
ANDREAS PEHAM / ELKE RAJAL¹

ERZIEHUNG WOZU? HOLOCAUST UND RECHTSEXTREMISMUS IN DER SCHULE

Im Frühjahr 2009 sorgten zwei Vorfälle rund um den Umgang österreichischer Jugendlicher mit der NS-Vergangenheit für Aufregung: Ende April wurden Schüler eines Wiener Gymnasiums von einer Reise nach Auschwitz nachhause geschickt, weil sie durch antisemitische Äußerungen und Störaktionen aufgefallen waren und im Mai kam es während einer Gedenkveranstaltung im ehemaligen KZ Ebensee nach „Sieg Heil!“-Rufen mehrerer einheimischer, jugendlicher Neonazis gar zu tätlichen Übergriffen auf KZ-Überlebende. Unterrichtsministerin Claudia Schmied reagierte darauf mit der Empfehlung von mehr Politischer Bildung: „Vor allem [...] müssten unsere Schulen einen zentralen Beitrag für das Funktionieren der Demokratie leisten.“² Wenige Wochen später präsentierten Bundeskanzler Werner Faymann und Ministerin Schmied im DÖW einen, „Programm gegen Intoleranz“ genannten, Maßnahmenkatalog für Politische Bildung, der den Willen der Ministerin unterstreichen sollte: „Ich möchte alles im Schulbereich in die Wege leiten, damit so etwas wie in Ebensee oder Auschwitz nicht mehr passiert.“³ Dazu wurde unter anderem der Besuch von Ausbildungsmodulen zu Politischer Bildung an Pädagogischen Hochschulen und eine entsprechende Fortbildung für LehrerInnen, die das 2008/09 eingeführte Fach „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ in der 8. Schulstufe unterrichten, zur Pflicht erklärt.⁴

¹ Elke Rajal hat 2009 für ihre Diplomarbeit über das Selbstverständnis von Holocaust Education in Österreich zahlreiche Interviews mit PädagogInnen und anderen AkteurInnen geführt. DÖW-Mitarbeiter Andreas Peham ist seit mehr als zehn Jahren in der LehrerInnenfortbildung und im Rahmen der Politischen Bildung an Schulen tätig (ZeitzeugInnenbegleitung, Gedenkstättenfahrten, Rechtsextremismus-Workshops usw.).

² <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/479276/index.do>, 29. 12. 2009.

³ <http://derstandard.at/1242316170420/derStandardatInterview-Nicht-zur-Tagesordnung-uebergehen>, 29. 12. 2009.

⁴ In der 4. Klasse HS und AHS stehen 20 bis 30 Geschichtestunden für Nationalsozialismus, Holocaust und jüdische Geschichte auf dem Lehrplan. Erst in der 11. und 12. Schulstufe (v. a. AHS) ist dann zur Vertiefung in diese Themen wieder Raum vorgesehen. Ob und

Der Katalog verwies vor allem auf das Engagement des Bildungsministeriums im Bereich der so genannten Holocaust Education⁵: Es wurde die Weiterführung der Plattform *erinnern.at – Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart*, welche LehrerInnenfortbildung, Seminare und Vorträge organisiert, versprochen. Zudem forderte Bundesministerin Schmied vermehrte ZeitzeugInnenengespräche (vor allem an Berufsschulen) und „dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Schulzeit zumindest einmal eine Gedenkstätte zu den Verbrechen des Nationalsozialismus – wie etwa Mauthausen – besuchen sollen.“⁶ Insbesondere der Anteil von Lehrlingen an den aktuell rund 60.000 österreichischen SchülerInnen⁷, die die Gedenkstätte KZ Mauthausen jährlich besuchen, solle erhöht werden.

Angesichts der an solche Programme geknüpften Erwartungen gilt es einmal mehr zu fragen: Kann die Forcierung von Holocaust Education, den gesellschaftlichen Umständen zum Trotz, so etwas wie eine Prävention der eingangs geschilderten rechtsextremen und antisemitischen Phänomene bewirken? Führen die Beschäftigung mit den NS-Verbrechen im Unterricht und

vor allem wie der Holocaust im Unterricht behandelt wird, hängt nach wie vor weitgehend vom Engagement der Lehrenden ab. Fortbildungen zur Holocaust Education sind jedoch weiterhin freiwillig. Immer noch ist es also möglich, dass LehrerInnen, die in ihrer Schulzeit nichts – oder nur aus dem verklärten Blickwinkel des Opfermythos – über den Holocaust gelernt haben und in ihrer Ausbildung zu wenig mit den didaktischen Herausforderungen vertraut gemacht worden sind, in diesem sensiblen Bereich tätig sind.

⁵ Das hinter diesem Begriff stehende globale Konzept einer Werteerziehung mittels des (oft auch noch als einer unter vielen Völkermorden relativierten) Holocaust, das die Spezifika der postnationalsozialistischen Gesellschaften weitgehend außer Acht lässt, wird weiter unten problematisiert. Eine Diskussion über die Begriffe (Holocaust, Shoah, Auschwitz, Judenmord usw.) muss hier aus Platzgründen entfallen, sie findet sich gut zusammengefasst bei Detlev Claussen, *Die Banalisierung des Bösen. Über Auschwitz, Alltagsreligion und Gesellschaftstheorie*, in: Michael Werz (Hrsg.), *Antisemitismus und Gesellschaft*. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt, Frankfurt/M. 1995, S. 13–28.

⁶ APA-OTS 29. 5. 2009. Der damalige Innenminister Ernst Strasser (ÖVP) meinte 2001 über den Besuch der Gedenkstätte KZ Mauthausen: „Wir wollen eine zeitgemäße Form des Gedenkens für nachfolgende Generationen schaffen. Wir wollen damit eine Art Schutzimpfung gegen Rechtsradikalismus, Menschenhatz und jede Form der Wiederbetätigung finden und Mauthausen als Zentrum der Wiederbetätigungsprävention sichern.“ (www.bmi.gv.at/cms/BMI_OeffentlicheSicherheit/2001/03_04/Artikel_14.aspx; vgl. Alexander Pollak, *Aus Geschichte lernen?*, in: Büro trafo.K et al. (Hrsg.), *In einer Wehrmachtausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung*, Wien 2003, S. 75–86, hier 76.)

⁷ Vgl. Bundesministerium für Inneres (Hrsg.), *Mauthausen Memorial Jahresbericht 2008*, Wien o. J., S. 114.

der Besuch von so genannten *authentischen* Orten des Holocaust quasi automatisch zu einem Bewusstseinswandel? Und: Was sollte seitens der Lehrenden berücksichtigt werden, um nicht beabsichtigte Effekte bei den Lernenden zu vermeiden?

„Lernen aus der Geschichte“?

Holocaust Education ist der gängige Begriff für die pädagogisch-didaktisch reflektierte, schulische oder außer-schulische Vermittlung des Holocaust. Es handelt sich demnach um keinen allgemeinen Entwurf oder ein Gesamtkonzept von Erziehung, sondern um den „Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung“⁸. Hier wird bereits deutlich, dass unter Holocaust Education mehr als bloße Wissensvermittlung verstanden wird: An sie werden immer auch eine Reihe von Lernzielen und Erwartungen geknüpft, wie etwa die Förderung demokratischer Denk- und Verhaltensweisen, der Abbau von Vorurteilen, Aggression und Gewalt.⁹

Unter Holocaust Education können also zwei Diskursstränge subsumiert werden: die Vermittlung eines historischen Wissens einerseits und eines ethisch fundierten Handlungsimperativs andererseits. Der „Argumentationstypus, dass das Gedenken an Auschwitz zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen könne“, bildet dabei „den kaum hinterfragten Kern“¹⁰. Die Entstehung dieses Diskurses geht auf die 1980er Jahre zurück. Mit dem Ausgangspunkt in den USA entstand „eine sehr pragmatische, auf die pädagogische Praxis zielende Diskussion darüber [...], wie der Holocaust selbst Gegenstand der Erziehung werden könne.“¹¹

⁸ Angela Kühner / Phil C. Langer / Robert Sigel, Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick, in: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit: Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01/2008, S. 76–82, hier 76.

⁹ Vgl. Annegret Ehmann, Holocaust in Politik und Bildung, in: Irmtrud Wodak / Susanne Meisl (Hrsg.), Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen, Frankfurt/M.–New York 2002, S. 41–67, hier 51 f.

¹⁰ Phil C. Langer / Daphne Cisneros / Angela Kühner, Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie, in: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit, S. 10–27, hier 18.

¹¹ Matthias Heyl, „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust, S. 6, auf: [www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20\(1999\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20(1999).pdf), 29. 12. 2009.

Zeitgleich änderten sich auch die Voraussetzungen für die Vermittlung des Holocaust in Österreich: Die in den 1980er Jahren einsetzenden Umbrüche in der österreichischen Vergangenheitspolitik, die Erosion der Opferthese und das Eingeständnis von Mitschuld bedingten auch Veränderungen im Zugang zur pädagogischen Vermittlung. Bis dahin dominierten wie in der Öffentlichkeit auch in österreichischen Schulen weithin das Bild vom Zweiten Weltkrieg, in dem doch die gesamte österreichische oder europäische Bevölkerung gleich gelitten hätte, und der (nicht-jüdische) Widerstand, sofern Nationalsozialismus und Holocaust überhaupt unterrichtet wurden.¹² Politikum blieb bis in die 1990er Jahre die Auseinandersetzung um die Erste Republik, wie auch ein Blick in den Zeitgeschichte-Koffer beweist.¹³ Nun erst fanden vermehrt Opferperspektiven Eingang in den Unterricht.¹⁴ Ende der 1990er Jahre wurde auch die bereits erwähnte Plattform *erinnern.at* zur Bündelung und Professionalisierung pädagogischer Vermittlungsversuche gegründet. 2001 trat Österreich schließlich der *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF)* bei. Auch zahlreiche Vereine wurden gegründet: *Verein Gedenkdienst* (1992), *Anne Frank Verein Österreich* (2002), *A letter to the stars* (2003)¹⁵, *Mo-*

¹² Vgl. Peter Dusek, Am Beispiel „Holocaust“ – Die Verarbeitung von Zeitgeschichte in den Medien als Anlass für Politische Bildung, in: Peter Schneck / Karl Sretenovic (Hrsg.), *Zeitgeschichte als Auftrag politischer Bildung. Lehren aus der Vergangenheit*, Wien–München 1979, S. 163–171, hier 164. Peter Utgaard, *Remembering and forgetting Nazism: Education, National Identity, and the Victim Myth in Postwar Austria*, New York–Oxford 2003, S. 2 f.

¹³ Die großen Themen im Medienkoffer 1 (Zeitspanne 1938–1955) sind: der „Anschluss“ (im Sinne des Opfer-Mythos), der „österreichische Freiheitskampf“ (der politische Widerstand) und Österreich nach 1945 bzw. der Staatsvertrag und die Neutralität. Die wenigen Materialien, die sich zum Holocaust finden, sind Dokumente der Täter (z. B. Erlässe) und Fotografien von Leichenbergen. Biografien von Jüdinnen und Juden, Antisemitismus, „Arisierungen“, Verfolgung und Vernichtung, jüdischer Widerstand usw. spielen keine Rolle; mitunter ist am Rande von „rassischer Verfolgung“ die Rede. Siehe: Gerhard Jagschitz et al. (Hrsg.), *Medienkoffer 1 – Österreichische Zeitgeschichte 1938–1955*, Wien 1980.

¹⁴ Die (offizielle) Möglichkeit, Überlebende des Holocaust an österreichische Schulen einzuladen, besteht zwar seit der Gründung des im Bildungsministeriums angesiedelten ReferentInnenvermittlungsdienst zur Zeitgeschichte 1978, im Regelunterricht bzw. in den Schulbüchern war ein „personalisierender“ oder opferzentrierter Zugang bis in die 1990er Jahre jedoch nicht verbreitet. Eine Ausnahme stellen die Begleitmaterialien dar, die das DÖW 1979 anlässlich der Ausstrahlung der US-amerikanischen Fernsehserie „Holocaust“ Schulen zur Verfügung stellte.

¹⁵ Zur Kritik an diesem megalomanen Projekt siehe Eva Blimlinger, *Luftballons und Briefe in den Himmel. Gedenken und Erinnern als Event*, in: *Spurensuche*, 18. Jg., H. 1–4/2009, S. 17–22.

rah – *March of Remembrance and Hope* (2006) usw. Des Weiteren wurde ein eigener pädagogischer Bereich an der Gedenkstätte Mauthausen eingerichtet (2007) und damit begonnen, auch die Nebenlager von Mauthausen pädagogisch nutzbar zu machen. Zahlreiche schulische Initiativen entstanden oder intensivierten ihre Anstrengungen (z. B. Projekt Karajangasse). 2005 wurde zudem im DÖW eine gänzlich neu gestaltete Ausstellung eröffnet und bereits seit 2002 wird in der vom DÖW betreuten Gedenkstätte Steinhof die Geschichte der NS-Medizin in Wien ebenfalls in einer Ausstellung vermittelt. Auch die Jüdischen Museen Wien und Hohenems begannen, die Vermittlung jüdischer Geschichte verstärkt nach den Bedürfnissen von SchülerInnen auszurichten.

Erziehung *nach* und *über* Auschwitz

Das vorherrschende Konzept der Holocaust Education hat mit dem in der Pädagogik meist nur phrasenhaft rezipierten Konzept Adornos von einer „Erziehung nach Auschwitz“ nur oberflächliche Gemeinsamkeiten. Erst 1997 wurde der gleichnamige, bereits 1966 im Hessischen Rundfunk ausgestrahlte, Vortrag Adornos, ins Englische übersetzt, insofern ist es auch wenig verwunderlich, dass er auf das Konzept der Holocaust Education keinen Einfluss hatte.¹⁶ Mit ihr verbindet „Erziehung nach Auschwitz“ dennoch sowohl der ethisch fundierte Imperativ als auch das Anliegen der Aufklärung über Auschwitz. Bei näherer Betrachtung – und vor allem unter Miteinbeziehung weiterer Schriften Adornos – werden die Differenzen jedoch deutlich: Während die AkteurInnen der Holocaust Education häufig darum bemüht sind, ihr Tun zu begründen, auf Zukünftiges und auf die Universalität des Holocaust als Metapher zu verweisen, lehnt Adorno jede Begründung seines kategorischen Imperativs ab: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voraus, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.“¹⁷

¹⁶ Vgl. Heyl, „Holocaust Education“, S. 5.

¹⁷ Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959–1969, Frankfurt/M. 1971, S. 88–104, hier 88.

Erziehung *nach* Auschwitz wäre nach Adorno auch kein (wenige Stunden umfassendes) Unterrichtsprogramm, sondern ein Konzept umfassender, vor allem frühkindlicher Erziehung.¹⁸ Alles in allem versprach sich Adorno jedoch keine allzu großen Erfolge, da Erziehung nicht in einem sozialen Vakuum stattfindet und damit kein Allheilmittel gegen gesellschaftliche Missstände sein kann. Die sozioökonomischen Verhältnisse wirken wie ein Druck auf die Menschen, der alle Erziehung überwiege, was den „düsteren Aspekt einer Erziehung nach Auschwitz“¹⁹ darstelle.

Verortet sich Holocaust Education nicht als Teil der Gesellschaft, bleibt sie ideologisch und lässt sich leicht als Mittel zum Zweck funktionalisieren. Sie verkommt dann oft zum Spektakel, wie dies bei *A letter to the stars*, aber auch einer Vielzahl anderer Projekte der Fall war. Anstatt eine „Erziehung des Madigmachens“²⁰ zu versuchen, beschwört Holocaust Education in vielen Fällen das Positive (Menschenrechte und Demokratie). Der Antisemitismus bleibt dabei seltsam oft unterbelichtet, auf den Nationalsozialismus beschränkt oder (vor allem in seinen aktuellen Formen) gänzlich ausgespart. Anstatt die ökonomischen Verhältnisse und die subjektiven Mechanismen, die zu Auschwitz führten, bewusst zu machen, wird zumeist beim Appell an universale Werte stehen geblieben. Adorno hingegen dachte nicht, „daß es viel hülfte, an ewige Werte zu appellieren, über die gerade jene, die für solche Untaten anfällig sind, nur die Achseln zucken würden; glaube auch nicht, Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, könne viel nutzen. Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern [...]“²¹

Delegation und Überforderung

Auch wenn der (jugendliche) Rechtsextremismus kein sozialpädagogisch (sondern nur ein gesamtgesellschaftlich) zu lösendes Problem ist, kommt der Schule bei seiner Prävention ein zentraler Stellenwert zu. Die Bedeutung von Holocaust Education für die Vorbeugung von (per se aufklärungsresistentem) Antisemitismus und Rassismus sollte aber nicht zu hoch veranschlagt

¹⁸ Vgl. ebenda, S. 90.

¹⁹ Ebenda, S. 101.

²⁰ Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, in: Ebenda, S. 133–147, hier 146.

²¹ Adorno, Erziehung nach Auschwitz, S. 89 f.

werden. Das ohnehin nur schwer zu vermittelnde Wissen über den Bruch in der Zivilisation und Erfahrung, den Auschwitz markiert, bleibt oft im Alltag eigentümlich folgenlos oder abgesperrt (von den Emotionen). Die manifeste Ablehnung des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen kann Hand in Hand gehen mit einer latenten Faszination gegenüber Hitler und der totalen Gewalt. Auch können „antisemitische Fragmente und Stereotypen mit einem historisch-moralischen Anti-Antisemitismus unter Jugendlichen eine unerwartete Verbindung eingehen“.²² Zudem ist mit Annegret Ehmann, und gerade in Österreich mit seinem extrem dualen Bildungssystem, davon auszugehen, dass die für Rechtsextremismus überdurchschnittlich anfälligen Jugendlichen (junge Männer mit Pflichtschulabschluss und aus bildungsfernen Schichten) „durch Aufklärungspädagogik über Nationalsozialismus und Holocaust [...] kaum erreicht“²³ werden. Sie ist vielmehr „für Jugendliche konzipiert, bei denen keine tief greifende Überzeugungsarbeit bezüglich der demokratischen Grundwerte [...] zu leisten ist.“²⁴ Dennoch besteht kein Zweifel an der Bedeutung der Schule in diesem Zusammenhang, ist sie doch neben Familie und Gleichaltrigengruppe jene Instanz, in welcher historisch-politische wie aktuelle Vorurteile hinterfragt und das Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust reflektiert, vermittelt, gefestigt oder korrigiert werden können.

Entgegen vielfach geäußerter Erwartungen taugt eine Erziehung *über* Auschwitz aber nur sehr eingeschränkt zum Vehikel für demokratisch-zivile Werte. Es läge vielmehr an einer umfassenden Erziehung *nach* Auschwitz (verstanden als umfassende „Erziehung zur Mündigkeit“), die Erinnerung mit Werthaltungen zu verknüpfen und dadurch für die eigenen Praxen erst relevant zu machen. Auch wenn das Grauen zunehmend politisch-moralisch funktionalisiert wird und überall Lehren daraus gezogen werden: Aus Auschwitz lässt sich entgegen aller wohltonenden Bekenntnisse (neben der Notwendigkeit Israels als wehrhafter jüdischer Staat) nicht viel lernen. Am ehes-

²² Barbara Schäuble / Albert Scherr, „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendzonen, in: Bernd Fechner et al. (Hrsg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*, Frankfurt/M.–New York 2006, S. 51–79, hier 75.

²³ Annegret Ehmann, *Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung*, in: Bernd Fechner / Gottfried Köbler / Till Liebertz-Groß (Hrsg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim–München 2001, S. 175–192, hier 183.

²⁴ Ebenda.

ten noch lässt sich Hannah Arendts Verbot des Gehorchens ableiten, lernen, welche Gefahr vom Gehorsam²⁵ und der Befehlsgläubigkeit ausgeht. Damit ist eine erste Paradoxie angesprochen: Wie kann ich jemanden Ungehorsam lehren, der mir gegenüber gehorsam sein muss?

Holocaust Education sollte also nicht als „direktes Erziehungsmittel“ missverstanden werden: „Es könnte dem pädagogischen Sinn dieses Unterrichts entgegenwirken, ihn vordringlich dienstbar zu machen, um aktuell geforderte Verhaltensweisen bei Schülern [und Schülerinnen] zu erreichen und etwa Stellungnahmen gegen ausländerfeindliche Einstellungen – gleichsam als unausweichliche Folgerung des Unterrichts über den Holocaust – zu erwarten. Wir sollten über den nationalsozialistischen Völkermord vor allem unterrichten, weil er geschehen ist.“²⁶

Ein Zeitgeschichteunterricht, der sich auf die Vermittlung von Wissen über den Nationalsozialismus und die Shoah bescheidet, der versucht, „sich die Opfer zu vergegenwärtigen und die Täter zu benennen“²⁷, kann bestenfalls die Bedingungen für eine nachhaltige Bearbeitung von rechtsextremen Einstellungen verbessern. Diesbezügliche Überforderungen und Delegationen seitens Politik und Gesellschaft müssen zurückgewiesen werden. Gerade dem Versuch einer Erziehung *über* Auschwitz, verstanden als Wissen *und* (zweckfreies, respektvolles) Gedenken²⁸, stünde Bescheidenheit gut an: Er

²⁵ Die dritte Nachfolgegeneration des Nationalsozialismus scheint sich in ihren zentralen Werthaltungen wieder mehr und mehr der ersten anzunähern, was bisher kaum in seiner Bedeutung für die Politische Bildung problematisiert worden ist. Laut einer im Mai 2009 veröffentlichten Studie unter 1000 JungwählerInnen zwischen 16 und 18 Jahren meinen etwa 28 % der männlichen (aber „nur“ 18 % der weiblichen) Jugendlichen, dass „Gehorsam und Disziplin“ zu den „wichtigsten Eigenschaften im Leben“ gehören würden. (Vgl.: <http://derstandard.at/1242315960431/JungwaehlerStudie-Von-starken-Fuehrern-und-Juden-die-schuld-sind>, 29. 12. 2009.)

²⁶ Falk Pingel, Unterricht über den Holocaust. Eine kritische Bewertung der aktuellen pädagogischen Diskussion, in: Eduard Fuchs / Falk Pingel / Verena Radkau (Hrsg.), Holocaust und Nationalsozialismus, Innsbruck, Wien 2002, S. 11–23, hier 22.

²⁷ Helmut Schreier, Die Kategorie Verantwortung und die Forderung nach einer „Erziehung nach Auschwitz“, in: Matthias Heyl / Helmut Schreier (Hrsg.), Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns, Hamburg 1992, S. 199–231, hier 226. Das (oft systematische) Aussparen der Täter kann bei den Lernenden eine gefährliche Lücke hinterlassen, die sie dann mit eigenen Phantasien und außerschulisch vermitteltem (Halb- oder falschem) Wissen füllen.

²⁸ Vgl. Walter Benjamin, Über den Begriff der Geschichte, in: Ders., Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa, Frankfurt/M. 2007, S. 129–140.

müsste „Übung[en] sein in Sorgfalt, Zurückhaltung und Anteilnahme, in Demut und Würde“²⁹ und gleichzeitig die Verankerung „anamnetischer“, auf Verstehen und Empathie basierender Kultur³⁰ zum Ziel haben. Diese Gedenkkultur nimmt Anleihen beim Erinnerungsgebot der jüdischen Tradition ohne sich mit dieser zu identifizieren.

Am Anfang jedes Nachdenkens über die Möglichkeiten einer Holocaust Education, die nun in ihrer engeren Bedeutung als Erziehung *über* Auschwitz verstanden werden soll, steht eine realistische Einschätzung von deren Grenzen. Die ernsthafte Beschäftigung mit dem Holocaust, der weit davon entfernt ist, ein „lerngünstiger Gegenstand“³¹ zu sein, wirft mehr Fragen auf, als sie Antworten und Lösungen liefert. Auch darum wäre darauf zu achten, Holocaust Education möglichst aus dem Schulalltag herauszuheben.³² Im Unterricht ist dem hinter der ernsthaften Beschäftigung mit dem Menschheitsverbrechen drohenden Fatalismus und der Hoffnungslosigkeit am ehesten durch Hinweise auf jüdische Selbstbehauptung und die vielfältigen Formen des Widerstandes zu begegnen.

Bedingungen einer Erziehung *über* Auschwitz

Entscheidend darüber, ob und wie sehr Jugendliche das Geschehene an sich heranlassen, ist die Art und Weise, wie sie damit konfrontiert werden. Viele der im Zusammenhang mit Holocaust Education immer wieder diskutierten Probleme haben mehr mit Qualität als mit Quantität zu tun. Das vielfach kol-

²⁹ Ido B. H. Abram, Rassenwahn und Rassenhass – Lehren aus der Schoah, in: Heyl / Schreier (Hrsg.), *Das Echo*, S. 185–198, hier 189.

³⁰ Johann B. Metz, Für eine anamnetische Kultur, in: Hanno Loewy (Hrsg.), *Holocaust: Die Grenzen des Verstehens*, Reinbeck b. Hamburg 1992, S. 35–41.

³¹ Bodo v. Borries, Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen, in: „Wie sagen wir es unseren Kindern?“ Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht, epd-Dokumentation Nr. 4/5 (2006), S. 48–65, hier 55. Siehe auch: www.deutscher-koordinierungsrat.de/_downloads/EPD/Schoah_im_Unterricht.pdf, 29. 12. 2009.

³² Auch die Singularität des Holocaust, die nicht mit der Unmöglichkeit einer Wiederholung verwechselt werden sollte, macht es notwendig, diesen aus dem Regelunterricht herauszuheben. Wird er als bloßes Kapitel des Zweiten Weltkriegs unterrichtet, werden (gerade im Land der Opferthese) auch bei den Nachfolgegenerationen Tendenzen gestärkt, die Verfahren pauschal als (Bomben-)Opfer zu sehen.

portierte, Lernenden zugeschriebene (und manchmal tatsächlich von ihnen artikulierte) Gefühl der „Überfütterung“ regt sich vor allem bei schlechtem (und nicht nur einfach bei zu vielem) Zeitgeschichteunterricht.³³

Jugendliche kommen mit (oft falschem) Vor- und Halbwissen über den Nationalsozialismus in die Schule. Gerade im Zeitgeschichteunterricht, der – bei aller Notwendigkeit die Fakten zu vermitteln – weniger ein Unterrichten als ein gemeinsames Lernen sein sollte, wären zunächst die emotional (familiär und gesellschaftlich) verankerten Vorurteilsstrukturen ohne Schuldzuweisung und Beschämung offen zu legen.³⁴ Werden die mitgebrachten Vorurteile ausgeklammert, läuft man Gefahr, diese im Unterricht noch zu bestärken.

Das Bild von Nationalsozialismus im Familiengedächtnis ist eine Determinante der politischen Orientierung Jugendlicher und der Reaktionen auf zeitgeschichtliche Aufklärungsversuche. Es ist oftmals stärker und stabiler als das schulisch vermittelte Bild. Jüngere Studien haben zudem gezeigt, wie im Laufe der Generationen aus Nazis „Mitläufer“ und aus diesen dann gar „Widerstandskämpfer“ geworden sind.³⁵ Mehrheitsösterreichische Jugendliche, die stark mit ihren (oft ihnen nicht mal persönlich bekannten) (Ur-)Großvätern identifiziert sind und in deren Familie ein falsches (verharmlosendes) und gleichzeitig hochgradig emotional besetztes Bild des Nationalsozialismus kultiviert und tradiert wird, reagieren auf die ersten Konfrontationen mit den Nazi-Verbrechen meist mit Rückzug oder aggressiven Widerständen. Das (unthematisiert bleibende) familiäre Schweigen über diese Verbrechen wiederum begünstigt die emotionale Absperrung und erschwert die Herstellung einer Beziehung zwischen dem Schulwissen und dem Selbst. Nicht zuletzt um das pädagogische Handeln auf die jeweiligen Bedürfnisse der Jugendlichen besser anpassen und Lernblockaden (hoffentlich) leichter auf-

³³ Bei diesem viel strapazierten Argument werden offenbar auch eigene Abwehrhaltungen auf die SchülerInnen projiziert. Denn diese selbst artikulieren durchaus ihr Interesse an Minderheitenproblemen, Nationalsozialismus und Rassismus (im Gegensatz zu den bei Schul- und Bildungsverantwortlichen so beliebten EU-Themen), wie auch eine aktuelle Studie der Donauuniversität Krems zeigt (vgl.: www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departmen/pk/pilotstudie_jugend_polbil.pdf, 29. 12. 2009).

³⁴ Auch hier hätten die Lehrenden mit Selbstreflexion voranzugehen. Daneben sind Gruppendiskussionen über die vorherrschenden Bilder von Jüdinnen und Juden (z. B. anhand deren Darstellung in den Medien) geeignet, die eigenen Vorurteile bewusst(er) zu machen.

³⁵ Vgl. Herald Melzer / Sabine Moller / Karolin Tschuggnall (Hrsg.), „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M. ³2002.

lösen zu können, wären die jeweiligen oft durchaus in sich widersprüchlichen Geschichtsgeschichten (inklusive jener der Lehrenden) zum Thema im Unterricht zu machen. An dessen Ende sollte ja weniger das bloße Abfragen des (dennoch möglichst umfangreichen) Faktenwissens, sondern die Diskussion über die eigene Sicht auf die Geschichte stehen. Da diese Sicht maßgeblich vom familiären Hintergrund geprägt ist, sollte er nie ausgespart werden.³⁶

Als zumeist rationalisierte Abwehr wäre das triviale oder private Geschichtsbewusstsein „aufzufassen und zu behandeln wie ein hochgradig verdichteter, überdeterminierter Text, an dem Vergangenheitsmaterial und Subjekt (und durch dieses Hindurch auch gesellschaftliche Faktoren) vielfältige und bis zur jeweiligen Unkenntlichkeit durchmischte Spuren hinterlassen haben“.³⁷ Dieser verstehende und doch konfrontative tiefenhermeneutische Umgang mit „Geschichtsgeschichten“ über Nationalsozialismus und Holocaust meint jedoch „weder permissives Verstehen noch soll die Berechtigung des Arguments in Unterrichts- und Lernprozessen bestritten werden“.³⁸

Neben dem jeweiligen Geschichtsbewusstsein wäre auch und vor allem die hohe Wahrscheinlichkeit unbewusster (abwehrender) Reaktionsweisen auf das Menschheitsverbrechen³⁹ zu bedenken. Wer keinen oder einen falschen Begriff vom Zivilisationsbruch hat oder das Grauen nicht an sich he-

³⁶ Die familiär und sozial tradierte Besetzung des Zweiten Weltkrieges als eines verlorenen kann auf Narrative von SchülerInnen z. B. aus dem ehemaligen Jugoslawien prallen. Wohl auch um entsprechende Konflikte zu vermeiden, bleiben deren (trivialen) Befreiungs- und Widerstandsgeschichten in der Regel aus dem Unterricht ausgesperrt, was wiederum Fremdheitsgefühle bei diesen Jugendlichen verstärken kann. (Dank an Nora Sternfeld für spannende Hinweise und Diskussionen in dieser Sache. Vgl. Projekt „Transnationale Geschichtsbilder“ auf www.borg20.at/htmls/unterricht/sparkling/73_Transnationale_Geschichtsbilder_lang.pdf, 29. 12. 2009.)

³⁷ Volkhard Knigge, Abwehr – Aneignen. Der Holocaust als Lerngegenstand, in: Loewy, Holocaust, S. 248–259, hier 256 f.

³⁸ Ebenda, S. 257.

³⁹ Hier wäre an erster Stelle die Neigung zu nennen, bei den Opfern eine Schuld zu suchen („blaming the victim“). Sehr verbreitet ist auch eine (von LehrerInnen oft auch noch unterstützte) Identifizierung mit den idealisierten Opfern. Ein guter Überblick über die verschiedenen Abwehrmodi und ihre Rationalisierungsversuche findet sich bei Theodor W. Adorno, Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment, in: Ders., Soziologische Schriften II. Gesammelte Schriften Bd. 9, Frankfurt/M. 1972, S. 121–324.

ranlässt, übersieht nur zu gerne, dass „Auschwitz [...] fast zwangsläufig den Wunsch [mobilisiert], zu verdrängen und zu leugnen, abzuspalten“.⁴⁰

Auschwitz macht auch und vor allem Adoleszenten Angst, was ebenfalls nicht vergessen werden darf. Martin Wagh hat den Zeitpunkt, an welchem Menschen mit den NS-Verbrechen konfrontiert werden, angesichts der adoleszenten Angst und Phantasietätigkeit problematisiert und gemeint, dass „die Vermittlung dessen nicht in der vor- oder frühpubertären Phase geschehen sollte“.⁴¹ Wenn dieses Postulat auch nicht einzuhalten ist, sind die Bedenken ernst zu nehmen. Insbesondere sollten wir uns vor Augen führen, dass und in welchem Ausmaß die Beschäftigung mit dem Holocaust das (in der Adoleszenz ohnehin labilisierte) Selbst gefährden kann. Alles in allem scheint das „Lernen zum Holocaust elementaren mentalen Bedürfnissen und Interessen junger Leute“⁴² zu widersprechen. Ohne dieses Wissen seitens der Lehrenden droht jede abwehrende Haltung (wie z. B. das demonstrative Desinteresse oder Herumalbern) nicht als solche erkannt und stattdessen als Ausdruck einer gefestigten pro-nazistischen („revisionistischen“) Position missverstanden zu werden.

Erfolgreiche Erziehung *über* Auschwitz hätte demgegenüber das Bewusstsein zur Voraussetzung, dass sie zunächst befremden und verunsichern, eben Angst machen kann. Den vielfältigen emotionalen Reaktionen auf den Holocaust (Scham, Trauer, Erschütterung, Wut usw.) muss ausreichend Raum gegeben werden, sollen sie sich nicht zu Lernblockaden verdichten: „Abwehr, das Aufkommen von Beunruhigung, das Verschlagen von Sprache können Zeichen gelingender Vermittlung sein und dürfen deshalb nicht verworfen, sondern müssen selbst durchgearbeitet werden.“⁴³

Bevor damit begonnen wird, Jugendliche mit den Nazi-Gräuel zu konfrontieren, sollten jedoch zunächst die eigenen Reaktionsweisen auf diese reflektiert werden. Es wäre notwendig, „zu allererst die Hindernisse in sich selbst aufzuspüren“⁴⁴. Ohne Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte, mit den eigenen Verstrickungen in die Nachkriegserzählungen von Schuld und Unschuld bleibt der Unterricht eigentümlich hohl und auf-

⁴⁰ Schreier, Die Kategorie, S. 218.

⁴¹ Martin Wagh, How to teach the Holocaust, in: Heyl / Schreier (Hrsg.), Das Echo, S. 159–166, hier 163.

⁴² Borries, Lernen und Lehren, S. 56.

⁴³ Volkhart Knigge, Erinnern oder auseinandersetzen? Kritische Anmerkungen zur Gedenkstättenpädagogik, in: Fuchs / Pingel / Radkau (Hrsg.), Holocaust, S. 33–41, hier 40.

⁴⁴ Wagh, How to teach, S. 160.

gesetzt – was den Jugendlichen im Übrigen nicht entgeht. Matthias Heyl hat bei manchen LehrerInnen (in Deutschland) „den Eindruck, dass sie sich Auschwitz in dem Konflikt mit ihren Eltern [und Großeltern], den Tätern, Mitläufern und Zuschauern als Thema zu eigen gemacht hatten, um ihre Ablösung von den Eltern [und Großeltern] mit größerem, ja größtem moralischen Gewicht auszustatten. Sie instrumentalisierten Auschwitz und solidarisierten sich posthum mit dessen Opfern, ungeachtet ihrer eigenen [...] Herkunft. Auschwitz war ihnen mehr ein Argument, mit dem sie das Gespräch und die Auseinandersetzung mit den Eltern eher abbrachen, denn begannen. Diese Selbstgewissheit, diese Selbstgerechtigkeit, blieb aber letztlich in ihrer konfliktfeindlichen, selber die Auseinandersetzungen blockierenden Konsistenz transparent genug, um zusätzliche Widerstände bei Schülern [...] zu provozieren.“⁴⁵

Tatsächlich ist davon auszugehen, „dass nicht verarbeitete Einstellungen der Lehrenden zu Antisemitismus und/oder zur jüngeren deutschen Geschichte und/oder zu Juden und Jüdinnen [...] mitverantwortlich für entsprechende Unterrichtsblockaden sind“.⁴⁶ Bedenkt man in diesem Zusammenhang den unterschiedlichen Stand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Antisemitismus in Deutschland und Österreich, dann lässt sich erahnen, um wie viel größer die Herausforderungen für PädagogInnen hierzulande sind. Aber ohne eine vorhergehende Bewusstmachung des gesellschaftlich eingeübten Umganges mit dem schwierigen Erbe muss jeder historische Aufklärungsunterricht scheitern, wird man „von antisemitischen Provokationen durch SchülerInnen an einem wunden Punkt getroffen“.⁴⁷

Conditio sine qua non erfolgreicher Erziehung *über* und *nach* Auschwitz ist also eine Aufklärung der AufklärerInnen oder „Erziehung der Erzieher“⁴⁸:

⁴⁵ Matthias Heyl, Anstelle eines Nachwortes. Von der dritten Generation gesprochen, in: Heyl / Schreier (Hrsg.), *Das Echo*, S. 257–268, hier 260.

⁴⁶ Wilhelm Schwendemann, Holocaust im Unterricht – Von der Unmöglichkeit zu unterrichten und der Macht psychodynamischer Strukturen im Unterricht, in: „Wie sagen wir es unseren Kindern?“, S. 9–27, hier 15.

⁴⁷ Werner Dreier, „Die Tirolerin, die ich bin, und die Antizionistin, die ich wurde ...“ Antisemitismus, Schule und Öffentlichkeit, in: Hanno Loewy (Hrsg.), *Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien*, Essen 2005, S. 209–234. Siehe www.erinnern.at/e_bibliothek/antisemitismus-1/649_Dreier%2C%20Antisemitismus-Schule-Offentlichkeit.pdf, 29. 12. 2009.

⁴⁸ Theodor W. Adorno, Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, in: Ders., *Erziehung*, S. 10–28, hier 25.

Neben der Selbstreflexion, die eine „psychoanalytische Schulung und Selbstbesinnung“⁴⁹ der LehrerInnen notwendig mache, ist hier vor allem die kritische Arbeit an einem Begriff, welcher der Komplexität des Gegenstandes annähernd gerecht wird, gemeint. Bevor der Holocaust unterrichtet wird, müssen „LehrerInnen sich dieser Komplexität durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff in all seinen historischen, soziologischen, psychologischen und auch theologischen Facetten ihrerseits versichert haben und ihn von der Sache her mehr oder minder souverän beherrschen“.⁵⁰

Paradoxien und Gefahren

Entsprechend der Monstrosität des Menschheitsverbrechens sträubt sich dieses gegenüber herkömmlichen Formen der Vermittlung. Dieses Paradox des „Unterrichten[s] des Ununterrichtbaren“⁵¹ gilt es sich dauernd im Bewusstsein zu halten. Um über den Holocaust unterrichten zu können, muss dieser zwangsläufig in sinnvolle Erzählstrukturen gepresst, ein Stück weit der Bruch gekittet werden. Dies beinhaltet aber immer auch die große Gefahr, „die unverstandenen Dimensionen des Verbrechens zu vereindeutigen“⁵². Gegenüber falscher Sinnstiftung und Banalisierung ginge es darum, in dieser Vermittlungsparadoxie „eine besondere Bildungschance“⁵³ zu sehen und „eine Gesprächsform zu finden, die die Verbrechen nicht rationalisiert, sondern die Grenzen der Vermittelbarkeit selbst problematisiert, ohne sie aufzulösen“.⁵⁴

Die Kunst in ihrer notwendigen Mehrdeutigkeit bietet am ehesten Chancen, die Gefahr der Vereindeutigung möglichst hintanzuhalten. Künstlerische

⁴⁹ Ders., Tabus über dem Lehrberuf, in: Ebenda, S. 70–87, hier 83.

⁵⁰ Micha Brumlik, Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus, in: Stephan Braun/Alexander Geisler / Martin Gerster (Hrsg.), Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten, Wiesbaden 2009, S. 579–587, hier 586.

⁵¹ Ders., Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht, Berlin, Wien 2004, S. 127 ff.

⁵² Wolfgang Meseth, Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: Fechler / Köbler / Liebertz-Groß (Hrsg.), „Erziehung nach Auschwitz“, S. 19–30, hier 27.

⁵³ Brumlik, Aus Katastrophen lernen?, S. 140.

⁵⁴ Nora Sternfeld / Charlotte Martinz-Turek, In der Gegenwart. Die NS-Verbrechen als Gegenstand von Vermittlungsarbeit in Ausstellungen, in: Büro trafo.K et al. (Hrsg.), In einer Wehrmachtsausstellung, S. 15–33, hier 19.

Formen des Gedenkens sind „noch die adäquatesten der letztlich immer unzureichenden Formen der [...] Vergegenwärtigung des Unvorstellbaren“.⁵⁵ Die Offenheit der Kunst und die ästhetische Distanz erlauben es auch und gerade Jugendlichen, sich selbst ein Bild zu machen.⁵⁶ Eine Annäherung über künstlerische Verarbeitungsformen hilft, die so wichtige emotionale Grundlage des Wissens und Erinnerns zu schaffen.

Auch die gesellschaftlich vorherrschenden und kulturindustriellen Verarbeitungsformen von Nationalsozialismus und Holocaust sollten in den Unterricht miteinbezogen werden. Insbesondere gegenüber Zeitungen, Fernsehen und Internet gilt es die Jugendlichen kompetent zu machen, sprich: sie in die Lage zu versetzen, Ideologien und Geschichtsklitterung zu erkennen. Hinter dem unkritischen Rückgriff auf die Angebote der Kulturindustrie (z. B. Spielfilme wie „Schindlers Liste“), welche die „Gewalt in folgenlosen konformistischen Genuss (verwandelt)“⁵⁷, lauert demgegenüber die Gefahr der Banalisierung und Trivialisierung.

Der unmittelbare und von manchen für bequem gehaltene Weg zu den Gefühlen der Lernenden führt über ZeitzeugInnengespräche und Gedenkstättenbesuche.⁵⁸ Beide sollten jedoch gut vorbereitet und ebenfalls nicht mit zu hohen Erwartungshaltungen überfrachtet werden. Sie ersetzen nicht die gewissenhafte Auseinandersetzung im Unterricht, sondern haben diese geradezu zur Voraussetzung ihres Erfolges. Die Einladung von ZeitzeugInnen bedarf „einer vielfachen Qualifikation der Lehrkräfte. Sie müssen sich zugleich den Zeitzeugen gegenüber quasi in die Haltung von Therapeuten be-

⁵⁵ Brumlik, *Aus Katastrophen lernen?*, S. 176. Adornos Diktum, wonach es „barbarisch“ wäre nach Auschwitz einfach weiter künstlerische Produkte zu schaffen, als ob es den Bruch nie gegeben hätte, sollte dabei aber in Erinnerung gerufen werden. Gemeint ist also nicht die Hochkultur und eine Kunst des Hohen und Schönen, sondern eine „negativistische, nicht einfach darstellende, sondern jede Darstellung kritisierende Ästhetik“ (ebenda).

⁵⁶ Geoffrey Hartman, *Intellektuelle Zeugenschaft*, in: Ulrich Baer (Hrsg.), *„Niemand zeugt für den Zeugen“*. Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah, Frankfurt/M. 2000, S. 35–52.

⁵⁷ Claussen, *Die Banalisierung*, S. 14; Ursula Ossenberg, *Sich von Auschwitz ein Bild machen? Kunst und Holocaust*. Ein Beitrag für die pädagogische Arbeit, Frankfurt/M. 1998.

⁵⁸ Gerade in Auschwitz-Birkenau und an anderen Orten des Holocaust bleiben die „Gefühle hinter der Ungeheuerlichkeit der Verbrechen“ zurück (Brumlik, *Aus Katastrophen lernen?*, S. 173). Nicht zuletzt darum ist die Hoffnung auf die pädagogische Wirkkraft des Authentischen eine trügerische. Dennoch sind die historischen Orte (wie die ZeugInnenenschaften) für die Holocaust Education unverzichtbar – jedoch sollte man sich keine Illusionen über deren aufklärende Wirkung machen.

geben, die keineswegs therapieren wollen und können und sich andererseits als Pädagogen den Lernenden zuwenden. Das ist ein selten gelingendes Arrangement.⁵⁹ Vergrößert werden die Aussichten auf ein Gelingen auch durch das Miteinbeziehen einer (ebenfalls fachlich und didaktisch möglichst gut ausgebildeten) Begleitung, welche die Lehrenden für mehr Aufmerksamkeit gegenüber den SchülerInnen freispielen kann.

Nicht zu Unrecht fürchten manche Lehrende die Emotionen der Lernenden. Vor allem diejenigen, die ihre eigenen Gefühle im Angesicht der nationalsozialistischen Verbrechen im möglichen Ausmaß (noch) nicht durchgearbeitet haben, versuchen die der SchülerInnen dann im Unterricht mittels einer kognitivistischen und positivistischen Perspektivenverengung zu umgehen. Die nüchternen und überbordenden Faktenschilderungen können die Jugendlichen aber rasch überwältigen und ein Gefühl der Überfütterung zurückschlagen.

Zu warnen ist auch vor der Gefahr des späten Sieges des Nationalsozialismus durch die vereinzelt immer noch erfolgende unreflektierte Übernahme seiner Sprache oder Bilder. Viel zu oft werden nationalsozialistische Inszenierungen unkritisch als Bildmaterial eingesetzt. Gleiches gilt für die Verwendung von Nazi-Schrifttum, wenn es den Lernenden ohne Kommentar und Hilfestellung ausgehändigt wird. Derart führt beides oft zu einem Erliegen gegenüber dem „schönen Schein des Dritten Reiches“⁶⁰. Der als Motiv für die Verwendung von Nazi-Propaganda in Bild und Text vorgebrachte Wunsch nach *Authentizität* wäre auch anders zu stillen – mittels Berichten von Überlebenden.

Die (eigene) Schule wird immer noch auffällig selten ins Zentrum der zeitgeschichtlichen Vermittlungsversuche gestellt⁶¹, was wohl neben der fehlenden Zeit und der oft mangelnden Befähigung auch mit Barrieren und Ängsten auf Seiten der LehrerInnen erklärt werden kann. Bestenfalls wird das Los der jüdischen SchülerInnen ab 1938 besprochen und erforscht, der Alltag jenseits von Diskriminierung und Verfolgung interessiert kaum bis gar nicht. Dabei könnte man gerade am Beispiel des nationalsozialistischen

⁵⁹ Gottfried Köbler, Teilhabe am Trauma? Zeitzeugen in der pädagogischen Annäherung an den Holocaust, in: Fuchs / Pingel / Radkau (Hrsg.), Holocaust, S. 48–57, hier 51.

⁶⁰ Vgl. Peter Reichel, Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus, München 1991.

⁶¹ Eine der immer wieder angeführten Ausnahmen stellt das BG Wien 19 dar. Vgl. Martin Krist, Vertreibungsschicksale: Jüdische Schüler eines Wiener Gymnasiums 1938 und ihre Lebenswege, Wien ²2001.

Schulalltages einiges über diese Institution lernen – über Indoktrination und Gemeinschaftsbildung und vor allem über die Kontinuität auch mancher Erziehungs- und Bildungsvorstellungen. In der Selbstwahrnehmung von Lehrenden scheint unseren Beobachtungen nach kein oder wenig Platz für Kritik an den braunen Flecken im Bildungssystem zu sein; Gleiches gilt für den Antisemitismus in den eigenen Reihen. Dabei stimmten noch Mitte der 1970er Jahre 30 % der befragten österreichischen LehrerInnen der Behauptung zu, dass „nicht 6 Millionen“ ermordet worden seien; 80 % verlangten einen „Schlussstrich unter die Vergangenheit“ und 56 % meinten, dass durch „ihr Verhalten [...] die Juden an ihren Verfolgungen nicht ganz unschuldig [sind]“.⁶² Auch wenn davon auszugehen ist, dass diese Werte bis heute deutlich zurückgegangen sind⁶³, steht die Aufklärung der PädagogInnen erst am Anfang. So wird über die Holocaust-Seminare österreichischer LehrerInnen in Israel berichtet, dass der (zumeist in der arabischen Perspektive wahrgenommene) Nahostkonflikt in den Diskussionen und Berichten deutlich mehr Raum einnimmt, als ihm zukäme, und dies offenbar entlastend wirke.⁶⁴ Tatsächlich ist im Rahmen entsprechender Fortbildungen immer wieder zu beobachten, dass umgehend die israelische Politik gegenüber den PalästinenserInnen zur Sprache gebracht wird, sobald Antisemitismus und Shoah, Schuld und Verantwortung thematisiert werden. Die Auseinandersetzung darf sich aber auch hier nicht in der empörten Zurückweisung der Abwehraggression erschöpfen, sondern sie muss versuchen, zur Bewusstmachung der Verstrickung in sekundär-antisemitische Diskurse fortzuschreiten. Schuldhaft ist nicht schon die Abwehr, sondern erst ihre Leugnung und die Weigerung zur Selbstreflexion.

Wenn der Weg nach Auschwitz auch kein direkter oder zwangsläufiger war, so ist doch im Unterricht auf die Kontinuität des (zuerst religiösen, dann politischen und rassistischen) Antisemitismus zu verweisen. Nur mit dem Wissen um die lange Geschichte des Antisemitismus, die 1945 keineswegs endete, und seiner Radikalisierung zum „Erlösungsantisemitismus“⁶⁵ (Ver-nichtungantisemitismus) können Erkenntnisblockaden vermieden werden.

⁶² Bernd Marin, *Antisemitismus ohne Antisemiten. Autoritäre Vorurteile und Feindbilder*, Frankfurt/M.–New York 2000, S. 562 ff.

⁶³ Leider werden die Berufe in den uns bekannten Umfragen zum Antisemitismus seit Ende der 1970er Jahre nicht mehr ausgewiesen.

⁶⁴ Dreier, „Die Tirolerin ...“, S. 216 f.

⁶⁵ Vgl. Saul Friedländer, *Das Dritte Reich und die Juden. Bd 1: Die Jahre der Verfolgung 1933–1939*, München 1998.

Das oft artikulierte „Warum die Jüdinnen und Juden?“ ist, wenn, dann nur über diesen epochenübergreifenden Zugang zu beantworten.⁶⁶

Dabei tut sich jedoch eine weitere Gefahr auf: die Festigung der Vorstellung von Jüdinnen und Juden ausschließlich als (wehrlose) Opfer⁶⁷. Die Vermittlung von jüdischer Geschichte jenseits der Verfolgungsgeschichte könnte dem vorbeugen, wobei nun wiederum darauf zu achten wäre, dass man nicht einfach den Anti- durch den Philosemitismus ersetzt. Gegen die falschen Verallgemeinerungen und die Gefahr der Kulturalisierung (sozialer Phänomene) gilt es auch hier das lebensgeschichtlich Besondere in den Vordergrund zu stellen, also möglichst mit unterschiedlichen Biographien zu arbeiten.

Zusammenfassend lassen sich einige Grunderfordernisse und Ziele einer Erziehung *über* Auschwitz formulieren⁶⁸:

- Bewusstmachung und Reflexion der eigenen Vorurteilsstrukturen und Geschichtsbilder (auch jene der Lehrenden).
- Schaffung von Aktivität (statt Passivität): Handlungs- und Kommunikationsorientierung, Ermöglichung von Herantasten und Selbstaneignung, da es auch der fremdbestimmte Charakter der Konfrontation mit dem Grauen sein kann, der Abwehr produziert.

⁶⁶ Die Fixierung auf den „rassischen“ oder nationalsozialistischen Antisemitismus (und im Zeitgeschichteunterricht die Fixierung auf die bürokratisch-industriellen (universalisierbaren) Aspekte der Vernichtung) hat zudem abwehrenden Charakter.

⁶⁷ Auch gegen die verbreitete (weil entlastende) Rede von den Ermordeten, die sich wie „Lämmer zur Schlachtbank“ hätten führen lassen, ist es wichtig, immer wieder auf den jüdischen Widerstand und den militärischen Kampf von (rund zwei Millionen Jüdinnen und Juden) gegen den Nationalsozialismus hinzuweisen. Dies gilt auch für die Formen des so genannten „kleinen Widerstandes“ (Sabotage, Solidarität usw.), ja selbst für das Überleben an sich (vgl. Primo Levi, Gespräche und Interviews, hrsg. v. Marco Belpoliti, München 1999.) Die Fixierung auf den bewaffneten oder militärischen Widerstand und das Ausblenden der (diesen begünstigenden oder verunmöglichenden) jeweiligen Bedingungen kann die Spaltung in „gute“ (heldenhafte) und „schlechte“ (sich dem Schicksal ergebende) Opfer reproduzieren.

⁶⁸ Vgl. Eva-Maria Glück, Die Vermittlung von Holocaust und NS mit dem Medium „Schulbuch“, in: „Wie sagen wir es unseren Kindern?“, S. 39–47, hier 41 ff. Diese Zusammenfassung soll nicht von der Notwendigkeit suspendieren, diese allgemeinen Erfordernisse in den Klassen jeweils konkret (mit Blick auf die Bedürfnisse und Besonderheiten) umzusetzen. Es besteht nach wie vor großer Bedarf an didaktischen Konzepten. Diese wären neben vielen anderen Faktoren (wie Geschlecht, Herkunft, Alter usw.) an die zur Verfügung stehende Zeit anzupassen. Deren Beschränkung macht zudem eine sorgfältige inhaltliche Auswahl notwendig, ohne die für das Verständnis unerlässlichen Aspekte des Holocaust auszulassen.

- Richtige Mischung aus kognitivem und affektivem Lernen, aus Fakten- und Subjektorientierung. Mit Nora Sternfeld ist darauf hinzuweisen, „dass weder eine reine faktenorientierte oder eine reine subjektorientierte Vermittlung den inkohärenten und widersprüchlichen Geschichtsbildern und stereotypen Vorstellungen“ der SchülerInnen „gerecht werden kann.“⁶⁹
- Vorsichtiger Umgang mit Gefühlen: Auch wenn das Überwältigungsverbot angesichts des überwältigenden Charakters des Holocaust nur schwer einzuhalten ist, sollte immer (insbesondere beim Einsatz von Bildern und ZeitzeugInnenberichten) mit Blick auf die Gefahr sekundärer Traumatisierung unterrichtet werden.⁷⁰
- Innere Anteilnahme statt äußerer Anpassung und Identifikation: Schaffung von Empathie gegenüber den Opfern⁷¹, denen dazu (über ihre Biographien) zuerst einmal wieder ein Gesicht zu geben ist.
- Umgang mit historischen Quellen lernen: Methodenkompetenz.
- Vermittlung und Erarbeitung von Einsicht in die Motive und Handlungsspielräume der Täter, ohne die Identifikation mit dem Aggressor zu forcieren.
- Betonung der Handlungs- und Entscheidungsspielräume der ganz gewöhnlichen Leute zur Vermeidung von Perspektivlosigkeit.
- Anstelle von Analogiebildungen und Parallelisierungen zu/mit anderen Verbrechen⁷²: Herstellen möglichst vieler Verbindungen zum Alltag/zu den Lebenswelten der Jugendlichen und ihren eigenen Interessen und Betroffenheiten (z. B. über sozial- und regionalgeschichtliche Projekte).

⁶⁹ Nora Sternfeld, Was heißt selbstbestimmt? Anspruch und Wirklichkeit von Geschichtsvermittlung in zeithistorischen Ausstellungen, in: Büro trafo.K et al. (Hrsg.), In einer Wehrmachtsausstellung, S. 87–101, hier 96.

⁷⁰ Diese Umsicht verlangt auch jede Begegnung mit Überlebenden, wobei es hier vor allem Wiederholungs-Traumatisierungen möglichst hintanzuhalten gilt.

⁷¹ Empathie lässt sich unmittelbar am ehesten durch die Hereinnahme der Opferperspektiven in den Unterricht herstellen; mittelbar jedoch nicht ohne den Umweg über ein positives Selbstwertgefühl.

⁷² Verbrechen wie die des Kolonialismus oder Stalinismus sind jedoch nicht zu verschweigen. Zum einen erschließt sich die Singularität des Holocaust gerade im Vergleich, der dann nicht der Abwehr dient. Zum anderen würde das Schweigen nur die Phantasie der Jugendlichen anregen und ein Einfallstor für Verharmlosung und Relativierung bilden.

Erziehung *nach* Auschwitz, gegen Antisemitismus und zur Mündigkeit

Werner Dreier hält „drei Lernziele [...] für geeignet [...], manifesten und latenten Antisemitismus zu bekämpfen“:

- Kennen und schätzen lernen der „jüdischen Kultur“
- Holocaust Education (Erziehung *über* Auschwitz)
- „Die Mechanismen von Antisemitismus und Rassismus kennen (und überwinden) lernen.“⁷³

Aus dem Zusammenhang gerissen und isoliert sind insbesondere die beiden ersten Lernziele alleine wenig bis nicht geeignet, Antisemitismus vorzubeugen. Aber dennoch werden an beide regelmäßig überzogene Erwartungen und Forderungen gestellt. Ganz so, als ob Antisemitismus in der Unkenntnis des Judentums begründet sei, wird vielerorts gehofft, dass Aufklärung über die Objekte des Neides und Hasses quasi von selbst eine Immunisierung bewirke. Ähnliches gilt für die Holocaust Education: Alleine das Wissen über das Menschheitsverbrechen, vielleicht auch noch durch *authentische* Erfahrungen in Gedenkstätten ergänzt, soll ausreichen, um vor Antisemitismus und Rassismus gefeit zu sein. Vergessen wird dabei, dass und wie leicht (vor allem undurchdachte) Erziehung *über* Auschwitz bei den Jugendlichen Abwehraggressionen hervorrufen kann. Diese verhärten sich dann schnell zu antisemitischen Ressentiments, wenn sie nicht umgehend bearbeitet werden.

Dennoch wird der Holocaust wie in der Gesellschaft so auch im Unterricht oft (mitunter in bester Absicht) zur Mobilisierung im Sinne einer allgemeinen Menschenrechtserziehung, die andernorts keinen Raum findet, missbraucht. Die (meist) gut gemeinten (aber auch oft im Dienste der Abwehr stehenden) Reden von Lehrenden, wonach etwa Muslime die „Juden von heute“ wären, verkennen jedoch die damalige und aktuelle Situation. Durch vor-schnelle Aktualisierung droht der Holocaust banalisiert und relativiert zu werden.

⁷³ Werner Dreier, Ach ging's nur zu wie in der Judenschul! Anregungen für eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus in einer Schule, in: DÖW (Hrsg.), Jahrbuch 2008, Wien 2008, S. 166–184, hier 168 f. Siehe auch: www.erinnern.at/e_bibliothek/antisemitismus-1/Dreier%20Strategien%20AS%20Unterricht.pdf, 29. 12. 2009.

Die genannten Lernziele sollten bei aller Kritik an ihrer Isolierung dennoch auch (als Wert) jeweils für sich stehen. Die Vermittlung jüdischer Geschichte in all ihren Facetten etwa kann wie oben erwähnt der Fixierung auf das Bild von Jüdinnen und Juden als Opfer vorbauen. Grundsätzlich ist die Akkumulation von (historischem) Wissen eine notwendige Bedingung für die Erweiterung von Handlungskompetenz. Ohne Kenntnisse über die Geschichte des Judentums ist die europäische Kultur und Ideengeschichte, aber auch das Christentum und der Islam nur schwer zu verstehen. Der Nationalsozialismus und der tabuisierende Umgang mit diesem sind wiederum eine Determinante vieler politischer und sozialer Phänomene in Österreich. Jugendliche (egal welcher Herkunft) haben das Recht auf möglichst viel Wissen über die ideologisch-kulturellen Grundlagen der Gesellschaft, in welche sie hineinwachsen sollen. Und so heißt es nicht, die jeweiligen familiär und sozial geprägten Geschichtsbewusstseinsinhalte zu verleugnen oder zu ignorieren, wenn auf die alle Menschen in Österreich (unterschiedlich) betreffenden Folgen des Nationalsozialismus und seiner (fehlenden) Aufarbeitung hingewiesen und damit für die Berechtigung einer Erziehung *über* Auschwitz in der Migrationsgesellschaft argumentiert wird.

Zudem hat der Holocaust bei allem historischen Kontext universale oder generalisierbare Aspekte, die sich für eine Bearbeitung im mehr und mehr sich heterogenisierenden Klassenzimmer eignen. Auch und gerade die seit den 1990er Jahren verstärkt zu beobachtende Globalisierung des Gedenkens an die Opfer des Holocaust und die sinnstiftende Wandlung von Auschwitz in ein Gründungsmoment der Europäischen Union, die Verwandlung von Negativität in etwas Positives, verlangt die kritische Hereinnahme dieser um Kolonialrassismus, Modernität, Bevölkerungspolitik, „Kälte des bürgerlichen Subjekts“ (Adorno) und Bürokratie angeordneten Aspekte, welche den Holocaust als Resultat und weniger als Bruch des Zivilisationsprozesses, eben als „Verwaltungsmassenmord“ (Hannah Arendt) erscheinen lassen.⁷⁴ Und so heißt es nicht immer, Verantwortung und Erinnerung abzuwehren, wenn wir auch im (Oberstufen-)Unterricht den Nationalsozialismus in die europäische Geschichte zu integrieren versuchen, und zwar nicht als Betriebsunfall, sondern vielmehr als eine in ihr angelegte Möglichkeit, die in Deutschland und Österreich fürchterliche Wirklichkeit geworden ist.

⁷⁴ Vgl. Zygmunt Bauman, *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*, Hamburg 2002.

Um irrationale Reaktionen auf das in offiziell-politischen Diskursen immer wieder zu bemerkende leere Pathos des institutionalisierten „Nie wieder Auschwitz!“ zu vermeiden, muss auch die Institutionalisierung und Ritualisierung Gegenstand der Kritik werden. Institutionalisierte Erinnerung wird ansonsten Ziel eines rebellischen Aufbegehrens, das eigentlich den Institutionen gälte und nicht der Erinnerung. Gleichzeitig sehen wir uns grundsätzlich mit gravierenden Glaubwürdigkeitsproblemen konfrontiert: Lehrende repräsentieren eine Gesellschaft, in welcher die vermittelten Werte oft nur als hohle Phrasen gelten oder gar mit Füßen getreten werden. Es wäre die Aufgabe jeder Pädagogik, diese Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit anstatt in zynische Resignation in produktives gesellschaftliches Engagement mit dem Ziel der Verwirklichung dieser Werteordnung zu verwandeln.

Rechtsorientierten Jugendlichen dient das Klassenzimmer als Bühne ihrer inszenierten Auflehnung. Ob und inwieweit diese Inszenierung aufgeht, ist maßgeblich vom erwachsenen Gegenüber abhängig. Wichtig ist das richtige Maß an Aufmerksamkeit: Nicht jede rechtsextreme Wortmeldung verdient diese im vollen Umfang. Oft ist es besser, eine antisemitische oder rassistische Provokation einfach ins Leere laufen zu lassen und erst später im unmittelbaren Gespräch mit der oder dem Betroffenen darauf zu reagieren anstatt eine Bühne für die Inszenierung zu bieten. Damit verringert sich auch die Gefahr, dass Jugendliche weiter auf diese Art und Weise um Aufmerksamkeit buhlen und damit anderen zum Vorbild werden. Bei aller Notwendigkeit, den Gesprächskontakt möglichst nicht abreißen zu lassen und die Interessen der Lernenden zu berücksichtigen, ist es wichtig, sich vor der Klasse nicht die Themen unmittelbar vorgeben zu lassen. Nicht zuletzt dazu müssten LehrerInnen verstärkt (durch verbesserte Ausbildung und verpflichtende Fortbildungen) in die Lage versetzt werden, den (mitunter latenten) Bedeutungsgehalt antisemitischer und rassistischer Diskurse zu erkennen.

Rassistische und antisemitische Statements⁷⁵ sind in der Sache entschieden zurückzuweisen, ohne dass sich der Jugendliche (weiter) zurückgewiesen oder gar beschämt fühlt. Das ist die Gratwanderung der akzeptierenden

⁷⁵ Während wir in Haupt- und Berufsschulen eher mit rassistischen Vorurteilen konfrontiert sind, scheint der Antisemitismus mit jeder Schulstufe zu wachsen, so sind entsprechende Ressentiments mehr in AHS und BHS zu hören. Diese weitgehend auf eigenen Beobachtungen (und denen von Kolleginnen wie Barbara Schäuble, laut mündlicher Mitteilung) basierende Aussage bedarf noch genauerer Analysen: Ist die Zunahme antisemitischer Ressentiments Folge eines falschen Unterrichts? Oder hat sie mehr zu tun mit dem Anspruch der (Halb-)Gebildeten, auf alles eine Antwort zu haben? Anders formuliert: Von einem Speng-

Jugendarbeit: den richtigen Weg zu finden zwischen entschiedener Ablehnung der Position und grundsätzlicher Anerkennung der Person, wobei die eigene Wut und Verletztheit angesichts solcher Äußerungen nicht verleugnet zu werden braucht, ja nicht verleugnet werden darf. Die eigenen Moralvorstellungen sollten dabei aber nicht derart vorgebracht werden, dass sie die SchülerInnen überwältigen, sondern zur (kritischen) Übernahme einladen. Eine moralisierende und entlarvende „Überzeugungspädagogik“ provoziert demgegenüber leicht Abwehr.⁷⁶ Bei rechtsextremen und gewaltbereiten Jugendlichen, mit welchen LehrerInnen im Regelunterricht jedoch kaum zu tun haben, kommt erschwerend dazu, dass diese nicht nur nicht bereit sind, eine (demokratische) Moral zu übernehmen, sondern das moralische Prinzip als solches ablehnen und mitunter bekämpfen.

Warnen möchten wir vor einer Pädagogisierung des Antisemitismus und Rassismus, welche sich in „Aufklärung“ über die anderen oder Fremden erschöpft. Entsprechend der Erkenntnis, dass Antisemitismus und Rassismus ursächlich nicht mit ihren Objekten oder prospektiven Opfern zusammenhängen, bleibt dieser Versuch weitgehend wirkungslos und verwehrt die Einsicht in jene Strukturen, die derartige Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bedingen. Antisemitismus und Rassismus lassen sich nur mit Aufklärung über einen selbst und jene gesellschaftlichen Zustände, die das Bedürfnis nach Rationalisierungen des Hasses (re-)produzieren, bekämpfen.⁷⁷

Wohl auch angeregt durch Ratgeberliteratur, die rasche Hilfe gegen Stammtischparolen verspricht, werden in wohlmeinender Absicht oft antisemitische und rassistische Vorurteile zuerst vorgestellt, um dann widerlegt zu werden. Die Gefahr besteht dabei darin, dass (scheinbar paradoxerweise) meist die irrationalen Vorurteile und weniger die rationalen Widerlegungen

lerlehrling erwartet man nicht, dass er die Globalisierung oder den Nahostkonflikt erklärt, AHS-SchülerInnen fühlen sich dahingegen offenbar öfter bemüht, ebenjene Erklärungen parat zu haben. Wenn, was angesichts der Komplexität des Themas auch sehr wahrscheinlich ist, befriedigende Erklärungen dann fehlen, wird gerne auf antisemitische Sündenbockstrategien zurückgegriffen.

⁷⁶ Vgl. Gabi Elverich, Hinweise für den pädagogischen Umgang mit dem Thema Rechtsextremismus, in: Dieter Molthagen et al. (Hrsg.), Lern- und Arbeitsbuch „Gegen Rechtsextremismus“. Handeln für Demokratie, Bonn 2008, S. 14–23, hier 20.

⁷⁷ Daneben unterstellt die Pädagogisierung insbesondere des Rassismus, dieser würde im individuellen Verhalten aufgehen und in keiner Beziehung zu ethnozentristischer Politik und kulturalistischen (Eliten-)Diskursen stehen.

in Erinnerung bleiben. Zudem neigen Vorurteilsbehaftete ohnehin schon zu vielfältiger Abwehr von Informationen, die sich mit den bereits gefällten Urteilen nicht vereinbaren lassen.⁷⁸ Der Antisemitismus erschöpft sich nun jedoch nicht im bloßen Vorurteil, er ist durch seinen allumfassenden, ja quasi-religiösen Charakter auch eine Angst eindämmende und Kontrollverlust mindernde, emotional tief verankerte Weltanschauung, die keine Fragen offen lässt. Diese Funktion des Antisemitismus macht ihn gegenüber einer kognitiven Widerlegung so immun und erschwert jede auf bloße Wissensvermittlung angelegte Pädagogik. Auch werden seitens Lehrender immer wieder antisemitische Ressentiments, wie etwa dem gegen einen angeblichen Reichtum von Jüdinnen und Juden, verwendet, um Antisemitismus zu erklären. So wird „Antisemitismus gelernt“ und nicht über ihn aufgeklärt oder gegen ihn immunisiert, schlägt „beabsichtigtes Aufklären über Antisemitismus (leicht) in das Tradieren von Antisemitismus“⁷⁹ um.

Immer noch kann sich engagierte Pädagogik gegen Antisemitismus nur unzureichend auf das Angebot am Schulbuchmarkt stützen: Als Gutachter kommt Werner Dreier zum Schluss, dass „eine Bearbeitung von Antisemitismus in den österreichischen Schulbüchern“⁸⁰ weitgehend fehlt. Auch eine Fixiertheit auf die rassistischen (zuerst völkischen, dann nationalsozialistischen) Artikulationsformen des Antisemitismus und die weitgehende Reduktion von Jüdinnen und Juden auf die Rolle des Opfers ist in den meisten Unterrichtsmaterialien zu finden.⁸¹ Manche Formulierungen in österreichischen Schulbüchern sind gar „als antisemitisch einzustufen“⁸².

Anstatt Stereotype zu referieren (aber nicht ohne die mitgebrachten Vorurteile zu behandeln), sollte im historischen Längsschnitt die Geschichte von Antisemitismus und Rassismus unterrichtet und gemeinsam erschlossen werden. Aber nicht nur am historischen Material können die Funktionen und Wirkungsweisen von Antisemitismus und Rassismus deutlich gemacht werden. Auch anhand von deren stabilisierender Wirkung für das Selbst, soll-

⁷⁸ Marie Jahoda, Vorurteile und Vermeidung. Wen erreicht Propaganda, die Vorurteile bekämpfen will?, in: Dies., Sozialpsychologie der Politik und Kultur. Ausgewählte Schriften, hrsg. v. Christian Fleck, Graz-Wien 1994, S. 197–207.

⁷⁹ Dreier, „Die Tirolerin ...“, S. 221.

⁸⁰ Ders., Ach ging's nur zu wie in der Judenschul!, S. 171.

⁸¹ Vgl. dazu: www.erinnern.at/aktivitaten/strobl-schulbuchgesprache/2-strobl-schulbuchgesprach/?searchterm=strobl%20schulbuchgespr%C3%A4ch, 29. 12. 2009.

⁸² Dreier, „Die Tirolerin ...“, S. 218.

te dies versucht werden. Denn erst, wer die subjektive Funktionalität von Antisemitismus und Rassismus analysiert, kann deren Erfolge verstehen. Diese „Wendung aufs Subjekt“⁸³ ist aber zunächst den Erwachsenen abzuverlangen, bevor sie den Jugendlichen zuzumuten ist. Daher müssten Lehrende zuerst die Gründe für Antisemitismus und Rassismus nicht nur in den Verhältnissen, sondern auch bei sich selbst suchen. Nur anhand der eigenen Erfahrung lässt sich beispielsweise die Wirkung bestimmter Propagandatricks verstehen und in der Folge wirksam gegen sie arbeiten. Diese Bewusstmachung innerer Mechanismen wie etwa der Neigung zur Projektion verpönter Wünsche oder Aggressionen, wirkt wie Aufklärung im eigentlichen Sinn, aber auch verstärkend auf das Selbstbewusstsein und damit gegen Ohnmachtsgefühle. Darum ist dieses Programm bei aller anfänglichen Verunsicherung auch für Adoleszente durchaus attraktiv.

Schon oft wurde vor dem „pädagogischen Zeigefinger“ gewarnt. Gerade für die Arbeit mit Jugendlichen gilt, Antisemitismus und Rassismus nicht nur dauernd bei den anderen festzustellen (und daraus vielleicht gar noch einen Distinktionsgewinn zu beziehen), sondern als Diskurse zu begreifen, in welche alle – also auch die LehrerInnen – mehr oder weniger stark verstrickt sind.

Wir sollten gegenüber den Lernenden nicht den falschen Eindruck erwecken, eine (nicht zu erhoffende und ohnehin in der Schule nicht zu leistende) Veränderung der gesamten Persönlichkeit zu beabsichtigen, sondern bei der Funktion ansetzen, welche Antisemitismus und Rassismus für die Individuen wie die Gesellschaft haben. An erster Stelle wäre hier das aus Mangel an anderen Quellen für Selbstachtung resultierende Bedürfnis nach (nationaler) *Identität* zu nennen. Rechtsextremismus (Nationalismus) bedient nur dieses Bedürfnis, das im frustrierenden Alltag entsteht und gerade angesichts der in der Adoleszenz drohenden „Identitätsdiffusion“⁸⁴ virulent wird. Anstatt in einer Art weltbürgerlichen Moralkommunikation den Wunsch nach der nationalen Wärmestube und damit dessen TrägerIn selbst zur Disposition zu stellen, sollten die Verhältnisse kritisiert werden, die so vielen Menschen derartige Bedürfnisse aufherrschen. Wer gerade Adoleszenten etwa die Identitätsstütze *Österreicher* oder *Türke* wegzunehmen versucht, wird nicht viel erreichen – außer dass die Jugendlichen dies zu Recht als feindlichen Akt

⁸³ Adorno, Erziehung nach Auschwitz, S. 90.

⁸⁴ Vgl. Erik H. Erikson, Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit, in: Ders., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 21973, S. 55–122.

wahrnehmen.⁸⁵ Darum sollte erstarrte und Differenzen rigide ausschließende *Identität* durch möglichst alltagsnahe und -taugliche Identitäten (z. B. als Mitglied einer jugendlichen Subkultur) und damit durch Handlungskompetenz ersetzt werden. Dies hat auch etwas Befreiendes und wird von den Jugendlichen zu Recht als (nun realer) Machtzuwachs erlebt. Ambiguitäten und Ambivalenzen verlieren so viel von ihrer Bedrohlichkeit, es können mehr und mehr Widersprüche integriert und damit ein immer größerer Teil innerer wie äußerer Wirklichkeit erschlossen werden.

Eine derartige Erziehung *nach* Auschwitz beschränkt sich auf Inangasetzung und vorsichtiger Begleitung von Lernprozessen, die das Bedürfnis, die soziale Wirklichkeit zu verstehen, befriedigen. Auch der Rechtsextremismus verspricht (noch dazu schnellere) Befriedigung, darum ist es so bedeutend, seine falschen Sinn stiftende und Sicherheit gebende Wirkweise, ja den von ihm ausgehenden Sog, verstehbar zu machen.

Politische Bildung verstanden als Erziehung zur Mündigkeit sollte in allen Schultypen nicht ein Gegenstand neben anderen, sondern entsprechend seines Status als Unterrichtsprinzip möglichst immer präsent sein (Interdisziplinarität). So wichtig die Inhalte der politischen Bildung sind, die Formen der Vermittlung sind es ebenso. Der klassische Frontalunterricht ist wenig geeignet, junge Menschen gegen Rechtsextremismus zu immunisieren. Gruppenarbeit, kooperative Arbeitsformen, projektorientierte Selbstan eignung des Gegenstandes, offener Unterricht, TeilnehmerInnenorientierung, Dialogbereitschaft, Konfliktpädagogik⁸⁶, neue Formen des (kulturellen) Lernens und Ähnliches mehr müssten hier verstärkt forciert werden. Daneben sollten außerschulische Initiativen und Personen mehr in den Unterricht mit einbezogen werden. Durch geschickte Auswahl der Gäste könnte der sprachliche und altersbedingte Graben, der zwischen Lernenden und Lehrenden meist besteht, verkleinert werden.

⁸⁵ Das heißt jedoch nicht, die Jugendlichen in ihrer kollektiven oder „kulturellen“ Identität noch zu bestätigen; anstatt an sie als Angehörige ihrer „Kultur“ zu appellieren, wären sie in ihrer Individualität zu achten und zu stärken. Gerade in vielen Ansätzen einer „Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft“ lassen sich manche ethnisierende oder kulturalisierende Tendenzen erkennen. (Vgl. Angela Kühner, NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen, in: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit, S. 52–64.)

⁸⁶ Vgl. Monique Eckmann, Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Bernd Fechner et al. (Hrsg.), Neue Judenfeindschaft?, S. 210–232, hier 211.

Es ist davon auszugehen, dass die Rechtsorientierung unter SchülerInnen auch und zum Teil dem (mehr oder minder bewussten) Widerstand gegen die (die zentralen Werthaltungen der Demokratie repräsentierenden) Autoritätsperson geschuldet ist. Dementsprechend wäre auch hier darauf zu achten, möglichst oft auf schulfremde Personen (ZeitzeugInnen, ExpertInnen, TrainerInnen usw.) zurückzugreifen und Lernarrangements zu schaffen, die sich deutlich vom Schulalltag abgrenzen.

In herrschaftskritischer Perspektive kann und soll politische Bildung die Erkenntnisse über die Wirkzusammenhänge moderner Gesellschaften vergrößern. Ihr Ziel sind Menschen, die sich nicht als ohnmächtige Objekte begreifen, sondern als mündige und handlungskompetente Subjekte. Als solche misstrauen sie den herrschenden Ideologien, die ihnen die bestehende Welt als die beste aller möglichen vorgaukeln. Politische Bildung erschöpft sich nun nicht in der Vermittlung von Faktenwissen und in Staatsbürgerkunde, sondern zielt auf die Initiierung eines kritischen Erkenntnis- und Selbstermächtigungsprozesses. Mit den Mitteln der (Ideologie-)Kritik oder des Madigmachens von angeblichen Gewissheiten belehrt sie „über das gesellschaftliche Kräftespiel [...], das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“⁸⁷, und verwandelt sich damit in Soziologie.⁸⁸

Zusammengefasst wären die vordringlichsten Ziele einer Erziehung *nach* Auschwitz oder zur Mündigkeit:

- Selbstreflexion und Kommunikation: Förderung der Fähigkeit, „eigene Gefühle wahrzunehmen und sich mit anderen darüber auszutauschen“⁸⁹
- Empathie und Rollendistanz durch Erlernen des Wechsels der Perspektive
- Stärkung der Individualität und damit der Fähigkeit, nicht mitzumachen oder „Nein“ zu sagen statt der Überhöhung von Gemeinschaftsgefühl oder -geist
- Vermittlung von alternativen Männlichkeitsvorstellungen jenseits des Hartseins, Ertragenkönnens und der Stärke

⁸⁷ Adorno, Erziehung nach Auschwitz, S. 104.

⁸⁸ Vgl. Matthias Heyl, Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandle, auf: [www.fasena.de/download/heyhl/Heyl%20\(2001\).pdf](http://www.fasena.de/download/heyhl/Heyl%20(2001).pdf), 29. 12. 2009.

⁸⁹ Ehmann, Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust, S. 189.

- Entbarbarisierung: Verinnerlichung der Gewaltfreiheit und Ablehnung von Gewalt (ohne dabei Aggressionen und die Gewalt als notwendiges Übel in bestimmten historischen Situationen zu leugnen)

Eine derartige Erziehung bräuchte neben politischer und finanzieller Absicherung als Bedingung jedoch einen gesellschaftlichen Grundkonsens, wonach die Schulen keine autoritären Anstalten mehr sein sollen, die Sekundärtugenden wie Gehorsam, Fleiß und Sauberkeit, sondern universelle Werte wie soziales Verantwortungsgefühl, Willen und Fähigkeit zur Selbstorganisation, demokratische Streitkultur und kritische Urteilsfähigkeit zu vermitteln haben. Dem hier häufig einsetzenden konservativen Lamento über den Verfall traditioneller Werte gerade in der Erziehung kann immer noch mit Habermas entgegengehalten werden: „Die Banalität des Bösen ist der Schatten, der den guten Taten einer traditionsgebundenen Moral in einer nicht mehr traditionellen Gesellschaft auf dem Fuße folgt.“⁹⁰

⁹⁰ Jürgen Habermas, *Kleine politische Schriften (I–IV)*, Frankfurt/M. 1981, S. 409.