandete die Lagerkommandantur des KZ Mauthausen die Untätigkeit der mauthausener Gendarmerie bei der Bezirkshauptmannschaft Perg bezüglich deren Vorgehen gegen Schaulustige beim Transport eines Außenkommandos nach Ebensee, das die Donau in Mauthausen mittels einer Rollfähre überqueren musste, und drohte, selbst gegen die neugierigen Menschen vorzugehen.

Bei diesem Transport sammeln sich täglich in Mauthausen an der Rollfähre, besonders nachmittags, 30 – 40 Personen als neugierige Zuschauer an. Die Gendarmeriestation Mauthausen, die verpflichtet wäre, derartige Ansammlungen zu zerstreuen hielt es bisher nicht für nötig, einzuschreiten obwohl der Zustand dort bekannt war, [sic]²²⁵

Eine Zeitzeugin berichtete, dass beim Transport von Häftlingen vom Bahnhof zum Lager im Ort Mauthausen immer wieder geschwächte Häftlinge erschossen wurden, was sie als Kind beobachtet hatte. Nach den Erschießungen mussten die Kinder bei der Beseitigung der Spuren helfen.

²²² Florian Freud, Redl Zipf („Schlier). In: Wolfgang Benz, Barbara Distel, Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg, Mauthausen und Ravensbrück (München 2006) 418.

²²³ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945. Katalog zur Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Wien/Hamburg 2019) 115.

²²⁴ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 105.

²²⁵ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 107.

*Und wenn dann die Luft rein war, dann hat uns mein Vater aufgejagt. Wir haben zum Brunnen gehen müssen und pumpen und Kübeln anfüllen. Und sie haben das Hirn und das Blut von der Straße wegwaschen.*²²⁶

Ein weiterer Zeitzeuge beschrieb den Gestank der Krematorien:

*Das hat man ja gerochen, es hat immer gestunken. Grauslich war das! Oft haben sie das in der Nacht gemacht. Weil sich die Leute schon beschwert haben.*²²⁷

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Öffentlichkeit in Deutschland erstaunlich präzise über die frühen Konzentrationslager informiert war, wobei Presse und Propaganda längst nicht die einzigen verfügbaren Quellen waren. Allerdings gelang der SS mit der Zeit, die Lager insofern zu isolieren, als dass die internationale Berichterstattung mit neuen Entwicklungen wie der Inhaftierung von „Asozialen“ nicht Schritt hielt.²²⁸

Für die Konzentrationslager ab dem Jahr 1939 lässt sich die These aufstellen, dass die unmittelbaren Anwohner*innen Zeug*innen des NS-Terrors und der Vernichtung wurden, wie viel die breite Öffentlichkeit wissen konnte lässt sich im Zuge dieser Arbeit nicht beantworten.

2.4 Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen

Das folgende Kapitel soll einen kurzen Abriss der Lagergeschichte Mauthausens bieten. Die Darstellung beruht auf dem Standardwerk zur Geschichte des Lagers Mauthausen, das vom ehemaligen Lagerschreiber Hans Maršálek 1980 publiziert wurde, und einem gemeinsamen Beitrag von Florian Freud und Bertram Perz, die ihre Darstellung auf Maršálek aufbauen. Dies soll in einem allgemeinen Abschnitt zur Beschreibung des Lagers, einer Ausführung über die Häftlinge sowie die SS und einer Darstellung der beiden großen Widerstandsaktionen sowie der Phasen I-IV der chronologischen Lagergeschichte dargelegt werden.

Das Konzentrationslager Mauthausen weist einige Besonderheiten auf, auf die in diesem Kapitel noch detaillierter eingegangen werden soll. So war es lange Zeit das KZ mit den härtesten Haftbedingungen, was sich auch in der Einstufung als einziges Konzentrationslager – zeitweilig wurde auch Groß-Rosen so eingestuft²²⁹ – der „Lagerstufe III“ zeigte.²³⁰ Außerdem bildete es mit dem Lager Gusen ein Doppellager.²³¹ Des Weiteren war es das wichtigste KZ für die Einweisung sowjetischer Kriegsgefangener²³² und eines der letzten Konzentrationslager,

²²⁶ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 116.

²²⁷ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 117.

²²⁸ Pingel, Konzeption und Praxis der nationalsozialistischen Konzentrationslager 1933 bis 1938, 159.

²²⁹ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 136.

²³⁰ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 35.

²³¹ Freud, Perz. Mauthausen – Stammlager, 294.

²³² Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 322.

das befreit wurde, weshalb viele „Evakuierungs–Transporte“²³³ und Todesmärsche²³⁴ nach oder durch Mauthausen führten.

2.4.1 Lagerbeschreibung

Das Konzentrationslager Mauthausen umfasste in seiner finalen Ausbaustufe eine Fläche von 150 000 m² mit 95 Gebäuden, von denen nicht alle zu Kriegsende fertiggestellt waren.²³⁵ Es wuchs beständig, wobei es seine größte Ausdehnung beziehungsweise die höchsten Häftlingsstände in den Jahren 1944 und 1945 erreichte. In der folgenden Tabelle sind die jährlichen Höchststände der registrierten männlichen und weiblichen Häftlinge vermerkt.

Jahr	Männliche Häftlinge	Weibliche Häftlinge
1938	1 010	
1939	2 995	
1940	8 200	
1941	ca. 15 900	
1942	ca. 14 000	21
1943	25 607	21
1944	73 969	960
1945	84 472	2 395

Abbildung 3: Tabelle mit den annualen Höchstständen der Häftlinge des KZ-System Mauthausens²³⁶

Bei den Häftlingen handelte es sich zunächst um deutsche und österreichische Häftlinge, die als „asozial“ oder „kriminell“ kategorisiert wurden.²³⁷ Sie dominierten das Lager als Funktionshäftlinge und vor allem als Kapos bis zum Jahr 1943, ab diesem Zeitpunkt wurde ihre Vorherrschaft durch die politischen Häftlinge in Frage gestellt.²³⁸ Die österreichischen und deutschen Häftlinge bildeten bald nach Kriegsbeginn eine Minderheit, da mehr und mehr Menschen aus verschiedensten europäischen – und auch einige wenige aus anderen Kontinenten, wie beispielsweise Kubaner²³⁹ – Ländern im KZ Mauthausen inhaftiert wurden. Die neuen Häftlingsgruppen waren: Polen, Republikanische Spanier, politisch verfolgte Juden sowie Juden aus den Niederlanden, Jugoslawen, Tschechen, sowjetische Kriegsgefangene,

²³³ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 153.

²³⁴ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 314, 326.

²³⁵ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 301.

²³⁶ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 153-157.

²³⁷ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Katalog zur Ausstellung, 70.

²³⁸ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 317.

²³⁹ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 139.

politisch Verfolgte aus Westeuropa und Zwangsarbeiter aus der Sowjetunion.²⁴⁰ Solidarität zwischen den Häftlingen entwickelte sich meist nur innerhalb nationaler Gruppen. Internationale Solidarität gab es zuerst zwischen den Republikanischen Spaniern und später zwischen kommunistischen Gruppen.²⁴¹

Frauen wurden erstmals im Jahr 1942 mit der Errichtung der Häftlingsbordelle, die zur Steigerung der Arbeitsleistung männlicher Häftlinge vorgesehen waren, von Ravensbrück nach Mauthausen überstellt. Dabei war Mauthausen das erste KZ, in dem weibliche Häftlinge zur Prostitution gezwungen wurden. Am 15. September 1944 wurde in Mauthausen ein eigenes Frauenlager eingerichtet, da weibliche Häftlinge in Außenlagern zur Zwangsarbeit eingesetzt wurden.²⁴²

Kinder und Jugendliche wurden ebenfalls ins KZ Mauthausen eingewiesen, die ersten im Winter des Jahres 1940/41, ab dem Jahr 1944 stieg ihre Zahl rapide an. Im März des Jahres 1945 waren 20 Prozent der Häftlinge unter 20 Jahre alt.²⁴³

Die Lager-SS setzte sich bis zu den Jahren 1941 und 1942 vorwiegend aus Deutschen und Österreichern zusammen. Ab diesem Zeitpunkt wurden Angehörige deutschsprachiger Minderheiten – als „Volksdeutsche“ bezeichnet – als Wachmannschaften eingesetzt. Als Beispiel sei hier die Zusammensetzung einer Wachkompanie der SS im Außenlager Steyr-Münichholz angeführt, die aus 73 Prozent Volksdeutschen, die die unteren Funktionen und Dienstgrade innehatten, 17 Prozent Deutschen und 10 Prozent Österreichern bestand. In der Schlussphase wurde die SS durch Angehörige der Luftwaffe, Marinesoldaten, Schutzpolizisten, Angehörige des Volkssturms und Feuerwehrleute beziehungsweise Feuerschutzpolizisten unterstützt.²⁴⁴

Den Kern des Lagers bildeten die Lager I–III mit insgesamt 30 Baracken²⁴⁵, dem Appellplatz, den vier Massivbauten – Wäscherei, Küchenbaracke, Lagergefängnis auch „Bunker“ genannt – und dem anschließenden „Neuen Reviergebäude“. Im Kellerbereich zwischen den letztgenannten befanden sich die im Jahr 1942 fertiggestellte Gaskammer, die Genickschusseecke, ein Leichenkühlraum sowie die Krematorien.²⁴⁶

Die Baracken 16–20 waren von einer Mauer umschlossen und so vom restlichen Teil des Lagers abgetrennt.²⁴⁷ Baracke 16–19, genannt „Quarantänelager“, dienten als Unterkunft für neu ins

²⁴⁰ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 126-131.

²⁴¹ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 326f.

²⁴² Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 309f.

²⁴³ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 163-166.

²⁴⁴ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 297f.

²⁴⁵ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 71.

²⁴⁶ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 321.

²⁴⁷ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 299.

Lager gekommene Häftlinge, in den Jahren 1941–42 als „Kriegsgefangenenlager“ für sowjetische Kriegsgefangene und ab dem Jahr 1945 als Frauenlager. Die Baracke 20, auch „Todesblock“ genannt, wurde als Unterkunft für Gruppen von Häftlingen genutzt, die zur baldigen Ermordung bestimmt waren.²⁴⁸ Zu diesen Gruppen zählten im Winter des Jahres 1941/42 vor allem sowjetische Kriegsgefangene, die dort vernichtenden Bedingungen wie langem Stehen bei niedrigen Temperaturen ausgesetzt waren und selten mehr als einige Wochen überlebten.²⁴⁹

Südöstlich befand sich der SS-Bereich, bestehend aus drei Gruppen von SS-Baracken, der Kommandantur, dem Garagenhof, dem als Schwimmbecken genutzten Löschteich, Hundezwingern, einer Reitbahn, sowie dem Sportplatz beziehungsweise Fußballplatz, auf dem Spiele der Regionalliga unter den Augen einheimischer Zuschauer ausgetragen wurden.²⁵⁰ Zwischen dem Sportplatz und der Abbruchkante des Steinbruchs befand sich seit dem Jahr 1943 das „Sanitätslager“, das auch als „Russenslager“²⁵¹ bezeichnet wurde, mit zehn Baracken, einer Waschbaracke und einer Küche.²⁵² Es hatte die Funktion eines Sterbelagers, in das abgearbeitete und vollkommen erschöpfte Häftlinge aus den Außenlagern des KZ Mauthausens gebracht wurden.²⁵³

Nordwestlich des Hauptlagers entstand im Jahr 1944 das Zeltlager, das nur über provisorische Waschrinnen und Latrinen verfügte und in welchem die Häftlinge in Zelten auf dem Erdboden untergebracht waren.^{254 255}

Die massiven Steinmauern, die drei Seiten des Hauptlagers umfassten, das mit einem metallenen Reichsadler verzierte zweiflügelige Tor zum Garagenhof und die steinernen Wachtürme verliehen dem auf einem Hügel gelegenen Lager „den Ausdruck einer auf große Sichtbarkeit und Repräsentation angelegten Burg.“²⁵⁶

2.4.2 Widerstand

Die größte Widerstandaktion im Konzentrationslager Mauthausen war der Massenausbruch sowjetischer Kriegsgefangener aus dem „Todesblock“, dem Block 20, am 2. Februar 1945. 419

²⁴⁸ *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 72f.

²⁴⁹ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 300.

²⁵⁰ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 299.

²⁵¹ Die Bezeichnung rührt daher, dass es ursprünglich für die Aufnahme von sowjetischen Kriegsgefangenen vorgesehen war.

²⁵² *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 72.

²⁵³ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 309.

²⁵⁴ *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 72.

²⁵⁵ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 300f.

²⁵⁶ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 299.

von etwa 500 Gefangenen gelang die Flucht, elf überlebten die anschließende Großfahndung, die von der SS zynisch als „Mühlviertler Hasenjagd“ bezeichnet wurde.

Die Gefangenen waren sowjetische Offiziere und Unteroffiziere, die nur sporadisch zu essen bekamen, keine medizinische Versorgung erhielten und deren Tagesablauf nur aus Apellen und Schikanen bestand, wie beispielsweise stundenlange Apelle, bei denen sie barfüßig regungslos im Freien stehen mussten. Nur wenige überlebten diese Umstände länger als vier bis sechs Wochen. In der Nacht auf den 2. Februar starteten sie einen gut organisierten Ausbruchsversuch. Während eine Gruppe den östlichen der beiden Wachtürme, die mit Maschinengewehren bestückt waren, mit Wurfgeschossen und Feuerlöschern angriff, eroberte und mittels des so erbeuteten MGs den andern Wachturm ausschaltete, schloss eine andere Gruppe den elektrischen Zaun mit nassen Kleidungsstücken und Decken kurz. 419 Häftlinge schafften es so, aus dem KZ auszubrechen. Ein Teil der Häftlinge wurde durch das MG-Feuer getötet, wer nicht marschfähig war – sei es nun aufgrund einer Schussverletzung oder aus anderen Gründen – und zurückblieb, wurde von der SS erschossen.²⁵⁷

Die SS organisierte eine Großfahndung in der gesamten Region unter Beteiligung der Gendarmerie, Wehrmachtseinheiten, SA-Einheiten, Hitlerjugend, Volkssturm und ortsansässigen Zivilpersonen über drei Wochen. Über 100 geflüchtete Häftlinge wurden in den ersten Tagen wieder ergriffen und meist an Ort und Stelle ermordet. Elf Häftlinge überlebten, da sie von einzelnen Familien oder nicht österreichischen / ausländischen Zwangsarbeitern versteckt oder mit Lebensmitteln versorgt wurden. Für die Helfenden war dies mit einem erheblichen persönlichen Risiko verbunden. Sechs oder sieben weitere Häftlinge wurden nicht gefasst. Ihr Verbleib ist unklar. Entweder wurden ihre Leichen nicht gefunden oder sie überlebten.²⁵⁸

Eine weitere, größere Widerstandsaktion war die kollektive Befehlsverweigerung von 500 weiblichen Häftlingen am 23. März 1945. Diese weigerten sich, erneut zu Aufräumarbeiten am Bahnhof Amstetten nach alliierten Luftangriffen auszurücken, da bei den anfänglichen Arbeiten 34 Frauen ums Leben gekommen waren. Die Delegation, die der Lager-SS diese Nachricht übermittelte, wurde ins Lagergefängnis gesperrt, jedoch wurde sie noch am selben Tag freigelassen. Weitere Konsequenzen hatte die Widerstandsaktion für die Beteiligten nicht. Der Abtransport nach Amstetten fand nicht statt.²⁵⁹

Im Allgemeinen konnten durch politischen Widerstand im Konzentrationslager Mauthausen

²⁵⁷ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 223.

²⁵⁸ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 329-330.

²⁵⁹ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 300.

zwar punktuell Erfolge erzielt werden, jedoch gelang es aufgrund des Konfliktes zwischen „Politischen Häftlingen“ und „asozialen“ sowie „kriminellen“ Häftlingen nicht, das Lageregime über längere Zeit zu stören.²⁶⁰

2.4.3 Phase I: Standort und Aufbau

Die Entscheidung, ein Konzentrationslager in der Nähe der Marktgemeinde Mauthausen zu errichten, fiel kurz nach der Annexion Österreichs durch das Deutsche Reich. August Eigruber, der Gauleiter des Gau Oberdonau, kündigte am 28. März des Jahres 1938 die Errichtung eines KZ auf oberösterreichischen Gebiet an.²⁶¹

In Mauthausen hatte während des Ersten Weltkrieges zwar ein Kriegsgefangenenlager für serbische und italienische Soldaten existiert²⁶², doch die Standortwahl wurde im Jahr 1938 aufgrund der vielen Granitsteinbrüche in der Region und der guten Verkehrsanbindung aufgrund der Lage an der Donau getroffen.²⁶³

Die Steinbrüche waren von Interesse für die SS, da diese mittels der Deutsche Erd- und Steinwerke GmbH, kurz DESt, die im April des Jahres 1938 gegründet wurde, ihre Tätigkeit in der Baustoffindustrie ausweitete. Zwei neue Konzentrationslager sollten der DESt als Produktionsstandorte dienen: Flossenbürg und Mauthausen. Letzteres beherbergte den größten DESt Betrieb. Dieser setzte sich aus dem Steinbruch „Wiener Graben“ bei Mauthausen und drei weiteren Steinbrüchen in Gusen zusammen. Die dort gewonnenen Steine wurden nach Berlin, Nürnberg, Linz und Wien geliefert und außerdem für Autobahnbau-, Kraftwerksbau-, Straßenbau- und Flussbauprojekte verwendet.²⁶⁴

Nach Planungen und Begehungen trafen am 8. August 1938 die ersten 300 Häftlinge, die als „asozial“ oder „kriminell“ kategorisiert waren, aus dem KZ Dachau gemeinsam mit etwa 80 SS-Angehörigen ein. Unter dem Kommandanten Albert Sauer wurden erste Teile des Lagers errichtet und durch weitere Häftlingstransporte aus Dachau und Sachsenhausen stieg die Gesamtzahl der Häftlinge mit Ende des Jahres 1938 auf etwa 1 000 an. Sauer wurde aufgrund anhaltender Konflikte mit den lokalen Behörden, insbesondere dem Gendarmerieposten Mauthausen, im Februar des Jahres 1939 abberufen und Franz Ziereis folgte ihm im April desselben Jahres nach. Er erhielt durchwegs gute Beurteilungen durch seine Vorgesetzten,

²⁶⁰ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 300.

²⁶¹ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 293.

²⁶² Franz Moser, Das Gefangenenlager Mauthausen, online unter: <<https://www.ooegeschichte.at/epochen/der-erste-weltkrieg/gold-gab-ich-fuer-eisen/in-gefangenschaft/gefangenenlager-mauthausen/>> (26.02.20).

²⁶³ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 293.

²⁶⁴ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 294-303.

wurde zweimal befördert und behielt diesen Posten bis Kriegsende. Damit war Ziareis der längste an einem Standort dienende KZ-Kommandant. Er starb wenige Tage nach seiner Flucht aus Mauthausen, nachdem er bei seiner Festnahme durch amerikanische Soldaten am 22. Mai 1945 verwundet worden war.²⁶⁵

Mit dem fortschreitenden Ausbau des KZ Mauthausen und dem Anstieg der Häftlingszahlen auf etwa 3 000, begann auf Initiative der DESt die Errichtung des Lagers Gusen, das am 25. Mai 1940 eröffnet wurde und mit Mauthausen ein Doppellager bildete, wobei sich die Kommandantur in Mauthausen befand.²⁶⁶

2.4.4 Phase II: KZ der „Lagerstufe III“ für Politische Gefangene, „Asoziale“ und „Kriminelle“

Bis zum Jahr 1941/42 diente das KZ Mauthausen/Gusen als Lager zur Unterdrückung und Vernichtung von politischen Gefangenen und Häftlingen, die durch das NS-Regime als „asozial“ oder „kriminell“ eingestuft wurden. Dies geschah im Vergleich zu anderen Konzentrationslagern unter besonders harten Bedingungen. Dies wurde durch die Einstufung als KZ der „Lagerstufe III“²⁶⁷ am 1. Jänner 1941 bestätigt, da das Doppellager Mauthausen/Gusen vorerst das einzige in dieser Kategorie eingestufte KZ war.²⁶⁸ Die Sterblichkeitsrate der Häftlinge lag hier höher als in anderen vergleichbaren Konzentrationslagern – nicht Vernichtungslagern – wobei bis zum Winter des Jahres 1941 Gusen das tödlichere Lager war. Ab dem Jahr 1943 glichen sich die Todesraten an die in anderen Konzentrationslagern an. Die Vernichtung der Häftlinge erfolgte dabei einerseits durch *Vernichtung durch Arbeit* andererseits durch außergerichtliche Exekutionen und gezielte Tötung ganzer Häftlingsgruppen. Mit dem Anlaufen der „Aktion 14f13“ – der gezielten Ermordung von kranken KZ-Häftlingen in Euthanasieanstalten – wurde Schloss Hartheim als Tötungsort einbezogen.²⁶⁹ Außerdem wurde mit dem Bau der Gaskammer im Herbst des Jahres 1941 begonnen, die ab März oder Mai des Jahres 1942 zur Ermordung von jeweils 30 bis 80 Personen mittels Zyklon B verwendet wurde.²⁷⁰ Die Gesamtzahl der auf diese Weise ermordeten Menschen ist aufgrund der heutigen Quellenlage schwierig zu ermitteln. Bei einem

²⁶⁵ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 294-296.

²⁶⁶ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 294.

²⁶⁷ Für Details dazu siehe das Kapitel „Die Entwicklung der Konzentrationslager“

²⁶⁸ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 35.

²⁶⁹ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 308, 312f.

²⁷⁰ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 266.

Prozess am Landgericht Hagen im Jahre 1970 ging man von mindestens 3 455 Opfern aus.²⁷¹ Zusätzlich zu der Gaskammer wurde ab Herbst des Jahres 1941 ein in den Lagerwerkstätten provisorisch hergestellter Gaswagen und ab dem Frühjahr 1942 ein vom RSHA gelieferter Gaswagen zur Ermordung von Häftlingen eingesetzt.²⁷²

2.4.5 Phase III: Funktionswandel Rüstungsindustrie in den Jahren 1942-44

Im Laufe des Jahres 1942 begann sich ein Funktionswandel des KZ Mauthausens abzuzeichnen. Die Ausbeutung der Häftlinge konzentrierte sich mehr und mehr auf die Rüstungsproduktion und weniger auf den Zweck der Gewinnung von Baustoffen für städtebauliche Projekte. Während sich das Stammlager Mauthausen zu einer „Konzernzentrale“ – einem administrativen Zentrum, einer Drehscheibe zur Häftlingsverteilung, zum Brechen neuer Häftlinge in der „Quarantäne“ und zur Vernichtung von bestimmten Häftlingsgruppen oder als „nicht mehr arbeitsfähig“ eingestufte Häftlinge aus den Außenlagern – entwickelte, entstanden immer mehr Außenlager in Kooperation der SS und der privaten oder staatsnahen Industrie.²⁷³ Im Außenlager Münchenholz, das als erstes Außenlager Mauthausens im März des Jahres 1942 entstand, mussten etwa 2 000 Häftlinge für die Steyr-Daimler-Puch AG Zwangsarbeit leisten, im Außenlager Linz I der „Reichswerke Hermann Göring“ waren zirka 1 000 und später 5 000 Häftlinge untergebracht, in Lenzing waren ab dem Jahr 1944 weibliche Häftlinge zur Produktion von Zellwolle eingesetzt, genauso wie in den Gustloff-Werken in Hirtenberg zur Munitionsfabrikation, um nur einige wenige Beispiele der 44 Nebenlager zu nennen.²⁷⁴ Mit dem Funktionswandel sanken die prozentuellen Todeszahlen während die Häftlingszahlen weiter anstiegen.

Mit zunehmender Intensität und Reichweite der alliierten Luftangriffe begann die NS-Führung, die kriegswichtige Industrie in bombensichere Stollen verlegen zu lassen. Für die Arbeiten unter Tage wurden KZ-Häftlinge herangezogen, wodurch im Herbst des Jahres 1944 etwa 40% aller Häftlinge des KZ-Systems Mauthausen mit dem Stollenbau mittels primitiver Werkzeuge unter unmenschlichen Bedingungen beschäftigt waren, was einen massiven Anstieg der Sterblichkeitsraten zur Folge hatte.²⁷⁵

²⁷¹ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 322.

²⁷² Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 269.

²⁷³ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 306f.

²⁷⁴ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 75-84. Auflistung der Nebenlager. Beschreibung der Beispiele: Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 304-307.

²⁷⁵ Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager, 307.

2.4.6 Phase IV: Schlussphase und Befreiung in den Jahren 1944-45

Da das Konzentrationslager Mauthausen im Kernland des Deutschen Reiches lag, führten viele der Häftlingstransporte – genannt „Evakuierungen“ – von den östlichen frontnahen KZs nach oder durch Mauthausen. Dadurch wuchs die Häftlingszahl auf ihren Höchststand von 84 472 männlichen und 1 034 weiblichen, registrierten Häftlingen im März des Jahres 1945²⁷⁶ an, denen fast 10 000 SS-Angehörigen und SS-Gefolge, sowie Hilfseinheiten gegenüberstanden. Dies entsprach mehr als dem Doppelten im Vergleich zum Höchststand im Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz.²⁷⁷ Die Lagerordnung löste sich mehr und mehr auf und die Versorgungslage wurde aufgrund der Überfüllung des Lagers zunehmend katastrophaler. Das Lagerregime konnte die SS allerdings bis Anfang Mai aufrechterhalten. So wurde am 20. April – dem Geburtstag Adolf Hitlers – eine – vermutlich von Ziereis angeordnete – letzte Selektion von 3 000 Menschen durchgeführt. Gleichzeitig versuchte die SS, ihre Spuren zu verwischen, indem man gezielt Geheimnisträger unter den Häftlingen ermordete und belastendes Material beseitigte, entweder indem man Akten verbrannte oder Tötungsanlagen wie die Gaskammer demontierte.²⁷⁸

Mit dem weiteren Vorstoß der Alliierten im Westen und Osten wurden mehr und mehr Konzentrationslager und schließlich auch die Außenlager Mauthausens sowie die Lager in denen ungarische Jüdinnen und Juden Verteidigungsstellungen entlang des „Südostwalls“ errichten mussten „evakuiert“. Die Häftlinge wurden auf Schleppkähnen oder – wie in den meisten Fällen – zu Fuß in Richtung Mauthausen verlegt. Wer nicht mehr weitermarschieren konnte, wurde erschossen oder, was seltener geschah, zurückgelassen, weshalb diese Märsche als Todesmärsche bezeichnet wurden.²⁷⁹

Zwischen 2. und 3. Mai erfolgte der Abzug der SS, die das Lager an 50 Männer der Wiener Feuerschutzpolizei übergab. Das Internationale Lager-Komitee versuchte in den folgenden Tagen, Plünderungen zu unterbinden und die Lagerküche in Betrieb zu halten.²⁸⁰ Am 5. Mai erreichten erste Einheiten der 11. Panzerdivision der 3. US-Armee Mauthausen und gegen Mittag fuhren zwei Panzerspähwagen zum Haupt- beziehungsweise Stammlager. Als dieses Vorauskommando das Lager wieder verließ, kam es zu Plünderungen und teilweise auch zu Fällen von Lynchjustiz, meist an den als „kriminell“ kategorisierten Kapos, im Lager. Am 6. Und 7. Mai rückten die amerikanischen Streitkräfte endgültig in das ehemalige

²⁷⁶ *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 157.

²⁷⁷ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 296.

²⁷⁸ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 324, 331f.

²⁷⁹ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 314, 326.

²⁸⁰ *Freud, Perz*, Mauthausen – Stammlager, 332.

Konzentrationslager ein. Trotz medizinischer Versorgung starben Tausende der Häftlinge an den Folgen der Haftbedingungen im Konzentrationslager. Die zahlreichen Leichen, die sich noch am Lagergelände befanden, wurden in neu angelegten Friedhöfen auf dem ehemaligen SS-Sportplatz in Mauthausen und auf dem Lagergelände in Gusen begraben. Ab dem Sommer des Jahres 1945 kam das ehemalige Konzentrationslager Mauthausen unter sowjetische Militärverwaltung und wurde mehrere Monate als Kaserne benutzt, bis es im Jahr 1947 an die Zweite Republik übergeben wurde. Im Jahr 1949 wurde eine Gedenkstätte auf dem ehemaligen Lagergelände eingerichtet, im Zuge dessen der Großteil der Gebäude abgerissen wurde.²⁸¹

Im Jahr 1970 wurde in der Gedenkstätte Mauthausen eine von Hans Maršálek kuratierte, historische Dauerausstellung eröffnet und die Gedenkstätte rückte zunehmend ins Zentrum der österreichischen Erinnerungskultur. Sie ist heute ein, wenn nicht der zentrale Gedächtnisort Österreichs für die Zeit des Nationalsozialismus.²⁸²

²⁸¹ *Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager*, 333-335.

²⁸² *Freud, Perz, Mauthausen – Stammlager*, 336.

3. Die Exkursion. Grundlagen, Vor- und Nachbereitung

Es ist nicht möglich, in kurzen zwei- bis dreistündigen Gedenkstättenbesuchen den historischen Kenntnisstand erheblich zu verändern.²⁸³

Gedenkstättenbesuch erfordern eine intensive Vor- und Nachbereitung, um zu gelingen. Den Befund, dass „Jugendliche eher schlecht als recht“²⁸⁴ inhaltlich und emotional vorbereitet werden und auch die Nachbereitung in ihrer Quantität und Qualität zu wünschen übrig lässt, teilen viele Autor*innen.²⁸⁵

Das Faktenwissen zum Nationalsozialismus vonseiten der Jugendlichen erweist sich oft als dürftig²⁸⁶ und Gedenkstätten sind nicht dazu da, historisches Basiswissen zu vermitteln.²⁸⁷ Daher muss die Vorbereitung das Vorwissen der Schüler*innen aufgreifen und ausbauen, damit sie das KZ-Mauthausen in einem historischen Kontext verorten können. Eine rein inhaltliche Orientierung ist allerdings nicht ausreichend, da auch die Erwartungshaltungen, Einstellungen und Ängste der Jugendlichen thematisiert werden müssen, um einer emotionalen Überforderung so gut als möglich vorzubeugen. In diesem Zusammenhang sollte auch deutlich gemacht werden, dass es sich um eine Exkursion in eine KZ-Gedenkstätte und nicht eine „Exkursion ins KZ Mauthausen“²⁸⁸ handelt. Deshalb sollte auch die Beschäftigung mit der Gedenkstätte an sich und ihren unterschiedlichen Funktionen in die Vorbereitung Eingang finden.²⁸⁹

Die Methodik zur Vor- und Nachbereitung kann das gesamte Spektrum der Methodik für den Unterricht für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung umfassen. Eigenarbeit mit Dokumenten, biographische Ansätze, individuelles und entdeckendes Lernen wird genauso wie Arbeit in Kleingruppen empfohlen.²⁹⁰ Es ist dabei auffällig, dass das „Diktum, die Alterität des Themas erfordere auch alternative Vermittlungsformen“²⁹¹ ohne Begründung aufgestellt und weitgehend auch eingehalten wird.

²⁸³ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 27.

²⁸⁴ Goetz, „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“, 146.

²⁸⁵ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 27-29.

Danner, Halbmayr, „Es ist oft wahnsinnig schwierig.“, 153-155, 164-166.

Matzka, Miklas, *Erinnerungskultur in Mauthausen*, 101.

²⁸⁶ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 29.

²⁸⁷ Thomas Lutz, *Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum*. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hg.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung* (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 379.

²⁸⁸ Körnergymnasium, *Exkursion ins KZ Mauthausen*, 28. Juni 2017, online unter: <<https://www.koernergymnasium.at/termin/2017/exkursion-ins-kz-mauthausen>> (09.03.2020).

²⁸⁹ Christian Angerer, *Didaktische Materialien zur Vor- und Nachbereitung eines Besuches der KZ-Gedenkstätte Mauthausen* (Linz 2018) 3.

²⁹⁰ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 41.

²⁹¹ Phil C. Langer, *Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten*. In: Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, *Einsichten und Perspektiven. Holocaust Education Wie Schüler und Lehrer den*

*Damit ließe sich die These formulieren, dass ein Teil der Unsicherheit, die bei Lehrenden in Bezug auf die Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust aufsteht, nicht nur im Thema selbst, sondern auch in den ihm zugeschriebenen und verinnerlichteten methodisch-didaktischen Anforderungen begründet ist.*²⁹²

Aus der Sicht des Autors ist aufgrund dessen ein Rückgriff auf bewährte Methoden, wie beispielsweise einem gut vorbereiteten und durchdachten Frontalunterricht²⁹³, in Kombination mit offeneren Unterrichtsformen durchaus zulässig.

Das Verhalten von Schüler*innen an Gedenkstätten stellt einen oft als heikel wahrgenommenen Punkt dar. Aus diesem Grund sollte das Verhalten der Schüler*innen, ihre eigenen Vorstellungen dazu und die der Lehrenden mit diesen in der Vorbereitung abgesprochen werden. Im Speziellen wie im Allgemeinen gilt es auch hier, dass keinesfalls „moralisierender Druck mit erhobenem Zeigefinger ausgeübt werden“²⁹⁴ sollte. Wenn den Schüler*innen bewusst ist, was eine KZ-Gedenkstätte ist und dass es sich gleichzeitig um einen großen Friedhof handelt sowie dort der Opfer gedacht wird, sollten sie in der Regel empathisch genug sein, selbst einen Rahmen für das Verhalten an der Gedenkstätte zu setzen. Selbstverständlich müssen Anforderungen, die an die Schüler*innen gestellt werden, auch von den Lehrenden vorgelebt werden. Sollte eine Situation zu eskalieren drohen, gilt es, konsequent einzugreifen und den Besuch notfalls abubrechen. Falls Unsicherheiten seitens der Lehrenden bestehen, sollten diese im Vorfeld Rücksprache mit dem pädagogischen Personal vor Ort halten.²⁹⁵

3.1 Erinnern

Im Rahmen dieses Exkurses soll auf die Gedächtnistheorie, die Aleida und Jan Assmann vorwiegend auf Maurice Halbwachs Theorie des *kollektiven Gedächtnisses* erstellt haben, eingegangen werden. Zur Untergliederung sei angemerkt, dass die beiden Konzepte von Aleida Assmann – das *soziale* und das *politische Gedächtnis* – eingerückt sind, um sie von Jan Assmanns Konzept zu unterscheiden und eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten zwischen dem älteren zweiteiligen Konzept Jan Assmanns und der neueren dreiteiligen Theorie Aleida Assmanns. Zum besseren Verständnis sei dies hier grafisch dargestellt.

Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. (Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 1/08, Augsburg 2008) 69.

²⁹² Langer, Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten, 69.

²⁹³ Herbert Gudjons. Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen (Regensburg 2011).

²⁹⁴ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 103.

²⁹⁵ Neirich, Erinnern heißt wachsam bleiben, 41, 83.

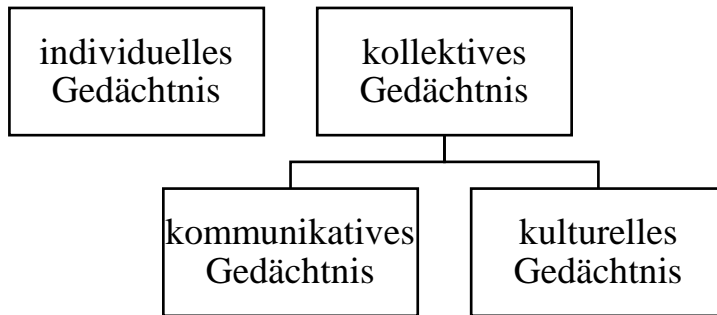


Abbildung 4: Gedächtnistheorie nach Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher, Kultur und Gedächtnis (Frankfurt 1988).

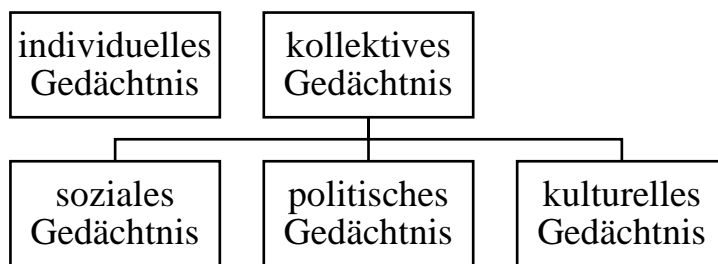


Abbildung 5: Gedächtnistheorie nach Aleida Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik (München 2006) E-book.

2.1.1 Das individuelle Gedächtnis

Das *individuelle Gedächtnis* ist das „dynamische Medium subjektiver Erfahrungsverarbeitung“²⁹⁶, womit die Speicherung und Verarbeitung persönlicher, biographischer Erinnerungen gemeint ist. Dynamisch ist es deshalb, weil sich Erinnerungen als äußerst labil erweisen und nicht statisch sind, sondern Veränderungen unterliegen. Subjektiv deshalb, weil jedes Individuum die Realität unterschiedlich wahrnimmt und diese Wahrnehmung im Kontext seiner eigenen Identität deutet. Die Erinnerungen sind dem jeweiligen Individuum auch nicht zur Gänze bewusst, nur ein kleiner Teil ist sprachlich aufbereitet, jener Teil bildet die Kernstruktur einer impliziten Lebensgeschichte. Der Rest unterteilt sich in „vorbewusste“, nicht verfügbare, und „unbewusste“, also aufgrund von Trauma oder Verdrängung unzugängliche, Erinnerungen. Das individuelle Gedächtnis ist demnach ein Netz aus für sich fragmentarischen, wie auch flüchtigen und labilen Erinnerungen.

²⁹⁶ Aleida Assman, Der Lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik (München 2006) E-Bookkapitel: Das individuelle Gedächtnis.

Es ist nicht übertragbar und an die Träger*innen gebunden, sterben sie, löst sich deren individuelles Gedächtnis auf.²⁹⁷

3.1.2 Gedächtnistheorie / Das *kollektive Gedächtnis*

*Das kollektive Gedächtnis ist ein Oberbegriff für all jene Vorgänge organischer, medialer und institutioneller Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenem und Gegenwärtigem in soziokulturellen Kontexten zukommt.*²⁹⁸

Die Theorie des *kollektiven Gedächtnisses* geht auf den französischen Soziologen Maurice Halbwachs zurück, der den Begriff *mémoire collective* prägte. Seiner These zufolge kann individuelle Erinnerung, also die Formung des individuellen Gedächtnisses in der Terminologie Assmanns beziehungsweise dieser Arbeit, nicht ohne die Referenz an *cadres sociaux* – soziale Bezugsrahmen – stattfinden. Ohne andere Menschen stünden dem Individuum keine Sprache, Sitten oder andere notwendige Referenz- und Orientierungspunkte für das Erinnern zur Verfügung.²⁹⁹ Daraus wird deutlich, dass es sich beim *kollektiven Gedächtnis* nicht um eine Metapher oder eine kollektive Psyche handelt.³⁰⁰ Es beschreibt vielmehr den Einfluss der Gegenwart auf den Prozess des Erinnerns, da die soziale Stellung eines Menschen, dessen Geschlecht, dessen Ideologie, Beruf etc. einen Rahmen für die Erinnerung vorgibt. Dieser Einfluss kommt durch die sozialen Prozesse, beziehungsweise durch die Kommunikation innerhalb der Gruppe(n) in denen jener Mensch sich befindet oder denen er sich zuordnet, zustande. Gleichzeitig ist die Beeinflussung reziprok, die Erinnerungen der Gruppe sind identitätsstiftend, aber auch die Erinnerung des Einzelnen formt die Gruppe. Aleida Assmann kritisiert in einem ihrer späteren Werke das Konzept des *kollektiven Gedächtnisses* als zu vage, da kollektive Anteile des Gedächtnisses sowohl im *kommunikativen* beziehungsweise *sozialen*, als auch im *kulturellen Gedächtnis* entstehen. Sie plädiert für eine Einteilung des *kollektiven Gedächtnisses* in ein *kommunikatives*, ein *politisches* und ein *soziales Gedächtnis*.³⁰¹

Jan Assmann baute auf Halbwachs Theorie des *kollektiven Gedächtnisses* auf und unterschieden als Subkategorien das *kommunikative* und das *kulturelle Gedächtnis*.³⁰²

²⁹⁷ Assman, Der Lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Das individuelle Gedächtnis.

²⁹⁸ Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen (Stuttgart 2011) 6.

²⁹⁹ Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen ,16f.

³⁰⁰ Sabine Moller, Erinnerung und Gedächtnis. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 12.04.2010, online unter: <https://docupedia.de/zg/Erinnerung_und_Ged%C3%A4chtnis> (03.03.2020).

³⁰¹ Assman, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Drei Dimensionen des Gedächtnisses: neuronal, sozial, kulturell.

³⁰² Moller, Erinnerung und Gedächtnis.

Das kommunikative Gedächtnis

*Unter dem Begriff des „kommunikativen Gedächtnisses“ fassen wir jene Spielarten des kollektiven Gedächtnisses zusammen, die ausschließlich auf Alltagskommunikation beruhen.*³⁰³

Das *kommunikative Gedächtnis* stellt das Kurzzeitgedächtnis einer Gesellschaft dar. Es umfasst 3-4 Generationen, also etwa 80 bis 100 Jahre und umfasst damit jene Zeitspanne, die noch durch die Erinnerungen von Zeitzeug*innen abgedeckt ist.³⁰⁴ Diese Form des Gedächtnisses beruht auf regelmäßiger Interaktion der Individuen, gemeinsamen Lebensformen sowie geteilten Erfahrungen, vereinfacht ausgedrückt auf Kommunikation.³⁰⁵ Es stellt das einen zentralen Untersuchungsgegenstand der *Oral History* dar.³⁰⁶

Das soziale Gedächtnis

Aleida Assmann unterscheidet im Vergleich zu anderen Autor*innen das Generationengedächtnis vom *kommunikativen Gedächtnis* und bezeichnet es, als *soziales Gedächtnis*. Sie schließt sich dabei Halbwachs an, der davon ausgeht, dass Menschen im Alter von 12 bis 25 Jahren durch Ereignisse und Erfahrungen besonders geprägt werden, wodurch diese Phase für die weitere Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebend sei. Aufgrund dessen teilen Generationen „eine Gemeinsamkeit der Weltauffassung und Weltbemächtigung“³⁰⁷, also Überzeugungen, Haltungen, Weltbilder, gesellschaftliche Wertmaßstäbe und kulturelle Deutungsmuster. Jeder Generationswechsel im Abstand von etwa 30 Jahren bewirkt dieser Theorie folgend auch eine Verschiebung des Erinnerungsprofils beziehungsweise eine Veränderung des *sozialen Gedächtnisses*. Ein markantes Beispiel dafür stellt die 1968er-Generation in Deutschland – und auch Österreich – dar, die sich kritisch mit dem Thema Nationalsozialismus auseinander zu setzen begann.³⁰⁸

Das politische Gedächtnis

Aleida Assmanns Konzept des *politischen Gedächtnisses* ordnet sich neben dem *sozialen Gedächtnis* ein. Im Gegensatz zu letztgenanntem ist es jedoch kein Gedächtnis, das *bottom up*

³⁰³ Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher, Kultur und Gedächtnis (Frankfurt 1988) 10.

³⁰⁴ Moller, Erinnerung und Gedächtnis.

³⁰⁵ Assman, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Das individuelle Gedächtnis.

³⁰⁶ Moller, Erinnerung und Gedächtnis.

³⁰⁷ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Das soziale Gedächtnis.

³⁰⁸ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Das soziale Gedächtnis.

wirkt, sondern *top down*. Es deckt jenen Bereich ab, in dem historische Inhalte zur Identitätsbildung herangezogen werden und stellt ein einheitliches, institutionell verankertes Konstrukt dar.³⁰⁹

Das kulturelle Gedächtnis

*In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar: für sich und für andere. Welche Vergangenheit sie darin sichtbar und in der Wertperspektive ihrer identifikatorischen Aneignung hervortreten läßt, sagt etwas aus über das, was sie ist und worauf sie hinauswill.*³¹⁰

Das *kulturelle Gedächtnis* wird durch schicksalshafte Ereignisse der Vergangenheit geprägt, deren Erinnerung durch kulturelle Formungen – wie Texte, Riten oder Gedenkstätten – und mittels institutionalisierter Kommunikation geschieht. Im Vergleich zum *kommunikativen Gedächtnis* ist es an keinen Zeithorizont gebunden und alltagsfern.³¹¹ Jan Assmann beschreibt das *kulturelle Gedächtnis* anhand von sechs Attributen:

- Identitätskonkretheit oder Gruppenbezogenheit: Das *kulturelle Gedächtnis* umfasst den Wissensvorrat eines Kollektives. Diese Gruppe von Individuen bezieht sein Bewusstsein, seine Einheit sowie seine Eigenart daraus, im positiven – inklusiven – wie im negativen – exklusiven – Sinne. Es konstituiert folglich die Identität der Gruppe und grenzt sie gegen andere ab.³¹²
- Rekonstruktivität: Das Wissen *des kulturellen Gedächtnisses* wird immer auf die aktuelle, gegenwärtige Situation bezogen. Der Wissensbestand ist zwar fixiert, aber er wird aus dem momentanen Blickwinkel der Gegenwart abgerufen beziehungsweise erinnert. Vereinfacht ausgedrückt wird ein und dasselbe Ereignis, das im *kulturellen Gedächtnis* verankert wurde, zu einem früheren Zeitpunkt anders erinnert als zu einem späteren.³¹³ Aleida Assmann differenziert an dieser Stelle die beiden „Modi“, die Jan Assmann postuliert, weiter aus. Sie unterscheidet zwischen *Speichergedächtnis* und *Funktionsgedächtnis* innerhalb des *kulturellen Gedächtnisses*.
 - Das *Speichergedächtnis* ist das kulturelle Archiv. Hier werden die Überreste der Vergangenheit aufbewahrt, nachdem diese ihre lebendigen Bezüge und Kontexte verloren haben. Es stützt sich auf materiale Repräsentationen wie Bücher, Bilder, Filme, Bibliotheken, Archive, Datenbanken, kurzum: diverse Speichermedien. Ein passender Vergleich wäre der Speicher eines Museums.

³⁰⁹ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Das politische Gedächtnis.

³¹⁰ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 10.

³¹¹ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 12.

³¹² Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 13.

³¹³ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 13.

- Das *Funktionsgedächtnis* wäre, um dieser Metapher zu folgen, die Dauerausstellung jenes Museums. Mittels symbolischer Praktiken wie Traditionen, Riten, Kanonisierung von Artefakten und Inhalten werden die zuvor erwähnten Überreste der Vergangenheit erinnert.³¹⁴
- Geformtheit. Die Inhalte des *kulturellen Gedächtnisses* werden in Speichermedien gegossen und müssen daher an diese angepasst werden. Als Beispiel könnte hier die Verschriftlichung eines Ereignisses herangezogen werden.³¹⁵
- Organisiertheit: Damit sind zweierlei Dinge gemeint. Erstens die institutionelle Absicherung von Kommunikation, beispielsweise im Rahmen von Gedenkveranstaltungen mit Reden bestimmter Gruppen von Menschen und rituellen Akten wie Kranzniederlegungen und Zweitens die Spezialisierung der Träger*innen des *kulturellen Gedächtnisses*. Das *kulturelle Gedächtnis* bedarf nämlich – im Unterschied zum *kommunikativen Gedächtnis* – einer Pflege durch professionelle Träger*innen. Als Exempel dafür könnten Archivar*innen oder Mitarbeiter*innen von Gedenkstätten gelten.³¹⁶
- Verbindlichkeit: Sie beinhaltet zwei Aspekte. Den der „Formativität“³¹⁷ in seiner „edukativen, zivilisierenden und humanisierenden Funktion“³¹⁸ sowie den der „Normativität in seiner handlungsprägenden Funktion.“³¹⁹ Aufgrund dessen, dass das kulturelle Gedächtnis identitätsstiftend für die Gruppe ist, ergibt sich eine „klare Wertperspektive und ein Relevanzgefälle“, was zu einer Strukturierung der Inhalte des Gedächtnisses aufgrund ihrer Funktion für die Produktion, Repräsentation und Reproduktion der Identität der Gruppe führt.³²⁰
- Reflexivität. Das *kulturelle Gedächtnis* ist in dreifachen Sinne reflexiv. Erstens reflektiert es die gängige Praxis durch Sprichwörter, Regeln des guten Lebens, Riten und dergleichen. Zweitens ist es selbstreflexiv hinsichtlich der eigenen Auslegung, Ausgrenzung, Umdeutung, Kritik, Zensur, Kontrolle. Drittens reflektiert es die Identität der Gruppe, da die Beziehung zwischen Identität und *kulturellem Gedächtnis* auf wechselseitiger Beeinflussung beruht.³²¹

³¹⁴ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Speichergedächtnis und Funktionsgedächtnis.

³¹⁵ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 14.

³¹⁶ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 14.

³¹⁷ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 14.

³¹⁸ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 14.

³¹⁹ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 14.

³²⁰ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 14.

³²¹ Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, 15.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das *kulturelle Gedächtnis* in Form von Medien und Artefakten als *Speichergedächtnis* fixiert wird, ein Teil dieser Inhalte – das *Funktionsgedächtnis* – wird von professionellen und spezialisierten Träger*innen institutionalisiert vermittelt. Der Zeithorizont des *kulturellen Gedächtnisses* ist potentiell unbegrenzt, wobei es sich mit der Zeit verändert, da die Inhalte jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Es beeinflusst die Identität der Individuen, die es tragen, folglich reflektiert es die Gesellschaft und deren Ziele.

Im Hinblick auf die *Holocaust Education* lässt sich folgendes Ziel aus der Gedächtnistheorie der Assmanns ableiten: Aufgrund der zeitlichen Distanz zur *Shoah* und dem NS-Terror scheiden diese Themen momentan aus dem *kommunikativen Gedächtnis* aus, die Zeitzeug*innen sterben. Es gilt also die Erinnerung an die *Shoah* und den NS-Terror im *kulturellen Gedächtnis* zu verankern, durch Gedenkstätten, durch Medien und dergleichen. Diese Erinnerung sollte aus einer Perspektive beleuchtet werden, die einerseits der Opfer würdig gedenkt und andererseits den Bedingungen – wie Antisemitismus, Rassismus, Imperialismus oder völkische Ideologie – die zu diesen Geschehnissen geführt haben, entgegenwirkt.

3.2 Gedenkstätten

Dieses Kapitel soll transparent machen, was in dieser Arbeit unter dem Begriff Gedenkstätte verstanden wird, welche Aufgaben Gedenkstätten zukommen und welche Grenzen jene Orte in ihren Wirkungsmöglichkeiten haben.

Unter Gedenkstätten im engeren Sinne sollen hier diejenigen Orte verstanden werden, die unmittelbar an das historische Geschehen an diesen Orten erinnern und durch ein Museum, ein Archiv oder die Betreuung von Gruppen den BesucherInnen pädagogisch vertiefende Angebote bieten oder ermöglichen [...].³²²

Gedenkstätten befinden sich an Orten, an denen bestimmte historische Ereignisse geschehen sind, im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus sind dies die ehemalige Konzentrationslager, deren Außenlager, Vernichtungslager, Orte an denen Morde im Rahmen der „Euthanasie-Aktionen“ stattgefunden haben, Orte des Widerstandes, ehemalige Kriegsgefangenenlager oder Gefängnisse, Folterstätten oder Hinrichtungsorte oder Täter*innenorte.³²³ Diese örtliche Verbindung – beziehungsweise die Vergangenheit des Ortes und die Überreste dieser Vergangenheit – führen zur *Authentizität des Ortes*³²⁴ Diese *Authentizität* führt zur Erwartung einer Erlebnisverstärkung durch sinnliche Anschauung über den reinen Informationswert des Ortes hinaus, ähnlich einer Wallfahrt oder Bildungsreise, bei der es gilt, historisches Wissen durch subjektives Erleben zu verstärken. Gedenkstätten sind allerdings authentisch und inszeniert zugleich. Denn der Ort ist zwar topographisch derselbe, aber die Zeit verändert die Örtlichkeit, das Gelände, die Gebäude etc. Beispielsweise verfallen Baracken mit der Zeit. Will man sie erhalten, muss man sie Instandhalten. Dies bedeutet, dass Veränderung und Austausch passieren, wodurch die *Authentizität* der *Inszeniertheit* weicht.³²⁵ Außerdem ist meist nur ein Bruchteil der eigentlichen Bausubstanz erhalten geblieben. So wurden beispielsweise bei der Gründung der Gedenkstätte Mauthausen, Teile des noch existierenden ehemaligen Konzentrationslagers abgerissen.³²⁶ Mit zunehmender zeitlicher Distanz geht daher die *Authentizität* von Relikten, wie Gebäuden, mehr und mehr auf den Ort an sich – im Sinne von: hier ist es gewesen – über.³²⁷ Wie bereits erwähnt, handelt es sich um inszenierte Orte, da sie durch ihre unterschiedliche Nutzung stark verändert wurden. Dies führt dazu, dass Gedenkstätten vorstrukturiert und anhand bestimmter Ziele, wie pädagogischen Konzepten oder politischer Werten, ausgerichtet sind. Die oft an sie gestellte Erwartung, sich aus sich selbst zu erklären, erfüllen sie jedoch nicht. Erst in der Beschäftigung mit dem Ort, der

³²² Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 22.

³²³ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 22.

³²⁴ Heike Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten* (Münster 1996) 23.

³²⁵ Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, E-Bookkapitel: Traumatische Orte.

³²⁶ Freud, Perz, *Mauthausen – Stammlager*, 333-335.

³²⁷ Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, E-Bookkapitel: Traumatische Orte.

Ausstellung vor Ort oder der Führung durch die Gedenkstätte kann eine Perspektive gewonnen werden und der Ort in Resonanz zu dem Individuum, für dieses erschlossen werden. Vereinfacht ausgedrückt: die Orte erklären sich nicht aus sich selbst heraus.³²⁸ Insofern gleichen Gedenkstätten Palimpsesten – dabei handelt es sich um beschriebene Papyrusstücke, von denen man die Farbe kratzte um sie erneut zu beschreiben – der Ort ist derselbe, er vollzieht allerdings einen Funktionswandel. Im Gegensatz zu Museen und Denkmälern sind Gedenkstätten allerdings uneinheitlich und komplex, da sie überdeterminiert und multiperspektivistisch sind. Sie haben eine Reihe von Funktionen und repräsentieren unterschiedliche Dinge für verschiedene Menschengruppen. Gedenkstätten stellen Orte des Leids für die Überlebenden dar, für die Angehörigen der Opfer sind sie Orte der Trauer und des Gedenkens, ergo Friedhöfe, für nicht direkt Betroffene erschließen sie sich als touristische Orte oder Lernorte.³²⁹ Man könnte noch hinzufügen, dass sie für Täter*innen und deren Angehörige oder Nachfahren Orte der Scham sein können.

Neben den pädagogischen Angeboten, auf die in der Folge noch eingegangen werden soll, sind oder beinhalten Gedenkstätten Mahnmale, an denen Gedenken stattfinden kann. Dies umfasst die individuelle Trauer, wie auch das *ehrende Gedenken* in Form von Empathie und Solidarität für die Opfer. Deshalb handelt es sich bei Gedenkstätten oft um zentrale Orte für offizielles Gedenken und Gedenkfeiern.³³⁰

Das Mahnen durch Gedenkstätten steht eng in Verbindung mit dem Lernen über die historischen Geschehnisse. In Bezug auf den Nationalsozialismus bedeutet das, sich über die Bewusstmachung der Funktionsmechanismen, der Ideologie und der Strukturen des Nationalsozialismus für die Gegenwart und Zukunft zu orientieren beziehungsweise Maßstäbe für das eigene Handeln zu setzen.³³¹ In diesem Sinne handelt es sich bei Gedenkstätten um zentrale Orte der historisch-politischen Bildung, da an ihnen aktive Erinnerungsarbeit in Form von umfangreichen Veranstaltungs- und Bildungsprogrammen geleistet wird. Insofern handelt es sich auch um außerschulische Lernorte.³³²

Als Teil oder Ergänzung zur aktiven Erinnerungsarbeit enthalten viele Gedenkstätten Museen, die die Geschichte des Ortes und den historischen Kontext dazu thematisieren. Diese stellen aufgrund ihrer Sammlungs-, Präsentations- und Forschungstätigkeiten sowohl Bildungs- als auch Forschungseinrichtungen dar.³³³

³²⁸ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 25.

³²⁹ Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, E-Bookkapitel: Traumatische Orte.

³³⁰ Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*, 31f.

³³¹ Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*, 31.

³³² Lutz, *Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum*, 370.

³³³ Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*, 32.

Bei den Träger*innen von Gedenkstätten handelt es sich um staatliche – auf regionaler oder nationaler Ebene – oder freie, zivilgesellschaftliche Akteur*innen, wie Komitees ehemaliger Opfer oder deren Angehörigen oder lokalen Gedenkinitiativen. Erstere sind in ihrer Konzeption oft von nationalen oder lokalen politischen Gegebenheiten geprägt.³³⁴ Der Einfluss staatlicher oder privater Akteur*innen auf Gedenkstätten sollte hierbei allerdings so gering wie möglich gehalten werden, um offene, herrschaftsfreie und pluralistische Zugänge zu bieten.³³⁵

2.2.1 Lernen an Gedenkstätten

Wie bereits festgehalten wurde, handelt es sich bei Gedenkstätten um außerschulische Lernorte. Dies impliziert, dass sie den Zwängen der Schulorganisation, wie Stundenverteilungen in Curricula, einer Organisation in 50-minütigen Einheiten, einem hierarchischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis etc. nicht unterworfen sind, wodurch eine direktere und flexiblere Zugangsweise ermöglicht wird, die wesentlich näher an dem aktuellen Forschungsstand sein kann, als dies beispielsweise bei Schulbüchern der Fall ist.³³⁶

Sie erweisen sich außerdem als wirkungsvoll, wenn es um die Erweiterung vorhandener Wissensbestände oder die Festigung bereits bestehender Einstellungen geht, die durch die Narrative die durch die Erinnerungsarbeit tradiert werden.³³⁷ Des Weiteren bieten Gedenkstätten Besucher*innen oder Schüler*innen den Anstoß zur Entwicklung von langfristigem Interesse, da sie mit allen Sinnen erfahrbar sind und über ein besonderes emotionales Moment, über die Zuschreibung des *authentischen Ortes* beziehungsweise der Einmaligkeit des Ortes, verfügen. Gerüche können wahrgenommen, Größenverhältnisse eingeschätzt, Oberflächen ertastet und Temperaturen gefühlt werden und diese Erfahrungen können mit historischem Wissen verknüpft werden. Dieses Entwickeln oder Vertiefen von langfristigem Interesse kann durch multiperspektivistische Zugänge, wie das Beleuchten unterschiedlicher Häftlingskategorien, weiter gefördert werden, da diese eine Reihe an Anknüpfungspunkten für die Besucher*innen bieten.³³⁸

Die Ziele des Lernens an Gedenkstätten sind dieselben wie die, die bereits für das Mahnen angeführt wurden. Sie lassen sich grob in zwei Kategorien teilen. Erstens, das Vermitteln von historischem Wissen über die Ereignisse vor Ort, die

³³⁴ Ehmman, Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermordes, 96.

³³⁵ Günter Morsch, Die Gedenkstätte und ihre Aufgaben. Neune Prinzipien. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 413.

³³⁶ Kuhls, Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, 29.

³³⁷ Lutz, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, 371.

³³⁸ Lutz, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, 370-378.

Handlungsmuster der Täter*innen und Mitläufer*innen, das Entschlüsseln von Opfer-Täter*innen Beziehungen.³³⁹ Die Ermöglichung von Empathie mit den Opfern über die Wahrnehmung dieser als Individuen, was sich mittels biographischer Ansätze verwirklichen lässt. Aber auch der Zugang zu Täter*innen als *ordinary people* – der mit der Erkenntnis verknüpft ist, dass jede/jeder Einzelne unter bestimmten politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten zur Täterschaft fähig ist – „die nicht diabolisiert, sondern deren Handlungsweisen aus ihren Ideologien, Zielen und Motiven heraus erklärt werden sollen“³⁴⁰, sollte geschaffen werden.³⁴¹

Zweitens: Aufzuzeigen, dass nationalistisches, imperialistisches, sexistisches, antisemitisches und rassistisches Denken historische Wurzeln besitzt, die weit über die Zeit des Nationalsozialismus hinausgehen, aber in diesem ihren Höhepunkt fanden und auch nach dem Jahr 1945 weitertradiert wurden. Bei dieser Form der Gegenwartsbezüge gilt es allerdings sensibel vorzugehen und zu vergleichen aber nicht gleichzusetzen, um den Nationalsozialismus nicht zu relativieren oder zu pauschalisieren.³⁴² Dies kann zur Schaffung einer politischen Kultur und eines gesellschaftlichen Klimas beitragen, das nur in geringem Maße durch die Ausgrenzung von andersdenkenden oder in einer anderen Form divergent wahrgenommenen Menschen belastet ist und zur Verstärkung demokratischer Elemente, Toleranz sowie humanitären Denkens und Handelns beitragen.³⁴³ Der positive Bezugsrahmen dafür ist in Form der allgemeinen Menschen- und Bürger*innenrechte bereits vorhanden.³⁴⁴

„Gedenkstätten sind keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“³⁴⁵

„So wird auf Gedenkstättenpädagogik projiziert, so ziemlich alles leisten zu können, von der Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung bis hin zur Vorbeugung gegen Antisemitismus und Rassismus.“³⁴⁶

Gerade hinsichtlich Zielsetzungen der Politischen Bildung an Gedenkstätten werden oft überzogene Erwartungen an diese gestellt, beispielsweise, dass ein einmaliger Besuch Jugendliche gegen rechtsextremes Gedankengut immunisieren könne.³⁴⁷ Dazu ist anzumerken,

³³⁹ Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*, 33.

³⁴⁰ Morsch, *Die Gedenkstätte und ihre Aufgaben*, 413.

³⁴¹ Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*, 98.

³⁴² Allgemein formuliert bei: Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*, 99. Spezifisch für die Gedenkstätte Mauthausen und die Situation in Österreich formuliert bei: Matzka, *Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftlichen Spurensuche*, 28,44-46.

³⁴³ Kuhls, *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*, 33.

³⁴⁴ Morsch, *Die Gedenkstätte und ihre Aufgaben*, 413.

³⁴⁵ Goetz, „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“, 144.

³⁴⁶ Goetz, „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“, 144.

³⁴⁷ Gudrun Brockhaus, „Bloß nicht moralisieren“. Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit,

dass Gedenkstättenbesuche nur in Kombination mit einem Schulprogramm und einer Schulkultur, die sich der Politischen Bildung und der Menschenrechtspädagogik verschrieben haben, eine Wirkung erzielen kann, die über einen punktuellen Anstoß hinaus geht.³⁴⁸ Ein kurzer Besuch einer Gedenkstätte in Kombination mit einer reinen „Aufklärungspädagogik“³⁴⁹ greift zu kurz.³⁵⁰ Zusammenfassend lässt sich konstatieren:

*Die Wirkungsmöglichkeiten der Gedenkstätten richtig einzuschätzen bedeutet auch, dafür einzutreten, dass die gesellschaftlichen Probleme heute von der gesamten Gesellschaft angenommen und bekämpft werden, statt sie auf kleine, damit überforderte Einrichtungen wie Gedenkstätten abzuwälzen.*³⁵¹

Einsichten und Perspektiven. Holocaust Education Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. (Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 1/08, Augsburg 2008) 30.

³⁴⁸ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 103.

³⁴⁹ Goetz, „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“, 144.

³⁵⁰ Yariv Lapid, Christian Angerer, Maria Ecker, „Was hat es mit mir zu tun?“. Das Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. In: Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7 (Hg.), „Was hat es mit mir zu tun?“. Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Wien 2015) 6f.

³⁵¹ Goetz, „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“, 162.

3.3 Holocaust Education

In diesem Kapitel wird auf den Begriff der *Holocaust Education* eingegangen werden. Neben den Zielen der *Holocaust Education* soll die Möglichkeit der Verschränkung derselben mit dem Konzept der *Global Citizenship Education* der UNESCO beschrieben werden. Darauf folgt eine Auswahl an wichtigen Aspekten für die praktische Umsetzung von *Holocaust Education*. Abschließend soll auf Adornos Werk *Erziehung nach Auschwitz* eingegangen werden, es handelt sich dabei um einen ganzheitlichen Ansatz zur Erziehung, beziehungsweise zur allgemeinen Pädagogik, der jedoch auch für die *Holocaust Education* einen Mehrwert bietet, weswegen der *Erziehung nach Auschwitz* ein knapper Exkurs gewidmet werden soll.

3.3.1 Ziele der Holocaust Education

Das weite Themenfeld der *Holocaust Education*, manchmal auch eingedeutscht *Holocaust Erziehung*, zielt laut der Definition der International Holocaust Remembrance Alliance auf Folgendes ab:

1. *Advance knowledge about this unprecedented destruction;*
2. *Preserve the memory of those individuals and specific groups who were persecuted and murdered;*
3. *Encourage reflection by educators and learners on the moral, political and spiritual questions raised by the events of the Holocaust and their relevance today.*³⁵²

Aus dieser Definition lässt sich erkennen, dass *Holocaust Education* zwei Dimensionen umfasst. Eine Dimension des *historischen Lernens*, die durch die Beschäftigung mit bzw. dem Verbreiten des Wissens über die *Shoah*, Opfer, Täter*innen und Zuseher*innen, Gegner*innen etc. entsteht und im Zuge derer die Erinnerung an die Opfer wach gehalten werden kann. Es ist an dieser Stelle durchaus zulässig die englische Bedeutung des Begriffs *Holocaust* anzuwenden und nicht nur die *Shoah*, sondern Verbrechen des NS-Regimes im Allgemeinen zu behandeln. Sowie eine *historisch-politische* Dimension, die, im Sinne der Politischen Bildung, eine Erziehung zur Mündigkeit, die Stärkung von Demokratiebewusstsein, die Anerkennung und den Schutz von Menschenrechten fördert. Dies passiert, indem über die historischen Inhalte reflektiert wird und diese mittels *Gegenwartsbezüge*³⁵³ mit der Lebenswelt der Lernenden

³⁵² International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust (Berlin 2019) 8.

³⁵³ Klaus *Bergmann*, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach 2002) 34-44.

verknüpft werden. Daher baut die historisch-politische Dimension auf der *Historisch-inhaltlichen* beziehungsweise *des historischen Lernens*³⁵⁴ auf.

Zur Kategorie des historischen Denkens der *Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit*³⁵⁵ sei in diesem kurzen Exkurs auf Klaus Bergmann verwiesen. Bergmann unterscheidet zwischen *Ursachen-* und *Sinnzusammenhang*.

Der Ursachenzusammenhang ist die „Frage nach historischen Entwicklungen, die als Ursachen der gegenwärtig und zukünftig anstehenden Probleme gelten können“³⁵⁶. Schüler*innen sollen erkennen, dass absichtsvolles Handeln nicht ohne die Kenntnis der Vorgeschichte der Gegenwart möglich ist, oder wie Bergmann es ausdrückt: „Historische Ignoranz ist ein schlechter Ratgeber.“³⁵⁷ Dabei handelt es sich hier jedoch nicht um einen *regressus ad infinitum*, sondern um einen Rückgriff auf *Naherinnerungen*, ergo auf den Zeitraum, den die Zeitgeschichte umfasst.³⁵⁸

Der Sinnzusammenhang ist die „Frage nach Sachverhalten und Entwicklungen, die durch die in ihnen auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen gesetzt werden können“³⁵⁹. Hier kann sowohl auf *Naherinnerungen* als auch auf *Fernerinnerungen* zurückgegriffen werden, um über Analogien, die vor allem historische Differenzen aufzeigen sollen, – um Schüler*innen die Erfahrung der *Alterität*³⁶⁰ machen zu lassen – *Orientierungswissen* zu schaffen. Jenes *Orientierungswissen* soll ein differenziertes Nachdenken über kontemporäre Probleme ermöglichen, indem Alternativen zu den gängigen Denkgewohnheiten und Handlungsweisen aufgezeigt werden, um im Idealfall Schüler*innen Lösungen oder Lösungsansätze im Sinne einer menschwürdigen Zukunft entwickeln zu lassen.³⁶¹ Daraus wird deutlich, dass der *Sinnzusammenhang* Bergmanns der *Orientierungskompetenz*³⁶² des FUER-Modells entspricht.

³⁵⁴ Jörn Rüsen, Historisches Lernen. In: Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider, Handbuch der Geschichtsdidaktik. Lebenswelt Wissenschaft Didaktische Reflexion Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung Unterricht Institution Geschichtelehrerausbildung Geschichteunterricht im Fächerkanon Geschichte in der Öffentlichkeit (Düsseldorf 31985) 224-229.

³⁵⁵ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 22.

³⁵⁶ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 34.

³⁵⁷ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 35.

³⁵⁸ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 34.

³⁵⁹ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 40.

³⁶⁰ Im Sinne dessen, dass Menschen in der Vergangenheit andere Wertvorstellungen hatten und dementsprechend auch anders gehandelt haben.

³⁶¹ Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, 40f.

³⁶² Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Kramer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Kramer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler (Hg.) Kompetenzen: Grundlage – Entwicklung – Förderung Band 1. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2006) 24-27.

Zur Thematik der *Holocaust Education* zurückkehrend ist anzumerken, dass diese über die *Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit* hinaus Handlungsoptionen anbieten sollte, um *Citizenship*, also sich der Pflichten und Verantwortungen als Staatsbürger*in bewusst zu sein und aktiv politisch zu partizipieren, zu fördern.³⁶³ Diesen Befund Christian Matzkas und Helene Milkas teilt die UNESCO, die *Holocaust Education* als hochkompatibel beziehungsweise verschränkbar mit dem Konzept der *Global Citizenship Education*, kurz GCED, einschätzt.³⁶⁴ Das Kernkonzept der *GCED* umfasst folgende Zielsetzungen auf drei Ebenen:

- *Cognitive: To acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations.*
- *Socio-emotional: To have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity.*
- *Behavioural: To act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.*³⁶⁵

Insofern kann *Holocaust Education* als Teil eines Konzeptes für eine globale Politische Bildung gesehen werden, wodurch sie auch für Länder, die nicht direkt von der *Shoah* oder dem Zweiten Weltkrieg betroffen waren, eine zusätzliche Relevanz – abseits des Zivilisationsbruches, der die *Shoah* für die gesamte Menschheit relevant macht – gewinnt. Dies wäre auch im Sinne Aleida Assmanns, die dafür plädiert, der „negativen Erinnerung“³⁶⁶ der *Shoah* positive Werte entgegenzusetzen.³⁶⁷ Sie bezieht dies zwar auf Deutschland, eine Ausweitung von der nationalen auf die globale Ebene wäre allerdings denkbar.

3.3.2 Rezente Entwicklungen in der *Holocaust Education*

Für Deutschland und mit etwas Verspätung auch für Österreich ist die *Shoah* zu normativer Vergangenheit geworden. Die Erinnerung daran ist Teil der kollektiven Selbstdefinition und des nationalen Selbstbildes geworden, anders ausgedrückt, die *Shoah* ist Teil des *kollektiven Gedächtnisses* geworden. Mit der zunehmenden zeitlichen Distanz vollzieht sich ein Generationenwechsel. Die 1968er-Generation hat den Erinnerungsdiskurs lange Zeit geprägt, tritt jedoch mehr und mehr in den Hintergrund. Dies hat nach Aleida Assmann einen Stilwechsel aufgrund der größeren Distanz der Folgegenerationen zum Thema zufolge, der sich in neuen Interpretationen und stärker kosmopolitisch als nationalstaatlich geprägten Ansätzen

³⁶³ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 104.

³⁶⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide (Paris 2017) 41.

³⁶⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Global Citizenship Education. Topics and learning objectives (Paris 2015) 15.

³⁶⁶ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Schluss: der lange Schatten

³⁶⁷ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, E-Bookkapitel: Schluss: der lange Schatten

äußern wird.³⁶⁸

Parallel zu dieser Entwicklung kommt es zu einem Gedächtniswechsel, da die Zeitzeug*innen der *Shoah* und des NS-Terrors in absehbarer Zeit verstummen werden. Damit fällt eine wichtige emotionale Brücke von der Vergangenheit zur Gegenwart, die die *Shoah* im *kommunikativen Gedächtnis* verankerte. (Siehe dazu auch das Kapitel „Gedächtnistheorie“.) Zwar wurden die Zeugnisse durch Video- und Audioaufnahmen konserviert, jedoch stellt sich die Frage, wie diese in Zukunft genutzt werden können.³⁶⁹

Es ist jedoch nicht nur zu einer Mediatisierung der Aussagen der Zeitzeug*innen gekommen, sondern auch zu einer Mediatisierung der *Shoah* an sich. Diese Entwicklung wird unter anderem an der Sprache über die *Shoah* deutlich. Sowohl der Begriff *Holocaust* als auch der Begriff *Shoah* – stammen zwar nicht von Filmen – wurden aber erst durch Filme verbreitet.³⁷⁰ Die Transition „vom Beschweigen zum medialen Vollprogramm“³⁷¹ birgt Chancen wie Risiken. Einerseits das Risiko, die historischen Inhalte zu einem Unterhaltungsprogramm zu reduzieren, einem im Sinne der *Holocaust Education* sinnentleerten *Histotainment* beziehungsweise *Dokutainment*³⁷², also eine *Ahistorisierung*, wie sie in den frühen und in abgeschwächter Form in den späteren Werken Guido Knopps stattfindet.³⁷³

Andererseits die Chance über die Aufnahme der Erinnerung an die *Shoah* in das *Funktionsgedächtnis* innerhalb des *kulturellen Gedächtnisses*, eine dauerhafte Verankerung der Geschehnisse zu schaffen und eine breite, multiperspektivistische Auseinandersetzung mit diesen über das weite Spektrum der digitalen Medien zu ermöglichen. Mit dem Prozess der Mediatisierung erweitert sich auch der Personenkreis derer, die an der Konstruktion von Geschichte teilhaben. Während es bisher vor allem Historiker*innen und Zeitzeug*innen waren, werden Kurator*innen, Künstler*innen, Filmemacher*innen, Schriftsteller*innen,

³⁶⁸ Aleida Assmann, Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 74f.

³⁶⁹ Assmann, Die Erinnerung an den Holocaust, 74.

³⁷⁰ Siehe dazu das Kapitel „Begriffe für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden“ *Shoah*: Hanns-Fred Rathenow, Norbert H. Weber, Nationalsozialismus und Holocaust in Gesellschaft, in Gesellschaft, Staat und Erziehung, 22.

Holocaust: Hickethier, Die Darstellung des Massenmordes an den Juden im Fernsehen der Bundesrepublik von 1960-1980, 129f.

³⁷¹ Paul, Holocaust – Vom Beschweigen zur Medialisierung, 16.

³⁷² Oliver Näpel, Historisches Lernen durch ‚Dokutainment‘? - Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentationen analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps. In: Uwe Danker (Hg), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Schwalbach 2008) 213-244.

³⁷³ Näpel, Historisches Lernen durch ‚Dokutainment‘? - Ein geschichtsdidaktischer Aufriss, 220.

Schauspieler*innen, Redakteur*innen, Journalist*innen, Gedenkstättenmitarbeiter*innen – kurzum der Kulturbetrieb an sich – aber auch Bürger*innen mehr und mehr einbezogen.³⁷⁴ Ein weiterer Aspekt ist die Erinnerung an die *Shoah* innerhalb einer multiethnisch geprägten Einwanderungsgesellschaft, die wachsende Beachtung findet. Der Einwand, dass nicht-europäische Migrant*innen in die Erinnerung an die *Shoah* nicht eingebunden werden könnten, da sie keinen direkten Bezug dazu hätten, greift allerdings zu kurz. Die Geschichte des Einwanderungslandes zu einem Teil der neuen Lebenswelt für die Einwanderer*innen und in dem Ausmaß, in dem eine Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft stattfindet, wird auch am *kollektiven Gedächtnis* dieser Gesellschaft partizipiert. Zwar wird die Perspektive der Migrant*innen eine andere sein, aber dies bedeutet kein Verschließen gegenüber der Erinnerung an die *Shoah*. Konkret auf die *Holocaust Education* im schulischen Umfeld bezogen, bedeutet dies, dass die Lehrenden in stärkerem Ausmaß versuchen sollten, über die Kenntnis der Familien-, Migrations- und politischen Hintergründe der Schüler*innen Anknüpfungspunkte für diese zu bieten wie auch pädagogische sowie didaktische Konzepte auf diese abzustimmen.³⁷⁵ So kann beispielsweise die Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen ein Ankerpunkt sein und die Behandlung des Nationalsozialismus zeigen worin Diskriminierung gipfeln kann oder was alles möglich ist wenn Rassismus zur Staatsdoktrin wird.³⁷⁶

3.3.3 Ausgewählte Aspekte in der Umsetzung von *Holocaust Education*

Die Relevanz von Sprache

Wie bereits im Kapitel „Begriffe für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden“ angemerkt, sollte man sich im Rahmen der *Holocaust Education* einer präzisen und reflektierten Sprache bedienen, um nicht oberflächlich zu bleiben oder unbewusst – da Sprache das Denken formt – nationalsozialistische Denkmuster zu reproduzieren.³⁷⁷ Das NS-Regime bediente sich einer eigenen Sprache, von Victor Klemperer als *Lingua Tercii Imperii*³⁷⁸

³⁷⁴ Assmann, Die Erinnerung an den Holocaust, 75f.

³⁷⁵ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 103.

³⁷⁶ Lutz, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, 378.

³⁷⁷ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 24.

³⁷⁸ Klemperer, LTI, 19.

bezeichnet. So findet sich beispielsweise im Protokoll der Wannseekonferenz der Satz: „Der allfällig endlich verbleibende Restbestand, wird, da es sich bei ihm zweifellos um den widerstandsfähigsten Teil handelt, entsprechend behandelt werden müssen [...]“³⁷⁹ Bei der Formulierung „Entsprechend behandelt“ handelt es sich um Gesatpo-Jargon, der für „ermorden“ steht.³⁸⁰ Da die LTI, wie anhand des Beispiels demonstriert, auch als euphemistische Tarnsprache fungiert, sollten Eigenbezeichnungen der Täter*innen als solche gekennzeichnet, erklärt und nach Möglichkeit nicht verwendet werden. Die genauere Befassung mit der Sprache sollte allerdings nicht als notwendiges aber lästiges Hindernis betrachtet werden, sondern mit den Schüler*innen gemeinsam kritisch begangen werden. Begriffe wie „Endlösung der Judenfrage“ eignen sich, um durch deren Dekonstruktion zugrundeliegende historische Kontexte und Teilaspekte der Ideologie der Nationalsozialist*innen sichtbar zu machen.³⁸¹

Einbettung in den Historischen Kontext

*[Es genügt nicht] einmal im Laufe der Schulzeit in die Gedenkstätte Mauthausen zu fahren. Vielmehr ist es notwendig, der langen Geschichte des Antisemitismus in Österreich, [...] dem politischen Prinzip Deutschnationalismus vor 1938 in Österreich, der antislawischen Agitation der Politiker vor 1914 sowie der über Generationen tradierten Instrumentalisierung der Entsatsschlacht des Jahres 1683 zur Identitätsfindung Österreichs nachzugehen.*³⁸²

Der historische Kontext des Nationalsozialismus und die Historie der gesellschaftlichen Dispositionen und ideologischen Strömungen, die dieser auf eine negative Spitze getrieben hat, sind in die *Holocaust Education* miteinzubeziehen. Neben historischen Kontexten sind Kontinuitäten und andere Fälle von Rassismus, Antisemitismus, Genozid, Verfolgung zu thematisieren und sorgfältig zu vergleichen, ohne sie dabei einander gleich zu setzen. Im Zusammenhang damit soll eine genaue Klärung des Unterschiedes für die Schüler*innen zwischen „vergleichen“ und „gleichsetzen“ vorgenommen werden.³⁸³

Keine Anwendung von *Schockpädagogik* oder *Betroffenheitspädagogik*
Bei der Gestaltung der Unterrichtsmittel sollte das Material dafür – vor allem visuelles Material – mit Bedacht unter Rücksichtnahme auf das Alter der Kinder oder Jugendlichen ausgewählt

³⁷⁹ Haus der Wannsee-Konferenz Gedenk- und Bildungsstätte, Protokoll der „Besprechung der Endlösung der Judenfrage“ vom 20. Januar 1942 (PAAA Berlin, R 100857, Bl. 166-180), Seite 8, online unter <https://www.ghwk.de/fileadmin/user_upload/pdf-wannsee/dokumente/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf> (13.01.2020).

³⁸⁰ *Longerich*, Wannseekonferenz. 109.

³⁸¹ International Holocaust Remembrance Alliance, *Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust*, 25.

³⁸² Christian *Matzka*, *Gedenkstätten im historischen Kontext*, 28.

³⁸³ International Holocaust Remembrance Alliance, *Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust*, 27.

werden. Darstellungen extremer Brutalität, vor allem Bilder aus der Täter*innenperspektive, sollten nur dann zur Anwendung kommen, wenn sie altersadäquat sind und diese Bilder aufarbeitet werden.³⁸⁴ Keinesfalls sollten Medien oder Methoden dazu instrumentalisiert werden, Kinder oder Jugendliche zu überwältigen, da dies meist zu Abwehr in unterschiedlichen Formen führt³⁸⁵ und dem Beutelsbacher Konsens³⁸⁶ der Politischen Bildung widerspricht.³⁸⁷ Ein solcher Zugang ist strikt abzulehnen.

Multiperspektivistische Zugänge schaffen – Das Einbeziehen der Täter*innenperspektive

*Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den amrseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. Nötig ist [...] die Wendung aufs Subjekt [...]. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.*³⁸⁸

Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität³⁸⁹ sollte angewandt werden, um die Komplexität des Themas aufzuzeigen. In dieser Hinsicht gilt es, die Schüler*innen zu befähigen, unterschiedliche Narrative aufzuzeigen, zu ergründen und zu erklären.³⁹⁰ Dazu gehört auch das Einbeziehen von Täter*innenperspektiven. Günther Morsch argumentiert, dass die Einbettung historischer Erfahrungen in historische Kontexte auf dem Niveau zeithistorischer Forschung den wissenschaftlichen Prinzipien von Diskursivität und Multiperspektivität verpflichtet ist und dies die Perspektive auf die Täter*innen miteinbezieht. Diese sollen nicht diabolisiert werden, sondern ihr Handeln soll aus ihren Motiven, Zielen und ihrer Ideologie heraus erklärt – aber nicht gerechtfertigt – werden.³⁹¹ Die Handlungsspielräume und die Entscheidungen innerhalb dieser sollen auch bei Täter*innen erläutert werden und anhand von primären Quellen, Biographien oder Fallstudien der Einfluss von Faktoren wie Gesellschaftsstrukturen, Ökonomie, Ideologie, Vorurteilen, Propaganda, Xenophobie, Entmenschlichung, Gruppendruck und Motivationen wie Macht, Angst oder Gier kenntlich gemacht werden, um zu verstehen, wozu Menschen unter bestimmten Umständen fähig sind.

³⁸⁴ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 28.

³⁸⁵ Lutz, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, 376.

³⁸⁶ Bundeszentrale für politische Bildung, Beutelsbacher Konsens, online unter: <<https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>> (08.03.2020).

³⁸⁷ Morsch, Die Gedenkstätte und ihre Aufgaben, 413.

³⁸⁸ Adorno, Erziehung nach Auschwitz, 90.

³⁸⁹ Bundesministerium für Bildung und Frauen, BGBL 2016/113, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html> (08.03.2020).

³⁹⁰ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 31.

³⁹¹ Morsch, Die Gedenkstätte und ihre Aufgaben, 413.

Letztendlich war die *Shoah* ein menschengemachtes Ereignis und die Stigmatisierung der Täter*innen als unmenschliche Monster – „do not attempt to explain away the perpetrators as „inhuman monsters“³⁹² – würde bedeuten, sich nicht mit den Mechanismen der Täterschaft zu befassen.³⁹³

Susanne Popp geht in ihrer Interpretation Adornos sogar so weit zu konstatieren, dass man mit einer ausschließlichen Opferzentrierung „unfreiwillig das Werk der Täter fortsetzt“.³⁹⁴ Inwieweit diese pointierte Interpretation zulässig ist, ist allerdings zu hinterfragen. Aus dem Fokus auf Täter*innen lassen sich *Sinnzusammenhänge* erschließen, indem beispielsweise der Umgang von Firmen, die Profiteure des KZ-System oder der Zwangsarbeits-Programme waren, mit ihrer eigenen Vergangenheit kritisch beleuchtet wird.³⁹⁵ Eine Identifikation mit den Täter*innen sollte selbstverständlich vermieden werden. In dieser Hinsicht ist auch in der Wahl der Methodik behutsam vorzugehen. Rollenspiele sollten vermieden oder wenn, dann nur mit Rollen neutraler Beobachter wie Journalist*innen – keinesfalls mit Verfolgten- und Täter*innen-Rollen – versehen werden.³⁹⁶

Handlungsspielräume und die Kategorisierung von Rollen individueller Akteur*innen

Die Rollen von Personen im Zusammenhang mit dem NS-Terror können unterschiedlich kategorisiert werden. Raul Hilberg unterschied zwischen *Perpetrators* – Täter*innen – *Victims* – Opfer – und *Bystanders* – Zuseher*innen.³⁹⁷ Diese Unterteilung stellt eine gute Grundlage dar, sollte jedoch weiter ausdifferenziert werden.

Auf Seiten der Opfer kann Hilbergs Untergliederung in *Refugees*³⁹⁸ – Vertriebene – und *survivors*³⁹⁹ – Überlebende der Konzentrations- und in den seltensten Fällen Vernichtungslager⁴⁰⁰ – gefolgt werden, wie Matzka und Miklas argumentieren, sollen jedoch auch die Ermordeten einbezogen werden.⁴⁰¹

³⁹² International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 29.

³⁹³ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 29.

³⁹⁴ Susanne Popp, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde, Historische Sozialkunde Heft 4/2003 (Wien 2003) 13.

³⁹⁵ Lutz, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, 375f.

³⁹⁶ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 31.

³⁹⁷ Raul Hilberg, Perpetrators Victims Bystanders. The Jewish Catastrophe 1933-1945 (New York 1992).

³⁹⁸ Hilberg, Perpetrators Victims Bystanders, 118-125.

³⁹⁹ Hilberg, Perpetrators Victims Bystanders, 186-194.

⁴⁰⁰ Damit sind Menschen gemeint, die nicht vertrieben wurden oder geflohen sind beziehungsweise fliehen konnten. Diesen Menschen

⁴⁰¹ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 104.

Zwischen Täter*innen und Zuseher*innen erstreckt sich eine Skala, da auch die Zuseher*innen den NS-Terror ermöglichten. Insofern sollten diese Kategorien verbunden und um die Unterkategorie der *gainers*⁴⁰² – Profiteure – erweitert werden. In Hilbergs Kategorisierungen werden Personen, die Widerstand gegen den Nationalsozialismus leisteten, als *unadjusted*⁴⁰³ bezeichnet. Diese sollten eine eigene Kategorie als Gegner*innen des Nationalsozialismus bilden. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Hilberg noch weitere Ausdifferenzierungen vornimmt, die hier nicht mehr erwähnt werden sollen, da sie zu spezifisch für eine generelle Kategorisierung sind.⁴⁰⁴ Die hier getroffenen Kategorisierungen weisen im Detail selbstverständlich Unschärfen beziehungsweise *Graubereiche*⁴⁰⁵ auf. Diese Ambivalenzen und Kontraste sollten thematisiert und nicht geglättet oder durch Vereinfachungen zugekittet werden. Dieses Prinzip kann auf die gesamte Thematik des Nationalsozialismus umgesetzt werden.⁴⁰⁶

Zur besseren Veranschaulichung der Kategorisierung, die in dieser Arbeit vorgenommen wird, siehe Abbildung 6.

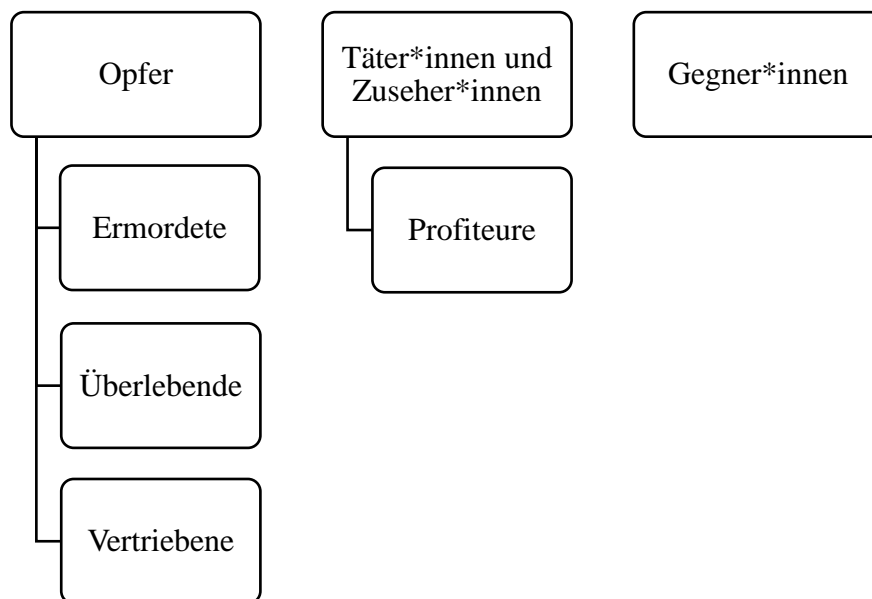


Abbildung 6: Untergliederung der Kategorisierung von Personen nach Lorenz Prager

⁴⁰² Hilberg, *Perpetrators Victims Bystanders*, 212-216.

⁴⁰³ Hilberg, *Perpetrators Victims Bystanders*, 170-185.

⁴⁰⁴ Hilberg, *Perpetrators Victims Bystanders*, vii-viii.

⁴⁰⁵ Hierzu siehe das Kapitel die „Grauzone“ in Primo Levi, *Die Untergegangenen und die Geretteten* (München 2018) 33-70.

⁴⁰⁶ Matzka, Miklas, *Erinnerungskultur in Mauthausen*, 104.

Einbeziehen Biographischer Arbeit – Personifizierung

Mithilfe des didaktischen Prinzips der *Personifizierung*⁴⁰⁷ kann der Entpersonalisierung, die die Opfer den NS-Terrors und der *Shoah* erlitten haben, im Unterricht entgegengetreten werden. Damit wird den Lernenden veranschaulicht, dass hinter den blanken Zahlen oder Häftlingskategorien, einzelne Individuen und damit verbunden individuelles Leid stehen. Dabei sollte jedoch immer Rücksicht auf die emotionalen Reaktionen, die bestimmte Biographien bei den Schüler*innen hervorrufen können, genommen werden, um diese nicht zu überfordern, im Sinne der Vermeidung von *Betroffenheits-* oder *Schockpädagogik*.⁴⁰⁸

Vermeidung von deterministischen oder sinnstiftenden Narrativen

Eine deterministische Sicht auf die *Shoah*, die dieses Ereignis als unausweichlich beschreibt, wird der Realität nicht gerecht. Die Thematisierung der unterschiedlichen Beiträge und Entscheidungen innerhalb bestimmter Handlungsspielräume von Akteur*innen, auf individueller Ebene, wie auch Gruppen von Personen oder Staaten, sollte aufzeigen, dass es sich um einen Prozess handelt, der durch das Handeln oder Nicht–Handeln von Akteur*innen ermöglicht wurde.⁴⁰⁹

Genauso ist „eine kritiklose Vereinnahmung der Opfer für die Bedürfnisse der Pädagogik“⁴¹⁰ abzulehnen. Es wäre würdelos, die Ermordeten als Mittel der Pädagogik zu instrumentalisieren und der *Shoah* so nachträglich einen Sinn zu geben, da diese aus einer die Menschenwürde achtenden Perspektive in jeglicher Hinsicht sinnlos war und ist.⁴¹¹

Arbeit mit Zeitzeug*innen

Das Arbeiten mit Zeitzeug*innen birgt große Potentiale, da über deren persönliches Erzählen ein besonderes prägnanter Zugang zur Vergangenheit für die Schüler*innen geschaffen werden kann. Diese Gelegenheiten, die wie bereits angemerkt immer seltener werden, sollten entsprechend vorbereitet werden, um die Schüler*innen mit genügend historischem Kontext auszustatten und eine achtende, respektvolle Gesprächssituation zu ermöglichen. Im Gespräch

⁴⁰⁷ Klaus *Bergmann*, Personalisierung, Personifizierung. In: Anette *Kuhn*, Jörn *Rüsen*, Gerhard *Schneider*, Handbuch der Geschichtsdidaktik. Lebenswelt Wissenschaft Didaktische Reflexion Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung Unterricht Institution Geschichtelehrerausbildung Geschichteunterricht im Fächerkanon Geschichte in der Öffentlichkeit (Düsseldorf ³1985) 269f.

⁴⁰⁸ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 24,28.

⁴⁰⁹ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 32.

⁴¹⁰ *Neirich*, Erinnern heißt wachsam bleiben, 35.

⁴¹¹ *Neirich*, Erinnern heißt wachsam bleiben, 35.

sollte nicht nur die Zeit des Nationalsozialismus thematisiert werden, sondern das gesamte Leben der Zeitzeug*innen, allerdings nur soweit diese es auch preisgeben wollen.⁴¹² Die Videointerviews von Zeitzeug*innen sollten ebenfalls eingesetzt werden, dabei erscheint ein Kontextualisieren – sowohl im historischen Sinne wie auch auf die Interviewsituation bezogen – sinnvoll.⁴¹³

Thematisierung von jüdischem Leben abseits der *Shoah*

Jüdisches Leben sollte nicht nur auf die *Shoah* und die Zeit des Nationalsozialismus reduziert werden. Um die enormen kulturellen und wissenschaftlichen Verluste – neben der menschlichen Tragödie – durch die *Shoah* deutlich zu machen, sollte jüdisches Leben beziehungsweise die jüdischen Gemeinden Europas davor und danach einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.⁴¹⁴

Förderung Transdisziplinärer Zugänge

Transdisziplinäre Zugänge stellen eine Bereicherung für die *Holocaust Education* dar. Die *Shoah* betrifft viele Forschungsfelder und Disziplinen, außerdem ist sie von allgemeiner Relevanz. Insofern ergeben sich eine Reihe von Zugängen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, die einander bereichern können. Dies betrifft sowohl wissenschaftliche Disziplinen als auch kreative Tätigkeiten. Kunst jeglicher Art kann eine Möglichkeit sein die Emotionen, die Lernende in Zuge der Beschäftigung mit der *Shoah* und dem NS-Terror erleben, auszudrücken.⁴¹⁵

Selbstreflexion der Lehrenden

Die Emotionen und Erwartungen der Lernenden sind häufig das Ziel didaktischer und pädagogischer Überlegungen, jedoch sollten auch die Lehrenden über ihre eigenen Zugänge und Emotionen reflektieren, dies kann auch biographische Arbeit umfassen. Lehrende sollten sich ihrer eigenen Position bewusst sein und ihre Ziele hinterfragen, vor allem bezüglich einer

⁴¹² International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 36.

⁴¹³ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 37.

⁴¹⁴ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 34.

⁴¹⁵ International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 34.

„Hidden Agenda“, also implizit gesetzten Zielen oder Erwartungshaltungen, die nicht offen kommuniziert werden.⁴¹⁶

3.3.4 Ein ganzheitliches Konzept - *Erziehung nach Auschwitz*

„*Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion*“⁴¹⁷

Theodor W. Adornos Werk „*Erziehung nach Auschwitz*“ – und damit die kritische Theorie, auf die im Rahmen dieser Diplomarbeit allerdings nicht weiter eingegangen werden soll⁴¹⁸ – übt nach wie vor einen großen Einfluss auf die *Holocaust Education* aus und wird breit rezipiert. Ursprünglich handelt es sich um einen Radiovortrag aus dem Jahr 1966, der im hessischen Rundfunk in einer Reihe von Sendungen, die seit dem Jahr 1959 bestand, gesendet wurde. Im Jahr 1967 wurde das Manuskript für „*Erziehung nach Auschwitz*“ erstmals publiziert.⁴¹⁹ Der einleitende Passus Adornos – auch als kategorischer Imperativ Adornos bezeichnet⁴²⁰ – ist weithin bekannt:

„*Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. [...] Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig, diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole!*“⁴²¹

Das primäre Ziel von Erziehung in ihrer Gesamtheit soll demnach sein, dass *Auschwitz*⁴²² sich nicht wiederhole. Dabei begründet Adorno seinen kategorischen Imperativ bewusst nicht, sondern argumentiert, dass aufgrund der Einzigartigkeit der NS-Verbrechen die Begründung für *Holocaust Education* oder eine *Erziehung nach Auschwitz* die Forderung ist, dass sich diese Geschehnisse nicht wiederholen.

*Auschwitz*⁴²³ ist in Adornos Sprachgebrauch ein Synonym für die NS-Vernichtungspolitik, die *Shoah*, aber auch den Mord an beziehungsweise die Vernichtung von anderen Opfergruppen. Adorno spricht von *Auschwitz* als Höhepunkt des Rückfalls in die *Barbarei*, die „überall dort vorliegt, wo ein Rückfall in primitive physische Gewalt stattfindet, ohne daß er in einer

⁴¹⁶ Langer, Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten, 71-73.

⁴¹⁷ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 90.

⁴¹⁸ Zu einer umfassenden Abhandlung der Frage in wie weit die kritische Theorie in der *Holocaust Education* in Österreich Anwendung findet siehe: Elke Rajal. *Erziehung nach / über Auschwitz. Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund Kritischer Theorie* (ungedruckte Diplomarbeit, Wien 2010).

⁴¹⁹ Theodor W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*. In: Heinz-Joachim Heydorn (Hg.), *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart* (Frankfurt 1967).

⁴²⁰ Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik* (Frankfurt 1970) 358.

⁴²¹ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 88.

⁴²² Wenn *Auschwitz* kursiv gesetzt ist, ist damit *Auschwitz* im Sinne Adornos gemeint, siehe *Auschwitz* in Adornos Sprachgebrauch.

⁴²³ Eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Begriff *Auschwitz* findet sich im Kapitel „Begriffe für die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden“

durchsichtigen Beziehung zu vernünftigen Zwecken der Gesellschaft steht.“⁴²⁴ Konkreter formuliert:

*Ist aber Barbarei [...] doch eben der Gegensatz zu Bildung [...]. [...] Mit Barbarei meine ich nicht die Beatles, obwohl ihr Kult dazu gehört, sondern das Äußerste: wahnhaftes Vorurteil, Unterdrückung, Völkermord und Folter [...].“⁴²⁵
„Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern.“⁴²⁶*

Um den drohenden erneuten Rückfall in die *Barbarei* abzuwenden, bedarf es einer Erziehung nach – und nicht nur über – *Auschwitz*. Den Ausgangspunkt dieser Erziehung setzt Adorno bei den Täter*innen an:

Ich [...] glaube auch nicht, Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, könnte viel nutzen. Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern“⁴²⁷.

Über die *Wendung aufs Subjekt* – das Aufzeigen und Verhindern der Mechanismen, die Menschen zu solchen Taten befähigen – sollen Menschen davon abgebracht werden „ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen.“⁴²⁸ In diesem Zusammenhang schreibt Adorno von der „Authoritarian Personality“, im Speziellen, vom manipulativen Charakter.

„Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selbst schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu passt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln. [...] Der manipulative Charakter [...] zeichnet sich aus durch Organisationswut, durch Unfähigkeit, überhaupt unmittelbare menschliche Erfahrungen zu machen, durch eine gewisse Art von Emotionslosigkeit, durch überwertigen Realismus. Er will um jeden Preis angebliche, wenn auch wahnhaftige Realpolitik betreiben. Er denkt oder wünscht nicht eine Sekunde lang die Welt anders, als sie ist, besessen vom Willen of doing things, Dinge zu tun gleichgültig gegen den Inhalt solchen Tuns. Er macht aus der Tätigkeit, der Aktivität, der sogenannten efficiency als solcher einen Kultus, der in der Reklame für den aktiven Menschen anklingt.“⁴²⁹

Der Herausbildung solcher Charaktere soll die *Erziehung nach Auschwitz* entgegenwirken. Diese teilt Adorno in zwei Bereiche: In eine frühkindliche Erziehung und in eine „allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, [...] in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden.“⁴³⁰ *Erziehung nach Auschwitz* ist für Adorno also eine Erziehung zur Mündigkeit, zur kritischen Selbstreflexion⁴³¹. Sie fördert Werte wie Individualität, Autonomie, Non-Konformismus und Selbstbestimmung.⁴³² Sie lässt Ängste zu – soweit sie den realen Verhältnissen entsprechen –

⁴²⁴ Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Entbarbarisierung*. In: Gerd Kadelbach (Hg.), Theodor W. Adorno *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (Frankfurt 1971) 124.

⁴²⁵ Theodor W. Adorno, *Tabus über dem Lehrberuf* In: Gerd Kadelbach (Hg.), Theodor W. Adorno *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (Frankfurt 1971) 86.

⁴²⁶ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 88.

⁴²⁷ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 90.

⁴²⁸ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 90.

⁴²⁹ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 97.

⁴³⁰ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 91.

⁴³¹ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 90.

⁴³² Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 93, 97.

und ist keine Erziehung zur Härte beziehungsweise zum Ertragen von Leid. Sie kommt ohne Initiationsriten, die einem Menschen physischen Schmerz aussetzen, aus.⁴³³

3.4 Lehrplanbezug

Der Lehrplanbezug für die Allgemein Bildenden Höheren Schulen sei an dieser Stelle angeführt. Eine Exkursion in die KZ-Gedenkstätte lässt sich prinzipiell stärker im Modul 5 der 4. Klasse des Lehrplanes verorten, das vorschreibt die „Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Massenmord; Euthanasie) [zu] analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart [zu] beurteilen“ und „Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern [zu] analysieren und [zu] vergleichen; [sic]“⁴³⁴

Es können allerdings auch Bezüge zu Modul 1 der 4. Klasse hergestellt werden, welches verordnet „Ausgewählte Aspekte faschistischer bzw. diktatorischer Systeme im Europa des 20. Jahrhunderts“⁴³⁵ herauszuarbeiten und zu vergleichen und „Grundlagen, Voraussetzungen und Auswirkungen des Nationalsozialismus in Österreich“⁴³⁶ zu analysieren.

⁴³³ Adorno, Erziehung nach Auschwitz, 96f.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, BGBl 2016/113, online unter: <
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html>
(08.03.2020) 23.

⁴³⁵ Bundesministerium für Bildung und Frauen, BGBl 2016/113, 22.

⁴³⁶ Bundesministerium für Bildung und Frauen, BGBl 2016/113, 22.

Auszüge aus dem Lehrplan:

4. Klasse:

Der Unterricht hat in Form von Modulen einen Einblick vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart zu geben, wobei insbesondere Kontinuitäten bewusst zu machen sind. Module der Politischen Bildung führen in zentrale Bereiche des Politischen ein. Die angeführten Teilkompetenzen (s. Kompetenzkonkretisierungen) sind mit den thematischen Konkretisierungen in Verbindung zu setzen. Die Basiskonzepte sind dabei im Sinn von Lernfortschritten ausgewogen einzubinden.

Modul 1 (Historische Bildung): Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen

Kompetenzkonkretisierung:

- *Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;*
- *Perspektivität von Quellen wahrnehmen;*
- *Erkenntnisse aus Quellenarbeit oder Arbeit mit Darstellungen für individuelle Orientierung nutzen;*

Thematische Konkretisierung:

- *Ausgewählte Aspekte faschistischer bzw. diktatorischer Systeme im Europa des 20. Jahrhunderts vergleichen und Strukturmerkmale herausarbeiten („Ständestaat/Austrofaschismus“, italienischer Faschismus, Nationalsozialismus, Stalinismus, DDR);*
- *Grundlagen, Voraussetzungen und Auswirkungen des Nationalsozialismus in Österreich analysieren;*
- *Historische Alltagswelten in Demokratie und Diktatur vergleichen;*
- *Geschichtskulturelle Produkte (zB Computerspiele oder Spielfilme) kritisch hinterfragen.⁴³⁷*

Modul 5 (Historische Bildung): Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte

Kompetenzkonkretisierung:

- *Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;*
- *Eigene historische Erzählungen erstellen;*

Thematische Konkretisierung:

- *Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden;*
- *Die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Massenmord; Euthanasie) analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart beurteilen.*
- *Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen;*
- *Den Begriff Genozid definieren, Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen vergleichen sowie die gesellschaftlichen Folgen herausarbeiten und die Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO damit in Verbindung bringen;[sic]⁴³⁸*

⁴³⁷ Bundesministerium für Bildung und Frauen, BGBl 2016/113, 22.

⁴³⁸ Bundesministerium für Bildung und Frauen, BGBl 2016/113, 23.

3.5 Ziele einer schulischen Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen

In dem folgenden Abschnitt sollen die konkreten Ziele der, im Rahmen dieser Arbeit konzipierten, schulischen Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen dargestellt werden. Die Zielsetzungen sind dabei grob in zwei Kategorien untergliedert: inhaltliche sowie gedenkstättenpädagogische und didaktische Ziele. Die inhaltlichen Ziele leiten sich dabei aus dem fachwissenschaftlichen Teil dieser Arbeit ab. Die Allgemeingültigkeit dieser Ziele ist nicht gegeben, wenn man andere Schwerpunkte setzt, können sich durchaus andere Zielsetzungen ergeben.

Am Schluss des Kapitels soll deutlich gemacht werden, was diese Exkursion nicht leisten kann hinsichtlich bestimmter Teilaspekte des Themenkomplexes Nationalsozialismus und *Holocaust Education*.

3.5.1 Inhaltliche Ziele der Exkursion

Den Schüler*innen soll vermittelt werden, dass das KZ-System einem kumulativen Funktionswandel unterlag und die Rolle des KZ Mauthausen zunächst als Ort der Unterdrückung, Misshandlung sowie, in ihrer Intensität mit der Zeit zunehmender, Vernichtung von politischen Gefangenen und Menschen, die den gesellschaftlichen Normen der Nationalsozialisten nicht entsprachen, diente. Sie wurden im Zuge der bauwirtschaftlichen Bestrebungen der SS von dieser in den Steinbrüchen unter besonders harten Bedingungen – Lagerstufe III – ausgebeutet.

Mit dem Beginn und weiteren Verlauf des Zweiten Weltkrieges internationalisierte sich die Häftlingsgesellschaft im KZ-System Mauthausen mehr und mehr und neue Personengruppen, wie Republikanische Spanier oder sowjetische Kriegsgefangene kamen in das Konzentrationslager. Ab dem Jahr 1942 begann die Entstehung der Außenlager und damit der Funktionswandel des Stammlagers zu einer „Konzernzentrale“⁴³⁹, einer Drehscheibe zur Verteilung von Häftlingen an unterschiedliche Standorte, was für die Häftlinge einer Verteilung von Überlebenschancen bedeutete. Damit weitete sich die Anzahl der Profiteure erheblich aus, neben Privatpersonen, Gemeinden bereicherten sich auch die größtenteils heute noch bestehenden namhaften Industrieunternehmen Österreichs, und es entstand ein Netz aus Außenlagern, das gemeinsam mit anderen Orten des NS-Terrors „kontaminierte

⁴³⁹ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 100.

Landschaften⁴⁴⁰ bildete. Die lokalen Spuren des NS-Terrors beziehungsweise die „Kontaminierten Landschaften“⁴⁴¹ sollen über eine zusätzliche Exkursion zu einem Außenlager, einem anderen Ort des NS-Terrors oder im Rahmen einer digitalen Exkursion⁴⁴² sichtbar gemacht werden.

Ob das gesamte Ausmaß des NS-Terrors anhand der Spuren, die in Österreich zu finden sind, gezeigt werden kann, ist fraglich, da die Massentötungen durch die Einsatzgruppen oder die Vernichtungslager im Osten Europas stattfanden.⁴⁴³

Des Weiteren sollen Gedenkstätten als solche erkannt und thematisiert werden. Zentral ist, zu vermitteln, dass es sich dabei nicht um *authentische Orte* oder „ein KZ“ handelt, sondern um inszenierte Orte, die unter bestimmten Gesichtspunkten aufbereitete Spuren der vergangenen Geschehnisse enthalten.⁴⁴⁴

In Verbindung mit den zahlreichen Standorten soll die Sichtbarkeit der Konzentrationslager beziehungsweise des KZ-Systems, das mitnichten ein Geheimprojekt war, für die Öffentlichkeit und im späteren Verlauf der Entwicklung zumindest für die Anwohner*innen den Schüler*innen vermittelt werden.⁴⁴⁵

3.5.2 Gedenkstättenpädagogische und fachdidaktische Ziele

„Der Mauthausenbesuch sollte kein Wandertag sein.“⁴⁴⁶

Der Besuch einer KZ-Gedenkstätte sollte im Rahmen der *Holocaust Education* ein besonderes Ereignis darstellen und entsprechend Raum in der Planung der Exkursion bekommen. Der gesamte Tag sollte dem Thema Nationalsozialismus gewidmet sein und nicht mit anderen Exkursionszielen wie der Besichtigung einer historischen Altstadt in der nahe gelegenen Stadt Enns, Shopping in Steyr oder dem Besuch des Chorherrenstifts St. Florian gekoppelt sein.⁴⁴⁷

Eine Kopplung mit dem Besuch der Gedenkstätte Schloss Hartheim oder einem Gedenkort an einem ehemaligen Außenlager kann allerdings sinnvoll sein.

Freiwilligkeit sollte das Grundprinzip für die Teilnahme an der Exkursion sein. Wenn

⁴⁴⁰ Martin Pollack, *Kontaminierte Landschaften* (Wien 2014).

⁴⁴¹ Pollack, *Kontaminierte Landschaften*.

⁴⁴² Mauthausen Komitee Österreich, *Mauthausen-Guides*. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at>> (08.03.2020).

⁴⁴³ Matzka, Miklas, *Erinnerungskultur in Mauthausen*, 100.

⁴⁴⁴ Langer, *Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten*, 69.

⁴⁴⁵ Matzka, *Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftlichen Spurensuche*, 32-35.

⁴⁴⁶ Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, *Annäherung an Mauthausen. Beiträge zum Umgang mit einer Gedenkstätte* (Linz 1997) 84.

⁴⁴⁷ Christian Matzka, Miklas, *Erinnerungskultur in Mauthausen*, 102.

Schüler*innen nicht an dieser teilnehmen wollen oder an bestimmten Abschnitten der Exkursion nicht partizipieren möchten, so sollte ihnen dies ohne die Befürchtung, dass dies für sie negative Konsequenzen nach sich ziehen könnte, möglich sein.⁴⁴⁸

Wie bereits im Rahmen der *Holocaust Education* angemerkt, sollte ein offenes Lernsetting, innerhalb dessen die Schüler*innen genügend Zeit haben nachzudenken, zu reflektieren und angeregt werden Fragen, Gedanken, Meinungen und Ängste zu äußern, herrschen.⁴⁴⁹ Um dies noch besser gewährleisten zu können, sollte im Zuge der Exkursion, sowie deren Vor- und Nachbereitung, kein Notendruck auf die Schüler*innen ausgeübt werden. Die Ankündigung einer schriftlichen Wiederholung zu den Inhalten der Exkursion mag zwar gut gemeint sein, lässt den Schüler*innen allerdings wenig Raum sich mit ihren Emotionen zu befassen und reduziert den Gedenkstättenbesuch auf eine historisch inhaltliche Ebene. Auch das Verhalten der Schüler*innen sollte nicht in die Note einfließen.⁴⁵⁰

„Auf keinen Fall soll ein moralisierender Druck mit erhobenem Zeigefinger ausgeübt werden.“⁴⁵¹ Die Anwendung von *Betroffenheitspädagogik* ist nicht zielführend, im Gegenteil. Sie führt zu Überforderung und im Zuge dessen Abwehr seitens der Schüler*innen, und ist daher zu unterlassen.⁴⁵² Deshalb sollten keine *Methoden zum Nachfühlen* eingesetzt werden, wie das Zwängen von Klassen in enge Räume oder sie der Witterung, beispielsweise am Appellplatz stehend, oder der Topographie auszusetzen in der Absicht, das Leid der Opfer nachfühlen beziehungsweise nacherleben zu können, da es – auch nicht ansatzweise – nacherlebbar ist.⁴⁵³

Die Schüler*innen sollen nicht moralisch *überwältigt* werden – im Sinne des Beutelsbacher Konsens⁴⁵⁴ –, sondern es soll eine rationale Beschäftigung im Sinne der Gedenkstättenpädagogik mit dem Ort stattfinden. Das bedeutet aber nicht, dass eine vollkommen wertfreie, annähernd emotionslose Zugangsweise verfolgt werden soll. Ein Widerspruch zwischen affektiven und kognitiven Aspekten, wie zwischen dem Gedenken an die Opfer und der Interpretation einer historischen Quelle, ist auszuhalten und hinzunehmen. Dieses Spannungsverhältnis birgt auch Chancen, da man anhand dessen die Mannigfaltigkeit beziehungsweise die an Gedenkstätten gegebene Multiperspektivität aufzeigen kann.⁴⁵⁵

⁴⁴⁸ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 36.

⁴⁴⁹ International Holocaust Remembrance Alliance, *Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust*, 27.

⁴⁵⁰ Lutz, *Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum*, 371.

⁴⁵¹ Matzka, Miklas, *Erinnerungskultur in Mauthausen*, 103.

⁴⁵² Langer, *Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten*, 73.

⁴⁵³ Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 36f.

⁴⁵⁴ Bundeszentrale für politische Bildung, *Beutelsbacher Konsens*, online unter: <<https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>> (08.03.2020).

⁴⁵⁵ Lutz, *Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum*, 372f.

„Es gilt mit Emotionen behutsam umzugehen. Die Emotionalität soll aufgearbeitet und nicht künstlich erzeugt werden.“⁴⁵⁶ Die multisensorischen Eindrücke, die Gedenkstättenbesuche bei Schüler*innen erzeugen, in Kombination mit der Grausamkeit der Verbrechen, die an diesen Orten verübt werden, lassen unterschiedliche negative Emotionen bei einem Teil der Schüler*innen entstehen, vor allem wenn diese 13 oder 14 Jahre alt sind, wie es in Österreich häufig der Fall ist.⁴⁵⁷ Wenn diese nicht vorsichtig thematisiert und damit aufgearbeitet werden, können *Abwehrreaktionen*, wie beispielsweise Resignation, Verdrängung, Flucht in Banalitäten, Lachen aus Verlegenheit, Sprachlosigkeit oder Identifikation mit den Täter*innen die Erinnerungsarbeit stören.⁴⁵⁸ Deshalb gilt es in der Vor- und Nachbereitung, wie auch während des Besuches, Erwartungshaltungen und Emotionen zu thematisieren und die Schüler*innen nicht mit ihren Gefühlen alleine zu lassen.⁴⁵⁹

In der didaktischen Literatur wird eine Faszination, die von den technischen Details der Mordmethoden vor allem auf männliche Jugendliche⁴⁶⁰ ausgeht, beschrieben.⁴⁶¹ Dazu ist einerseits anzumerken, dass eine Identifizierung mit den Täter*innen, die aufgrund ihrer Machtfülle und der militärischen Inszenierung der SS auf den meisten historischen Photographien – beziehungsweise der Inszeniertheit der Photographien an sich – für Jugendliche interessant sein können, selbstverständlich vermieden werden soll. Weswegen gerade von der Durchführung von Rollenspielen, die Opfer- und Täter*innen-Rollen enthalten, abzuraten ist.⁴⁶² Jedoch gaben Lehrer*innen, die gleichzeitig als Guides in der KZ Gedenkstätte Dachau arbeiteten, in Interviews an, dass sie technische Detailfragen nicht als problematisch wahrnahmen und den Jugendlichen nicht mangelnde Empathie für die Opfer unterstellten, sondern diese Fragen nutzten, um wichtige Aspekte des KZ-Systems verständlich zu machen.⁴⁶³ Die Exkursion an die KZ-Gedenkstätte Mauthausen sollte außerdem die Ausgangsbasis für oder im besten Falle bereits selbst die Verknüpfung der historischen Inhalte mit den Zielen und Konzepten der Politischen Bildung bieten.⁴⁶⁴ Die Schüler*innen sollen in die Lage versetzt werden, ihr erworbenes Wissen im Sinne der historischen Orientierungskompetenz⁴⁶⁵ zu nutzen

⁴⁵⁶ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 104.

⁴⁵⁷ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 97.

⁴⁵⁸ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 98.

⁴⁵⁹ Popp, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen, 12.

⁴⁶⁰ Inwieweit es sich hierbei um eine Tatsächliches Phänomen oder die Reproduktion von geschlechtsspezifischen Stereotypen handelt wäre ein interessanter Gegenstand weiterer Forschung.

⁴⁶¹ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 98.

⁴⁶² International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust, 29.

⁴⁶³ Langer, Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten, 73.

⁴⁶⁴ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 103.

⁴⁶⁵ Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte Modelle Praxisbeispiele (Wien, Köln, Weimar 2010) 129f.

und im Zuge politischer Handlungskompetenz⁴⁶⁶ einzusetzen. In letzter Konsequenz sollte dies zu einer Bildung in Richtung *Citizenship* beziehungsweise *Global Citizenship Education*⁴⁶⁷ führen.⁴⁶⁸

Begrenzte Möglichkeiten

Wie bereits im Kapitel „Gedenkstätten“ erwähnt, stellt der Gedenkstättenbesuch keine Immunisierung gegen rechtsextremes Gedankengut beziehungsweise völkische Ideologie dar. Die Voraussetzung für eine langfristige Wirkung im Sinne Erziehung zu demokratischen Werten, Menschenrechte Toleranz etc. ist nur dann gegeben, wenn die Politische Bildung in der Schulkultur verankert ist und nicht nur eine punktuelle Beschäftigung mit ihr im Zuge der Exkursion oder des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung stattfindet.⁴⁶⁹

*Um mehr über die Judenvernichtung im 2. Weltkrieg zu erfahren, führen wir am 12. Dezember 2012 gemeinsam mit der 2AFMBM zum ehemaligen Konzentrationslager nach Mauthausen.*⁴⁷⁰

Inwieweit die *Shoah* über den Besuch der Gedenkstätte Mauthausen zu vermitteln ist, ist aus mehreren Gründen zu hinterfragen. Erstens ist in der Gedenkstätte Mauthausen die Vertreibung und Beraubung der Jüdinnen und Juden Österreichs kein zentrales Thema und die *Shoah* in Österreich war quantitativ betrachtet „mehrheitlich [...] eine Vertreibungsgeschichte“.⁴⁷¹ Zweitens handelt es sich bei dem Standort Mauthausen um ein Konzentrations- und nicht um ein Vernichtungslager.⁴⁷² Drittens sind die Massaker durch mobile Tötungseinheiten wie den „Einsatzgruppen“ ebenfalls inhaltlich nicht abgedeckt.

⁴⁶⁶ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 123.

⁴⁶⁷ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education about the Holocaust and preventing genocide, 39.

⁴⁶⁸ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 104.

⁴⁶⁹ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 103.

⁴⁷⁰ Michel Deutschmann, Wolfgang Hoffer, Manuel Mayer, Exkursion der 7AHMIM nach Steyr und Mauthausen, online unter: < https://www.htl-zeltweg.at/site-archive/archiv/zeltweg_ab_07_2012/exk_mauthausen_7ahmim_12_12_2012.html> (16.03.20).

⁴⁷¹ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 99.

⁴⁷² Zur Frage wann in Mauthausen *Vernichtung durch Arbeit* stattfand siehe: Bertrand Perz, Der Arbeitseinsatz im KZ Mauthausen. In: Ulrich Herbert, Karin Orth, Christoph Dieckmann (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 533-557.

3.6 Unterrichtsvorbereitungen

Die folgende Unterrichtsvorbereitung stellt einen organisatorisch niederschweligen, möglichst an den Schulalltag angepassten Vorschlag zur Vor- und Nachbereitung der Exkursion in die Gedenkstätte Mauthausen dar. Sie soll ein Basiswissen zum Thema Konzentrationslager und KZ-System Mauthausen bieten und die Schüler*innen emotional auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte vorbereiten. Selbstverständlich ist beispielsweise ein einwöchiger Projektunterricht wesentlich gewinnbringender, allerdings ist das Ziel dieser Arbeit eine Unterrichtsvorbereitung zu bieten, die von Kolleg*innen einfach und ohne großen organisatorischen Mehraufwand übernommen werden kann. Grundsätzlich gilt wie bei allen Unterrichtsvorschlägen, dass es sich nur um einen Anhalt handelt, der selbstverständlich an die spezifischen Bedürfnisse unterschiedlicher Klassen angepasst werden kann und soll.

Ein bestimmtes Vorwissen zum Nationalsozialismus sollte bei den Schüler*innen vorhanden sein, so sollten sie sich mit der Entstehung des NS-Regimes, der Ideologie in Grundzügen, der *Shoah*, und dem Verlauf des Zweiten Weltkrieges bereits auseinander gesetzt haben.

Die erste Einheit der Nachbereitung sollte zeitnahe im Abstand von wenigen Tagen erfolgen, damit die Schüler*innen mit ihren Gefühlen und Eindrücken nicht alleine gelassen werden.⁴⁷³

Die zweite Einheit der Nachbereitung stellt eine digitale Alternative dar. Prinzipiell wäre eine reale Exkursion zu einem ehemaligen Außenlager des KZ Mauthausens, didaktisch wertvoller als eine digitale Exkursion. Allerdings sind zwei Exkursionen in kurzem Abstand oft organisatorisch schwer zu koordinieren mit Schularbeiten und Test-Terminen beziehungsweise nur gegen den Widerstand des Kollegiums durchzusetzen. Daher wird hier eine digitale Alternative angeboten.

In Wien existierten sechs Außenlager des KZ-Mauthausen:

- Das Außenlager Wien Saurerwerke im Bezirk Simmering, an das ein Gedenkstein erinnert.⁴⁷⁴
- Das Außenlager Wien Floridsdorf Jedlese und das Außenlager Wien Floridsdorf APA Werke mit mehreren Standorten im Bezirk, an das ein Gedenkstein erinnert.⁴⁷⁵

⁴⁷³ Robert *Beier*, Zurück aus Mauthausen – Schwierige Rahmenbedingungen. In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayr (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Bd. 7, Wien/Berlin 2014) 222.

⁴⁷⁴ Bertrand *Perz*, Wien (Saurerwerke). In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel*, Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 445-447.

⁴⁷⁵ Bertrand *Perz*, Wien-Floridsdorf. In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel*, Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 448-452.

Bertrand *Perz*, Wien-Floridsdorf (AFA-Werke). In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel*, Der Ort des Terrors.

- Das Außenlager Wien Hinterbrühl, an das ein Gedenkstein und Informationstafeln erinnern.⁴⁷⁶
- Das Außenlager Wien Schönbrunn, das über keinen Erinnerungsort verfügt.⁴⁷⁷
- Das Außenlager Wien Schwechat, an das ein Gedenkstein erinnert.⁴⁷⁸

Diese Orte der ehemaligen Außenlager würde sich mit Ausnahme des Außenlagers Schwechat, da sich der Gedenkstein am Betriebsgelände des Flughafens befindet, gut eignen.⁴⁷⁹ Im Rahmen der Exkursion sollte die Lehrkraft oder Schüler*innen die Geschichte des Außenlagers erläutern und sich auf eine Suche nach Spuren dieser Geschichte beziehungsweise Erinnerungsorten machen. Beispielsweise steht noch ein Rest des Lagertores des Barackenlagers des Außenlagers Floridsdorf, auf dem sich jetzt ein Fußballplatz befindet.⁴⁸⁰ An das Außenlager Schönbrunn wird überhaupt nicht erinnert. Hier könnte man die Schüler*innen ein Konzept für einen Erinnerungsort erstellen lassen.⁴⁸¹

Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 453-455.

⁴⁷⁶ Perz, Wien-Floridsdorf, 448-452.

⁴⁷⁷ Bertrand Perz, Wien-Schönbrunn. In: Wolfgang Benz, Barbara Distel, Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 455-457.

⁴⁷⁸ Bertrand Perz, Wien-Schwechat. In: Wolfgang Benz, Barbara Distel, Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 457-461.

⁴⁷⁹ Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen Guides, KZ-Außenlager Schwechat Heidfeld. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at/>> (15.03.20).

⁴⁸⁰ Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen Guides, KZ-Außenlager Floridsdorf. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at/>> (15.03.20).

⁴⁸¹ Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen Guides, KZ-Außenlager Schönbrunn. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at/>> (15.03.20).

3.6.1 Vorbereitung 1: Basiswissen zum KZ-System und zum KZ Mauthausen

- Dauer: 1 Unterrichtseinheit
- Zielgruppe: Sekundarstufe I, 4. Klasse
- Lernziel: Die Schüler*innen sollen Vorwissen wiedergeben, die Entwicklung der Konzentrationslager und die Geschichte des KZ Mauthausen zusammenfassen und feststellen, dass Konzentrationslager ein Teil der *Shoah* waren, aber nicht als repräsentativ dafür zu sehen sind.
- Kompetenzen: keine, es wird Arbeitswissen⁴⁸² vermittelt
- Methoden: Vorkenntnisse abfragen⁴⁸³, Gruppenunterricht als Gruppenarbeit⁴⁸⁴, Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch⁴⁸⁵
- Materialien: Informationstext „Konzentrationslager“
- Feedback/Rückkopplung der Adressat*innen: Verständnisfragen während der Arbeitsphase, Formuliere Überschriften in der Plenumsphase
- Prozesshafte Beschreibung des Unterrichtsablaufs:
 - Einstieg: Vorkenntnisse abfragen: 10 min
Die Schüler*innen werden gefragt, was sie zum Thema Konzentrationslager allgemein und im Speziellen zum Konzentrationslager Mauthausen bereits wissen. So soll der Wissenstand der Schüler*innen erhoben werden und eventuell vorhandenes Vorwissen sichtbar gemacht werden.
 - Gruppenunterricht als Gruppenarbeit: 30min
Die Schüler*innen lesen in Gruppen von fünf bis sechs Schüler*innen den Infotext und erarbeiten gemeinsam Überschriften für die Absätze.
 - Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch: 10min
Im Plenum werden die unterschiedlichen Vorschläge für die Überschriften diskutiert und gemeinsam mit der Klasse einigt man sich auf eine Antwort. Die Lehrkraft sollte dabei darauf achten, den eigenen Erwartungshorizont zwar einfließen zu lassen, aber nicht den Schüler*innen richtige Antworten zu diktieren. Es sollte mehr als *Schüler*innengespräch*, denn als *Lehrer*innen-*

⁴⁸² Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 102f.

⁴⁸³ Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden Bd. 2. Praxisband (Bonn 1987) 144.

⁴⁸⁴ Wilhelm H. Peterßen Kleines Methoden-Lexikon (München ³2009) 140-143.

⁴⁸⁵ Meyer, Unterrichtsmethoden Bd. 2. Praxisband, 280f.

*Schüler*innen-Gespräch* geführt werden.

- Martix:

Zeit	Funktion	Ziele	Methode	Kompetenz
10min	Einstieg	Vorwissen abklären	Vorkenntnisse abfragen	-
30min	Arbeitsphase	Vermittlung eines Basiswissens zum Thema „KZ“ und „KZ Mauthausen“	Gruppenunterricht als Gruppenarbeit	-
10min	Plenumsphase	Diskussion des Gelesenen über die Ergebnissicherung Klären von Fragen und Missverständnissen	Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch	-

- Informationstext Konzentrationslager: siehe Folgeseite

Editierter Quelle: KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945. Katalog zur Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Wien/Hamburg ²2019) 116.

Veränderung: original: „Und sie haben das Hirn und das Blut von der Straße gewaschen.“⁴⁸⁶
 verändert zu: „Und sie haben das Blut von der Straße gewaschen.“

⁴⁸⁶ KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945, 116.

Nationalsozialistische Konzentrationslager (KZ)

Lies den Text und schreibe Überschriften für die Absätze in die freien Felder.

Von 1933 bis 1945 gab es **27 Hauptlager** und mehr als **1100 Nebenlager** in Europa, in denen die SS die Häftlinge misshandelte und ermordete.

Die Lager veränderten sich mit der Zeit. In den frühen 1930er Jahren dienten sie nur zur Unterdrückung politischer Gegner*innen der Nazis. Ab 1936 inhaftierte man auch andere Gruppen von Menschen in den KZs und sie mussten Zwangsarbeit leisten (man muss arbeiten und wird dafür nicht bezahlt). Ab 1942 wurden die KZ-Häftlinge mehr und mehr für die Rüstungsproduktion (Produktion von Waffen und anderen Materialien, die man im Krieg benötigte) eingesetzt. Die Haftbedingungen in den KZs (das Essen, die harten Arbeitsbedingungen, die Unterkünfte, die medizinische Versorgung) waren absichtlich so, dass es für die Häftlinge unwahrscheinlich war länger als ein paar Monate zu überleben, das nennt man „**Vernichtung durch Arbeit**“. Sie konnten nur dann überleben, wenn sie bestimmte Funktionen (Aufgaben) für die SS erfüllten. Das waren die Funktionshäftlinge. Sie waren zum Beispiel Lagerschreiber, Ärzte oder Kapos (so nannte man die Häftlinge, die anderen Häftlinge bei der Arbeit kontrollierten). Bewacht wurden die Häftlinge dabei von der SS, die auch immer wieder gezielt Häftlinge ermordete oder quälte.

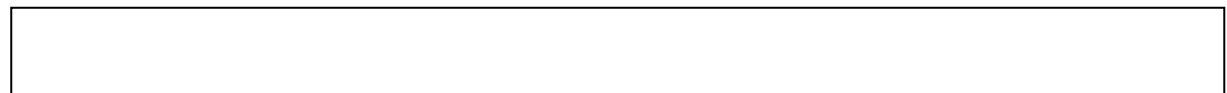
Die Häftlinge wurden in unterschiedliche Kategorien eingeteilt, je nachdem was ihnen die Nationalsozialist*innen vorwarfen, und bekamen statt ihrem Namen eine Nummer. Männer, Frauen und sogar Kinder wurden in KZs gesperrt. Man konnte aus unterschiedlichen offiziellen Gründen in ein KZ kommen. Die tatsächlichen Gründe waren Rassismus, Antisemitismus oder allgemeiner ausgedrückt die Vorstellung, dass bestimmte Menschen aufgrund ihrer Herkunft, Religion oder Sexualität „Untermenschen“ seien und ihr Leben deshalb keinen Wert habe. Die SS und die Polizei konnten selbst entscheiden, wer eingesperrt wurde, ob die Person wirklich das getan hatte, was man ihr vorwarf, überprüfte niemand. Wer mit der Herrschaft der Nazis nicht einverstanden war, wurde als „Politisch“, also **politische Gegner*innen** kategorisiert. Als „Asozial“ bezeichneten die Nazis **Menschen am Rande der Gesellschaft**, wie Obdachlose oder Arbeitslose. „Kriminelle“ waren Menschen, die wiederholt Straftaten

begangen hatten und nachdem sie ihre Strafe dafür bekommen hatten, ins KZ kamen. Bei „Homosexuellen“ handelte es sich um **homosexuelle Männer**, die nur deshalb eingesperrt wurden, weil sie andere Männer attraktiv fanden. Mit dem abwertenden Begriff „Zigeuner“ bedachte man **Roma und Sinti**, die ebenfalls eine Häftlingsgruppe waren. Auch **sowjetische Kriegsgefangene** wurden entgegen der internationalen Regeln in KZs gebracht.



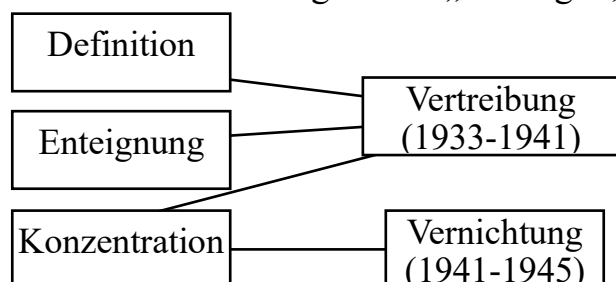
KZs waren nicht geheim. Bis 1938 konnte man von ihrer Existenz sogar immer wieder in der Zeitung lesen. Oft sahen die Anwohner*innen in der Nähe von KZs die Häftlinge bei der Arbeit und wie grausam mit ihnen umgegangen wurde. Maria Raffetseder wuchs in Mauthausen zur Zeit des Nationalsozialismus auf. Sie berichtete über die Ankunft neuer Häftlinge im Ort Mauthausen, die vom Bahnhof im Ort zum Konzentrationslager getrieben wurden:

Es war ein Kommen und Gehen von Häftlingen. Da waren natürlich welche dabei, die auf einmal zusammengebrochen sind. Die sind an die Mauer gestellt worden. Es macht „Pscht“ . „Peng“ und schon sind sie weggewesen. Dann ist ein Lastwagen gekommen. Zwei Häftlinge unten, zwei oben am Lastwagen. So haben sie die Erschossenen nachher hinaufgehoben. Und wenn die Luft dann rein war, dann hat uns mein Vater aufgejagt. Wir haben zum Brunnen gehen müssen und pumpen und Kübeln anfüllen. Und sie haben das Blut von der Straße gewaschen.



Jüdinnen und Juden wurden in großem Ausmaß erst ab 1941 in KZs inhaftiert. Die KZs waren Teil der **Shoah**. Der Begriff *Shoah* stammt aus dem Hebräischen und bedeutet „große Katastrophe“. Er bezeichnet den Prozess der systematischen industriellen physischen Vernichtung (der gezielten und wie am Fließband ablaufenden Ermordung) der Jüdinnen und Juden in Europa durch die Nationalsozialist*innen und ihre Helfer*innen, man spricht deshalb auch von einem **Vernichtungsprozess**.

Dieser gliedert sich in unterschiedliche Schritte: Die **Definition**, dass man aufgrund der Religion der eigenen Großeltern für das NS-Regime als „Jude“ galt, durch die Nürnberger Gesetze von 1935. Die **Enteignungen** von Jüdinnen und Juden, denen man Geld, Besitz, Wohnungen oder Geschäfte wegnahm. Die **Konzentration** dieser Menschen in Wohnungen oder Stadtvierteln wie



dem Warschauer Ghetto. Die Schritte hatten zuerst das Ziel Jüdinnen und Juden zu vertreiben, also ihnen das Leben so schwer und gefährlich zu machen, dass sie aus dem Deutschen Reich fliehen. Aus der Überlegung diese Menschen kollektiv zu vertreiben, indem man sie beispielsweise auf die Insel Madagaskar sperrte, entwickelte sich eine neue Zielsetzung.

Dies war die **Vernichtung** beziehungsweise die Ermordung der Jüdinnen und Juden Europas. Die meisten von ihnen wurden in Vernichtungslagern oder von den Einsatzgruppen (mobile Tötungseinheiten) ermordet. Vernichtungslager waren dazu da, möglichst schnell möglichst viele Jüdinnen und Juden mittels Giftgases zu ermorden und ihre Leichen zu verbrennen. In Konzentrationslagern wurden auch Menschen, darunter ebenfalls Jüdinnen und Juden ermordet, aber durch „Vernichtung durch Arbeit“. Es gab auch in KZs kleinere Gaskammern, in denen kranke und körperlich schwache Häftlinge ermordet wurden.

Insofern wurden die Konzentrationslager zwar mehr und mehr in die *Shoah* miteinbezogen, aber sie waren keine Zentren der Vernichtung. Wenn man über die *Shoah* lernen möchte, reicht es deshalb nicht, sich nur mit den Konzentrationslagern zu beschäftigen.

Die *Shoah* war in Österreich primär eine Geschichte der Vertreibung, sekundär eine der Vernichtung. Von etwa 200 000 österreichischen Jüdinnen und Juden wurden 130 000 vertrieben und 64 000 Tote sind namentlich bekannt.

Im Konzentrationslager Mauthausen stieg die Anzahl der als „Juden“ kategorisierten Häftlinge in den Jahren 1944 und 1945. Das lag daran, dass Jüdinnen und Juden im Zuge von **Todesmärschen** (Fußmärsche über große Distanzen unter furchtbaren Bedingungen wie starker Kälte, fehlende Verpflegung, Stoffreste statt Schuhe) aus Lagern, in der Nähe der Front, weggebracht wurden. Solche Lager waren zum Beispiel: das Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz oder Zwangsarbeitslager für ungarische Jüdinnen und Juden im Burgenland und Kärnten. Weggebracht wurden die Menschen deshalb, damit sie nicht von den Alliierten befreit werden konnten. Viele dieser Todesmärsche, die deshalb so genannt wurden, weil diejenigen die nicht mehr weiter marschieren konnten einfach erschossen wurden, hatten das KZ Mauthausen als Ziel, weil es am weitesten von den Fronten im Westen, Osten und Süden entfernt war.

Das KZ Mauthausen

Bereits kurz nach dem „Anschluss“ Österreichs wurde die Errichtung eines KZ in Mauthausen beschlossen, da es dort **Steinbrüche** (in denen die Häftlinge arbeiten mussten) gab und die kleine Stadt verkehrstechnisch günstig an der Donau lag. Am 08.08.1938 trafen die ersten 300 Häftlinge aus dem KZ Dachau ein und begannen mit der Errichtung des KZ Mauthausen. Bis zum Mai 1945 wurden etwa 200 000 Menschen in das KZ eingeliefert, von denen jeder Zweite, also 100 000 Menschen, starb. Das KZ Mauthausen wurde ständig ausgebaut, während Ende 1938 1 000 Häftlinge darin eingesperrt waren, waren es 1945 schon 100 000. Ab 1942 wurden auch Frauen ins KZ Mauthausen gebracht. Ab 1944 gab es immer mehr Kinder und Jugendliche im Lager, so waren 20% der Häftlinge im März 1945 unter 20 Jahre alt.



Das KZ Mauthausen wurde von der SS mit der „**Lagerstufe III**“ versehen, das bedeutete, dass die Haftbedingungen dort besonders hart waren. Von 1941 bis 1943 war das KZ Mauthausen, das KZ mit der höchsten Sterblichkeitsrate der Häftlinge.



Ab 1942 entstanden immer mehr Nebenlager des KZ Mauthausen in ganz Österreich. Insgesamt waren es **44 Nebenlager**. Dort mussten die Häftlinge für Industrieunternehmen in der Rüstungsproduktion arbeiten, zum Beispiel im Nebenlager Münchenholz der Steyr-Daimler-Puch AG oder im Außenlager Lenzing für die Lenzing AG. Beide Unternehmen gibt es heute noch. Die SS verlieh die Häftlinge wie Sklaven und sowohl die SS als auch die Industrieunternehmen profitierten von der Ausbeutung der Häftlinge. Wenn die Häftlinge krank wurden oder aufgrund der anstrengenden Arbeit und der Unterversorgung (zu wenig von etwas bekommen) mit Nahrung zu schwach zum Arbeiten waren, wurden sie von den Nebenlagern in das KZ Mauthausen gebracht und ermordet. Das KZ-Mauthausen wurde so zu einer großen **Konzernzentrale**, von der aus die Häftlinge verteilt wurden und in die sie zurück kamen, wenn man sie nicht mehr brauchte.

Ab 1944 wurde die Rüstungsproduktion aufgrund der Luftangriffe der Alliierten in Stollen (unter die Erde) verlagert. Diese Stollen mussten Häftlinge mit einfachen Werkzeugen wie Schaufeln und Spitzhacken graben, was sehr anstrengend und gefährlich war. Die meisten Häftlinge überlebten diese Bedingungen nur für wenige Wochen.

Eine besonders geringe Überlebenschance hatten die sowjetischen Kriegsgefangenen. Oft wurden sie direkt nach ihrer Ankunft exekutiert (hingerichtet) oder in den Block 20 gesperrt, den man auch „Todesblock“ nannte, weil sie die SS dort verhungern ließ. Die sowjetischen Kriegsgefangenen im Block 20 bekamen nur alle drei Tage etwas zu essen und mussten bei jedem Wetter und zu jeder Jahreszeit vor den Baracken den ganzen Tag stramm stehen (gerade stehen ohne sich zu bewegen). Am 2.02.1945 versuchten 500 sowjetische Kriegsgefangene diesem Schicksal zu entkommen und starteten einen Fluchtversuch. Dies war die größte Widerstandsaktion der Häftlinge im KZ Mauthausen. Eine Gruppe der Kriegsgefangenen attackierten die mit Maschinengewehren ausgestatteten Wachtürme mit Wurfgeschossen und konnten sogar einen Wachturm erobern. Eine zweite schloss den elektrischen Zaun mit nassen Decken kurz und so konnten 419 von 500 entkommen. 81 waren bereits durch das Maschinengewehrfeuer der Wachtürme verletzt oder getötet worden. Wer zurück blieb, den erschoss die SS sofort. Der Lagerkommandant Franz Ziereis, er war von 1939 bis 1945 Lagerkommandant, organisierte eine große Suchaktion, um die geflohenen sowjetischen Kriegsgefangenen zu finden und zu töten. Der zynische (das bedeutet auf grausame Weise spöttische) Name dafür war die „Mühlviertler Hasenjagd“. Die örtliche Bevölkerung und sämtliche NS-Organisationen wie zum Beispiel die Hitlerjugend jagten gemeinsam mit der SS und Wehrmachtsverbänden die Gefangenen. Nur elf sowjetische Gefangene überlebten diese Menschenjagd, weil manche Einheimische sich entschieden, sie nicht zu ermorden oder zu melden, sondern ihnen zu helfen.

Am 5. Mai wurde das KZ Mauthausen von der US-Army befreit. Seit 1947 ist das ehemalige Lagergelände eine **Gedenkstätte**, auf der Opfer begraben wurden, man ihrer gedenkt und an der man sich an die Verbrechen, die hier geschahen, erinnert.

3.6.2 Vorbereitung 2: Direkte Vorbereitung auf den Gedenkstättenbesuch

- Dauer: 1 Unterrichtseinheit
- Zielgruppe: Sek I, 4. Klasse
- Lernziel: Die Schüler*innen sollen eigene Fragen, Wünsche und Ängste in Verbindung mit dem Gedenkstättenbesuch darlegen, ihre Erwartungshaltungen diesbezüglich formulieren und gemeinsam Verhaltensregeln für die Exkursion entwickeln.
- Pädagogisches Ziel: emotionale und organisatorische Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs
- Kompetenzen: historische Orientierungskompetenz⁴⁸⁷, politische Urteilskompetenz⁴⁸⁸
- Methoden: Lehrervortrag⁴⁸⁹, Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch⁴⁹⁰, Blitzlicht⁴⁹¹
- Materialien: Flipchartpapier oder DIN A1 Poster, passende Stifte
- Feedback/Rückkopplung der Adressat*innen: Geäußerte Erwartungshaltungen, Wünsche, Fragen und Ängste. Ausformulierte Verhaltensregeln
- Prozesshafte Beschreibung des Unterrichtsablaufs:
 - Einstieg: Lehrervortrag „Was ist eine Gedenkstätte?“ oder „Wir fahren in eine Gedenkstätte nicht ins KZ!“

Die Lehrkraft erklärt den multifunktionalen Charakter von Gedenkstätten als inszenierte historische Orte, Erinnerungsorte und Friedhöfe, an denen der Opfer und der Verbrechen gedacht wird, politische Orte, Lernorte mit Museen und Forschungsbetrieb. Dabei wird der Unterschied zwischen dem Ort in der Vergangenheit, von dem nur mehr Spuren und Artefakte Zeugnis ablegen, und dem Ort in der Gegenwart, der nicht zeigt „wie es gewesen ist“ sondern ein inszenierter und veränderter Ort ist, herausgearbeitet.

Danach schildert die Lehrkraft den organisatorischen Ablauf und gibt den Schüler*innen einen Anhalt, wie das Programm an der Gedenkstätte geplant ist.
 - Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch: „Was erwarten wir?“ - Erwartungshaltungen abklären

Zur veränderten Sitzordnung: Um die hierarchisch konnotierte Gegenüberstellung

⁴⁸⁷ Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner, Ziegler, Historisches Denken ein Kompetenz-Strukturmodell, 24-27.

⁴⁸⁸ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 107.

⁴⁸⁹ Gudjons. Frontalunterricht – neu entdeckt, 164-170.

⁴⁹⁰ Meyer, Unterrichtsmethoden Bd. 2. Praxisband, 280f.

⁴⁹¹ Peterßen Kleines Methoden-Lexikon, 48-50.

von Lehrperson und Klasse aufzubrechen, sollte die Sitzordnung für den folgenden Abschnitt und das Blitzlicht verändert werden. Es muss kein Sesselkreis sein, aber eine runde oder viereckige Sitzordnung wäre hier von Vorteil. Um die Gefahr einer emotionalen Überforderung der Schüler*innen während des Gedenkstättenbesuches zu reduzieren, sollen ihre Erwartungshaltungen, Wünsche, Fragen und Ängste thematisiert und wertschätzend behandelt werden. Im Anschluss macht auch die Lehrkraft ihre Erwartungen, eventuelle Fragen, Wünsche und Ängste transparent. Dabei sollte den Schüler*innen klar gemacht werden, dass es zwar einen Verhaltensrahmen gibt – den es in der folgenden Unterrichtsphase abzustecken gilt –, sie aber nicht spezifisches Verhalten wie Trauer oder Betroffenheit zeigen müssen.

- Blitzlicht: „Wie verhalten wir uns?“ – Erstellen von Verhaltensregeln und Dokumentation dieser Regeln auf einem Plakat.

Die Frage für die Blitzlicht-Runde lautet: „Wie verhalten wir uns während des Gedenkstättenbesuches?“ Alles Schüler*innen äußern kurz in ein bis zwei Sätzen ihre persönlichen Vorstellungen beziehungsweise Erwartungen zum Verhalten während des Gedenkstättenbesuches in Ich-Form. Anschließend diskutiert die Klasse gemeinsam, welche Verhaltensregeln sie aufstellen möchten. Im Zuge dessen sollte die Lehrkraft in einer moderierenden Rolle bleiben und nur bei Provokationen normierend eingreifen. Letztendlich werden die Verhaltensregeln auf einem Plakat festgehalten und auf ein A4-Blatt übertragen, das zur Exkursion mitgenommen wird.

- Matrix:

Zeit	Ziele	Methode	Kompetenz
10min	Multifunktionalen Charakter von Gedenkstätten vermitteln Ablauf der Exkursion darlegen	Lehrervortrag	
15min	Erwartungshaltungen abklären, Fragen, Wünsche, Ängste artikulieren	Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch mit veränderter Sitzordnung	

25min	Plakat mit Verhaltensregeln für den Gedenkstättenbesuch diskursiv gestalten	Blitzlicht und anschließende Diskussion	Historische Orientierungskompetenz, politische Urteilskompetenz
-------	---	---	---

3.6.3 Nachbereitung 1: Reflexion über den Gedenkstättenbesuch

- Dauer: 1 Unterrichtseinheit
- Zielgruppe: Sek I, 4. Klasse
- Lernziel: Die Schüler*innen sollen allfällig offen gebliebene Fragen zur Exkursion darlegen und mittels der Arbeitsaufträge zu dem Gedenkstättenbesuch Stellung nehmen.
- Pädagogische Ziele: Emotionale und kognitive Verarbeitung des Erlebten.
- Kompetenzen: Historische Fragekompetenz⁴⁹²
- Methoden: Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch⁴⁹³, Einzelarbeit⁴⁹⁴, Gruppenarbeit⁴⁹⁵
- Materialien: Blatt mit Arbeitsaufträgen, A1 Poster und Stifte für Mindmaps
- Feedback/Rückkopplung der Adressat*innen:
- Prozesshafte Beschreibung des Unterrichtsablaufs:

- Einstieg:

Der Einstieg sollte primär als „Einstieg zur Reflexion des Unterrichtsgeschehens“⁴⁹⁶ dienen und den Schüler*innen die Möglichkeit bieten Fragen im Bezug auf den Gedenkstättenbesuch im Plenum mittels eines Lehrer*innen-Schüler*innen-Gesprächs zu klären. Sollten Fragen auftauchen, die die fachlichen Kenntnisse der Lehrkraft übersteigen oder aus zeitlichen Gründen nicht hinreichend zu klären sind, so sollten diese dokumentiert und zu einem späteren Zeitpunkt behandelt werden oder es den Schüler*innen ermöglicht werden diese selbst zu recherchieren. Beispielsweise durch einen Verweis auf die Homepage der Gedenkstätten oder adressatengerechte Literatur, soweit diese vorhanden und bekannt ist. Danach werden die Handouts mit den Arbeitsaufträgen ausgegeben und die Lehrperson erklärt im Zuge eines Lehrer*innen-Vortrags die Arbeitsaufgaben.

⁴⁹² Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner, Ziegler, Historisches Denken ein Kompetenz-Strukturmodell, 20-22.

⁴⁹³ Meyer, Unterrichtsmethoden Bd. 2. Praxisband, 280f.

⁴⁹⁴ Peterßen Kleines Methoden-Lexikon, 65f.

⁴⁹⁵ Peterßen Kleines Methoden-Lexikon, 140-143.

⁴⁹⁶ Gerhard Schneider, Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach ⁷2013) 36.

- Arbeitsphase: Ausarbeitung der Arbeitsaufträge in Einzel- oder Gruppenarbeit
Die Schüler*innen wählen einen der Arbeitsaufträge aus und erledigen diesen. Die Arbeitsaufträge sind dabei bewusst offen gehalten und bieten unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung um den Schüler*innen größtmögliche Freiheit in ihrer Art und Weise der Reflexion über den Gedenkstättenbesuch zu bieten. Der Tagebucheintrag soll Schüler*innen die mit freien Arbeitsformen stark gefordert oder überfordert sind mittels der Leitfragen eine Hilfe bieten.
- Schlussphase: Abgabe der Arbeiten und letzte Fragerunde.
Die Arbeiten werden abgesammelt und den Schüler*innen wird die Möglichkeit gegeben Fragen, die sich im Zuge des Arbeitens gestellt haben und nicht während des Arbeitsprozesses von der Lehrkraft beantwortet wurden, zu stellen.

- Matrix:

Zeit	Ziele	Methode	Kompetenz
15min	Einstieg: abklären von Fragen zum Gedenkstättenbesuch und erklären der Arbeitsaufgaben	Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch	Historische Fragekompetenz
25min	Arbeitsphase	Einzel- oder Gruppenarbeit	Abhängig vom Arbeitsauftrag und der individuellen Bearbeitung
10min	Schlussphase: klären offener Fragen und Absammeln der Arbeiten	Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch	Historische Fragekompetenz

Der Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Wähle einen der folgenden Arbeitsaufträge aus und erledige ihn. Du hast dazu 25 Minuten Zeit.

1. Tagebucheintrag

Schreibe einen Tagebucheintrag über den Gedenkstättenbesuch. Du kannst dabei auf folgende Fragen eingehen: Wie ist es dir dabei gegangen, wie hast du dich gefühlt? Was hast du Neues erfahren? Kann man etwas aus der Geschichte des KZ-Mauthausen lernen? Hat dich etwas beim Besuch irritiert oder hat dir etwas nicht gefallen? Weshalb?

2. Brief an eine Freundin oder einen Freund

Schreibe einen Brief an eine gute Freundin oder einen guten Freund, in dem du ihr oder ihm von dem Besuch berichtest.

3. Gedicht

Schreibe ein Gedicht (es muss sich nicht unbedingt reimen) über den Gedenkstättenbesuch oder das Konzentrationslager Mauthausen.

4. Zeichnung/Bild

Fertige eine Zeichnung oder ein Bild an die mit dem Gedenkstättenbesuch oder dem KZ-Mauthausen zu tun hat.

5. Erlebnisaufsatz

Schreibe einen Erlebnisaufsatz für die Schüler*innenzeitung in dem du den Besuch der Gedenkstätte schilderst.

6. Mindmap

Fertige mit einer Partnerin oder einem Partner eine Mindmap zum Gedenkstättenbesuch an.

3.6.4 Nachbereitung 2: „Kontaminierte Landschaften“ – Außenlager des Lagerkomplex Mauthausen

- Dauer: 1 Unterrichtseinheit
- Zielgruppe: Sek. I, 4. Klasse AHS
- Lernziel: Die Schüler*innen sollen Erinnerungsorte mit Bezug zum Lagerkomplex Mauthausen nennen sowie Informationen zu diesen im Zuge der Präsentationen herausarbeiten, gliedern und zusammenfassen.
- Kompetenzen: Historische Methodenkompetenz⁴⁹⁷
- Methoden: Lehrer*innenvortrag⁴⁹⁸, Gruppenpuzzle⁴⁹⁹ (hier ausgelegt auf eine Klassenstärke von 25 Schüler*innen). Die Schüler*innen werden in die Stammgruppen mit der Bezeichnung A–E eingeteilt, die möglichst heterogen sein sollten. Außerdem werden sie den Expert*innengruppen mit den Nummern 1–5 zugeteilt. Jedes Kind/jeder Jugendliche befindet sich sowohl in einer Stamm- als auch in einer Expert*innengruppe und bekommt einen Buchstabe (Stammgruppe) und eine Nummer (Expert*innengruppe) zugeteilt. Jede Stammgruppe setzt sich somit aus jeweils einer Person der Expert*innengruppen 1–5 zusammen. Die Schüler*innen arbeiten in den Expert*innengruppen die Präsentationen aus und präsentieren diese dann in den Stammgruppen in denen zu jedem Ort eine/ein Expertin/e sitzt.
Zum Beispiel: Stammgruppe A besteht aus den Personen A1, A2, A3, A4, A5
Die Expert*innengruppe 1 aus: A1, B1, C1, D1, E1
- Materialien:
 - Jede Gruppe benötigt mindestens einen Computer mit Internetzugang, also 4-6. Besser wäre die Verfügbarkeit von Computer in halber oder voller Klassenstärke.
 - Link zu Mauthausen Guides⁵⁰⁰: <https://www.mauthausen-guides.at/> (auch als Handy-App verfügbar)

⁴⁹⁷ Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner, Ziegler, Historisches Denken ein Kompetenz-Strukturmodell, 22-24.

⁴⁹⁸ Gudjons. Frontalunterricht – neu entdeckt, 164-170.

⁴⁹⁹ Peterßen Kleines Methoden-Lexikon, 128-132.

⁵⁰⁰ Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen Guides. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at/>> (13.03.20).

- Feedback/Rückkopplung der Adressat*innen: Fragen während der Expert*innengruppenphase II, Qualität der Präsentationen in den Stammgruppen
- Prozesshafte Beschreibung des Unterrichtsablaufs:
 - Einstieg: Erklären der Methode Gruppenpuzzle und der Arbeitsaufträge. Einteilung der möglichst heterogenen Stammgruppen A–E mit jeweils 5 Schüler*innen, Einteilung der Expert*innengruppen 1–5 mit jeweils 5 Schüler*innen.
 - Expert*innengruppenphase I: Auswahl von drei Orten, die für die Präsentation in Frage kommen. Drei Orte für den Fall, dass mehrere Gruppen denselben Ort auswählen.
 - Plenumsphase: Zuteilung des Ortes, der von der jeweiligen Gruppe präsentiert wird. Jede Expert*innengruppe bekommt einen Ort zugeteilt.
 - Expert*innengruppenphase II: Erarbeitung der Präsentationen in der Expert*innengruppe.
 - Stammgruppenphase: Präsentation der unterschiedlichen Orte in den Stammgruppen.
- Matrix:

Zeit	Ziele	Methode	Kompetenz
5 min	Einstieg, Erklärung des Organisationsablauf, Einteilung der Stamm- und Expert*innengruppen und der Arbeitsaufträge	Lehrer*innen-Vortrag	
5 min	Auswahl der Orte, die für die Präsentation in Frage kommen – räumliche Verortung der Außenlager des KZ Mauthausen	Gruppenpuzzle	
5 min	Zuteilung der Orte für die Präsentationen	Gruppenpuzzle	
15 min	Erarbeitung der Präsentationen – Erarbeiten von historischem Wissen	Gruppenpuzzle	Historische Methodenkompetenz
20 min	Präsentationen in den Stammgruppen	Gruppenpuzzle	Historische Methodenkompetenz

- Anmerkungen:

Wenn das Gruppenpuzzle als zu anspruchsvoll für die Klasse eingeschätzt werden sollte, ist eine Einzel- oder Gruppenarbeit anhand von Leitfragen ebenfalls möglich.

Name: _____

Kontaminierte Landschaften oder die Außenlager des KZ-Systems Mauthausen

Arbeitsauftrag:

- Expert*innengruppenphase 1: Seht euch die unterschiedlichen Orte auf der Karte an und die genaueren Informationen dazu. Wählt 3 dieser Orte aus, die ihr präsentieren wollt. Ihr habt dazu 5 Minuten Zeit.
- Plenumsphase: Jede Expert*innengruppe bekommt einen Ort zugeordnet.
- Expert*innengruppenphase 2: Arbeitet eine Präsentation für eure Stammgruppe aus. Ihr habt dazu 15 Minuten.
- Stammgruppenphase: Präsentiert euren Ort in der Stammgruppe. Ihr habt dazu 5 Minuten pro Präsentation.

Buchstabe meiner Stammgruppe:

Zahl meiner Expertengruppe:

Orte die wir präsentieren wollen:

- 1.
- 2.
- 3.

Ort den wir präsentieren:

Leitfragen für die Präsentation:

Was geschah hier in der NS-Zeit?

Wer befand sich in diesem Außenlager?

In welchem Bundesland liegt dieser Ort heute?

Wie wird vor Ort heute an die Geschehnisse der NS-Zeit erinnert?

4. Fazit

Das Konzentrationslager Mauthausen weist denselben kumulativen Funktionswandel auf, den andere nationalsozialistische KZs auch durchlaufen haben. Allerdings hebt es sich insofern von andern Konzentrationslagern ab, als dass es lange Zeit das einzige mit der „Lagerstufe III“ eingestufte Konzentrationslager war, was sich in den besonders harten Haftbedingungen niederschlug, die zu außergewöhnlich hohen Todesraten im Vergleich zu anderen KZs bis zum Jahr 1943 führten. Des Weiteren wies das KZ Mauthausen einen hohen Anteil an sowjetischen Kriegsgefangenen und Republikanischen Spaniern unter den Häftlingen auf. Außerdem wurde es von dem längsten an einem Standort dienenden KZ-Kommandanten Franz Ziereis geleitet. Die Transition von SS-Bauwirtschaft hin zur *Vernichtung durch Arbeit* im Dienste der Rüstungsproduktion vollzog sich im KZ-System Mauthausen früher als in anderen Konzentrationslagern, da bereits im Jahr 1942 erste Außenlager entstanden. Das Stammlager Mauthausen hatte dabei die Funktion eines administrativen Zentrums und einer Drehscheibe, die die Häftlinge auf die unterschiedlichen Außenlager verteilte. Was für die Häftlinge eine Zuteilung von unterschiedlichen Überlebenschancen bedeutete. Häftlinge, die nicht mehr als „arbeitsfähig“ eingestuft wurden, wurden zurück ins Stammlager transportiert und dort entweder aktiv oder passiv ermordet. Insofern kann man das Stammlager Mauthausen auch als „Konzernzentrale“ des KZ-System Mauthausen sehen. Aufgrund seiner geographischen Lage und des Kriegsverlauf war das Konzentrationslager Mauthausen eines der letzten KZs, das befreit wurde. Dies hatte zur Folge, dass ab dem Jahr 1944 „Evakuierungstransporte“ nach und später durch das Stammlager Mauthausen kamen, wodurch sich die Bedingungen im Lager weiter verschlechterten. Das KZ Mauthausen war, wie andere Konzentrationslager auch, in zunehmendem Maße in die *Shoah* eingebunden, allerdings kann es nicht repräsentativ für die *Shoah* im Allgemeinen oder die *Shoah* in Österreich gesehen werden, da weder das Ausmaß des industriellen Massenmordens, noch die Prozesshaftigkeit der *Shoah* – die Definition, die Enteignungen, Die Flucht und Vertreibungsgeschichte der österreichischen Jüdinnen und Juden – dargestellt werden.

Für die *Holocaust Education* im Rahmen des Unterrichts für Geschichte und Politische Bildung in Österreich lassen sich drei primäre Ziele ableiten:

1. Die Vermittlung von historischem Wissen über die *Shoah* beziehungsweise weiter gefasst über Verbrechen des NS-Regimes.

2. Die Erinnerung an die Opfer wach, also im *Funktionsgedächtnis* deskulturellen *Gedächtnis*, zu halten. Dabei ist diese Erinnerung so zu gestalten, dass ein empathisches Erinnern an die Opfer möglich ist.
3. Das Schaffen von *Sinn- und Ursachenzusammenhängen*, um im Sinne der *Politische Bildung* und der *historischen Orientierungskompetenz*, eine humanitäre Bildung zur Stärkung des Bewusstseins für Menschenrechte und Demokratie zu fördern. Diese bildet eine Nahtstelle zwischen *Holocaust Education* und *Global Citizenship Education*.

Aus diesen weit gefassten Zielen der *Holocaust Education* lassen sich spezifischere Ziele einer Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen ableiten, die in zwei Kategorien unterteilt wurden:

- Inhaltliche Ziele
 - Den kumulativen Funktionswandel anhand der Transition von SS-Bauwirtschaft zu rüstungsbezogener *Vernichtung durch Arbeit* am Beispiel des KZ-System Mauthausen deutlich machen. In dieser Hinsicht soll auf die Profiteure hingewiesen werden und wie Unternehmen, die von Zwangsarbeit zur Zeit des Nationalsozialismus profitiert haben, mit ihrer Vergangenheit umgehen.
 - Auf die unterschiedlichen Häftlingsgruppen hinzuweisen, um Anknüpfungspunkte für Empathie seitens der Schüler*innen zu bieten, an die Häftlinge zu erinnern und auf die Gründe ihrer Inhaftierung in Konzentrationslagern zu sprechen zu kommen, die in der Folge eine Analyse und im besten Fall eine Dekonstruktion der NS-Ideologie unterstützen.
 - Die große Sichtbarkeit der Konzentrationslager im öffentlichen Raum muss – am besten mittels Quellen – thematisiert werden. Diese steht in Verbindung mit den „Kontaminierten Landschaften“, die weiter gefasst als in ihrer ursprünglichen Definition durch Martin Pollack, als Netz von Orten mit Bezug zu NS-Verbrechen gesehen werden können. Hinsichtlich dessen ist es zentral, auf lokale Spurensuche zu gehen und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen nicht nur auf den Ort Mauthausen zu reduzieren.
 - Über die Beschäftigung mit dem multifunktionalen Charakter von Gedenkstätten soll den Schüler*innen verdeutlicht werden, dass sie nicht „ins KZ“ fahren, sondern einen inszenierten historischen Ort besuchen, der Spuren und Artefakte der Vergangenheit enthält, die nach bestimmten Gesichtspunkten aufbereitet wurden. Die Gedenkstätte

Mauthausen und das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von Gedenkortern an den ehemaligen Außenlagern bieten gute Ansatzpunkte für *Gegenwartsbezüge*.

- Fachdidaktische und gedenkstättenpädagogische Ziele
 - Die Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen sollte keinen Ausflugscharakter besitzen. Der Tag sollte der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus gewidmet sein. Zusätzliche Besuche von außerschulischen Lernorten oder Exkursionsorten wie der Gedenkstätte Schloss Hartheim oder einem ehemaligen Außenlager sind möglich, allerdings sollten die Schüler*innen emotional nicht überfordert werden. Exkursionen zu andern Themen, im schlechtesten Fall als positives Gegenprogramm, – „Zum Ausgleich ging es danach ins wunderschöne Augustiner Chorherrnstift St. Florian und zur Gruft Bruckners [...].⁵⁰¹ – sind zu unterlassen.
 - Freiwilligkeit gilt als oberstes Prinzip für die Exkursion.
 - Es sollte ein offenes Lernsetting, in dem die Schüler*innen auch ihre Emotionen äußern können, geschaffen werden. Diese Emotionen sollten behutsam thematisiert und aufgearbeitet werden, um eine emotionale Überforderung der Schüler*innen zu vermeiden. Notendruck oder moralisierende Überwältigung der Schüler*innen durch die Lehrkraft sind kontraproduktiv. *Betroffenheitspädagogik* ist abzulehnen.

Die konkrete Vor- und Nachbereitung ist den Unterrichtsvorbereitungen zu entnehmen. Sie stellen eine Minimalversion dar, die über große Anpasstheit an die Zwänge der Schulorganisation und geringes erforderliches Vorwissen seitens der Lehrkraft einen niederschweligen Zugang zu einer fundierten Vor- und Nachbereitung bieten sollen.

Kritik

Die Stärke und gleichzeitige Schwäche dieser Diplomarbeit liegt in ihrer Kombination aus einem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansatz. Diese Herangehensweise rührt daher, dass die Vor- und Nachbereitung einer schulischen Exkursion in die KZ-Gedenkstätte primär von Lehrpersonen durchgeführt wird. Als Lehrkraft muss sowohl der Inhalt als auch dessen Vermittlung thematisiert werden, ein ausschließliches Fokussieren auf einen der beiden Aspekte greift aus der Sicht des Autors zu kurz. So können wissenschaftlich fundiert eigene Materialien erstellt werden und es muss nicht auf Materialien Dritter zurückgegriffen werden,

⁵⁰¹ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen, 102.

die in der Folge adaptiert werden müssen. Diese Methode ist zwar durchaus zulässig, ist aber für die Vor- und Nachbereitung der Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen nicht passend, da aktuell kein modernes, umfassendes Material verfügbar ist.

Der Nachteil dieses bipolaren Ansatzes ist, dass stellenweise – siehe *Shoah* oder *Erziehung durch Auschwitz* – nur oberflächliche Exkurse geboten werden konnten. Allerdings werden diese Lücken durch andere Arbeiten gefüllt.

Die Zielsetzung für den Unterricht, so viel als nötig aber so wenig wie möglich an organisatorischem Aufwand und fachlicher Vorkenntnis der Lehrkraft vorauszusetzen, erweist sich ebenfalls als zweischneidiges Schwert. Einerseits könnten die Ziele der *Holocaust Education* in einem einwöchigen Projektunterricht wesentlich nachhaltiger umgesetzt werden – in Israel werden in den Gymnasien im Grundkurs Geschichte 210 Unterrichtsstunden dem Thema *Holocaust* gewidmet⁵⁰² – und im Zuge der in dieser Arbeit erstellten Vor- und Nachbereitung kommt der Aspekt der Politischen Bildung zu kurz. Andererseits hat sich der Autor aus einer eventuell idealistisch naiven Geisteshaltung dazu entschlossen, dieser Diplomarbeit einen praktischen Wert – abseits des Erhalts eines formalen Bildungsabschlusses – zukommen zu lassen und möchte im Rahmen des Lehrgangs Pädagogik an Gedächtnisorten der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich eine Handreichung zur Vor- und Nachbereitung einer schulischen Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen als Desiderat dieser Diplomarbeit erstellen. Für die Verbreitung und tatsächlichen Verwendung im Lehrkörper erscheint ein niederschwelliger Zugang vorteilhafter.

Ausblick

Eine repräsentative, quantitative, empirische Arbeit zur Qualität und Quantität der Vor- und Nachbereitung von schulischen Exkursionen in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen könnte Potentiale der *Holocaust Education* in Österreich offenlegen und die Hypothese der didaktischen Literatur, dass die Vor- und Nachbereitung in den meisten Fällen nur unzureichend geschieht, bestätigen oder falsifizieren. Bei einer kurzen – in keinsten Weise repräsentativen – online Recherche zu Exkursionsberichten der Schulen der letzten 15 Jahre treten viele Hinweise für eine Bestätigung dieser These auf, die sich in unreflektierter Wortwahl, Ausflügen, in denen der Besuch der Gedenkstätte ein Punkt unter anderen ist, bis hin zu einer Gleichsetzung der Guides mit den Täter*innen äußern.

⁵⁰² Michael Schwennen, Holocaust Education in Israel. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 424.

5. Abkürzungsverzeichnis

e.V.	eingetragener Verein
DESt	Deutsche Erd- und Steinwerke GmbH
FUER	Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein
HSSPF	Höherer SS- und Polizeiführer
KL	Konzentrationslager
KZ	Konzentrationslager
NS-Führung	Nationalsozialistische Führung
NS-Regime	Nationalsozialistisches Regime
NS-Propaganda	Nationalsozialistische Propaganda
NS-Terror	Nationalsozialistischer Terror
SA	Sturmabteilung
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SS	Schutzstaffel
SSPF	SS- und Polizeiführer
RSHA	Reichssicherheitshauptamt
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
WVHA	Wirtschafts- und Verwaltungshauptamt (der SS)

6. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Vernichtungsprozess nach Raul Hilberg nach: *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden, 56f.
- Abbildung 2: Deutsches Bundesarchiv, Tafel mit farbigen Kennzeichen (Winkeln) für Häftlinge in Konzentrationslagern (KZ), Datierung 1936-1944, Signatur: Bild 146-1993-051-07, online unter <https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearo=&query=146-1993-051-07> (27.01.20).
- Abbildung 3: Tabelle mit den annualen Höchstständen der Häftlinge des KZ-System Mauthausens nach: Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 153-157.
- Abbildung 4: Gedächtnistheorie nach Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher, Kultur und Gedächtnis (Frankfurt 1988).
- Abbildung 5: Gedächtnistheorie nach Aleida Assman, Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik (München 2006) E-book.
- Abbildung 6: Untergliederung der Kategorisierung von Personen nach Lorenz Prager

7. Quellenverzeichnis

Bibliographisches Institut GmbH, Duden Onlinewörterbuch, online unter: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Schoah>> (15.01.2020).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Zahlenspiegel 2017. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich (Wien 2018).

Deutscher Bundestag, Einigkeit über Anerkennung als NS-Opfer, 07.11.2019 online unter <<https://www.bundestag.de/presse/hib/666908-666908>> (05.02.2020).

Deutsches Bundesarchiv, Tafel mit farbigen Kennzeichen (Winkeln) für Häftlinge in Konzentrationslagern (KZ), Datierung 1936-1944, Signatur: Bild 146-1993-051-07, online unter <<https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?yearfrom=&yearsto=&query=146-1993-051-07>> (27.01.20).

Körnergymnasium, Exkursion ins KZ Mauthausen, 28. Juni 2017, online unter: <<https://www.koernergymnasium.at/termin/2017/exkursion-ins-kz-mauthausen>> (09.03.2020).

Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBL. 1933 175, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=19330004&seite=00000175>> (03.12.19).

Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBL. 1933 995, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=1933&page=1120&size=45>> (02.02.2020).

Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBL. 1933 996, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=1933&page=1120&size=45>> (02.02.2020).

Österreichische Nationalbibliothek, ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, RGBL. 1935 1333, online unter <<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=19350004&seite=00001333>> (04.12.19).

Österreichische Nationalbibliothek, ANNO - AustriaN Newspapers Online, Völkischer Beobachter, Wie werden wir die Juden los?, 16.4.1938 Seite 2, online unter <<http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=vob&datum=19380426&query=%22Darr%22+%22Jud%22+%22mu%22+c3%22+%22weg%22&ref=a-search&seite=2>> (02.03.19).

Haus der Wannsee-Konferenz Gedenk- und Bildungsstätte, Protokoll der „Besprechung der Endlösung der Judenfrage“ vom 20. Januar 1942 (PAAA Berlin, R 100857, Bl. 166-180), online unter <https://www.ghwk.de/fileadmin/user_upload/pdf-wannsee/dokumente/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf> (13.01.2020).

Bundesministerium für Bildung und Frauen, BGBL 2016/113, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html> (08.03.2020).

The New York Times, New York Times September 10, 1895, online unter:
<<https://www.nytimes.com/1895/09/10/archives/another-armenian-holocaust-five-villages-burned-five-thousand.html>> (14.01.2020).

8. Literaturverzeichnis

Theodor W. *Adorno*, Erziehung nach Auschwitz. In: Gerd *Kadelbach* (Hg.), Theodor W. *Adorno* Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969 (Frankfurt 1971) 88-104.

Theodor W. *Adorno*, Erziehung zur Entbarbarisierung. In: Gerd *Kadelbach* (Hg.), Theodor W. *Adorno* Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969 (Frankfurt 1971) 120-132.

Theodor W. *Adorno*: Negative Dialektik (Frankfurt 1970).

Theodor W. *Adorno*, Tabus über dem Lehrberuf In: Gerd *Kadelbach* (Hg.), Theodor W. *Adorno* Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969 (Frankfurt 1971) 70-87.

Christian *Angerer*, Didaktische Materialien zur Vor- und Nachbereitung eines Besuches der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Linz 2018).

Christian *Angerer*, Maria *Ecker*, Nationalsozialismus in Oberösterreich. Opfer, Täter, Gegner (Nationalsozialismus in den Bundesländern Bd. 6, Innsbruck ²2018).

Aleida *Assman*, Der Lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik (München 2006) E-Book.

Aleida *Assmann*, Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft. In: Hanns-Fred *Rathenow*, Birgit *Wenzel*, Norbert H. *Weber* (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 67-94.

Jan *Assmann*, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan *Assmann*, Tonio *Hölscher*, Kultur und Gedächtnis (Frankfurt 1988) 9-19.

Frank *Bajohr*, „Arisierung“ als gesellschaftlicher Prozeß. Verhalten, Strategien und Handlungsspielräume jüdischer Eigentümer und „arischer“ Erwerber. In: Peter *Hayes*, Irmtrud *Wojak* (Hg.) „Arisierung“ im Nationalsozialismus. Volksgemeinschaft, Raub und Gedächtnis (Jahrbuch des Fritz Bauers Instituts 2000 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt am Main 2000) 15-30.

Robert *Beier*, Zurück aus Mauthausen – Schwierige Rahmenbedingungen. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Bd. 7, Wien/Berlin 2014) 221-226.

Heriber *Bastel*, Christian *Matzka*, Helene *Miklas*, Holocaust Education in Austria. A (Hi)story of Complexity and Prospects for the Future. In: Doyle *Stevick*, Zehavit *Gross* (Hg.), As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice (Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London 2015) 407-425.

Werner *Bergmann*, Geschichte des Antisemitismus (Beck'sche Reihe Wissen, München 2002).

Klaus *Bergmann*, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach 2002).

Klaus *Bergmann*, Personalisierung, Personifizierung. In: Anette *Kuhn*, Jörn *Rüsen*, Gerhard *Schneider*, Handbuch der Geschichtsdidaktik. Lebenswelt Wissenschaft Didaktische Reflexion Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung Unterricht Institution Geschichtelehrerausbildung Geschichteunterricht im Fächerkanon Geschichte in der Öffentlichkeit (Düsseldorf³1985) 268-271.

Wolfgang *Benz*, Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung (Beck'sche Reihe Wissen, München⁴2019).

Wolfgang *Benz*, Konzentrationslager. In: Wolfgang *Benz* (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 126-128.

Wolfgang *Benz*, Roma und Sinti. In: Wolfgang *Benz* (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 215f.

Daniel *Blatman*, Die Todesmärsche – Entscheidungsträger, Mörder und Opfer. In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 1063-1092.

Frank *Bösch*, Bewegte Erinnerung. Dokumentarische und fiktionale Holocaustdarstellungen im Film und Fernsehen seit 1979. In: Gerhard *Paul*, Bernhard *Schoßig* (Hg.), Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre (Göttingen 2010) 39-61.

Gudrun *Brockhaus*, „Bloß nicht moralisieren“. Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Einsichten und Perspektiven. Holocaust Education Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. (Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 1/08, Augsburg 2008) 28-33.

Brockhaus Verlag, Der Volksbrockhaus. Deutsches Sach- und Sprachwörterbuch für Schule und Haus (Leipzig⁹1940).

Bundeszentrale für politische Bildung, Beutelsbacher Konsens, online unter: <<https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>> (08.03.2020).

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Annäherung an Mauthausen. Beiträge zum Umgang mit einer Gedenkstätte (Linz 1997).

Christopher Robert *Browning*, Der Weg zur „Endlösung“. Entscheidungen und Täter (Bonn 1998).

Sonja *Danner*, Brigitte *Halbmayer*, „Es ist oft wahnsinnig schwierig.“. Der Gedenkstättenbesuch aus Sicht der Lehrenden. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Bd. 7, Wien/Berlin 2014) 145-174.

Michel *Deutschmann*, Wolfgang *Hoffer*, Manuel *Mayer*, Exkursion der 7AHMIM nach Steyr und Mauthausen, online unter: < https://www.htl-zeltweg.at/site-archive/archiv/zeltweg_ab_07_2012/exk_mauthausen_7ahmim_12_12_2012.html> (16.03.20).

Christian *Gerlach*, *The Extermination of the European Jews (New Approaches to European History)*, Cambridge 2016).

Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, *Politische Bildung. Geschichte Modelle Praxisbeispiele* (Wien, Köln, Weimar 2010).

Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann*, *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Geschichte, Erinnerung, Forschung.* In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur* Bd. 1 (*Die Zeit des Nationalsozialismus*, 1998 Göttingen) 17-42.

Annette *Eberle*, *Häftlingskategorien und Kennzeichnungen.* In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), *Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager* (München 2005) 91-109.

Annegret *Ehmann*, *Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermordes. Aspekte des Erinnerns.* In: *Annegret Ehmann*, Wolf *Kaiser*, Thomas *Lutz*, Hanns-Fred *Rathenow*, Cornelia vom *Stein*, Norbert H. *Weber* (Hg.) *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven* (Wiesbaden 1995) 75-101.

Astrid *Erl*, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen* (Stuttgart ²2011).

Filmclub Tacheles, *Filmreihe Lanzmann. Begleitbroschüre* (Wien 2017).

Florian *Freud*, *Redl Zipf (“Schlier).* In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), *Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager* Bd. 4 *Flossenbürg, Mauthausen und Ravensbrück* (München 2006) 416-420.

Florian *Freud*, Bertrand *Perz*. *Mauthausen – Stammlager.* In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), *Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager* Bd. 4 *Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück* (München 2006) 293-344.

Nils *Freytag*, Wolfgang *Piereth*, *Kursbuch Geschichte. Tipps und Regeln für wissenschaftliches Arbeiten* (Paderborn ²2006).

Saul *Friedländer*, *Das Dritte Reich und die Juden.* Bd. 1 *Die Jahre der Verfolgung* (München ³2007).

Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. *Die Wannsee-Konferenz und der Völkermord an den europäischen Juden. Katalogbroschüre zur ständigen Ausstellung* (Berlin 2013).

Judith *Goetz*, „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“. *Gedenkstättenarbeit als Rechtsextremismusprävention im österreichischen Kontext.* In: Nico *Bechter*, Matthias *Falter*, Judith *Goetz*, Carina *Klammer*, Karin *Kuchler*, Elke *Rajal*, Heribert *Schiedel*, Bernhard

Weidinger (Hg.), Rechtsextremismus. Band 2: Prävention und Politische Bildung (Kritik und Utopie, Wien 2016) 137-175.

Herbert *Gudjons*. Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen (Regensburg ³2011).

Johannes *Heil*, Holocaust. In: Wolfgang *Benz* (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 100f.

Andreas *Heyl*, Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA (Hamburg 1997).

Knut *Hickethier*, Die Darstellung des Massenmordes an den Juden im Fernsehen der Bundesrepublik von 1960-1980. In: Sven *Kramer* (Hg.), Die Shoah im Bild (Stuttgart 2003) 117-132.

Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden Bd.1-3 (Frankfurt ¹²2016).

Raul *Hilberg*, Perpetrators Victims Bystanders. The jewish Catastrophe 1933-1945 (New York 1992).

Raul *Hilberg*, The politics of memory. The journey of a Holocaust historian (Chicago 1996).

International Holocaust Remembrance Alliance, Recommendations for Teaching and learning about the Holocaust (Berlin 2019).

Herman *Kaienburg*, SS (Schutzstaffel). In: Wolfgang *Benz*, Lexikon des Holocaust (München 2002) 222-224.

Rolf *Keller*, Reinhard *Otto*, Sowjetische Kriegsgefangene im System Konzentrationslager (Mauthausen-Studien Bd. 14, Wien 2019).

Victor *Klemperer*, LTI. Notizbuch eines Philologen (Stuttgart 2018).

Eberhard *Kolb*, Die letzte Kriegsphase. Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 1128-1138.

Martin *Krist*, Albert *Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien. Opfer, Täter, Gegner (Nationalsozialismus in den Bundesländern Bd. 8, Innsbruck 2017).

Heike *Kuhls*, Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten (Münster 1996).

Kulturamt der Stadt Marburg. Formen der Erinnerung. Eine Diskussion mit Claude Lanzmann. Ein anderer Blick auf Gedenken, Erinnern und Erleben. Eine Tagung. (Marburg 1998).

KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Das Konzentrationslager Mauthausen 1938-1945. Katalog zur Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Wien/Hamburg ²2019)

KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Hg.), Jahrbuch Mauthausen 2018 (Wien 2019).

Gerald *Lamprecht*, Der Gedenktag 5. Mai im Kontext österreichischer Erinnerungspolitik. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen (Informationen zur Politischen Bildung Nr. 32, Innsbruck, Wien 2010) 30-38.

Phil C. *Langer*, Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten. In: Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.), Einsichten und Perspektiven. Holocaust Education Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. (Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 1/08, Augsburg 2008) 66-75.

Yariv *Lapid*, Christian *Angerer*, Maria *Ecker*, „Was hat es mit mir zu tun?“. Das Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. In: Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7 (Hg.), „Was hat es mit mir zu tun?“. Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Wien 2015) 6-15.

Primo *Levi*, Die Untergegangenen und die Geretteten (München ²2018).

Peter *Longerich*, Die Wannseekonferenz. Der Weg zur Endlösung (München 2016).

Thomas *Lutz*, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum. In: Hanns-Fred *Rathenow*, Birgit *Wenzel*, Norbert H. *Weber* (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 367-382.

Hans *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen. Dokumentation (Wien ⁴2016).

Christian *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftlichen Spurensuche. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Bd. 7, Wien/Berlin 2014) 27-46.

Christian *Matzka*, Helene *Miklas*, Erinnerungskultur in Mauthausen. Ergebnisse eines empirischen Projekts zur Wahrnehmung von Gedenkstättenpädagogik durch Schüler/innen. In: Alois *Ecker*, Bettina *Paireder*, Judith *Breitfuß*, Isabella *Schild*, Thomas *Hellmuth* (Hg.), Historisches Lernen im Museum (Europäische Studien zur Geschichtsdidaktik, Frankfurt 2018) 94-108.

Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen Guides, KZ-Außenlager Floridsdorf. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at/>> (15.03.20).

Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen Guides, KZ-Außenlager Schönbrunn. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at/>> (15.03.20).

Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen Guides, KZ-Außenlager Schwechat Heidfeld. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at/>> (15.03.20).

Mauthausen Komitee Österreich, Mauthausen-Guides. Vermittlungsangebote KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Orte ehemaliger Außenlager, online unter: <<https://www.mauthausen-guides.at>> (08.03.2020).

Hilbert *Meyer*, Unterrichtsmethoden Bd. 2. Praxisband (Bonn 1987).

Sybil *Milton*, Die Konzentrationslager der dreißiger Jahre im Bild der in- und ausländischen Presse. In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 1 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 135-147.

Sabine *Moller*, Erinnerung und Gedächtnis. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 12.04.2010, online unter: <https://docupedia.de/zg/Erinnerung_und_Ged%C3%A4chtnis> (03.03.2020).

Günter *Morsch*, Die Gedenkstätte und ihre Aufgaben. Neune Prinzipien. In: Hanns-Fred *Rathenow*, Birgit *Wenzel*, Norbert H. *Weber* (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 411-418.

Franz *Moser*, Das Gefangenenlager Mauthausen, online unter: <<https://www.oogeschichte.at/epochen/der-erste-weltkrieg/gold-gab-ich-fuer-eisen/in-gefangenschaft/gefangenenlager-mauthausen/>> (26.02.20).

Oliver *Näpel*, Historisches Lernen durch ‚Dokutainment‘? - Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentationen analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps. In: Uwe Danker (Hg), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Schwalbach 2008) 213-244.

Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Opferanerkennung. Anerkennung verschiedener Opfergruppen online unter <<https://www.nationalfonds.org/opferanerkennung>> (06.02.20).

Uwe *Neirich*, Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten (Mühlheim an der der Ruhr 2000).

Lutz *Nierthammer*, Häftlinge und Häftlingsgruppen im Lager. Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 1046-1060.

Gerhard *Paul*, Holocaust – Vom Beschweigen zur Medialisierung. Über die Veränderung im Umgang mit Holocaust und Nationalsozialismus in der Mediengesellschaft. In: Gerhard *Paul*, Bernhard *Schoßig* (Hg.), Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre (Göttingen 2010) 15-38.

Bertrand *Perz*, Der Arbeitseinsatz im KZ Mauthausen. In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 2 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 533-557.

Bertrand *Perz*, Wien-Floridsdorf. In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 448-452.

Bertrand *Perz*, Wien-Floridsdorf (AFA-Werke). In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 453-455.

Bertrand *Perz*, Wien (Sauererwerke). In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 445-447.

Bertrand *Perz*, Wien-Schönbrunn. In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 455-457.

Bertrand *Perz*, Wien-Schwechat. In: Wolfgang *Benz*, Barbara *Distel* (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager Bd. 4 Flossenbürg Mauthausen Ravensbrück (München 2006) 457-461.

Wilhelm H. *Peterßen* Kleines Methoden-Lexikon (München ³2009).

Martin *Pollack*, Kontaminierte Landschaften (Wien 2014).

Susanne *Popp*, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde, Historische Sozialkunde Heft 4/2003 (Wien 2003) 10-16.

Falk *Pingel*, Konzeption und Praxis der nationalsozialistischen Konzentrationslager 1933 bis 1938. Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 1 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 148-163.

Elke *Rajal*. Erziehung nach / über Auschwitz. Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund Kritischer Theorie (ungedruckte Diplomarbeit, Wien 2010).

Hanns-Fred *Rathenow*, Norbert H. *Weber*, Nationalsozialismus und Holocaust in Gesellschaft, Staat und Erziehung. Ein kritischer Rückblick. In: Hanns-Fred *Rathenow*, Birgit *Wenzel*, Norbert H. *Weber* (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013)15-46.

Paul *Rosenthaler*, Rupert *Pils*, Andrea *Saffertmüller*, BesucherInnenstatistiken 2017. In: KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Hg.), Jahrbuch Mauthausen 2017. Die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (Wien 2018) 132-134.

Jörn *Rüsen*, Historisches Lernen. In: Anette *Kuhn*, Jörn *Rüsen*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik. Lebenswelt Wissenschaft Didaktische Reflexion Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung Unterricht Institution Geschichtelehrerausbildung Geschichteunterricht im Fächerkanon Geschichte in der Öffentlichkeit (Düsseldorf ³1985) 224-229.

Hans *Safrian*, Eichmann's Men (2010 New York).

Hans *Safrian*, Österreicher in der Wehrmacht, In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes/Bundesministerium für Unterricht (Hg.), Österreich und der Zweite Weltkrieg (Wien 1989) 39-57.

Hans *Safrian*, Hans *Witek*, Und keiner war dabei. Dokumente des alltäglichen Antisemitismus in Wien 1938 (Wien 2008).

Michael *Schäbitz*, Flucht und Vertreibung der deutschen Juden 1933-1941. In: Beate *Meyer*, Herman *Simon* (Hg.), Juden in Berlin 1938-1945 (Berlin 2000) 51-76.

Monika *Schmidt*, Vernichtung durch Arbeit. In: Wolfgang *Benz* (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 241f.

Gerhard *Schneider*, Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtestunden (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach ⁷2013).

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries*, Reinhard *Krammer*, Sibylla *Leutner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Béatrice *Ziegler*, Historisches Denken ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries*, Reinhard *Krammer*, Sibylla *Leutner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Béatrice *Ziegler* (Hg.) Kompetenzen: Grundlage – Entwicklung – Förderung Band 1. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried ²2006) 18-31.

Michael *Schwennen*, Holocaust Education in Israel. In: Hanns-Fred *Rathenow*, Birgit *Wenzel*, Norbert H. *Weber* (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013) 419-426.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide (Paris 2017).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Global Citizenship Education. Topics and learning objectives (Paris 2015).

Nikolaus *Wachsmann*, KL. Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager (München ²2016).

Bernd *Weisbrod*, Entwicklung und Funktionswandel der Konzentrationslager 1937/38 bis 1945. Kommentierende Bemerkungen. In: Ulrich *Herbert*, Karin *Orth*, Christoph *Dieckmann* (Hg.), Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur Bd. 1 (Die Zeit des Nationalsozialismus, 1998 Göttingen) 349-360.

Hans-Werner *Vohr* (Hg.), Toxikologie, Bd. 2: Toxikologie der Stoffe (Weinheim 2010).

Yad Vashem. The World Holocaust Remembrance Center, online unter: <<https://www.yadvashem.org/holocaust/about.html#learnmore>> (03.12.19).

9. Abstract

This diploma thesis shall provide an instruction on how to prepare a visit to the Mauthausen Memorial with high school students and how to reflect on this visit for history teachers.

Therefore, it is structured in a historical-scientific and a historical-didactic section. The former contains a brief summary of the history of the *shoah*, a chapter on the history of concentration camps as such, and a chapter in the history of the concentration camp Mauthausen. The latter consists of chapters covering: Remembrance and the model of memory by Aleida and Jan Assmann; memorial sites in general and didactics concerning those; *Holocaust Education*, its objectives and how to achieve them; references to the Austrian high school curriculum concerning the visit of Mauthausen Memorial; objectives for a visit of the Mauthausen Memorial; a scheduling for four lessons, two of which to prepare the students for the visit by providing them basic information concerning the national socialist concentration camps and the concentration camp Mauthausen, and to prepare them emotionally for the visit, the other two to reflect about the visit by processing it in the course of a creative task and empathizing the fact that the concentration camp Mauthausen had multiple sub-camps building a “contaminated landscape” (a landscape covered with places of remembrance concerning national socialist crimes).

A visit to Mauthausen Memorial should educate students about the crimes that happened on this site, bear the victims in remembrance, and encourage reflection about political and ethical questions raised by the historical events and their relevance today. Students must be aware, that they visit a memorial site not a replica of a concentration camp.

Keywords: Holocaust Education, Teaching and Learning about the Holocaust, Mauthausen Memorial, concentration camp, memorial sites

Diese Diplomarbeit soll eine Anleitung zur Vor- und Nachbereitung einer schulischen Exkursion zur KZ-Gedenkstätte Mauthausen bieten.

Dazu ist sie in einen historisch fachwissenschaftlichen und einen geschichtsdidaktischen Teil gegliedert. Ersterer enthält eine kurze Zusammenfassung der *Shoah*, ein Kapitel zur Geschichte der Konzentrationslager im Allgemeinen sowie ein Kapitel zur Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen. Letzterer besteht aus Kapiteln, die Erinnerung und Gedächtnismodelle von Aleida und Jan Assmann, Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik, *Holocaust Education*, deren Ziele und wie diese Umzusetzen sind, den Lehrplanbezug für eine 4. Klasse AHS, Ziele für die schulische Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen sowie einer Unterrichtsvorbereitung die vier Unterrichtseinheiten umfasst, thematisieren. Die zwei ersten Unterrichtseinheiten sollen den Schüler*innen Basiswissen zu den nationalsozialistischen Konzentrationslagern und dem Konzentrationslager Mauthausen vermitteln und diese emotional auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte vorbereiten. Die dritte Einheit geben den Schüler*innen die Möglichkeit über die Exkursion zu reflektieren und diese mittels kreativer Eigenarbeit zu verarbeiten. Die letzte Unterrichtseinheit lenkt den Fokus auf die zahlreichen Außenlager des KZ-Mauthausen die eine „kontaminierte Landschaft“ formen (eine Landschaft die von Erinnerungsorten mit Bezug zu den Verbrechen des Nationalsozialismus durchzogen ist).

Eine Exkursion in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen sollte den Schüler*innen Wissen zur Geschichte des Ortes und den Verbrechen, die hier begangen wurden vermitteln, die Erinnerung an die Opfer wach halten sowie zur Reflexion über politische und ethische Fragen die durch diese Ereignisse aufgeworfen werden anregen. Den Schüler*innen sollte klar sein, dass sie eine KZ-Gedenkstätte und nicht den Nachbau eines Konzentrationslagers besuchen.

Schlagwörter: Holocaust Education, Teaching and Learning about the Holocaust, KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Konzentrationslager, Gedenkstätten