

# **Geschichten bewegen**

**Einführung für Lehrende zur pädagogischen Arbeit mit der Materialsammlung**

**„Biografische Skizzen zu Verfolgten der NS-Militärjustiz“**

## I. Einleitende Vorbemerkung

Am 24. Oktober 2014 wurde im politischen Zentrum der Republik, am Wiener Ballhausplatz, das Denkmal für die Verfolgten der NS-Militärjustiz – umgangssprachlich:

Deserteursdenkmal<sup>1</sup> – eröffnet. 69 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges und fast genau fünf Jahre nach der gesetzlichen Rehabilitierung (2009) der Deserteure, sogenannter Wehrkraftzersetzer, „Kriegsverräter“ und anderer Verfolgter<sup>2</sup> verdeutlichte der Festakt in Anwesenheit des Bundespräsidenten und vieler hochrangiger VertreterInnen aus Bundes- und Stadtpolitik, dass das Wissen um diese NS-Opfergruppe nun auch auf Österreichs Straßen und Plätzen angekommen ist – oder vielleicht doch noch nicht ganz?

Tatsächlich weiß man an österreichischen Schulen wenig bis gar nichts über den Tiroler Bergbauern David Holzer, über die beiden polnischen Widerstandskämpferinnen Maria Kacprzik und Kristina Wituska oder den oberösterreichischen Bauern Anton Brandhuber: Sie alle waren durch ihr ungehorsames bzw. widerständiges Verhalten gegen den Nationalsozialismus ins Fadenkreuz einer mörderischen Militärjustiz geraten.

Vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Leerstelle wurde die nun vorliegende Materialsammlung erstellt, die ist in dieser Form und zu diesem Thema ein Novum darstellt. Die Zusammenstellung bietet LehrerInnen und PädagogInnen inhaltliche wie auch pädagogisch-didaktische Anregungen zur Auseinandersetzung mit dieser komplexen Materie, wobei anhand von konkreten Fallbeispielen Lebenswege, Entscheidungen und Rahmenbedingungen für das Handeln der Verfolgten und die jeweiligen historischen Hintergründe in den Mittelpunkt gerückt wurden. Die biografischen Fallgeschichten der über viele Jahre „vergessenen“ bzw. von öffentlicher Anerkennung ausgeschlossenen Opfer bauen darüber hinaus Brücken zu anderen Aspekten der NS-Geschichte, etwa zur „Rassen“-Politik, zum Umgang mit sprachlich-kulturellen Minderheiten in Österreich, zur NS-Besatzungspolitik in Europa sowie zur Nachgeschichte des Nationalsozialismus in der Zweiten Republik.

## II. Historischer Kontext: Deserteure und andere Opfer deutscher Wehrmachtgerichte

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung „Deserteursdenkmal“ hat sich bereits früh im internen wie auch im medialen Diskurs rund um das Denkmal herausgebildet. Dies erklärt sich einerseits dadurch, dass die Deserteure zahlenmäßig die bei weitem härteste Verfolgung erlitten, andererseits dass die Gruppe der Deserteure auch die öffentlichen Debatten am stärksten prägte.

<sup>2</sup> Zum Aufhebungs- und Rehabilitationsgesetz siehe:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40111420> (Abrufdatum 01.02.2016).

Nachdem Österreich unter großer Zustimmung der Bevölkerung im März 1938 dem Deutschen Reich „angeschlossen“ worden war, ging auch das österreichische Bundesheer in der deutschen Wehrmacht auf. Die meisten Offiziere behielten ihre Funktionen. Eine eigene Militärjustiz hatten nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg weder die österreichische noch die auf das deutsche Kaiserreich folgende Weimarer Republik behalten. In beiden Staaten waren aufgrund der Verträge von Saint Germain bzw. der Versailler Verträge die jeweiligen Armeen stark begrenzt worden.

Österreich übernahm im Frühjahr 1938 die Regelungen der in Deutschland nach der nationalsozialistischen Machtergreifung 1933 wieder eingeführten Militärjustiz: das Militärstrafgesetzbuch in der Fassung von 1898, später die sogenannte Kriegssonderstrafrechtsverordnung und die Kriegsstrafverfahrensordnung. Beide wurden 1938 erlassen und ein Jahr später, am Vorabend des Überfalls auf Polen, in Kraft gesetzt.<sup>3</sup>

NS-Geschichte als Teil der eigenen, österreichischen (National-)Geschichte zu begreifen, war und ist hierzulande noch immer nicht ganz unumstritten. Zwar ähneln sich die Debatten über die Frage der eigenen Verantwortung insbesondere für die nationalsozialistischen Gewaltverbrechen und die Rolle der jeweils eigenen Soldaten im Zweiten Weltkrieg in den beiden Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“; Zeitpunkte, inhaltliche Akzente und die Frage der Aneignung weisen jedoch zum Teil beträchtliche Unterschiede auf. Das hängt nicht zuletzt auch mit dem ambivalenten Verhältnis zur Frage des „Anschlusses“ im Jahre 1938 zusammen. In der Zweiten Republik herrschte lange Zeit eine Geschichtsdeutung vor, Österreich und die ÖsterreicherInnen nicht als Subjekte sondern als Objekte bzw. Opfer historischer Ereignisse zu betrachten: Das Land sei das erste Opfer der nationalsozialistischen Aggressionspolitik gewesen, sei gegen seinen Willen besetzt und schließlich von der fremden Macht unterdrückt worden.

Erst seit den Veränderungen der Erinnerungskulturen in den 1980er und 1990er Jahren begann sich das Bild nachhaltiger zu differenzieren. Ein Wandel, der bis heute andauert.<sup>4</sup>

Auch aufgrund dieser generell spät einsetzenden Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus blieben die Verfolgten der deutschen Militärjustiz im Zweiten Weltkrieg lange außerhalb des öffentlichen Blickfeldes. Die am härtesten verfolgte Teilgruppe unter

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Literaturliste zu den hier angeschnittenen Themen siehe Literaturverzeichnis im Anhang.

<sup>4</sup> Cornelius Lenguth: Waldheim und die Folgen. Der parteipolitische Umgang mit dem Nationalsozialismus in Österreich, Frankfurt am Main – New York 2013; Volkhard Knigge: Europäische Erinnerungskultur. Identitätspolitik oder kritisch-kommunikative Selbstvergewisserung, in: Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.): Kultur. Macht. Europa – Europa. Macht. Kultur. Begründungen und Perspektiven europäischer Kulturpolitik, Essen 2008, S. 150–161.

den Opfern der NS-Militärjustiz waren die Deserteure. Mit ihnen mögen viele Menschen etwas verbinden: Gedichte von Ingeborg Bachmann, Erzählungen und Romane von Alfred Andersch, Heinrich Böll oder Gerhard Fritsch erinnern an sie. Gleichzeitig sagen den meisten SchülerInnen Namen wie der Schauspieler Oskar Werner, Dietmar Schönherr oder Fritz Muliar bzw. des Dichters H.C. Artmann heute kaum noch etwas; sie alle gehören zu den erstaunlich prominenten Verfolgten der deutschen Wehrmachtgerichte. Ihre Porträtfotos schafften es sogar, im Herbst 2009, anlässlich des Nationalratsbeschlusses zur Rehabilitierung der Deserteure und anderer Verfolgter der Wehrmachtjustiz, auf die Titelseite des Nachrichtenmagazins *profil*.<sup>5</sup>

Doch dies sind nur wenige von den in zehntausenden zählenden Soldaten und ZivilistInnen, die zwischen 1939 und 1945 ins Räderwerk einer verbrecherischen Militärjustiz gerieten. Desertion und andere bewusst und politisch motivierte Verweigerungs- und Widerstandshandlungen blieben bis Kriegsende Randphänomene in einer Armee, die im Prinzip bis zum Mai 1945 zusammenhielt.

Ein Grund für diesen Zusammenhalt der Armee lag auch in der Verfolgungspraxis der Wehrmachtgerichte. Ihre Aufgabe: Durch Abschreckung und Terror dafür zu sorgen, dass die Angst vor einem Verfahren und den Folgen möglichst groß blieb. Gleichzeitig gewährte die NS-Führung und ihr Justizapparat ihren Soldaten vor allem auf dem östlichen Kriegsschauplatz weitreichende Freiheiten: So wurden Verbrechen deutscher Wehrmachtssoldaten gegen die sowjetische Zivilbevölkerung nicht geahndet; Mord, Vergewaltigung oder Raub waren somit praktisch erlaubt – zumindest so lange dies die „Aufrechterhaltung der Manneszucht“ nicht gefährdete. Auch dies sorgte für eine nachhaltige Bindung der Truppe an ihre Befehlshaber, die in weiten Teilen auf der radikalen Ausgrenzung von Deserteuren, „Wehrkraftzersetzer“ und anderen ungehorsamen Soldaten auf der einen Seite und den nach rassistischen Kriterien definierten Kriegsgegnern auf der anderen beruhte. Die Wehrmachtgerichte blieben somit bis zum Schluss ein sehr wichtiger Faktor bei der Führung des verbrecherischen Angriffs- und Vernichtungskrieges der deutschen Wehrmacht, der mindestens 35 Millionen Menschen das Leben kostete. Die deutsche Kriegsjustiz verhängte zwischen 1939 und 1945 über 25.000 Todesurteile allein gegen Wehrmichtsangehörige. Dazu kommen noch die Urteile gegen Mitglieder der

---

<sup>5</sup> *profil*, 9. 8.2009.

verschiedenen europäischen Widerstandsbewegungen sowie gegen Kriegsgefangene aus den Reihen der Alliierten. Gegen sie ergingen weitere 7.000 bis 10.000 Todesurteile.

Jeglicher Verstoß gegen die rechtlichen Bestimmungen des Militärstrafgesetzbuches konnte als politisches Delikt gewertet werden, wobei insbesondere Fahnenflucht als *die* politische Straftat schlechthin galt. Allein auf dieses Delikt entfielen über 20.000 Todesurteile, wovon rund 15.000 auch vollstreckt wurden. Weitere 3.000 Personen mussten sterben, weil sie sich der „Zersetzung der Wehrkraft“ schuldig gemacht hatten – sich also zum Beispiel enttäuscht über den Kriegsverlauf, den politischen Alltag im NS-Staat oder etwa über das missglückte Attentat auf Adolf Hitler am 20. Juli 1944 geäußert hatten. Sogar das Entwenden von Feldpostpäckchen oder das Auflesen fremder Habseligkeiten von der Straße nach alliierten Bombenangriffen konnte mit dem Tod bestraft werden. All dies galt zwischen 1939 und 1945 auf dem Gebiet des „großdeutschen Reiches“ nicht bloß als *individuelles* Fehlverhalten, sondern als Verbrechen an der vom NS-Staat propagierten „Volksgemeinschaft“.

Insgesamt ist für die Wehrmachtjustiz also von weit über 30.000 *vollstreckten* Todesurteilen auszugehen. Sie weist damit eine ähnlich blutige Bilanz wie die zivile Sonderjustiz (Volksgerichtshof, Sondergerichte) auf. Doch selbst diese enorm hohe Zahl kann den Schrecken zahlenmäßig nur annähernd fassen, da auch kürzere Haftstrafen für die Verurteilten oft tödlich endeten. Je länger der Krieg dauerte, desto stärker galt nämlich die Tendenz, Strafen zur sogenannten Frontbewährung auszusetzen. Faktisch hieß das: mörderischer Strafvollzug bei völlig unzureichender Kleidung und Nahrung, Bergung von Leichen im Niemandsland, gefährliche Räumung von Minen und Einsatz an „Brennpunkten der Front“. Die Zahl der Opfer dieser Strafpraxis lässt sich kaum abschätzen, auch hier dürften die Toten nach Tausenden zählen.<sup>6</sup>

Insgesamt zwischen 2,5 und 3 Millionen Verfahren führten die Wehrmachtgerichte laut plausiblen Schätzungen der Forschung: eine angesichts von insgesamt rund 18 Millionen Soldaten, die während des Krieges die Wehrmacht durchliefen, enorm hohe Zahl. Die meisten Urteile ergingen wegen kleinerer Delikte wie Ungehorsam und anderer Widersetzlichkeiten, Wachvergehen, unerlaubter Entfernung oder Diebstahls. Die Zahl der Deserteure oder anderer Soldaten, die mit ihrer Entscheidung zur Flucht oder Desertion bewusst politischen Widerstand leistete, war bis zum Schluss wohl eher gering, und zwar –

---

<sup>6</sup> Zur deutschen Militärgerichtsbarkeit im Zweiten Weltkrieg vgl. Manfred Messerschmidt: Die Wehrmachtjustiz, Paderborn 2005.

entgegen noch heute weit verbreiteter Geschichtslegenden – bei den „ostmärkischen“ Soldaten nicht mehr und nicht weniger als bei ihren „reichsdeutschen“ Kameraden.<sup>7</sup> Die bereits erwähnte Rehabilitierungsentscheidung des österreichischen Nationalrats aus dem Jahr 2009 hat aber eines im Gesetzestext festgehalten: Entscheidend war nicht die Frage der „Ehrenhaftigkeit“ der jeweils individuellen Fluchtmotive. Vielmehr wird deutlich gemacht, dass die Verfolgten der NS-Militärjustiz vor der Geschichte wie auch vor dem Gesetz insgesamt als Opfer einer verbrecherischen Justiz zu betrachten sind. Dies bedeutet umgekehrt: Auch wenn die meisten nicht gegen die einschlägigen Bestimmungen verstießen, um damit politisch bewusst gegen ein Unrechtsregime zu kämpfen, gebührt ihnen angesichts des skizzierten Justizterrors Anerkennung und Respekt. Weder höher noch geringer sind demnach jene anzusehen, die sich trotz oder gerade wegen der Verfolgung für andere einsetzten oder für die Freiheit ihres Landes oder einer höheren Idee ihr Leben aufs Spiel setzten. Hier sind etwa die Überläufer zu nennen, die auf Seiten der Alliierten weiterkämpften – wie in der vorliegenden Fallsammlung der in Prag geborene Richard Wadani oder Menschen, die aufgrund ihres Glaubens und religiöser Überzeugung nicht bereit waren, sich in einem Angriffskrieg verheizen zu lassen, wie etwa die Fallgeschichte des Vorarlberger Gitarrenbauers Ernst Volkmann zeigt.

Die Überlebenden eines mörderischen Verfolgungsapparates trafen nach 1945 auf eine Gesellschaft, für die sie „Drückeberger“ und „Verräter“ waren. Spätestens nach Beginn des Kalten Krieges und weit hinein bis in die heutige Zeit saßen die Deserteure und „Wehrkraftzersetzer“ von einst zwischen allen Stühlen: Ihre Leiden und Leistungen fanden angesichts des Buhlens der politischen Parteien um die große Zahl der ehemaligen „Volksgenossen“ und treuen NS-AnhängerInnen keine Anerkennung. Die Jahre im Lager, ihre Zeit als sogenannte Bewährungssoldaten, im Versteck oder im Exil galten zudem für die meisten als Ausfallzeiten in der Pensionskasse. Und dies, obwohl sie nach dem Gründungsmythos der Zweiten Republik doch alles richtig gemacht haben mussten. Dieser besagte, dass Österreich nach dem Frühjahr 1938 nicht nur im staatsrechtlichen Sinn sondern auch insgesamt ein besetztes Land war, überfallen von einer feindlichen, fremden Macht. Demnach hätte ein *österreichischer* Soldat dieser *deutschen* Armee also eigentlich nicht dienen dürfen, weder 1938 in den heimischen Kasernen und schon gar nicht in einem Angriffskrieg gegen Polen, im Feldzug gegen Frankreich oder beim Überfall auf die

---

<sup>7</sup> Vgl. Thomas R. Grischan: Der Ostmark treue Alpensöhne. Die Integration der Österreicher in die großdeutsche Wehrmacht, 1938–1945, Wien 2015.

Sowjetunion. Doch die „Opferthese“, das aus Staatsräson gepflegte Gründungsnarrativ der politischen Eliten, hielt der Realität freilich nicht stand: Die meisten Soldaten fühlten sich eben nicht als Opfer einer nationalsozialistischen Aggression, sondern als „Verteidiger der Heimat“ an der Seite Deutschlands gegen das „Weltjudentum“, gegen den „Bolschewismus“ und gegen alliierte „Angreifer“. Angesichts dieser in der Nachkriegsgesellschaft dominanten Deutungsmuster zogen sich die wenigen Überlebenden der Wehrmachtgerichte, die sich anfangs noch für ihre Rehabilitierung stark gemacht hatten, schon bald wieder zurück: aus Scham, Wut oder Verzweiflung über das, was viele zurecht als eine doppelte oder fortgesetzte Verfolgung empfanden – diejenige während und diejenige nach der NS-Herrschaft.

Erst seit Ende der 1990er Jahre setzte ein ebenso später wie zügig voranschreitender politischer Prozess ein, der auf Grundlage historischer Forschungen<sup>8</sup> zur Anerkennung der Verfolgten der NS-Militärjustiz führte. Sichtbarer Ausdruck dieses sich auch in den Medien widerspiegelnden Meinungswandels sind auch zwei Denkmäler: Jenes am Wiener Ballhausplatz,<sup>9</sup> das 2014 explizit den Deserteuren und den Opfern der NS-Militärjustiz gewidmet wurde und jenes Widerstandsmahnmal in Bregenz, das am 14. November 2015 enthüllt wurde und die Verfolgten der NS-Militärjustiz dezidiert miteinbezieht.<sup>10</sup>

### III. Kulturelle Vielfalt als Ausgangspunkt

Die vorliegenden Materialien bieten einen Überblick über verschiedene Aspekte der wehrmachtgerichtlichen Verfolgung. Sie zeigen die unterschiedlichen Delikte, die zu Anklage und Urteil führen konnten; vorgestellt wird eine Vielfalt an Lebensläufen ebenso wie an Motiven, die Menschen dazu brachte, sich während des Krieges den einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen oder Befehlen zu widersetzen. Eine weitere Dimension der Darstellung ist die regionale: Zur Auswahl stehen Fallgeschichten von Menschen aus allen Teilen Österreichs bzw. unterschiedlichen Regionen der ehemaligen Doppelmonarchie sowie auch Beispiele von Mitgliedern europäischer Widerstandsbewegungen. Diese Vielfalt in der Zusammenstellung soll vor allem auch verdeutlichen, dass die Verfolgungsgeschichten

---

<sup>8</sup> Als erste umfassende Forschungsarbeit in Österreich ist hier zu nennen: Walter Manoschek (Hg.): Opfer der NS-Militärjustiz. Urteilspraxis – Strafvollzug – Entschädigungspolitik in Österreich, Wien 2003.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu [www.deserteursdenkmal.at](http://www.deserteursdenkmal.at); hier findet sich eine umfassende Artikelsammlung zum Denkmal für die Verfolgten der NS-Militärjustiz.

<sup>10</sup> Zum Bregenzer Widerstandsmahnmal vgl. <http://www.malingesellschaft.at/aktuell/veranstaltungen/14.11.2015-enthullung-des-widerstand-deserteursdenkmal-in-bregenz> (Abrufdatum 1. 2. 2016).

höchst heterogen sind und dass die Wehrmachtjustiz als Terrorinstrument ein *europäisches* Phänomen war: Deutsche Militärgerichte urteilten im gesamten damals besetzten Gebiet und – in je unterschiedlicher Weise – auch gegen die dortigen LandeseinwohnerInnen.

Diese Auswahl an Fallgeschichten soll jedoch nicht nur die historischen Dimensionen in ihrer ganzen Breite zeigen: Vielmehr geht es auch darum, Anknüpfungspunkte zu bieten für eine „Pädagogik der Anerkennung“<sup>11</sup>, die die unterschiedlichen regionalen Herkünfte der heute mit dieser Geschichte konfrontierten Menschen, ihre kulturellen Hintergründe ebenso wie die individuellen Interessen und Berührungspunkte für historische Zusammenhänge respektiert und ernst nimmt. Die Vorstellung einer (staatlich) homogenen Erinnerungsgemeinschaft hat gerade in Österreich keine soziale Realität: In einer Einwanderungsgesellschaft, die ihre Wurzeln in einem Vielvölkerstaat hat, finden sich vielmehr sehr unterschiedliche Zugänge dazu, was als jeweils *eigene* Geschichte wahrgenommen und betrachtet und folglich angeeignet wird. Diesem Faktum trägt der hier vorgestellte Blick auf die Geschichte der Wehrmachtjustiz und ihre Opfer auf besondere Weise Rechnung.

Grundlage für die Vermittlung historischen Wissens bleibt jedoch zunächst einmal die wissenschaftlich gesicherte Erkenntnis. Die Geschichte des Nationalsozialismus wird nach wie vor intensiv erforscht. Immer neue Aspekte treten hervor und die Reflexion der eigenen, österreichischen Verantwortung insbesondere für die im „großdeutschen“ Namen begangenen Verbrechen dauert unvermindert an. Vor diesem Hintergrund ist die (pädagogische) Auseinandersetzung mit dieser lange Zeit „vergessenen“ NS-Opfergruppe auch ein Beitrag zum gesellschaftlichen Prozess des Sprechens über den Nationalsozialismus.

Anknüpfungspunkte für die Vermittlungsarbeit können zum Teil noch über Familiengeschichten geknüpft werden – auch wenn SchülerInnen in diesem Kontext nur noch höchst selten selbst Angehörige der Kriegsgeneration kennen lernen können. Dennoch sind diese Geschichten auf emotionaler Ebene in den Familien noch durchaus präsent.

Gleichzeitig ziehen die letzten Überlebenden, sei es vermittelt über die Gedenkstättenarbeit, über die Medien oder in kulturellen Veranstaltungen unterschiedlichster Art mehr denn je

---

<sup>11</sup> Vgl. Elke Gryglewski: *Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*, Berlin 2013; Franziska Ehrlich/Elke Gryglewski: *Geschichten teilen. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus*, h.g. vom Verein Miphgasch/Begegnung und der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz, Berlin 2009. Dieser Dokumentenkoffer diente auch als Vorbild bei der Zusammenstellung vorliegender Materialsammlung.

die Aufmerksamkeit auf sich; eine historische Vermittlungsarbeit ohne sie wäre in den letzten Jahrzehnten kaum vorstellbar.

Unabhängig von der Zeitzugenschaft zeigen die Forschungen über die Nachwirkungen der historischen Ereignisse in vielfältiger Weise, dass die Geschichte eben nicht als etwas Vergangenes zu betrachten ist. Auch im Netz sind die postings gerade zu historischen Themen nach wie vor emotional sehr aufgeladen und allein vom Umfang her bedeutend.<sup>12</sup> Diese Diskussionen wiederum reichen in den alltagspolitischen Raum hinein. Umso wichtiger ist es, gerade jungen Menschen profunde Kenntnisse über die Geschichte des Landes zu vermitteln, in dem sie leben. Ganz unabhängig davon, ob junge Menschen die ihnen vermittelte Geschichte als ihre eigene wahrnehmen oder nicht: Das Wissen über den Nationalsozialismus ist grundlegend dafür, an gesellschaftlichen Diskussionen teilnehmen zu können – und aktive Teilhabe am öffentlichen Diskurs bietet wiederum die Grundlage für gesellschaftliche Integration.

Das vorliegende Material soll also ein Angebot sein an alle, sich mit einem Teilaspekt der Geschichte des Nationalsozialismus auseinanderzusetzen. Der Geschichtsbegriff wird dabei nicht im Kontext einer homogenen österreichischen Nationalgeschichtsschreibung gedacht, sondern vielmehr als offener Prozess, der Räume für regionale und kulturelle Differenz, für Vielfalt und Vielstimmigkeit bietet. In den vorgestellten Fallgeschichten spielen neben dem Thema im engeren Sinn eine ganze Reihe weiterer Faktoren eine Rolle: Glaube und Religion, Geschlecht, Generation sowie politische, gesellschaftliche und soziale Fragen. Die Miteinbeziehung solcher Aspekte ermöglicht daher auch Anknüpfungspunkte und Zugänge zu den aktuellen Lebensrealitäten von SchülerInnen unterschiedlicher Altersgruppen.

#### **IV. Anmerkungen zum pädagogisch-didaktischen Umgang mit dem vorliegenden Material**

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Annahme, dass sich SchülerInnen autochthon ansässiger österreichischer Familien nicht anders für die Geschichte des Nationalsozialismus in Österreich interessieren als solche nicht-österreichischer Herkunft oder Staatsbürgerschaft.<sup>13</sup> Es ist ein Grundpfeiler dieses Konzepts, den AdressatInnen der Materialsammlung Angebote für ein persönliches Anknüpfen zu machen, jedoch auf

---

<sup>12</sup> Vgl. etwa die 462 (!) Postings zum Konflikt um den Standort des Deserteursdenkmals: <http://derstandard.at/1348284505302/Wehrmachtsdeserteur-Ich-glaube-die-wollen-kein-Denkmal>. (Abrufdatum, 4. 1. 2016).

<sup>13</sup> Vgl. Angela Kühner: NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen, in: Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, 1 (2008), S. 52–65, hier: S. 55 f.

pauschalierende Zuschreibungen zu verzichten, und eine „nicht-identifizierende Perspektive auf die Geschichtsbewusstseinsbildung“<sup>14</sup> einzunehmen. Aus diesem Blickwinkel ist der Zugang zur Geschichte weniger von nationaler oder kultureller Herkunft abhängig – bestimmend ist vielmehr die Frage, was der angebotene Stoff „mit mir“ – also den Jugendlichen in ihrer eigenen aktuellen Lebenswelt – zu tun hat.

Für das schulische und außerschulische Lernen bedeutet dies, dass die Jugendlichen ihre Zugänge zum Material *selbst* wählen können. Das heißt etwa, dass eine Schülerin mit tschechischen Wurzeln selbst entscheidet, ob sie die Fallgeschichte des in Prag geborenen Deserteurs Richard Wadani oder die der polnischen Widerstandskämpferinnen Maria Kacprzyk und Kryztyna Wituska für die Arbeit auswählen möchte. Die Berliner Gedenkstättenpädagogin Elke Gryglewski hat für ihre langjährige Arbeit mit SchülerInnen in der Gedenkstätte *Haus der Wannseekonferenz* für den Einstieg in ihre Seminare u. a. vorgeschlagen, Fotos zu zeigen, die einschneidende welthistorische Ereignisse zeigen – etwa das brennende World Trade Center am 11. September 2001 oder die Mondlandung vom 21. Juli 1969. Die SchülerInnen können dann selbst wählen, mit welchen Themen sie sich beschäftigen wollen und anschließend in die Arbeit einsteigen. Ein solcher Auftakt soll den Jugendlichen vor allem zeigen, dass ihre unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen wahr- und ernstgenommen werden. Gryglewskys Erfahrung nach fällt nach solchen oder ähnlich gelagerten Einstiegssituationen der Auftakt zur eigentlichen inhaltlichen Arbeit – in diesem Fall die NS-Verfolgungsgeschichte – leichter. Umgekehrt formuliert: Schreibt man SchülerInnen auf ihre mutmaßliche regionale, konfessionelle oder geschlechtliche Rolle von vornherein fest, so birgt dies die Gefahr, dass der Lernprozess zu Ende ist, bevor er eigentlich begonnen hat.<sup>15</sup> Zugleich besteht die Gefahr einer „Selbst-Re-Ethnisierung“ der Lernenden. Denn möglicherweise identifizieren sich SchülerInnen, auch wenn sie beispielsweise slawische Wurzeln haben, gar nicht mit ihren ursprünglichen Herkunftsländern; oder dieser Aspekt ist ihnen zu diesem Zeitpunkt gerade nebensächlich, weil andere Fragen der Identitätsbildung bedeutsamer erscheinen. Wird ihnen also ihre nationale oder ethnische Herkunft im Lernprozess durch Zuschreibung quasi von außen übergestülpt, so kann dies das Gegenteil von dem bewirken, was er erreichen soll: den Verweis in einen ethnisch-

---

<sup>14</sup> Vgl. Astrid Messerschmidt: Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 3/4 (2016), S. 16–22, hier: S. 18.

<sup>15</sup> Vgl. dazu auch die Studie von Nora Sternfeld: *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien 2013. Zur kritischen Migrationspädagogik vgl. Paul Mecheril/Claus Melter: *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*, in: Dies. u. a. (Hg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim—Basel 2010, S. 150–178.

kulturellen definierten Raum und damit Ausgrenzung statt Integration. Für die Vermittlung historischer Inhalte erscheint daher die Berücksichtigung von Faktoren wie sozialer Hintergrund oder Bildungsgrad der AdressatInnen wesentlich wichtiger.

Können sich die Lernenden selbst nach ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen eines Themas annehmen, kann umgekehrt die Präsenz einer Fallgeschichte, die ein *Angebot* einer thematischen Beschäftigung aus dem Bereich des eigenen identitären/konfessionellen usw. Hintergrundes bereitstellt, viel Positives leisten: Die SchülerInnen fühlen sich wertgeschätzt; gleichzeitig können sie lernen, dass die angebotenen Themen und Inhalte möglicherweise auch Berührungspunkte zwischen der jeweils eigenen Herkunfts- und der vermittelten NS-Geschichte aufweisen. Damit können sie sich wiederum auch selbst als Teil dieser Geschichte begreifen.

Nicht die Festschreibung feststehender oder imaginiertes Identitätskonzepte, sondern Wertschätzung und Respekt bilden also die Grundlage des hier vertretenen pädagogisch-didaktischen Ansatzes. Respekt und Toleranz sind indessen nicht gleichzusetzen mit der Abwesenheit von Grenzsetzungen in der Lernsituation: Die Wertschätzung gegenüber sozialer oder kultureller Vielfalt bedeutet umgekehrt, dass despektierliche oder diskriminierende Äußerungen gegenüber der hier vorgestellten NS-Opfergruppe in der schulischen wie außerschulischen Bildungsarbeit auf keinen Fall akzeptiert werden und dementsprechend auch aktiv bearbeitet werden sollten.

Entlang der Zielsetzungen und Programme von [erinnern.at](http://www.erinnern.at) und dem Bundesministerium für Bildung und Frauen geht es vor allem darum, den Transfer von „historischem und methodisch-didaktischem Wissen [zu] fördern sowie seine Bedeutung für die Gegenwart [zu] reflektieren.“ Wie die historischen Subjekte, um die es in der Vermittlung geht, werden auch die Lernenden als selbstständig Handelnde begriffen, „die sich eigenständig Geschichtsbewusstsein aneignen“. Nur so können sie auch ihre eigenen Werthaltungen weiterentwickeln.<sup>16</sup>

## V. Zur Entwicklung von Fragestellungen aus den Fallgeschichten

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu die Grundsätze der Vermittlung unter: <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zu-erinnern-at> sowie die spezifischen Handreichungen zur Vermittlung der Geschichte des Holocaust unter: [http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zu-erinnern-at/kurzbeschreibung/erinnern\\_at\\_Folder\\_dt.pdf](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zu-erinnern-at/kurzbeschreibung/erinnern_at_Folder_dt.pdf) (Abrufdatum 10. 2. 2016).

Zentral für die Darstellung der Fallgeschichten soll sein, die Verfolgten nicht nur als passive Opfer einer verbrecherischen Justiz zu präsentieren. Vielmehr geht es darum, den *aktiven, mehr oder weniger bewusst handelnden Akteur* in den Vordergrund zu rücken. Tatsächlich versuchten die von den Militärgerichten Angeklagten, unabhängig vom jeweils begangenen „Delikt“, verschiedene Freiräume zu nutzen. Freiräume, die ihnen von der nationalsozialistischen Diktatur eben nicht zugestanden wurden – schon gar nicht zu Zeiten eines als „Schicksalskampf“ apostrophierten rassistisch motivierten Angriffs- und Vernichtungskrieges.

Auf inhaltlicher Ebene gilt es herauszuarbeiten, wie sich nationalsozialistische Politik auf die Menschen in ihrem Machtbereich auswirkte, welche Folgen unterschiedliche Formen widerständigen Verhaltens, Nichtanpassung oder einfach nur das Suchen und Wahrnehmen eigener Freiräume in Zeiten des Weltanschauungskrieges haben konnten. Um die Vorbereitungszeit für die Lehrenden dabei im überschaubaren Rahmen zu halten, werden den Dokumenten kurze Kontextinformationen zur historisch-situativen Einordnung vorangestellt; diese können dann, je nach Einschätzung der Lehrenden, den Jugendlichen als begleitendes Wissen zur Verfügung gestellt werden.

Das Konzept der Pluralität und der Vielstimmigkeit ist auch übertragbar auf die Konzeption jeder einzelnen Fallgeschichte selbst. Widersprüchlichkeiten oder Inkonsistenzen in den ohnehin nur bruchstückhaft rekonstruierbaren Verhaltensweisen der vorgestellten AkteurInnen werden nicht verschwiegen oder vernachlässigt, sondern für den Vermittlungsprozess nutzbar gemacht. Tatsächlich können aus den oft nur lückenhaft vorliegenden Informationen zu den jeweiligen Fallgeschichten interessante Fragestellungen entwickelt werden. Die Dokumente selbst sind so ausgewählt, dass sie zu eigenständigen Fragen, etwa nach Handlungsmotivationen und -kontexten, ermuntern. Den Lernenden soll dabei auch aufgezeigt werden, dass die Erforschung historischer Ereignisse mit zahlreichen Problemen einhergeht; indem SchülerInnen dies erkennen, werden sie quasi selbst zu ExpertInnen. Ziel der Auseinandersetzung ist weniger die Bereitstellung eindeutiger Antworten auf Forschungsfragen, sondern die Fähigkeit zur Formulierung von Problemstellungen im Erkenntnisprozess, der als offen erfahren werden soll. Selbstreflexivität ist dabei ein übergreifendes Konzept: Indem die Lehrenden den Erkenntnisprozess selbst zum Thema zu machen, eröffnen sie diskursive Räume und schaffen

gleichzeitig Möglichkeiten, Fragen nach dem eigenen Standpunkt im Lernprozess zu stellen. Die unhinterfragte Grenzziehung von „Eigenem“ und „Fremdem“ wird somit aufgebrochen. Die wichtigste Frage rund um die Auseinandersetzung mit den ungehorsamen Soldaten der Wehrmacht ist immer wieder jene nach den Handlungsmotivationen. Dies zeigt auch die langjährige pädagogische Praxis mit der Wanderausstellung „Was damals Recht war – Soldaten und Zivilisten vor Gerichten der Wehrmacht“<sup>17</sup>. In einigen Fällen liegen die Beweggründe für die vielfältigen Verweigerungshandlungen quasi auf der Hand, wie etwa die Beispiele so unterschiedlicher Fallgeschichten wie jene Ernst Volkmanns oder der Familie Pasterk aus dem kärntner-slowenischen Grenzgebiet zeigen. Oft bleiben jedoch auch viele Fragen offen. Fragen, die sich nicht abschließend klären lassen, jedoch Anlass zur produktiven Spekulation geben: Warum, zum Beispiel, desertierten angesichts der furchtbaren Verhältnisse im sowjetischen Winter 1941/1942 neben dem niederösterreichischen Landwirt Anton Brandhuber nicht viel mehr Soldaten? Was hielt die Mehrheit der Wehrmachtssoldaten bis zum Kriegsende 1945 zusammen? Die Auseinandersetzung mit den ungehorsamen Soldaten hat stets auch das Potenzial, vieles über die große Mehrheit der gehorsamen zu lernen.

Interessant ist grundsätzlich die Frage der Handlungsspielräume im Allgemeinen. Warum verhielten sich die Menschen angesichts oftmals ähnlicher Handlungssituationen so unterschiedlich? Warum rettete etwa Anton Schmid in der litauischen Hauptstadt viele Juden und riskierte für die Unterstützung des jüdischen Widerstandes sein Leben? Und wiederum: Warum taten so wenige andere dasselbe? Warum entschied sich der Ortsbauernführer aus dem Heimatdorf des Gefreiten David Holzer, diesen nicht zu denunzieren, während so viele andere Soldaten zum Teil sogar von Freunden oder Familienangehörigen verraten und an die Verfolger ausgeliefert wurden? Biografische Studien, die solchen Fragen Raum geben, können Auseinandersetzungsprozesse auf besondere Weise anregen. Über sie fällt der Einstieg in die Diskussion – schnell auch zu übergeordneten Aspekten menschlichen Handelns (nicht nur) in Zeiten von Diktaturen – besonders leicht.

---

<sup>17</sup> Die Ausstellung wurde in Österreich bisher viermal gezeigt: in Wien (2009), Klagenfurt (2010), Dornbirn (2011) und Goldegg/Salzburg (2015). Vgl. dazu die begleitenden Publikationen Thomas Geldmacher/Magnus Koch Magnus/Hannes Metzler/Peter Pirker/Lisa Rettl (Hg.): „Da machen wir nicht mehr mit ...“ Österreichische Soldaten und Zivilisten vor Gerichten der Wehrmacht, Wien 2010; Peter Pirker/Florian Wenninger (Hg.): Wehrmachtjustiz. Kontext, Praxis, Nachwirkungen, Wien 2010; Karin Bitschnau u. a. (Hg.): „Ich kann einem Staat nicht dienen, der schuldig ist ...“ Vorarlberger vor Gerichten der Wehrmacht, Dornbirn 2011; Ulrich Baumann/Magnus Koch (Hg.): „Was damals Recht war... Soldaten und Zivilisten vor den Gerichten der Wehrmacht.“ Begleitband zur Wanderausstellung der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin 2008.

Die vorliegenden Fallgeschichten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich der genannten Faktoren (Delikte, Motive, biografische Hintergründe usw.). Die Auseinandersetzung um Deserteure, Wehrkraftzersetzer und andere Verfolgte der NS-Militärjustiz steckt noch in den Anfängen, auch wenn mittlerweile einige Fallsammlungen sowohl analog wie digital zur Auseinandersetzung einladen.<sup>18</sup> Gerade Biografien von Wehrmachtssoldaten mit beispielsweise slawischen Wurzeln stecken noch in den Anfängen. Ob und inwieweit etwa vor dem Hintergrund rassistischer Ideologien im justiziellen Umgang mit diesen Menschen Besonderheiten feststellbar sind, ist noch kaum erforscht.<sup>19</sup>

Im Laufe des Jahres 2016 werden ergänzend zu dieser Materialzusammenstellung noch zusätzliche Biografien auf der Website des Wiener Deserteursdenkmals ([www.deserteursdenkmal.at](http://www.deserteursdenkmal.at)) zugänglich gemacht. Diese behandeln weitere Aspekte der Verfolgung, die hier keine Berücksichtigung fanden. In einem weiteren Schritt sind auch Fallgeschichten der Wehrmachtrichter, also der Täter, geplant, welche ebenfalls mit Downloadmöglichkeit über die Website zugänglich gemacht werden.

Das Lernen anhand der Biografien von Verfolgten soll zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragen und Themen anregen. Zu den wichtigsten Themenkomplexen zählen:

- Das Verdeutlichen von Handlungsspielräumen historischer AkteurInnen in einer gegebenen Situation: Warum haben sich Menschen in ähnlichen Handlungssituationen so unterschiedlich verhalten? Welche Rolle spielten biografische Prägungen, Kriegserfahrungen oder auch einfach zufällige Ereignisse für die AkteurInnen?
- Der Abbau von Stereotypen bzw. von Schwarz-Weiß/Gut-Böse-Schemata mit Hilfe verschiedener Fragestellungen: Sind Deserteure „Feiglinge“ und „Verräter“? Welche Rolle spielte es möglicherweise für einen ungehorsamen Soldaten, von Kameraden für „unmännlich“ gehalten zu werden? Stattdessen: Aufzeigen der Komplexität historischer Verhältnisse;
- Ermunterung der Jugendlichen, selbst Fragestellungen an das Material und die damit verbundenen Fallgeschichten zu entwickeln und zu formulieren;

---

<sup>18</sup> Vgl. etwa die Seite des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes (DÖW), unter: <http://www.doew.at/erinnern/fotos-und-dokumente/1938-1945/aufrechterhaltung-der-manneszucht> sowie <http://www.malingesellschaft.at/texte/nationalsozialismus/werner-bundschuh-2011-august-weis-192120132008-2013-moorsoldat-nr.-503-41>. (Abrufdaten jeweils 2. 2. 2016).

<sup>19</sup> Vgl. Claudia Bade/Lars Skowronsk/Michael Viebig (Hg.): NS-Militärjustiz im Zweiten Weltkrieg. Disziplinierungs- und Repressionsinstrument in europäischer Dimension, Göttingen 2015.

- Empathie wecken, etwa mit Fragen: „Wie hätte ich mich in dieser Situation verhalten?“ Damit geht gleichzeitig die Schärfung der Wahrnehmung für Transfers und Analogien einher: An welchen Stellen finden sich Themen und Situationen, die sich auch auf heutige Problemstellungen übertragen lassen?

## VI. Fragen an die Dokumente

Das vorliegende Material eignet sich für sehr unterschiedliche Methoden der pädagogischen Arbeit. Es kann für alle Schulformen ab der 9. Schulstufe angewendet werden, wobei einführende Informationen zum Gesamthema Nationalsozialismus je nach Lehrplan und Lernstärke einer Gruppe entsprechend vermittelt werden müssen. Nach einer (wie oben bereits vorgeschlagenen) Einstiegssituation<sup>20</sup> sollten die Vermittelnden zunächst die Dokumentensammlung und ihr Thema kurz vorstellen. In der Praxis bewährt haben sich solche Zugänge, in denen nach den eigenen familiären Herkünften und Vorgeschichten der SchülerInnen in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg gefragt wird. Die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre ist für diese Lernsituation zentral.

Sodann sollte ein kurzer Überblick über die bereitgestellten Fallgeschichten gegeben werden, wobei die jeweiligen Besonderheiten (Motive, regionale Herkunft, Deliktformen usw.) speziell erläutert werden. Ob dabei die dazu jeweils einführenden Texte, die hier direkt im Anschluss abgedruckt sind, mit ausgegeben werden, kann von Fall zu Fall und auch je nach Lernstärke der Gruppe entschieden werden.

Je nach Klassengröße oder Lernsituation bietet sich die Gruppenarbeit besonders an. Dafür wählen die Gruppen die Fallgeschichten und Materialien mit den beigegebenen Kontextsituationen selbst aus. Da diese insgesamt recht umfangreich sind, kann es sinnvoll sein, dass die SchülerInnen die Dokumente unter sich aufteilen und sich deren Inhalt innerhalb der Gruppe gegenseitig vorstellen und erklären.<sup>21</sup>

Arbeitsblätter oder konkrete Fragen sind dem Material nicht beigegeben; folgende übergeordnete Fragestellungen lohnen sich allerdings im Blick zu behalten:

---

<sup>20</sup> Für weitere Anregungen zu Einstiegssituationen vgl. Barbara Thimm u. a. (Hg.): Verunsichernde Orte: Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main 2010.

<sup>21</sup> Für die Frage, ob die Jugendlichen auch größere Textmengen lesen wollen, ist erfahrungsgemäß weniger der Umfang als vielmehr die Frage des sich Einlassen-Wollens auf die Materie entscheidend. Vgl. dazu Elke Gryglewski, Geschichten teilen, wie Anmerkung 11.

- Woher stammen die Dokumente und Fotos und was sagen deren Herkunft und Entstehungskontexte über die jeweils gegebenen Informationen aus? Welche Perspektive spiegelt sich in einem Schriftstück oder Abbildung wider; welche anderen Sichtweisen könnte es noch geben?
- Welche Informationen lassen sich aus Datum oder Ortsangaben der Quellen ableiten?
- Welche Rolle spielen nicht nur die gegebenen sondern auch die nicht enthaltenen Informationen in einem Dokument? Welche Fragen bleiben offen, und was würden die SchülerInnen zusätzlich gerne erfahren, was nicht aus dem Material hervorgeht?
- Wie plausibel gehen die Handlungsmotive und Handlungssituationen aus den Dokumenten hervor? Wo bleiben Leerstellen und offene Fragen? Als grundlegender Einstieg in die Diskussion bietet sich an: „Sicher hat es auch andere AkteurInnen gegeben, die in einer gegebenen Situation ähnlich empfunden haben? Aber nur sehr wenige haben so gehandelt wie die jeweils vorgestellte[n] Person[en].“
- Welche anderen Themen (außer der Praxis militärjustizieller Verfolgung) gehen aus der jeweiligen Fallgeschichte hervor? Welche Konfliktlinien und -muster finden wir auch in anderen historischen Kontexten bis zur Gegenwart? Aber auch: Wo verbieten sich unmittelbare Gleichsetzungen und warum?
- Was sagen die Verfolgungsgeschichten über die involvierten NS-Institutionen (Wehrmacht, Gestapo, SS, Gendarmerie, Polizei und sonstige Behörden) allgemein aus? Und wie ist das Verhalten derjenigen zu bewerten, die sich gegen einen autoritären Staat stellten? Inwiefern passen – nach eingehender Beschäftigung mit der Materie – vorgefasste Meinungen und vorhandene Vorstellungen mit den Untersuchungsergebnissen zusammen? Dafür wäre es z. B. sinnvoll, zu den jeweiligen Themenkomplexen vorab Assoziationen, Wissen und Meinungen abzufragen und sie anschließend mit den erarbeiteten Ergebnissen abzugleichen.
- Welche zeitlich und regional übergeordneten Themen und Prozesse lassen sich aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Material ableiten? Z. B. Ausgrenzung von Minderheiten, mangelnde Rechtssicherheit gegenüber einem Staat oder anderen Autoritäten usw.

- Nachdenken über Selbstbilder und Zugehörigkeiten: Mit *wessen Geschichte* beschäftige ich mich, welche Bezüge und Verantwortlichkeiten leite ich daraus ab und was hat ein Zusammenhang oder eine Biografie mit mir selbst zu tun?

Zielperspektive ist – entlang der im Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen formulierten Prinzipien – „ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten“<sup>22</sup>.

Mit den meisten der oben formulierten grundsätzlichen Fragen an das Material hängt unmittelbar die Frage des kritischen Umgangs mit den Quellen zusammen. Ganz unabhängig von der Materialsorte (Interview, Foto, Brief, Tagebuch, amtliches Schriftstück) muss deren Provenienz und (wo dies möglich ist) der Entstehungskontext reflektiert werden. Diese Praxis stärkt ganz allgemein die Medienkompetenz der Lernenden – hilft es doch dabei, vorgefundene Informationen auf ihren Realitätsgehalt hin kritisch zu befragen. Von wem und zu welchem Zweck wurde ein Dokument verfasst? Welche Informationen lassen sich etwa über die Quellenangabe gewinnen? Was vermittelt der Text über zeitspezifische Regeln und Gebräuche? Welche Rückschlüsse lassen sich über die verwendete Sprache ziehen? Insbesondere Bilder suggerieren, ein Ereignis „objektiv“ widerzuspiegeln. Doch gerade die Frage des Bildausschnitts, der Urheberschaft, der Zeitpunkt der Aufnahme und der historische Entstehungskontext sind häufig zentral, wenn man sich der Bedeutung eines Dokuments annähern will. Ebenso wie die Fallgeschichten selbst zeigen auch die verwendeten Materialien nur kleine Ausschnitte aus einem Gesamtzusammenhang oder einer Biografie. Dabei sind die fehlenden Informationen manchmal ebenso bedeutsam und für den Lern- und Erkenntnisprozess wichtig wie das, was an Kontexten bereitgestellt werden kann.

Im Anschluss an die Gruppenarbeit bieten sich mehrere Möglichkeiten an: So können die Jugendlichen etwa den Arbeitsauftrag erhalten, die jeweilige Fallgeschichte ihren Klassenkameraden zu erklären. Je nach Gruppengröße wird dabei entweder mit verteilten Rollen gearbeitet, oder die Gruppe wählt einen Schüler/eine Schülerin aus, der oder die eine Zusammenfassung vorträgt. Dabei sollen auch und gerade Schwierigkeiten und Fragen erläutert werden, die bei Gruppenarbeit deutlich wurden. Andere Formen der Präsentation

---

<sup>22</sup> Vgl. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2) (Abrufdatum 3. 2. 2016).

wären das Abfassen einer fiktiven Zeitungsmeldung, ein Vortrag, oder die Erstellung eines Plakats. In der Gedenkstättenpraxis wird auch mit weitergehenden Formen von *Enactment* gearbeitet – etwa mit Methoden des Psychodramas, z. B. einer Inszenierung eines Expertengesprächs, bei dem die SchülerInnen wie auf einem Podium die Fallgeschichte und deren Besonderheiten diskutieren.

Wichtig ist bei diesem Punkt, dass die Lernenden die Form der Darstellung selbst wählen können. Grundsätzlich ist viel Sorgsamkeit und Umsicht gefordert, wenn einzelne SchülerInnen entscheiden, Geschichten aus der eigenen Familienüberlieferung in den Lernprozess einzubringen. Dies braucht in jedem Fall genügend Raum, der gegebenenfalls auf Kosten des übergeordneten Zeitplans geht. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass dies für den Lernprozess insgesamt wichtig sein kann und den SchülerInnen besondere Erfahrungen ermöglicht. Vorsicht ist in diesem Zusammenhang bei einer vergleichenden Bewertung von Erfahrungen angebracht, die SchülerInnen im Lernkontext äußern: Auch wenn die Verfolgung in der NS-Zeit meist radikaler und außerdem von besonderen Kontexten begleitet war (Rassismus, Antisemitismus, Euthanasie, KZ-Haft usw.), sollten gegebenenfalls artikuliert aktuelle Erfahrungen von Flucht, Vertreibung und Verfolgung im historischen Vergleich nicht als geringer oder harmloser eingestuft werden. Hier ist von den Lehrenden viel Achtsamkeit gefordert.

Insbesondere bei der Präsentation der Ergebnisse wird sich auch das Problem eines angemessenen Umgangs mit den Problemen der NS-Terminologie stellen. In der Gedenkstättenpraxis hat sich bewährt, die Lernenden hierfür zu sensibilisieren. Dabei helfen z. B. Rückfragen, wer Begriffe wie „Volksschädling“, „Zersetzer“, „Banditen“ zu welchen Zwecken verwendet hat und was dadurch für die Herrschaftspraxis des Nationalsozialismus deutlich wird. Zu fragen wäre auch, was die Jugendlichen bei der Nennung der Begriffe empfinden. Die PädagogInnen selbst sollten sich natürlich davor hüten, etwa von „Zersetzung der Wehrkraft“ usw. ohne entsprechende Kennzeichnung zu sprechen. Vorgeschlagen wird die Verwendung von Umschreibungen oder etwa die Formel, „das, was die Nationalsozialisten ‚Wehrkraftzersetzung‘ nannten“. Und schließlich: Die vorliegende Materialsammlung verzichtet so weit wie möglich auf Fachvokabular. Irritationen, die gleichwohl auftreten können, weil der eine oder andere Begriff nicht für alle Lernenden hinreichend erklärt wird, können Ausgangspunkt sein für weitere Auseinandersetzungen und Recherchen rund um das Thema – ob im Rahmen des Unterrichts oder darüber hinaus.