

Wilhelm Schwendemann¹ | Sandra Kaufmann²

Erziehung nach und über Auschwitz

Eine empirische Student_innen-Befragung zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust. Ergebnisse eines Freiburger Forschungsprojekts

1 Einleitung

Aleida Assmann sieht in der Konstruktion des kollektiven Gedächtnisses eine Art Identitätsvergewisserung, die sich »memorialer Zeichen und Symbole, Texte, Bilder, Riten, Praktiken, Orte und Monumente«³ bedient. Diese Gedächtnisleistung ist sowohl intentional als auch symbolisch und trifft eine kalkulierte Auswahl mit einer spezifischen Perspektive.

Im Freiburger Forschungsprojekt *Erziehung nach und über Auschwitz* wurden Studierende aus dem ersten Semester 2016 über ihre Erinnerungen an den Geschichts- und Religionsunterricht zum Umgang mit dem Nationalsozialismus und der *Schoah* und damit auch nach dem kollektiven, nicht nur individuellen Gedächtnis befragt.⁴ Angesichts aktueller antisemitischer Ereignisse⁵ ist danach zu fragen, was im schulischen Unterricht an Erinnerungslernen gelernt oder auch verlernt wird, d.h., die Finger werden auf den langen Schatten der Vergangenheit⁶ (Aleida Assmann) bzw. misslingende Bewältigungsstrategien gelegt.⁷ Wie werden Lernende im schulischen und außerschulischen Kontext mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust in und außerhalb der Schule konfrontiert, welche Medien in Form von Büchern und Dokumentarfilmen waren prägend, und wie wird der Umgang mit dem Nationalsozialismus im Freundes- und Familienkreis kommuniziert?

Verschiedene Forschungen belegen, dass Zahlen, Daten und Fakten im Unterricht vermittelt werden, aber die Sensibilisierung gegen Antisemitismus, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu kurz kommt. Auch heute noch ken-

nen viele den Beginn und das Ende des Krieges, von Konzentrationslagern etc. Doch bereits die *Emnid-Studie* aus dem Jahre 1997 *Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland* von Alphons Silbermann und Manfred Stoffers ist alarmierend: Von 2197 mündlich interviewten 14- bis 50-Jährigen in Deutschland können 30 % keine Gründe für den Massenmord benennen.⁸

2 Design der Studie

Im Fokus dieser vorliegenden qualitativen Freiburger Studie stand es, das *Wie* der Auseinandersetzung der Lernenden um die *Schoah* zu hinterfragen. Im Unterschied zur jüngst vorgelegten Studie der Forschungsgruppe REMEMBER (2020)⁹ stehen in der Freiburger Studie die Lernenden im Fokus; die REMEMBER-Studie hatte die Lehrenden im Blick und die Art und Weise, wie die Themen Nationalsozialismus, Antisemitismus und *Schoah* von den Lehrenden unterrichtlich aufgearbeitet wurden.

Die Forschungsfrage lautet wie folgt: Welche subjektiven Umgangsmodi mit Nationalsozialismus als Phänomen gruppenbezogener rassistischer Menschenfeindlichkeit (Verbrechen) sind bei den befragten Personen feststellbar?

Unter dieser Forschungsfrage wurden von Januar bis April 2016 insgesamt 23 und 2 (zwei Befragte spielten wegen des Alters bzw. Gaststatus eine nachgeordnete Rolle und die entstandenen Interviewtexte nur an bestimmten Stellen miteinbezogen) Studierende der Evangelischen Hochschule Freiburg befragt. Hiervon waren 19 weibliche

1 Dr. Wilhelm Schwendemann ist Professor für Evangelische Theologie, Religionspädagogik und Schulpädagogik an der Evangelischen Hochschule in Freiburg. Er ist einer der Herausgeber der *ZfBeg*.
2 Sandra Kaufmann ist Absolventin der Ev. Hochschule Freiburg und derzeit als Diakonin und Religionslehrerin tätig.
3 Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39802/kollektives-gedaechtnis>.

4 Die Studie trägt den gleichen Titel und wird voraussichtlich in 2021 im Verlag edition AV erscheinen (Wilhelm Schwendemann; Sandra Kaufmann in Verbindung mit Florian Kuolt und Alex Zucht).
5 Siehe hierzu: Geil, Karin (2018): Kollegah und Farid Bang nehmen Einladung zu KZ-Besuch an, in: ZEIT ONLINE, online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/musik/2018-05/kollegah-farid-bang-ausschwitz-gedenkstaette-einladung-antisemitismus-vorwurf>.

und sechs männliche Interviewte. Viele der heute Studierenden werden in naher Zukunft im Religionsunterricht arbeiten und sind von daher auch mit dem Bildungsplan 2016 und seinen Schwächen befasst.¹⁰

Der Altersdurchschnitt der Befragten (ohne die beiden Ausnahmen) lag bei 22,78 Jahren. Die Forschungsgruppe entschied sich, eine Erhebung mit empirisch qualitativen-problemorientierten Interviews mit narrativen biografischen Anteilen durchzuführen.¹¹ Im Zentrum der Befragung und der qualitativen Auswertung nach Jan Kruse (2014) stand somit stets die von Max Weber beschriebene *Sinnadäquanz*¹², also das Bestreben, sich Zusammenhängen sinnhaft anzunähern und Konzepte dementsprechend zu rekonstruieren.

Zur Vorbereitung des Interviewleitfadens, der Leit-, Aufrechterhaltungs- und Nachfragen orientierte sich das Team an der Broschüre *Ich habe nichts gegen Juden, aber...* der *Amadeo Antonio Stiftung*.¹³ Zuerst wurden die Leitfragen und Aufrechterhaltungsfragen im Team erstellt. Als Orientierung hierbei diente die erwähnte Broschüre *Ich habe nichts gegen Juden, aber...*¹⁴ Besonderes Augenmerk legten wir bei der Auswertung auf Emotionen und Scham/Schamgefühl.¹⁵

Folgende Makrokategorien wurden in der Auswertung gebildet: *Das ausgewählte Setting Schule; Assoziationen mit Gedenkstätten; Berufliches Selbstverständnis; Verständnis und Interpretation des Holocausts; NS-Gedankengut außerhalb der Schule; NS-Überzeugungen zum sog. Nationalstolz; Wissen und Beziehung zum Judentum; Äuße-*

rungen zu interkulturellen und interreligiösen Diskursen; Wissen über unterschiedliche Formen von Antisemitismus. Im Folgenden werden jedoch nur einige Makrokategorien vorgestellt.

3 Inhalte und Ergebnisse

3.1 Makrokategorie:

Das ausgewählte Setting Schule

Der Bildungsplan von Baden-Württemberg aus 2004 verankerte den Unterricht über Nationalsozialismus im Bereich der Sekundarstufe I und dabei speziell in den Klassen 5 bis 9 und schwerpunktmäßig in den Klassen 7 bis 9, überwiegend im Geschichts-, Deutsch- und Religionsunterricht.¹⁶ Speziell die Erzählungen hinsichtlich des erlebten Geschichtsunterrichts verdeutlichen, dass wenige konkrete Inhalte in Erinnerung geblieben zu sein scheinen. Die Antworten der Schüler_innen lassen auf Schulstunden schließen, die durch kognitive Eckdaten in Form von Zahlen (wie beispielsweise Jahreszahlen über den Kriegsverlauf) und Fakten (wie zum Beispiel die immer grausamer werdende Ausgrenzung und schließlich millionenfache Ermordung jüdischer Menschen) gefüllt wurden.

Als konkretes Thema wurden jüdische Menschen als Verfolgte und Opfer (beispielsweise Anne Frank) genannt. Jüdinnen und Juden wurden in der Rolle der *Opfer* wahrgenommen; die Täter_innen kamen kaum oder gar nicht in den Blick. Ein zweiter Fokus lag dann beim Widerstand wie zum Beispiel *Weißer Rose* oder Dietrich Bonhoeffer u.a.¹⁷ Weiter fehlen in den Interviews Kognitionen und Affekte, Formen und die Geschichte

6 Vgl. Assmann, Aleida (2018): *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München.

7 Vgl. Boschki, Reinhold; Schwendemann, Wilhelm (2010): *Holocaust-Erinnerung und Menschenrechtsbildung: Ein möglicher Zusammenhang?* in: Dangel, Oskar; Schrei, Thomas (Hg.): »...gefeiert – verachtet – umstritten«.

8 Vgl. Beiter, Rebecca (2018): *Wissen über Auschwitz*. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, online verfügbar unter: https://www.lpb-bw.de/auschwitz_wissen.html.

9 Vgl. Forschungsgruppe REMEMBER (2020): *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht*. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart.

10 Vgl. Schwendemann, Wilhelm (2020): *Sichtung der neueren evangelischen Lehr- und Bildungspläne Kl. 1–12 allgemeinbildender Schulen in Baden-Württemberg*, in: Forschungsgruppe REMEMBER (2020), S. 197–202; Landesinstitut für Schulentwicklung. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungspläne Baden-Württemberg*,

des Antisemitismus und Antijudaismus und eine Sensibilisierung für die Gegenwart mit ihren Formen des sog. neuen Antisemitismus oder Islamfeindlichkeit oder andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Auffällig ist jedoch, dass die Vermittlung im Geschichtsunterricht maßgeblich mit der damals unterrichtenden Lehrkraft in Verbindung gebracht wird, obwohl von den Interviewenden nicht explizit nach diesen gefragt wurde. Ob es sich um *guten* oder *schlechten* Unterricht handelt, wird überwiegend daran gemessen, wie die Lehrenden den Unterricht vorbereiteten und ob diese den damaligen Schüler_innen sympathisch waren. Somit besteht jedoch die Gefahr, dass selbst Nazijargon der Lehrperson als *toll* bewertet werden kann, wenn die Lehrkraft dieses entsprechend authentisch beziehungsweise positiv vermittelt. Dadurch kann es zu einer unreflektierten Übernahme von nationalsozialistischen Begrifflichkeiten und Sichtweisen kommen. Die überwiegenden Aussagen skizzieren einen vorgefertigt wirkenden Frontalunterricht, dessen Zentrum in den meisten Fällen die monologisierende Lehrkraft zu bilden schien.

Der unreflektierte Einsatz von Medien aus nationalsozialistischen Quellen sorgt für die Übernahme und Weitergabe ehemaliger Täter_innen-Perspektive. Mit Konflikten mit dem sog. *Beutelsbacher Konsens* (1976)¹⁸ ist hierbei zu rechnen, weil er schlicht unterlaufen wird oder die Schüler_innen überwältigt werden. Nicht selten führt ein Schutzmechanismus dann dazu, den Nationalsozialismus und seine Ideologie zu verharmlosen, ins Lächerliche zu ziehen oder sich auf die Seiten der in diesem Falle Stärkeren, der Täter_innen, zu stellen.

Wie der Einsatz von originalen Materialien, in denen die Perspektive von Nationalsozialisten dargestellt wird, ist das Zeigen von Leichenbergbildern kontraproduktiv. Die erzeugten *Schockmomente* führen dazu, dass sich die Schüler_innen nicht mehr mit dem Nationalsozialismus und seiner gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auseinandersetzen können. Auch die überwiegend völlig unzureichend durchdachten Besuche ehemaliger Konzentrationslager spiegeln wider, dass die damaligen Schüler_innen mit ihren Gefühlen und Gedanken während der Besichtigung alleingelassen und weder angemessen darauf vorbereitet, noch anschließend entsprechend nachbetreut wurden.

3.2 Makrokategorie:

Assoziationen mit Gedenkstätten

Bei der Frage nach Besuchen von Gedenkstätten ehemaliger nationalsozialistischer Verbrechen geben 18 der befragten Personen an, mindestens einmal ein ehemaliges Konzentrationslager besichtigt zu haben. Daneben wurden Museen, Synagogen und Stolpersteine als besichtigte Gedenkstätten genannt. Überwiegend fanden die Gedenkstätten-Besuche im Rahmen des Schulunterrichts statt. Nur in wenigen Fällen waren die Gründe für Gedenkstätten-Besuche außerschulischer Natur. Bei der Frage nach den damaligen Empfindungen während der Besichtigungen eröffnete sich eine breite Palette an Gefühlsschilderungen, die von sehr distanziert bis sehr emotional reichten.

Zwei Proband_innen klagten reflektierend ihre damalige Unbetroffenheit an. Das Nachdenken da-

11 Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim; Basel, S. 43–54.

12 Ebd. S.44.

12 Vgl. Schäuble, Barbara; Scherr, Albert (2007): »Ich habe nicht gegen Juden, aber... – Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus«, Berlin. (Wurde von der Freudenberg Stiftung gefördert.)

13 Leitfragen: 1. Erinnere dich an deine Schulzeit zurück. An die achte, neunte, zehnte Klasse. Thema Nationalsozialismus, den ihr da auf eurem Lehrplan hattet. Versuch dich zu erinnern. 2. Assoziiere den Begriff Holocaust/Schoah. 3. Wo gab es außerhalb der Schule Erfahrungen mit der Thematik? Beispielsweise in der Familie, im Konfirmandenunterricht, im Freundeskreis, in der Jugendarbeit. 4. Erinnerst du dich an einen Besuch in einer KZ-Gedenkstätte? Bejahte die Person die Frage, wurde sie nach ihren Erinnerungen und Erlebnissen, ihren Eindrücken und Empfindungen hierbei gefragt. Lautete die Antwort nein,

rüber, dass andere Emotionen empfunden wurden als erwartet, kann eine Bearbeitungsstrategie darstellen.¹⁹ Bei einer der beiden Personen habe die Besichtigung einer normalen Klassenfahrt geglichen; der andere spricht sogar von einem *lustigen Ausflug*. Die Aussagen anderer Befragter stellen einen harten Kontrast hierzu dar und sind von tiefgründigen Gedanken- und Gefühlsöffnungen nuanciert. Eine Person berichtete, dass sie sich vor der ehemaligen Gaskammer in Auschwitz übergeben musste. Eine andere Person berichtete davon, in Tränen ausgebrochen zu sein, und eine weitere, dass sie mit den Tränen gekämpft habe. Außerdem schwangen Schockiertheit, Panik, Angst, Beengung, Wut, Fassungslosigkeit, Mitleid, Traurigkeit, Bedrücktheit, Demut und Betroffenheit mit. In diesem Zusammenhang fiel häufig das Wort *krass*. Eine eigene Rubrik stellt das empfundene Gefühl der Scham dar. Das eigene und das Verhalten von anderen Menschen (Klassenkamerad_innen und Fremde); vor allem lautes Reden, Lachen, beziehungsweise etwas ins Lächerliche zu ziehen, werden als deplatziert verurteilt. Weiter wird die unzureichende Vorbereitung, Begleitung und Betreuung durch Lehrerschaft bemängelt.²⁰

3.3 Makrokategorie:

Berufliches Selbstverständnis

Was könntest du in deiner späteren Berufsrolle als Religionspädagoge_in und/oder Gemeindediakon_in zur Prävention gegen nationalsozialistische Einstellungen beitragen? Und wie wichtig wäre dir diese Prävention?

Bei diesen Leitfragen stellte sich heraus, dass es 23 der befragten angehenden Religionspädagog_innen bzw. Gemeindediakon_innen wichtig ist, einen Beitrag zu leisten, präventiv gegen sich eventuell bildende nationalsozialistische Einstellungen vorzugehen. Hauptmotivation hierfür scheint be- oder unbewusst Theodor Wiesengrund Adornos Appell zu sein: »... dass Auschwitz nicht noch einmal sei.«²¹

Das geschichtliche Wissen wird als wichtig für Präventionsstrategien erachtet, weil es auch künftig ähnliche Tendenzen wie in der Vergangenheit geben könnte, die ein respektvolles und friedliches Miteinander unmöglich machen. Der Konsens der Aussagen skizziert ein Wunschbild: Die Befragten hoffen auf Grundhaltungen wie Nächstenliebe, Toleranz, Respekt, Würde, Offenheit, Empathie und Verständnis füreinander. Speziell die Dialogfähigkeit wird hierbei betont. Allerdings fehlen überwiegend Vorschläge, wie diese Überlegungen praktisch umgesetzt werden könnten. Viele plädierten dafür, dass der Religionsunterricht weniger auf kognitive Zahlen, Daten und Fakten ausgerichtet sein sollte, da hierfür bereits der Geschichtsunterricht das Fundament geschaffen habe. Sondern dass es ein gefühlorientierter Unterricht ist, der vor allem eine Auseinandersetzung mit damit verbundenen Themen wie Menschenwürde, Gewissen, Widerstand, Nächstenliebe, Gebote sowie Zeit und Raum für Fragen, Fassungslosigkeit und Verarbeitung bietet. Die zukünftigen Religionslehrenden möchten vermeiden, mit erhobenem Zeigefinger zu unterrichten, also Meinungen vorzugeben und keinen Platz für Fragen und Interpretationen zu ermöglichen. Vor allem aber möchten

so wollte die Gruppe in Erfahrung bringen, weshalb dies nicht der Fall war und ob die zu interviewende Person in der Zukunft vorhätte, einen Besuch nachzuholen. 5. Was hat dich gestört? Gab es negative Erlebnisse? 6. Assoziiere die Begriffe Judentum, Antijudaismus und Antisemitismus 7. Definiere in deinen eigenen Worten den Begriff Antijudaismus oder Antisemitismus.

15 Vgl. Wagensommer, Georg (2009): How to teach the Holocaust. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz, Frankfurt am Main.

16 Siehe Beiter, Rebecca (2018): Wissen über Auschwitz.

17 Schwendemann, Wilhelm; Vogt, Gerald (2013): Für die Zukunft lernen – Was lernen die Teilnehmer?, in: Nickolai, Werner (Hg.): Auschwitz – Für die Zukunft lernen – Projektteilnehmer erinnern sich. Für die Zukunft lernen- Verein zur Erhaltung der Kinderbaracke Auschwitz-Birkenau, Breisach-Oberrimsingen, S. 232.

18 Vgl. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens#:~:text=%20Beutelsbach%20Consensus%20%201%20Prohibition%20against%20Overwhelming,to%20the%20Personal%20Interests%20of%20Pupils%3A%20More%20>

sie verhindern, dass die Thematik so vermittelt wird, dass Schüler_innen mit nationalsozialistischem Gedankengut sympathisieren, ja dies sogar feiern könnten. Viele der Aussagen klangen jedenfalls angestrengt, als wollten die Interviewpartner_innen Ansprüche erfüllen, anstatt frei zu sprechen. Dies zeigte sich vor allem dadurch, dass viele die Prävention gegen Antisemitismus und NS-Ideologie zwar als relevant betrachten, diese Behauptungen meist jedoch unbegründet oder an der Oberfläche blieben.

3.4 Makrokategorie:

Verständnis und Interpretation der *Schoah*/des Holocaust²²

Unabhängig vom jeweiligen Sammelort der Informationen und Erfahrungen wurde jedoch deutlich, dass sich die Interpretationen der Befragten verstärkt darauf beziehen, welche Vorstellungen sie mit dieser Zeit in Verbindung bringen. So ist es häufig der Fall, dass sich sehr emotionsgeladene Aussagen der Proband_innen finden lassen, die den Eindruck erwecken, sie hätten die Zeit des Nationalsozialismus selbst miterlebt.

In der Mehrzahl der Interviews wurde Holocaust mit den Begriffen *Verfolgung* und *systematische Tötung* beschrieben. Diese Formulierungen wurden fast immer in Bezug auf jüdische Personen genutzt. Nur in drei Interviews wurden noch weitere Personengruppen benannt; beispielsweise behinderte oder auch homosexuelle Menschen.

Eine interviewte Person sprach bei der systematischen Ermordung von Menschen, welche nicht dem *arischen Geschlecht* entsprachen, von einer *Reinigung Deutschlands*. Solche Formulierungen machen deutlich, dass originaler Nazijargon bis heute unreflektiert übernommen und weitervermittelt wird.

3.5 Makrokategorie:

Wissen und Beziehung zum Judentum

Als Ergebnis auf die Frage nach dem persönlichen Wissen hinsichtlich des Judentums ergab sich eine Mischung aus Eckdaten und inhaltlichen Aussagen über spezifische Elemente des Judentums. Insbesondere bestimmte religiöse Aspekte des Judentums wurden hierbei angeführt. Es wurden Riten, Feste und Bräuche und dazugehörige Begriffe benannt. Hierbei wurden insbesondere religiöse Speisevorschriften (koscheres Essen), sowie die religiöse Kopfbedeckung der Männer (*Kippa*) aufgeführt. Der *Schabbat* in Kombination mit dem Synagogenbesuch, *Chanukka* (Lichterfest), *Sukkot* (Laubhüttenfest) und das *Pessachfest* wurden benannt; in einem Interview wurde die *Bar Mitzwa* erwähnt. Als religiöse Symbole/Gegenstände wurde die *Menora* genannt. In den 25 geführten Interviews wurden diese Aspekte lediglich von neun Proband_innen thematisiert.

Zusammenfassend ließ sich ein deutlicher Mangel an Wissensinhalten über das Judentum feststellen, was sich vor allem durch die Kommunikation über Worthülsen äußert. Weiter ist festzustellen, dass die Hochschulangebote für den Aufbau kognitiver Kompetenz wesentlich sind.

19 Vgl. Schwendemann, Wilhelm; Vogt, Gerald (2013): Für die Zukunft lernen, S. 245.
20 Vgl. Boschki, Reinhold; Schwendemann, Wilhelm (2010): Holocaust-Erinnerung, S. 293f.

21 Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung nach Auschwitz, in: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt am Main, S.85–101.

22 Zum Ganzen siehe Studie, S. 129ff.

3.6 Makrokategorie:

Wissen über unterschiedliche Formen des Antisemitismus

Die Aussagen der Proband_innen bezüglich Antisemitismus wurden in fünf Subkategorien untergliedert:

- 1 Sekundärer Antisemitismus
 - 2 Israel-Palästina-Konflikt
 - 3 Formen von Unterdrückung/Hass/Gewalt/Diskriminierung (aktuell und weltweit)
 - 4 Aktuelle Einflüsse rechtsradikaler/politischer Einstellungen
 - 5 Deutschland und Antisemitismus (heute)
- 1 Eine Person äußerte sich bezüglich der *kollektiven Schuld*, welche sich im zweitausendjährigen Christentum widerspiegelt. Eine weitere Person äußerte sich zu christlichen Verfolgungen zur Zeit der Kreuzzüge, in welchen jüdische Menschen Verfolgungen erlitten. Generell nahmen die Befragten bei der Frage nach der Schuld eine distanzierte Haltung ein. Auffällig war hierbei einerseits die Distanzierung sowohl von der bereits erwähnten kollektiven Schuldfrage als auch die Verdrängung hinsichtlich spezifischer Details des Holocausts bzw. der *Schoah*.
 - 2 Die komplexe Thematik spiegelte sich in den unterschiedlichen Einstellungen der Interviewpartner_innen wider. Ein_e Proband_in äußerte sich dahingehend, dass Deutschland eine unklare Position im Israel-Palästina-Konflikt eingenommen habe. Er kritisierte in seinen Aussagen die deutschen Waffenexporte und die militärische Aufrüstung Israels. Die Problematik von Existenzrechten wird von einer Person unter dem Begriff *terri-*

toriale Ansprüche angedeutet. Und eine weitere interviewte Person berichtet von persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen seitens des israelischen Militärs während der Teilnahme bei einer Demonstration bei einem Aufenthalt in Israel.

3 Gegenwärtiger Antisemitismus wurde von den Proband_innen bezugnehmend auf die Flüchtlingsthematik betrachtet. Mehrere interviewte Personen definieren »Antijudaismus und Antisemitismus« als »Hass auf Juden«; dabei wird der Begriff *Juden* sowohl für die jüdische *Bevölkerung*, als auch für den jüdischen *Glauben* benutzt. In der Mehrzahl der Interviews wird nicht explizit zwischen Antijudaismus und Antisemitismus unterschieden, sondern die Begriffe mit *Judenfeindlichkeit* gleichgesetzt. Wobei eine Person sich dabei detaillierter äußerte und Antijudaismus als Begrifflichkeit sowohl gegen *jüdisch gläubige* Menschen als auch deren *Ausübung* im Alltag definiert. Für eine_n andere_n Proband_in ist es die »Diskriminierung von Menschen mit jüdischem Hintergrund«. Für eine_n Proband_in scheint Antisemitismus ein Synonym für »Fremdenhass« zu sein.

Eine Person sprach von »Antisemitismus« als einer »Haltung«, welche sich entweder auf eine einzelne Person oder aber auf eine ganze Menschengruppe beziehen könne.

Häufige Schlagworte sind *Hass, Ausgrenzung, Diskriminierung, verfolgt* und *beleidigt*.

4 Hierbei gingen die Proband_innen speziell auf aktuelle antisemitische Formen von religiöser und kultureller *Ausgrenzung* ein. Eine große Rolle nahm hierbei vor allem die Angst vor dem Fremden ein, deren Schüren und Weiterverbreitung die Proband_innen insbesondere den Medien zuschreiben und vorwerfen.

5 Fünf der Befragten fanden aktuelle Formen von Antisemitismus in Deutschland. Die Verantwortung gegenüber dem jüdischen Volk rufe einerseits zu verantwortungsvollem Handeln auf; andererseits bewirke sie eine Distanzierung hinsichtlich des Israel-Palästina-Konflikts.

Eine andere interviewte Person sprach hingegen Projekte wie *Aktion Sühnezeichen* und Freiwilligendienste an, bei denen positive Beziehungen geknüpft werden könnten.

In einem Interview wurden auf jüdischen Friedhöfe und Synagogen gerichtete triviale Gewalt-szenen angesprochen.

4 Fazit

Nationalsozialismus und Holocaust wurden maßgeblich im Rahmen des Geschichts-, aber auch des Religions- und Deutschunterrichts aufgegriffen und thematisiert. Während speziell erlebte Lehrkräfte und deren Umsetzung, sowie die besuchte Schule in Erinnerung blieben, wurden konkrete Inhalte einzelner Stunden meist bruchstückartig und in Form von Schlagworten wiedergegeben. Der fehlende Bezug und der hermeneutische Übertrag auf die Gegenwart wurden von vielen Proband_innen angeprangert, was sich in den Interviews widerspiegelte. Dies scheint insbesondere durch die Vermittlung von (Jahres-)Zahlen, Daten und Fakten auf kognitiver Ebene in Form von Frontalunterricht erklärbar. Wohingegen es nur selten und bei manchen Proband_innen zu einer wirklich tiefergehenden Auseinandersetzung in Form von moralischen Diskursen auf emotionaler Ebene gekommen sein mag. Der Fokus schien meist auf jüdischen Menschen als Opfer des Ho-

locasts und der nationalsozialistischen Ideologie gelegen zu haben, wohingegen die Täter- und Zuschauer_innenrollen weitestgehend nicht beleuchtet wurden. Die Wahl der Medien fiel meist auf Bücher und Filme, deren Inhalte (zum Beispiel Leichenbergbilder) verschiedene Interviewpartner_innen emotional sehr beschäftigten.

Hinsichtlich besuchter Gedenkstätten fanden sich ambivalente Gefühlsschilderungen. Sowohl tiefe Betroffenheit als auch starke Distanzierung lassen den Eindruck entstehen, dass sich die damaligen Schüler_innen mit ihren Emotionen alleine gelassen fühlten. Sie fordern regelrecht eine bessere Reflexion sowie Vor- und Nachbereitung (insbesondere der begleitenden Lehrkraft).

Als Lösungsvorschlag hinsichtlich einer Prävention nationalsozialistischer Einstellungen in der Gesellschaft kristallisierte sich ein Plädoyer für ein offeneres Miteinander heraus. In dessen Zentrum soll vor allem eine Wertevermittlung stattfinden, durch welche Werte und zugehörige Haltungen wie Menschenwürde, Toleranz, Gleichheit und Angenommen-Sein aller Menschen erfahren und erlernt werden kann. Speziell der Schule und insbesondere dem Geschichts- und Religionsunterricht werden hierbei eine relevante Rolle zugemessen. Gerade hinsichtlich des Konfirmandenunterrichts und außerschulischen Angeboten bestehen große und bisher ungenutzte Potenziale. In diesem Zuge wurde oftmals der interreligiöse Dialog genannt. Durch gegenseitigen Respekt und Akzeptanz der jeweiligen Religion und Austausch miteinander erhoffen sich viele der Proband_innen mehr Verständnis und Toleranz füreinander.

5 Schlussfolgerungen

In unserer Perspektive fokussieren wir vor allem den schulischen Religionsunterricht mit seiner spezifischen anamnetischen Didaktik des Erinnerungslernens:

A *Vorsicht Gefühle/Handle with care!*

Nach diesem Achtungsschild sollten pädagogische Fachkräfte mehr als andere Ausschau halten, da bei Missachtung oder fehlender Sensibilität gegenüber Emotionen ein tatsächliches Lernen schier unmöglich wird.

Denn gerade beim Thema Holocaust sollten Jugendliche vor allem eines lernen: etwas über sich selbst und den eigenen Umgang mit Emotionalität und Identität.²³ Werden diese im Hinblick auf die Unmenschlichkeiten des Nationalsozialismus nicht thematisiert, können sich unbewusste Bewältigungsmechanismen ausbreiten. Diese sind meist von Scham-, Schuld- und Abwehrreaktionen gekennzeichnet und können sich negativ auf das Lernen und das Empfinden gegenüber der Thematik niederschlagen. In diesem Zuge sollte das Thema der Täter_innenschaft nicht tabuisiert werden.

B *Die nationalsozialistische Vergangenheit ist nicht vergangen!*

Der aktuelle Bezug zu dieser Zeit muss den Lernenden deutlich werden. Dahingehend, dass die Zeit des Nationalsozialismus auch Jahrzehnte nach dem Krieg nicht zu den Akten gelegt werden kann und darf.²⁴

C *Update Judentum!*

Das religionskundliche Wissen hinsichtlich des Judentums muss besser und motivierender vermittelt werden, sodass das Interesse an

einer weitergehenden Beschäftigung damit geweckt wird. Weiter muss der 2.000-jährige Hass gegenüber jüdischen Menschen beleuchtet und analysiert werden, um daraus Handlungsstrategien gegen den gegenwärtigen Antisemitismus zu gewinnen.

D *Adieu Frontalunterricht!*

Es muss ein Umdenken im Miteinander zwischen Lehrkräften und Schüler_innen stattfinden, welcher sich an Paulo Freires beziehungsorientiertem und kommunikativem Lernbegriff orientieren könnte.²⁵ Damit ist nicht gemeint, dass die Lehrer_innen auf einer ganz und gar unprofessionellen Ebene mit ihren Lehrklassen umgehen, sondern sich auf respektvoller Ebene begegnen und die Schüler_innen die Möglichkeit haben, durch Fragen und Anregungen aktiv den Unterricht mitzugestalten und zu partizipieren.

E *Lieber gar keine anstelle der falschen Medien!*

Medien wie Bildmaterial in Schulbüchern und Filmen sollten nur gut durchdacht ausgewählt werden. Es sollte vermieden werden, Originalmaterial aus der Zeit des Nationalsozialismus für die Wissensvermittlung zu nutzen, da die dort vermittelte Ideologie unbewusst rezipiert werden könnte.²⁶

F *Gedenkstättenbesuche sind kein Spaziergang!*

Sie sollten gut durchdacht und vor allem emotional und kognitiv vor- und nachbereitet werden. Als Beispiel hierfür soll an dieser Stelle auf Sonja Danners Beitrag *Von der Gedenkstätte zum Lernort: Mauthausen. Lehrerinnen-/Lehrerbildung am Beispiel Mauthausen* verwiesen werden.²⁷

23 Vgl. Boschki, Reinhold; Schwendemann, Wilhelm (2010): Holocaust-Erinnerung, S. 306f.

24 Vgl. ebd., S. 303.

25 Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit, Reinbek bei Hamburg. S. 76.

26 Vgl. Danner, Sonja (2010): Von der Gedenkstätte zum Lernort: Mauthausen. Lehrerinnen-/Lehrerbildung am Beispiel Mauthausen, in: Dangel, Oskar; Schrei, Thomas (Hg.): Bildungsrecht für alle? Wien, S. 246.

27 Siehe ebd., S. 251–253.