

Lamprecht, Gerald; Marschnig, Georg

Mapping Memory. Die Digitale Erinnerungslandkarte DERLA als Beispiel für zeitgeschichtliches Forschen / Sammeln / Lernen im virtuellen Raum

Oberdorf, Andreas [Hrsg.]: *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 161-177



Quellenangabe/ Reference:

Lamprecht, Gerald; Marschnig, Georg: Mapping Memory. Die Digitale Erinnerungslandkarte DERLA als Beispiel für zeitgeschichtliches Forschen / Sammeln / Lernen im virtuellen Raum - In: Oberdorf, Andreas [Hrsg.]: *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 161-177 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248592 - DOI: 10.25656/01:24859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248592>

<https://doi.org/10.25656/01:24859>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gerald Lamprecht und Georg Marschnig

Mapping Memory. Die Digitale Erinnerungslandkarte DERLA als Beispiel für zeitgeschichtliches Forschen/Sammeln/Lernen im virtuellen Raum

Im Jahr 2014 publizierte der österreichische Journalist und Literat Martin Pollack den Essay „Kontaminierte Landschaften“ (Pollack 2014), dessen Titel auch Eingang in die Forschungsliteratur erhalten hat. Im Zentrum seiner Reflexionen steht die Frage nach der Beziehung von Gewaltverbrechen und Landschaften sowie dem Vergessen und Erinnern.

„Landschaft, wie wir sie kennen, ist immer von Menschen erschaffen. Dessen sind wir uns zwar bewusst, wenn wir den diffusen, mit Emotionen aufgeladenen Begriff nüchtern betrachten, doch im nächsten Moment lassen wir schon wieder unseren Gefühlen die Zügel schießen. Denn unser Verständnis von Landschaft hat viel mit Empfindungen zu tun. Und mit Imaginationen. Und nicht zuletzt mit Erinnerung.“ (Pollack 2014, 6f.)

Für Pollack sind kontaminierte Landschaften vorrangig Orte massenhaften Tötens, „das jedoch im Verborgenen verübt wurde, den Blicken der Umwelt entzogen, oft unter strenger Geheimhaltung“ (Pollack 2014, 20). Diese Geheimhaltung ebenso wie das bewusste Verwischen der Spuren durch die Täter:innen sowie das kollektive Vergessen und Verdrängen der Gesellschaft in den Nachkriegsjahren führten dazu, dass die Verbrechen unsichtbar wurden, hinter den idyllischen Imaginationen der Landschaften verschwanden. Diesem romantisierenden und idyllischen Blick möchte er eine Karte der kontaminierten Landschaften entgegensetzen, in der die Orte der Verbrechen markiert sind und damit die Verbrechen ebenso wie die Opfer sichtbar und erinnert werden. Pollack nimmt dabei stets die Perspektive der Gegenwart ein und wirft einen Blick zurück in die Vergangenheit. Seine literarische Reise durch kontaminierte Landschaften Europas stellt gegenwärtige Gewissheiten in Frage, liegen bildlich gesprochen unter den idyllischen Grasnarben und Landschaften doch die Leichen der Opfer der Vergangenheit. Pollacks Geschichten sind einzelne Orte auf der von ihm vorsichtig skizzierten Karte der kontaminierten Landschaften, die derart auch eine Karte der Erinnerung ist.

Karten erzählen uns Geschichten und sie können, wie Pollack eindrucksvoll zeigt, Unsichtbares sichtbar machen. Diesen Ansatz greift das Projekt „Digitale Erinnerungslandschaft Österreich (DERLA)“ (www.erinnerungslandschaft.at) auf und

setzt sich die Erstellung einer digitalen Erinnerungslandkarte zum Ziel. Darin eingetragen sind Zeichen und Orte der Erinnerung an die Gewaltverbrechen des Nationalsozialismus, seine Opfer sowie all jene, die dagegen aufgestanden sind, um Widerstand zu leisten. In einer digitalen Karte versammelt markieren sie die Erinnerungslandschaft Österreichs in all ihren Zeitschichten und Widersprüchlichkeiten.

Als digitale Erinnerungskarte trägt DERLA zudem der zunehmenden tiefgreifenden Mediatisierung (vgl. Hepp 2021) unserer Gesellschaft Rechnung und verbindet das *digital mapping* mit Fragen des Geschichtslernens und der Holocaust Education. Dabei folgen die Vermittlungsangebote DERLAs den Empfehlungen der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) zum Lehren und Lernen über den Holocaust. (IHRA 2019, 4 und 10.) So soll mit DERLA Wissen über Nationalsozialismus, Widerstand und Holocaust, die Transformationen der Erinnerungskultur in Österreich sowie die Auswirkungen von Rassismus, Xenophobie und Antisemitismus auf die Gesellschaft vermittelt werden. Weiters soll den Nutzer:innen der Wert der liberalen, demokratischen Gesellschaft und der Umstand, dass man dafür zu jeder Zeit aktiv eintreten muss, näher gebracht werden. Zudem geht es um eine Reflexion über politische, moralische und geistige Fragen und die In-Bezug-Setzung der Erinnerung an den Holocaust und Nationalsozialismus mit gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen. Vor allem soll das Andenken an die Individuen und einzelnen Gruppen, die verfolgt und ermordet wurden, gewahrt werden. DERLA dokumentiert die Erinnerungslandschaft nicht nur, DERLA ist auch selbst ein virtueller, digitaler Erinnerungsort.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, DERLA als zeitgeschichtliches Archiv, an dem die Ergebnisse zeithistorischer Erinnerungsforschungen zusammengeführt und langzeitarchiviert werden, und zugleich als digitale Manifestation von Geschichtskultur (vgl. Schönemann 2021) zu beschreiben. Dabei werden zunächst Fragen des digitalen Erinnerns und Mappings gestellt, um anhand seiner digitalen Besonderheiten DERLA anschließend als besonders stabilen Speicher zu präsentieren. Im zweiten Teil des Textes werden die Verbindungen zwischen Zeitgeschichte, Geschichtskultur und historischem Lernen ausgeleuchtet, um die didaktischen Möglichkeiten von DERLA abschließend in den Transformationsprozessen der digitalisierten Migrationsgesellschaft zu verorten.

1 Sammeln und erinnern: DERLA als digitales zeitgeschichtliches Archiv

1.1 Digital Memory

Folgt man der Konzeption des kollektiven Gedächtnisses von Jan Assmann, so befindet sich die Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust an der Schwelle vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis, in einem Prozess des Übergangs der Erinnerung von den Zeitzeug:innen zu den Gedächtnisinstitutionen

(vgl. Assmann 1988, 9–19). Dieser Transfer, in dem die Erinnerungen an Medien gebunden werden, erfolgt nicht selbständig und unkoordiniert. Er wird durch spezifische Techniken und Strategien aktiv betrieben (vgl. Crueger 2019, 296). Denn was wir selbst nicht erlebt haben und nicht in personaler Kommunikation tradiert wird, bedarf der medialen Repräsentation. Diese Funktion übernehmen Denkmale, Gedenkstätten, Museen, Archive, audiovisuelle Massenmedien und zunehmend digitale Medien und das World Wide Web (vgl. Lamprecht, 2021).

Medien und Inhalte stehen zueinander in Beziehung, bestimmt doch jedes Medium über seine Charakteristika, welche Inhalte es auswählt und in welcher Form sie präsentiert werden (vgl. Meyer 2009, 176). Demgemäß bedingte die digitale Medienrevolution auch einen erinnerungskulturellen Wandel, der sich in besonderer Weise in der Erinnerungskommunikation in digitalen, interaktiven Medien niederschlägt. Zentrales Merkmal dieses Wandels ist die Fragmentierung, Individualisierung und Subjektivierung des kollektiven Geschichtsbewusstseins und der kollektiven Erinnerung.

„Geschichtserinnerungen werden eher gleichrangig kumuliert als durch Experten beziehungsweise Erinnerungsvirtuosen vorab ausgewählt und nachträglich zertifiziert, sie werden in kürzeren Abständen aktualisiert, und die interaktive Beteiligung durchkreuzt die Imperative jeder direktiven Inszenierung. Auf diese Weise werden *private*, also nicht offizialisierte und zertifizierte Erinnerungen zunehmend in der öffentlichen Erinnerungskultur präsent“ (Leggewie 2009, 22).

Wie Claus Leggewie mit Bezug auf Wulf Kansteiner weiter ausführt, können in Zukunft „Menschen nicht nur die Inhalte ihrer kollektiven Erinnerung, sondern auch die virtuellen Gemeinschaften, mit denen sie diese Erinnerungen als gelebte Geschichtskultur teilen, völlig frei erfinden“ (Leggewie 2009, 23).

Dem Internet wird allgemein durch seine geringen Zugangshürden die Kraft zur Demokratisierung von Wissen ebenso wie durch die Verschiebung von Machtverhältnissen emanzipatorisches Potential zugeschrieben. Beide Aspekte tragen jedoch für die Geschichtsvermittlung Gefahren in sich, da fortan völlig unterschiedliche Geschichtsnarrative auf einer scheinbar gleichen Ebene zueinander in Deutungskonkurrenz treten können. Den User:innen werden die Erzählungen von Gedenkstätten ebenso als legitime Informationsquellen und Geschichtserzählungen angeboten wie die Seiten von revisionistischen Gruppen. Besonders augenscheinlich wurde dieser Deutungskampf beispielsweise in den juristisch und medial ausgetragenen Auseinandersetzungen um die rechtsextreme Online-Enzyklopädie „Metapedia“, die in ihrem Erscheinungsbild „Wikipedia“ nachempfunden ist.

1.2 Digital Mapping

Bettina Bannasch und Hans-Joachim Hahn sprechen von einer Verschiebung des Holocaust-Diskurses in den letzten Jahren von der Erforschung der Geschichte hin zur Vermittlung (vgl. Hahn & Bannasch 2018, 12). Diese Verschiebung ist

in gewisser Hinsicht Ergebnis der Transformationen der Holocausterinnerungen nicht zuletzt durch das Verschwinden der Erfahrungsgeneration und hat wiederum konkrete Auswirkungen auf das Geschichtslernen und die Holocaust Education, was sich in zahlreichen historischen, geschichtsdidaktischen, gedenkstättenpädagogischen und musealen Debatten der letzten Jahre widerspiegelt. Das hierbei vor allem der Digitalisierung und den digitalen Medien eine besondere Rolle zugeschrieben wird, zeigen nicht zuletzt zahlreiche Forschungsprojekte der Zeitgeschichtsforschung (vgl. Knowles u. a. 2014; Cole 2016), digitale Projekte von Gedenkstätten und Museen⁹, Vermittlungsprojekte (www.erinnern.at) und verschiedene Projektschienen von Förderinstitutionen.

Dabei wird zum einen den partizipativen Möglichkeiten des Web 2.0 großes Potential im Bereich der Vermittlung zugesprochen, und zum anderen auf die gesteigerte Bedeutung von historischen Orten im Allgemeinen und raumbezogener Vermittlung im Speziellen hingewiesen. Zweiteres spiegelt eine Verschiebung der Aufmerksamkeit von den „authentischen“ Erzählungen der Zeitzeug:innen zu den „authentischen“ Orten der Handlungen wieder. Dem liegt auch eine neue Hinwendung der Geschichtswissenschaft zum „Raum“ zu Grunde.

Durch die nationalsozialistische „Raumpolitik“ („Lebensraum im Osten“) und deren theoretische Untermauerung durch die willfähige NS-Wissenschaft war in der Nachkriegsgeschichtsforschung und Geschichtsvermittlung die Beschäftigung mit dem Raum desavouiert. Doch so Karl Schlögel: „Geschichte spielt nicht nur in der Zeit, sondern auch im Raum“ (Schlögel 2016, 9) und der „spatial turn“ (vgl. Bachmann-Medick 2006, 284–328) brachte unter neuen Vorzeichen eine Hinwendung zur Kategorie „Raum“ in den Geschichtswissenschaften, die immer auch mit Fragen der Erinnerung verknüpft wurde. Erneut Schlögel:

„Wir kommen ohne Bilder von den Schauplätzen, an denen sich alles ereignet hat, nicht aus. *History takes place* – Geschichte findet statt. Wenn wir von Kulturen sprechen, denken wir an die Orte, an denen sie sich kristallisieren: an ‚Paris‘, die Hauptstadt des 19. Jahrhunderts, an die ‚neue Welt‘, die in den Wolkenkratzern von Manhattan Gestalt angenommen hat, an die Gleise, die auf das Tor von Auschwitz-Birkenau zulaufen. Wir sprechen von öffentlichen Räumen und von Privatsphäre. Wir haben, wenn wir Proust oder Tolstoj lesen, die Interieurs der verlorenen Zeit vor Augen. Wir haben vor unseren Augen sogar Nichtorte, Orte, die wieder verschwunden, untergegangen sind, von denen nichts geblieben ist außer der Erinnerung an sie. Es gibt keine Geschichte im Nirgendwo. Alles hat einen Anfang und ein Ende. Alle Geschichte hat einen Ort.“ (Schlögel 2016, 70f.)

9 United States Holocaust Memorial Museum (<https://www.ushmm.org/>), Yad Vashem (<https://www.yadvashem.org/>), Arolsen Archives – International Center on Nazi Persecution (<https://arolsen-archives.org/>), Visual History Archive Online der USC Shoah Foundation (The Institute for Visual History and Education; <https://sfi.usc.edu/what-we-do/collections>), KZ-Gedenkstätte Mauthausen (<https://www.mauthausen-memorial.org/de>), NS-Dokumentationszentrum München (<https://www.ns-dokumentationszentrum-muenchen.de/digitale-angebote/>), Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (<https://www.doew.at>), Jüdisches Museum Berlin (<https://www.jmberlin.de/jewish-places>).

Während Karl Schlögel für eine historische Beschäftigung mit dem Raum plädiert, weist Edith Blaschitz auf die Bedeutung des Raumes bei der Vermittlung hin. Mit dem Zeitalter der „postmemory“ (vgl. Hirsch 2012), in dem die Geschichte des Holocausts nicht mehr von Zeutzeug:innen durch ihr persönliches Erfahren vermittelt werden kann, sondern auf mediale Repräsentationen angewiesen ist, rücken, so ihre These, historische Orte ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Blaschitz 2016, 52).

„Der Ort des Geschehens übernimmt in der zeitgeschichtlichen Vermittlungsarbeit – sei es mit historischer, bildender oder aufgeklärter Intention – zunehmend die Funktion von Zeutzeug_innen, die bislang als höchste Instanz von Authentizität galten. Dem authentischen Ort wurde Zeugenschaft und somit Wahrhaftigkeit zugeschrieben.“ (ebd., 52)

Der Alltagsraum wird als Erinnerungsraum an die NS-Zeit wahrgenommen und als solcher markiert. Zwar fanden diese Markierungen in Österreich bereits unmittelbar mit dem Ende der NS-Herrschaft in Form von verschiedenen Denkmalsetzungen statt (vgl. Uhl 1992; Halbrainer, Lamprecht & Rigerl 2018), doch spätestens seit der erinnerungspolitischen Wende der späten 1980er Jahre mit der Abkehr vom „Opfermythos“ und der Etablierung der „Mittäter-These“ ist die gesteigerte Zuwendung zu Orten mit NS-Vergangenheit ebenso wie dem Schicksal der NS-Opfer feststellbar.

Zeichensetzungen für die Opfer des Nationalsozialismus und Orte des Terrors erfolgen somit nicht mehr nur an realen Orten, sondern seit einigen Jahren vermehrt auch im virtuellen Raum. So wurden in den letzten Jahren zahlreiche Projekte realisiert, die in Form von Homepages oder Apps Erinnerungszeichen und Erinnerungsorte sichtbar machen. Hierbei handelt es sich zumeist um georeferenzierte Webapplikationen, in denen Erinnerungsorte auf digitalen Landkarten markiert und im Sinne des Deep Mappings (Bodenhamer u. a. 2015) mit weiterführenden Informationen versehen werden. Exemplarisch sollen hier einige dieser Projekte mit einem österreichischen Schwerpunkt vorgestellt werden: Das ambitionierte Projekt „POREM Politics of Remembrance“ (<http://www.porem.wien>) der Universität Wien, hat sich die georeferenzierte Dokumentation aller Erinnerungszeichen an die politische Gewalt des Austrofaschismus und Nationalsozialismus in Wien zur Aufgabe gemacht und kooperiert bei der Darstellung der Inhalte mit „Wien Geschichte Wiki“, dem Geschichtswikipedia der Stadt Wien. (https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Wien_Geschichte_Wiki) Das Wiener Wiesenthal Institut (VWI) erstellte eine digitale Karte zur NS-Zwangsarbeit von Jüdinnen und Juden in Wien und bietet neben der Dokumentation von Orten auch virtuelle thematische Rundgänge an (<http://ungarische-zwangsarbeit-in-wien.at>) Das Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (DÖW) wiederum verbindet seine Opferdatenbanken im Projekt „VIENNA Memento WIEN“ (<https://www.doew.at/app>) mit einer virtuellen Stadtkarte. Auch das Mauthausen

Komitee Österreich entwickelte unterschiedliche digitale Vermittlungsangebote, darunter eine virtuelle Landkarte der KZ-Außenlager in Österreich. (<https://www.mauthausen-guides.at/>; <https://www.mkoe.at>) Manfred Mühlmann schließlich entwickelte das Webprojekt „Orte des Novemberpogroms 1938 in Innsbruck. Virtuelle Stadtrundfahrt zu den Schauplätzen des Judenpogroms in Innsbruck vom 9. auf den 10. November 1938“ (<https://www.novemberpogrom1938.at>) und kooperiert dabei mit dem Projekt „pogrom-erinnern.at“ (<https://pogrom-erinnern.at>). In Deutschland ist an dieser Stelle vor allem das Projekt „Jewish Places“ des Jüdischen Museums Berlin zu nennen, dass vor allem durch seinen partizipativen Charakter aus vielen ähnlich gelagerten Projekten hervorsticht und damit als zukunftsweisend zu sehen ist (<https://www.jewish-places.de/>). Weiters soll an dieser Stelle auf das umfangreiche digitale Angebot des NS-Dokumentationszentrums München hingewiesen werden (<https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/digitale-angebote/>).

All diese Projekte verbinden reale historische Erinnerungsorte mit digitalen Karten und nutzen dabei das *deep mapping*, um im Grunde analoge Inhalte leichter verfügbar und breiter rezipierbar zu machen.

1.3 DERLA – Digitales Archivieren

Innerhalb dieser hier lediglich exemplarisch vorgestellten Projekte verortet sich auch das Projekt „Digitale Erinnerungslandschaft Österreich (DERLA) – Verfolgung und Widerstand im Nationalsozialismus | dokumentieren und vermitteln“. Es geht jedoch einen Schritt weiter und zielt neben der Dokumentation (DERLA als Archiv) auch auf die Entwicklung neuer Konzepte einer digitalen Erinnerungspädagogik mittels einer digitalen Erinnerungslandkarte Österreichs ab. Durch die Zusammenarbeit von Historiker:innen, Fachdidaktiker:innen und Expert:innen der Digital Humanities sollen Erinnerungsorte an die Opfer und den Terror des Nationalsozialismus in Österreich ebenso wie die Biographien der auf den Zeichen erinnerten Personen einer vorrangig jugendlichen aber auch politisch-historisch interessierten Öffentlichkeit vorgestellt und die damit verbundenen Ereignisse und Geschichten vermittelt werden.

Den Überlegungen von Pierre Nora folgend sind Erinnerungsorte Orte mit Bedeutung für das individuelle und kollektive Gedächtnis. Sie haben eine Sinngebungsfunktion und sind Teil des kulturellen Gedächtnisses. Erinnerungsorte sind Berührungspunkte zwischen Vergangenheit und Zukunft, Schnittstellen zwischen Geschichte und Gedächtnis (vgl. Nora 1990, 11ff.). Setzt man die einzelnen Erinnerungsorte zueinander in Beziehung, so werden Erinnerungsräume aufgespannt (vgl. Berger & Seiffert 2014, 11–36). In DERLA sind diese unterschiedlichen Erinnerungsräume Teil einer Erinnerungslandkarte, die alle Erinnerungsorte an die Opfer und den Terror des Nationalsozialismus zum Zeitpunkt des Jahres 2020 sichtbar macht. Zentral ist hierbei jedoch auch, dass in der Erinnerungslandkarte

die unterschiedlichen Zeitschichten der Erinnerung und damit auch die Transformationen der Erinnerung sichtbar gemacht werden.

Während Pierre Nora unter Erinnerungsorten nicht nur physische Orte, sondern auch immaterielle Orte, wie beispielsweise Musik, Konzepte, Texte, Erzählungen und Ideen versteht, arbeitet DERLA den Bedürfnissen einer Landkarte genügend mit rein topographischen Orten, die mit GPS-Koordinaten versehen und innerhalb der Erinnerungslandkarte verortet werden können. DERLA unterscheidet weiters zwischen manifesten und nicht-manifesten Erinnerungsorten, wobei unter manifesten Erinnerungsorten jene verstanden werden, die durch Erinnerungszeichen (Denkmäler, Gedenktafeln, u. a.) als Erinnerungsorte in der Öffentlichkeit sichtbar gemacht werden. Nicht-manifeste Erinnerungsorte sind Erinnerungsorte, die bislang über kein öffentlich sichtbares Erinnerungszeichen verfügen, jedoch einen historischen Bezug zu Opfern und/oder dem Terror des Nationalsozialismus und Faschismus aufweisen. Ihnen wird mit DERLA ein virtuelles Zeichen gesetzt.

Nach diesem Verständnis markieren Erinnerungszeichen zum einen Erinnerungsorte und machen diese in der Öffentlichkeit sichtbar. Sie können aber auch selbst zu Erinnerungsorten werden und sind ein Verweis auf Ereignisse, Erfahrungen und Verbrechen, die der Nationalsozialismus und Faschismus zu verantworten hat, sowie intentionaler Ausdruck der Erinnerungskultur bestimmter Gruppen. Jedes Erinnerungszeichen wird in DERLA mit zumindest zwei zeitgenössischen Fotografien dokumentiert. Eine zeigt jeweils das Erinnerungszeichen selbst und ein zweites Bild fängt das lokale Setting des Zeichens ein, um damit Fragen der öffentlichen Sicht- oder Unsichtbarkeit nachzugehen. Zudem werden Inschriften transkribiert, sofern sie nicht auf den Bildern lesbar sind.

Alle in DERLA erfassten manifesten und nicht-manifesten Erinnerungsorte werden in der digitalen Erinnerungslandkarte erfasst und bilden zusammen die seit 1945 geformte Erinnerungslandschaft. Jeder Erinnerungsort wird mit vertieften Informationen zum historischen Ereignis oder den Personen an die am Ort erinnert wird ebenso wie zur Geschichte des Erinnerungszeichens/-ortes selbst versehen. Weiters werden die Erinnerungszeichen/-orte zur besseren Orientierung der Nutzer:innen sowie in Bezug auf die Vermittlungsangebote unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Diese Kategorien orientieren sich an der Intention der Stifter:innen und Errichter:innen der Erinnerungszeichen sowie im Fall der nicht-manifesten Erinnerungsorte an den historischen Ereignissen/Erfahrungen, die mit dem jeweiligen Ort verbunden sind. Nach derzeitigem Erhebungsstand der Erinnerungszeichen in der Steiermark, Vorarlberg und Tirol sind diese Kategorien: Widerstand (politisch, religiös, individuell); Jüdische Opfer (Gemeindeeinrichtungen, Jüdische Gemeinde, als Jude oder Jüdin verfolgt, Todesmarsch); Roma/Romnija, Sinti/Sintizze, Lovara/Lovarizza; Jenische; NS-Euthanasieopfer; Zwangsarbeiter:innen; NS-Terror (Gestapo-SS-NSDAP, Hinrichtungsstätte,

KZ, Gefängnis, Justiz); Soldaten (Wehrmacht (nur exemplarisch), Deserteure, Alliierte); Zivile Opfer; Homosexuelle Opfer sowie Kollektive Erinnerungszeichen. Aufgrund der Intersektionalität der Verfolgungsgründe können einzelne Erinnerungszeichen/-orte mehreren dieser Kategorien zugeordnet werden, wobei zugleich festzuhalten ist, dass mit dieser Zuordnung zu einzelnen Kategorien keinerlei Hierarchisierung zwischen unterschiedlichen Opfergruppen oder eine Essentialisierung von Opfern verbunden ist.

Zudem werden im „Archiv der Namen“ auf den Erinnerungszeichen genannte Personen erfasst und mit einer Kurzbiographie, soweit diese historisch recherchierbar ist, vorgestellt. Damit gibt DERLA nicht nur Einblick in die Erinnerungslandschaft Österreichs, sondern setzt auch den einzelnen Menschen, an die erinnert wird, ein virtuelles Denkmal.

DERLA versteht sich demgemäß als digitaler Erinnerungsraum ebenso wie als zeitgeschichtliches Archiv. Als Archiv ist es ein Speicherort, der konkreten Archivpolitiken unterliegt und damit auch konkrete gesellschaftliche und erinnerungspolitische Machtrelationen widerspiegelt. Sich der Funktionsweisen von Archiven bewusst seiend, werden die geschichtspolitischen Prämissen auf DERLA transparent gemacht. Weiters verpflichtet sich DERLA den FAIR-Prinzipien und stellt durch seine Zusammenarbeit mit dem ZIM-ACDH (<https://informationsmodellierung.uni-graz.at/de/>) die Langzeitstabilität und Langzeitarchivierung (GAMS, <https://gams.uni-graz.at/>) der Daten sicher. Darüber hinaus wurde eine über die begrenzte Projektlaufzeit hinausreichende Kooperationsvereinbarung zwischen den beteiligten Partnerorganisation geschlossen, die die langfristige Absicherung von DERLA als Archiv und Vermittlungsportal garantieren soll.

2 Zeitgeschichte lernen: Erinnerungszeichen als zeitgeschichtliche Lernanlässe

2.1 DERLA als Teil der Geschichtskultur

Neben einem Archiv ist DERLA als digitaler Erinnerungsraum auch eine Manifestation von Geschichtskultur (vgl. Schönemann 2021) und bietet vielfältige Möglichkeiten zum historischen Lernen. Dieses sollte, so Bernd Schönemann, „die ‚Teilnahme am geschichtskulturellen Diskurs der Gegenwart‘ ermöglichen, aber auch Einblick in die Geschichtskulturen vergangener Epochen eröffnen“ (Schönemann 2020, 20). Im Folgenden wird daher zunächst der Begriff der Geschichtskultur aus einer geschichtsdidaktischen Theorieperspektive knapp dargestellt, um darauf aufbauend das Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte ausleuchten und in weiterer Folge deren Relevanz für das historische Lernen zu präsentieren.

Der Begriff „Geschichtskultur“ bezeichnet Jörn Rüsen folgend die „äußere Seite“ (Rüsen 1991, 17) des historischen Lernens, die er als die „praktisch wirksame Ar-

tikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“ (Rüsen 2008a, 235) definiert und dem individuellen Geschichtsbewusstsein gegenüberstellt. Geschichtskultur beschreibt also den öffentlichen Umgang mit Geschichte, für den Rüsen drei Dimensionen erkennt: eine ästhetische, eine politische und eine kognitive. Die kognitive Seite von Geschichtskultur, in der wir als Wissenschaftler:innen laut Rüsen „zu Hause“ sind, fokussiert die „Wahrnehmungs-, Deutungs- und Orientierungsleistungen“, die „in modernen Gesellschaften vornehmlich durch die historischen Wissenschaften realisiert [werden]“ (Rüsen 2008b, 148). Während die politische Dimension nach Rüsen vor allem die Legitimierung von politischen Verhältnissen durch Geschichte meint, erkennt Rüsen in der ästhetischen Dimension von Geschichtskultur eine „spezifisch ästhetische Erinnerungsleistung des Geschichtsbewusstseins, die ihren eigenen Regulativen folgt und nicht unter der kognitiven und politischen Ausprägung der historischen Erinnerung subsumierbar ist, also auch nicht als bloßes Mittel zu deren Zweck verstanden werden kann.“ (Rüsen 2008a, 244) Schönemann sieht in der Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Phänomenen auch die „vordringlichste Aufgabe“ des schulischen Geschichtsunterrichts und plädierte daher für eine „geschichtskulturelle Öffnung“ (Schönemann 2020, 20) desselben. Zusätzlich zu den drei Dimensionen Rüsens beschreibt Schönemann Geschichtskulturen als soziale Systeme, die er mithilfe von vier Elementen strukturiert: *Institutionen* (Museen, Schulen, Universitäten etc.) stellen eine dauerhafte Beschäftigung mit Geschichte sicher und bilden dafür *Professionen*, also „Berufsgruppen von Erinnerungsspezialisten“ (Schönemann 2020, 18), die Schönemann zwar für die Moderne vor allem in akademischen Forscher:innen, Archivar:innen, Denkmalpfleger:innen erkennt, „davor, daneben und danach“ aber auch nicht-professionelle Gruppen benennt, die „geschichtskulturell aktiv“ seien und die „kommerzielle Seite“ (ebd., 19) von Geschichtskultur im wahrsten Sinne des Wortes bespielen: Künstler:innen, Freizeitunternehmer:innen, Regisseur:innen, aber auch Politiker:innen und Journalist:innen zählen zu den Professionist:innen der Geschichtskultur. Sie produzieren unterschiedlichste *Medien* (als drittes Element des Systems), die aber zumeist nicht tatsächlich neu sind, sondern eher die „Imprägnerung längst bekannter Produkte und Dienstleistungen mit Geschichte“ (Schönemann 2021, 99) verfolgen. Die Medien der Geschichtskultur – Denkmäler, Comics, Schulbücher, Computerspiele oder TV-Serien – versorgen unterschiedlichste, heterogene *Publika*, die Schönemann als viertes Element definiert und zum Beweis heranzieht, „dass geschichtskulturelle Kommunikation nicht um ihrer selbst willen, sondern absichtsvoll und zielgerichtet erfolgt“ (Schönemann 2020, 19).

Sowohl Rüsens, als auch Schönemanns Theorieansätze machen deutlich, dass geschichtskulturelle Produktionen mitunter gar nicht die Absicht haben müssen, historische Sinnbildung nach dem Muster wissenschaftlicher Forschung zu betreiben. Vielmehr geht es um „neue Perspektiven auf die Vergangenheit“, die

mitunter auch „eigenwillig“ präsentiert werden können, schreibt Hans-Jürgen Pandel: „Es geht um die imaginative, ästhetische, inszenierte, kontrafaktische, simulative, rhetorische, diskursive Verarbeitung von Geschichte. [...] Neben die wissenschaftliche Rationalität tritt gleichberechtigt die Sinnlichkeit historischer Erfahrung“ (Pandel 2014, 86).

DERLA als geschichtskulturelles Produkt vereinigt zahlreiche der beschriebenen Merkmale in sich. Aufbauend auf historischen Forschungen (Halbrainer u. a. 2018) stellt sie zweifelsohne den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse über Erinnerungszeichen an die Gewaltverbrechen des Nationalsozialismus und seine Opfer in der Steiermark dar. Diese wurde nach allen Regeln der historischen Forschung gesammelt, geprüft, archiviert und kontextualisiert. Folglich ist DERLA im Rahmen der gegenwärtigen Geschichtskultur – letztlich auch durch die dahinterstehenden Professionist:innen – der Institution Wissenschaft zuzuordnen. Allerdings sind die historischen Wissensbestände, die in DERLA versammelt werden, durch die mediale Form – eine digitale Karte, die mit Erinnerungsorten, historischen Personen und ihre Geschichten vernetzt wird – geprägt. Es handelt sich um die digitale Präsentation einer Erinnerungslandschaft, wodurch deren Bestandteile neu gerahmt werden. Das Medium „macht neue Sinnbildungsangebote“ (Pandel 2014, 86), es bewegt Menschen – Jugendliche, Schüler:innen, aber auch Personen einer interessierten Öffentlichkeit – dazu, sich auf eine neue, besondere Weise mit zeitgeschichtlichen Inhalten auseinanderzusetzen.

2.2 Begegnungskontexte von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik

In der Einleitung zum 2013 erschienen Handbuch „Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht“ erklären die Herausgeber Markus Furrer und Kurt Messmer, dass sie Zeitgeschichte aus geschichtsdidaktischer Perspektive als „besondere Epoche“ verstehen, die eigenen (nämlich schnelleren) „Zeitrhythmen“ unterworfen ist, weshalb „eine Didaktik der Zeitgeschichte und damit auch ihre Methodik nicht ein für allemal festzulegen sind, sondern immer wieder neu gesehen und bestimmt werden müssen.“ (Furrer & Messmer 2013, 7) Die engen, „besonderen“ Beziehungen zwischen Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte wurden bereits von mehreren Autoren ausgeleuchtet, wobei das metaphorische Repertoire dabei von der Beschreibung eines „gemeinsamen Fundaments“ (Schönemann & Demantovsky, zit. n. Furrer 2013, 28) bis hin zu familiären Konnotationen reicht, wenn etwa Martin Sabrow das Bild der „Stiefschwestern“ (Sabrow, zit. n. Furrer 2013, 28) bemüht. Auch Christian Heuer vergleicht Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik mit ungleichen Schwestern in „schwieriger Beziehung“, die aber gemeinsam „als Antipoden einer unreflektierten Erinnerungs- und Geschichtskultur“ (Heuer 2005, 173) fungieren. Tatsächlich scheint gerade die enge Verquickung zeitgeschichtlicher Forschung mit öffentlichen Erinnerungs- und Geschichtskulturen ein wertvolles Band zu sein, das Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom ‚Geschichtsbewusst-

sein in der Gesellschaft' verbindet. Überblickt man rezente geschichtsdidaktische Publikationen zu zeitgeschichtlichen Themen, werden die Objektivationen der Geschichtskultur als gemeinsames Forschungs- und Handlungsfeld rasch deutlich: Film (vgl. Heuer 2013; Schmidt 2021), Fernsehen (vgl. Schoel 2021), Gaming (vgl. Körber 2021; Schwarz 2021), Literatur (vgl. Pandel 2021; Rox-Helmer 2013) und nicht zuletzt auch der öffentliche Raum (vgl. Messmer 2013) sowie die Denkmalkultur (vgl. von Reeken 2021) und die an sie geknüpften historischen Sinnbildungsangebote und -leistungen stehen im Fokus des geschichtsdidaktischen Interesses. Der Fokus auf den Umgang mit den geschichtskulturellen Produkten zeithistorischer Diskurse ist evident. Christoph Kühberger erkennt darin gar „eine Aufgabe des Geschichtsunterrichts“ und fordert, „die verschiedenen Formen des Umgangs mit Zeitgeschichte, wie sie uns in der analogen und digitalen Geschichtskultur entgegentreten, analysier- und verstehbar zu machen“ (Kühberger 2021, 779f.). Dennoch überrascht es angesichts der oben angedeuteten medialen Heterogenität von geschichtskulturellen Annäherungen an zeitgeschichtliche Inhalte, dass es im geschichtsdidaktischen Diskurs kaum konkrete Hinweise auf die eine, spezielle, „besonders zeithistorische“ Methode für die Verhandlung in schulischen Settings gibt – was zudem der längst erfolgten Entfernung der Disziplin von einer schlichten Unterrichtslehre hin zur breiten „Wissenschaft vom historischen Lehren und Lernen“ (Heuer u. a. 2020, 75) entgegenstehen würde. Allerdings lässt sich bezüglich einer besonderen, auf die Zeitgeschichte bezogenen Profilierung des historischen Lernens ein Zugang erkennen, der sich mit den Schlagwörtern Subjektorientierung – Handlungsorientierung – Kompetenzorientierung rahmen lässt. In Anlehnung an Hartmut Voit erkennt Markus Furrer im entdeckenden und forschenden Lernen eine vielversprechende Zugangsweise. Dazu seien „Methodenkompetenzen zu fördern und zu fordern und wie [Hartmut] Voit betont, kommt historisches Lernen, das gleichermaßen schülergerecht und wissenschaftskonform organisiert ist, ohne Methodenkompetenz nicht aus.“ (Furrer 2013, 31) Pandel schlägt für den Umgang mit geschichtskulturellen Objektivationen vor, sich soziologische Methoden zu eigen zu machen und fasst collageartig verschiedene Zugänge zusammen:

„Feldstudien machen lassen, wie die Ethnologen: Teilnehmende Beobachtung (Verhalten der Teilnehmer/Zuschauer, Kleidung), Besucherinterviews. Freie Fragen, Fragebogen [...]. Gattungswechsel probieren: Einen Quellentext dramatisieren, szenisches Schreiben, in einen Comic transformieren. Eine Ausstellung konzipieren und Modell realisieren. Gedenkmäler [sic!] (architektonisch und ikonografisch) entwerfen, Bühnenbilder entwerfen. Rezensionen schreiben, Radio- und Fernsehfeature über ein Ereignis machen.“ (Pandel 2021, 32)

Demgegenüber plädiert Christian Heuer dafür, zeitgeschichtliche Forschungen „zum einen in ihren epochenspezifischen Methoden und zum anderen in ihrer starken Bindung an Gegenwart und Zukunft der ‚Mitlebenden‘“ (Heuer 2005, 173) in das historische Lernen zu integrieren. Furrer schlägt in dieselbe Kerbe:

„Was für Fachhistorikerinnen und -historiker selbstverständlich ist, muss daher gerade im Zusammenhang mit adäquater Erarbeitung zeitgeschichtlicher Inhalte und Verfahren auch für Schülerinnen und Schüler wichtig werden. Gattungskompetenz kann als ein eigentlicher Schlüssel des Geschichtsbewusstseins bezeichnet werden.“ (Furrer 2013, 34)

Gerade, weil die zeitgeschichtliche Forschung „aufgrund ‚neuartiger‘ bzw. epo-
chentypischer Methoden und Quellen teils spezifische Zugänge zu historischen Erkenntnissen“ (Furrer 2013, 21) eröffnet, verlangt ihre Integration in den Geschichtsunterricht neue Zugänge und Lerndesigns.

„Die Abkehr von der immer noch weit verbreiteten Lehrer- hin zu einer verstärkten Schülerorientierung, heuristisches d. h. forschendes und entdeckendes Lernen, historische Projektarbeit und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten wären sinnstiftende Möglichkeiten“ (Heuer 2005, 173).

2.3 DERLA als Ort des zeitgeschichtlichen Lernens

Die Eignung von DERLA für die oben beschriebenen Zugänge liegen auf der Hand. Selbstständiges und eigenverantwortliches forschendes und entdeckendes Lernen stellen eine explizite Zielsetzung von DERLA dar. Dazu bietet sich nicht nur die digitale Landkarte als solche an, sondern selbstverständlich auch das „Archiv der Namen“. Als methodische Unterstützung des selbstständigen Forschens können die unter dem Menüpunkt „Orte der Erinnerung“ angebotenen Werkzeuge verstanden werden. Die dort versammelten, diversen Möglichkeiten der Datenanalyse sind als Angebote zum heuristischen Lernen zu begreifen, die jenen, die DERLA als forschungsbasierten Lernort nutzen wollen, zur Verfügung stehen. Ähnliches gilt für die unterschiedlichen Suchfunktionen, die DERLA anbietet. Lernende entwickeln damit idealerweise ihre Forschungsinteressen selbst, indem sie sich mit dem Medium und den darin verfügbaren Sinnbildungsangeboten auseinandersetzen. Die daraus und damit entstehenden und sich stetig weiter entwickelnden Sinnbildungsprozesse haben ohne Frage das Potenzial, sowohl schulische, als auch außerschulische Kontexte des historischen Lernens zu befruchten. Neben diesen wenig strukturierten Lernanlässen, stehen auf DERLA aber auch konkrete Lernaufgaben zur Verfügung, die vom Projektteam entwickelt wurden und neben geschichtsdidaktische auch kunst- und kulturpädagogische Zielsetzungen verfolgen. Geteilt in „dynamische“ und „fixierte“ Angebote, werden Lernaufgaben angeboten, die sich direkt an interessierte Jugendliche, aber auch an deren Lehrer:innen richten, die eine schulische Auseinandersetzung mit den Inhalten von DERLA anstreben. Während die „dynamischen Vermittlungsangebote“ so konzipiert sind, dass sie sich für die Auseinandersetzung mit *allen* auf DERLA dokumentierten Erinnerungsorten eignen, sind die „fixierten Vermittlungsangebote“ an *ausgewählte* Orte und Erinnerungszeichen gebunden.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive fußt das didaktische Konzept auf den Grundsätzen der Kompetenzorientierung (vgl. Körber u. a. 2006), die auch in den

österreichischen Lehrplänen für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung verankert sind. Insbesondere historische Methodenkompetenzen, also De- bzw. Rekonstruktionshandlungen an Quellen und Darstellungen der Vergangenheit, aber auch historische Frage- und Orientierungskompetenzen werden anhand der digitalen Erinnerungslandkarte gefördert.

Holger Thünemann hat die Möglichkeiten, die sich für das historische Lernen mit Denkmälern auftun, an drei Aspekten festgemacht: „Chancen ergeben sich erstens hinsichtlich der emotionalen Bindung an das Unterrichtsfach Geschichte, zweitens im Bereich der geschichtsmethodischen Kompetenzen und drittens für den Erwerb historischen Sachwissens.“ (Thünemann 2006, 198). Diese von Thünemann ins Treffen geführten Möglichkeiten für das historische Lernen können anhand von DERLA jedenfalls erreicht werden. Die subjektorientierten Ansätze (vgl. Kühberger 2020) folgende Konzeption versteht die Lernenden mit ihren je eigenen Fähigkeiten, Haltungen und Hintergründen als Ausgangspunkt des Lernprozesses, wodurch sich eine starke Bindung der Individuen an die Sache ergibt. Die den Lernenden in den Arbeitsaufträgen abverlangten Lernleistungen sind darauf ausgerichtet, ihre individuell ausgeprägten historischen Kompetenzen handlungsorientiert weiterzuentwickeln. Und schließlich bauen sie durch die Beschäftigung mit den Erinnerungszeichen vertieftes historisches Sachwissen auf, das im schulischen Regelunterricht kaum Berücksichtigung findet, beziehungsweise dazu verwendet werden kann, die dort erworbenen historischen Wissensbestände zu vertiefen.

Als didaktische Grundprämisse von DERLA gilt, dass ein möglichst niederschwelliger Zugang zu den Inhalten des Projekts zentral für das Erreichen der Zielgruppen ist. Niederschwelligkeit bezieht sich hierbei auf die sprachliche Darstellung der Inhalte ebenso wie die Struktur der Homepage selbst und vor allem die graphische Gestaltung. In Bezug auf Sprache orientiert sich DERLA am von Horst Schreiber für die *_erinnern.at_-Jugendsachbuchreihe „Nationalsozialismus in den Bundesländern“* entwickelten Sprachkonzept. Den veränderten gesellschaftlichen Realitäten soll zudem dadurch Rechnung getragen werden, dass sich die didaktischen Angebote von DERLA an den Grundfragen einer jeden kritischen Vermittlungsarbeit orientiert: Was wird – wann – wie – von wem – für wen – wo vermittelt? DERLA folgt dabei dem migrationspädagogischen Ansatz Paul Mecherils: Die Konsequenzen von Migration, verstanden als universelle menschliche Handlungsform mit raum- und zeitbezogener Dimension und gesellschaftsverändernder Wirkung, werden als Phänomene in den pädagogischen Blick genommen, „in denen neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge eingebracht und diese entsprechend neu gestaltet, modernisiert und renoviert werden“ (Mecheril 2016, 9).

DERLA ist somit den veränderten Voraussetzungen des historischen Lernens zeitgeschichtlicher Prägung nicht verschlossen.

„Zeitgeschichte entwickelt sich unter dem Einfluss postmoderner Erklärungsmuster immer mehr als Geschichte ohne Zentrum, und zwar in dem Sinne, wie nationale Narrative und Zuordnungen dekonstruiert, auf einer Metaebene historischer Analysen reflektiert, erinnerungskulturelle Zugänge das Untersuchungs- und Themenfeld weg von den ‚großen Staats- und Hauptaktionen‘ erweitern und alltagsgeschichtliche Zugänge hin zu Populär- und Subkulturen geöffnet werden.“ (Furrer 2013, 45)

Auch Michele Barricelli hat auf die radikale Erweiterung zeithistorischer Fragestellungen und Themenfelder in der Migrationsgesellschaft hingewiesen und den enormen Einfluss beschrieben, den die globalen Wanderbewegungen auf zeithistorisches Forschen und auch Lernen haben: „Globalisierung, Individualisierung, Digitalisierung machen uns alle heimatlos, mindestens zu strukturellen, immer öfter und selbstverständlicherweise sogar tatsächlichen Migranten.“ (Barricelli 2013, 111) Am Ende seines Beitrags formuliert Barricelli einen dreigliedrigen Imperativ, in dem er von „der Zeitgeschichte [verlangt], viele Geschichten von Mobilität, Vernetzung und Diversität ohne Zentrum oder Zentralperspektive zu erzählen“, von „der zeithistorischen Bildung als Projekt strikter pädagogischer Subjektorientierung [einfordert], dem Individuum wählbare Angebote für die Selbstwerdung zu unterbreiten“ und an die zeitgeschichtliche Didaktik als erinnerungspädagogische Instanz appelliert, „Narrative und shared history als Lernherausforderung zu vermitteln“ (Barricelli 2013, 111). In einer zunehmend fragilen Weltgemeinschaft, so Barricelli, müsse die Entwicklung einer „universelle[n] Idee von Humanität das eigentliche Ziel des historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft“ (Barricelli 2013, 92) sein.

3 Fazit

Ohne große Mühe kann dieser Imperativ zeithistorischen Lernens in die digitale Erinnerungslandschaft DERLA eingeschrieben werden. Die digitale Plattform versteht sich als radikal subjektorientiert, sieht Lern- und Forschungsprozesse vom fragenden Individuum ausgehend und gibt selbstreflexiv stets zu erkennen, wer, was mit welchem Ziel erzählt. Sie kann auch als leicht zugängliches Werkzeug zur Dekonstruktion von Masternarrativen interpretiert werden, das als Brennglas der „kleinen Geschichten“ einen Kreuzungsraum diverser Sichtachsen auf den Nationalsozialismus und seine Opfer darstellt. Erinnerungen, als „Rohstoff der Geschichte“ (Le Goff 1999, 12), und die an sie gebundenen Praktiken werden so zur Basis eben jener Reflexionsprozesse, die in Klassenzimmern der Migrationsgesellschaft Entfaltung finden sollten. So sind die auf DERLA archivierten und inszenierten Forschungsergebnisse als niederschwellige Lernanlässe arrangiert, die einen Beitrag zu eben jener von Barricelli insinuierten Verhandlung von Humanität in Zeiten des radikalen Wandels leisten wollen. Dass sich das Projekt dabei selbst als unabgeschlossenes und in ständiger Weiterentwicklung befindliches di-

giales Netz von Erinnerungsnarrativen und den an sie geknüpften physischen Manifestationen begreift, unterstreicht freilich seine Verankerung in sich stets wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Literatur

- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: J. Assmann & T. Hölscher (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9–19.
- Bachmann-Medick, D. (2006): *Cultural Turns in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowolth.
- Barricelli, M. (2013): Collected Memories statt kollektives Gedächtnis. *Zeitgeschichte in der Migrationsgesellschaft*. In: M. Furrer & K. Messmer (Hrsg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 89–118.
- Blaschitz, E. (2016): Mediale Zeugenschaft und Authentizität: Zeitgeschichtliche Vermittlungsarbeit im augmentierten Alltagsraum. In: *Hamburger Journal für Kulturanthropologie* 5, 51–67, URL: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/hjk/article/view/1039> (Zugriff: 11.1.2021).
- Berger, St. & Seiffert, J. (2014): Erinnerungsorte – ein Erfolgskonzept auf dem Prüfstand. In: St. Berger & J. Seiffert (Hrsg.): *Erinnerungsorte: Chancen, Grenzen und Perspektiven eines Erfolgskonzepts in den Kulturwissenschaften*. Essen: Klartext, 11–36.
- Bodenhamer, D.; Corrigan, J. & Harris, T.M. (Eds.) (2015): *Deep Maps and Spatial Narratives*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cole, T. (2016): *Holocaust Landscapes*. London: Bloomsbury.
- Crueger, J.: Digital Native History: Überlegungen zum kulturellen Gedächtnis im digitalen Zeitalter. In: Chr. Bunnenberg & N. Steffen (Hrsg.): *Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*. Berlin/Boston: De Gruyter, 295–313.
- Demantowsky, M. (2005): Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes. *Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich*. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 33, H. 1, 11–20.
- Furrer, M. & Messmer, K. (2013): Zur Einleitung. In: M. Furrer & K. Messmer (Hrsg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 7–20.
- Furrer, M. (2013): Grundfragen und Themen der Zeitgeschichte. In: M. Furrer & K. Messmer (Hrsg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 21–60.
- Hahn, H.-J. & Bannasch, B. (2018): Einleitung: Multimediale und multidirektionale Erinnerung an den Holocaust. In: B. Bannasch & H.-J. Hahn (Hrsg.): *Darstellen, Vermitteln, Aneignen. Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust*. Göttingen: Vienna University Press, 9–25.
- Halbrainer, H.; Lamprecht, G. & Rigerl, G. (2018): Orte und Zeichen der Erinnerung. *Erinnerungszeichen für die Opfer von Nationalsozialismus und Krieg in der Steiermark*. Graz: Clio.
- Hirsch, M. (2012): *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. New York/Chichester: Columbia University Press
- Hepp, A. (2021): *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Herbert van Halem.
- Heuer, Chr. (2005): Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 33 (3/4), 170–175.
- Heuer, Chr. (2013): *Historienfilme*. In: M. Furrer & K. Messmer (Hrsg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 316–337.
- Heuer, Chr.; Hasberg W. & Seidenfuß M. (2020): Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19, 73–89.
- International Holocaust Remembrance Alliance 2019: *Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust*, o. O.: IHRA.
- Knowles, A. K.; Cole, T. & Giordano, A. (2014): *Geographies of the Holocaust*. Bloomington: Indiana University Press.

- Körper, A. (2021): Geschichte (virtuell) spielen – und lernen? In: Chr. Kühberger (Hrsg.): Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Bielefeld: Transcript, 407–430.
- Körper, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. Neuried: Ars una.
- Kühberger, Chr. (2021): Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht. In: M. Gräser & D. Rupnow (Hrsg.): Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 759–782.
- Lamprecht, G. (2021): „Alle Geschichte hat einen Ort“. Digitale Erinnerungslandschaft Österreich (DERLA) – Verfolgung und Widerstand im Nationalsozialismus | dokumentieren und vermitteln. In: W. Dreier & F. Pingel (Hrsg.): Nationalsozialismus und Holocaust. Materialien, Zeitzeugen und Orte der Erinnerung in der schulischen Bildung. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 179–192.
- Le Goff, J. (1999): Geschichte und Gedächtnis. Berlin: Ullstein.
- Leggewie, C. (2009): Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. In: E. Meyer (Hrsg.): Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien. Frankfurt/M./New York: Campus, 9–28.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: P. Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 8–30.
- Meyer, E. (2009): Erinnerungskultur 2.0? Zur Transformation kommemorativer Kommunikation in digitalen, interaktiven Medien. In: E. Meyer (Hrsg.): Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien. Frankfurt/M./New York: Campus, 175–206.
- Messmer, K. (2013): Öffentlicher Raum. In: M. Furrer & K. Messmer (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 222–245.
- Nora, P. (1990): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Pandel, H.-J. (2014): Geschichtskultur. In: U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 86–87.
- Pandel, H.-J. (2021): Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 11–35.
- Pandel, H.-J. (2021): Geschichte im Roman. Fakten und Fiktionen. In: V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts., 265–291.
- Pollack, M. (2014): Kontaminierte Landschaften. St. Pölten: Residenz.
- Reeken, D. von (2021): Gegenwärtige Denkmalskonflikte im Geschichtsunterricht. In: V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 36–63.
- Rox-Helmer, M. (2021): Der historische Jugendroman. Adressatenspezifische Fiktionalisierung von Geschichte als Herausforderung und Chance. In: V. Oswalt & H.-J. Pandel. (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 292–337.
- Rüsen, J. (1991): Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: E. Hinrichs & W. Jacobmeyer (Hrsg.): Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlass des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann. Frankfurt/M.: Diesterweg, 9–23.
- Rüsen, J. (2008a): Historische Orientierung, 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, J. (2008b): Historisches Lernen, 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schmidt, T. (2021): Geschichtslehrer der Massen? Der historische Spielfilm und seine Elemente als Teil der Geschichtskultur. In: V. Oswalt & H.-J. Pandel. (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 360–386.
- Schönemann, B. (2020): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: H. Günter-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. 8. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 11–20.
- Schönemann, B. (2021): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: J. Memminger (Hrsg.): Didaktik der Geschichte. Basistexte. Stuttgart: Steiner, 75–106.

- Schoel, S. (2021): Geschichte im Fernsehen. Historienserien am Beispiel von Rom und Die Tudors. In: V. Oswalt & H.-J. Pandel. (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 414–444.
- Schlögel, K. (2016): Im Raum lesen wird die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Schwarz, A. (2021): Geschichte im digitalen Spiel. Ein „interaktives Geschichtsbuch“ zum Spielen, Erzählen, Lernen? In: V. Oswalt & H.-J. Pandel. (Hrsg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 565–612.
- Thünemann, H. (2006): Denkmäler als Orte historischen Lernens im Geschichtsunterricht – Herausforderungen und Chancen. In: S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.): Orte historischen Lernens. Münster: LIT, 198–208.
- Uhl, H. (1992): Zwischen Versöhnung und Verstörung. Eine Kontroverse um Österreichs historische Identität fünfzig Jahre nach dem „Anschluß“. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.