

zeitgeschichte

Vienna University Press

Auswahl – Was man im Geschichtsunterricht lernen soll

herausgegeben von
Christoph Kühberger

Christian Heuer / Gerald Lamprecht

Das Auswahlproblem im Prozess historischen Lernens – Eine Perspektive auf Zeitgeschichte(n).
Am Beispiel der Ausstellung ‚Warum? Der Nationalsozialismus in der Steiermark‘

Christoph Kühberger / Robert Obermair

Auswahl pluridimensional denken – Sondierungen zu Optionen der Zeitgeschichte

Heinrich Ammerer

Ist wichtig, kann weg? Zeitgeschichte und historische Signifikanz

Andrea Brait

„Vergangenheitskunde“ oder Holocaust-Education? Einblicke in die Themenauswahl im österreichischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ über Geschichtshefte bzw. -mappen

zeitgeschichte extra

Philipp Mittnik

Fragen der thematischen Auswahl in Bezug auf Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg für den Geschichtsunterricht. Dokumentation eines interdisziplinären Projekts

ZEITGESCHICHTE

51. Jahrgang, Heft 4 (2024)

Herausgeber: Univ.-Prof. DDr. Oliver Rathkolb (Geschäftsführung), Verein zur wissenschaftlichen Aufarbeitung der Zeitgeschichte, c/o Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien, Spitalgasse 2–4/ Hof I, A-1090 Wien, Tel.: 0043 1 4277 41205, E-Mail Redaktion: oliver.rathkolb@univie.ac.at, verein.zeitgeschichte@univie.ac.at; E-Mail Rezensionen: stifter@vhs-archiv.at

Diese Zeitschrift ist peer-reviewed.

Articles appearing in this journal are abstracted and indexed in HISTORICAL ABSTRACTS, AMERICA: HISTORY AND LIFE, CURRENT CONTENTS-ARTS & HUMANITIES, and ARTS & HUMANITIES CITATION INDEX.

Bezugsbedingungen

Erscheinungsweise: viermal jährlich

Erhältlich in jeder Buchhandlung oder bei der Brockhaus Kommissionsgeschäft GmbH. Es gilt die gesetzliche Kündigungsfrist für Zeitschriften-Abonnements. Die Kündigung ist schriftlich zu richten an: Leserservice Brockhaus Commission, Kreidlerstr. 9, D-70806 Kornwestheim, E-Mail: zeitschriften@brocom.de. Unsere allgemeinen Geschäftsbedingungen, Preise sowie weitere Informationen finden Sie unter www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com.

Offene Beiträge sind jederzeit willkommen. Bitte richten Sie diese und andere redaktionelle Anfragen an die Redaktionsadresse. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die in den einzelnen Beiträgen ausgedrückten Meinungen sind ausschließlich die Meinungen der AutorInnen. Sie decken sich nicht immer mit den Meinungen von HerausgeberInnen und Redaktion.

Gefördert durch die Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, das Institut für Zeitgeschichte der Universität Innsbruck, das Institut für Historische Sozialforschung sowie die Stadt Wien Kultur (MA 7).



universität
wien



universität
innsbruck
Institut für Zeitgeschichte



INSTITUT
FÜR HISTORISCHE
SOZIALFORSCHUNG



Stadt
Wien

Veröffentlichungen der Vienna University Press erscheinen bei V&R unipress.

© 2024 Brill | V&R unipress, ein Imprint der Brill-Gruppe

(Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Verlag: Brill Deutschland GmbH, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, Tel.: 0049 551 5084-415, Fax: -454, info@v-r.de

Printed in the EU.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck

ISSN 0256-5250 / ISSN online 2569-5304

ISBN 978-3-8470-1742-4



unipress

ZEITGESCHICHTE

Ehrenpräsidentin:

em. Univ.-Prof. Dr. Erika Weinzierl († 2014)

Herausgeber:

Univ.-Prof. DDr. Oliver Rathkolb

Redaktion:

em. Univ.-Prof. Dr. Rudolf Ardelt (Linz), ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ingrid Bauer (Salzburg/Wien), SSc Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ingrid Böhler (Innsbruck), Dr.ⁱⁿ Lucile Dreidemy (Wien), Dr.ⁱⁿ Linda Erker (Wien), Prof. Dr. Michael Gehler (Hildesheim), ao. Univ.-Prof. i. R. Dr. Robert Hoffmann (Salzburg), ao. Univ.-Prof. Dr. Michael John / Koordination (Linz), Assoz. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Birgit Kirchmayr (Linz), Dr. Oliver Kühschelm (Wien), Univ.-Prof. Dr. Ernst Langthaler (Linz), Dr.ⁱⁿ Ina Markova (Wien), Mag.^a Agnes Meisinger (Wien), Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Mueller (Wien), Univ.-Prof. Dr. Bertrand Perz (Wien), Univ.-Prof. Dr. Dieter Pohl (Klagenfurt), Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Margit Reiter (Salzburg), Dr.ⁱⁿ Lisa Retzl (Wien), Univ.-Prof. Mag. Dr. Dirk Rupnow (Innsbruck), Mag.^a Adina Seeger (Wien), Ass.-Prof. Mag. Dr. Valentin Sima (Klagenfurt), Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sybille Steinbacher (Frankfurt am Main), Dr. Christian H. Stifter / Rezensionsteil (Wien), Prof. HR Mag. Markus Stumpf, MSc (Wien), Gastprof. (FH) Priv.-Doz. Mag. Dr. Wolfgang Weber, MA, MAS (Vorarlberg), Mag. Dr. Florian Wenninger (Wien), Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Heidrun Zettelbauer (Graz).

Peer-Review Committee:

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Tina Bahovec (Institut für Geschichte, Universität Klagenfurt), Prof. Dr. Arnd Bauerkämper (Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften, Freie Universität Berlin), Günter Bischof, Ph.D. (Center Austria, University of New Orleans), Dr.ⁱⁿ Regina Fritz (Institut für Zeitgeschichte, Universität Wien/Historisches Institut, Universität Bern), ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Johanna Gehmacher (Institut für Zeitgeschichte, Universität Wien), Univ.-Prof. i. R. Dr. Ernst Hanisch (Salzburg), Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriella Hauch (Institut für Geschichte, Universität Wien), Univ.-Doz. Dr. Hans Heiss (Institut für Zeitgeschichte, Universität Innsbruck), Robert G. Knight, Ph.D. (Department of Politics, History and International Relations, Loughborough University), Dr.ⁱⁿ Jill Lewis (University of Wales, Swansea), Prof. Dr. Oto Luthar (Slowenische Akademie der Wissenschaften, Ljubljana), Hon.-Prof. Dr. Wolfgang Neugebauer (Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes, Wien), Mag. Dr. Peter Pirker (Institut für Zeitgeschichte, Universität Innsbruck), Prof. Dr. Markus Reisenleitner (Department of Humanities, York University, Toronto), Assoz. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elisabeth Röhrlich (Institut für Geschichte, Universität Wien), ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin M. Schmidlechner-Lienhart (Institut für Geschichte/Zeitgeschichte, Universität Graz), Univ.-Prof. i. R. Mag. Dr. Friedrich Stadler (Wien), Prof. Dr. Gerald J. Steinacher (University of Nebraska-Lincoln), Assoz.-Prof. DDr. Werner Suppanz (Institut für Geschichte/Zeitgeschichte, Universität Graz), Univ.-Prof. Dr. Philipp Ther, MA (Institut für Osteuropäische Geschichte, Universität Wien), Prof. Dr. Stefan Troebst (Leibniz-Institut für Geschichte und Kultur des östlichen Europa, Universität Leipzig), Prof. Dr. Michael Wildt (Institut für Geschichtswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin), Dr.ⁱⁿ Maria Wirth (Institut für Zeitgeschichte, Universität Wien).

zeitgeschichte
51. Jg., Heft 4 (2024)

Auswahl – Was man im Geschichtsunterricht lernen soll

Herausgegeben von
Christoph Kühberger

V&R unipress

Vienna University Press

Inhalt

Christoph Kühberger Editorial	423
--	-----

Artikel

Christian Heuer / Gerald Lamprecht Das Auswahlproblem im Prozess historischen Lernens – Eine Perspektive auf Zeitgeschichte(n). Am Beispiel der Ausstellung „Warum? Der Nationalsozialismus in der Steiermark“	427
---	-----

Christoph Kühberger / Robert Obermair Auswahl pluridimensional denken – Sondierungen zu Optionen der Zeitgeschichte	445
---	-----

Heinrich Ammerer Ist wichtig, kann weg? Zeitgeschichte und historische Signifikanz	471
---	-----

Andrea Brait „Vergangenheitskunde“ oder Holocaust-Education? Einblicke in die Themenauswahl im österreichischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ über Geschichtshefte bzw. -mappen	493
---	-----

zeitgeschichte extra

Philipp Mittnik Fragen der thematischen Auswahl in Bezug auf Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg für den Geschichtsunterricht. Dokumentation eines interdisziplinären Projekts	517
---	-----

Abstracts	537
---------------------	-----

Rezensionen

Markus Wurzer

Victoria Kumar/Gerald Lamprecht/Lukas Nievoll/Grit Oelschlegel/
 Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im
 digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und
 Vermittlungsprojekte 543

Anita Ziegerhofer

Michael Thöndl, Richard Nikolaus Graf Coudenhove-Kalergi,
 die „Paneuropa-Union“ und der Faschismus 1923–1944 545

Autor:innen 549

Christoph Kühberger

Editorial

Das vorliegende Heft widmet sich dem Thema „Auswahl – Was man im Geschichtsunterricht lernen soll“ und beleuchtet die Herausforderungen und Limitationen, die Auswahlentscheidungen mit sich bringen. Historiker:innen sind in ihrer Arbeit stets mit Fragen der Auswahl konfrontiert (selektive Nutzung von Quellenbeständen, zeitliche und räumliche Fokussierung etc.). Derartige Fragen betreffen jedoch nicht nur die (Re-)Konstruktion von Vergangenheit, sondern zeigen sich auch in didaktischen Kontexten, die auf historisches Lernen abzielen: bei der Konzeption und Gestaltung von Ausstellungen, Lehrplänen, Sach- und Schulbüchern oder im Geschichtsunterricht, wo unter dem Druck der räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen die Frage nach geeigneten „Gegenständen“ virulent wird. Ausgehend von unterschiedlichen begrenzenden Momenten (Seitenumfang, Ausstellungsraum, Länge einer Unterrichtseinheit etc.) thematisieren die Beiträge verschiedene Aspekte der Auswahl und fragen danach, welche Lerngegenstände als geschichtsdidaktisch intentionale Gebilde in Schule und Museum in der ersten Hälfte des 21. Jahrhundert bereitgestellt werden (sollen).

Christian Heuer und Gerald Lamprecht behandeln zunächst grundlegende geschichtsdidaktische Fragen zur Auswahl. Anschließend verdeutlichen sie die Problematik am Beispiel einer Ausstellung zum Nationalsozialismus, die Lernenden die Herausforderungen der Auswahl näherbringen möchte. Da in der Ausstellung von den Besucher:innen selbst Geschichte erzählt werden soll, wird das Auswählen zu einer notwendigen Praktik des eigenen historischen Denkens.

Christoph Kühberger und Robert Obermair untersuchen auf Mesoebene die Auswahl zeitgeschichtlicher Themen im aktuellen österreichischen Geschichtslehrplan und gleichen ihre Erkenntnisse mit den thematischen Schwerpunkten der Zeitgeschichtsforschung in Österreich ab. Dies erfolgt durch eine empirische Analyse aktueller Vorträge und Veröffentlichungen, um systemische Homologien und thematische Potentiale herauszuarbeiten.

Heinrich Ammerer fokussiert in seinem Beitrag den Faktor Relevanz, um Lernmögliches von Lernwürdigem zu unterscheiden. Er greift dazu auch auf

empirische Evidenzen aus einer Studierendenbefragung zurück, wodurch eine generationelle Sicht auf Zeitgeschichte gelingt.

Auch Andrea Brait beschäftigt sich empirisch mit schulischen Lernunterlagen aus dem Geschichtsunterricht von 53 Lernenden der Oberstufe, die sie über eine kategoriale Inhaltsanalyse erschließt, um so die Auswahl der Geschichtslehrpersonen für den Themenbereich „Nationalsozialismus und Holocaust“ sichtbar zu machen.

Der abschließende Bericht von Philipp Mittnik präsentiert ein kollaboratives Projekt von Zeithistoriker:innen und Geschichtsdidaktiker:innen, die den Themenbereich „Nationalsozialismus und Holocaust“ im Kontext des österreichischen Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I kritisch diskutierten. Im Rahmen eines gemeinsamen Auswahlprozesses wurden dabei zentrale Themen für den Geschichtsunterricht identifiziert und herausgearbeitet.

Artikel

Christian Heuer / Gerald Lamprecht

Das Auswahlproblem im Prozess historischen Lernens – Eine Perspektive auf Zeitgeschichte(n). Am Beispiel der Ausstellung ‚Warum? Der Nationalsozialismus in der Steiermark‘

Im folgenden Beitrag soll die Praxis des Auswählens geschichtstheoretisch, geschichtsdidaktisch und aus der Perspektive der Zeitgeschichtsforschung diskutiert werden. Exemplifiziert werden die Überlegungen an der für ein historisch „lernendes“ Publikum interdisziplinär konzipierten Dauerausstellung „Warum? Der Nationalsozialismus in der Steiermark“ (2022–2028) im Grazer Museum für Geschichte. Ziel ist es ein – möglicherweise gelungenes – Beispiel der Auswahl und Strukturierung zeitgeschichtlicher Inhalte an einem geschichtskulturellen Ort zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen.

1. Auswahl als „Einladung“ – geschichtstheoretische Perspektiven

Auch wenn es auf den ersten Blick nicht so scheint, stellt das Auswählen die zentrale Praxis und den zentralen Moment geschichtswissenschaftlichen Arbeitens, des Doing History, dar. Geschichte als „das Ergebnis empirischen Wahrnehmens, Erfahrens und Forschens“¹ und deren „Vermittlung“ ist ohne diese Praxis schlichtweg nicht denkbar. Die Vorstellung einer Repräsentation „der“ Geschichte als einer Darstellung vergangenen Geschehens im Maßstab 1:1 würde letztlich die orientierende Funktion der Geschichtsschreibung verlieren. Dies gilt für die Gesellschaft insgesamt ebenso wie für ihre verschiedenen Handlungsfelder im Speziellen, etwa den Geschichtsunterricht oder das historische Museum.² Versteht man unter Geschichte keine verfügbare Entität der oder über die Vergangenheit, sondern ein jeweils gegenwärtiges, sprachlich-ge-

1 Johann Gustav Droysen, Grundriß der Historik, Leipzig 1868, 8.

2 Vgl. zu diesem Paradoxon die Geschichten um eine Karte im Maßstab 1:1 bei Jorge Luis Borges und Umberto Eco; geschichtswissenschaftlich thematisiert bei Alexander C.T. Geppert/Uffa Jensen/Jörn Weinhold, Verräumlichung. Kommunikative Praktiken in historischer Perspektive, 1840–1930, in: Dies. (Hg.), Ortsgespräche. Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert, Bielefeld 2005, 15–49.

bundenes Konstrukt mit dem jemand anhand von Quellen und Darstellungen eine historische Frage beantwortet, um Orientierung in Zeit und Raum für jemanden zu bieten, dann stellt diese Antwort lediglich eine mögliche Geschichte dar, die auf konkreten Auswahlentscheidungen beruht.³ Aufgrund der Unverfügbarkeit der Vergangenheit und der daraus resultierenden Kontingenz des Historischen, der prinzipiellen Unbegrenztheit des „Erfahrungsraumes“⁴, bedarf es der Auswahl durch die Instanz des historischen Erzählens. Ausgehend von der konkreten historischen Frage muss der/die historische ErzählerIn, „nach einem vorgefaßten, das historische Feld präfigurierenden Plan“⁵, aus dem Universum historischen Materials auswählen, diese Texte als dadurch generierte Quellen anordnen und in narrative Kohärenzen überführen, um eine plausible Geschichte für jemanden erzählen zu können, die von jeweils anderen verstanden bzw. als plausible Deutung vergangenen Geschehens anerkannt werden kann.⁶ Jede erzählte Geschichte stellt somit das Ergebnis einer perspektivischen Auswahlentscheidung dar. Sie ist eine „invitation to you to do something and not the assertion that something is the case.“⁷ Geschichte ist eine gegenwärtige kulturelle Praxis für jemanden, sei dies die Scientific Community für die HistorikerInnen, der familiäre Memory-Talk für die Großmutter oder der Geschichtsunterricht für die SchülerInnen. Geschichte ist das, was der Mensch konstruiert, um sich als Subjekt unter Anderen in seiner gegenwärtigen Lebenspraxis zu vergewissern und um sich für die Zukunft zu orientieren.⁸ In diesem dialogischen Konstruktionsprozess werden Relationen zwischen „anwesend-abwesenden Zeiten“⁹, zwischen Vergangenheiten, Gegenwarten und Zukünften hergestellt. Die so gewonnenen historischen Erzählungen als akteurspezifische Sinnbildungen

3 Vgl. Frank R. Ankersmit, *History and Tropology. The Rise and Fall of Metaphor*, Berkeley/Los Angeles/Oxford 1994, 88.

4 Reinhart Koselleck, *Erfahrungsraum und Erwartungshorizont – zwei historische Kategorien*, in: Ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt/M. 1985, 349–375.

5 Hans-Jürgen Goertz, *Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität*, Stuttgart 2001, 20.

6 Vgl. hierzu grundlegend Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien 2013, 60–62; zum relationalen Charakter des historischen Erzählens vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Die wechselseitigen Erfahrungen von Erzähler und Zuhörer im Prozess des historischen Erzählens*, in: Thimo Breyer/Daniel Creutz (Hg.), *Erfahrung und Geschichte. Historische Sinnbildung im Pränarrativen*, Berlin/New York 2010, 93–108.

7 Ankersmit, *History and Tropology*, 88.

8 Christan Heuer/Manfred Seidenfuß, *Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung*, in: Christian Heuer/Manfred Seidenfuß (Hg.), *Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung*, Berlin 2020, 3–28.

9 Achim Landwehr, *Gegenwart. Erkundungen im zeitlichen Diesseits*, in: Thomas Alkemeyer, Nikolaus Buschmann/Thomas Etzemüller (Hg.), *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematik in der Moderne*, Bielefeld 2019, 43–61, 53.

können in ihrer Qualität als Antwortmöglichkeiten besser als Zeit-Relationierungen, denn als Zeiterfahrungen verstanden werden.¹⁰ Ausgangspunkte dieses Sinnbildungsprozesses¹¹, den man dann als historisches Denken bezeichnen kann, sind auf individueller und kollektiver Ebene historische Fragen, die sich angesichts von „irritierende[n] Kontingenzerfahrungen“¹² gegenwärtig stellen. Geschichten, wie sie in den unterschiedlichsten geschichtskulturellen Kontexten präsentiert werden, stellen somit Antworten auf solche historische Fragen dar. Es sind gegenwärtige und eben perspektivische Vorschläge, etwas Vergangenes zu sehen, um anhand historischen Materials gegenwärtig Orientierung zu bieten und Zukünftiges zu ermöglichen.

Dabei ist es von entscheidender Bedeutung an wen die „Einladung“¹³ ausgesprochen wird, für wen welche Inhalte, Ereignisse und Zeitpunkte ausgewählt werden, um eine bestimmte Geschichte zu erzählen.

Diese für die geschichtswissenschaftliche Arbeit grundlegende Praxis des Auswählens ist abhängig vom gesellschaftlichen, politischen, medialen und wissenschaftlichen Kontext und aufgrund dieser grundlegenden Relationalität historischen Erzählens wandelbedürftig und umstritten. So bewegt sich insbesondere die Zeitgeschichtsschreibung als Deutung und Darstellung einer „Geschichte, die noch qualmt“¹⁴, zwischen den verschiedenen Räumen der Scientific Community, der Geschichtspolitik und jenen der massenmedialen Öffentlichkeit.¹⁵ Oftmals entstehen dadurch wirksame „Überlappungsräume“¹⁶, in denen sich die verschiedenen AkteurInnen im Widerstreit um ihre jeweiligen Auswahlentscheidungen befinden.¹⁷ Um sich innerhalb dieser Räume als kompetente AkteurInnen zu bewegen, braucht es ein Wissen um diese Partialität jeg-

10 Vgl. Jörn Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983, 51.

11 Vgl. zur Sinnbildung jetzt Peter Geiss, dessen Kritik am Konzept jedoch ins Leere läuft, da er nicht zwischen Sinnstiftung und -bildung unterscheidet; Peter Geiss, *Wie sinnbildend soll Geschichte sein? Historisches Lernen und Geschichtskultur zwischen Kritik und Affirmation*, in: Manuel Köster/Holger Thünemann (Hg.), *Geschichtskulturelle Transformationen. Kontroversen, Akteure, Praktiken*, Köln 2024, 249–270.

12 Jörn Rüsen, *Historisches Erzählen*, in: ders., *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*, Köln 2001, 43–105, 95.

13 Ankersmit, *History and Tropology*, 88.

14 Hans-Peter Schwarz, *Die neueste Zeitgeschichte*, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 51 (2003) 1, 5–28, 5.

15 Vgl. Hans Günter Hockerts, *Zugänge zur Zeitgeschichte. Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2001) B28, 15–30.

16 Paul Nolte, *Öffentliche Geschichte. Die neue Nähe von Fachwissenschaft, Massenmedien und Publikum: Ursachen, Chancen und Grenzen*, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hg.), *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, Frankfurt a. M. 2008, 131–146, 133.

17 Vgl. Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große Kracht (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945*, München 2003.

licher historischer Erkenntnis. Denn diese um Deutungsmacht konkurrierenden, sich oftmals widersprechenden, manchmal empirisch nicht plausiblen Geschichten prägen unsere individuellen Vorstellungen von der Vergangenheit, unser individuelles Geschichtsbewusstsein und fordern uns als „Mitlebende“¹⁸ zur gegenwärtigen Orientierung, zum kritischen und reflektierten historischen Denken heraus.¹⁹ Mit diesen Zeitgeschichten werden aber keine Lösungen im Sinne zeitüberdauernder Antworten präsentiert, sondern lediglich gegenwärtige Vorschläge und Möglichkeiten skizziert, etwas so erklären und verstehen zu können, indem Relationen zwischen Vergangenheiten, Gegenwart und Zukünften für jemanden konstruiert werden. Dies gilt für die professionelle Geschichtsschreibung wie für die historischen Erzählungen der „practical past“²⁰. So verstanden ist Geschichte offen-pluralistisch und fordert zum Finden des eigenen Standpunktes als der Möglichkeit „Ich“ sagen zu können heraus.²¹ Gleichwohl generieren diese erzählte(n) Geschichte(n) Probleme, wenn sie von den/dem jeweils Anderen nicht verstanden werden und/oder nicht akzeptiert und verstanden werden wollen. Geschichte hat also einen impliziten Aufforderungscharakter, sich als AkteurIn in komplexen Situationen zu positionieren. Die eine (Zeit-)Geschichte aber, überzeitlich und universal gültig, kann es deshalb nicht geben. (Zeit-)Geschichte(n) löst eben keine, sondern generiert fortwährend Probleme.²²

18 Hans Rothfels, *Zeitgeschichte als Aufgabe*, in: Vierteljahresheft für Zeitgeschichte 1 (1953) 1, 1–13, 2.

19 Vgl. Christian Heuer, *Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 33 (2005), 170–175, 172; Christoph Kühberger, *Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht*, in: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.), *Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs*, Wien 2021, 759–782.

20 Hayden White, *The Practical Past*, in: *Historein* 10 (2010), 10–19.

21 Ein auf diesem Verständnis beruhendes Geschichtslernen kann gar nicht anders als subjektorientiert sein. Vgl. zur Subjektorientierung historischen Lernens Christoph Kühberger/Robert Schneider-Reisinger, *Subjektorientierung*, in: Sebastian Barsch u. a. (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M. 2020, 27–36. (Schulisches) Geschichtslernen kann so verstanden auch als kulturelle Subjektivierungspraktik analysiert werden, durch die der Mensch erst zum adressierbaren „Jemand“ wird, in dem er am relationalen Prozess des *Doing History* teilnimmt. In diesem Zusammenhang lassen sich das Verstehen und Erzählen von Geschichte(n) auch als Formen kulturellen Kapitals akzentuieren und so die Distinktionspotentiale und die Funktionen schulischen Geschichtslernens im Kontext sozialer Differenzierungsprozesse in das Zentrum geschichtsdidaktischer Analysen rücken; vgl. hierzu auch Christian Heuer, *Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik*, in: Sebastian Barsch u. a. (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Frankfurt a. M. 2020, 135–145.

22 Hans-Jürgen Goertz, *Was können wir von der Vergangenheit wissen? Paul Valéry und die Konstruktivität der Geschichte heute*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 60 (2009), 692–706, 706.

2. Auswahl von Würdigem und Möglichem – geschichtsdidaktische Perspektiven

Die Praxis des Auswählens spielt ebenso für das schulische und außerschulische Geschichtslernen, den Geschichtsunterricht und die ihm zugrunde liegenden Lehr- und Bildungspläne eine zentrale Rolle. Auch hier zählt die Praxis des Auswählens „zu den wesentlichen Fragen geschichtsdidaktischer Reflexion“²³. Der Streit um die ausgewählten Inhalte, Begründungen und Ziele unter den unterschiedlichen AkteurInnen folgt bildungspolitischen Wiederholungsstrukturen.²⁴

Die Frage nach der „verständige[n] Auswahl des Wichtigen und Wesentlichen“²⁵ für den schulischen Geschichtsunterricht, also die Auswahl geeigneter, sinnvoller, relevanter oder wirksamer Inhalte und Themen, Medien und Methoden²⁶, begleitet den Diskurs des Geschichtsunterrichts seit seiner Institutionalisierung als staatlich legitimierte Lerngelegenheit im 19. Jahrhundert und ist seitdem eine „Daueraufgabe“²⁷. Lange vor der akademischen Disziplinierung geschichtsdidaktischen Denkens wurden die Fragen, welche Inhalte für das Geschichtslernen in der Schule auszuwählen seien und anhand welcher Relevanzkriterien diese Auswahl zu erfolgen habe, also die Fragen nach dem Was, Warum und Wie des historischen Lehrens und Lernens, von engagierten Schulmeistern intensiv erörtert.²⁸ Und da nicht jedes Thema der historischen Forschung bereits ein relevanter Gegenstand für das historische Lernen ist, wurden auch damals schon die unterschiedlichen Auffassungen und Vorschläge in keinen Konsens überführt. Das Auswahlproblem blieb ungelöst und ist es bis heute geblieben.

23 Klaus Bergmann, Auswahl, in: Klaus Bergmann u. a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber 1997, 272–276, 272.

24 Vgl. bspw. Peter Stolz, Alle Jahre wieder. Lehrplanrevision in Berlin und Brandenburg, in: Public History Weekly 3 (2015) 8, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2015-3714 (abgerufen 11.02.2024).

25 Georg Schömann, Ueber den Vortrag der Geschichte auf Schulen, in: Wolfgang Jacobmeyer/Holger Thünemann (Hg.), Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert, Berlin 2018, 33–37, 36.

26 Im geschichtsdidaktischen Diskurs wird unter der Auswahlproblematik in erster Linie die Auswahl geeigneter Inhalte für den Geschichtsunterricht verstanden; vgl. Bernd Schönemann, Auswahl, in: Ulrich Mayer u. a. (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Frankfurt a. M. 2022, 33–34, 33. Die folgenden Ausführungen versuchen dem konstitutiven Zusammenhang von den Dimensionen der Ziele, Inhalte, Medien und Methoden gerecht zu werden und gehen damit von einem erweiterten Auswahlverständnis aus.

27 Schönemann, Auswahl, 34.

28 Vgl. Wolfgang Jacobmeyer/Holger Thünemann, Einleitung, in Dies. (Hg.), Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert, Berlin 2018, 5–23, 10.

Auch wenn es seit der Formierung der wissenschaftlichen Disziplin Geschichtsdidaktik in den 1970er-Jahren eine der Hauptaufgaben der Geschichtsdidaktik als Reflexionswissenschaft historischen Lehrens und Lernens ist, „didaktisch zu reflektieren, um Lernwürdiges von Lernmöglichem“²⁹ zu unterscheiden und mittlerweile mehrere Prinzipien und Vorschläge von Seiten geschichtsdidaktischer AkteurInnen zur Auswahl und Strukturierung geeigneter Inhalte, Themen, Methoden und Medien vorliegen,³⁰ hat sich an der Problemstellung selbst bis heute nichts geändert.³¹ Immer noch und immer wieder, und insbesondere im Kontext von gesellschaftlichen Krisensituationen und ihren Effekten im Raum des Politischen (bspw. Wissenschaftsfeindlichkeit, antidemokratische Tendenzen und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit), befinden sich dabei die unterschiedlichen Funktionen des schulischen Geschichtslernens und die gesellschafts- und bildungspolitischen Erwartungen an den schulischen Geschichtsunterricht und das Geschichtslernen im Widerstreit. So stehen sich die sie artikulierenden AkteurInnen (Wissenschaft, Schulpraxis, Bildungspolitik) oftmals diametral gegenüber. Geschichte gibt es dann immer wieder zu wenig oder zu viel. Zu wenig von der „richtigen“ und zu viel von der „falschen“.

Die zu dieser Unterscheidung von Lernwürdigem und Lernmöglichem heranzuziehenden Kriterien unterliegen also selbst historischem Wandel, sie sind zeit- und kontextabhängig. Deren theoretische Ergründung jedoch stellt eine der zentralen geschichtsdidaktischen Aufgaben dar. Versteht man unter dem Zweck des Geschichtslernens nicht die Übernahme hegemonialer Masternarrative über „die“ Geschichte, sondern die jeweils gegenwärtige Auseinandersetzung mit eben diesen, um sich im geschichtskulturellen Raum und an seinen verschiedenen Orten als mitsprachefähige AkteurInnen durch historisches Denken und politisches Handeln zu positionieren, dann lassen sich für eine genuin geschichtsdidaktische Reflexion der Auswahlproblematik mehrere Punkte benennen³²:

Die Auswahl geeigneter Inhalte, Medien und Methoden des Geschichtslernens muss sich in erster Linie auf die jeweils spezifischen Bedürfnisse und Interessen derjenigen beziehen, die am spezifischen geschichtskulturellen Ort (Geschichtsunterricht, Museum etc.) im jeweiligen Setting zur Praxis des historischen Denkens und seinen verschiedenen Praktiken herausgefordert werden sollen. Das ist leichter gesagt als getan. Denn von einer Homogenität der Inter-

29 Klaus Bergmann/Jörn Rüsen, Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, in: Dies. (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Theorie für die Praxis*, Düsseldorf 1978, 7–13, 13.

30 Vgl. Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. 2. Aufl., Paderborn 2019, 94–98.

31 Vgl. Schönemann, *Auswahl*, 33–34.

32 Die folgenden Überlegungen greifen die „Auswahlgesichtspunkte“ von Klaus Bergmann auf und führen diese weiter; vgl. Bergmann, *Auswahl*, 273.

essen und Bedürfnisse der Lernenden, etwa von SchülerInnen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe 1, auszugehen, kommt einem Anachronismus gleich. Mit der konstitutiven Offenheit des Geschichtslernens einher geht deshalb am geschichtskulturellen Ort Schule die Schwierigkeit, Lernprozesse im Geschichtsunterricht für SchülerInnen zu gestalten, die sich in gegenwärtigen Gesellschaften eben gerade nicht durch die Homogenität der individuellen Lebenswelten auszeichnen. Angesichts der Realität des postmigrantischen Klassenzimmers kann dort ebenso wenig wie von „der“ Geschichte, „dem“ Schüler oder „der“ Schülerin gesprochen werden. Es kann auch nicht von „der“ Lebenswelt oder „dem“ sozialen Ort ausgegangen werden. SchülerInnen des 21. Jahrhunderts entstammen unterschiedlichen Herkunftsländern, unterschiedlichen Milieus, haben unterschiedliche Sozialisationserfahrungen und verschiedenste individuelle Lernvoraussetzungen und sprachliche Fähigkeiten. In Folge dieser Diversität begegnen sich im sozialen Raum Klassenzimmer demnach nicht nur unterschiedliche Weltbilder, „Wirklichkeitsmodelle“³³, Lebenswelten sowie soziale und politische Milieus mit ihren unterschiedlich ausgeprägten Habitus schemata, sondern damit verbunden auch vielfältige und stark unterschiedliche Geschichtsbilder mit ihren inhärenten Gegenwartsbezügen und Werturteilen. Gerade hier tritt das andauernde Problem der individuellen historischen Sinnbildung im Spannungsfeld von institutionellen Ansprüchen, geschichtskulturellen Angeboten und individuellen Bedürfnissen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten offen zu Tage. Aus diesen heterogenen Lebenswelten heraus bilden sich unterschiedliche Erfahrungen, vor denen sich Geschichtslernen bewusst oder unbewusst vollzieht. Wenn dieses als sinnvoll von SchülerInnen erfahren werden soll, muss es seinen Ausgang von diesen diversen Lebenswelten nehmen. So weiß man mittlerweile aus der empirischen Lehr-Lernforschung, dass es für das wirksame und gute Geschichtslernen im Geschichtsunterricht unabdingbar ist, dass geschichtskulturell relevante Inhalte im Unterricht gemeinsam verhandelt werden, so dass die Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte für SchülerInnen durch sie selbst anerkannt wird und sie erfahren, dass diese Inhalte und historischen Fragen etwas mit ihnen zu tun haben.³⁴

Selbstverständlich soll damit nicht einem Angebot-Nutzungs-Modell vom Geschichtslernen das Wort geredet werden, das letztlich einer ökonomischen

33 Siegfried J. Schmidt, *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*, Reinbek bei Hamburg 2003, 34.

34 Vgl. Meik Zülsdorf-Kersting, *Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale*, in: *Unterrichtswissenschaft* (2020) 48, 385–407, 399.

Logik folgt.³⁵ So hat insbesondere das schulische Geschichtslernen zum Ziel, SchülerInnen mit etwas zu konfrontieren, das ihnen fremd ist und das sie zum historischen Denken herausfordert. Geschichtslernen und die an den verschiedenen geschichtskulturellen Orten tätigen und für die Ermöglichung historischen Denkens verantwortlichen *Professionals* schaffen also nicht nur Angebote, die wirken und befriedigen keine Bedürfnisse ihrer Klientel, sondern definieren diese Bedürfnisse auch und geben den Rahmen vor.

Dieser Rahmen verlangt aus geschichtsdidaktischer Perspektive ein Geschichtslernen, das als „Diskursraum“³⁶ offen ist, reich an Materialien des Historischen (Quellen und Darstellungen) ist, Multiperspektivität einfordert, nach vielfältigen Geschichten verlangt, sie auf ihre Triftigkeiten hin gemeinsam untersucht und unterschiedliche Deutungen zulässt und gemeinsam kommunikativ verhandelt.³⁷ Geschichtslernen hat dann zum Zweck, dass historisches Erzählen als Sinn-Bilden und Sinn-Verstehen in kommunikativen Beziehungen zwischen geschichtskulturellen AkteurInnen, an unterschiedlichen geschichtskulturellen Orten, in unterschiedlichen geschichtskulturellen Formen und durch verschiedene geschichtskulturelle Praktiken (bspw. GeschichtslehrerInnen und SchülerInnen im Geschichtsunterricht an Schulen, KulturvermittlerInnen und BesucherInnen in Ausstellungen im historischen Museum) thematisiert wird, um geschichtskulturelle Orientierung und Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu ermöglichen. Dabei bewegt sich die Praxis des Auswählens geeigneter Inhalte, Medien und Methoden zwischen den „normativen Leitplanken“³⁸ der Bildungs- und Lehrpläne der jeweiligen Länder und den auf Rationalität zielenden Erkenntnissen der historischen Forschung. Aber auch diese symbolischen Ordnungen müssen im Prozess des gemeinsamen Geschichtslernens als befragungswürdig und -bedürftig thematisiert und kritisiert werden.³⁹ Auch die für Geschichte(n) konstitutive Praxis des Auswählens muss

35 Vgl. Christian Heuer, Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel, in: Christoph Kühberger/Roland Bernhardt/Christoph Bramann (Hg.), Das Geschichtsschulbuch. Lernen – Lehren Forschen, Münster/New York 2019, 147–160, 154–155.

36 Holger Thünemann/Johannes Jansen, Historisches Denken lernen, in: Sebastian Bracke u. a., Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt a. M. 2018, 71–106, 72.

37 Vgl. Michele Barricelli, Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 68 (2018), 48–54; Christian Heuer, „Gemeinsam erzählen“ – Offener Unterricht, Aufgabenkultur und historisches Lernen, in: Michele Barricelli/Axel Becker/Christian Heuer (Hg.), Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 2011, 46–60.

38 Kühberger, Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht, 766.

39 Der Erziehungswissenschaftler Thomas Rucker hat aus Sicht der Allgemeinen Didaktik überzeugend für einen bildenden Unterricht als „Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens“ plädiert, der auch für die hier skizzierten geschichtsdidaktischen Überlegungen Anschlussfähigkeit beweist. Dabei spezifiziert er die dialogische Führung in

zum Gegenstand des gemeinsamen Geschichtslernens gemacht und selbst gelernt werden, damit von SchülerInnen und BesucherInnen zukünftig kompetent mit Geschichte(n) umgegangen werden kann.

3. Auswahl für die „Mitlebenden“ – zeitgeschichtliche Perspektiven

Dass dieses mehrdimensionale Auswahlproblem für die Epoche der Zeitgeschichte virulent ist, liegt auf der Hand. Denn insbesondere in Zeiten einer „breiten Gegenwart“, in der so vieles gleichzeitig relevant ist bzw. zu sein scheint, den ZeitgenossInnen in ihrer Diversität alles scheinbar zur Verfügung steht und sich die wissenschaftlichen Zugriffe und Erkenntnisse der Zeitgeschichtsforschung längst nicht mehr überblicken lassen, erscheint die Auswahl geeigneter Inhalte, Themen, Medien und Methoden, die es Individuen ermöglichen, sich gegenwärtig in Zeit und Raum im Modus historischen Erzählens zu positionieren, mehr als je zuvor als großes Problem. Zusätzliche Anforderungen an die Geschichte als Instrumentarium der staatsbürgerlichen Bildung und Identitätsstiftung im nationalen und europäischen Sinne stellen die an diesen Prozessen beteiligten AkteurInnen vor zentrale Herausforderungen.

Hinzu kommt für die Zeitgeschichtsforschung im besonderen Maße das Problem der Deutungskonkurrenz.⁴⁰ Denn die Zeitgeschichte in ihrer klassischen Definition nach Hans Rothfels als Epoche der Mitlebenden befasst sich mittels historischer Methoden mit jenen Ereignissen, von denen viele Menschen noch aus eigener Erfahrung berichten können und die im kommunikativen Familiengedächtnis vieler SchülerInnen präsent sind. Vor dem Hintergrund des postmigrantischen Klassenzimmers wird somit die Frage der Auswahl zeithistorischer Themen auch immer mit der Frage kontrastiert, wessen Geschichte denn behandelt und erzählt wird.

So erlangen neben der Geschichte des Nationalsozialismus zunehmend neue Themenfelder gesellschafts- und erinnerungspolitische Relevanz, wie der sogenannte „Historikerstreit 2.0“ zeigte. Fragen nach dem nationalsozialistischen Erbe treten in Beziehung zu jenen nach dem Erbe des Kolonialismus und neben

dreifacher Hinsicht: „nämlich als Ermöglichung eigener Einsicht, als Ermöglichung eigener Urteile sowie als Ermöglichung der Thematisierung und Prüfung der Voraussetzungen, die unseren Beschreibungen – seien diese umstritten oder nicht – zugrunde liegen“; Thomas Rucker, Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch, in: Pädagogische Rundschau 72 (2018), 465–484, 481.

40 Vgl. Gabriele Metzler, Zeitgeschichte – Begriff – Disziplin – Problem, in: Frank Bösch/Jürgen Danyel (Hg.), Zeitgeschichte – Konzepte und Methoden, Göttingen 2012, 22–46, 39–40.

der Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus wird jene des Rassismus immer virulenter.⁴¹ Die Methode des historischen Vergleichs steht damit ebenso am Prüfstand wie auch zeithistorische Themen angesichts aktueller Krisen und Kriege hoch emotionalisiert Gegenstand politischer und gesellschaftlicher Debatten sind.⁴² Nicht zuletzt die Auswirkungen des terroristischen Überfalls der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 auf österreichische Bildungs- und Schuldebatten zeigen, wie rasch in dieser gesellschaftspolitischen Gemengelage historische Themenauswahl und Themensetzungen im schulischen Kontext in Kritik geraten können. Wird der Geschichte des Nah-Ost-Konflikts ebenso wie der Geschichte des Antisemitismus genügend Aufmerksamkeit im Geschichtsunterricht geschenkt, um Antworten auf die aktuelle Krise zu liefern?⁴³ Wo bleibt aber auch angesichts der zunehmenden antimuslimischen Ressentiments die schulische Auseinandersetzung damit und steckt dahinter nicht wieder eine Relativierung des Antisemitismus? Darf man den Holocaust im Paket mit anderen Gewaltverbrechen und Genoziden des 20. und 21. Jahrhunderts behandeln?⁴⁴

All diese Fragen verdeutlichen, dass vor allem im Bereich der Zeitgeschichtsforschung und des zeithistorischen Unterrichts Fragen der Auswahl nicht immer nur von wissenschaftlichen Debatten über Übermaß oder Mangel an historischen Quellen oder entlang von Forschungsdesiderata angestoßen werden. Es sind bildungs- und identitätspolitische Intentionen ebenso wie gegenwärtige gesellschaftliche und politische Bedürfnisse, die den Auswahlprozess begleiten.

41 Vgl. Michael Wildt, *Historikerstreit 1.0, 2.0*, in: Susan Neiman/Michael Wildt (Hg.), *Historiker streiten. Gewalt und Holocaust – Die Debatte*, Berlin 2022, 309–327.

42 Vgl. Michael Rothberg, *Vergleiche vergleichen: Vom Historikerstreit zur Causa Mbembe*, in: *Geschichte der Gegenwart*, 23.9.2020. <https://geschichtedergewalt.ch/vergleiche-vergleichen-vom-historikerstreit-zur-causa-mbembe/> (abgerufen: 10.6.2024).

43 Nach dem 7. Oktober wurden zahlreiche Versuche unternommen, die Lücken durch Unterrichtsmaterialien zu schließen. Vgl. *Konflikt im Nahen Osten: Maßnahmen und Angebote*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/nahost.html> (abgerufen: 12.6.2024).

44 Die Virulenz dieser Fragen zeigte sich nicht zuletzt an der zeitlich verzögerten Debatte um das Konzept der multidirektionalen Erinnerung von Michael Rothberg. Erstmals 2009 in Buchform auf Englisch publiziert erregten die Thesen im deutschsprachigen Raum erst im Zuge des sogenannten Historikerstreits 2.0 breitere Aufmerksamkeit. Vgl. Michael Rothberg, *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford 2009.

4. Befragen, Auswählen, Anordnen, Erzählen – Die Ausstellung „Warum? Der Nationalsozialismus in der Steiermark“

In seinem posthum erstmals 1949 publizierten Text „Apologie der Geschichtswissenschaft oder Der Beruf des Historikers“ hielt der 1944 von den Nationalsozialisten ermordete Marc Bloch fest, dass der „Historiker angesichts der unermesslichen und verworrenen Wirklichkeit gezwungen [ist], aus ihr jene Stellen herauszugreifen, an denen er seine Werkzeuge ansetzt; er muß aus ihr eine Auswahl treffen, die selbstverständlich nicht dieselbe sein wird wie zum Beispiel die eines Biologen: sie wird eben die Auswahl eines Historikers sein.“⁴⁵ Neben forschungsimmanenten Desiderata, neuen theoretischen und methodischen Ansätzen sowie der Verfügbarkeit historischer Quellen sind forschungsleitende Fragestellungen ebenso wie Vermittlungsangebote somit immer auch gesellschafts-, erinnerungs- und bildungspolitisch eingebettet.

Im vorliegenden Fall war es zunächst der Wunsch des Museums für Geschichte des Universal Museums Joanneum in Graz, nach der über einige Jahre erfolgreich gelaufenen Ausstellung „Bertl & Adele. Zwei Grazer Kinder im Holocaust“⁴⁶ eine neue historische Ausstellung zum Nationalsozialismus in der Steiermark zu gestalten. Dabei folgte die Museumsleitung letztlich einer Entwicklung der Holocaust Studies, wonach eine zunehmende Verschiebung von der Erforschung des Holocausts zu Fragen der Vermittlung festzustellen ist.⁴⁷ Eine Verschiebung, die nicht zuletzt durch das Verschwinden der Erfahrungsgeneration, den ZeitzeugInnen, ebenso begünstigt wird, wie durch Entwicklungen der Erinnerungskultur, die unter dem Namen der Holocaust Education vor allem Bildungseinrichtungen und damit ein jugendliches und lernendes Publikum adressiert.⁴⁸ So wurden beispielsweise bereits 1997 im Entschließungsantrag zur Einführung des österreichischen Gedenktages gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus explizit Schulen, das Bundes-

45 Marc Bloch, Apologie der Geschichtswissenschaft oder Der Beruf des Historikers, Stuttgart 2022, 26–27.

46 Die von Ruth Kaufmann, Luka Girardi und Thomas Szammer kuratierte und von Uwe Kohlbauer gestaltete Ausstellung wurde zwischen 2018 und 2021 gezeigt. <https://www.museum-joanneum.at/museum-fuer-geschichte/unsere-programme/ausstellungen/event/bertl-adel-e-2> (abgerufen am 12.6.2024). Vgl. Ruth Kaufmann/Uwe Kohlhammer, Bertl & Adele. Die Geschichte von zwei Kindern in der Zeit des Holocaust, Graz 2020.

47 Hans-Joachim Hahn/Bettina Bannasch, Einleitung: Multimediale und multidirektionale Erinnerung an den Holocaust, in: Bettina Bannasch/Hans-Joachim Hahn (Hg.), Darstellen, Vermitteln, Aneignen. Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust, Göttingen 2018, 9–25, 12.

48 Vgl. International Holocaust Remembrance Alliance, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust, o.O. 2019.

heer und der Zivildienst als Erinnerungsakteure angesprochen.⁴⁹ Diese sollten mit ihrem Tun sowohl die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus wach halten, als auch den Wert von Demokratie und Menschenrechten für die gegenwärtige Gesellschaft untermauern. Erinnerung an und historisches Lernen über den Nationalsozialismus wurden und werden damit vorrangig zu Instrumenten der Demokratie- und Menschenrechtsbildung.

Ausgehend von diesem erinnerungs- und bildungspolitischen Auftrag des Museums als Bildungseinrichtung konstituierte sich ein interdisziplinäres Team aus Geschichtsdidaktikern, Historikern, Museumsexpertinnen und Gestalterinnen, das bereits in der Konzeptionsphase zeithistorische, museumspädagogische und geschichtsdidaktische Perspektiven zusammenzubringen versuchte. Inhaltlich eingebettet war diese Arbeit in die Geschichte der zeithistorischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Steiermark, die sich in die allgemein verspätete historische Aufarbeitung der NS-Zeit und des Holocausts in Österreich einreihet.

So setzte eine geschichtswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus sowie der Kultur und Geschichte ebenso wie der Verfolgung der jüdischen Bevölkerung in der Steiermark und dem Widerstand nach 1945 erst in den späten 1960er-Jahren ein. Dabei ist festzustellen, dass die ersten Arbeiten in der Regel von unmittelbar Betroffenen/Opfern selbst verfasst wurden⁵⁰, während sich die institutionalisierte steirische Landesgeschichtsschreibung in den ersten Nachkriegsjahrzehnten vor allem durch zahlreiche personelle Kontinuitätslinien in die NS-Zeit auszeichnete und weitgehend der österreichischen Opferdoktrin folgte oder die NS-Zeit vollkommen ausklammerte.⁵¹

Mit dieser Tradition der verdrängenden Landesgeschichtsschreibung, die sich vor allem im verklärenden Rückgriff auf die Monarchie und in der Steiermark in besonderer Weise auf den „Steirischen Prinzen“ Erzherzog Johann übte,⁵² brach schließlich ab den späten 1970er- und frühen 1980er-Jahren eine neue ForscherInnengeneration, die nicht dem unmittelbaren Wirkungsbereich des Historischen Vereins für Steiermark oder der Historischen Landeskommission als den tragenden Institutionen der Landesgeschichte zuzurechnen war. Es war vielmehr eine junge Generation von Lehrenden oder Studierenden an der Karl-

49 Vgl. Nr. 910 der Beilagen der XX. Gesetzgebungsperiode: https://www.parlament.gv.at/dokument/XX/1/910/fname_139782.pdf (abgerufen: 12. 6. 2024).

50 Mosche Karl Schwarz, *The Jews of Styria*, in: Josef Fraenkel (Ed.), *The Jews of Austria. Essays on their life, history and destruction*, London 1967, 391–394.

51 Vgl. exemplarisch Steiermärkische Landesregierung (Hg.), *Die Steiermark. Land – Leute – Leistung*, Graz 1956. 1971 wurde eine erweiterte Neuauflage publiziert. Steiermärkische Landesregierung (Hg.), *Die Steiermark. Land – Leute – Leistung*, Graz 1971.

52 Vgl. dazu Landesmuseum Joanneum (Hg.), „Die Steiermark auf Bewährung 1945–1959“. Eine mögliche Bildergeschichte, Graz 2005.

Franzens-Universität Graz, die sich der kritischen Zeitgeschichtsforschung der Steiermark zuwandte.⁵³ Mit der Gründung der Abteilung Zeitgeschichte (1984) entstanden in ihrem Umfeld teils unter Berücksichtigung neuer Methoden wie der Oral History⁵⁴ eine Reihe von Arbeiten zur NS-Geschichte der Steiermark, dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus, der Euthanasie, der jüdischen Geschichte ebenso wie der Gedächtnisgeschichte.⁵⁵

Doch die Ambivalenzen dieser Phase der NS-Forschung zwischen dem Verharren in alten Nachkriegsnarrativen und einem Aufbruch im Zuge der erinnerungspolitischen Wende der 1980er-Jahre verdeutlichen sich an der 1976 publizierten Dissertation von Stefan Karner „Kärntens Wirtschaft 1938–1945“⁵⁶ und an seiner 1986 publizierten Habilitationsschrift „Die Steiermark im Dritten Reich“.⁵⁷ Stellte Karner 1976 seiner Dissertation ein Nachwort von Albert Speer zur Seite, so war sein Buch zur NS-Zeit in der Steiermark zwar die erste Monographie, die sich ausschließlich mit der NS-Herrschaft beschäftigte. Karner legte hierbei seinen Schwerpunkt jedoch auf die Wirtschaftspolitik, bzw. die Wirtschafts- und Sozialgeschichte und positionierte die Verfolgung der jüdischen Bevölkerung aber auch die Geschichte des Widerstandes am Rand seiner historischen Erzählung.⁵⁸

53 Vgl. z. B. Steirische Gesellschaft für Kulturpolitik (Hg.), Grenzfest deutscher Wissenschaft. Über Faschismus und Vergangenheitsbewältigung an der Universität Graz, Wien 1985; Christian Fleck, Koralmpartisanen. Über abweichende Karrieren politisch motivierter Widerstandskämpfer, Wien-Köln-Weimar 1986; Vgl. u. a. Dieter A. Binder, J.A.V. Charitas Graz 1929–1938. Ein Beitrag zum Problem des Farbenrechts jüdisch-akademischer Verbindungen auf österreichischem Hochschulboden, in: Historisches Jahrbuch der Stadt Graz 10 (1978), 285–294; Dieter A. Binder, Das Schicksal der Grazer Juden 1938, in: Historisches Jahrbuch der Stadt Graz 18/19 (1988), 203–228; Dieter A. Binder/Gudrun Reitter/Herbert Rütgen, Judentum in einer antisemitischen Umwelt. Am Beispiel Graz in der Zwischenkriegszeit, Graz 1988; Herbert Rütgen, Antisemitismus in allen Lagern. Publizistische Dokumente zur Ersten Republik Österreich 1918–1938, Graz 1989; Helmut Konrad, Die „Grazer Zeitgeschichte“. Eine sehr persönliche Annäherung, in: Helmut Konrad/Stefan Benedik (Hg.), Mapping Contemporary History II. 25 Jahre Zeitgeschichte an der Universität Graz, Wien-Köln-Weimar 2010, 9–21, 12.

54 Hier sei exemplarisch auf die Arbeiten von Andrea Strutz verwiesen. U. a. Andrea Strutz, H.D., E.G., A.N. und E.B. Das Schicksal Grazer Jüdinnen in der NS-Zeit, in: Carmen Unterholzer/Ilse Wieser (Hg.), Über den Dächern von Graz ist Liesl wahrhaftig. Eine Stadtgeschichte der Grazer Frauen, Wien 1996, 188–198.

55 Vgl. v. a. die Arbeiten zum österreichischen Gedächtnis von Heidemarie Uhl. Exemplarisch: Heidemarie Uhl, Zwischen Versöhnung und Verstörung. Eine Kontroverse um Österreichs historische Identität fünfzig Jahre nach dem „Anschluß“, Wien-Köln-Weimar 1992.

56 Vgl. Stefan Karner, Kärntens Wirtschaft 1938–1945. Unter besonderer Berücksichtigung der Rüstungsindustrie, Klagenfurt 1976. (Mit einem Nachwort von Albert Speer.)

57 Vgl. Stefan Karner, Die Steiermark im Dritten Reich 1938–1945. Aspekte ihrer politischen, wirtschaftlich-sozialen und kulturellen Entwicklung, Graz-Wien 1986.

58 Vgl. Stefan Karner, Die Steiermark im Dritten Reich, 168–173, 274–275.

In den folgenden Jahren war die NS-Forschung wesentlich von den Transformationsprozessen der österreichischen Vergangenheitspolitik von der Opfer- zur Mittäterthese geprägt und es waren konsequenterweise die 8er- und 5er-Jahre, die neue Forschungsarbeiten ebenso anregten wie einschlägige Ausstellungsprojekte. Im sogenannten „Ge- und Bedenkjahr 1938/88“ 1988 erschien der Themenband „Graz 1938“ des Historischen Jahrbuches der Stadt Graz⁵⁹. 1998 kuratierte Stefan Karner mit seinem Team im Grazer Stadtmuseum die Ausstellung „Graz in der NS-Zeit 1938–1945“⁶⁰. 2008 waren es Heimo Halbrainer, Gerald Lamprecht und Ursula Mindler, die erneut eine Ausstellung zur NS-Herrschaft in der Steiermark im Grazer Stadtmuseum kuratierten.⁶¹ Dabei war thematisch zwischen den beiden Ausstellungen eine Perspektivenverschiebung feststellbar. Gliederte sich die Ausstellung von 1998 noch entlang Thema, wie etwa Kirchen, Schulen und Universitäten, Alltag, Krieg und Wirtschaft, so lag der Schwerpunkt 2008 auf Fragen der Verfolgung und des Widerstandes sowie auf dem Wissen und Nichtwissen um die Verbrechen des Nationalsozialismus. Widerstand und Verfolgung rückten vom Rand der historischen Erzählung ins Zentrum. Parallel zu diesen Ausstellungen waren entsprechend der Konjunkturen der Gedenkjahre auch zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten zu unterschiedlichen Aspekten der NS-Herrschaft, der Verfolgung der jüdischen Bevölkerung, von Roma/Romnja, des Widerstandes, der NS-Euthanasie, der Zwangsarbeit, der Denunziation und weiterer NS-relevanter Themen publiziert worden.⁶² Viele dieser neuen Forschungen basierten neben neuen Fragestellungen auf bislang unberücksichtigten Quellen, die nach dem Wegfall der 50-jährigen Archivsperre oder durch neue Erschließungsarbeiten und Digitalisierungsbemühungen von Archiven erstmalig für die Zeitgeschichtsforschung zugänglich waren. Vor allem im Bereich biographischer Forschungen zu Opfern und Tätern trugen zahlreiche Oral- und Video-History-Projekte Früchte und beleuchteten neue Perspektiven auf die Lebenswelten der Menschen.⁶³

59 Graz 1938. Historisches Jahrbuch der Stadt Graz Band 18/19 (1988).

60 Stefan Karner (Hg.), Graz in der NS-Zeit, Graz 1998.

61 Heimo Halbrainer/Gerald Lamprecht/Ursula Mindler, Un/sichtbar. NS-Herrschaft. Verfolgung und Widerstand in der Steiermark, Graz 2008.

62 U. a. Heimo Halbrainer/Gerald Lamprecht/Ursula Mindler (Hg.), NS-Herrschaft in der Steiermark. Positionen und Diskurse, Wien-Köln-Weimar 2012; Alfred Ableitinger (Hg.), Bundesland und Reichsgau. Demokratie, „Ständestaat“ und NS-Herrschaft in der Steiermark 1918 bis 1945, Wien-Köln-Weimar 2015 (Teilband I und II).

63 Für die Steiermark ist das Oral History Archiv des Instituts für Wirtschafts-, Sozial- und Unternehmensgeschichte der Universität Graz zu nennen. Aber auch die umfangreichen mittlerweile in großen Teilen online verfügbaren Bestände des USHMM, des Archivs von Yad Vashem wie auch des Arolsen Archives oder die Österreichische Opferdatenbank „Namentliche Erfassung der österreichischen Holocaustopfer“ des Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes können angeführt werden.

Somit war das Ausstellungsteam 2021 mit einer umfassenden Quellenlage und zahlreich vorhandener Forschungsliteratur zu unterschiedlichen Aspekten der NS-Herrschaft in der Steiermark konfrontiert. Die Herausforderung bestand nun darin, aus der Fülle an möglichen Narrativen eine Auswahl zu treffen, die dann in eine Ausstellung für ein jugendliches und lernendes Publikum münden sollte.

Neben geschichtsdidaktischen Überlegungen zum historischen Lernen, waren es vor allem aktuelle multiple gesellschaftspolitische Krisenerzählungen (Covid-Krise, Demokratiekrise, Migrationskrise) sowie rezente Entwicklungen der NS- und Holocaustforschung, die dazu führten, die Ausstellung „Warum? Der Nationalsozialismus in der Steiermark“ entlang der Frage nach den gesellschaftlichen und lebensweltlichen Dimensionen und den Bindekräften der NS-Herrschaft zu gestalten.⁶⁴

Ausgangspunkt war hierbei die Intention der Nationalsozialisten auf Basis ihrer völkisch-rassistischen Ideologie die liberale bürgerliche Gesellschaft, die in Österreich seit 1933/34 nicht mehr demokratisch verfasst war, zur NS-„Volksgemeinschaft“ umzubauen. Ziel der Ausstellung war somit den Überlegungen von Frank Bajohr und Michael Wildt folgend eine Gesellschaftsgeschichte des Nationalsozialismus in der Steiermark mit dem Medium einer Ausstellung in Angriff zu nehmen.⁶⁵ Dabei wurde die „Volksgemeinschaft“ nie als soziale Realität, sondern vielmehr ihre propagierte Schaffung als vielgestaltiger Prozess der Ein- und Ausschlüsse, von Verlockung und Zwang verstanden. NS-Herrschaft wurde nicht als statische unidirektionale Gewaltausübung von „oben“ nach „unten“, sondern als eine soziale Praxis handelnder AkteurInnen vorgestellt, die als VolksgenosInnen „eigen-sinnig“ und partizipatorisch ihren Anteil an gesellschaftlicher Macht und Ressourcen einforderten, durchaus nicht im Sinn eines universalistischen, freiheitlichen Menschheitsprojektes, sondern als partikulare Interessensverfolgung, als rassistische Ungleichheit, entgrenzte

64 Vgl. zur Ausstellung Christian Heuer/Gerald Lamprecht/Georg Marschnig, Im Widerstreit der Praxis. Eine Ausstellung zwischen historischer Forschung, Geschichtsdidaktik und Museum, in: Zeitschrift für Museum und Bildung (2023) 94–95, 124–137 und Magdalena Joham-Gießauf/Anita Niegelhell, Telling Histories: It's Not About Truth. It's About Dialogue, in: Journal of Museum education 48 (2023), 256–269.

65 Vgl. u. a. Michael Wildt, Die Ambivalenz des Volkes. Der Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte, Berlin 2019; Frank Bajohr/Michael Wildt (Hg.), Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 2009; Detlef Schmiechen-Ackermann, „Volksgemeinschaft“: Mythos der NS-Propaganda, wirkmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im „Dritten Reich“? – Einführung, in: Detlef Schmiechen-Ackermann (Hg.), „Volksgemeinschaft“: Mythos, wirkmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im „Dritten Reich“? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte, Paderborn-München-Wien-Zürich 2012, 13–53.