

# NACHKOMMEN VON NS-VERFOLGTEN ERZÄHLEN

Lernsettings und Lernmöglichkeiten an Schulen

## ERGEBNISBERICHT DES PILOTPROJEKTS

Jänner 2024 bis Dezember 2025

Finanziert von



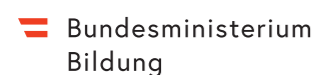
## IMPRESSUM

**Medieninhaber & Herausgeber:** OeAD-GmbH | Ebendorferstraße 7 | 1010 Wien | Sitz: Wien | FN 320219 k | ATU64808925 |  
**Geschäftsführer:** Jakob Calice | T +43 1 53408-0 | erinnern@oead.at | www.erinnern.at | **Fördergeber:innen:** Bundesministerium für Bildung, Bundeskanzleramt der Republik Österreich, Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Deutsche Botschaft Wien | **Autorinnen und Autoren:** Irmgard Bibermann (PH Tirol, OeAD ERINNERN:AT) | Nadja Danglmaier (Universität Klagenfurt, OeAD ERINNERN:AT) | Bettina Dausien (Doku Lebensgeschichten, Universität Wien) | Julia Demmer (OeAD ERINNERN:AT) | Gert Dressel (Doku Lebensgeschichten, Universität Wien) | Christian Mathies (PH Tirol, OeAD ERINNERN:AT) | Amos Postner (Doku Lebensgeschichten, PH Freiburg) | Patrick Siegele (OeAD ERINNERN:AT) | **Beratung und Zusammenarbeit:** Wir danken Werner Dreier, Daniela Ebenbauer-Dadieu, Maria Ecker-Angerer, Helga Embacher, Thomas Erbel, Livia Erdösi, Thorsten Fehlberg, Anna Goldenberg, Karin Heddinga, Zsófia Heiman, Thomas Hellmuth, Akim Jah, Victoria Kumar, Georg Marschnig, Mario Merl, Alexander Niederhuber, Michaela Niklas, Claus Oberhauser, Anne Pritchard-Smith, Milli Segal, Sandra Sudwartz, Urs Urech, Daniel Vyssoki, Romina Wiegemann, Aya Zarfati und allen beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Teilnehmenden der Nachkommen-Workshops. | **Fotocredits:** BKA/Andy Wenzel (S. 5), Julia Demmer, Ian Linck, Mario Merl, Madlin Peko, Sophia Pfanzeltner, APA Fotoservice/Arman Rastegar, ORF/Joseph Schimmer. Sollten bei den Angaben zu den Bildern Fehler bestehen oder Angaben unvollständig sein, bitten wir, mit uns Kontakt aufzunehmen: erinnern@oead.at | **Druck:** Druckerei Odysseus, Stavros Vrachoritis Ges.m.b.H., Himberg **Gestaltung:** Dechant Grafische Arbeiten | **Jahr:** 2025

„Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen“ ist ein Projekt des OeAD-Programms ERINNERN:AT in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung) und dem Verein „Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen“ an der Universität Wien.



Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung, dem Bundeskanzleramt, dem Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus und der Deutschen Botschaft Wien.



ISBN: 978-3-200-11137-0



9 783200 111370

## INHALTSVERZEICHNIS

5	Vorwort
6	Zusammenfassung
8	Summary
<b>10</b>	<b>1 Einleitung: Das Zeitzeugenprogramm im Wechsel der Generationen</b> <i>Nadja Danglmaier und Julia Demmer</i>
10	1.1 Zur Genese des Zeitzeugenprogramms in Österreich
12	1.2 Ausgangspunkte des Pilotprojekts
13	1.3 Aufbau des Pilotprojekts
18	1.4 Aufbau des Berichts
<b>20</b>	<b>2 Zeitzeugen im Geschichtsunterricht</b> <i>Irmgard Bibermann</i>
20	2.1 Empirische Befunde
21	2.2 Chancen und Herausforderungen
21	2.3 Holocaust-Education im 21. Jahrhundert
<b>24</b>	<b>3 Die Schulbesuche von Nachkommen als Teil des Unterrichts</b> <i>Christian Mathies</i>
24	3.1 Lehrplanbezug
26	3.2 Vor- und Nachbereitung
<b>29</b>	<b>4 Die Workshops für Nachkommen</b> <i>Gert Dressel und Julia Demmer</i>
<b>33</b>	<b>5 Die Begleitforschung: Erfahrungen aus den Schulgesprächen des Pilotprojekts</b> <i>Bettina Dausien und Amos Postner</i>
34	5.1 Fragestellungen, Forschungsdesign und Sample der Begleitforschung
35	5.2 Ergebnisse
53	5.3 Fazit
<b>56</b>	<b>6 Austausch mit internationalen Expertinnen und Experten</b> <i>Nadja Danglmaier und Julia Demmer</i>
<b>60</b>	<b>7 Empfehlungen für ein zukünftiges Zeitzeugenprogramm in Österreich</b>
<b>64</b>	<b>Projektteam</b>

## VORWORT



**Christoph Wiederkehr, MA**  
Bundesminister  
für Bildung

Achtzig Jahre nach der Befreiung der Konzentrationslager ist es gelungen, einen breiten gesellschaftlichen Konsens über die Ablehnung von nationalsozialistischem Gedankengut und die moralische Verurteilung, der in dessen Namen verübten Verbrechen herzustellen. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Entwicklung leistete der Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der NS-Verfolgung an Schulen, welcher seit den 1970er Jahren im Zeitgeschichteunterricht vorgesehen ist und vom Bildungsministerium gefördert wird.

Nun, vierzig Jahre später, stehen wir an der Schwelle zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis. Die letzten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die als Kinder oder Jugendliche Verfolgung erlebt haben, können bald nicht mehr selbst von ihren Erfahrungen berichten. Deshalb ist es dem Bildungsministerium und Österreichs Bildungsagentur OeAD ein zentrales Anliegen, Lehrpersonen bei der Durchführung von Gesprächen mit Überlebenden zu unterstützen und Video-Interviews didaktisch aufzubereiten. Gestartet im Jahr 2000, hat das nunmehr vom OeAD umgesetzte Programm ERINNERN:AT im Auftrag des BMB im Bewusstsein des schwindenden generationellen Bezugs zahlreiche Lernangebote zu solchen Interviews entwickelt und ein Online-Archiv aufgebaut.

Biographische Quellen bieten in der Erinnerungsarbeit und Holocaust Education einen besonders eindringlichen Zugang zur Geschichte, weil sie individuelle Lebenswege sichtbar machen: Tagebücher, Briefe, Fotos, Erinnerungen oder Videointerviews verdeutlichen, dass der Holocaust das Leben realer Menschen in all seiner Komplexität zerstörte oder veränderte. Dadurch kann Empathie entstehen. Zugleich eröffnen Biographien eine Vielfalt an Perspektiven: Sie zeigen unterschiedliche Erfahrungen von Verfolgung, Flucht, Widerstand, Überleben. Auf diese Weise verdeutlichen sie die historischen Bedingungen, Zwänge und Zufälle, die individuelle Entscheidungen prägten, und machen die Komplexität des Geschehens greifbar. Sie fördern zudem die Fähigkeit zur historischen Reflexion, weil sich Lernende mit Perspektiven, Selektivität und Erinnerungsstrukturen auseinandersetzen. Persönliche Zeugnisse sensibilisieren für die Folgen von Ausgrenzung, Antisemitismus und Gleichgültigkeit und regen zu Diskussionen über Verantwortung, Menschenrechte und Zivilcourage an. Als authentische Stimmen können sie der Verharmlosung und Leugnung des Holocaust entgegenwirken.

Wie der Holocaust künftig erinnert wird, hängt auch davon ab, ob Unterrichtsformate junge Menschen erreichen. Begegnungen mit Nachkomminnen und Nachkommen von NS-Verfolgten können hier eine wachsende Rolle spielen. Ihre Berichte aus ihren Familien über Flucht, Exil, Rückkehr und Erfahrungen mit Antisemitismus, Rassismus und Antiziganismus auch nach 1945 machen Kontinuitäten von Ausgrenzung sichtbar und tragen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit den Nachwirkungen der NS-Zeit in Deutschland und Österreich bei. Unter diesen Gesichtspunkten wurde auch das Pilotprojekt „Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen“ im Jahr 2024 initiiert.

Ich bedanke mich für die umfangreiche wissenschaftliche Erprobung und Begleitforschung von Lehr-Lern-Settings mit Nachkomminnen und Nachkommen in Österreich in den letzten zwei Jahren und für den nun vorliegenden Projektbericht. Dies ist eine wesentliche Grundlage dafür, gute und wichtige Entscheidungen für die Zukunft des Zeitzeugenprogramms des Bildungsministeriums zu treffen.

Mein Dank gilt allen Beteiligten: den Forscherinnen und Forschern, den Schulen, Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilgenommen haben, sowie dem Projektteam. Besonders danken möchte ich den Nachkommen und ihren Familien, die ihre Lebensgeschichten teilen und so wesentlich zur Bildungsarbeit beitragen.

Wien, im März 2026

## ZUSAMMENFASSUNG

Die Zahl der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die aus eigener Erfahrung über NS-Verfolgung berichten können, nimmt aufgrund ihres hohen Alters stetig ab. Vor dem Hintergrund dieser Situation entstand die Idee, in einem Pilotprojekt **Kinder und Enkelkinder von jüdischen NS-Verfolgten in die schulische Arbeit einzubinden** und in Klassenzimmern über ihre Erfahrungen sprechen zu lassen. Nachkomminnen und Nachkommen von NS-Verfolgten können nicht nur die Geschichte ihrer Familien, sondern auch ihre eigenen Erfahrungen und Prägungen erzählen – denn Traumata durch Gewalt, Flucht, Exil und Verlust haben oft bis in die Gegenwart Auswirkungen.

Internationale Erfahrungen zeigen, dass die Einbindung von Kindern und Enkelkindern NS-Verfolgter in erinnerungskulturelle Projekte eine hohe **pädagogische und gedenkpolitische Relevanz** besitzt. In vielen Familien wurde lange geschwiegen oder die eigene Geschichte bewusst verborgen, wodurch auch die biographischen Erzählungen der Nachkomminnen und Nachkommen einen Zugang zur NS-Vergangenheit und ihren langfristigen Folgen eröffnen können. Zentrale Motivation der Nachkomminnen und Nachkommen NS-Verfolgter sich in Bildungsprojekten einzubringen ist ein Engagement für Menschenrechte und Antidiskriminierung.

Das Pilotprojekt hat gezeigt: Das **Lernen mit Biographien von Nachkommen** birgt für die Holocaust Education zahlreiche Potenziale, wie z.B. die Sichtbarmachung der Heterogenität der Verfolgten und ihrer unterschiedlichen Erfahrungen oder die Möglichkeit für Lernende, eigene Bezüge und Positionen zu historischen Ereignissen zu entwickeln und zu reflektieren. Das Lernen mit den Lebensgeschichten NS-Verfolgter wird zwar auch durch videografierte Zeitzeugen-Interviews oder digitale Lernangebote weiterentwickelt, doch persönliche Begegnungen im Unterricht eröffnen besondere, nicht ersetzbare Lernräume.

Das **Pilotprojekt „Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen“** wurde in den Jahren 2024 und 2025 durchgeführt, umgesetzt vom OeAD-Programm ERINNERN:AT, der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Universität Klagenfurt und dem Verein „Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen“ an der Universität Wien. Das Pilotprojekt untersuchte erstmals systematisch, wie biographische Erzählungen von Nachkomminnen und Nachkommen NS-Verfolgter im schulischen Kontext eingesetzt werden können. Ziel war es, die Komplexität und Prozesshaftigkeit der Schulgespräche systematisch zu erkunden und darauf aufbauend Konsequenzen für die pädagogische Praxis zu formulieren. Dabei ging es auch darum zu untersuchen, welche Unterschiede es zu Gesprächen mit der ersten Generation gibt. Um diese Ziele zu erreichen, wurden zehn Zeitzeugengespräche mit Nachkomminnen und Nachkommen an Schulen in Wien, Tirol und Kärnten konzipiert, durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert. Darüber hinaus wurden erste Begleitmaterialien für Schulen entwickelt, vier Workshops für Nachkomminnen und Nachkommen sowie zwei Fachveranstaltungen zum Austausch mit internationalen Expertinnen und Experten organisiert. Der vorliegende Endbericht beschreibt die zentralen Ergebnisse des Projekts sowie die daraus abgeleiteten Empfehlungen.

### Fazit aus der Begleitforschung

Lernprozesse verlaufen prozesshaft und lassen sich nicht linear messen. Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als prozesshafte Lernformate zu verstehen, bedeutet, dass sich diese Gespräche nicht standardisieren lassen, da sie stark vom jeweiligen Kontext sowie von der Interaktion zwischen den beteiligten Personen geprägt werden. **Die Qualität der Lernprozesse hängt wesentlich vom Wechsel zwischen Erzählen, Gespräch und Reflexion ab.** Dialogische Phasen sind pädagogisch besonders wirksam. Lernprozesse werden dann gut unterstützt, wenn sich Schüler:innen aktiv mit ihren eigenen Fragen, Interessen und persönlichen Bezügen einbringen können. Eine solche Beteiligung erfordert jedoch eine gezielte pädagogische Unterstützung, Begleitung oder Moderation der Gespräche. Diese kann den Austausch fördern und vertiefende Reflexion ermöglichen.

Nachkomminnen und Nachkommen berichten sowohl über die Verfolgungsgeschichte ihrer Familien als auch über deren langfristige Auswirkungen bis in die Gegenwart. Sie werden durch biographische Erzählungen nachvollziehbarer, insbesondere wenn Nachkommen nicht nur die Geschichte der Vorfahren nacherzählen, sondern dazu ermutigt werden können, über ihre eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Damit ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte für das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern, **mit biographischen Erzählungen der Folgegeneration werden neue Zugänge zur NS-Geschichte eröffnet.** Themen wie Nachkriegszeit, Familiengeschichten, Schweigen, Erinnerung und Gegenwartsbezüge werden mit Kindern und Enkelkindern NS-Verfolgter stärker und einfacher thematisierbar. Geschichte wird weniger als abgeschlossene Erzählung wahrgenommen, wenn Angehörige der Folgegenerationen Ambivalenzen und offene Fragen sichtbar machen und zulassen. Und Schüler:innen treten mit jüngeren Nachkomminnen und Nachkommen mitunter offener und unbefangener in den Austausch als es in bisherigen Zeitzeugengesprächen der Fall war. **Generationale Nähe kann die Gesprächsdynamik verändern.**

### Empfehlungen des Projektteams

Auf Grundlage der Ergebnisse des Pilotprojekts wird empfohlen, **das Zeitzeugenprogramm fortzuführen und zukünftig auch auf Vertreter:innen der Folgegenerationen NS-Verfolgter auszurichten**, da sich deren Einbindung insgesamt als sehr positiv erwiesen hat. Eine kontinuierliche Reflexion von Zielen und Erwartungen des Lernsettings sowie die Anbindung an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen sowie an antisemitismus- und rassistuskritische Bildungsansätze sollte fortgesetzt werden. Für eine nachhaltige Weiterentwicklung des Programms ist es darüber hinaus notwendig, **organisatorische, kommunikative und didaktische Abläufe anzupassen.** Um die pädagogische Qualität der Gespräche zu sichern, sollten Materialien und Angebote zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung bereitgestellt werden, die allen Beteiligten (Schüler:innen, Lehrpersonen, Nachkomminnen und Nachkommen sowie Moderatorinnen und Moderatoren) Orientierung bieten. Die professionelle Begleitung ist ein wichtiger Gelingensfaktor und von den Nachkomminnen und Nachkommen ausdrücklich gewünscht. Auch die Einbeziehung von **Nachkommen anderer Verfolgtergruppen**, wie etwa Rom:nja und Sint:ize oder Kärntner Sloweninnen und Slowenen, stellt eine wichtige Erweiterung dar, die im Rahmen der Fortsetzung des Pilotprojektes geplant ist.

Gespräche mit Nachkommen von NS-Verfolgten sind nicht nur eine mögliche Antwort auf das „Ende der Zeitzeugenschaft“ der ersten Generation, sondern können ein **eigenständiges, pädagogisch sinnvolles Bildungsformat** darstellen. Eine strukturelle Verankerung im österreichischen Zeitzeugenprogramm bietet die Chance, Erinnerungsarbeit weiterzuentwickeln.

## summary

The number of eyewitnesses who can speak from personal experience about persecution under the National Socialists is steadily decreasing due to old age. In response to this situation, the proposal was made to **involve the children and grandchildren of Jewish victims of Nazi persecution** in a pilot project and invite them to talk to students in schools. As well as telling the stories of their families, descendants of victims of Nazi persecution can also recount their own experiences and influences on their lives – because traumas of violence, flight, exile and loss often have an impact up to the present day.

It is clear from international experience that the involvement of children and grandchildren of victims of Nazi persecution in remembrance projects is highly **relevant in terms of education and remembrance policy**. Many families long remained silent or deliberately concealed their histories, but the autobiographical narratives of their descendants can also provide access to the Nazi past and its long-term consequences. The main motivation for descendants of victims of Nazi persecution to become involved in educational projects is their commitment to human rights and non-discrimination.

As the pilot project has shown, **learning with biographies of the descendants of Nazi persecution victims** holds many potential benefits for Holocaust education. It casts light on the heterogeneity of the victims and their different experiences, for example, and enables learners to develop and reflect on their own links to and positions on historical events. Although the use of biographies of people persecuted by the Nazis for teaching purposes continues to be developed through videotaped eyewitness interviews and digital learning tools, personal encounters in the classroom create special, indispensable learning spaces.

The **pilot project – “Descendants of Victims of National Socialism Tell their Stories”** – was conducted in the year 2024 and 2025, implemented by the OeAD through its ERINNERN:AT programme, the University College of Teacher Education Tyrol, the University of Klagenfurt and the “Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen” association at the University of Vienna. The pilot project was the first systematic investigation into the use of biographical narratives of descendants of victims of National Socialism for teaching in schools. The objective was to systematically explore the complexity and processual nature of such talks in the classroom and on this basis to formulate consequences for educational practice, and also to analyse the differences compared to talks given by the first victim generation. In order to achieve these goals, ten eyewitness talks with descendants were designed and conducted at schools in Vienna, Tyrol and Carinthia and scientifically evaluated. In addition, teaching materials for schools were developed, four workshops for descendants held, and two events organised involving international experts. This final report describes the key findings of the pilot project and the resulting recommendations.

### Conclusions from the accompanying research

Learning processes are processual in nature; they do not lend themselves to linear evaluation. The fact that talks with eyewitnesses are processual learning formats means that they cannot be standardised, as they are strongly influenced by the context and interaction between the participants. **The quality of the learning process is largely dependent on the alternation between narrative, dialogue and reflection.** Dialogue phases are particularly effective in terms of teaching. Learning processes are effectively supported when students can play an active role with their own questions, interests and personal points of reference. Such involvement, however, requires targeted pedagogical support, guidance and moderation of the talks. This can promote dialogue and facilitate in-depth reflection.

In the pilot project, descendants of victims speak about both the persecution suffered by their families in the past and its long-term impacts up to the present day. Autobiographical narratives make it easier to understand, especially when descendants not only relate the story of their ancestors, but can also be encouraged to speak about their own lives. This provides a variety of starting points for dialogue with the students; **autobiographical accounts given by the next generation open new windows on the history of National Socialism.** With children and grandchildren of victims of Nazi persecution, it becomes easier and more effective to address topics such as the post-war period, family histories, victims' unwillingness to speak, remembrance and present-day relevance. History is regarded less as a finalised narrative when members of subsequent generations expose and accept ambivalences and open questions. And students sometimes engage in a more open and uninhibited dialogue with younger descendants than was the case with previous eyewitness interviews. **A sense of closeness between generations can change the dynamics of dialogue.**

### Recommendations from the project team

On the basis of the results of the pilot project, it is recommended that **the eyewitness programme be continued and in future should also focus on representatives of subsequent generations of victims of Nazi persecution**, as their inclusion has proved to have very positive overall effects. Continued attention should be paid to the goals and expectations in the learning setting, to relevance with regard to current social developments, and to educational measures needed to combat anti-semitism and racism. In the interest of the successful further development of the programme, it is also necessary to **adapt the organisational, communicative and didactic processes**. In order to guarantee the pedagogical quality of the talks, materials and resources for preparation, support and follow-up should be provided, which offer guidance to all participants (students, teachers, descendants and moderators). Professional mentoring is a key factor for success and something that descendants expressly call for. The inclusion of **descendants of other persecuted groups**, such as Rom:nja and Sint:ize and Carinthian Slovenes, is also an important further step planned in continuation of the pilot project.

Talks with descendants of victims of National Socialist persecution are more than a potential response to the “end of eyewitness testimony” by the first generation; they can also be a **meaningful educational format in their own right**. Structured inclusion in the Austrian eyewitness programme is an opportunity for the further development of remembrance work.

## Das Zeitzeugenprogramm im Wechsel der Generationen

Nadja Danglmaier und Julia Demmer

Es gibt noch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die von ihrer Verfolgung während des NS-Regimes berichten können, aber ihre Zahl nimmt aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters stark ab. Eine reale Begegnung mit Überlebenden der NS-Verfolgung im Unterricht wird daher bald nicht mehr möglich sein. Mit diesem Wandel im Blick hat ERINNERN:AT das Pilotprojekt „Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen. Lernsettings und Lernmöglichkeiten an Schulen“ ins Leben gerufen.

### 1.1

#### Zur Genese des Zeitzeugenprogramms in Österreich

Schulische Arbeit mit Zeitzeugen hat in Österreich eine langjährige Tradition. Seit Ende der 1970er-Jahre unterstützt und vermittelt das Bildungsministerium Gespräche zwischen Schüler:innen und NS-Verfolgten. Die Etablierung dieses Formats wurde von der Überlegung geleitet, Erfahrungen von Überlebenden jungen Menschen in persönlichen Begegnungen zu vermitteln. Damit sollten einerseits Erinnerungen bewahrt und andererseits neue Zugänge zu historisch-politischem Lernen eröffnet werden. In der Hochphase des Programms waren in ganz Österreich über 30 Zeitzeugen an Schulen aktiv, somit konnten jährlich mehrere tausend Schüler:innen ab der 8. Schulstufe erreicht werden. Die bis heute beteiligten Personen sind unterschiedlichen NS-Verfolgtengruppen zuzuordnen. Über den persönlichen Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern gelang es, mit diesen Gesprächen Zugänge zu den Ereignissen der Vergangenheit zu eröffnen.

Seit mehr als 20 Jahren ist nun ERINNERN:AT – seit 2021 unter dem Dach des OeAD – mit der Durchführung des Zeitzeugenprogramms beauftragt und setzt sich laufend mit der Frage auseinander, was ein gelungenes Zeitzeugengespräch ausmacht und wie eine professionelle pädagogische Begleitung erfolgen kann. Im Fokus der Überlegungen von ERINNERN:AT steht nicht zuletzt die Frage, wie ein dialogisches Setting hergestellt werden kann, in dem es zu einem guten Austausch zwischen den Jugendlichen und den Erzähler:innen kommt.

Lange Zeit waren klassische Vorträge gängige Praxis an Schulen. Maria Ecker-Angerer, die viele Jahre bei ERINNERN:AT für die Organisation des Programms verantwortlich war, beschreibt dies folgendermaßen:

*„Eine Zeitzeugin oder ein Zeitzeuge saß auf einer Bühne und hielt im Veranstaltungssaal einen Vortrag vor mehreren Schulklassen. Dieser Vortrag nahm mit Abstand den größten Teil dieser Veranstaltung ein. Wenn noch Zeit blieb, folgte am Ende eine kurze Phase, in der es die Möglichkeit gab, Fragen zu stellen – falls überhaupt welche kamen, denn durch die Rahmenbedingungen des Vortrags entstand für die Jugendlichen eine zusätzliche Hemmschwelle.“*

Seitdem ERINNERN:AT das Zeitzeugenprogramm des Bildungsministeriums umsetzt, macht es sich dafür stark, die Besuche in eine Vor- und Nachbereitung einzubetten und Rahmenbedingungen zu schaffen, die einen Dialog fördern. Mit dem zunehmenden Alter der Überlebenden entwickelte sich auch der Modus, diesen für den Schulbesuch eine Begleitperson zur Seite zu stellen, die teilweise auch eine Assistenz- und Moderationsrolle übernimmt.

Lehrpersonen können sich heute auf der Website von ERINNERN:AT über aktive Zeitzeuginnen und Zeitzeugen informieren und erhalten dort Informationen zu deren Lebensgeschichte.

In Form von persönlicher Beratung sowie Fortbildungsseminaren an Pädagogischen Hochschulen werden Lehrpersonen geschult, den Besuch von NS-Verfolgten in ihren Klassen entsprechend vor- und nachzubereiten. ERINNERN:AT bietet auch jährlich ein zweitägiges Seminar in Wien an, das sogenannte „Zeitzeuginnen- und Zeitzeugenseminar“, an dem Lehrer:innen aus ganz Österreich teilnehmen, mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Austausch treten und sich gemeinsam mit Expertinnen und Experten mit den didaktischen Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit mit Zeitzeugen befassen. Seit Beginn des Zeitzeugenprogramms Mitte der 1970er Jahre – damals bekannt unter dem Namen „Referentenvermittlungsdienst für Zeitgeschichte“ – finden diese Seminare bereits statt.

Aktuell sind etwa 10 bis 15 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Österreich an Schulen über ERINNERN:AT aktiv, wobei es sich um Personen handelt, die die NS-Zeit als Kinder und Kleinkinder überlebten, die also auch Erfahrungen der Nachkommengeneration mitbringen. Gleichzeitig gibt es ein zunehmendes Interesse von Kindern und Enkelkindern NS-Verfolgter, die nach 1945 geboren sind, in die langjährig gewachsene Praxis einzusteigen und diese mitzugestalten. Genau an diesem Punkt setzt das Projekt „Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen“ an – mit dem Ziel, das Potenzial solcher neu ausgerichteten Lernarrangements für die historisch-politische Bildung zu erkunden.



Erzählcafé mit der Zeitzeugin Gertraud Fletzberger auf dem Zeitzeugenseminar von ERINNERN:AT, einer jährlichen Fortbildung für Lehrkräfte in Wien. Hier im Jahr 2024.

© OeAD/APA  
Fotoservice Rastegar

<sup>1</sup> Maria Ecker-Angerer: Schulbesuche von Zeitzeuginnen und -zeugen: ein Plädoyer für den Dialog, in: Werner Dreier/Falk Pingel (Hg.), Nationalsozialismus und Holocaust – Materialien, Zeitzeugen und Orte der Erinnerung in der schulischen Bildung. 20 Jahre \_erinnern.at\_, Innsbruck 2021, S. 129-136.

## 1.2

### Ausgangspunkte des Pilotprojekts

Das Zeitzeugenprogramm verliert durch das Älterwerden und den Tod der NS-Überlebenden nach und nach seinen zentralen Anker. Gleichzeitig wenden sich Kinder und Enkelkinder von NS-Verfolgten an ERINNERN:AT und bekunden ihr Interesse, mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu treten und als Teil des Zeitzeugenprogramms ihre Familiengeschichte an Schulen zu bringen. Im Hinblick auf die NS-Geschichte befinden wir uns aktuell am Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis<sup>2</sup>, womit auch die Bedeutung der Zeitzeugenschaft neu verhandelt wird. Dabei wird auch überlegt, inwiefern Gespräche und Begegnungen mit Nachkommen von NS-Verfolgten, also mit Personen der sogenannten zweiten und dritten Generation, für die historisch-politische Bildung sinnvoll sein können (siehe Kästchen „Zeitzeugenschaft nach 1945“ und „Generationen nach der NS-Verfolgung“).

Angehörige der Nachfolgenerationen wachsen in Familien auf, in denen Gewalt-, Verlust-, Flucht- und Exilerfahrungen vielfältige Spuren hinterlassen haben. Sie wachsen mit traumatisierten Angehörigen und einem Schweigen über Erlebtes auf. Erst mit dem eigenen Älterwerden beginnen viele Nachkommen die eigene Familiengeschichte genauer zu erkunden und sich selbstbewusst hinter sie zu stellen. Viele von ihnen erlebten oder erleben in der Nachkriegsgesellschaft selbst Ausgrenzung und den Druck, Teile der eigenen Identität verstecken zu müssen. In ihren Lebensgeschichten zeigt sich, dass die NS-Vergangenheit bis heute nachwirkt.

Die Kinder und Enkelkinder von NS-Verfolgten erzählen über ihre eigene Geschichte und vermitteln gleichzeitig die Geschichten ihrer Vorfahren, dabei schwingt immer mit, wie diese Geschichte sie selbst und ihr Leben geprägt hat.

<sup>2</sup> Aleida Assmann: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006.

Sie geben damit Einblick in einen bislang eher marginalisierten gesellschaftlichen Erfahrungsbereich, den es nicht nur sichtbar zu machen gilt, sondern der auch neue Anknüpfungspunkte für die historisch-politische Bildungsarbeit bietet. Die Lebensgeschichten von Nachkommen und Nachkommen schlagen gewissermaßen eine Brücke zwischen der Geschichte und der Gegenwart.

Vergleichbare Projekte in Deutschland und der Schweiz liefern die Erkenntnis, dass die Unterstützung von Nachkommen NS-Verfolgter eine hohe gedenkpolitische und pädagogische Relevanz hat. Zentrale Motivation der Folgegenerationen in ihrem Wunsch, mit jungen Menschen ins Gespräch zu kommen, sind ein Engagement für Menschenrechte und Antidiskriminierung sowie die Hoffnung, Anerkennung für die Opfer zu finden.

Es ist anzunehmen, dass die Begegnungen und Gespräche mit Nachkommen die historische und politische Wissensaneignung und Reflexion fördern können. Hierbei sind Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Kontroversität zentrale didaktische Prinzipien, wie sie bereits im Beutelsbacher Konses (1976) festgehalten wurden. Methodische Ansätze, die mit biographischem Erzählen arbeiten, sind geeignet, diese Prinzipien konkret umzusetzen, und haben sich in der historisch-politischen Bildungsarbeit vielfach bewährt, wobei pädagogische Settings, die mit persönlichen Begegnungen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen arbeiten, immer auch besondere Herausforderungen mit sich bringen.

→  
Projekte  
siehe  
Seite 16  
und 17

### Zeitzeugenschaft nach 1945

Die Entstehung des Begriffs „Zeitzeuge“ ist eng mit der Aufarbeitung des Nationalsozialismus und des Holocaust sowie mit der Etablierung von Oral History als geschichtswissenschaftlicher Methode verbunden. Der Begriff tauchte erstmals Ende der 1960er-Jahre auf. Zwar wurden bereits unmittelbar nach 1945 erste Interviews und Erinnerungstexte gesammelt, doch erst ab den 1970er-Jahren begann eine systematische Bewahrung der Erinnerungen von NS-Verfolgten.

Die NS-Geschichte hat den Begriff der Zeitzeugenschaft geprägt. Er wird in der historisch-politischen Bildung in erster Linie mit NS-Verfolgten in Verbindung gebracht. Auch Angehörige der Mehrheitsbevölkerung im NS-Regime, Täter:innen und Mitläufer:innen, können als Zeitzeugen auftreten. Der Begriff wird aber ebenso für Überlebende anderer Genozide und im Zusammenhang mit historischen Repressions- und Gewalterfahrungen verwendet. Daher ist ein präziser Sprachgebrauch erforderlich.

Heute ist der Begriff „Zeitzeuge“ bzw. „Zeitzeugin“ ein fester Bestandteil der deutschsprachigen Erinnerungskultur. Menschen, die gesellschaftliche und politische Umbrüche erlebt haben, übernehmen Zeitzeugenschaft, indem sie aus der Ich-Perspektive über ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle sprechen. Sie geben Geschichte ein Gesicht, eine Stimme und eine emotionale Dimension, die keine historische Quelle oder Statistik vermitteln kann. Zeitzeugenschaft ist nicht nur ein Mittel der historischen Dokumentation, sondern auch ein ethisch-moralischer Akt der Erinnerung. Zeitzeugenschaft ist ein dialogischer Akt, der erst im Zuhören vollständig wird.

## 1.3

### Aufbau des Pilotprojekts

Um empirisch fundierte Empfehlungen für die Zukunft des Zeitzeugenprogramms des Bildungsministeriums formulieren zu können, wurde das Pilotprojekt „Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen – Lernsettings und Lernmöglichkeiten an Schulen“ von ERINNERN:AT in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Universität Klagenfurt und dem Verein „Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen“ an der Universität Wien konzipiert und 2024 und 2025 umgesetzt. Das Projekt konnte dank der Förderung durch das Bildungsministerium, das Bundeskanzleramt, den Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus und die Deutsche Botschaft Wien realisiert werden.

Im Zentrum des Projekts standen die Konzeption, Durchführung und Reflexion von zehn Zeitzeugengesprächen mit Nachkommen und Nachkommen an Schulen in Wien, Tirol und Kärnten. Eine Besonderheit des Projekts bestand in der ausführlichen forschenden Begleitung. Ziel war es, die Komplexität und Prozesshaftigkeit der Schulgespräche systematisch zu erkunden und darauf aufbauend Konsequenzen für die pädagogische Praxis zu formulieren.

Zwei Fragestellungen waren leitend für das Projekt:

- 1 Wie gestalten sich Bildungssituationen mit biographischen Erzählungen von Nachkommen und Nachkommen im schulischen Kontext? Welche Besonderheiten sind im Vergleich mit langjährig praktizierten Bildungssettings mit Erzählungen der ersten Generation auszumachen?
- 2 Welche Ansatzpunkte für die pädagogische Vermittlung und Begleitung von Gesprächen zwischen Nachkommen und Schülerinnen und Schülern lassen sich rekonstruieren? In welche Richtung könnte eine entsprechende pädagogische Programmschiene in Österreich entwickelt werden?

Die Beantwortung der komplexen Fragen mündet in Empfehlungen für die Bildungsplanung und -praxis.

→  
Empfehlungen  
siehe Seite 60



Zum Nachkommenprojekt  
von ERINNERN:AT



Mehr Informationen zum  
Zeitzeugenprogramm

### Generationen nach der NS-Verfolgung

Die Begriffe erste, zweite, dritte und inzwischen auch vierte Generation nach der NS-Verfolgung stammen aus der Holocaust- und Traumaforschung. Die Shoah markiert einen radikalen Einschnitt in der Menschheitsgeschichte, viele Verfolgte verloren ihre Familien. Deshalb beginnt die generationelle Zählung mit den Überlebenden der Shoah neu. Andere Bezeichnungen sind z.B. Kinder oder Nachkommen von Überlebenden bzw. Folgegenerationen nach der Shoah oder dem Genozid.

Die erste Generation umfasst die direkten Überlebenden der NS-Verfolgung. Die zweite Generation, ihre Kinder, wuchs nach dem Krieg in einem familiären Umfeld auf, das von der Vergangenheit geprägt war – sei es durch Erzählen oder Schweigen. Auch wenn diese Generation die Verfolgung nicht selbst erlebt hat, war sie stark von deren Nachwirkungen betroffen. Die Forschung spricht hier von transgenerationaler Trauma-Weitergabe. Die dritte Generation, die Enkelkinder der Überlebenden, ist zeitlich und emotional weiter entfernt, zeigt jedoch häufig ein ausgeprägtes Interesse an der Familien-

geschichte. Inzwischen tritt eine vierte Generation auf, die Urenkelkinder der Überlebenden, von denen viele auch Verantwortung für die Erinnerung übernehmen. Die Grenzen zwischen den Folgegenerationen sind fließend. Die Begriffe dienen als analytische Hilfsmittel, um verschiedene Formen der Erinnerung und Verarbeitung zu beschreiben. Sie zeigen, wie die NS-Verbrechen und ihre Folgen über Generationen hinweg nachwirken – nicht nur individuell, sondern auch in der kollektiven Erinnerung und kulturellen Auseinandersetzung mit der Geschichte.

Das Pilotprojekt setzte sich aus mehreren Aufgaben zusammen, welche die unterschiedlichen Beteiligten im Lernsetting in den Blick nahmen: Für die Schüler:innen wurden Begleitmaterialien für die Vor- und Nachbereitung der Schulbesuche von Nachkommen erarbeitet, für Lehrpersonen eine Handreichung mit Informationen und Empfehlungen.

Um die Nachkommen und Nachkommen in einen Austausch untereinander zu bringen und ihnen zu ermöglichen, eigene Motivationen, Anliegen, Erfahrungen, Erwartungen und Kenntnisse zu reflektieren, wurden vier Workshops für Nachkommen in Wien organisiert.

Die im Projekt durchgeführten Zeitzeugengespräche mit drei Nachkommen in unterschiedlichen Schulkontexten wurden mittels eines qualitativen Forschungsansatzes begleitet. Aufgabe der Begleitforschung war es, die Schulgespräche in ihrem Verlauf zu beobachten, die Interaktion aller am Bildungsprozess Beteiligten zu erfassen und ihre unterschiedlichen Perspektiven miteinander in Beziehung zu setzen mit dem Ziel, Erkenntnisse über die Möglichkeiten und Grenzen narrativer Lernarrangements mit Nachkommen zu gewinnen.

←  
Vor- und Nachbereitung siehe Seite 26

←  
Workshops für Nachkommen siehe Seite 29

→  
Begleitforschung siehe Seite 33



Anna Goldenberg mit ihrer Großmutter Helga Feldner-Busztin im Jahr 2018  
© ORF/Schimmer

### Die in der Pilotphase beteiligten Nachkommen

Das Pilotprojekt wurde in enger Kooperation mit drei Nachkommen und Nachkommen umgesetzt, die als Zeitzeugen in den Lernsettings der Pilotphase fungierten und an verschiedenen Schulen in Wien, Tirol und Kärnten ihre Geschichte erzählten. Sie waren auch in die Vorbereitung der Schulbesuche sowie in die Begleitforschung eingebunden. Bei der Auswahl der Nachkommen und Nachkommen spielten mehrere Überlegungen mit: zum einen sollten unterschiedliche Generationen eingebunden werden, zum anderen Personen, die ihre eigene Familiengeschichte bereits reflektiert hatten und über Erfahrungen im öffentlichen Sprechen über diese verfügten. Beteiligt waren konkret zwei Kinder und eine Enkelin jüdischer NS-Verfolgter. Zwei sind Nachkommen von Personen, die sich viele Jahre im Zeitzeugenprogramm engagierten.

**Anna Goldenberg** wurde 1989 in Wien geboren. Sie ist Journalistin und Enkeltochter von Helga und Hans Feldner-Busztin. Annas Großmutter überlebte das Ghetto Theresienstadt, der Großvater überlebte versteckt in Wien. Die Großmutter und ihre Tante Liese Scheiderbauer hatten sich viele Jahre als Zeitzeuginnen an Schulen engagiert. Im Jahr 2018 schrieb Anna Goldenberg die Geschichte ihrer Großeltern auf und veröffentlichte sie als Buch unter dem Titel „Versteckte Jahre. Der Mann, der meinen Großvater rettete“.<sup>3</sup>

**Mario Merl** wurde 1962 in Wels geboren und ist Psychiater. Sein Vater Harry Merl überlebte als Kind mit seinen Eltern in Wien, auch er erzählte seine Geschichte an Schulen und war im Zeitzeugenprogramm bei ERINNERN:AT aktiv. 2023 veröffentlichte Marios Sohn Pascal ein Buch über die Familiengeschichte. Der Titel „Lass das gehen“ nimmt Bezug auf eine Aussage seiner Urgroßeltern, die nicht über ihre Erlebnisse in der NS-Zeit sprechen wollten.<sup>4</sup>



Milli Segal mit der Mesusa ihrer Mutter, die sie immer bei sich trägt, auch wenn sie als Nachkommen Schulen besucht  
© OeAD/Demmer

**Milli Segal** wurde 1954 in Wien geboren, arbeitet heute als Beraterin und Veranstaltungsorganisatorin, auch zu Ausstellungen zur Shoah-Thematik. Ihre Eltern Benjamin und Rachel sind Überlebende des Holocaust, der Vater betrieb nach dem Krieg ein Textil-Geschäft in Wien. Ein Großteil von Millis Verwandtschaft wurde in Auschwitz ermordet. Ihr Vater erzählte Milli immer wieder von seinen Erfahrungen während der Verfolgung. Zu den Schulbesuchen bringt Milli Segal Familienfotos mit.

<sup>3</sup> Anna Goldenberg: Versteckte Jahre. Der Mann, der meinen Großvater rettete, Wien 2018.

<sup>4</sup> Pascal Merl: Lass das gehen. Eine jüdische Familiengeschichte im Spiegel des 19. und 20. Jahrhunderts, Raxendorf 2023.

## AUSGEWÄHLTE INTERNATIONALE UND NATIONALE NACHKOMMEN-PROJEKTE

Der **Bundesverband Information & Beratung für NS-Verfolgte in Deutschland** befasst sich seit Jahren intensiv mit der Situation der Nachkommen und Nachkommen von Überlebenden. Der Verband berätet die Betroffenen, bündelt ihre Interessen und vernetzt Akteur:innen.  
[www.nsberatung.de/arbeitsbereiche/angebote-fuer-nachkommen-von-ns-verfolgten](http://www.nsberatung.de/arbeitsbereiche/angebote-fuer-nachkommen-von-ns-verfolgten)

In zwei moderierten Arbeitsgruppen des Bundesverbands für NS-Verfolgte befassten sich im Projekt **Arbeitsgruppe Folgegenerationen** internationale Fachleute aus Forschung und Praxis mit den Themen „Politische Bildungsarbeit“ und „Psychosoziale Fragen“ im Kontext der Arbeit von und mit Nachkommen von NS-Verfolgten. Die Ergebnisse des Projekts wurden 2018 präsentiert.

#### Projektbericht:

[www.nsberatung.de/fileadmin/download/Working\\_Groups\\_on\\_Descendants.pdf](http://www.nsberatung.de/fileadmin/download/Working_Groups_on_Descendants.pdf)

#### Publikationen zu den Ergebnissen der Arbeitsgruppe Folgegenerationen

+ Fehlberg/Rebentisch/Wolf: Nachkommen von Verfolgten des Nationalsozialismus. Herausforderungen und Perspektiven. Frankfurt/Main 2016.

+ Rebentisch/Dymczyk/Fehlberg: Trauma, Resilience, and Empowerment. Descendants of Survivors of Nazi Persecution, Frankfurt/Main 2019.

An der **KZ Gedenkstätte Neuengamme** werden Nachkommen schon viele Jahre involviert. Übersichtsseite der Begegnungsangebote:  
[www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/bildung/begegnungen/](http://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/bildung/begegnungen/)

Das Pilotprojekt **Welche Stimme haben wir?** verfolgte das Ziel, Kinder und Enkelkinder von NS-Verfolgten in die Gedenkstätten- und Erinnerungsarbeit einzubeziehen. Unter der Trägerschaft der Stiftung Hamburger Gedenkstätten entwickelte die KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Kooperation mit AMCHA Deutschland, dem Bundesverband Information & Beratung für NS-Verfolgte und der Gedenkstätte und dem Museum Sachsenhausen in vier Teilprojekten bundesweit neue Formate zur Arbeit mit und für Nachkommen NS-Verfolgter.  
[www.stiftung-evz.de/was-wir-foerdern/bildungsagenda-ns-unrecht/projekte/welche-stimme-haben-wir/](http://www.stiftung-evz.de/was-wir-foerdern/bildungsagenda-ns-unrecht/projekte/welche-stimme-haben-wir/)

**Holocaust – Nachkommen erzählen** ist ein wichtiges Bildungsprojekt der Stiftung Erziehung zur Toleranz (SET) in der Schweiz, in welchem Gespräche mit Nachkommen an Schulen vermittelt und unterstützt werden.

[www.set.ch/holocaust-nachkommen/](http://www.set.ch/holocaust-nachkommen/)  
**Evaluationsbericht von 2024:**  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12154382>

**International** finden sich unterschiedliche Vermittlungsprojekte, die Nachkommen unterstützen, wie z.B.:

[www.ajrrefugeevoices.org.uk/next-generations](http://www.ajrrefugeevoices.org.uk/next-generations)  
[www.generation2generation.org.uk](http://www.generation2generation.org.uk)  
<https://secondgeneration.org.uk>  
[www.3gny.org](http://www.3gny.org)

Nach unserem derzeitigen Kenntnisstand gibt es in **Österreich** bislang eine begrenzte Anzahl an Initiativen von und mit Nachkommen NS-Verfolgter im Bildungsbereich. Dazu zählen beispielsweise:

**Holocaust/Next Generation** ist ein Workshopangebot des Vereins Granatapfel in Graz. Persönliche Familienschicksale jüdischer NS-Verfolgter werden von Nachkommen an Schüler:innen vermittelt und über ihre Bedeutung für kommende Generationen gesprochen.

#### Vereinswebseite:

[www.granatapfel.ws](http://www.granatapfel.ws)

In den **Holocaust History Workshops** vermittelt das Austrian Centre for Peace in Schlaining schon viele Jahre die Nachkommin Daniela Ebenbauer-Dadieu an Schulen. Sie ist Tochter eines jüdischen Vaters, der als einziger von 7 Geschwistern Auschwitz überlebte, und Enkelin eines führenden NSDAP-Mitglieds.

#### Mehr zu den Workshops siehe:

[www.aspr.ac.at/bildung-training/friedenspaedagogik/holocaust-history-project/#/](http://www.aspr.ac.at/bildung-training/friedenspaedagogik/holocaust-history-project/#/)

**Die Dritte Generation:** Der Holocaust im familiären Gedächtnis ist eine Ausstellung, die im Jüdischen Museum Wien zu sehen war (18.09.2024 bis 16.03.2025) und danach im Jüdischen Museum München (9.4.2025 bis 1.3.2026). Die Ausstellung ist künstlerisch und kulturhistorisch ausgerichtet und zeigt, wie stark das Erbe des Holocaust bis in heutige Identitäten, Familiengeschichte und kulturelle Erinnerung hineinwirkt.

#### Ausstellungswebseite Wien:

[www.jmw.at/ausstellung/die\\_dritte\\_generation\\_der\\_holocaust\\_im\\_familiaeren\\_gedaechtnis](http://www.jmw.at/ausstellung/die_dritte_generation_der_holocaust_im_familiaeren_gedaechtnis)

#### Ausstellungswebseite München:

[www.juedisches-museum-muenchen.de/ausstellungen/die-dritte-generation](http://www.juedisches-museum-muenchen.de/ausstellungen/die-dritte-generation)

Die **Österreichischen Lagergemeinschaft Ravensbrück** bietet Workshops an Schulen an, die vom OeAD Programm „Starke Schule, starke Gesellschaft“ gefördert werden. Nachkommen und Freundinnen der ehemaligen Häftlinge des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück stellen hierbei Schulklassen die Lebensgeschichte von Ravensbrücker Häftlingen vor und diskutieren die Lehren, die aus diesen Geschichten für die Gegenwart gezogen werden können.

#### Webseite der Lagergemeinschaft:

[www.ravensbrueckerinnen.at](http://www.ravensbrueckerinnen.at)

#### OeAD Programm „Starke Schule, starke Gesellschaft“:

<https://extremismuspraevention.oead.at>

Der **Verein Lila Winkel** vermittelt heute auch Schulgespräche mit Nachkommen von im NS-Regime verfolgten Zeuginnen und Zeugen Jehovas, nachdem viele Jahre Schulbesuche mit Überlebenden unterstützt und begleitet wurden.

#### Vereinswebseite:

[www.lilawinkel.at](http://www.lilawinkel.at)

## Zeitzeugen im Geschichtsunterricht

Irmgard Bibermann

Vertreter:innen der Geschichtswissenschaft begegneten den Erzählungen von Zeitzeugen wegen ihrer subjektiven Perspektive lange Zeit mit Skepsis. Diese Haltung übernahmen auch viele Angehörige der fachdidaktischen Zunft. Heute betrachten Historiker:innen die Erfahrungen von Menschen vielfach als „eigene Dimension“<sup>5</sup> der Geschichtsschreibung und schätzen Erinnerungsberichte als Möglichkeit, über das Faktenmaterial hinaus zusätzliche Einblicke in vergangene Ereignisse zu gewinnen. In fachdidaktischen Kreisen werden seit einigen Jahren die Erinnerungsberichte grundsätzlich als Medium und Methode historischen Lernens anerkannt. Es herrscht weitgehend Konsens darüber, dass Kinder und Jugendliche die Dimensionen der NS-Verfolgungspolitik durch die Erzählungen von betroffenen Menschen leichter erfassen können. Denn, wenn Überlebende ihre persönlichen Erfahrungen schildern, erhalten abstrakte Daten und Fakten ein Gesicht und werden konkret fassbar.

In den 1980er Jahren beginnt sich die Wahrnehmung von subjektiven Erzählungen im schulischen Kontext zu verändern. Das österreichische Unterrichtsministerium fördert über den „ReferentInnenvermittlungsdienst für Zeitgeschichte“ die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Über diese Einrichtung konnten Lehrende NS-Verfolgte in den Unterricht einladen. Schüler:innen erhielten Gelegenheit, mit Überlebenden des NS-Terrorregimes ins Gespräch über Verfolgung und Widerstand zu kommen.<sup>6</sup> Mit seiner Gründung im Jahr 2000 hat ERINNERN:AT das Zeitzeugenprogramm übernommen und eine Fülle von methodisch-didaktischen Materialien zum Einsatz von verschiedenen Formaten für Bildungsarbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht entwickelt.

<sup>5</sup>Alexander Plato: Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen. 13. Jg./1 (2000), S. 5-29, hier: S. 7.  
<sup>6</sup>Werner Dreier: Lehren und Lernen über den Nationalsozialismus und Holocaust in Österreich, in: \_erinnern.at\_ (Hg.): Lehren und Lernen über den Holocaust 2000-2010, Bregenz 2010, S. 12-15, hier: S. 15.

### 1.4

#### Aufbau des Berichts

Im vorliegenden Projektbericht erfolgt die Beschreibung der Ergebnisse des Projekts sowie der daraus resultierenden Empfehlungen. Jedes Kapitel ist in sich abgeschlossen. Aus Gründen der Verständlichkeit konnten geringfügige Überschneidungen daher nicht gänzlich vermieden werden.

Im folgenden Kapitel 2 wird der Bezug zu ausgewählten Studien und Erkenntnissen zu lebensgeschichtlichem Erzählen im historisch-politischen Unterricht hergestellt. Kapitel 3 fokussiert die Einbettung der Schulbesuche in den Lehrplan sowie Fragen der Vor- und Nachbereitung im Unterricht, Kapitel 4 widmet sich den Workshops für Nachkommen. In Kapitel 5 werden die Erfahrungen der Begleitforschung zu zehn durchgeführten Lernsettings beschrieben und Schlussfolgerungen daraus gezogen. Kapitel 6 geht auf den Austausch mit internationalen Expertinnen und Experten zur Bildungsarbeit mit Nachkommen und Nachkommen von NS-Verfolgten ein, im abschließenden Kapitel 7 werden die aus dem Projekt generierten Empfehlungen für historisch-politische Bildungsarbeit mit Nachkommen und Nachkommen formuliert.

#### Zur Genderschreibweise

Bei der Genderschreibweise mussten wir unterschiedliche Vorgaben berücksichtigen und deshalb Kompromisse machen. Im vorliegenden Bericht werden innerhalb von Wörtern Sonderzeichen verwendet (Doppelpunkt), sofern orthografische Regeln eingehalten werden. In den anderen Fällen wird eine geschlechtsneutrale Form, Paarschreibweise und Fallweise nur die weibliche oder männliche Form verwendet.

Gruppenfoto eines  
Nachkommen-  
Workshops in Wien  
© OeAD/Pflanzelter



## 2.1

### Empirische Befunde

Innerhalb der geschichtsdidaktischen Fachwelt wurde in den letzten Jahren viel über Zeitzeugnisse in der Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust diskutiert. Die Literatur mit theoretischen Reflexionen dazu ist sehr umfangreich.<sup>7</sup> Es gibt jedoch kaum empirische Forschungen darüber, welche Lernerfahrungen bei der Beschäftigung mit Berichten von Zeitzeugen, ob in der realen Begegnung oder mittels Video-Interviews, tatsächlich stattfinden. Das liegt wohl darin begründet, dass Lernen nicht leicht zu beforschen ist, weil es prozesshaft abläuft, während einer Unterrichtseinheit beginnen kann, aber in vielen Fällen an deren Ende noch nicht abgeschlossen ist und der Erkenntnisgewinn oft erst später erfolgt.

Zu den wenigen empirischen Forschungsprojekten im deutschsprachigen Raum zählt die qualitativ-empirische Mikrostudie von Katharina Obens und Christian Geißler-Jagodzinski aus dem Jahr 2009, in der reale Begegnungen mit Holocaustüberlebenden untersucht werden.<sup>8</sup> Als eines der wichtigsten Ergebnisse ihrer Studie halten die Autorin und der Autor fest, dass die Lernenden den Gesprächen mit Zeitzeugen große Bedeutung beimessen, jedoch Schwierigkeiten hatten, konkret zu beschreiben, worin sie bestand.<sup>9</sup> Dieser Befund wurde auch durch die von ERINNERN:AT 2013 initiierte Pilotstudie „Shoah im schulischen Alltag“ bestätigt, an der die Freie Universität Berlin, die Pädagogische Hochschule Luzern und die Universität Innsbruck als Forschungspartnerinnen beteiligt waren.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Vgl. Uwe Kaminsky: Oral History, in: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2011, 6. erw. Aufl., S. 483-499; Gerhard Henke-Bockschatz: Oral History im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2014; Nicole Justen: Umgang mit ZeitzeugInnen. Ein Leitfaden für die praktische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts. 2014; Christiane Bertram: Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie, Schwalbach/Ts. 2016.  
<sup>8</sup> Katharina Obens/Christian Geißler-Jagodzinski: Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch. Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Schülern, in: Gedenkstättenrundbrief 151/10 (2009). S. 11-25, hier: S. 13.  
<sup>9</sup> Ebd., S. 21.

In diesem Projekt wurde historisch-politisches Lernen zu videografierten Interviews mit Überlebenden des Holocaust in einer Tablet gestützten Lernumgebung im regulären Geschichtsunterricht beforscht. Viele Lernende betonten, dass sie erst durch die persönlichen Berichte die Dimensionen der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik begreifen konnten, auch wenn es ihnen schwerfiel, den Zuwachs an Informationswissen einzuschätzen.<sup>11</sup> Das lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass Zeitzeugnisse anders als die abstrakten Darstellungen im Schulbuch subjektive Sichtweisen vermitteln und die Lernenden die ungewohnte Lernerfahrung nicht so einfach in Worte fassen konnten.

2016 veröffentlichte Christiane Bertram die Ergebnisse einer umfangreichen Untersuchung mit unterschiedlichen Zeitzeugen-Formaten (Zeitzeugengespräch, videografiertes Zeitzeugeninterview, Transkript). Ihr Thema war die Auseinandersetzung mit der subjektiven Verarbeitung der Geschichte der DDR.<sup>12</sup> Bertrams Forschungsprojekt zeigt, dass Schüler:innen bei der Beschäftigung mit Zeitzeugeninterviews Kompetenzen üben, die für historisch-politisches Lernen maßgeblich sind: Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Interpretations- und Orientierungskompetenz. Die Lernenden haben ihrer Studie zufolge die inhaltlichen und methodischen Lernmöglichkeiten sowie das Motivationspotenzial von unmittelbaren Begegnungen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen weitaus positiver eingeschätzt als die Text- oder Video-Repräsentation. Geschichte erscheint hier nicht in Form von abstrakten Daten und Fakten, sondern wird aus „einer persönlichen, individuellen, nachvollziehbaren Perspektive in einer direkten Kommunikationssituation“ erzählt.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Zum ausführlicheren Projektbericht vgl. Irmgard Bibermann/Werner Dreier/Maria Ecker/Peter Gautschi/Guido Kempter/Bernd Körte-Braun/Martin Lücke: Vermittlung der Shoah im schulischen Alltag in einer Tablet-unterstützten Lernumgebung. Schlussbericht zur Pilotstudie, Bregenz 2016, [www.erinnern.at/media/38f626387436ee41f30d1c4e9d779d64/Schlussbericht\\_Forschungsprojekt\\_SISAT\\_25-10-16.pdf](http://www.erinnern.at/media/38f626387436ee41f30d1c4e9d779d64/Schlussbericht_Forschungsprojekt_SISAT_25-10-16.pdf) (Zugriff: 2.11.2025)

<sup>11</sup> Ebd., S. 28.

<sup>12</sup> Bertram: Zeitzeugen, S. 72-80.

<sup>13</sup> Ebd.

## 2.2

### Chancen und Herausforderungen

Die Wirkung der Berichte von Zeitzeugen ist vor allem darin zu sehen, dass es hier um die direkte Begegnung mit einem Menschen geht, der ein zurückliegendes Ereignis, eine vergangene historische Situation selbst erlebt, wahrgenommen, erfahren und schließlich in seinem weiteren Leben verarbeitet hat. In der realen Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sind die Lernenden mit allen Sinnen beteiligt: Sie sehen, wie ein Mensch sich erinnert, hören seine Lebensgeschichte und nehmen wahr, welche Emotionen mit der Schilderung der Erfahrungen verbunden sind, welche Bedeutung er dieser Erfahrung zumisst, wie er sie interpretiert und welche Schlüsse er daraus zieht. In der realen Kommunikationssituation rückt die Vergangenheit den Lernenden näher und wirkt über die Berichte der Erzählenden in ihre eigene Gegenwart hinein.

Da Kinder und Jugendliche die Arbeit mit Zeitzeugen – ob in der realen Begegnung oder in Videointerviews – meistens als sehr beeindruckend erleben, neigen sie dazu, deren Berichten ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit zuzuschreiben. Sie scheuen sich zum einen davor, Aussagen von Menschen, die von traumatischen Erlebnissen berichten, zu hinterfragen, und sehen zum anderen in den Erzählenden diejenigen, die es am besten wissen müssen, weil sie „live dabei waren“. „Es selbst erlebt zu haben“, macht die Erzähler:innen in den Augen der Zuhörenden zu unumstrittenen Expertinnen und Experten. Daher ist es wichtig, im Unterricht Methoden bereitzustellen, mit deren Hilfe die Lernenden die Subjektivität, den Konstruktionscharakter sowie die Perspektivität einer Zeitzeugenerzählung erkennen können.

## 2.3

### Holocaust-Education im 21. Jahrhundert

Da die Schule nur eine der vielen Instanzen ist, die das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mitgestaltet, kommen die Schüler:innen bereits mit Voreinstellungen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust in den Unterricht. Elternhaus, Freundeskreis, Fernsehen, Internet und soziale Medien prägen die Geschichtsbilder der Kinder und Jugendlichen, die bisweilen nicht mit den Ergebnissen der historischen Forschung übereinstimmen. Lernende bringen zudem nicht nur für Österreich „typische“ Geschichtsdeutungen und Vorerfahrungen in den Geschichtsunterricht mit ein, sondern gemäß ihrer Herkunft auch europäische sowie außereuropäische Diskurse, z.B. in Bezug auf die der Verfolgung von Jüdinnen und Juden durch das NS-Regime. Zu Vorerfahrungen der Lernenden kann auch gehören, dass sie das Thema mit der Brille persönlicher oder familiärer Erfahrungen von Krieg, Flucht, Diskriminierung und Ausgrenzung sehen.

Die Lehrenden stehen aber nicht nur vor der Aufgabe, mit der zunehmenden Heterogenität ihrer Lerngruppen produktiv umzugehen, sondern sind auch gefordert, den didaktischen Ansprüchen, wie sie die fachdidaktische Forschung in Bezug auf eine zeitgemäße Vermittlung des Holocaust formuliert hat, gerecht zu werden. Im geschichtsdidaktischen Diskurs sollen Zeitzeugnisse wie alle anderen Quellen und Darstellungen entsprechend den Vorgaben von Kompetenzmodellen behandelt werden. Es steht außer Frage, dass die Definition von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in historischen Lernprozessen geschult und gefördert werden sollen, zu mehr Klarheit bei den Aufgaben und Zielen des Geschichtsunterrichts geführt haben. Unterricht sollte aber auch Raum für die ergebnisoffene Begegnung mit Neuem und „Fremden“ geben, für das In-Kontakt-Kommen und Sich-in-Beziehung-Setzen mit einem Thema, einer Situation, den darin handelnden Menschen und ihren Erfahrungen.

Eines der Grundprinzipien des didaktischen Konzepts im Umgang mit Zeitzeugnissen sollte demnach darin bestehen, die Erzählungen der Zeitzeugen ernst zu nehmen. Die intensive Beschäftigung mit dem Medium Zeitzeugnisse in der schulischen und universitären Praxis haben gezeigt, dass die wichtigste Kompetenz für eine fruchtbringende Beschäftigung mit Zeitzeugenberichten das aufmerksame, achtsame Zuhören ist. Teilnehmendes Zuhören bedeutet nicht, sich mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu identifizieren, sondern Verständnis für die Erzählenden und ihre Erfahrungen zu entwickeln. Vielfach wird daher mit einem didaktischen Ansatz gearbeitet, der Empathie im Sinne einer zeitweiligen Perspektivenübernahme und/oder eines emotionalen Sich-Einlassens auf die Berichte der Erzählenden unterstützt, um durch sie zu lernen, welche Auswirkungen die NS-Zeit auf das Leben der damals Verfolgten hatte.

Langjährige Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis führten zur Erkenntnis, dass die bloße Darstellung der Daten und Fakten über das NS-Terrorregime bei den Lernenden aller Altersstufen oft zu keiner tieferen Einsicht in die historischen Vorgänge führt. Die NS-Zeit liegt für junge Menschen so wie die Französische Revolution zeitlich lange zurück und scheint wenig mit ihrem Leben zu tun zu haben. Es braucht daher andere methodisch-didaktische Zugänge, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, was es bedeutete, zu einer verfolgten Minderheit in der NS-Diktatur zu gehören.

Anhand der Geschichte von einzelnen Menschen und ihren Familien können Lernende erfahren, was es bedeutet von den Nationalsozialisten aus der Wir-Gruppe der „Volksgemeinschaft“ ausgeschlossen worden zu sein. Sie nähern sich dem Thema aus der Perspektive der damaligen Opfer und erhalten dadurch zusätzliche Einblicke. Denn die Darstellung von Nationalsozialismus und Holocaust in den österreichischen Schulbüchern ist immer noch eher Täterzentriert, vor allem was die Auswahl der Quellen betrifft, die über die Ereignisse berichten.

Im internationalen fachdidaktischen Diskurs herrscht Konsens darüber, dass Lernen anhand von Biographien die empathischen Fähigkeiten der Schüler:innen fördert und ihnen die Bedeutung von Menschenrechten und demokratischen Werten bewusst machen kann. Der Holocaust-Unterricht mit Zeitzeugnissen hat nach dem Konzept der International School for Holocaust Studies (ISHS) in Yad Vashem zum Ziel, den Opfern das „menschliche Antlitz“ zurückzugeben und das Unvorstellbare konkret zu machen. Für Noa McKayton sieht der pädagogische Ansatz von Yad Vashem vor, „die Geschichte des Holocaust immer auch als individuelle und vor allem authentische Geschichte von Menschen zu erzählen, deren Lebenslauf gleichzeitig in einen historischen Gesamtkontext eingebettet wird“.<sup>14</sup> Ziel der pädagogischen Arbeit sei es, den Lernenden einen bewussten Zugang zur Thematik zu eröffnen, der es ihnen ermöglicht, die eigene Perspektive zu reflektieren und eine Haltung von „kognitiver Empathie“ zu entwickeln, die sie erkennen lässt, was andere fühlen, ohne selbst mitleiden.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Noa McKayton: Der Holocaust in der jüdischen Erinnerungskultur und Pädagogik – am Beispiel Yad Vashem, in: Peter Gautschi/Barbara Häller Sommer (Hg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Schwalbach/Ts. 2014, S. 113-125, hier: S. 118.

<sup>15</sup> Ebd., S. 119.

Zeitzeugnisse sind kein Immunisierungsprogramm gegen rechtsradikale und rechtsextreme Haltungen. Doch wenn sie Schüler:innen irritieren, verunsichern, beeindrucken oder berühren, wenn sie zum Fragen, Hinterfragen und Nachdenken anregen, entstehen Lernprozesse, die geeignet sind, überkommene Meinungen und Bilder zu korrigieren und allmählich zu verändern – oft erst mit zeitlichem Abstand.

In der Behandlung von Nationalsozialismus und Holocaust und dessen Nachwirkungen im Geschichtsunterricht sollten Lehrende deshalb nicht nur mit abstrakten Zahlen und Fakten arbeiten, sondern den Schülerinnen und Schülern über die Auseinandersetzung mit den Biographien von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ein tieferes Verständnis für dieses zentrale Kapitel der Zeitgeschichte ermöglichen. Die Ergebnisse des Pilotprojekts zeigen, dass die Lernenden durch die Erzählungen der Nachkommen und Nachkommen von NS-Verfolgten erkannten, dass nach dem Tod der Erlebnisgeneration auch deren Kinder und Enkelkinder eine wichtige Rolle spielen, wenn „sie die Erfahrungen, Erzählungen und Perspektiven ihrer Vorfahren weitertragen – aus ihrer eigenen Wahrnehmung und Sicht“<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Schriftliche Rückmeldungen von Studierenden nach einer Begegnung mit dem Nachkommen Mario Merl am 9.12.2024

## Die Schulbesuche von Nachkommen als Teil des Unterrichts

Christian Mathies

Gespräche mit Nachkommen und Nachkommen verbinden Wissensvermittlung, emotionale Beteiligung und Wertebildung und leisten damit einen Beitrag zu verschiedenen Kompetenzbereichen zugleich. Die Gespräche verknüpfen historisches Lernen mit politischer Bildung und verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit Geschichte immer auch eine Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft ist. Damit Gespräche mit Nachkommen ihr pädagogisches Potenzial entfalten können, müssen sie sorgfältig in den Unterricht eingebettet werden. Eine gezielte Vorbereitung ermöglicht es den Lernenden, das Gehörte in historische Zusammenhänge einzuordnen und kritisch zu reflektieren. Ebenso wichtig ist eine anschließende Nachbereitung, in der Erfahrungen und Erkenntnisse gemeinsam ausgewertet und eingeordnet werden.

### 3.1

#### Lehrplanbezug

Das Pilotprojekt wurde überwiegend in Klassen der 8. Schulstufe umgesetzt. Im Folgenden wird exemplarisch anhand des österreichischen Lehrplans für Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I)<sup>17</sup> aufgezeigt, in welcher Weise Begegnungen mit Nachkommen von NS-Verfolgten zentrale Lehrplanziele unterstützen und vertiefen können. Die dargestellten Bezüge lassen sich in ähnlicher Form auch auf Lehrpläne der Sekundarstufe II und anderer Schularten übertragen.

#### Didaktische Grundsätze und fachliche Konzepte

Der Lehrplan fordert unter anderem Unterricht, der gegenwarts- und lebensweltbezogen, multiperspektivisch, exemplarisch und handlungsorientiert gestaltet ist. Diese Prinzipien werden in Begegnungen mit Nachkommen in besonderer Weise verwirklicht: Sie schaffen authentische Lerngelegenheiten, in denen persönliche Erinnerung und gesellschaftliche Geschichte miteinander in Beziehung treten.

Gerade der Gegenwarts- und Zukunftsbezug stellt einen zentralen Mehrwert dar. Mit dem zunehmenden zeitlichen Abstand zur NS-Zeit wird es schwieriger, einen Zugang zu den Ereignissen und ihren Nachwirkungen herzustellen. Nachkommen und Nachkommen von NS-Verfolgten schlagen hier eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Sie sprechen nicht nur über historische Erfahrungen, sondern auch über deren Bedeutung für Identität, Familiengeschichte und gesellschaftliches Zusammenleben bis heute.

Die Schüler:innen erleben Geschichte durch das Gespräch als Ergebnis individueller Erfahrungen und kollektiver Deutungen – ein Prozess, der die im Lehrplan geforderte Reflexion über Belegbarkeit, Konstruktivität und Perspektive historischen Wissens konkret erfahrbar macht. Dadurch werden zentrale fachliche Konzepte – etwa Kontinuität und Wandel, Macht und Handlungsspielräume sowie Kommunikation – nicht abstrakt vermittelt, sondern können in Lebensgeschichten sichtbar gemacht und mit der eigenen Gegenwart verknüpft werden.

#### Kompetenz- und Anwendungsbereiche

Die Begegnung mit Nachkommen von NS-Verfolgten schärft das Bewusstsein für Geschichtskultur und für die verschiedenen Formen, in denen eine Gesellschaft Vergangenheit erinnert und deutet. Lernende erleben, dass Geschichte in Erzählungen, Familiengeschichten und öffentlichen Erinnerungspraktiken lebendig bleibt, aber auch widersprüchlich und umstritten sein kann. Damit wird die im Lehrplan geforderte historische Methodenkompetenz – der kritische Umgang mit Quellen und Darstellungen – auf den Bereich der mündlichen Geschichte erweitert.

Zugleich werden historische Frage- und Orientierungskompetenzen gefördert: Die Lernenden entwickeln eigene Fragen an die Vergangenheit und lernen, historische Erfahrungen auf gegenwärtige Herausforderungen zu beziehen. Themen wie Ausgrenzung, Flucht oder Verantwortung werden so in ihrem Wandel über die Zeit nachvollziehbarer.

Darüber hinaus tragen diese Begegnungen wesentlich zur Entwicklung politischer Urteilskompetenz bei. Die Auseinandersetzung mit den Folgen von Diktatur, Antisemitismus und Verfolgung regt zur Reflexion über Grund- und Menschenrechte, demokratische Werte und gesellschaftliche Verantwortung an. Abstrakte politische Konzepte wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität werden in der persönlichen Begegnung konkretisiert und auch emotional erfahrbar und in ihrer gegenwärtigen Bedeutung greifbarer.

Gespräche mit Nachkommen und Nachkommen lassen sich mehreren Anwendungsbereichen der 8. Schulstufe zuordnen. Sie eröffnen einen konkreten Zugang zu den Themenfeldern Nationalsozialismus, Holocaust, Zweite Republik und Erinnerungskultur. Durch die Beschäftigung mit den Nachwirkungen des Nationalsozialismus werden vor allem Entwicklungen der Nachkriegszeit auf individueller Ebene sichtbar. Darüber hinaus lassen sich Anknüpfungspunkte zu gesellschaftlichem Wandel und Antisemitismus in der Gegenwart herstellen.

<sup>17</sup> Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung (Sekundarstufe I), [www.paedagogikpaket.at/component/edocman/639-lehrplan-3/download.html?Itemid=0](http://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/639-lehrplan-3/download.html?Itemid=0) (Zugriff 31.10.2025).

### 3.2

#### Vor- und Nachbereitung

Das im Rahmen des Pilotprojekts entwickelte Begleitmaterial knüpft an die Erfahrungen des Zeitzeugenprogramms von ERINNERN:AT an<sup>18</sup>, wurde aber auf die Besonderheiten der Gespräche mit Kindern und Enkelkindern von NS-Verfolgten abgestimmt. Im Mittelpunkt steht nicht die biographische Darstellung der Überlebenden, sondern die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Perspektiven der zweiten und dritten Generation. Die konkrete Umsetzung der Vor- und Nachbereitung in den Klassen konnte im Rahmen des Projekts nicht empirisch untersucht werden. Es wurde aber deutlich, dass neben einer gezielten Vorbereitung ein persönlicher Austausch zwischen den Nachkommen und den Lehrpersonen im Vorfeld des Gesprächs besonders hilfreich ist.

Die Vorbereitung der Schüler:innen auf das Gespräch nimmt eine zentrale Rolle im gesamten Prozess ein. Sie umfasst neben der Vermittlung historischer Grundlagen vor allem eine behutsame Einstimmung auf die persönliche Begegnung. Die Einstiegsübung des zur Verfügung gestellten Begleitmaterials eröffnet einen individuellen Zugang zu den Themen Erinnern, Erzählen und Zuhören. Durch den Austausch eigener Erfahrungen erkennen die Lernenden, dass Erinnerung stets subjektiv und selektiv geprägt ist.

Aufbau der Begleitmaterialien

PHASE	ARBEITSBLATT	
<b>Vorbereitung</b>	1.a	Wie fühlt sich Erinnern, Erzählen und Zuhören an?
	1.b	Der Nationalsozialismus und die Nachwirkungen (Zeitstrahl)
	1.c	Wer ist Anna Goldenberg/Mario Merl/Milli Segal?
	1.d	Welche Fragen habe ich?
<b>Nachbereitung</b>	2.a	Erste Gedanken nach dem Gespräch
	2.b	Reflexion im Plenum

Den Lehrpersonen war es freigestellt, die Begleitmaterialien vollständig oder in Teilen einzusetzen sowie den Zeitpunkt des Besuchs individuell zu wählen. Häufig finden Besuche von Zeitzeugen am Ende einer Unterrichtseinheit zu Nationalsozialismus und Holocaust statt, damit die Lernenden bereits über Grundlagenwissen verfügen. Ebenso sinnvoll kann jedoch ein Gespräch zu Beginn eines thematischen Schwerpunkts sein: Die Begegnung kann Fragen anregen, Interesse wecken und als Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung dienen.

In den Vorbereitungsmaterialien dient ein Zeitstrahl (Der Nationalsozialismus und die Nachwirkungen) als Orientierungshilfe und Einstieg in die historische Dimension der Erzählung. Er vermittelt einen Überblick über zentrale Ereignisse der NS-Zeit und über Entwicklungen nach 1945, die bis in die Gegenwart reichen. So wird der Blick gezielt auf die Nachkriegszeit gelenkt, die den historischen Rahmen für die Erzählungen der Nachkomminnen und Nachkommen bildet. Darauf aufbauend erhalten die Schüler:innen durch einen Vorstellungstext und ein Foto einen ersten Eindruck von der Person, die sie im Unterricht kennenlernen werden. Die in Ich-Form verfassten Texte geben biographische Eckdaten und ausgewählte Einblicke in den Lebensweg der Nachkommen wieder und erleichtern den Einstieg in das Gespräch, wie das leicht gekürzte Beispiel zu Mario Merl veranschaulicht (siehe nächste Seite).

<sup>18</sup> Zu den Voraussetzungen für einen gelingenden Dialog bei Gesprächen mit Zeitzeugen vgl. Maria Ecker-Angerer: Schulbesuche von Zeitzeuginnen und -zeugen: ein Plädoyer für den Dialog, in: Werner Dreier/Falk Pingel (Hg.), Nationalsozialismus und Holocaust – Materialien, Zeitzeugen und Orte der Erinnerung in der schulischen Bildung. 20 Jahre \_erinnern.at\_, Innsbruck 2021, S. 129-136, hier: S. 131ff.



Das bin ich mit meinem Vater Harry. Über das Kinderbuch in unseren Händen, erfährst du mehr, wenn ich dich besuche.  
© Merl

#### Wer ist Mario Merl?

Ich heiße Mario Merl und wurde 1962 in Wels in eine große Familie mit vier Brüdern geboren. Ich studierte Medizin in Wien und arbeite heute als niedergelassener Facharzt für Psychiatrie und psychotherapeutische Medizin in Oberösterreich. Ich lebe im Mühlviertel in Walding und habe drei erwachsene Kinder.

Mein Vater Harry wurde 1934 in eine jüdische Familie geboren. Meine Großeltern, Willy und Sabine, wurden bei antijüdischen Ausschreitungen im März 1938 zu „Reibpartien“ gezwungen. Sie versuchten noch 1938 zu fliehen, erhielten aber keine gemeinsame Ausreisegenehmigung in die USA.

Der Deportation in ein Vernichtungslager entgingen sie nur knapp. Sie mussten Zwangsarbeit leisten und wurden gezwungen, Wohnungen von deportierten Jüdinnen und Juden auszuräumen. Sie konnten dadurch überleben. Die Familie wusste, was ihre Deportation bedeutet hätte. Aus den Erzählungen meines Vaters Harry weiß ich, dass die Großmutter Tabletten für den Fall einer Deportation im Luster versteckt hatte:

Leicht gekürzter Vorstellungstext von Mario Merl für Schüler:innen aus dem Begleitmaterial der Pilotphase.

„Um dieser zu entgehen, wollten wir uns damit umbringen“, erinnert sich mein Vater. Er war in dieser Zeit täglich bis zu 14 Stunden allein zuhause. Mehrere Monate musste er sich mit meinen Großeltern in einem Kohlenkeller in Wien verstecken, um zu überleben.

Nach der Befreiung studierte mein Vater Medizin, wurde Psychiater, Neurologe und Psychotherapeut. In meiner Familie wurde weder über die nationalsozialistische Verfolgung noch über das Überleben durch Versteck und Zwangsarbeit gesprochen.

Erst durch das Interesse meines Sohnes Pascal wurde die Familiengeschichte aufgearbeitet. Ich unterstützte meinen Sohn dabei. Gemeinsam reisten wir im August 2021 in die Ukraine zu den Herkunftsorten unserer Vorfahren und besuchten auch das ehemalige KZ Auschwitz in Polen, wo mein Urgroßvater ermordet wurde [...]

Im Zuge der Vorbereitung formulieren die Lernenden zunächst individuell, dann in Gruppen oder im Plenum Fragen, die sie interessieren. Diese Fragen bilden die Grundlage für das anstehende Gespräch. Wichtig ist, die Fragen gemeinsam mit der Lehrperson zu besprechen und zu reflektieren. Zugleich sollten die Schüler:innen dazu angeregt werden, während des Zuhörens spontan neue Fragen zu entwickeln, um ein dialogisches Gespräch zu ermöglichen.

Die Nachbereitung ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses. Sie dient der Verarbeitung des Erlebten und der Reflexion der eigenen Eindrücke. Gewinnbringend ist es, wenn die Schüler:innen während oder unmittelbar nach dem Gespräch Gelegenheit erhalten, ihre Gedanken, Gefühle und Assoziationen schriftlich festzuhalten. Diese spontane Form der Reflexion bewahrt die Unmittelbarkeit der Eindrücke. Ein gezielter Schreibimpuls der Lehrperson kann diesen Prozess unterstützen und zur Verbindung zwischen Gehörtem, Vorwissen und persönlichen Erwartungen anregen.

In der zeitlich manchmal später stattfindenden Reflexionsrunde in der Klasse können die schriftlichen Notizen als Ausgangspunkt für das gemeinsame Gespräch dienen. Hier können unterschiedliche Wahrnehmungen, Emotionen und Deutungen zur Sprache kommen. Die Schüler:innen teilen, was sie besonders berührt, irritiert oder überrascht hat, und stellen Bezüge zu den Themen der Vorbereitung her. Diese Phase ermöglicht einen distanzierten, reflektierten Blick auf die Begegnung und unterstützt historisch-politische Lernprozesse.

Darauf aufbauend können in einer Vertiefungsphase Bezüge zur Lebenswelt der Schüler:innen hergestellt und persönliche Reflexionsprozesse angeregt werden. Dabei bietet es sich an, Fragen zur eigenen Familiengeschichte oder zur Rolle des Erzählens und Schweigens in der Familie aufzugreifen. Solche Gespräche eröffnen Raum für ein vertieftes Verständnis, wie Geschichte in Generationen fortwirkt. Zudem können spezifische Themen für eine mögliche historische Vertiefung angesprochen oder ausgewählt werden.

Die Einbettung der Schulgespräche mit den Nachkommen in den historischen Kontext und die Einordnung der Perspektiven, die in den Erzählungen deutlich wurden, liegt in der Verantwortung der beteiligten Lehrpersonen und konnte im Projekt nicht untersucht werden.

## 4

### Die Workshops für Nachkommen

Gert Dressel und Julia Demmer

Im Pilotprojekt sollten Nachkomminnen und Nachkommen in ihren gedenkpolitischen Ambitionen im Bildungsbereich, konkret in Schulen, unterstützt und in Austausch gebracht werden, um gemeinsam Erfahrungen zu teilen und Handlungsmöglichkeiten für Schulsettings auszuloten. Dahingehend fanden vier halbtägige Workshops mit dieser Gruppe in Wien im halbjährlichen Rhythmus statt: am 11. April 2024, am 16. Oktober 2024, am 2. April 2025 und am 22. Oktober 2025. Vorbereitet und moderiert wurden sie durch Julia Demmer (OeAD ERINNERN:AT) und Gert Dressel (Doku Lebensgeschichten). Aus dem Projektteam waren zudem Bettina Dausien und Amos Postner vom Begleitforschungsteam dabei.

Insgesamt nahmen 40 Nachkomminnen und Nachkommen jüdischer NS-Verfolgter an zumindest einem der Workshops teil, 12 waren bei allen Terminen dabei. Im Durchschnitt kamen an jedem Workshop 20 bis 25 Personen zusammen. Auch zwei, die in der Pilotphase aktiv als Nachkommen bereits Schulen besuchten, waren unter den Teilnehmenden.

In Summe war die Gruppe durchaus heterogen, u.a. hinsichtlich

- + des Wissens über die eigene Familienbiographie,
- + der Erfahrungen, wie in der eigenen Familie über Verfolgung und Überleben erzählt bzw. geschwiegen worden ist,
- + eigener Vorerfahrungen als Nachkomm(in) oder Nachkomme mit pädagogischen Settings, u.a. in Schulen,
- + der (anfänglichen) Bereitschaft, als Nachkomme zukünftig in Schulen zu gehen,
- + der Verbindung zur jüdischen Identität, Kultur, Religion und auch zur Israelitischen Kultusgemeinde (IKG),
- + politischer Positionen (u.a. zu den Konsequenzen aus dem 7. Oktober),
- + der beruflichen Identitäten,
- + des Alters (die einen sind kurz nach Kriegsende geboren, andere in den 1980er Jahren),
- + der geschlechtlichen Zugehörigkeit,
- + der regionalen Herkunft, wobei der Großteil der Teilnehmenden aus Wien stammte.

Dementsprechend existierten auch unterschiedliche Motivationen für die Teilnahme am Workshop und auch für eventuelle Besuche in Schulen. Manche verstanden die Workshops vor allem als Angebot, im Dialog mit anderen die eigene (Familien-)Biographie zu erzählen, zu ordnen und sich eines eigenen Jüdischseins oder einer Jüdischkeit und einer Nachkommen-schaft zu vergewissern. Andere wiederum fühlten sich bereits „startklar“ für einen Schulbesuch und erwarteten eine entsprechende Unterstützung seitens ERINNERN:AT für eine baldige, wenn nicht sofortige Umsetzung – Erwartungen, die nicht erfüllt werden konnten. Gemeinsam war und ist den Teilnehmenden nicht allein die Verfolgung und das Überleben von Vorfahren sowie eigene Erfahrungen mit Antisemitismus, sondern ebenso der Wunsch nach einem gemeinsamen Austausch über diese Erfahrungen. Auch das Anliegen, „gerade jetzt“, also in Zeiten wieder wachsenden Antisemitismus und der Bedrohung von Demokratie, „etwas zu tun“, war verbindend.

#### Kultur und Ablauf der Workshops

Die Workshopleitung ging davon aus, dass vor allem die Gruppe selbst über jenes Wissen und jene Erfahrung verfügt, die im Workshop Raum und Relevanz bekommen sollten. Natürlich verfügen bzw. verfügten auch die beiden Workshop-leiter:innen über pädagogische Erfahrungen und Expertisen, insbesondere mit Zeitzeugen und Nachkommen in Schulsettings. Diese Expertise wurde jedoch meist implizit in den Prozess eingeflochten. In erster Linie verstand sich die Workshopleitung als Hüterin eines Rahmens, der es ermöglichen sollte, dass

- + respektvoll, neugierig, nachfragend, vertrauensvoll miteinander umgegangen bzw. kommuniziert wird,
- + die Teilnehmenden, die sich nur teilweise bereits vorher gekannt hatten, einander kennenlernen und miteinander in Beziehung treten können,
- + Erstteilnehmende beim zweiten, dritten und vierten Workshop gut in die Gruppe integriert und an den bisherigen Gruppenprozess angeschlossen werden,
- + dass Erfahrungen bzgl. Familiengedächtnis und bzgl. Familienerinnerungskultur miteinander geteilt werden – ohne zu bewerten,
- + dass eigene Erfahrungen und Expertisen in pädagogischen Settings, besonders in schulischen Kontexten miteinander geteilt werden – ohne zu bewerten,

- + dass sich die teilnehmenden Nachkomm:innen und Nachkommen in ihren diversen Identitäten wahrnehmen – zum Beispiel Nachkomm:in und Lehrerin, Nachkomme und Psychotherapeut – und das diesbezügliche Potenzial erkannt wird,
- + dass Motivationen für Schulbesuche explizit gemacht und in ihrer Unterschiedlichkeit Akzeptanz bekommen,
- + dass nicht nach dem *einen* Königsweg gesucht wird, sondern bisherige und verschiedene Erfahrungen des Gelingens und durchaus auch des Scheiterns in Schulen Raum bekommen und in ihren Bedingungen reflektiert werden.

Die Workshopleitung arbeitete vorwiegend mit dialogischen, narrativen und zuhörenden Formaten, zum Beispiel:

- + Bei jedem Workshop mit *Murmelgruppen*, in denen besprochen wurde: „Was hat mich hierhergeführt?“, und in denen jene, die zum ersten Mal teilnahmen, von jenen, die zumindest bereits ein weiteres Mal an einem Workshop teilgenommen hatten, über den bisherigen Workshopprozess informiert wurden.
- + Beim zweiten Workshop mit einem *Erzählkreis* „*Wenn man als Nachkomme/Nachkommin in Schulen geht, kann man was erleben*“: Teilnehmende, die als Nachkommen bereits Schulen besucht hatten, wurden dazu eingeladen, mitzuerzählen und ganz konkrete selbst erlebte Geschichten des Gelingens und der Schwierigkeiten zu schildern. Jene, die nicht im Erzählkreis waren, hörten im Außenkreis den Erfahrungen zu und knüpften im Nachgang mit ihren Fragen, Gedanken, Erfahrungen, Ambitionen an den Erzählungen an.
- + Beim dritten Workshop mit einem *Podiumsgespräch bzw. -dialog*: Das Podium setzte sich wiederum spontan aus den Workshop-teilnehmenden zusammen: Nachkommen, die bereits in Schulen erzählt hatten, Lehrer:innen und andere pädagogisch Engagierte und solche, die sich schon viel mit ihrer Familiengeschichte beschäftigt und erzählt hatten. Das Gespräch, an dem anschließend die anderen Teilnehmenden wiederum anknüpften, drehten sich um folgende Themen und Fragen:

- + Was erzähle ich über meine (Familien-) Geschichte in Schulen? Was würde ich nicht erzählen?
- + Auch Geschichten, die wenig bis nichts mit NS-Zeit zu tun haben?
- + Um Dialog und Begegnung mit Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen: Anknüpfungspunkte, die ich erlebt habe, z.B. welche Geschichten, Erzählungen, Themen stoßen auf Resonanz, und welche nicht?
- + Beim vierten Workshop ordneten sich die Nachkommen an Tischgruppen zu und tauschten sich zum eigenen „Wunsch vor Schülerinnen und Schülern die Familiengeschichte zu erzählen...“ aus. Sie wählten zwischen vier Tischen:
  - + Ich bin so gut wie startklar vor Schülerinnen und Schülern über meine Familiengeschichte zu sprechen oder mache das bereits.
  - + Ich bin fast startklar und würde gerne in den kommenden Monaten beginnen über meine Familiengeschichte zu sprechen.
  - + Ich würde gerne in ein bis zwei Jahren beginnen über meine Familiengeschichte zu sprechen.
  - + Ich weiß noch gar nicht so recht, ob ich das machen möchte.

Die Workshopleitung stellte zum Start der Workshops das Pilotprojekt jeweils nochmals in Grundzügen vor. Beim vierten und letzten Workshop präsentierte das Begleitforschungsteam zentrale Ergebnisse ihrer Studie.

Was im ersten Workshop noch eine Herausforderung war, wurde im Zuge der weiteren Workshops nicht nur zur dominanten Gruppenkultur, sondern für viele zum Motivator, auch beim nächsten Workshop erneut teilzunehmen. Denn geschätzt wurden von den meisten Teilnehmenden insbesondere der dialogische Charakter, das wachsende Vertrauen zwischen den Teilnehmenden, der Austausch über das Familiengedächtnis und familiäre Erinnerungskultur, der Austausch über sinnvolle Wege von Nachkommen-Besuchen in Schulen, und die Erfahrung, dass man sich voreinander verletzlich zeigen konnte. Die Workshops hatte einen communitybildenden Charakter. Das alles geht nicht ohne einen *safe space*. Auch wenn es keinen Königsweg für Schulbesuche von Nachkommen gibt, kristallisierten sich im dialogischen Gespräch bei der Mehrzahl der Teilnehmenden einige Grundelemente oder Grundhaltungen von solchen Besuchen heraus:

- + Mit Schulbesuchen von Nachkommen soll nicht nur die Geschichte der „ersten Generation“ gewürdigt werden, sondern die Geschichte der Nachkommen im Nachkriegs-österreich und bis heute einen wichtigen Raum bekommen.
- + Schulbesuche von Nachkomm:innen und Nachkommen stellen immer auch einen Bogen zur Gegenwart her, in der Antisemitismus und Rassismus wachsen und Demokratie in Gefahr ist. Schulbesuche werden von einigen Nachkommen dezidiert als ein sinnvoller eigener demokratiepolitischer Beitrag gesehen.
- + Es geht nicht darum, Schüler:innen zu belehren, sondern es geht um Begegnung. Und es lässt sich immer Verbindendes (und nicht nur Trennendes) in den Biographien der Nachkomm:innen und Nachkommen und in jenen von Schülerinnen und Schülern finden.

Gegen Ende des vierten Workshops bat die Workshopleitung die Teilnehmenden um ein Feedback und Antworten auf die Frage: „Was hat sich für mich die letzten 1,5 Jahre (während der Pilotphase) verändert? Was war für mich besonders wichtig?“ Hier ein paar Auszüge aus den Rückmeldungen:

*„(...) für mich war diese Gruppe hier auch ein Ort von unglaublich vielen, unglaublich schönen und auch tiefen Begegnungen. (...). Hier ist schon so etwas entstanden: eine Gemeinschaft, eine Art Heimat. Ein geschützter Ort, ein geschützter Rahmen, ein geschützter Raum, ein geschützter Rahmen, weil wir einander schon sehr offen begegnet sind. Und es wäre schön, wenn wir diesen Raum, diesen Rahmen weiter nutzen könnten. Um die Begegnungen, die wir mit Schülern und Schülerinnen haben werden, hier dann noch mal rückzukoppeln, um sich hier auch noch mal Sicherheit, Bestärkung, Kraft und Austausch zu suchen.“*

*„Wir leben in einer Zeit eines unglaublichen gesellschaftlichen Umbruchs. In einer Zeit der Polarisierung, der Meinungen, der Spaltungen der Gesellschaft. Wir leben in einer Zeit von Extremismus, Zunahme von Rassismus. Umso wichtiger ist diese Tätigkeit. Das ist ein großer Motivationsfaktor, dass ich das machen möchte und meine Ressourcen dafür zur Verfügung stellen möchte. Es ist vielleicht ein Tropfen auf den heißen Stein, aber es ist nicht sinnlos.“*

Um die Antworten auf die Frage „Was haben die Workshops mit mir gemacht?“ an dieser Stelle nochmals zusammenzufassen: Die Teilnehmer:innen nannten hier Begriffe wie Aktivierung, Inspiration, Bestärkung, Dankbarkeit, Identität, Sicherheit und Ähnliches. Wir – die Workshopleitung – möchten ihnen an dieser Stelle danke sagen, durch ihre Beteiligung und Offenheit konnte Neues wachsen.

**Ausblicke: Die meisten sind (fast) startklar!**

Gegen Ende des vierten Workshops wurden die Teilnehmenden auch gefragt: „Falls es eine Fortsetzung geben sollte, was würde ich mir für diese wünschen?“ Die Antworten können wie folgt zusammengefasst werden:

- + Die bereits stattgefundenen Begegnungen und Gespräche zwischen Nachkommen und Schülerinnen und Schülern wurden als große Bereicherung erlebt und können wichtige Lernchancen darstellen, auch wenn nur ein Teil der Schüler:innen in ganz Österreich erreicht werden kann.
- + Es besteht das dezidierte Interesse und der Wunsch nach einer guten pädagogischen Begleitstruktur, nach (didaktischer) Unterstützung bei der Konzeptentwicklung, ggf. auch nach Supervision, Hospitationsmöglichkeiten, Moderation, Probevorträgen, Feedback und Vertiefung von Themen, die gemeinsame sind, wie etwa das Empfinden von Schuld.
- + Es besteht der Wunsch nach Fortbildung, aber ebenso nach Begegnung, Austausch, Vernetzung – in einem vertrauensvollen Rahmen.

- + Viele Teilnehmer:innen wünschen sich eine rasche Entscheidung, ob und wann das Projekt weitergeführt wird und sie bei Schulbesuchen von ERINNERN:AT begleitet werden: für die eigene Planungssicherheit und aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, wie wachsende Spaltung, und zunehmender Antisemitismus.

Die allermeisten Nachkommen und Nachkommen, die an den Workshops teilnahmen, fühlen sich inzwischen (fast) startklar für Schulbesuche. Wir waren überrascht, dass sich beim vierten Workshop fast alle Teilnehmenden in folgenden zwei Gruppen zum Austausch zusammenfanden: „Ich bin so gut wie startklar, vor Schülerinnen und Schülern über meine Familiengeschichte zu sprechen oder mache das bereits“ und „Ich bin fast startklar“. Nur drei Teilnehmende, die übrigens das erste Mal dabei waren, würden gerne erst in ein bis zwei Jahren beginnen, in Schulen über die eigene Familiengeschichte zu sprechen. Die Gruppe „Ich weiß noch gar nicht so recht, ob ich das machen möchte“ blieb unbesetzt.

Und was sich die Nachkommen für diese Zukunftsambitionen wünschen, ist nicht mehr (aber auch nicht weniger) als eine niederschwellige Qualitätssicherung des Nachkommenprogramms, insbesondere die Fortsetzung der Workshops. Sie wissen, dass es auch nach einem zwanzigsten Schulbesuch noch viel voneinander zu lernen gibt.

5

## Die Begleitforschung: Erfahrungen aus den Schulgesprächen des Pilotprojekts

Bettina Dausien und Amos Postner

Beobachtung und Evaluation sind übliche Verfahren in der pädagogischen Praxis und Forschung. Dabei geht es meist um die Suche nach Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, zugespitzt gesagt: Welche Methode führt zu welchen Lernergebnissen? Welche Inhalte sind bei den Schülerinnen und Schülern „angekommen“? Wie kann man sie zu einem gewünschten Lernergebnis führen, z.B. bestimmtes Wissen anzueignen, eine demokratische Haltung oder Sensibilität für Minderheiten zu entwickeln? So berechtigt solche Fragen sind, so schwierig ist ihre Beantwortung. Pädagogisches Handeln ist keine Technologie, die Wirksamkeit eindeutig feststellen oder gar herstellen kann.<sup>19</sup> Pädagogische Prozesse sind komplex und widersprüchlich, ereignisoffen, fehleranfällig und abhängig von geplanten wie zufälligen Konstellationen, die sich im Zusammenspiel aller Beteiligten, z.B. Lehrenden und Lernenden, herstellen. Das bedeutet jedoch keineswegs, dass pädagogisches Handeln immer wieder neu „erfunden“ werden muss, gar gänzlich unplanbar oder beliebig wäre. Es geht vielmehr darum, pädagogische Situationen, ihre Potenziale und Probleme zu (er)kennen, sie zu reflektieren und mit ihnen angemessen umzugehen. Dafür benötigen Lehrkräfte keine Patentrezepte, sondern einen professionellen Orientierungsrahmen, der durch wissenschaftlich geprüfte Erfahrungen, Beobachtungen und Analysen fundiert ist.

Ziel der Begleitforschung war es in diesem Sinne, eine bislang noch kaum erforschte, in der Pilotphase erprobte Bildungssituation – Nachkommen von Überlebenden des Holocaust gehen als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen an Schulen – zu untersuchen.

Im Folgenden werden die Fragestellung und das methodische Vorgehen der Begleitforschung erläutert (Kapitel 5.1), Eckpunkte der Ergebnisse vorgestellt (Kapitel 5.2) und im Fazit in Verbindung mit den Ausgangsfragen diskutiert; dabei werden aus der Perspektive der Begleitforschung auch Handlungsempfehlungen und Vorschläge für die weitere Arbeit mit Nachkommen und Nachkommen formuliert (Kapitel 5.3).

<sup>19</sup>Zum „Technologiedefizit“ pädagogischen Handelns vgl. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Dies. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M., S. 11-41.

Austauschphase in einem der vier Nachkommen Workshop während des Pilotprojekts.  
© OeAD/Pflanzelter



## 5.1

### Fragestellung, Forschungsdesign und Sample der Begleitforschung

Für die Begleitforschung waren zwei übergeordnete Fragestellungen leitend, die hier nochmals angeführt werden:

- 1 Wie gestalten sich Bildungssituationen mit biographischen Erzählungen von Nachkommen und Nachkommen im schulischen Kontext? Welche Besonderheiten sind im Vergleich mit langjährig praktizierten Bildungssettings mit Erzählungen der ersten Generation auszumachen?
- 2 Welche Ansatzpunkte für die pädagogische Vermittlung und Begleitung von Gesprächen zwischen Nachkommen und Schülerinnen und Schülern lassen sich rekonstruieren? In welche Richtung könnte eine entsprechende pädagogische Programmschiene in Österreich entwickelt werden?

Die Aufgabe der Begleitforschung bestand somit darin, in der Pilotphase durchgeführte Erzähl-Lern-Settings mit Nachkommen an Schulen zu beobachten und zu analysieren, um auf dieser Basis fundierte Einschätzungen zu den Möglichkeiten und Grenzen solcher Bildungssettings zu formulieren.

#### Empirische Basis/Sample

Im Zeitraum von Mai 2024 bis Mai 2025 wurden insgesamt zehn Erzähl-Lern-Settings an unterschiedlichen Schulen (Mittelschule, AHS) in Wien, Kärnten und Tirol durchgeführt und wissenschaftlich beobachtet. Als Zeitzeugen fungierten dabei drei Nachkommen von als Jüdinnen und Juden verfolgten Überlebenden des NS-Regimes, die in der Pilotphase als Kooperationspartner:innen in das Projekt eingebunden waren: zwei Personen aus der Generation der Töchter bzw. Söhne, eine aus der Enkel:innengeneration. Die Unterrichtseinheiten mit den Nachkommen und Nachkommen fanden mit einer Ausnahme in der 8. Schulstufe statt.

#### Konzept der Begleitforschung

Für die Begleitforschung wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, bei dem Beobachtung, Analyse und Interpretation im Vordergrund stehen. Diese Entscheidung hatte verschiedene Gründe: Zum einen wurden Erzählungen von Nachkommen an Schulen in Österreich bislang

noch nicht systematisch untersucht, es ging somit um eine möglichst offene *Exploration* (siehe Forschungsfrage 1). Zum anderen sollte der Generationswechsel in der pädagogischen Arbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der NS-Verfolgung genutzt werden, um Unterschiede zu den bisherigen Lernsettings zu entdecken und neue Ansatzpunkte für die Bildungsarbeit mit Nachkommen herauszuarbeiten. Gefragt war mithin ein Forschungsdesign, das eine *methodisch reflektierte Offenheit* erlaubt, Bewertungen weitgehend zurückstellt und auf die Entdeckung von Neuem ausgerichtet ist.

Hinzu kam eine weitere Ausgangsüberlegung: Die beobachteten Erzähl-Lern-Settings sollten *in ihrem gesamten Ablauf* und als *komplexe Interaktionsprozesse* in den Blick genommen werden. Theoretisch stützen wir uns hier auf den Symbolischen Interaktionismus, insbesondere auf Analysen des Soziologen Erving Goffman<sup>20</sup>. Mit dieser prozessorientierten Perspektive sollten vorschnelle Verengungen und Vorab-Festlegungen auf bestimmte Faktoren und evaluative Fragen etwa nach (bestimmten) Vermittlungsmethoden, (messbaren) Lernergebnissen oder der „Performance“ der beteiligten Personen vermieden werden. Ansatzpunkte für die pädagogische Vermittlung und Begleitung (siehe Forschungsfrage 2) sollten vielmehr im gesamten Spektrum des interaktiven Geschehens und unter Einbeziehung der Perspektiven aller Beteiligten gesucht werden. Somit fiel die Entscheidung für den Ansatz der *Interpretativen Sozialforschung*<sup>21</sup> und eine in der Schul- und Unterrichtsforschung vielfach bewährte *ethnographische Vorgehensweise*<sup>22</sup>.

#### Methoden der Datenerhebung und Auswertung

Ausschlaggebend für die Wahl der Erhebungsmethoden war die Überlegung, die Unterrichtsgespräche mit den Nachkommen als komplexe und oft widersprüchliche soziale Prozesse, die in der *Interaktion* aller Beteiligten gestaltet werden, in den Blick zu nehmen. Konkret ging es darum, den Schulbesuch in seinem ganzen Ablauf zu beobachten: beginnend mit Vorgesprächen und

<sup>20</sup> Vgl. Erving Goffman: The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address, in: American Sociological Review, 48/1 (1983), S. 1–17.

<sup>21</sup> Gabriele Rosenthal: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, 5. aktualisierte und ergänzte Auflage, Weinheim und Basel 2015; Reiner Keller: Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung, Wiesbaden 2012.

<sup>22</sup> Georg Breidenstein u.a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, Konstanz 2013.

Vorbereitung des Settings in der Klasse, über die Durchführung des Unterrichtsgesprächs bis zur nachträglichen Reflexion. Außerdem sollte eine Differenzierung der Perspektiven der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure (Lehrpersonen, Moderierende, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Schüler:innen, forschende Beobachter:innen) gewährleistet sein.

Für die *Datenerhebung* wurde entsprechend dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit ein multimethodisches Vorgehen gewählt:

- + teilnehmende Beobachtung und ethnographische Protokolle zu den Unterrichtsgesprächen (inklusive deren Vorbereitung),
- + ergänzende Audioaufnahmen der Unterrichtsgespräche,
- + vier Fokusgruppen mit den beteiligten Nachkommen, Lehrpersonen und Moderierenden zur Reflexion durchgeführter Erzähl-Lern-Settings und
- + Fragebögen für Schüler:innen.

Die *Auswertung* des Materials orientierte sich am Verfahren der Grounded Theory Methodology<sup>23</sup>, das für die Analyse sozialer Prozesse und multiperspektivischer Interaktionsverläufe entwickelt wurde und sich insbesondere in der Erforschung professionellen Handelns bewährt hat. Angesichts der begrenzten Ressourcen wurde bei der Analyse nach dem Prinzip der Fallrekonstruktion vorgegangen, d.h. aus der Fülle des gesamten Datenmaterials wurden ausgewählte „Fälle“ genau rekonstruiert und systematisch mit Kontrastfällen aus dem Sample verglichen. Ziel der Analyse waren die Fokussierung relevanter Themen und die Entwicklung von Thesen zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (Gestaltung und Besonderheit der Erzähl-Lern-Settings mit Zeitzeugen der Nachkommengeneration) sowie die anschließende Interpretation und Bewertung im Hinblick auf Empfehlungen für die pädagogische Arbeit (siehe Forschungsfrage 2).



Empfehlungen  
siehe Seite 60

Die Begleitforschung war in allen Phasen eng in das Gesamtprojekt eingebunden, interessante Beobachtungen und Zwischenergebnisse wurden im Projektteam und mit Expertinnen und Experten (siehe Kapitel 6) diskutiert und rekursiv in die Projektentwicklung und Gestaltung der Lernsettings einbezogen.

## 5.2

### Ergebnisse

Nachfolgend werden in knapper Form die Ergebnisse präsentiert. In der Auswertung des erhobenen Materials wurden insgesamt sieben *analytische Kategorien* rekonstruiert, die sowohl für die Beobachtung und Interpretation als auch für die Planung und pädagogische Gestaltung von Bildungssituationen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Nachkommengeneration an Schulen relevant sind. Die zentrale These, die unser Ergebnis abstrakt zusammenfasst, lautet:

Um Erzähl-Lern-Settings mit Nachkommen und Nachkommen an Schulen sowohl differenziert wahrzunehmen und zu reflektieren als auch professionell zu planen und zu gestalten, ist eine „analytische Brille“ notwendig, die das Geschehen differenziert erfasst und es ermöglicht, bisherige Sehgewohnheiten zu erweitern, zu schärfen und für Neues zu öffnen. Die in der Begleitforschung entwickelte „Brille“ lenkt den Blick auf zentrale Elemente der Vermittlungsarbeit, die im schulischen Alltag ineinanderfließen und oft als selbstverständlich erlebt werden. Konkret wurden in der Begleitforschung sieben Kategorien rekonstruiert, die analytisch unterschieden wurden und für die professionelle Analyse, Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit mit Nachkommen in schulischen Settings genutzt werden können:

- 1 Verlauf und Phasen des Schulgesprächs
- 2 Rahmungen
- 3 Setting
- 4 Moderation
- 5 Erzählpositionen der Nachkommen
- 6 Beteiligung der Schüler:innen
- 7 Handlungsspielräume der Lehrpersonen

<sup>23</sup> Barney G. Glaser/Anselm L. Strauss: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago 1967; Anselm L. Strauss: Qualitative Analysis for Social Scientists, Cambridge u.a. 1987.

Nachfolgend werden diese Kategorien knapp umrissen und anhand ausgewählter empirischer Beobachtungen erläutert. An passender Stelle werden bereits erste Konsequenzen für die pädagogische Vermittlungsarbeit festgehalten, die auch ins Fazit eingehen (Kapitel 5.3).

*Zum Sprachgebrauch:* Die Namen der handelnden Personen, die in Beispielen und Auszügen aus dem Forschungsmaterial vorkommen, wurden anonymisiert bzw. maskiert. Gleiches gilt für Institutions- und Ortsnamen. Wie in der ethnographischen Forschung üblich, nutzen wir in der nun folgenden Darstellung unserer Beobachtungen teilweise die „Wir“-Form. In der Ethnographie wird davon ausgegangen, dass Forschung und ihre Ergebnisse nie unabhängig von den Forschenden und ihrer Interaktion mit dem untersuchten Feld sind und dass diese deshalb systematisch in die Analyse einbezogen und reflektiert werden müssen. Die Wir-Form ist somit kein beliebiger Ausdruck von Subjektivität, sondern eine methodische Strategie, um den Eigenanteil der Forschenden und ihrer Forschungspraxis an den Daten und Befunden sichtbar und der kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Auf diese Weise wird transparent, in welchen Kontexten und aus welchen Perspektiven die jeweiligen Beobachtungen und ihre Interpretationen gemacht wurden.

### 5.2.1

#### Kategorie 1

##### Verlauf und Phasen des Schulgesprächs

Schulgespräche allgemein und auch die hier erforschten Settings mit Nachkommen sind als offene Prozesse zu verstehen. Dabei sind *drei Prozesslinien* zu berücksichtigen:

**A EINBETTUNG IN DEN UNTERRICHTSVERLAUF**  
Das Erzähl-Lern-Setting mit Nachkommen ist Teil eines Curriculums und seiner Umsetzung in der Klasse. Es kann z.B. relativ am Anfang eines neuen Themas stehen, gewissermaßen als „Türöffner“ und Möglichkeit, bei den Schülerinnen und Schülern Interesse zu wecken, aber ebenso als Element in der Mitte oder eher am Ende eines Schwerpunkts platziert werden. Der Schulbesuch wird in der Regel von der zuständigen Lehrperson (häufig im Fach Geschichte) geplant und mit der Klasse vor- und nachbereitet. Die Vor- und Nachbereitung der Schüler:innen war nicht Gegenstand der Begleitforschung, es wurde jedoch in allen Gesprächen mit den beteiligten Lehr-

personen und Nachkommen sowie in den beobachteten Unterrichtssituationen selbst auf die Vor- und Nachbereitung Bezug genommen, ihre Notwendigkeit nachdrücklich betont. Im Pilotprojekt wurden außerdem Materialien für die Vorbereitung erarbeitet und den Lehrerinnen und Lehrern zur freien Verfügung gestellt (siehe Kapitel 3).

**B VORBEREITUNG UND REFLEXION DES SCHULBESUCHS** in Kooperation zwischen der Schule bzw. Lehrperson und dem Nachkommen/der Nachkommenin sowie dem Projekt- bzw. Begleitteam: In nahezu allen Fällen gab es mindestens ein *ausführliches gemeinsames Vorbereitungsgespräch*, an dem die als Zeitzeuge bzw. Zeitzeugin fungierende Person, der Moderator bzw. die Moderatorin, die verantwortliche Lehrperson und mindestens ein Mitglied des Begleitforschungsteams beteiligt waren. Die ein- bis zweistündigen Gespräche fanden Online und/oder vor Ort statt, in der Regel ein bis zwei Wochen vor dem Schultermin. Sie dienten dem wechselseitigen Kennenlernen, der Absprache des Settings (siehe Kapitel 5.2.3) sowie der Klärung unterschiedlicher Fragen: So wollten die Nachkommen zum Beispiel wissen, wie die Klassen zusammengesetzt sind und inhaltlich auf den Schulbesuch vorbereitet wurden bzw. mit welchem Wissensstand und welchem Interesse im Hinblick auf die historischen Ereignisse, aber auch auf die Biographie und Familiengeschichte der Zeitzeugin bzw. des Zeitzegen sie rechnen konnten. In diesen Gesprächen spielten oft auch die aktuelle politische Situation nach dem 7. Oktober 2023 und der Gazakrieg eine Rolle, hier äußerten einige Nachkommen die Sorge, wie mit möglichen antisemitischen Äußerungen aus der Klasse umzugehen sei. Mögliche Strategien wurden besprochen. Gemeinsam mit dem jeweiligen Moderator bzw. der Moderatorin und der verantwortlichen Lehrperson wurden Zeitrahmen und geplanter Ablauf, die Situation im Klassenraum und praktische Fragen (Anfahrt, technische Ausstattung u.a.) geklärt.

Zur *Reflexion* gab es meist direkt im Anschluss an das Schulgespräch einen ersten Austausch zwischen allen Beteiligten: Nachkomme bzw. Nachkommenin, Lehrer:in, Moderator:in und Begleitforschung, bei dem erste Eindrücke zum Gespräch und insbesondere

zu den Fragen und Gedanken der Schüler:innen reflektiert wurden. Mit einem größeren zeitlichen Abstand wurden – insgesamt vier – *Fokusgruppen zur Reflexion der Erfahrungen* mit allen Beteiligten durchgeführt, einzig die Gruppe der Schüler:innen<sup>24</sup> war in diesen Gesprächen nicht vertreten. Ihre Erfahrungen wurden, soweit sie in der Nachbereitung des Unterrichts formuliert wurden, von den Lehrpersonen in der Fokusgruppe mit eingebracht.

#### C ABLAUF DES SCHULGESPRÄCHS

Die Schulbesuche selbst hatten – bei allen Unterschieden im Detail – einen ähnlichen Ablauf:

- + Phase des *Ankommens*, in der informelle Gespräche und letzte Absprachen sowie das „Einrichten“ des Raumes stattfinden, wobei die vorbereitete Sitzordnung ggf. angepasst, möglicherweise aber eine geeignete Anordnung überhaupt erst hergestellt wird, wie wir in einem Beispiel gesehen haben (siehe Kapitel 5.2.3).
- + Formeller „Start“ und Phase der *Begrüßung und Vorstellung*, in der die Beteiligten zugleich den Rahmen für die kommende Situation herstellen (siehe Kapitel 5.2.2).
- + *Einstiegserzählung*, in der die Nachkommen „ihre Geschichte“ präsentieren. Der Modus dieser Eingangserzählung war unterschiedlich und reichte von einem vorbereiteten Vortrag mit Powerpointpräsentation über eine

bereits erprobte Narration zur Familiengeschichte und eigenen Biographie bis hin zu einem eher spontanen biographischen Erzählen. In dieser Phase war die Aktivität der Moderation (siehe Kapitel 5.2.4) unterschiedlich gestaltet ebenso wie die Beteiligung der Schüler:innen, die mehr oder weniger in die Erzählung einbezogen waren (etwa durch Aufforderung und Fragen des:der Vortragenden oder des:der Moderierenden). Die Phase der Eingangserzählung machte in den meisten Fällen etwa 45 Minuten aus.

- + Optional war eine kurze methodisch angeleitete *Reflexionsphase* (ca. 20 Minuten), in der die Schüler:innen entlang einer vorgegebenen Struktur ihre Eindrücke zur Eingangserzählung notieren und anschließend knapp („ein Satz“) in der Runde mitteilen.
- + *Pause* von ca. 15 Minuten.
- + *Offene Erzähl-, Frage- und Gesprächsphase*, in der die Schüler:innen Gelegenheit haben, ihre Fragen und Gedanken zu formulieren. Diese stärker dialogische Phase dauerte in der Regel noch einmal ca. 45 Minuten.
- + *Abschluss* mit formaler Verabschiedung, wechselseitigem Dank der Beteiligten und Hinweisen der Lehrperson für die Schüler:innen zu den unmittelbar folgenden Aktivitäten (Pause, Nachgespräch o.ä.).

Insgesamt dauerten die Gespräche ca. zwei Zeitstunden bzw. drei Unterrichtsstunden (à 50 Minuten), inkl. Pause. Die Phasen des Schulgesprächs orientierten sich an der Logik des Erzählens und der dialogischen Interaktion, nicht an der formalen Zeitstruktur des Unterrichts.

<sup>24</sup>Die Perspektiven der Schüler:innen konnten aufgrund der begrenzten Ressourcen nicht durch direkte Reflexionsgespräche eingeholt werden, wurden aber so weit als möglich berücksichtigt (siehe Kapitel 5.2.6).

## erste Empfehlungen

Aus den Beobachtungen lassen sich Hinweise für die pädagogische Praxis ableiten. Eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung des Schulgesprächs ist auf drei Ebenen wichtig:

- + Einbettung in den Unterrichtsverlauf (Verantwortung bei der Schule/Lehrperson)
- + Vorbereitung und nachträgliche Reflexion durch Gespräche mit Lehrperson, Nachkomme bzw. Nachkommenin und Moderation (Verantwortung beim Zeitzeugenprogramm)
- + Planung des Ablaufs des Schulbesuchs: Zeiteinheit von drei Unterrichtsstunden für das Gespräch verfügbar machen (Verantwortung bei der Schule / Lehrperson), die flexibel gestaltet werden können, Pause inklusive; Entwurf der Phasen des Gesprächs im gemeinsamen Vorbereitungsgespräch von Lehrperson, Nachkomme bzw. Nachkommenin und Moderator:in.

## 5.2.2

### Kategorie 2

#### Rahmung der Gespräche

Wie die Gespräche verlaufen, hängt eng damit zusammen, wie die daran beteiligten Akteure die Gespräche interpretieren. Besondere Aufmerksamkeit erfahren daher die „Rahmungen“ der Erzählsettings; durch diese zeigen sich die Handelnden wechselseitig an, wie sie die Situation definieren.

Wir unterscheiden hierzu mit Goffman<sup>25</sup> verschiedene „Rahmenschichten“: *institutionelle Rahmen (a)*, die als „Hintergrundkonstruktion“ für die Situation wirksam und selten explizit thematisiert werden, sowie *situationsbezogene Rahmen (b)*, die von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren in der Situation hergestellt werden.

Zu den *institutionellen Rahmen (a)*, welche die Gesprächssituation für die Teilnehmer:innen maßgeblich definieren, zählt der schulische Rahmen. Die Akteurinnen und Akteure handeln für sich und andere weitgehend unhinterfragt als „Schüler:innen“ und „Lehrer:innen“, die zum Standardpersonal der Institution Schule zählen, sowie als Personen, die von außen kommen und als vorübergehend anwesende „Gäste“ definiert werden: als Nachkommen, moderierende Begleitpersonen und Forschende, die sich für die Zeit des Gesprächs im schulischen Rahmen bewegen.

Der schulische Rahmen legt also grundlegend fest, als wer sich die handelnden Personen begegnen. Daneben stellt er Anforderungen für die Interaktion, d.h. er strukturiert weitgehend vor, in welchen *zeitlichen* und *räumlichen* Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 5.2.2) das jeweilige Gespräch stattfindet. Durch den institutionellen Rahmen der Schule wird es somit möglich, dass sich die Akteure zu einem bestimmten Zeitpunkt im schulischen Kalender, in bestimmten Unterrichtsstunden, in einem dafür vorgesehenen Raum (bspw. Klassenzimmer) begegnen. Als Hintergrundkonstruktion läuft der schulisch-organisatorische Rahmen immer mit: Für die Schüler:innen und die Lehrpersonen sind die Gespräche immer auch Schulstunden, die sie miteinander verbringen und an die für sie zu- meist noch weitere Schulstunden anschließen.

Schulorganisatorische Abstimmungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern begleiten daher auch die Gespräche mit Nachkommen. Zugleich kommt es im Vollzug der Gespräche auch zu zeitweisen Abänderungen mancher Abläufe, die für den schulischen Alltag charakteristisch sind, etwa wenn für den organisationalen Ablauf des schulischen Geschehens typische Pausensignale (bspw. das Läuten) ausgesetzt werden, um das Gespräch über eine Einzelstunde hinweg fortzuführen. In der Schule wird das Gespräch auch explizit als ein aus dem schulischen Alltag herausgehobenes „Ereignis“ gerahmt, etwa in Form von Grußworten der Schulleitung oder durch das Anfertigen von Fotografien mit dem Nachkommen bzw. der Nachkommenin in der Klasse, die auf der schuleigenen Homepage veröffentlicht werden. Derlei Rahmungen weisen dem Schulgespräch den Status einer besonderen, nicht-alltäglichen Lerngelegenheit für die Schüler:innen zu und schaffen eine legitimatorische Grundlage dafür, dass bestimmte Regeln des schulischen Alltags zeitweilig aufgehoben werden können.

Die *situationsbezogenen Rahmungen der Nachkommengespräche (b)* lassen sich besonders gut anhand der Einstiege in die Gesprächssituationen herausarbeiten. Hier stehen die beteiligten Akteure vor der Aufgabe, sich wechselseitig anzuzeigen, in was für einer Art von Situation sie sich befinden und welche Art von „Engagement“<sup>26</sup> sie voneinander und auch von sich selbst in dieser Situation erwarten. Das zeigt sich an folgendem Beispiel:

„Ihr seht hier viele, viele Erwachsene. Ihr kennt drei davon. Die anderen noch nicht. Eine vielleicht vom Foto. Ich machs ganz kurz, (will nur) ein paar Worte sprechen am Beginn. (...) Die Beteiligten werden sich später selber vorstellen. Ganz kurz nur, aber [Name der Moderatorin] ist die Dame, die von ERINNERN:AT heute moderieren wird, die das Ganze organisiert hat für die Schulen. Die [Name der Nachkommenin] kennt ihr bereits vom Infoblatt dazu. Ich bin sehr gespannt auf die kommenden zwei Stunden und freue mich sehr darüber, dass wir das hier heute geschafft haben und uns austauschen können, und

wünsche euch viel Spannung, viel – einen guten Austausch und freue mich auf das Gespräch und darf übergeben an [Name der Moderatorin].“ (Lehrer, SG 9, Audiotranskript 1/24-32)<sup>27</sup>

In der Eröffnung des Gesprächs macht der Lehrer hier seine Schüler:innen auf viele in der Klasse anwesende Erwachsene aufmerksam, darunter die Nachkommenin, zwei weitere in der Schule tätige Lehrpersonen, die Moderatorin und das Begleitforschungsteam. Diese Erwachsenen werden von ihm über ihre Bekanntheit für die Schüler:innen näher definiert – als bekannt („Ihr kennt drei davon.“) oder noch unbekannt („Die anderen noch nicht.“), wobei er die Bekanntheit einer Erwachsenen „vielleicht vom Foto“ für möglich befindet. In seiner so formulierten Eröffnung des Gesprächs nimmt der Lehrer einen Wechsel zur (angenommenen) Perspektive der Schüler:innen vor: Er antizipiert deren mögliche Irritation durch die ungewöhnlich große Zahl von Erwachsenen im Klassenraum und ihren Kenntnisstand hinsichtlich der anwesenden Personen, um das Geschehen einzuleiten.

Seinen Redebeitrag dazu rahmt er als „ganz kurz“, als „ein paar Worte sprechen am Beginn“. Er schreibt seinen Worten damit zu, nicht der „eigentliche Anlass“ der Veranstaltung zu sein, der die Anwesenden beiwohnen. Die Kürze seiner Worte über die anwesenden Erwachsenen begründet er damit, dass die Beteiligten sich noch „selber vorstellen“ werden. Zwei Personen werden anschließend dennoch „ganz kurz“ im Sinne einer knappen Vorstellung herausgehoben. Die Moderatorin wird mit Namen erwähnt und über ihr Geschlecht („Dame“) sowie zwei weitere Attribute („heutige Moderatorin“, „Organisatorin“) eingeführt; die Nachkommenin ebenso über ihren Namen sowie über ein „Infoblatt“, durch das die Schüler:innen bereits „Kenntnisse“ über sie besitzen. Alle anderen Erwachsenen bleiben von weiterer Nennung ausgenommen.

Das lässt darauf schließen, dass es gleich um die „Moderatorin“ und die „Nachkommenin“ gehen wird und diese gewissermaßen in den „Hauptrollen“ des nachfolgenden „Stücks“ zu sehen sein werden.

Die Rahmung, die der Lehrer dem folgenden Geschehen verleiht, ist daher erst einmal nicht auf die Inhalte des Gesprächs bezogen, sondern auf dessen *zeremonielle Form*. Er drückt gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus, hinsichtlich der „Vorstellung“, die sie gleich erwartet, „gespannt“ zu sein, d.h. auch selbst noch nicht genau zu wissen, was ihn erwartet. Er macht zudem darauf aufmerksam, dass der Veranstaltung Vorbereitungen vorausgegangen sind und es nicht selbstverständlich ist, „Personen von außen“, die nicht zum Standardensemble der Institution Schule gehören, zum Zweck dieses Austausches an die Schule zu holen. Was sich hier also abzeichnet, ist, dass die Gespräche ihrer zeremoniellen Form nach als eine Art „Gastspiel“ definiert werden, bei dem für zwei Stunden (mal) andere Akteure als (nur) die Lehrpersonen die inhaltliche Regie übernehmen.

Die situative Rahmung, die die beteiligten Akteure leisten, besteht zusätzlich darin, das Gespräch in schulfachliche, pädagogische und/oder makrogesellschaftliche Kontexte zu setzen. Diese *Kontextualisierungsarbeit* zeigt sich ebenso im Einstieg in die Gespräche. Diesbezüglich ist auffallend, dass unterschiedliche „Akteure mit Regiearbeit“ – also die Lehrpersonen, Moderierende und Nachkommen – zumeist unterschiedliche Kontextualisierungen vorbringen, die durchaus mit den „Agenden“, die diese unterschiedlichen Gruppen in den Klassenraum führen, in Zusammenhang stehen:

+ So „verorten“ Lehrpersonen, das Gespräch zuweilen in dem von ihnen mit der Klasse besprochenen Unterrichtsstoff und/oder in den Stunden der Vorbereitung auf das Gespräch, d.h. im Kontext des *Schulfachs* und des *Unterrichts*.

<sup>25</sup> Erving Goffman: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt am Main 1980, S. 96.

<sup>26</sup> Erving Goffman: Verhalten in sozialen Situationen: Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, München 1971, S. 179.

<sup>27</sup> Die Transkripte wurden wortgetreu erstellt und enthalten auch unvollständige und parasprachliche Äußerungen; sie folgen nicht den Regeln der Schriftsprache. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, wurden Zitate aus den Transkripten für den Bericht leicht geglättet. Kommas weichen u.U. von den Regeln der Zeichensetzung ab; sie signalisieren ebenso wie Gedankenstriche kurze Zäsuren. Etwas längere Pausen werden mit einer Klammer und Angabe der Dauer in Sekunden gekennzeichnet. Unverständliche Satzteile werden mit einer Klammer und drei Punkten markiert, Auslassungen mit einer eckigen Klammer. Die Quellenangabe am Ende eines Zitats bezieht sich auf die Seiten- und Zeilennummern des jeweiligen Transkripts. Alle Angaben in den Zitaten wurden anonymisiert.

- + Die Moderatorin bzw. der Moderator, die:der in den von uns beobachteten Gesprächen meist nach der Lehrperson „auftritt“, leistet hingegen immer wieder *makrogesellschaftliche* Rahmungen, mit der sie:er die Durchführung des Gesprächs gegenüber den Schülerinnen und Schülern begründet. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Moderierenden bei der Vorstellung von ERINNERN:AT – als jener Organisation, die die Zeitzeugengespräche verantwortet – auch den gesellschaftlichen Hintergrund erläutern, der Anlass zu den Schulbesuchen von Nachkommen gibt. Dies tun sie beispielsweise, indem sie darauf hinweisen, dass es immer weniger Zeitzeugen und Zeitzeuginnen der ersten Generation gibt, die noch an Schulen gehen können, und deshalb neue Formen der Erinnerungsarbeit an die NS-Verfolgung notwendig werden.
- + Schließlich rahmen auch die Nachkommen und Nachkommen ihre Anwesenheit in der Schulklasse und ihre Redebeiträge, indem sie z.B. ein Anliegen vorbringen, das sie persönlich zum Schulbesuch bewegt hat. Hierbei handelt es sich bisweilen um deziert *politisch-moralische* und/oder *pädagogische* Motive, d.h. um die Absicht, durch das Erzählen der eigenen (Familien-)Geschichte dazu beizutragen, dass Schüler:innen aus der Geschichte *lernen* können und sich z.B. für demokratische, die Menschenrechte achtende Verhältnisse einsetzen. Hierzu ein Beispiel aus einem Gespräch:

„Ja, das ist so mein mein Einstieg und ich habe den Titel meines Vortrags bewusst ausgewählt, nämlich die Frage Warum bin ich eigentlich hier? Was motiviert mich, mit euch dieses Thema durchzugehen, mit euch darüber zu sprechen, meine Familiengeschichte zu erzählen? (...) Meine Motivation ist, euch zu motivieren, aus Geschichte zu lernen, dass sich nicht mehr Dinge wiederholen, die in Österreich passiert sind, die in Deutschland und in ganz Europa passiert sind, schlimme Dinge, von denen ihr schon vieles gehört habt. Ich habe gehört, ihr wart in Mauthausen. Ihr habt den Film gesehen über die sogenannte Mühlviertler Hasenjagd und habt euch schon eingehend damit beschäftigt. Und jetzt lernt ihr halt auf diese Art und Weise einen anderen Zugang kennen.“ (Nachkomme, SG 8, Audiotranskript, 3/10-26)

Zusätzlich zu diesen Kontextualisierungen besteht die situative Rahmenarbeit darin, den Gesprächen eine *kommunikative Form* zu geben. Verstehen die Beteiligten das Gespräch eher als *Vortrag* mit Dialog, als gemeinsame *Reflexion* oder als *Erzählsituation*? Hier zeigen sich in den Nachkommengesprächen immer wieder Wechsel zwischen unterschiedlichen *Kommunikationsmodi*. Hinsichtlich des Umgangs mit den situativen Rahmungen in der Bildungspraxis geht es daher nicht darum, normativ festzulegen, welche *kommunikative Form* (Vortrag, Erzählung, Gespräch, Reflexion) etabliert werden *soll*, sondern darum, eine reflexive Sensibilisierung dafür zu entwickeln, welche Art von Gesprächsmodus in der Interaktion hervorgebracht wird bzw. gerade „abläuft“ und welche Möglichkeiten und Grenzen damit für die Darstellung und das gemeinsame Sprechen über Familien- oder Lebensgeschichte jeweils verbunden sind.

### 5.2.3 Kategorie 3 Settings

Wie die Schulgespräche ablaufen, hängt unter anderem vom jeweiligen „Setting“ ab. Damit sind, einfach gesagt, die räumlichen und zeitlichen Bedingungen gemeint, unter denen das jeweilige Gespräch stattfindet.<sup>28</sup> Die Settings der Schulbesuche variieren, so unsere Beobachtungen, von Fall zu Fall. Sie sind abhängig von diversen institutionellen und „externen“, vielfach kontingenten, d.h. zufälligen Bedingungen und können nur begrenzt beeinflusst werden. Sie werden andererseits aber auch durch die beteiligten Akteure gestaltet, und zwar teilweise bewusst und geplant, teilweise ohne explizite Reflexion, gewissermaßen „im Tun selbst“. Um es an Beispielen zu verdeutlichen:

Das Setting eines Unterrichtsbesuchs wird in der Regel durch die verantwortliche(n) Lehrperson(en) vorab geplant, indem ein bestimmter Raum für eine bestimmte Zeit reserviert und eine bestimmte Anordnung der Sitzplätze für alle Beteiligten gewählt und vorbereitet wird, etwa u-förmig gestellte Tische für das „Publikum“

<sup>28</sup> Vgl. Erving Goffman: The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. American Sociological Review, 48(1) (1983), S. 1–17. In seiner grundlegenden Analyse der Interaktionsordnung hat Goffman herausgearbeitet, wie räumliche und zeitliche Bedingungen die Interaktion mitstrukturieren, aber auch ihrerseits durch die interaktiven Handlungen der Beteiligten strukturiert werden. Nachfolgend nutzen wir einige Konzepte und Begriffe des Autors.

und eine kleine „Bühne“<sup>29</sup> mit zwei Sesseln für die eingeladene Person in der Zeitzeugenrolle und die moderierende Person. Wenn nun die Beteiligten den Raum betreten, richten sie sich in der vorbereiteten Aufstellung mehr oder weniger ein. Möglicherweise finden Nachkomme bzw. Nachkommen und Moderator:in den Abstand zu den Schülerinnen und Schülern zu groß und verschieben ihre Sessel, oder ein Nachkomme möchte lieber einen Tisch vor oder neben sich haben, wo er mitgebrachte Materialien auflegen kann. Und auch die Schüler:innen können den ihnen zugewiesenen „Zuschauerraum“ auf unterschiedliche Weise ausgestalten, ggf. eine „Hinterbühne“ eröffnen für Parallelaktivitäten (Papier falten, Zettel schreiben u.a.) oder ihren Sessel so rücken, dass sie hinter einer anderen Person „verschwinden“ und als Zuschauer:innen gewissermaßen unsichtbar werden. Möglicherweise hält die vorab installierte Ordnung für bestimmte Personen auch keinen Platz vor, sie waren „nicht eingeplant“ und müssen sich nun selbst einen Platz im Raum suchen oder schaffen. Ein Beispiel dafür sind die Forscher:innen, für die gelegentlich noch ein Extrastuhl herbeigeht werden musste. Wenn es eine Pause gibt, wird die Sitzordnung möglicherweise umfunktioniert zu „Jausen- oder Handyspielzonen“, die sich um einzelne Tische gruppieren.

Diese Illustration deutet bereits an, dass das Setting nicht starr ist, sondern sich im Verlauf des Geschehens ändert. Oft gehen solche Änderungen auch mit *Rahmenwechseln* (siehe Kapitel 5.2.2) einher, etwa vom Unterrichtsrahmen zum Pausenrahmen und umgekehrt. Aber auch ohne Rahmenwechsel liefert das jeweilige *Setting* eine „Voreinstellung“ für die darin ablaufenden Handlungen: Ein Sesselkreis ermöglicht andere Interaktionen als eine klassische Kinobestuhlung, eine exponierte Bühne andere als die Integration von Nachkommen und Moderatorin in den Sesselkreis. Und eine strikte zeitliche Begrenzung auf z.B. eine Dreiviertelstunde, signalisiert durch die Pausenglocke, macht andere Gesprächsverläufe möglich als ein flexibler Zeitraum von zwei Zeitstunden.

<sup>29</sup> Goffman hat in seinen Interaktionsanalysen vielfach mit der Theatermetapher gearbeitet, die auch im deutschen Titel eines seiner bekanntesten Werke genutzt wird (Erving Goffman: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1969; Original: The Presentation of Self in Everyday Life, New York 1959). Wir verwenden, wie bereits im Kapitel zu den Rahmungen deutlich geworden ist, die Theatermetapher ebenfalls, da sie geeignet ist, vertraute Interaktionsverläufe zu befremden und den analytischen Blick zu schärfen.

Die skizzierten Zusammenhänge gehören zum pädagogischen Erfahrungswissen und werden meist implizit vorausgesetzt, routinemäßig mitbehandelt und selten hinterfragt. Mit der Kategorie „Setting“ sollen sie dagegen expliziert und der systematischen Reflexion zugänglich gemacht werden. Dafür sind weitere analytische Differenzierungen hilfreich.

Settings können nach vier Elementen unterschieden werden, um sie in ihrer möglichen Wirkung zu erkennen und gezielt in die pädagogische Arbeit einzubeziehen: (a) Raum, (b) die Anordnung der Plätze im Raum („Sitzordnung“), (c) die zeitliche Struktur und (d) Art und Grad der Vorbereitung.

Zu (a): *Raum*. Die Beschaffenheit des Raumes, seine physischen Merkmale wie Größe, Helligkeit oder Form strukturieren die mögliche *Nutzung* vor (so lässt sich in einem kleinen Raum für eine größere Gruppe u.U. kein Sesselkreis aufstellen) und prägen auch die *Atmosphäre* (freundlich, nüchtern, ungemütlich...). Diese wird durch weitere Faktoren wie Möblierung, Ordnung, Wand schmuck usw. hergestellt. Relevant für das Setting ist auch die *Funktion des Raumes*. Handelt es sich um ein „normales“ Klassenzimmer oder um einen Raum, der im Schulalltag nur für besondere Zwecke verwendet wird, wie z.B. die Bibliothek oder ein Fachraum für Geschichte. Für die Interaktionsordnung dürfte auch bedeutsam sein, ob das Gespräch im *eigenen* Klassenraum stattfindet oder in einem „fremden“ Raum, mit dem keine Routinen verbunden sind.

Zu (b): *Anordnung der Plätze im Raum*. Die *Sitzordnung* fungiert als eine Art Platzanweisung für die Akteurinnen und Akteure. Wie in der schulischen Interaktionsordnung erwartbar gibt es auch bei den Zeitzeugengesprächen eine erkennbare Differenzierung zwischen Plätzen für Schüler:innen und Plätzen für diejenigen, die vortragen. Letztere werden meist durch die *exponierte Positionierung* von Stühlen und ggf. Tischen *vorne*<sup>30</sup> im Raum (für die Person in der Zeitzeugenrolle, die moderierende Person und ggf. die Lehrperson) markiert.

<sup>30</sup> Im Fall einer kreisförmigen Anordnung gibt es genaue genommen kein „Vorne“, dennoch kann auch hier durch subtile Strategien ein solches „Vorne“ erzeugt werden.

Anders als im Unterrichtsalltag, wo die Sitzordnung zwei Gruppen von Akteuren repräsentiert (Schüler:innen und Lehrer:innen), gibt es im Fall der Schulgespräche weitere Typen von Akteuren: Zeitzeugen und Zeitzeuginnen, Moderierende und ggf. Forscher:innen. Die zentrale Differenzierung ist in dieser Situation nicht Lehrer:in/Schüler:innen, sondern Darbietende/Publikum.

Die *Anordnung der Plätze* bietet im Vergleich zur Struktur und Möblierung des Raumes den beteiligten Personen größere Gestaltungsmöglichkeiten. Für die beobachteten Gespräche wurden unterschiedliche Sitzordnungen gewählt. Die größte Differenz besteht zwischen Kreisform und Kinoanordnung, die in Schulklassen übliche U-Form liegt formal dazwischen. Die *Kreisform* kam in zwei Varianten vor: als Sesselkreis und als Tischkreis. Tische bieten im Vergleich zum Sesselkreis mehr „Sichtschutz“ und erleichtern es den Schüler:innen Aktivitäten auf der Hinterbühne bzw. „unter der Bank“ zu starten. Der Sesselkreis ermöglicht dagegen ein höheres Maß an Sichtbarkeit, im Prinzip kann hier jeder:in sehen. Dennoch haben wir auch hier (subtile) Anzeichen für Parallelaktivitäten beobachten können. Insgesamt erleichtert der Sesselkreis, in dem es keine „Bühne“ für die Vortragenden gibt, das Gespräch und fokussiert die Aufmerksamkeit der Gruppe.

Zu (c): *Zeitliche Strukturierung*. Das Erzählsetting wird durch zeitliche Faktoren stark strukturiert, und zwar durch den *äußeren Zeitrahmen* wie durch den internen zeitlichen Ablauf. Der äußere Zeitrahmen eines Schulbesuchs gehört üblicherweise zu Bedingungen, die im Vorfeld abgesprochen werden, womit eine wichtige Gestaltungsmöglichkeit verbunden ist. Zugleich sind der Gestaltung Grenzen gesetzt, denn das Zeitfenster für den Schulbesuch muss in den Stundenplan eingefügt werden.

Die beobachteten Schulgespräche dauerten in der Regel zwischen hundert und hundertundzwanzig Minuten, wobei meistens ein zeitlicher „Puffer“ am Ende gegeben war, z.B. wenn die verantwortlichen Lehrpersonen drei Unterrichtsstunden reserviert hatten. In einem Fall kam es durch mangelhafte Absprache im Vorfeld zu der Situation, dass die Zeitzeugin wegen eines Anschlusstermins weniger Zeit hatte als erwartet (ca. anderthalb Stunden). In dieser Situation, die insgesamt gut gehandhabt werden konnte,

zumal die Schulklasse relativ klein war, waren dennoch Anzeichen von „Zeitdruck“ und „Abkürzungsaktivitäten“ der Zeitzeugin wahrnehmbar. Gerade für Erzählformate und offene Gesprächsprozesse ist es wichtig, dass der Zeitrahmen nicht zu eng gesetzt ist, denn sonst besteht die Gefahr, dass für alle Beteiligten *Zeitdruck* spürbar wird. Die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen fühlen sich u.U. gedrängt, Geschichten sehr verdichtet und selektiv zu präsentieren, Aspekte „wegzulassen“ oder „abzukürzen“, was es wiederum den Zuhörenden schwerer macht, der Erzählung zu folgen. Auch bei Schülerinnen und Schülern kann das Wissen um die knappe Zeit bewirken, dass sie Fragen oder Kommentare zurückhalten, insbesondere dann, wenn sie ohnehin unsicher sind, ob ihr Gedanke „passend“ ist und Gehör findet. Somit kann ein (zu) knapper Zeitrahmen dazu führen, dass Fragen nicht gestellt werden. In solchen Fällen, die nicht immer vermeidbar sind, ist die Nachbereitung durch die Lehrkraft besonders wichtig, da hier Raum für die offengebliebenen Fragen geschaffen werden kann.

Im Hinblick auf die *innere zeitliche Struktur* ist vor allem die Frage relevant, wie die Phasen des Schulbesuchs (siehe Kapitel 5.2.1) aufgeteilt sind und wie viel Zeit für Fragen und Austausch zwischen Zeitzeuge bzw. Zeitzeugin und Schüler:innen gegeben wird. In den Fragebögen der Schüler:innen tauchte mehrfach der Wunsch auf, mehr Zeit für Fragen und Gespräch zu haben, insbesondere in Fällen, in denen die Eingangserzählung als ausgearbeiteter Vortrag durchgeführt wurde. Hier gilt es, Ziele gegeneinander abzuwägen, vereinfacht gesagt: mehr offenes Gespräch oder ausführlichere Erzählung und Information.

Zu (d): *Art und Grad der Vorbereitung des Settings*. Das Setting wird vorab mehr oder weniger detailliert vorbereitet, z.T. werden letzte Einrichtungen (Sitzordnung, Beamer) erst kurz vor Beginn des Gespräches vorgenommen. In Ausnahmefällen kann das Setting auch ad hoc hergestellt werden – so in einem Fall, wo wir kurz vor den Schulferien relativ kurzfristig einen Schulbesuch verabreden konnten, aber die Zeit für ein gemeinsames Vorbereitungsgespräch fehlte. In diesem Fall wurde gemeinsam mit einigen Schüler:innen unter Anleitung der Moderatorin und mit Einverständnis der Lehrperson ad hoc ein Stuhlkreis aufgestellt. Voraussetzung für

dieses kurzfristige Timing war ein wechselseitiges Vertrauen zwischen Lehrperson, Moderatorin und Nachkommin, die sich durch frühere Zeitzeugengespräche bereits kannten. Allerdings wirkte sich das „Ungeplante“ der Situation auch auf die Gesprächssituation und Nachbereitung aus, womit die Wichtigkeit einer guten Absprache im Vorfeld noch einmal unterstrichen werden kann.

*Fazit zum Setting*: Obwohl der schulische Rahmen klare Grenzen im Hinblick auf Raum und Zeit setzt und auch die Anwesenheit der Schüler:innen festlegt, gibt es innerhalb dieses Rahmens viele unterschiedliche Möglichkeiten, das Gesprächssetting mit einer Schulklasse zu gestalten. Das gilt sowohl für den Raum und die Anordnung der Plätze als auch für die Struktur des zeitlichen Ablaufs. Auch hinsichtlich der Art und des Grades der Vorbereitung gibt es Unterschiede, in keinem Fall können Settings vorab vollständig durchgeplant oder gar fixiert werden. Sie werden vielmehr erst *im Verlauf* des Schulgesprächs interaktiv ausgestaltet und „lebendig“ – und das heißt, sie werden im Prozess möglicherweise abgeändert, Stühle und Tische werden

verrückt, geplante Gesprächsphasen und Pausen werden verschoben, verkürzt oder gedehnt usw. Angesichts dieses Befundes macht es wenig Sinn, ein „Standardsetting“ vorzugeben, vielmehr sind in der professionellen Umsetzung *Situationsangemessenheit und Flexibilität* gefragt, so auch das Plädoyer einer der beteiligten Lehrpersonen:

*„Ich möchte dafür plädieren, dass es so frei bleibt für die Nachkommen. In meinem Fall war es (...) so verschieden, bei dem einen mit der Powerpoint und die Kids sollten in ihren Sitzbänken in normalen Plätzen sitzen bleiben (...). Bei der anderen war es ein Sesselkreis mit dem Buch vorlesen. Das heißt, beide Nachkommen konnten das, was sie persönlich mitbringen wollten, mitbringen und konnten das so gestalten, wie sie das wollten. Und das finde ich, sollte so bleiben. (...) wenn es ein Regelprojekt wird, was ich übrigens im nächsten Jahr buchen würde, wenn ich siebte Klassen habe, dann unbedingt flexibel bleiben, was das Setting betrifft. Das wäre gut.“ (Lehrperson, FG4, Audiotranskript, 31/26-35)*

## erste Empfehlungen

Aus den Beobachtungen zum Setting lassen sich erste Empfehlungen für die pädagogische Praxis ableiten:

- + Die Gestaltung des Settings sollte in der Vorbereitung zwischen den Beteiligten besprochen werden.
- + Dabei sind unterschiedliche Aspekte, Perspektiven und Wünsche der Beteiligten sowie die zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten an der jeweiligen Schule einzubeziehen.
- + Eine kreisförmige Anordnung der Plätze fördert das Gespräch und fokussiert die Aufmerksamkeit und sollte jedenfalls erwogen werden.
- + Der zeitliche Rahmen sollte nicht zu eng geplant werden, da sich sonst kein Gespräch entfalten kann und Schüler:innen in ihren Beiträgen gehemmt werden.
- + Kein „Standardsetting“, sondern Flexibilität und Anpassung an die Bedingungen vor Ort und den Gesprächsverlauf sind notwendig.

#### 5.2.4

#### Kategorie 4

#### Varianten der Moderation

In den Gesprächen mit den Zeitzeugen können sich unterschiedliche Moderationsvarianten entfalten. Dies geschieht immer in Abstimmung mit den anderen Handelnden im Feld, zumal die zentrale Aufgabe der Moderation gerade darin besteht, zwischen den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten zu vermitteln. Die Moderation kann daher nicht isoliert betrachtet werden, sondern steht immer im Zusammenhang mit den Handlungen der anderen Anwesenden. Dennoch lassen sich aus den Beobachtungen Zuständigkeiten entnehmen, die dem:der Moderator:in *typischerweise* zukommen:

Wie auch im in Kapitel 5.2.2 nachzulesen, leistet die Moderation großen Anteil an der Etablierung des Gesprächsrahmens. Zumeist kommt ihr die Kontextualisierung des Projekts als Aufgabe zu, und sie übernimmt neben den Lehrpersonen auch *Vorstellungsarbeiten*, die unterschiedlich umfangreich ausfallen können. Während in manchen Gesprächen die Moderierenden es der Zeitzeugin bzw. dem Zeitzeugen weitgehend selbst überlassen sich vorzustellen, führen sie diese:n in anderen wiederum in Form kleiner biographischer Porträts ein. Daneben sind sie, ähnlich wie die Lehrpersonen, für das *Zeitmanagement* zuständig. Sie übernehmen vor allem die Strukturierung des Gesprächsablaufs, indem sie den Schülerinnen und Schülern die einzelnen Phasen des Gesprächs (siehe Kapitel 5.2.1) erläutern und diese dann auch jeweils interaktiv einleiten. Schließlich tragen die Moderierenden auch zur Einrichtung des Raums und der „Bühne“ sowie zum fortlaufenden technischen Gelingen bei, etwa als Unterstützung beim Zeigen von Power-Point-Folien.

Unterschiede lassen sich nun in der Ausführung der Moderation erkennen, sodass wir hier verschiedene „Varianten“ differenzieren. Hierfür ist zunächst die *Stärke* der Moderation relevant: Hält sie sich eher im Hintergrund? Oder setzt sie fortlaufend „Impulse“? Wird sie unter Umständen auch von den Vortragenden „gesucht“? Wie „stark“ die Moderation ausfällt, hängt eng damit zusammen, wie die Nachkommen das Gespräch ihrerseits anlegen.

Verstehen diese das Gespräch beispielsweise eher als Vortrag, so zeigt sich die Moderation zurückhaltender und wechselt in eine den Vortrag unterstützende Rolle. Wird das Gespräch eher als Dialog geführt, so übernimmt die Moderation die Rolle als Fragesteller:in, wobei Fragen entweder vorbereitet werden und einem bestimmten Ablauf folgen oder aber aus dem Stegreif formuliert sein können. Mitunter kommt es auch der Moderation zu, Schüler:innen für Rede- und Fragebeiträge „dranzunehmen“; dies geschieht jedoch auch in fließender Abstimmung mit der Zeitzeugin bzw. dem Zeitzeugen und der Lehrperson, die hierfür auch „Impulse“ setzen.

Daneben werden in den einzelnen Moderationsvarianten verschiedene *Orientierungen* erkennbar. Damit meinen wir, dass die Moderation unterschiedliche Perspektiven auf das Gespräch einnimmt und miteinander koordiniert und diesen in ihren eigenen Redebeiträgen mehr oder weniger Raum gibt. Die Moderation kann beispielsweise vordergründig „thematisch“ orientiert sein, etwa am eigenen Wissen über die Familiengeschichte der jeweiligen Nachkommen bzw. des Nachkommen, über Lebensstationen und für die Familiengeschichte bedeutsame Ereignisse und Themen, aber auch an eigenen Gedanken, die die moderierende Person selbst im Hinblick auf das Thema beschäftigen. Dies bezeichnen wir als *thematische Orientierung*, die unter anderem in einer „eigenen Agenda“ der Moderation, in vorbereiteten Fragen oder in vorab mit den Nachkommen abgesprochenen „Themen“ ihren Ausdruck findet.

Die Moderation wendet sich allerdings auch den Perspektiven der anderen Anwesenden zu und trägt zu deren Sichtbarmachung oder Vertiefung im Setting bei. So orientieren sich die Moderierenden in den von uns beobachteten Gesprächen immer auch *an den Erzählungen der Nachkommen* und tragen durch Nachfragen zu deren Ausbau oder Klärung bei. Dabei ist es im Besonderen ihre Aufgabe, „Erzählimpulse“ für die Nachkommen zu formulieren, diese also durch narrationsgenerierende (Nach-)Fragen zum Erzählen ihrer Familien- und Lebensgeschichten einzuladen.

Darüber hinaus stellen die Moderierenden aber auch Fragen, die dazu anregen, die Bedeutung des Erlebten zu reflektieren. Moderierenden kommt hier eine hohe Verantwortung zu, da sie durch ihre Fragen bestimmte Impulse für die Ausführungen der Nachkommen liefern. Ob es diesen gelingt, in Erzählungen einzusteigen, ist auch davon abhängig, wie sie gefragt werden. Dazu ein Beispiel:

*„Bevor wir vielleicht auch ein bisschen mehr zu den beiden Personen und ihrer Lebensgeschichte erfahren, würdest du uns erzählen (...) wie bist du denn aufgewachsen als Enkelkind? Mit dieser Familiengeschichte?“ (Moderatorin, SG 9, Audiotranskript, 2/26-28)*

Die Moderatorin lenkt mit einer erzählgenerierenden Frage auf die Lebensgeschichte der Zeitzeugin hin und regt damit eine biographische Einstiegserzählung an, die in diesem Fall relativ kurz ausfiel und bald durch eine dialogische Phase abgelöst wurde.

Schließlich zeigen unsere Rekonstruktionen der Nachgespräche, wie die Moderierenden auch die *Perspektive der Zuhörenden* und hier insbesondere der Schüler:innen mitberücksichtigen. Dies passiert in unterschiedlichen Formen – etwa, indem die Moderation (vermittelt über die verantwortliche Lehrperson) von den Schülerinnen und Schülern bereits vorab Impulse, Gedanken und Fragen erhält, die sie in ihre eigenen Fragen einfließen lässt. Besonders relevant ist jedoch die fortlaufende (Mit-)Bezugnahme auf die „Schüler:innenperspektive“ im Gesprächsprozess selbst. Hier antizipieren die Moderierenden etwaige Fragebedarfe der Schüler:innen und bringen diese gegenüber den Nachkommen ein, sie fragen zu Erzählpassagen nach, die ihnen gerade auch aus der antizipierten Schüler:innensicht unklar geblieben sind, oder sie geben mitunter Zusatzinformationen, etwa zu historischen Kontexten oder Begriffen, um den Schülerinnen und Schülern das Verständnis zu erleichtern.

Insgesamt konnten wir drei unterschiedliche Orientierungen herausarbeiten: „thematisch orientiert“, „an den Erzählungen der Nachkommen orientiert“ und „an den Perspektiven der Schüler:innen orientiert“. In der Praxis kommen Mischformen vor, d.h. die drei Orientierungen wirken zusammen und müssen ausbalanciert werden. Die Moderatorinnen und Moderatoren sehen in den vielfältigen Ansprüchen ihrer Aufgabe auch eigene Spielräume, die sie professionell ausgestalten. Dafür nutzen sie neben ihrem fachlichen Wissen auch ihre Erfahrungen im situationsgerechten Umgang mit der Kommunikation in Schulklassen und ggf. schon im Vorgespräch gewonnene Informationen über die jeweils besuchte Klasse, wie nachfolgendes Zitat verdeutlicht:

*„diese Freiräume und Gestaltungsspielräume (...) vielleicht auch wie die übliche Praxis in der Klasse ist und in Absprache mit den Lehrpersonen, die Person, die die Schülerinnen und Schüler kennt, weil sie da so ein Austarieren macht, was passt in diese Klasse, zwar vielleicht mit einem gewissen Setting und Ideen zu kommen, aber gleichzeitig an eine gewohnte Praxis in der Klasse anzuschließen, also (...) solche Elemente auch aufzugreifen, die noch den Dialog vielleicht fördern.“ (Moderator:in, FG4, Audiotranskript, 21/34-22/6)*

### 5.2.5

#### Kategorie 5

##### Erzählpositionen der Nachkommen

Wenn Kinder oder Enkelkinder von NS-Verfolgten an Schulen gehen, nehmen auch sie die Rolle von Zeitzeugen ein, allerdings sprechen sie aufgrund ihrer generationalen Zugehörigkeit und ihrer biographischen Verflechtung mit der Geschichte aus einer anderen Perspektive als Zeitzeugen der ersten Generation, die Verfolgung und Holocaust selbst erlebt haben. Wir haben deshalb die Schulgespräche im Hinblick darauf analysiert, worüber und wie Nachkommen in der Rolle als Zeitzeugen sprechen. Ohne hier die Erzählungen im Einzelnen inhaltlich darstellen zu können, präsentieren wir im Folgenden verschiedene „Erzählpositionen“, die die Nachkommen *typischerweise* einnehmen, wenn sie von ihren Lebens- und Familiengeschichten erzählen. Mit dem Begriff „Erzählpositionen“ meinen wir selbst- oder fremdzugeschriebene Positionen, die im Gesprächsverlauf wechseln können und ineinander verschränkt sind. Bedeutsam sind hierfür auch die Fragen, die die Moderation oder die Schüler:innen stellen. In Abstimmung damit, wie sie von den anderen Anwesenden angesprochen werden, aber auch in Abstimmung mit ihrer eigenen „Agenda“ nehmen die Nachkommen in den Schulgesprächen folgende Erzählpositionen ein<sup>31</sup>.

- + **Erzählung zur eigenen Lebensgeschichte:** Die Nachkomminnen und Nachkommen erzählen immer auch über ihre eigenen biographischen Erfahrungen. In dieser Erzählhaltung sind sie „Experten ihrer Lebensgeschichten“<sup>32</sup>. Darunter fällt, dass sie von ihrem eigenen Aufwachsen als Kinder und Jugendliche in Österreich erzählen. Je nachdem, welcher Generation sie angehören, bilden hier unterschiedliche zeithistorische Hintergründe – z.B. das Nachkriegsösterreich oder das Österreich der 1980er- und 90er-Jahre – den Kontext der Erzählungen. Die Schüler:innen erfahren so, was es heißt, als Kinder und Enkelkinder von NS-Verfolgten in einer postnationalsozialistischen Gesell-

schaft aufzuwachsen. Die Geschichten vom Aufwachsen erlauben es allerdings auch, die Eltern und Großeltern der Nachkommen – das heißt die Überlebenden des Holocaust und der NS-Verfolgung – noch einmal in einer anderen Perspektive kennenzulernen, als dies sonst der Fall ist. Die Großmutter einer Nachkommenin, die den Holocaust überlebt hat, wird so eben auch zur „Zuckerl-Oma“, die ab und an die Enkeltochter von der Schule abholt. Die Erzählungen der Nachkommen tragen somit zur Weitung und Differenzierung des Blicks auf die Zeitzeugen der ersten Generation (siehe Begriffserläuterungen in Kapitel 1) bei. Daneben machen die Erzählungen erfahrbar, was Nachkommenschaft bedeutet. Die Geschichten handeln immer auch davon, was es heißt, sich selbst auf Recherche zur eigenen Familiengeschichte zu begeben, Fragen zu haben und auch eigenes Nicht-Wissen über die Vorfahren auszuhalten.

- + **Erzählung zu den Lebensgeschichten der Vorfahren:** Ihre Haltung zu ihren Eltern, Großeltern und weiteren Verwandten wird dann besonders deutlich, wenn die Nachkommen die Lebensgeschichte ihrer Vorfahren erzählen. Hier agieren sie als Expertin bzw. Experte für die Lebensgeschichte der Vorfahren und rekonstruieren – oft materialgestützt, mit Bildern, Fotos und Objekten – ihre Familiengeschichten, u.U. basiert auf umfangreichen historischen Recherchen<sup>33</sup>. Diese Geschichten handeln von Isolation, Deportation, Flucht, Verlust, Leid, Tod und Überleben. Die Nachkommen nehmen hier auf Wissen Bezug, das sie von den Geschichten ihrer Eltern und Großeltern haben, machen aber auch immer wieder die Grenzen des eigenen Wissens zum Thema. Dabei führen sie ihr Nicht-Wissen auch darauf zurück, dass die eigenen Vorfahren vieles nicht erzählt haben oder nicht erzählen konnten. So greifen die Schulgespräche auch Auslassungen, Erinnerungslücken und Vergessen sowie die Perspektivgebundenheit biographischen Wissens auf. Ein wichtiges Thema dabei ist das Sprechen bzw. Schweigen in den Familien, verbunden mit der Frage, welche Bedeutung es für die Biographien der Nachkommen hat.

<sup>31</sup> Die nachfolgende Unterscheidung von vier typischen Erzählpositionen ist das Ergebnis der Rekonstruktion aus zehn beobachteten Gesprächen. Wir gehen davon aus, dass sich diese Typisierung verallgemeinern lässt, dennoch ist anzunehmen, dass weitere empirische Forschungen auch weitere Differenzierungen zutage fördern können.

<sup>32</sup> Vgl. Heidi Behrens-Cobet: Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biographische Kompetenz in Bildungsprozessen, in: Hubert Klingenberg/Brigitte Kreca-Kirchbichler (Hrsg.), Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne, München 1999.

<sup>33</sup> Im Fall der in der Pilotphase beteiligten Nachkommen gab es für zwei Familiengeschichten ausführliche Recherchen, die auch in Buchform veröffentlicht vorlagen und teilweise auch in den Gesprächen thematisiert (und „gezeigt“) wurden.

- + **Vermittlung von historischem Wissen und seiner Bedeutung für die Gegenwart:** Das Erzählen zu den Biographien der Vorfahren, wie auch das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte macht außerdem die Aufbereitung historischer Daten und Ereignisse notwendig. Mitunter wechseln die Nachkommen hierfür auch zeitweise in die Rolle als *Vermittler:in von Zeitgeschichte und ihren Gegenwartsbezügen*. Da die Nachkommen sehr bemüht sind, die Geschichten ihrer Eltern und Großeltern, aber auch die eigene Lebensgeschichte so aufzubereiten, dass diese für die Schüler:innen anschlussfähig sind, kommt es auch zur expliziten Vermittlung historischen Wissens. Dies kann knapp erfolgen – etwa in Situationen, in denen sich die Erzähler:innen darüber versichern, dass die Schüler:innen bestimmte historische Ereignisse kennen, oder wenn Schüler:innen Verständnisfragen stellen. Dann dient die Vermittlung historischer Daten der Kontextualisierung der Erzählungen. Die Erläuterung von historischen Rahmenbedingungen rückt zuweilen aber auch in den Vordergrund – so wurde in einem Gespräch das eigene politische Engagement im Nachkriegsösterreich durch eine Art Exkurs zur „Waldheim-Affäre“ und zum Erstarken der FPÖ unter Jörg Haider kontextualisiert.
- + **Repräsentation eines Kollektivs im öffentlichen Raum:** Mit der Veröffentlichung ihrer Familiengeschichte in Form von Büchern, Ausstellungen und öffentlichen Gesprächen, wie auch dem Schulgespräch, geht *viertens* für die Nachkommen einher, dass sie ein Stück weit als *Repräsentantin bzw. Repräsentant der Opfer der NS-Verfolgung* und des Holocausts auftreten und auch in dieser Rolle angesprochen werden. In ihren Erzählungen gehen sie daher auch darauf ein, was es bedeutet, mit dieser Repräsentation zu leben. Diesbezüglich fällt auf, dass die Nachkomminnen und Nachkommen bewusst zur öffentlichen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte Österreichs beizutragen versuchen. So gestalten sie ihre Schulbesuche auch im Bewusstsein um diese Aufgabe. Dies macht sie für die Schüler:innen zu *Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern*, die zu moralischen, gesellschaftlichen oder aktuellen politischen Problemen gefragt werden können.

### 5.2.6

#### Kategorie 6

##### Beteiligung der Schüler:innen am Interaktionsprozess

Das schulisch gerahmte Setting der Zeitzeugenerzählung ist darauf ausgerichtet, dass Schüler:innen als „Publikum“ gesehen werden und sich auch selbst so positionieren. Die Rollenerwartung besteht, vor allem in der ersten Phase, darin, aufmerksam zuzuhören und im weiteren Verlauf (nach Aufforderung) Fragen zu stellen. Allerdings sind die sichtbaren und hörbaren Aktivitäten der Schüler:innen weit mehr als bloße Resonanz auf den Vortrag oder das Bedienen schulischer Rollenanforderungen. Was Schüler:innen sagen und was sie tun, gibt gehaltvolle Einblicke in ihre Interessen und ihren Umgang mit dem komplexen Thema. Die Äußerungen der Schüler:innen sind somit als aktive Beiträge zu verstehen, die den Interaktionsprozess mitgestalten. Und sie stellen auch für die Nachkommen ein wichtiges Feedback dar, zumal das Gespräch mit Kindern und Jugendlichen für viele ein zentrales Motiv ihres Engagements ist.

Um die Beteiligung der Schüler:innen zu rekonstruieren, konzentrieren wir uns hier auf die Daten der teilnehmenden Beobachtung und die Audioaufnahmen der Unterrichtsgespräche.<sup>34</sup> Die folgenden Befunde fokussieren Aktivitäten des Zuhörens, Fragens und Sprechens der Schüler:innen während des Unterrichtsgesprächs – Aktivitäten, mit denen sie nicht nur „reagieren“, sondern Impulse für den weiteren Gesprächsverlauf setzen, ihm eine thematische Richtung geben können. Dies gilt besonders für die dialogischen Phasen, die u.U. explizit als Zeit für die Fragen der Schüler:innen gerahmt wurden.

Der wichtigste Befund unserer Analysen ist, dass die Schüler:innen die verschiedenen Erzählpositionen der Nachkomminnen und Nachkommen ihrerseits aufgreifen und Fragen auf unterschiedlichen Ebenen formulieren. Sie „antworten“ auf

<sup>34</sup> Die Perspektiven der Schüler:innen konnten in der Pilotphase nur bedingt erforscht werden. Die wichtigsten Daten hierzu lieferten Audioaufzeichnungen und Protokolle zu den Unterrichtsgesprächen. Daneben wurden offene Fragebögen zur Evaluation ihrer Erfahrungen mit den Nachkommengesprächen eingesetzt, die zwar interessante Einzelaussagen lieferten, aber insgesamt kaum tragfähige Befunde. Schließlich gaben die Rückmeldungen der Lehrer:innen in den Nachbesprechungen und Fokusgruppen Einblicke in die Reaktionen der Schüler:innen, die diese in der Nachbereitung des Gesprächs im Unterricht artikuliert hatten. Eigene Fokusgruppen oder Reflexionsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern konnten aus Ressourcengründen im Pilotprojekt nicht durchgeführt werden.

die Komplexität der Erzählungen und tragen so zu einem dialogischen Gesprächsverlauf bei. Dies soll nun an drei ausgewählten Beispielen illustriert werden.

**A Fragen zur Lebensgeschichte der Nachkommen bzw. des Nachkommen:** Viele Fragen beziehen sich auf das *Erzählen der eigenen Geschichte* als Kind oder Enkelkind von Überlebenden des NS-Regimes. Neben Nachfragen zu einzelnen „Fakten“ oder zeitgeschichtlichen Kontexten wurden immer wieder komplexe Fragen gestellt, die sich auf die Erfahrungs- und Beziehungsebene richten und deutlich machen, wie es Schülerinnen und Schülern gelingt, sich in die Perspektive der Erzähler:innen hineinzuversetzen. So lautet etwa die erste Frage eines Schülers nach der langen Eingangserzählung eines Nachkommen:

*„Ich würde gern wissen, ob Sie vielleicht ein bisschen Angst hatten, ihren Vater zu fragen über das Thema, oder halt ob Sie ähm, ihn nicht verletzen wollten.“ (SG 2, Audiotranskript, 21/23-25)*

Die vorsichtig formulierte Frage adressiert den Zeitzeugen als Sohn eines Vaters, der Verfolgung und Traumatisierung erlebt hat, und dokumentiert damit eine doppelte Perspektivübernahme: die Frage nach der „Angst“ enthält eine Vermutung, wie es dem Sohn ergangen sein könnte, zugleich impliziert die mögliche Angst des Sohnes, den Vater zu verletzen, das Sich-Hineinversetzen in den Vater und dessen Gefühle, die durch die Frage des Sohnes (re-)aktiviert werden könnten. Mit der Frage wird auch das Thema Sprechen und Schweigen in der Familie, das vorher bereits vom Zeitzeugen angesprochen war, erneut aufgegriffen. Der Zeitzeuge antwortet auf diese Frage direkt, offen, ernsthaft und persönlich: „Ah, na, die Angst habe ich nicht gehabt, und zwar deswegen [...]“ (SG2, 21/26). Es folgt eine längere Erklärung, in der der Erzähler seine Beziehung zum Vater, die Gefühle seines Vaters, wie er als Sohn diese erlebt hat, wie er damit umgegangen ist und schließlich auch die „Angst“ der Großeltern und deren Schweigen über die Geschehnisse thematisiert. Damit greift er im Modus der Reflexion die Frage des Schülers auf, erweitert und

vertieft das Thema des Sprechens bzw. Schweigens zwischen den Generationen. Die nächste Schülerin knüpft hier an und fragt nach, wie der Zeitzeuge seinen Vater erlebt und wie er bemerkt habe, dass diesen die Erinnerungen belasten. Auch diese Frage wird ausführlich und konkret beantwortet. Das angesprochene Thema wird im Dialog entfaltet, es kommt zu einer Art gemeinsamen Nachdenkens.

**B Fragen zur Familiengeschichte und den Biographien der Vorfahren:** Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Passage der Eingangserzählung, in der die Überlebensgeschichte der Vorfahren, in diesem Fall der Großmutter der Zeitzeugin, im Mittelpunkt stand. Zu ihr hatten die Schüler:innen in der Vorbereitung schon Ausschnitte eines Videointerviews gesehen. Nun entfaltet sich im Dialog mit der Enkelin, angeregt durch Fragen der Schüler:innen, ein längeres Gespräch zur Geschichte der Großmutter, die mit ihrer Mutter und Schwester das Lager Theresienstadt überlebt hat. Eine Schülerin fragt:

*„Ähm, also im Video wurde ja gezeigt, dass Ihrer Urgroßmutter wurde ja vorgeschlagen, dass sie sowas unterschreiben kann, dass sie als Christin gilt und dass sie dann, dass es dann halt, also dass, sie würde sich auch, müsse sich auch von ihrem Ehemann scheiden. Ähm, hat Ihre Großmutter Ihrer Urgroßmutter manchmal übelgenommen, dass sie das nicht unterschrieben hat, oder?“ (SG3, Audiotranskript, 16/35-39)*

Die Frage bezieht sich auf ein bestimmtes Ereignis, von dem die Großmutter im Video spricht. Die Urgroßmutter hätte, so interpretiert die Schülerin, die Möglichkeit gehabt, sich von ihrem Ehemann scheiden zu lassen und ihre Kinder dadurch zu „retten“. Nachdem die Urgroßmutter dies aber nicht getan hat, fragt sich die Schülerin, ob dies die Beziehung der Großmutter zu ihrer Mutter belastet haben könnte.

Wie im ersten Beispiel wird auch hier deutlich, wie sich eine Schülerin die komplexe Familiengeschichte aneignet und die Perspektiven der Beteiligten im Beziehungsgeflecht von drei Generationen nachzuvollziehen sucht. Ausgehend von ihrer Interpretation der Aussage aus dem Videointerview versetzt sie

sich in die damalige Perspektive der Großmutter hinein. Dabei wird auch die Wunschvorstellung erkennbar, die Geschichte hätte unter anderen Bedingungen einen anderen Ausgang nehmen können, es hätte möglicherweise einen Handlungsspielraum gegeben, um sich zu „retten“. Mit ihrer Frage adressiert die Schülerin die Nachkommenin als Expertin für die Biographie ihrer Großmutter, die über die Verhältnisse Bescheid weiß und auch über die (vergangenen) Gefühle ihrer Großmutter („übelgenommen“) Auskunft geben kann. Die Nachkommenin greift die Frage in allen Aspekten auf und antwortet bedächtig und differenziert.

*„Ich glaube nicht, weil ich weiß nicht genau, ob das – das hätte, das hätte meine Großmutter nicht, ja nicht geschützt. (6) Ich weiß nicht, was meine Großmutter da genau im Video sagt, aber (2) ja, bei der bei den Nazis – also im Judentum, wird die Religion nach der Mutter, von der Mutter übertragen. Also wenn man eine jüdische Mutter hat, ist man nach jüdischen ähm, Regeln Jüdin. Aber die Nazis haben ja nicht diese Regeln gehabt, sondern die haben einfach geschaut, wie viele jüdische Vorfahren hat man insgesamt? Und selbst wenn sich meine Urgroßeltern getrennt hätten, hätte meine Großmutter trotzdem, drei jüdische Vorfahren, gehabt und wäre somit ich glaube auch ‚Volljüdin‘ gewesen. Ich glaube, ich muss mir noch mal dieses Video anschauen, was sie da genau sagt...“ (SG3, Audiotranskript, 17/1-10)*

Die Antwort, hier nur in den ersten Sätzen zitiert, ist in mehrfacher Hinsicht interessant: Zum einen greift die Nachkommenin sowohl die direkte Frage nach der (damaligen) Haltung der Großmutter auf – hier weist sie ein genaues „Wissen“ aber zurück und macht zugleich deutlich, dass die Aussagen im Videointerview eine eigene Wirklichkeitsebene darstellen, die man sich „genau anschauen“ muss und über die auch sie als Enkelin nicht einfach verfügt. Zum anderen erkennt sie die hinter der Frage liegende „Rettungsphantasie“ und rückt – vorsichtig und die Fragerin ernstnehmend – die Voraussetzung der Überlegung gerade, indem sie die Nürnberger Rassegesetze erläutert und erklärt, dass es selbst bei einer Scheidung der Urgroßeltern keinen Schutz für die Großmutter gegeben hätte.

Bemerkenswert ist, dass die Nachkommenin den Schülerinnen und Schülern gewissermaßen *in actu* vermittelt, dass es auf solche Fragen keine einfachen Antworten gibt. Sie „denkt laut nach“ und demonstriert damit, dass die historischen Geschehnisse komplex und interpretationsbedürftig sind, dass es unterschiedliche Perspektiven dazu gibt, mit denen auch sie als Nachkommenin sich auseinandersetzen muss. Dabei spricht sie offen über ihr *Nicht-Wissen* und zeigt zugleich, wie sie konkret damit umgeht. Sie recherchiert und zieht historisches Fachwissen heran, und sie kann mit ihrer Großmutter sprechen<sup>35</sup> und fragen, wie diese ein Ereignis erlebt und für sich gedeutet hat. „Ich müsste/werde sie fragen“, sagt sie mehrfach im sich anschließenden Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Dass diese Möglichkeit nicht immer gegeben ist, wird in einem anderen Schulgespräch deutlich, wo die Zeitzeugin auf vergleichbare Fragen deutlich macht, dass es niemanden aus ihrer Familie mehr gebe, den sie fragen könnte. Diese für viele Nachkommen bestehende Problematik, spricht sie gleich zu Beginn mit den Schülerinnen und Schülern an, indem sie sich auf deren lebensweltliche Erfahrungen bezieht und fragt, wer noch Großeltern habe. Nachdem die große Mehrheit aufzeigt, erzählt sie, dass sie „sich immer Großeltern gewünscht habe, insbesondere eine Großmutter“ (SG 6, Protokoll, S. 9).

**C Fragen zu moralischen und politischen Gegenwartsthemen:** In den Gesprächen haben wir auch gesehen, dass die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen auf aktuelle gesellschaftliche Fragen angesprochen werden. Die Schüler:innen interessieren sich für ihre Einschätzung und Haltung, sie fragen z.T. erstaunlich direkt, wie folgendes Beispiel zeigt:

*„Also äh Sie haben die Frage schon gut eingeleitet, und zwar meine Frage ist, welche politische Einstellung haben Sie? Im Moment ist es ja so, dass viele rechte Parteien wieder immer beliebter werden. Und welche Einstellungen haben Sie dazu? Haben Sie da irgendwie Angst? Und ähm – auch, wenn man das fragen darf, welche Partei wählen Sie auch selber?“ (SG 2, Audiotranskript, 23/20-24)*

<sup>35</sup> Wenige Monate nach diesem Schulgespräch verstarb die Großmutter.

Der Schüler knüpft hier an eine Aussage des Zeitzeugen an und fühlt sich ermutigt, nach dessen „politischer Einstellung“ zu fragen, sogar die in der Öffentlichkeit und selbst in Familien vielfach tabuisierte Frage nach der Präferenz für eine politische Partei traut er sich – vorsichtig – zu formulieren. Er bekommt eine ausführliche, nachdenkliche Antwort, die am Ende der langen, hier nicht vollständig zitierten Passage auch diese „heikle“ Frage nicht ausspart. Die Antwort beginnt:

*„Die politische Situation macht mir Sorgen, weil ich das Gefühl habe, das Potenzial von rechtem Gedankengut in Österreich ist unglaublich hoch und größer werdend. Und wo ich ein großes Problem sehe...“ (SG2, Audiotranskript, 23/25-27)*

In einem anderen Gespräch geht es in der Nachfragephase um das Thema Zivilcourage, anknüpfend an eine Geschichte, welche die Zeitzeugin aus ihrer eigenen Kindheit erzählt hatte. Hier fragt eine Schülerin zum Beispiel:

*„Würde es [heute] einen Aufstand auf der Straße bezüglich der NS-Zeit oder anderer (...) geben, würden Sie einschreiten und Zivilcourage zeigen?“ (SG1, Audiotranskript, 31/29-30)*

Mit solchen Fragen wird besonders deutlich, dass die Erzählungen der Nachkommen dazu anregen, Geschichte und Gegenwart zu verbinden und dass Schüler:innen in hohem Maße daran interessiert und in der Lage sind, die Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Hinblick auf aktuelle politische und moralische Fragen zu reflektieren und dadurch Orientierungen für das eigene Denken und Handeln zu finden.

**Fazit zur Beteiligung der Schüler:innen:** Die Fragen der Schüler:innen bergen ein großes Potenzial für Reflexions- und Lernprozesse. Die Zeitzeugen werden als Gesprächspartner:innen adressiert, die nicht nur über ihre Familiengeschichte und zeitgeschichtliche Ereignisse, sondern auch zu weitergehenden Themen befragt werden können, die möglicherweise mit Lehrerinnen und Lehrern oder auch den Eltern nicht in dieser Weise besprochen werden. Die Fragen der Schüler:innen sind z.T. sehr persönlich, ebenso wie die Antworten der Nachkommen und Nachkommen. Sie belegen, dass es im dialogischen Format, selbst in dem kurzen Zeitrahmen eines Schulbesuchs, gelingen kann, wechselseitiges Vertrauen aufzubauen und sich auf einen offenen Gesprächsverlauf einzulassen. Die in der vorausgehenden biographischen Erzählung und dem Gespräch entstandene „Nähe“, die zugleich auf die singuläre Begegnung begrenzt bleibt, eröffnet einen Möglichkeitsraum für eine dialogische Kommunikation, in der die Interessen und Anliegen der Schüler:innen Platz haben. Dass auch der (geringere) generationale Abstand der Lebenswelten zwischen Nachkommen und Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielt und u.U. zu dieser „Nähe“ beitragen kann, wurde in den Schulbesuchen einer Zeitzeugin aus der Enkelgeneration erkennbar. Zu diesem Aspekt wären systematische Forschungen wünschenswert.

In einigen wenigen Fällen kam es vor, dass eine Zeitzeugin bzw. ein Zeitzeuge explizit nach den Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler:innen gefragt hat, etwa zu Konflikten und Ausgrenzungserfahrungen in der Peergroup. Solche Fragen wurden in der Regel von mehreren Kindern bzw. Jugendlichen beantwortet und trugen zur Lebendigkeit des Gesprächs bei. Grundsätzlich böte ein solcher *Perspektivwechsel* weitere Möglichkeiten, den Gesprächsraum zu öffnen und den dialogischen Charakter der Begegnung zu stärken.

Dazu trägt schließlich auch bei, dass Schüler:innen ihre Fragen spontan, in Resonanz auf die Eingangserzählung entwickeln können. In einigen Fällen haben wir gesehen, dass vorbereitete Fragen im Gespräch vorgelesen wurden.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Diese Praxis findet sich häufig in Gesprächen mit Zeitzeugen der ersten Generation und hat dort u.E. eine andere Bedeutung als in den Gesprächen mit Nachkommen. Dieser Punkt kann hier nicht weiter ausgeführt werden.

Diese Form entspricht einer üblichen schulischen Praxis (einer nach dem anderen „kommt dran“) und etabliert eher ein Frage-Antwort-Schema als ein Gespräch. Sinnvoller erscheint uns, Fragen, die im Vorfeld erarbeitet wurden, in der Nachbereitung im Unterricht wieder aufzugreifen, in der Interaktion mit den Zeitzeugen jedoch auf einen spontanen Gesprächsverlauf zu setzen.

Das dafür nötige Vertrauen in die Schüler:innen ist – so unser Befund – in jeder Hinsicht berechtigt. Hierzu auch die Einschätzung einer Lehrperson:

*„(...) was ich jetzt aus dem, wie ich es erlebt habe (...) für mich mitnehme, ist, dass man eigentlich den Kindern schon auch mehr zutrauen sollte, dann kommen sie mehr in den Dialog (...). Ich glaube, dass man da vielleicht noch mal genauer hinschauen könnte, wie das*

*gestaltet ist, dass man sie selber auch ermutigt, die Fragen zu stellen (...). Es war ein sehr interessantes Gespräch zum Zuhören, aber es ist dann der Spannungsbogen des Zuhörens sehr lang für die Schüler und sie werden nicht so selbstwirksam, vielleicht.“ (Lehrperson, FG3, Audiotranskript, 31/8-17)*

Zuletzt sei eine Beobachtung festgehalten, die uns eher am Rand, in den Gesprächen mit Lehrpersonen, mitgeteilt wurde, dass nämlich in den Schulgesprächen Kinder zu Wort gekommen seien, die sonst eher still sind, während die üblichen „Wortführer:innen“ einer Klasse sich eher zurückgehalten hätten. Auch diese Beobachtungen verweisen darauf, dass die Gespräche einen anderen kommunikativen Raum erzeugen als der übliche Unterricht.

## erste Empfehlungen

Auf Basis unserer Befunde können erste Hinweise für die pädagogische Praxis festgehalten werden:

- + Die Herstellung eines dialogischen Gesprächssettings fördert differenzierte Formen des Nachdenkens und den Umgang mit (Mehr-)Perspektivität und unabschließbaren Fragen.
- + Schüler:innen sind in der Lage, die Vielschichtigkeit lebensgeschichtlicher Erzählungen zu erfassen und dazu eigene Perspektiven einzunehmen. Es kommt darauf an, dieses Potenzial gezielt zu unterstützen.
- + Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler:innen hängen wesentlich vom Setting ab, insbesondere davon, wie viel Zeit für die Gesprächsphase bleibt und wie sehr Schüler:innen ermutigt werden, ihre Fragen offen einzubringen.

- + Ernsthaftige, persönliche Antworten fördern ernsthaftige, persönliche Fragen (und umgekehrt).
- + Bezugnahmen auf die Lebenswelt der Schüler:innen schaffen für diese zusätzliche Anknüpfungsmöglichkeiten an die Erzählungen der Nachkommen und Nachkommen.
- + Generationale „Nähe“ kann das offene Gespräch erleichtern (Beispiel: Enkelin als Zeitzeugin).
- + Fragen an die Schüler:innen sollten weniger den Charakter von (schulischen) Wissensfragen haben, sondern mehr auf deren eigene Erfahrungen im Umgang mit aktuellen Problemen in Lebenswelt und Gesellschaft gerichtet sein.

## 5.2.7

### Kategorie 7

#### Handlungsspielräume der Lehrpersonen

Die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Lehrpersonen im Kontext der Gespräche mit Nachkommen wurden in den vorausgegangenen Kapiteln vielfach mitbehandelt. Die wichtigsten Aufgaben sollen hier noch einmal pointiert festgehalten werden:

*Vor und nach dem Schulgespräch:*

- + Einbindung des Schulbesuchs in den curricularen Verlauf und die Lernerfahrungen der Schüler:innen;
- + Vor- und Nachbereitung des Gesprächs mit den Schülerinnen und Schülern und Einbeziehung ihrer Fragen und Interessen;
- + Vorbereitung und Koordination des Schulbesuchs (Raum, Zeit, Kontakt zu Nachkommen, Moderation/ERINNERN:AT, Schulleitung usw.);
- + ausführliches Vorgespräch mit der Zeitzeugin bzw. dem Zeitzeugen sowie dem Moderator bzw. der Moderatorin, Absprachen des Ablaufs, Settings und der Rollenverteilung im Schulgespräch.

*Beim Schulgespräch:*

- + Begrüßung und „Rahmenarbeit“ (besonders Wahrung des schulischen Rahmens, d.h. Pausen, Organisatorisches u.a., siehe Kapitel 5.2.2),
- + Beobachtung des Gesprächsprozesses und besonders der Schüler:innen, ggf. stellvertretendes Einbringen ihrer Interessen und Fragen sowie Sammeln von Punkten, ggf. mit Anfertigung von Notizen, für die Nachbereitung,
- + ggf. Ko-Moderation und/oder angeleitete Reflexion als Phase im Gesprächsverlauf (siehe Kapitel 5.2.1),
- + Reflexion und Feedback an die Zeitzeugin bzw. den Zeitzeugen und die Moderatorin bzw. den Moderatoren (und Begleitforschung).

In der Umsetzung dieser Aufgaben haben die Lehrer:innen Handlungsspielräume, wie wir in ihrer Art der Beteiligung am Unterrichtsgespräch beobachten konnten. Hier variierte ihre Rolle, abgesehen von der Begrüßung und Rahmenarbeit, erheblich: von der einer aktiven Ko-Moderation, die zeitweise die Gesprächsführung übernahm, bis hin zu einer zurückhaltenden Rolle als Teilnehmer:in im „Publikum“, die sich u.U. mit eigenen Fragen an die Zeitzeugin bzw. den Zeitzeugen wendet.

Eine besondere, im Vorgespräch abgesprochene Aufgabe hatte eine Lehrerin übernommen, die nach der Eingangserzählung, noch vor der Pause, mit ihren Schülerinnen und Schülern eine etwa 20minütige Reflexion durchführte, nach einer der Klasse vertrauten, vielfach geübten Methode aus ihrer Unterrichtspraxis.

Insgesamt war für uns als Beobachter:innen in den meisten Fällen spürbar, dass im Hintergrund des Geschehens ein tragfähiger Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrerinnen und Lehrern andererseits bestand, der es allen ermöglicht hat, sich auf einen offenen Gesprächsverlauf einzulassen. Die Lehrer:innen behielten auch in Phasen, in denen sie „passiv“ wirken mochten, das Geschehen und ihre Schüler:innen im Blick. In den Fokusgruppen zur Reflexion der Schulgespräche wurden dazu Beispiele erzählt und Handlungsmöglichkeiten in schwierigen Situationen gemeinsam reflektiert. Was tun, wenn ein:e Schüler:in sich situationsunangemessen verhält, z.B. während des Gesprächs einschläft? In dem konkreten Fall hatte der Lehrer nicht eingegriffen, obwohl er fürchtete, die Zeitzeugin könne das Schlafen bemerken und „*persönlich nehmen*“. Er dachte, dass ein Zurechtweisen „*keinen Sinn hätte und auch das Ganze gestört hätte*“ (Lehrer, FG1, Audiotranskript, 4/33-34). Eine andere Lehrerin berichtete von einer Situation, in der sie während einer Erzählung des Zeitzeugen „*zufällig ein Augenpaar einer Schülerin getroffen*“ und „*völlige Fassungslosigkeit*“ gesehen habe.

*„Ich habe diesen Moment quasi nur gespeichert in meinem Gedächtnis und habe mir gedacht, ich möchte in der Nachbereitung [...] noch einmal darauf zurückkommen, und habe sie dann konkret noch einmal darauf angesprochen“ (Lehrerin, FG1, Audiotranskript, 7/40-45).*

Um Lehrpersonen in ihrer anspruchsvollen Aufgabe, den Prozess aufmerksam zu begleiten und dabei zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu vermitteln, gut unterstützen und weiterqualifizieren zu können, sind Professionalisierungsangebote und Reflexionsräume wie Supervision oder Intervision notwendig. Aufbauend auf ihren pädagogischen Kompetenzen und Erfahrungen könnten Lehrkräfte mit der von uns erarbeiteten „analytischen Brille“ (siehe oben) neue Möglichkeiten der sozialen Prozessanalyse kennenlernen und erproben und damit geübte, häufig auf Individuen fokussierte Sehweisen um Kategorien der Interaktionsordnung zu erweitern.

## 5.3 Fazit

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Begleitforschung mit Rückbezug auf die Ausgangsfragen pointiert zusammengefasst. Zunächst zur ersten, zweiteiligen Fragestellung:

### 1(a) Wie gestalten sich Bildungssituationen mit biographischen Erzählungen von Nachkommen im schulischen Kontext?

Unsere Forschung hat gezeigt: Erzählen kann, wenn es angemessen pädagogisch begleitet wird, einen kommunikativen Lernraum eröffnen, der sich von den üblichen, bewertungsorientierten Lernsettings der Schule unterscheidet. Schüler:innen können sich in diesem Setting mit eigenen Fragen und Interessen artikulieren und neue Zugänge zu Geschichte und Gegenwart entwickeln. Die Frage, wie Bildungssituationen konkret verlaufen, in denen Nachkommen von Überlebenden des Holocaust als Zeitzeugen und Zeitzeuginnen an Schulen erzählen, lässt sich jedoch nicht mit einem allgemeingültigen „Schema für alle“ beantworten. Die Studie hat gezeigt, dass solche Bildungssituationen offene Prozesse sind, die sich je nach Kontext und Konstellation aller beteiligten Perspektiven unterschiedlich gestalten. Es sind konkrete Begegnungen zwischen unterschiedlichen Akteuren, die ihren Wert gerade darin haben, dass sich persönliche Gespräche und Interaktionsprozesse entwickeln können.

Dieser Befund bedeutet jedoch nicht, dass die Schulbesuche nicht vergleichbar und analytisch nicht fassbar wären. Aus dem empirischen Material wurde eine „analytische Brille“ entwickelt, die geeignet ist, solche Vermittlungssituationen systematisch für den jeweiligen „Fall“ zu beschreiben und zu reflektieren. Dabei wurden sieben relevante Kategorien identifiziert, die sich auf alle Fälle anwenden lassen: (1) Verlauf und Phasen, (2) Rahmung und (3) Setting der Gespräche, (4) Moderation, (5) Erzählpositionen der Nachkommen, (6) Schüler:innenbeteiligung und (7) Handlungsspielräume der Lehrpersonen.

Bei aller Variabilität und Situationsabhängigkeit im Detail zeigten sich im Vergleich der zehn beobachteten Schulbesuche unterschiedliche „Modi“ oder „Muster“ der Interaktion:

- + *Vortragsmodus*: ein vorbereiteter Vortrag, ggf. unterstützt mit Powerpoint, mit wenigen Zwischenfragen und anschließender Eröffnung einer Fragephase für das Publikum.

- + *Erzählmodus*: eine längere biographische Erzählung der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, eingeleitet mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage und ggf. mit Zwischenfragen aus dem Publikum.
- + *Gesprächsmodus*: ein dialogisches Format, das sich ggf. schon nach einer kurzen Einstiegserzählung zwischen Schülerinnen und Schülern und Zeitzeugen entwickelt.
- + *Reflexionsmodus*: gemeinsames Nachdenken über die Bedeutung der Familiengeschichte und des Erlebten auf einer „Metaebene“.

Die Modi wechseln innerhalb eines Schulgesprächs und gehen z.T. fließend ineinander über. Die Moderation ist in unterschiedlichen Rollen an der Herstellung und dem Wechsel der Modi beteiligt. In der Analyse der Fälle wurde deutlich, dass die Interaktionsverläufe und Modi der Gespräche auf komplexe Weise mit den Rahmungen und Settings sowie den unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten zusammenhängen. Für weitere Forschung, aber auch für die pädagogische Arbeit mit solchen Vermittlungssituationen ist es wichtig, diese Zusammenhänge zu „sehen“ und „auszuwerten“ sowie für die pädagogische Gestaltung fruchtbar zu machen.

### 1(b): Welche Besonderheiten zeigen sich nun in Bildungssettings mit Nachkommen im Vergleich zu solchen mit Zeitzeugen der ersten Generation?

Nachkomminnen und Nachkommen sprechen aufgrund ihrer generationalen Lage aus einer anderen Gesprächsposition als Zeitzeugen der ersten Generation. Sie verfügen über verschiedene Arten von Wissen und Nicht-Wissen, wie z.B. familienspezifisches Wissen zur Familiengeschichte, ihr Wissen zur eigenen Geschichte mit dieser Geschichte und über historisches (Fach-)Wissen. Und sie sind als Teil der Familie immer auch perspektivisch in die Geschichte(n) eingebunden. Damit wird für Schüler:innen konkret erfahrbar, was für die historisch-politische Bildung zentrale Prinzipien sind: dass Geschichte (mehr-)perspektivisch, interpretationsbedürftig und deutungs Offen ist und dass es zugleich notwendig ist, sich in Form von Fragen, Recherchen und der Suche nach Antworten damit auseinanderzusetzen.

Aus den Analysen lassen sich im Einzelnen folgende Aspekte festhalten:

- + Die Begegnung mit Nachkommen ist deutlich weniger von „Aura“ und „Ehrfurcht“ geprägt; Zeitzeugen der Folgegenerationen können auch in der Erzählung zu ihren Eltern bzw. Großeltern andere Aspekte darstellen, insbesondere bzgl. der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, und somit die Festlegung der Überlebenden auf die „Opferrolle“ aufbrechen und den Blick auf sie erweitern.
- + Die größere generationale „Nähe“ zwischen den Erfahrungsräumen der Nachkommen und der Schüler:innen ermöglicht neue Anknüpfungspunkte und Gesprächsebenen (besonders bei der Generation der Enkel:innen).
- + Es zeigt sich eine größere Chance für narrative Interaktionsformate (Erzählen, Zuhören, Fragen im wechselseitigen Austausch), d.h. weniger „Vortragsmodus“, mehr Möglichkeiten gemeinsamen Reflektierens.
- + Die ansprechbaren Themen rund um Nationalsozialismus und Holocaust werden erweitert, und es eröffnen sich neue inhaltliche Anknüpfungsmöglichkeiten für die Schüler:innen (z.B. Flucht, Ausgrenzung, Zivilcourage, Aufwachsen/Umgang mit Differenzenerfahrungen, Sprechen/Schweigen in der Familie, Familiengeschichten).
- + Ein differenzierter Bezug zu Gegenwartsthemen ist herstellbar (z.B. Antisemitismus heute, aktuelles Erstarken rechter Parteien).
- + Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen zu historischen und familiengeschichtlichen Kontexten sowie Strategien des Fragens und der Recherche werden beispielhaft deutlich und thematisierbar.

Die zweite Fragestellung lautete im ersten Teil: *2(a): Welche Ansatzpunkte für die pädagogische Vermittlung und Begleitung von Gesprächen zwischen Nachkomminnen und Nachkommen und Schülerinnen und Schülern lassen sich rekonstruieren?*

Pädagoginnen und Pädagogen sowie Nachkommen und Nachkomminnen bringen hohes Engagement, vielfältige Kompetenzen, Erfahrungen und Erwartungen in das Erzähl-Lern-Setting mit Schülerinnen und Schülern mit. Die neue Situation, dass Angehörige der Folgegenerationen als Zeitzeugen erzählen, beinhaltet viele neue Chancen für die pädagogische Arbeit.

Um diese auszuschöpfen, ist es notwendig, die beteiligten Lehrpersonen, Nachkommen und Moderierenden für neue Zugänge und Potenziale mittels eines entsprechenden professionellen „Blicks“ zu sensibilisieren. Es geht darum, Gesprächsverläufe und -modi im Zusammenhang mit Rahmungen und Settings zu erkennen und zu gestalten. Für eine solche Professionalisierung und die Sicherstellung einer qualitativvollen Vermittlungsarbeit sehen wir vor allem folgende Ansatzpunkte:

- + Austausch, gemeinsame Vorbereitung, Begleitung und Reflexion der Erfahrungen mit allen Beteiligten (im Anschluss an die positiven Erfahrungen aus den Vorbereitungsgesprächen und Fokusgruppen)
- + Eröffnung von Gesprächsräumen für interessierte Nachkommen, die sich der schulischen Vermittlungsarbeit annähern bzw. eigene Erfahrungen reflektieren wollen (im Anschluss an die positiven Erfahrungen aus den Nachkommen-Workshops)
- + Fortbildungs- und Reflexionsangebote für Lehrpersonen (z.B. zur Förderung narrativer Lernformate, zum Umgang mit Antisemitismus und Rassismus, zum Zusammenhang von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte u.v.a.)
- + Entwicklung von Arbeitsmaterialien und didaktisch aufbereiteten Fallbeispielen für die Lehrer:innen(fort)bildung (auf Basis unseres Forschungsmaterials)
- + Entwicklung neuer, stärker interaktiver Beteiligungsformen für Schüler:innen in pädagogischen Zeitzeugensettings
- + gute Begleitung, Fortbildungsangebote, Feedback und Reflexion für Nachkommen, insbesondere in der Anfangsphase ihrer Tätigkeit an Schulen, um Unsicherheiten (aber auch unreflektierte „Sicherheiten“) zu begleiten und Prozesse der „Selbstprofessionalisierung“ fachlich zu unterstützen. Dazu gehören insbesondere auch Klärungen im Hinblick auf das öffentliche Erzählen aus der eigenen Lebens- und Familiengeschichte.

Nun kann auch der zweite Teil der Fragestellung beantwortet werden:

*2(b): In welche Richtung könnte eine entsprechende pädagogische Programmschiene in Österreich entwickelt werden?*

Die Zeitzeugengespräche mit Nachkommen von NS-Verfolgten eröffnen viele neue Chancen und Ansatzpunkte für das Lernen aus der Geschichte. Deshalb empfehlen wir die

- + Fortsetzung und Weiterentwicklung des bestehenden Zeitzeugenprogramms mit Akteuren der Folgegenerationen,
- + Anpassung und Weiterentwicklung der bisherigen Arbeits- und Organisationsformen des Zeitzeugenprogramms von ERINNERN:AT an die Erfordernisse der Kooperation mit Angehörigen der Nachfolgegenerationen,
- + Entwicklung neuer, mit den Erkenntnissen der Pilotstudie abgestimmter Elemente und Materialien für die pädagogische Professionalisierung, z.B. Workshops und Reflexionsforen zur gemeinsamen Arbeit an „Fallbeispielen“, und
- + Weiterentwicklung der Erfahrung aus dem Pilotprojekt durch Einbeziehung weiterer Gruppen von Verfolgten bzw. deren Nachkommen und Nachkommen.



Teilnehmende am internationalen Fachsymposium an der Universität Klagenfurt zum Pilotprojekt „Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen“ im Herbst 2024  
© Peko

## Austausch mit internationalen Expertinnen und Experten

Nadja Danglmaier und Julia Demmer

Teilnehmende am internationalen Fachsymposium an der Universität Klagenfurt zum Pilotprojekt „Nachkommen von NS-Verfolgten erzählen“ im Herbst 2024

© Peko



Das Pilotprojekt wurde von mehreren Veranstaltungen begleitet, die primär dem internationalen Austausch zur Bildungsarbeit mit Nachkommen von NS-Verfolgten mit Expertinnen und Experten dienten.

### Internationales Fachsymposium an der Universität Klagenfurt

Zur Halbzeit des Projekts, im Herbst 2024, fand ein internationales Fachsymposium an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt statt, an dem 25 Expertinnen und Experten aus Deutschland, der Schweiz und Österreich teilnahmen. Neben Fachleuten aus den Bereichen Bildungswissenschaft, historisch-politische Bildung und Geschichtsdidaktik waren Akteure ähnlicher Projekte mit Nachkommen NS-Verfolgter eingeladen sowie Vertreter:innen von Organisationen, die eng mit Kindern und Enkelkindern NS-Verfolgter zusammenarbeiten. Darunter waren auch Personen, deren eigene Vorfahren als Jüdinnen und Juden im NS-Regime verfolgt wurden.

Im Laufe des zweitägigen Symposiums wurden Zwischenergebnisse des Projekts diskutiert und durch Erfahrungen und Erkenntnisse der internationalen Fachkolleginnen und -kollegen bereichert.

### Workshop mit Critical Friends in Wien

Im Juni 2025 fand ein Workshop in Wien statt, bei dem Projektergebnisse mit Critical Friends diskutiert wurden. Teilnehmer:innen waren, neben dem Projektteam, Verantwortliche des Bildungsministeriums, einzelne internationale Expertinnen und Experten, die bereits zuvor am Fachsymposium in Klagenfurt teilgenommen hatten, und Personen aus dem wissenschaftlichen Beirat von ERINNERN:AT. Im Zentrum des Workshops standen Überlegungen, welche Schlüsse aus den Ergebnissen für ein zukünftiges Vermittlungsprogramm gezogen werden können und welche Empfehlungen sich daraus ableiten lassen.

Die Rückmeldungen zum Ergebnisworkshop bestätigten dem Pilotprojekt sorgfältig, durchdacht und zugleich offen für Weiterentwicklung zu sein. Es habe im Kontext Schule Räume für Resonanz und Reflexion geschaffen – Räume, die nicht selbstverständlich sind. Auch die Bereitschaft komplexe Fragen nicht vorschnell zu beantworten, wurde positiv hervorgehoben.

### Zentrale Themen im Ergebnisworkshop

Ein zentrales Ergebnis des Austauschs über die Projektergebnisse mit den Critical Friends war, dass es klar formulierter Ziele für die Schulbesuche von Nachkommen bedarf. Besprochen wurden Aspekte wie die Veranschaulichung historischer Inhalte, das Anstoßen von Perspektivwechseln oder die reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart.

Entscheidend sei eine offene Vorbesprechung mit Schülerinnen und Schülern: Welche Erwartungen gibt es? Und was kann (und soll) eine solche Begegnung (nicht) leisten? Welche Themen könnten behandelt werden? Dabei wurde betont, dass Nachkomminnen und Nachkommen individuelle Perspektiven und Familiengeschichten einbringen.

Ein Potential des Settings Zeitzeugengespräch liege zudem darin, dass Resonanz zu einer Person Resonanz zu einem Thema auslösen kann. Eine historische Kontextualisierung müsse Teil der pädagogischen Aufgabe sein – nicht zuletzt, um Vereinnahmung oder moralische Überhöhung zu vermeiden.

Hierbei wurde auch die Bedeutung der Moderation hervorgehoben: Moderatorinnen und Moderatoren bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Begleitung, Intervention und dem Offenhalten von Gesprächsräumen. Die Moderation wurde als zentrale Schnittstelle identifiziert – pädagogisch, strukturell und emotional. Moderierende sorgen für Sicherheit im Prozess für alle Beteiligten. Sie können wesentlich dazu beitragen, einen Schutzraum herzustellen, in dem offene Kommunikation möglich ist, und darauf achten, dass Grenzen gewahrt werden. Ihre Aufgabe geht weit über organisatorische Koordination hinaus. Gleichzeitig wurde auch deutlich: Moderatorinnen und Moderatoren können nicht alles leisten und stoßen angesichts hoher Anforderungen auch an ihre Grenzen.

Aus der Arbeit mit Zeitzeugen ist bekannt, dass viele Lehrkräfte in Begegnungen passiv bleiben, obwohl sie durchaus bereit wären, sich aktiver einzubringen. Zweiteres gelte es zu unterstützen. In der Praxis bestehe häufig Unsicherheit darüber, wer in heiklen Momenten – etwa bei verletzender Sprache oder missverständlichen Begriffen – Verantwortung übernimmt. Die Einschätzung hänge vom jeweiligen Rahmen und Ziel ab: historisch-politisches Lernen, antisemitismuskritische Bildung, biographisches Lernen? Deutlich wurde: Auch Nachkommen können gezielt auf ihre Rolle vorbereitet werden. Viele von ihnen bringen eine hohe Bereitschaft zur Reflexion mit und wünschen sich professionelle Unterstützung. Sowohl Moderierende als auch Nachkommen und Lehrpersonen sollten durch gezielte Schulungen gestärkt werden. Tenor in den Beiträgen der internationalen Expertinnen und Experten war: Die schulische Bildungsarbeit mit Nachkommen von NS-Verfolgten berge großes pädagogisches Potenzial, sei jedoch von komplexen Spannungsfeldern geprägt. Zwischen Authentizität und Didaktik, zwischen biographischer Erzählung und schulischem Bildungsauftrag, zwischen Offenheit und Verantwortung. Unterschiedliche Zielsetzungen – wie antisemitismuskritische Bildung, lebensgeschichtliche Begegnung oder emotionale Zugänge – stehen nicht im Widerspruch zueinander, erfordern aber konzeptionelle Klarheit.

Im Zentrum sollte nicht die Bestätigung des Gelernten stehen, sondern die Öffnung für Fragen und Anregung zum Weiterdenken. Nur durch Nachbereitung können Schüler:innen lernen, zwischen individueller Erfahrung, historischer Einordnung und politischer Aussage zu differenzieren. Voraussetzung für die Umsetzung eines Nachkommen-Programms sollte die ausreichende Bereitstellung von Ressourcen sein, personell und finanziell. Professionelle Begleitung und Schulung seien essenziell.

Gleichzeitig wurde betont, dass nicht alle Nachkommen:innen und Nachkommen für die schulische Bildungsarbeit geeignet seien. Es brauche Auswahlverfahren, Reflexionsräume und die Möglichkeit, Erzählkompetenz und inhaltliches Wissen zu entwickeln bzw. zu erproben. Nachkommen sollten als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Biographie auftreten, nicht allein als politische oder moralische Stimmen. Zugleich dürfe der Anspruch nicht zu starr sein: Gerade das Fragende, Unfertige mache diese Begegnungen zugänglich – und sollte sich auch in Materialien und Formaten widerspiegeln.



Zum Bericht des  
Fachsymposiums



Der Ergebnisworkshop  
mit Critical-Friends Ende  
Juni 2025 in Wien  
© OeAD/Linck

#### Wir danken den Critical Friends während der Pilotphase

- + Werner Dreier (Historiker und Lehrer, ehemaliger Geschäftsführer des Vereins ERINNERN:AT)
- + Daniela Ebenbauer-Dadieu (Trainerin und Nachkommin im „Holocaust History Project“ der Friedensburg Schlaining)
- + Maria Ecker-Angerer (Psychotherapeutin und Historikerin, ehemalige Leiterin des ERINNERN:AT Zeitzeugenprogramms)
- + Helga Embacher (Arbeitsbereich Zeitgeschichte, Universität Salzburg)
- + Thomas Erbel (Projektleiter Amaro Drom Deutschland, Berlin)
- + Livia Erdösi (Referentin für Community Outreach, Jüdisches Museum Wien)
- + Thorsten Fehlberg (Politologe, forscht u.a. zum gesellschaftspolitischen Engagement von Nachkommen von NS-Verfolgten)
- + Karin Heddinga (Referentin im Projekt „Transgenerationale Überlieferung von Geschichte“ an der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg)
- + Zsófia Heiman (Referentin bei Granatapfel Kulturvermittlung, Graz)
- + Thomas Hellmuth (Institut für Geschichte, Didaktik der Geschichte, Universität Wien)
- + Akim Jah (Leitung der Abteilung Forschung und Dokumentation, KZ-Gedenkstätte Bergen-Belsen, Celle)
- + Victoria Kumar (Historikerin, Programmleiterin OeAD ERINNERN:AT, Bregenz)
- + Georg Marschnig (Universitätsprofessor im Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik, Universität Graz)
- + Alexander Niederhuber (Lehrer, Projektmitarbeiter und Mitglied des Zeitzeugen-Begleiteams OeAD ERINNERN:AT)
- + Michaela Niklas (Referentin, Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, Wien)
- + Claus Oberhauser (Institutsleiter, Pädagogischen Hochschule Tirol)
- + Anne Pritchard-Smith (AHS-Lehrerin, DaF/DaZ-Lektorin an der Universität Wien, Institut für Germanistik, Ausstellungskuratorin und Teilnehmerin der Workshops für Nachkommen:innen und Nachkommen)
- + Sandra Sudwartz (ESRA, Psychosoziales Gesundheitszentrum und Partnerorganisation der IKG Wien)
- + Urs Urech (Geschäftsleitung Stiftung Erziehung für Toleranz, Zürich)
- + Daniel Vyssoki (Psychotherapeut, ESRA Wien)
- + Romina Wiegemann (Leitung Pädagogik und Bildungsprogramme, Kompetenzzentrum antisemitismuskritische Bildung und Forschung, Berlin)
- + Aya Zarfati (wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung und Forschung an der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz)

Auch die in der Erprobung der Schulsettings involvierten Lehrkräfte teilten wertvolle Erfahrungen und Sichtweisen mit uns im Rahmen des Symposiums, der Ergebnisworkshops oder der Fokusgruppen, und wir danken ihnen dafür sehr. Sie werden aufgrund der Anonymisierung der Schulstandorte im Bericht nicht namentlich genannt.

## Empfehlungen für ein zukünftiges Zeitzeugenprogramm in Österreich

Das Pilotprojekt steht vor der Herausforderung, viele Anforderungen zu vereinen. Die im Endbericht angeführten Ergebnisse und Empfehlungen sollen nicht nur Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und ihre weitere Professionalisierung liefern. Sie sollen auch die Verantwortlichen im österreichischen Bildungsministerium und im OeAD – Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung – dabei unterstützen, gute Entscheidungen für die *Zukunft des Zeitzeugenprogramms* zu treffen. Die Verantwortung ist groß – gegenüber Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und auch gegenüber den Nachkommen und Nachkommen. Aber die Pilotphase zeigt: Die langjährigen Erfahrungen mit Zeitzeugen im Unterricht ermöglichen eine professionelle Weiterentwicklung der Gespräche mit Angehörigen der Folgegenerationen.

Lebensgeschichtliche Erzählungen haben ein großes Potential für historisch-politisches Lernen im Kontext der Holocaust Education. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Pilotphase wird eine schrittweise *Aufbau- und Übergangsphase* empfohlen. Die Einbindung von Nachkommen und Nachkommen NS-Verfolgter in das Lern-Setting Zeitzeugengespräch kann als fließender Übergang gestaltet werden. Eine gute Planung und ausreichend Ressourcen sind dafür jedoch unerlässlich.

Aktuell werden im bestehenden Programm mit etwa 10–15 aktiven Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der NS-Verfolgung, die zwischen 1932 und 1944 geboren sind, etwa 150 bis 170 Schultermine pro Jahr organisiert. Die hochaltrigen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen übernehmen nur noch vereinzelt Termine und ziehen sich nach und nach zurück. Die etwas jüngeren, zwischen 1940 und 1944 geborenen NS-Verfolgten besuchen teils selbständig Schulen. Etwa ein Drittel der Termine findet mit einer geschulten Begleitperson von ERINNERN:AT statt. Ein Großteil der aktuell aktiven Zeitzeuginnen und Zeitzeugen lebt im Großraum Wien. Die momentan im Zeitzeugenprogramm aktiven Erzähler:innen bringen Erfahrungsdimensionen der sogenannten „ersten“ und „zweiten“ Generation mit und könnten ebenfalls von neuen Beratungsangeboten profitieren. Lehrkräfte signalisierten sowohl während der Pilotphase als auch bei Veranstaltungen großes Interesse, Nachkommen in ihre Klassen einzuladen. Es ist davon auszugehen, dass Schulen dieses Angebot künftig nutzen werden.

Im Folgenden werden zwei Hauptempfehlungen und konkrete Perspektiven für die Weiterentwicklung des Zeitzeugenprogramms mit Angehörigen der Folgegenerationen NS-Verfolgter vorgestellt.

### Hauptempfehlung 1: Fortsetzung des Zeitzeugenprogramms mit Angehörigen der Folgegenerationen NS-Verfolgter

Die positiven Erfahrungen aus der Pilotphase sprechen eindeutig dafür, das bewährte Zeitzeugenprogramm des Bildungsministeriums, umgesetzt vom OeAD Programm ERINNERN:AT, mit Kindern und Enkelkindern von NS-Verfolgten fortzusetzen und weiterzuentwickeln. Eine schrittweise Aufbau- und Übergangsphase zur sukzessiven Einbindung von Nachkommen und Nachkommen wird empfohlen.

Wenn Angehörige der Folgegenerationen an Schulen gehen und über ihre Erfahrungen berichten, übernehmen auch sie die Rolle von Zeitzeugen. Als Kinder und Enkelkinder von NS-Verfolgten können sie insbesondere über die Nachwirkungen der Verfolgung und über Kontinuitäten der Ausgrenzung bis in die Gegenwart sprechen. Ihre Einbindung schafft Raum für gesellschaftliche Perspektiven, die bislang weitgehend marginalisiert wurden. Der Dialog kann Schüler:innen anregen, über Geschichte nachzudenken und eigene Interessen und Fragen, auch zur eigenen Familiengeschichte, zu entwickeln.

Die Weiterführung des Programms mit neuen Generationen macht Änderungen notwendig und bietet Chancen für eine *qualitative Weiterentwicklung, thematische Erweiterung* und *Professionalisierung* schulischer Zeitzeugenarbeit.

Generell empfehlen wir dafür:

- + Anpassung des bestehenden Programms an die Bedarfe und Themen der Nachkommen und Nachkommen, Schüler:innen, involvierten Lehrkräfte und Begleiter:innen,
- + eine achtsame und kritisch reflektierte Bezugnahme auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen,
- + Beibehaltung bewährter Formate (z.B. Begleiteteam, Zeitzeugenseminar) sowie
- + Entwicklung neuer Professionalisierungsformen und -formate.

## Hauptempfehlung 2:

### Anpassung der Arbeitsformen und Entwicklung neuer Elemente im Detail

Die Kooperation mit Nachkommen NS-Verfolgter und ihre Tätigkeit als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen an Schulen macht – bei weitgehend gleichen Zielsetzungen – einige Änderungen notwendig und möglich, sowohl auf Ebene von *Organisation und Kommunikation* als auch auf Ebene der *pädagogischen Arbeit*.

#### 2a

##### Empfehlungen auf der Ebene von Organisation und Kommunikation

Die Arbeit mit Referentinnen und Referenten der Folgegenerationen muss systematisch in die Organisation und Kommunikation zwischen Programmverantwortlichen und den Zielgruppen (Schulen, Lehrkräfte, Nachkommen) einbezogen werden. Inhalte und Formen bisheriger Abläufe müssen dafür gegebenenfalls angepasst oder neu gestaltet werden.

Das bedeutet konkret:

- + *Anpassung der Buchungs- und Kommunikationsabläufe* zwischen Programmverantwortlichen, Schulen und Nachkommen,
- + *fortlaufende Abstimmung zwischen der Nachfrage* der Schulen, den Interessen der Nachkomminnen und Nachkommen, verfügbaren Zeitzeugen und den Ressourcen für das Programm,
- + *klare Kommunikation über die Einbindung von Nachkommen in das Zeitzeugenprogramm* – vor allem für Schulen und Lehrkräfte, aber auch für interessierte Nachkommen – über die Website von ERINNERN:AT sowie durch Veranstaltungen,
- + *Anfertigung von Informationsmaterialien* zur Vorstellung der neuen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (z.B. mit Foto, Kurzbiographie, Quellen),
- + *Organisation und Bereitstellung von Formaten für Vorbereitung, Begleitung und Reflexion der Erfahrungen mit allen Beteiligten* (aufbauend auf den positiven Erfahrungen der Pilotphase), insbesondere:

- + Institutionalisierung und Organisation von Vorbereitungs- und gegebenenfalls Reflexionsgesprächen mit Lehrkräften, Nachkommen und Moderierenden,
  - + Planung und Umsetzung von Beratungs- und Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen, Nachkommen und Begleiteteam (unter Nutzung bewährter Formate wie z.B. Zeitzeugenseminar, PH-Fortbildungen, Begleiteteamtreffen sowie neuer Angebote),
  - + Aufbau eines Angebots zur professionellen Begleitung von Nachkomminnen und Nachkommen als angehende Referentinnen und Referenten (z.B. Gruppen- und Einzelberatung).
- + *Aufbau dezentraler Angebote für Nachkommen und Lehrkräfte aus ganz Österreich*, in Zusammenarbeit mit lokalen Expertinnen und Experten und Initiativen (z.B. ERINNERN:AT Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, Minderheitenorganisationen, Hochschulen, lokale Bildungsprojekte) und gegebenenfalls mit lokalen Teams. Erfahrungswerte und Kontakte durch den Fachaus-tausch sowie die „Nachkommen-Workshops“ bieten hier wichtige Ansatzmöglichkeiten.
  - + *Einbezug von Nachkommen weiterer Verfolgtengruppen*: Nach dem Pilotprojekt, in das zunächst nur Kinder, Enkel- oder Urenkelkinder von jüdischen NS-Verfolgten involviert waren, sollten auch Nachkommen anderer Gruppen (z.B. Rom:nja/Sinti:zze, Kärntner Sloweninnen und Slowenen, politische Verfolgte) in ganz Österreich in das Programm eingebunden werden.
  - + *Entwicklung von Auswahlkriterien für die Aufnahme in das Zeitzeugenprogramm*: In den letzten beiden Jahren haben sich rund 50 Nachkomminnen und Nachkommen bei ERINNERN:AT gemeldet, etwa die Hälfte möchte an Schulen aktiv werden. Daher müssen klare Kriterien für die Aufnahme in das Programm entwickelt werden (z.B. verfügbare Plätze im Verhältnis zu Nachfrage und Budget; fachliche, biographische und pädagogische Kriterien für die Eignung als Referent:in; geographische Aspekte wie die Erreichbarkeit der Bundesländer).

#### 2b

##### Empfehlungen auf pädagogischer Ebene

Die in der Pilotphase beobachteten Ähnlichkeiten, Unterschiede und neuen Chancen in der Arbeit mit Nachkommen als Zeitzeugen führen zu konkreten Handlungsperspektiven für die künftige pädagogische Arbeit (siehe Kapitel 5.3). Daraus ergeben sich folgende Empfehlungen:

- + *Beibehaltung des bisherigen Fokus auf professioneller Beratung und Begleitung von Lehrkräften, verbunden mit der Weiterentwicklung von Fortbildungs- und Beratungsangeboten*: Die Pilotphase zeigt, dass Lehrer:innen zahlreiche Kompetenzen und Erfahrungen mitbringen. Sie brauchen aber professionelle Unterstützung durch Reflexions- und Qualifizierungsangebote, besonders für die Begleitung des Lern-Settings mit neuen Generationen und Perspektiven.
- + *Integration der Erkenntnisse aus der Begleitforschung in Fortbildungen und Entwicklung von Weiterbildungsmaterialien auf Grundlage der in der Pilotphase erhobenen Daten, Analysen und Fallbeispiele*: Dies betrifft insbesondere den Umgang mit offenen interaktiven Prozessen, Grundlagen biographischen Erzählens und narrativer Gesprächsformate, aber auch Wissen zur historischen und generationsbezogenen Kontextualisierung der Biographien. Schulungen zur Moderation der Gespräche sollen den Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern, Nachkommen und Lehrpersonen fördern. Dazu gehören auch Anpassung und Neuentwicklung didaktischer Begleitmaterialien und Handreichungen für Lehrer:innen zur Vor- und Nachbereitung, Begleitung und Moderation.

Weitere Aufgaben für Fortbildung und Beratung von Lehrpersonen könnten sein:

- + Klärung von Erwartungen und Zielen im Lern-Setting Zeitzeugengespräch mit Nachkommen (um dies auch mit den eigenen Schülerinnen und Schülern zu thematisieren),
- + Auseinandersetzung mit Bildungsansätzen zur Sensibilisierung für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und mit Herausforderungen und aktuellen Positionen antisemitismus- und rassistischer Bildungsbearbeitung sowie

- + fachlicher Austausch und Wissensvermittlung zu spezifischen Themen in den Erzählungen von Kindern und Enkelkindern von Überlebenden des NS-Regimes.
- + *Didaktische Beratung für Nachkommen (Gruppenformat)*: Nachkomminnen und Nachkommen unterscheiden sich im Hinblick auf Motivation, Ziele, (Vor-)Erfahrungen im öffentlichen Erzählen über die eigene Geschichte, Tradierungserfahrungen in der Familie, Wissensbestände über Geschichte und die Geschichten der Vorfahren, emotionale Verbundenheit und viele andere Aspekte. Daher sind Unterstützungsformen notwendig, die eine professionelle pädagogische Arbeit mit Nachkommen fördern, z.B. durch gemeinsame Vorbereitung, Konzepterstellung, Erprobung und Reflexion der Schulgespräche. Besonders bedeutsam ist dies in der Anfangsphase der Tätigkeit als Zeitzeuge bzw. Zeitzeugin an Schulen wie die Pilotphase gezeigt hat.
- + *Professionelle Einzelberatung für Nachkommen*, in der das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte im Mittelpunkt steht und darauf aufbauend der Einsatz im Zeitzeugengespräch geklärt wird (z.B. biographisches Interview, Auswahl von Themen und Geschichten, Sichtung von Quellen, gegebenenfalls Vermittlung psychosozialer oder therapeutischer Begleitung, bspw. ESRA).
- + *Erstellung individueller Begleitmaterialien zur Lebens- und Familiengeschichte* der Nachkommen für die Vor- und Nachbereitung der Schulbesuche (z.B. Auswahl und Digitalisierung von Fotos bzw. Dokumenten, Einbindung von Audio- oder Videointerviews mit Vorfahren, Aufbereitung von Hintergrundtexten).

**Für den OeAD | ERINNERN:AT**

**Mag.<sup>a</sup> Julia Demmer** studierte in Wien Pädagogik. Sie war zwischen 2009 und 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft, am Institut für Soziologie und im Postgraduate-Center der Universität Wien beschäftigt. Forschungsschwerpunkte: Oral History, Biographieforschung und Ethnographie; biographieorientierte, intergenerationelle und historisch-politische Bildung; NS-Verfolgte und ihre Erzählungen in Vermittlungssettings. Sie war Mitglied in der Arbeitsgruppe „Zukunft der Zeitzeugenschaft“ von ERINNERN:AT und leitet seit September 2021 im OeAD-Programm ERINNERN:AT das Zeitzeugenprogramm des Österreichischen Bildungsministeriums.

**Mag. Patrick Siegele** studierte Deutsche Philologie, Musikwissenschaft und Museumsmanagement in Österreich, Deutschland und Großbritannien. Von 2014 bis 2021 war er Direktor des Anne-Frank-Zentrums in Berlin, der deutschen Partnerorganisation des Anne-Frank-Hauses in Amsterdam. Patrick Siegele war zwischen 2015 und 2017 Koordinator des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (beauftragt vom Deutschen Bundestag). Seit Juni 2021 ist Patrick Siegele im OeAD Leiter des Bereichs Holocaust Education. Er ist Mitglied der österreichischen Delegation der International Holocaust Remembrance Alliance – IHRA.

**Für die Pädagogische Hochschule Tirol | ERINNERN:AT Tirol**

**Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Irmgard Bibermann** ist Fachdidaktikerin und Theaterpädagogin. Sie unterrichtet am Innsbrucker Abendgymnasium für Berufstätige Latein, Geschichte/Politische Bildung und Darstellendes Spiel. Sie ist Lehrbeauftragte am Institut für Studien der Elementar- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie am Institut für Fachdidaktik, Bereich Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung an der Universität Innsbruck und Mitarbeiterin von ERINNERN:AT. In ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten steht ein biographischer sowie regionalgeschichtlicher Zugang in der Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust im Vordergrund.

**Mag. Dr. Christian Mathies** ist Historiker und unterrichtet am BRG in der Au in Innsbruck Mathematik und Geschichte/Politische Bildung. Er ist Lehrbeauftragter am Institut für Studien der Elementar- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Tirol und Mitarbeiter von ERINNERN:AT Tirol. In seinen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten steht ein regionalgeschichtlicher Zugang in der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit im Vordergrund.

**Für die Universität Klagenfurt**

**Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Nadja Danglmaier** studierte Pädagogik und Publizistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Nach der Promotion führte sie verschiedene Forschungs- und Bildungsprojekte zu zeitgeschichtlichen Themen und NS-Erinnerungskultur durch und publizierte zu Nationalsozialismus in Kärnten/Koroška und historisch-politischer Bildungsarbeit in pluralen Gesellschaften. Sie ist Senior Scientist am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Arbeitsbereich für diversitätsbewusste Bildung) und Leiterin des Kärntner Netzwerkes von ERINNERN:AT.

**Für den Verein „Dokumentation Lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen“ | Uni Wien**

**Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> i.R. Bettina Dausien** war bis zu ihrer Pensionierung 2022 Professorin für Pädagogik der Lebensalter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, seitdem arbeitet sie als freie Wissenschaftlerin. Sie ist Mitglied im Vorstand der Doku Lebensgeschichten, Redaktionsmitglied der Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen (BIOS), und sie engagiert sich seit über zwanzig Jahren in der Fortbildung für eine reflexive pädagogische Biographiearbeit. Ihre Schwerpunkte sind u.a.: die Bedeutung von Lebensgeschichten in unterschiedlichen sozialen Feldern und Institutionen, Theorien und Methoden der Biographieforschung, biographische Ansätze in Bildungskontexten, interpretative Bildungs- und Sozialforschung, Geschlechterforschung und die Analyse pädagogischer Praxis.


**Dr. Gert Dressel** ist Historiker, Fortbildner, Moderator und Vernetzer; er macht dies u.a. als Mitarbeiter von „Sorgenetz. Verein zur Förderung gesellschaftlicher Sorgeskultur“ sowie der Doku Lebensgeschichten. Seit Anfang der 1990er Jahre initiiert, moderiert, begleitet und beforscht er biographische Erzählsettings u.a. in Kontexten von Bildungsarbeit, Seniorinnen- und Seniorenarbeit, Kulturarbeit, Caring Communities, partizipativer Forschung, dies unter anderem auch in Zusammenarbeit mit ERINNERN:AT.

**Amos Postner, BA BA MA**, ist Bildungswissenschaftler und Autor. Er studierte an den Universitäten Wien und der Humboldt Universität zu Berlin Bildungswissenschaft und Vergleichende Literaturwissenschaft, im Zuge derer er sich auch mit Fragen der Erinnerungspolitik und -kultur auseinandersetzte. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich qualitativ-interpretativer Bildungs- und Sozialforschung, insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie und Biographieforschung. In seinem Dissertationsprojekt beschäftigt er sich mit Praktiken der Biographisierung in Bildungs- und Beratungssettings. Derzeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg.





**erinnern.at**

 /erinnern.at  
oead.at



9 783200 111370