

Lernen mit neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts in Social Sciences

Eingereicht von

Stefan Rummerstorfer BA

Begutachterin: Prof. (FH) Mag. Dr. Tanja Jadin

Hagenberg, August 2013

Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den benutzten Quellen entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Datum,

Unterschrift

Kurzfassung

Die Pädagogik an Konzentrationslager-Gedenkstätten befindet sich im Umbruch. Neben dem Abschied von den letzten Zeitzeugen der Naziherrschaft verändern sich auch die Jugendlichen und ihre Lerngewohnheiten. Eine neue Didaktik bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen für die Hauptzielgruppe der 13- bis 18-jährigen Schüler und Schülerinnen ist gefragt. Der Einsatz von Lernen mit neuen Medien scheint für diese "Netzgeneration" viele Vorteile zu bieten, doch birgt er auch das Potenzial für technische, organisatorische und ethische Schwierigkeiten, besonders an KZ-Gedenkstätten. Um Chancen und Risiken verstehen zu lernen, wurden zwei technologiegestützte Rundgangsmodule entwickelt, die auf der Kamerafunktion der Handys der Schüler und Schülerinnen basieren. Sieben Vermittler und Vermittlerinnen der KZ-Gedenkstätte Mauthausen führten testweise Rundgänge unter Verwendung eines der beiden Konzepte durch und berichteten ihre Erfahrungen. Dabei bestätigten sich viele Hoffnungen, darunter höhere Motivation, Verstärkung von Diskussionen in der Schülergruppe, genaueres Betrachten der Orte und langfristiges Speichern persönlich relevanter visueller Eindrücke. Probleme traten unter anderem beim Zeitbudget und bei der Visualisierung der aufgenommenen Fotos auf. Die Befragten waren von der Vereinbarkeit und vom Potenzial der Kombination von KZ-Gedenkstätten und Lernen mit neuen Medien überzeugt, weshalb die Vermutung naheliegt, dass diese Kombination in Zukunft immer häufiger auftreten wird.

Abstract

The pedagogy at Concentration Camp Memorials is on the move. While the Nazi regime's contemporary witnesses are becoming increasingly scarce, adolescents are changing along with their learning habits. New didactics for guided tours at the Mauthausen Concentration Camp Memorial must be developed for the main target group, 13- to 18-year old pupils. These digital natives seem to especially benefit from learning with new media, which, nevertheless, entails the potential for technical, organizational and ethical difficulties, especially at Concentration Camp Memorial Sites. Two didactical concepts for guided tours were developed, based on the camera function of pupil's mobile phones. In order to better understand opportunities and risks, seven Mauthausen Memorial tour guides tested one of the two concepts with pupils. Results showed lots of positive aspects such as increased motivation and encouragement of discussion among pupils, more precise observation of historical places and persistent storage of personally important visual impressions. On the downside, problems with the tours' time budget and the pupils' photo visualization occurred. However, the interviewed tour guides considered learning with new media at Concentration Camp memorials to be potentially fruitful, which suggests new media to be a more dominant occurrence among guided tours in the future.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 KZ-Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik.....	5
2.1 Was sind Gedenkstätten.....	5
2.2 Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft.....	6
2.3 Gedenkstättenpädagogik.....	8
2.4 Gedenkstätten als Lernorte.....	12
2.5 Empfehlungen zur Strukturierung gedenkstättenpädagogischer Lernerfahrungen.....	13
2.6 Das pädagogische Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.....	17
3 Anwendung von Lerntheorien auf gedenkstättenpädagogische Empfehlungen.....	19
3.1 Lerntheoretische Modelle.....	20
3.1.1 Behaviorismus.....	21
3.1.2 Kognitivismus.....	22
3.1.3 Konstruktivismus.....	23
3.2 Abgleich von Lerntheorien und Gedenkstättenpädagogik.....	25
3.2.1 Behaviorismus in der Gedenkstättenpädagogik.....	26
3.2.2 Kognitivismus in der Gedenkstättenpädagogik.....	26
3.2.3 Konstruktivismus in der Gedenkstättenpädagogik.....	27
3.3 Konsequenzen der Lerntheorien für didaktisches Design.....	29
4 Das Konzentrationslager Mauthausen.....	30
4.1 Gründung und Entwicklung.....	30
4.2 Einweisungsgründe, Kennzeichnung der Häftlinge.....	31
4.3 Frauen im Konzentrationslager Mauthausen.....	31
4.4 Lageralltag.....	32
4.5 Gezielte Tötungsaktionen.....	33
4.6 Wachmannschaft.....	33
4.7 Befreiung.....	34
4.8 Topografie des Konzentrationslagers Mauthausen.....	35
5 Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen.....	37
5.1 Entwicklung des ehemaligen Konzentrationslagers von der Befreiung bis zur staatlichen Gedenkstätte.....	37
5.2 Entwicklung der Gedenkstätte Mauthausen von 1949 bis heute.....	39
5.3 Technische Infrastruktur an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.....	40
5.4 Jugendliche als Hauptzielgruppe für Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen..	41
5.4.1 BesucherInnenzahlen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.....	41
5.4.2 Herkunft, Schultyp und Rückschlüsse auf das Alter der SchülerInnen.....	42

5.4.3 SchülerInnen an der Gedenkstätte als Digital Natives.....	43
6 Lernen mit neuen Medien an KZ-Gedenkstätten	48
6.1 Was sind neue Medien	48
6.2 Möglichkeiten und Vorteile beim Lernen mit neuen Medien	49
6.3 Lernen mit neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen	51
6.4 Mobiles Lernen mit dem Handy	51
7 Konzepte für Rundgangsmodule	55
7.1 Einschränkungen für die Auswahl von Medienfunktionen	55
7.2 Grobdesign der möglichen Module für Rundgänge	56
7.2.1 QR-Code-Scanner	56
7.2.2 SMS.....	57
7.2.3 Internetbrowser	57
7.2.4 Fotofunktion.....	58
7.2.5 Videofunktion/Audiofunktion	59
7.2.6 Weiterführende Möglichkeiten für didaktische Konzepte.....	59
7.2.7 Auswahl von Konzepten für den Einsatz bei der Untersuchung	59
7.3 Feinkonzeption der beiden Handymodule	60
7.3.1 Zur praktischen Durchführung der Konzepte	60
7.3.2 Konzept 1: Drei beliebige Bilder zur Reflexion des Rundgangs.....	60
7.3.3 Konzept 2: SchülerInnen fotografieren heutige Entsprechungen historischer Bilder	62
8 Methode.....	64
8.1 Forschungsfragen.....	64
8.1.1 Hauptforschungsfrage.....	64
8.1.2 Unterforschungsfragen	64
8.2 Untersuchungsziele	65
8.3 Forschungsdesign	66
8.3.1 Auswahl der Befragten.....	66
8.3.2 Erhebungsinstrument	67
8.3.3 Durchführung der Untersuchung	71
8.3.4 Auswertung	72
9 Ergebnisse	79
9.1 Fallbeschreibungen	79
9.2 Beantwortung der Forschungsfragen.....	83
9.2.1 Individuelle Ziele und Methoden von VermittlerInnen.....	83
9.2.2 Medienkompetenz und -offenheit bei VermittlerInnen.....	85
9.2.3 Pädagogische Effekte bei den Modultests.....	86

9.2.4 Technische und organisatorische Schwierigkeiten bei den Modultests	91
9.2.5 Schlüsse für die Weiterentwicklung der Konzepte	94
9.2.6 Vorbehalte von BesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen	99
9.2.7 Eigenschaften praktisch anwendbarer Module.....	104
9.3 Zusammenfassung	107
9.3.1 VermittlerInnen	107
9.3.2 Getestete Konzepte.....	108
9.3.3 Allgemeiner Einsatz von neuen Technologien an Gedenkstätten.....	112
9.3.4 Chancen und Risiken bei der Integration von neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.....	114
9.3.5 Handlungsempfehlungen für die KZ-Gedenkstätte Mauthausen	115
10 Diskussion und Ausblick.....	117
Literaturverzeichnis	121
Anhang A.....	125
Interviewleitfaden.....	125

Abkürzungsverzeichnis

DEST - Deutsch Erd- und Steinwerke GmbH

GPS - Global Positioning System

KZ - Konzentrationslager

SMS - Short Message Service

SS - Schutzstaffel

UMTS - Universal Mobile Telecommunications System

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Plan des Lagers Mauthausen (aus Sacharow, 1962).....	35
Abbildung 2: Übergabeurkunde des ehemaligen Konzentrationslagers an Österreich (Quelle: Bundesministerium für Inneres, 2007, S. 49).....	38
Abbildung 3: Entwicklung der BesucherInnenzahlen (2002-2012) (Quelle: Hörmann, 2012, S. 131).....	42
Abbildung 4: SchülerInnen (Inland) nach Schultyp (Quelle: Hörmann, 2012, S. 133).....	43
Abbildung 5: Handyfunktionen (Quelle: Friedrich, Bachmair & Risch, 2011, S. 16)	52
Abbildung 6: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2007, S. 84).....	73

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Namen und Definitionen der Kategorien.....	74
Tabelle 2: Ankerbeispiele zu den Kategorien.....	76
Tabelle 3: Kodierregeln zu den Kategorien, sofern diese notwendig waren	77
Tabelle 4: Ausschnitt aus der Paraphrasierung und Generalisierung der Codesegmente für die Kategorie 6 (Vorbehalte).....	78
Tabelle 5: Verteilung der VermittlerInnen auf die Konzepte	79

1 Einleitung

Die Erinnerungskultur in Bezug auf die nationalsozialistischen Verbrechen vor und während des zweiten Weltkriegs befindet sich im Umbruch: Der einsetzende Abschied von ZeitzeugInnen und das „damit verbundene Erlöschen unmittelbarer Erfahrungsgeschichte“ (Dietzfelbinger, 2011, S. 1) bieten der aktuellen Schülergeneration immer weniger persönliche Identifikation mit der Geschichte.

Umso wichtiger werden nun die Erhaltung und der Besuch von Konzentrationslager-Gedenkstätten (KZ-Gedenkstätten), die eine der letzten unmittelbaren, gemeinsamen geographischen Bezugspunkte zur Geschichte darstellen. In den letzten Jahrzehnten wurden sie außerdem von Trauer- und Gedenkorten mehr und mehr auch zu Lernorten. Gedenken und Vermittlung von historischem Wissen soll dort genauso passieren, wie das Herstellen von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen oder das Ermöglichen von entdeckendem Lernen (Kuhls, 1996). An der KZ-Gedenkstätte Mauthausen gibt es für BesucherInnen mehrere Angebote für Betreuung und Begleitung, mit deren Hilfe diese Ziele erreicht werden können; am häufigsten wird jedoch ein Standardrundgang mit einer Dauer von etwa zwei Stunden in Anspruch genommen.

Die Hauptzielgruppe für Besucherbetreuungen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen sind Jugendliche, die im Rahmen des Schulunterrichts die Gedenkstätte besuchen. Besonders für diese Schülergruppen soll ein Besuch der Gedenkstätte Mauthausen die Möglichkeit bieten, über Topographie und Geschichte des Ortes zu erfahren. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen aber auch dazu gebracht werden, den Bezug am Ort zu sich selbst und zur eigenen Lebenswelt zu finden und Interesse entwickeln, sich auch nach dem Besuch mit der Thematik zu beschäftigen (Lapid, Angerer & Ecker, 2010). Das sind die pädagogischen Ziele der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.

Für die Generation der „digital natives“, der die aktuellen SchülerInnen größtenteils angehören, bieten sich mit Blick auf neue Medien und mobiles Lernen ständig neue Möglichkeiten, diese pädagogischen Ziele zu erreichen. Viele SchülerInnen benutzen Smartphones und Internet mittlerweile wie selbstverständlich im Alltag. Sie sind also die Handhabung von Technik gewohnt, viele gehen daher auch im Lernsetting selbstsicher damit um.

Die Lebenswelt von Jugendlichen verlagert sich in Richtung dieser neuen Medien mit ihren vielen Möglichkeiten. Besonders Smartphones mit Internetverbindung bieten zahlreiche Funktionen, die mittlerweile auch im Schulunterricht verstärkt zum Einsatz kommen. Für die pädagogische Arbeit bei Rundgängen an Gedenkstätten sind ebenfalls Vorteile des mobilen Lernens denkbar. SchülerInnen haben plötzlich an jedem Ort der Gedenkstätte zu den gesamten Informationen des Internet Zugang, können aber vielleicht auch speziell für den Gedenkstättenbesuch entwickelte Lernmaterialien wie Zeitzeugenberichte in Audio- und Videoform konsumieren. Mit dem Handy können SchülerInnen schnell und auf vielfältige Weise selbst Wissensartefakte

erstellen, seien es Notizen oder Fotografien. Entfernter scheinen auch Möglichkeiten für die SchülerInnen zu bestehen, sich in multimedialen Lernumgebungen direkt während Gedenkstättenbesuchen auszutauschen und Informationen zu teilen und zu kommentieren. Kommunikation zwischen SchülerInnen wäre dann ohne die direkte Überwachung und vielleicht empfundene Bewertung von Autoritätspersonen wie VermittlerInnen oder Lehrpersonen offener und ehrlicher möglich. GPS als Handyfunktion könnte vielleicht beim Erkunden des Geländes helfen und QR-Codes könnten die materielle Welt der historischen Überreste mit dazugehörigen Informationen in der virtuellen Welt verbinden. Eventuell kann in speziellen Lernszenarien auch die (Schein-)Anonymität in der virtuellen Welt positive Effekte zeigen.

Die Möglichkeiten scheinen zahlreich zu sein, und doch existiert zum didaktischen Einsatz neuer Medien bei Rundgängen an KZ-Gedenkstätten noch keine Literatur. Potenzielle Risiken dieser Thematik sind also auch noch nicht erforscht worden. Dabei sind eine ganze Reihe von Schwierigkeiten vorstellbar: BesucherInnen könnten den Gebrauch neuer Medien an KZ-Gedenkstätten aus Pietätsgründen ablehnen, vielleicht gibt es auch negative pädagogische Effekte oder einfach Probleme in der technischen und organisatorischen Umsetzung der didaktischen Konzepte. Es bietet sich auf alle Fälle ein weites Feld der noch unerforschten Möglichkeiten für Rundgänge an KZ-Gedenkstätten, auf positiver, wie auch auf negativer Seite.

Wenn die Chancen genutzt und die bestehenden Risiken untersucht und minimiert werden, könnten neue Medien und mobiles Lernen also das Potenzial bieten, die Ziele der pädagogischen Arbeit an der Gedenkstätte Mauthausen auf neuen Wegen zu erreichen, das pädagogische Angebot für SchülerInnen, Lehrpersonen und VermittlerInnen zu erweitern und damit einen Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Lernprozess zu leisten.

Zur Unterstützung gesamtgesellschaftlichen Lernens gesellt sich in dieser Arbeit außerdem auch eine sehr persönliche Motivation: Der Autor ist selbst einer der VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen und hat in dieser Rolle einerseits bereits jahrelange Erfahrung mit der Durchführung von Rundgängen an der Gedenkstätte sowie einfachen Zugang zu anderen VermittlerInnen und weiteren Ansprechpersonen. Die Entwicklung attraktiver technologiegestützter Rundgangsmodule kommt also auch dem Autor in seiner Rolle als Vermittler an der Gedenkstätte Mauthausen zugute.

Die große Frage, die im Zuge dieser Arbeit gestellt wird, ist: Welche Chancen und Risiken ergeben sich durch die Integration von neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen?

Zielsetzung

Ziel der Arbeit ist es, herauszufinden, welche Chancen und Risiken für neue Medien bei Rundgängen mit Schülergruppen an KZ-Gedenkstätten bestehen. Um dieser Frage nachzugehen, werden zuerst mehrere Konzepte für den Einsatz neuer Medien bei Rundgängen erarbeitet. Von

diesen Konzepten werden zwei ausgewählt, die testweise von einzelnen VermittlerInnen an der Gedenkstätte Mauthausen mit Besuchergruppen durchgeführt werden.

Die von VermittlerInnen in der Rundgangssituation ausgewählten didaktischen Methoden (welche Geschichten erzählen VermittlerInnen, wie stellen sie welche Fragen, ...) hängen von vielen Variablen ab, der zentrale Faktor ist meist die konkrete Besuchergruppe (Alter, Gruppengröße, Lerngewohnheiten, Erwartungen ...). Deswegen beschränkt sich diese Arbeit auf Rundgänge mit der Hauptzielgruppe an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, nämlich mit deutschsprachigen SchülerInnengruppen im Altersbereich von 13 bis 18 Jahren.

Schließlich erfolgt mittels halbstrukturierter Interviews mit VermittlerInnen, die eines der Konzepte eingesetzt haben, eine Evaluierung der Konzepte. Dadurch sollen die Vor- und Nachteile der Module erkennbar gemacht sowie Verbesserungsvorschläge und Handlungsempfehlungen für die Zukunft gegeben werden. Bei der Auswahl der zu testenden Module liegt der Fokus besonders auf der praktischen Durchführbarkeit unter den aktuellen Rahmenbedingungen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Die Ergebnisse aus den Experteninterviews stellen jedenfalls keine Wirkungsforschung von Gedenkstättenbesuchen direkt an den Besuchern der Gedenkstätte dar, sondern beschäftigen sich mit den Einstellungen und Erfahrungen der VermittlerInnen gegenüber den vorgeschlagenen Konzepten. Da unterschiedliche VermittlerInnen unterschiedliche Ziele bei Rundgängen haben, lässt sich keine objektive Aussage über die Vor- und Nachteile von didaktischen Konzepten treffen. In dieser Arbeit sind es die VermittlerInnen, die die Wirksamkeit der Konzepte aus ihrer subjektiven Sicht bewerten.

Eine interessante Unterfrage bei der Erhebung beschäftigt sich mit der Akzeptanz von digitalen Medien von Besuchern an KZ-Gedenkstätten insbesondere wegen der Teilfunktion dieser „Lernorte“ als Ort des Gedenkens und Trauerns. Es soll also auch herausgefunden werden, ob die VermittlerInnen neben den didaktischen und pädagogischen Aspekten eventuell ethische Bedenken haben, wenn es um die Verwendung neuer Medien in Rundgängen an KZ-Gedenkstätten geht, und ob sie solche bei BesucherInnen, SchülerInnen und Lehrpersonen vermuten.

Insgesamt werden also die Vor- und Nachteile neuer Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen erforscht, wobei aus der Theorie entwickelte Konzepte in der Praxis eingesetzt und evaluiert werden, um Erkenntnisse zu pädagogischen, didaktischen und ethischen Fragen für den zukünftigen Einsatz neuer Technologien bei Rundgängen an KZ-Gedenkstätten zu gewinnen.

Überdies soll diese Arbeit mit dem Fokus auf der KZ-Gedenkstätte Mauthausen weitere Untersuchungen im noch kaum erschlossenen Feld des Einsatzes neuer Medien an KZ-Gedenkstätten anstoßen.

Gliederung

Da die Arbeit stark interdisziplinäres Wissen aus den Bereichen Lernen, Gedenkstätten sowie neue Medien erfordert, wird vor der eigentlichen Untersuchung eine umfassende theoretische

Basis aufgebaut, die mit der Beschreibung moderner Gedenkstättenpädagogik beginnt (Kapitel 2). Kapitel 3 nimmt auf diese in Kapitel 2 behandelte Basis Bezug, wenn Lerntheorien beschrieben und auf gedenkstättenpädagogische Empfehlungen angewandt werden. Da sich diese Arbeit spezifisch mit der KZ-Gedenkstätte Mauthausen beschäftigt, ist es notwendig, Wissen über das ursprüngliche Konzentrationslager (Kapitel 4) und die Entwicklung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bis heute mit ihren Rahmenbedingungen und Zielgruppen zu erarbeiten (Kapitel 5). Nachdem das Lernen bei Rundgängen an der Gedenkstätte durch den Einsatz neuer Medien bereichert werden soll, wird die Frage nach Möglichkeiten dazu in Kapitel 6 beantwortet. Kapitel 7 stellt den konzeptionellen Teil der Arbeit dar: Grob- und Feinkonzepte für technologiegestützte Rundgangsmodule werden beschrieben, bevor ihre testweise Anwendung durch Mauthausen-VermittlerInnen in Kapitel 8 abgehandelt wird. Die Ergebnisse sind im Sinne der Beantwortung der Forschungsfragen sowohl extensiv als auch zusammengefasst in Kapitel 9 zu finden. Schließlich werden in der Diskussion und im Ausblick (Kapitel 10) Grenzen der Gültigkeit der Arbeit und zukünftige Forschungsfelder und Entwicklungen im Feld der Gedenkstättenpädagogik diskutiert.

2 KZ-Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird die theoretische Basis zu Konzentrationslager-Gedenkstätten und der modernen Gedenkstättenpädagogik beschrieben. Um Chancen und Risiken didaktische Konzepte für KZ-Gedenkstätten zu evaluieren, wird nun zuerst Wissen darüber aufgebaut, was KZ-Gedenkstätten wie jene in Mauthausen überhaupt sind und was sie ausmacht (Abschnitte 2.1 und 2.2), welche Ziele moderne Gedenkstättenpädagogik hat (Abschnitte 2.3 und 2.4) und wie sie diese zu erreichen versucht (Abschnitte 2.5 und 2.6).

2.1 Was sind Gedenkstätten

Im allgemeinen Sprachgebrauch sind Gedenkstätten an einen historischen Ort gebundene Stätten, deren Zweck das Erinnern und Gedenken ist. Dabei kann es sich sowohl um positive als auch negative vergangene Ereignisse handeln. Im Gegensatz dazu sind Denkmale meist nicht an historische Orte gebunden, dienen aber ebenfalls dem Erinnern. Verglichen mit Gedenkstätten sind auch Museen Orte des historischen Lernens (sie können auch Teil von Gedenkstätten sein), jedoch ist für sie der örtliche Bezug und das Gedenken in der Regel nicht zentral.

Bert Pampel bietet eine Definition von Gedenkstätten im Hinblick auf ihre Bedeutung als Orte historischer Erinnerung und historisch-politischer Bildung (Pampel, 2007). Mit wenigen Ausnahmen befinden sich Gedenkstätten nach Pampel „an einem Ort [...], der in besonderer, unmittelbarer Weise mit den Personen oder Ereignissen, derer gedacht werden soll, verbunden ist“ (Pampel, 2007, S. 25). Diese Verbindung zum historischen Ort wird von BesucherInnen als bedeutend, als etwas Besonderes wahrgenommen, und stellt einen der Unterschiede zwischen Gedenkstätten und Museen dar. Auch Authentizität und Materialität durch die Echtheit von noch erlebbaren Überbleibseln (die zusätzlich Beweisfunktion haben können) aus der Vergangenheit werden von Pampel (2007) als Kennzeichen von Gedenkstätten genannt.

Der Unterschied zwischen Denkmälern und Gedenkstätten liegt in dem Anspruch von Gedenkstätten, nicht nur zu erinnern, sondern auch Informationen zu geben und Lernen zu ermutigen (Pampel, 2007). Gerade weil die historischen Überreste bei den meisten Gedenkstätten im Laufe der Zeit Veränderungen erfahren haben, kann die Authentizität der Orte trügerisch sein, und bedarf der gesonderten Information. Die Dokumentation dieser Veränderungen kann allerdings ein besseres Gefühl für die zeitliche Distanz zwischen damals und heute schaffen. An der Gedenkstätte Mauthausen gibt es beispielsweise eine Wiese, die während der Zeit des Konzentrationslagers Fußballplatz und nach der Befreiung jahrelang Friedhof war, wovon heute allerdings nicht mehr viel zu erkennen ist (Perz, 2006). Ohne Dokumentation wären diese Informationen über frühere Verwendungszwecke für BesucherInnen verloren.

Somit wäre mit dem Ort, der Stätte, der erste der beiden Gesichtspunkte des Begriffs „Gedenkstätte“ erläutert. Der andere Aspekt, das „Gedenken“, hat ebenfalls mehrere Ausprägungen. Das Gedenken an Gedenkstätten ist nach Pampel (2007) kulturell und organisiert, also nicht natürlich oder spontan, und außerdem öffentlich. Desweiteren beschreibt er das Gedenken als be-

wusst (um die Vergangenheit vor dem Vergessen zu bewahren), appellativ (als soziale Verpflichtung an die Nachlebenden), deutend (Gedenken könnte keine reine Rekonstruktion von historischen Tatsachen sein), sakral geprägt (was durch Wörter wie ehren, trauern, innehalten und mahnen zum Ausdruck kommt), sozial (oft als Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft, darum auch Gedenkbücher, Gedenkmünzen, Gedenktage), retrospektiv (Bewusstmachen vergangener Ereignisse) und gleichzeitig prospektiv (Erinnern im Hinblick auf die Zukunft) (Pampel, 2007).

Weil es in dieser Arbeit mitunter darum geht, ob neue Medien mit KZ-Gedenkstätten abgesehen vom Didaktischen und Pädagogischen kompatibel sein können, scheint für diese Arbeit die sakrale Prägung von Gedenkstätten besonders erwähnenswert, zu der Pampel schreibt:

„Gedenken besitzt eine sakrale Prägung, die unter anderem in den verschiedenen Tätigkeitsworten zum Ausdruck kommt, die in seinem Umfeld Verwendung finden: innehalten und besinnen, ehren und mahnen, bewundern und trauern.“ (Pampel, 2007, S.26)

Wenn es um Medieneinsatz an Gedenkstätten geht, muss also besonders darauf geachtet werden, mit der sakralen Prägung in Zusammenhang stehende Bedürfnisse von BesucherInnen nicht zu verletzen. Aber auch die anderen Eigenschaften gilt es zu beachten, wenn neue didaktische Konzepte entworfen werden.

All diese Definitionen von Gedenkstätten sind jedoch noch recht allgemein gehalten. Da es in dieser Arbeit konkret um KZ-Gedenkstätten und die KZ-Gedenkstätte Mauthausen geht, ist es sinnvoll, noch weiter zu differenzieren.

2.2 Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft

Es gibt mehrere Spezifika von „Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft“ (Pampel, 2007, S. 36), die sie von anderen Gedenkstätten, zum Beispiel jene zur Erinnerung an bestimmte Personen oder Naturkatastrophen unterscheiden.

Für Pampel (2007) entsteht an solchen Gedenkstätten eine besondere Aura dadurch, dass solche Orte früher Schauplatz des gewaltsamen Todes in politischer Gefangenschaft waren. Solche Gedenkstätten haben außerdem die Eigenschaft, dass sie kaum an positive Ereignisse erinnern, sondern dass das Negative überwiegt. Knigge (2002) weist in diesem Zusammenhang auf eine nur Deutschland (und mit Abstrichen Österreich und Italien) betreffende, historisch einmalige „dauerhafte[...] Etablierung negativen Gedächtnisses“ (Knigge, 2002, S. 33) hin.

Heike Kuhls (1996) spricht differenzierend dazu von Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes, also von einem Begriff, der Konzentrationslager-Gedenkstätten zum Beispiel von Gedenkstätten für die Opfer kommunistischer Gewaltherrschaft abgrenzt. KZ-Gedenkstätten im Besonderen hätten die Aufgabenbereiche Gedenken, Mahnen, Forschen und Lernen: Gedenken, weil die meisten KZ-Gedenkstätten heute auch große Friedhöfe wären. Mahnen meint, dass Konsequenzen für das Heute entstehen sollen, indem BesucherInnen zum Nach- und Weiterdenken angeregt werden. Forschen, weil die meisten KZ-Gedenkstätten selbst forschen und publizieren,

zum Beispiel zu Opfergruppen oder zu Nebenlagern, sowie Archive und Materialien für die Öffentlichkeit zur Verfügung stellen. Und Lernen bedeutet bei Kuhls, Wissen zu vermitteln, zum Beispiel über historische Ereignisse oder Handlungsmuster der Menschen damals (Kuhls, 1996).

Die Besonderheit von KZ-Gedenkstätten sieht Pampel (2007) darin, dass diese mit dem von Knigge (2002) erwähnten, negativen Gedenken des deutschen und österreichischen Kollektivs verbunden sind, obwohl prinzipiell der Wunsch an ein positives kollektives Gedächtnis bestehen würde. Dieses negative Gedenken ist laut Knigge historisch einmalig, und es bleibt abzuwarten, welche langfristigen Auswirkungen es haben wird; zu erhoffen sind etwa Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft (Knigge, 2002).

Aber noch etwas macht KZ-Gedenkstätten laut Winter (1992) gerade in der heutigen Zeit besonders: Der Generationenwechsel durch die wachsende zeitliche Distanz zwischen heute und den Ereignissen des Nationalsozialismus führe dazu, dass KZ-Gedenkstätten heutzutage, anders als viele andere Gedenkstätten, mit drei distanzschaffenden Faktoren zu kämpfen haben, die besonders jugendliche BesucherInnen betreffen. Erstens würden die Ereignisse Aufgrund der zeitlichen Distanz einfach als ein weiterer Teil der Geschichte wahrgenommen, besonders jüngere BesucherInnen würden in ihnen deshalb keinen Bezug zu ihrer eigenen Lebensrealität sehen. Zweitens erschwere die Erfahrungsdistanz, entstehend aus dem Unterschied in Lebenserfahrung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, die Vermittlung an Gedenkstätten. Und drittens bestünde auch dimensionale Distanz, die durch die Unvorstellbarkeit der Geschehnisse entstehe (Winter, 1992).

Zu Gedenkstätten in Österreich gibt es eine Auflistung auf der Website von Erinnern.at (o.J.), einem Verein, der unter dem Namen „Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart“ laut Eigendefinition die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust ermutigen und strukturieren will und sich primär an Lehrende und Lernende an Österreichs Schulen richtet. Von Erinnern.at (o.J.) werden im „Katalog Gedenkstätten in Österreich“ einerseits allgemein bekannte Gedenkstätten wie die KZ-Gedenkstätten in Mauthausen, Gusen, Ebensee und Melk genannt. Neben einer Gedenkstätte an einer ehemaligen Euthanasieanstalt im Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim werden allerdings mit dem „Haus Promenade Nr. 1“ in Wiener Neustadt ein ehemaliges Gestapo-Gebäude sowie mit dem „Klagenfurt Stadtrundgang“ und dem „Weg der Erinnerung“ durch die Leopoldstadt eine Vielzahl von Gedenkstätten und Angeboten in Österreich erwähnt (Erinnern.at, o.J.).

Natürlich gibt es auch in Deutschland KZ-Gedenkstätten wie in Dachau, Oranienburg, Ravensbrück, Weimar oder Flossenbürg sowie andere mit dem Nationalsozialismus in Verbindung stehende Gedenkstätten wie das Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin oder die Dokumentation Obersalzberg in Berchtesgaden. Besonders in der ehemaligen DDR spielen zusätzlich Gedenkstätten für die Opfer der kommunistischen Gewaltherrschaft eine Rolle, wie in den Gedenkstätten Berlin-Hohenschönhausen, Bautzen und Münchner Platz Dresden (Pampel, 2007).

Diese Beispiele geben einen ersten Eindruck davon, dass es eine große Bandbreite an Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft in Österreich und Deutschland gibt und dass die Übergänge zwischen Gedenkstätten, Denkmälern und Museen oft fließend sind.

Gedenkstätten dienen also in der Regel dazu, an vergangene Ereignisse oder Menschen zu erinnern und zu informieren, und das an bestimmten, historischen Orten. Um der didaktischen Aufbereitung dieser Ziele (und damit dem möglichen Beitrag neuer Medien) näher zu kommen, müssen sie deutlich genauer heruntergebrochen werden. Es stellt sich also die Frage, welche genauen Aufgaben und Funktionen von Gedenkstätten denkbar sind.

2.3 Gedenkstättenpädagogik

Mit der Frage nach genauen Aufgaben und Funktionen von Gedenkstätten beschäftigt sich das noch junge Feld der Gedenkstättenpädagogik. Sie umfasst Personen, die an Gedenkstätten pädagogisch tätig sind, und ihre Prinzipien, didaktischen Methoden, ihre Aufgaben und Ziele (Pampel, 2007). Davon betroffen sind den BesucherInnen zur Verfügung gestellten Informationen am historischen Ort, wie die Ausstellungen gestaltet sind, wie Besucherbetreuung von GedenkstättenmitarbeiterInnen funktioniert, wie die Öffentlichkeitsarbeit von Gedenkstätten aussieht und vieles mehr.

In der Gedenkstättenpädagogik gibt es nach Pampel (2007) prinzipiell drei Herangehensweisen:

1. „Besucher sollen mit einer bestimmten Absicht und mit bestimmten Methoden unterrichtet, belehrt und erzogen werden.
2. Die Gedenkstätte ist vor allem dazu da, Bedürfnisse und Erwartungen der Besucher zu befriedigen.
3. Es geht um eine gemeinsame Verständigung zwischen Gedenkstätte und Besuchern über das historische Geschehen, seine Ursachen und Folgen.“ (Pampel, 2007, S. 52)

Während die erste Herangehensweise davon ausgeht, dass BesucherInnen als passive, gedenkstättenpädagogische Objekte die richtigen Informationen und Einstellungen eingetrichtert bekommen, ja geradezu geläutert werden sollen, stellt die zweite Herangehensweise BesucherInnen absolut in den Mittelpunkt und die Gedenkstätte in die Rolle des Dienstleisters, der ausschließlich die Wünsche und Erwartungen der Kunden zu erfüllen hat. Die dritte Variante ist ein Mittelweg des gegenseitigen Geben und Nehmens und spricht weder den Besuchern noch der Gedenkstätte das alleinige Bestimmungsrecht zu. Dabei ist es wahrscheinlich, dass an vielen Gedenkstätten alle drei dieser Herangehensweisen zu verschiedenen Graden vorherrschen, zum Beispiel in verschiedenen Unterbereichen. Während Ausstellungen beispielsweise die Wünsche von Besuchern nach authentischen, historischen Objekten und anschaulichen Informationen befriedigen könnten, ist es möglich, dass Rundgänge an derselben Gedenkstätte trotzdem dazu dienen, die BesucherInnen zu belehren, ohne auf ihre Erwartungen und Interessen einzugehen.

Obwohl diese drei möglichen Herangehensweisen von Gedenkstätten stark unterschiedlich sind, war in den letzten Jahren in der Gedenkstättenpädagogik nach Pampel (2007) eindeutig ein allgemeiner Trend der Weiterentwicklung erkennbar, der sich unter anderem an der Art erkennen lässt, wie Besucherbetreuungen abgehalten werden. Statt der früher vorherrschenden frontalen Vermittlung geht es seit einigen Jahren stärker um das Einstellen auf die BesucherInnen mit ihren individuellen Koordinatensystemen, also ihren Vorerfahrungen und Erwartungen (Pampel, 2007). Dazu gehören auch offene Gespräche und Diskussionen mit den Besuchern. Außerdem trat eine „Verwissenschaftlichung des Diskurses“ (Pampel, 2007, S. 53) ein: Immer weniger wird beobachtet, wie durch Schockieren und das Erzeugen von Betroffenheit die BesucherInnen gegen unerwünschtes Gedankengut immunisiert werden sollen. Hinzu kommt, dass in der Gedenkstättenpädagogik eine Ermutigung zur eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte an Bedeutung gewinnt, zu Lasten der Präsentation von vorgefertigten Informationen und Haltungen (Pampel, 2007).

Die Ziele der Gedenkstättenpädagogik unterliegen wie ihre Methoden der Veränderung, jedoch gibt es große, allgemeine Ziele, die viele Gedenkstätten teilen:

- "Vermittlung von historischen Informationen und Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Geschichte [...]"
- Empathie in die Opfer wecken [...]"
- Nachdenken über die Gegenwart anregen und für Gefährdungen der Menschenrechte sensibilisieren [...]"
- Demokratische Einstellungen und Kompetenzen fördern – Handeln beeinflussen [...]"
- Selbstreflexion anregen" (Pampel, 2007, S. 54ff)

Pampel (2007) beschreibt die Ziele der Gedenkstättenpädagogik hier stark auf BesucherInnen bezogen und mit dem Fokus auf das, was bei BesucherInnen ausgelöst werden soll. Diese Betrachtungsweise steht in Verbindung mit der dritten von Pampel (2007) genannten Herangehensweise von Gedenkstätten, also mit der gemeinsamen Verständigung zwischen Gedenkstätte und BesucherInnen. Andere Autoren beschreiben Ziele von Gedenkstättenpädagogik auch auf Basis anderer Herangehensweisen, was dazu führt, dass diese Ziele immer etwas anders formuliert sind.

Stellvertretend für viele weitere Einschätzungen, was Vermittlungsziele von KZ-Gedenkstätten sein sollen, sei hier die Auflistung von Winter (1992) genannt: (1) das historische Wissen über das Konzentrationslager, (2) ein Bewusstsein über die Unrechtmäßigkeit der Geschehnisse, (3) Verständnis für die Handlungen der Täter und Mitwisser, und (4) die Ermutigung von demokratischen und humanitären Denkens und die Verstärkung von Toleranz.

Dabei ist erkennbar, dass es bei Winter (1992) stärker als bei Pampel (2007) darum geht, was den BesucherInnen vermittelt werden soll, und weniger darum, welche Denkprozesse angestoßen werden sollen. Die von Winter formulierten Vermittlungsziele können also etwas stärker

mit der ersten von Pampel (2007) beschriebenen Herangehensweisen von Gedenkstätten in Zusammenhang gebracht werden: Die BesucherInnen mit einer bestimmten Absicht zu belehren und zu erziehen.

Vergleicht man Gedenkstätten als Lernorte mit Schulen, so wird folgender Unterschied sichtbar: Gedenkstätten verstehen sich als offenere Lernorte ohne Curricula, Stundeneinteilungen und das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis (Kuhls, 1996). Auch in der Wahrnehmung der SchülerInnen selbst besteht ein großer Unterschied; Gedenkstättenbesuche werden meist als großes Ereignis wahrgenommen, das sich deutlich vom Schulalltag abhebt (Pampel, 2007).

Über die gedenkstättenpädagogischen Ziele wird jetzt wieder stärker diskutiert, wo der Abschied von den ZeitzeugInnen der NS-Herrschaft beinahe vollständig ist und damit ein vermehrtes „Erlöschen unmittelbarer Erfahrungsgeschichte“ (Dietzfelbinger, 2011, S. 1) eintritt. Ein Aspekt dieser Diskussionen betrifft das häufig geforderte „Erinnern“ an die Vergangenheit: Weil aktuelle Generationen sich unmöglich an etwas erinnern könnten, was sie selbst nicht erlebt haben, und für sie deswegen „nur“ eine Auseinandersetzung mit der Geschichte und kein Erinnern möglich ist, schlägt Knigge (2002) vor, „Erinnern der Vergangenheit“ durch „Auseinandersetzung mit der Vergangenheit“ zu ersetzen.

Besonders beachtenswert sind diese Diskussionen über notwendige Veränderungen in der Gedenkstättenpädagogik vor dem Hintergrund zweier bedeutender Situationen: Das von den KZ-Gedenkstätten im kollektiven Bewusstsein gehaltene negative Gedächtnis wird einerseits zunehmend normalisiert und historisiert, weil es bald keine überlebenden Opfer, Täter und Zeitzeugen mehr geben wird, die das kommunikative Gedächtnis vom Abgleiten in ein kulturelles bewahren könnten. Andererseits darf aber das Erinnern als Auftrag für zukünftige Generationen - das, was Knigge „Erinnerungsimperativ“ nennt - nicht nachlassen und in Vergessenheit geraten (Knigge, 2002). Knigge (2002) postuliert, dass ohne eine kritische Auseinandersetzung mit den Veränderungen und ohne einen „reflektierten Paradigmenwechsel“ (Knigge, 2002, S. 33) keine Zukunft der Erinnerung bestehen kann.

Doch wie kann ein solcher reflektierter Paradigmenwechsel aussehen? Wie können die Verbrechen von früher einerseits als überwunden, und doch als weiterhin bestehende historische Möglichkeit gesehen werden? Knigge (2002) nennt als mögliche Antworten die Schaffung transparenter, diskursiver Orte der Dokumentation, die Bewahrung von historischen Überresten, die Auseinandersetzungsprozesse anstoßen sollen, und die Ablösung des Schuldparadigmas durch ein Verantwortungsparadigma. In Bezug auf neue Medien schlägt Knigge der Gedenkstättenpädagogik vor, sich von der Vorstellung zu verabschieden, diese und andere Medien könnten „unmittelbaren und authentischen Kontakt zur Vergangenheit ... garantieren“ (Knigge, 2002, S. 39) und mehr sein als Anstöße für die eigene Vorstellungskraft und gehaltvolle Empathie.

Mit den Diskussionen über die Weiterentwicklung der Gedenkstättenpädagogik sind im Hinblick auf die Aufgaben und die Gestaltung von Gedenkstätten auch die Fragen verbunden, inwieweit unmittelbare Trauer über die Opfer jenen möglich ist, die nie Zeitzeugen gekannt haben, und wie

sich der Stellenwert des Gedenkens gegenüber dem Lernen an Gedenkstätten in Zukunft verändern wird. Da veränderte Ziele in der Regel nicht durch gleichbleibende Methoden erreicht werden, sollte eine Veränderung der pädagogischen Ziele in der Folge logischerweise auch eine Änderung der didaktischen Methoden nach sich ziehen. Hier lohnt es sich, auf die Parallelen und Unterschiede zwischen Museen und Gedenkstätten einzugehen, die sich durch die vergrößerte zeitliche Distanz vielleicht immer mehr annähern.

Brebeck merkt bereits 2001 zur Musealisierung von Gedenkstätten an, dass die dort ausgestellten Archivalien, Fotos und dreidimensionalen Objekte immer weniger Beweismittel für Verbrechen seien, sondern mehr Belege des historisch Gewesenen, die nicht mehr anklagend und fragend, sondern exemplarisch präsentiert werden – sodass sie sich kaum noch von anderen zeit-historischen Museen unterscheiden.

Pampel (2007) ist der Meinung, dass Gedenkstätten immer mehr „Informationen vermitteln, Neugier und Interesse wecken sowie zum Nachdenken anregen“ (Pampel, 2007, S. 63) wollen, ebenfalls in der Art von anderen Museen – sie sehen sich mittlerweile als Lernorte. Die Verbindung zum historischen Ort und die authentischen, historischen Relikte geben Gedenkstätten als Lernorten zusätzliche Attraktivität (Pampel, 2007). Wie Museen würden Gedenkstätten zum Erreichen ihrer Ziele pädagogische Angebote wie Text- und Bildmaterialien, Multimediakomponenten und Führungen bieten. Gedenkstätten könnten also als Museen gesehen werden, jedoch mit wichtigen Unterschieden durch die Verbindungen von Gedenkstätten zu Friedhöfen, Archiven, Bibliotheken, Forschungseinrichtungen und Denkmalpflege und den Verpflichtungen zu historisch-politischer Bildung und der Förderung demokratischer Einstellungen (Pampel, 2007). Ein weiterer Unterschied bliebe bestehen: Solche Gedenkstätten erinnerten an Opfer politischer Gewaltherrschaft und damit an Verbrechen und Unrecht. Ein Besuch einer solchen Gedenkstätte zum Ziel der Zerstreung oder Unterhaltung wäre deswegen schwer vorstellbar. Manche in Museen praktizierten didaktischen Methoden, wie zum Beispiel spielerisches Lernen, sind gemäß Pampel (2007) schwierig anwendbar und an Gedenkstätten meist unerwünscht.

Angesichts der fortschreitenden Vergrößerung der zeitlichen Distanz und damit einhergehend der steigenden Bedeutung von Gedenkstätten als Lernorte erscheint ein Prozess der kontinuierlichen Anpassung der gedenkstättenpädagogischen Methoden naheliegend – mit immer größerer Fokussierung auf Gedenkstätten als Lernorte von der Art zeitgeschichtlicher Museen. In den letzten Jahren intensivierte Wirkungsforschung an Gedenkstätten, wie die an der Gedenkstätte Bautzen durchgeführte Studie von Bert Pampel (2007), gibt Aufschlüsse darüber, wie Lernen an Gedenkstätten sinnvoll sein kann und was das für die Anpassung der pädagogischen Methoden bedeutet.

2.4 Gedenkstätten als Lernorte

Im Resümee seiner Studie zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre BesucherInnen leitet Pampel (2007) aus zusammengetragenen, einschlägigen Studien und der Auswertung seiner Interviews und Fragebögen ab, wie BesucherInnen an Gedenkstätten lernen:

In den meisten Fällen bedeutet Lernen an einer Gedenkstätte für BesucherInnen, Grund- und Detailkenntnisse über Geschichte oder authentische Objekte zu erwerben (Pampel, 2007). Selten würden auch übergreifende Zusammenhänge offensichtlich oder interessant. Gedenkstättenlernen bedeute auch Anschlusslernen – neue Informationen würden immer in bereits vorhandenes Wissen eingebettet, sodass ein genaueres, vollständigeres, reflektierteres oder gegenwärtigeres Verständnis entstünde. Durch das Erinnern an frühere Erfahrungen ermunterten Gedenkstättenbesuche außerdem zum Vergleichen (Pampel, 2007).

Gedenkstättenlernen unterscheidet sich weiters grundlegend vom rein kognitiven Lernen von Informationen über den Ort, zum Beispiel vom Lernen mittels Texten oder Bildern (Pampel, 2007). Indem Gedenkstätten begangen, besehen, begriffen werden können, unterstützen sie gemäß Pampel (2007) plastische Vorstellungen vom historischen Geschehen und räumliche Erfahrungen, selbst wenn Gedenkstätten heute nur bruchstückhafte Überreste darstellen. Dabei kann Lernen durch Sehen, durch Einfühlung und durch physische Aneignung des Ortes erfolgen (Pampel, 2007). Lernen könne durch das Sehen der Orte passieren, indem zum Beispiel Vorannahmen über die Höhe von Mauern nachhaltig verändert werden. Genauso könne an Gedenkstätten Einfühlung zu Lernen führen, wenn man beispielsweise spürt, wie es sich anfühlt, in einer Gefängniszelle zu stehen. Und schließlich könnten durch physische Aneignung von Orten, also durch Gehen, Größenordnungen begriffen werden, die in Form von Zahlen kaum Aussagekräftig wären, zum Beispiel die Länge des Weges vom Steinbruch zum Schutzhaftlager. Diese nicht-kognitiven Arten der Erfahrung können gemäß Pampel (2007) dazu beitragen, kognitive Informationen ergänzend anschaulich zu repräsentieren. Man kann über den Steinbruch im Konzentrationslager Mauthausen viel lesen, aber das unmittelbare Erfahren des Ortes liefert einzigartige Bilder und Empfindungen, mit denen die kognitiven Informationen dann verknüpft werden können, sodass Wissen vielfältiger repräsentiert wird. Und je vielfältiger das Wissen ist, desto wahrscheinlicher wird das Verständnis der Thematik (Pampel, 2007).

Gedenkstättenlernen ist nach Pampel (2007) auch Lernen am konkreten Beispiel: Das KZ-Mauthausen kann beispielsweise stellvertretend für alle Konzentrationslager stehen, allerdings ist hier die Gefahr einer unzulässigen Generalisierung und dadurch von fehlerhaften Aussagen groß. Pampel (2007) beschreibt Gedenkstättenlernen auch als eher beiläufig als zielgerichtet, also als informell. Und schließlich regen Gedenkstättenbesuche zu weiterem Lernen an, sodass nicht nur während Besuchen gelernt wird, sondern auch danach (Pampel, 2007).

Zum Lernen an Gedenkstätten hält Pampel (2007) allerdings einschränkend fest, dass diese in der Praxis tatsächlich weniger Lernorte im Sinne eines Lehrenziehens aus der Geschichte wären, also dass eher Einzelinformationen und Eindrücke gesammelt werden. Außerdem sei Gedenk-

stättenlernen nicht völlig planbar, denn viel stärker als von einer Ausstellung oder einem Rundgang hängt an einer Gedenkstätte Gelerntes von individuellen „Vorwissen, Vorerfahrungen, Voreinstellungen, Interessen, Motiven, Erwartungen und nachfolgenden Gesprächen“ (Pampel, 2007, S. 351) der BesucherInnen ab. Und schließlich gäbe es nach Gedenkstättenbesuchen nur selten messbaren Wissenszuwachs über historische Zusammenhänge und Entwicklungen – weil es eben nicht wie schulisches Lernen ablaufe (Pampel, 2007). Die oben genannten Eigenschaften von Gedenkstätten als Lernorte bleiben allerdings trotz dieser Einschränkungen bestehen und machen einen Wissenserwerb im Zuge von Gedenkstättenbesuchen wahrscheinlich.

2.5 Empfehlungen zur Strukturierung gedenkstättenpädagogischer Lernerfahrungen

Das Feld der Gedenkstättendidaktik ist noch äußerst jung. Noch 1996, also bereits an die 50 Jahre nach der Entstehung der ersten Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes, merkt Kuhls an, dass „eine Didaktik der Gedenkstättenpädagogik derzeit noch nicht vor[liegt]“ (Kuhls, 1996, S. 98), dass auf dieser jedoch in Zukunft das Hauptaugenmerk der Gedenkstättenpädagogik liegen sollte (Kuhls, 1996).

Seither gab es im Bereich der Didaktik der Gedenkstättenpädagogik immer wieder Ansätze, in einigen Fällen wurden diese allerdings innerhalb einzelner Gedenkstätten entwickelt und wurden so nur selten der Öffentlichkeit zugänglich. Das betrifft vor allem jene didaktischen Überlegungen, die Gedenkstättenmitarbeiter untereinander austauschen, zum Beispiel um ihre Vermittlungsziele bei Rundgängen besser zu erreichen.

Für die moderne Gedenkstättenpädagogik heute nimmt das Werk „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“ von Bert Pampel (2007) eine zentrale Stellung ein. Es bietet diesbezüglich einen guten Überblick, der sowohl auf theoretischen als auch empirischen Daten fußt, und nicht primär (wie viele andere Autoren) beschreibt, was Gedenkstätten vermitteln sollen, sondern *wie* sie dies tun sollen.

Oft sind es die Gedenkstätten selbst, die Herangehensweisen und Methoden einzeln definieren. An der KZ-Gedenkstätte Mauthausen existiert so ein niedergeschriebenes, pädagogisch begründetes und die Didaktik bei Rundgängen behandelndes Dokument erst seit wenigen Jahren („Was hat es mit mir zu tun? Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen“ von Lapid, Angerer & Ecker, 2010) und ist erst im Zuge der verstärkten Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit an der Gedenkstätte entstanden.

Auffällig an jüngeren Texten ist, dass immer mehr AutorInnen einen konstruktivistischen Ansatz in der Gedenkstättenpädagogik empfehlen. Steinebach (2007) beispielsweise attestiert konstruktivistischen Theorien selbstgesteuerten Lernens besondere Eignung an Gedenkstätten, um „Bildungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen“ (Steinebach, 2007, S. 105). Lehrende wären dabei weniger Autoritätspersonen, sondern mehr Coaches, die die Lernenden individuell begleiten.

Lernen wird nach Merrill (2002) gefördert, wenn die Lernenden mit der Lösung möglichst persönlich bedeutsamer Probleme betraut werden, wenn das bestehende Wissen als Basis für neues angesprochen wird, wenn der Coach demonstriert statt informiert und die Lernenden neues Wissen aktiv anwenden.

Basierend auf den oben beschriebenen Eigenschaften gedenkstättenpädagogischen Lernens gibt Pampel (2007) schließlich Empfehlungen für die didaktische Gestaltung von Besuchererfahrungen. Diese richten sich jedoch schwerpunktmäßig auf die Arbeit mit erwachsenen Besuchern, weswegen eine Übertragung auf die Arbeit mit 13- bis 18-jährigen (also der Hauptzielgruppe für Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen) mit Vorsicht zu betrachten ist. Folgend sind die didaktischen Grundsätze aufgelistet, die Pampel (2007) basierend auf seiner theoretischen und empirischen Arbeit vorschlägt:

An Gedenkstätten sollte grundsätzlich weder eine reine Übermittlung von Wissen oder Einstellungen (von einem allwissenden, führenden Vermittler) stattfinden, noch sollten BesucherInnen als passive Teilnehmer moralisch belehrt werden (Pampel, 2007). Vielmehr soll versucht werden, BesucherInnen zur selbstständigen, aktiven Wissensaneignung zu ermuntern, sie für die Thematik zu interessieren und bei den Besuchern entstehende Fragen zu besprechen. Das bedeute allerdings nicht, alle pädagogischen Ziele über Bord zu werfen und den Besuchern völlig freie Wahl in Inhalten und Vorgehen zu lassen; auch Ermuntern und Interessieren könne und solle zielgerichtet sein.

Gedenkstätten sind gemäß Pampel (2007) weiters für die Vermittlung von Daten- und Faktenwissen weder ausgelegt, noch besonders geeignet. Vielmehr liegen ihre Stärken in der Authentizität und Materialität der historischen Orte, weswegen diese als Hilfsmittel benutzt werden sollen, um Fragen, Diskussionen, Reflexion, Interesse und Auseinandersetzung zu generieren (Pampel, 2007).

Gedenkstättenbesuche sollten als Erlebnisse organisiert sein (Pampel, 2007). Der Begriff „Erlebnis“ meint hier allerdings weder eine spielerische Auseinandersetzung mit gedenkstättenpädagogischen Themen, noch einen Verzicht auf historisch fundierte Fakten zugunsten von emotional überwältigenden Inszenierungen. Vielmehr bedeute Erlebnisorientierung, BesucherInnen die Gedenkstätte mit „Herz, Hand und Verstand“ (Pampel, 2007, S. 374) erfahren zu lassen, also zum Beispiel durch biographieorientierte Vermittlung Empathie zu erzeugen, durch Einbinden historischer Orte größere Anschaulichkeit zu erreichen, und durch Ermutigen von Kommunikation soziale Erfahrungen zu ermöglichen. Es geht also darum, für BesucherInnen möglichst viele verschiedenartige Erfahrungen zu kreieren, und dabei auf die Wünsche und Interessen von BesucherInnen einzugehen. Trotzdem müssten Gedenkstätten gemäß Pampel (2007) glaubwürdig bleiben und Raum für das Gedenken an die Opfer lassen.

Vorerfahrungen, Motive, Interessen, Einstellungen und Erwartungen von Besuchern sind für Lernerfahrungen an Gedenkstätten absolut kritisch (Pampel, 2007). Deswegen könne es gar keinen anderen Weg für die Gedenkstättenpädagogik geben, als sich auf die BesucherInnen

bestmöglich einzustellen. Der Vielfalt völlig gerecht zu werden würde wohl niemals möglich sein, aber besonders bei Rundgängen an Gedenkstätten legt dieses Faktum eine stark besucherzentrierte Herangehensweise nahe. Das Behandeln von Vorwissen, Erwartungen, Interessen und Wünschen am Beginn von Rundgängen ist diesbezüglich eine hervorragende Möglichkeit, die in der Folge stark individualisierte und deswegen besonders zielführende Rundgänge ermöglicht (Pampel, 2007).

Je mehr verschiedene Bilder, Stimmen und Perspektiven bei einem Gedenkstättenbesuch behandelt werden, desto wahrscheinlicher ergeben sich Anknüpfungspunkte für BesucherInnen und die Auseinandersetzung mit den Inhalten wird gefördert (Pampel, 2007).

BesucherInnen müssen Verbindungen und Relevanz zwischen ihrer eigenen Lebenswelt und den damaligen Ereignissen erkennen. Dann steigen ihr Interesse, ihre Informationsaufnahme und die Auseinandersetzung mit den behandelten Themen, außerdem werden diese Informationen weniger schnell vergessen. Relevanz und Verbindungen können durch Regionalbezug hergestellt werden, ebenso durch spezifische Lebens- oder Berufserfahrungen (Pampel, 2007).

Das Aufzeigen von Parallelen zwischen damals und heute kann beim Aufzeigen von Relevanz ebenfalls helfen (Distel, 1984). Erst wenn Geschichte auf Fragen der Gegenwart Antworten geben könne, werde sie für Jugendliche besonders interessant, schreibt beispielsweise Barbara Distel (1984).

„Neue Wahrheiten, die nicht in unser Vorverständnis eingepasst werden können, gelten als unwahr“ (Pampel, 2007, S. 377), schreibt Pampel (2007). Es dürfen also keine zu großen kognitiven Dissonanzen erzeugt werden, da diese von den Besuchern nicht angenommen werden können. Deswegen sollte Wissensvermittlung an Gedenkstätten, besonders im Umgang mit erwachsenen Besuchern, weniger konfrontativ angelegt sein, sondern eher die Unterschiedlichkeit verschiedener Sichtweisen aufzeigen und bewusst machen.

Darüber hinaus kann mit Berlyne (1974) trotzdem für das Erzeugen von kognitiven Konflikten argumentiert werden. Wenn ein Lernender einen Konflikt zwischen dem eigenen Wissen und den Informationen aus der Umwelt erkennt, so generiert dies Neugierde und intrinsische Lernmotivation, treibt also neue Prozesse zum Wissenserwerb an. In der Folge würden Lerner bisherige Wissensstrukturen wahrscheinlicher neu bewerten oder reorganisieren (Berlyne, 1974). Das Erzeugen kognitiver Konflikte bei BesucherInnen ist also ein schmaler Grat, der aber auf jeden Fall Chancen birgt.

Aus diesen didaktischen Grundsätzen ergeben sich praktische Empfehlungen für die gedenkstättenpädagogische Arbeit mit Besuchern:

Bei der Vermittlung von Informationen sollen möglichst vielfältige Eindrücke bei den Besuchern entstehen (Pampel, 2007). Schließlich würden verschiedene BesucherInnen verschiedene Sinesseindrücke und Lernstrategien bevorzugen und hätten unterschiedliche Lerngewohnheiten. Je besser diese Vorlieben und Gewohnheiten in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit bedient

werden, desto besser funktioniere das Aneignen und spätere Abrufen von Wissen seitens der Besucher. Deshalb sei es sinnvoll, sowohl Texte, Bilder, Videos als auch historische Objekte zu behandeln, sodass sich visuelle, auditive und haptische Erfahrungen gegenseitig ergänzen können. In Verbindung mit Orten und Objekten sollen möglichst anschauliche, sinnliche Informationen vermittelt werden.

Je konkreter und dinghafter eine Information ist, desto eher finden BesucherInnen einen Zugang zu dieser (Pampel, 2007). Die durch Konkretheit entstehende bildhafte Kodierung bei BesucherInnen führe dazu, dass Informationen besser aufgenommen und behalten werden können. Für Pampel (2007) sind besonders historische Orte, originale Objekte und biographische Erzählungen konkrete und deshalb erstrebenswerte Informationen.

Informationen müssen nach Pampel (2007) immer an das Vorwissen der BesucherInnen anknüpfen, um besonders gut aufgenommen und erinnert zu werden. Voraussetzung bei Rundgängen ist das Erfragen oder Erspüren der Vorerfahrungen.

Emotionen sollten an Gedenkstätten weder gezielt gesteigert noch negiert, aber zugelassen und, wenn möglich, besprochen werden (Pampel, 2007). Bei starken negativen Emotionen wären Resignation und Passivität sowie eine Blockade von Lernprozessen wahrscheinlich. Zum Behandeln von Emotionen eignen sich am besten neutrale Orte, an denen behutsam angenehmere Emotionen gefördert werden könnten.

BesucherInnen sollten zur Kommunikation mit GedenkstättenmitarbeiterInnen sowie mit anderen BesucherInnen angeregt werden, um die Auseinandersetzung mit Inhalten zu fördern (Pampel, 2007). Bei Rundgängen sollten VermittlerInnen deswegen auf eine Weise mit BesucherInnen kommunizieren, die auch die BesucherInnen mit ihren Vorerfahrungen, Meinungen und Emotionen zum Sprechen ermutigt, die also statt reiner Wissensvermittlung häufiger Diskussionen mit und unter BesucherInnen erzeugt.

Entdeckendes Lernen bedeutet, sich Zusammenhänge und Regeln durch selbstgesteuerte kognitive Aktivitäten in Verbindung mit gewissen Basisinformationen selbst zu erarbeiten (Pampel, 2007). Bei dieser Art des Lernens würden Inhalte besser eingepreßt und organisiert und selbstständiges Problemlösen würde verbessert, darüber hinaus wäre es mit intrinsischer Motivation verbunden. Entdeckendes Lernen würde nicht mit allen BesucherInnen funktionieren, es erschiene jedoch als eine gute Möglichkeit für viele BesucherInnen, sich verunsichernden Orten wie KZ-Gedenkstätten zu nähern (Pampel, 2007).

Gedenkstättenbesuche haben, wie oben bereits behandelt, als alleinstehende Ereignisse kaum Effekte auf BesucherInnen (Pampel, 2007). Von essenzieller Bedeutung für Lerneffekte durch Gedenkstättenbesuche (und mindestens so bedeutsam wie der Besuch an sich) wäre alles, was vor und nach dem Besuch passiert. Insbesondere bei Schulklassen wären diese Bausteine kritisch, werden von den Schulen aber in vielen Fällen vernachlässigt. Gedenkstätten sollten des-

halb gezielte Vor- und Nachbereitung ermutigen und unterstützen, zum Beispiel durch Informationsmaterial, gezielte Öffentlichkeitsarbeit oder Möglichkeiten der Rückmeldung.

Solche Empfehlungen für praktische gedenkstättenpädagogische Arbeit fanden in den letzten Jahren immer häufiger Eingang in die Konzeption von Rundgängen an KZ-Gedenkstätten. Da sich diese Arbeit mit der KZ-Gedenkstätte Mauthausen beschäftigt, soll an dieser Stelle genauer betrachtet werden, welche Lehren an dieser Gedenkstätte im Speziellen für die Durchführung von Rundgängen gezogen wurden.

2.6 Das pädagogische Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Seit Beginn der stufenweisen Ablöse der Zivildienstler bei der Vermittlungsarbeit durch die Mitglieder des sogenannten „Vermittlerpools“ arbeitet die pädagogische Abteilung der Gedenkstätte Mauthausen an der Verbesserung der Rundgangskonzepte und –didaktik. Nun existiert an der Gedenkstätte Mauthausen seit etwa 2010 ein explizites Konzept, wie Vermittler mit Schulgruppen Besucherbetreuungen durchführen sollen, welche Methoden dafür geeignet erscheinen. Teilweise stützt sich dieses Dokument sogar auf das oben zitierte Werk von Pampel. Dieses Konzept, entwickelt von Lapid, Angerer und Ecker (2010), ist aber spezifischer als das Werk von Pampel erstens auf Schulklassen fokussiert, zweitens mehr auf Besucherbetreuungen mit diesen, also auf Rundgänge, ausgerichtet, und drittens speziell an die KZ-Gedenkstätte Mauthausen angepasst.

Wie bei Pampel (2007) wird bei Lapid et al. (2010) darauf verwiesen, dass Schüler nicht als Objekte mit Defiziten in Wissen, Einstellungen und Verhalten zu behandeln seien, sondern dass sie die gedenkstättenpädagogischen Subjekte sein müssen, deren Partizipation gefördert werden soll, Individuen mit eigenen Standpunkten, mit Selbstbestimmung. VermittlerInnen an KZ-Gedenkstätten sollten SchülerInnen also primär zur Auseinandersetzung mit der Geschichte ermutigen (die im Optimalfall nach dem Rundgang weitergeht). Während im regulären Schulunterricht mittlerweile häufiger auf partizipative, offene Lernformen gesetzt wird, bilden diese in der Gedenkstättenpädagogik weiterhin die Ausnahme (Lapid et al., 2010).

Lapid und seine Mitarbeiter (2010) richten den Fokus in der Vermittlungsarbeit auf die Kommunikation zwischen VermittlerIn und SchülerInnen und bezeichnen die Form der Kommunikation als „Schlüsselfrage bei Gedenkstättenbesuchen“ (Lapid et al, 2010, S. 16). Dabei ginge es inhaltlich um spannungserhaltende Erzählstränge, das Stellen von offenen Fragen und das Aufzeigen von Zusammenhängen. Auf einer Metaebene hängt viel von Tonfall, ehrlichem gegenseitigen Interesse und Gestaltung von anregenden Situationen ab (Lapid et al, 2010). VermittlerInnen sollen im Sinne von Pampel (2007) auf „soziale und nationale Herkunft, Alter und Entwicklungsphasen, bisherige Konfrontation mit der NS-Geschichte in Familie, Freundeskreis und Schule“ (Lapid et al, 2010, S. 16) Rücksicht nehmen und die SchülerInnen mit ihren „Bildern im Kopf“ (Pampel, 2007, S. 78) und spezifischen Erwartungen dort abholen, wo sie stehen.

Die Vermittlung an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen soll neben der topographischen Orientierung erstens und historischen Informationen zweitens als dritte Komponente die BesucherInnen berücksichtigen (Lapid et al, 2010). Dies geschieht durch Interaktion, also durch Fragen, Diskussionen, Aktivitäten, im Zuge derer BesucherInnen intensiver eingebunden werden sollen. Die viel geforderte politische Bildung an KZ-Gedenkstätten wird nämlich nicht durch moralische Belehrung erreicht, sondern durch die Ermächtigung und Selbstreflexion des Individuums. Gerade bei Standardrundgängen von 120 Minuten Länge liege die Herausforderung darin, in der begrenzten Zeit trotzdem Interaktionen und damit Austausch zu ermöglichen und die BesucherInnen mit ihren Vorerfahrungen, Fragen, Irritationen, Wahrnehmungen und Einstellungen ins Zentrum des Rundgangs zu rücken (Lapid et al, 2010).

Eine im Konzept für die VermittlerInnen der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Lapid et al., 2010) aufgeführte Methode liegt darin, die experimentelle Einnahme von verschiedenen Perspektiven zu fördern (meist Perspektiven des Umfelds, der „Täter“ und der „Opfer“). Dazu eignet sich die Verwendung von Texten, Fotos, Karten, meist mit biografischen Inhalten, die zusammenfassend oft einfach als Materialien bezeichnet werden.

Das pädagogische Konzept befindet sich nach wie vor in einer Frühphase und unterliegt ständiger Weiterentwicklung. Während pädagogische Ziele von KZ-Gedenkstätten allgemein akzeptiert zu sein scheinen, existiert an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen eine explizite Formulierung dieser Ziele nicht. Genauso können die Ziele, die von Vermittlern mit Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte verfolgt werden, stark voneinander abweichen. Das pädagogische Konzept von Yariv Lapid, Christian Angerer und Maria Ecker (2010) gibt einen Rahmen vor, wie Rundgänge ablaufen und Interaktionen hergestellt werden sollen. Die konkreten Lerninhalte, Erzählstränge, Geschichten und Themen bleiben jedoch weiterhin den Vermittlern überlassen. Dies äußert sich auch darin, dass unterschiedliche VermittlerInnen ihre Rundgänge äußerst unterschiedlich anlegen. Jede und jeder verwendet andere Materialien, erzählt unterschiedliche Geschichten, stellt andere Fragen, geht gerne auf unterschiedliche Themen näher ein. Bei der Konzeption neuer Module für Rundgänge kann es also nur darum gehen, die Handlungsspielräume für VermittlerInnen zu erweitern, und dabei Möglichkeiten aufzuzeigen, die möglichst viele Guides als hilfreich empfinden. Aus Methodensicht müssen neue Konzepte die Vorschläge des pädagogischen Konzepts ermöglichen bzw. sollen sie diese unterstützen.

3 Anwendung von Lerntheorien auf gedenkstättenpädagogische Empfehlungen

Neue Technologien bieten eine ganze Reihe didaktischer Möglichkeiten für den Unterricht. In dieser Arbeit werden statt dem Unterricht in der Schule Rundgänge an Gedenkstätten betrachtet. Es stellt sich also die Frage nach den Einsatzmöglichkeiten neuer Technologien bei dieser Art des außerschulischen Lernens. Manche Forscher erkennen in den Möglichkeiten neuer Technologien beim Lernen ganz neue Lernkulturen, die ohne Medienunterstützung kaum vorstellbar wären (zum Beispiel Moser, 2009 und Zumbach, 2010). Eine interessante Frage für diese Arbeit ist deshalb, inwieweit diese neuen Lernkulturen für die Gedenkstättenpädagogik prinzipiell nützlich sein können, und wie sich ihre Anwendung in der täglichen Praxis der Besucherbetreuungen an KZ-Gedenkstätten gestalten kann.

Wenn Anwendungsszenarien für Lernen mit neuen Technologien an KZ-Gedenkstätten konzipiert werden sollen, lohnt es sich, sich zuerst im Zuge von Lerntheorien damit zu beschäftigen, was Lernen überhaupt ist und wie es funktionieren kann. Mit den Möglichkeiten neuer Technologien können nämlich verschiedenste Arten des Lernens unterstützt werden – vom simplen Ermutigen erwünschten Verhaltens bis hin zum Ermöglichen gemeinschaftlichen Konstruierens von Bedeutungsstrukturen. Denn, wie Zumbach (2010) schreibt, spielen die von den Lerntheorien gekennzeichneten Lernparadigmen beim Lernen „allesamt eine Rolle, da sich die spezifische Programmgestaltung jeweils an diesen übergeordneten Lerntheorien orientiert bzw. auf deren grundlegende Lernmechanismen zurückgreift“ (Zumbach, 2010, S. 18).

Wichtig ist die Kenntnis einiger theoretischer Herangehensweisen weiters, um sie mit den in der modernen Gedenkstättenpädagogik empfohlenen Handlungsweisen abzugleichen. Dieser Abgleich ist notwendig, um erkennen zu können, auf welchen Ideen vom Lernen moderne Gedenkstättenpädagogik fußt. Sonst besteht die Gefahr einer „Gerätepädagogik“ (Moser, 2008, S. 17), im Zuge derer krampfhaft irgendwelche Anwendungsszenarien für bereits vorhandene Technik gesucht werden. Vielmehr ist von der modernen Gedenkstättenpädagogik und ihren didaktischen Empfehlungen auszugehen, digitale Medien sollten aber immer dann, wenn didaktisch sinnvoll, in die Planung mit einbezogen werden.

Reinmann (2012) spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, die Medienunterstützung im didaktischen Design nicht als etwas Besonderes zu sehen, weil so der Eindruck entstehen könnte, es wäre verzichtbar, wenn „scheinbar Wichtigeres behandelt werden muss“ (Reinmann, 2012, S. 10). Vielmehr schlägt sie vor, didaktisches Handeln selbstverständlich mit dem Einsatz digitaler Medien zu verbinden.

Unabhängig von einer besonderen Betonung digitaler Medien beim didaktischen Design können dann auf Basis lerntheoretischer Herangehensweisen didaktische Szenarien mit technologischer Unterstützung entworfen werden, die genau die gedenkstättenpädagogischen Empfehlungen umsetzen. Nur Szenarien, die technologische Hilfsmittel mit didaktischen Anforderungen der

Gedenkstättenpädagogik vereinen, können auch in der Praxis hilfreiche Module für VermittlerInnen an KZ-Gedenkstätten werden. Am Anfang müssen aber Kenntnisse über mögliche Betrachtungs- und Funktionsweisen von Lernen, also über Lerntheorien, stehen. Dazu werden auf den folgenden Seiten die bekanntesten Lerntheorien vorgestellt (Abschnitt 3.1), anschließend werden diese Theorien dann mit der modernen Gedenkstättenpädagogik in Bezug gesetzt (Abschnitt 3.2), bevor ihre Konsequenzen für didaktisches Design von Rundgangsmodulen beschrieben werden (Abschnitt 3.3).

3.1 Lerntheoretische Modelle

Lerntheorien versuchen möglichst umfassend zu erklären, wie Lernen funktioniert. Für diese Arbeit ist die Auseinandersetzung mit Lerntheorien wichtig, weil so sprichwörtliche Brücken zwischen Gedenkstättenpädagogik und technischen Hilfsmitteln geschlagen werden können. Schließlich könnte die moderne Gedenkstättenpädagogik manchen Lerntheorien näher stehen als anderen, und der Einsatz technischer Hilfsmittel kann und sollte bewusst so konzipiert werden, dass er die erwünschten Aspekte des Lernens bestmöglich unterstützt. Ein Abgleich der gedenkstättenpädagogischen Ziele mit den Möglichkeiten technischer Hilfsmittel auf Basis von Lerntheorien unterstützt die Entwicklung der didaktischen Konzepte für Rundgänge.

Lerntheorien sind also verschiedene Ansichtsweisen, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen. Die bekanntesten Lerntheorien vertreten meist unterschiedliche Ansichten darüber, ob und auf welche Weise „eine Realität existiert (Ontologie), ob und wie der Mensch Wissen über diese Realität erlangen kann (Epistemologie), welche Forschungsfragen in den Blick genommen, welche Methoden zu deren Beantwortung befürwortet werden (Methodologie) und in welchem Verhältnis der Mensch zu seiner Umwelt steht (Anthropologie)“ (Reinmann, 2012, S. 133). Sie alle haben ihre Schwächen und Geltungsbereiche, und schließlich ist eine genaue Abgrenzung durch zahlreiche historisch entstandene Mischformen häufig schwierig (Reinmann, 2012). Besonders die drei großen Lerntheorien, nämlich Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zählen mittlerweile nicht nur in der Lernpsychologie zum Basiswissen.

Auch wenn Lerntheorien als alleinige Basis nicht dazu ausreichen, didaktische Konzepte zu entwickeln, haben sie gemäß Reinmann (2012) in der Regel dennoch große, aber diffuse Auswirkungen auf didaktisches Design. Das hängt damit zusammen, dass sie Erwartungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrenden, und damit auch die Lernenden beeinflussen (Reinmann, 2012). Als praktischen, individuellen Gegenpart zu den großen, allgemeinen, wissenschaftlichen Lerntheorien sieht Reinmann (2012) die subjektiven Theorien, die bei den Lehrenden meist voroder unbewusst durch „persönliche Erfahrungen und Einflüsse von außen“ (Reinmann, 2012, S. 134) entstehen. Die allgemeinen Lerntheorien würden von Lehrenden meist in ihre subjektiven Theorien integriert, beeinflussen die Lehrentscheidungen auf diese Weise also weiterhin auf äußerst diffuse Weise (Reinmann, 2012).

3.1.1 Behaviorismus

In der behavioristischen Lerntheorie gilt das Gehirn als Organ, das nach einem Reiz-Reaktions-Modell funktioniert: Auf bestimmte äußere Reize (Stimuli) reagiert es mit vorgegebenen Verhaltensweisen (Responses), die entweder angeboren oder erlernt sind. Welche Prozesse dabei im Gehirn ablaufen, ist im Behaviorismus nicht interessant, das Gehirn wird als Black-Box behandelt. Unterschieden wird allerdings zwischen klassischem und operantem Konditionieren (Reinmann, 2012):

Klassisches Konditionieren bedeutet, einen neutralen Reiz zeitlich mit einem reflexauslösenden Reiz zu koppeln, sodass später der neutrale Reiz zu einem Reflex, zu einer Reaktion führt. Bekannt ist das Beispiel von Pawlows Hunden, die nach dem Erklingen eines Glockentons (neutraler Reiz) Speichel produzierten (Reaktion), obwohl der ursprünglich dafür verantwortliche reflexauslösende Reiz, nämlich der Geruch von Fleisch, nicht mehr dargeboten wurde. Der Glockenton wurde durch klassisches Konditionieren vom unkonditionierten zu einem konditionierten Reiz (Pawlow, 1928). Obwohl ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung der behavioristischen Lerntheorie, spielt der Einfluss des klassischen Konditionierens auf das Design didaktischer Konzepte heute nur noch eine geringe Rolle (Reinmann, 2012).

Im Unterschied dazu ist operantes Konditionieren sehr wohl noch von Bedeutung. Beim operanten Konditionieren wird Verhalten durch positive oder negative Verhaltenskonsequenzen erklärt (Reinmann, 2012): Auf ein bestimmtes Verhalten folgt eine bestimmte Konsequenz, ein bestimmter Reiz. Zwischen Verhalten und Konsequenzen stellt das handelnde Individuum eine Verbindung her, weswegen angenehme Konsequenzen dazu führen, dass das Verhalten später häufiger auftritt, während unangenehme Konsequenzen die Wahrscheinlichkeit dafür erhöhen, dass das Verhalten später seltener auftritt. Dabei können positive Konsequenzen darin bestehen, dass angenehme Reize ausgelöst oder aversive (negative) Reize entfernt werden. Negative Konsequenzen sind wiederum das Hinzufügen eines aversiven Reizes oder das Entfernen eines positiven. Dabei kann zwischen Verstärkung (positive und negative, das Verhalten wird dadurch ermutigt) und Bestrafung (positive und negative, das Verhalten wird dadurch entmutigt) unterschieden werden.

In der Didaktik hat das operante Konditionieren vor allem dann Relevanz, wenn es um das Einüben kleinteiliger Verhaltensweisen geht. Das sind in der Regel alle Übungsaufgaben, die dazu dienen, eng umgrenzte Inhalte zu trainieren und zu festigen, wie zum Beispiel Mathematiktrainings- und Vokabellernprogramme (Reinmann, 2012).

Auf Behaviorismus basierende Unterrichtsmodelle stellten die externe Anpassung der Lernenden in den Mittelpunkt, nicht ihre interne Steuerung, wie Moser (2008) anmerkt. Dabei muss für den von außen Anpassenden von Anfang an klar sein, was die Lernenden zu lernen haben, wobei bei richtigen Antworten Lob und Ermutigung folgt (dies ist der Mechanismus der sogenannten „Drill-and-Practice“-Programme für den Computer) (Moser, 2008).

Reinmann (2012) bezeichnet Lernen aus Sicht des Behaviorismus als einen Akt der Verhaltensänderung. Daraus resultiert eine eher autoritäre, aktive und entscheidende Rolle des Lehrenden. Ihn interessieren die Resultate, und seine Aufgabe ist es, diese durch Gestaltung von Reizen und Konsequenzen herbeizuführen (Reinmann, 2012).

Auch wenn der Behaviorismus in einzelnen Bereichen durchaus seine Berechtigung hat, dürfte sich das für die Netzgeneration wichtige selbstgesteuerte Lernen kaum auf Basis der behavioristischen Lerntheorie entwickeln lassen (Moser, 2008).

3.1.2 Kognitivismus

Im Kognitivismus, der seinen Ursprung in technischen und mathematischen Gebieten hat, sind die inneren, geistigen Lernprozesse aus Sicht der Informationsverarbeitung interessant (Reinmann, 2012). Eben jene „Black Box“ des menschlichen Gehirns, die im Behaviorismus bewusst ausgeklammert wird, ist der Untersuchungsgegenstand des Konstruktivismus. Menschen werden im Kognitivismus als zentrale Subjekte angesehen, die aktiv von und im Zusammenspiel mit ihrer Umwelt lernen. Dabei bedeutet menschliches Denken, von außen kommende Informationen zu verarbeiten.

Nach Jean Piaget (2000) findet beim aktiven Verarbeitungsprozess im Gehirn einerseits Akkommodation statt, wenn eigene mentale Strukturen an die Umwelt angepasst werden, sowie andererseits Assimilation, wenn Elemente aus der Umwelt in bestehende mentale Strukturen eingeordnet werden. Zentral ist im Kognitivismus nicht mehr das beobachtbare Verhalten, sondern das Wie und Warum des Handelns. Moser folgert daraus, dass Lernende sich aus der kognitivistischen Perspektive neues Wissen also immer nur auf der Basis ihres bereits bestehenden Wissens aneignen (Moser, 2008).

Lernen ist für den Kognitivismus ein mentaler Prozess, analog zur Informationsverarbeitung eines Computers (Reinmann, 2012). Lehrende sollten Inhalte und Probleme didaktisch so aufbereiten, dass sich die Informationsverarbeitung möglichst einfach gestaltet. Inhalte müssten also zwingend vorausgewählt und vorbearbeitet werden. Reinmann (2012) beschreibt das Kommunikationsverhältnis wegen der interaktiven Unterstützung im Lernprozess durch den Lehrenden als bidirektional, jedoch hätten Lehrende und Lernende insgesamt trotzdem keine gleichberechtigten Rollen.

Im Kognitivismus werden Lernende gemäß Moser (2008) als prinzipiell aktiv angesehen, während den Lehrenden die Rolle von Ko-Konstrukteuren des Wissens zukommt. Erst wenn sich Lernende neues Wissen aktiv aneignen entwickelten sie die dafür notwendigen, passenden Strategien für dessen Verarbeitung (Moser, 2008). Dieses „Ordnen des Tuns“ bedeute einen stufenweisen Aufbau von kognitiven Strukturen. Aufgabenstellungen sollten dabei die gute Ordnung der Handlungsstruktur bei den Lernenden unterstützen. Deswegen ginge es beim Aufbau neuen Wissens nicht ausschließlich um den Inhalt, sondern genauso stark darum, wie sich die (zum

Beispiel durch einen Lehrenden gelenkte) Wissensvermittlung und -erarbeitung gestalte (Moser, 2008).

Der Kognitivismus spielt im didaktischen Design eine bedeutend größere Rolle als der Behaviorismus; kognitivistische Einflüsse kommen vor allem bei der Gestaltung von Lehrmaterial zur Anwendung (Reinmann, 2012).

3.1.3 Konstruktivismus

Die konstruktivistische Lerntheorie ist eine der verschiedenen Varianten des Konstruktivismus, der beispielsweise auch in Evolutionstheorie, Gehirnforschung, Sprachwissenschaft, Kommunikationswissenschaft oder Wissenssoziologie vertreten ist (Reinmann, 2012). Nachdem Eigenaktivität und Selbstorganisation beim Lernen bereits im Kognitivismus postuliert wurden, betrachte der Konstruktivismus gemäß Reinmann (2012) diese Lerneigenschaften aus einer nicht-technischen Perspektive.

Statt um die Frage nach Wissensverarbeitung und -repräsentation geht es im Konstruktivismus um Bedeutungskonstruktion basierend auf der Annahme, dass sich Realität nicht objektiv erkennen und erklären lässt (Moser, 2008). Jeder Wahrnehmungs- und Denkprozess beruhe auf seinem Beobachter, und wie ihn dieser konstruiert. Wissen könne also nicht aufgenommen, sondern nur individuell konstruiert werden. Der Mensch als informationsverarbeitendes System könne schließlich nur auf vom Gehirn bereits interpretierte Impulse von außen reagieren (Moser, 2008).

Lehrende hätten deshalb gemäß Reinmann (2012) im Konstruktivismus nicht die Möglichkeit, Lernen deterministisch zu steuern, sondern könnten es lediglich anstoßen und Lernende bei der Lösung komplexer Probleme unterstützen. Dies könnte direkt durch Kommunikation und Interaktion geschehen oder indirekt durch die Manipulation von Kontexten. Obwohl der Lehrende zum Lernenden einen Erfahrungsvorsprung hat, gestaltet sich Kommunikation und Zusammenarbeit gleichberechtigt, bidirektional und ausgewogen (Reinmann, 2012).

Somit wird Erkenntnis nach Reinmann (2012) zu einem „biografisch bedingten, individuellen, einmaligen Prozess“ (Reinmann, 2012, S. 142). Dieser Prozess wäre allerdings immer eingebettet in soziale Kontexte, weil Menschen ihre Realität gemeinsam mit anderen konstruieren. Im Konstruktivismus ist der Weg wichtiger als das Ziel (Moser, 2008), indem „die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schüler ermutigen, sich im Dialog mit ihnen und Peers zu engagieren, um so ihre Neugier durch bedeutsame und offene Fragen herauszufordern“ (Moser, 2008, S. 58). Wo für den Behaviorismus ausschließlich das beobachtbare, messbare Handeln wichtig ist, geht es im Konstruktivismus also vor allem um das Wie.

Bezogen auf Lernumgebungen besagen konstruktivistische Überlegungen nach Reinmann (2012) folgendes: Lernende sollten ein hohes Maß an Handlungsspielraum haben, sodass „eigenständige Wissenskonstruktion Exploration und Erfahrung, aber auch soziale Interaktion und Kooperation“ (Reinmann, 2012, S. 142) ermöglicht und angeregt wird.

Und genau dieser dem Lerner im Konstruktivismus zugestandene Handlungsspielraum hat auch eine andere Seite, nämlich die Eigenverantwortung des Lerners. Zumbach (2010) folgend ist die „Eigenverantwortung über den eigenen Lernprozess [...] in klassischen Unterrichtsszenarien der wohl am stärksten vernachlässigte Aspekt“ (Zumbach, 2010, S. 23). Von außen vorgegebene Ziele, Methoden und Inhalte machten Lernende unselbstständig, was insofern problematisch wäre, als dass Lernen ein lebenslanger Prozess sei und in der heutigen Wissensgesellschaft eine Schlüsselqualifikation darstelle (Zumbach, 2010). Die im Konstruktivismus proklamierte Eigenverantwortung der Lernenden, so Zumbach (2010) weiter, hätte nicht nur im außerschulischen Kontext, sondern auch für den Lernprozess selbst Vorteile: Die Wahrnehmung wichtiger Ereignisse steigert sich, Lernende schätzen das eigene Handeln als relevanter ein, und Selbstvertrauen und die Befriedigung hinsichtlich eigener Ergebnisse sind größer. Insgesamt stünde höhere Eigenverantwortung also in Zusammenhang mit intrinsischer Motivation (Zumbach, 2010). Konstruktivistische Überlegungen bergen nach Reinmann (2012) allerdings auch die Gefahr, dass die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden überschätzt wird. Die hohe Eigenverantwortung und Freiheit im pädagogischen Konstruktivismus hat demnach auch potenzielle Schattenseiten.

Der Konstruktivismus ist das beim Lernen mit neuen Medien am häufigsten verbreitete Lernparadigma (Zumbach, 2010). Lernumgebungen im Sinne des pädagogisch-didaktischen Konstruktivismus haben einige Merkmale gemeinsam: Komplexe Ausgangsprobleme, Authentizität und Situietheit der Inhalte und Aufgaben, die Möglichkeit, aus multiplen Perspektiven zu lernen, Anregungen zur Artikulation und Reflexion von Erfahrung sowie Anlässe zum sozialen Austausch (Mandl, Gruber & Renkl, 2002).

Aufbauend auf dem konstruktivistischen Denken hat sich gemäß Mandl, Gruber und Renkl (2002) gegen Ende der 1980er Jahre ein theoretisches Modell als Gegenentwurf zum Instruktionlernen entwickelt: das situierte Lernen. Dieser Ansatz geht im Großen und Ganzen davon aus, dass Lernen immer situiert ist, dass also beim Lernen die Interaktionen zwischen Menschen und die historischen und kulturellen Kontexte besonders wichtig sind. Kritisiert wird im Sinne der Theorie des situierten Lernens, dass herkömmliches Instruktionlernen in der Schule darauf überhaupt keine Rücksicht nimmt: Verbunden mit dem klassischen Frontalunterricht sollen SchülerInnen isoliert lernen und beurteilt werden, dürfen oft keine Hilfsmittel benutzen und müssen das Gelernte kaum einmal anwenden. Als Gegenentwurf schlägt die Theorie des situierten Lernens für die SchülerInnen im Unterricht grob vor, in Gruppen zu lernen und zu arbeiten, Hilfsmittel sehr wohl zu nutzen und den Anwendungskontext von Wissen zu berücksichtigen (Mandl et al., 2002).

Im situierten Lernen gibt es mehrere Ansätze, die jedoch alle eines gemeinsam haben: Lernen soll durch das aktive Lösen komplexer Probleme stattfinden. Lernumgebungen sollen im Sinne situierten Lernens nach Mandl und Mitarbeitern (2002) folgendermaßen gestaltet sein:

- SchülerInnen sollen dazu gebracht werden, interessante und intrinsisch motivierende Probleme lösen zu wollen.
- Die Probleme sollen realistisch und authentisch sein, um die SchülerInnen bestmöglich auf die spätere Praxis vorzubereiten.
- Neben multiplen Kontexten sollen den SchülerInnen auch multiple Perspektiven geboten werden. Dadurch sollen sie lernen, Inhalte aus verschiedenen Standpunkten aus zu bearbeiten, was eine flexible Anwendung des Wissens fördern soll.
- Problemlöseprozesse sollen reflektiert werden, um die Abstrahierung des Wissens zu fördern und seine Anwendbarkeit in der Praxis zu erhöhen.
- Gemeinsames Lernen soll ermöglicht werden, indem SchülerInnen sowohl mit anderen SchülerInnen, als auch mit ExpertInnen gemeinsam die Problemstellungen lösen sollen.

Als speziellere Ansätze situierten Lernens sind die drei Modelle „Cognitive Flexibility Theory“, „Anchored Instruction“ und „Cognitive Apprenticeship“ bekannt. Die „Cognitive Flexibility Theory“ betont die Wichtigkeit des Lernens mit multiplen Perspektiven. Bei „Anchored Instruction“ werden zusammenhängende Geschichten entworfen, die von authentischen Problemsituationen angestoßen werden. Multimediale Präsentation hilft dabei, Verstehensprozesse zu unterstützen. Und „Cognitive Apprenticeship“ stellt informelle Lernaktivitäten in den Mittelpunkt, wie sie auch bei der Handwerkslehre zum Einsatz kommen (Mandl et al., 2002).

Die beim situierten Lernen erforderlichen komplexen Lernumgebungen lassen sich gemäß Mandl und Mitarbeitern (2002) in multimedialen Lernumgebungen relativ leicht umsetzen. Allerdings gäbe es auch Grenzen für situiertes Lernen in solchen Umgebungen. Einerseits ist das Erstellen einer multimedialen Lernumgebung für situiertes Lernen mit hohem Aufwand verbunden und ohne ausreichende instruktionale Unterstützung schnell ineffektiv. Andererseits scheinen solche Lernumgebungen eher für Lernende mit einer mehr konstruktivistischen Lernauffassung und besseren generellen Lernvoraussetzungen geeignet, während andere Lernende weniger davon profitierten. Und schließlich könnten solche technologiebasierten Lernumgebungen die Lücke zur Realität niemals vollständig schließen. Authentischer als herkömmlicher Unterricht sind diese Lernumgebungen allerdings meist doch, und so können sie als sinnvolle Brücke zwischen herkömmlichem, instruktionalem Unterricht und Anwendungspraxis dienen (Mandl et al., 2002).

3.2 Abgleich von Lerntheorien und Gedenkstättenpädagogik

Nachdem nun mehrere Lerntheorien erarbeitet wurden, können diese mit gedenkstättenpädagogischen Ansätzen verknüpft werden. Solch eine Verknüpfung unterstützt ein besseres und strukturierteres Verständnis dafür, wie Lernen an Gedenkstätten stattfinden soll und wie man, zum Beispiel durch den Einsatz technischer Hilfsmittel, erwünschte Prozesse fördern kann. Die

Frage ist also, welche Lerntheorien hinter den Empfehlungen und Anforderungen für Rundgänge stecken und was daraus für die Konzeption neuer didaktischer Module gelernt werden kann.

3.2.1 Behaviorismus in der Gedenkstättenpädagogik

Behavioristische Ideen scheinen in der modernen Gedenkstättenpädagogik keine große Rolle zu spielen. Die Vermittlungsziele gedenkstättenpädagogischer Arbeit beziehen sich auf das Verstehen komplexer Zusammenhänge und kaum auf die Verstärkung erwünschter Handlungsweisen. Dennoch kommen in einer Rundgangssituation meistens behavioristisch erklärbare, kleinteilige Lehrmethoden zum Einsatz: Zum Beispiel sollen VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen SchülerInnen dazu ermutigen, sich zu ihren Gedanken und Meinungen zu äußern, indem sie diese ernst nehmen und auf Aussagen eingehen, also ehrliches Interesse zeigen (Lapid, Angerer & Ecker, 2010).

Im behavioristischen Sinne verstärkt soll hier allerdings nur die reine Bereitschaft zu einer Aussage seitens der SchülerInnen werden. Im Gegensatz dazu vermeidet es moderne Gedenkstättenpädagogik meist, Haltungen und Einstellungen direkt verstärken zu wollen, etwa durch Belehren oder das „Verkünden“ der „wahren“ und „richtigen“ Einstellungen und Haltungen (Pampel, 2007). Die behavioristische Vorstellung eines allwissenden, alles vorgebenden, auf ein klar definiertes Ergebnis hinarbeitenden, recht mächtigen Lehrers (Reinmann, 2012) steht sogar stark im krassen Konflikt mit dem in der Literatur meist empfohlenen Rollenverständnis von VermittlerInnen an KZ-Gedenkstätten.

Beispiele wie diese zeigen den engen Rahmen, in dem behavioristische Lerntheorie in der modernen Gedenkstättenpädagogik Anwendung finden kann.

3.2.2 Kognitivismus in der Gedenkstättenpädagogik

Kognitivistische Ideen sind im Zusammenhang mit Rundgängen an KZ-Gedenkstätten schon bedeutend häufiger zu finden. Empfehlungen, die auf der Kognitionswissenschaft fußen, können als solche bezeichnet werden:

Pampel (2007) empfiehlt beispielsweise, möglichst verschiedenartige Erfahrungen für BesucherInnen zu kreieren, weil das positive Auswirkungen auf das Behalten und Abrufen der Informationen hätte. Er schreibt auch von einer möglichst besucherzentrierten Herangehensweise bei Rundgängen, die sich positiv auf das Lernen auswirkt, weil durch das Berücksichtigen von Vorwissen, Erwartungen, Interessen und Wünschen der BesucherInnen besser an ihren bestehenden mentalen Modellen angeknüpft und ihre Motivation gesteigert werden könne. Aus demselben Grund wirke gemäß Distel (1984) das Aufzeigen von Parallelen des historischen Geschehens mit der Gegenwart positiv. Die Empfehlung, zu große kognitive Dissonanzen bei der Wissensvermittlung zu vermeiden, weil diese nicht in das Vorverständnis der BesucherInnen eingepasst werden können (Pampel, 2007), kann ebenfalls als kognitivistische Denkweise interpretiert werden.

Die in der Literatur gezeichnete Rolle von VermittlerInnen an Gedenkstätten deckt sich größtenteils mit jener von Lehrenden im Kognitivismus. Lehrende im Kognitivismus werden als Ko-Konstrukteure von Wissen angesehen, die die Lernerfahrung für die Lernenden optimal strukturieren sollen (Moser, 2008), sodass sich diese für die Lernenden möglichst einfach gestaltet (Reinmann, 2012). Dabei ist es notwendig, dass der Lehrende Informationen vorauswählt und vorbereitet, weswegen Lehrende und Lernende keine gleichberechtigten Rollen einnehmen können. Diese Vorauswahl von VermittlerInnen zeigt sich beispielsweise in der Wahl von Erzählsträngen, Texten, Bildern, behandelten und besuchten Orten und ihrer Reihenfolge.

Insgesamt sind die Empfehlungen in der Literatur für die Didaktik an Gedenkstättenpädagogik stark kognitivistisch geprägt. Mögliche neue didaktische Konzepte müssen also den Fokus stark darauf legen, wie Informationen so aufbereitet werden, dass die Lernprozesse bei den Besuchern möglichst gut unterstützt werden.

3.2.3 Konstruktivismus in der Gedenkstättenpädagogik

Während kognitivistische Überlegungen in der Gedenkstättenpädagogik bereits eine tragende Rolle spielen, wird heute immer wieder von Autoren ein konstruktivistischer Ansatz verlangt. Steinebach (2007) etwa spricht sich für die konstruktivistische Theorie selbstgesteuerten Lernens aus, weil sich diese gut eigne, um „Bildungsprozesse in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen“ (Steinebach, 2007, S. 105), und sieht damit eine Möglichkeit, Lernen während Gedenkstättenbesuchen mit dem Lernen *vor* und *nach* Gedenkstättenbesuchen zu verbinden. Auch Pampel (2007) empfiehlt, BesucherInnen zur selbstständigen, aktiven Wissensaneignung zu ermuntern, sie beispielsweise für die Thematik zu interessieren und bei den BesucherInnen entstehende Fragen zu beantworten, da auf diese Weise erarbeitete Informationen besser eingepreßt und organisiert würden. Dies bedeutet im Sinne des Konstruktivismus also, BesucherInnen dazu zu ermutigen, sich ihr Wissen selbst zu konstruieren. Diese Idee wird auch von Lapid, Angerer und Ecker (2010) unterstützt: In Rundgängen soll konstruktivistisches Lernen bei den BesucherInnen angeregt werden (indem durch Materialien Interesse oder kognitive Dissonanz hergestellt wird), und zwar beispielsweise Diskussionen innerhalb der Rundgangsgruppe, bei der Vorerfahrungen, Standpunkte, Emotionen und Meinungen ausgetauscht werden (Lapid et al., 2010 und Pampel, 2007). Solche sozialen Auseinandersetzungen zwischen Lernenden nennt beim Beschreiben konstruktivistischer Ideen auch Zumbach (2010), der auf das dadurch verursachte Aufeinandertreffen „unterschiedlicher Wissensstrukturen und damit unterschiedlicher Perspektiven“ (Zumbach, 2010, S. 20) hinweist. Dabei entstehe ein Prozess der individuellen Reifung des eigenen Wissens, bei dem sich zeigen könne, dass die eigene Erkenntnis nur eine von vielen möglichen ist:

Zumbach (2010) beschreibt eine natürliche Form des Lernens mit multiplen Perspektiven, nämlich das Lernen in (Klein-)Gruppen. Wenn sich verschiedene Lerner mit derselben Thematik befassen, so entstünden meist automatisch verschiedene Perspektiven. Als Bedingungen für dieses konstruktivistische, multiperspektivische Lernen in Gruppen nennt Zumbach (2010) die

Abwesenheit eines dominanten Gruppenmitglieds (das die Debatte beherrschen und keine anderen Ansichten zulassen könnte), sowie einen ähnlichen Leistungs- und Wissensstand aller Gruppenmitglieder.

Wendet man diese Ansichten auf die Lernsettings bei Rundgängen an Gedenkstätten an, so zeigt sich bei diesen eine ausreichende bis großartige Eignung für diese Art des Lernens: In vielen Fällen haben die Lernenden eine gemeinsame Wissensbasis durch bisherige Erfahrungen aus sozialem Umfeld, Medien und Vorbereitung in der Schule. Zusätzlich sind einzelne SchülerInnen nur selten so dominant, dass sich andere nicht trauen würden, ihre eigenen Ansichten auszusprechen. Das Austauschen von Vorerfahrungen, Standpunkten, Emotionen und Meinungen in Rundgangssituationen kann also hochgradig als konstruktivistisches Anliegen verstanden werden.

Auch das Ziel, durch Generieren von Interesse die BesucherInnen dazu zu ermutigen, sich nach dem Gedenkstättenbesuch noch weiter mit dem Thema zu beschäftigen (Lapid et al., 2010), also selbstgesteuert und intrinsisch motiviert zu lernen, kann im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie gesehen werden.

All diese Argumente können allgemein als konstruktivistische Merkmale, außerdem aber spezieller als Merkmale situierten Lernens angesehen werden. Bei den SchülerInnen soll Interesse und ein persönlicher Bezug zur Geschichte hergestellt werden (Lapid et al., 2010) und das Lernen soll durch Diskussionen unter RundgangsteilnehmerInnen multiperspektivisch stattfinden (Pampel, 2007). Da es sich bei dem zu vermittelnden Thema allerdings größtenteils um Zeitgeschichte handelt, ist die Frage, wie authentisch die Probleme für die SchülerInnen dargestellt werden können. Selbst beim Herstellen ethischer Bezüge zur Gegenwart während eines Rundgangs muss die Frage der Authentizität der Probleme gestellt werden. Mit der Rundgangssituation verhält es sich wahrscheinlich ähnlich wie beim Lernen in multimedialen Lernumgebungen (wie von Mandl et al. (2002) beschrieben): Die Praxis kann zwar nicht perfekt kopiert, sondern nur simuliert werden, die ist jedoch noch immer besser als eine reine instruktionale Belehrung. Ein belehrender Monolog über Zivilcourage seitens des Guides während des Rundgangs wirkt wohl völlig anders, als wenn die SchülerInnen dazu ermutigt werden, sich in die Situation des Konzentrationslager-Umfeldes damals hineinzusetzen und zu diskutieren, welche Entscheidungen sie damals getroffen hätten. Insofern kann also auch festgestellt werden, dass die moderne Gedenkstättenpädagogik eher danach strebt, höhere Situietheit beim Lernen während Rundgängen zu erreichen.

Gemäß dem Konstruktivismus können Lehrende das Lernen nicht steuern, sondern es lediglich anstoßen und Lernende bei der Lösung komplexer Probleme unterstützen, wobei die Zusammenarbeit gleichberechtigt und ausgewogen stattfindet (Reinmann, 2012). Kognitivistisch inspirierte Lernmaterialien können bei Rundgängen in Gedenkstätten also im Konstruktivismus nur dabei helfen, die Lernenden zum Lernen anzustoßen. Bei entstehenden Fragen und Diskussionen nehmen VermittlerInnen dann umso mehr die konstruktivistische Rolle von Lehrenden ein,

die Lernen anstoßen und ermöglichen. Auch Steinebach (2007) spricht bei VermittlerInnen an Gedenkstätten im Sinne konstruktivistischer Theorie von Coaches, die weniger Autoritätspersonen sind, sondern die Lernenden individuell begleiten.

3.3 Konsequenzen der Lerntheorien für didaktisches Design

Es zeigt sich, dass moderne Gedenkstättenpädagogik stark mit kognitivistischem und etwas weniger stark im Sinne von konstruktivistischem Lernen arbeitet. Auf der einen Seite sollen VermittlerInnen Informationen vorauswählen und aufbereiten, auf der anderen sollen sie BesucherInnen die Möglichkeit geben, selbstgesteuert zu Lernen und sich ein eigenes Bild vom gedenkstättenpädagogischen Themen zu machen. VermittlerInnen sollen sich als unterstützende Coaches verstehen, die das Lernen so einfach wie möglich gestalten und möglichst individuelle Erfahrungen ermöglichen. Deshalb können didaktische Konzepte nur Angebote an die VermittlerInnen sein, die im konkreten Fall immer selbst entscheiden müssen, ob ein Konzept gerade zur Gruppe und zur Situation passt.

Die besondere zeitliche Beschränkung von 2 Stunden bzw. von 3,5 Stunden bei Rundgängen an KZ-Gedenkstätten, bzw. die Erwartung der SchülerInnen, möglichst viel vom historischen Ort zu sehen, macht eine verlässliche, langfristige Bereitstellung eines aufwändigen konstruktivistischen Lernsettings unmöglich. Stattdessen müssen didaktische Maßnahmen bei Rundgängen nahezu ohne Vorlaufzeit und schnell zum Lernerfolg führen.

Eine mögliche Variante scheint darin zu bestehen, neue Medien im Sinne kognitivistischen Lernens einzusetzen, also um die Informationsverarbeitung bei den SchülerInnen zu unterstützen, und dadurch konstruktivistisches, möglichst situiertes Lernen anzustoßen, das in der Folge direkt in der Gruppe mit einem Vermittler oder einer Vermittlerin stattfindet.

4 Das Konzentrationslager Mauthausen

Nachdem Gedenkstättenpädagogik und, um didaktisches Design anzuleiten, ihre Verknüpfung mit Lerntheorien behandelt wurde, rückt nun der konkrete Ort des Geschehens in den Fokus. Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen ist der Lernort, an dem die empirische Untersuchung im Zuge dieser Arbeit stattfindet, und dessen pädagogisches Konzept bei der Entwicklung der Rundgangsmodule besonders beachtet wird. Entstanden ist die Gedenkstätte aus dem ehemaligen Konzentrationslager Mauthausen, das von 1938 bis 1945 fast sieben Jahre lang existierte (Maršálek, 2006). Dabei haben die Geschehnisse im und rund um das Konzentrationslager sowie seine Infrastruktur und Topografie maßgeblichen Einfluss auf die Gedenkstätte heute. Wenn die Rahmenbedingungen der Gedenkstätte, ihre Aufgaben und aktuelle Situation verstanden werden sollen, so ist es deshalb notwendig, zumindest Grundlagen über das ehemalige Konzentrationslager (KZ) Mauthausen in Erfahrung zu bringen.

Dieses Kapitel spannt einen inhaltlichen Bogen um die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, angefangen von der Gründung (Abschnitt 4.1) über Häftlinge im Allgemeinen (Abschnitt 4.2), weibliche Häftlinge im Speziellen (Abschnitt 4.3), den Lageralltag (Abschnitt 4.4), gezielte Tötungsaktionen (Abschnitt 4.5) durch die Wachmannschaft (Abschnitt 4.6) bis schließlich zur Befreiung des KZ Mauthausen (Abschnitt 4.7). Um zusätzlich ein Gefühl für die räumliche Anordnung der verschiedenen Gebäude zu geben, wird schließlich noch die Topografie des KZ Mauthausen beschrieben (Abschnitt 4.8).

4.1 Gründung und Entwicklung

Gegründet wurde das KZ Mauthausen am 8. August 1938, nachdem etwa vier Monate zuvor in Berlin von leitenden Funktionären der Schutzstaffel (SS) und Polizei die Deutsche Erd- und Steinwerke GmbH (DEST) gegründet wurde. Diese GmbH kaufte Granitsteinbrüche unter anderem in der Nähe von Mauthausen und Gusen, um dem wachsenden Bedarf von Baumaterialien im nationalsozialistischen Deutschland nachkommen zu können (Maršálek, 2006). Hitler plante nämlich den Ausbau der Stadt Linz zu einer „Führerstadt“, die sowohl Industriezentrum wie eine Kunst- und Kulturmetropole werden sollte, und deshalb bot sich die Gründung eines Konzentrationslagers in Mauthausen an: Die KZ-Häftlinge konnten unter anderem für die Arbeit in den Granitsteinbrüchen sowie im Bau eingesetzt und dabei getötet werden, außerdem lag und liegt der Ort an der Donau und nur etwa 20 Kilometer von Linz entfernt (Baumgartner, 1997).

Die Entwicklung des KZ Mauthausen verlief nach seiner Gründung im August 1938 keineswegs geradlinig, sondern wurde besonders vom Verlauf des zweiten Weltkriegs und der Entwicklung der SS beeinflusst. Hans Maršálek (2006), der selbst in Mauthausen KZ-Häftling war und dieses überlebt hat, teilt die Existenzzeit des Konzentrationslagers Mauthausen in vier Phasen ein: Die erste Phase wurde vom Aufbau des Stammlagers dominiert und dauerte bis zum Spätsommer 1939, also etwa ein Jahr. Die zweite Phase dauerte fast vier Jahre, vom 1939 bis zum Juni 1943, und war von einer „rücksichtslosen Produktionssteigerung in den Steinbrüchen, verbunden mit

der vorsätzlichen Ermordung eines Großteils der Gefangenen“ (Maršálek, 2006, S. 26) gekennzeichnet. Danach stand der Ausbau der Kriegsindustrie, der mit der Gründung eines Großteils der 49 Nebenlager des KZ Mauthausen verbunden war, in der dritten Phase im Mittelpunkt. Diese ging fließend in die vierte Phase über, in der Massensterben und Chaos dominierten, bis das KZ Mauthausen schließlich von der amerikanischen Armee befreit wurde (Maršálek, 2006).

4.2 Einweisungsgründe, Kennzeichnung der Häftlinge

Im Allgemeinen wurde Haft in einem Konzentrationslager als Vorbeugemaßnahme legitimiert (die jeglicher richterlicher Gewalt entzogen war), besonders Österreicher und Deutsche sollten ihre KZ-Haft nicht als Strafe betrachten, sondern als objektive Sicherungsmaßnahme, die nichts mit der Schuld des Häftlings zu tun haben musste (Maršálek, 2006). Dabei wurde das KZ Mauthausen bei der von Reinhard Heydrich Anfang 1941 vorgenommenen Einteilung der Konzentrationslager in verschiedene Lagerstufen als einziges KZ der schlechtesten Kategorie zugeteilt: Der Lagerstufe III. Einige Indizien lassen vermuten, dass diese Einteilung intern aber auch schon vor 1941 bestand (Maršálek, 2006). Diese Einteilung bedeutete, dass das KZ Mauthausen für „schwerbelastete, unverbesserliche und auch gleichzeitig kriminell vorbestrafte und asoziale, das heißt kaum noch erziehbare Schutzhäftlinge“ (Maršálek, 2006, S. 35) vorgesehen war, den Zwangsarbeitseinsatz also mit vorsätzlicher Vernichtung verbinden sollte (Mernyi & Wenninger, 2006). Die Akten vieler Häftlinge waren bei ihrer Einweisung nach Mauthausen mit dem Vermerk „R.U.“ (= Rückkehr unerwünscht) gekennzeichnet, was bedeutete, dass diese Häftlinge definitiv im KZ zu Tode gebracht werden sollten (Maršálek, 2006).

Die meisten Häftlinge (jedoch nicht alle) erhielten nach ihrer Einweisung ins KZ Mauthausen eine fortlaufende Häftlingsnummer, die jedoch nach ihrem Tod, ihrer Überstellung oder Entlassung bis 1942 neu vergeben wurde. Die höchste in Mauthausen vergebene Häftlingsnummer lautete 139.317. Die Häftlingsnummer musste von einem Häftling auf der linken Brustseite der Bluse und rechts am Hosenbein auf der blau-grau-weiß gestreiften Häftlingskleidung getragen werden, außerdem auf einer Blechmarke am Handgelenk. Um den Grund der Einweisung und die Nationalität eines Häftlings für andere Häftlinge und die SS erkennbar zu machen, musste jeder Häftling außerdem ein farbiges Stoffdreieck auf der Kleidung tragen, das im Lagerjargon „Winkel“ genannt wurde. Die Farbe des Stoffdreiecks verriet den Einweisungsgrund, zum Beispiel politischer Gegner, Krimineller, Bibelforscher, Homosexueller oder Asozialer. Auf dem Stoffdreieck war der Anfangsbuchstabe der Nationalität des Häftlings verzeichnet (sofern es kein deutscher oder österreichischer Häftling war), zum Beispiel „P“ für Polen, „T“ für Tschechen, „J“ für Jugoslawen, „F“ für Franzosen, „U“ für Ungarn oder „SU“ für Sowjetunion. Jüdische Häftlinge waren mit einem Davidsstern auf der Kleidung gekennzeichnet (Maršálek, 2006).

4.3 Frauen im Konzentrationslager Mauthausen

Ab April 1942 kamen in unregelmäßigen Abständen auch weibliche Häftlinge ins KZ Mauthausen, die zum Großteil sofort exekutiert oder rasch in andere Lager überstellt wurden. Aus ver-

schiedenen Gründen wurden zum Ende der Lagerzeit hin immer mehr weibliche Häftlinge nach Mauthausen gebracht, wobei knapp einen Monat vor der Befreiung die Zahl der Frauen im KZ Mauthausen in SS-Statistiken mit 2.252 erfasst ist. Weibliche Häftlinge wurden meist auch von weiblichen SS-Angehörigen bewacht (Maršálek, 2006). Eine Besonderheit stellt in diesem Zusammenhang das unter anderem von Baumgartner (2006) beschriebene Lagerbordell dar: Es wurde 1942 in Mauthausen in Betrieb genommen und stand ausnahmslos privilegierten Häftlingen zur Verfügung (also auch nicht der SS). Die Sex-Zwangsarbeiterinnen sollten aus dem KZ Ravensbrück kommen und konnten sich teilweise freiwillig melden oder wurden bestimmt. Für sechs Monate Bordelldienst wurde den Frauen angeblich eine Entlassung versprochen - ein Versprechen, das nie eingehalten wurde. Stattdessen führte man bei diesen Frauen im Falle einer Schwangerschaft Zwangsabtreibungen, im Fall von Geschlechtskrankheiten medizinische Versuche durch (Baumgartner, 1997).

4.4 Lageralltag

Das tägliche Leben im KZ Mauthausen beschreibt der ehemalige Häftling Hans Maršálek so:

Alles im [Konzentrationslager Mauthausen] zielte darauf hin, die persönliche Würde herabzusetzen, zu zertreten. Jäh sank man zur Laus, zu einer wertlosen Nummer. Der Häftling musste sich jeglichem Befehl unterwerfen. Unerschöpflich war die Phantasie der SS-Leute und einzelner Häftlingsfunktionäre im Erfinden von Demütigungen und Repressalien zur „*Aufrechterhaltung der Ordnung*“ und „*Erziehung*“ der Häftlinge. Die Häftlinge mussten nach der Arbeit exerzieren, sie wurden mit übelsten Kasernenhofmissbräuchen gequält: Appelle, Grußformen, stundenlanges Ab und Auf der Mütze, Strammstehen, zehnmal, zwanzigmal, ja dreißigmal hintereinander Bettenbauen, die Spinde mit Glaspapier schrubben. [...] Mit einem unermesslichen Wortschatz von Beschimpfungen unter brutalsten Misshandlungen wurden vor allem Neuzugängen eingeschüchtert; wer sich widersetzte, wurde auf der Stelle ermordet. Damit wurde der Zweck verfolgt, jeden Gedanken an Auflehnung und Widerstand von vornherein zu ersticken. [...] Die Masse der Häftlinge war gezwungen, täglich und stündlich den Kampf um das nackte Dasein zu führen. Alle lebten in einer permanenten Angstpsychose. Überall lauerte die Todesgefahr. Keiner wusste, ob er die kommende Stunde überleben würde. Und wenn man die Nacht überlebte, so stellte sich die Angst mit dem Weckruf erneut wieder ein... (Maršálek, 2006, S. 48f)

Neben jüdischen Häftlingen und sowjetischen Kriegsgefangenen über große Zeiträume hatten es im KZ Mauthausen die älteren oder körperlich schwachen Häftlinge besonders schwer - wie die Angehörigen der Strafkompagnie, die immer als Steineträger eingesetzt wurden, überlebten sie meist nur wenige Tage. Insgesamt kam die hohe Todesrate unter Häftlingen im KZ Mauthausen vor allem durch die harte Arbeit, die unzureichende Ernährung der Häftlinge, die ständigen Misshandlungen und katastrophale hygienische Bedingungen zustande. Insgesamt wurden über die fast sieben Jahre hinweg knapp 200.000 Menschen ins KZ Mauthausen gebracht, wobei etwa die Hälfte davon auch dort ums Leben kamen (Maršálek, 2006).

4.5 Gezielte Tötungsaktionen

Im KZ Mauthausen starb also ein großer Teil der Häftlinge durch die Arbeit oder beim täglichen Kampf ums Überleben, jedoch gab es auch hier zahlreiche Ausnahmen in Form von gezielten Tötungsaktionen, die von der SS durchgeführt wurden und zur bewussten Irreführung von Häftlingen und der Öffentlichkeit „Sondereinsätze“ genannt wurden. Überhaupt benutzte die SS zahlreiche absichtlich täuschende Begriffe, zum Beispiel „Desinfektions-Anstalt“ für die Gaskammer, „Heil- und Pflegeanstalt“ für die Vergasungsanstalt Hartheim und Häftlinge wurden im Gaswagen nicht „getötet“, sondern „verarbeitet“. Die „Sonderbehandlungen“ waren bis 1942 fast ausschließlich Hinrichtungsaktionen an der Hinrichtungsstätte im Nordosten, direkt außerhalb des Lagers, später wurden diese in der Genickschusseecke im Keller zwischen Krankenrevier und Arrestgebäude durchgeführt (Maršálek, 2006).

In diesem Kellersystem befand sich auch die Gaskammer des KZ Mauthausen, in der zwischen März und Mai 1942 zum ersten Mal Häftlinge durch Giftgas getötet wurden. Die Gaskammer war als Duschaum getarnt, wodurch die Häftlinge bis zuletzt getäuscht werden sollten. Für die Tötungen in der Gaskammer wurde als Giftgas das Blausäurepräparat „Zyklon-B“ verwendet, das ursprünglich für die Ungezieferbekämpfung entwickelt worden war. Nach dem Tod der Häftlinge in der Gaskammer wurden ihren Leichen die Goldzähne aus dem Gebiss entfernt. Wahrscheinlich wurden in der Gaskammer des KZ Mauthausen von 1942 bis 1945 insgesamt zwischen 4.000 und 5.000 Menschen getötet, die meisten davon waren wahrscheinlich Sowjetbürger und körperschwache Häftlinge (Maršálek, 2006).

Zur Beseitigung der Leichen wurden bis zur Befreiung des Lagers drei Krematoriumsöfen gebaut, die sich alle in verschiedenen Räumen des Kellersystems zwischen Krankenrevier und Arrestgebäude befanden (Maršálek, 2006). Kurz vor der Befreiung wuchs die Zahl der Toten jedoch so schnell an, dass in den Krematorien nicht mehr alle Leichen verbrannt werden konnten. Obwohl unweit des Lagers extra ein Massengrab ausgehoben wurde, in dem etwa 10.000 Tote beerdigt wurden, fanden die Befreier das Konzentrationslager von Leichenbergen übersät vor, die die SS-Wachmannschaft zurückgelassen hatte (Mernyi & Wenninger, 2006).

4.6 Wachmannschaft

Bewacht wurde das KZ Mauthausen die meiste Zeit über ausschließlich von Angehörigen der SS-Totenkopfverbände. Die SS-Männer waren laut Maršálek (2006) der Ansicht, eine Auslese, ein harter Kern des deutschen Volkes zu sein. Dies wird zum Beispiel in den Losungen deutlich, die in den Räumen der SS-Führer zu lesen waren: „Wir fürchten niemanden auf der Welt, uns genügt, wenn alle uns fürchten“ (Maršálek, 2006, S. 126). Die Konzentrationslager war in den Augen der SS-Männer Kriegsgebiet, in der gegen den sogenannten „inneren Feind“ gekämpft wurde, und Misshandlungen und bestialische Rohheit gegenüber den Häftlingen standen, obwohl offiziell verboten, auf der Tagesordnung. Abseits des Berufs führten die meisten SS-Männer ein

bescheidenes, kleinbürgerliches Familienleben, sorgten sich liebevoll um ihre Frauen und Kinder (Maršálek, 2006).

4.7 Befreiung

Gegen Ende der Lagerzeit (Phase 4 nach Maršálek (2006)) steigerte sich die Häftlingszahl im KZ Mauthausen (mit den Nebenlagern) immer weiter, bis Anfang März 1945 im gesamten Lagersystem Mauthausen der Höchststand von über 84.000 Insassen erfasst wurde. Dafür gab es zwei maßgebliche Gründe: Einerseits wurden für die vermehrten Rüstungsanstrengungen Arbeitskräfte, also Häftlinge benötigt, und andererseits kamen, weniger als ein Jahr vor der Befreiung, im Zuge der Evakuierungen der Lager im Osten ebenfalls tausende Häftlinge an. Durch die immense Überfüllung schlugen die an sich schon schlechten Lebensumstände für die Häftlinge in katastrophales Chaos um, das sich bis zur Befreiung auch nicht mehr besserte. Während die Versorgung der Häftlinge zusammenzubrechen drohte und obwohl sich die Leichen im Konzentrationslager bereits stapelten, waren die Tötungseinrichtungen bis wenige Tage vor der Befreiung in Betrieb (Mernyi & Wenninger, 2006).

Am 3. Mai floh die SS-Wachmannschaft aus dem Stammlager Mauthausen vor dem absehbaren Eintreffen der alliierten Truppen, und eine Einheit der Wiener Feuerschutzpolizei übernahm die Bewachung des Lagers. In der Folge formten sich unter den Häftlingen Komitees, um die Versorgung aller Häftlinge weiterhin zu organisieren und die Ankunft der Befreier vorzubereiten. Am 5. Mai schließlich wurden zwei Panzer einer US-Panzerabteilung ausgehend vom bereits eingenommenen Ort Mauthausen durch den Delegierten des Internationalen Komitees des Roten Kreuzes, Louis Haefliger, zum Konzentrationslager geführt. Damit war allerdings gerade der erste Schritt zur Befreiung des KZ Mauthausen getan, weil die beiden Panzer sehr bald wieder auf einen Befehl hin abrücken mussten (Mernyi & Wenninger, 2006).

Für die folgenden beiden Tagen übertrugen die Amerikaner die Verwaltung des Lagers auf die Häftlinge, die bewaffnete Einheiten aussandten, um die Sicherung des Lagers zu übernehmen. Als dann am 7. Mai Einheiten der 11. Panzerdivision der 3. US-Armee das Lager bezogen, war die Befreiung abgeschlossen. Die Amerikaner bauten sofort Lazarette auf und versuchten, die Überlebenden 20.000 Häftlinge im Stammlager Mauthausen möglich gut zu versorgen (Mernyi & Wenninger, 2006; Maršálek, 2006).

4.8 Topografie des Konzentrationslagers Mauthausen

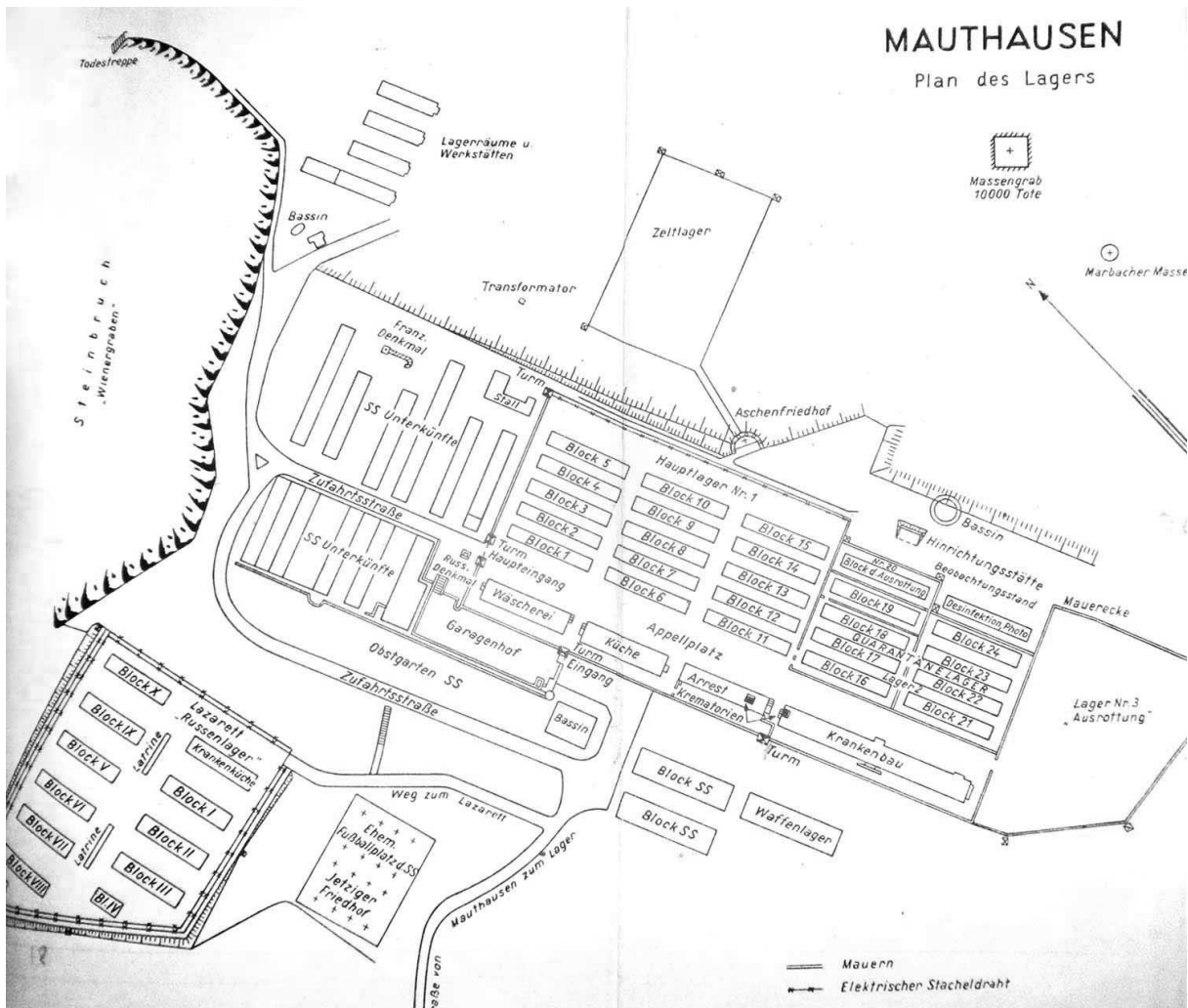


Abbildung 1: Plan des Lagers Mauthausen (aus Sacharow, 1962)

In einem Plan des KZ Mauthausen (siehe Abbildung 1) aus dem Buch des ehemaligen KZ-Häftlings Valentin Sacharow (1961) sind die zentralen Gebäude des Konzentrationslagers in etwa in ihrer Maximalausprägung zu sehen - das Lager wurde während der Lagerzeit ja immer wieder erweitert. Links unten auf der Karte ist das Lazarett oder Krankenlager zu sehen, in das nicht mehr arbeitsfähige Häftlinge ab März 1943 gebracht und dort dann meist dem Tod überlassen wurden. (Maršálek, 2006). Direkt neben dem Krankenlager ist auf der Karte der Fußballplatz der SS zu sehen, der unmittelbar nach der Befreiung zu einem Friedhof umfunktioniert wurde (Mernyi & Wenninger, 2006). Auf diesem Fußballplatz wurden immer wieder Fußballspiele ausgetragen, zum Beispiel hat eine Fußballmannschaft der Mauthausener SS-Angehörigen auf diesem Platz in der oberösterreichischen Landesliga gespielt (Kohl, 2008).

Am linken Rand der Karte (Abbildung 1) ist der Steinbruch angedeutet, links oben die Todessteige zu sehen, die den Anfang des Wegs darstellt, über den die Häftlinge der Strafkompagnie die Granitblöcke aus dem Steinbruch hinauftragen mussten. Die Zufahrtsstraße setzt sich von Steinbruch aus Richtung Lagerinneres mitten durch die SS-Unterkünfte fort. Das größte SS-Gebäude,

in der Karte direkt neben dem SS-Garagenhof, dem Lagertor (auf der Karte „Haupteingang“) und der Zufahrtsstraße zu sehen, stellt das SS-Stabsgebäude dar. Dies war das einzige SS-Gebäude aus Stein und ist auch das einzige heute noch erhaltene SS-Gebäude, früher befanden sich in ihm die Räume der SS-Lagerkommandantur (Maršálek, 2006).

Gleich neben dem Lagertor, gegenüber der Wäscherei befand sich die sogenannte Klagemauer. Besonders neu angekommene Häftlinge mussten sich mit dem Gesicht zur Wand stunden- oder tagelang zur Klagemauer stellen, bevor dann im Keller der Wäschereibaracke die Aufnahme-prozedur stattfand. Die Baracken (in der Lagersprache „Blocks“ genannt) 2 bis 15 waren die meiste Zeit über Häftlingsunterkünfte, in der Baracke 1 befanden sich unter anderem Lagerbordell und Lagerschreibstube. Die etwa 430 m² großen Baracken waren für die Unterbringung von höchstens etwa 300 Personen bestimmt, zu vielen Zeiten waren es allerdings deutlich mehr - im Quarantänehof waren manchmal bis zu 2.000 Häftlinge in einer Baracke untergebracht. Dieser Quarantänebereich in den Baracken 16 bis 18 diente dazu, neu angekommene Häftlinge in den ersten Wochen nach ihrer Ankunft zu selektieren, sollte aber auch helfen, das Lager vor ansteckenden Krankheiten zu schützen (Maršálek, 2006). Im Nordosten des Lagergeländes wurde 1944, also knapp ein Jahr vor der Befreiung, das Zeltlager vor allem zur Unterbringung neu angekommener Häftlinge errichtet, die aus den Lagern im Osten „evakuiert“ wurden (Mernyi & Wenninger, 2006).

Die meisten dieser Orte haben sich seit der Zeit des Konzentrationslagers stark verändert, und damit einher ging auch eine Veränderung der Bedeutung dieser Orte für die Gedenkstätte heute (Perz, 2006).

Wie sich das Konzentrationslager Mauthausen in den Jahrzehnten nach seiner Befreiung entwickelt hat und wie sich die Situation heute gestaltet wird im nächsten Kapitel behandelt.

5 Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Die allgemeine Rundgangsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen wird von vielen Faktoren beeinflusst: Dazu zählen das pädagogische Konzept und die organisatorischen Rahmenbedingungen, aber wichtige Grundlagen der Rundgangsgestaltung sind natürlich auch die baulichen Überreste des Konzentrationslagers, sowie seine Topografie. Um die heutige Situation noch besser verstehen zu können, wird hier zuerst in aller Kürze dargestellt, wie sich die Entwicklung vom Konzentrationslager zur heutigen Version der Gedenkstätte vollzogen, was sich im Laufe der Zeit verändert hat - der Fokus liegt hier auf den historischen und den später errichteten Bauten (Abschnitt 5.1). Danach geht es um die heutige Gedenkstätte mit ihren Möglichkeiten für VermittlerInnen (Abschnitte 5.2 und 5.3), sowie um die Hauptzielgruppe für Rundgänge: die Schulklassen mit SchülerInnen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren (Abschnitt 5.4).

5.1 Entwicklung des ehemaligen Konzentrationslagers von der Befreiung bis zur staatlichen Gedenkstätte

Unmittelbar nachdem das Konzentrationslager Mauthausen von der amerikanischen Armee befreit worden war, bemühte sich diese um die Versorgung und medizinische Betreuung der ehemaligen Häftlinge. Trotzdem starben auch in dieser Zeit noch hunderte ehemalige Häftlinge, deren Leichen mit den anderen, die die Amerikaner bereits bei der Befreiung im Lager aufgefunden hatten, in einem Massengrab auf dem ehemaligen SS-Sportplatz beerdigt wurden. Für diese Arbeit zwangsverpflichtete die US-Armee bekannte Sympathisanten der NSDAP aus der näheren Umgebung des Konzentrationslagers. Außerdem kümmerten sich die Amerikaner als erste um die Dokumentation des Geschehenen, indem sie Fotos und Filme aufnahmen, sowie ehemalige Häftlinge und SS-Mitglieder befragten. Zusätzlich versuchte die US-Armee, ehemaliges Lagerpersonal aufzugreifen und zu verhaften, und war zum Beispiel beim ehemaligen Lagerkommandanten Franz Ziereis erfolgreich. Die meisten ehemaligen Häftlinge begannen außerdem rasch damit, sich zurück in ihre Herkunftsländer aufzumachen, und dabei nahmen sie zahlreiche Fotos, Dokumente, Schilder und Einrichtungsgegenstände aus dem ehemaligen Lager mit - meist als Beweis, persönliche Erinnerung und/oder Entschädigung für den Lageraufenthalt (Perz, 2006).

In der Folge fiel das ehemalige Konzentrationslager in die sowjetische Besatzungszone des oberösterreichischen Mühlviertels. Bis März 1946 benutzte die Sowjetarmee das ehemalige Lager dann als Soldatenunterkunft, und als die Soldaten abzogen, wurde die Verwaltung des Lagers an die Gemeinde Mauthausen übertragen. Einerseits durch die Besatzungsmacht und andererseits durch die Gemeinde wurden ab 1947 immer mehr Baracken verkauft, teilweise wurden Baracken auch unerlaubterweise von der Zivilbevölkerung als Bau- und Brennstoff abgetragen. Parallel dazu fanden bereits ab 1946 jedes Jahr Feierlichkeiten anlässlich der Befreiung des Konzentrationslagers statt (Perz, 2006).

Auf Ansuchen des österreichischen Ministerrats an die sowjetische Besatzungsmacht wurde das ehemalige Konzentrationslager im Juni 1947 der Republik Österreich übergeben. Zu diesem An-

lass wurde auf dem südwestlichen Turm des Lagertors jene Totengedenktafel in deutscher und russischer Sprache installiert, die auch heute noch dort zu sehen ist. Mit der Unterzeichnung der Übergabeurkunde (siehe Abbildung 2) verpflichtete sich die Republik Österreich, das Lager als Denkmal an das Naziregime zu erhalten (Perz, 2006).

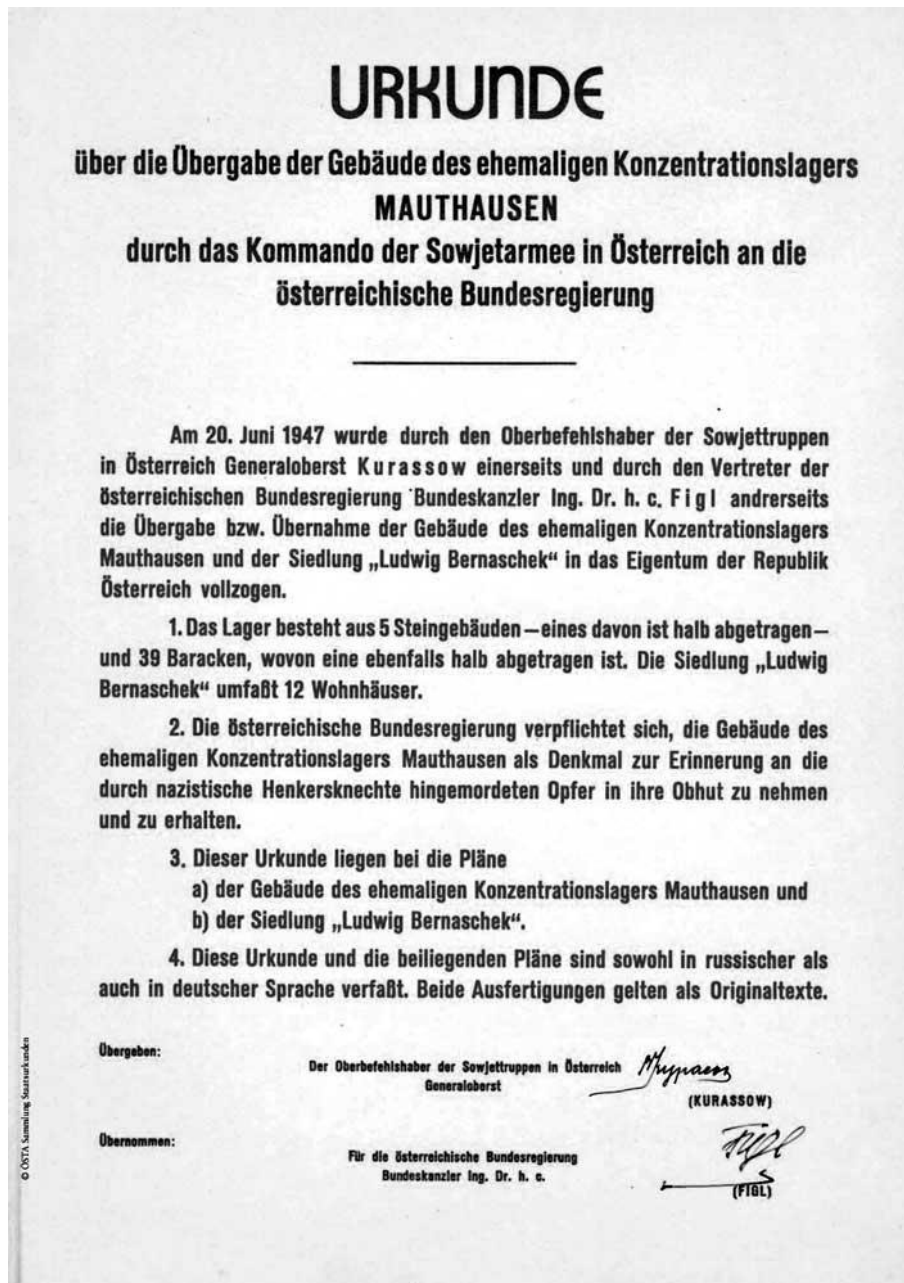


Abbildung 2: Übergabeurkunde des ehemaligen Konzentrationslagers an Österreich (Quelle: Bundesministerium für Inneres, 2007, S. 49).

Kurz danach wurde aufgrund anhaltender Diebstähle im Lager ein ehemaliger Häftling als Lagerverwalter eingesetzt, der später auch die Eintrittsgelder der BesucherInnen einnahm. Im Jahr 1948 wurde das Lagergelände schließlich notdürftig renoviert, und in der ehemaligen Wäsche-reibaracke wurden eine Kapelle und ein Weiheraum eingerichtet (Fiereder, 2001). Schließlich wurde die KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Mai 1949 offiziell eröffnet, als bereits sowjetische

Denkmäler an der Gedenkstätte existierten und das französische Denkmal kurz vor seiner Errichtung stand (Perz, 2006).

5.2 Entwicklung der Gedenkstätte Mauthausen von 1949 bis heute

Die folgenden Jahre waren von immer wieder schwieriger Finanzierung und zähem Ringen um die Weiterentwicklung der Gedenkstätte geprägt. Im Jahr 1955 wurden die Leichen jener 3.165 ehemaligen Häftlinge, die am früheren SS-Sportplatz und dem Friedhof Gusen begraben waren, exhumiert und teilweise in ihre Herkunftsländer überführt, teilweise auf dem Gelände des ehemaligen Quarantänehefens wiederbestattet. Außerdem wurde zu dieser Zeit der Steinbruch in die Gedenkstätte miteinbezogen und so waren für die Gedenkstätte in etwa die heutigen geographischen Ausmaße hergestellt. Nachdem Denkmäler von Sowjetunion und Frankreich schon vor 1950 existierten, wurden nun nach und nach auch die Denkmäler anderer Nationen, sowie jene verschiedener anderer Gruppen (wie Juden, Homosexuelle, Roma, Sinti, Zeugen Jehovas, Wehrdienstverweigerer, Kinder und Jugendliche) an der Gedenkstätte errichtet (Perz, 2006).

Der Wiener Schulrat gab im Jahr 1960 erstmals eine offizielle Empfehlung für SchülerInnen zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen ab, jedoch war eine Orientierung an der Gedenkstätte ohne die Führung ehemaliger Häftlinge aufgrund mangelnder Beschriftungen und Erklärungen noch nicht möglich. Ein Museum sollte im Zuge eines langwierigen Prozesses errichtet werden, wobei Datenmaterial und authentische Gegenstände, großteils aus dem Ausland, erst gesammelt werden mussten. Schließlich wurde das Museum der KZ-Gedenkstätte Mauthausen am 3. Mai 1970 mit der ersten Ausstellung eröffnet (Perz, 2006). Mit der Eröffnung des Museums erfüllte die Gedenkstätte nun auch die Funktion eines Lernortes (Schätz, 2009).

Nun wurde die Gedenkstätte durch verschiedene Aktionen in der Gesellschaft bekannter gemacht (zum Beispiel durch einen Papstbesuch), wodurch auch ihre Akzeptanz gefördert werden sollte. Ein Dokumentarfilm über die Gedenkstätte wurde ab 1978 laufend gezeigt (und 1986 durch den noch heute benutzten ersetzt), und ab 1979 konnten sich BesucherInnen tragbare Kassettenrekorder ausleihen, die die BesucherInnen durchs ehemalige Konzentrationslager begleiteten. Das öffentliche Interesse an der Gedenkstätte stieg stetig, woraufhin die bestehende Ausstellung überarbeitet und eine neue angeboten wurde. Die Gedenkstätte Mauthausen wurde zu jenem Ort in Österreich, an dem man sich bewusst mit der NS-Vergangenheit auseinandersetzen konnte (Perz, 2006).

Die Führungen an der Gedenkstätte wurden bis Mitte der 1970er Jahre noch ausschließlich von Überlebenden abgehalten, dann wurden allmählich auch StudentInnen dafür eingesetzt. Ab 2002 konnten schließlich keine Führungen durch ehemalige Häftlinge mehr für BesucherInnen angeboten werden. Ihr Platz in der Vermittlung wurde von Zivildienstleistenden eingenommen. Dieser Abschied von den Zeitzeugen hatte zur Folge, dass ein neues pädagogisches Konzept für die Gedenkstätte als notwendig befunden und 2003 ein Besucherzentrum an der Gedenkstätte gebaut wurde (Perz, 2006).

Ab September 2007 wurden durch ein neu gegründetes pädagogisches Team an der Gedenkstätte, angeführt durch Yariv Lapid, folgende Ziele verfolgt: Zivildienstleistende, die damals für die Durchführung von Rundgängen verantwortlich waren, sollten in ihren Vermittlungskompetenzen gefördert werden. Parallel dazu sollte ein Team professioneller VermittlerInnen an der Gedenkstätte eingerichtet werden - der sogenannte Vermittlerpool. Weitere Ziele waren, neue pädagogische Programme zu entwickeln und die Gedenkstätte in nationale und internationale Netzwerke anderer relevanter Institutionen zu integrieren (Lapid, 2007). Fünf Jahre später erscheint die Bilanz äußerst erfolgreich. Neben dem nun zwischen 90 und 120 Minuten dauernden Standardrundgang gibt es ein zusätzliches Rundgangsangebot an der Gedenkstätte, nämlich den Rundgang mit Vor- und Nachgespräch, der etwa dreieinhalb Stunden dauert. Eingangs- und Ausgangsphase dieses Rundgangs sollen in etwa jeweils 30 Minuten dauern und in einem der Seminarräume im Besucherzentrum abgehalten werden. Dazwischen findet ein an sich gewöhnlicher Rundgang statt, bei dem die Rundgangsteilnehmer jedoch in Kleingruppen Aufgaben zu individuell ausgesuchten Bildern bekommen. Insgesamt soll dieses Rundgangsformat die Interaktion mit den Besuchern fördern. Die bisherigen Erfahrungen mit dieser neuen Rundgangsform bestätigten das interaktive Potenzial dieses Angebots (Lapid, Angerer & Ecker, 2010).

Die erste Phase einer umfassenden Neugestaltung der Gedenkstätte, die unter anderem eine neue Außenausstellung, ein neues Leitsystem, das Konzept eines neuen Rundgangs und neue Audioguides beinhalten soll, wurde 2009 beauftragt und sollte 2012 abgeschlossen sein (Schätz, 2009).

Zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit von März bis April 2013 war die erste Phase der 2009 beauftragten Neugestaltung der Gedenkstätte noch im Gange, weshalb teilweise historische Orte wie die Gaskammer oder die Häftlingsdusche nicht für BesucherInnen zugänglich waren.

5.3 Technische Infrastruktur an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Aktuell gestaltet sich die technische Infrastruktur an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen folgendermaßen: Es gibt im Besucherzentrum drei Seminarräume, in denen VermittlerInnen mit SchülerInnengruppen bei Rundgängen mit Vor- und Nachgespräch (In&Out-Rundgänge) die Eingangs- und Ausgangsphase abhalten. Zusätzlich wird die Bibliothek für diesen Zweck genutzt, wobei hier auch Platz für eine SchülerInnengruppe besteht. Nur in der Bibliothek und in einem der Seminarräume existiert jeweils ein Beamer, W-LAN gibt es erst seit Anfang 2013 und nur in der Bibliothek. Außerhalb des Besucherzentrums an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen kann an den meisten Orten mobiles Internet empfangen werden, W-LAN existiert allerdings nirgends. Es gibt auch zwei von Gruppen nutzbare Räume im ehemaligen Kommandanturgebäude, allerdings gibt es dort ebenfalls weder Beamer noch W-LAN. Für BesucherInnen gibt es die Möglichkeit, die sogenannten „Audio-Guides“ samt dazugehöriger Karte des früheren Konzentrationslagers in Anspruch zu nehmen, die sie mittels Audioausgabe von Ort zu Ort führen und Standardinforma-

tionen geben. Diese Audio-Guides sind kleine MP3-Player, die kostenlos an BesucherInnen der Gedenkstätte ausgegeben werden.

5.4 Jugendliche als Hauptzielgruppe für Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Seit 1960 der Wiener Schulrat zum ersten Mal eine offizielle Empfehlung für SchülerInnen aussprach, die Gedenkstätte zu besuchen, kamen über die Jahre hinweg immer häufiger SchülerInnen nach Mauthausen (Perz, 2006). Nun wurden schon einige Jahre lang genau Besucherstatistiken angefertigt, die unter anderem Aufschluss darüber geben, wie viele BesucherInnen jährlich an die Gedenkstätte kommen und wie viele davon SchülerInnen sind.

5.4.1 BesucherInnenzahlen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Seit Jahren besteht die Mehrheit der BesucherInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen aus SchülerInnen aus dem In- und Ausland (Hörmann, 2009; Hörmann, 2010; Hörmann, 2011; Hörmann, 2012). Zuletzt waren es 87.552 SchülerInnen bei insgesamt 179.504 BesucherInnen im Jahr 2012 (Hörmann, 2012), also fast 50 Prozent aller BesucherInnen waren SchülerInnen aus dem In- oder Ausland.

Im Rahmen dieser Arbeit werden alle BesucherInnen der Gedenkstätte Mauthausen, die nicht im Rahmen einer Schulklasse oder Reisegruppe an einem Rundgang teilnehmen, als EinzelbesucherInnen bezeichnet. Diese suchen sich praktisch selbst ihren Weg und nehmen in vielen Fällen das Angebot der Audioguides wahr. Von pädagogischer Seite ergeben sich deshalb für EinzelbesucherInnen ganz andere Erfordernisse als für SchülerInnen, die an Rundgängen teilnehmen. Zwar gibt es auch für EinzelbesucherInnen meist die Möglichkeit, spontan an Rundgängen (sogenannten Einzelbesucherführungen) teilzunehmen, jedoch unterscheiden sich diese Gruppen bei Einzelbesucherführungen in vielen Punkten (wie Homogenität, Vorwissen, Motivation oder Lerngewohnheiten) meist stark von Rundgängen mit der Hauptzielgruppe der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, den 13- bis 18-Jährigen.

Insgesamt musste in den letzten Jahren insgesamt ein Rückgang der BesucherInnen pro Jahr an der Gedenkstätte festgestellt werden (siehe Abbildung 3): Mit Ausnahme des Jahres 2012 ist die jährliche Besucheranzahl seit 2005 jedes Jahr gesunken, wobei der Höchststand im Jubiläumsjahr 2005 (60. Jubiläum der Befreiung des KZ Mauthausen) mit 233.594 Besuchern festgehalten wurde und im Jahr 2011 mit 166.082 die wenigsten jährlichen BesucherInnen an die Gedenkstätte kamen (Hörmann, 2012).

ENTWICKLUNG DER BESUCHERINNENZAHLEN (2002-2012)

Entwicklung der Gesamtzahl der BesucherInnen der Gedenkstätte von 2002 bis 2012.

Die hohe Zahl im Jahr 2005 ist auf das 60. Jubiläum der Befreiung des KZ Mauthausen zurückzuführen.

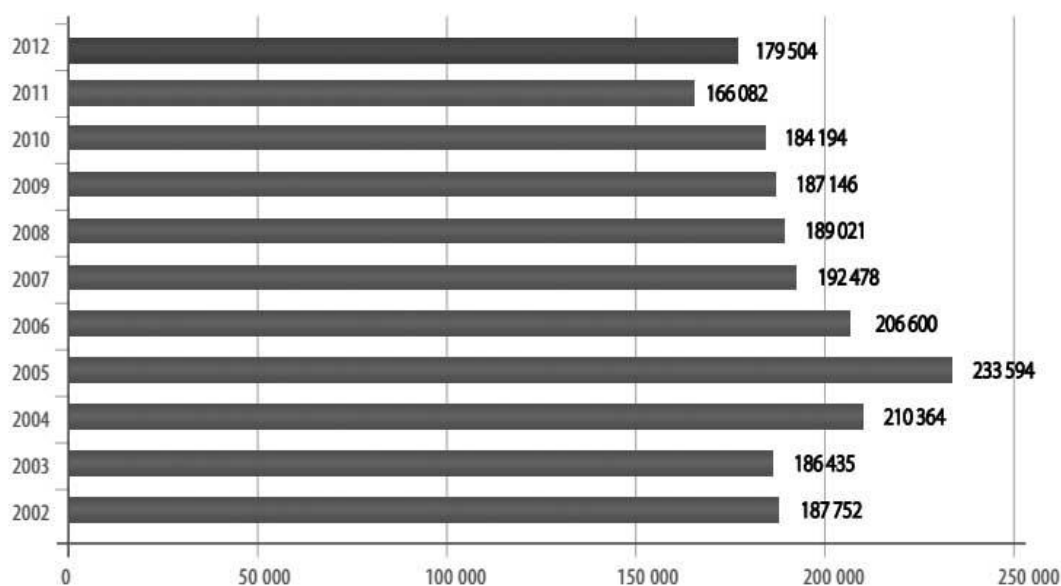


Abbildung 3: Entwicklung der BesucherInnenzahlen (2002-2012) (Quelle: Hörmann, 2012, S. 131)

5.4.2 Herkunft, Schultyp und Rückschlüsse auf das Alter der SchülerInnen

In der BesucherInnenstatistik der KZ-Gedenkstätte Mauthausen für das Jahr 2012 von Hörmann (2012) zeigt sich in Bezug auf SchülerInnen, dass die meisten SchülerInnen aus Österreich (insgesamt fast 52.000) in den Monaten März, April, und besonders Mai und Juni die Gedenkstätte besuchten. Ausländische SchülerInnen kamen vermehrt im März und mit Abstrichen im April und Juli (insgesamt fast 36.000 SchülerInnen) (Hörmann, 2012).

Von den österreichischen SchülerInnen besuchten die Gedenkstätte Mauthausen 2012 die meisten aus Oberösterreich (14.270) gefolgt von Wien (9.419) und Niederösterreich (9.113). Aus dem Burgenland, Kärnten, Tirol und Vorarlberg kamen hingegen jeweils unter 3000 SchülerInnen im Jahr 2012 an die Gedenkstätte (Hörmann, 2012). Dies hängt wahrscheinlich einerseits mit der proportional niedrigeren Anzahl der SchülerInnen in diesen Bundesländern zusammen, andererseits spielt wohl auch die geografische Entfernung von Mauthausen eine Rolle.

Aufgeteilt auf Schultypen zeigt sich bei den österreichischen SchülerInnen, dass 2012 die meisten aus Hauptschulen (26.755) und allgemeinbildenden höheren Schulen (16.487) an die Gedenkstätte kamen (siehe Abbildung 4).

SCHÜLERINNEN (INLAND) NACH SCHULTYP

Anzahl der SchülerInnen österreichischer Schulen, die 2012 die Gedenkstätte besucht haben, nach Schultyp.

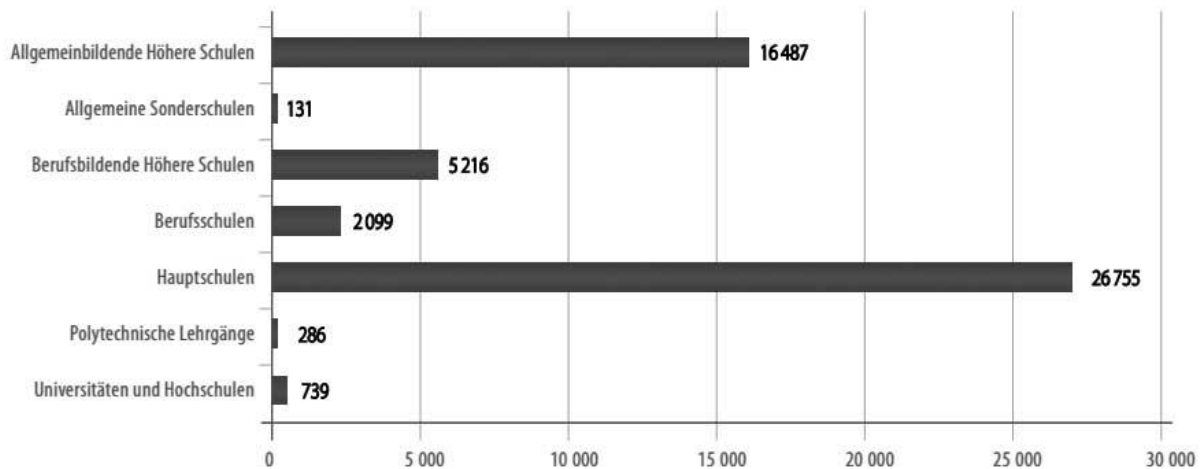


Abbildung 4: SchülerInnen (Inland) nach Schultyp (Quelle: Hörmann, 2012, S. 133)

Ungeachtet dessen, wo die Gründe für diese Verteilung der SchülerInnengruppen liegen, gibt sie einen Hinweis auf das Alter der meisten SchülerInnen, die die Gedenkstätte besuchen:

Im Lehrplan von Hauptschulen für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, o. J.a) kommen Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg erst in der 4. Klasse vor, die SchülerInnen sind zu diesem Zeitpunkt 13 bis 14 Jahre alt. In der AHS-Unterstufe ist die Situation gleich (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, o. J.c). Andererseits stehen in der AHS-Oberstufe Themen, die mit dem KZ-Mauthausen zu tun haben, großteils in der 7. Klasse an (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, o. J.b), also wenn die SchülerInnen in der Regel zwischen 16 und 18 Jahre alt sind. Ein Blick auf die BesucherInnenstatistiken von Hörmann (2008; 2009; 2010; 2011) zeigt zudem, dass sich diese Verteilung in den letzten Jahren kaum geändert hat. Es kann zusammenfassend also angenommen werden, dass das Alter der allermeisten SchülerInnen, die die Gedenkstätte besuchen, zwischen 13 und 18 Jahren liegt und wohl auch in den nächsten Jahren in diesem Bereich liegen wird - 13- bis 18-Jährige müssen deshalb die Hauptzielgruppe für zukünftige didaktische Rundgangskonzepte sein.

5.4.3 SchülerInnen an der Gedenkstätte als Digital Natives

Wenn es darum geht, neue Medien bei Rundgängen einzusetzen, stellen sich in Bezug auf die Zielgruppe der 13- bis 18-Jährigen zwei Fragen: Können die Jugendlichen mit neuen Medien überhaupt umgehen, also kann für sie Lernen mit neuen Medien überhaupt eine sinnvolle Variante bei Rundgängen sein? Und besitzen genug von ihnen auch eigene Handys/Smartphones, sodass diese sinnvoll bei Rundgängen eingesetzt werden könnten?

Umgang von Jugendlichen mit neuen Medien

Viele heutige Jugendliche sind mit selbstverständlicher Nutzung digitaler Medien aufgewachsen. In der Fachwelt gibt es seit Jahren eine heftige Debatte, ob und wie sich diese Jugendlichen nun von den heute Erwachsenen unterscheiden, die diese frühen Erfahrungen mit Technik noch nicht gemacht haben. Eines der Bilder, die dabei oft bemüht werden, hat Marc Prensky (2001) geprägt: Er bezeichnete die heutigen Jugendlichen als „digitale Eingeborene“ (engl. „digital natives“), wohingegen heutige Erwachsene „digitale Einwanderer“ (engl. „digital immigrants“) wären, die mit Technik niemals so problemlos und selbstverständlich wie heutige Jugendliche umgehen lernen würden. Verschiedene andere Autoren bezeichnen die Generation der heutigen Jugendlichen deshalb auch als „Netzgeneration“ (Arnold, 2011). In der vielschichtigen Debatte herrschen bezüglich der heutigen Jugendlichen als „digital natives“ vor allem folgende Thesen vor, wie Arnold (2011) zusammenfasst:

- Ihr Mediennutzungsverhalten ist weitgehend homogen und unterscheidet sich grundlegend von jenem der älteren Generationen
- Sie gehen selbstverständlich und kompetent mit digitalen Technologien um, weil diese weit verbreitet sind und häufig genutzt werden
- Ihr Lernverhalten unterscheidet sich von dem älterer Generationen und wird deshalb durch das aktuelle Bildungssystem nicht optimal unterstützt

Bezüglich des Lernverhaltens beschreibt Moser (2008) vier Gegensätze zwischen den „digital natives“ und den „digital immigrants“: Während die digitalen Eingeborenen an Multi-Tasking gewohnt wären und non-linear denken würden, konzentrierten sich digitale Einwanderer eher auf eine einzelne Aufgabe und würden linear denken. Digitale Eingeborene wären außerdem an kollaborative Zusammenarbeit und mobiles Lernen gewöhnt, während digitale Einwanderer individuelles und ortsgebundenes Lernen gewohnt wären (Moser, 2008).

Allerdings halten die Thesen laut Arnold (2011) einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht stand. Zu den Kritikpunkten zählten eine fehlende empirische Datengrundlage der Thesen: Diesbezügliche Arbeiten wären keinesfalls repräsentativ, sondern meist verallgemeinerte Einzelbeobachtungen. Außerdem zeigten aktuelle Studien, dass das Mediennutzungsverhalten Jugendlicher viel differenzierter sei, als eine homogene Netzgeneration es vermuten lassen würde (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2012; Education Group, 2013a). Und schließlich geht die These zur „Netzgeneration“ schon theoretisch einfach davon aus, dass mögliche NutzerInnen verfügbare Technik verwenden und auf immer gleicher Weise von ihr beeinflusst werden - die Komplexität des menschlichen Handelns und der Medienaneignung wird dabei einfach ignoriert. Aus all diesen Gründen gehe es nicht darum, Lehren und Lernen mit Technologien immer und überall forcieren zu müssen, sondern stattdessen für jeden Lerner angemessene Lehr- und Lernarrangements zu gestalten (Arnold, 2011).

Übertragen auf zukünftige Konzepte für Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bedeutet das also, dass, falls überhaupt, sicher niemals bei allen Gruppen Lernen mit neuen Medien zur Anwendung kommen wird sollen. Auch von der zuständigen Lehrperson gegebene Vorinformationen zur Medienkompetenz ihrer SchülerInnengruppen, die zu Rundgängen angesagt sind, können eine Methode für VermittlerInnen sein, um höhere Planungssicherheit zu erreichen, allerdings würde das wohl in den meisten Fällen zu viel (als vielleicht unnötig wahrgenommenen) Aufwand auf beiden Seiten bedeuten. Die andere Variante wäre, dass VermittlerInnen an der Gedenkstätte direkt während des Rundgangs ein kurzes Modul mit Unterstützung neuer Medien ausprobieren, und damit abtesten, wie die jeweilige SchülerInnengruppe damit umgeht. Dies beantwortet also die erste Frage, ob SchülerInnen mit neuen Medien überhaupt umgehen können: Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, VermittlerInnen dürfen aber nicht bedingungslos davon ausgehen.

Verfügbarkeit von Handys/Smartphones bei Rundgängen

Die zweite Frage beschäftigt sich mit der Verfügbarkeit von Handys bzw. von Smartphones für die Hauptzielgruppe der 13- bis 18-Jährigen bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Da keine aktuelle, österreichübergreifende Studie zur Verbreitung und Nutzung von Handys bei Jugendlichen vorhanden ist, wird stattdessen eine Studie herangezogen, die sich auf das Land Oberösterreich beschränkt: die Oö. Jugend-Medien-Studie 2013 (Education Group, 2013a; Education Group, 2013b). Ohnehin kamen mit Abstand die meisten SchülerInnen, die in den letzten Jahren mit ihren Klassen die Gedenkstätte Mauthausen besuchten, aus Oberösterreich (Hörmann, 2012; Hörmann, 2011; Hörmann, 2010; Hörmann, 2009). In der Zusammenfassung der Studie wird explizit auf diese Schwierigkeit verwiesen, indem folgendes behauptet wird: „Die Studie wurde in Oberösterreich durchgeführt, die Daten können aber als Richtwert für Österreich herangezogen werden“ (Education Group, 2013b, S. 2). Auch das Alter der in der Studie untersuchten Jugendlichen (11 bis 18-Jährige) passt nicht genau zur Hauptzielgruppe bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (13- bis 18-Jährige). Allerdings zeigt die Studie meist die Unterschiede zwischen den 11- bis 14-Jährigen (jüngere Jugendliche) und den 15- bis 18-Jährigen (ältere Jugendliche), was etwas genauere Schätzungen möglich macht. Schließlich geht es hier aber nicht um exakte Daten, sondern mehr um Richtwerte, die ein grobes Abschätzen der Verwendung und des Besitzes von Handys und Smartphones bei Jugendlichen möglich machen sollen, weshalb die Exaktheit der Studienergebnisse für ausreichend befunden werden kann.

Besitz von Handys bzw. Smartphones bei Jugendlichen

Der Studie der Education Group (2013a) stehen 87 % der (11- bis 18-jährigen) Jugendlichen selbst mindestens ein elektronisches Gerät, und von diesen besitzen 60 % ein Smartphone, 43 % ein anderes Handy. Ganz grob könnte man also sagen, dass etwa die Hälfte der Jugendlichen ein Smartphone besitzt. Interessant ist dabei auch der Trend der letzten Jahre: Von den Jugendli-

chen, die selbst mindestens ein elektronisches Gerät besitzen, hatten 2011 nur 24 % ein Smartphone und 2008 gar nur 4 % (im Vergleich zu den diesjährigen 60 %)!

Sieht man sich ausschließlich die Gruppe der 15- bis 18-Jährigen an, so ist die Dichte noch höher: von diesen älteren Jugendlichen besitzen sogar 95 % mindestens ein elektronisches Gerät. Von diesen besitzen dann 67 % ein Smartphone und 43 % ein anderes Handy. Hier ist die Smartphone-Quote unter allen Jugendlichen also bereits deutlich über der Hälfte (Education Group, 2013a).

Internetzugang über Smartphones/Handys

Sieht man sich die Internetnutzung der Jugendlichen an, und welche Geräte dafür verwendet werden, werden folgende Zahlen interessant: Von den 11- bis 18-jährigen Jugendlichen haben 94 % die Möglichkeit, ins Internet zu gehen (dabei sind es 90 % der jüngeren Jugendlichen und 98 % der älteren). Im Jahr 2008 waren es noch 9 %, im Jahr 2011 immerhin schon 23 % (Education Group, 2013a).

Von diesen 94 % mit Internetzugang im Jahr 2013 gelangen ganze 63 % mit ihrem Handy oder Smartphone ins Internet (dabei sind es 52 % der jüngeren Jugendlichen und 73 % der älteren) (Education Group, 2013a).

Genutzte Funktionen von Smartphones/Handys

Jene Jugendlichen, denen ein Handy/Smartphone zur Verfügung steht (87%), nutzen dabei „am häufigsten“ (Education Group, 2013a, S. 74) folgende Funktionen:

1. SMS verschicken (72 %)
2. Telefonieren (65 %)
3. Musik hören (44 %)
4. Internet surfen (40 %)
5. Fotografieren (34 %)
6. Wecker einstellen, Wecken lassen (29%) (Education Group, 2013a, S. 74)

Dies zeigt, dass die Standard-Funktionen, die praktisch jedes Handy bereitstellt, also SMS verschicken und telefonieren, immer noch am häufigsten genutzt werden. Jedoch benutzen 34 % der Jugendlichen das Handy unter anderem am häufigsten zum Fotografieren, und sogar 40 % surfen unter anderem am häufigsten mit ihren Handys im Internet.

Ob diese SchülerInnen mit ihren Smartphones auch kostenlos ins Internet gehen können (um zum Beispiel Information im Rahmen einer Rundgangsaufgabe zu recherchieren), wurde noch in keiner verfügbaren Studie untersucht. Zusammenfassend lässt sich also nur sagen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass zumindest die Hälfte einer Schulklasse, die die Gedenkstätte Mauthausen besucht, Smartphones besitzt, ziemlich hoch sein dürfte. Und schließlich muss die heutige Jugend nicht einmal eine homogene „Netzgeneration“ sein, um den Einsatz von Handys im Un-

terricht bzw. bei Rundgängen an KZ-Gedenkstätten in vielen Fällen möglich und sinnvoll zu machen.

6 Lernen mit neuen Medien an KZ-Gedenkstätten

Im Kapitel 4, „Gedenkstättenpädagogik“, wurde bereits erwähnt, dass KZ-Gedenkstätten verschiedene Aufgaben haben, unter anderem jene von Lernorten, und dass die damit verbundene Gedenkstättenpädagogik bestimmte Ziele verfolgt. Diese Ziele wirken sich auf viele Tätigkeiten und Angebote von Gedenkstätten aus, zum Beispiel auf Selbstverständnis und Außenkommunikation, sowie auf Ausstellungsgestaltung und die Durchführung von Rundgängen an den Gedenkstätten.

Im Zentrum dieser Arbeit stehen nun genau solche Rundgänge an Gedenkstätten, und die Frage, wie man diese erweitern und verbessern kann. Nun ist die Technisierung der Gesellschaft in den letzten Jahren stark fortgeschritten, Laptops, Tablet-PCs und Smartphones beispielsweise erfreuen sich immer stärkerer Beliebtheit. Besonders viele Jugendliche, von denen einige mit allgegenwärtigen digitalen Medien aufgewachsen sind, benutzen sie mit Selbstverständlichkeit im Alltag. Dies eröffnet der Pädagogik vielfältige Möglichkeiten, digitale Medien im Bildungskontext selektiv einzusetzen und so die sich ergebenden Vorteile und Chancen zu nutzen. Doch welche Vorteile kann der Einsatz digitaler Medien beim Lernen bieten, und wie können welche dieser Vorteile bei Rundgängen an Gedenkstätten nutzbar gemacht werden?

Nach einer Definition von neuen Medien und Lernen mit neuen Medien (Abschnitt 6.1) werden ihre Möglichkeiten beschrieben (Abschnitt 6.2). Diese allgemeinen Betrachtungen werden im Abschnitt 6.3 konkret auf die KZ-Gedenkstätte Mauthausen umgelegt, wobei sich das mobile Lernen mit dem Handy (Abschnitt 6.4) als vielversprechende Variante herauskristallisiert.

6.1 Was sind neue Medien

Zuerst soll an dieser Stelle geklärt werden, was „Lernen mit neuen Medien“ überhaupt bedeutet und was daran besonders sein kann. „Neue Medien“ ist ein schwieriger Begriff, macht das Attribut „neu“ doch nur im Vergleich mit etwas Älterem Sinn. Und wer definiert, wo die Grenze zwischen alt und neu ist? Computer haben heutzutage schließlich nichts Neues mehr an sich, und selbst gezielter Computereinsatz zu Lehr- und Lernzwecken gibt es bereits seit mehr als 50 Jahren (Zumbach, 2010).

Die Möglichkeit der Multimedialität war der erste große Schritt bei der Entwicklung neuer Medien: Nach dem Aufkommen grafischer Benutzeroberflächen bei Computern entwickelte sich „Multimedia“ - die Integration verschiedener, vorher voneinander getrennter medialer Präsentationsformen, nämlich Text, Grafik, Audio und Video. Der zweite war die Vernetzung der Computer, wodurch es prinzipiell möglich sein soll, gemeinsam multimediale Inhalte zu erschaffen. Die darunterliegenden Technologien treten dabei zunehmend in den Hintergrund. Somit ist das neue Medium weniger klassisch die vermittelnde Instanz als vielmehr ein „ermöglichender Rahmen“ (Sesink, 2008, S. 412) für allerlei Arten zwischenmenschlicher Kommunikation und Kooperation (Sesink, 2008).

Als neue Medien werden in dieser Arbeit also alle technikgestützten Möglichkeiten gesehen, die Menschen dabei unterstützen, gemeinsam Informationen und Wissen auszutauschen und zu bearbeiten.

6.2 Möglichkeiten und Vorteile beim Lernen mit neuen Medien

Gemäß Zumbach (2010) wird das Lernen mit neuen Medien letztlich stark durch eine „Wechselwirkung zwischen Technologie, der Gestaltung von Lernumgebungen und deren Nutzung“ (Zumbach, 2010, S. 17) bestimmt. Nicht das Medium, also die Technik an sich, sei entscheidend, sondern wie diese eingesetzt wird, um welche Arten von Lernen zu unterstützen. Diese Ansicht findet sich auch bei Moser (2008), der nicht die Technik, sondern eine „neue Kultur des Lernens, welche digitale Medien als selbstverständliche Komponente in Planung und Durchführung des Unterrichts einbezieht“ (Moser, 2008, S. 133) in den Mittelpunkt stellt. Er geht davon aus, dass viele Tools und Medien bereits so einfach zugänglich und selbsterklärend geworden sind, dass die Technik für Lehrende und Lernende immer mehr hinter der Oberfläche verschwindet.

Arten des Lernens mit neuen Medien

Welche Arten des Lernens mit Technologien gibt es überhaupt und welche Eigenschaften und Möglichkeiten machen es so interessant? Zumbach (2010) erkennt verschiedene Arten des Lernens mit neuen Medien:

- Lernen mit Hypermedia
- Lernen mit Multimedia
- Lernen mit Simulationen
- Gestaltung spezifischer computerunterstützter oder computerbasierter Lernumgebungen
- Kollaboratives Lernen mittels computervermittelter Kommunikation
- Blended Learning
- Mobiles Lernen (Zumbach, 2010, S. 17)

Mit dem Lernen mit Hypermedia sind nach der Einteilung von Zumbach (2010) interaktive Lernangebote gemeint, in denen selbstgesteuerte Lerner durch die Auswahl von Hyperlinks Lerninhalte selbst wählen können. Lernen mit Multimedia meint multimodales und multikodales Lernen vor allem durch Videoclips, Audioaufzeichnungen und Animationen. Mit Lernen mit Simulationen sind Systeme gemeint, die reale Situationen simulieren, dem Lerner dabei aber Möglichkeiten zur Interaktion geben und darauf reagieren. Auf diese Weise sollten die Einflüsse von Variablen auf Systeme erfahren werden (zum Beispiel bei simulierten Ökosystemen), oder es könnten Reaktionen auf bestimmte Situationen geübt werden (wie bei Flugsimulatoren). Gemeinsam haben alle von Zumbach (2010) genannten Arten des Lernens mit neuen Medien, dass Lernen als aktiver und größtenteils selbstgesteuerter Prozess angesehen wird, der den Lernenden den Aufbau eigener Wissenskonstruktionen ermöglicht. Aus dieser Beschreibung wird ersicht-

lich, dass Lernen mit neuen Medien stark mit konstruktivistischen Ideen verknüpft ist. Jedoch spielen nach Zumbach (2010) alle drei großen Lerntheorien beim Lernen mit Neuen Medien eine Rolle, auch wenn der pädagogische Konstruktivismus gegenwärtig am bestimmendsten sei.

Vorteile des Lernens mit neuen Medien

Diese Arten des Lernens mit Technologien bringen nun einige Vorteile, die nach Zumbach (2010) ohne sie nicht möglich wären:

- **Verfügbarkeit**
So sind computerbasierte Lernressourcen in der Regel rund um die Uhr verfügbar, es gibt keine Öffnungszeiten wie bei einer Bibliothek.
- **Kosten**
Standardisierte Lernangebote, die einmal erstellt wurden, können außerdem gleich vielen Lernenden angeboten werden, und so zum Beispiel teure Präsenzseminare einsparen helfen. Aber auch auf anderem Wege können Kosten gespart werden: Wenn zum Beispiel ansonsten kostenintensive chemische Experimente am Computer simuliert werden.
- **Gefahren**
Lernen mit Technologien kann auch dabei helfen, Gefahren zu vermeiden - etwa wenn angehende Piloten Flugzeuglandungen in einem Flugsimulator üben können.
- **Ortsunabhängigkeit**
Statt zum Beispiel bei Vorlesungen selbst anwesend zu sein, ist manchmal die Teilnahme per Videochat möglich, oder die Aufzeichnungen können später konsumiert werden. Besonders Handheld-Technologien bieten hier viele Möglichkeiten.
- **Globalität**
Lernen muss nicht mehr innerhalb des eigenen Kulturkreis stattfinden, sondern Lerner können sich über die ganze Welt hinweg vernetzen.
- **Synchronizität**
Informationen sind über das Internet auf Anfrage jederzeit sofort verfügbar, und gemeinsames Arbeiten an denselben Dokumenten ist ebenfalls möglich.
- **Darstellung von Phänomenen**
Manche Vorgänge können mit Hilfe traditioneller Medien nicht dargestellt werden, zum Beispiel wenn dazu starke Interaktion nötig ist. (Zumbach, 2010)

Lernen mit neuen Medien bietet also einige offensichtliche Vorteile, jedoch stellt sich die Frage, welche davon bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen überhaupt in der Praxis anwendbar sind. Mit dieser Frage beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

6.3 Lernen mit neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Es gibt mehrere Rahmenbedingungen, die mitbestimmen, in welche Richtung die Konzeption von mediengestützten Rundgangsmodulen für Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen gehen muss. Rundgänge setzen beispielsweise Mobilität bei VermittlerInnen und SchülerInnen-Gruppe voraus - nur so können gleichzeitig zur Anwendung neuer Medien die historischen Überreste am ganzen Gedenkstättenengelände erfahren werden. Schließlich besuchen SchülerInnen die Gedenkstätte für einen Rundgang, um sie dann auch selbst zu sehen, zu spüren, zu hören, und nicht zwei Stunden in einem Seminarraum zu sitzen. Die Medien zum Lernen müssen also mobil sein, und dabei gibt es mehrere Möglichkeiten. Moser (2008) nennt folgende technische Trends, die mobiles Lernen ermöglichen:

- Portable Endgeräte: Notebooks, PDA's, MP3-Player (bis hin zu Entwicklungen im Bereich der Wearable Computer) etc.
- Drahtlose Kommunikationstechniken: WLAN, GPRS, UMTS, Bluetooth, etc.
- Der ubiquitäre Zugang zu globalen Netzen: Internet, Intranets, Web 2.0
- Zunehmende Multifunktionalität von portablen Geräten – wie z.B. das Handy mit Telefon-, Foto-, Bandaufzeichnungs-, Internet-, SMS-Funktionen etc. (Moser, 2008, S. 142).

Eine weitere Voraussetzung für die schnelle und einfache Anwendbarkeit der zu entwickelten Module ist die Unabhängigkeit von der technischen Infrastruktur der Gedenkstätte. Wie in Abschnitt 5.3 über die technische Infrastruktur an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen beschrieben, existiert an der Gedenkstätte nur eine rudimentäre technische Infrastruktur: Die einzigen verfügbaren, tragbaren Geräte sind die Audio-Guides, die jedoch ausschließlich Audiodateien wiedergeben können. Es ist auch nicht davon auszugehen, dass die Gedenkstätte Mauthausen die finanziellen Ressourcen für die Anschaffung von genügend portabler Endgeräte zur Verfügung stellen wird, um mit diesen in Zukunft Rundgänge durchführen zu können. Deshalb muss aus den von Moser (2008) genannten Möglichkeiten für mobiles Lernen jene Variante gewählt werden, die die Gedenkstätte nichts kostet und die von der technischen Infrastruktur unabhängig ist, aber trotzdem bei praktisch jedem Rundgang zur Verfügung steht: die Mobiltelefone der SchülerInnen!

6.4 Mobiles Lernen mit dem Handy

Mit ihrem Funktionsumfang ersetzen moderne Handys heutzutage Geräte, für deren Transport man früher ganze Autoanhänger gebraucht hätte. Gerade dieser Funktionsreichtum macht sie so interessant für den Lerneinsatz, auch wenn sie Risiken und Gefahren mit sich bringen. Die meisten Funktionen, die Handys heutzutage unterstützen, werden von Friedrich, Bachmair und Risch (2011) anhand einer Grafik dargestellt (Abbildung 5):

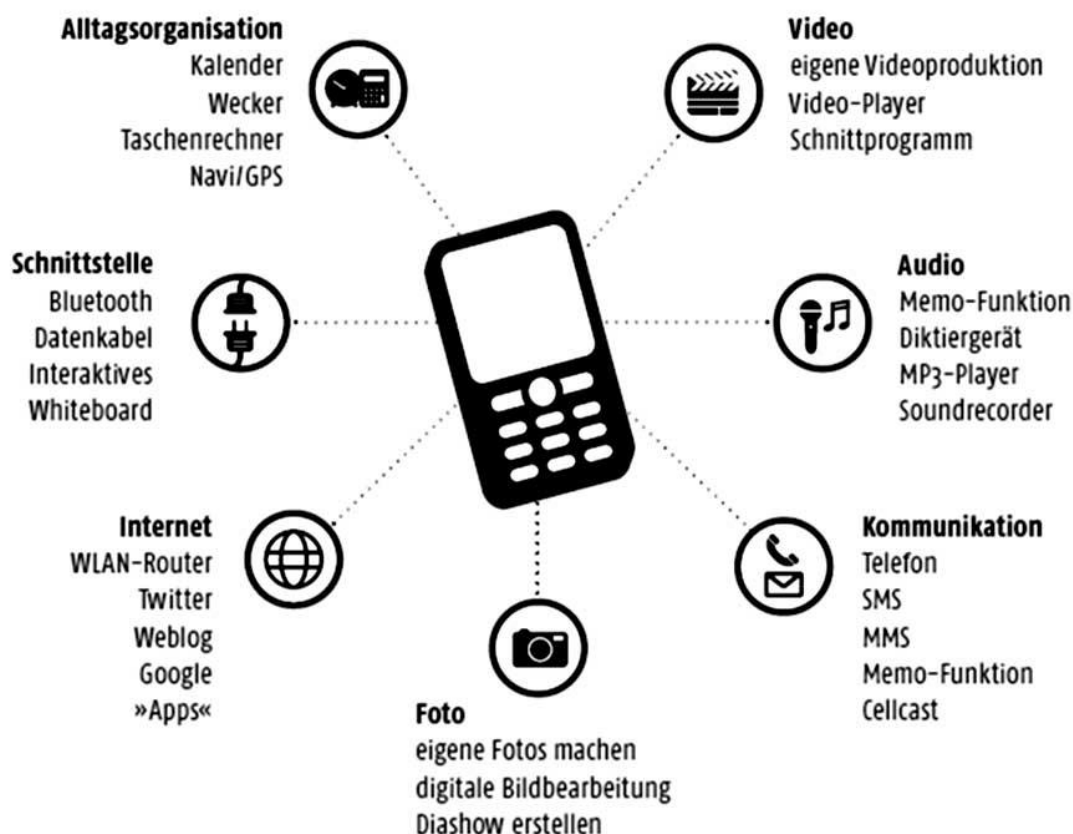


Abbildung 5: Handysfunktionen (Quelle: Friedrich, Bachmair & Risch, 2011, S. 16)

Heutige Mobiltelefone bieten also eine ganze Palette an Funktionen, die für die Anwendung in didaktischen Konzepten jedoch sorgfältig ausgewählt und zielführend eingesetzt werden müssen. Mittlerweile gibt es viel unterstützende Literatur zum Einsatz von Handys im Unterricht (ÖIAT, 2011; Bachmair, Risch, Friedrich & Mayer, 2011; Friedrich, Bachmair, Risch, 2011; Bachmair, 2013; Medien+bildung.com, o. J.), wobei einiges frei im Internet verfügbar ist. Doch was ist für einen erfolgreichen Einsatz von Handys im Unterricht zu beachten? Die folgende Aufzählung kann als eine Auswahl von Möglichkeiten verstanden werden:

1. Informelles Lernen in den Unterricht integrieren

Die häufig alltägliche Anwendung des Mobiltelefons macht es für Jugendliche zur optimalen Schnittstelle zwischen Jugendkultur, Alltagsleben und Lernen im Unterricht (Friedrich, Bachmair & Risch, 2011). Informelles Lernen, das außerhalb der Schule ohnehin stattfindet, kann so integriert werden, zum Beispiel wenn Links zu lehrreichen YouTube-Videos mit KlassenkameradInnen geteilt werden.

2. Episoden situierten Lernens schaffen

Phasen des lehrer geleiteten Lernens, also der Instruktion, können immer wieder von neuen Formen des situierten Lernens ergänzt werden (Friedrich et al., 2011). So wäre es denkbar, dass SchülerInnen bei einem Rundgang an einer KZ-Gedenkstätte zwischen kurzen Erklärungen des Guides immer wieder den Auftrag bekommen, den aktuellen Ort

genau zu betrachten, Fotos zu machen und sich in Kleingruppen über diese zu unterhalten.

3. Außerschulische Lern- und Medienkontexte erzeugen

Mit dem Handy haben SchülerInnen Zugriff auf Lernkontexte, die sich an der Schnittstelle von Internet, Unterhaltungsmedien, der Schule und ihrer Lebenswelt bilden. Wenn es im Mathematikunterricht um Winkel geht, können die SchülerInnen aus der Schule geschickt werden, um in der näheren Umgebung bestimmte Winkelformen an Gebäuden und Gegenständen zu fotografieren - und zum Lernkontext „Schule“ kommt ihre nähere geografische Umgebung hinzu (Friedrich et al., 2011). Moser (2008) nennt hier unter anderem das Recherchieren im außerschulischen Kontext, das Eingeben von Notizen in ein mobiles Gerät und das Einspielen von Fotos direkt auf eine Webseite.

4. Kommunikationsbrücken und -ketten schaffen

Das Handy kann helfen, Verbindungslinien zwischen der Schule und dem Alltag herzustellen (Friedrich et al., 2011). Werden Hobbies aus dem Alltag zum Gegenstand des schulischen Lernens, kann das die Motivation der SchülerInnen steigern, zum Beispiel wenn als Hausübung mit dem Handy ein Kurzfilm über das Lieblingslied gedreht werden soll.

5. SchülerInnen individuell als Experten ihres Alltagslebens aktiv werden lassen

Jeder Schüler und jede Schülerin hat ihre eigenen Stärken und Spezialitäten. Diese können mittels des Handys in den Unterricht getragen werden (Friedrich et al., 2011). Für Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen ist zum Beispiel denkbar, dass die SchülerInnen in Kleingruppen ein Foto von einem Denkmal einer Nation machen, zu der in der Gruppe besonderes Wissen oder besondere Verbindungen bestehen. Danach können die SchülerInnen sich gegenseitig die Geschichten erzählen und vom Spezialwissen Einzelner profitieren.

6. Sensible Entwicklungs- und Lernkontexte schaffen

Lernen kann nur erfolgreich sein, wenn es zur Lebensperspektive der SchülerInnen passt, sie also bereit für die Beschäftigung mit den Lernthemen sind. Das Handy als gestalterisches Werkzeug gibt SchülerInnen die Möglichkeit, sich Themen auf die für sie passende Weise zu nähern (Friedrich et al., 2011). Beim genauen Erkunden und Fotografieren von historischen Orten an der Gedenkstätte Mauthausen mögen beispielsweise manche SchülerInnen ganz offensichtliche Entdeckungen machen, die sich mit dem heutigen Aussehen des jeweiligen Ortes beschäftigen, während andere bereits die damalige Verwendung des Ortes analysieren und wieder andere seine Bedeutung für die Menschen, die den Ort zur Zeit des Konzentrationslagers erlebt haben. Alle SchülerInnen haben dadurch aber die Möglichkeit, ihren eigenen Zugang zu den Orten zu finden.

7. Leerphasen nutzbar machen

In und außerhalb der Schule, sowie bei Rundgängen an der Gedenkstätte gibt es für SchülerInnen immer wieder Leerphasen, zum Beispiel wenn sie nach dem Rundgang im

Bus nach Hause sitzen. Durch mobile Geräte ist es möglich, diese Leerphasen zu nutzen, indem just-in-time gelernt wird, wenn man dies wünscht. SchülerInnen, bei denen nach dem Rundgang noch Fragen auftauchen, könnten also über das Handy sofort recherchieren, noch während sie im Bus sitzen. Dieses Lernen in Leerphasen kann spontan erfolgen, aber auch von Lehrpersonen und/oder VermittlerInnen ermutigt werden.

Diese Auflistung zeigt, dass es einige Ansätze gibt, wie Handys sinnvoll für den Unterricht eingesetzt werden können. Nun bleibt allerdings die Frage bestehen, ob diese Vorteile auch wirklich in der Praxis der Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen genutzt werden können. Um diese Vorteile abzutesten, aber auch, um mögliche Nachteile kennenzulernen, müssen konkrete didaktische Konzepte entwickelt und evaluiert werden. Im nächsten Kapitel geht es um das Design didaktischer Konzepte, die später von VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen testweise eingesetzt und in einem Interview bewertet werden sollten.

7 Konzepte für Rundgangsmodule

Nun wurde einige Literatur über Gedenkstättenpädagogik, Lerntheorien, das Konzentrationslager und die Gedenkstätte Mauthausen und die Möglichkeiten des Lernens mit neuen Medien, insbesondere mit Handys, erarbeitet. Auf dieser theoretischen Basis werden in diesem Kapitel mögliche Rundgangsmodule für die Praxis entwickelt.

Es wurde bereits festgestellt, dass als technische Unterstützung bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen nur die Mobiltelefone der SchülerInnen in Frage kommen, da einfach keine anderen kostenlosen, mobilen Geräte verfügbar sind. Außerdem haben die mitgebrachten Handys der SchülerInnen zahlreiche weitere Vorteile, zum Beispiel sind sie mit deren Umgang bereits vertraut und die Handys können als Bindeglied zwischen dem Gedenkstättenbesuch und der Alltagswelt der SchülerInnen fungieren.

In diesen Prozess der Entwicklung von Rundgangsmodulen haben neben der theoretischen Basis noch zwei andere Faktoren hineingespielt: Zum einen waren das die vielen Vorschläge für didaktische Konzepte bei einem Handyeinsatz im Unterricht (beispielsweise die Internetplattform handywissen.at und die folgenden Arbeiten: ÖIAT, 2011; Bachmair, Risch, Friedrich & Mayer, 2011; Friedrich, Bachmair, Risch, 2011; Bachmair, 2013; Medien+bildung.com, o. J.). Zum anderen waren es informelle Gespräche mit einzelnen VermittlerInnen und Angestellten an der Gedenkstätte Mauthausen.

Bevor die grob entworfenen Konzepte vorgestellt werden (Abschnitt 7.2), soll noch auf einige, von vorneherein bestehende Rahmenbedingungen für die Konzepte hingewiesen werden (Abschnitt 7.1). Es gibt nämlich einige, in diesen Rahmenbedingungen der KZ-Gedenkstätte Mauthausen begründete, offensichtliche Einschränkungen bei der Konzeption, sollen die Module in Zukunft tatsächlich anwendbar sein. Schließlich werden die Feinkonzepte für die beiden Rundgangsmodule vorgestellt (Abschnitt 7.3), die später im Zuge der Untersuchung von VermittlerInnen testweise durchgeführt werden.

7.1 Einschränkungen für die Auswahl von Medienfunktionen

Die Technik darf einerseits praktisch keine Zeit in Anspruch nehmen. Die am häufigsten nachgefragte Vermittlungsvariante ist nämlich der zweistündige Rundgang, wobei für die SchülerInnen meistens vorher und nachher nur äußerst begrenzt Zeit für andere Dinge (wie Film, Museum) bleibt. Darüber hinaus ist in den zwei Stunden eines Standardrundgangs eine riesige Fülle und Vielfalt an Vermittlungszielen zu erreichen. Die Zeit ist also bei Rundgängen an der Gedenkstätte dermaßen wertvoll, dass ihre Verschwendung mit technischen Problemen besonders bitter wäre.

Wird bei Rundgängen technologische Unterstützung eingesetzt, darf sie außerdem keinesfalls von der inhaltlichen Vermittlungsarbeit ablenken; die Technik muss einfach reibungslos funktionieren und darf nicht selbst zum Thema werden. Deswegen sind sämtliche Applikationen, die

komplizierte Installation, Einarbeitungszeit, Registrierung oder ähnliches erfordern, im Rundgangssetting nicht hilfreich. Sinnvoll sind Applikationen, die SchülerInnen im besten Fall alltäglich benutzen oder mit denen der Umgang zumindest den meisten vertraut ist.

Im Regelfall kann von Lehrpersonen nicht verlangt werden, dass die SchülerInnen von ihren Lehrkräften auf Gedenkstättenbesuche im Hinblick auf Medienkompetenz vorbereitet werden, zum Beispiel mit dem Erstellen eines Twitter-Kontos oder der gemeinsamen Installation von QR-Scannern auf den Smartphones der Schüler. Deswegen kann ein Guide nur von Funktionen ausgehen, die die meisten Mobiltelefone der Schüler ohnehin bereitstellen, das sind zum Beispiel Kamera, SMS, Internetzugang, Video, Audio (Aufnahme und Wiedergabe) und GPS.

Bei der Durchführung des Moduls sollten den SchülerInnen außerdem keine zusätzlichen Kosten entstehen, etwa durch das Hinauf- oder Herunterladen von Dateien über mobiles Internet auf ihren Smartphones.

7.2 Grobdesign der möglichen Module für Rundgänge

Die folgenden Vorschläge sind keineswegs vollständig durchkonzipiert (und manche eignen sich vielleicht eher für selbstständig erkundende EinzelbesucherInnen als für meist geführte SchülerInnen), erschienen jedoch in der Phase der Ideengenerierung als interessant und vielversprechend. Weil diese Arbeit sich hauptsächlich an VermittlerInnen, Lehrpersonen und GedenkstättenpädagogInnen wendet, werden die nur grob entworfenen Konzepte hier trotzdem aufgeführt. Denn womöglich stoßen manche der Konzepte bei dem/der einen oder anderen Nachdenkprozesse an, die eine individuelle Weiterentwicklung und Erprobung der so entstandenen Konzepte nach sich ziehen könnten. Die Konzepte sind geordnet nach jener Handyfunktion, auf der sie (hauptsächlich) basieren.

7.2.1 QR-Code-Scanner

Zusatzinformationen zu Denkmälern und Diskussion (nur Smartphones)

SchülerInnen erhalten die Aufgabe, in Zweiergruppen im Gedenkpark umherzugehen und sich ein Denkmal auszusuchen, das sie interessant finden. Sie sollen davon ein Foto machen und im Internet mit Hilfe des beim Denkmal vorliegenden QR-Codes 10 Minuten lang recherchieren, welche Bedeutung der Nationalsozialismus für das Land hatte, dem das Denkmal gewidmet ist. Später kommt man zusammen, die Schülergruppen zeigen ihre Fotos am Handy vor und erzählen in etwa fünf Sätzen, was sie herausgefunden haben. Gelehrt werden soll dadurch, welche unterschiedlichen Häftlingsgruppen es im KZ Mauthausen gab und welche Nationen vertreten waren. Zusätzlich soll eine Plattform für eine Auseinandersetzung mit nationalen Gedenkkulturen geschaffen werden. Durch die freie Begehung des Geländes lernen die SchülerInnen dieses außerdem besser kennen.

Informationen abrufen und kommentieren (eher EinzelbesucherInnen, nur Smartphones)

An ausgewählten Orten an der Gedenkstätte Mauthausen werden QR-Codes ausgelegt, deren Scan zu ortsbezogenen Informationsseiten führt. Das ist konzeptuell prinzipiell nichts anderes, als Beschilderungen mit Basisinformationen anzubringen, nur, dass beim Auslegen eines QR-Codes weniger historische Substanz verändert werden muss und detailliertere Informationen abgerufen werden können. Eine interessante Erweiterung wäre es zusätzlich, BesucherInnen die Möglichkeiten zu geben, zu diesen Orten online ihre Gedanken oder Gefühle zu posten, wobei diese dann wiederum für alle anderen BesucherInnen einsehbar wären. Diese Methode ist beim Fokus auf Rundgänge aber wohl vernachlässigbar.

7.2.2 SMS

SMS als Tool zur Selbstreflexion und Rückmeldung

Der Vermittler oder die Vermittlerin gibt den SchülerInnen am Ende eines Rundgangs seine/ihre Handynummer (dieses ist am besten von einem auf Wertkarte basierenden Zweithandy) und den Auftrag, ihr/ihm während ihrer Busfahrt eine SMS zu schicken. In dieser SMS soll beispielsweise stehen, was den jeweiligen Schüler oder die jeweilige Schülerin beim eben absolvierten Rundgang am stärksten im Gedächtnis geblieben ist und warum. Auf diese Weise werden die SchülerInnen angeregt, in einer Leerphase nach dem Rundgang individuell zu reflektieren. Außerdem bekommt der Guide eine Rückmeldung über die Eindrücke der SchülerInnen beim Rundgang. Möglicherweise ist ein Hinweis an die verantwortliche Lehrperson keine schlechte Idee, sodass diese die SchülerInnen während der Busfahrt später an das Verschicken der SMS erinnert.

7.2.3 Internetbrowser

Recherchieren einzelner Begriffe und Diskussion (nur Smartphones)

In der Häftlingsbaracke sollen SchülerInnen in Kleingruppen zu bestimmten Begriffen mit Bezug zum Alltag im Konzentrationslager im Internet recherchieren (Hygiene, Privatsphäre, Hobbys, Temperatur, ...), und das etwa 5 Minuten lang. Danach sammelt man sich wieder in der Gruppe und die Kleingruppen stellen in wenigen Sätzen vor, was sie bereits gewusst oder an Neuem herausgefunden haben. Außerdem könnten sie zum Thema Fragen stellen, auf die sie während der Recherche gestoßen sind.

Facebook als Diskussionsplattform nach Rundgängen (nur Smartphones und Facebook-Accounts)

Die Verbreitung von Facebook auf Handys heutiger Jugendlicher dürfte an sich bereits recht hoch sein, zumindest jeder zweite Schüler und jede zweite Schülerin mit Smartphone sollte über Handy Facebook zumindest abrufen können. Deshalb zahlt es sich vielleicht aus, eine private, unsichtbare Gruppe für alle Schulklassen zu organisieren, in der dann Bilder, Eindrücke und

Gedanken geteilt werden können. Zusätzlich könnten MitarbeiterInnen der Gedenkstätte immer wieder interessante Informationen zum Thema posten, sodass sich SchülerInnen auch nach dem Gedenkstättenbesuch mit der Materie auseinandersetzen und Neues lernen.

Facebook als geteiltes Fotoarchiv während des Rundgangs (nur Smartphones und Facebook-Accounts)

Eine andere Möglichkeit, Facebook einzusetzen, besteht in einer etwas anderen Verwendung einer Facebook-Gruppe. Die Gruppe kann vor Beginn eines Rundgangs mit wenigen Klicks erstellt werden, und dann könnte diese Gruppe nur für die am Rundgang teilnehmenden SchülerInnen vorgesehen sein. Vor einem Rundgang werden die SchülerInnen dazu eingeladen, der Gruppe beizutreten. Am Ende des Rundgangs können sie dann darum gebeten werden, ein Foto von einem Ort der Gedenkstätte zu machen, der für Sie eine besondere Bedeutung hat oder zu dem Fragen bestehen. Dieses Foto wird dann in der Facebook-Gruppe gepostet, darunter wird die besondere Bedeutung beschrieben oder es werden Fragen gestellt. Vom Guide ermutigt können in dieser Gruppe nun die besonderen Eindrücke der SchülerInnen gegenseitig angesehen werden (oder über ein zentrales Gerät und einen Beamer). So würde eine Grundlage für Diskussionen geschaffen, die auch nach dem Gedenkstättenbesuch weiterwachsen könnte. Guides hätten als Gruppengründer Einsicht in die Eindrücke der Gruppe, könnten Diskussionen moderieren oder Informationen geben.

7.2.4 Fotofunktion

Fotos der SchülerInnen als Reflexionsgrundlage

Am Ende des eigentlichen Rundgangs gibt der Guide die Aufforderung an die SchülerInnen, sich 10 Minuten Zeit zu nehmen, um 2-3 Bilder von bestimmten Orten an der Gedenkstätte zu machen. Diese Bilder sollen für die SchülerInnen in irgendeiner Weise besondere Bedeutung haben oder Fragen aufwerfen. Damit reflektieren (und reden) SchülerInnen am Weg zurück zum Besucherzentrum eher über den Rundgang und die Bedeutung für sie persönlich. Am Ende werden die verschiedenen Bilder der SchülerInnen mit Blickwinkel und dahinterstehenden Gedanken vorgestellt. Dabei ist es hilfreich, aber wahrscheinlich nicht absolut notwendig, die Bilder vorher zu sammeln und dann auf einem Beamer zu präsentieren.

SchülerInnen nehmen heutige Fotos auf und vergleichen sie mit historischen Fotos

Die SchülerInnen bekommen zu Beginn eines Rundgangs in Kleingruppen je ein historisches Foto eines Ortes im Konzentrationslager Mauthausen und den Auftrag, das Äquivalent für heute zu finden und zu fotografieren. Diskussionen darüber, was der Ort heute ist und was er früher war, könnten in einer Diskussionsrunde gegen Ende des Rundgangs angestoßen werden. Unterschiede zwischen dem Konzentrationslager und der Gedenkstätte werden dabei offensichtlich. Dabei findet nicht nur Lernen über die geschichtliche Entwicklung des Konzentrationslagers statt, sondern bestimmte Vergleiche werden aus sich heraus interessante Beobachtungen und Diskussionen erzeugen.

7.2.5 Videofunktion/Audiofunktion

VermittlerInnen zeigen während des Rundgangs historische Videos (benötigt Gerät mit großem Display beim Guide)

Statt Bilder analog zu zeigen, können bei kleinen Gruppen vom Guide auch Videos über einen Tablet-PC gezeigt werden. Videos bieten mehr Möglichkeiten als Bilder, können komplexere Geschichten erzählen und authentischer wirken als Bilder oder Texte. Möglich sind Videos von Zeitzeugeninterviews an einem bestimmten Ort an der Gedenkstätte, wobei die erzählte Geschichte eine Verknüpfung zum spezifischen historischen Ort haben sollte. Das selbe Konzept funktioniert auch mit dem reinen Abspielen von Audiodateien (zum Beispiel für politische Reden, Lieder und Hymnen der damaligen Zeit).

7.2.6 Weiterführende Möglichkeiten für didaktische Konzepte

Zusätzlich zu diesen eher einfach realisierbaren Optionen gibt es auch Möglichkeiten, die allerdings eine komplexere technische Umsetzung erfordern, welche über den Umfang der Arbeit weit hinaus geht. Als Beispiel sind die Museumssoftware-Systeme des Unternehmens fluxguide zu nennen, sowie zahlreiche andere Handy-Apps, die mittlerweile von Museen eingesetzt werden.

7.2.7 Auswahl von Konzepten für den Einsatz bei der Untersuchung

Unter den 9 grob geplanten Konzepten befinden sich genau 3, die auch funktionieren, falls die SchülerInnen bei einem Rundgang

- kein günstiges, mobiles Internet zur Verfügung haben und/oder
- keine Smartphones haben.

Diese beiden Bedingungen sollten bei in der Praxis anwendbaren Modulen nicht vorausgesetzt werden, da aktuelle Zahlen vermuten lassen, dass sie viele Gruppen (besonders mit jüngeren SchülerInnen) noch nicht erfüllen werden (Education Group, 2013a).

Dadurch bleiben drei Konzepte übrig. Das sind einerseits die beiden Konzepte, die die Fotofunktion der Handys nutzen, und andererseits ist das das Konzept „VermittlerInnen zeigen während des Rundgangs historische Videos“. Nun wäre es durchaus interessant, zu untersuchen, wie sich das Zeigen von Videos bei Rundgängen auf die SchülerInnen auswirkt, und ob unvorhergesehene Schwierigkeiten auftauchen. Da aber nicht davon auszugehen ist, dass in Zukunft viele VermittlerInnen ein technisches Gerät mit großem Display bei Rundgängen zur Verfügung haben wird, und dadurch die Etablierung des Konzepts in der Praxis fragwürdig ist, fiel die Entscheidung auf die beiden Konzepte mit Fotofunktion, die unter Punkt 7.2.4 beschrieben wurden. In der Folge wurden also diese beiden Konzepte feiner ausgearbeitet, um sie später im Feld testen zu können.

7.3 Feinkonzeption der beiden Handymodule

7.3.1 Zur praktischen Durchführung der Konzepte

Funktionaler Aspekt

Praktisch alle Guides an der Gedenkstätte probieren bei jedem Rundgang mehr oder weniger Neues aus – kein Rundgang eines Guides gleicht dem nächsten, und vor allem durch Ausprobieren lernt man als Guide dazu. Nicht jede Neuerung muss immer mit sofortigem Erfolg einhergehen, denn dieser Erfolg hängt nicht nur von den Erwartungen des jeweiligen Guides und seinen Konzepten und Fähigkeiten ab, sondern auch von vielen kaum beeinflussbaren Faktoren wie Vorwissen und gewohnte Arbeitsweise der Gruppe, Wetter, Lehrperson, von Anzahl und Verhalten von anderen Besuchergruppen an der Gedenkstätte und von vielem mehr. Die Erprobung der beiden Konzepte ist also als Versuch anzusehen. Es kommt nicht darauf an, dass alles sofort perfekt funktioniert, sondern auf die durch das Einsetzen des Konzepts gewonnenen Erkenntnisse über den Handyeinsatz an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.

Zeitlicher Aspekt

Beide vorgeschlagenen Konzepte erfordern zwischen 20 und 30 Minuten zusätzliche Zeit während eines Rundgangs. In Zukunft wird es vielleicht verschiedenartigere Rundgangsangebote an der Gedenkstätte geben, in denen die Konzepte zeitlich besser eingepflegt werden können. Um allerdings bis dahin schon Erkenntnisse generieren zu können, eignet sich für die Erprobung der Konzepte ein Standardrundgang, der mit Zustimmung der verantwortlichen Lehrpersonen auch bis zu 30 Minuten länger dauern kann. Diese Zustimmung wird von der verantwortlichen Lehrperson vor dem Rundgang eingeholt. Dieses Arrangement macht es möglich, dass die Guides genug Zeit für ihre ursprünglichen Inhalte während eines Rundgangs haben und das Modul mit Handyunterstützung als optionale Erweiterung der Rundgangserfahrung gesehen werden kann. Als Alternative zum Standardrundgang kann auch ein Rundgang mit Vor- und Nachgespräch (auch genannt In&Out-Rundgang, wie in Abschnitt 5.2 beschrieben) als Testrundgang dienen. Dabei ist der Vorteil, dass ohnehin 30 Minuten für die Nachbearbeitung des Rundgangs vorgesehen sind - der gesamte In&Out-Rundgang dauert dann etwa 3,5 Stunden.

7.3.2 Konzept 1: Drei beliebige Bilder zur Reflexion des Rundgangs

Das Konzept 1 wird in der Folge auch als das Konzept "Reflexion" bezeichnet, um Verwirrung zu vermeiden.

Vorgangsweise

Gegen Ende eines Rundgangs bittet der Guide die SchülerInnen, sich 15 Minuten Zeit zu nehmen, um in Zweiergruppen 3 Orte auf dem Gedenkstätengelände mit dem Handy zu fotografieren. Das sollen Orte sein, die entweder den SchülerInnen besonders wichtig erscheinen (was sich durch den Rundgang ja verändert haben kann), oder zu denen noch Fragen bestehen. Diese Fotos sollen danach als Basis für eine Gruppendiskussion dienen.

Sind die 15 Minuten abgelaufen, trifft sich der Guide also wieder mit der Gruppe an einem vorher abgesprochenen Platz (zum Beispiel irgendwo auf dem Außengelände oder in einem Seminarraum im Besucherzentrum). Die aufgenommenen Fotos dienen nun als Gesprächsbasis, um abschließend Fragen zu klären und um über die besondere Bedeutung (also was den SchülerInnen „besonders wichtig erscheint“) verschiedener Orte für die SchülerInnen zu sprechen. Bei den meisten Gruppen wird es reichen, einfach nach Fotos und den Gründen für die Auswahl des Ortes zu fragen. Der Guide hat aber auch die Möglichkeit gezielter nachzufragen, zum Beispiel von wem ein bestimmter Ort (wie die Klagemauer oder ein Denkmal) fotografiert wurde und warum. Dazu können die Handys mit den relevanten Fotos durchgegeben oder herumgezeigt werden, aus zeitlichen Gründen muss eine Übertragung der Fotos auf ein gemeinsames Gerät und das Anzeigen auf einem Beamer verzichtet werden. Wichtiger als das spätere gemeinsame Ansehen der Fotos ist jedoch, dass SchülerInnen ihre eigenen Fotos selbst machen und die Perspektive selbst wählen.

Mögliche Vorteile

- SchülerInnen kreieren selbst Material, erstellen in Eigenregie Wissensartefakte
- Durch den Fotoauftrag ändert sich die Perspektive der SchülerInnen, Orte werden bewusster und verschiedenartiger wahrgenommen und besser eingepreßt
- SchülerInnen werden zur selbstständigen Reflexion angeregt, was Lernprozesse begünstigt und die Erinnerung fördert
- Material, Fragen, Gedanken in der Gruppendiskussion kommen von SchülerInnen. Das wirkt gegen das „Manipulieren“, das zum Beispiel von Pampel (2007) als Gefahr bei einem Rundgang angesprochen wird.
- Material, Fragen, Gedanken in der Gruppendiskussion kommen von SchülerInnen, das verlagert die Aufmerksamkeit der Gruppe weg vom Guide und hin zur Gruppe selbst.
- Handys dienen als Gedankenspeicher auch nach dem Rundgang. Es kann damit gerechnet werden, dass viele SchülerInnen beim Durchsuchen der Fotos nach dem Gedenkstättenbesuch auch auf die selbst geschossenen Fotos aus Mauthausen treffen und so Erinnerungen wieder aufgefrischt werden.
- Der Guide tritt in den Hintergrund, dadurch bekommen die SchülerInnen mehr Freiraum sich untereinander auszutauschen. Verschiedene Ansichten der SchülerInnen können ausgesprochen und verglichen werden
- SchülerInnen sind durch die Erlaubnis, Handys einzusetzen, motivierter. Was oft strikt verboten ist, wird vom Guide erlaubt, was von Vertrauen in die Gruppe zeugt und dadurch einen Sympathiebonus bringt, der die Gruppe mit dem Guide offener diskutieren lässt.

Mögliche Nachteile

- Die Aufforderung, an einer KZ-Gedenkstätte (also auf einem Friedhof) das Handy zu benutzen, wird als pietätlos aufgefasst.

- Es gibt technische Schwierigkeiten, zum Beispiel haben die SchülerInnen zu wenige Geräte mit Kamerafunktion dabei oder beim Ansehen der Bilder in der Gruppe stellen sich die Handy-Displays als zu klein heraus.
- Das Modul benötigt zu viel Zeit, in der andere Lernziele verfolgt werden könnten, die als wichtiger erachtet werden.
- Einer oder mehrere Vorteile treten nicht ein, oder nicht erwartete Nachteile treten zu Tage.

7.3.3 Konzept 2: SchülerInnen fotografieren heutige Entsprechungen historischer Bilder

Das Konzept 2 wird in der Folge auch als das Konzept "Vergleich" bezeichnet, um Verwirrung zu vermeiden.

Vorgangsweise

Gegen Anfang eines Rundgangs teilt der Guide laminierte Fotos von verschiedenen Orten des ehemaligen Konzentrationslagers an die Gruppe aus. Teilweise sind das Fotos aus der aktiven Zeit des Konzentrationslagers, teilweise Fotos aus der Zeit nach der Befreiung. Die SchülerInnen sollen sich in Zweier- und Dreiergruppen jeweils ein Bild nehmen, insgesamt werden also je nach Gesamtgruppengröße etwa zwischen 4 und 10 Bilder ausgeteilt. Der Guide gibt den SchülerInnen den Auftrag, während des Rundgangs die heutige Entsprechung des Fotos zu finden und mit dem eigenen Handy pro Kleingruppe zumindest einmal zu fotografieren. Innerhalb von 5 Minuten sollte die Vergabe der Bilder und die Erklärung der Aufgabe abgeschlossen sein.

Idealerweise werden die anderen Stationen des Rundgangs durch diesen Auftrag nicht gestört, sondern die SchülerInnen erkennen und fotografieren die Orte selbstständig jeweils auf den Wegen zwischen den „Stationen“. Am Ende eines Rundgangs haben so verschiedene SchülerInnen Fotos von heutigen Orten aufgenommen, die mit den Fotos von damals vergleichbar sind. Reihum kann dann jede Kleingruppe darüber berichten, wo die Unterschiede zwischen den beiden Fotos sind. Diese Unterschiede können als Gesprächsbasis zum Beispiel für den Umgang mit der Gedenkstätte nach der Befreiung bis heute verwendet werden. Eventuell gibt es auch noch Gedanken und Fragen der SchülerInnen zu den historischen Orten selbst. Für diese abschließende Diskussion können zwischen 10 und 15 Minuten eingeplant werden.

Mögliche Vorteile

- SchülerInnen kreieren selbst Material, erstellen selbst Wissensartefakte.
- Durch den Fotoauftrag ändert sich die Perspektive der SchülerInnen, Orte werden verschiedenartiger wahrgenommen und besser eingepägt
- Die zeitliche Distanz (beschrieben in Pampel, 2007) zwischen heute und damals wird abgebaut.

- Die Unterschiede in den alten Fotos und jenen der SchülerInnen können Anstoß für Diskussionen sein, die aus inhaltlicher Diskrepanz entstehen und bei den SchülerInnen Interesse steigern.
- Fragen und Gedanken zu den Unterschieden zwischen den Bildern und dem abgebildeten Ort kommen von SchülerInnen, das verlagert die Aufmerksamkeit der Gruppe weg vom Guide und hin zur Gruppe selbst.
- Handys dienen als Gedankenspeicher auch nach dem Rundgang. Es kann damit gerechnet werden, dass viele SchülerInnen beim Durchsuchen der Fotos nach dem Gedenkstättenbesuch auch auf die selbst geschossenen Fotos aus Mauthausen treffen und so Erinnerungen wieder aufgefrischt werden.
- Der Guide tritt in den Hintergrund, dadurch bekommen die SchülerInnen mehr Freiraum sich untereinander auszutauschen. Verschiedene Ansichten der SchülerInnen können ausgesprochen und verglichen werden.
- SchülerInnen sind durch die Erlaubnis, Handys einzusetzen, motivierter. Was oft strikt verboten ist, wird vom Guide erlaubt, was von Vertrauen in die Gruppe zeugt und dadurch einen Sympathiebonus bringt, der die Gruppe mit dem Guide offener diskutieren lässt.

Mögliche Nachteile

- Die Aufforderung, an einer KZ-Gedenkstätte (also auf einem Friedhof) das Handy zu benutzen (besonders im Sinne eines „Suchspiels“), wird als pietätlos aufgefasst.
- Es gibt technische Schwierigkeiten, zum Beispiel haben die SchülerInnen zu wenige Geräte mit Kamerafunktion dabei oder beim gemeinsamen Ansehen der Bilder in der Gruppe stellen sich die Handy-Displays als zu klein heraus.
- Die Aufgabe bindet zu viele kognitive Ressourcen und lenkt die SchülerInnen vom Rest des Rundgangs eher ab.
- Das Modul benötigt zu viel Zeit, in der andere Lernziele verfolgt werden könnten, die als wichtiger erachtet werden.
- Einer oder mehrere Vorteile treten nicht ein, oder unerwartete Nachteile treten zu Tage.

8 Methode

Die bisherige theoretische Aufarbeitung bietet die Basis für die eigene Untersuchung und macht das Untersuchungsdesign erst möglich. Nun fokussiert sich die eigene Untersuchung auf die VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Diese sollen die beiden, in dieser Arbeit entwickelten Konzepte in einem Rundgang testweise anwenden und anschließend im Rahmen von Experteninterviews über ihre Erfahrungen berichten. Auf den folgenden Seiten wird die Untersuchung beschrieben, bevor im nächsten Kapitel ihre Ergebnisse präsentiert werden. Dabei werden zuerst die Forschungsfragen (Abschnitt 8.1) und Hypothesen (Abschnitt 8.2) sowie Untersuchungsziele (Abschnitt 8.3) vorgestellt. Das genaue Forschungsdesign mit der Auswahl der Befragten, der kurzen Beschreibung des Interviewleitfadens sowie der Durchführung und Auswertungsmethoden folgt am Ende des Kapitels (Abschnitt 8.4).

8.1 Forschungsfragen

8.1.1 Hauptforschungsfrage

Die Hauptforschungsfrage ist sehr allgemein angelegt und wird sich in ihren vielen Facetten wahrscheinlich am ehesten nach der Untersuchung durch die Beantwortung der Unterforschungsfragen erschließen.

- Welche Chancen und Risiken ergeben sich durch die Integration von neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen?

8.1.2 Unterforschungsfragen

Die ersten beiden Unterfragen beschäftigen sich mit den **VermittlerInnen** selbst. Die Frage nach den individuellen Zielen soll Erkenntnisse dazu bringen, ob sich diese Ziele von VermittlerInnen bei Rundgängen mit jenen in der Literatur der modernen Gedenkstättenpädagogik decken. Durch ein besseres Verständnis der Ziele von VermittlerInnen soll die zukünftige Konzeption von für die VermittlerInnen attraktiven Rundgangmodulen erleichtert werden (Frage 1). Die Frage nach Medienkompetenz und -offenheit dient dazu, herauszufinden, ob die VermittlerInnen im Allgemeinen der technologischen Unterstützung von Rundgängen zu- oder abgeneigt sind sowie ob sie sich die Anwendung solcher Module zutrauen und bereit wären, sich dazu nötiges Wissen anzueignen (Frage 2)

1. Welche individuellen Ziele verfolgen VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bei Rundgängen?
2. Wie gestalten sich die Medienkompetenz und die Offenheit gegenüber technologieunterstützter Rundgangsdidaktik bei VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen?
 - Kann angenommen werden, dass sich VermittlerInnen in Zukunft auch auf technisch anspruchsvollere Rundgangskonzepte einlassen werden?

Die nächsten drei Fragen beschäftigen sich mit den beiden **für die Modultests ausgewählten Konzepten** und ihre Anwendung in der Praxis. Detailliert geht es einerseits darum, welche pädagogischen Effekte bei der Schulklasse zu bemerken waren, und ob es andererseits sonstige Schwierigkeiten bei der Durchführung der Modultests gegeben hat (Fragen 3 und 4). Übergreifend ist interessant, was nach der Meinung der VermittlerInnen an den Konzepten verbessert werden muss, um ihre zukünftige alltägliche Anwendung für VermittlerInnen möglichst attraktiv zu machen (Frage 5).

3. Welche positiven und negativen pädagogischen Effekte treten beim Einsatz von Mobiltelefonen bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen ein?
4. Welche technischen oder organisatorischen Schwierigkeiten können beim Einsatz von digitalen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen auftreten?
5. Welche Schlüsse können aus den Modultests gezogen werden, um aus den Konzepten für VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen eine möglichst gute Alternative für die Zukunft zu machen?

Die letzten beiden Unterfragen beschäftigen sich mit dem **allgemeinen Einsatz von Technik an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen**. Einerseits geht es um die Meinung der VermittlerInnen zu Vorbehalten, die verschiedene Zielgruppen an der Gedenkstätte Mauthausen gegenüber dem Einsatz von Technik an der Gedenkstätte, besonders an ihren sensibleren Teilorten wie Friedhöfen oder Tötungsstätten, haben könnten. Da es dazu noch keine Forschung gibt, versucht sich diese Frage langsam an die Thematik heranzutasten, sodass in Zukunft besser eingeschätzt werden kann, welche Probleme es beim Einsatz von Technik an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen geben kann (Frage 6). Bei der letzten Frage geht es um die Bedingungen, die alle technologieunterstützten Rundgangmodule an der Gedenkstätte Mauthausen erfüllen müssen, also um den kleinsten gemeinsamen Nenner an Erfordernissen, der bei der Konzeption aller zukünftigen Rundgangmodule beachtet werden muss (Frage 7).

6. Welche Vorbehalte von EinzelbesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen gibt es gegen neue Medien im Zusammenhang mit der KZ-Gedenkstätte Mauthausen aus der Sicht von VermittlerInnen?
7. Wie können praktisch anwendbare Module für Besucherbegleitungen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen unter Verwendung von neuen Medien aussehen?

8.2 Untersuchungsziele

Grundsätzlich ist das Ziel der Untersuchung, mehr über die Chancen und Risiken beim Lernen mit neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zu erfahren.

Im Detail sollen die VermittlerInnen mit ihren individuellen Zielen und Methoden sowie ihrer Medienkompetenz und -offenheit besser verstanden werden (Unterfragen 1 und 2). Zusätzlich soll möglichst viel über die Anwendung der Module in der Praxis erfahren werden (Unterfragen 3, 4 und 5), sodass die beiden testweise konzipierten Module weiterentwickelt werden können.

Und schließlich ist das Ziel, die Vorbehalte der BesucherInnengruppen nach der Einschätzung der VermittlerInnen zu erfahren, sowie allgemeine Bedingungen für zukünftige technologiegestützte Rundgangsmodule formulieren zu können (Fragen 6 und 7).

8.3 Forschungsdesign

Für diese Untersuchung wurde aus folgenden Gründen ein qualitatives Forschungsdesign gewählt:

- Die Forschungsfragen verlangen allesamt nach komplexen Antworten (Situationsbeschreibungen, Handlungsbegründungen, Verbesserungsvorschläge, Hintergrundgedanken, ...), die im Rahmen eines quantitativen Fragebogens nur unzureichend gegeben hätten werden können.
- Rundgangssituationen können wegen der vielen hineinspielenden Umgebungsvariablen kaum je repräsentativ sein, weswegen ein tiefgreifendes Verständnis einiger weniger Rundgangserfahrungen der oberflächlichen Beschreibung vieler vorgezogen wurde.
- Aufgrund der Neuheit des Forschungsgegenstandes konnten im Vorhinein noch keine Hypothesen aufgestellt werden, vielmehr sollen durch die Untersuchung neue Sachverhalte in Erfahrung gebracht werden.

VermittlerInnen der Gedenkstätte Mauthausen sollten sich eines der beiden konzipierten Module (beschrieben in Punkt 7.3 „Feinkonzeption der Handymodule“) aussuchen, das sie dann im Rahmen eines Rundgangs (entweder Standardrundgang von 2 Stunden oder Rundgang mit Vor- und Nachgespräch (In&Out-Rundgang) mit 3,5 Stunden) mit einer SchülerInnengruppe durchführten. Im Zuge der Beschreibung der Konzepte wurden den VermittlerInnen auch die möglichen Vor- und Nachteile der Konzepte übermittelt. Dies sollte sicherstellen, dass die Guides in jeglichen Rundgangssituationen gezielt auf die vermuteten Vorteile hinarbeiten und versuchen können, die Nachteile zu vermeiden. Jeweils nach der Durchführung der Konzepte führte der Autor mit den ModultesterInnen ein halbstandardisiertes Interview (Experteninterview) unter Verwendung eines Interviewleitfadens durch, bei dem es unter anderem um die Erfahrungen der VermittlerInnen bei der Anwendung des Moduls ging. Das halbstandardisierte Interview mit Leitfaden wurde als Methode gewählt, um einerseits die Beantwortung der Forschungsfragen sicherzustellen, andererseits aber den Befragten genügend Möglichkeiten zu lassen, subjektiv wichtige Informationen mitteilen zu können.

8.3.1 Auswahl der Befragten

Im ersten Schritt wurden alle 91 VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen per E-Mail Ende Januar vom Autor grob über die Untersuchung informiert, mit der Bitte an prinzipiell an der Teilnahme Interessierte, sich ebenfalls per E-Mail unverbindlich zu melden. Daraufhin kam innerhalb von 4 Wochen eine positive Rückmeldung von 21 VermittlerInnen.

Im zweiten Schritt wurde jenen 21 VermittlerInnen, die generelles Interesse an der Teilnahme bekundet hatten, Ende Februar eine zweite E-Mail gesendet. In dieser zweiten E-Mail wurde den VermittlerInnen für die Untersuchung Anonymität zugesichert, außerdem sollten sie Auskunft zu folgenden Fragen geben:

- Kann ich auf Deine Mithilfe zählen?
- Welches der beiden Konzepte möchtest Du ausprobieren?
- An welchen Terminen (Datum, Uhrzeit, Schulklasse) kannst/willst Du das Konzept mit einer Schulgruppe testen und bist bereit für ein anschließendes Interview?

Die Antworten auf diese zweite, nun Verbindlichkeit einfordernde E-Mail erfolgten nur schleppend. Von vielen der 21 VermittlerInnen kam überhaupt keine Antwort, bei manchen scheiterte es am Finden eines Termins oder am Fehlen von zeitnahen Rundgängen. Zwischen Februar und April 2013 meldeten sich trotzdem sieben VermittlerInnen, bei denen schließlich alles passte, die also einen Testrundgang und ein anschließendes Interview absolvieren konnten. Von diesen sieben VermittlerInnen waren vier männlich und drei weiblich sowie zum Zeitpunkt der Untersuchung alle zwischen 19 und 62 Jahre alt.

8.3.2 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument für die halbstrukturierten, offenen Interviews diente ein Interviewleitfaden. Dieser wurde auf Basis der Forschungsfragen entwickelt und sollte einerseits die systematische Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen, andererseits musste die Möglichkeit für die Befragten bestehen bleiben, bei Bedarf auf subjektiv Bedeutsames einzugehen.

Zu Beginn der Untersuchung wurde ein Pretest des Interviewleitfadens durchgeführt. Nun war allerdings die Befragung über ein eingesetztes Modulkonzept nicht realistisch im Sinne eines Pretests zu simulieren, und die Spärlichkeit der zu Befragenden war ebenfalls bereits abzusehen. Deshalb wurde das erste durchgeführte Interview als Pretest betrachtet. Als sich nach dem Interview herausstellte, dass keine Veränderungen am Leitfaden notwendig waren, wurden die Ergebnisse aus dem ersten Interview zu den regulären Ergebnissen der anderen sechs Befragungen hinzugezogen.

Der Interviewleitfaden ist in drei Themenblöcke eingeteilt:

1. Themenblock zum eingesetzten Handy-Modulkonzept (4 Haupt- und 6 Unterfragen)
2. Themenblock zu neuen Medien an Gedenkstätten (4 Haupt- und 2 Unterfragen)
3. Themenblock zu Medienkompetenz und pädagogischen Zielen
(4 Haupt- und 1 Unterfrage)

Um den Aufbau und die Zusammensetzung des Interviewleitfadens nachvollziehbar zu machen wird nun zusätzlich die Zuordnung der Forschungsfragen zu den Fragen im Leitfaden dargelegt. Manche der Fragen im Leitfaden können allerdings keiner konkreten Forschungsfrage zugeord-

net werden (zum Beispiel die Eisbrecherfrage zu Beginn oder die Frage nach abschließenden Kommentaren zu Ende) oder betreffen potenziell mehrere.

Themenblock zum ausprobierten Handy-Modulkonzept

Dieser erste Themenblock beschäftigt sich mit den Unterforschungsfragen 3, 4, 5, 6 und 7.

1) Wie haben Sie den Rundgang insgesamt empfunden?

Diese Frage dient als Eisbrecherfrage, die den Guide an die Interviewsituation gewöhnen soll, wobei gleichzeitig das von ihm während des Rundgangs Erlebte in Erinnerung gerufen wird. Der Guide soll über sein eigenes Gefühl beim Rundgang reden, außerdem über die Schülergruppe sowie darüber, was ihm sonst noch erwähnenswert erscheint. Diese Informationen dienen als Grundlage für die weiteren Fragen. Der ganze Themenblock zum absolvierten Rundgang wird außerdem zu Anfang des Fragebogens behandelt, da die Erinnerung des Guides an den Rundgang zu diesem Zeitpunkt wohl noch am klarsten ist. Diese Frage steht mit keiner konkreten Forschungsfrage in Zusammenhang.

2) Was können Sie mir zum Handy-Modul beim Rundgang eben erzählen?

Nun geht es speziell um das Handy-Modul, das der Guide testweise eingesetzt hat. Von Interesse sind die Vorbereitung und Planung des Moduls beim Guide, dann die spür- und sichtbaren Auswirkungen des Moduls auf die SchülerInnengruppe und schließlich die Betrachtung im Nachhinein. Diese Frage 2) und ihre Unterfragen sollen hauptsächlich die Unterforschungsfragen 3, 4 und 5 beantworten helfen (positive und negative pädagogische Effekte; technische oder organisatorische Schwierigkeiten; allgemeine Attraktivität der Module für VermittlerInnen). Zusätzlich soll die Teilfrage 2d) dabei helfen, herauszufinden, ob es seitens der Lehrpersonen Vorbehalte gab (Unterforschungsfrage 6 zu Vorbehalten von EinzelbesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen gegen neue Medien im Zusammenhang mit der KZ-Gedenkstätte Mauthausen).

2a) Wie war das Planen und Umsetzen des Moduls für Sie persönlich?

2b) Wie haben die Schüler die Handys eingesetzt und ist ihnen dabei etwas Besonderes aufgefallen?

2c) Welchen Eindruck haben Sie von den Auswirkungen des Moduls auf einzelne Schüler und die Schülergruppe als Gesamtes?

2d) Wie hat/haben die Lehrperson(en) auf das Modul reagiert?

2e) Was hat gut, was hat nicht gut funktioniert?

2f) Welche technischen oder organisatorischen Probleme gab es?

3) Welche Faktoren sprechen Ihrer Ansicht nach dafür und dagegen, das ausprobierte Konzept in Zukunft häufiger einzusetzen?

Die Besonderheiten des aktuellen Rundgangs und die erfolgte Anwendung des Handy-Modulkonzepts werden in den Fragen 1) und 2) besprochen. Die Fragen 3) und 4) sollen nun allgemeiner Aufschluss darüber geben, wie der Guide die allgemeine Nützlichkeit des Konzepts für die Zukunft abschätzt (unabhängig vom eben erfolgten Rundgang) und was am Konzept verbessert werden kann/muss. Die Frage 3) des Interviewleitfadens zielt besonders auf die Unterforschungsfragen 3 (positive und negative pädagogische Effekte) und 4 (technische oder organisatorische Schwierigkeiten) ab.

4) Was kann man Ihrer Meinung nach an dem von Ihnen ausprobierten Konzept verbessern, sodass es in Zukunft eine gute Alternative für möglichst viele Guides wird?

Die Frage 4) beschäftigt sich primär mit der Unterforschungsfrage 5 (bei der Schlüsse aus den Modultests gezogen werden sollen, um die Module in Zukunft attraktiver machen zu können) und sekundär mit der Unterforschungsfrage 7 (zu allgemeinen Anforderungen an praktisch anwendbare Module unter Verwendung von neuen Medien).

Themenblock zu neuen Medien an Gedenkstätten

Dieser zweite Themenblock beschäftigt sich besonders mit den Unterforschungsfragen 2, 6 und 7.

5) Haben Sie für Ihre Rundgängen an der Gedenkstätte bereits über den Einsatz von Handys oder anderen technischen Geräten nachgedacht? Wenn ja, welche Ideen sind das?

Eventuell gibt es bei den Guides sogar schon Ideen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage nach Einsatzmöglichkeiten von neuen Medien relevant sein können. Dies hätte mit den Forschungsfragen 2 (Medienkompetenz und Offenheit der VermittlerInnen gegenüber technologieunterstützter Rundgangsdidaktik) und 7 (Möglichkeiten und Erfordernisse praktisch anwendbarer Module) zu tun.

6) Welche Erfahrungen haben Sie selbst schon mit technischen Geräten an KZ-Gedenkstätten gemacht, zum Beispiel als Besucher?

Mauthausen-Guides beschäftigen sich in der Regel auch mit anderen KZ-Gedenkstätten und haben vielleicht bereits Erfahrungen damit gemacht, wie technische Hilfsmittel an anderen Gedenkstätten eingesetzt werden. Falls es bereits Erfahrungen gibt, wird die Frage nach der Verwendung dieser technischen Geräte an der Gedenkstätte Mauthausen gestellt. Wie Frage 5) beschäftigt sich auch diese Interviewfrage (samt ihrer Teilfrage 6a)) mit den Forschungsfragen 2 und 7.

6a) Wie könnte die Verwendung dieser Hilfsmittel für die Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen genutzt werden?

7) Welche Unterschiede sehen Sie zwischen dem Einsatz neuer Medien (Computer, Handys, ...) an KZ-Gedenkstätten im Gegensatz zum Einsatz in „normalen“ Museen?

Die Frage soll ein Herantasten an die Bewertung technischer Geräte für die Verwendung an Gedenkstätten ermöglichen. Ein Vergleich mit Museen kann helfen, die Meinung des Guides zu schärfen und gedenkstättenpezifische Aspekte (also auch gedenkstättenpezifische Vorbehalte) zu bedenken. Schließlich steht die Frage nach den vermuteten Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Handys und neuen Medien an KZ-Gedenkstätten im Mittelpunkt. Die Fragen 7) und 7a) sind lose mit den Forschungsfragen 2, 3, 4, 6 und 7 verbunden.

7a) Welche Vor- und Nachteile können Sie sich beim Einsatz von Handys und neuen Medien an KZ-Gedenkstätten vorstellen?

8) Welche Vorbehalte und Befürchtungen gibt es Ihrer Meinung nach möglicherweise unter Besuchern der Gedenkstätte (Einzelbesucher, Lehrpersonal, Schüler) in Bezug auf Handys/neue Medien und KZ-Gedenkstätten insbesondere bei Rundgängen?

Dies ist die Frage nach Bedenken, die immer wieder von verschiedenen Personen geäußert werden, aber zu der es keine Literatur gibt. Die Mauthausen-Guides können für diese Frage als Experten betrachtet werden, denn sie haben im Regelfall besondere persönliche und berufliche Erfahrungen mit Gedenkkultur und lernen immer wieder BesucherInnen der Gedenkstätte mit ihren Zielen und Erwartungen kennen. Die Zuordnung der Frage 8) ist eindeutig bei der Forschungsfrage 6 zu Vorbehalten von EinzelbesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen zu sehen.

Themenblock zu Medienkompetenz und pädagogischen Zielen

Dieser dritte Themenblock beschäftigt sich mit den Unterforschungsfragen 1 und 2.

9) Wie gestaltet sich Ihr eigener Umgang mit neuen Medien wie Internet oder Handys in der Freizeit und im Beruf?

Um adäquate didaktische Konzepte mit Medienunterstützung entwickeln zu können ist eine Einschätzung der Medienkompetenz von Mauthausen-Guides nötig. Die zugehörige Forschungs-

frage ist Unterfrage 2 (zu Medienkompetenz und Offenheit der VermittlerInnen gegenüber technologieunterstützter Rundgangsdidaktik).

10) Gehen wir jetzt weg von Medien hin zu den Rundgängen an sich. Was möchten Sie im Allgemeinen durch Ihre Rundgänge bei den Schülern erreichen?

An der KZ-Gedenkstätte Mauthausen gibt es keine fixen, umfassenden Vorgaben für die pädagogischen Ziele von Rundgängen, nur Richtlinien (zum Beispiel durch das pädagogische Konzept). Deshalb hat potenziell jeder Guide seine eigenen, detaillierten pädagogischen Ziele für Rundgänge. Eine Vorstellung dieser Ziele zu haben ist allerdings kritisch, um Konzepte entwickeln und messen zu können. Durch die Fragen 10) und 11) soll ein Einblick in diese Ziele ermöglicht werden. Die mit Frage 10) und danach auch mit den Fragen 11) und 11a) verbundene Forschungsfrage ist immer Unterfrage 1 (zu individuellen Zielen der VermittlerInnen).

11) Wie gehen Sie in einem Rundgang vor, um diese Ziele zu erreichen?

Falls es bestimmte, wiederkehrende Methoden des Guides gibt, seine Ziele zu erreichen, so sind auch diese interessant – vielleicht eignen sich technische Hilfsmittel ja genau zur Unterstützung bestimmter Methoden. Deshalb muss auch Frage 11) gestellt werden, sofern sie zu diesem Zeitpunkt nicht schon aufgetaucht ist.

11a) Welche konkreten Methoden benutzen Sie, um diese Ziele zu erreichen?

12) Wir haben jetzt über das Handy-Modulkonzept, neue Medien an Gedenkstätten generell und zuletzt über Ihre Rundgangsziele und Ihre Mediennutzung gesprochen. Fällt Ihnen abschließend noch etwas ein, das für mich interessant sein könnte?

Am Ende des Interviews werden die Themenblöcke zusammenfassend angesprochen. Der Guide erhält dadurch die Möglichkeit, abschließende Bemerkungen und Aussagen zu machen, sodass möglichst keine wichtigen Gedanken verloren gehen. Diese Frage ist, wie die Eisbrecherfrage zu Beginn, keiner konkreten Forschungsfrage zugeordnet.

Um größere Einsicht in die Untersuchung zu gewährleisten ist der benutzte Interviewleitfaden außerdem im Anhang A dieser Arbeit einzusehen.

8.3.3 Durchführung der Untersuchung

Alle sieben Interviews wurden in den Räumlichkeiten des Besucherzentrums der KZ-Gedenkstätte Mauthausen durchgeführt. Jedes der Interviews wurde dabei mittels eines Diktiergeräts aufgezeichnet und später vom Autor transkribiert. Dabei garantierte der Autor jeder und jedem Befragten die Anonymisierung der Ergebnisse. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 55 und 120 Minuten.

In fünf der sieben Fälle konnte das Interview mit den VermittlerInnen direkt nach deren Test des Rundgangsmoduls im Rahmen eines Rundgangs (also direkt nach deren Testrundgang) durchgeführt werden. Bei zwei Fällen führte Zeitmangel auf Seiten der VermittlerInnen zu Abweichungen von diesem planmäßigen Ablauf: Einmal konnte der erste Themenblock (der sich

auf den Testrundgang bezieht) direkt nach dem Testrundgang abgehandelt werden, wobei die Vermittlerin aus organisatorischen Gründen zu den anderen beiden Themenblocks eine Woche später befragt werden musste. Beim anderen abweichenden Fall konnte das gesamte Interview erst mehrere Wochen nach dem Testrundgang durchgeführt werden - entsprechend weniger Ergebnisse traten dabei zu Tage.

Da die beiden Konzepte zeitlich nicht in den von der Gedenkstätte angebotenen Standardrundgang (mit 2 Stunden Dauer) passten, wurde bei jenen drei Testrundgängen, die im Rahmen von Standardrundgängen durchgeführt wurden, jeweils bei den verantwortlichen Lehrpersonen um eine zusätzliche halbe Stunde für den Rundgang gebeten. Zweimal erfolgte die Anfrage mehrere Tage vor dem Rundgang vom Autor telefonisch bei der verantwortlichen Lehrperson, einmal erfolgte sie direkt vom Vermittler oder der Vermittlerin zu Beginn des Rundgangs. Bei den vier Testrundgängen, die im Rahmen von In&Out-Rundgängen angeboten wurden, mussten keine besonderen zeitlichen Anfragen gestellt werden, da in diesem Rundgangsrahmen ein Nachgespräch von etwa 30 Minuten eingeplant ist, das in den Testrundgängen von den VermittlerInnen einfach teilweise durch das technologiegestützte Rundgangsmodul ersetzt wurde.

8.3.4 Auswertung

Das Transkribieren der Interviews geschah im Sinne folgender Regeln:

- Es wird grundsätzlich vollständig und wörtlich transkribiert. Dialekt wird möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt, wobei typisch österreichische Begriffe und Phrasen sowie nicht eindeutig ins Hochdeutsche übersetzbare Teile belassen werden. Dies bedeutet, dass auch Wörter wie „runtergegangen“ nicht durch „heruntergegangen“ ersetzt werden.
- Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdopplungen nur erfasst, wenn sie einen inhaltlichen Zweck erfüllen (wie zum Beispiel besondere Betonung durch „sehr, sehr“).
- Über eine Minute lange Passagen, die mit den Forschungsfragen nichts zu tun haben, werden aus Ressourcen Gründen gestrichen und durch einen zusammenfassenden Hinweis in Klammern ersetzt (zum Beispiel so: „(Interviewter erzählt 2:10 Minuten lang von einem Erlebnis in seiner Schulzeit)“).
- Wenn dadurch kein Inhalt verloren geht, werden bei längeren Sätzen eher Punkte statt Kommas gesetzt, um die Sätze kurz zu halten.
- Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
- Auf besondere Betonung bei Aussagen wird in Klammern hingewiesen (wie zum Beispiel „Natürlich! (nachdrücklich)“), genau wie auf nonverbale, emotionale Äußerungen (wie zum Beispiel „Ja. (lacht)“).
- Was der Interviewende sagt, wird kursiv geschrieben. Am Beginn jedes neuen Gedankens im Interview (wie zum Beispiel vor einem neuen Themenkomplex oder einer neuen Frage) wird die bis dahin verstrichene Zeit in Minuten und Sekunden angegeben.

- Verständnissignale des gerade nicht aktiv Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ werden nicht transkribiert, außer eine Antwort besteht zum Beispiel nur aus „Mhm“.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unverständlich)“ gekennzeichnet.

Ausgewertet wurde in der Folge im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2007) unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA. Konkret wurde die inhaltliche Strukturierung der transkribierten Interviews durchgeführt, wobei Schritt für Schritt abgearbeitet wurde. Diese Schritte sind im Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2007) dargestellt (Abbildung 6).

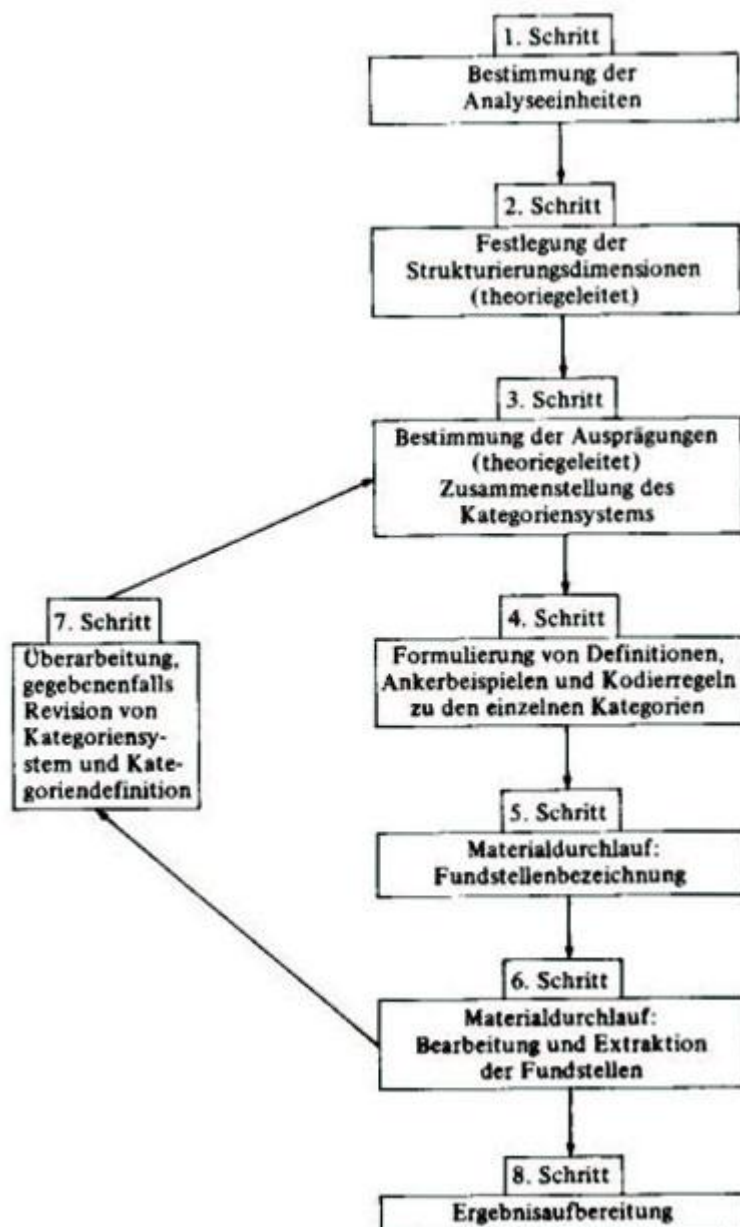


Abbildung 6: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2007, S. 84)

Dabei wurden also zuerst die Analyseeinheiten bestimmt (Schritt 1 nach Mayring (2007)). Als Kodiereinheit wurde in Wort definiert, falls die dazugehörige Frage mit eingeschlossen ist, an-

sonsten ein Satz - also jede vollständige Aussage. Als Kontexteinheit galten mehrere Sätze zur selben Aussage, die den selben Gedanken verfolgen. Und die Auswertungseinheit bildeten jeweils die vollständigen Interviews mit den Befragten.

Als Nächstes wurden ausgehend von den sieben Unterforschungsfragen Kategorien gebildet, nach denen später die Aussagen der Befragten inhaltlich strukturiert werden sollten (es wurden also im Sinne von Mayrings (2007) zweitem Schritt bei der strukturierenden Inhaltsanalyse die Strukturierungsdimensionen festgelegt). Weil der Interviewleitfaden auf Basis der Forschungsfragen entwickelt wurde, konnten sämtliche relevante Aussagen in den Interviews den einzelnen Forschungsfragen entsprechenden Kategorien zugeordnet werden. Die Kategoriebildung erfolgte also ausschließlich deduktiv.

Die entstandenen sieben Kategorien sind in Tabelle 1 mit Namen und Definition beschrieben.

Kategorie-nummer	Kategorienname	Definition
1	Individuelle Ziele und Methoden	Aussagen über Individuelle Ziele und Methoden der VermittlerInnen (Abgeleitet aus Unterforschungsfrage 1)
2	Medienaffinität	Aussagen der VermittlerInnen über die eigene Medienaffinität und Offenheit gegenüber medien-gestützter Rundgangsdidaktik (Abgeleitet aus Unterforschungsfrage 2)
3	Pädagogische Effekte	Aussagen über beobachtete und erwartete positive und negative pädagogische Effekte bei den Modulen (Abgeleitet aus Unterforschungsfrage 3)
4	Technische/ Organisatorische Schwierigkeiten	Aussagen über beobachtete und erwartete technische oder organisatorische Schwierigkeiten beim Durchführen der Module (Abgeleitet aus Unterforschungsfrage 4)
5	Konkrete Modelle Verbesserungsvorschläge	Aussagen zu Eindrücken von und Verbesserungsvorschlägen zu den getesteten Modulen (Abgeleitet aus Unterforschungsfrage 5)
6	Vorbehalte	Aussagen zu von VermittlerInnen vermuteten Vorbehalten und Befürchtungen von SchülerInnen, LehrerInnen und BesucherInnen im Zusammenhang mit neuen Medien an Gedenkstätten (Abgeleitet aus Unterforschungsfrage 6)
7	Eigenschaften praktisch anwendbarer Module	Aussagen über die Eigenschaften von praktisch anwendbaren Modulen im Allgemeinen (Abgeleitet aus Unterforschungsfrage 7)

Tabelle 1: Namen und Definitionen der Kategorien

Neben der Kategorien und ihrer Definitionen wurden im Sinne von Mayring (2007) auch Ankerbeispiele festgelegt. Diese sollten bei der Einordnung der Aussagen in die Kategorien helfen und sind in der folgenden Tabelle 2 nachzulesen.

K-NR	Name	Ankerbeispiele
1	Individuelle Ziele und Methoden	<p><i>Was mich am meisten interessiert hier ist die Rolle der Zivilbevölkerung. Also die zentrale Frage: Wie war es möglich, dass man 100.000 Leute umbringt, in so einer Umgebung. Und auf das möchte ich die Besucher ansprechen. Das funktioniert zum Beispiel beim Fußballplatz sehr gut.</i></p> <p><i>Also es gibt da auf der einen Seite Ziele, auf der anderen Utopien, je nachdem wie man es nennt. Und natürlich auch die Hoffnung, dass die Utopie Realität wird.</i></p>
2	Medienaffinität	<p><i>Ich bin generell neuen Medien gegenüber eher skeptisch, und ich war jetzt auch skeptisch.</i></p> <p><i>Aber ich finde das eher spannend, wenn was Neues kommt. Auch was Neues kennenzulernen. Aber vielleicht lernt man dann ja neue Funktionen, die man erst wertschätzen kann, wenn man sie einmal ausprobiert hat. Also ich finde das eher gut.</i></p>
3	Pädagogische Effekte	<p><i>Meistens war es einer, aber ich glaube bei einer Gruppe waren es mehrere. Und einige haben einfach aus Eigeninteresse ein Foto gemacht.</i></p> <p><i>Lehrer und Lehrerinnen gehen oft unterschiedlich mit dem Besuch in Mauthausen um. Das heißt die Vorbereitung ist manchmal mehr oder weniger intensiv, und dasselbe gilt auch für die Nachbereitung. Wenn jetzt jeder Schüler Bilder mitnimmt, ist es sicherlich positiv, dass man dann nachher was zum Reden hat. Oder vielleicht zeigen sie das dann auch Freunden, die nicht dabei waren, oder Geschwistern, also so ein Multiplikatoreffekt wird dadurch sicherlich begünstigt.</i></p>
4	Technische/ Organisatorische Schwierigkeiten	<p><i>Und wie war das heute in der Kommandantur? Da haben sie nur bei den Tischen zusammengeschaut, sie haben die Handys nicht weitergegeben. Einer oder zwei haben das Handy aufgehoben, aber das sieht man ja nicht. Sie haben es dann beschrieben, was das Bild zeigt. Aber sie haben es nicht herumgegeben.</i></p> <p><i>Was eventuell zum Verbessern wäre, was ich aber auch nicht weiß, wie das möglich wäre, wäre zum Beispiel dass man die Fotos zum Beispiel auf einen Beamer irgendwie vergrößert oder so. Aber wie im Konzept stand, aus Zeitmangel oder aus technischen Gründen geht das oben zum Beispiel sowieso nicht.</i></p>

5	Konkrete Modelle Verbesserungsvorschläge	<p><i>Man könnte zum Beispiel den Auftrag etwas abwandeln, indem man sagt, sie sollen etwas aufnehmen, sodass sie es später selbst in der Schule, im Bus nachbearbeiten und besprechen können. Oder auf die Homepage stellen oder uns schicken.</i></p> <p><i>Wenn das Konzept in Zukunft Alltag werden soll, dann müssen die Lehrerinnen und Lehrer natürlich schon im Vorfeld informiert werden. Ich meine so wie heute war das kein Problem. Aber es gibt auch sicher andere Lehrpersonen, die dann sagen, nein, so war es nicht ausgemacht. Für die Zukunft müsste es aber auch gleich in der Vorabinformation so kommuniziert werden, dass das geplant ist.</i></p>
6	Vorbehalte	<p><i>Das einzige, wo ich vielleicht ein wenig Sorge hätte, ist, wenn man Medien mit Ton verwendet, dann müsste man wirklich darauf bestehen, denke ich, dass man Kopfhörer verwendet, weil sich die Leute einfach gestört fühlen. Weil Leute auch zum Gedenken herkommen. Weil die in Ruhe oder in Stille ihren Kranz ablegen wollen, oder weil sie Kerzen anzünden wollen. Das ist das einzige, was man respektieren muss, aber das schließt deswegen nicht die Nutzung von Medien aus, das glaube ich nicht.</i></p> <p><i>Wenn es mit Handys oder Touchscreens zu tun hat, dass es sie an irgendwelche Spiele, also Videospiele oder sonstwas erinnert. Also dieser Spiel- oder Unterhaltungscharakter, der dann vielleicht in ihren Köpfen damit verknüpft ist. Und dass sie das stören könnte, aber das sind nur Spekulationen.</i></p>
7	Eigenschaften praktisch anwendbarer Module	<p><i>Als Vorteil sehe ich noch, dass man, wenn man die Handys von Schülern benutzt, nicht abhängig ist von der Technik an der Gedenkstätte, und das ist ein großer Vorteil.</i></p> <p><i>Und was ich bei der jetzigen Situation bemängeln möchte ist, dass man eine halbwegs moderne, technische Infrastruktur im neuen Besucherzentrum hat, und es ist verabsäumt worden, dass man an die Wartung denkt. Was ich damit sagen will: Wenn man an die Benutzung neuer Medien denkt, muss man auch dafür sorgen, dass diese Möglichkeiten einsatzbereit bleiben.</i></p>

Tabelle 2: Ankerbeispiele zu den Kategorien

Bei manchen Aussagen fiel die Kategorisierung trotz Ankerbeispielen nicht leicht. Deshalb mussten bei bei fünf von sieben Kategorien weiterführende Kodierregeln entwickelt werden, um eine eindeutige Zuordnung der Aussagen in den Interviews zu ermöglichen (Tabelle 3). Die Definition der Kategorien, sowie das Entwickeln von Ankerbeispielen und Kodierregeln entspricht in Mayrings (2007) Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse Schritt 4.

K-NR	Name	Kodierregeln
1	Individuelle Ziele und Methoden	(keine besonderen Regeln notwendig)
2	Medienaffinität	(keine besonderen Regeln notwendig)
3	Pädagogische Effekte	Im Gegensatz zur Kategorie 4 passen hier alle beschriebenen Effekte, die direkt mit dem erwünschten Lernerfolg der SchülerInnen zu tun haben, zum Beispiel wenn die SchülerInnen miteinander diskutieren oder auf überraschende Erkenntnisse stoßen.
4	Technische/ Organisatorische Schwierigkeiten	In dieser Kategorie werden alle Schwierigkeiten beschrieben, die erwünschte Lerneffekte bei den SchülerInnen nur indirekt hemmen, zum Beispiel indem durch Zeitmangel weniger Inhalt behandelt werden kann oder nicht genügend Handys zum Fotografieren zur Verfügung stehen.
5	Konkrete Modelle Verbesserungsvorschläge	Hier geht es ausschließlich um Verbesserungsvorschläge zu den konkreten, im Zuge der Testrundgänge ausprobierten Module. Welche Eigenschaften technologiegestützte Rundgangsmodule an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Allgemeinen haben sollen wird stattdessen in Kategorie 7 eingeteilt.
6	Vorbehalte	Neben den Vorbehalten der BesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen werden in diese Kategorie auch die Vorbehalte der VermittlerInnen selbst eingeordnet.
7	Eigenschaften praktisch anwendbarer Module	Welche Eigenschaften praktisch anwendbare Rundgangsmodule an der Gedenkstätte Mauthausen im Allgemeinen haben sollen, wird hier beschrieben. Beziehen sich Eigenschaften oder Verbesserungsvorschläge direkt auf die beiden getesteten Module, kommt Kategorie 5 zur Anwendung.

Tabelle 3: Kodierregeln zu den Kategorien, sofern diese notwendig waren

Mit Hilfe der Software MAXQDA wurden die Aussagen der Interviewten also im Sinne der Ankerbeispiele und Kodierregeln auf die sieben Kategorien aufgeteilt und extrahiert, was in Mayrings (2007) Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse den Schritten 5 und 6 entspricht. Schritt 7, die Überarbeitung von Kategoriensystem und Kategoriendefinition, wurde während des gesamten Prozesses immer wieder durchgeführt.

Bei Mayrings (2007) Beschreibung der inhaltlichen Strukturierung folgt auf diesen siebten Schritt noch die "Paraphrasierung des extrahierten Materials" (Mayring, 2007, S. 89), also Schritt 8, bevor in den Schritten 9 und 10 Zusammenfassungen durchgeführt werden. Dementsprechend wurde auch im Zuge dieser Arbeit vorgegangen.

Segment	Paraphrase	Generalisierung
...

<i>Hast du mitbekommen, wie die Einstellung des Lehrers war bezüglich dieses Konzepts? Der hat das hingenommen. Ich habe nicht gesagt, dass wir da jetzt etwas ausprobieren, sondern ich habe sie das einfach so lassen machen.</i>	Lehrer hat das Konzept akzeptiert	Lehrer akzeptierte Medieneinsatz
<i>Es ist eben nicht nur ein Gedenkort, sondern es ist auch ein Lernort, und alles, was das Lernen fördert, soll ich auch dazu einsetzen.</i>	Alles, was Lernen fördert, soll auch eingesetzt werden	Handy legitim, weil es Lernen fördert
<i>Also die Museumspädagogik funktioniert praktisch an allen Orten, die Mechanismen der Wahrnehmung und der Verarbeitung sind, glaube ich, überall gleich. Ich glaube, man sollte die Gedenkstätte nicht sakralisieren.</i>	Museumspädagogik funktioniert überall gleich, Gedenkstätte soll nicht sakralisiert werden	Gedenkstätte soll nicht sakralisiert werden
<i>Aber man kann Leute, die eben nicht davon unmittelbar betroffen sind, dazu zwingen, Betroffenheit zu heucheln.</i>	Nicht Betroffene sollen nicht dazu gezwungen werden, Betroffenheit zu heucheln	Betroffenheit kann nicht erzwungen werden
<i>Ja, es ist natürlich schwierig, weil manchmal verbieten die Lehrkräfte schon im Bus, dass sie das Handy gar nicht mitnehmen dürfen, oder ausschalten müssen. Da kommen sie gar nicht auf die Idee.</i>	Manche Lehrkräfte verbieten schon im Bus das Handy	Nutzung des Handys wird manchmal vor dem Rundgang von Lehrkräften verboten
...

Tabelle 4: Ausschnitt aus der Paraphrasierung und Generalisierung der Codesegmente für die Kategorie 6 (Vorbehalte)

Die in der Generalisierung entstandenen Aussagen wurden dann für jede Kategorie gesondert vorerst stichwortartig zusammengefasst, sodass sinngleiche Aussagen wegfielen und eine Strukturierung möglich war. Diese stichworthaften Zusammenfassungen führten schließlich zu den ausführlichen textuellen Zusammenfassungen der Ergebnisse, wie sie im folgenden Kapitel 9 und dort insbesondere im Abschnitt 9.2 nachzulesen sind.

9 Ergebnisse

Basis der Resultate waren die mit den sieben VermittlerInnen durchgeführten Interviews, woraus schließlich die Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen extrahiert wurden. Um einen besseren Eindruck von den durchgeführten Testrundgängen zu bekommen, werden nun zuerst die sieben Fälle einzeln beschrieben (Abschnitt 9.1). Danach werden die Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen aufgeführt (9.2). Da die Ergebnisse äußerst umfangreich ausfielen, wird in Abschnitt 9.3 eine Zusammenfassung der Ergebnisse angeboten, in der auch Schlüsse aus diesen beschrieben werden.

9.1 Fallbeschreibungen

Sieben VermittlerInnen aus dem VermittlerInnenpool der KZ-Gedenkstätte Mauthausen erklärten sich bereit, eines der beiden Module in einem realen Rundgang zu testen und anschließend ein Interview darüber zu geben. Weil den VermittlerInnen dabei Anonymität zugesichert wurde, kommen ihre Namen und persönliche Daten hier nicht vor, einzig das Geschlecht der VermittlerInnen wird übernommen. Insgesamt testeten drei Vermittler und zwei Vermittlerinnen das Konzept 1, während ein Vermittler und eine Vermittlerin das Konzept 2 testeten. Alle Testrundgänge fanden zwischen 21. Februar und 22. März 2013 statt.

Geschlecht (Guide)	Konzept 1 (Reflexion)		Konzept 2 (Vergleich)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
In&Out-Rundgang	Fall 3	Fall 1	Fall 2	Fall 5
Standardrundgang	Fall 4, Fall 7	Fall 5		

Tabelle 5: Verteilung der VermittlerInnen auf die Konzepte

Auffällig ist bei der Verteilung der Testrundgänge nach Rundgangsrahmen (In&Out-Rundgang oder Standardrundgang) und Konzept (Konzept 1 oder 2), dass in keinem der Testrundgänge ein Standardrundgang mit Konzept 2 kombiniert wurde (siehe Tabelle 5). Aussagen der befragten VermittlerInnen lassen vermuten, dass das in Konzept 2 nötige Austeilen der historischen Bilder als zu kompliziert erwartet wurde. Bei einem In&Out-Rundgang passt es hingegen sehr gut, weil sich die SchülerInnen ohnehin historische Bilder aussuchen, und darüber hinaus insgesamt deutlich mehr Zeit vorhanden ist. Abgesehen davon ist insgesamt eine zufällig entstandene, relativ gute Kombination aller Rundgangsszenarien mit den Konzepten zu beobachten.

Fall 1

Die Vermittlerin wandte das Konzept 1 (Reflexion) in Verbindung mit einem In&Out-Rundgang an. Die SchülerInnen waren zwischen 14 und 15 Jahren alt.

Nachdem die In-Phase und der eigentliche Rundgang wie geplant stattgefunden hatten, gab die Vermittlerin in einer Baracke gemäß Konzept 1 den Auftrag an die SchülerInnen, sich frei am Gelände zu bewegen und Fotos von jenen Orten zu machen, die sie als persönlich besonders bedeutend empfanden. Laut Vermittlerin wurde dieser Auftrag von den SchülerInnen mit großem Engagement aufgenommen. Später traf man sich im Besucherzentrum zur Out-Phase, wobei einige Kleingruppen deutlich zu spät dort erschienen. Die Diskussion über die aufgenommenen Bilder der SchülerInnen hat dann aber funktioniert, auch wenn sie aus Zeitgründen eher rudimentär ausfiel. Die Vermittlerin beschrieb das Konzept als „sehr einfach und sehr flexibel“, und vermerkte, das Konzept in Zukunft bei Out-Phasen von In&Out-Rundgängen immer anwenden zu wollen.

Dies war das einzige der sieben Interviews, das nicht direkt nach dem Testrundgang durchgeführt wurde, weshalb sich die Vermittlerin an manche Details nur noch verschwommen erinnern konnte.

Fall 2

Der Vermittler wandte das Konzept 2 (Vergleich) in Verbindung mit einem In&Out-Rundgang an. Die SchülerInnengruppe bestand aus 15 Schülern und SchülerInnen aus einem Salzburger Gymnasium.

Der Vermittler beschrieb die Klasse insgesamt als äußerst kommunikativ, trotz der Kälte in den Außenbereichen. Als historische Aufnahmen, deren aktuelle Entsprechung dann von den SchülerInnen fotografiert werden sollte, verwendete der Vermittler die gewöhnlichen In&Out-Fotos. Diese wurden bereits bei der In-Phase von den SchülerInnen in Kleingruppen ausgewählt und dann zum Rundgang mitgenommen. Während des Rundgangs fotografierten allerdings nicht nur die SchülerInnen-Kleingruppen mit dem expliziten Auftrag dazu, sondern auch die jeweils anderen machten ständig Fotos von den Orten, obwohl es draußen sehr kalt war. Nach dem Rundgang fand die Out-Phase im Besucherzentrum statt, und war nach den Aussagen des Vermittlers erfolgreich, wobei nicht nur jene Kleingruppe Vergleiche zog, die den jeweils expliziten Auftrag dazu hatte, sondern auch die anderen SchülerInnen diskutierten mit. Alles in allem hat das Konzept 2 also bei diesem Testrundgang sehr gut funktioniert.

Fall 3

Der Vermittler wandte das Konzept 1 (Reflexion) in Verbindung mit einem In&Out-Rundgang an. Die Gruppe bestand aus 13 SchülerInnen im Alter zwischen 14 und 15 Jahren aus einer Oberösterreichischen Hauptschule.

Der Vermittler sagte zum Rundgang allgemein, dass er dabei das Gefühl hatte, die Gruppe nicht ganz erreicht zu haben. Er beschrieb die SchülerInnen als eher unruhig und unaufmerksam, obwohl auch teilweise mitgedacht und interessante Fragen gestellt wurden. Bereits bei der In-Phase kündigte der Vermittler an, dass nach dem Rundgang eine kurze Phase des selbstständigen Begehens des Geländes stattfinden würde, bei der die SchülerInnen für sie bedeutsame Orte

mit dem Handy fotografieren sollten. Etwa bei der Hälfte des Rundgangs machte der Vermittler mit den SchülerInnen im Lesecafe eine Pause, um die Konzentration der SchülerInnen wieder zu stärken. Die Rundgangsrouten wies sonst keine Besonderheiten auf, jedoch machten die SchülerInnen bereits während des Rundgangs Fotos von den Orten (was der Vermittler nicht als störend empfand: „Die Fotos sind eigentlich immer in Leerphasen gemacht worden“). So ergab es sich, dass der Guide die Phase der selbstständigen Begehung des Geländes entfallen ließ, und stattdessen schnell mit den SchülerInnen zum Besucherzentrum zurückging. Im Seminarraum hatten die SchülerInnen vorerst noch etwa fünf Minuten Zeit, um aus allen aufgenommenen Fotos eines auszuwählen, bevor jeder sein Foto und seine Gedanken beschrieb. Weil der Rundgang länger als geplant gedauert hatte, war die Zeit gegen Ende aber schon sehr kurz, weshalb die Reflexion kürzer als gewünscht ausfiel, nämlich nur etwa 15 Minuten. Danach war die Out-Phase beendet und die SchülerInnen machten sich auf den Weg Richtung Bus.

Fall 4

Der Vermittler wandte eine Abwandlung des Konzept 1 (Reflexion) in Verbindung mit einem Standardrundgang an. Die Gruppe bestand aus etwa 20 SchülerInnen von 14 bis 15 Jahren.

Der Vermittler beschrieb die SchülerInnengruppe als sehr vorbereitet, diszipliniert und mit enormem Sachwissen, den Rundgang als angenehm. Am Beginn des Rundgangs bat der Vermittler die SchülerInnen darum, während des Rundgangs in Kleingruppen Fotos von den verschiedenen Orten an der Gedenkstätte zu machen. Es war also geplant, keine Phase des selbstständigen Begehens des Geländes nach dem Rundgang einzuschieben, sondern diese, um Zeit zu sparen, direkt in den Rundgang zu integrieren. Während des Rundgangs haben die SchülerInnen also ein Kleingruppen fotografiert. Wetterbedingt wurde laut dem Vermittler das Thema „SS“ in der ehemaligen Kommandantur, also im heutigen Lesecafe, besprochen, wobei der Vermittler beim Verlassen der Kommandantur mit den SchülerInnen seine Haube im Lesecafe liegen ließ. Aus diesem Grund schickte der Vermittler die SchülerInnen gegen Ende des Rundgangs zum Besucherzentrum vor, während er noch seine Haube aus der Kommandantur holen wollte. Als er beim Besucherzentrum ankam, hatten sich die SchülerInnen bereits in der Kantine der Gedenkstätte niedergelassen und ihr mitgebrachtes Essen ausgepackt, und der Vermittler entschied sich dazu, die Reflexion mit den SchülerInnen in der Kantine durchzuführen, was laut Aussage des Vermittlers trotzdem funktionierte. An sich verlief die Anwendung des Moduls also ohne Komplikationen, auch wenn die erzwungene Auswahl der Kantine als Ort für die Reflexion die Flexibilität von Vermittler und Technik auf die Probe stellte.

Fall 5

Die Vermittlerin wandte das Konzept 2 (Vergleich) in Verbindung mit einem In&Out-Rundgang an. Die SchülerInnen waren zwischen 14 und 15 Jahre alt.

Nach Aussagen der Vermittlerin waren die SchülerInnen „derartig gut vorbereitet und irrsinnig interessiert“. Die historischen Fotos, die das Konzept 2 vorsieht, waren auch bei diesem Rundgang die Standard-In&Out-Fotos. Die Vermittlerin berichtete davon, dass die Rundgangsrouten

nach der In-Phase an sich gewöhnlich war, auffällig war jedoch, dass die SchülerInnen entgegen dem eigentlichen Auftrag an ein paar Orten vergaßen, Fotos zu machen. Bei der Out-Phase hatte dies dann zur Folge, dass die SchülerInnen, die zu ihrem Ort kein Foto gemacht hatten, die heute Entsprechung der von ihnen gewählten historischen Fotografie einfach mit ihren Unterschieden und Gemeinsamkeit beschrieben. Die Vermittlerin betonte aber, dass insgesamt weniger Diskussionen als möglich stattgefunden hätten, weil die richtigen, weiterführenden Fragen bei der Abschlussbesprechung von ihr nicht gekommen wären. Die Out-Phase dauerte allerdings trotzdem etwas länger als geplant.

Fall 6

Die Vermittlerin wandte das Konzept 1 (Reflexion) in Verbindung mit einem Standardrundgang an. Die SchülerInnen waren im Schnitt etwa 17 Jahre alt und kamen aus einem Gymnasium in Deutschland.

Nach den Aussagen der Vermittlerin hatte die am Tag des Testrundgangs bestehende Kälte wahrscheinlich großen Einfluss auf die Gruppe und damit auf den Rundgang („Es macht einfach einen Riesenunterschied, wenn sie die ganze Zeit frieren“). Die Vermittlerin hat die Gruppe als anfangs „relativ reserviert, [...] einfach völlig statisch“ erlebt, und berichtete, dass sich dies nach etwa einem Drittel des Rundgangs, nämlich beim Durchqueren des Denkmalparks, etwas zu bessern begann. Sie wählte für den Rundgang eine gewöhnliche Route, und plante die Abschlussbesprechung des Rundgangs in der Kommandantur. Vorher gab sie den SchülerInnen den Auftrag, innerhalb von 15 Minuten das Gelände der Gedenkstätte frei zu begehen, und Fotos von Orten zu machen, die sie besonders bedeutend fänden. Es dauerte dann trotzdem etwa 25 Minuten, bis alle wieder da waren. Auch bei der Abschlussbesprechung der Fotos in der Kommandantur zeigte sich die Gruppe nur wenig kommunikativ, nur zwei Kleingruppen zeigten ihre aufgenommenen Fotos. Trotzdem entwickelte sich am Ende auf Basis der Fotos noch eine Diskussion.

Fall 7

Der Vermittler wandte das Konzept 1 (Reflexion) in Verbindung mit einem Standardrundgang an. Die etwa 18 SchülerInnen aus einem Wiener Gymnasium waren zwischen 14 und 15 Jahre alt.

Insgesamt wurde der Rundgang vom Vermittler als „sehr positiv“ erlebt, da die Gruppe diszipliniert war und alles „von Anfang an sehr gut funktioniert [hat], also auch mit Interaktionen und so“. Die Route des Rundgangs entsprach der Standardroute, wobei die Hinrichtungsstätten unter dem ehemaligen Krankenrevier die letzte inhaltliche Station darstellten. Danach bat der Guide die SchülerInnen auf dem ehemaligen Appellplatz darum, selbstständig in Kleingruppen am Gelände der Gedenkstätte Fotos von zwei bis drei Orten zu machen, und sich dann bei der ehemaligen Kommandantur zur Reflexion zu treffen, und die SchülerInnen haben das großteils auch so umgesetzt. Eine der Kleingruppen war aber nach 15 Minuten noch nicht da. In der Kommandantur hat dann fast jede Kleingruppe ihr Foto vorgestellt und die Hintergründe dazu erläutert, wobei einige sehr viel erzählt haben, und andere dafür gar nichts.

Nach der Beschreibung der Einzelfälle folgt nun die Darlegung der Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsfragen.

9.2 Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse strukturiert und ausschließlich im Sinne der Unterforschungsfragen behandelt. Auf diese Weise ist eine systematische Aufarbeitung der Hauptforschungsfrage gewährleistet, die im Sinne einer Zusammenfassung aller Ergebnisse der Unterforschungsfragen in Abschnitt 9.3 beschrieben wird.

9.2.1 Individuelle Ziele und Methoden von VermittlerInnen

Forschungsunterfrage 1:

Welche individuellen Ziele verfolgen VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bei Rundgängen?

Wenn das Ziel dieser Arbeit unter anderem darin besteht, praktisch anwendbare Konzepte für die Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zu entwickeln, so ist dafür eine wesentliche Komponente unbekannt: Was in den Augen der VermittlerInnen bei Rundgängen erreicht werden soll. Nur wenn man weiß, was erreicht werden soll, können Module entwickelt werden, die dies unterstützen. Für den konzeptionellen Teil dieser Arbeit war die Basis die aktuelle Literatur über Gedenkstättenpädagogik. Allerdings ist nicht gesichert, ob sich die dabei angestrebten Ziele überhaupt mit den Zielen der VermittlerInnen in der Praxis decken? Über die Ziele und Methoden der VermittlerInnen besser Bescheid zu wissen, bedeutet, die Modulkonzepte besser optimieren und in der Zukunft zielgerichteter entwerfen zu können.

Bei den Zielen, die die VermittlerInnen für ihre eigene Tätigkeit angeben, handelt es sich im Großen und Ganzen um vier große Teilbereiche: Inhalte vermitteln, Einstellungen verändern, richtig mit der Gruppe umgehen und das Behandelte langfristig im Gedächtnis der SchülerInnen verankern. Mehrmals unterschieden Befragte zwischen ihren persönlichen Utopien einerseits und realistischen, niedriger gesteckten Zielen andererseits.

Inhalte vermitteln

Wenn eine Schulklasse an die KZ-Gedenkstätte Mauthausen kommt, dann geht es natürlich stark darum, den Ort und seine Geschichte zu erfahren und die Schicksale der Täter, Opfer und des Umfelds ganz allgemein kennenzulernen. So sehen das die befragten VermittlerInnen, jedoch beschrieben die meisten persönlich wichtige Schwerpunkte auf der Inhaltsebene. Mehrmals nannten die befragten VermittlerInnen besonders die Rolle der Zivilbevölkerung zur Zeit des Nationalsozialismus als für sie wichtigsten Inhalt. Dieses inhaltliche Ziel wird von der Frage begleitet: „Wie war es möglich, dass man 100.000 Leute umbringt, in so einer Umgebung?“.

Mit der Rolle der Zivilbevölkerung hat ein weiteres inhaltliches Ziel zu tun: Die Komplexität der Situationen und Handlungsmuster der Menschen damals vermitteln. Ein Vermittler drückt das so aus:

Man neigt ja selbst dazu, dass man gerne schwarz und weiß färbt. Das war ein böser Nazi, das war das Opfer. Und das macht man dann auch mit dem Umfeld. Da kann man auch mit den falschen Bildern aufräumen, dass man sagt, das Leben ist nicht schwarz oder weiß, dass es alle Schattierungen gibt. (Fall 7)

Neben dem Vermitteln der Komplexität nannte einer der Vermittler auch das Aufräumen mit Vorurteilen der SchülerInnen, wie etwa dass die Leute im Umfeld des Konzentrationslagers nichts von den Vorgängen gewusst haben könnten.

Und schließlich soll sich die Vermittlung von Inhalten nach Ansicht der Befragten nicht auf die Vergangenheit beschränken, auch Zusammenhänge mit und Bezüge zur Gegenwart betrachten sie als Vermittlungsziel.

Einstellungen verändern

Doch nicht alle Vermittlungsziele haben direkt mit Erzählungen über den historischen Ort und den Menschen darin zu tun. Lernen über Nationalsozialismus und Vergangenheit ist nicht reiner Selbstzweck, sondern es soll daraus für die heutige Zeit und für die Zukunft gelernt werden, das ist Konsens unter den befragten VermittlerInnen.

Einer der Befragten berichtete von seinem persönlichen Ziel, den SchülerInnen zu zeigen, dass sie selbst Einfluss haben und für ihre Handlungen verantwortlich sind. Ein anderer will die SchülerInnen beim Rundgang zum selbstständigen, freien Denken bringen. Einem Befragten ist es wichtig, den SchülerInnen mehr Mut zum gesellschaftlichen Diskurs zu geben. Außerdem will er im Rahmen des Rundgangs über Populismus und Vorurteile aufklären und gegen Mobbing und für Zivilcourage auftreten. Das Unterstreichen der persönlichen Verantwortung jedes Einzelnen ist ihm wichtig. Die Fülle dieser Möglichkeiten, Einstellungen bei den SchülerInnen zu verändern, macht deutlich, wie gering die 2 Stunden Dauer für einen Standardrundgang angesetzt sind, besonders wenn auch noch fachliche Inhalte vermittelt werden sollen.

Mit der Gruppe richtig umgehen

Für manche Befragte ist der Umgang mit der Gruppe keine reine Methode, die dazu dient, andere Vermittlungsziele zu erreichen, sondern die richtige Art des Umgangs mit der Gruppe an sich ist Ziel bei Vermittlungen. SchülerInnen sollten sich beim Rundgang nach Ansicht einer befragten Vermittlerin ernst genommen fühlen. Dafür sei wichtig, die BesucherInnen als Individuen mit einem eigenen „Rucksack“ aus Vorerfahrungen, Einstellungen, Erwartungen wahrzunehmen, und nicht als leere Gefäße, die es nur aufzufüllen gelte, zu sehen.

Auch zur gesamten Gruppensituation gibt es Vermittlungsziele: Der Vermittler oder die Vermittlerin soll beim Rundgang nicht im Mittelpunkt des Gruppengesprächs sein, sondern der Austausch soll vielmehr zwischen den SchülerInnen stattfinden. Nach Ansicht mehrerer befragter VermittlerInnen stellt dies aber immer wieder eine bedeutende Schwierigkeit dar.

Nachhaltigkeit des Behandelten erreichen

Inhalte und Einstellungen wollen beim Rundgang zuerst einmal debattiert werden. Verlassen die SchülerInnen das Gelände nach einem Gedenkstättenbesuch allerdings wieder, soll das Nachdenken laut Aussage der VermittlerInnen weitergehen. Dann ist ein Gedenkstättenbesuch nachhaltig, bleibt den SchülerInnen also langfristig im Gedächtnis, und auch das ist ein hohes Ziel einiger befragter VermittlerInnen.

Methoden

Wenn es bei den Zielen darum geht, was bei Rundgängen erreicht werden soll, so geht es bei den Methoden um das Wie. Bei den Gesprächen zeigte sich, dass die meisten VermittlerInnen ähnliche Methoden anwenden. Die meisten berichteten davon, im Allgemeinen bei Rundgängen Bilder und Texte, in geringerem Ausmaße auch Biographien, einzusetzen. Das Bildmaterial oder die Texte werden dann genau analysiert, und die dabei auftretenden Beobachtungen und Überraschungen werden besprochen, um Lerneffekte zu erreichen.

Mehrere Male wurde auch folgende Methode genannt: SchülerInnen sollten sich in die Leute und ihre Situation damals hineinversetzen, ihre Perspektiven einnehmen. Das funktioniert besonders gut bei Perspektiven aus dem früheren Umfeld des Konzentrationslagers, zum Beispiel bei BesucherInnen der Fußballspiele. Diese Methoden decken sich mit den Empfehlungen im pädagogischen Konzept der Gedenkstätte Mauthausen (Lapid, Angerer & Ecker, 2010).

9.2.2 Medienkompetenz und -offenheit bei VermittlerInnen

Forschungsunterfrage 2:

Wie gestalten sich die Medienkompetenz und die Offenheit gegenüber medienunterstützter Rundgangsdidaktik bei VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen?

Die Aussagen der befragten VermittlerInnen bezüglich ihrer eigenen Medienkompetenz und Offenheit gegenüber medienunterstützter Rundgangsdidaktik waren stark unterschiedlich, es war also eine in dieser Hinsicht ziemlich heterogene Gruppe. Der beiden gemeinsamen Nenner waren einerseits die Bereitschaft, grundsätzlich auch künftig entwickelte Rundgangsmodule mit Medienunterstützung testweise einsetzen zu wollen sowie andererseits das allgemeine Interesse an solchen Entwicklungen. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht überraschend, hat eine solche Einstellung wohl auch dazu beigetragen, dass sich die Befragten für die Teilnahme an der Untersuchung gemeldet haben.

Unterschiede bestehen innerhalb der Gruppe hingegen bei der Häufigkeit und Art der Medien, die privat und beruflich genutzt werden. Ein Großteil der Befragten arbeitet häufig und intensiv am Computer, mehrere der Befragten schätzten ihre eigene Kompetenz beim Umgang mit digitalen Medien als überdurchschnittlich ein. Während sich manche der Befragten gut informiert und ausgestattet hinsichtlich neuen Mobiltelefonen oder Tablet-PCs zeigten, nutzten andere ihr Handy nur selten und dann meist auch nur für Telefongespräche oder SMS.

Unter den befragten Guides überwog aber jedenfalls eine positive Grundstimmung gegenüber technischer Unterstützung von Rundgängen. Einige der Befragten sahen sich sogar bereit, auch kompliziertere Aktionen wie das Übertragen von Fotos von verschiedenen Mobiltelefonen auf ein zentrales Gerät im Rahmen eines Rundgangs abzuwickeln. Wieder anderen Befragten erscheint diese Aufgabe zwar als zu kompliziert, sie ließen aber Lernbereitschaft erkennen, sollte sich ein Konzept als pädagogisch sinnvoll erweisen. Zwei der Befragten hatten sich schon vor der Untersuchung konkrete Gedanken gemacht, wie man Rundgänge durch digitale Medien unterstützen konnte. Dabei ging es um das Abspielen von Audio- und Videodateien sowie um die Vorstellung, Materialien wie Bilder und Texte vom Guide gesteuert gleichzeitig auf allen tragbaren Geräten der SchülerInnen anzuzeigen. Die tragbaren Geräte waren in der Vorstellung des Guides von der Gedenkstätte zur Verfügung gestellte iPads, was wohl durch mangelnde finanzielle Ressourcen zumindest vorerst so nicht umgesetzt werden kann.

Werden in Zukunft weitere Konzepte mit digitaler Medienunterstützung entwickelt, wird es also wahrscheinlich im VermittlerInnenpool zumindest einige geben, die beim Testen vorangehen werden, um Schwierigkeiten auszuloten und die Vorteile zu erforschen. Nach und nach könnten sich solche Konzepte dann bei VermittlerInnenweiterbildungen oder durch informelle Gespräche über den ganzen VermittlerInnenpool ausbreiten, obwohl manche VermittlerInnen solche Konzepte vielleicht niemals einsetzen werden.

9.2.3 Pädagogische Effekte bei den Modultests

Forschungsunterfrage 3:

Welche positiven und negativen pädagogischen Effekte treten beim Einsatz von Mobiltelefonen bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen ein?

Eines der Ziele dieser Arbeit besteht darin, Konzepte zu entwickeln, die einen pädagogischen Mehrwert für VermittlerInnen und Schulklassen darstellen, und die dadurch in der Zukunft das didaktische Angebot bei Rundgängen bereichern können. Während bei anderen Unterfragen der Untersuchung mögliche Vorbehalte und Probleme im Mittelpunkt stehen, die die Konzepte unattraktiv machen können, stellen sich hier die Fragen, ob die erwünschten und erwarteten Vorteile in der Praxis überhaupt auftreten oder zumindest von den Guides vermutet werden. Dass die möglichen Vor- und Nachteile den VermittlerInnen vor den Testrundgängen bekannt gemacht wurden, kann als suggestiv angesehen werden. Jedoch wurde dies vom Autor als nötig erachtet, um den VermittlerInnen klar zu machen, welche Vorteile sie probieren können, umzusetzen, und welche Nachteile sie zu vermeiden versuchen müssen. Nichtsdestotrotz wurden auch Vorteile sowie Nachteile genannt, die in den Konzepten nicht genannt wurden, was trotzdem für sinnvolle Erkenntnisse bei den Testrundgängen spricht.

Im Großen und Ganzen wurden bei beiden Konzepten die bei der Konzeption der Module (Abschnitt 7.3) vermuteten pädagogischen Vorteile bestätigt, es kamen jedoch auch zusätzliche positive sowie unerwartete negative Effekte hinzu, die alle im Folgenden beschrieben werden. Die Abweichungen können durch die Vielschichtigkeit und Diversität möglicher Rundgangssituatio-

nen (und damit ihrer Unberechenbarkeit) erklärt werden und unterstreichen die Notwendigkeit, auf theoretischer Basis entworfene Rundgangskonzepte vor ihrer Einführung extensiv in der Praxis zu testen.

Konzeptunabhängige positive pädagogische Effekte

Gesteigerte Motivation

Die SchülerInnen wirkten im Großen und Ganzen von der Aussicht angetan, ihre Handys zum Fotografieren bei Rundgängen einsetzen zu dürfen:

Was funktioniert hat: Erstens, in der Baracke oben, wo ich ihnen gesagt habe, das sollen sie machen, waren sie sofort voll engagiert dabei. Ich habe zuerst gefragt, wie viele von ihnen denn so ein Telefon haben, mit dem man Bilder machen kann. Und da sind sofort alle Hände in die Höhe gegangen mit dem Telefon in der Hand. Und sie sind so hergekommen zu mir und haben mich umringt, viel mehr als sonst, und man hat richtig gemerkt, sie wollen das jetzt machen. (Fall 1)

Die augenscheinlich erhöhte Motivation könnte damit zusammen hängen, dass die SchülerInnen ihre Handys gerne verwenden, um Fotos zu machen, dass sie nach einem bereits länger dauernden Rundgang in der Klasse gerne in Kleingruppen selbstständig das Gelände erkunden wollen, oder dass die Verwendung von Handys für die SchülerInnen einfach eine Abwechslung zu den während der Rundgänge sonst vorher oft verwendeten Bildern und Texte darstellt.

Unkompliziertes Verstehen der Bilder

Während es beim Lesen und Vorlesen von Texten bei Rundgängen bei SchülerInnen oftmals zu Schwierigkeiten kommt, ist das Ansehen und verbale Kommentieren von Bildern ziemlich unkompliziert. Somit haben es besonders jüngere und leseschwache SchülerInnen leichter, sich an der Diskussion zu beteiligen.

Produkte und Gedanken der SchülerInnen werden ernst genommen

Da beide Konzepte auf von SchülerInnen gemachten Bildern und ihren Meinungen zu diesen basieren, helfen die Konzepte, dass sich die SchülerInnen ernst genommen und sie ihre Ansichten wertgeschätzt fühlen. Dies soll wiederum gemeinsame Kommunikation unterstützen. Die so gesteigerte Involvierung der SchülerInnen in die Inhalte des Rundgangs wurde von einer Lehrperson bei einem Testrundgang als positiv bewertet.

Handys spiegeln Lebenswelt der SchülerInnen wieder

Handys spiegeln die Lebenswelt der meisten SchülerInnen wieder und sollen deshalb nach Ansicht der VermittlerInnen auch selbstverständlich beim Lernen eingesetzt werden.

SchülerInnen nehmen die Fotos mit nach Hause

Die SchülerInnen nehmen jeweils ihre eigenen Bilder von Mauthausen auf dem Handy mit nach Hause, im Sinne eines Protokolls oder Tagebuchs. Diese Fotos können später vielleicht Freunden oder Geschwistern gezeigt werden („Multiplikatoreffekt“). SchülerInnen haben bei einem Test-

rundgang auf Anfrage sogar gesagt, zu Hause nun mit Hilfe der Bilder besser vom Besuch erzählen zu können. Außerdem wird von den VermittlerInnen ein nachhaltigeres Wirken des Gedenkstättenbesuchs vermutet, indem Bilder später am Handy wiederentdeckt werden, wobei die gemachten Erfahrungen erneut ins Gedächtnis gerufen werden.

Positive pädagogische Effekte bei Konzept 1 (Reflexion)

Die positiven pädagogischen Effekte bei Konzept 1 (Reflexion) beziehen sich auf nur in Konzept 1 vorkommende Situationen, wie zum Beispiel das selbstständige Abgehen des Geländes, um in Kleingruppen Fotos zu machen oder die Reflexion, bei der in der Gruppe über die aufgenommenen Fotos und ihre Bedeutung gesprochen wird.

Diskussionen entstehen automatisch zwischen den SchülerInnen

SchülerInnen diskutieren untereinander vor dem Aufnehmen der Fotos, welche Fotos bereits aufgenommen wurden und welche Orte für weitere Fotos in Betracht kommen. Bei Testrundgängen mit etwas adaptiertem Konzept (Bilder wurden während des Rundgangs gemacht, vor der Reflexion stand dann nur noch die Auswahl des zu präsentierenden selbstgemachten Bildes an) ergaben sich besonders intensive Diskussionen zwischen den SchülerInnen vor der Reflexion, teilweise innerhalb sich spontan bildender Kleingruppen, welches der aufgenommenen Bilder nun präsentiert werden sollte und warum. Auch dabei wurden die Bilder bereits herumgezeigt.

SchülerInnen werden zu individueller Reflexion angeregt

SchülerInnen können im Rahmen der Reflexion selbst ein Resümee über ihren Besuch ziehen. Dies erscheint besonders sinnvoll, wenn in der Schule keine Nachbearbeitung des Gedenkstättenbesuchs mehr vorgesehen ist. In der Reflexion werden die Inhalte des zuvor erfolgten Rundgangs noch einmal gefestigt, insbesondere jene, die den SchülerInnen besonders bedeutend erschienen.

Der Inhalt wurde für die ganze Gruppe noch einmal laut ausgesprochen, und vor allem, für den oder die Schülerin, die das konkret ausgesprochen hat, die merkt sich das dann mit Sicherheit. Eine Schülerin hat zum Beispiel gesagt, sie hat die Klagemauer fotografiert, weil da den Häftlingen alles weggenommen worden ist, und so quasi das Ganze seinen Beginn im eigentlichen Konzentrationslager genommen hat, dann glaube ich, dass sie als Einzelperson das vielleicht in einem halben Jahr auch noch weiß. (Fall 7)

SchülerInnen erfahren nach Ansicht eines befragten Vermittlers durch die ermutigte Selbstreflexion aber auch eine neue Ebene in sich selbst, nämlich: Warum ist mir selbst dieses Bild wichtig? Was war für mich das bedeutendste an diesem Besuch? Das sind zusätzliche Erfahrungen, die sonst wahrscheinlich nicht gemacht werden, die aber eine starke Verbindung zwischen den Orten an der Gedenkstätte und den SchülerInnen selbst herstellen können.

SchülerInnen setzen Handys gerne zum Fotografieren ein

Alleine durch die explizite Erlaubnis, Handys während des Rundgangs zum Fotografieren einsetzen zu dürfen, werden diese tatsächlich eingesetzt. Das zeigte sich bei manchen Testrundgängen extrem stark, bei anderen weniger stark, und ist ein Indiz dafür, dass nicht Desinteresse, sondern erfolgte oder vermutete Verbote SchülerInnen vom Fotografieren während des Rundgangs abhalten.

Blick für Fotos lässt SchülerInnen die Orte genauer wahrnehmen

Das Fotografieren der Orte hat dazu beigetragen, dass die Orte genauer angesehen wurden. So fielen SchülerInnen Besonderheiten und Details auf, die sonst häufig niemandem auffallen:

Und sie haben für mich ganz beeindruckende Kommentare geliefert, das war spitzenmäßig. Da war das Foto von der Klagemauer zum Beispiel. Da hat ein Mädchen gesagt, sie hat das Foto deswegen gewählt, weil man da sieht, wie viele verschiedene Nationen da gewesen sind, auf diesen Gedenktafeln, und außerdem, man kann sich von dem Blickwinkel, von dem sie es aufgenommen hat, kann man sich sehr gut vorstellen, wie schrecklich es gewesen sein muss, an dieser Mauer zu stehen. Dann hat eine das Denkmal für die jüdischen Opfer genommen, und da hat sie gesagt das hat sie ganz besonders beeindruckt von der künstlerischen Form her, und besonders haben sie die Steine beeindruckt, die da drauf liegen. Sie hatte das bis jetzt nicht gewusst, dass das ein jüdischer Brauch ist, Steine auf die Gräber zu legen [...]. (Fall 4)

Positive pädagogische Effekte bei Konzept 2 (Vergleich)

Die positiven pädagogischen Effekte bei Konzept 2 (Vergleich) beziehen sich auf nur in Konzept 2 vorkommende Situationen, wie zum Beispiel den Vergleich historischer Bilder mit ihrer heutigen Entsprechung und alle Beobachtungen und entstehende Diskussionen, die damit in Zusammenhang stehen.

Genauere Analyse der Orte heute und damals

Wie erwartet trug der Vergleich der historischen Fotos mit ihren heutigen Entsprechungen zum genaueren Ansehen der Orte bei.

Verschiedene historische Aufnahmen des selben Orts schaffen tieferes zeitliches Verständnis

Historische Orte, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten aufgenommen wurden, können im Vergleich mit dem heutigen Bild ein noch detaillierteres Verständnis von der Komplexität der Entwicklung des KZ und der Gedenkstätte über die Zeit geben. Als Beispiel ist hier der Fußballplatz / Friedhof / Gedenkort mit Baum und Gedenkstein zu nennen, der zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten (während der KZ-Zeit, kurz nach der Befreiung und schließlich heutzutage) völlig anderes ausgesehen hat.

Selbstständiges Erkunden der Gemeinsamkeiten/Unterschiede der Bilder

Das Modul bietet den SchülerInnen einen eigenständigen Zugang zum Thema, der ihr Interesse weckt. Selbst erkunden verdeutlicht vieles besser als manch andere Praktiken, und die SchülerInnen haben in diesem Konzept die Freiheit dazu:

Ich finde schon dass es einen eigenen Zugang schafft. Abenteuerlich klingt so unpassend, aber das selbst Erkunden bringt vieles schon besser auf den Punkt als so manche erarbeitenden Unterrichtsmethodiken, wo man nur noch fragt, warum ist das passiert und wieso und so weiter, und die Schüler einfach nur noch einzeln antworten. Sondern dass man es ihnen einfach mal selbst überlässt, mit dem selbstständigen Fotomachen, das ist dann auch ihr eigenes Foto, das habe ich gefunden. Es weckt das Interesse glaube ich schon etwas mehr, weil man [als Schüler] einen eigenen Zugang findet. (Fall 2)

Stärkerer starker Effekt bei ruhigeren Klassen

Das Konzept bietet sich laut der befragten VermittlerInnen besonders bei sonst ruhigeren Klassen an, um sie zum Mitreden und -denken zu bringen und sie in den Rundgang zu involvieren.

Offene Fragen können abschließend behandelt werden

Die Reflexion bietet einen Rahmen für das Stellen von offen gebliebenen Fragen, welche durch die Vergleiche der Bilder angeregt werden. Weil durch die Vergleiche der gesamte Rundgang äußerst schnell noch einmal durchgegangen wird, werden den SchülerInnen noch unbeantwortete Fragen bewusst und können diskutiert werden.

Negative pädagogische Effekte

Während die zahlreich aufgetretenen technischen und organisatorischen Probleme bei einer anderen Unterfrage behandelt werden, geht es hier auch um negative pädagogische Effekte, also solche, die das Lernen direkt negativ beeinflussen. Allerdings waren in den Interviews nur wenige negative Effekte auszumachen.

Bei einem der Testrundgänge wurde den Kleingruppen - wie in Konzept 2 (Vergleich) vorgesehen - vor dem Start des Rundgangs die Aufgabe gegeben, während des Rundgangs entsprechende aktuelle Fotos zu historischen Aufnahmen zu machen. Das Ziel der Methode war, zum Ende des Rundgangs in einer Diskussionsrunde nacheinander jedes aktuelle mit dem historischen Bild zu vergleichen, um Entdeckungen und Diskussionen zu ermöglichen. Was jedoch stattdessen passierte, war, dass die SchülerInnen gleich während des Rundgangs am Ort ihre Entdeckungen machten, und diese dann natürlich sofort diskutieren wollten. Da dies großteils auch durchgeführt wurde, dauerte der eigentliche Rundgang entsprechend länger, und die Diskussionen und Entdeckungen am Ende hielten sich stark in Grenzen.

Da davon auszugehen ist, dass SchülerInnen bei interessanten Entdeckungen während des Rundgangs am besten immer sofort darüber diskutieren können, ist die getestete Variante des Konzept 2 wohl nicht die Optimallösung. Eine gute Alternative könnte sein, das Konzept trotzdem durchzuführen, aber alle Diskussionen schon an den entsprechenden Orten abzuwickeln, auch wenn sich dadurch die Rundgangsdauer etwas erhöht. Dann stellt sich allerdings die Frage, wieso überhaupt noch Fotos gemacht werden sollten, wenn man sie nicht mehr für eine spätere Diskussionsphase braucht. Ein Blick auf alle bestätigten konzeptunspezifischen pädagogischen Vorteile, sowie jene des Konzepts 2 (Vergleich) zeigt, dass es trotzdem Sinn machen könnte: Gesteigerte Motivation und die Möglichkeit, die Vergleiche in Form von Fotos mit nach Hause

nehmen zu können, würden weiterhin dafür sprechen. Um sicher zu gehen, müssten aber weitere Modultests im Feld durchgeführt werden.

Ein anderer negativer pädagogischer Effekt wurde bei einem Testrundgang von Konzept 1 (Reflexion) beobachtet:

Die Gruppe war sehr stark auf mich bezogen, also es war jetzt weniger ein Austausch innerhalb der Gruppe, sondern es war sehr stark ein Austausch von dieser Kleingruppe die jetzt das Foto gemacht hat zu mir. [...] Sie haben eher mit mir geredet und nicht miteinander geredet. Das ist aber allgemein ein Problem, das man bei der Interaktion immer wieder einmal hat. (Fall 7)

Dieses Problem kann vielleicht durch eine Methode gelöst werden, die für die Reflexionsphasen auch zahlreiche andere Vorteile bietet: Das Besprechen der aufgenommenen Fotos innerhalb von Kleingruppen statt einer Reflexion im Plenum. Dadurch müssen die Fotos weder zentral im Großformat dargestellt werden, außerdem sind die SchülerInnen bei ihren Diskussionen eher unter sich, sie lernen aber trotzdem verschiedene Aspekte kennen.

Ein Problem, das als negativer pädagogischer Effekt bezeichnet werden kann, aber bei den Testrundgängen nicht aufgetreten ist, sind Ablenkungen durch die Handys wie Klingeltöne (als Störung für die gesamte Gruppe) oder SMS (als Ablenkung für einzelne SchülerInnen).

Sonstige Beobachtungen zu pädagogischen Effekten

Neben den eindeutig positiven oder negativen pädagogischen Effekten gab es auch eine Reihe von Beobachtungen, die nicht eindeutig in diese beiden Bereiche einzuordnen sind.

Dazu gehört, dass eine ausgedehnte Reflexion bei Standardrundgängen von keinem der Testkandidaten als realistisch beurteilt wird. Somit wäre der Einsatz der beiden Konzepte auf In&Out-Rundgänge begrenzt, bis von der Gedenkstätte neue Formate angeboten werden, oder ein Weg gefunden wird, den Zeitaufwand der Module zu verringern.

Eine Beobachtung, die auch schon an anderer Stelle beschrieben wurde, ist, dass bei den Reflexionen das vorherige Überlegen von weiterführenden Fragen absolut notwendig ist, um bedeutende Diskussionen ermöglichen zu können. Fast alle befragten VermittlerInnen haben die Notwendigkeit solcher Fragen bei ihren Testrundgängen unterschätzt.

9.2.4 Technische und organisatorische Schwierigkeiten bei den Modultests

Forschungsunterfrage 4:

Welche technischen oder organisatorischen Schwierigkeiten können beim Einsatz von digitalen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen auftreten?

Bei dieser Frage geht es darum, was alles bei den Modultests an erwarteten oder unerwarteten Schwierigkeiten technischer oder organisatorischer Natur auftritt, sodass ein besseres Gefühl dafür erlangt werden kann, wie die aus der Theorie hergeleiteten Konzepte in der Praxis funktionieren und welche Schwierigkeiten in Zukunft behoben werden müssen. In Abgrenzung zu den

pädagogischen Effekten der Module geht es hier nicht etwa um Lerneffekte, SchülerInnenmotivation oder Gruppendynamik bei den Testrundgängen. Stattdessen interessieren hier die organisatorischen Rahmenbedingungen bei Rundgängen, also zum Beispiel zeitliche Verpflichtungen und die Verfügbarkeit von Seminarräumen zur Reflexion. In technischer Hinsicht geht es in dieser Frage um die digitalen Medien, die das Modul zum Funktionieren benötigt, also zum Beispiel um die Handys der SchülerInnen oder um die technische Infrastruktur der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.

Auch bei dieser Forschungsfrage gab es vorher Vermutungen, die in den Feinkonzepten der Module (Abschnitt 7.3) festgehalten wurden. Während manche Befragten von keinen nennenswerten Schwierigkeiten berichteten, stießen andere sowohl auf die vorher vermuteten als auch auf gänzlich unerwartete. Die Abweichungen können, wie auch bei der Forschungsunterfrage zu pädagogischen Effekten, durch die Vielschichtigkeit und Diversität möglicher Rundgangssituationen (und damit ihrer Unberechenbarkeit) erklärt werden und unterstreichen die Notwendigkeit, auf theoretischer Basis entworfene Rundgangskonzepte vor ihrer Einführung extensiv in der Praxis zu testen.

Obwohl es auch Testrundgänge gab, bei denen die befragten VermittlerInnen von keinen technischen oder organisatorischen Schwierigkeiten berichteten, wurde insgesamt doch eine ganze Bandbreite von möglichen Problemen offensichtlich, die teilweise bei den Testrundgängen auftraten, und teilweise von den VermittlerInnen nur befürchtet wurden. Die beiden Faktoren, mit denen die meisten zu kämpfen hatten, waren dabei zeitliche Probleme und Probleme mit der Witterung.

Witterung

Da alle Testrundgänge im Zeitraum zwischen 20. Februar und 21. März 2013 stattfanden, war die Außentemperatur bei den Rundgängen oft sehr niedrig, bei vielen lag noch Schnee. Dies hatte nach den Aussagen der VermittlerInnen direkte und indirekte Effekte auf die SchülerInnengruppen: Einerseits direkt, weil die Hände der SchülerInnen sehr schnell kalt wurden, wenn sie mit den Handys hantierten, was dieses Verhalten hemmte. Andererseits indirekt, weil die Gruppen teilweise durch die geringe Temperatur besonders wenig kommunikativ waren - die Aufmerksamkeit der SchülerInnen lag einfach zu sehr auf der schmerzenden Kälte. Behinderungen der Rundgänge durch die Witterung (zum Beispiel wegen Hitze im Sommer, Kälte im Winter oder im Allgemeinen durch Niederschlag oder Wind) kommen allerdings unabhängig vom Medieneinsatz bei Rundgängen vor.

Zeit

Besonders die Phase des eigenständigen Begehens des Geländes von SchülerInnen vor der Reflexion im Konzept 1 (Reflexion) stellte die VermittlerInnen vor organisatorische Probleme. Wie von manchen VermittlerInnen befürchtet kamen die SchülerInnen nicht rechtzeitig zu den vereinbarten Zeitpunkten zum Treffpunkt zurück, weshalb immer weniger Zeit als geplant für die Reflexion blieb. Tatsächlich war das in jedem Testrundgang der Fall, in dem das Konzept 1 wie

vorgesehen angewandt wurde. Damit sprengt das Konzept 1 nicht nur deutlich die verfügbaren 2 Stunden für einen Standardrundgang, selbst bei In&Out-Rundgängen wird die Zeit knapp. Die erwartete Zeitknappheit hat dazu geführt, dass einzelne VermittlerInnen das Konzept 1 so adaptieren (einmal ergab es sich auch zufällig aus dem Rundgangsverlauf heraus), dass die SchülerInnen die Fotos für die schließliche Reflexion bereits während des Rundgangs aufnahmen. So entfiel das erneute Begehen des Geländes und es würde lediglich Zeit für die Reflexion benötigt. Bei Konzept 2 (Vergleich), das zweimal und nur im Zuge von In&Out-Rundgängen angewandt wurde, war die Zeit im Großen und Ganzen nicht problematisch.

Handys

Einer der befragten VermittlerInnen berichtete davon, dass ein Mädchen kein Mobiltelefon dabei hatte. Dies nahm er jedoch nicht als Problem wahr, da die SchülerInnen zum Aufnehmen der Fotos in Kleingruppen eingeteilt wurden und in jeder Gruppe zumindest ein Fotohandy vorhanden war.

Bei einem anderen Testrundgang ergab sich der Fall, dass eine der Kleingruppen über kein Fotohandy verfügte, obwohl eigentlich genügend SchülerInnen ein solches besessen hätten - es hat sich bei der Gruppenfindung einfach so ergeben. Die beiden SchülerInnen in der Kleingruppe wollten dann aber nicht mehr wechseln.

Visualisierung

Die Hälfte der befragten VermittlerInnen berichtete davon, dass sie die mangelnde Möglichkeit, aufgenommene Fotos großflächig und für alle SchülerInnen gut sichtbar projizieren zu können, als Schwierigkeit wahrgenommen habe. Die anderen waren eher der Meinung, dass bei ihren Testrundgängen durch die geringen Gruppengrößen keine Nachteile durch die mangelnde, großflächige Visualisierung entstanden wären. Es gab also solche und solche Stimmen, wobei der Konsens war, dass kleinere SchülerInnengruppen ohne Visualisierung auskommen und Gruppen ab etwa 15 Personen stark von einer solchen profitieren würden.

Lehrkräfte

Eine Vermittlerin berichtete davon, dass die Lehrkraft ihrer Gruppe den SchülerInnen vor dem Rundgang den Gebrauch von Handys verboten hätte. Als die Vermittlerin dann im Rahmen des Moduls beim Rundgang zur Handybenutzung ermutigte, wirkten die SchülerInnen verständlicherweise verunsichert und die Lehrperson irritiert.

Abgesehen von den berichteten technischen und organisatorischen Schwierigkeiten erzählten ein paar VermittlerInnen auch von **Befürchtungen**, die sie hinsichtlich der Konzepte hätten. Einer der Befragten berichtete von seiner Sorge, dass die Handys von den SchülerInnen während des Rundgangs nicht nur zum Fotografieren verwendet werden würden, sondern auch für andere Sachen wie SMS schreiben oder spielen. Diese Sorge konnte aber bei keinem der Testrundgänge bestätigt werden, und kann deshalb vorerst als unbegründet bezeichnet werden.

Ähnliche verhält es sich mit der Sorge eines anderen Guides, dass Rundgänge durch das ständige Fotografieren der SchülerInnen selbst gestört werden würden. Auch dies konnte in keinem Fall beobachtet werden. Einer der Guides kommentierte diese Befürchtung schließlich folgendermaßen:

Ich hatte das Mobiltelefon in so einem Rundgang als Fremdkörper erwartet, aber es war überhaupt nicht so, es war richtig schön integriert. (Fall 3)

Einer der Guides hatte vor der Anwendung der Phase des Begehens des Geländes bei Konzept 1 bereits die Sorge, dass sich die SchülerInnen auf dem Gelände verlieren und dass sie teilweise erst viel zu spät zum Treffpunkt kommen würden. Diese Befürchtung hat sich auf ganzer Linie bestätigt.

Schließlich äußerte einer der Befragten die Sorge, die SchülerInnen könnten ihre Handys im Bus zurücklassen (freiwillig oder auf Anweisung der Lehrperson), was eine Durchführung des Konzepts unmöglich gemacht hätte. Auch diese Befürchtung ist bei den Testrundgängen nicht eingetreten.

9.2.5 Schlüsse für die Weiterentwicklung der Konzepte

Forschungsfrage 5:

Welche Schlüsse können aus den Modultests gezogen werden, um aus den Konzepten für VermittlerInnen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen eine möglichst gute Alternative für die Zukunft zu machen?

Abgesehen von den pädagogischen Effekten, die während der Testrundgänge von den befragten VermittlerInnen erkannt oder vermutet wurden, und auftretenden technischen und organisatorischen Schwierigkeiten dabei, geht es bei dieser Unterfrage um die Anwendbarkeit der Module in der Zukunft. Hier stellen sich Fragen wie: Wie kamen die VermittlerInnen beim Testrundgang mit dem eingesetzten Konzept zurecht? Würden sie es in Zukunft wieder einsetzen? Wie müssen die Konzepte adaptiert werden, um für die Vermittler attraktiver zu werden? Nachdem von den sieben VermittlerInnen fünfmal das Konzept 1 (Reflexion) und zweimal das Konzept 2 (Vergleich) gewählt wurde, wurden konzeptspezifische Beschreibungen und Verbesserungsvorschläge genannt. Deshalb werden nun zuerst die Beschreibungen der Guides zur praktischen Anwendbarkeit der Module separat zusammengefasst, danach ebenfalls getrennt die Verbesserungsvorschläge zu den beiden Modulkonzepten.

Bericht Konzept 1 (Reflexion)

Die fünf VermittlerInnen, die Konzept 1 eingesetzt haben, äußerten sich großteils positiv über das Konzept und seine Durchführung. Keiner der Befragten hat besonders lange mit der Vorbereitung gebraucht, einer hat es als einfach und flexibel bezeichnet. Dabei war nicht bei allen die Erwartung vor dem Testrundgang positiv, einer der Befragten berichtete davon, vom Funktionieren des Konzeptes überrascht gewesen zu sein:

Seit zehn Jahren habe ich Erfahrung mit Rundgängen in Mauthausen, und bin jetzt extrem begeistert wie gut das heute funktioniert hat. Ich hatte das Mobiltelefon in so einem Rundgang als Fremdkörper erwartet, aber es war überhaupt nicht so, es war richtig schön integriert. Ich war anfangs skeptisch, das dauert lange und das ist umständlich. (Fall 3)

Drei der fünf Vermittler, die Konzept 1 eingesetzt haben, sagten beim Interview explizit, dass sie es in Zukunft häufiger einsetzen wollen. Diese Aussagen sind allerdings kritisch zu betrachten und könnten vom Wunsch der Befragten beeinflusst sein, die vom Autor entwickelten Konzepte als erfolgreich dazustellen, in der Erwartung, dass dies vom Autor so gewünscht wäre. Die Vermutung, dass Verzerrungen der Antworten durch soziale Erwünschtheit stattgefunden haben könnten, wird allerdings teilweise dadurch entkräftet, dass praktisch alle Befragten auch deutliche Kritik an den als negativ erlebten Aspekten der Konzepte äußerten.

Bericht Konzept 2 (Vergleich)

Nur zwei der sieben befragten VermittlerInnen entschieden sich dafür, Konzept 2 zu testen. Beide Befragten wandten das Konzept im Rahmen eines In&Out-Rundgangs an, was einen Hinweis darauf gibt, warum die deutliche Mehrheit der Befragten sich für das Testen des anderen Konzepts entschieden hat: Konzept 2 ist etwas in der Anwendung komplexer und macht vor allem Sinn, wenn die SchülerInnen ohnehin in Kleingruppen historische Bilder auswählen und dann während des Rundgangs besprechen sollen. Dies ist derzeit an der Gedenkstätte nur bei In&Out-Rundgängen der Fall, und diese werden deutlich seltener von Schulklassen wahrgenommen als Standardrundgänge. Die Anwendung des Konzept 2 scheint für Standardrundgänge einfach zu kompliziert, was aber nur als unbewiesene Vermutung gelten kann, da sich schließlich niemand für einen Testrundgang im Rahmen eines Standardrundgangs bereit erklärte.

Doch im Rahmen eines In&Out-Rundgangs wurde das Konzept 2 von beiden Befragten als insgesamt positiv bewertet. Einer der Befragten berichtete, er habe sich für dieses Konzept entschieden, weil ihm der Bildervergleich am Ende eines Rundgangs für die SchülerInnen interessanter erschien als das didaktische Standard-Konzept bei solchen Out-Phasen.

Bezüglich Konzept 2 äußerten sich beide Befragten explizit, das Konzept bei solchen Out-Phasen in Zukunft weiterhin einsetzen zu wollen. Hier gilt aber, genau wie bei Konzept 1, dass möglicherweise Verzerrung durch soziale Erwünschtheit stattgefunden hat.

Über beide Konzepte hinweg gesehen, erwiesen sich die befragten VermittlerInnen als kreativ beim Einbringen von Verbesserungsvorschlägen, die sich teilweise aus ihren negativen praktischen Erfahrungen mit den Konzepten, teilweise aus allgemeinen Überlegungen zu den Konzepten ergaben. Manche Verbesserungsvorschläge waren nur für Konzept 1 vorgesehen, andere nur für Konzept 2, und wieder andere konnten auf beide angewandt werden.

Verbesserungsvorschläge Konzept 1 (Reflexion)

Die große Mehrheit der VermittlerInnen, die Konzept 1 eingesetzt haben, berichteten davon, im Allgemeinen bei normalen Rundgängen die konventionelle Vermittlung zusätzlicher Informationen eher einer Reflexion vorzuziehen. Die 2 Stunden, die für Standardrundgänge zur Verfügung stehen, wird von ihnen als äußerst knapp empfunden, 20 bis 30 Minuten bei einem Standardrundgang für eine Reflexion aufzuwenden ist deshalb für sie nicht realistisch. Da die Testrundgänge entweder im Rahmen von In&Out-Rundgängen durchgeführt wurden, oder die verantwortlichen Lehrpersonen im Vorfeld kontaktiert und um mehr Zeit für den Rundgang gebeten wurden, war dies beim Testen weniger ein Problem. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die SchülerInnen langfristig vielleicht doch mehr Informationen eines Rundgangs behalten, wenn statt zwei Stunden neuer Information die letzte halbe Stunde zur Wiederholung, Vertiefung und Festigung der vorher erfahrenen Informationen genutzt wird. Möglich wäre auch eine Lösung dieser Schwierigkeit, indem das Konzept nur im Rahmen von In&Out-Rundgängen zur Anwendung kommt oder in Zukunft weitere Rundgangsformate von der Gedenkstätte angeboten werden, bei denen eine Reflexion ohnehin vorgesehen ist.

Das Konzept 1 sah ursprünglich vor, dass die SchülerInnen nach der letzten Station des eigentlichen Rundgangs nochmals Zeit bekommen, um auf dem Gelände jene Orte aufzusuchen und zu fotografieren, die für sie besondere Bedeutung haben. Danach sollte die Reflexion stattfinden. Es zeigte sich aber bei den Tests, teilweise durch Zufall, und teilweise durch vorherige Adaption des Konzepts, dass das Fotografieren der Orte durchaus auch während des Rundgangs stattfinden kann:

Ja, was mich am ursprünglichen Konzept gestört hat, war, dass die Schüler nach dem Rundgang noch einmal die Gedenkstätte erkunden. Und da habe ich mir gleich gedacht, das wird nicht funktionieren, weil das vom Zeitrahmen her nicht möglich ist. (Fall 4)

Die entsprechende Änderung des Konzepts bei Fall 4 führte dabei zu einer erfolgreichen Anwendung des Moduls beim Rundgang. Durch das Integrieren des Fotomachens in den eigentlichen Rundgang fällt die Zeit für das erneute Begehen des Geländes samt des entsprechenden Zeitaufwandes weg, außerdem werden weitere Störfaktoren wie zu spätes Zurückkommen einzelner SchülerInnengruppen eliminiert. Es zeigte sich außerdem, dass das Fotografieren während des Rundgangs von den befragten VermittlerInnen überraschenderweise keineswegs als störend empfunden wurde, sondern als „richtig schön integriert“ in den Rundgang. Ein anderer befragter Vermittler befand das Konzept 1 auch bei Standardrundgängen als sinnvoll, jedoch nur, wenn die Fotos bereits während des Rundgangs und nicht in einer eigenen Phase gemacht würden, sodass dann für die Reflexion nur zwischen 10 und 15 Minuten aufgewendet werden müssten.

Verbesserungsvorschläge Konzept 2 (Vergleich)

Wenn einer der Vorteile des Konzepts 2 darin besteht, dass die SchülerInnen die aufgenommenen Fotos auf ihrem Handy mit nach Hause nehmen und so später eventuell an die Erfahrungen

an der Gedenkstätte zurückdenken, so sollten dabei nach Ansicht eines Vermittlers auch die historischen Vergleichsbilder mit dem Handy abfotografiert werden. Nur so würde es für die SchülerInnen möglich, auch Wochen nach dem Gedenkstättenbesuch noch Vergleichbarkeit möglich zu machen, wie einer der Vermittler betonte.

Eine weitere überraschende Beobachtung, die durch die Tests der Module gemacht werden konnte, war, dass Diskussionen über die Unterschiede zwischen den historischen Bildern und ihrer heutigen Entsprechung bereits während des Rundgangs auftreten können. Schließlich wollen die SchülerInnen über Auffälliges und Interessantes sofort reden, und damit nicht warten, bis am Ende des Rundgangs die Reflexion ansteht. Einerseits werden so Fragen aufgeworfen, die für die SchülerInnen bedeutungsvoll sind, was in der Regel als Vorteil verstanden werden kann. Außerdem wird dadurch die Reflexion am Ende eines Rundgangs mehr oder weniger obsolet. Einer der VermittlerInnen, der das Konzept 2 eingesetzt hat, berichtete, dass während des Rundgangs bereits die meisten Entdeckungen bei den Vergleichen zwischen damals und heute gemacht wurden, und die Bilder bei der Reflexion deshalb keinen neuen Gesprächsstoff mehr lieferten. An sich hat diese Vorgehensweise durchaus ihre Vorteile, nur wirft sie die Frage auf, warum dann überhaupt Fotos von der aktuellen Entsprechung der historischen Orte gemacht werden sollen, wenn ohnehin am jeweiligen Ort diskutiert wird. Weil das Aufnehmen von Fotos den Blick schärft? Weil die Fotos nach dem Rundgang Erinnerungen an das Gelernte erinnern und das Wissen auffrischen können? Oder weil sie später in der Schule für eine Reflexionsrunde verwendet werden können? Im Hinblick auf den zeitlichen Aspekt werden die Rundgänge selbst dadurch wohl etwas länger und intensiver, jedoch wird eine Reflexion am Ende meist überflüssig.

Verbesserungsvorschläge beide Konzepte

Bedeutungsvolle Fragen sind weiterhin unverzichtbar

Mehrere interviewte VermittlerInnen, unabhängig von den getesteten Konzepten, mussten die Erfahrung machen, dass pädagogisch ausgefeilte Fragen in den Reflexionsphasen trotz Gesprächsbasis durch die aufgenommenen Fotos absolut unabdingbar sind:

Wahrscheinlich müsste man sich als Guide Reflexionsfragen überlegen, um während des Herumreichens des Fotos den Schüler am Reden zu halten. Weil meistens kommt: Weil es super ausgeschaut hat, weil es interessant war. Man müsste noch darüber nachdenken, was man eigentlich hören will. Zum Beispiel was sie sich gemerkt haben zu dem Ort, [da] haben sich weitere Diskussionsmöglichkeiten ergeben, die man während des Rundgangs vielleicht nicht so hat. Also es gibt sicherlich noch Möglichkeiten, die Reflexionsphase auszudehnen und pädagogisch wertvoller zu gestalten. (Fall 3)

Wie der befragte Vermittler oben beschreibt, kann einer der Gründe dafür, sich Möglichkeiten zum Weiterfragen zu überlegen, sein, dass das Handy mit dem Bild noch nicht fertig in der Gruppe herumgegeben wurde. Jedoch ergibt sich ohne weiterführende Fragen ein viel grundsätzlicheres Problem:

Aber Fragenentwicklung, das Weiterfragen, da muss ich mir noch etwas überlegen. Weil wenn mir der sagt beim Denkmalpark, schaut ganz anders aus, da waren ja vorher Baracken, ein ganzes Dorf, und jetzt stehen da Denkmäler. Was will ich dann eigentlich noch wissen? Und darüber habe ich mir noch zu wenig Gedanken gemacht, das muss ich zugeben. (Fall 5)

Der gesamte Sinn der Reflexion kann für die VermittlerInnen nur darin bestehen, das Erreichen ihrer individuellen Vermittlungsziele bei Rundgängen zu unterstützen. Beide Konzepte stellen allerdings nur eine Methode bereit, die unter anderem Gesprächsbasis mit den SchülerInnen schafft - dies ist offensichtlich noch keine Garantie, dass sich bedeutungsvolle Diskussionen zwischen den SchülerInnen entwickeln. Genau wie bei vielen von VermittlerInnen eingesetzten konventionellen Methoden müssen Guides darauf vorbereitet sein, dass der erste Anstoß keine oder nur bedingt verwendbare Fragen aufwirft. Doch obwohl die VermittlerInnen in vielen Fällen laut Eigenaussage nur unzureichend mit solchen Fragen vorbereitet waren, haben die Module bei den Tests meistens funktioniert und die SchülerInnen stellten, wahrscheinlich auch durch die Bilder angeregt, viele interessante Fragen während der Reflexionen.

Bessere Kommunikation zwischen Lehrpersonen und der Gedenkstätte

Mehrere VermittlerInnen haben sich auch dafür ausgesprochen, dass, im Sinne praktischer Umsetzbarkeit der Konzepte in der Zukunft, die Lehrpersonen vor jedem Rundgang über die mögliche Verwendung der Mobiltelefone der SchülerInnen informiert werden, oder sich sogar aktiv dafür oder dagegen entscheiden können. Einerseits würde dies Missverständnisse zwischen VermittlerInnen und Lehrpersonen vermeiden, wenn zum Beispiel Lehrpersonen ihren SchülerInnen unmittelbar vor dem Gedenkstättenbesuch gebieten, die Mobiltelefone auszuschalten oder im Bus zu belassen, bevor der Vermittler oder die Vermittlerin dann an der Gedenkstätte die Handys der SchülerInnen einsetzen möchte. Außerdem würde die Entscheidungsmöglichkeit für ein solches Modul den Lehrpersonen die Möglichkeit geben, ihr Vor- und Nachbereitung an der Schule in noch besserer Abstimmung mit der Gedenkstätte zu planen.

Größere SchülerInnengruppen benötigen erweiterte Visualisierung der Fotos

Bei Gruppengrößen von bis zu 15 SchülerInnen funktioniert das Herumgeben und -zeigen von Fotos in den Reflexionsphasen laut Aussage der befragten VermittlerInnen meist passabel, bei größeren Gruppen wird es hingegen problematisch.

Eine Möglichkeit wäre, die Fotos zum Beispiel in einer kurzen Pause vor der Abschlussreflexion von den Mobiltelefonen der SchülerInnen auf ein gemeinsames Gerät zu übertragen und dann auf einem großen Bildschirm oder Beamer anzuzeigen. Dies stellt aber wohl nur schwer erfüllbare Anforderungen an das technische Verständnis der VermittlerInnen sowie an die Infrastruktur an der Gedenkstätte, und erscheint deshalb nicht als optimale Option.

Besser scheint sich hingegen eine Idee zu eignen, die einer der befragten Vermittler bei seinem Interview geäußert hat:

Aber es gibt ja auch die Alternative, dass man Gruppenarbeiten macht, und dann sind immer zwei Gruppen zusammen, die sich gegenseitig die Bilder am Handy zeigen. Das dauert auch nicht länger, und dann gibt es trotzdem diesen Austausch, wie beim Gruppenpuzzle. (Fall 2)

Ein zusätzlicher Vorteil dieser Methode wäre, dass sich der Fokus der Gruppe zwangsweise vom Vermittler oder von der Vermittlerin wegbewegt, wie es im Pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Lapid, Angerer & Ecker, 2010) vorgesehen ist. In dieser Richtung sollte definitiv weiter überlegt werden, da sie sich sehr vielversprechend zeigt.

Sitzordnung bei der Reflexion

Eine befragte Vermittlerin hat darauf hingewiesen, dass die Sitzordnung bei den Reflexionen eine kritische Rolle spielt:

Ich hätte die Zeit, in der die Gruppe [noch] nicht da war, nutzen können, um die Sitzordnung in dem Raum anders zu gestalten. Um es ein bisschen kommunikativer zu machen, also die Tische anders arrangieren, um zumindest eine große Runde zu schaffen. (Fall 6)

In zukünftigen Konzepten könnte also vor Reflexionsphasen der Hinweis enthalten sein, dass die Sitzordnung des Raumes, in dem die Reflexion stattfinden wird, vorher vom Vermittler oder der Vermittlerin so ausgerichtet wird, dass die Kommunikation unter den SchülerInnen und mit dem Vermittler oder der Vermittlerin in der Folge erleichtert und ermutigt wird.

9.2.6 Vorbehalte von BesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen

Forschungsunterfrage 6:

Welche Vorbehalte von EinzelbesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen gibt es gegen neue Medien im Zusammenhang mit der KZ-Gedenkstätte Mauthausen aus der Sicht von VermittlerInnen?

Im Zusammenhang mit der Frage nach möglichen Vorbehalten steht die Vermutung, dass digitale und insbesondere partizipative Medien an KZ-Gedenkstätten (sei es in dazugehörigen Museen oder bei Rundgängen) aktuell bei Rundgängen selten oder nie eingesetzt werden. In dieser Hinsicht ist interessant, ob die Vorbehalte von Lehrpersonen, SchülerInnen, BesucherInnen oder Guides eine Rolle spielen.

Bei den befragten VermittlerInnen zeigte sich zwar eine ganze Bandbreite von möglichen Vorbehalten gegenüber dem Einsatz neuer Medien an KZ-Gedenkstätten, jedoch überwog bei ihnen insgesamt der Eindruck, dass neue Medien durchaus zielführend eingesetzt werden könnten. Alle sieben Befragten haben sich selbst als grundsätzlich offen gegenüber dem Einsatz neuer Medien bei Rundgängen bezeichnet. Es ist aber wahrscheinlich, dass diese Einstimmigkeit stark mit der Auswahlmethode der Befragten zu tun hat. Nachdem sich VermittlerInnen freiwillig für die Teilnahme am Modultest samt Interview melden konnten, werden sich naturgemäß eher technisch interessierte und aufgeschlossene VermittlerInnen gemeldet haben.

In der Folge werden nun zuerst die von VermittlerInnen genannten Vorbehalte gegenüber Medieneinsatz an KZ-Gedenkstätten genannt, danach die genannten Vorteile und Rechtfertigungen. Während diese beiden Aufzählungen allgemein gehalten sind, folgen schließlich noch einige Aussagen, die VermittlerInnen speziell zu BesucherInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen gemacht haben.

Mögliche Probleme durch Medieneinsatz und Vorbehalte

Im Allgemeinen sahen die Befragten durchaus die Gefahr, dass das Pietätsgefühl einzelner BesucherInnen durch den Einsatz von digitalen Medien an KZ-Gedenkstätten gefährdet sei. Mehrere Befragte formulierten allerdings die Ansicht, dass es sich dabei nur um verschwindend wenige Personen handeln könnte.

Während als Grund für die Ablehnung von neuen Medien an KZ-Gedenkstätten manchmal pauschal eine Verletzung des Pietätsempfindens von BesucherInnen angegeben wurde, haben andere Befragte genauere Angaben über mögliche Vorbehalte gegeben: Das Handy würde von manchen BesucherInnen als Unterhaltungsgerät, als Spielerei gesehen, und passe vielleicht deswegen nicht an einen Ort, der mit Bedächtigkeit und Trauer in Zusammenhang stehe. Die Gefahr von Lärm spielt für die Befragten dazu eine bedeutende Rolle - ob in Form von Bediengeräuschen, Klingeltönen oder lauten Telefonierens.

Mobiltelefone eröffnen definitiv neue Möglichkeiten, sich an KZ-Gedenkstätten unangemessen zu verhalten, vorstellbar sind SchülerInnen die direkt neben dem Friedhof gedankenlos und mit Audioausgabe Spiele auf ihrem Handy spielen. Einer der Befragten berichtete von einer für ihn bedenklichen Situation:

Da habe ich auch schon skurrile Sachen gesehen, wo sich ein paar Schüler zusammengestellt haben vor der Gaskammer. Und sich, wie man es halt von den Fortgehfotos kennt, so in der Gruppe zusammengestellt und dann in Pose ein Foto gemacht haben. (Fall 7)

Desweiteren ist vorstellbar, dass SchülerInnen während Rundgängen von ihren Handys abgelenkt werden, zum Beispiel, wenn eine SMS eintrifft, die beantwortet werden möchte. Eine Befragte berichtete davon, die SchülerInnen normalerweise am Beginn eines jeden Rundgangs zu bitten, die Handys abzuschalten oder auf lautlos zu stellen, weil sie eine schlechte Erfahrung mit ständigen Unterbrechungen eines Rundgangs durch Handyklingeltöne gemacht hatte. Somit ist denkbar, dass aktive Mobiltelefone bei Rundgängen einerseits einzelne SchülerInnen ablenken, sowie die gesamte Gruppe stören könnten. Aus ähnlichen Gründen würden laut eines Befragten auch in Schulen Handys für SchülerInnen oft verboten.

Im Großen und Ganzen sehen die befragten VermittlerInnen die Gedenkstätte als zumindest teilweise sakralisierten Ort an, auch wenn diese Sakralisierung von einigen kritisch rezipiert wird. Der klassische Pietätsbereich in den Kellerräumen zwischen dem ehemaligen Krankenrevier und dem ehemaligen Arrestgebäude, also die früheren Tötungsstätten mit Gaskammer und Krematorien, sowie die Friedhöfe in den ehemaligen Lagern 2 (Quarantänehof) und 3 werden

von den VermittlerInnen als besonders sakralisierte Orte wahrgenommen, in denen Trauer und Gedenken auch heute noch eine besondere Rolle spielen. Mehrere Befragte würden es vorziehen, Wissensvermittlung durch neue Medien, insbesondere wenn diese eine Audiokomponente aufweist, nicht an genau diesen Orten durchzuführen. Ein solcher Einsatz neuer Medien an anderen Orten (besonders außerhalb des ehemaligen „Schutzhaftlagers“) wäre im Kontrast dazu für die Befragten allerdings kein Problem. Eine Art Abstufung der Sensibilität verschiedener Orte ist auch aktuell an der Gedenkstätte zu beobachten, zum Beispiel dürfe in den Außenbereichen geraucht werden, innerhalb des ehemaligen Schutzhaftlagers nicht. Genauso dürfen Hunde nichts ins ehemalige Schutzhaftlager, auch das Essen mitgebrachter Mahlzeiten wäre laut eines Befragten in den Außenbereichen weniger ein Problem als innerhalb des ehemaligen Schutzhaftlagers.

Gegenargumente zu möglichen Vorbehalten

In den Augen aller Befragter reichen die genannten Vorbehalte und Befürchtungen keineswegs aus, um den Einsatz neuer Medien an KZ-Gedenkstätten grundsätzlich auszuschließen. Die allgemeine Überzeugung unter den Befragten ist, dass es nur äußerst wenige BesucherInnen geben könne, die den Einsatz neuer Medien an KZ-Gedenkstätte aus Pietätsgründen ganz grundsätzlich ablehnen würden:

Ich finde Handys sind zeitgemäß, und wenn man mit der Kamera fotografiert ist das genau das gleiche wie wenn man mit dem Handy fotografiert. Und wenn jemand telefonieren will, soll er telefonieren. Ich denke aber nicht, dass das respektlos gegenüber Toten ist. Es kann aber so aufgenommen werden von Altgeistern. Auch bei den kurzen Hosen sind es nur einzelne, die sich darüber beschweren, also zum Beispiel 5 von 200.000 Besuchern. Und mit Handys glaube ich gar nicht mehr. Denn das wird auch so gesehen in der Öffentlichkeit, das ist ganz normaler Alltag, das Handy wird überall genutzt. Und Schüler benutzen das nicht weil sie respektlos sind, sondern weil sie daraus lernen wollen. Somit finde ich es eher respektvoll, was die machen, das ist schon ganz normal. (Fall 2)

Auch wenn die Vorbehalte respektiert und beachtet werden müssen, gibt es für die Befragten dennoch überzeugende Argumente, neue Medien künftig stärker an der Gedenkstätte einzusetzen: So könne die Gedenkstätte Mauthausen ihrer Aufgabe als Lernort besser entsprechen, wenn durch das Forcieren des Lernens mit neuen Medien dessen positive Effekte genutzt werden können. Während manche Orte von den Befragten tatsächlich als sensibel eingeschätzt werden, sind viele andere Orte deutlich weniger problematisch. Einer der befragten Guides führt des Weiteren an, dass Betroffenheit, und die Art, wie diese ausgedrückt wird, niemandem aufgezwungen werden soll und kann. Und schließlich denken die Befragten im Großen und Ganzen, dass nicht die neuen Medien Respekt und Pietätsgefühl verletzen, sondern dass dies höchstens die Art des Umgangs der BesucherInnen mit diesen neuen Medien tut:

Es ist sicher der verantwortungsvolle Umgang mit neuen Medien. Aber das verantwortungsvolle Verhalten an einer Gedenkstätte braucht man ja generell. Weil ob jetzt einer raucht, da gibt es ja unterschiedliche Positionen, ob man im Lagerbereich drinnen nicht rauchen soll, aber dafür heraußen, oder auch gar nicht. Oder dass jemand lachend über

den Appellplatz läuft, so wie ich das heute wieder gesehen habe. Beim Lagertor haben dann einige Angestellte und Zivildienstler zusammengestanden und haben sich Witze erzählt. Und das wirkt einfach wenig professionell. Und die Medien alleine sind jetzt nicht böse. Also man kann sich auch ohne Medien „unangemessen“ an einer Gedenkstätte verhalten. (Fall 3)

EinzelbesucherInnen

Mehrere der Befragten berichteten davon, Besuchergruppen beim Gebrauch von verschiedenen aufdringlichen, digitalen Medien an der Gedenkstätte erlebt zu haben. Da war die Rede von einer ausländischen Besuchergruppe, die sich aus Mangel an Detailinformationen an der Gedenkstätte selbst iPads mitgebracht hatte. Andere Besuchergruppen spielten laut hörbar Hymnen ab oder benutzten laute Megaphone oder tragbare Radios. Von EinzelbesucherInnen ausgehend kommt es also in vielen Fällen zu sehr aufdringlicher und verschiedenförmiger Mediennutzung, was eine allgemein hohe Akzeptanz seitens der EinzelbesucherInnen für die Verwendung neuer Medien an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen vermuten lässt.

Lehrpersonen

In vielen Fällen konnten die befragten VermittlerInnen einen Eindruck davon gewinnen, wie die Lehrperson der Schulklasse beim Testrundgang zum jeweiligen Handykonzept eingestellt war. Auch hier war die Bandbreite an Argumenten groß:

Eine Lehrperson hatte bei dem Testrundgang eine eher negative Einstellung zur Handynutzung der SchülerInnen während des Besuchs an der Gedenkstätte. Dies zeigte sich daran, dass die Handynutzung für die SchülerInnen von der Lehrperson vor Beginn des Rundgangs ausdrücklich untersagt wurde. Nach Aussage eines Befragten passiert dies häufig, wahrscheinlich wollten die Lehrpersonen dadurch Ablenkungen durch die Handys während der Rundgänge vermeiden.

Andererseits äußerten sich mehrere Lehrpersonen bei den Testrundgängen positiv gegenüber dem Einsatz der Handys. Eine Lehrperson vermutete nach Aussage eines befragten Vermittlers, dass es den Schülern gut gefallen hätte. Eine andere Lehrperson war vom selbstständigen Arbeiten der SchülerInnen begeistert. Und schließlich wurde auch die didaktische Möglichkeit positiv hervorgehoben, durch den Vergleich von zeitlich unterschiedlichen Bildern des selben Ortes bei den SchülerInnen ein Verständnis für die zeitliche Komplexität mancher Orte an der Gedenkstätte zu erzeugen.

SchülerInnen

Auf Seiten der SchülerInnen würde man eher keine Vorbehalte vermuten, wenn es darum geht, ihre Handys und generell neue Medien an KZ-Gedenkstätten einzusetzen. Nichtsdestotrotz erzählte eine Befragte auch von einer Schulklasse, mit der sie eines der Foto-Konzepte probiert hatte, und auf Widerstand gestoßen ist:

Ich habe es auch mit einer Gruppe probiert, die 18, 19 waren, da haben sich einige geweigert, zu fotografieren, weil das nicht mit ihrem Pietätsgefühl zu vereinbaren ist. Muss man auch respektieren. (Fall 5)

Ähnliche Erlebnisse beim Fotografieren der KZ-Gedenkstätte Mauthausen mit SchülerInnen beschreiben übrigens Miklas, Amesberger, Danner & Gmeiner (2012), die an der Gedenkstätte ein Fotoprojekt mit 18- bis 19-Jährigen durchgeführt haben. Einige SchülerInnen beschrieben das Fotografieren von Orten an der KZ-Gedenkstätte im Rahmen dieses Projekts als „Geilheit“, „unpassend“, „notgeil“, „nicht angebracht“, „nicht so gut mit meinem Gewissen vereinbar“ oder sogar zynisch als „grandios“ (Miklas et al., 2012, S. 125). Dies sind alles Hinweise darauf, dass auch in Zukunft nicht so ohne Weiteres davon ausgegangen werden darf, dass Jugendliche am Einsatz von neuen Medien grundsätzlich interessiert und immer damit einverstanden wären!

Falls es bei einem Rundgang mit der Akzeptanz der SchülerInnen Probleme geben sollte, hat sich bei den Interviews eine alternative Möglichkeit der Durchführung des Konzepts gezeigt: Es scheint auch bereits positive pädagogische Effekte zu haben, wenn man die SchülerInnen nur fragt, welches Foto sie gemacht *hätten* und warum. Dies war bei einem Testrundgang gezwungenmaßen die Methode, weil in einer SchülerInnenkleingruppe kein Handy zum Fotografieren vorhanden war. Lehnen SchülerInnen das Fotomachen zum Beispiel aus ethischen Gründen ab, könnte man diese Methode eventuell weiterhin einsetzen.

Die Bilanz der Vorbehalte und möglichen Befürchtungen fällt also, über alle sieben Befragten hinweg gesehen, hauptsächlich positiv aus: Wenigen gerechtfertigten Befürchtungen stehen viele Entkräftigungen dieser Befürchtungen und Rechtfertigungen gegenüber. Somit bleibt die Frage, warum bei Rundgängen an KZ-Gedenkstätten nicht schon häufiger neue Medien eingesetzt werden. Während bei der Beantwortung dieser Frage sicher auch alle genannten Vorbehalte eine Rolle spielen, nennen die befragten VermittlerInnen insgesamt drei weitere plausible Gründe. Eine Befragte fasst alle diese drei Gründe gut zusammen:

Vielleicht hat es mit den Außenbereichen zu tun, ein großer Teil des Rundgangs findet ja draußen statt. Ich könnte mir auch vorstellen, dass es von der Geschichte her oft eher darum ging offiziell ein Mäntelchen darüber zu breiten, dass es sehr wichtig ist, aber dass vielleicht doch nicht so viel Gelder zur Verfügung gestellt werden. Und ich glaube auch dann ist, für mich, auch ein Unterschied zu machen bei den Ausstellungen an Gedenkstätten und bei den Rundgängen. Also dass es bei Ausstellungen häufiger vorkommt, oder dass zumindest ein Ansatz zu sehen ist, wenn auch nicht so interaktiv. Ich glaube bei den Rundgängen [...] ist immer noch dieser Fokus auf dieser Wissensvermittlung. Die Vermittlerin, der Vermittler sagt etwas mit der Gruppe, und es geht mehr um die Information, und nicht um dieses Interaktive. (Fall 6)

Einerseits nannten die befragten VermittlerInnen also die über weite Strecken bestehende Mittelknappheit an den meisten Gedenkstätten, die teure Investitionen in technische Infrastruktur nahezu unmöglich mache. Die technisch schwieriger auszustattenden Außenbereiche wurden auch genannt, sowie die von früher weiterhin mehr oder weniger bestehende, stark auf frontaler Wissensvermittlung basierende Gedenkstättenpädagogik, die die Entwicklung von interaktiven, mediengestützten Konzepten immer noch hemme.

9.2.7 Eigenschaften praktisch anwendbarer Module

Forschungsunterfrage 7:

Wie können praktisch anwendbare Module für Besucherbegleitungen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen unter Verwendung von neuen Medien aussehen?

Diese Frage soll beantwortet werden, indem bei den Interviews mit den sieben VermittlerInnen jene Aussagen herausgefiltert werden, die generell den Einsatz digitaler Medien an der Gedenkstätte betreffen, also nicht speziell die beiden getesteten Module betreffen. Es zeigt sich, dass die Befragten durchaus klare Vorstellungen davon haben, wie Medieneinsatz nicht stattfinden kann bzw. worauf man dabei achten muss.

Für die Zukunft entwickelte Rundgangsmodule können nur ein Angebot an die VermittlerInnen sein und werden in absehbarer Zeit keine Vorschrift werden. Dies bedeutet, dass die VermittlerInnen individuell bei jedem Rundgang aufs neue entscheiden werden müssen, ob ein bestimmtes Modul eingesetzt wird oder nicht. Die Module müssen für die Guides also möglichst attraktiv sein, also die Umsetzung ihrer individuellen Lehrziele bestmöglich unterstützen. Die Lehrziele der befragten VermittlerInnen wurden bereits in Abschnitt 9.2.1 beschrieben, hier soll es um verallgemeinerbare Eigenschaften gehen, die Modulkonzepte mit Technologieunterstützung in den Augen der VermittlerInnen haben sollen:

Zeitliche Effizienz

Da die Zeit bei Rundgängen sehr knapp ist, darf sie auf keinen Fall mit organisatorischen oder technischen Schwierigkeiten oder Aktivitäten verschwendet werden. Sobald sich ein Vermittler oder eine Vermittlerin bei einem Rundgang für oder gegen das Inkludieren eines Moduls entscheidet, muss er oder sie sich darauf verlassen können, dass alles schnell und problemlos funktionieren wird. Für die beiden bei der Untersuchung getesteten Modulkonzepte bedeutet dies, dass keine Übertragung der Fotos von den Handys der SchülerInnen möglich sein wird, solange keine technisch einwandfreie Methode dafür gefunden wurde. Bluetooth würde sich beispielsweise grundsätzlich als Technologie eignen, erscheint aber als zu fehleranfällig durch die mögliche Unterschiedlichkeit der Geräte und die ständige aktive Beteiligung des Guides beim Übertragungsprozess. Besser wäre eine Möglichkeit zum individuellen Upload der Bilder ohne aktive Beteiligung des Guides, der am Ende nur einmal alle hochgeladenen Bilder abrufen muss.

Modularität und Flexibilität

Die Interviews haben gezeigt, dass die VermittlerInnen durch sich schnell ändernde organisatorische Bedingungen bei vielen Fällen gezwungen sind, ihre didaktischen Planungen während eines Rundgangs immer wieder kurzfristig zu adaptieren. Manchmal haben Schulklassen weniger Zeit als erwartet, oder die Witterung lässt kaum Weg durch die Außenbereiche zu, oder ein angestrebter Ort ist bereits von mehreren anderen Besuchergruppen besetzt. Jegliche Konzepte für den Einsatz von neuen Medien müssen deshalb modular sein, also verwendbar, möglichst

ohne den Rest des Rundgangs stark zu beeinflussen. Außerdem sollten sie möglichst flexibel sein, also am besten örtlich und thematisch unabhängig.

Zuverlässigkeit der Infrastruktur

Wird auf technische Infrastruktur der Gedenkstätte zugegriffen, so muss diese einwandfrei und zuverlässig funktionieren, sonst ist die selbstsichere Verwendung bei Rundgängen nicht realistisch. Betroffen davon könnten zum Beispiel Beamer in den Seminarräumen sein, aber auch PCs für das Ansehen von Zeitzeugenberichten oder das Sammeln der Rundgangsfotos der SchülerInnen:

Was ich bei der jetzigen Situation bemängeln möchte ist, dass man eine halbwegs moderne, technische Infrastruktur im neuen Besucherzentrum hat, und es ist verabsäumt worden, dass man an die Wartung denkt. Was ich damit sagen will: Wenn man an die Benutzung neuer Medien denkt, muss man auch dafür sorgen, dass diese Möglichkeiten einsatzbereit bleiben. (Fall 3)

Auf der anderen Seite müssen sich VermittlerInnen auch darauf verlassen können, den benötigten Raum zur notwendigen Zeit zur Verfügung zu haben. Im Moment sind beide Bedingungen eher nicht erfüllt, weswegen aktuelle Modulkonzepte versuchen müssen, weder auf Gedenkstätten-Technik noch zwingend auf räumliche Infrastruktur zuzugreifen.

Diese Probleme mit der technischen Infrastruktur können zum Teil umgangen werden, indem nur von der Gedenkstätte unabhängige Technik verwendet wird, zum Beispiel die Mobiltelefone der SchülerInnen. Neben der höheren Unabhängigkeit des Moduls ergeben sich für die Gedenkstätte außerdem die Vorteile, dass weder Geld für Anschaffung noch für Wartung von technischer Infrastruktur aufgewendet werden muss.

Verbesserungen nur durch Testen in der Praxis

Einer der Befragten wies auf die Schwierigkeit hin, Konzepte am Reißbrett zu erstellen und von ihrer Funktionsweise auszugehen. Ob ein Konzept funktioniert, „hängt wahrscheinlich auch von der Gruppe ab, von der Vorbereitung, vom Vorwissen, von der Einstellung, von dem was sie von zu Hause mitbringen, von der Kommunikationssituation [...]“. Um all diese Faktoren in einem Konzept zu berücksichtigen ist es notwendig, dass es immer wieder eingesetzt und weiterentwickelt wird. Dazu benötigt ein Konzept die Rückendeckung der pädagogischen Abteilung sowie einige VermittlerInnen, die sich bereit erklären, es zu testen.

Beachtung der speziellen Problematik der Außenbereiche

Da normalerweise ein Großteil eines Rundgangs unter freiem Himmel stattfindet, sind sowohl die TeilnehmerInnen eines Rundgangs sowie alle verwendeten Materialien besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt: Temperatur, Niederschlag, Wind und Störgeräusche können zum Beispiel für Probleme sorgen. Besonders digitale Geräte sind oft auf Temperatur und Feuchtigkeit empfindlich, weswegen es immer Situationen geben wird, bei dem Technikeinsatz nicht sinnvoll sein wird, zum Beispiel wenn im Winter bei Minustemperaturen die Finger der SchülerInnen zu kalt

werden oder alle Rundgangsteilnehmer vom Regen völlig durchnässt werden. In den Interviews genannt wurde auch das Problem, dass auf einem zentralen Gerät abgespielte Audiodateien bei Wind oder anderen Störgeräuschen schnell unverständlich werden.

Kostenfreiheit

Sollen Modulkonzepte im derzeitigen System an Rundgangsangeboten eingesetzt werden, sollten keine Mehrkosten für SchülerInnen entstehen, zum Beispiel indem Daten per UMTS von den Handys der SchülerInnen übertragen werden oder kostenpflichtige Apps heruntergeladen werden müssen. Für die Zukunft ist allerdings vorstellbar, dass Lehrpersonen beim Buchen eines Rundgangs eine solche Option bei Bedarf anwählen können, was die Möglichkeiten für den Einsatz von Medienmodulen vergrößern würde.

Kein Digital Divide

Das betrifft alle Konzepte, die nicht primär die technische Infrastruktur der Gedenkstätte benutzen, sondern die Handys der SchülerInnen einsetzen: Eine bei den beiden getesteten Modulkonzepten häufig geäußerte Sorge von VermittlerInnen war die befürchtete Exklusion einzelner SchülerInnen, die kein Handy besitzen. In absehbarer Zeit werden VermittlerInnen nicht davon ausgehen können, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler ein Mobiltelefon mit den für die Modulkonzepte erforderlichen Funktionen bei der Fahrt an die Gedenkstätte bei sich hat. Deshalb müssen VermittlerInnen trotzdem vor jedem Rundgang aufs Neue anfragen, ob die technischen Voraussetzungen bei den mitgebrachten Geräten gegeben sind. Haben nur etwa die Hälfte der SchülerInnen passende Mobiltelefone mit, ist zum Beispiel die Arbeit in Zweiergruppen als Lösung denkbar, je nach Konzept. Auf jeden Fall ist bei den VermittlerInnen Empathie und Fingerspitzengefühl gefragt, denn Rundgänge (besonders an einem sensiblen Ort wie der Gedenkstätte Mauthausen) dürfen keinesfalls zur Ausgrenzung einzelner SchülerInnen beitragen!

Zusätzlich zu diesen Anforderungen an einzelne Module kam von einem der Interviewten der Wunsch, dass Guides in Zukunft bei Rundgängen mehrere didaktische Konzepte für ähnliche Inhalte anbieten können sollten. Dies soll es den VermittlerInnen möglich machen, sich besser auf die Eigenschaften und Vorlieben einer jeden Schulklasse einstellen zu können. Medienunterstützte Rundgangsmodule können hier jedenfalls einen Beitrag leisten. Die entwickelten Module müssen ab einem gewissen Reifegrad aber auch an den VermittlerInnenpool weitergegeben werden, zum Beispiel in Form einer zentral zur Verfügung gestellten schriftlichen Beschreibung oder personeller Weiterbildungsmaßnahmen an der Gedenkstätte. Es braucht dafür also eine stabile Form der Kommunikation zwischen allen VermittlerInnen.

Einer der Interviewten stellte Überlegungen in der Richtung an, dass punktueller Einsatz von Handys an der Gedenkstätte in ein Gesamtkonzept eingebettet sein sollte. Darin könnte im Sinne einer „Hausordnung“ vermerkt sein, wo man fotografieren darf, wo Audiodateien abgespielt werden dürfen und so weiter.

9.3 Zusammenfassung

Zuerst werden in diesem Kapitel die Ergebnisse aller Unterforschungsfragen nacheinander zusammengefasst. Gemeinsam mit der Zusammenfassung der Ergebnisse wird außerdem jeweils der Bezug jeder Unterfrage zur Hauptforschungsfrage hergestellt, bis schließlich mit Hilfe dieser Erkenntnisse die Hauptforschungsfrage beantwortet wird.

9.3.1 VermittlerInnen

Individuelle Ziele und Methoden von VermittlerInnen

Die Vermittlungsziele der befragten VermittlerInnen können in vier große Bereiche eingeteilt werden: Inhalte vermitteln, Einstellungen verändern, mit der Gruppe richtig umgehen und Nachhaltigkeit des Behandelten erreichen. Es wurde deutlich, wie viele verschiedene mögliche Ziele es für VermittlerInnen geben kann. Die große Menge an Zielen trägt dazu bei, dass die Zeit bei Rundgängen von den VermittlerInnen als äußerst knapp wahrgenommen wird und möglichst effizient genutzt werden soll, um in der begrenzten Zeit möglichst viele Ziele zu realisieren. Im Hinblick auf die angewandten Vermittlungsmethoden der Befragten lassen sich ebenfalls verallgemeinerbare Tendenzen erkennen: Alle befragten VermittlerInnen setzen Bilder und Texte ein, die Interesse wecken sollen und mit den SchülerInnen analysiert und diskutiert werden. Auch das Ermutigen zum Einnehmen von unterschiedlichen Perspektiven der zur Zeit des Konzentrationslagers lebenden Menschen, besonders aus dem KZ-Umfeld, wurde mehrmals als Methode genannt.

Einsatzbereiche für Rundgangsmodule mit Unterstützung neuer Medien gibt es bei dieser Fülle an Zielen reichlich, sei es zum Beispiel das Ermutigen von Kommunikation innerhalb der SchülerInnenengruppe oder das medien- und abwechslungsreichere Vermitteln von historischen Inhalten. Die beiden meistgenannten Methoden der VermittlerInnen unterstützen situiertes Lernen stark: Die Bilder und Texte stellen oft das Problem dar, für das die SchülerInnen interessiert werden sollen, und das durch Diskussion innerhalb der SchülerInnenengruppe mit Unterstützung des Guides gemeinsam behandelt werden soll. Die im situierten Lernen geforderte Multiperspektivität entsteht einerseits durch die verschiedenen Meinungen der SchülerInnen in den Diskussionen, andererseits eben durch die Ermunterung der VermittlerInnen, sich in die früher lebenden Menschen hineinzusetzen. Vermittlerspezifische Ziele und Methoden bei Rundgängen eignen sich theoretisch scheinbar hervorragend für den Einsatz neuer Medien.

Es bestehen also laut den Ergebnisse zur Forschungsfrage 1 definitiv Chancen für den Einsatz neuer Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, die sich durch ihre gute Eignung zur Unterstützung der Vermittlungsmethoden und der Vermittlungsziele der Guides äußert.

Medienkompetenz und -offenheit bei VermittlerInnen

Medienkompetenz gestaltete sich unter den befragten VermittlerInnen sehr unterschiedlich: Für manche sei der Umgang auch mit neusten technischen Entwicklungen kein Problem (sie haben

zum Teil auch schon selbst technologiegestützte Rundgangsmodule entworfen und eingesetzt), während andere sich an für sie absolut notwendige Basics halten: Am Computer meist nur arbeiten und ein einfaches Handy besitzen. Die Offenheit gegenüber technologieunterstützter Rundgangsmodule war hingegen durch die Bank hoch - selbst wenn das Verständnis noch nicht da war, für nützliche Modulkonzepte waren alle bereit, sich die erforderlichen Kenntnisse anzueignen.

Diese Ergebnisse sind besonders mit Vorsicht zu betrachten, wurden sie doch wahrscheinlich durch die Auswahl der Befragten verzerrt. Es ist davon auszugehen, dass sich gegenüber technologieunterstützter Rundgangsdidaktik eher offene VermittlerInnen für die Teilnahme an der Untersuchung gemeldet haben, da bei diesen ein größeres Interesse an der Materie angenommen werden kann. Außerdem weichen Aussagen über bestimmtes Verhalten im Rahmen einer Befragung manchmal vom tatsächlich auftretenden Verhalten der Befragten ab (zum Beispiel wegen sozialer Erwünschtheit). Eher dagegen spricht, dass sehr wohl auch VermittlerInnen unter den Befragten waren, die technisch keineswegs auf dem neusten Stand waren, im Allgemeinen wenig Interesse an technischen Neuerungen hatten oder ihnen gegenüber explizit „skeptisch“ waren.

Die in den Interviews von allen VermittlerInnen kommunizierte Offenheit gegenüber zukünftigen technologieunterstützten Rundgangsmodulen stimmt - soweit man ihnen Glauben schenken kann - hoffnungsvoll. Einerseits wird es bei der Verbreitung neuer Rundgangsmodule wohl manche geben, die diese aus Neugierde einfach einmal ausprobieren werden. Und sollte sich ein technologiegestütztes Rundgangsmodule nach einigen Tests als sinnvoll erweisen, werden wahrscheinlich auch manche weniger medienkompetenten VermittlerInnen bereit sein, sich damit anzufreunden. Und wieder andere würden solche Modulkonzepte wahrscheinlich niemals anwenden, was auch legitim ist; schließlich hat jeder Vermittler und jede Vermittlerin seinen/ihren eigenen Stil und ist in der Wahl der Methoden in einem gewissen Rahmen autonom.

Die VermittlerInnen, so zeigt sich, werden wohl kein Hindernis für einen zukünftig stärkeren Einsatz technologiegestützter Rundgangsmodule sein: Zum einen scheinen sich ihre Vermittlungsziele und -methoden durch neue Medien gut unterstützen zu lassen. Zum anderen gibt es wahrscheinlich mehrere VermittlerInnen, die solche Rundgangsmodule selbst entwerfen und vorantreiben werden, während manch andere, in dieser Thematik eher skeptische VermittlerInnen, bei bewiesenem Nutzen solche Rundgangsmodule wahrscheinlich nachziehen werden.

9.3.2 Getestete Konzepte

Positive und negative pädagogische Effekte

Die befragten VermittlerInnen berichteten von einer ganzen Reihe positiver pädagogischer Effekte, die ihnen während der Testrundgänge im Zusammenhang mit dem jeweiligen Modulkonzept aufgefallen waren:

- Gesteigerte Motivation bei den SchülerInnen

- Leichteres Verstehen der Bilder
- Produkte und Gedanken der SchülerInnen werden ernst genommen
- Handys spiegeln die Lebenswelt der SchülerInnen wieder
- SchülerInnen nehmen die Fotos mit nach Hause
- Diskussionen zwischen den SchülerInnen entstehen automatisch (Konzept 1)
- SchülerInnen werden zu individueller Reflexion angeregt (Konzept 1)
- SchülerInnen setzen Handys gerne zum Fotografieren ein (Konzept 1)
- Blick für Fotos lässt SchülerInnen die Orte genauer wahrnehmen (Konzept 1)
- Genauere Analyse der Orte heute und damals (Konzept 2)
- Verschiedene historische Aufnahmen des selben Orts schaffen tieferes zeitlicheres Verständnis (Konzept 2)
- Selbstständiges Erkunden der Gemeinsamkeiten/Unterschiede der Bilder (Konzept 2)
- Besonders starker Effekt bei ruhigeren Klassen (Konzept 2)
- Offene Fragen können anschließend behandelt werden (Konzept 2)

Dem gegenüber stehen kaum negative pädagogische Effekte, von denen die VermittlerInnen berichteten:

- Ohne gezielte Fragen durch VermittlerInnen bleiben auch Diskussionen über die aufgenommenen Fotos leicht oberflächlich (Konzept 1)
- SchülerInnen diskutieren bereits während des Rundgangs und nicht erst bei der dafür vorgesehenen Diskussionsphase am Ende (Konzept 2)
- Ablenkung durch Handys (wurde nicht beobachtet, aber befürchtet)

Insgesamt berichteten die VermittlerInnen bei beiden Konzepten also von deutlich mehr pädagogischen Vor- als Nachteilen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass beide Konzepte (zumindest unter den richtigen Bedingungen) schnell einen pädagogischen Mehrwert bieten können. Dies zeigt, dass definitiv Chancen für technologiegestützte Module an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bestehen.

Die beiden Konzepte sind also im pädagogischen Sinne effektiv (durch sie eindeutig pädagogische Vorteile erreicht). Ob sie auch effizient sind (also die zur Durchführung notwendige Zeit durch genügend Vor- und weniger Nachteile rechtfertigen) wird im nächsten Abschnitt über technische und organisatorische Schwierigkeiten weiter diskutiert.

Technische und organisatorische Schwierigkeiten

Die VermittlerInnen stießen während der Testrundgänge auf zahlreiche Schwierigkeiten, die nur teilweise aufgelöst oder umgangen werden konnten:

- Die Kälte (teilweise lag Schnee) in den Außenbereichen lenkte die SchülerInnen bei manchen Testrundgängen vom Inhaltlichen ab und machte sie teilweise weniger kommunikativ.

- Aus zeitlichen Gründen ist die Idee des selbstständigen Begehens des Geländes (Konzept (Reflexion)) bei den aktuellen Rundgangsformaten praktisch nicht durchführbar. Außerdem würden sich fast alle Befragten bei Standardrundgängen (2 Stunden Dauer) für die klassische Vermittlung von mehr Inhalt und gegen eine Reflexion entscheiden. Nur kleine Probleme mit der Zeit gab es hingegen bei In&Out-Rundgängen.
- Während sich die Kleingruppen bei den Testrundgängen meist so organisierten, dass pro Gruppe zumindest ein Fotohandy vorhanden war, hatte bei einem Testrundgang aufgrund der Gruppenzusammenstellung eine Kleingruppe kein Fotohandy.
- Bei SchülerInnengruppen ab etwa 15 Personen wäre eine großflächige, zentrale Visualisierung der aufgenommenen Fotos notwendig gewesen, um allen SchülerInnen einen guten Blick geben zu können.
- Durch mangelnde Abstimmung mit Lehrkräften widersprachen sich bei einem Testrundgang Vermittler und Lehrperson, als es darum ging, ob die SchülerInnen an der Gedenkstätte ihre Handys verwenden dürften
- Einige VermittlerInnen vertraten die Ansicht, dass sich das Konzept 2 nicht mit einem normalen Rundgang kombinieren lasse, weil das notwendige Einteilen der SchülerInnen in Kleingruppen und die Bildauswahl zu kompliziert und aufwendig wäre. Deshalb fanden beide Testrundgänge des Konzepts 2 (Vergleich) im Rahmen von In&Out-Rundgängen statt

Schlüsse aus den Modultests für die zukünftige Anwendung der Module

Insgesamt äußerte sich die Mehrheit der Befragten positiv zu den Modulen: Drei der fünf VermittlerInnen, die Konzept 1 (Reflexion) testeten, sowie beide VermittlerInnen, die Konzept 2 (Vergleich) testeten, bekannten sich explizit dazu, die Konzepte in Zukunft häufiger einsetzen zu wollen. Dennoch wurden bei den Modultests Schwierigkeiten offensichtlich, die in Zukunft behoben werden sollten: Bei Konzept 1 war es besonders die Zeit, die Probleme machte, während Konzept 2 durch seine eher komplizierte Durchführung nur für In&Out-Rundgänge geeignet scheint.

Während die Witterung an der KZ-Gedenkstätte ohnehin als gegeben angesehen werden muss und Schwierigkeiten bei **Kleingruppenzusammenstellung** (durch entsprechende Hinweise der VermittlerInnen während der Rundgänge) und **Lehrpersonenkommunikation** (durch mehr Kommunikation und Information der Gedenkstätte mit den Lehrpersonen) wohl in Zukunft eher einfach ausgeräumt werden könnten, bleiben zwei grundlegende Probleme bestehen: Die zeitlichen Schwierigkeiten und der Mangel an Infrastruktur, um die aufgenommenen Fotos zentral zu visualisieren. Ohne Entgegenkommen seitens der Gedenkstätte sind beide wohl nur schwierig zu beheben, besonders die zeitlichen Schwierigkeiten machen eine Durchführung der Konzepte bei Standardrundgängen von 2 Stunden kaum möglich.

Das Problem der **zentralen Visualisierung der Fotos** könnte man beispielsweise auf folgende Arten beheben:

- SchülerInnengruppen umfassen maximal 15 Personen, sodass großflächige Darstellung der Bilder nicht unbedingt nötig ist.
- VermittlerInnen haben für das Betrachten der Fotos mit den SchülerInnen ausreichend Räumlichkeiten zur Verfügung, die zusätzlich mit Computer und Beamer ausgestattet sind (am besten im Besucherzentrum). Außerdem sollte freies W-LAN verfügbar sein. Dann könnte jede Schülergruppe einzeln ihre ausgewählten Fotos unkompliziert auf ein Webportal hochladen, von dem aus der Guide diese abrufen und mittels Beamer für alle sichtbar projizieren könnte. Dies erfordert kaum Zeit oder technische Fertigkeiten von den VermittlerInnen, neben Raum, Computer und Beamer ist das Konzept aber auch vom W-LAN-Zugang abhängig. Eine andere Variante wäre die Übertragung der Fotos von den Handys der SchülerInnen auf ein zentrales Gerät mittels Bluetooth, was für VermittlerInnen aber viel mehr Zeitaufwand und technische Fähigkeiten verlangen würde.
- Die SchülerInnen werden während des Rundgangs zwar von den Guides dazu angehalten, Fotos zu machen, die Nachbesprechung dieser Fotos wird dann allerdings in die Schulen verlagert, wo die Lehrpersonen mit den SchülerInnen die Nachbearbeitung übernehmen. Lehrpersonen könnten dabei von der Gedenkstätte durch zusätzliche Hinweise zur Nachbearbeitung des Gedenkstättenbesuchs und der Verwendung der ausgenommenen Fotos unterstützt werden.
- Statt die Fotos abschließend in der großen Gruppe zu besprechen, könnten sich immer zwei und zwei Kleingruppen über die Fotos und die Gedanken dazu austauschen. Dies eliminiert die Notwendigkeit, alle Fotos zentral darzustellen, da sie einfach herumgezeigt werden könnten. Außerdem können sich die SchülerInnen im intimeren Kreis offener Unterhalten und haben nicht so sehr den Eindruck, dass ihre Aussagen direkt von VermittlerIn und Lehrperson bewertet werden.

Das Problem der **Zeitknappheit** könnte zum Beispiel auf folgende Art gelöst werden:

- Die Gedenkstätte könnte spezielle technologieunterstützte Rundgänge anbieten. Diese könnten 2,5 Stunden dauern, in denen ähnlich wie bei manchen Testrundgängen 2 Stunden regulärer Rundgang, aber zusätzlich eine halbe Stunde technologiegestützte Reflexion vorgesehen wären. Dieses Angebot könnte, wenn schon eine explizite Deklaration der Lehrpersonen notwendig ist, mit dem Hinweis kombiniert werden, dass die Lehrpersonen die entstandenen Fotos später für ein Nachgespräch oder eine Projektarbeit mit den SchülerInnen an der Schule verwenden könnten, auch wenn bereits an der Gedenkstätte mit diesen gearbeitet wird.
- Das Konzept 1 (Reflexion) wird besonders durch die Phase des selbstständigen Begehens des Geländes seitens der SchülerInnen kritisch. Das Konzept 1 könnte allerdings auf eine Art in Richtung Zeitersparnis abgeändert werden, die bei den Testrundgängen teilweise bereits zur Anwendung kam: Wenn SchülerInnen die Fotos bereits während des

Rundgangs machen, entfällt die Phase des selbstständigen Begehens am Ende des Rundgangs, dann wären lediglich etwa 10 - 15 Minuten für die Nachbesprechung der Bilder notwendig. (Konzept 1)

- Vielleicht muss das Problem der Zeitknappheit bei Standardrundgängen aber auch gar nicht gelöst werden: In diesem Fall wären die beiden Konzepte eben nur für In&Out-Rundgänge vorgesehen, bei denen sie sich in den Testrundgängen bewährt haben.

Die Frage von Zeitknappheit ist immer auch die Frage, wie Zeit bei Rundgängen besser genutzt werden könnte. Möglicherweise betrachten manche der VermittlerInnen die Rundgänge noch stark als geschichtliche Teilausbildung der SchülerInnen und möchten daher während eines Rundgangs so viele Inhalte wie möglich thematisieren. Kommen SchülerInnen hingegen gut vorbereitet an die Gedenkstätte, verringert sich die Notwendigkeit, Inhalte zu vermitteln, und die SchülerInnen können sich eher auf den Ort und das Nachdenken darüber einlassen. In einem solchen Szenario scheint ein technologiegestütztes Rundgangsmodul attraktiver, das vor allem Gedanken und Diskussionen anstößt und keine neuen Inhalte mehr transportiert.

Für beide Konzepte kann schließlich ein weiterer wichtiger Verbesserungsvorschlag gelten: Die VermittlerInnen müssen darauf vorbereitet sein, dass die Besprechung der Fotos manchmal nicht so viele interessante Diskussionen und Erkenntnisse erzeugt, wie erhofft. In diesem Fall können VermittlerInnen die **Diskussionen mit den richtigen, bedeutungsvollen Fragen anfangen**, welche jedoch zu diesem Zeitpunkt bereits vorbereitet sein müssen. Die fehlende Vorbereitung von richtigen Fragen kann ein Hinweis auf die von Moser (2008) beschriebene „Gerätepädagogik“ (Moser, 2008, S. 17) sein, bei der die Macht neuer technischer Geräte in der Pädagogik überschätzt wird und krampfhaft didaktische Anwendungsszenarien gesucht werden: Die aufgenommenen Bilder können selbst Gedanken und Diskussionen anregen, es gibt allerdings keine Garantie dafür, dass VermittlerInnen mit bedeutungsvollen Fragen nicht manchmal nachhelfen werden müssen. Nachdem verschiedene VermittlerInnen verschiedene Vermittlungsziele haben, können nicht dieselben Fragen für alle angemessen sein, ein gemeinsamer Katalog von möglichen Fragen könnte den VermittlerInnen jedoch helfen, den Diskussion im Bedarfsfall die nötigen Impulse zu geben. Eine besondere Schwierigkeit in der Entwicklung von bedeutungsvollen Fragen liegt in der Offenheit der Methode, durch die unzählige Themen von den SchülerInnen aufgegriffen werden können, auf die VermittlerInnen dann sofort reagieren müssen.

Bei den beiden getesteten Konzepten sind also insgesamt durchaus Schwierigkeiten zu beobachten, die durch die Anwendung neuer Technologien entstehen. Diesen Schwierigkeiten gilt es, soweit es geht, auszuweichen oder sie durch kluge Adaptionen aufzulösen.

9.3.3 Allgemeiner Einsatz von neuen Technologien an Gedenkstätten

Vorbehalte gegenüber neuer Medien an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Bei den Befragten überwog der Eindruck, dass neue Medien an Gedenkstätten zielführend eingesetzt werden können, und sie waren auch allesamt grundsätzlich offen, diese bei ihren Rundgän-

gen in Zukunft einzusetzen. Diese hohe Aufgeschlossenheit könnte jedoch eine Verzerrung darstellen und mit der Auswahlmethode der Stichprobe im Rahmen der Untersuchung zusammenhängen. Trotz ihrer Offenheit schilderten die VermittlerInnen eine ganze Reihe möglicher Vorbehalte gegenüber der Anwendung neuer Medien an KZ-Gedenkstätten.

Wenn wenige BesucherInnen mit der Anwendung neuer Medien an KZ-Gedenkstätten ein Problem hätten, dann in den Augen der VermittlerInnen wahrscheinlich deshalb, weil zum Beispiel Handys eher als Spielzeug gesehen würden und manchmal auch störenden Lärm erzeugen würden. Dabei wären manche Orte an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen sensibler für Störungen als andere. Im Allgemeinen deute allerdings vieles darauf hin, dass die allermeisten BesucherInnen, SchülerInnen, Lehrpersonen und VermittlerInnen an der Gedenkstätte mit Technikeinsatz grundsätzlich keine Probleme hätten, selbst wenn in Einzelfällen Probleme denkbar wären.

Die VermittlerInnen sehen zwar einerseits mögliche Vorbehalte von vereinzelt BesucherInnen der Gedenkstätte, schätzen den Wert neuer Technologien bei der Wissensvermittlung aber so hoch ein, dass diese wenigen kritischen Stimmen dafür bei sensiblem Umgang in Kauf genommen werden sollten. Warum gibt es dann noch kaum neue Medien bei Rundgängen an KZ-Gedenkstätten? Das begründeten die Vermittler einerseits mit der schwierigen finanziellen Situation vieler Gedenkstätten, andererseits mit der so lange vorherrschenden Idee von Rundgängen als Frontalvorträgen, bei denen den BesucherInnen ohnehin keine mitbestimmende Rolle zugeacht war.

Obwohl VermittlerInnen es für möglich befinden, dass vereinzelt BesucherInnen Probleme mit technologiegestützter Wissensvermittlung an KZ-Gedenkstätten haben, werden diese eher als Einzelfälle gesehen. Die Verwendung neuer Technologie soll niemandem aufgezwungen werden, jedoch sprechen sich die VermittlerInnen eindeutig für ein entsprechendes Angebot beim Gedenkstättenbesuch und die Weiterentwicklung von Rundgängen in diese Richtung aus.

Eigenschaften praktisch anwendbarer Module an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Modulkonzepte für Rundgänge können für die VermittlerInnen immer nur ein Angebot sein, auf das diese im Bedarfsfall zurückgreifen können - zu unterschiedlich sind Vermittlungsziele und -methoden der VermittlerInnen sowie SchülerInnengruppen und sonstige Einflussfaktoren von Rundgangssituationen. Um möglichst attraktiv für VermittlerInnen zu sein, sind bei Rundgangsmodulen jedoch folgende Faktoren wichtig:

- Neue Module sollten zeitlich mindestens so effizient sein wie bereits gewohnte Module.
- Neue Module sollten modular und flexibel sein, sodass VermittlerInnen auf sich plötzlich verändernde Anforderungen bei Rundgängen schnell reagieren können.
- Falls neue Module die Infrastruktur der Gedenkstätte nutzen (Räume, Technik), muss diese auch verlässlich bereit stehen.
- Neue Module sollten zu Beginn von jemandem getestet und bewertet werden, sodass die anderen Vermittler einen Eindruck der Vorteile und Risiken bekommen können.

- Die Schwierigkeiten der Außenbereiche sollten berücksichtigt werden.
- Durch die Anwendung neuer Module sollten SchülerInnen keine Kosten entstehen (etwa durch den Kauf einer Handy-App oder Datenübertragung mit UMTS).
- SchülerInnen ohne eigene Geräte dürfen nicht ausgeschlossen oder diskriminiert werden.

Werden diese Faktoren nicht beachtet, so stellen sie definitiv ein Risiko für den Einsatz neuer Medien an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen dar.

9.3.4 Chancen und Risiken bei der Integration von neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Nun, da alle Ergebnisse im Sinne der Unterforschungsfragen zusammenfassend dargestellt wurden, soll im Zuge einer Zusammenfassung der Ergebnisse die Beantwortung der Hauptforschungsfrage stattfinden:

Welche Chancen und Risiken ergeben sich durch die Integration von neuen Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen?

Bei den Interviews mit den sieben befragten VermittlerInnen kristallisierte sich heraus, dass ihrer Ansicht nach Nachteile und Risiken bei der Integration von neuen Medien bei Rundgängen bestehen können, die Chance auf Vorteile aber enorm ist.

Die große Menge an beobachteten positiven pädagogischen Effekten bei den Testrundgängen (beschrieben in Abschnitt 9.2.3) ist ein starker Indikator dafür, dass neue Medien einen Mehrwert für Rundgänge haben können: SchülerInnen zeigen gesteigerte Motivation, werden zum Diskutieren und Nachdenken angeregt, nehmen persistente Erinnerungen in Form von Fotos für die Zeit nach dem Gedenkstättenbesuch mit, beobachten die Orte genauer und fühlen sich mit ihren Gedanken ernst genommen. Die Chancen liegen dabei in einem besseren, neuartigen Erreichen von Vermittlungszielen und einer vielfältigeren Unterstützung von Vermittlungsmethoden, manche positiven pädagogische Effekte sind überhaupt nur durch den Einsatz neuer Technologien denkbar. Neue Technologien eignen sich offensichtlich, um die Empfehlungen moderner Gedenkstättenpädagogik bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen umzusetzen, auch wenn die Entfaltung der positiven Effekte ausgeklügelter didaktischer Konzepte bedarf und nicht einfach aufgrund des Technologieeinsatzes eintritt.

Die Risiken beim Einsatz neuer Technologien bei Rundgängen sind ebenfalls vielfältig, können aber in den Augen der Befragten größtenteils vermieden werden. Die größten Schwierigkeiten mit den getesteten Konzepten betrafen zu hohen Zeitaufwand (bzw. die Vermutung einer zu geringen zeitlich-pädagogischen Effizienz) und mangelnde Visualisierung der von SchülerInnen aufgenommenen Fotos (bedingt unter anderem durch mangelnde technische Infrastruktur an der Gedenkstätte). Dazu kommt, dass nach Aussagen der Befragten manche BesucherInnen auch grundsätzliche Schwierigkeiten mit Handys als Spielzeug oder Lärmquelle haben könnten, und deshalb eine allgemeine Sensibilität beim Einsatz neuer Medien angeraten werden kann.

Dies sind laut den Befragten jedoch bei weitem keine ausreichenden Risiken, um auf die zukünftige Weiterentwicklung und Integration neuer Medien bei Rundgängen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zu verzichten. Zu groß wären die pädagogischen Potenziale, die vom Einsatz neuer Technologien ausgehen - auch an KZ-Gedenkstätten.

9.3.5 Handlungsempfehlungen für die KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Drei konkrete Handlungen scheinen für die Gedenkstätte Mauthausen aufgrund der Ergebnisse bei geringem Aufwand eine verhältnismäßig starke Verbesserung der Möglichkeiten für technologiegestützte Rundgangsmodule zu bieten:

- **Verstärkte Kommunikation mit und Information der Lehrpersonen**

Bei den Interviews hat sich gezeigt, dass es im Zusammenhang mit technologiegestützten Rundgangsmodulen sinnvoll scheint, seitens der Gedenkstätte tiefergehende Rundgangsangebote für Lehrpersonen mit Schulklassen offiziell bereitzustellen und die Kommunikation mit den Lehrpersonen weiter zu intensivieren (wie in Abschnitt 9.2.5 bereits beschrieben). Lehrpersonen könnten dann für die Nachbereitung in der Schule gezielt die aufgenommenen Fotos einsetzen und sich so entweder die Zeit für die Reflexion an der Gedenkstätte sparen oder allgemein im Unterricht verfolgte Lehrziele unterstützen. Wünschenswert wären seitens der Gedenkstätte einerseits Informationen über den potenziellen Einsatz der Handys der SchülerInnen beim Rundgang (sodass Lehrpersonen vor dem Rundgang Handys nicht mehr verbieten und unangenehme Situationen entstehen oder Handys gleich im Bus gelassen werden). Andererseits bestünde die Möglichkeit, dass Lehrpersonen die Anwendung technologiegestützter Rundgangsmodule bei der Buchung der Rundgänge auswählen könnten (vielleicht mit einer dezidierten Rundgangsdauer von 2,5 Stunden), und dass dadurch genügend Zeit für die Module während des Rundgangs bereitstehen würde sowie die Produkte des Rundgangs in die Vor- und Nachbereitung an der Schule integrierte werden könnten. Beispielsweise könnten Lehrpersonen mit den SchülerInnen an der Schule Twitter-Konten einrichten, die dann an der Gedenkstätte im Rahmen des Rundgangs verwendet werden könnten.

- **Freien Zugang zu W-LAN an der Gedenkstätte**

Beim Grobdesign der möglichen technologiegestützten Modulkonzepte für die Untersuchung zeigte sich, dass die Verfügbarkeit kostenfreien Internets bei gleichzeitiger Verwendung von Smartphones die Möglichkeiten des Handyeinsatzes bei Rundgängen immens steigern würde. Nachdem auf Basis der Daten der vergangenen Jahre in Zukunft ein weiterer Anstieg der Smartphone-Verbreitung unter Jugendlichen auf weit über 50 % anzunehmen ist (Education Group, 2013), scheint die Zeit für umfassenden W-LAN-Zugang an der Gedenkstätte Mauthausen gekommen zu sein. Plötzlich stehen Möglichkeiten wie Internetrecherche, das Hochladen und Kommentieren von Fotos oder das individuelle Ansehen von themenspezifischen Videos für die Anwendung bei Rundgängen offen - und das ohne zusätzliche Kosten für die SchülerInnen!

- **Publikation erfolgreicher Konzepte**

Es sollte für VermittlerInnen eine Möglichkeit geben, angewandte Konzepte einfach für andere VermittlerInnen zur Verfügung zu stellen und über erlebte Vor- und Nachteile zu berichten. Auf diese Weise könnte die Weiterentwicklung und Verbreitung neuer Modulkonzepte unterstützt werden. Einzelne VermittlerInnen könnten dann beschriebene Modulkonzepte verwenden, weiterentwickeln und die Ergebnisse wiederum veröffentlichen, womit allen geholfen wäre.

10 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel wird zuerst eine kritische Betrachtung der Untersuchung und ihres Gültigkeitsbereichs vorgenommen, bevor Empfehlungen für weiterführende Forschung gegeben werden und ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen im Feld der technologiegestützten Gedenkstätten Didaktik stattfindet.

Kritische Betrachtung der Untersuchung und ihres Gültigkeitsbereichs

Im Rahmen der Untersuchung haben die Testrundgänge und die Interviews mit den jeweiligen VermittlerInnen viele Ergebnisse produziert. Dabei darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass bei den Testrundgängen in Bezug auf Witterung, Sprache und Gedenkstätteninfrastruktur nur ein kleiner Bereich getestet wurde. Sämtliche Testrundgänge wurden im Februar und März durchgeführt, also in Monaten mit meist niedrigen Außentemperaturen. Die SchülerInnengruppen hatten bei den Testrundgängen häufig mit Kälte zu kämpfen, jedoch selten oder nicht mit Regen, extremem Wind oder extremer Hitze. Alle Testrundgänge wurden zudem mit deutschen oder österreichischen SchülerInnen in deutscher Sprache durchgeführt, obwohl an der Gedenkstätte Mauthausen auch immer wieder reguläre Rundgänge mit SchülerInnen in anderen Sprachen und aus anderen Kulturkreisen stattfinden. Und schließlich waren während der Testrundgänge immer wieder Bereiche der authentischen, historischen Orte nicht begehbar, wie zum Beispiel teilweise der Duschaum im Keller der Wäschereibaracke oder gegen Ende der Testrundgänge die Tötungsstätten unter dem Reviergebäude (überhaupt entwickelt sich die Gedenkstätte in Topologie und Infrastruktur ständig weiter). Zusätzlich wurde im Mai 2013 das neugestaltete Museum an der Gedenkstätte eröffnet, das wieder neue Herausforderungen an die Rundgänge stellt. Dies alles untermauert die Einschätzung, dass die Testrundgänge keinesfalls repräsentativ für alle Rundgangsszenarien waren und überhaupt durch Modultests nie alle möglichen Szenarien abgedeckt werden können. Trotzdem wird weiteres Einsetzen und Weiterentwickeln eine der Aufgaben zukünftiger Vermittlungstätigkeit und Forschung an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen sein.

Eine zusätzliche Einschränkung der Ergebnisse betrifft die Situation des Autors. Der Autor war zum Zeitpunkt der Untersuchung selbst bereits jahrelang im Vermittlerpool der KZ-Gedenkstätte Mauthausen tätig. So waren besondere Einsichten in die Organisation der Gedenkstätte und leichter Zugang zu anderen VermittlerInnen möglich, jedoch müssen die Ergebnisse auch als möglicherweise durch diese Umstände verzerrt betrachtet werden. Wahrscheinlich spielten bei der Interpretation der Ergebnisse implizit Erfahrungen des Autors mit Rundgängen hinein, auch das Design der technologiegestützten Konzepte war bereits durch diese Erfahrungen geprägt (aber andererseits wohl nur dadurch möglich). Schließlich war die Interviewsituation wahrscheinlich ebenfalls eine andere, als wäre ein Unbekannter den VermittlerInnen gegenüber gesessen - soziale Erwünschtheit könnte bei den Interviews eine besonders große Rolle gespielt haben, da manche Befragte den Autor bereits vorher kannten und in ihm nicht nur einen

Autor, sondern auch einen Kollegen gesehen haben könnten. Weiterführende Forschungen von Außenstehenden in Zukunft ergeben womöglich etwas andere Ergebnisse.

Die Auswahl der Befragten bewirkte wahrscheinlich, wie bereits in den Kapiteln 8 und 9 in verschiedenen Abschnitten beschrieben, eine Verzerrung bei manchen Antworten. Beispielsweise haben sich wahrscheinlich neuen Technologien und Rundgangskonzepten eher offene VermittlerInnen zur Untersuchung gemeldet, und weniger offene VermittlerInnen waren dadurch in der Untersuchung unterrepräsentiert. Jedenfalls kann eine Repräsentativität der sieben befragten VermittlerInnen für den gesamten VermittlerInnenpool von 93 Personen ausgeschlossen werden. Bei weiterführenden Studien könnte auf andere Stichprobenauswahl und höhere Repräsentativität Wert gelegt werden, um allgemein gültigere Ergebnisse zu erzielen.

Die Rundgänge wurden in dieser Arbeit aus Ressourcengründen ausschließlich aus Sicht der VermittlerInnen analysiert. Obwohl die VermittlerInnen teilweise große Erfahrung mit Rundgängen und Gruppen haben, ist es beinahe sicher, dass sie immer wieder Situationen falsch interpretieren (beispielsweise warum SchülerInnen kaum kommunizieren, weswegen sie nach dem Erteilen eines Auftrags zögern oder ob sie sich die Handyfotos nach dem Gedenkstättenbesuch noch einmal ansehen). Um Vorbehalte von Besuchern zu erforschen, ist es beispielsweise suboptimal, die Meinung von VermittlerInnen dazu abzufragen, denn diese müssen oft über deren Meinungen spekulieren - besser sollte man SchülerInnen, Lehrpersonen und BesucherInnen direkt fragen. Andererseits ging es in den meisten Forschungsfragen direkt um die Meinungen, Befürchtungen, Erfahrungen und Eindrücke der VermittlerInnen. Nichtsdestotrotz sollten zukünftige Forschungsarbeiten bei der Erforschung von Rundgängen auch immer wieder direkt mit BesucherInnen, SchülerInnen und Lehrpersonen forschen, wie es in letzter Zeit zum Beispiel Haberpointner und Wetzlmaier (2012) und Baumgartner und Girstmayr (2010) an der Gedenkstätte Mauthausen oder Pampel (2008) an der Gedenkstätte Bautzen gemacht haben, auch wenn es dabei zahlreiche methodische Schwierigkeiten gibt, wie sie Pampel (2011) im Gedenkstättenrundbrief 162 beschreibt.

Weitere Forschungsarbeiten und die zukünftige Entwicklung des Feldes

In Bezug auf die erfolgte Untersuchung bietet sich die Erforschung einer weiteren Frage an: Werden die technologiegestützten Rundgangsmodule von VermittlerInnen als attraktiver empfunden, wenn bei einem Rundgang die SchülerInnengruppe gut von den Lehrpersonen in der Schule mit Inhalten auf den Gedenkstättenbesuch vorbereitet wurde? Den meisten Befragten schien eine Durchführung der Handymodule bei Standardrundgängen von 2 Stunden nicht realistisch, sie würden den SchülerInnen lieber mehr neue Inhalte vermitteln. Es wäre interessant zu erforschen, ob VermittlerInnen mit einer SchülerInnengruppe, die bereits die inhaltlichen Grundlagen kennt, eher gewillt sind, die technologiegestützten Rundgangskonzepte auch im Zuge von Standardrundgängen durchzuführen, wenn durch den großteiligen Wegfall der inhaltlichen Rundgangsziele viel Zeit für andere Ziele verfügbar wird.

Die weiter oben angesprochenen speziellen Voraussetzungen für die Testrundgänge und ihre daraus resultierende mangelnde Repräsentativität können und sollten durch häufigeres Testen von immer wieder abgewandelten Rundgangsszenarien und -konzepten durch VermittlerInnen der Gedenkstätte ständig erweitert werden. Dadurch steigt die Aussagekraft der Ergebnisse. Ein Szenario, das im Rahmen dieser Untersuchung noch gar nicht getestet wurde, ist die Kombination des Konzept 2 (Vergleich) mit dem Setting eines Standardrundgangs von 2 Stunden. Obwohl einige befragte VermittlerInnen diese Kombination für kompliziert und schlecht durchführbar halten, kann dies erst als gesichert angesehen werden, wenn einige Male getestet wurde. Womöglich lösen sich dabei Bedenken auf und neue Potenziale werden entdeckt - so, wie dies teilweise auch bei den anderen Testrundgängen geschehen ist.

Gedenkstättenpädagogik muss für SchülerInnen nicht zwangsweise nach dem Besuch der Gedenkstätte abgeschlossen sein. Während eine Nachbereitung durch Lehrpersonen im Unterricht bereits in einigen Fällen stattfindet, gibt es in diesen Fällen, mehr als bei Rundgängen selbst, bessere Möglichkeiten für das Lernen mit neuen Medien in multimedialen Lernumgebungen. Bei Rundgängen liegt der Fokus doch sehr stark auf der Topografie des historischen Orts und dem Erleben desselben, weshalb dem Lernen mit neuen Medien dort enge zeitliche und methodische Grenzen gesetzt sind. Nach dem Gedenkstättenbesuch hingegen haben die SchülerInnen in der Schule mehr Abstand und Zeit, um gemeinsam Meinungen auszutauschen und Wissen zu generieren. Das Forcieren des Lernens mit neuen Medien außerhalb der Gedenkstätte ist jedoch Meier der verantwortlichen Lehrpersonen. Jedoch sollte für zukünftige Forschungsarbeiten auch immer mehr die Untersuchung von Vor- und Nachbereitung interessant werden, weil diese (wie unter anderem im Pampel (2008) beschrieben) einen gewichtigen Teil zum Erfolg von Rundgängen beitragen.

Schließlich soll diese Arbeit auch VermittlerInnen anregen, sich über die Rundgangsmodule Gedanken zu machen sowie die Erkenntnisse dieser Arbeit einzuarbeiten und informell weiter zu testen. An der Gedenkstätte war durch die Testrundgänge auch unter den VermittlerInnen, die nicht an der Untersuchung teilgenommen hatten, ein gesteigertes Interesse am Einsatz von technologiegestützten Rundgangsmodulen spürbar. Innovationen bei Rundgängen werden auch in Zukunft von pädagogischen MitarbeiterInnen, Forschenden oder von VermittlerInnen selbst kommen müssen.

Wenn in Zukunft (wie in Abschnitt 9.3.5) an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen freier W-LAN-Zugang eingerichtet wird und die Verbreitung von Smartphones bei Jugendlichen noch zunimmt, sind in naher Zukunft noch viel weiterführende Modulkonzepte denkbar, als die im Rahmen dieser Arbeit getesteten. Neben schnell und technisch einfach umgesetzten Lösungen werden wohl immer mehr speziell für Rundgänge entwickelte Programme/Apps in den Vordergrund rücken, die Funktionen zum Fotografieren, Kommentieren, Dateiupload, zur Videobetrachtung und Informationsgewinnung kombinieren könnten. Auf diese Weise wäre auf einen Schlag eine Fülle von Funktionen bei Rundgängen verfügbar, ohne dass die SchülerInnen verschiedene Apps

auf ihren Smartphones installieren und kennenlernen müssten. Dadurch kann Zeit gespart werden, sodass die Rundgänge weiterhin inhaltlich effizient bleiben könnten.

Schließlich beziehen sich beinahe alle Ergebnisse der Untersuchung speziell auf die KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Verschiedenste Parameter, wie die einzigartige Topografie und Geschichte des Ortes, die heutige organisatorische Situation oder die Landeskultur der VermittlerInnen und der Hauptzielgruppe machen es unmöglich, die Erkenntnisse der Untersuchung zu verallgemeinern. Viele der in dieser Arbeit generierten Aussagen können zwar als Arbeitshypothesen an anderen KZ-Gedenkstätten übernommen werden, jedoch wird standortspezifische Forschung nötig sein, um die Ergebnisse an anderen KZ-Gedenkstätten zu bestätigen oder zu widerlegen. Denkbar und ratsam wäre eine standortübergreifende Zusammenarbeit unter KZ-Gedenkstätten, wie eine geteilte Kommunikationsplattform von GedenkstättenpädagogInnen, um gegenseitige Inspiration zu ermöglichen und die Innovation technologiegestützter Rundgangsmodule an allen KZ-Gedenkstätten weiterzuführen.

Das vermutete große Potenzial des Lernens mit neuen Medien an KZ-Gedenkstätten konnte im Zuge dieser Arbeit bestätigt werden und wird in Zukunft wohl einen immer größeren Anteil an der zielgruppengerechten Vermittlung bildungspolitisch relevanter Geschichte an KZ-Gedenkstätten haben.

Literaturverzeichnis

- Arnold, P. (2011). *Die „Netzgeneration“*. Verfügbar unter: <http://www.ibl.fh-muenster.de/methodenportal/images/methodenportal/2/2b/Netzgenerati on.pdf> [13.07.2013]
- Bachmair, B. (2013). *Auf dem Weg zu einer Didaktik mobilen Lernens*. Verfügbar unter: http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_7/SH7_21.pdf/download [23.07.2013]
- Bachmair, B., Risch, M., Friedrich, K. & Mayer, K. (2011). *Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs*. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/19/bachmair1103.pdf> [23.07.2013]
- Baumgartner, A. (1997). *Die vergessenen Frauen vom Mauthausen. Die weiblichen Häftlinge des Konzentrationslagers Mauthausen und ihre Geschichte*. Wien: Verlag Österreich.
- Baumgartner, A. & Girstmayr, I. (2010). "... weil ich das einmal sehen wollte.". Die Mauthausen-BesucherInnen-Studie im Zuge der Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2012. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 43-53). Wien: Bundesministerium für Inneres.
- Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation*. Stuttgart: LinkKlett.
- Bernhardt, T. & Kirchner, M. (2007). *E-Learning 2.0 im Einsatz. „Du bist der Autor!“*. Vom Nutzer zum WikiBlog-Caster. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Brebeck, W. E. (2001). Die bewusste Musealisierung von Gedenkstätten als Zukunftsaufgabe. *Gedenkstättenrundbrief, 100*, 62-68.
- Bundesministerium für Inneres (2007). Urkunde über die Übergabe des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2007. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 48-49). Wien: Bundesministerium für Inneres.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J.a). *Allgemeinbildende Höhere Schule Unterstufe. Lehrplan: „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/879/gsk_pb_hs.pdf [12.07.2013]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J.b). *„Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf [12.07.2013]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J.c). *Hauptschule Lehrplan: „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“*. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> [12.07.2013]
- Cerny, D. (2010). Entdeckendes Lernen an KZ-Gedenkstätten – Copei und das Konzept des entdeckenden Lernens im (außer-)schulischen Bildungsgeschehen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4*, 445-449.
- Distel, B. (1984). Schulklassen und Jugendgruppen in der KZ-Gedenkstätte Dachau. *Internationale Schulbuchforschung, 6*, 167-172.
- Education Group (2013a). *Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der Jugendlichen*. Verfügbar unter: http://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/News_Dateien/Charts_Jugendlich

[e_2013.pdf](#) [13.07.2013]

Education Group (2013b). *Oö. Jugend-Medien-Studie 2013. Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen*. Verfügbar unter:

http://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/News_Dateien/WEB_Zsf_Jugend-Medien-Studie.pdf [13.07.2013]

Erinnern.at (o. J.). *Katalog Gedenkstätten in Österreich*. Verfügbar unter:

<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/katalog> [20.03.2013]

Fiederer, H. (2001). Zur Geschichte der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. In S. Haider & G. Marckhgott (Hrsg.), *Oberösterreichische Gedenkstätten für KZ-Opfer*. (S. 93-112). Linz: Oö. Landesarchiv.

Friedrich, K., Bachmair, B. & Risch, M. (Hrsg., 2011). *Mobiles Lernen mit dem Handy. Herausforderung und Chance für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Haberpointner, R. & Wetzlmaier, C. (2012). *Wie erleben SchülerInnen den Besuch der Gedenkstätte Mauthausen und welche Erfahrungen machen LehrerInnen dabei? Welche Intentionen verbinden sie damit? Theoretische Grundlagen und Empirische Analyse*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität Linz.

Hörmann, G. (2012). BesucherInnenstatistik 2012. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2012. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 131-133). Wien: Bundesministerium für Inneres.

Hörmann, G. (2011). BesucherInnenstatistik 2011. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2011. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 109-111). Wien: Bundesministerium für Inneres.

Hörmann, G. (2010). BesucherInnenstatistik 2010. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2010. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 103-105). Wien: Bundesministerium für Inneres.

Hörmann, G. (2009). BesucherInnenstatistik 2009. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2009. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 88-90). Wien: Bundesministerium für Inneres.

Knigge, V. (2002). Erinnern oder auseinander setzen? Kritische Anmerkungen zur Gedenkstättenpädagogik. In E. Fuchs, F. Pingel & V. Radkau (Hrsg.), *Holocaust und Nationalsozialismus* (S. 33-41). Wien: StudienVerlag.

Kohl, W. (2008). Als die Mauthausener SS Oberösterreichs Fußballmeister war. Fußball in der Nazizeit, und wie das in den Zeitungen aussah. In M. John, F. Steinmaßl (Hrsg.), *...wenn der Rasen brennt.... 100 Jahre Fußball in Österreich*. Grünbach: Steinmaßl.

Kuhls, H. (1996). *Erinnern lernen. Pädagogische Arbeit an Gedenkstätten*. Münster: Agenda-Verlag.

Lapid, Y. (2007). Pädagogische Vermittlung an der Gedenkstätte. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2007. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 76-77). Wien: Bundesministerium für Inneres.

Lapid, Y., Angerer, C. & Ecker, M. (2010). *Was hat es mit mir zu tun? Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen*. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2010. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 15-20). Wien: Bundesministerium für Inneres.

- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 139-148). Weinheim: Beltz PVU.
- Maršálek, H. (2006). *Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen. Dokumentation*. 4. Auflage. Wien: Edition Mauthausen.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Medien+bildung.com (o. J.). *taschenfunk. Das Handy als Unterrichtswerkzeug*. Verfügbar unter: <http://medienundbildung.com/fileadmin/images/PDF/PDF%20Taschenfunk%20Internet.pdf> [15.07.2013]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). *JIM 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [13.07.2013]
- Mernyi, W. & Wenninger, F. (2006). *Die Befreiung des KZ Mauthausen: Berichte und Dokumente*. Wien: ÖGB Verlag.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Miklas, H., Amesberger, H., Danner, S. & Gmeiner, C. (2012). *Mauthausen revisited*. Wien: LIT Verlag.
- Moser, H. (2008). *Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- ÖIAT, Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2011). *Das Handy in der Schule. Mit Chancen und Risiken kompetent umgehen*. Verfügbar unter: http://www.saferinternet.at/uploads/tx_simaterials/Unterrichtsmaterial_Das_Handy_in_der_Schule.pdf [15.07.2013]
- Pampel, B. (2007). *Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher*. Frankfurt am Main: Campus.
- Pampel, B. (2011). Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-) Antworten auf Basis von Besucherforschung. *Gedenkstättenrundbrief 162 (8/2011)*, 16-29.
- Pawlow, I. P. (1928). *Lectures on conditioned reflexes: Twenty-five years of objective study of higher nervous activity (behavior of animals)*. New York: International Publishers.
- Perz, B. (2006). *Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen 1945 bis zur Gegenwart*. Innsbruck: Studienverlag.
- Piaget, J. (1976). *Psychologie der Intelligenz*. 7. Aufl. Stuttgart: Walter-Verlag.
- Premsky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Verfügbar unter: <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY+-DIGITAL+NATIVES+AND+IMMIGRANTS+1.PDF> [13.07.2013]
- Reinmann, G. (2012). *Studententext Didaktisches Design*. Verfügbar unter: http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studententext_dd_mai12.pdf [01.04.2013]
- Reinmann, G. (2011). Didaktisches Design – Von der Lerntheorie zur Gestaltungsstrategie. Verfügbar unter: <http://13t.eu/homepage/das-buch/ebook/kapitel/o/id/18> [01.04.2013]

- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Beltz: Weinheim.
- Sacharov, V. I. (1961). *Aufstand in Mauthausen*. Berlin: Volk und Welt.
- Schätz, B. (2009). Die Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. In Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Mauthausen Memorial 2009. Forschung - Dokumentation - Information* (S. 13-24). Wien: Bundesministerium für Inneres.
- Sesink, W. (2008). Medienentwicklung und Medienpädagogik: Neue Medien. In U. Sander, F. von Gross, K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Verfügbar unter: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf [08.04.2013]
- Spiro, R. J. & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix, R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Steinebach, C. (2007). Jugendgruppen in Gedenkstätten. Wann führt Erinnern und Gedenken zum Lernen? In W. Nickolai & M. Brumlik (Hrsg.), *Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik* (S. 104-118). Freiburg: Lambertus.
- Winter, B. (1992). Jugendliche in der Gedenkstätte: eine Herausforderung für die politische Bildung. Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Gedenkstättenarbeit mit Jugendlichen – eine Herausforderung für die politische Bildung* (S. 39-46). Wiesbaden: HLZ
- Zumbach, J. (2010). *Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Anhang A

Interviewleitfaden

Datum und Beginnzeit: _____

Vermittler/in: _____

Informationen zur Schulklasse (Alter, Schultyp, Stadt, begleitende Lehrpersonen):

Vorbereitung

- Vorbereitung (und Testen) des Aufnahmegeräts inklusive Ersatzbatterien
- Sicherstellen von Steckdosenzugang für Laptop
- Schaffen einer angenehmen Interviewatmosphäre durch Getränke und Kekse

Einleitung

- Begrüßen des Guides und danken für die Mitarbeit bei der Untersuchung
- Guide über die Dauer des Gesprächs (eine Stunde) informieren
- Den Guide über die Themenblöcke informieren und bitten, sich bei den Fragen ruhig Zeit zum Nachdenken zu lassen
- Um Erlaubnis für die Aufzeichnung des Gesprächs bitten und Anonymität anbieten

Leitfaden

Themenblock zum eingesetzten Handy-Modulkonzept

1) Wie haben Sie den Rundgang insgesamt empfunden?

Diese Frage dient als Eisbrecherfrage, die den Guide an die Interviewsituation gewöhnen soll, wobei gleichzeitig das von ihm während des Rundgangs Erlebte in Erinnerung gerufen wird. Der Guide soll über sein eigenes Gefühl beim Rundgang reden, außerdem über die Schülergruppe sowie darüber, was ihm sonst noch erwähnenswert erscheint. Diese Informationen dienen als Grundlage für die weiteren Fragen. Der ganze Themenblock zum absolvierten Rundgang wird außerdem am Anfang des Fragebogens angesprochen, da die Erinnerung des Guides an den Rundgang zu diesem Zeitpunkt wohl noch am klarsten ist.

2) Was können Sie mir zum Handy-Modul beim Rundgang eben erzählen?

Nun geht es speziell um das Handy-Modul, das der Guide testweise eingesetzt hat. Von Interesse sind die Vorbereitung und Planung des Moduls beim Guide, dann die spür- und sichtbaren Auswirkungen des Moduls auf die Schülergruppe und schließlich die Betrachtung im Nachhinein. Wenn die

einzelnen Themen nicht von selbst im Gespräch auftauchen, sollen folgenden Fragen gestellt werden:

- **2a) Wie war das Planen und Umsetzen des Moduls für Sie persönlich?**
- **2b) Wie haben die Schüler die Handys eingesetzt und ist ihnen dabei etwas Besonderes aufgefallen?**
- **2c) Welchen Eindruck haben Sie von den Auswirkungen des Moduls auf einzelne Schüler und die Schülergruppe als Gesamtes?**
- **2d) Wie hat/haben die Lehrperson(en) auf das Modul reagiert?**
- **2e) Was hat gut, was hat nicht gut funktioniert?**
- **2f) Welche technischen oder organisatorischen Probleme gab es?**

3) Welche Faktoren sprechen Ihrer Ansicht nach dafür und dagegen, das eingesetzte Konzept in Zukunft häufiger einzusetzen?

4) Was kann man Ihrer Meinung nach an dem von Ihnen eingesetzten Konzept verbessern, sodass es in Zukunft eine gute Alternative für möglichst viele Guides wird?

Die Besonderheiten des aktuellen Rundgangs und die erfolgte Anwendung des Handy-Modulkonzepts werden in den Fragen 1) und 2) besprochen. Die Fragen 3) und 4) sollen nun allgemeiner Aufschluss darüber geben, wie der Guide die allgemeine Nützlichkeit des Konzepts für die Zukunft abschätzt (unabhängig vom eben erfolgten Rundgang) und was am Konzept verbessert werden kann/muss.

Themenblock zu neuen Medien an Gedenkstätten

5) Haben Sie für Ihre Rundgängen an der Gedenkstätte bereits über den Einsatz von Handys oder anderen technischen Geräten nachgedacht? Wenn ja, welche Ideen sind das?

Eventuell gibt es bei den Guides sogar schon Ideen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage nach Einsatzmöglichkeiten von neuen Medien relevant sein können.

6) Welche Erfahrungen haben Sie selbst schon mit technischen Geräten an KZ-Gedenkstätten gemacht, zum Beispiel als Besucher?

Mauthausen-Guides beschäftigen sich in der Regel auch mit anderen KZ-Gedenkstätten und haben vielleicht bereits Erfahrungen damit gemacht, wie technische Hilfsmittel an anderen Gedenkstätten eingesetzt werden. Falls es bereits Erfahrungen gibt, wird die Frage nach der Verwendung dieser technischen Geräte an der Gedenkstätte Mauthausen gestellt.

- **6a) Wie könnte die Verwendung dieser Hilfsmittel für die Rundgänge an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen genutzt werden?**

7) Welche Unterschiede sehen Sie zwischen dem Einsatz neuer Medien (Computer, Handys, ...) an KZ-Gedenkstätten im Gegensatz zum Einsatz in „normalen“ Museen?

Die Frage soll ein Herantasten an die Bewertung technischer Geräte für die Verwendung an Gedenkstätten ermöglichen. Ein Vergleich mit „normalen“ Museen kann helfen, die Meinung des Guides zu schärfen und gedenkstättenpezifische Aspekte zu bedenken. Schließlich steht die Frage nach den vermuteten Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Handys und neuen Medien an KZ-Gedenkstätten im Mittelpunkt.

- **7a) Welche Vor- und Nachteile können Sie sich beim Einsatz von Handys und neuen Medien an KZ-Gedenkstätten vorstellen?**

8) Welche Vorbehalte und Befürchtungen gibt es Ihrer Meinung nach möglicherweise unter Besuchern der Gedenkstätte (Einzelbesucher, Lehrpersonal, Schüler) in Bezug auf Handys/neue Medien und KZ-Gedenkstätten insbesondere bei Rundgängen?

Dies ist die Frage nach Bedenken, die immer wieder von verschiedenen Personen geäußert werden, aber zu der es keine Literatur gibt. Die Mauthausen-Guides können für diese Frage als Experten betrachtet werden, denn sie haben im Regelfall besondere persönliche und berufliche Erfahrungen mit Gedenkkultur und lernen immer wieder Besucher der Gedenkstätte mit ihren Zielen und Erwartungen kennen.

Themenblock zu Medienkompetenz und pädagogischen Zielen

9) Wie gestaltet sich Ihr eigener Umgang mit neuen Medien wie Internet oder Handys in der Freizeit und im Beruf?

Um adäquate didaktische Konzepte mit Medienunterstützung entwickeln zu können ist eine Einschätzung der Medienkompetenz von Mauthausen-Guides nötig.

10) Gehen wir jetzt weg von Medien hin zu den Rundgängen an sich. Was möchten Sie im Allgemeinen durch Ihre Rundgänge bei den Schülern erreichen?

An der KZ-Gedenkstätte Mauthausen gibt es keine fixen, umfassenden Vorgaben für die pädagogischen Ziele von Rundgängen, nur Richtlinien (zum Beispiel durch das pädagogische Konzept). Deshalb hat potenziell jeder Guide seine eigenen, detaillierten pädagogischen Ziele für Rundgänge. Eine Vorstellung dieser Ziele zu haben ist allerdings kritisch, um Konzepte entwickeln und messen zu können. Durch die Fragen 10) und 11) soll ein Einblick in diese Ziele ermöglicht werden.

11) Wie gehen Sie in einem Rundgang vor, um diese Ziele zu erreichen?

Falls es bestimmte, wiederkehrende Methoden des Guides gibt, seine Ziele zu erreichen, so sind auch diese interessant – vielleicht eignen sich technische Hilfsmittel ja genau zur Unterstützung bestimmter Methoden. Deshalb muss auch Frage 11) gestellt werden, sofern sie zu diesem Zeitpunkt nicht schon aufgetaucht ist.

- **11a) Welche konkreten Methoden benutzen Sie, um diese Ziele zu erreichen?**

12) Wir haben jetzt über das Handy-Modulkonzept, neue Medien an Gedenkstätten generell und zuletzt über Ihre Rundgangsziele und Ihre Mediennutzung gesprochen. Fällt Ihnen abschließend noch etwas ein, das für mich interessant sein könnte?

Am Ende des Interviews werden die Themenblöcke zusammenfassend angesprochen. Der Guide erhält dadurch die Möglichkeit, abschließende Bemerkungen und Aussagen zu machen, sodass möglichst keine wichtigen Gedanken verloren gehen.

Abschluss

- Danken für das Gespräch
- Anonymität bestätigen
- Weitere Vorgehensweise der Forschung erklären