

Didaktisch-methodische Hefte der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik

Nr. 5

Heft 1/ 2008

Christoph Kühberger

Jüdische Erinnerungsorte und die sie umgebende Geschichtskultur
Geschichtsdidaktische Zugänge

Inhalt:

Erinnerungsorte und Geschichtsunterricht

Jüdische Erinnerungskultur in Geschichtsdarstellungen

Am Gedenken arbeiten – Perspektivenwechsel vollziehen

Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung
Universität Salzburg – Fachbereich Geschichte
Rudolfskai 42, 5020 Salzburg

Erinnerungsorte und Geschichtsunterricht

Christoph Kühberger

Was sind Erinnerungsorte?

Das Konzept der *lieux de mémoire* (Erinnerungsorte, dt.) bezeichnet einen bewährten Zugang der Geschichtswissenschaft, der von Pierre Nora für französische Beispiele des Umgangs mit der Vergangenheit entwickelt wurde, um damit das kollektive Gedächtnis von bestimmten sozialen Gruppen (vornehmlich von Nationen) aufzuspüren, das sich an bestimmten „Orten“ herauskristallisiert. Dieses Konzept wurde auf ähnliche Weise auch von Mario Isnenghi für Italien¹, von Etienne François und Hagen Schulze für Deutschland² oder zuletzt von Emil Brix, Ernst Bruckmüller und Hannes Steckel für Österreich³ zur Anwendung gebracht. Nach Pierre Nora lautet die Definition eines Erinnerungsortes:

„A lieu de mémoire is any significant entity, whether material or nonmaterial in nature, which by dint of human will or the work of time has become a symbolic element of the memorial heritage of any community.“⁴

Demnach können Erinnerungsorte dazu benutzt werden, um latente oder versteckte Aspekte der gesellschaftlichen Erinnerung aufzuzeigen.⁵ Wichtig dabei scheint nicht nur die Darstellung der materiellen Dimension, sondern vor allem auch die symbolische Dimension als identitätsstiftendes Moment, und die funktionale Dimension, die versucht, den tiefer liegenden Zweck dieser Art von historischer Erinnerung und deren Wirkung aus einem gesamtgesellschaftlichen Blickwinkel zu bewerten.⁶ Gerade die funktionale Dimension kommt der Geschichtswissenschaft entgegen, da sie im Sinn der Wissenschaft ein Element der Kritik darstellt, um gesellschaftlich und oft politisch geschaffene symbolische „Orte“ bzw. Mythen zu destruieren und das Verdrängte und Vergessene an die Oberfläche zu befördern.⁷

Erinnerungsorte und historisches Lernen

Diese dimensional Zugänge zu den Erinnerungsorten, die materieller (z.B. Denkmäler, geographische Orte, Kunstwerke) aber auch immaterieller Natur (z.B. Ideen, Lieder, Mythen, Ereignisse) sein können, ermöglichen es auch im Geschichtsunterricht, sich an sie anzunähern bzw. sie systematisch zu befragen. Dabei sollte jedoch nicht nur die Vergangenheit mit ihren empirischen Befunden (u.a. Quellen) im Mittelpunkt stehen, sondern vor allem das kollektive Gedächtnis. Beschäftigt man sich mit Erinnerungsorten, ist es daher eindeutig, dass eine bestimmte Art von Erinnerungen an die Vergangenheit zum eigentlichen Thema gewählt wird. Erinnerungsorte treten dabei meist als komplexe Konstrukte auf, denen sich ständig wandelnde Erinnerungen eingeschrieben sein können, die seit der Etablierung eines bestimmten Erinnerungsortes bereits öfters gesellschaftlich überschrieben und umgedeutet worden sein könnten.⁸

¹ Vgl. u.a. Isnenghi, Mario (Hg.): *I luoghi della memoria. Strutture ed eventi dell'Italia unita*. Bd. III Rom – Bari 1997.

² François, Etienne/ Schulze, Hagen (Hg.): *Deutsche Erinnerungsorte* Bd. I bis III. München 2001.

³ Brix, Emil/ Ernst Bruckmüller, Ernst/ Stekl, Hannes (Hg.): *Memoria Austriae*. Bd. I bis III. Wien 2004-2005.

⁴ Nora, Pierre: *From Lieux de Mémoire to Realms of Memory*. In: *Realms of Memory. Rethinking the French Past*. Bd. 1. Hg. v. P. Nora New York 1996. S. XVII.

⁵ Vgl. ebd., S. XVIII.

⁶ Nora, Pierre: *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Frankfurt/ Main 1998. S. 32.

⁷ Vgl. Hanisch, Ernst: *Wien Heldenplatz*. In: *Deutsche Erinnerungsorte*. Hg. v. E. François/ H. Schulze. München 2001². S. 118.

⁸ Vgl. ebd.

Aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik ist es zu begrüßen, dass SchülerInnen mit dem Gedächtnis bzw. mit Erinnerungen als Teil der Geschichtskultur im Rahmen des historischen Lernens konfrontiert werden. Mit Recht wird derzeit verstärkt darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Leben viel häufiger mit geschichtskulturellen Produkten („fertige Geschichte“) konfrontiert werden als mit historischen Quellen. Es sind vor allem TV-Dokumentationen, historische Spielfilme, Sachbücher, Computerspiele, Interpretationen der Vergangenheit in Zeitungen und Zeitschriften, Living History (u.a. Mittelalterfeste), Zeitzeugeninterviews etc., die unsere SchülerInnen und uns mit der Vergangenheit bzw. mit ihrer Darstellung konfrontieren. Dies sind jene Momente, welche die Vorstellungen über die Vergangenheit maßgeblich prägen. Die alleinige Dominanz der Quellenkritik, welche seit den späten siebziger Jahren Einzug in den Geschichtsunterricht hielt und die sich auch heute noch in Lehrwerken und Lehrplänen manifestiert, wird heute mit Blick auf ein anzubahndendes reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein in Frage gestellt. Daher ist nicht nur der kritische Umgang mit historischen Quellen (Re-Konstruktion der Vergangenheit) ein notwendiges Lernziel, sondern – und das gilt nicht nur für Kinder und Jugendliche – die kritische Beschäftigung mit Erzählungen über die Vergangenheit (De-Konstruktion von „fertiger Geschichte“), in welcher Form diese auch auftreten. Die dabei anzustrebende De-Konstruktionskompetenz umfasst die analytische Fähigkeit, „fertige Geschichten“ nach den ihnen innewohnenden Perspektiven, nach den die Darstellung beeinflussenden Rahmenbedingungen und Intentionen sowie nach den gewählten Erklärungs- und Sinnbildungsmodellen zu befragen. Es geht dabei um die Aneignung eines Instrumentariums, das ein kritisches Prüfen von historischer Narrationen ermöglicht.⁹ Dieses geschichtsdidaktische Konzept wendet dabei Jörn Rüsens Konzeptionen des historischen Denkens didaktisch und macht es für das historische Lernen fruchtbar.¹⁰

Idealtypisch lässt sich die von Nora und anderen verwendete Unterscheidung zwischen Geschichte (als Sache der HistorikerInnen/ ExpertInnen) und dem Gedächtnis (als Erinnerung an Vergangenes, das besonders durch subjektiven und emotionalen sozialen Austausch in Form informeller Kommunikation auftritt) zwar ausmachen, für die Umsetzung im Geschichtsunterricht schlage ich??? dennoch vor, das Modell der De-Konstruktion zu verwenden, das versucht, alle Erzählungen über die Vergangenheit, eben auch die informellen, wie wir sie nicht nur beim privaten Austausch über die Vergangenheit vorfinden, sondern etwa auch bei Zeitzeugeninterviews, anzuwenden, um so die unterschiedlichen Ebenen, die auf eine Erzählung über Vergangenes Einfluss nehmen, herauszuarbeiten.¹¹

⁹ Krammer, Reinhard: Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 23 (= Globales Lernen- Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung). S. 50.

¹⁰ Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander: Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007. – Rösen, Jörn: Historische Vernunft. Göttingen 1983.

¹¹ Kühberger, Christoph: Oral History als „fertige Geschichte lesen. Zum Umgang mit Zeitzeugeninterviews in der Gedenkstättenarbeit. (= Didaktisch-methodische Hefte der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung Nr. 2, 2/2007). Salzburg 2007. passim.

Unterrichtsbeispiel 1

Jüdische Erinnerungskultur in Geschichtsdarstellungen

1. Grundproblem

Der Umgang mit der Vergangenheit manifestiert sich in Erzählungen über die Vergangenheit (Geschichte). Zwar sind vor allem im Bezug auf Erinnerungsorte immer auch aktuelle und unmittelbare Erinnerungen (verstanden als unmittelbare Erzählungen über die Vergangenheit/ Oral History) an einen bestimmten „Ort“ von Bedeutung, doch im Geschichtsunterricht stellt sich dabei häufig die Frage nach der Verfügbarkeit. Aus diesem Grund wird hier vorgeschlagen, mit jenen Narrationen zu arbeiten, die leichter zugänglich sind.¹² In diesem Fall wird auf historische Darstellungen aus dem Internet zurückgegriffen, um danach zu fragen, welche Bedeutungen bestimmten historischen Orten zugeschrieben wird und vor allem wie diese Orte im Hinblick auf die Gegenwart/ Zukunft (Orientierungsangebote, historische Sinnggebung) eingestuft bzw. bewertet werden. So wird hier einerseits eine Darstellung verwendet, die auf der offiziellen Homepage der Stadt Baden bei Wien präsentiert wird (Text A), andererseits ein Text über die Vergangenheit, der von der Jüdischen Gemeinde im Internet zur Verfügung gestellt wird (Text B).

Ziel dieses Unterrichtsbausteines ist eine Beschäftigung mit der Geschichtskultur – hier in Form von schriftlichen Erzählungen über die Synagoge –, so dass die Lernenden erkennen, dass es sich bei den Texten um eine Re-Konstruktion handelt, die aus einer bestimmten Perspektive erzählt wird.

2. Methodisch-didaktische Überlegungen

Der Fokus der hier vorgestellten Annäherung liegt einerseits auf dem Bereich der narrativen Ebene, auf der versucht wird herauszufinden, inwiefern sich die Erzählungen in ihrer Bauart unterscheiden, andererseits wird davon ausgehend danach gefragt, welche Orientierungsangebote die Texte bieten bzw. zu welchem Zweck sie verfasst wurden (funktionale Dimension der Erinnerung).

Um den Lernenden dabei zu helfen, die unterschiedlichen Zugänge zur Vergangenheit und zum heutigen Umgang mit der Vergangenheit zu erkennen, wird einerseits mit der Methode des Textvergleichs gearbeitet, um das Besondere der Texte jeweils herauszufinden, andererseits sollen durch das Feststellen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten narrative Strukturen und normative Bezüge sichtbar gemacht werden. Für ein solches Arbeiten ist es sinnvoll, ungeübte Lernende mit detaillierten Fragen zu konfrontieren, damit sie sich derartige Denkschritte aneignen können (vgl. Arbeitsaufgaben).

Die ersten Fragen versuchen herauszuarbeiten, dass die beiden Darstellungen ganz unterschiedlich mit der NS-Zeit umgehen. Während der Text der Stadt Baden bei Wien eine Hausgeschichte der Synagoge erzählt und dabei menschliche Schicksale vernachlässigt bzw. gesellschaftliche und politische Kontextualisierungen zur

¹² Vgl. Kühberger, Oral History.

historischen Situation nicht vornimmt, geht der Text der Jüdischen Gemeinde Baden sehr wohl auf den historischen Kontext ein (u.a. Einmarsch der Nationalsozialisten März 1938) und bindet die Lebensumstände der Menschen mit ein.

Weitere Arbeitsfragen versuchen zu ergründen, warum es zu derartig unterschiedlichen Zugängen zur Vergangenheit kommen kann. Mögliche Interpretationen wären u.a. persönliche Betroffenheit, Nähe/ Distanz zum Thema und zu den betroffenen Personen, Ausmaß der Verbindung des Geschehens mit der eigenen Geschichte/ der eigenen Kultur/ der eigenen Region etc., Annahme der Geschichte als Identitätsbaustein usw.

Einen weiteren Zugang legt die letzte Arbeitsfrage, indem sie versucht, auf die Orientierungsangebote in den Erzählungen für das Heute einzugehen. Dabei ist interessant zu beobachten, dass die Stadt Baden bei Wien die Synagoge als „Mahnmal für die untergegangenen jüdischen Gemeinden Niederösterreichs“ (Text A) interpretiert, jedoch die jüdische Gemeinde Baden selbst feststellt: „Bis heute gibt es in Baden keine kommunale Stätte der Erinnerung an die jüdische Gemeinde Baden und ihre Opfer.“ (Text B) Auf diese Weise wird deutlich, dass unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen den Umgang mit der Vergangenheit unterschiedlich wahrnehmen und dass die Erinnerungskultur an die Zeit des Nationalsozialismus und des Holocaust vor allem ein gesellschaftlicher Aushandlungsprozess ist, der in Baden offensichtlich – versteht man die Erzählungen als Beleg für die derzeitige offizielle Geschichtskultur – zwischen den beiden Seiten noch uneinheitlich verläuft. Gleichzeitig sollte darauf hingewiesen werden, dass es bei dem Aushandeln von Geschichtskultur bzw. der Geschichtspolitik auch noch weitere Gruppen gibt, die Einfluss nehmen können (Kulturvereine, Parteien, einzelne Personen etc.).

Ergänzend könnte auch noch Text C gelesen werden, der eine kurze Geschichte der Stadt Baden bei Wien präsentiert, in der das gesamte 20. Jahrhundert ab 1912 übersprungen wird und man nur auf die vermeintlich „goldenen Zeiten“ eingeht. Dabei sollte man durchaus darüber nachdenken, welche Funktion und Ziele, aber auch (un)geplante Außenwirkung eine derartige verkürzte Stadtgeschichte hat, vor allem hinsichtlich des auf der Homepage vertretenen Selbstverständnisses als Tourismusstadt.

Lehr- und Lernziel

Lehrziele:

Kritische Reflexion von Geschichtsdarstellungen als Erzählungen über die Vergangenheit
--

Lernziele:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- SchülerInnen sollen erkennen, dass Geschichtsdarstellungen interpretierende Re-Konstruktionen der Vergangenheit sind.- SchülerInnen sollen erkennen, dass Geschichtsdarstellungen Versuche der Re-Konstruktion des vergangenen Geschehens sind, die unterschiedlich ausfallen können.- SchülerInnen können eine Teil-De-Konstruktionen durchführen.- SchülerInnen erkennen Orientierungsangebote (Rückschlüsse für die Gegenwart) in Erzählungen über die Vergangenheit. |
|---|

3. Das Material

M1: Mögliche Arbeitsaufgaben

1. Lies die Texte genau durch!
2. Kennzeichne die Stellen in den Texten, die auf die Zeit des Nationalsozialismus (1938-1945) Bezug nehmen! Was erzählen sie?
3. Welche Unterschiede und/ oder Gemeinsamkeiten kannst du in den Texten im Hinblick auf diesen Zeitabschnitt feststellen? Beachte dabei u.a. Was wird erzählt? Was wird im Vergleich zur anderen Erzählung über die Vergangenheit nicht erwähnt? Belege deine Aussagen mit Textstellen! Erstelle eine Tabelle zum Vergleich der Texte!
4. Stelle Überlegungen an, warum es zu unterschiedlichen Darstellungen kommen könnte!
5. Welche Funktion hat die jüdische Synagoge heute? Auf welche Funktionen wird in den Texten verwiesen? Was kann man davon für die Erinnerungskultur in Baden ableiten?

M4: Text C – Stadtgeschichte Baden bei Wien

(offizielle Homepage der Stadt Baden bei Wien)

Geschichte im Überblick

Die warmen Schwefelquellen bilden seit Jahrtausenden die wirtschaftliche Grundlage der Stadt an den Hängen der Thermalalpen, die in Höhengiedlungen an ihrem West- und Nordrand bis in die späte Jungsteinzeit (Badener Kultur) zurückreicht, um die Zeitenwende nach Errichtung der Provinz Pannonien römischer Badeort wird (Ziegelfunde der X. und XIV. Legion, Votivsteine, Häuserreste), im „Itinerarium Antonini“ (Straßenkarte aus dem 3. Jh. n. Chr.) als „Aqua“ aufscheint, und nach der Völkerwanderung 869 als „Padun“ neuerlich auftaucht (Pfalz Karlmanns).

Im 15. Jh. bringen nach einer Zeit des ruhigen Aufschwunges besonders die Zerstörungen durch den Ungarbkönig Matthias Corvinus 1477 und 1482 schwere Rückschläge. Daher verleiht Friedrich II. zur wirtschaftlichen Besserstellung dem Markt 1480 das Stadtrecht.

Die Türkennot (Zerstörung 1529 und 1683), die Reformation und Gegenreformation, die Pest (1713) und ein riesiger Brand (1714) erschüttern die Stadt neuerlich. Im 18. Jh. beginnt mit der Erwerbung der Ursprungsquelle und des Herzoghofes durch die Stadt eine zielstrebige Kurortpolitik, die am Beginn des 19. Jh.s – der Begriff der Sommerfrische und der Naturnähe wird damals modern – einen besonderen Impuls erhält, als Kaiser Franz I. (II.) von 1796–1834 jeden Sommer hier verbringt und Baden zur Sommerresidenz erhebt. Mit ihm kommen der Hof, die Hocharistokratie, der Geldadel und die Kunstwelt, die hier Sommerpaläste bauen oder Wohnungen nehmen. Unter all den großen Namen – Kaiser Franz I., die Erzherzöge Karl, Wilhelm, Anton, Eugen, Rainer, Kaiserin Maria Luise (Gemahlin Napoleons I.), der Herzog von Reichstadt, Grillparzer, Schwind, Mozart, Schubert, Lanner, Strauß, Millöcker, Zeller, Komzak sind unter ihnen –, deren Träger in Baden gelebt und geschaffen haben, ragt der Beethovens wie ein einsamer Gipfel in die Ewigkeit, gebunden an die Stadt durch die Neunte Symphonie und die Missa solemnis, von denen wesentliche Teile im Beethovenhaus entstanden. Diesem Zuzug und dem großen Stadtbrand von 1812, der fast einen Gesamtaufbau erfordert, verdankt die Stadt ihren Biedermeiercharakter und ihre erste Glanzzeit. Architektonisch gestaltet diese J. Kornhäusel. Der Tod Kaiser Franz I. trifft Baden hart, der Bau der Südbahn (1841) eröffnet aber neue Möglichkeiten, so daß es am Ende des vorigen Jahrhunderts der „Nobelkurort“ der Öst.-Ung. Monarchie wird. Mit der Eingemeindung von Leesdorf, Gutenbrunn (1850) und Weikersdorf (1912) erreicht es die heutige Ausdehnung.

http://www.baden.at/redirect.asp?nav=screen/nav_tour_frei.shtml&inhalt=http://www.baden.at/pages/tourismus/freizeit.shtml (15.3.2008)

M2: Text A – Geschichte der Synagoge in Baden

(offizielle Homepage der Stadt Baden bei Wien)

Synagoge

Bereits ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beherbergte die Stadt Baden eine aufstrebende jüdische Gemeinde, die bis 1938 zur drittgrößten Österreichs heranwuchs. Ihre Geschichte ist eng verbunden mit dem Aufstieg Badens zum Weltkurort.

Wenngleich dem jüdischen Leben der gesamten Region durch die Machtergreifung Hitlers ein jähes Ende bereitet wurde, so zählte Baden nach 1945 dennoch zu den wenigen Orten in Österreich, in denen sich wiederum eine kleine jüdische Gemeinde erneut etablieren konnte. Sie ist heute die einzige jüdische Gemeinde Niederösterreichs.

Die Badener Synagoge wurden [sic!] in den Jahren 1872/73 vom Badener Stadtbaumeister und späteren Bürgermeister Franz Breyer als Zentralsynagoge nach eigenen Plänen erbaut und 1883 um ein weiteres Stiegenhaus erweitert. Das Gebäude bestand im Wesentlichen aus einem stockhohen Saal mit seitlich und über dem Foyer angeordneten Galerien. 1938 wurde zwar die Inneneinrichtung devastiert, das Gebäude selbst blieb aber aufgrund der Nähe zur städtischen Feuerwache von Brandschätzungen verschont und wurde in weiterer Folge zweckentfremdet verwendet. 1944 wurden die Galerien geschlossen. Von 1945 bis 1955 wurde das Gebäude durch die Sowjettruppen als Mannschaftsküche- und -ausspeisung genützt und schließlich vollkommen devastiert an die Jüdische Gemeinde rückgestellt.



 Grabengasse 14

Aufgrund fehlender finanzieller Mittel konnte allerdings zunächst nur der ehemalige Sitzungssaal renoviert werden, welcher adaptiert bis 2004 der Jüdischen Gemeinde als Bethaus diente.

2004 bis 2005 konnte die große Synagoge schließlich aus Mitteln des Landes Niederösterreich, der Stadtgemeinde Baden und der Republik Österreich vollkommen renoviert und adaptiert werden. Sie wurde am 15. September 2005 im Rahmen eines großen Festaktes wieder ihrer ursprünglichen Bestimmung übergeben. Mit dem Wiener Stadttempel ist die Badener Synagoge heute einer von nur zwei jüdischen Synagogalbauten aus der Zeit vor 1938, die in ihrer Substanz vollkommen erhalten sind und auch in ihrer ursprünglichen Verwendung stehen.

Der "Tempel" präsentiert sich heute als Gebäude mit zwei Nutzungseinheiten. Während Erd- und Untergeschoss ausschließlich religiösen Aktivitäten vorbehalten sind, befindet sich im Obergeschoss das Zentrum für Interkulturelle Begegnung (ZIB), welches neben Aktivitäten der jüdischen Gemeinde der interkulturellen Begegnung und Verständigung gewidmet ist.

Die Natursteinfassade der Synagoge bildet ein Mahnmal für die untergegangenen jüdischen Gemeinden Niederösterreichs.. Dort eingraviert finden sich in hebräischen und lateinischen Lettern die Namen all jener 27 niederösterreichischen Orte, in denen 1938 Synagogen oder öffentliche jüdische Bethäuser bestanden.

http://www.baden.at/redirect.asp?nav=screen/nav_tour_frei.shtml&inhalt=http://www.baden.at/pages/tourismus/freizeit.shtml (15.3.2008)

M 3: Text B – Ausschnitt aus der Geschichte der Synagoge

(offizielle Homepage der Jüdischen Gemeinde Baden bei Wien)

Die jüdische Infrastruktur im Sprengel der Badener Gemeinde war breit gefächert: Die Gemeinde selbst unterhielt seit dem 1. Weltkrieg ein Bethaus nach polnische[m] Ritus im Hause Grabengasse 12 sowie einen Betsaal in der Lungenheilanstalt Alland. Ab dem Jahr 1923 verfügte sie ferner über ein rituelles Bad samt Wohnhaus und Ausspeisung in der Vöslauerstraße 31. Von den übrigen Einrichtungen sind zu nennen: Die ab 1913 von dem von der Kultusgemeinde Baden bezahlten Rabbiner Salomon Friedmann betreute Privatsynagoge der Familie Deutsch in der Wassergasse 14, ein Waisenhaus des Kriegswaisenfonds der Agudat Israel samt Betsaal in der Germergasse 48, ein Altersheim der Wiener Chewra Kadisha in der Braitnerstrasse 23, koschere Restaurationen wie etwa jene der Familien Rausnitz und Schey in der Annagasse, mehreren [sic!] Koscherfleischgeschäfte, die Synagoge des Israelitischen Bethausvereines in Bad Vöslau-Gainfarn, ein israelitisches Ferienhaus in Bad Vöslau, etc.

Mit dem Einmarsch der Nationalsozialisten im März 1938 wurde dem jüdischen Leben in Baden ein jehes Ende bereitet. Die Kultusgemeinde war fortan bis zu ihrer Auflösung im Jahre 1940 hauptsächlich mit der Übersiedlung der Gemeindemitglieder nach Wien sowie einer Auswanderung förderlichen Umschulungen beschäftigt. Von 1938 bis 1939 sank die Zahl der Gemeindemitglieder von ca. 2000 auf ca. 40 Personen.

Der „Tempel“ der in der Grabengasse wurde in weiterer Folge vom NSV in Beschlag genommen. Die Tatsache, dass er keine zwei Meter an die Gebäude der städtischen Feuerwehr angrenzt, verhinderte jedoch eine Brandschatzung. Hingegen fielen die Zeremonienhalle und die Synagoge in der Wassergasse 14 dem Badener Mob zum Opfer.

Die Liegenschaften der Badener Kultusgemeinde, so auch die Synagoge, wurden schließlich im Jahre 1940 von der Stadtgemeinde Baden „erworben“, in deren Eigentum sie auch bis zum Jahre 1952 verblieben. Zu einer Rückstellung des rituellen Bades kam es erst gar nicht. Diese Liegenschaft war von der Stadtgemeinde an Privatpersonen weiterverkauft worden, wofür die Rückstellungsgesetze keine Handhabe boten.

Während der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft überlebten neben durch ihre Mischehe mit „Ariern“ geschützten Personen, bekanntermaßen nur Arnold Posiles sowie aus Wien stammend Dr. Adolf und Malvine Schärf, geb. Rosen, mit ihren Kindern Wilhelm, Alexander, Stefan und Ludwig als U-Boote in Baden.

Bereits 1946/47 kehrten die ersten Überlebenden der Badener Gemeinde zurück. Unter den ersten Ankömmlingen befanden sich Ludwig Reisz und seine Frau Margarethe, geb. Lackenbacher.

Schon in den 1950er Jahren wurden während der Sommermonate im Sanatorium Esplanade wieder jüdische G"ttesdienste abgehalten. 1957 schließlich der Tempelverein gegründet. Der Israelitischen Kultusgemeinde Wien und der kleinen Badener Gemeinde fehlten allerdings die Mittel, um die devastiert rückgestellte Synagoge wieder ihrer ursprünglichen Bestimmung zuzuführen.

1964 wurde daher lediglich der ehemalige Sitzungssaal der Badener Kultusgemeinde als Bethaus adaptiert, seit welchem Zeitpunkt hier wieder regelmäßig G"ttesdienste abgehalten werden. Die Tatsache, dass Baden heute das einzige jüdische Bethaus Niederösterreichs beherbergt, führt dazu, dass heute Juden aus allen Teilen des Bundeslandes zu den Besuchern zählen.

Bis heute gibt es in Baden keine kommunale Stätte der Erinnerung an die jüdische Gemeinde Baden und ihre Opfer.

<http://www.juedischegemeinde.at/> (15.3.2008)

Unterrichtsbeispiel 2

Am Gedenken arbeiten – Perspektivenwechsel vollziehen¹³

1. Grundproblem

Jede Generation hat ihren eigenen Zugang zur Vergangenheit und bewertet die vergangenen Geschehnisse auf eine andere Weise. Die Umfragen zur Einstellung der österreichischen Bevölkerung 2008 hinsichtlich des Anschlusses an das nationalsozialistische Deutschland belegen diese Heterogenität.¹⁴

Daher gilt es auch in der Politik- und Geschichtsdidaktik als kontraproduktiv hinsichtlich eines anzubahnenen reflektierten und (selbst)reflexiven Politik- und Geschichtsbewusstseins in suggestiver Weise auf die SchülerInnen einzuwirken oder ihnen „erwünschte Einstellungen“ und „fertige Urteile“ über die Vergangenheit oder über den Umgang in der Gegenwart aufzuzwingen, auch wenn diese moralisch und ethisch noch so wünschenswert erscheinen. Wer bei moralisch hoch aufgeladenen Themen auf die Verpflichtung setzt, dass Schülerinnen und Schüler vordefinierte Urteile erwerben sollten, „der verhindert die selbstständige und kritische Prüfung der Vergangenheit und letztlich die Schärfung der Urteilsfähigkeit. Das kann nicht der Weg des heutigen Unterrichts sein, und das nicht nur deshalb, weil zu befürchten steht, dass solche Einstellungen schon bei der ersten politischen und sozialen Schlechtwetterlage über Bord geworfen werden.“¹⁵

Die moderne Politikdidaktik fordert in diesem Bereich ein, die **politische Urteilskompetenz** der Lernenden zu fördern. Unter politischer Urteilskompetenz versteht man in der politischen Bildung die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und /oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen. Jedes politische Urteil basiert dabei auf einer Anzahl von Teilurteilen und kann selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden. Eine der Teilkompetenzen dieses Kompetenzbereiches besteht darin, die **Interessens- und Standortgebundenheit** verschiedener TeilnehmerInnen am politischen Aushandlungsprozess wahrzunehmen und in der eigenen Entscheidungsfindung angemessen zu berücksichtigen (u.a. Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und zu Perspektivenwechsel). Dazu zählt es etwa auch, bei gesellschaftlichen Kontroversen, wie wir sie etwa im Umfeld von Erinnerungskulturen immer wieder beobachten können, Positionen nach ihrer Abhängigkeit von ökonomischen, sozialen, religiösen bzw. kulturellen Interessen zu befragen.¹⁶

¹³ Anragungen dazu stammen aus einem Beitrag von Popp, Susanne: Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Historische Sozialkunde 4/2003. S. 12.

¹⁴ Vgl. u.a. Tributsch, Svila/ Ulram, Peter A.: 1918, 1938, 2008. Geschichte im Spiegel der Forschungsergebnisse von GfK Austria. Wien 2008.

¹⁵ Krammer, Reinhard: Aus (Zeit)Geschichte lernen? Aspekte einer problematischen Erwartung. In: Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Hg. v. B. Dmytrasz/ F. Öhl/ W. Schreiber. Wien 2005. S. 26. – Vgl. zur Problematik des Umganges mit moralischen Momenten im Hinblick auf die Thematisierung des Holocaust: Abram, Ido/ Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Hamburg 1996.

¹⁶ Die Definition entstammt aus dem Österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung (Krammer, Reinhard/ Kühberger, Christoph/ Windischbauer, Elfriede et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz- Strukturmodell. Wien 2008. (derzeit noch unveröffentlichtes Manuskript)

Ausgangspunkt zum vorliegenden Unterrichtsbaustein ist es, Reflexionsprozesse anzubahnen, die es den SchülerInnen ermöglichen, aus unterschiedlichen Perspektiven darüber nachzudenken, welche Art von Gedenken (offizielle Erinnerungskultur) dem Geschehen(en) in der Vergangenheit angemessen erscheint.

2. Methodisch-didaktische Überlegungen

„Man kann die Übernahme von Einstellungen und Haltungen nicht ‚verordnen‘, doch es ist möglich, Reflexionsprozesse zu initiieren, die den Jugendlichen bewusst machen, dass Erinnerung und Gedenken nicht etwas ‚Gegebenes‘ darstellen, wie es aus ihrem Blickwinkel erscheinen mag, sondern nur dann dem Vergessen entrissen werden können, wenn man ihnen Bedeutung beimisst und sie erhalten *will*. Die Bereitschaft zu einer persönlichen Stellungnahme kann durch Fragestellungen gefördert werden, die mit einem Perspektivenwechsel verbunden sind“.¹⁷ Aus diesem Grund versucht eine Teilkompetenz der politischen Urteilskompetenz die SchülerInnen darin zu schulen, sich in unterschiedliche Position zu versetzen (Perspektiven), die an der Kontroverse beteiligt sind, um aus ihnen heraus über das gestellte Problem multiperspektivisch nachzudenken.

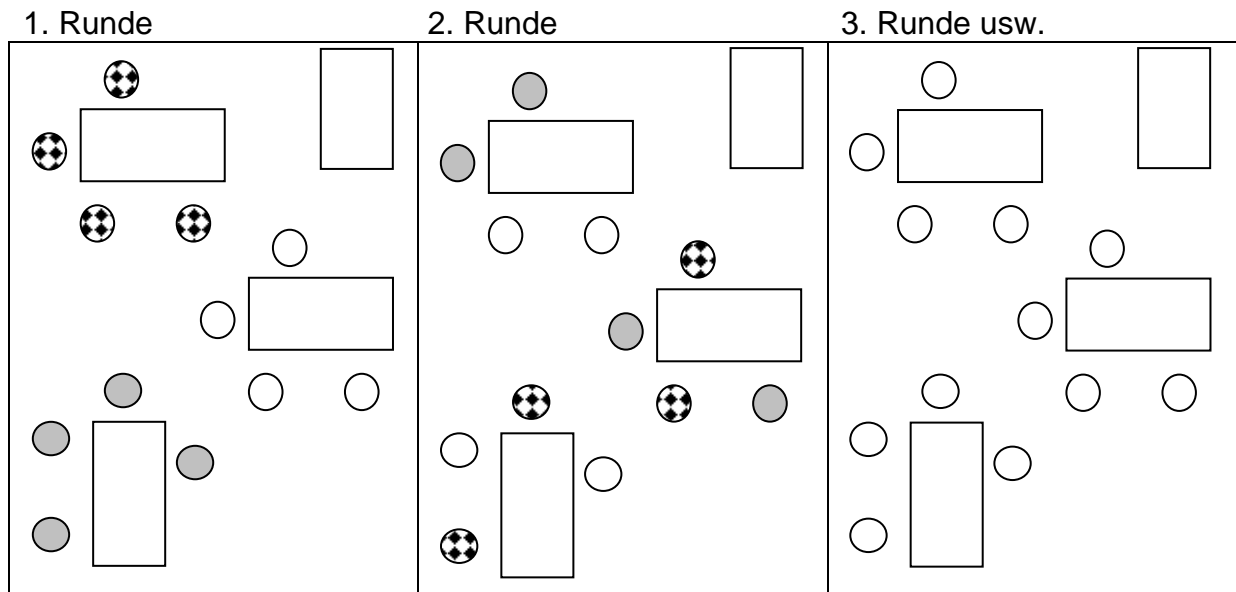
Als Impuls für die Arbeit mit den Lernenden könnte jede/-r eine Karteikarte erhalten, auf der sie/ er beantworten sollte, auf welche Art die heutige Gesellschaft des NS-Regimes und seiner Verbrechen gegen die Menschlichkeit gedenken soll (M1). Nachdem die SchülerInnen die Karten auf dem Tisch 1 abgelegt haben, wo auch die Frage auf einem großen Arbeitspapier (z.B. Packpapier) vermerkt ist, sollten die Lernenden in gleich großen Gruppen auf mindestens drei weitere Tische verteilt werden, auf denen ebenfalls Arbeitsfragen vorbereitet wurden (M2-M4). Nun sollten sie diese Fragen auf dem Packpapier beantworten. Nach einer bestimmten Zeit (ca. 10 min.) wechseln die Gruppen zum nächsten Tisch. Eine veränderte Gruppenkonstellation wäre dabei wünschenswert (vgl. Schaubild unten).

Auf diese Weise werden die SchülerInnen durch die Fragestellungen dazu aufgefordert, unterschiedliche Perspektiven gegenüber der Form des Gedenkens einzunehmen. Je nach Schulstufe sollte vor der Beantwortung durchaus auch eine Diskussion zwischen den Gruppenmitgliedern ermöglicht werden.

Haben alle Lernenden alle Fragen auf den unterschiedlichen Tischen bearbeitet, sollte man in eine übergreifende Diskussion einsteigen (Sesselkreis). Die zu diskutierenden Fragen könnten sein: Kann es zwischen den Gruppen einen Konsens geben? Wie könnte dieser Aussehen? Welche Art der Erinnerung/ Form des Gedenkens ist in einer Demokratie, die sich ja auch um die Integration von Minderheitenpositionen bemüht, denkbar? etc.

¹⁷ Popp, S. 12.

Schaubild: Gruppeneinteilung



Da dieser Unterrichtsbaustein kein konkretes Beispiel eines bestimmten Gedenkens aufgreift, sollte die Diskussion auch als Anlass für eine Beschäftigung mit theoretischen Eckpfeilern (u.a. unterschiedliche Befindlichkeiten der Perspektiven, Versuch einer Konsensfindung etc.) verstanden werden.

Falls SchülerInnen sich nicht auf die unterschiedlichen Perspektiven einlassen, könnte man so vorgehen, wie dies John Rawls mit dem Experiment des „Schleiers des Nichtwissens“ vorschlägt, um ein vernünftiges Nachdenken über Gerechtigkeit herzustellen:

„Stellen wir uns vor, wir wären Mitglieder eines Parlaments, das alle Gesetze einer zukünftigen Gesellschaft beschließen soll. Wir müssen gemeinsam mit den anderen Parlamentariern alles bedenken, denn sobald die Gesetze unterschrieben sind, sterben wir. Kurze Zeit später erwachen wir – welch Wunder – genau in der Gesellschaft wieder, deren Gesetze wir vorher gemacht haben.
Wir müssen alles vorher bedenken, denn wir haben keine Ahnung, in welchem sozialen Umfeld wir aufwachen, welche gesellschaftliche Position wir einnehmen. Hinter dem ‚Schleier der Unwissenheit‘ soll darüber beraten werden, nach welchen Grundsätzen eine Gesellschaft strukturiert werden soll.“¹⁸

¹⁸ Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/ Main 1993. – zitiert nach: Lahmer, Karl: Kernbereiche der Philosophie. Wien 2007. S. 215.

Lehr- und Lernziel

Lehrziele:

Multiperspektivisches Denken im Rahmen geschichtskultureller/ -politischer Dilemmata in Entscheidungen mit einbeziehen

Lernziele:

- SchülerInnen erkennen, dass es nicht nur einen Zugang zur Erinnerung, zur Bewertung und zum Umgang der Vergangenheit gibt.
- SchülerInnen erkennen, dass Urteile nicht nur die eigene Perspektive berücksichtigen sollten, sondern auch andere Perspektiven mitdenken und wenn möglich integrieren sollten, um als ausgewogen zu gelten.

3. Das Material

M1: Fragestellung Tisch 1

In welcher Art sollte die heutige Gesellschaft des NS-Regimes und seiner Verbrechen gegen die Menschlichkeit gedenken?

M2: Fragestellung Tisch 2

Wie könnte ein Gedenken an den Holocaust aussehen, das sich die Überlebenden des Holocaust wünschen?

M3: Fragestellung Tisch 3

Wie könnten die Angehörigen der Opfer des Holocaust sich ein Gedenken wünschen? Wie ihre Nachfahren?

M4: Fragestellung Tisch 4

Welche Arten des Gedenkens könnten sich die Nachfahren der TäterInnen des Holocaust wünschen?

Es erscheint bei größeren Gruppen durchaus denkbar, **weitere Tische** mit anderen gesellschaftlichen Gruppen aufzunehmen (MitläuferInnen und deren Nachfahren, MigrantInnen, Positionen anderer Religionen etc.).

Autor

Christoph Kühberger, Mag. phil. Dr. phil., geb. 1975 in Salzburg, studierte 1994-1998 Geschichte, Italianistik und Pädagogik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg (Österreich) und an der Università degli Studi di Perugia (Italien). 1998-2003 Promotionsstudium in Salzburg (Neue Kulturgeschichte/ Geschlechtergeschichte). 2002-2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie/ Universität Salzburg. 2004-2006 Leiter der Geschichtsdidaktik am Historischen Institut/ Universität Greifswald (Deutschland). Seit 2006 Mitarbeiter der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung und Universitätslektor am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Forschungsaufenthalte in Italien, Deutschland, Großbritannien und den USA. Seit 2005 wissenschaftlicher Berater und Schulbuchautor eines deutschen Schulbuchverlages. 2006-2008 Leiter des internationalen Forschungsprojektes „Inventing the EU – Zur De-Konstruktion von ‚fertiger Geschichte‘ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern“. Daneben Lehrtätigkeit an unterschiedlichen Gymnasien und berufsbildenden höheren Schulen im Bundesland Salzburg (derzeit: Akademisches Gymnasium/ Salzburg).

Publikationen (Auswahl):

Kühberger, Christoph: Metaphern der Macht. Ein kultureller Vergleich der politischen Feste im faschistischen Italien und im nationalsozialistischen Deutschland. Münster - Wien 2006.

Kühberger, Christoph/ Reisinger, Roman (Hg.): *Mascolinità italiane*. Italienische Männlichkeiten im 20. Jahrhundert. Berlin 2006.

Kühberger, Christoph: Invented Europe. Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 17/2006/1. S. 150-168.

Kühberger, Christoph: Dimensionen der Verantwortung von Geschichtslehrer/ -innen am Anfang des 21. Jahrhunderts. Exemplarische Einblicke In: Wahre Geschichte – Geschichte als Ware. Die Verantwortung des Historikers gegenüber Wissenschaft und Gesellschaft. Hg. v. Ch. Kühberger/ T. Terberger/ Ch. Lübke. Rahden/ Westf. 2007. S. 163-180.

Kühberger, Christoph/ Sedmak, Clemens: Ethik der Geschichtswissenschaft. Zur Einführung. Wien 2008.