

Sebastian Chudak (Poznań)*

ORCID: 0000-0003-3026-9388

Erinnerungsorte des Zweiten Weltkrieges erleben und verstehen: Auf der Suche nach Katalysatoren für Reflexions- und Lernprozesse

Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Beitrag zur Diskussion über die Bedeutung und die Möglichkeiten der Präsentation von historischen Inhalten (insbesondere von sog. Erinnerungsorten) im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Sein Ziel ist die Reflexion über die Möglichkeiten der Förderung des Interesses von Lernenden sowie über Aktivitäten, die zur Intensivierung von ihren Lernprozessen beitragen. Als Beispiel dienen hier zwei Studienfahrten nach Halle (Saale), der Besuch von sich dort befindenden Gedenkstätten (dem ehemaligen Gefängnis Roter Ochse und dem Gertraudenfriedhof), Arbeit mit Dokumenten (darunter mit Gerichtsakten), literarischen Texten und auf historischen Fakten basierenden Spielfilmen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, DaF, Erinnerungsorte, außerschulische Lernorte, Studienfahrt, Gedenkstätte, literarischer Text, Spielfilm, Reflexion

Places of memory of the Second World War – to experience and to understand: Searching for catalysts for reflection and learning processes

The present article is intended as a contribution to the discussion about the meaning and the possibilities of presenting historical content (especially so-called places of memory) in the context of teaching and learning foreign languages. Its aim is to reflect on the possibilities of promoting the interest of learners as well as on activities that contribute to the intensification of the learning processes. Two study trips to Halle (Saale), a visit to the memorials located there (the former Roter Ochse prison and the Gertraudenfriedhof), work with documents (including court files), literary texts and feature films based on historical facts serve as an example.

* dr Sebastian Chudak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Germańskiej, al. Niepodległości 4, PL 61-874 Poznań, E-Mail: s.chudak@amu.edu.pl

Keywords: foreign language learning, GfL, places of memory, learning outside of school, study trip, memorial, literary text, feature film, reflection

Miejsca pamięci drugiej wojny światowej – doświadczyć i zrozumieć: w poszukiwaniu katalizatorów procesów refleksji i nauki

Artykuł podejmuje dyskusję na temat znaczenia i sposobów prezentacji treści historycznych (w szczególności zaś tzw. miejsc pamięci) w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Jego celem jest refleksja nad możliwościami pobudzenia zainteresowania tą tematyką osób uczących się oraz działaniami, które sprzyjają wzmocnieniu procesów uczenia się. Za przykład służą tu dwie podróże studyjne do Halle (Saale), wizyty w znajdujących się tam miejscach upamiętniania (byłym więzieniu Roter Ochse i cmentarzu Gertraudenfriedhof), praca z dokumentami (w tym z aktami sądowymi), tekstami literackimi i opartymi na faktach historycznych filmami fabularnymi.

Słowa kluczowe: nauka języków obcych, język niemiecki jako obcy, miejsca pamięci, nauka poza szkołą, podróż studyjna, miejsce upamiętniania, tekst literacki, film fabularny, refleksja

0. Einführung

Die Feststellung, dass Kulturvermittlung und -erwerb ein inhärenter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sind, ist in Anbetracht der langen Diskussion um die Rolle der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zweifelsfrei ein Allgemeinplatz. Das Ziel, Lernende für fremdkulturelle Erscheinungen zu sensibilisieren und auf den Umgang mit ihnen vorzubereiten, ist in aktuellen Curricula fest verankert. Auch in Fremdsprachenlehrwerken findet man entsprechende Inhalte, die bei der Umsetzung dieser Aufgabe helfen. Was im fachdidaktischen Diskurs der letzten Jahre den zentralen Platz einnimmt, ist also nicht mehr die Frage danach, ob oder warum Wissen über fremde Kulturen an Lernende vermittelt bzw. bestimmte Fähigkeiten gefördert werden sollten, sondern vielmehr die Frage danach, welche Inhalte in Anbetracht der Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge und der sich daraus ergebenden Heterogenität, Dynamik, Vorläufigkeit und Prozesshaftigkeit von Kultur vermittlungsrelevant sind und wie sie Lernenden vermittelt werden können bzw. sollen. Das bestätigt u. a. Schieder-mair (2019: 140), die betont, dass „die zentrale Frage der fachwissenschaftlichen Diskussion [ist], wie man von Konzepten wegkommt, die ein homogenisierendes Kulturverständnis haben und [...] unzulässig vereinfachen.“ Sie macht darauf aufmerksam, dass ‚fremdkulturell‘ nicht ausschließlich mit ‚zielkulturell‘ gleichzusetzen ist. Die sich daraus ergebende Konsequenz ist, dass im Sprachunterricht nicht ‚die Kultur‘, sondern vielmehr ‚die Vielfalt kulturellen Wandels‘ (ebd.: 141) Gegenstand der Reflexion sein muss. In diesem Zusammenhang verweist sie auf einige neuere Konzepte, wie z. B. Erinnerungsorte oder diskursive Landeskunde.

Im Fall von Erinnerungsorten bewegen wir uns in den Bereich Geschichte. Ihre Behandlung ist von Lernenden erwünscht und ihre Kenntnis ist – wie u. a. Majjala (2006: 16) hervorhebt – für das Verständnis der Gegenwart essenziell. Wir setzen uns aber – wie Wolting und Wolting (2011: 137) schreiben – von der klassischen Geschichtswissenschaft ab, weil „hier nur noch jene Inhalte vermittelt werden sollen, die bis heute eine symbolhafte Bedeutung für eine Kultur haben [...]“. Es geht hier – wie Schiederemair (2019: 142) schreibt – weder darum, wichtige Stationen der Geschichte der deutschsprachigen Länder zu präsentieren, noch den oftmals trockenen Geschichtsunterricht aufzulockern und dadurch die Motivation der Lernenden, sich mit historischen Themen zu beschäftigen, zu fördern, sondern vielmehr darum, „wie man auf die mit der Geschichtsschreibung und -vermittlung verbundenen Konstruktionsprozesse, die in unterschiedlichen Zusammenhängen oft außen vor gelassen werden, hinweisen kann, wie man sie explizit in die Lehr- und Lernprozesse einbeziehen kann.“ Im Konzept ‚diskursive Landeskunde‘ stellt die Sensibilisierung für kulturelle Konstruktionsprozesse ebenfalls das zentrale Anliegen dar. Es geht hier aber auch um die Sichtbarmachung der Diskursivität von Kulturen, um unterschiedliche Deutungsmuster (auch Vordeutungen), ihre Veränderungen und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen, so Altmayer (2016: 7ff.).

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist in dem oben skizzierten Zusammenhang die Reflexion über die Möglichkeiten der Förderung von Reflexions- und Lernprozessen im Kontext der deutschen (s. François, Schulze 2001) und deutsch-polnischen (s. Traba, Hahn 2012–2015) Erinnerungsorte des Zweiten Weltkrieges im Rahmen einer Studienfahrt, deren Verlauf und Ergebnisse im Folgenden beschrieben werden. Im Rahmen des Programms der Studienfahrt wurden Inhalte (u. a. Widerstandskampf, Zwangsarbeit, NS-Gerichtbarkeit) behandelt, die in den Publikationen zu den Erinnerungsorten zwar nicht explizit als solche aufgelistet werden, die aber mit vielen der beschriebenen Erinnerungsorte eng verbunden sind. So z. B. kann ein Zuchthaus, wie der Rote Ochse in Halle (Saale), das in der Kriegszeit als Richtstätte der NS-Justiz diente und heute als eine Gedenkstätte fungiert, als eine Art Mahnmal und als Bestandteil des Diskurses über die Erinnerung an die Verbrechen des NS-Regimes aufgefasst werden.

Der Hintergedanke, der die Gestaltung des Programms der Studienfahrt begleitete, war: Wie bringt man jungen Menschen, die evtl. wenig Interesse an historischen Themen haben, Geschichte näher? Wie stellt man für sie einen Zugang dazu her? Wie schafft man es, Reflexionsprozesse einzuleiten? Zwar wird das Ziel der Motivationsförderung der Lernenden im Kontext der Didaktik der Erinnerungsorte als sekundär betrachtet, dennoch aber kann davon ausgegangen werden, dass motivierte Teilnehmer eher dazu neigen werden, sich mit den ihnen präsentierten Inhalten auseinanderzusetzen. Deswegen wurde nach einem

geeigneten Weg gesucht, sie in das Thema einzuführen. Der Besuch einer Gedenkstätte mit ihrem umfangreichen Ausstellungsangebot schien hierfür bestens geeignet zu sein. Derartige Orte haben das Potenzial dazu, subjektive und emotionale ‚Erinnerungserlebnisse‘ (vgl. Chudak 2015: 138) zu fördern, die das Interesse an historischen Themen initiieren bzw. stärken können. Den besten Zugang zu historischen Themen findet man aber durch Menschen, mit denen man sich identifizieren kann. Texte in Geschichtslehrwerken haben einen relativ hohen Abstraktionsgrad und sind nicht für alle Leser gleich gut geeignet. Wie es ist, Frust, Wut oder Angst u. a. m. zu empfinden, weiß dagegen jeder. Mit Sicherheit denkt aber nicht jeder bei der Lektüre von Statistiken, sachlichen Berichten, geschweige denn enzyklopädischen Einträgen an Gefühle und Emotionen der Menschen, über die in derartigen Informationsquellen die Rede ist. Wie war es, als junger Mensch nach Deutschland verschleppt und dort als Zwangsarbeiter eingesetzt oder vor ein Sondergericht gestellt zu werden? Wie war es, jahrelang weit weg von der Heimat in einem Zuchthaus eingesperrt zu sein, ohne zu wissen ob und – falls doch – wann und auf welche Art und Weise man hingerichtet wird? Wie war es, jahrelang kaum Kontakt zu seinen Angehörigen zu haben? Wie war es, in der Todeszelle auf seine Hinrichtung zu warten? Die Antwort auf diese und ähnliche Fragen findet man eher in Berichten von Zeitzeugen oder Tagebucheinträgen als in einem Geschichtslehrbuch. Nicht zu vergessen sind außerdem Filme, sowohl nichtfiktionale als auch fiktionale, die vielfältige Funktionen im Prozess der Gedächtnisbildung erfüllen (vgl. Badstübner-Kizik: 2015), als wichtiger Teil der Erinnerungslandschaft gelten und die Chance eines emotionalen Zugangs zu vielen Themen bieten (vgl. Arendt: 2019). Derartige Informationsquellen haben das Potenzial dazu, „persönliche Identifikation, Empathie, Mitleid und das Gefühl, *wirklich* etwas zu erfahren“ (Marquard 2012: 230), zu fördern. Es wird davon ausgegangen, dass durch ein emotionales Erlebnis ein Interesse geweckt werden kann, das über rein emotionale Gesichtspunkte hinausgeht. Der Besuch einer Gedenkstätte oder eines Friedhofs in Kombination mit der Lektüre von Dokumenten und Texten (z. B. Tagebüchern oder Briefen) bzw. einer Filmvorführung wirken mit Sicherheit unterschiedlich auf die einzelnen Teilnehmer. Daher stellt sich hier die Frage, welche Aktivitäten von ihnen bevorzugt werden und aus welchen Gründen. Diese Frage soll im Folgenden beantwortet werden.

1. Außerschulische Lernorte

Wie bereits angedeutet ist es im Kontext der Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten für Lern- und Reflexionsprozesse förderlich, wenn diese mit Erinnerungserlebnissen verbunden sind. Derartige Erlebnisse können auch im

schulischen Unterricht evoziert werden, z. B. mit Hilfe von Bildern, Lese-, Hör- oder Hör-Seh-Texten (vgl. Chudak 2015). Baar und Schönknecht (2018: 11) beschreiben aber die Institution Schule als „räumlich und zeitlich abgegrenzt von anderen Lebens- und Erfahrungsbereichen“ der SchülerInnen und verweisen darauf, dass sie, „wenn sie ihren Bildungsauftrag ernst nimmt und nicht als reine Buch- und Lernschule verstanden werden will, ihre Begrenzung überwinden und sich der Lebenswelt öffnen muss.“ Dieses Ziel kann u. a. dann erreicht werden, wenn SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, an außerschulischen Lernorten (z. B. in einer Gedenkstätte) am Leben der Gesellschaft teilzunehmen, aktiv zu werden, bestimmten (im Optimalfall selbstbestimmten) Fragestellungen nachzugehen, Erfahrungen zu sammeln, die Wirklichkeit zu explorieren und so ihr Wissen zu konstruieren:

Lerngegenstände der kulturellen und gesellschaftlichen Welt werden im Rahmen schulischen Lernens zum Zwecke der Lehrbarkeit didaktisiert, systematisiert, oft rational-abstrakt dargestellt und dabei in ihrer Komplexität reduziert. Daher ist es erforderlich, die Schule immer wieder zu verlassen, um diese Gegenstände auch in der Vielschichtigkeit der Welt zu erfassen und zu erschließen, und die in der Schule erworbenen Kompetenzen auf die Lebenswelt zu beziehen. (Baar und Schönknecht 2018: 11)

Auch Karpa, Lübbecke und Adam (2015: 2f.) bestätigen, dass außerschulisches Lernen es möglich macht, SchülerInnen Erfahrungen machen zu lassen, die in der Schule selbst nicht möglich sind:

Außerschulisches Lernen ermöglicht zunächst das Sammeln von Primärerfahrungen, [...] was zu intensiven Erlebnissen [...] führen kann. Im Gegensatz zu Sekundärerfahrungen, die aus der Perspektive anderer Personen stammen und über Medien generiert werden, sind Primärerfahrungen in der Realität gewonnene, persönliche und unmittelbare Erfahrungen, welche das Fundament für anschlussfähiges Wissen bilden sowie die Entwicklung von Werten und Einstellungen unterstützen können. (ebd.)

Das veränderte Lernsetting liefert Impulse, die die Lernenden kognitiv aktivieren, die für traditionelle Unterrichtssettings typische Lehrerzentrierung aufheben (wobei der Lehrkraft die Aufgabe zukommt, die Lernenden zu unterstützen, Lernsituationen zu gestalten und zu moderieren usw.) und die aktive Konstruktion von Wissen (im Rahmen selbständiger Arbeit) fördern und dazu beitragen, dass eine größere Verarbeitungstiefe erreicht wird.

Karpa, Lübbecke und Adam (2015: 5–8) beschreiben in erster Linie Museen als „klassische außerschulische Lernorte“, die – wie Koreik und Köster (1997)

bestätigen – „immer besser als ein Buch“ sind. Für Schulen sind sie deshalb essenziell, „weil sie Orte der Selbst- und Welterschließung darstellen, die konkret sinnlich erfahrbar sind. Dies gilt im Besonderen für Orte, die offene Ambivalenzen aufweisen und damit eine Reflexion von Wirklichkeit und Wahrheit oder auch Wissen anstoßen“ (ebd.). Karpa, Lübbecke und Adam (2015: 5f.) heben dabei als einen wesentlichen Aspekt „die Zentralität des (authentischen) Objekts“ hervor: „Das Objekt als Original, dass in der Regel nicht medial vermittelt wird und direkt und unmittelbar erfahrbar ist, scheint einer der Hauptgründe dafür zu sein, überhaupt ein Museumsbesuch in Erwägung zu ziehen.“ Weiterhin verweisen sie auf „ein offensichtlich ganz besonderes und fast schon magisch anmutendes Verhältnis des Menschen zum Objekt“, zum Ausstellungsobjekt und seiner Aura, die sie in Anlehnung an Benjamin (1936) mit der Einmaligkeit bzw. der Einzigartigkeit des Objekts verbinden. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit derartigen Objekten „birgt das Potential, die SchülerInnen tiefer gehend zu prägen und zu verändern [...]. Es geht hier nicht mehr um einen abstrakten, vorproportionierten und gesetzten Lernstoff, der in einer bestimmten Zeit zu absolvieren ist. Es geht um Fragen nach Identität, Erinnerung und Vergessen, danach wer man selbst ist und wer ‘die Anderen’ sind, was man für eine Sicht auf die Welt hat, wie das Verhältnis von Leben und Tod zu sehen ist etc.“ (Karpa, Lübbecke, Adam 2015: 7).

2. Unterwegs in Halle: Zwei Studienfahrten mit einem (nicht) überraschenden Ergebnis

Im Rahmen des Projekts Germanistische Institutspartnerschaft, das in den Jahren 2017–2019 in Kooperation zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität (Poznań) und der Martin-Luther-Universität (Halle-Wittenberg) durchgeführt wurde¹, wurden zwei Studienfahrten nach Halle organisiert: die erste vom 3.06. bis zum 9.06.2018, die zweite vom 20.05 bis zum 24.05.2019. Es nahmen an ihnen jeweils sechs und neun Studierende der Germanistik teil (StudentInnen im ersten und dritten Jahr des Bachelor- sowie im ersten und zweiten Jahr des Magisterstudiums an der Adam-Mickiewicz-Universität). Bei den TeilnehmerInnen handelte es sich um eine relativ heterogene Gruppe – sowohl in Bezug auf das Beherrschungsniveau der Zielsprache Deutsch (A2-C2, wobei das Durchschnittsniveau bei C1 lag) als auch in Bezug auf ihre wissenschaftlichen Interessen (Studierende, die ihre Bachelor- bzw. Magisterarbeiten zu Themen aus den Bereichen Fremdsprachendidaktik, angewandte Linguistik oder Literaturwissenschaft schreiben; keine explizit kulturwissenschaftlich interessierten TeilnehmerInnen).

¹ Näheres zum GIP-Projekt unter <http://gip.home.amu.edu.pl> (22.09.2019).

Im Folgenden wird das Programm beider Studienreisen präsentiert. Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass es im Jahr 2018 einige Punkte mehr enthielt als im Folgejahr. Die Differenzen zwischen den Programmen beider Studienreisen hängen einerseits mit den jeweils zur Verfügung stehenden Zeitrahmen, andererseits mit dem aktuellen Ausstellungsprogramm der Gedenkstätte Roter Ochse zusammen.² Einen Einfluss auf die Programmgestaltung hatten ebenfalls die Beobachtungen und Erkenntnisse, die im Laufe der ersten Studienfahrt gewonnen werden konnten. Im vorliegenden Beitrag wird hauptsächlich auf diejenigen Punkte eingegangen, die von den TeilnehmerInnen an beiden Reisen absolviert wurden. Anschließend werden die Ergebnisse von Befragungen präsentiert und diskutiert, die direkt im Anschluss an den Aufenthalt in Halle (Saale) in schriftlicher Form durchgeführt wurden.

2.1. Zum Ablauf des Besuchs in Halle (Saale)

Die einzelnen Programmpunkte beider Studienfahrten wurden so gewählt, damit ein möglichst differenziertes Angebot an Aktivitäten entsteht. Neben Führungen gab es darin also auch noch Workshops (Arbeit mit historischen Dokumenten und literarischen Texten), Filmvorführungen mit anschließenden Gesprächsrunden und Phasen selbständiger Arbeit (eine Stadtrallye).

2.1.1. Besuch der Gedenkstätte Roter Ochse

Sowohl 2018 als auch 2019 begann der Aufenthalt in Halle (Saale) mit dem Besuch der Gedenkstätte Roter Ochse (Am Kirchtor 20b). Wie Scherriable und Gursky (2008: 20) schreiben, ist der Rote Ochse „ein Denkmal“. Sie weisen darauf hin, dass „eine Gedenkstätte [...] immer Denkmal und ein historisches Dokument mit hoher Aussagekraft [ist]“, und erklären die Bedeutung und Funktionen von Gedenkstätten wie folgt:

Hier werden Erinnerung und Wissen verortet. Der historische Ort [...] ist für jede Gedenkstätte von zentraler Bedeutung. Er lädt zum Erinnern und zum Sprechen über eigenes Erleben ein. [...] Jedoch sprechen Gedenkstätten nicht für sich, sie sind erklärungsbedürftig, müssen erklärt, historisch entschlüsselt und von jeder Generation neu entdeckt werden. Die Architektur des auratischen Ortes lädt zur Reflexion über den Wert des Lebens und der Menschenwürde, über Menschenrechte und den Wert der Freiheit. (ebd.)

² So z. B. wurde 2018 in der Gedenkstätte Roter Ochse Halle (Saale) die Wanderausstellung „‘All you need is beat’ – JUGEND, MUSIK & POLITIK in der DDR 1955–1975“ präsentiert (s. Pressemitteilung der Stiftung Gedenkstätten Sachsen-Anhalt 2018), die auch die TeilnehmerInnen an der Studienfahrt besichtigten. In diesem Zusammenhang wurde ihnen im Rahmen der Vorbereitung auf den Besuch der genannten Ausstellung ein weiterer Spielfilm vorgeführt: „Sonnenallee“ (Haußmann 1999).

Auch Webber (2014: 65) schreibt von der Präsenz einer Aura an derartigen Orten. Er betont jedoch, dass sie dort nicht an sich präsent ist, sondern immer dann entsteht, wenn jemand sie besucht, die präsentierten Geschichten bzw. die ausgestellten Objekte wahrnimmt und emotional gefangen wird:

The 'special atmosphere' or 'aura' [...] is not something that inherently dwells in, or is exuded by, the [memorial] site. It is a quality attributed to the site either with or without the consciousness and intention of the site's designers, operators, and interpreters.

Webber (ebd.: 66) weist gleichzeitig darauf hin, dass es kaum vorhersehbar ist, wann welche Emotionen entstehen, stellt aber fest, dass sie auf jeden Fall präsent sind, auch wenn sie nicht immer nach Außen gezeigt werden oder von Außenstehenden erkannt werden können. Ihr Vorhandensein betrachtet er auf jeden Fall als einen Faktor, der das Lernen begünstigt.

Der Besuch der Gedenkstätte begann mit einer Einführung in die Geschichte des Zuchthauses Roter Ochse (von den Anfängen im 19. Jh. bis hin zu seiner Besetzung durch die Alliierten; s. Sperk, Viebig 2008) sowie in die Praxis der Urteilsprechung durch das Sondergericht Halle und der Vollstreckung (s. Viebig 1998: 27–38; Scherrieble, Gursky 2008: 12–15), die von Michael Viebig, dem Leiter der Gedenkstätte, präsentiert wurde. Thematisiert wurde einerseits der Alltag der Häftlinge (s. Sperk u. a. 2008: 111–122), andererseits die Tätigkeiten der Scharfrichter und ihrer Gehilfen, ihre Richtgeräte und der Umgang mit den Leichen der insgesamt 549 im Zuchthaus Halle Hingerichteten aus 15 Ländern Europas und aus Tunesien (s. Viebig 1998: 39–61; Sperk u. a. 2008: 160–175). Wie Sperk und Viebig (2008: 47f.) schreiben, „tritt [unter den Inhalten der Ausstellung] ein Thema besonders in den Blickpunkt der Besucher: die Richtstätte“, denn „deren Einrichtung verkörpert den verbrecherischen Höhepunkt der NS-Politik im ‚Roten Ochsen‘. Zudem befand sich der Hinrichtungsraum in dem Gebäudeteil, der heute als Gedenkstätte genutzt wird!“

Einen weiteren Schwerpunkt der Führung bildeten die Einzelschicksale der Hingerichteten (s. Viebig 1998: 62–97), z. B. von Dr. Carl Lampert (s. Sperk u. a. 2008: 158f.) und Krystyna Wituska (ebd.: 250–253). Das Augenmerk galt dabei insbesondere den Strafverfahren gegen polnische Staatsbürger im Zweiten Weltkrieg (s. Viebig 1998: 74f.). Die TeilnehmerInnen hatten auch Gelegenheit dazu, in einer Phase selbständiger Erkundung die zahlreichen Ausstellungstafeln mit Details aus Biographien der im Roten Ochsen Ermordeten kennenzulernen.

Direkt im Anschluss an die Besichtigung der Gedenkstätte wurde 2018 den TeilnehmerInnen noch eine Führung durch die Grabfelder des Gertraudenfriedhofs (s. 2.1.2) angeboten. 2019 wurde der Plan – unter Berücksichtigung des im Vorjahr erhaltenen TeilnehmerInnenfeedbacks (s. 2.2) und mit der Absicht,

die Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu intensivieren, das Potential des Ortes bestmöglich auszuschöpfen und so das Lernergebnis zu maximieren – leicht modifiziert: Im Anschluss an die Führung nahmen die TeilnehmerInnen an einem Workshop (s. 2.1.3) in der Gedenkstätte teil. Der Besuch des Gertraudenfriedhofs fand erst am Folgetag statt.

2.1.2. Besuch des Gertraudenfriedhofs

Der Gertraudenfriedhof (Landrain 25) wurde in den Jahren 1912–1914 nach dem Entwurf von Wilhelm Jost im Norden der Stadt Halle (Saale) errichtet. Hier befinden sich die Leichen bzw. die eingeäscherten Überreste derjenigen, die im Zuchthaus Roter Ochse hingerichtet und nach Inbetriebnahme der Richtstätte im November 1942 beigesetzt wurden, insofern diese nicht von den anatomischen Instituten der Universitäten in Halle oder Jena übernommen wurden (vgl. Viebig 1998: 47).

Die TeilnehmerInnen an der Studienfahrt begaben sich hier zunächst zum Grabfeld der vom Nationalsozialismus Ermordeten und anschließend zu der Ehrengrabstätte des Instituts für Anatomie und Zellbiologie sowie dem Grabfeld ausländischer Opfer. Hier erhielten sie von Michael Viebig (s. 2.1.1) weitere Informationen über den Umgang mit den Leichen der Hingerichteten in der NS-Zeit und über die Schicksale einiger der hier bestatteten Menschen. Ein wichtiger Programmpunkt war das gemeinsame Anzünden eines Gedenklights am Denkmal, das an K. Wituska und 60 andere Menschen, die ein ähnliches Schicksal ereilte, erinnert. Das Denkmal mit einem Porträt von K. Wituska wurde als ein symbolischer Bestattungsort zu ihrem 70. Todestag nach dem Entwurf von Bernd Göbel errichtet und am 26.06.2014 eingeweiht.

Anschließend fand hier der Workshop *Krystyna Wituska – Die Zeit, die mir noch bleibt* (s. 2.1.4) statt. Danach hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, selbständig das Friedhofsgelände zu explorieren, auf dem mehrere bedeutsame Denkmale und Kunstwerke stehen, u. a. das Kalksteinrelief „Passion“ vom Bildhauer Herbert Volwahren, das 1948 zum Gedenken an die Opfer des Faschismus errichtet wurde, oder die 1972–1976 von Richard Horn geschaffene Skulpturengruppe „Die endlose Straße“.

2.1.3. Workshop: *Strafverfahren gegen polnische Staatsbürger im II. Weltkrieg*

Im Rahmen des von Michael Viebig vorbereiteten Workshops wurde anhand von zwei Strafverfahren die Anwendung der „Verordnung zur Strafrechtspflege gegen Polen und Juden in den eingegliederten Ostgebieten vom 4.12.1941“³ behandelt, wo u. a. Folgendes zu lesen ist:

³ Deutsches Reichsgesetzblatt. Jg. 1941, Teil I, S. 759–761.

III.

[...]

(2) Sie [Polen und Juden] werden mit dem Tode bestraft, wenn sie gegen einen Deutschen wegen seiner Zugehörigkeit zum deutschen Volkstum eine Gewalttat begehen.

(3) Sie werden mit dem Tode, in minder schweren Fällen mit Freiheitsstrafe bestraft, wenn sie durch gehässige oder hetzerische Betätigung eine deutschfeindliche Gesinnung bekunden, insbesondere deutschfeindliche Äußerungen machen oder öffentliche Anschläge deutscher Behörden oder Dienststellen abreißen oder beschädigen, oder wenn sie durch ihr sonstiges Verhalten das Ansehen oder das Wohl des Deutschen Reiches oder des deutschen Volkes herabsetzen oder schädigen.

Die genannte Verordnung galt im gesamten Reichsgebiet, also auch in den seit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges einverleibten polnischen Gebieten, und schrieb exorbitant höhere Strafen (Todesstrafe als Regelstrafe) gegen Polen und Juden als gegen Deutsche bei gleichen Straftaten vor. Am Beispiel dieses Dokuments kann die vollständige Abkehr von rechtsstaatlichen Resten im deutschen Strafrecht aufgezeigt werden. Es ist allerdings auch aus einem anderen Grund von Interesse: Wie Majer (1981: 747) schreibt, weicht der Stil dieser Verordnung vom „üblichen Verwaltungsstil“ ähnlicher Dokumente ab. Auch ihre äußere Form unterscheidet sich von den üblichen Verordnungen (z. B. statt Einteilung in Paragraphen sind Ziffern gesetzt; die Unterschrift des zuständigen Reichsjustizministers fehlt). Besonders auffällig ist – so Majer (1981: 748) – die offene Benennung eines Sonderrechts, das Polen und Juden einen Status minderen Rechts, eine nahezu „völlige Rechtlosstellung“ außerhalb jeder Rechtsordnung zuweist. Die Todesstrafe konnte nämlich auch dann verhängt werden, wenn das Gesetz sie nicht ausdrücklich vorsah, und zwar dann, „wenn die Tat von besonders niedriger Gesinnung zeugt oder aus anderen Gründen besonders schwer ist“ (s. Abschnitt „1. Sachliches Recht, III. (2)“ der genannten Verordnung). Auffällig ist auch die in dem Dokument verwendete Sprache. Viebig (1998: 25) kommentiert sie folgendermaßen: „Die Wortwahl selbst (gehässig, hetzerisch, deutschfeindlich, anreizen usw.) ließ der mit den Verfahren befassten Richterschaft jede Auslegungsmöglichkeit.“

Unter den in Halle hingerichteten Menschen sind mehrere nach der sog. Polenstrafrechtsverordnung verhandelt worden, darunter eine Frau und mehrere Männer. Im Rahmen des Workshops wurden die Fälle von

- Katharina May (1896–1943; Verstoß gegen die „Verordnung zur Ergänzung der Strafvorschriften zum Schutz der Wehrkraft des Deutschen Volkes“ vom 25.11.1939⁴, insbesondere §4: Verbotener Umgang mit Kriegsgefangenen; das Urteil wurde am 3.05.1943 im Zuchthaus Halle (Saale) durch Enthaupten

⁴ Deutsches Reichsgesetzblatt. Jg. 1939, Teil I, S. 2319.

vollstreckt und ihr Leichnam wurde von dem Anatomischen Institut der Universität Jena übernommen)⁵ und

- Victor Jakubowski (1914–1942; Verstoß gegen die „Verordnung über außerordentliche Rundfunkmaßnahmen“ vom 1.09.193⁶, die das Abhören von nichtdeutschen Radiosendern und das Verbreiten der Nachrichten von diesen Sendern unter Strafe gestellt hat⁷; das Todesurteil wurde am 1.07.1942 in Weimar vollstreckt)

anhand authentischer Gerichtsakten, -urteilen und Urteilsbegründungen sowie anderer Dokumente (z. B. einer Karteikarte des „Mordregisters“ des Reichsjustizministeriums, einem Telegramm des Erfurter Oberstaatsanwaltes vom 1.07.1942, einem Auszug aus dem Leichenjournal des Anatomischen Institutes der Universität Jena) analysiert. Die TeilnehmerInnen suchten dabei in den ihnen zur Verfügung gestellten „Opfermappen“ u. a. nach den Gründen für die Verurteilung von Katharina May und Victor Jakubowski, reflektierten über den Zweck des § III (2), der in ihren Fällen angewandten Polenstrafrechtsverordnung, und recherchierten nach Bestrafungsmöglichkeiten, die es gegeben hätte, wenn die Angeklagten Deutsche gewesen wären.

Der Workshop endete mit der Vorführung des Spielfilms *Das Heimweh des Walerjan Wróbel* (Schübel 1991). Der 95-minütige Film zeigt die Geschichte eines polnischen Jugendlichen (geb. 2.04.1925 in Fałków), der im April 1941 nach Deutschland gebracht wurde und als Zwangsarbeiter auf einem Bauernhof in Bremen-Lesum arbeiten musste (s. Schminck-Gustavus 1986, Kędracki 2006). Er sprach kein Deutsch und konnte sich somit nicht verständigen. Bereits nach einer Woche unternahm er – krank vor Schufterei, Kontaktarmut und Heimweh⁸

⁵ Näheres zum Fall von K. May und zu ähnlichen Fällen in: ‚... das gesunde Volksempfinde gröblichst verletzt.‘ ‚Verbotener Umgang mit Kriegsgefangenen‘ im Sondergerichtsbezirk Halle (Saale)‘, Haale (Saale), 2012, S. 32–33.

⁶ Deutsches Reichsgesetzblatt. Jg. 1939, Teil I, S. 1683.

⁷ Genauerer zum sog. Rundfunkverbrechen bei Viebig (1998: 24) sowie z. B. in: ‚Rundfunkverbrecher‘ vor dem Sondergericht Halle. Strafverfahren von 1939 bis 1945‘, Haale (Saale), 2012.

⁸ Das Heimweh ist ein in den Berichten der ehemaligen Zwangsarbeiter immer wieder zurückkehrendes Motiv. So z. B. berichtet Zbyszko Matuszewski (bei Schminck-Gustavus 1984: 7–26), der ähnlich wie Walerjan Wróbel in die Gegend von Bremen verschleppt wurde, u. a. Folgendes: ‚Da steht auch der Dadaj. [...] Der hat auch solch eine traurige Geschichte. Der Dadaj hat immer Heimweh. Will nach Haus, nach Posen: Heimweh, Heimweh, Heimweh. No, sagt er, wird er machen auf Arbeitsunfall. Dann werden die ihn schon missen schicken nach Hause. Sagt er. Und eines scheneen Tages macht der seinen Unfall. Will der den kleinen Finger in die Maschine stecken, aber die Walze reißt die ganze Hand rein. Ach, solches Schreien, solche Schmerzen. Also ist er ohne Hand. Aber nach Hause kommt er: »Nicht mehr arbeitseinsatzfähig«. [...] Am schlimmsten aber ist doch das Heimweh. Viele sind weggelaufen. Mancher einmal, zweimal, vielmal. Und wenn er kommt zurück, ist wieder großes Hauen, schwere Haue. Beim drittenmal machen die dem solche roten Streifen an die Hose, an die Jacke auch, so eine rote Farbe, Ölfarbe. Dass der nicht mehr wegläufen kann“ (Originalschreibweise).

– einen Fluchtversuch. Die 900 km nach Hause wollte er zu Fuß zurücklegen. Seine Flucht wurde jedoch schnell entdeckt und er wurde verwarnt. Aus Heimweh zündete er am 24.04.1941 in der Scheune des Bauernhofs einen Strohhallen an, weil er glaubte, man würde ihn dann zur Strafe wieder nach Hause schicken. Stattdessen kam er für neun Monate ins KZ Neuengamme. Michał Piotrowski, ein ehemaliger Mithäftling und Freund Walerjans (bei Schminck-Gustavus 1986: 47f.), charakterisiert ihn wie folgt:

Der Walerek war sehr jung, sehr naiv. Erfahrung hatte der auch keine. So naiv: Wenn du ihm sagst: ‚Das und das ist wahr‘ oder ‚So und so ist das im KZ‘ – der glaubt das sofort. Für solche ist das schwer im KZ. Da musst du brutal sein, aber nicht naiv, und Walerek war immer naiv, sehr naiv. Von den Eltern hat er immer erzählt, von der Schwester, von der Schule [...]. Der hatte immer Angst und hat überlegt, was er tun kann, dass er rauskommt. Und hatte solche Sehnsucht nach den Eltern; machte sich mehr Sorgen um die als um sich selbst.

Walerjan Wróbel wurde schließlich von der Bremischen Justiz am 25.08.1942 per Fallbeil hingerichtet. Der Film ist nach seiner originalen Straffakte gedreht. An seinem Beispiel wird der Umgang der NS-Sondergerichte mit derartigen Fällen (u. a. die rückwirkende Anwendung der Polenstrafrechtsverordnung) exemplarisch gezeigt.

2.1.4. Workshop: *Krystyna Wituska – Die Zeit, die mir noch bleibt*

Im Rahmen des Workshops *Krystyna Wituska – Die Zeit, die mir noch bleibt*, der direkt im Anschluss an den Besuch ihrer symbolischen Grabstätte auf dem Gertraudenfriedhof (s. 2.1.2.) stattfand, wurden ausgewählte Briefe und Kassiber der polnischen Widerstandskämpferin (Mitglied des „Verbands des bewaffneten Kampfes“, aus dem sich später die „Heimatarmee“ entwickelte) Krystyna Wituska (geb. 1920 – gest. 1944) gelesen und analysiert. Sie schrieb diese Briefe im Zeitraum von November 1942 bis Juni 1944 während ihres Aufenthalts in dem Polizeigefängnis Berlin Alexanderplatz, dem Untersuchungsgefängnis in Alt-Moabit in Berlin und in dem Zuchthaus Roter Ochse in Halle (Saale).⁹ K. Wituska wurde für ihre konspirative Tätigkeit als Mitglied der Polnischen Heimatarmee vom Reichskriegsgericht zum Tode verurteilt und im Roten Ochsen

⁹ K. Wituska schrieb ihre Briefe auf Deutsch, zweimal im Monat. Ein Brief ging zwischen fünf bis sechs Wochen. Wie Kiedrzyńska (1973: 15) erklärt, durften die Häftlinge zwar auch auf Polnisch schreiben, aber da die Briefe zensiert wurden, dauerte dann ihre Zustellung entsprechend länger. Für die Zwecke des Workshops wurden die Texte Nr. 1, 2, 10, 15, 22, 23, 30, 34, 35, 43, 50, 52, 53, 62, 76 gewählt (Kiedrzyńska 1973).

in Halle am 26.06.1944 hingerichtet.¹⁰ Ihr Leichnam wurde dem Anatomischen Institut der Universität Halle zur Verfügung gestellt.

Die insgesamt 76 Texte, die sie hinterließ, sind aus unterschiedlichen Gründen interessant: „In der reichen Tagebuch- und Memoirenliteratur, die sich auf die Martyrologie des polnischen Volkes während des zweiten Weltkrieges bezieht, nimmt das Briefmaterial einen sehr bescheidenen Platz ein. Originalbriefe aus Gefängnissen und Lagern, besonders Briefe von zum Tode Verurteilten, gehören zu den Seltenheiten“, so Kiedrzyńska (1973: 5). Die Briefe von K. Wituska sind vollzählig erhalten und stellen ein spannendes Dokument ihres Schicksals und des Schicksals anderer Polen in deutschen Gefängnissen dar. Wie Kiedrzyńska (1973: 6ff.) schreibt, zeigen die Briefe nicht nur „die ungewöhnliche Persönlichkeit ihrer jungen Autorin“, ihren Mut, ihre Stärke, ihr Verantwortungsgefühl und ihre Todesverachtung, ihre jugendliche Freude am Leben, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und die Formung ihrer Ansichten über Leben und Tod, sondern „sie geben die Atmosphäre des Gefängnisses wieder“. Der Ton ihrer Briefe und die Themen, über die sie an ihre Eltern oder Freunde schreibt, mögen den Leser hin und wieder überraschen. So z. B. zählt sie in ihrem Brief vom 14.02.1943 die vielen Vorteile auf, die das Leben im Gefängnis angeblich hat:

Meine Zelle ist groß und sehr warm, man hat mir das Nähen auf einer Nähmaschine beigebracht und ich arbeite vom Frühstück bis zum Abendbrot, abends kann ich lesen, weil wir Licht bis 8 Uhr haben und zwei Bücher wöchentlich bekommen. Vormittags haben wir Freistunde und gehen auf dem Hof spazieren. Im Gefängnis ist auch eine Kapelle, wo wir am Sonntag zum Gottesdienst teilnehmen können.

In einem anderen Brief vom 9.05.1943 informiert sie ihre Eltern u. a. über ihren Tagesablauf:

In der Freistunde ist es jetzt angenehm, es ist warm, und die vier Bäume, die auf dem Hof stehen, haben sich voll entfaltet. Auf einem Blumenbeet wachsen Vergissmeinnicht, Maiglöckchen und andere Wunderlinge. Wenn Du mich besuchen kommst, Mamachen, wirst du den Hof sehen, auf dem ich täglich mit erhobenem Kopf spazieren gehe. Alle zwei Wochen geben Sie uns saubere Handtücher, Waschlappen und Hemden. In diesen Hemden sehen wir furchtbar ulkig aus, denn sie sind dick, lang und so weit, dass man sich zweimal darin einwickeln kann, ich bin darin gar nicht zu sehen [...]

¹⁰ Mehr zu den Ereignissen, die zur Verhaftung, Verurteilung und Hinrichtung von K. Wituska führten bei Kiedrzyńska (1973: 5–41).

Die Tatsache, dass sie sich in ihren Briefen über Bagatellen freut, „über Kleider, Veränderungen in der Frisur, das Kopf waschen und anderen weiblichen Kleinkram“ berichtet und „den Ton einer vergnügten Pensionstochter“ annimmt, erklärt Kiedrzyńska (1973: 14f.) mit dem Wunsch, „die Unruhe des geliebten Menschen einzuschläfern, ihm die Gewissheit ihrer guten Verfassung und eines günstigen Ausgangs ihres Falles zu verschaffen.“ Es lassen sich aber auch Briefe finden, wie z. B. der an eine Bekannte adressierte Brief vom 22.08.1943, der „[...] den inneren Zwiespalt und Wandel Krystynas [offenbart]“ (ebd.), den die Gefängniserfahrungen ausgelöst haben:

Ich möchte nicht unverdienterweise den Ruhm einer Patriotin genießen, die für das Vaterland zugrunde geht. Meine Handlungsweise war, leider, in erster Linie von Abenteuerlust und Neugierde bestimmt und dann erst von Patriotismus. [...] immer fühle ich mich zuerst als Mensch und dann erst als Polin. Und ich ziehe es vor, am Tage der Hinrichtung zu sagen, dass ich für Freiheit und Gerechtigkeit sterbe, nicht für Polen. Das Bewusstsein, dass ich für allgemein menschliche Ideale umkomme, wird mir sehr viel angenehmer sein. Verstehen Sie mich bitte nicht falsch; es geht nicht darum, dass ich etwa mein Vaterland nicht liebte, aber ungeachtet dessen würde ich seine Bestrebungen nicht unterstützen, wenn ich der Meinung wäre, dass es dem Glück von ganz Europa oder der Menschheit zum Schaden wäre. Ich fühle mich nicht unglücklich durch die Gewissheit, dass ich sterben muss, diese Gewissheit haben doch alle Menschen [...]. Das Wichtigste ist – Haltung bis zum Ende zu bewahren, sich nicht im letzten Augenblick von irgendeinem triebhaften Lebensinstinkt übermannen zu lassen, nicht von dieser Sekunde physischen Schmerzes zu erschrecken.

Bei der Lektüre ihres letzten Briefes vom 26.06.1944 fällt vor allem die Sorge um ihre Nächsten auf, die – so Kiedrzyńska (1973: 40) – auch für Briefe anderer junger Menschen vor Hinrichtung typisch sei: „[...] nicht die Angst vor dem Tode, nicht Bedauern um mein Leben, sondern einzig und allein der Gedanke daran, wie sehr ich euch betrübe, bedrückt die letzte Stunde meines Lebens“, schreibt K. Wituska an ihre Eltern.

Der Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzung mit den Briefen von K. Wituska war im Rahmen des Workshops die von ihr getroffene Themenwahl und die Art und Weise der Kommunikation mit ihren Eltern, Bekannten und Freunden: Welche Inhalte würde man in Briefen eines zum Tode verurteilten Menschen erwarten? Warum schreibt sie über scheinbar Belangloses? Wie schreibt sie? Wie ist die Stimmung der Briefe und Kassiber? Ändern sich ihre Emotionen in Abhängigkeit davon, an wen sie schreibt oder wann sie schreibt? Usw. Als Ergänzung zu der Lektüre der Texte wurde den TeilnehmerInnen das Hörspiel „Die Polinnen von Moabit. Das Zimmer Nr. 18“ (Sendung von Simone Trieder vom 30.03.2018, www.deutschlandfunk.de) vorgeschlagen, welches

Berichte von Augenzeugen (u. a. Erinnerungen von Maria Kacprzyk und Olga Owczarek, Freundinnen von K. Wituska an ihre Tätigkeit in der polnischen Untergrundorganisation *Armia Krajowa*, dt. *Heimatarmee*) enthält.

2.1.5. Stadtrallye: *Stolpersteine in Halle*

Im Anschluss an die oben beschriebenen Workshops begaben sich die TeilnehmerInnen im Rahmen einer Stadtrallye individuell auf die Suche nach sog. Stolpersteinen. Bei den Stolpersteinen handelt es sich um ein Projekt des Kölner Künstlers Gunter Demnig, das 1992 initiiert wurde. Mit den Stolpersteinen in Form kleiner aus Messing gegossener Gedenktafeln mit der Aufschrift „HIER WOHNTE...“ und den persönlichen Daten von verfolgten, ermordeten, deportierten, vertriebenen oder in den Suizid getriebenen NS-Opfern, die im Eingangsbereich ihrer letzten frei gewählten Wohnhäuser in das Pflaster bzw. den Belag des jeweiligen Gehwegs eingelassen wurden, soll die Erinnerung an diese Menschen lebendig gehalten werden. 2018 wurde in Frankfurt am Main der 70.000. Stein verlegt. Auch die Stadt Halle beteiligt sich seit 2003 an dem Stolperstein-Projekt. Die Gesamtleitung liegt bei dem Verein „Zeit-Geschichte(n) e.V.“. Die Liste der Stolpersteine in Halle ist sehr lang. Bis November 2016 wurden – nach Angaben des Vereins (2007) – insgesamt 244 Steine an 112 Adressen verlegt.

Die Aufgabe für die TeilnehmerInnen an der Studienfahrt bestand darin, durch die Stadt Halle zu gehen und nach Stolpersteinen zu suchen. Gefundene Steine sollten fotografisch festgehalten werden. Auch die Häuser, in denen die Menschen gewohnt haben, an die die Stolpersteine jeweils erinnern, sollten fotografiert und auf dem Stadtplan markiert werden. Die minimale Herausforderung war, einen Stolperstein zu finden. Es wurden ebenfalls Quellen angegeben, wo weiterführende Informationen über die Schicksale dieser Menschen gefunden werden können.¹¹

2.1.6. Filmabende

2018 wurden im Rahmen des Studienfahrtprogramms zwei Spielfilme gezeigt und besprochen. Die darin behandelten Themen hängen eng mit den Inhalten zusammen, die den TeilnehmerInnen in der Gedenkstätte, auf dem Gertraudenfriedhof und im Rahmen des Workshops *Krystyna Wituska – Die Zeit, die mir noch bleibt* präsentiert wurden. Die Idee dahinter war, mit Hilfe der filmischen Bilder Reflexionsprozesse zu fördern, die während anderer Aktivitäten initiiert wurden, bzw. die Motivation der TeilnehmerInnen zu stärken, sich mit den behandelten

¹¹ Es handelt sich hierbei um die folgenden Webseiten: http://www.zeit-geschichten.de/th_01a.htm (Zeit-Geschichte(n) e. V., 26.08.2019), <http://hoerstolpersteine.net/hoerstolpersteine/#Halle> (das Projekt „Hörstolpersteine“, 26.08.2019) oder <http://www.mmautor.net/projekte-2/stolpersteine-filme-gegen-das-vergessen/> (das Projekt *Stolpersteine – Filme gegen das Vergessen*, 26.08.2019).

Themen nach Abschluss der Studienreise weiter zu beschäftigen. Gewählt wurden die folgenden Spielfilme:

- *Nebel im August* (Wessel 2016), der die Geschichte des 13-jährigen Ernst Lossa erzählt, der – obwohl kerngesund – als schwer erziehbar gilt und 1942 in eine psychiatrische NS-Einrichtung eingewiesen wird, wo er nach zwei Jahren im Rahmen des Euthanasieprogramms ermordet wird;
- *Sophie Scholl. Die letzten Tage* (Rothemund 2005), der die letzten Tage (vom 17. bis 22. Februar 1943) des Lebens der Studentin Sophie Scholl inszeniert – von einer Flugblattaktion in der Münchner Universität bis zur Festnahme und Hinrichtung der jungen Widerstandskämpferin.

Beide Filme thematisieren die Verbrechen des Nationalsozialismus. Die Wahl des ersten Films hängt damit zusammen, dass im Rahmen der Führung im Roten Ochsen das Thema Euthanasie im Dritten Reich und die sog. T4-Aktion angeschnitten wurden. Erwähnt wurde der Fall Maximilian Schmidt (1907–1941). Es handelt sich hier um einen Kaufmann aus Köthen, der wegen seiner „Gehirnparalyse“ und der sich daraus ergebenden erheblich verminderten Zurechnungsfähigkeit vom Sondergericht Halle zwar freigesprochen wurde, aber auf Anordnung des Gerichts in einer Heilanstalt untergebracht wurde und schließlich in der Gaskammer in Bernburg starb. Der zweite Film greift das Thema des Widerstands gegen das NS-Regime und der politischen Justiz im Dritten Reich auf, das auch das zentrale Thema der Ausstellung in der Gedenkstätte Roter Ochse darstellt.

Beide Filme wurden von der Deutschen Film- und Medienbewertung mit „Prädikat besonders wertvoll“ ausgezeichnet und werden für die (außer-)schulische Bildung empfohlen. In der Jury-Begründung zu *Nebel im August*¹² ist u. a. zu lesen, dass der Film dramaturgisch clever gemacht, tiefgründig, ergreifend und authentisch sei, alle Ebenen von Schuld und Mitschuld zeige und sehr glaubwürdig die Subtilität des Schreckens auf die Leinwand zu bannen verstehe. *Sophie Scholl. Die letzten Tage* beurteilt man als ein „authentisch wirkendes Zeitprotokoll, das seine intensive Wirkung nicht nur aus dem ethischen Anspruch, sondern vor allem aus der formalen Askese und den herausragenden darstellerischen Leistungen bezieht.“ Nicht ohne Bedeutung ist auch die folgende Tatsache: „Erzählt wird mit moderner Psychologie, nachvollziehbar auch für ein heutiges, junges Publikum.“¹³ Letzteres haben auch die Gespräche bestätigt, die im Anschluss an die Filmpräsentation geführt wurden.¹⁴

¹² https://www.fbw-filmbewertung.com/film/nebel_im_august (28.08.2019).

¹³ https://www.fbw-filmbewertung.com/film/sophie_scholl_die_letzten_tage (28.08.2019).

¹⁴ Zu den behandelten Fragestellungen s. Bühler (2005: 14f.) und Selg (2016: 18–21).

2.2. Bewertung der Aktivitäten durch die TeilnehmerInnen (Umfrage)

Beide Studienreisen endeten jeweils mit einer Evaluationsrunde. Die TeilnehmerInnen (sechs Personen im Juni 2018 und neun Personen im Mai 2019) wurden gebeten, ihre Meinung über die Aktivitäten zu äußern, an denen sie im Laufe ihres Aufenthalts in Halle (Saale) teilgenommen haben. Die Umfrage bestand aus zwei Teilen.

Im ersten Teil sollten sie auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 10 (sehr gut) bewerten, wie attraktiv aus ihrer Sicht einzelne Programmpunkte waren. Das Ergebnis sieht folgendermaßen aus:

- Besuch der Gedenkstätte Roter Ochse: 9,8
- Besuch des Gertraudenfriedhofs: 9,5
- Workshop *Strafverfahren gegen polnische Staatsbürger im 2. Weltkrieg* (nur 2019): 10
- Workshop *Krystyna Wituska – Die Zeit, die mir noch bleibt*: 9,7
- Stadtrallye *Stolpersteine in Halle*: 9,6
- Filmabende (nur 2018): 10

Wie man sieht, ist die Bewertung aller Programmangebote sehr hoch und liegt durchschnittlich bei 9,8 Punkten. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bewertungen einzelner TeilnehmerInnen.

Der zweite Teil der Umfrage, in dem es darum ging, einige offene Fragen zu beantworten, diente einerseits der Vertiefung der Reflexion der TeilnehmerInnen über das ihnen angebotene Aktivitätenportfolio, die Ereignisse der jeweiligen Woche, andererseits aber auch der Ergründung ihrer Motivationen und Emotionen, die die Teilnahme an der Studienfahrt und den einzelnen Programmpunkten ggf. begleitete und der sich daraus ergebenden Folgen.

Bei der Bewertung des Besuchs der Gedenkstätte Roter Ochse und des Gertraudenfriedhofs sind sich die TeilnehmerInnen einig und schreiben, z. B.:

TN1/2018: Es war sehr interessant und man konnte viel lernen.

TN3/2018: Besonders gut hat mir die Führung [von M. Viebig] gefallen.

TN4/2018: Die Führung durch den Roten Ochsen war emotional sehr belastend. Ich meine die Schicksale der vielen dort hingerichteten Personen usw. Aber ich freue mich, dass ich diesen Teil der Geschichte kennenlernen konnte.

TN6/2018: Der Besuch der Gedenkstätte war für mich etwas Neues. Und dass ich dort über die Geschichte einer Polin erfahre, habe ich nicht erwartet. Ehrlich gesagt habe ich nie davon gehört, dass es eine solche Person gegeben hat. Das hat mich auch

nachdenklich gemacht, ich meine, mir wurde bewusst, wie wenig ich eigentlich über unsere Geschichte, über den Zweiten Weltkrieg weiß.

TN2/2019: Der Besuch der Gedenkstätte war besonders berührend. Ich wusste nicht, dass es in Halle einen solchen Ort gibt. Was mir bei der Führung besonders gut gefallen hat, ist die Art und Weise, wie Herr Viebig [Leiter der Gedenkstätte] erzählt hat, dass er so viel über die Schicksale einzelner Gefangenen und Opfer weiß. Man merkt auch, dass das, was er macht, nicht nur sein Job ist, sondern dass er seine Arbeit als eine Art Mission begreift. Sein Engagement ist nicht zu übersehen und das hat auch bestimmt einen Einfluss auf das Interesse der Besucher.

TN5/2019: Der Besuch des Roten Ochsen war einerseits sehr interessant, andererseits aber auch sehr belastend. Emotional, meine ich. An einem Ort zu sein, an dem so viele Menschen hingerichtet wurden, u. a. auch so viele Polen, so viele junge Menschen, das ist etwas, was nicht zu vergleichen ist mit dem Besuch eines gewöhnlichen Museums oder irgendeiner Ausstellung. Ich glaube, nur wenige Leute wissen Bescheid über diesen Teil der Geschichte und über diesen Ort. Natürlich gibt es davon viele, ich meine von Gedenkstätten dieser Art, aber ich habe noch nie eine davon besucht. Jetzt würde ich gerne mehr erfahren.

TN6/2019: Die Zahl der im Roten Ochsen hingerichteten Menschen und die Gründe, für die sie zum Tode verurteilt wurden, haben mich schockiert. Ich bin voller Bewunderung dafür was man hier [in der Gedenkstätte] macht, damit diese Menschen nicht einfach vergessen werden.

Die Aussagen der TeilnehmerInnen zeugen einerseits davon, dass die Inhalte, mit denen sie in der Gedenkstätte konfrontiert wurden, ihnen nicht bekannt waren, andererseits aber auch davon, dass die Konfrontation mit ihnen ihr Interesse an diesen Inhalten geweckt hat. In vielen Fällen werden Emotionen (Rührung, Betroffenheit, Trauer oder Schock) genannt, aus denen sich weitere Motivationen dafür zu ergeben scheinen, über die in der Gedenkstätte gemachten Erfahrungen weiter zu reflektieren und sich mit dem präsentierten Ausschnitt der Geschichte auch nach der Studienfahrt auseinanderzusetzen.

Sehr positiv äußern sich die TeilnehmerInnen über die durchgeführten Workshops. In Bezug auf den Workshop *Krystyna Wituska – Die Zeit, die mir noch bleibt* schreiben sie z. B. Folgendes:

TN4/2018: Es war sehr bewegend für mich, über das Schicksal von K. Wituska zu erfahren. Bereits der Besuch der Gedenkstätte löste bei mir viele Emotionen aus. Das gemeinsame Lesen ihrer Briefe auf dem Gertraudenfriedhof war ebenfalls sehr bewegend.

TN7/2019: Die Geschichte von K. Wituska hat mich besonders angesprochen. Dass eine so junge und engagierte Person ein derart großes Opfer gebracht hat, das ist für mich unvorstellbar. Es hat mir gefallen, dass wir dort eine Kerze angezündet haben und ein bisschen länger geblieben sind. Es war schon sehr ungewöhnlich, auf einem Friedhof Texte zu lesen. Aber das hatte was. Die Stimmung war einmalig. Sie wäre in einem Unterrichtsraum ganz anders gewesen.

Die zitierten Aussagen können als Bestätigung dafür gedeutet werden, dass die Wahl eines derart unorthodoxen Standortes für die Durchführung des Workshops, wie eben ein Friedhof, richtig war. Derartige Orte haben – wie bereits angedeutet – eine besondere Ausstrahlung, eine Aura, die – was auch die hier gemachten Erfahrungen bestätigen – nicht ohne Wirkung auf die Menschen bleibt, die sich an ihnen aufhalten. Der Moment der Stille, den die TeilnehmerInnen hier erlebt haben, die Auseinandersetzung mit einem Text, dessen Inhalt eine emotionale Herausforderung für den Rezipienten darstellt, das Nachdenken über das Gelesene und das Gedenken der Menschen, die Teil unserer Geschichte sind – all das hinterlässt eventuell eine Spur, die dauerhafter ist im Vergleich zu den Spuren, die die Auseinandersetzung mit gleichen Inhalten in einem schulischen Unterrichtsraum hinterlässt.

Auch in Bezug auf den Workshop zu den Strafverfahren gegen polnische Staatsbürger im Zweiten Weltkrieg sind die Aussagen durchgehend positiv. Die Arbeit mit authentischen Gerichtsdokumenten war für die meisten TeilnehmerInnen eine neue und – auch wenn das Thema leider traurig ist – positive Erfahrung, z. B.:

TN1/2019: Mich haben die Briefe von K. Wituska und W. Wróbel besonders angesprochen. Ich war tief beeindruckt davon, wie diese Personen ihr Schicksal ertragen haben, mit wie viel Würde, obwohl es so junge Menschen waren. In den Workshops habe ich etwas über die Geschichte erfahren, was ich so im Unterricht, in der Schule nicht erfahren habe. Das war im Allgemeinen viel interessanter als das, was ich in der Schule gelernt habe. Es sind tragische Geschichten, aber ich würde sagen, dass es spannend war.

Einige TeilnehmerInnen merken auch an, dass sie etwas erlebt haben, was man als Perspektivenwechsel bezeichnen kann. Sie haben nämlich etwas über die Geschehnisse der Kriegszeit aus der Perspektive eines Nicht-Polen erfahren können und wurden so mit dem deutschen Erinnerungsdiskurs konfrontiert. Sie schreiben z. B.:

TN3/2018: Mich hat die Arbeit von M. Viebig sehr beeindruckt. Man merkt sein Engagement und dass er mit den Opferfamilien mitfühlt, und zwar unabhängig davon,

ob es Franzosen, Belgier oder Polen sind. Die Art und Weise, auf die er über seine Arbeit erzählt [...]. Man merkt, dass es etwas ist, was für ihn wirklich wichtig ist. Ich habe bisher mit einem Deutschen über das Thema Zweiter Weltkrieg nicht gesprochen und dachte, dass dieses Thema hier [in Deutschland] keinen mehr interessiert.

TN2/2019: Es war für mich interessant, etwas über die Zeit des Zweiten Weltkrieges aus einer anderen Perspektive zu erfahren, aus der Perspektive unserer westlichen Nachbarn. Es war eine traurige Reise in die Vergangenheit. Aber das hat mir bewusst gemacht, wie wenig wir [Polen] eigentlich darüber wissen, was für eine Gedenkarbeit hier [in Deutschland] geleistet wird.

Wie bereits angedeutet wird die Workshoperfahrung von den TeilnehmerInnen insgesamt sehr positiv beurteilt. Auffällig ist jedoch, dass eine Komponente davon, der Spielfilm *Das Heimweh des Walerjan Wróbel*, von ihnen besonders hervorgehoben wird:

TN2/2019: Die Filmvorführung und den Workshop mit M. Viebig haben mich besonders emotional angesprochen. [...] Ich war mir dessen gar nicht bewusst, dass so viele Polen aus derart absurden Gründen zum Tode verurteilt wurden. [...] Sie haben mich dazu motiviert, mich weiter mit diesem Thema zu beschäftigen. Ich habe vor, ein bisschen über die Geschichte von W. Wróbel zu recherchieren und würde auch gerne mehr über das Thema ‚Zwangsarbeit‘ erfahren.

TN3/2019: Die Filmvorführung und der Besuch des Gertaufenfriedhofs waren sehr interessant aber leider auch traurig. Das, was ich über K. Wituska und W. Wróbel erfahren habe, hat mich sehr betroffen gemacht. Insbesondere seine Geschichte fand ich tragisch. Es ist Nonsense, was ihm widerfahren ist. Ich dachte immer, ich würde viel wissen über die Zeit des Zweiten Weltkrieges, aber nach den Workshops und der Filmvorführung denke ich, dass das, was ich in der Schule gelernt habe, nur ein sehr kleiner Ausschnitt ist aus dem, was in dieser Zeit passiert ist.

TN8/2019: Der Workshop war eine perfekte Vorbereitung auf die Filmprojektion. Der Film hat viele Emotionen geweckt. Was ich gesehen habe, hat mich zum Teil schockiert. Die Ungerechtigkeit, die dem Hauptprotagonisten widerfährt... Es war schwer, nach der Filmvorführung über die Filmhandlung zu sprechen.

Eine Aussage sticht dabei besonders hervor:

TN9/2019: Die Geschichte von W. Wrobel, die uns in Form eines Spielfilms präsentiert wurde, war sehr interessant. Es hat mich überrascht, dass man in Deutschland

solche Filme dreht. Der Film ist aber erschütternd. Das, was man diesem Jungen angetan hat, ist grausam und durch nichts zu rechtfertigen. Ich fühlte gleichzeitig Wut und Trauer. Mir standen Tränen in den Augen. Alles, was ich in der Gedenkstätte präsentiert bekommen habe, war zwar sehr interessant und lehrreich, aber es hat nicht so viele Emotionen ausgelöst wie der Film. Die Präsentation der Ausstellung war sehr sachlich. Die einzelnen Räume, insbesondere der Raum, in dem sich das Fallbeil befand und wo Menschen hingerichtet wurden, machten auf mich einen großen Eindruck. Allerdings muss ich sagen, dass obwohl während der Führung ebenfalls auf Schicksale einzelner Opfer eingegangen wurde, hat mir erst der Film bewusst gemacht, wie grausam all das war, was in der Nazizeit viele Menschen erlebt haben. Unterschiedliche Gegenstände, wie z. B. ein Koffer, ein Stuhl oder ein Brief, den irgendein Gefangener an seine Familie schrieb und der aber nie verschickt wurde und nur ad acta gelegt wurde, haben auch ihre Aussagekraft und sind interessant anzusehen. Sie haben aber nicht die Kraft, so viele Emotionen auszulösen, wie ein Film, zumindest in meinem Fall nicht.

All das überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass die TeilnehmerInnen einer Generation von Menschen angehören, für die der Konsum filmischer Inhalte zum Alltag gehört. Ähnlich hoch wurden auch alle anderen vorgeführten Filme bewertet, z. B.:

TN5/2018: Durch die Filme habe ich einen Einblick in die deutsche Geschichte gewinnen können. Und das waren Filme, auf die ich alleine nicht gekommen wäre.

Aktivitäten, wie die Stadtrallye, wenn auch interessant, scheinen keinen so starken Einfluss auf die TeilnehmerInnen und ihre Emotionen zu haben wie das Filmangebot. Zwar haben sie alle die Aufgabe, Stolpersteine in Halle zu suchen, mehr oder weniger ernst genommen (der Rekord lag bei 52 gefundenen und fotografisch dokumentierten Steinen), dennoch aber äußerte sich zu diesem Programmpunkt lediglich eine Person, die Folgendes geschrieben hat:

TN2/2019: Die Stadtrallye war ein interessanter Programmpunkt. Die Suche nach den Stolpersteinen war nicht sehr schwierig. Es gibt in Halle sehr viele davon. Und das ist auch etwas, was mich zum Nachdenken gebracht hat. Ich finde es gut, dass man auf diese Art und Weise der Opfer gedenkt. Das gibt es in Polen nicht, in dieser Form nicht, meine ich.

Leider präzisiert sie/er aber nicht, was der Gegenstand ihrer Reflexion gewesen ist und was sich daraus für sie/ihn ergibt. Vorhanden ist lediglich der Hinweis auf Unterschiede zwischen Deutschland und Polen, die der/die Befragte feststellt.

3. Schlussfolgerungen

Eine Studienfahrt ist zweifelsfrei eine Aktivität mit Ausnahmecharakter. Daraus ergeben sich diverse Vorteile. Bereits die Tatsache, dass man verreist, den Lernort Schule bzw. Universität verlässt und einen Ort besucht, den man vorher nicht kannte, ist ein Erlebnis und löst unterschiedliche Emotionen aus, stärkt die Motivation zum Mitwirken und das Interesse an dem Thema der jeweiligen Reise. Wenn das Ziel der Studienfahrt darin besteht, die TeilnehmerInnen für unterschiedliche Erinnerungsdiskurse zu sensibilisieren, so sind z. B. Besuche von Gedenkstätten, wie die gesammelten Erfahrungen zeigen, auf jeden Fall gewinnbringend. Derartige außerschulische Lernorte, insbesondere wenn sie ein multiperspektivisches historisches Wissens vermitteln und ihr Besuch an andere Aktivitäten gekoppelt wird, wirken als Katalysatoren für Reflexions- und Lernprozesse, die den Ort betreffen und – was noch wichtiger ist – darüber hinausgehen. Aus didaktischer Sicht entzieht sich zwar die Arbeit in einer Gedenkstätte zumindest z.T. einem klar strukturierten Lehr- und Lernvorgang, dafür aber wird die Autonomie der TeilnehmerInnen gefördert und ihrer selbständigen Urteilsbildung Raum gegeben.

Die erste der beiden oben beschriebenen Studienfahrten wurde sorgfältig geplant: Alle Programmpunkte waren entsprechend begründet und das gesamte Programm stellte eine sehr kohärente Einheit dar. Dennoch aber konnte im Verlauf der einzelnen Aktivitäten (insbesondere bei der abschließenden Evaluationsrunde) beobachtet werden, dass gewisse Modifikationen nötig sind, um das erwartete Ergebnis zu maximieren. Und so wurde bei der Studienfahrt 2019 der Aufenthalt in der Gedenkstätte verlängert, indem im Anschluss an die Führung durch die Ausstellung den TeilnehmerInnen ein Workshop mit Phasen selbständiger Arbeit angeboten wurde, in dessen Rahmen sie in die präsentierte Thematik tiefer eintauchen konnten und sich intensiver mit einem ausgewählten Aspekt der Geschichte dieses Ortes und der Menschen, die hier gefangen gehalten wurden, befassen konnten. Es wurde auch ein anderer Spielfilm vorgeführt. Auf die Vorführung der Filme, die 2018 im Rahmen zweier Filmabende gezeigt wurden, wurde verzichtet. Ihre Wahl war zwar nicht schlecht, aber es ging darum, die TeilnehmerInnen nicht zu überreizen, das Programm weniger straff zu gestalten und ihnen die Möglichkeit dazu zu geben, das im Laufe des Tages Erlebte und Gelernte zu verarbeiten. Die Aussagen der TeilnehmerInnen zeigen, dass das die richtige Entscheidung gewesen ist. Auf jeden Fall lohnt es sich, mehr Raum zum Erleben und Reflektieren sowie anschließend zum Revue Passieren zu schaffen. Letzteres könnte man noch stärker fördern, wenn man z. B. das Schreiben persönlicher Projektberichte oder die Vorbereitung eines Videoberichts den TeilnehmerInnen in Auftrag geben würde.

Die während beider Studienfahrten gesammelten Erfahrungen bestätigen, dass im Kontext der Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten auf jeden Fall die Verwendung unterschiedlicher Medien (wie Lese- und Hörtexte, Bilder, Filme, historische Gebäude und Artefakte) gewinnbringend ist. In Anbetracht der vielfältigen Funktionen, die sie im Kontext der „(De- und Re-) Konstruktion kollektiver Gedächtnisinhalte“ (Badstübner-Kizik 2015: 42) erfüllen, bedarf ihr Einsatz an dieser Stelle keiner Begründung. Verwiesen sei nur auf die mediale Gebundenheit des kulturellen Gedächtnisses, die vielfältigen Funktionen der Medien im Prozess der Gedächtnisbildung und das didaktische Potenzial „medialisierter Erinnerung“ (ebd.: 37). Eine Fotografie, ein Bild, eine Tonaufnahme oder ein Film – all das kann „erinnerungsanregend“ (ebd.) wirken, kann aber auch bspw. irritieren, wenn ihr Rezipient mit einem bestimmten Erinnerungsdiskurs konfrontiert wird (ebd.: 48). Eine Möglichkeit, im Rahmen einer Studienfahrt Konfrontationen dieser Art noch stärker zu fördern, ergibt sich aber aus der Begegnung mit Menschen, die einen anderen Erinnerungshintergrund haben. Eine Gesprächsrunde, ein gemeinsamer Workshop o. Ä. haben das Potenzial dazu, Unterschiede in der Art und Weise, wie historische Ereignisse erinnert werden, ans Tageslicht zu bringen, den TeilnehmerInnen die Verschiedenartigkeit von Erinnerungsdiskursen bewusst zu machen. All das ist ein Beitrag dazu, dass die TeilnehmerInnen lernen, einerseits den Gegenwartsbezug der jeweils behandelten Geschichte zu erkennen und andererseits Diskurse wahrzunehmen, die – wie Badstübner-Kizik (2015: 55) betont – „nicht in erster Linie wissenschaftlicher Natur [...], sondern zunächst einmal Teil der gesellschaftlichen Realität großer Gruppen“ sind und „spiegeln, womit diese Gruppen in Bezug auf die nähere oder entferntere Vergangenheit in Kontakt kommen, was davon sie tatsächlich bewegt bzw. aktuelle Relevanz für sie besitzt und ihre Reaktionen hervorruft“. Und schließlich fördert es u. U. auch ihre Diskursfähigkeit, die sich – wie Altmayer (2016: 10) schreibt – neben der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz als Lehr- und Lernziel im fremdsprachlichen Unterricht zu etablieren beginnt.

Bibliografie

- Altmayer Claus (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Stuttgart.
- Arendt Christine (2019): Geschichte diversifizieren und lebendig werden lassen – letzte Kriegsjahre, Ende des Zweiten Weltkrieges und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht. In: ZIF. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren, Jg. 24, Nr. 2, 339–376.
- Baar Robert, Schönknecht Gudrun (2018): *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim Basel.

- Badstübner-Kizik Camilla (2015): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik Camilla, Hille Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u. a., 37–63.
- Benjamin Walter (1969): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt am Main.
- Bühler Philipp (2005): *Filmheft. Sophie Scholl – Die letzten Tage*. Bonn.
- Chudak Sebastian (2015): Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“). In: *GLOTTODIDACTICA XLII/2*, 133–151.
- François Etienne, Schulze Hagen (2001): *Deutsche Erinnerungsorte I-III*. München.
- Karpa Dietrich, Lübbecke Gwendolin, Adam Bastian (2015): Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: *Schulpädagogik heute* H. 11, 1–13.
- Kędracki Janusz (2006): Historia chłopca z Falkowa, który stał się wyrzutem sumienia Niemców. In: *Gazeta Wyborcza*, Ausgabe vom 4.09.2006. Online unter: <http://kielce.wyborcza.pl> (01.09.2019).
- Kiedrzyńska Wanda (1973): *Krystyna Wituska. Die Zeit, die mir noch bleibt. Briefe aus dem Gefängnis*. Originaltitel: *Na granicy życia i śmierci. Listy i grypsy więzienne Krystyny Wituskiej* (übersetzt von Karin Wolff; die Briefe erscheinen erstmals 1970 bei Państwowy Instytut Wydawniczy, Warschau). Göttingen.
- Koreik Uwe, Köster Lutz (1997): Das Museum ist besser als ein Buch. Das ‘Haus der Geschichte’ im Landeskundeunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 349–365.
- Majjala Minna (2006): *Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus*. In: *Info DaF* 33, 1, 13–30.
- Majer Diemut (1981): *„Fremdvölkische“ im Dritten Reich. Ein Beitrag zur nationalsozialistischen Rechtssetzung und Rechtspraxis in Verwaltung und Justiz unter besonderer Berücksichtigung der eingegliederten Ostgebiete und des Generalgouvernements*. Boppard am Rhein.
- Marquard David (2012): ‚Die Wende‘ in der Gedenkstättenpolitik. Die Entwicklung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes und ihre Auswirkungen auf KZ-Gedenkstätten. In: Nickolai Werner, Schwendemann Wilhelm (Hrsg.): *Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Erinnern und Lernen – Texte zur Menschenrechtspädagogik*, Bd. 9. Münster/Berlin, 223–281.
- Scherrieble Joachim, Gursky André (2008): EINFÜHRUNG. Politische Justiz im ‚Roten Ochsen‘ 1933–1945 und 1945–1989 – Erfahrungen mit zweierlei Diktaturen einem historischen Ort. Geschichte, Konzeption und Gestaltung der neuen Dauerausstellung. In: Scherrieble Joachim (Hrsg.): *Der Rote Ochse Halle (Saale). Politische Justiz 1933–1945 und 1945–1989*. Berlin, 11–40.
- Schiedermaier Simone (2019): Kulturwissenschaftliche Konzepte der Kulturvermittlung – Erinnerungsorte, Symbolische Kompetenz, Diskursive Landeskunde, Linguistic Landscapes. In: Peyer Elisabeth, Studer Thomas, Thonhauser Ingo (Hrsg.): *IDT 2017*. Bd. 1: Hauptvorträge. Berlin, 140–148.
- Schminck-Gustavus Christoph U. (1984): *Hungern für Hitler. Erinnerungen polnischer Zwangsarbeiter im Deutschen Reich 1940–1945*. Reinbek bei Hamburg.
- Schminck-Gustavus Christoph U. (1986): *Das Heimweh des Walerjan Wróbel. Ein Sondergerichtsverfahren 1941/42*. Berlin/Bonn.
- Selg Olaf (2016): *Nebel im August. Filmheft mit Materialien für die schulische und außerschulische Bildung*. Berlin.
- Sperk Alexander, Viebig Michael (2008): Die Strafanstalt ‚Roter Ochse‘ Halle (Saale) im NS-System. In: Scherrieble Joachim (Hrsg.): *Der Rote Ochse Halle (Saale). Politische Justiz 1933–1945 und 1945–1989*. Berlin, 43–52.

- Sperk Alexander, Bohse Daniel, Viebig Michael, Skowronski Lars, Langhammer Sven (2008): Katalogteil Nationalsozialismus. In: Scherrieble, Joachim (Hrsg.): *Der Rote Ochse Halle (Saale). Politische Justiz 1933–1945 und 1945–1989*. Berlin, 54–277.
- Stiftung Gedenkstätten Sachsen-Anhalt (2018): Pressemitteilung Nr. 63/2018. Sonderausstellung „All you need is beat“ – Jugend, Musik & Politik in der DDR 1955–1975. Online unter: <https://stgs.sachsen-anhalt.de> (27.08.2019).
- Bernd Thomas (2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold Karl-Heinz, Sandfuchs Uwe, Weichmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn, 283–287.
- Traba Robert, Hahn Hans-Henning (2012–2015): *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. Bd. I-III. Warszawa.
- Trieder Simone (2018): *Die Polinnen von Moabit. Das Zimmer Nr. 18* (Hörspiel, 55 Min.; Sendung vom 30.03.2018). Online unter: www.deutschlandfunk.de (15.06.2019).
- Verein Zeit-Geschichte(n) Halle (Hrsg.) (2007): *Hundertundein Stolperstein in Halle an der Saale*. Broschüre. Online unter: <http://www.zeit-geschichten.de> (16.07.2019).
- Viebig Michael (1998): *Das Zuchthaus Halle/Saale als Richtstätte der nationalsozialistischen Justiz (1942 bis 1945)*. Magdeburg.
- Webber Mark J. (2014): Memorial Sites as Educational Sites: An Ethical-Rhetorical Approach. In: Roche Jörg, Röhling Jürgen (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler, 59–72.
- Wolting Stephan, Wolting Monika (2011): Kulturthemen – Erinnerungsorte – Schlüsselbegriffe – Hotspots – Hot Words. Überlegungen zu einem Kulturkanon unter Berücksichtigung vermittlungsrelevanter Inhalte deutschsprachiger Kultur aus interkultureller Perspektive. In: Badstübner-Kizik Camilla (Hrsg.): *Linguistik anwenden*. Frankfurt am Main. 135–143.

Filmographie

- Haußmann Leander (Reg.) (1999): *Sonnenallee*. Spielfilm, Deutschland, 94 Min.
- Rothemund Marc (Reg.) (2005): *Sophie Scholl. Die letzten Tage*. Spielfilm, Deutschland, 116 Min.
- Schübel Rolf (Reg.) (1991): *Das Heimweh des Walerjan Wróbel*. Spielfilm, Deutschland/Polen, 95 Min.
- Wessel Kai (Reg.) (2016): *Nebel im August*. Spielfilm, Deutschland/Österreich, 126 Min.