



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Erziehung nach / über Auschwitz

Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund Kritischer Theorie

Verfasserin

Elke Rajal

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2010

Matrikelnummer: 0307509

Studienrichtung lt. Studienblatt: A 300 (Politikwissenschaft)

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Birgit Sauer

„Entgegnet wird darauf mit dem Gestus des ‚Du hast gut reden‘, dem Vorwurf, die Erkenntnis solcher Widersprüche sei ein Luxus, den nur der sich leisten könne, der mit der erzieherischen Praxis nicht befaßt ist, sondern negativistisch beiseite tritt. Aber es hilft nicht, die Augen zuzumachen, weil der wache Blick das Weitermachen gefährden könne, wo es um das Recht des Weitermachens selber geht.“ (Adorno)

WIDMUNG

Diese Arbeit ist jenen gewidmet, die sich in der folgenden Aufzählung einfach oder mehrfach wiederfinden:

Jenen, die mich bei der Auseinandersetzung mit der Theorie, bei den Recherchen für den empirischen Teil und beim Lektorieren dieser Arbeit unterstützt haben.

Jenen, die über Jahre hinweg intensive Diskussionen mit mir zum Themenbereich Erziehung nach/über Auschwitz geführt haben und mir geholfen haben, meine eigene Meinung dazu zu finden und sie stets auch neu zu finden.

Jenen, die mit mir gemeinsam Stunden und Tage in Arbeitsräumen gesessen sind und mich vor Vereinsamung bewahrt und von Untätigkeit (weitgehend) abgehalten haben.

Jenen, die mit mir faul waren, gelacht haben und mich lieben.

Danken möchte ich auch den Interviewpartner*innen, die mir so offen Einblick in ihre Arbeit gewährt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

I	EINLEITUNG	8
1.	AKTUELLER HINTERGRUND, PERSÖNLICHE MOTIVATION UND RELEVANZ.....	10
2.	FRAGESTELLUNGEN, THESEN UND ZIELE	14
3.	BEGRÜNDUNG VON THEORIE UND METHODE	16
4.	AUFBAU UND GLIEDERUNG DER ARBEIT	17
II	BEGRIFFSDEFINITIONEN UND -DIFFERENZIERUNGEN.....	19
III	KRITISCH-THEORETISCHE GRUNDLAGEN EINER PÄDAGOGIK NACH AUSCHWITZ	31
1.	KRITISCHE THEORIE UND ERZIEHUNG	33
1.1.	<i>Stellenwert der Erziehung in der Kritischen Theorie.....</i>	<i>33</i>
1.2.	<i>Erziehung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.....</i>	<i>36</i>
2.	ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ.....	43
2.1.	<i>Erziehung – warum?</i>	<i>43</i>
2.2.	<i>Erziehung – wozu?</i>	<i>46</i>
2.3.	<i>Erziehung – wie?.....</i>	<i>50</i>
3.	KRITISCHE THEORIE UND ANTISEMITISMUS.....	58
3.1.	<i>Die Rolle der Antisemitismustheorie innerhalb der Kritischen Theorie Adornos.....</i>	<i>58</i>
3.2.	<i>Zivilisationstheoretische und psychologische Annahmen.....</i>	<i>62</i>
3.3.	<i>Antisemitismus nach Auschwitz.....</i>	<i>74</i>
3.4.	<i>Zur Bekämpfung des Antisemitismus.....</i>	<i>79</i>
4.	ZUSAMMENFASSUNG UND SYNTHESE	87
4.1.	<i>Zusammenfassung.....</i>	<i>87</i>
4.2.	<i>Synthese.....</i>	<i>90</i>
4.3.	<i>Exkurs: Die Rezeption Adornos durch die Erziehungswissenschaft</i>	<i>92</i>
IV	VON DER THEORIE ZUR TEXTANALYSE	99
1.	DATENGENERIERUNG, -AUFBEREITUNG UND MATERIALKORPUS.....	99
2.	EINFÜHRUNG IN DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE UND MODIFIKATIONEN	102
3.	ANALYSEDIMENSIONEN UND –KATEGORIEN	106

V	KURZER ABRISS ÜBER DIE GESCHICHTE UND LAGE DER SCHULISCH-PÄDAGOGISCHEN VERMITTLUNG DES HOLOCAUSTS IN ÖSTERREICH	109
1.	ENTWICKLUNG	109
2.	INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN	117
VI	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS: KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME UND ANALYSE VON HOLOCAUST EDUCATION IN ÖSTERREICH.....	126
	DIMENSION A: SELBSTVERSTÄNDNIS.....	130
	DIMENSION B: INHALTE	154
	DIMENSION C: FORM	182
VII	RESÜMEE UND AUSBLICK.....	203
VIII	ANHANG.....	212
1.	LITERATUR- UND INTERVIEWVERZEICHNIS	212
2.	ZUSAMMENFASSUNG.....	223
3.	SUMMARY	225
4.	LEBENS LAUF.....	227

GRAFIKVERZEICHNIS

GRAFIK 1: ABLAUFMODELL QUALITATIVE INHALTSANALYSE	105
GRAFIK 2: GESTALTER*INNEN UND AKTEUR*INNEN VON HOLOCAUST EDUCATION IN ÖSTERREICH	125

I EINLEITUNG

Den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Diplomarbeit bilden sowohl der in Österreich relativ junge pädagogisch-didaktische Diskurs als auch die Praxis der „Holocaust Education“. Die gängige Definition von Holocaust Education lautet, diese sei der „pädagogisch-didaktische[...] Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung“ (Kühner/Langer/Sigel 2008, 76). Die Werte, die über Holocaust Education vermittelt werden sollen, werden dabei sehr universal gefasst.

Maßstäbe an eine „Erziehung nach Auschwitz“ sind bereits in den 1960ern von Theodor W. Adorno festgelegt worden. Seither beziehen sich auch die maßgeblichen Akteur*innen¹ der Holocaust Education unter dem Diktum „Nie wieder!“ auf den kategorischen Imperativ Adornos:

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.“ (Adorno 1970a, 88)

Auf die weiteren Prämissen und Erkenntnisse Kritischer Theorie wird jedoch kaum Bezug genommen. Über die grundlegenden Unterschiede zwischen der Adorno’schen Konzeption einer Erziehung *nach* Auschwitz und dem Konzept von Holocaust Education, also Erziehung *über* Auschwitz, wird ebenfalls selten gesprochen.

Eine schulische Vermittlung des Holocausts fand in Österreich vereinzelt – und oft auf fragwürdige Weise – bereits ab 1945 statt. Weit häufiger wurde das Thema jedoch totgeschwiegen, von anderen Themen überlagert (z.B. dem politischen Widerstand) oder unter dem Blickwinkel der Opferthese betrachtet und vermittelt. Holocaust Education, die inhaltlich fundierte und pädagogisch-didaktisch reflektierte, schulische oder außer-schulische Vermittlung der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik,

¹ Asterisken (*) werden in dieser Arbeit verwendet, um den Gender-Gap zu kennzeichnen. Durch ein * zwischen femininer und maskuliner Endung sollen alle Geschlechtsidentitäten, auch jenseits der gesellschaftlich hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit, sprachlich bzw. typographisch dargestellt werden. Die Intention ist es also, durch den Zwischenraum einen Hinweis auf jene Menschen zu geben, die in das Mann-Frau-Schema nicht hineinpassen oder passen wollen. Als Schreibweise für Menschen jüdischen Glaubens/jüdischer Abstammung habe ich Jüdinnen*Juden gewählt. Wird keine geschlechtersensible Schreibweise verwendet, so möchte ich explizit die soziale Geschlechtszuschreibung deutlich machen.

hat sich in Österreich erst ab den 1980er-Jahren, parallel zur Umorientierung in der Zeitgeschichtsforschung, zu entwickeln begonnen. Beeinflusst von den sich ereignenden Skandalen, Debatten und Umbrüchen in der österreichischen Vergangenheitspolitik, den internationalen Diskussionen über die Globalisierung und Universalisierung des Holocausts und dem Engagement einer kleinen Gruppe von Lehrer*innen. Ende der 1990er-Jahre wurde in Österreich schließlich eine Plattform des Bildungsministeriums, „erinnern.at – Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart“, gegründet, die seither die Lehrer*innenfortbildung, Seminare und Vorträge zum Thema organisiert, um mit 50-jähriger Verspätung endlich eine adäquate Vermittlung des Holocausts zu gewährleisten oder zumindest ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was „adäquat“ sein könnte. Diese Fortbildungen basieren jedoch auf Freiwilligkeit, und obwohl weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass Auschwitz kein Unterrichtsgegenstand wie jeder andere ist, ist Holocaust Education in den Lehramts-Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bis vor Kurzem kaum ein Thema gewesen. Empfehlungen zur Holocaust Education gibt auch die 1998 gegründete „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“, kurz ITF, der Österreich 2001 offiziell beitrug. Die österreichischen Lehrpläne geben jedoch keine genauen Vorgaben zur Vermittlung des Holocausts. So hängt letztlich auch in der Schule die Qualität der Holocaust Education stark vom Bildungsstand und Engagement der einzelnen Lehrer*innen ab. Was im „schwarzen Loch Unterricht“ (vgl. I-1, 15)² tatsächlich passiert, lässt sich nur schwer einschätzen.

Obwohl Holocaust Education in Österreich ein sehr junges und keineswegs flächendeckendes Phänomen ist, wird sich heute immer wieder auf sie, quasi als Patentrezept zur Menschenrechts-, Demokratie- und Antirassismus-Erziehung sowie als Möglichkeit zur Prävention von – oder gar Immunisierung gegen – Antisemitismus und Rechtsextremismus berufen.

² Die von mir im Rahmen dieser Diplomarbeit geführten Interviews wurden zur Zitation durchnummeriert. Im Literatur- und Medienverzeichnis findet sich auch das Interview-Verzeichnis, aus dem die Namen der Interview-Partner*innen, ihre beruflichen/ehrenamtlichen Positionen, Datum und Länge des Interviews entnommen werden können. Bei den hier angeführten Seitenzahlen handelt es sich um die Seitenzahlen der Interview-Transkripte.

Die Möglichkeiten, Stärken, Grenzen, Defizite und Lücken österreichischer Holocaust Education, unter dem Blickwinkel einer Kritischen Theorie nach Adorno, auszuloten, ist, grob gefasst, das Ziel dieser Diplomarbeit.

Im vorliegenden Kapitel möchte ich in Kürze meine persönliche Motivation, meine Fragestellungen, Thesen und Ziele, die Relevanz als auch meinen theoretischen und methodischen Zugang zum Gegenstand erläutern. Schließlich soll auch in den Aufbau und die Gliederung der Arbeit eingeführt werden.

1. AKTUELLER HINTERGRUND, PERSÖNLICHE MOTIVATION UND RELEVANZ

Im Frühjahr 2009 häuften sich die Skandale und machten in ihrer Gesamtheit für kurze Zeit das viel zitierte Unbewältigte an der NS-Vergangenheit bewusst. Am 13. Februar erregte die Schändung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen Aufsehen: In siebzig Zentimeter großen Lettern waren nachts antisemitische und antimuslimische Parolen auf die Außenmauer des ehemaligen Konzentrationslagers geschmiert worden. Ende April desselben Jahres mussten zwei Klassen des Wiener Albert-Gymnasiums vom Verein „Morah“ (March of Remembrance and Hope) von einer Reise nach Auschwitz nach Hause geschickt werden, weil eine Gruppe von Schüler*innen ständig durch antisemitische Äußerungen und Störaktionen auffiel. (Vgl. Rauscher 14.05.2009) In der Folge wurde über die mangelnde Vorbereitung der begleitenden Lehrer*innen, disziplinarrechtliche Folgen und den Ausschluss einzelner Schüler*innen diskutiert. Am 9. Mai 2009 kam es während einer Gedenkveranstaltung im ehemaligen KZ Ebensee nach Sieg-Heil-Rufen mehrerer, jugendlicher Neonazis zu tätlichen Übergriffen auf KZ-Überlebende. Die Jugendlichen kamen über das Wochenende in Untersuchungshaft und später in ein pädagogisches Programm des Mauthausen-Komitees Österreich. Aus dem Parlament drangen abwechselnd beschämte (wie z.B. von Heinz Fischer und Barbara Prammer) und verharmlosende Stimmen. Innenministerin Maria Fekter (ÖVP) sprach missverständlich von „gegenseitigen Provokationen“ und der FP-Obmann Heinz-Christian Strache von „dummen Lausbuben“, „blöden Sprüchen“ und ein paar „ordentlicher Tachteln“ als pädagogische Interventionsmöglichkeit. Der Bürgermeister von Ebensee war unterdessen

eifrigst damit beschäftigt zu betonen, dass Ebensee sich mit seiner Vergangenheit vorbildlich auseinandergesetzt habe.

„Wir haben vorbildhaft unsere Geschichte aufgearbeitet. Diese Arbeit soll nicht umsonst gewesen sein“, hofft das Gemeindeoberhaupt. Auch wenn Ebensee derzeit als Nazidorf geprägt werde, sei es anders, als es jetzt aufgrund dieser verurteilenswerten Vorfälle dargestellt wird.“ Loidl lädt alle Einwohner[*innen] dazu ein, „der Welt das wahre Gesicht unserer Gemeinde zu zeigen“.“ (online-Standard 18.05.2009, download: 19.05.2009)

Nicht dass derartige Vorfälle etwas Neues wären, in ihrer Häufung sorgten sie aber für eine hierzulande selten auftretende, starke mediale und politische Aufmerksamkeit, womit ein ansonsten primär auf akademischem Terrain vergegenwärtigtes gesellschaftliches Phänomen – Rechtsextremismus und Antisemitismus bei österreichischen Jugendlichen – zum medial breit verhandelten Sujet wurde.

Angesichts der Skandale vernahm man häufig auch Forderungen nach mehr politischer, ja antifaschistischer Bildung im Schulbereich. Wiederholt wurde in diesem Zusammenhang auch die Forcierung von Holocaust Education verlangt. Während wenige zivilgesellschaftliche Akteur*innen darauf hinwiesen, dass sich auch etwas am politischen Klima der Republik ändern müsse, beschränkten sich die meisten Stimmen auf die Forderung nach mehr Bildung und Aufklärung – beide Begriffe zumeist verstanden als *Vermittlung von Wissen im Rahmen des Schulunterrichts* oder *Vermittlung durch authentische Zeug*innen, bestmöglich an authentischen Orten*.

Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ) wies angesichts der Neonazi-Störaktion in Ebensee auf die Bedeutung politischer Bildung hin: Politik, Eltern, Medien und die gesamte Gesellschaft seien verantwortlich, über die „Grausamkeit dieses dunklen Kapitels“ aufzuklären. (Vgl. online-Standard 14.05.2009, download: 15.05.2009) „Vor allem aber müssten unsere Schulen einen zentralen Beitrag für das Funktionieren unserer Demokratie leisten.“ (Ebd.) Schmied verwies dabei auf die Maßnahmen der Bundesregierung in den vergangenen Jahren: Der Senkung des Wahlalters sei eine Intensivierung der politischen Bildung gefolgt, es gebe seit dem Schuljahr 2008/09 den Pflichtgegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ in der achten Schulstufe und zudem ein neues Materialienset. (Vgl. ebd.) Im DerStandard-Interview betonte sie: „Ich möchte alles im Schulbereich in die Wege leiten, damit so etwas wie in Ebensee oder Auschwitz nicht mehr passiert.“ (online-

Standard 19.05.2009, download: 20.05.2009) Wenige Wochen später präsentierten Bundeskanzler Werner Faymann (SPÖ) und Schmied bei einer Pressekonferenz im „Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands“ (DÖW) einen Maßnahmenkatalog für bessere politische Bildung. Sie betonten die Forcierung von Lehrer*innen-Aus- und Fortbildungen im Bereich Politische Bildung, die Weiterführung des Projekts „erinnern.at“, die Verleihung eines Bundesehrenzeichens und eines Schulpreises für „Toleranz“, Zivilcourage-Workshops und die Verwendung des Antirassismus-Planspieles MIRAMIX. Als weitere Maßnahmen nannte die Ministerin, „dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Schulzeit zumindest einmal eine Gedenkstätte zu den Verbrechen des Nationalsozialismus – wie etwa Mauthausen – besuchen sollen“ (APA-OTS 29.05.2009), als auch Zeitzeug*innengespräche, insbesondere für Berufsschulen.

Auch der SPÖ-Parteijugend-Vorsitzende Wolfgang Moitzi betonte:

„Die jüngsten Ereignisse zeigen, dass viele Jugendliche viel zu wenig über die grauenhaften Verbrechen des Nationalsozialismus Bescheid wissen und oftmals keine Tabus mehr kennen. Neben dem konsequenten Vorgehen gegen die rechtsextreme Szene muss antifaschistische Aufklärungsarbeit an den Schulen und in der außerschulischen Erziehung einen Schwerpunkt in der Bildungspolitik bilden.“ (APA-OTS 18.05.2009)

Das von Kirchen und Gewerkschaften getragene Mauthausen-Komitee-Österreich stellte ebenfalls einen Maßnahmenkatalog vor, mittels dessen die politische Bildung von Jugendlichen gefördert werden solle. Der Vorsitzende Willi Mernyi schlug „zusätzliche Führungen durch das KZ Mauthausen“ und „eine Beratungsstelle für Eltern“ vor. (Vgl. online-Standard 15.05.2009)

Bei den Reaktionen auf die Skandale im Frühjahr 2009 wurde insgesamt oftmals der Argumentationstopos bedient, die Vermittlung der Fakten rund um den Holocaust sowie der Besuch von „authentischen Orten“ führe *automatisch* dazu, dass aus Jugendlichen *bessere Menschen* würden.³ An diesem scheinbaren Automatismus stieß ich mich zu diesem Zeitpunkt nicht zum ersten Mal, und so habe ich den ein halbes Jahr zuvor

³ Phil C. Langer, Daphne Cisneros und Angela Kühner sprechen in einem gemeinsamen Beitrag vom „Argumentationstopos, dass das Gedenken an Auschwitz zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen könne“, der „den kaum hinterfragten Kern der gegenwärtigen *Holocaust Education*“ bilde. (Langer/Cisneros/Kühner 2008, 18)

festgelegten Fokus meiner Diplomarbeit „Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft“ verworfen und zu Grundsätzlicherem zurückgefunden: zur Wesensbestimmung von Holocaust Education in Österreich.

Meine persönliche Motivation zu dieser Arbeit ist es, mir zu erschließen, was auf dem Feld der Holocaust Education in Österreich heute geschieht, mit welchem Selbstverständnis, welchen Methoden und Zielen die Akteur*innen tätig sind und inwieweit der oben beschriebene Automatismus von den Akteur*innen selbst vertreten, argumentiert und praktisch belegt wird.

Mein persönlicher Zugang zur Thematik ist ein von Kritischer Theorie inspirierter. Bildung und Erziehung haben darin einen hohen Stellenwert, die gesellschaftlichen Verhältnisse, politische und ökonomische Faktoren, jedoch ebenfalls. Ich möchte weder die Importanz der Vermittlung des nationalsozialistischen Menschheitsverbrechens noch des existierenden Engagements von Einzelpersonen, Initiativen und – seit kurzem auch – staatlicher Seite schmälern, möchte jedoch kritisch hinterfragen, ob die selbstgestellten und politisch vorgeführten Ziele auf diese Weise, gegenwärtig erreichbar sind.

International betrachtet wächst das Interesse am Holocaust zunehmend, zumindest als universelle Metapher beziehungsweise Chiffre für Vertreibung, Verfolgung und Vernichtung überhaupt.⁴ Auch in Österreich und Deutschland sind Nationalsozialismus und Holocaust für den politisch-moralischen Diskurs der Öffentlichkeit und damit auch im Schulunterricht von immenser Bedeutung. Spät aber doch gibt es einen, wenn auch nur unter Expert*innen geführten, Diskurs über die Ansprüche an Bildung über den Holocaust. Es erscheint mir äußerst wichtig, diesen darzustellen und einer kritischen Analyse zu unterziehen, die die Konzepte einer „Erziehung nach Auschwitz“ und der gegenwärtigen Holocaust-Erziehung auf ihre Möglichkeiten und Grenzen hin zu untersucht.

Die wissenschaftliche Betrachtung von Holocaust Education erscheint mir auch deshalb als besonders relevant, weil es sich dabei um ein sehr junges Bildungskonzept handelt, das weder in seiner Praxis noch in den theoretischen Debatten ausreichend erforscht ist. So gibt es in Österreich zwar eine Vielzahl von – meist praxisorientierten – Schriftstücken der Akteur*innen selbst, Berichte oder kurze Konzepte, jedoch keine umfassende

⁴ Nähere Erläuterungen zur universalistischen Betrachtungsweise der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung von Jüdinnen*Juden siehe Kapitel II: Universalismus-Partikularismus.

Sekundärliteratur, keine Gesamtdarstellung und auch keine distanzierte Betrachtung der Holocaust Education von außen. Meine Arbeit, die größtenteils auf Primärerhebungen basiert, hat deshalb einen hohen Innovationsgrad, wenn man auch die beschränkten Möglichkeiten und den beschränkten Umfang einer *Diplomarbeit* nicht außer Acht lassen kann.

2. FRAGESTELLUNGEN, THESEN UND ZIELE

Individueller Zugang und Forschungsfragen

Da die „Leistungen“ von Holocaust Education, beurteilt nach den Maßstäben Kritischer Theorie, kaum messbar sind – oder lediglich im Bewusstseinsstand der jugendlichen Subjekte selbst – liegt in dieser Arbeit der Fokus auch weniger auf der konkreten pädagogischen Praxis und ihren subjektiven Auswirkungen, sondern auf dem Schritt davor, auf dem Metadiskurs der Akteur*innen der Holocaust Education, primär in Österreich, selbst.

Was verbinden die zentralen Akteur*Innen von Holocaust Education mit ihrer Arbeit? Welches Selbstverständnis leitet sie? Was definieren sie als die Herausforderungen und Grenzen ihrer Arbeit? Was sehen sie als die Ziele? Wird dabei zwischen Politischer Bildung und Holocaust Education unterschieden? Wird der Argumentationstopos bedient, dass das Gedenken an Auschwitz *allein* bereits zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen könne? (Vgl. Langer/Cisneros/Kühner 2008, 18)

Wie, warum, an wen, zu welchem Ziel und mit welchen Inhalten (was?) wird demnach – nach Ansicht der maßgeblichen Akteur*innen – der Holocaust in Österreich vermittelt?

Die kritische Analyse soll in weiterer Folge einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, ob Holocaust Education in Österreich Anknüpfungspunkte für die Herausbildung kritischer und mündiger Subjekte bietet und ob die Maßstäbe Adornos in das österreichische Konzept von Holocaust Education Eingang gefunden haben.

Dafür lassen sich eine Reihe von Unterfragen bilden: Wird Holocaust Education mit Gesellschaftskritik verbunden? Wo und wie wird Antisemitismuskritik dabei verortet und

welcher Begriff des Antisemitismus liegt vor? Mit welchem Alter und in welchem Ausmaß sollen Schüler*innen mit Holocaust Education konfrontiert werden? Werden die Spezifika der postnazistischen Gesellschaft⁵ behandelt? (Herrscht folglich ein universalistischer oder eher ein partikularistischer Zugang zur Thematik?) Und so weiter.

Die forschungsleitenden Fragen sind demnach:

- Was sind die Aktivitäten und Inhalte im Feld der Holocaust Education in Österreich?
- Wie sehen die Akteur*innen ihr Aufgabengebiet? Was sind ihre Methoden und Ziele?
- Was sind die Anknüpfungspunkte und Differenzen von „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“? Entspricht Holocaust Education in Österreich den Forderungen einer Erziehung nach Auschwitz, wie sie Adorno formuliert hat?

Thesen

Der kategorische Imperativ Adornos wird primär rhetorisch bedient, ohne dass die Überlegungen Kritischer Theorie tatsächlich Eingang in das Konzept der Holocaust Education gefunden hätten. Gesellschafts- und Antisemitismuskritik haben beispielsweise keinen festen Platz im Konzept der Holocaust Education und auch die speziellen Herausforderungen von Holocaust Education in der postnazistischen Gesellschaft bleiben weitgehend unbehandelt. Stattdessen richten sich die Akteur*innen nach der global verbreiteten, universalistischen Auffassung des Holocausts und vertreten weitestgehend die (unhinterfragte) Prämisse der Funktionalität von Holocaust Education als (Allheil-)Mittel zur Menschenrechts- und Demokratieerziehung. Zudem bestehen große begriffliche Unschärfen in Bezug auf „Holocaust Education“, „Politische Bildung“, „Menschenrechts-Erziehung“ und „Anti-Antisemitismus-Arbeit“.

Ziel

Das Ziel meiner Diplomarbeit ist es, eine kritische Bestandsaufnahme der österreichischen Holocaust Education zu liefern und mittels einer kritischen Analyse einen Beitrag zur

⁵ Erklärungen zu den Begriffen Postnazismus, Universalismus, Partikularismus u.a. finden sich in Kapitel II.

Beantwortung der oben angeführten Fragestellungen zu leisten. Damit verbunden ist der Versuch, die Kritische Theorie auf die gegenwärtige, österreichische Holocaust Education anzuwenden. Mein Erkenntnisinteresse liegt also in einer Bestimmung des Wesens – Selbstverständnis, Inhalte und didaktische Zugänge – gegenwärtiger Holocaust Education vor dem Hintergrund Kritischer Theorie. Grundzüge als auch Abweichungen in der österreichischen Holocaust Education sollten damit deutlich werden.

An die Darstellung wie auch an die Analyse kann jedoch gewiss kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt sein. Der Fokus der Arbeit ist zudem eingegrenzt auf die Ansichten der maßgeblichen Akteur*innen der Holocaust Education auf der Ebene von Bildungsministerium, der ihr zugehörigen Lehrer*innenfortbildungs-Organisation „erinnern.at“, der dem Innenministerium zugehörigen KZ-Gedenkstätte Mauthausen und einigen ausgewählten NGOs, die sich in der schulischen Holocaust Education engagieren. Eine genaue Darstellung und Analyse der Unterrichtspraxis, der Schulbuchinhalte sowie der Ansichten der Schüler*innen und Lehrer*innen selbst wird nicht vorgenommen.

3. BEGRÜNDUNG VON THEORIE UND METHODE

Kritische Theorie spricht nicht von „Holocaust Education“, sondern allgemein von einer „Erziehung nach Auschwitz“, von Bildung zum Zwecke der Entbarbarisierung⁶ und schließlich zur Mündigkeit. Bildung ist ein wesentliches Mittel der Aufklärung, kann nach Kritischer Theorie jedoch nicht als Allheilmittel verstanden werden, da ihre Möglichkeiten im fortgeschrittenen kapitalistischen System – in dem Bildung durch die Kulturindustrie geprägt ist und zur Halbbildung gerät – beschränkt sind. Eine derartige Ansicht würde also objektive gesellschaftliche Faktoren verschleiern. Insofern stellt es kein einfaches Unterfangen dar, Maßstäbe Kritischer Theorie auf gegenwärtige Holocaust Education, die kein gesamtgesellschaftliches Phänomen, auch kein eigenes Unterrichtsprinzip, sondern Inhalt einer Handvoll Unterrichtsstunden, eines Projekts oder „Ausflugs“ ist, anzuwenden. Dennoch habe ich mich für diesen wenig „anwendungsorientierten“ theoretischen Hintergrund entschieden, weil er mir die Basis dafür bietet, *grundsätzliche* Fragen zu

⁶ Die Begriffe Entbarbarisierung, Mündigkeit und weitere Termini aus der Kritischen Theorie werden in Kapitel III näher erläutert.

stellen und das gesellschaftliche Ganze nicht aus dem Blick zu verlieren. Adornos Radiobeiträge aus den 1960er-Jahren, die der Kern des Theorieteils sind, können nicht einfach auf den Gegenstand der Holocaust Education übertragen werden, zum Einen da Adorno über Erziehung *nach* und nicht *über* Auschwitz spricht, zum Anderen aufgrund der rund fünfzig Jahre, die inzwischen vergangen sind. Dennoch erscheint es mir möglich, Grundgedanken, Denkstrukturen und auch einzelne Forderungen auf den Gegenstand anzuwenden. Kein einfaches Unterfangen, sondern eines, das teilweise eines hohen Abstraktionsniveaus bedarf. Es bietet jedoch den Vorteil, Holocaust Education aus einer gewissen Distanz betrachten zu können, mehr als dies mittels neuerer, unmittelbar vielleicht zeitgemäßer wirkenden Theorien möglich wäre.

Das Material der Forschung ist primär ein selbst, mittels Expert*inneninterviews erhobenes. Zusätzliches, von den Informant*innen zur Verfügung gestelltes und das wenige über Literatur- und Internetrecherche erreichbare Material fließen ebenfalls in die Analyse ein.

Die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse bietet mir die Möglichkeit theoriegeleitet Fragen an den Forschungsgegenstand zu stellen und Kategorien zu finden, die ihn besser strukturiert darstellbar und analysierbar machen. Weiters ermöglicht sie, meines Erachtens, eine sinnvolle und sichtbare Verknüpfung von Theorie und Methode.

4. AUFBAU UND GLIEDERUNG DER ARBEIT

Im vorliegenden Kapitel (I) wurden in Kürze der aktuelle Hintergrund, meine persönliche Motivation, meine Fragestellungen, Thesen und Ziele, die Relevanz als auch mein theoretischer und methodischer Zugang zum Gegenstand erläutert.

Im Anschluss an die Einleitung werden in Kapitel II Begriffsdifferenzierungen vorgenommen.

In Kapitel III wird mein kritisch-theoretischer Zugang zur gegenwärtigen Holocaust Education verdeutlicht. Es setzt sich allgemein mit Kritischer Theorie nach Adorno und Erziehung, mit Erziehung nach Auschwitz und Kritischer Theorie und Antisemitismus auseinander. In einer Synthese werden die allgemeinen Forderungen Adornos über Erziehung nach Auschwitz mit seinen Reflexionen einer Erziehung zur Bekämpfung des

Antisemitismus zusammengeführt. In einem kurzen Exkurs wird auf die Rezeptionsgeschichte Adornos durch die Erziehungswissenschaft eingegangen.

Kapitel IV expliziert den Übergang von der Theorie zur Textanalyse. Es werden die besonderen Herausforderungen des Forschungsgegenstandes und der Forschungsstand behandelt sowie die Methode meiner Datengewinnung und Auswertung. Es beinhaltet allgemeine Erläuterungen zum Expert*inneninterview und zur Qualitativen Inhaltsanalyse. Der Materialkorporus wird vorgestellt und schließlich die Analysedimensionen und -kategorien, die auf ihn angewandt werden.

In der Folge wird in Kapitel V ein kurzer Abriss über die Entwicklung der schulischen Vermittlung des Holocausts in Österreich, kontextualisiert durch (vergangenheits-)politische Ereignisse der Nachkriegszeit und deren Auswirkungen auf die Vermittlung des Holocausts an Schüler*innen, eingeschoben. Ebenso werden institutionelle Rahmenbedingungen gegenwärtiger Holocaust Education thematisiert.

Kapitel VI stellt die Bestandsaufnahme und kritische Analyse von Holocaust Education in Österreich anhand der geführten Interviews dar.

Ein zusammenfassendes Resümee und ein Ausblick finden sich in Kapitel VII.

Der Anhang, (Kapitel VIII) beinhaltet Literatur- und Interviewverzeichnis, Summary und Lebenslauf-

II BEGRIFFSDEFINITIONEN UND -DIFFERENZIERUNGEN

Bereits die einleitende Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes wirft einige Fragen bezüglich der Begrifflichkeiten auf. Spreche ich zum Einen von *Holocaust Education* und zum Anderen von Erziehung nach *Auschwitz*, wird bereits deutlich, dass es verschiedene Bezeichnungen für den nationalsozialistischen Massenmord gibt, die sich durch ihre Herkunft und ursprüngliche Bedeutung, ihre Perspektive sowie ihr Ein- und Ausgrenzen bestimmter Opfer- und Täter*innengruppen unterscheiden und damit auch implizite Deutungen des Geschehenen (z.B. in Bezug auf die Frage der Beispiellosigkeit) vornehmen, die selbstverständlich auch Auswirkungen auf den pädagogischen Diskurs haben. Diese unterschiedlichen Begriffe werden hier in Kürze erklärt und problematisiert. In der Folge wird eine Begriffsdifferenzierung zwischen *Holocaust Education* und *Erziehung nach Auschwitz* vorgenommen. Diese Ausdrücke werden allerdings nur umrissen, da der Begriff „Erziehung nach Auschwitz“ im Theoriekapitel näher erläutert wird und die (zum Teil sehr unterschiedlichen) Begriffsdefinitionen von „Holocaust Education“ ein Thema der empirischen Analyse sind. Weitere, möglicherweise unklare, Begriffe, die in der Arbeit genannt werden, sind jene der *postnazistischen Gesellschaft* und des Spannungsfelds *Universalismus – Partikularismus*. Auch auf diese Ausdrücke wird im vorliegenden Kapitel kurz eingegangen. Jene Begriffe, die der Kritischen Theorie entstammen, wie beispielsweise *Mündigkeit*, *Entbarbarisierung* und so weiter werden jedoch erst im folgenden Kapitel näher erläutert und an dieser Stelle noch nicht definiert.

Holocaust – Shoah – Auschwitz

Der Begriff *Holocaust* ist eine Transliteration aus dem Griechischen und ein biblischer Terminus aus dem 3. Jahrhundert v.Z. Dahinter stehen die biblisch-hebräischen Worte „olah“ und „calil“, die auf Deutsch mit „gebranntes Opfer“ oder „zum Himmel aufsteigendes Opfer“ übersetzt werden können und sich auf die im Tempel dargebrachten Gaben beziehen. Insofern hat die heutige Bedeutung begrifflich nur weitläufig etwas mit ihren Ursprüngen zu tun. Als höhnischer Begriff für den Mord an Jüdinnen*Juden wurde

„Holocaust“ bereits im Mittelalter gebraucht. In der jüdischen Tradition wurden für die Bezeichnung von Jüdinnen*Judenverfolgungen hingegen andere Begriffe verwandt. Im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus begegnet der Begriff erstmals zur Kennzeichnung der deutschen Verbrechen an den Jüdinnen*Juden 1943 in einer Rede von Sir Herbert Samuel vor dem englischen Oberhaus. Weite Akzeptanz fand der Begriff Holocaust als Synonym für den nationalsozialistischen Mord an Jüdinnen*Juden Anfang der 1960er mit der Verwendung durch den Überlebenden Elie Wiesel, der später jedoch – aufgrund des inflationären Gebrauchs – zu einem entschiedenen Gegner des Begriffes wurde.⁷ Ungeachtet dieser Kritik, der Problematik des Gebrauchs und der ursprünglichen Bedeutung des Wortes – bezeichnet Holocaust doch eigentlich ein religiöses Opfer, also eine Huldigung an Gott –, verfestigte sich der Begriff. Entscheidend hierfür waren der Einfluss der Filmreihe „Holocaust“, die 1978, beziehungsweise in deutscher Version 1979, erstmals ausgestrahlt wurde, diverse Standardwerke sowie die namentliche Übernahme durch eine Reihe von Institutionen (wie zum Beispiel dem „Holocaust Memorial Museum“ in Washington, dessen Gründung, wenn auch nicht Eröffnung, ebenfalls in den 1970ern erfolgte). (Vgl. Benz 2002, 100f.)

In der jüdischen Tradition gibt es mehrere Bezeichnungen für Verfolgung. Die hebräischen Berichte zu den Verfolgungen während des ersten Kreuzzuges sprachen von *Geserah* (wörtlich: Verfolgung). Auch das Ende der mittelalterlichen Wiener Gemeinde 1421 wurde der Überlieferung nach als „Wiener Geserah“ bezeichnet. In anderen Zusammenhängen begegnet der Begriff *Churban* (wörtlich: Zerstörung, Katastrophe) in Anlehnung an die Zerstörung des Ersten Tempels. Der Begriff Churban unterstreicht damit die Wiederkehr von Verfolgungen und ihre religiöse Dimension. Für die nationalsozialistische Verfolgung von Jüdinnen*Juden setzte sich jedoch der ebenfalls biblisch abgeleitete, aber eher säkulare und auf die Einzigartigkeit des Geschehenen verweisende Begriff *Shoah* (wörtlich: Katastrophe) durch. Er wurde in Israel ab den späten 1940er-Jahren gebräuchlich und wurde 1948 auch in der Unabhängigkeitserklärung Israels genannt. An Verbindlichkeit gewann der Begriff durch die Benennung des 1951 in Israel eingeführten Gedenktages an die Verfolgung der Jüdinnen und Juden „Yom ha‘(siqaron le‘)Shoah“.

⁷ „Das Wort *Holocaust* habe ich, ohne zu ahnen, was daraus werden würde, in den frühen sechziger Jahren zum ersten Mal für die Vernichtung der europäischen Juden gebraucht. Ich bin nicht sicher, daß ich damit das Richtige getan habe.“ (Elie Wiesel, Ein Volk auslöschen. in: Die Zeit, 14. April 1995, Nr.16, 50)

Der Begriff ist mittlerweile aber auch außerhalb Israels und auch außerhalb jüdischer Gemeinden weltweit zu einem gängigen Begriff geworden, wenn auch vielfach postuliert wird, dass der Begriff Shoah den Opfern gehöre. (Vgl. Benz 2002, 214f.)

Im deutschsprachigen Raum füllen beide Begriffe, Holocaust und Shoah, seit den späten 1970er-Jahren eine Leerstelle aus, da im Deutschen kein eigener Begriff entstanden ist, der die zynischen nationalsozialistischen Euphemismen (wie „Endlösung“) angemessen ersetzt hätte. So wurden bis in die 1970er häufig entweder distanzierende Umschreibungen (wie „Schicksal“ oder „Leid“) gebraucht oder beschreibende Wort-Reihungen („verfolgt, vergast, verbrannt“) vorgenommen. (Vgl. Benz 2002, 215)

Die Verwendung der Begriffe Holocaust und Shoah kann jedoch, vor allem im den NS-Nachfolgestaaten, auch kritisch betrachtet werden, impliziert ersterer doch eine religiöse Sinnhaftigkeit und erleichtert der zweite die Assoziation mit einer Naturgewalt oder auch eine Identifikation mit den Opfern und verschleiert so, dass es konkrete Menschen, mehrheitlich Deutsche und Österreicher*innen, waren, die den Mord durchführten und ihn geschehen ließen. Der Gebrauch dieser beiden Fremdwörter durch die Täter*innen und Mitläufer*innen und deren Nachkommen kann so auch der Entlastung von der eigenen Verantwortung dienen und von den Opfern als Hohn verstanden werden. Detlev Claussen schreibt beispielsweise:

„Das nach dem Fernsehfilm in Mode gekommene Wort Holocaust hat keine Dimension in der Alltagssprache, macht die Tat zu einem bloß Fremden und bezeichnet das bedrohlich Nahe mit einem Fremdwort.“ (Claussen 1988, 55)

Claussen kritisiert damit nicht nur die Verwendung eines Fremdwortes, welches das Geschehene vom „sprachlichen Erfahrungszusammenhang der Gegenwart“ als ganz Fremdes abtrenne (vgl. Claussen 1995, 17), sondern auch die kulturindustrielle Prägung des Begriffes Holocaust. Er hält fest:

„Die massenmediale Kultur hat Auschwitz assimiliert. Das zu begreifende Unbegreifliche ist in eine triviale Banalität verwandelt worden, aus der die Menschheit Lehren ziehen soll, deren Unverbindlichkeit sich kaum verheimlichen läßt. Die publikumswirksamen Produkte der Massenkultur erzeugen *post crimen* einen Sinn, der durch Auschwitz gerade dementiert worden ist. Die unterschiedlichen Gefühle von Schuld, die durch die massenmediale Konfrontation mit dem Verbrechen ausgelöst werden, werden am Bewußtsein vorbei in

Sentimentalität verwandelt – eine Form des Kitsches, die der Unterhaltungsindustrie eigen ist.“ (Claussen 1995, 13)

Der „Holocaust als massenmedialer Artefakt“ schiebe sich „wie ein Filter“ vor das Geschehene. (Vgl. ebd., 16) Er selbst verwendet aus diesem Grund für die weltgeschichtliche Katastrophe, die im Universum der Konzentrations- und Vernichtungslager kulminierte, in Anlehnung an Adorno⁸, die Bezeichnung *Auschwitz*:

„Auschwitz ist kein Begriff, sondern ein Name, der Besonderes bezeichnet, das sich dem einfachen Common Sense entzieht. Aber Auschwitz bezeichnet den Ort, an dem es geschah, der nur mit Belzec, Sobibór und Treblinka in einer Linie liegt, nicht mit anderen Orten von qualitativ anderen Verbrechen – und er bezeichnet ihn in der Sprache derer, die diese Tat begingen, der deutschen Sprache.“ (Claussen 1988, 55)

Die Verwendung der Bezeichnung *Auschwitz* verweist damit auch darauf, dass das Ausmaß und die Praxen der Vernichtung im NS-System nicht mit vorhandenen Begriffen beschrieben werden können und nur im Bezug auf sich selbst bezeichnenbar sind. Dies unterstreicht wiederum die Unbezeichnenbarkeit der nationalsozialistischen Verbrechen und die Unmöglichkeit, die Bedeutung der Begriffe fixieren und unabhängig von den Sprechenden⁹ bestimmen zu können. (Vgl. Garnitschnig/Kiessling 2004, 20f.) Claussen bringt dies auf den Punkt, wenn er meint, Auschwitz betone die „Einheit und Differenz mit der antisemitischen Tradition“ (Claussen 1988, 55). In Auschwitz wurden rund eine Million Jüdinnen*Juden ermordet – mehr als in jedem anderen Vernichtungslager. Dennoch schließt der Begriff *Auschwitz*, im Unterschied zu allen voran genannten Begriffen, auch alle anderen Opfergruppen¹⁰ mit ein und ist damit dazu angetan, die

⁸ Adorno hat den Begriff *Auschwitz*, Claussen (1988, 55) zufolge, ab 1947 verwendet.

⁹ Dies meint, dass die Begriffe für die nationalsozialistische Vernichtung abhängig davon ihre Bedeutung ändern, wer sie in den Mund nimmt. Für jene, die selbst und deren Angehörige kein Lager erlitten haben, ist der Zugang zur Vernichtung notwendigerweise ein anderer als für die Verfolgten und deren Nachkommen. Darüber hinaus ist es trügerisch, davon auszugehen, dass die Erfahrungen, die Menschen in Auschwitz oder in anderen Lagern gemacht haben, nachvollzogen werden könnten.

¹⁰ Hier sind neben der Verfolgung und Vernichtung der Jüdinnen*Juden auch Sinti und Roma, politische Gegner*innen wie Kommunist*innen, Sozialist*innen und Widerstandskämpfer*innen, Homosexuelle, russische Kriegsgefangene, Teile der osteuropäische Zivilbevölkerung (z.B. Intellektuelle), religiöse Gruppen wie die Zeug*innen Jehovas, Menschen, die nach NS-Ideologie als von der sozialen Norm abweichend galten, sowie körperlich oder geistig behinderte (oder als solche betrachtete) Menschen.

Vernichtung als Gesamtprozess¹¹ zu benennen. Auschwitz als Bezeichnung für den nationalsozialistischen Massenmord hat sich im deutschsprachigen Raum, im Vergleich zu den Begriffen Holocaust oder Shoah, jedoch kaum durchgesetzt.

In dieser Arbeit verwende ich primär den Begriff *Auschwitz*, sofern kein Bezug auf die kulturindustrielle Bearbeitung oder auf die von meinen Interviewpartner*innen gewählten Bezeichnungen vorliegt.

Erziehung nach Auschwitz – Holocaust Education

Spreche ich in dieser Arbeit von „Erziehung nach Auschwitz“ beziehe ich mich entweder, im engeren Sinn, auf den gleichnamigen (1967 erstmals publizierten) Text Adornos, der auf seinen Vortrag im Hessischen Rundfunk von 1966 zurückgeht, oder, im weiteren Sinn, auf die von einer Vielzahl der Texte Adornos ableitbaren Vorstellungen, wie Erziehung nach Auschwitz aussehen solle. (Siehe Kapitel III) Erziehung nach Auschwitz ist keineswegs auf Aufklärung über Auschwitz reduzierbar, auch wenn in dieser Arbeit ein Versuch des Entwurfes von Erziehung nach/über Auschwitz vorgenommen wird.

Holocaust Education ist hingegen der mittlerweile gebräuchliche Begriff für das „Lehren und Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust“ (I-1, 4) und damit kein allgemeiner Entwurf von Erziehung. Angela Kühner, Phil C. Langer und Robert Sigel definieren Holocaust Education weniger als Praxis, sondern als den „pädagogisch-didaktischen Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung“. (Kühner/Langer/Sigel 2008, 76) Hier wird bereits sichtbar, dass, auch wenn Holocaust Education kein Gesamtkonzept von Erziehung (so wie Erziehung nach Auschwitz) darstellt, dennoch mehr mit ihr verbunden wird als die bloße Wissensvermittlung über Auschwitz: nämlich Werte. Annegret Ehmann konstatiert, mit Holocaust Education würden immer auch eine Reihe von Lernzielen und Erwartungen verbunden, wie etwa die Förderung demokratischer Denk- und Verhaltensweisen, der Abbau von Vorurteilen, Aggression und Gewalt. (Vgl. Ehmann 2002, 51f.) Phil C. Langer, Daphne Cisneros und Angela Kühner subsumieren unter Holocaust Education ebenfalls zwei Diskurse: die

¹¹ Problematisch am Begriff Auschwitz ist allerdings, dass er die millionenfache Ermordung von Jüdinnen*Juden durch Einsatzgruppen und Wehrmachtseinheiten in Ost- und Südeuropa ausblendet, wobei genau diese Massenmorde den eliminatorischen Antisemitismus der deutschen Volksgemeinschaft besonders drastisch zeigen. (Vgl. Browning 1999, Goldhagen 1996)

Vermittlung eines wissenschaftlich historischen Wissens einerseits und die Vermittlung eines ethisch fundierten Handlungsimperativs andererseits. (Vgl. Langer/Cisneros/Kühner 2008, 19)

Juliane Wetzel problematisiert die Schwerpunktsetzung innerhalb der Holocaust Education, im Sinne dass

„unter ‚Holocaust-Erziehung‘ nicht so sehr eine Vermittlung kognitiven Wissens über den Holocaust verstanden [wird], sondern vielmehr eine Moral- und Werteerziehung, die gegen Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und vieles mehr immunisieren soll und das eigentliche Geschehen immer weiter in den Hintergrund treten lässt. Die Vermittlung historischen Wissens steht dabei nicht im Mittelpunkt.“
(<http://www.bpb.de/themen/VIJUTF.html>, download: 08.02.2010)

Sie datiert die internationale Etablierung des Begriffs beziehungsweise des Diskurses rund um ihn auf die 1980er-Jahre:

„In den 1980er Jahren wurde in vielen Ländern darüber diskutiert, wie das Thema Holocaust nachhaltiger in die Erziehungsarbeit eingebunden werden könnte. International hat sich für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust in Forschung und Praxis der Begriff ‚Holocaust-Education‘ durchgesetzt [...]“. (Ebd.)

Matthias Heyl datiert die Entstehung des Diskurses ebenfalls auf die 1980er-Jahre, verortet seinen Ursprung jedoch primär in den USA:

„Seit den achtziger Jahren ist – mit Schwerpunkt in den USA – eine sehr pragmatische, auf die pädagogische Praxis zielende Diskussion darüber entstanden, wie der Holocaust selbst Gegenstand der Erziehung werden könne; diese Debatte verbindet sich international mit dem Begriff ‚Holocaust Education‘.“ (Heyl 1999, 6)

Ehmann konstatiert, dass der Diskurs und das Konzept der Holocaust Education seit den 1990er-Jahren zunehmend, begrifflich wie inhaltlich, das von Adorno angeregte Konzept einer Erziehung nach Auschwitz ersetzt habe¹², ohne dass sich Pädagog*innen aber mit den grundlegenden Unterschieden beider Konzepte, den Rahmenbedingungen, vor allem aber der unscharfen Begrifflichkeit kritisch auseinandergesetzt hätten. (Vgl. Ehmann 2002,

¹² Ob Adornos Anregungen zur Erziehung nach Auschwitz in Österreich vor den 1990er eine gewichtige Rolle spielten, ist zu bezweifeln. Dem wäre jedoch gesondert in einer Untersuchung der Rezeption von Adornos Vortrag/Text nachzugehen.

49f.) Heyl meint ebenfalls, dass Adorno auf die Debatte der Holocaust Education nur wenig Einfluss hatte. Er nennt als Grund die späte Übersetzung – erst 1997 – des Aufsatzes „Erziehung nach Auschwitz“ vom Deutschen ins Englische und betont damit nochmals die amerikanische Prägung des Begriffs und Konzepts von Holocaust Education. (Vgl. Heyl 1999, 5)

Zwischen den Begriffen „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ existieren demnach mindestens so viele Differenzen wie Überlappungen. Oberflächlich betrachtet, zeigen sich viele Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Begriffe, sind die Aufklärung über den Holocaust/Auschwitz und ein ethisch fundierter (im Sinne Adornos gar kategorischer) Imperativ Anliegen beider Zugänge. Dass die beiden Konzepte dennoch (teils) von unterschiedlichem Wesen sind, wird jedoch in der Analyse deutlich. An dieser Stelle soll lediglich in die Begrifflichkeiten eingeführt werden.

Postfaschismus – Postnazismus

In der unmittelbaren Nachkriegszeit verstand man unter Postfaschismus in erster Linie personelle Kontinuitäten, also die ungebrochenen Karrieren ehemaliger Nazis in der Demokratie. Erst in den 1960er-Jahren gewann der Begriff an Kontur. Prägend dafür waren die Schriften des Adorno-Schülers Hans-Jürgen Krahel sowie die Ausführungen zum Verhältnis von Faschismus und Demokratie von Johannes Agnoli. (Vgl. Grigat 2003, 9ff.) Heute werden der weitere und gebräuchlichere Begriff des Postfaschismus als auch der Begriff des Postnazismus eher allgemein auf die gesellschaftlichen und staatlichen Zustände ehemalig (offen) faschistischer beziehungsweise nationalsozialistischer Länder angewandt. Für eine Differenzierung der Begriffe Postfaschismus und Postnazismus spricht der entscheidende Unterschied zwischen dem Faschismus italienischer oder spanischer Prägung und dem Nationalsozialismus: die planmäßig durchgeführte, industrielle Massenvernichtung der Jüdinnen*Juden Europas. Das Faktum, dass es im Jahr 1945 keineswegs zu einem vollständigen Bruch kam und zudem viele Nazis in das politische System integriert wurden, hinterließ Spuren, die weit über die unmittelbaren Nachkriegsjahre hinaus in der Gesellschaft wirksam sind. Dieses durch den

Nationalsozialismus und sein Fortwirken geschaffene gesellschaftliche Verhältnis soll mit dem Begriff Postnazismus gefasst werden.¹³

Hinzuweisen ist jedoch auch darauf, dass beide Begriffe positiv wie auch im kritischen Sinne negativ gebraucht werden können. Positiv verwendet, beschreibt der Begriff des Postfaschismus den „überwundenen Faschismus“. Teilweise wird (teil-kritisch) auch von postfaschistischen oder postnazistischen Parteien geredet, jedoch ohne damit die postfaschistischen/postnazistischen gesellschaftlichen Strukturen konkreter zu beschreiben oder das daran geknüpfte gesellschaftliche Bewusstsein, das diese Parteien hervorgebracht hat, zu problematisieren. Als Begriffe der Kritik zielen die Ausdrücke Postfaschismus und Postnazismus, Grigat zufolge, hingegen auf das Weiterleben des Faschismus in der Demokratie und meinen damit die „modifizierte Fortsetzung faschistischer und nationalsozialistischer Ideen in der und durch die Demokratie“ (Grigat 2003, 13). In ihrer kritischen Verwendung tragen sie als Kategorie demnach den Hinweis in sich, „daß jeder Staat auf den Erfahrungen seines Vorgängers aufbaut“ (ebd.). In Bezug auf den Post-Nationalsozialismus bedeutet dies beispielsweise, dass die (die Klassengegensätze nur oberflächlich befriedende) Sozialpartnerschaft ohne die „Betriebsgemeinschaft“ des Faschismus nicht denkbar wäre.¹⁴

Adorno verwendet zwar nicht den Begriff des Postnazismus, schreibt in seinem Aufsatz „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ jedoch: „Der Nationalsozialismus lebt nach, und bis heute wissen wir nicht, ob bloß als Gespenst dessen, was so monströs war, daß es am eigenen Tode noch nicht starb, oder ob es gar nicht erst zu Tode kam; ob die Bereitschaft zum Unsäglichen fortwest in den Menschen wie in den Verhältnissen, die sie umklammern.“ (Adorno 1970, 10) Adorno betrachtet das Nachleben des Nationalsozialismus *in* der Demokratie zudem als potentiell gefährlicher als das Nachleben faschistischer Tendenzen *gegen* die Demokratie. (Vgl. ebd.) Ohne sich für einen spezifisch deutschen Charakter aussprechen zu wollen (vgl. ebd., 17), so betont Adorno doch an

¹³ Vgl. ÖH Uni Wien/bagru thewi (Hg. ^{*innen}) (2009): Theaterwissenschaft und Postnazismus. Reader, online: <http://thewi.at/readerpostnazismus.pdf>, download: 06.10.2009.

¹⁴ Weitergehend kann nach Grigat auch von einem demokratischen oder demokratisierten Faschismus gesprochen werden. Der häufig bediente Begriff der Faschisierung bildet damit einen Gegenbegriff, weil er den Bruch 1945 automatisch überbetont. (Vgl. Grigat 2003, 10)

vielen Stellen das spezifische Verhältnis der (Nachkriegs-)Deutschen¹⁵ zur Demokratie (vgl. ebd., 14ff.), das Überdauern autoritärer Verhaltensweisen (vgl. ebd. 91f.), das Fortbestehen der gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse, die den Nationalsozialismus hervorgebracht haben (vgl. u.a. ebd., 22, 88), die gefährlichen Nachwirkungen der NS-Zeit (vgl. u.a. ebd., 88) und ihre mangelnde Aufarbeitung in den post-nationalsozialistischen Ländern (vgl. ebd., 10ff.).

Verwende ich den Begriff des Postnazismus beziehungsweise den der postnazistischen Gesellschaft in dieser Arbeit, so will ich damit betonen, dass die österreichische Gesellschaft nach wie vor wesentlich von den bewussten wie unbewussten Verstrickungen mit dem Nationalsozialismus geprägt ist. Dies hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf die schulische wie außerschulische Vermittlung des Nationalsozialismus und seiner Verfolgungs- und Vernichtungspolitik. Die Verwendung des Begriffs Postnazismus soll meine Annahme unterstreichen, dass aufgrund der differierenden gesellschaftlichen Strukturen und der unterschiedlichen intergenerativen Geschichtstradierungen¹⁶ auch die Pädagogik nach und über Auschwitz in Österreich – einem Land der (mehrheitlichen) Täter*innen/Mitläufer*innen und deren Nachkommen – eine andere sein muss als in den ehemals alliierten Staaten oder in während des Zweiten Weltkriegs besetzten Ländern mit starker Widerstandsbewegung, in nicht direkt in den Zweiten Weltkrieg involvierten Staaten oder im Opfer-Nachfolge-Staat Israel.

¹⁵ Adorno spricht ausschließlich von Deutschen und nicht von Deutschen und Österreicher*innen. Es ist jedoch, meiner Meinung nach, anzunehmen, dass er den Österreicher*innen in Bezug auf die Einstellung zur Demokratie kein besseres Zeugnis ausstellt hätte. Weiterführend siehe: Widhalm-Kainl, Barbara (1990): *Demokraten wider Willen? Autoritäre Tendenzen und Antisemitismus in der 2. Republik*, Verlag für Gesellschaftskritik, Wien.

¹⁶ Vgl. z.B. Bar-On, Dan (2003): *Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von NS-Tätern*, Edition Körber-Stiftung, Hamburg; Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschugnall, Karoline (2002): *„Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main; Rosenthal, Gabriele (Hg.) (1999): *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern*, Psychosozial-Verlag, Gießen; bzw. allgemeiner: Welzer, Harald (Hg.) (2001): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*, Hamburger Edition, Hamburg; Assmann, Aleida (1999): *Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, Beck, München.

Universalismus – Partikularismus

Die Debatte um Universalismus und Partikularismus in Bezug auf Auschwitz bezeichnet das Spannungsfeld zweier einander widerstrebender Sichtweisen: „eine historisch argumentierende Perspektive, wie sie vor allem von den Opfern eingenommen wird; und [...] eine eher ins Universelle drängende, anthropologisch geleitete Wahrnehmung des Geschehens.“ (Diner 2007, 14) Dan Diner meint, dass Geschichte und Anthropologie jeweils unterschiedliche Fragen an das Geschehene richten würden: Aus der partikularistischen, historisch argumentierenden Sichtweise werde vor allem die Frage des *Warum?* gestellt: Warum die Jüdinnen*Juden? Warum Auschwitz? (Tatmotiv?) Warum die Deutschen? Die universelle, anthropologische Perspektive fokussiere hingegen auf die Bedeutung für die Gattung als solche. (Vgl. ebd.) Aus diesem Grund werde eher die Frage *Wie?* gestellt: Wie können Menschen anderen Menschen so etwas antun? Und: Wie verhält sich der Mensch als Exempel seiner Gattung?¹⁷

Man könne, nach Diner, jedoch auch beide gegenläufigen Sichtweisen, deren völliges Auseinandertreten eine nachträgliche Konstruktion sei, zusammen denken: „Denn jenes universelle Verbrechen wurde an der Menschheit mittels der Vernichtung einer partikularen Gruppe, eben der Juden, verübt.“ (Ebd., 37) So trägt die Rede vom Zivilisationsbruch¹⁸ aus Diners Sicht beispielsweise beide widerstrebenden Perspektiven in sich: die partikulare und singuläre Perspektive – das präzedenzlose Verbrechen an den Jüdinnen*Juden, allein aufgrund ihrer bloßen Zugehörigkeit oder ihres

¹⁷ Diner meint, wie unter Laborbedingungen fokussiere sich der Blick damit auf das bloß Naturhafte der Körperlichkeit und die Opfer würden ihrer kulturellen Zugehörigkeit und ihres historischen Gewordenseins damit entledigt, mit dem Eintritt ins Lager quasi zum entgeschichtlichten Gattungswesen. (Vgl. Diner 2007, 17) Als einfachen Ausweg aus der irritierenden Konfrontation mit der dem Ereignis scheinbar inhärenten Differenz zwischen dem Partikularen und dem Universalen kann eine weitere Frage genannt werden: jene nach der Zahl – *wie viele?* –, mit der beantwortet werden will, ob dem an den Jüdinnen*Juden verübten Menschheitsverbrechen zu Recht eine derart herausgehobene Erinnerung zusteht. (Vgl. ebd., 37)

¹⁸ Diner sieht den Zivilisationsbruch vor allem im „gegenrationalen“ Verhalten der Nazis. Diese durchbrachen seiner Ansicht nach in ihrer Vernichtungsabsicht eine Schranke, deren Überwindung vorher als undenkbar erachtet wurde: jene der Selbsterhaltung der Täter*innen, die sich darin ausdrückte „verwendungsfähige“ Jüdinnen*Juden in einen nutzlosen Tod zu schicken. (Vgl. Diner 2007, 28, 31) Diner kritisiert damit die Annahmen der „Kritik der instrumentellen Vernunft“ der Vertreter*innen der Kritischen Theorie, weil es sich seiner Ansicht nach bei der Vernichtungspolitik der Nazis eben nicht mehr um Instrumentalität gehandelt hätte, sondern mit Auschwitz alle Formen der Rationalität zerstört worden wären. (Vgl. ebd. 34) Adornos gegenläufige Sicht auf die „Rede vom Zivilisationsbruch“, wie Diner es nennt, wird im Theorie-Kapitel näher erläutert.

Zugehöriggemachtwerdens der Vernichtung überantwortet zu werden – und die universelle Perspektive: „Der Begriff vom Zivilisationsbruch will den nachgerade singulären Umstand der Vernichtung von Menschen durch Menschen als Durchbrechung aller bisher als gewiss erachteten ethischen und instrumentellen Schranken von Handeln kennzeichnen.“ (Ebd., 13f.) Eine rein „anthropologisch geleitete Historie des Holocaust“ neigt jedoch dazu zur entgeschichtlichten, universellen Zivilisationskritik zu werden, mit dem Preis des Verlusts des Gegenstandes. (Vgl. ebd., 19) So kann der „seiner Geschichtlichkeit“¹⁹ entblößte Holocaust – das zum bloßen Exempel verallgemeinerte Ereignis Auschwitz – zu einem Genozid unter anderen werden und die Fragen nach individueller und kollektiv verdichteter Verursachung, nach Verantwortung und Schuld können als der Natur des Gegenstandes wenig angemessen abgewiesen werden.²⁰ (Vgl. ebd., 18f.)

Es geht in den Debatten rund um Universalismus oder Partikularismus also um das Verhältnis der Frage nach der Bedeutung von Auschwitz für die Gattung der Menschen als solche und die westliche Zivilisation im Besonderen und den Fragen nach der historischen Bedingtheit der spezifischen Täter*innenschaft (mehrheitlich Österreicher*innen und Deutsche) und der Bedeutung der Opferschaft (Jüdinnen*Juden). Damit einher gehen weitere Fragen: zum Beispiel jene nach der Verallgemeinerbarkeit, Universalisierbarkeit und Globalisierung des Holocausts und damit der Möglichkeit der Vergleichbarkeit, des Verweisens auf Phänomene der Ähnlichkeit. So wird der Holocaust heute vielfach als allgemeine Chiffre oder Metapher für Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung verstanden.²¹ Es können aber auch Fragen nach der historischen wie kulturellen

¹⁹ Mit Geschichtlichkeit ist an dieser Stelle der Umstand gemeint, dass Auschwitz tatsächlich *war*, nicht „nur“ als Idee existierte, keinesfalls aber ein Plädoyer zur Historisierung.

²⁰ Zur Abwehr von Schuld im Kontext der postnazistischen Gesellschaft siehe Kapitel III/2.3.

²¹ Mit der Globalisierung des Holocausts setzen sich z.B. Levy/Sznajder auseinander. Diese meinen, die jüdische Erfahrung der Entortung bzw. die „jüdische Existenz, die einst für das ‚Andere‘ schlechthin stand“ ähnele zunehmend der konkreten Lebenserfahrung von Nichtjüdinnen*juden in der Zweiten Moderne, was auch der Grund dafür sei, warum gerade die Ermordung der Jüdinnen*Juden zum zentralen Thema der Erinnerungsstruktur in der Zweiten Moderne geworden sei. (Vgl. Levy/Sznajder 2001, 60) Sie sprechen sich jedoch für einen „kontextuellen Universalismus“ aus und wollen zeigen, dass „es Möglichkeiten gibt, den Holocaust so zu denken, daß er sowohl kontextualisiert wird als auch gedankliche Flügel bekommt und aus dem historischen Kontext gelöst werden kann.“ (2001, 59); Der Frage des Begriffs „Holocaust“ als Metapher geht beispielsweise James E. Young (1992) nach, der sich für eine Metaphorisierung ausspricht, weil das Geschehene nur durch Bezug auf andere Phänomene erfasst und interpretiert werden könne. Die Bedeutung des Holocausts erschließe sich erst durch die Einordnung der Geschehnisse in ein Kontinuum, auch wenn die Gefahr der Missachtung der historischen Beispiellosgkeit des Geschehenen mitreflektiert werden müsse.

Gebundenheit von Erfahrung, Tradierung und Verantwortung gestellt werden oder Fragen nach der Bedeutung des Holocausts für spezifische (nationale, politische, ethnische oder religiöse) Kollektive. All diese aufgeworfen Fragen spielen auch in der aktuellen, internationalen Debatte rund um Holocaust Education eine wichtige Rolle.

III KRITISCH-THEORETISCHE GRUNDLAGEN EINER PÄDAGOGIK NACH AUSCHWITZ

Den theoretischen Hintergrund meiner Arbeit bildet die Kritische Theorie Theodor W. Adornos, wenn auch ergänzt werden muss, dass einige der Schriften, auf die ich mich in diesem Kapitel beziehe, von Adorno und Max Horkheimer gemeinsam verfasst wurden und viele weitere Arbeiten Adornos in Kooperation und ständigem gedanklichen Austausch mit anderen Vertreter*innen der Kritischen Theorie entstanden sind. Der Fokus liegt auf den Arbeiten Adornos während und *nach* der Zeit des nationalsozialistischen Menschheitsverbrechens. Dies liegt darin begründet, dass Adornos explizite Beschäftigung mit Fragen der Erziehung als auch mit dem Antisemitismus erst mit/nach 1945 einsetzte.

Vorangestellt werden muss zudem, dass sich bei Adorno keine Theorie der Erziehung *über* Auschwitz, oder in der geläufigeren Bezeichnung: Holocaust Education, findet. Anhand der Vorstellungen, die Adorno von Erziehung im allgemeinen und von Erziehung nach Auschwitz im Besonderen dargelegt hat, und mittels einer Betrachtung der Antisemitismustheorie (und ihrer erzieherischen Folgen), soll jedoch ein theoretisches Gerüst entstehen, ein Desiderat, unter dessen Blickwinkel in der Folge auch das spezifische Phänomen der Holocaust Education näher beleuchtet werden kann.

Das vorliegende Theorie-Kapitel ist in vier Bereiche gegliedert: In Kapitel 1 wird auf die Rolle der Pädagogik beziehungsweise den Stellenwert der Erziehung in der Kritischen Theorie Adornos eingegangen sowie darauf, wie Adornos Engagement für Erziehungsfragen mit seinem Verständnis von Theorie und Praxis in Beziehung gesetzt werden kann.

Kapitel 2 enthält die wesentlichen Erklärungen zu den Vorstellungen Adornos von Erziehung nach Auschwitz selbst. Es wird erläutert, warum Erziehung nach Auschwitz für Adorno einen besonderen Stellenwert erlangt hat, wozu das Subjekt seiner Ansicht nach erzogen werden sollte und wie in etwa eine solche Erziehung umrissen werden kann.

Kapitel 3 führt in Antisemitismusbegriff und -theorie Adornos ein. Es wird kurz erläutert, welche Rolle dem Antisemitismus innerhalb der Kritischen Theorie Adornos zukommt. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf den zivilisationstheoretischen und psychologischen Annahmen Adornos, die den wesentlichen Kontext zur Erziehung nach Auschwitz beziehungsweise gegen den Antisemitismus bilden. Der Antisemitismus nach Auschwitz und die besonderen Bedingungen von Erziehung in postnationalsozialistischen Staaten ist in Kapitel 3 ebenfalls Thema. Abschließend wird auf die Methoden zur Bekämpfung des Antisemitismus eingegangen, wie Adorno sie in „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“ oder in seinen Radiobeiträgen vorschlägt.

Kapitel 4 stellt schließlich eine Zusammenfassung und Synthese dar und entwirft eine Art *Kritische Theorie von Erziehung nach Auschwitz und gegen den Antisemitismus*. Sie führt die allgemeinen pädagogischen Vorstellungen Adornos mit den von ihm postulierten Spezifika einer Erziehung nach Auschwitz und mit Schlussfolgerungen aus der Antisemitismustheorie zusammen. Des Weiteren wird in einem kurzen Exkurs die Rezeptionsgeschichte Adornos durch die Erziehungswissenschaft dargestellt, um einen Einblick darin zu gewähren, welchen Einfluss die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Erziehungsvorstellungen Adornos auf die pädagogische Disziplin beziehungsweise Diskussionen hatten/haben oder nicht. Dieser Abriss dient zur Kontextualisierung für die spätere Analyse des Einflusses von Adorno auf den spezifischen pädagogischen Bereich der Holocaust Education.

Kapitel III stellt den theoretischen Hintergrund, vor dem ich meinen Forschungsgegenstand sehe, dar. Es sollen darin die Grundzüge von Adornos Vorstellungen über Erziehung im allgemeinen, Erziehung nach Auschwitz im Besonderen sowie einer möglichen Erziehung gegen den Antisemitismus verdeutlicht werden. So kann im weiteren Verlauf (Kapitel V und VI) betrachtet werden, inwieweit diese Überlegungen Eingang in die österreichischen Konzepte von Holocaust Education gefunden haben beziehungsweise welche Anknüpfungspunkte und Differenzen bestehen.

1. KRITISCHE THEORIE UND ERZIEHUNG

„Fällige Praxis wäre allein die Anstrengung, aus der Barbarei sich herauszuarbeiten.“ (Adorno 1986b, 761)

In diesem Kapitel soll das Verhältnis der Kritischen Theorie Adornos zur Erziehung erläutert werden. Es wird zum Einen der Stellenwert von Erziehung innerhalb der Kritischen Theorie Adornos bestimmt und folgenden Fragen nachgegangen: Welche Rolle nimmt Erziehung und welche Rolle nimmt die Pädagogik innerhalb der Kritischen Theorie ein? Welche Bedeutung wird „Erziehung“ im Gesamtwerk Adornos beigemessen? Welche Literatur, die sich implizit oder explizit auf Erziehung bezieht, liegt vor? Worauf beziehe ich mich folglich, wenn ich von den Erziehungsvorstellungen Adornos schreibe?

Zum Anderen wird auf die Frage von Theorie und Praxis im Sinne Adornos Bezug genommen. Sie erscheint mir als das Vorfeld zum Verständnis davon, wie Adorno die Möglichkeiten erzieherischen Engagements, seine Wirksamkeit und seine Grenzen, eingeschätzt hat und stellt einen wichtigen Hintergrund dar, um zu verstehen, warum Adorno sich überhaupt mit Erziehung beschäftigt hat. Sie ist zudem eine Frage, die einen Beitrag zur Verortung Adornos innerhalb der größtenteils sehr anwendungsorientierten Disziplin der Pädagogik liefert und in diesem Sinne eher ein kleiner Exkurs. Im Zentrum stehen dabei die folgenden Fragen: Wie ist der Bezug Adornos, dem zumeist eine große Praxisfeindlichkeit unterstellt wird, auf konkrete Problembereiche der Erziehung zu verstehen? Wie korreliert also die Beschäftigung Adornos mit Pädagogik mit seinem Theorie-Praxis-Verständnis?

1.1. Stellenwert der Erziehung in der Kritischen Theorie

Die Kritische Theorie Adornos bietet keine klar als solche ausgewiesene, kohärente Bildungstheorie oder Erziehungslehre. Pädagogische Betrachtungen finden sich dennoch in den meisten Werken, auch wenn nur wenige Texte Adornos unmittelbar pädagogische Sachverhalte zum Gegenstand haben. Verschiedene Autor*innen sprechen sogar von bis zu einem Viertel der Aussagen der Kritischen Theorie, die sich auf Erziehung bezögen. (Vgl.

Witschel 1973, 5) Eine solche Zahl muss von einer allgemeinen pädagogischen Relevanz der Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule ausgehen.²² So meint etwa Berndt Herrmann, dass

„deren Zielsetzungen identisch sind mit den Forderungen, die er [Adorno] an Erziehung stellt. Adornos pädagogische Besinnungen und das Ziel der Erziehung stehen in einem gesellschaftstheoretischen Kontext, aus dem heraus er nicht nur die pädagogischen Postulate aufgestellt hat, sondern der in sich selbst einen Begründungszusammenhang möglicher erziehungswissenschaftlicher Reflexion auf eine seiner Zielsetzung entsprechende pädagogische Praxis enthält.“ (Herrmann 1978, 14)

Herrmann bringt als veranschaulichendes Beispiel die konvergierenden Intentionen²³ der beiden Texte Adornos „Wozu noch Philosophie?“ und „Erziehung – wozu?“. (Vgl. Herrmann 1978, 54) Dies ist erklärbar durch das pädagogische Interesse und die erzieherischen Absichten, die die Kritische Theorie als Aufklärungsphilosophie *sui generis* verfolgt, ohne sie immer als solche zu benennen. Günther J. Friesenhahn geht sogar so weit, das „Programm“ der Kritischen Theorie schlagwortartig als „Aufklärung und Erziehung“ zu benennen. (Vgl. Friesenhahn 1985, o.S.) So können ebenso aus der „Dialektik der Aufklärung“ Ableitungen für Erziehung gewonnen werden, wie aus den „Studien zum autoritären Charakter“, der Negativen Dialektik oder der Ästhetischen Theorie.²⁴ Die Aussagen Adornos zu Fragen der Erziehung sind definitiv zahlreich. Sie umschließen ein Gebiet, das von den Bedingungen für Erziehung und Bildung über zahlreiche psychologische, psychoanalytische und sozialpädagogische Probleme bis hin zu konkreten Fragen der Lehrer*innenbildung reicht. Besonders ausführlich wird jedoch auf

²² Innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaft finden sich dazu natürlich verschiedene Auffassungen und Meinungen, sind die Forderungen der Kritischen Theorie doch radikal-emanzipatorische. Die allgemeine Relevanz der Gesellschaftstheorie Adornos für die Erziehung im Weiteren und die Erziehungswissenschaft im engeren Sinn ist für mich jedoch eine Prämisse. Auch wenn ich mich in dieser Arbeit verstärkt auf die expliziten Erziehungsschriften Adornos beziehe, so halte ich eine Abspaltung dieser von den allgemeineren gesellschaftstheoretischen Schriften weder für möglich noch für sinnvoll. Die Möglichkeit einer solchen Abspaltung zeigt jedoch bereits der Blick auf die Rezeptionen Adornos durch verschiedene Erziehungswissenschaftler*innen. (Siehe Exkurs III/4.3)

²³ die verdinglichten Strukturen in der Gesellschaft aufzudecken und sie durch ein kritisches Bewusstsein der Subjekte zu überwinden

²⁴ Da es jedoch nicht das Ziel dieser Arbeit ist eine umfassende Erziehungslehre nach Adorno zu entwerfen, liegt der Fokus auf den expliziten Schriften zur Erziehung während andere Schriften mitunter zur Explikation herangezogen werden.

die politisch-ökonomischen (gesellschaftlichen) Bedingungen von Erziehung und Bildung²⁵ und deren Ziele eingegangen. (Vgl. Witschel 1973, 5, 14)

Die wichtigsten explizit pädagogischen Schriften fallen zeitlich mit Adornos Reflexionen über das Verhältnis von Theorie und Praxis, gegen Ende seines Lebens zusammen.²⁶ (Vgl. Herrmann 1978, 2) Den Kern bilden jene, unter dem Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1970) publizierten Vorträge und Gespräche, die zwischen 1959 und 1969 im Hessischen Rundfunk, in dessen Reihe „Bildungsfragen der Gegenwart“, ausgestrahlt wurden. Relevant sind vor allem die Vorträge „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ (1959 vor dem Koordinierungsrat für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit gehalten, 1960 im Radio gesendet), „Philosophie und Lehrer“ (im Frankfurter Studentenhaus, 1961 gesendet), „Tabus über den Lehrberuf“ (im Institut für Bildungsforschung 1965, im selben Jahr im Radio gesendet) und die Radiovorträge beziehungsweise -Gespräche mit Hellmut Becker, „Erziehung nach Auschwitz“ (1966), „Erziehung – wozu?“ (1966), „Erziehung zur Entbarbarisierung“ (1968) und „Erziehung zur Mündigkeit“ (1969).

Aber auch der von Adorno im Mai 1959 vor dem Deutschen Soziologentag gehaltene Vortrag „Theorie der Halbbildung“, seine „Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung“, seine Texte zur Musikpädagogik, und die weniger bekannten Texte „Juvenilia. Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler“ (erschieden in der „Frankfurter Schüler-Zeitung“), zur „Aktualität der Erwachsenenbildung“ (zum Deutschen Volkshochschultag 1956) oder „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“ (1962) zählen zu jenen Vorträgen beziehungsweise Publikationen, die sich explizit mit Fragen der Erziehung auseinandersetzen. „The Authoritarian Personality“ und andere empirische Studien über Vorurteile weisen ebenfalls klare Verbindungen auf.

²⁵ Die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ können zwar nicht synonym gefasst werden, ihre Definition ist nach Adorno aber äußerst ähnlich. Unter „Bildung“ versteht Adorno einerseits Aufgeschlossenheit und die Fähigkeit zu produktiver Einvernahme, andererseits, in dialektischer Einheit, negativen, objektiven Geist. (Vgl. „Philosophie und Lehrer“ bzw. „Theorie der Halbbildung“) Erziehung kann quasi als Entfaltungsvorgang und Bildung als erreichte innere Form angesehen werden, ihre Bedingungen und Ziele sind aber grundsätzlich die gleichen. (Vgl. Witschel 1973, 22)

²⁶ Siehe Kapitel III/1.2

1.2. Erziehung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Obwohl die Überlegungen Adornos zur Erziehung keine Praxisanweisungen geben, also keine grundlegende Didaktik darlegen²⁷, so verwundert das erziehungspraktische Interesse des ansonsten der Praxis eher distanziert gegenüberstehenden Adorno auf den ersten Blick doch. Wie ist also die Beschäftigung Adornos mit Fragen der Erziehung mit seinem Verständnis von Theorie und Praxis zusammen zu denken? Hierfür muss Adornos Konzeption von Theorie im dialektischen Verhältnis zu „revolutionärer“ und zu erzieherischer Praxis kurz ausgeführt werden, um in der Folge auf die Grenzen von Erziehung eingehen zu können, wie Adorno sie umreißt.

Die Dialektik von Theorie und Praxis

Praxis ist, nach Adorno, ein theoretischer Begriff. Genauso wie Denken in seinem Verständnis ein Tun ist, ist Theorie also eine Gestalt von Praxis. (Vgl. Adorno 1986b, 761) Theorie und Praxis können folglich nicht zusammengezwungen werden, sondern müssen als Elemente eines dialektischen Wechselverhältnisses begriffen werden. So schreibt Adorno in den „Marginalien zu Theorie und Praxis“:

„Sind Theorie und Praxis weder unmittelbar eins noch absolut verschieden, so ist ihr Verhältnis eines von Diskontinuität. Kein stetiger Weg führt von der Praxis zur Theorie [...]. Theorie [...] gehört dem Zusammenhang der Gesellschaft an und ist autonom zugleich. Trotzdem verläuft Praxis nicht unabhängig von Theorie, diese nicht unabhängig von jener. Wäre Praxis das Kriterium von Theorie, so würde sie dem thema probandum zuliebe zu dem von Marx angeprangerten Schwindel und könnte darum nicht erreichen, was sie will; richtete Praxis sich einfach nach den Anweisungen von Theorie, so verhärtete sie sich doktrinär und fälschte die Theorie obendrein.“ (Ebd., 780)

Adorno definiert das Verhältnis von Theorie und Praxis, nachdem beide sich voneinander entfernten, als Polarität beziehungsweise als „qualitativen Umschlag“, jedoch nicht als eines der Subordination. (Vgl. ebd., 781)

²⁷ Selbst jene Schriften Adornos, die sich explizit mit Erziehungsfragen auseinandersetzen, bieten keine pädagogisch-didaktischen Handlungsanweisungen sondern eher Haltungshinweise und Reflexionen zu den Erziehungsbedingungen und Erziehungszielen.

Kritik am Primat der Praxis

Adorno kritisiert vor allem das Primat der Praxis und die damit einhergehende Theoriefeindschaft, die zur Schwäche der Praxis geworden sei.²⁸ Dass die Theorie sich der Praxis beugen solle, verurteile Praxis zum „Wahnhaften“. (Vgl. ebd., 767) Praxis werde ihrerseits zur Ideologie, verneble sie durch das „Opiat der Kollektivität“ die eigene Unmöglichkeit. (Vgl. ebd., 779) Dafür gibt es nach Adorno auch ein untrügliches Anzeichen: „das automatische Einschnappen der Frage nach dem Was tun, die auf jeglichen kritischen Gedanken antwortet, ehe er nur recht ausgesprochen, geschweige denn mitvollzogen ist.“ (Vgl. ebd.)

Willkürlicher Aktionismus ist für Adorno Pseudo-Aktivität, die sich in den Trend einfügt, dem sie sich entgegenzustemmen vorgibt: „dem bürgerlichen Instrumentalismus, welcher die Mittel fetischisiert, weil seiner Art Praxis die Reflexion auf die Zwecke unerträglich ist.“ (Vgl. ebd., 771)²⁹ Die „Pseudo-Aktivität“, in welcher der Sinn für die Proportionen verloren gegangen sei, ist Adorno zufolge ein Produkt der gesellschaftlichen Bedingungen. (Vgl. ebd., 772)³⁰ Der Kritik Marx’ folgend, beschreibt Adorno den bürgerlichen Geist als antinomisch (notwendig gespalten und Widersprüche produzierend) – wie die Gesellschaft, die ihn trage. Er vereine Autonomie und pragmatische Theoriefeindschaft. Die Welt solle

²⁸ In den „Marginalien zu Theorie und Praxis“ kritisiert er beispielsweise das Primat der Praxis anhand des Aktionismus der deutschen Student*innenbewegung Ende der 1960er, den er als regressiv – oder gar als „Armatur der Ich-Schwäche“ (Adorno 1986b, 777) – begreift, weil er sich weigere, die eigene Ohnmacht zu reflektieren. (Vgl. ebd.) „Die unablässig ‚zu abstrakt‘ schreien, beflüssigen sich des Konkretismus, einer Unmittelbarkeit, der die vorhandenen theoretischen Mittel überlegen sind. Der Scheinpraxis kommt das zugute. Besonders Gewitzte sagen, Theorie sei – ähnlich summarisch wie sie über Kunst urteilen – repressiv; und welche Tätigkeit inmitten des status quo wäre es nicht auf ihre Weise. Aber das unmittelbare Tun, das allemal ans Zuschlagen mahnt, ist unvergleichlich viel näher an Unterdrückung als der Gedanke, der Atem schöpft.“ (Ebd.)

²⁹ An einer anderen Stelle heißt es: „Die Mittel haben zum Äußersten sich verselbständigt. Indem sie reflexionslos den Zwecken dienen, haben sie diesen sich entfremdet.“ (Adorno 1986b, 771)

³⁰ Die Theoriefeindlichkeit ist Adorno zufolge eine Folge der Unfreiheit. Die Divergenz von Theorie und Praxis geht seines Erachtens bis in die „finstere Vorgeschichte“, auf die Trennung körperlicher und geistiger Arbeit zurück. Praxis sei aus der Arbeit entstanden und zu ihrem Begriff gelangt, als Arbeit nicht länger bloß das Leben direkt reproduzieren sondern dessen Bedingungen produzieren wollte. Bis heute begleite alle Praxis daher das Moment der Unfreiheit: dass man einst wider das Lustprinzip, um der Selbsterhaltung willen, agieren musste. (Vgl. Adorno 1986b, 762.) An anderer Stelle schreibt er: „Daß alle Theorie grau sei, läßt Goethe Mephistopheles dem Schüler predigen, den er an der Nase herumführt; der Satz war Ideologie schon am ersten Tag, Betrug darüber, wie wenig grün des Lebens Baum ist, den die Praktiker gepflanzt haben, und den der Teufel im gleichen Atemzug mit dem Metall Gold vergleicht; das Grau der Theorie seinerseits ist Funktion des entqualifizierten Lebens. Nichts soll sein, was nicht sich anpacken läßt; nicht der Gedanke.“ (Ebd. 760)

zwar immerfort (der wirtschaftlichen Expansionstendenz gemäß) verändert werden, aber doch bleiben, was sie ist. (Vgl. ebd., 761)

Als Grund für die Privilegierung der Praxis gibt Adorno „Erfahrungsverlust, den die Rationalität des Immergleichen verursacht“ (ebd., 760) an. Wo Erfahrung versperrt oder überhaupt nicht mehr wäre, werde Praxis beschädigt und deshalb ersehnt, verzerrt und verzweifelt überbewertet. So ist nach Adorno das, was er als Problem der Praxis ausmacht, mit dem der Erkenntnis verflochten. (Vgl. ebd.) Zudem fühlten sich „Schwache“ und „Verängstigte“ durch die kollektive Praxis stärker.³¹ (Vgl. ebd., 779) Das von ihnen diffamierte Denken strengte sie, so Adorno, wohl zu sehr an: es bereite zu viel Arbeit, sei zu praktisch. Es sei bequemer mit dem Strom, gegebenenfalls gegen den Strom, jedenfalls: mitzuschwimmen. (Vgl. ebd., 764)

Zur allgemeinen Kritik an einem undialektischen Verständnis von Theorie und Praxis und insbesondere am Primat der Praxis kommt hinzu, dass Adorno das Individuum in der „verwaltete[n] Welt“, das ihm zufolge nicht einmal mehr die bürgerliche Form von Ich-Stärke und Individualität ausbilden könne und noch dazu der monopolistischen und stereotypen Kulturindustrie ausgesetzt sei, für ohnmächtig hält. (Vgl. Adorno 1986d, 450) Nachdem in Auschwitz der*dem Einzelnen auch noch das letzte genommen worden ist, nämlich ein individueller Tod, hält er es für unmöglich, dass in dieser Gesellschaft „jene sich entwickeln, die fähig wären, sie zu durchschauen und daraus die rechte Praxis abzuleiten“ (ebd.). Eine revolutionäre Veränderung der Welt, wie sie die Kritische Theorie vor Auschwitz noch im Auge hatte, ist für Adorno nach Auschwitz vorerst suspendiert beziehungsweise der Utopie anheim gegeben. Das alte Subjekt des Marxismus, die

³¹ Dass die Gesellschaft die Praxis jeder*jedes Einzelnen weithin zur Irrelevanz verurteile, muss, nach Adorno, verleugnet werden, denn „ist [...] einmal das Handeln des Einzelnen, und damit aller Einzelnen, verächtlich gemacht, so lähmt das auch das kollektive.“ (Adorno 1986b, 765) An einer anderen Stelle schreibt Adorno: „Die am heftigsten protestieren, gleichen den autoritätsgebundenen Charakteren in der Abwehr von Introspektion; wo sie sich mit sich beschäftigen, geschieht es kritiklos, richtet sich ungebrochen, aggressiv nach außen. Die eigene Relevanz überschätzen sie narzißtisch, ohne zureichenden Sinn für Proportionen. Ihre Bedürfnisse installieren sie unmittelbar, etwa unter dem Schlagwort ‚Lernprozess‘, als Maß von Praxis; für die dialektische Kategorie der Entäußerung blieb bislang wenig Raum. Sie verdinglichen ihre eigene Psychologie und erwarten von jenen, die ihnen gegenüberstehen, verdinglichtes Bewußtsein. Eigentlich tabuieren sie Erfahrung und werden allergisch, sobald etwas an diese sie gemahnt. Sie nivelliert sich ihnen zu dem, was sie ‚Informationsvorsprung‘ nennen, ohne zu bemerken, daß die von ihnen ausgeschlachteten Begriffe der Information und Kommunikation aus der monopolistischen Kulturindustrie und der auf sie geeichten Wissenschaft importiert sind.“ (Adorno 1986b, 774)

Arbeiter*innenklasse, ist für Adorno als politische Kraft endgültig untergegangen und ein neues sieht er (in der räumlichen und zeitlichen Nähe zu Auschwitz zumindest) auch beispielsweise in der deutschen Student*innenbewegung nicht. Die Suche nach einem (neuen) revolutionären Subjekt wird von Adorno als Wunschdenken verworfen und durch permanente Reflexion ersetzt. Eine kritische Theorie ohne kritisches gesellschaftliches Subjekt oder kritische Bewegung, auf die sie sich stützen könne, müsse demnach der Theorie höchste Bedeutung beimessen, denn „[t]rotz all ihrer Unfreiheit ist sie im Unfreien Statthalter der Freiheit.“ (Adorno 1986b, 763) Kritische Theorie müsse sich daher im Moment auf die Theorie, auf die Kritik, beschränken. Dabei spricht Adorno derjenigen Theorie, welche nicht als Anweisung auf ihre Verwirklichung gedacht ist, noch die größte Hoffnung auf Verwirklichung zu (vgl. ebd. 781), weil der ständige Ruf nach Anwendbarkeit keine Gegenbewegung zur verwalteten Welt sein könne, sondern eher ein Teil des Problems sei, der das kritische Nachdenken behindere.

Herzustellen wäre nach Adorno zudem ein Bewusstsein von Theorie und Praxis, das beide weder so trennt, dass Theorie ohnmächtig würde noch Praxis willkürlich. (Vgl. ebd., 761)³² Vordringlich sei jedoch im Moment die Theorie, im Verständnis Adornos gleichzusetzen mit Kritik. Diese dürfe sich aber nicht von der Auflage etwas Besseres, Positives vorzuschlagen, einschränken lassen:

„Wesentlich deutsch, obwohl wiederum nicht so durchaus, wie leicht der annimmt, der nicht Analoges in anderen Ländern zu beobachten Gelegenheit hatte, ist ein antikritisches Schema, das aus der Philosophie, eben jener, die den Raisonneur anschwärzte, ins Gewäsch herabsank: die Anrufung des Positiven. Stets wieder findet man dem Wort Kritik, wenn es denn durchaus toleriert werden soll, oder wenn man gar selber kritisch agiert, das Wort konstruktiv beigesellt. Unterstellt wird, daß nur der Kritik üben könne, der etwas Besseres anstelle des Kritisierten vorzuschlagen habe; in der Ästhetik hat Lessing vor zweihundert Jahren darüber gespottet. Durch die Auflage des Positiven wird Kritik von vornherein gezähmt und um ihre Vehemenz gebracht. Bei Gottfried Keller gibt es eine Stelle, an der er die Forderung nach dem Aufbauenden ein Lebkuchenwort nennt. Viel sei schon gewonnen, so etwa argumentiert er, wenn dort, wo ein schlechtes Gewordenes Licht und Luft versperre, der Muff weggeräumt würde. [...] Das Wort positiv, gegen das vor Jahrzehnten nicht nur

³² Auf längere Sicht müsse das Ziel von Praxis jedoch ihre eigene Abschaffung sein. (Vgl. Adorno 1986b, 769)

Karl Kraus sondern auch ein so wenig radikaler Schriftsteller wie Erich Kästner polemisierte, ist mittlerweile in Deutschland magisiert worden. Es schnappt automatisch ein. [...] Das Verlangen nach positiven Vorschlägen wird immer wieder unerfüllbar, und darum Kritik desto bequemer diffamiert. [...] Dem entgegenzusetzen wäre, in Variation eines berühmten Satzes von Spinoza, daß das Falsche, einmal bestimmt erkannt und präzisiert, bereits Index des Richtigen, Besseren ist.“ (Adorno 1986e, 793)

Das Verhältnis zur erzieherischen Praxis

Wie erklärt sich aber nun das Engagement Adornos für praktische, mitunter sehr konkrete Fragen der Erziehung? In den „Marginalien zu Theorie und Praxis“ schreibt Adorno auch den folgenden Satz: „Fällige Praxis wäre allein die Anstrengung, aus der Barbarei sich herauszuarbeiten.“ (Adorno 1986b, 761) Diese Anstrengung ist für Adorno unmittelbar mit Erziehung verknüpft.

Als Adorno und Horkheimer Anfang der 1950er-Jahre zurück nach Deutschland gingen, war eine ihrer Motivationen auch zur Re-education der Deutschen beizutragen und (als Universitätsprofessoren) eine junge Generation von Demokrat*innen zu erziehen.³³ (Vgl. Voigts 2010, 25ff.) So schrieb Adorno 1953 in einem Brief an Horkheimer:

„Angesichts dessen jedoch, daß wir kaum mehr darauf hoffen können, selber die Subjekte jener Praxis zu sein, die das Unheil wenden könnte, kommt alles darauf an, daß wir in einer Kontinuität stehen, die uns die Hoffnung gibt, daß nicht alles, was in uns sich angesammelt hat, verloren geht.“ (Horkheimer 1988, 247f.)

So war ihnen beiden, bei aller Skepsis gegenüber der Student*innenbewegung der 1960er, die Beziehung zu ihren Studierenden in Frankfurt sehr wichtig, auch wenn sie, wie oben erläutert, diese nicht für revolutionäre Subjekte hielten. Dennoch war es ihnen ein Anliegen, ihre Kritik als „Flaschenpost“ weiterzugeben.³⁴ Adornos Engagement für die

³³ Im Vorwort zur Neuauflage der „Dialektik der Aufklärung“ schreiben die Autoren Horkheimer und Adorno beispielsweise: „Aus Amerika, wo das Buch geschrieben ist, kehrten in der Überzeugung wir nach Deutschland zurück, theoretisch wie praktisch mehr tun zu können als anderswo.“ (Horkheimer/Adorno 1988, X)

³⁴ Erstmals findet sich der Begriff der Flaschenpost in einem Brief Horkheimers vom Juni 1940. (Vgl. Horkheimer 1988, Bd. 16, 726) Adorno und Horkheimer griffen die Idee in der „Dialektik der Aufklärung“ wieder auf, wenn sie vom fehlenden revolutionären Subjekt sprechen: „Wenn die Rede sich heute an einen wenden kann, so sind es weder die sogenannten Massen, noch der Einzelne, der ohnmächtig ist, sondern

Erziehung zur Mündigkeit kann vorerst als eine Art reformistische Praxis beschrieben werden: der Versuch mündige und (relativ) autonome Subjekte zu erziehen und eine kritische Öffentlichkeit zu etablieren, um einen Rückfall in die Barbarei zu verhindern. Adorno sah (zumindest in den 1960er-Jahren) die „Möglichkeit, die objektiven, nämlich gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, die solche Ereignisse [Auschwitz] ausbrüten, zu verändern [...] aufs äußerste beschränkt“, weshalb „Versuche, der Wiederholung entgegenzuarbeiten, notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt“ seien. (Adorno 1970a, 89) Diese, auf die unmittelbare Praxis bezogenen, Bemühungen werden in der Rezeption oftmals einseitig benützt, um Adorno (z.B. für die Pädagogik) „brauchbarer“ zu machen oder um das Bild des „ewigen Verneiners“ und „Miesmachers“ (vgl. Paffrath 1987, 11) zu korrigieren. Mitunter werden sie auch gegen Adornos „Negative Dialektik“ ausgespielt, in der er schreibt: „Wer für Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfershelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte.“ (Adorno 1970b, 360) Wenn es auch diese Widersprüchlichkeit zwischen Adornos publizistischem, erzieherischem Engagement und der oben zitierten Formulierung gibt, so würde ich, wie der Herausgeber der gesammelten Radiobeiträge Adornos, Gerd Kadelbach, diese als „Dokumentation über die praktischen Bemühungen eines Theoretikers, der nicht darauf verzichten konnte oder wollte, seine Kritik am ‚Betrieb‘, am ‚Ganzen‘ der erreichbaren Öffentlichkeit vorzutragen.“ (Adorno 1970a, 8) sehen. Des Weiteren muss betont werden, dass Adorno (ungleich vielen seiner Rezipient*innen, siehe Exkurs III/4.3) Erziehung nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum begriff und schon gar nicht als Allheilmittel gegen auf Ungleichheit basierende gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse. Die Möglichkeiten von Erziehung sind demnach als begrenzt zu betrachten. Der Druck, der durch die Verhältnisse auf den Menschen lastet, überwiegt nach Adorno alle Anstrengungen der Erziehung. Er bezeichnet diesen Umstand auch als „düsteren Aspekt einer Erziehung nach Auschwitz“. (Vgl. Adorno 1970a, 100f.) Erziehung ist also nach Ansicht Adornos kein Gegenpol zur Barbarei, aber möglicherweise ein Mittel, um sich aus dieser herauszuarbeiten. Dass Adorno sich insbesondere nach Auschwitz so sehr dem

eher ein eingebildeter Zeuge, dem wir es hinterlassen, damit es doch nicht ganz mit uns untergeht.“ (Adorno/Horkheimer 1988, 272)

Subjekt und der Psychologie zuwandte, liegt nicht darin begründet, dass er die Wiederkehr oder Nicht-Wiederkehr des Nationalsozialismus als eine psychologische Frage (und nicht als gesellschaftliche) gedeutet hätte. Die Konzentration auf das Psychologische war für Adorno eine pragmatische Entscheidung, „weil die anderen, wesentlicheren Momente dem Willen gerade der Erziehung weitgehend entrückt sind, wenn nicht dem Eingriff des Einzelnen überhaupt.“ (Adorno 1970a, 92) Durch Maßnahmen einer noch so weit gespannten Erziehung werde sich zwar nicht verhindern lassen, dass Schreibtischmörder*innen nachwachsen, aber dass es Menschen gebe, die unten, als „Knechte“ die Verbrechen begehen, dagegen lasse sich durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen, schreibt Adorno am Ende von „Erziehung nach Auschwitz“ (1970a, 104).

Warum, wozu und wie soll aber nun Adornos Ansicht zufolge nach Auschwitz genau erzogen werden?

2. ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ

*„Aufarbeitung der Vergangenheit als Aufklärung ist wesentlich solche Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst.“
(Adorno 1970a, 27)*

2.1. Erziehung – warum?

Der Rückfall in die Barbarei, der mit Auschwitz seinen Höhepunkt erreicht hat, ist für Adornos Erziehungsreflexionen der zentrale Bezugspunkt. Adorno versteht unter Barbarei,

„daß [...] im Zustand der höchstentwickelten technischen Zivilisation die Menschen in einer merkwürdig ungeformten Weise hinter ihrer eigenen Zivilisation zurückgeblieben sind – nicht nur, daß sie in ihrer überwältigenden Mehrheit nicht die Formung erfahren haben, die dem Begriff der Zivilisation entspricht, sondern daß sie erfüllt sind von einem primitiven Angriffswillen einem primitiven Haß oder, wie man das gebildet nennt, Destruktionstrieb, der noch das Seine dazu beiträgt, die Gefahr zu steigern, daß diese ganze Zivilisation, wozu sie von sich aus schon tendiert, in die Luft geht.“ (Adorno 1970a, 120)

Adorno sträubt sich dagegen, Barbarei näher zu definieren, er spezifiziert sie allerdings, indem er meint,

„daß Barbarei überall dort vorliegt, wo ein Rückfall in primitive physische Gewalt stattfindet, ohne daß er in einer durchsichtigen Beziehung zu vernünftigen Zwecken der Gesellschaft steht, wo also die Identifikation mit dem Ausbruch physischer Gewalt gegeben ist. Während Gewalt dort, wo sie in einem transparenten Zusammenhang zu der Herbeiführung menschenwürdigerer Zustände auch in ganz eingengten Situationen führt, nicht ohne weiteres als Barbarei verurteilt werden kann.“ (Ebd., 124)

Gewalt und Barbarei sind also nicht einfach gleichzusetzen. Barbarei geht für Adorno einher mit wahnhaftem Vorurteil, Unterdrückung, Völkermord und Folter. (Vgl. ebd., 86)

Das Phänomen der Barbarei ist, nach Adorno, auf seine psychologischen als auch auf seine objektiven, in den gesellschaftlichen Systemen selbst liegenden, Grundfaktoren zurückzuführen. Als objektive Faktoren bezeichnet Adorno jene, die, „unabhängig von der Einzelseele der einzelnen Menschen, so etwas wie Barbarei ausbrüten.“ (Ebd., 121) Der

wesentliche Bezugspunkt für eine Erziehung nach Auschwitz sind nach Adorno nun jene Thesen, dass die Barbarei fortbestehe, „solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern“ (ebd., 88) und dass der Faschismus nachlebe³⁵, was daher rühre, dass „die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen fortbestehen, die den Faschismus zeitigten.“ (Ebd., 22) Diese objektiven Faktoren – die bereits vor dem Nationalsozialismus bestanden³⁶, von ihm ausgenutzt und auf die Spitze getrieben wurden und 1945 nicht so einfach verschwunden sind – sichtbar zu machen und Subjekte zu erziehen, die zu ihrer Überwindung fähig sind, ist das Anliegen der Kritischen Theorie. Begründet wird das Engagement für Fragen der Erziehung damit, dass „die Möglichkeit, die objektiven, nämlich gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, die solche Ereignisse ausbrüten, zu verändern, heute aufs äußerste beschränkt ist“, womit die „Versuche, der Wiederholung entgegenzuarbeiten, notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt“ sind. (Ebd., 89) Auch wenn „die Wiederkehr oder Nichtwiederkehr des Faschismus im entscheidenden keine psychologische, sondern eine gesellschaftliche Frage ist“, so sind „die anderen, wesentlicheren Momente dem Willen gerade der Erziehung weitgehend entrückt [...]“. (Ebd., 92) Dennoch ist „solange die Gesellschaft die Barbarei aus sich heraus erzeugt, zum Widerstand dagegen die Schule nur minimal fähig. Ist aber Barbarei [...] der Gegensatz zur Bildung, so hängt Wesentliches auch davon ab, daß die einzelnen Menschen entbarbarisiert werden.“ (Ebd., 86)

Den Rückfall in die Barbarei zu verhindern, hält Adorno für so vordringlich, dass ihm alle anderen spezifischen Erziehungsideale nachzuordnen sind. (Ebd., 120) Dies führt ihn zur Neuformulierung des Kant'schen kategorischen Imperativs. In seinem Radiovortrag „Erziehung nach Auschwitz“ (1966) hält er fest:

³⁵ Das Nachleben des Nationalsozialismus zeigt sich nach Adorno nicht nur im Nachleben seiner Doktrinen, sondern auch in der Beschaffenheit des Denkens: „Der Nationalsozialismus lebt heute ja wohl überhaupt weniger darin nach, daß man noch an seine Doktrinen glaubte – wie weit das überhaupt je der Fall war, ist fraglich –, als in bestimmten formalen Beschaffenheiten des Denkens. Zu ihnen rechnet beflissene Anpassung ans je Geltende, zweiwertige Aufteilung nach Schafen und Böcken, Mangel an unmittelbaren, spontanen Beziehungen zu Menschen, Dingen, Ideen, zwanghafter Konventionalismus, Glaube an Bestehendes um jeden Preis. Derlei Denkstrukturen und Syndrome sind als solche, dem Inhalt nach, apolitisch, aber ihr Überleben hat politische Implikationen.“ (Adorno 1970a, 39)

³⁶ Die Rede vom „Zivilisationsbruch“ ist nach Ansicht Adornos nicht haltbar. Dass im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt ist bzw. die Zivilisation ihrerseits das Antizivilisatorische hervorbringt, zeigt Adorno, angelehnt an Sigmund Freud, in „Erziehung nach Auschwitz“ auf S.88ff.

„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. Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeugt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole.“ (Ebd., 88)

Im selben Jahr schreibt er in seinem philosophischen Werk „Negative Dialektik“:

„Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: Ihr Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz sich nicht wiederhole, nichts Ähnliches geschehe. Dieser Imperativ ist so widerspenstig gegen seine Begründung wie einst die Gegebenheit des Kantischen. Ihn diskursiv zu behandeln, wäre Frevel: an ihm läßt lebhaft das Moment des Hinzutretenden am Sittlichen sich fühlen. Lebhaft, weil es der praktisch gewordene Abscheu vor dem unerträglichen physischen Schmerz ist, dem die Individuen ausgesetzt sind, auch nachdem Individualität, als geistige Reflexionsform, zu verschwinden sich anschickt. Nur im ungeschickt materialistischen Motiv überlebt Moral.“ (Adorno 1970b, 358)

Adorno recurriert auf Immanuel Kants Aufklärungsphilosophie, da es seiner Ansicht nach in Deutschland (für Österreich wäre wohl selbiges zu behaupten) nicht zu viel Aufklärung, sondern zu wenig gegeben hat. Die Abwandlung des Kant'schen Imperativs begründet Adorno damit, dass sich Zeit und Raum und damit der Imperativ selbst verändert hätten. Kants Imperativ, „[H]andle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1961, 53), setzt zwar Autonomie unter Abstraktion der geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen voraus, lokalisiert sich aber am Übergang von der Vorgeschichte zur menschlichen Geschichte, die nach Kant nur auf Grundlage einer bürgerlichen Gesellschaft denkbar ist. Adorno formuliert den kategorischen Imperativ jedoch nach dem Ende einer bürgerlichen Entwicklung, die zu einer weltgeschichtlichen Katastrophe geführt hat. Ihm geht etwas voraus, das erinnert werden muss und das alles affiziert, was nach ihm kommt: Auschwitz. Adornos Wahl der

imperativen Form ist damit keineswegs als willkürlich zu verstehen, sondern Ausdruck der zentralen Bedeutung, die Auschwitz in Adornos Erkenntniskritik gesellschaftlicher Tatbestände einnimmt.³⁷ (Vgl. Claussen 1988, 55ff.) Das Leben nach Auschwitz erfährt sich als beschädigtes, das zur Selbstreflexion zwingt.³⁸

2.2. Erziehung – wozu?

Wozu soll das Individuum nun nach Ansicht Adornos erzogen werden, damit sich Auschwitz nicht wiederholen kann? Er führt dafür mehrere Begriffe ins Feld, die in der Folge kurz erläutert werden sollen.

Erziehung nach Auschwitz ist für Adorno wesentlich eine Erziehung zur *Mündigkeit*. Eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten sollte, verlange mündige Menschen. So schreibt Adorno: „Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft der Mündigen vorstellen.“ (Adorno 1970a, 107) Unter Mündigkeit versteht er die „selbstständige bewußte Entscheidung jedes Einzelnen Menschen“. (Ebd., 107) Mündigkeit bedeute in gewisser Weise auch soviel wie *Bewußtmachung*, *Rationalität* (vgl. ebd., 109) und brauche eine bestimmte *Festigkeit des Ichs* (vgl. ebd., 143), die durch Erziehung erreicht werden sollte. Mündigkeit ist für Adorno eine dynamische Kategorie, ein Werdendes, das nicht als Sein bestimmt werden kann (vgl.

³⁷ Claussen schreibt über den Zeitpunkt von Adornos Formulierung eines neuen kategorischen Imperativs: „Adorno hat seinen kategorischen Imperativ formuliert, längst bevor Fernsehserien Auschwitz in das Alltagsbewusstsein integrierten, längst bevor pädagogische Kohorten sich auf Auschwitz als ‚Unterrichtseinheit‘ spezialisierten und längst bevor – wissenschaftlich verkleidet – über Singularität über Singularität und Vergleichbarkeit von Auschwitz öffentlich debattiert wurde. Die Tendenz zur Vereinnahmung von Auschwitz durch die Kulturindustrie ist vor zwanzig Jahren offensichtlich schon ablesbar gewesen. Gegen diese Tendenz sperrt sich der kategorische Imperativ.“ (Claussen 1988, 56)

³⁸ Vgl. den Untertitel des Werkes „Minima Moralia“: „Reflexionen aus dem beschädigten Leben“ (1951); Diese These bezieht Adorno nicht bloß auf das einzelmenschliche Leben oder die politische Sphäre, sondern auf alle Bereiche des Lebens: In seinen Meditationen zur Metaphysik in der „Negativen Dialektik“ schreibt er beispielsweise über die Kultur nach Auschwitz: „Auschwitz [hat] das Mißlingen der Kultur unwiderleglich bewiesen. Daß es geschehen konnte inmitten aller Tradition der Philosophie, der Kunst und der aufklärenden Wissenschaften, sagt mehr als nur, daß diese, der Geist, es nicht vermochte, die Menschen zu ergreifen und zu verändern. In jenen Sparten selber, im emphatischen Anspruch ihrer Autarkie, haust die Unwahrheit. Alle Kultur nach Auschwitz, samt der dringlichen Kritik daran, ist Müll. Indem sie sich restaurierte nach dem, was in ihrer Landschaft ohne Widerstand sich zutrug, ist sie gänzlich zu der Ideologie geworden, die sie potentiell war, seitdem sie, in Opposition zur materiellen Existenz, dieser das Licht einzuhauchen sich anmaßte, das die Trennung des Geistes von körperlicher Arbeit vorenthielt.“ (Adorno 1970b, 359)

ebd., 144). Erziehung zur Mündigkeit ist für Adorno auch eine zur *Herstellung eines richtigen Bewusstseins*.³⁹ (Vgl. ebd., 107)

Mündigkeit und Rationalität sind nach Ansicht Adornos aber immer auch Realitätsprüfung und diese involviere regelmäßig ein Moment der Anpassung:

„Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehenbleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert [...]“. (Ebd., 109)

Erziehung hat also eine Gratwanderung zwischen Erziehung zur (notwendigen) Anpassung und zum *Widerstand* zu meistern. Da die unmittelbar auf das Individuum wirkenden Zwänge jedoch so übermächtig geworden seien, dass sie, nach Ansicht Adornos, den Anpassungsprozess quasi automatisch besorgen würden⁴⁰, habe Erziehung „im Augenblick des allgegenwärtigen Konformismus demnach vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen und den überwertigen Realismus zu kritisieren, als Anpassung zu verstärken.“ (Ebd., 110)

Die Mündigkeit unterliege in der gegenwärtigen Gesellschaft Einschränkungen: Adorno betont, dass die Einrichtung der Welt, in der wir leben, selbst zu ihrer eigenen Ideologie geworden sei und damit einen so ungeheuren Druck auf die Menschen ausübe, dass er alle Erziehung überwiege. Er nennt dies auch die „unermessliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende“ (ebd., 108f.), die in die Reflexionen über Mündigkeit unbedingt mit aufgenommen werden müsse. Ein „autonomes Subjekt“ gebe es demnach

³⁹ Der marxistische Terminus der „Herstellung eines richtigen Bewusstseins“ bezieht sich auf die Fähigkeit, Ideologie als solche zu erkennen. Das bürgerliche Bewusstsein ist nach Karl Marx dadurch charakterisiert, dass es seine eigenen gesellschaftlichen Bedingtheiten nicht wahrhaben will. Es unterliegt der Selbsttäuschung über die universelle Gültigkeit seiner Bewusstseinsformen wie Moral, Religion und Metaphysik. Die Bourgeoise betrachtet Marx zufolge ihre Ideen als „ewige Natur- und Vernunftgesetze“. Marx bezeichnet diese Art von Selbsttäuschung als „Ideologie“ und setzt sie gleich mit „falschen Bewußtsein“, welches bedingt, dass das Individuum „die Kräfte nicht kennt, die sein Denken wirklich lenken, und sich vorstellt von der reinen Folgerichtigkeit des Gedankens selbst oder von rein gedanklichen Einflüssen geleitet zu werden“. (Vgl. Kolakowski 1976, 176)

⁴⁰ Adorno attestierte den Kindern seiner Zeit einen „überwertigen Realismus“. Damit meint er, dass der Anpassungsprozess vollständig internalisiert sei und Kinder die Anpassungsleistung größtenteils bereits selber erbringen würden: „Dadurch, daß der Anpassungsprozeß so maßlos forciert wird von der gesamten Umwelt, in der die Menschen leben, müssen sie die Anpassung gleichsam sich selber schmerzhaft antun, den Realismus sich selbst gegenüber übertreiben und, mit Freud zu reden, sich mit dem Angreifer identifizieren.“ (Adorno 1970a, 110)

nicht. Da die gesellschaftliche Einrichtung, unter der wir leben, nach wie vor auf Heteronomie beruhe, könne kein Mensch in der heutigen Gesellschaft nach seiner eigenen Bestimmung existieren. (Vgl. ebd., 144) Dennoch meint Adorno, die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz sei *Autonomie*, die er als die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen definiert. (Vgl. ebd., 93) Die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit bestehe deshalb darin, „daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.“ (Ebd., 145)

Erziehung müsse außerdem *Individualität*⁴¹ fördern, denn „Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu paßt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln.“ (Ebd., 97)

Eines der wichtigsten Erziehungsziele nach Adorno ist die Erziehung zur *Erfahrungsfähigkeit*, denn der

„tieferer Sinn von Bewußtsein und Denkfähigkeit ist nicht einfach der formallogische Ablauf, sonder er stimmt wörtlich mit der Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, überein. Denken und geistige Erfahrungen machen, würde ich sagen, ist ein und dasselbe. Insofern sind Erziehung zur Erfahrung und Erziehung zur Mündigkeit [...] miteinander identisch.“ (Ebd., 116)

Erziehung zur Erfahrung sei wiederum identisch mit Erziehung zur Phantasie. (Vgl. ebd.) Erfahrungsfähigkeit verhindert nach Ansicht Adornos Stereotypie im weitesten und Antisemitismus im engsten Sinn.⁴² (Siehe Kapitel III/3)

⁴¹ Adorno sieht die Bildung der Individualität, unter Bezug auf Johann W. Goethe und Friedrich Hegel, im Prozess der „Entäußerung“, in der Erfahrung des Nicht-Ichs am Anderen. Er weist darauf hin, der Anti-Individualismus, der die deutsche pädagogische Diskussion lange beherrscht habe und immer noch nachklinge, reaktionär und faschistoid sei. Man könne Erziehung zum Individuum jedoch nicht postulieren, vor allem weil heute weitgehend die sozialen Möglichkeiten der Individuation fehlen würden. Die Gesellschaft setze heute auf Nichtindividuation, aufs Mitmachen, eine Prämie. Parallel dazu laufe die Schwächung der Ich-Bildung, die unter dem Begriff Ich-Schwäche in der Psychologie bekannt sei. Die Situation ist damit paradox: Eine Erziehung ohne Individuum ist unterdrückend und repressiv, der Versuch Individuen wie Pflanzen heranzuziehen, hat jedoch etwas Schimärisches und Ideologisches. Dessen müsse man sich in der Erziehung bewusst sein und aus diesem Grund müsse man auf einen Bruch hinarbeiten, statt (wie Wilhelm Humboldt) von der Idee der Harmonie zwischen dem gesellschaftlich funktionierenden und in sich ausgebildeten Menschen auszugehen. (Vgl. Adorno 1970a, 117ff.)

⁴² „Der tiefste Defekt, mit dem man es heute zu tun hat, ist der, daß die Menschen eigentlich gar nicht mehr zu Erfahrung fähig sind, sondern zwischen sich und das zu Erfahrende jene stereotype Schicht dazwischenschieben, der man sich widersetzen muß.“ (Adorno 1970a, 113f.)

Erfahrungsfähigkeit ist nach Adorno aber auch die Voraussetzung zur Steigerung des Reflexionsniveaus (vgl. ebd., 115). Die Menschen sind nach Adorno davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. So kommt er zum Schluss: „Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu *kritischer Selbstreflexion* [Herv. E.R.]“ (Ebd., 90)

Um den Rückfall in die Barbarei zu verhindern, muss das Erziehungswesen nach Ansicht Adornos die Subjekte mit einer *Abscheu beziehungsweise Scham gegenüber Gewalt* ausstatten. (Vgl. ebd., 130) Damit ist nicht gemeint, dass Erziehung Aggressionen austreiben müsse oder zur völligen Gewaltlosigkeit führen solle. Zum Einen bedürfe auch die Antibarbarei mitunter der Gewalt (jedoch nicht in der Erziehung) und zum Anderen erkennt Adorno mit Freud, dass gerade die so genannten Aggressionsinstinkte so sublimiert werden können, dass sie zu produktiven Neigungen führen. Ganz frei von barbarischen Zügen könne keine*r sein, es käme allerdings darauf an, diese Züge gegen das barbarische Prinzip zu wenden. (Vgl. ebd., 123) Es sei zudem keine Funktion der Aufklärung alle Menschen in „Lämmchen“ zu verwandeln, „denn das Lämmchenhafte sei selbst eine Form des Barbarischen, indem es bereit ist, das Abscheuliche mitanzusehen und im entscheidenden Moment sich zu ducken.“ (Vgl. ebd., 129) Dennoch müsse es „eine vordringliche Aufgabe sein, die Scham über die Roheit, die im Prinzip der Kultur liege, zu wecken [...]“ (Ebd., 130)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Adorno die folgenden, schwer überprüfbaren und innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen nie vollständig erreichbaren, Erziehungsziele postuliert: *Mündigkeit, selbstständige, bewusste Entscheidung, Rationalität, Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, Schaffung der Fähigkeit, Ideologie als solche zu erkennen* (im marxistischen Terminus: die Herstellung eines richtigen Bewusstseins), *Nonkonformismus, Widerspruch und Widerstand, Autonomie, Erfahrungsfähigkeit, Phantasie, Abscheu/Scham gegenüber Gewalt und Individualität.*

Er grenzt sich damit von jenen Erziehungsvorstellungen ab, die Ordnung, Autorität, Kollektive, Härte und Anpassungsleistung überhöhen. So schreibt er beispielsweise über die Erziehung zur Disziplin durch Härte:

„Die Vorstellung, Männlichkeit bestehe in einem Höchstmaß an Ertragenkönnen, wurde längst zum Deckbild eines Masochismus, der [...] mit dem Sadismus nur allzu leicht sich

zusammenfindet. Das gepriesene Hart-Sein, zu dem da erzogen werden soll, bedeutet Gleichgültigkeit gegen den Schmerz schlechthin. Dabei wird zwischen dem eigenen und dem anderer gar nicht einmal so sehr fest unterschieden. Wer hart ist gegen sich, der erkaufte sich das Recht, hart auch gegen andere zu sein, und rächt sich für den Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte, die er verdrängen mußte. Dieser Mechanismus ist ebenso bewußt zu machen wie eine Erziehung zu fördern, die nicht, wie früher, auch noch Prämien auf den Schmerz setzt und auf die Fähigkeit, Schmerzen auszuhalten.“ (Ebd., 96)

2.3. Erziehung – wie?

Wie bereits erwähnt, fordert Adorno eine *Wendung aufs Subjekt* im Sinne einer „Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst.“ (Vgl. Adorno 1970a, 27) Neben der Konzentration auf die individuelle Erziehung fordert Adorno jedoch auch „allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung [von Auschwitz] nicht zuläßt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden.“ (Ebd., 91) Erziehung verläuft für Adorno also auf zwei Ebenen: der individuellen und der gesellschaftlichen, welche die Bedingungen für erstere stellt. Wie soll aber Erziehung zur Mündigkeit auf individueller Ebene erfolgen?

Erziehung erhält für Adorno – mit Freud – primär Bedeutung als *Erziehung in der frühen Kindheit*, weil zu dieser Zeit die Grundsteine für die Entwicklung eines (weitgehend) autonomen, erfahrungs- und reflexionsfähigen oder eben autoritären Charakters gelegt werden. Adornos These lautet folgendermaßen: „Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.“ (Ebd., 90) Adorno meint, dass die Perpetuierung der Barbarei in der Erziehung wesentlich durch das *Autoritätsprinzip* vermittelt werde, weshalb er den Abbau jeglicher Art von „unerhellter“ (für das Kind undurchsichtige) Autorität als eine der wichtigsten Voraussetzungen für Entbarbarisierung hält. (Vgl. ebd., 131)⁴³ Die Art, in der man zu einem autonomen, also

⁴³ Er wendet sich damit nicht gegen gewisse Autoritätserscheinungen, wo sie ein Moment der Durchsichtigkeit für das Kind haben. Als fragwürdiges Beispiel bringt Adorno das Kind, das einer Fliege die

mündigen Menschen wird, ist für Adorno nicht einfach durch das Auflehnen gegen jede Art von Autorität gekennzeichnet. Adorno greift auf das psychoanalytische Modell zurück, nachdem man sich zuerst mit der Autorität (bei Freud: die Vaterfigur) identifizieren, sie verinnerlichen und sich zu eigen machen muss, um dann, in einem schmerzhaften und nie ohne Narben gelingenden Prozess zu erfahren, dass die Vaterfigur dem Ich-Ideal, das man von ihm gelernt hat, nicht entspricht, womit die Ablösung und auf diese Weise erst die Mündigwerdung möglich ist. Das Moment der Autorität ist in diesem Modell also ein Moment, das im Prozess der Mündigwerdung vorausgesetzt ist. Der Ablösungsprozess von dieser Autorität sei notwendig, weil die Identitätsfindung ohne die Begegnung mit Autorität nicht möglich sei. (Vgl. ebd., 140) Adorno verweist jedoch auf „The Authoritarian Personality“ und betont, dass brutale, väterliche Autorität den ödipalen Charakter herausbilde, der dadurch gekennzeichnet sei, dass Menschen, die auf der einen Seite beherrscht würden von verdrängter Wut, auf der anderen Seite (eben weil sie sich nicht haben entwickeln können) dazu tendierten, sich mit der sie unterdrückenden Autorität zu identifizieren.⁴⁴ (Vgl. Adorno 1986c, 372) Auch die „Kälte und Beziehungslosigkeit“ in der frühen Kindheit führe aber zu ähnlichem Resultat, der Entwicklung eines pathisch kalten, beziehungslosen, mechanisch verwaltenden Typus. (Vgl. ebd., 373) Nun erkennt Adorno die Unmöglichkeit, Affekt (im Sinne von Liebe) zu predigen und meint, dass es zur „Freiheit des Affekts“ nicht komme, liege in der Gesellschaft selbst. Man müsse genau überlegen, was man tun könne, „ohne in die Verlogenheit synthetischer Nestwärme, Nestwärme mit Klimaanlage, zu verfallen, wie es denn überhaupt nichts Törichtereres gibt, als Menschen aufzufordern zu lieben.“ (Ebd., 373) Ein Patentrezept zur frühkindlichen Erziehung schlägt Adorno also nicht vor.

Konkreter wird er, wenn er über die Erziehung im Kindergarten und in der Schule spricht, wo zwar vieles schon entschieden sei, aber dennoch viele Interventionsmöglichkeiten bestünden. Adorno hält frühe formelle Erziehung, also pre-school-education, für wichtig, um in größerem Ausmaß soziale Startgleichheit zu gewähren. Es sei besonders im Kindergarten die Ausdrucksfähigkeit, Spontaneität und Kreativität zu fördern. (Vgl.

Flügel ausgerissen hat: Hier könne es sogar zu Entbarbarisierung beitragen, wenn es „eins auf die Pfoten kriegt“. (Vgl. Adorno 1970a, 131).

⁴⁴ Adorno nennt dies auch „Radfahrnatur“ („nach oben ducken, nach unten treten“) und bringt als weiteres veranschaulichendes Beispiel Heinrich Manns „Der Untertan“. (Vgl. Adorno 1986c, 373)

Adorno 1970a, 111f.) Zudem wäre es von großer Wichtigkeit, schon in der Phase des Kindergartens, wenn Kinder irgendwelche „Anzeichen ethnozentrischer Reaktionen“ (Adorno 1986c, 374) zeigten, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und auf sie einzuwirken. Die Erzieher*innen dürften dabei vor Konflikten mit den Eltern nicht zurückschrecken. Den Kindern sei außerdem zu vermitteln, dass nicht alles, was sie zuhause hören, lauterer Gold sei und sich auch ihre Eltern irren können. Auch wenn Adorno erkennt, dass Pädagog*innen kaum den Kindern das geben können, was ihnen zuhause fehlt, und so plädiert er dafür, auf ihre individuellen Nöte einzugehen. (Vgl. ebd.) Ein besonderes Augenmerk müsse auch auf den *Gruppendynamiken* liegen. Es „wäre in der Schule dem Problem des Ausschließenden nachzugehen, der Bildung besonderer Gruppen und Cliques, die fast stets dadurch zusammengehalten werden, daß sie gegen irgendwelche anderen sich richten, die nicht mitmachen dürfen.“ (Ebd., 375) Entgegenzusetzen wäre allerdings keine „vag-kollektive Klassengemeinde“, sondern individuelle Freund*innenschaft. Pädagogik müsse diese Freund*innenschaften ermutigen, statt (wie es Adornos Ansicht in der Schule oft geschehe) sie zu ironisieren und herabzusetzen. (Vgl. ebd., 375)⁴⁵ So erachtet es Adorno allgemein als eine wesentliche Erziehungsaufgabe, „der blinden Vormacht aller Kollektive entgegenzuarbeiten, den Widerstand gegen sie dadurch zu steigern, daß man das *Problem der Kollektivierung* [Herv. E.R.] ins Licht rückt.“ (Adorno 1970a, 95) Anknüpfen ließe sich an das Leiden, das die Kollektive zunächst allen Individuen, die in sie aufgenommen werden, zufügten. Er verweist dabei auf das Beispiel der Schule. (Vgl. ebd.) Anzugehen wäre nach Adorno aber insgesamt „gegen jene Art folk-ways, Volkssitten, Initiationsriten jeglicher Gestalt, die einem Menschen physischen Schmerz – oft bis zum Unerträglichen – antun als Preis dafür, daß er sich als Dazugehöriger, als einer des Kollektivs fühlen darf.“ (Ebd., 96) Der Wettbewerb ist nach Adorno dem Prinzip humaner Erziehung entgegengesetzt.⁴⁶ Mittels Wettbewerb könne man allenfalls Sportler*innen, aber keine entbarbarisierten Menschen

⁴⁵ Die Struktur der Cliquesbildung in der Schule sieht Adorno als Schlüsselphänomen. Die Cliques entsprächen einer Art geheimen Hierarchie, die an der offiziellen Schulhierarchie, die an der Leistung gemessen werde, entgegengesetzt sei, weil sie andere Qualitäten honoriere. (Vgl. Adorno 1986c, 376)

⁴⁶ Ein wesentliches Ziel schulischer Erziehung ist Adorno zufolge die Befähigung der Kinder und Jugendlichen zu „Reflexionen auf durchsichtige, humane Zwecke“ (1970a, 125). Diese unterscheidet er von „Reflexion in abstracto“ (ebd.), die auch der „blinden Herrschaft“ (ebd.) dienen könne. Reflexion und Humanität sollen dem Verständnis Adornos nach jedoch grundsätzlich parallel laufen.

erziehen. Stattdessen solle man den Jugendlichen abgewöhnen ihre Ellenbogen zu gebrauchen und das Prinzip des „fair play“ verfolgen. (Vgl. ebd., 126f.) Von der These so genannter „Entlastungsaggressionen“, also dem Ausagieren der Aggressivität im aggressiven Sport, hält Adorno nichts. (Vgl. ebd., 129) Eine weitere Forderung an die schulische Erziehung ist nach Adorno die Erkenntnis der „immanenten Unwahrheit der Pädagogik“, da die Sache, die sie betreibe, auf die Rezipierenden zugeschnitten und damit pädagogisiert werde. (Vgl. ebd., 75) Adorno schreibt, man könne „mit Kindern viel reifer und ernster sprechen“, als die Erwachsenen dies weitgehend glaubten. (Vgl. ebd., 84) Erziehung dürfe auch keine Erziehung auf fixierte Leitbilder hin sein. Sie habe vielmehr zum Verhalten in der Welt auszustatten, denn der immer schneller werdende Wechsel der gesellschaftlichen Verhältnisse erfordere von den Individuen Eigenschaften, die sich als Befähigung zur Flexibilität, zum mündigen und kritischen Verhalten, bezeichnen lassen.⁴⁷ Adorno kritisiert das im Begriff des Leitbildes enthaltene Moment der Heteronomie, das Autoritäre, das von außen willkürlich Gesetzte. Er betont, dass niemand das Recht habe, darüber zu entscheiden, wozu andere erzogen werden sollen. Die Erziehung gemäß bestimmter Leitbilder stehe „im Widerspruch zur Idee eines autonomen, mündigen Menschen, wie Kant sie unübertroffen formuliert in der Forderung, die Menschheit habe sich von ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien.“ (Ebd., 107) Adorno verweist zudem darauf, dass mit dem Bedürfnis (Pubertierender) nach Leitbildern, auch ein Bedürfnis nach Aufklärung parallel laufe. (Vgl. ebd., 115)

Ein wesentliches Augenmerk legt Adorno auf *Politische Bildung*:

„In Deutschland ist es Mode, auf den politischen Unterricht zu schimpfen, und sicherlich könnte er besser sein, aber der Bildungssoziologie liegen jetzt schon Daten vor, die darauf hinweisen, da der politische Unterricht, wo er überhaupt mit Ernst und nicht als lästige Pflicht betrieben wird, mehr Gutes stiftet, als man ihm gemeinhin zutraut.“ (Ebd., 24)

Er geht davon aus, dass auch aller politische Unterricht darin zentriert sein solle, dass Auschwitz sich nicht wiederhole und betont:

⁴⁷ Diese Forderung Adornos entspricht aus heutiger Sicht auch dem Ideal neoliberaler Subjektivität. Dies mag zum einen in Adornos teils sehr positiver Rezeption des Liberalismus, zum Anderen in seiner Einsicht, Erziehung müsse bis zu einem gewissen Grad auch Anpassung – die Befähigung zum Verhalten in der Welt – leisten, begründet liegen. Diese Befähigung stellt jedoch, einhergehend mit Mündigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit, auch die Basis für ein Widerstandspotential dar.

„Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt. Dazu müßte er in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.“ (Ebd., 104)

Als eine der wichtigsten Forderungen an Erziehung nach Auschwitz postuliert Adorno also die Forcierung einer soziologisch ausgerichteten Politischen Bildung. Als Beispiele des Inhaltes einer solchen gibt Adorno das Verhältnis von Staat und Individuum, vermittelt durch den Begriff der Staatsraison an: „Kritisch zu behandeln wäre, um nur ein Modell zu geben, ein so respektabler Begriff wie der der Staatsraison: indem man das Recht des Staates über das seiner Angehörigen stellt, ist das Grauen potentiell schon gesetzt.“ (Ebd.) Neben dem Begriff der Staatsraison hält Adorno aber auch den wiedererwachenden Nationalismus für substantiell. Dieser schaffe das Klima, das eine Auferstehung der Barbarei am meisten fördere. (Vgl. Ebd., 103)

Adorno schlägt zwei Ansätze einer Erziehung nach Auschwitz vor, die im Rahmen der Politischen Bildung oder Vergangenheitspädagogik von Bedeutung sind: Zum Einen fordert er eine *Erziehung des Madigmachens*: Er empfiehlt beispielsweise den Besuch kommerzieller Filme mit Schüler*innen, um ihnen zu zeigen, welcher Schwindel da vorliege. (Vgl. ebd., 145) Adorno betont, es solle zunächst einmal das Bewusstsein erweckt werden, dass die Menschen „immerzu betrogen“ würden⁴⁸ und schreibt in „Erziehung zur Mündigkeit“: „Ich würde eine solche Erziehung des ‚Madigmachens‘ außerordentlich advozieren.“ (Ebd., 146) In „Erziehung nach Auschwitz“ postuliert er vor allem die Notwendigkeit der *Bewusstmachung der subjektiven Mechanismen*, ohne die Auschwitz kaum gewesen wäre. Kenntnis dieser Mechanismen ebenso wie der stereotypen Abwehr, die ein solches Bewusstsein blockiere, tue nach Adorno dringend not. Wenn rationale Aufklärung auch die unbewussten Mechanismen nicht auflösen könne, so kräftige sie wenigstens im Vorbewusstsein gewisse Gegeninstanzen und helfe damit ein Klima zu bereiten, das dem Äußersten ungünstig sei. Adorno hofft, dass, wenn das „kulturelle Bewusstsein [...] von der Ahnung des pathogenen Charakters der Züge, die in Auschwitz zu dem Ihren kamen, [durchdrungen sei], so würden die Menschen jene Züge vielleicht

⁴⁸ Adorno bezeichnet „das zum Planetarischen erhobene mundus vult decipi, daß die Welt betrogen sein will“ (Adorno 1970a, 146) als den „Mechanismus der Unmündigkeit“ (ebd.).

besser kontrollieren.“ (Ebd. 103) Er betont aber auch die Notwendigkeit über die Verschiebung dessen, was in Auschwitz sich austobte, aufzuklären: Es könne auch andere Gruppen treffen. Adorno nennt beispielsweise die Alten, die Intellektuellen oder abweichende Gruppen im Allgemeinen. Außerdem seien konkrete Möglichkeiten des Widerstands zu zeigen, etwa die Geschichte der Euthanasiemorde beziehungsweise des Widerstands gegen sie.⁴⁹ (Vgl. ebd.)

Adorno gibt noch weitere Anregungen für die *Vergangenheitspädagogik*: Das Vergangene ist nach Adorno in einer Form zu vergegenwärtigen, die nicht beim bloßen Vorwurf stehen bleibe, sondern dem Entsetzen standhalte. (Vgl. ebd., 25) Die Gefahr, dass sich Auschwitz wiederhole, liege auch darin, dass man es nicht an sich herankommen lasse und sich stattdessen der Konfrontation mit dem Grauen entziehe. (Vgl. ebd., 93)⁵⁰ Adorno führt mehrere Beispiele der pädagogischen Arbeit nach Auschwitz an, die er als wenig erfolgsversprechend einschätzt: Er weist auf die Gefahren der personalisierten Holocaust-Pädagogik am Beispiel der Anne Frank hin:

„Man hat mir die Geschichte einer Frau erzählt, die einer Aufführung des dramatisierten Tagebuchs der Anne Frank beiwohnte und danach erschüttert sagte: ja, aber *das* Mädchen hätte man doch wenigstens leben lassen sollen. Sicherlich war selbst das gut, als erster Schritt zur Einsicht. Aber der individuelle Fall, der aufklärend für das furchtbare Ganze stehen soll, wurde gleichzeitig durch seine eigene Individuation zum Alibi des Ganzen, das jene Frau darüber vergaß. Das Vertrackte solcher Beobachtungen bleibt, daß man nicht einmal um ihretwillen Aufführungen des Anne Frank-Stücks, und Ähnlichem, widerraten kann, weil ihre Wirkung ja doch, so viel einem daran auch widerstrebt, so sehr es auch an der Würde der Toten zu freveln scheint, dem Potential des Besseren zufließt.“ (Ebd., 26)

Aufgrund der Unfähigkeit zur Erfahrung, welche er den Antisemit*innen attestiert, hält Adorno auch nichts von persönlichen Begegnungen und schreibt, er glaube nicht,

⁴⁹ Adorno führt den Widerstand gegen die Euthanasiemorde weiter aus: „Der Widerstand war auf die eigene Gruppe beschränkt; gerade das ist ein besonders auffälliges, weitverbreitetes Symptom der universalen Kälte.“ (Adorno 1970a, 103f.)

⁵⁰ Die nationalsozialistische Verfolgungs- und Vernichtungspolitik ist zwar (seit den 1980er-Jahren) in Schulen und Medien (vor allem aber in Form von kulturindustriellen Derivaten) präsenter als zu Lebzeiten Adornos, es kann jedoch mit Claussen (1995) und anderen davon ausgegangen werden, dass es sich dabei in den wenigsten Fällen um eine Form der Auseinandersetzung handelt, welche dem Entsetzen standhält und dazu führt, dass die Menschen das Geschehene an sich herankommen lassen. So kann mitunter auch die Beschäftigung *mit* etwas eine Ablenkung *von* selbigem sein.

„daß durch Gemeinschaftstreffen, Begegnungen zwischen jungen Deutschen und jungen Israelis und andere Freundschaftsveranstaltungen allzuviel geschafft wird, so wünschbar solcher Kontakt auch bleibt. Man geht dabei allzusehr von der Voraussetzung aus, der Antisemitismus habe etwas Wesentliches mit den Juden zu tun und könne durch konkrete Erfahrungen mit Juden bekämpft werden, während der genuine Antisemit vielmehr dadurch definiert ist, daß er überhaupt keine Erfahrung machen kann [...]“. (Ebd.)

Genauso wenig verspricht sich Adorno vom Verweis auf Fakten:

„Ist der Antisemitismus primär objektiv-gesellschaftlich begründet, und dann in den Antisemiten, dann hätten diese wohl im Sinn des nationalsozialistischen Witzes, die Juden erfinden müssen, wenn es sie gar nicht gäbe. Soweit man ihn in den Subjekten bekämpfen will, sollte man nicht zuviel vom Verweis auf Fakten erwarten, die sie vielfach nicht an sich heranlassen, oder als Ausnahmen neutralisieren.“ (Ebd.)

Auch der Appell an Werte oder an die positiven Eigenschaften der Opfer hilft Adorno zufolge nicht:

„Ich glaube nicht, daß es viel hülfe, 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.“ (Ebd., 89f.)

Eine der für die Vergangenheitspädagogik zentralsten Aussagen Adornos ist die folgende: „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern [...]“. (Ebd.) So geht er davon aus, dass eine Wiederholung von Auschwitz nicht durch Aufklärung über die (prospektiven) Opfer verhindert werden könne. Vielmehr solle man, im Sinne der „Wendung aufs Subjekt“, die Argumentation auf jene wenden, zu denen man rede: „Ihnen wären die Mechanismen bewusst zu machen, die in ihnen selbst das Rassevorurteil verursachen.“ (Ebd., 27) Dies sollte verbunden werden mit der Bekanntmachung der wesentlichsten „Propagandatricks“. Adorno spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Schutzimpfung“. (Ebd.)

Der praktische Vollzug solch einer subjektiven Aufklärung kann Adorno zufolge aber nur von Pädagog*innen und Psycholog*innen gemeinsam geleistet werden. (Vgl. ebd., 27) Zudem bedürfe es einer *Erziehung der Erzieher*innen* (vgl. ebd., 25), ihrer

psychoanalytischen Schulung und einer Selbstbesinnung in Bezug auf ihren Beruf.⁵¹ (Vgl. ebd., 83) Eine weitere Forderung Adornos ist die *Ausbildung und Stärkung von Multiplikator*innen*.

Geht man von einem Nachleben des Nationalsozialismus in der Demokratie aus, so sind der aufklärenden Pädagogik, und damit auch der Politischen Bildung, ihre Grenzen gesetzt. Ob sie nun soziologisch oder psychologisch sei, sie erreiche wohl nur jene, welche dafür bereits offen und eben darum für den Faschismus kaum anfällig seien, konstatiert Adorno. Andererseits hält er es keineswegs für überflüssig, auch diese Gruppe gegen die nicht-öffentliche Meinung durch Aufklärung zu stärken und meint: „Im Gegenteil, man könnte sich wohl vorstellen, daß sich aus ihr so etwas wie Kaders bilden, deren Wirken in den verschiedensten Bereichen dann doch das Ganze erreicht, und die Chancen dafür sind um so günstiger, je bewußter sie selbst werden.“ (Ebd., 24)⁵²

Nach diesen Erläuterungen, warum Erziehung nach Auschwitz für Adorno einen besonderen Stellenwert erlangt hat, wozu das Subjekt seiner Ansicht nach erzogen werden sollte und wie in etwa eine solche Erziehung umrissen werden kann, wird nun in der Folge auf die Antisemitismustheorie und die von Adorno vorgeschlagenen Möglichkeiten einer Bekämpfung des Antisemitismus eingegangen, um ein vollständigeres Bild darüber entstehen zu lassen, wie Erziehung zur Mündigkeit und gegen den Antisemitismus aussehen könnte.

⁵¹ Zu ergänzen wäre hier wohl, auch im Sinne Adornos, eine gesellschaftskritische Schulung.

⁵² Adorno lehnt sich dabei an die Erkenntnisse seiner Kollegin Marie Jahoda an. Siehe: Jahoda, Marie (1994): Sozialpsychologie der Politik und Kultur. Ausgewählte Schriften, Nausner & Nausner, Graz/Wien.

3. KRITISCHE THEORIE UND ANTISEMITISMUS

„Kinder, die einen, der reden kann, deshalb als Schmuser denunzieren, sind von vornherein Rekruten für das antisemitische Vorurteil. Bei ihnen stehen Geschicklichkeit und praktischer Sinn gegen den Geist.“ (Adorno 1986c, 377f.)

Im vorliegenden Kapitel wird kurz in die Rolle der Antisemitismustheorie innerhalb der Kritischen Theorie Adornos eingeführt, womit der Kontext der Antisemitismustheorie selbst verdeutlicht werden soll. Antisemitismusbegriff und –theorie Adornos werden im Kapitel „Zivilisationstheoretische und psychologische Annahmen“ erklärt, das im wesentlichen die Vorstellungen Adornos über die Entwicklung, die Formen, Funktionen und Besonderheiten des Antisemitismus zusammenfasst. Es soll verdeutlicht werden, wie sich dem Antisemitismus in einem Spannungsfeld von gesellschaftlich-ökonomischen und psychoanalytischen Erklärungen nach Adorno angenähert werden kann. Seinen Reflexionen über den Antisemitismus nach Auschwitz, mitunter auch sekundärer Antisemitismus genannt, wird ebenfalls ein Kapitel gewidmet. Für den Untersuchungsgegenstand selbst bildet das letzte Unterkapitel „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“ den wohl direktesten Anknüpfungspunkt.

3.1. Die Rolle der Antisemitismustheorie innerhalb der Kritischen Theorie Adornos

Bis gegen Ende der 1930er-Jahre spielte das Thema Antisemitismus in den Arbeiten der Vertreter*innen der Kritischen Theorie kaum eine Rolle. Von der Gründung des Instituts für Sozialforschung, 1923, bis einige Jahre nach seiner Schließung, 1933, und der zeitgleichen Emigration eines Großteils seiner Mitglieder wurden keine größeren Arbeiten über Antisemitismus in Angriff genommen.⁵³ 1939 verfasste Horkheimer schließlich einen

⁵³ Dies wirkt auf den ersten Blick erstaunlich, war das Thema bei der Planung Felix Weils, des Gründers des Instituts für Sozialforschung, fest verankert. Die Idee eines selbstfinanzierten Instituts schien Weil als eine ausgezeichnete Möglichkeit sich den üblichen – nicht gerade pro-marxistischen – Kanälen des universitären Lebens zu entziehen. Themen wie die Geschichte der Arbeiter*innenbewegung und Ursprünge des Antisemitismus sollten im Institut für Sozialforschung einen Raum erhalten. (Vgl. Jay 1981, 25f.)

Aufsatz mit dem Titel „Die Juden und Europa“, in dem er den Antisemitismus jedoch lediglich als Aspekt der Krise des Kapitalismus abhandelte und sich in seiner Analyse stark an Marx' Abhandlungen über die Judenfrage anlehnte.⁵⁴ Eine Veränderung dieser Position zeichnete sich während des Krieges ab.⁵⁵ Es wurden Pläne für ein zentrales Projekt, das der Erforschung des Antisemitismus gewidmet sein sollte, geschmiedet. Die wachsende Aufmerksamkeit für das Thema ging eng einher mit der zunehmenden Einbeziehung psychoanalytischer Erkenntnisse in die Kritische Theorie. (Vgl. Jay 1979, 443) Eng mit dem Wandel verbunden war auch die endgültige Abkehr von der traditionellen marxistischen Figur des Proletariats als Agent beziehungsweise Hoffnungsträger positiver gesellschaftlicher Veränderung. (Vgl. ebd., 453) Die Erfahrung der erzwungenen Emigration aufgrund des jüdischen Hintergrunds fast aller Institutsmitglieder und die Tatsache, Auschwitz gerade noch entronnen zu sein, können ebenfalls als wichtige Einflussfaktoren auf die in den Nachkriegsjahren zunehmende Beschäftigung mit dem Antisemitismus genannt werden. So wuchs zeitgleich bei vielen Institutsmitgliedern die Auseinandersetzung mit der eigenen jüdischen Identität, die vorher von den meisten als für ihr Leben und ihre Arbeit irrelevant erachtet wurde.⁵⁶

1943 wurde der erste systematische Versuch zur Erforschung des Antisemitismus begonnen, indem eine breitere Gruppe rund um Max Horkheimer, finanziert vom „Jewish Labor Committee“, eine umfangreiche Untersuchung über die Einstellung der amerikanischen Arbeiter*innenschaft gegenüber den Jüdinnen*Juden durchführte. Die

⁵⁴ Martin Jay meint zu dieser Frühphase der Beschäftigung der Kritischen Theorie mit dem Antisemitismus: „In ihrem Festhalten an Marx' Beurteilung des Antisemitismus bestätigten Horkheimer und seine Kollegen ein Verhaltensmuster, das viele Beobachter so umschrieben haben: je radikaler der Marxist, desto weniger interessiert er sich für die Besonderheit der jüdischen Frage.“ (Jay 1979, 440f.)

⁵⁵ Während des Krieges begann auch Franz Neumann, unter der Schirmherrschaft des Instituts, sein Werk „Behemoth“ zu verfassen, in welchem er auch die sozialen und religiösen Quellen des Antisemitismus behandelte, jedoch an der Analyse des Antisemitismus unter dem Aspekt der ökonomischen Rationalität festhielt und eine so genannte „Speerspitzen-theorie des Antisemitismus“ formulierte. Dieser zufolge ist der Antisemitismus lediglich von oben inszeniert statt spontan von unten erzeugt. (Vgl. Jay 1979, 442f., Neumann 1984, 159)

⁵⁶ Insbesondere Horkheimer betonte in der Nachkriegszeit in vielen Aufsätzen seine Verbundenheit mit der jüdischen Gemeinschaft und äußerte, dass wesentliche Aspekte der Kritischen Theorie auf jüdische Einflüsse zurückgeführt werden könnten. (Vgl. Jay 1979, 441) Mit diesen Einflüssen meinte er beispielsweise die Skepsis gegenüber verfrühter Positivität – die Weigerung der Frankfurter Schule, eine positiv-utopistische Alternative zur gegenwärtigen Gesellschaft zu entwerfen – welcher das traditionelle jüdische Tabu, das verbietet, Gott zu benennen und sich das Paradies auszumalen, nach Horkheimer als Vorbild gedient haben soll. (Vgl. ebd., 453 bzw. Spiegel-Interview mit Horkheimer: 24. Jg., 05.01.1970, S.81)

Ergebnisse dieser Arbeit wurden jedoch nie veröffentlicht. (Vgl. ebd., 444) 1944 lieferten Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“ schließlich eine tief gehende, wenn auch fragmentarische Analyse des Antisemitismus, die einerseits auf den empirischen Studien des emigrierten Instituts für Sozialforschung und andererseits auf den Erkenntnissen über die Dialektik der Aufklärung und das Wesen der herrschenden Vernunft, fußte. Unter dem Kapitelnamen „Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung“ wurden in sieben Thesen (die siebente wurde jedoch erst 1947 ergänzt) die Grundzüge des Antisemitismus, eingebettet in eine breitere Gesellschaftsanalyse und psychoanalytische Erklärungen, dargelegt. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 7) 1949/50 wurde das fünfbändige Kollektivwerk „Studies in Prejudice“, das Endprodukt eines umfassenden Forschungsprojekts zur Vorurteilsbildung, publiziert.⁵⁷ Hier lag der Schwerpunkt eher auf dem subjektiven, psychologischen Aspekt des Antisemitismus. Begründet wurde diese Fokusverlagerung von der soziologischen auf die psychologische Erklärung mit dem praktischen Credo, die Bekämpfung des Vorurteils, Re-education, setze bei den Individuen und ihrer Psychologie an. (Vgl. Wiggershaus 1988, 455) Dennoch verwies insbesondere Adorno immer wieder darauf, dass das Vorurteil als ein zutiefst gesellschaftliches und nicht bloß individuelles Problem zu begreifen sei.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Beschäftigung Horkheimers/Adornos mit dem Antisemitismus auf zwei Ebenen verläuft: Zum Einen betten sie ihre Antisemitismustheorie in die zivilisationstheoretischen und politisch-ökonomischen Überlegungen, wie sie unter anderem in der Dialektik der Aufklärung dargestellt werden, ein, zum Anderen wird der Antisemitismus auf einer subjektiven, psychologischen beziehungsweise psychoanalytischen Ebene behandelt (wie dies z.B. eher in den „Studies in Prejudice“ der Fall ist). Beide Ansätze, der historisch-materialistische und der psychoanalytische, sind jedoch nicht getrennt voneinander zu denken, führen Adorno/Horkheimer die Entstehung der psychischen Mechanismen (die zum Antisemitismus führen) doch auf die Gesellschaftsform zurück und kann sich, ihnen zufolge, Herrschaft nur über die Mobilisierung und Manipulation eben jener psychischen

⁵⁷ Die 1973 auf Deutsch erschienenen „Studien zum autoritären Charakter“ sind ein Teilausschnitt des ersten Bandes der „Studies in Prejudice“ mit dem Titel „The Authoritarian Personality“.

Mechanismen beständig reproduzieren. Horkheimer/Adorno bringen dies im Vorwort zu Paul W. Massings „Vorgeschichte des politischen Antisemitismus“ auf den Punkt:

„Der Antisemitismus hat seine Basis in objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen ebenso wie in Bewußtsein und Unbewußtsein der Massen. Aber er aktualisiert sich als Mittel der Politik: als eines der Integration auseinanderweisender Gruppeninteressen; als die kürzeste und ungefährlichste Art, von einer Lebensnot abzulenken, zu deren Beseitigung andere Mittel verfügbar wären.“ (Horkheimer/Adorno 1986, VIII)

Horkheimer/Adorno grenzen sich damit von jenen theoretischen Ansätzen ab, die den Antisemitismus vornehmlich auf vermeintlich reale Konflikte „ethnischer Gruppen“ zurückführen oder aber ausschließlich (im Sinne des Marxschen Basis-Überbau-Modells) auf „vernünftige“, das heißt objektive materielle Interessen der unterdrückten Klasse, die „durch von oben“ evoziertes falsches Bewusstsein auf ein falsches Objekt abgelenkt würden. (Vgl. Rensmann 1998, 11)

Adorno und Horkheimer haben dennoch keine in sich geschlossene Analyse des Antisemitismus entwickelt. So werden in den Elementen des Antisemitismus beispielsweise, im Anschluss an die zivilisationstheoretischen Ausführungen, verschiedene Aspekte des Phänomens dargelegt⁵⁸ und in den Studien zum autoritären Charakter bildet der Antisemitismus einen (wesentlichen) Teilaspekt der Vorurteilsforschung, allerdings nicht das alleinige Interesse der Untersuchung. Der Antisemitismus stellt jedoch auch ein wesentliches Thema der weiteren, in der Nachkriegszeit entstandenen Schriften dar. Sowohl die „Negative Dialektik“ und die „Minima Moralia“ wie auch die Radiobeiträge Adornos befassen sich stellenweise mit Antisemitismus und greifen auf die zentralen Erkenntnisse der „Dialektik der Aufklärung“ beziehungsweise der empirischen Studien des Instituts, wie sie in den 1940er-Jahren durchgeführt wurden, zurück. Vor allem Adorno befasste sich auch mit der Frage nach „Schuld und Abwehr“ beziehungsweise sekundärem Antisemitismus (z.B. in „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“).⁵⁹

⁵⁸ Lars Rensmann (1998, 156) gelten die Passagen über die Elemente des Antisemitismus dennoch als der „umfassendste Entwurf einer kritischen Theorie über den Antisemitismus“.

⁵⁹ Zu nennen wären aber auch weitere Arbeiten von anderen Vertreter*innen der Kritischen Theorie. So lieferte insbesondere Ernst Simmel mit seiner Zusammenführung der religions- und massenpsychologischen Dimensionen wesentliche Erkenntnisse für die Antisemitismustheorie. Simmel knüpfte bei seinen Ausführungen über die Pathologie der antisemitischen Masse unmittelbar an Freuds „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ und charakterisierte den Antisemitismus als Massenpsychose. (Vgl. Salzborn 2008, 66) Auch

3.2. Zivilisationstheoretische und psychologische Annahmen

Gleich zu Beginn der „Elemente des Antisemitismus“ differenzieren Adorno/Horkheimer⁶⁰ zwischen diesen zwei Lesarten des Antisemitismus: Für die Faschist*innen sind die Jüdinnen*Juden die Gegenrasse, das negative Prinzip als solches. Entgegengesetzt ist die liberale These, die Jüdinnen*Juden seien frei von nationalen oder Rassemertkmalen, eine Gruppe durch religiöse Meinung und Tradition und nichts sonst. Beide Doktrinen sind nach Horkheimer/Adorno „wahr und falsch zugleich: Die erste ist wahr in dem Sinn, daß der Faschismus sie wahr gemacht hat.“ (Horkheimer/Adorno 1988, 177) Die andere, die liberale These sei wahr als Idee. Indem die liberale These die Einheit der Menschen aber als prinzipiell bereits verwirklicht ansetze, helfe sie zur Apologie des Bestehenden. Horkheimer/Adorno charakterisieren den Antisemitismus als wirkmächtige Ideologie, die sich von anderen Ressentiments abhebt: „Die Juden sind heute die Gruppe, die praktisch wie theoretisch den Vernichtungswillen auf sich zieht, den die falsche gesellschaftliche Ordnung aus sich heraus produziert.“ (Ebd.) Dies impliziert bereits die Grundannahmen der Kritischen Theorie über den Antisemitismus: Der Antisemitismus (und der für ihn charakteristische Vernichtungswille) entsteht aus der gesellschaftlichen Ordnung heraus (und kann nur aus dieser heraus erklärt werden), ist also nicht bloß – wenn auch – ein genuin antizivilisatorisches, gegen die Aufklärung gerichtetes, Moment. Darin drückt sich der Grundgedanke der „Dialektik der Aufklärung“ aus: Durch ihre Verstrickung in blinde Herrschaft hat die Aufklärung sich selbst entstellt und ist de facto historisch gescheitert. Sie hat nicht eine Befreiung, sondern in der Reduktion auf eine instrumentelle Vernunft, neue Repressalien herbeigeführt. Um die Pervertierung ihrer selbst zu verhindern, muss die

die vier anderen Bände der „Studies in Prejudice“ – „Dynamics of Prejudice. A Psychological and Sociological Study of the Veterans“ von Bruno Bettelheim und Morris Janowitz, „Antisemitism and Emotional Disorder. A Psychoanalytic Interpretation“ von Nathan W. Ackerman und Marie Jahoda, „Prophets of Deceit. A Study of the Techniques of the American Agitator“ von Leo Löwenthal und Norbert Guterman und „Rehearsal for Destruction. A Study of Political Anti-Semitism in Imperial Germany“ von Paul W. Massing – sind zu nennen. (Vgl. Wiggershaus 1988, 454f.)

⁶⁰ Nicht immer ist eindeutig bestimmbar, auf wen diverse Gedanken zur Antisemitismustheorie zurückgehen. Die theoretische Nähe und Durchdrungenheit durch wechselseitige Kooperation und Ergänzung kann als wesentliches Merkmal der (ersten Generation der) Kritischen Theorie gesehen werden. (Vgl. Salzborn 2008, 83) So war neben Horkheimer und Adorno Leo Löwenthal beispielsweise ebenfalls an der Formulierung der ersten drei Thesen der „Elemente des Antisemitismus“ beteiligt. Die „Studies in Prejudice“ wurden von Adorno als auch Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford, Bruno Bettelheim, Morris Janowitz, Nathan Ackerman, Marie Jahoda, Löwenthal, Norbert Guterman sowie Paul Massing verfasst. Ernst Simmels oder Erich Fromms Einfluss ist ebenfalls nicht immer auf den ersten Blick identifizierbar.

Aufklärung das ihr immanente selbstzerstörerische Moment (Negation) in ihr Denken integrieren (Dialektik). (Vgl. Wernecke 1997, 218f.)⁶¹ Später, in „Erziehung nach Auschwitz“, schreibt Adorno, dass im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt sei (vgl. Adorno 1970, 88) und erklärt dies mit dem „Gefühl des Eingesperrtseins in einem durch und durch vergesellschafteten, netzhaft dicht gesponnenen Zusammenhang.“ (Ebd., 90) Je dichter das Netz, desto mehr wolle man heraus, während gerade seine Dichte verwehre, dass man heraus könne. Das verstärke die Wut gegen die Zivilisation, die ohnedies ständig Versagungen auferlege. Gewalttätig und irrational werde dann gegen sie aufgebeht. (Vgl. ebd., 90) Diese Wut richte sich gegen die Schwachen beziehungsweise „gegen die, welche man als gesellschaftlich schwach und zugleich – mit Recht oder Unrecht – als glücklich empfindet“ (ebd., 91). Als zugeschriebene Begründungen des Glückes der Jüdinnen*Juden nennen Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“ Glück ohne Macht, Lohn ohne Arbeit, Heimat ohne Grenzstein und Religion ohne Mythos, Züge, nach denen die Beherrschten sich insgeheim sehnten. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988 208f.) Adorno und Horkheimer gehen davon aus, dass die Massen ahnen, dass das Glücksversprechen des Liberalismus eine Lüge bleibt, solange es Klassen gibt. Das erzeuge ihre Wut, sie würden sich verhöhnt fühlen und: „Noch als Möglichkeit, als Idee müssen sie den Gedanken an jenes Glück immer aufs neue verdrängen [...]“. (Ebd., 181) Die*der Bankier*e wie die*der Intellektuelle, Geld und Geist, die Exponent*innen der Zirkulation, stellen nach Horkheimer/Adorno das verleugnete Wunschbild der durch Herrschaft Verstümmelten dar, dessen die Herrschaft sich zu ihrer eigenen Verewigung bediene. (Vgl. ebd.) Nur solange könne Herrschaft bestehen, wie die Beherrschten selber das Ersehnte zum Verhassten machen. (Vgl. ebd., 209) Der Antisemitismus kann somit auch als „personifizierende Erklärung der undurchschauten kapitalistischen Moderne: ihrer sozialen Antagonismen, Krisen und Zwänge, die die ohnmächtige Vereinzelung der Individuen und die gesellschaftliche Unterwerfung wie Konformität befördern“ (Rensmann 1998, 13), verstanden werden. Antisemitische Phantasien werden bei Horkheimer/Adorno nicht als bloße Spielart des Rassismus gefasst, auch wenn beide Ressentiments ähnliche und teilweise gleiche

⁶¹ Die Grundidee der „Dialektik der Aufklärung“ geht auf die Freud'sche Einsicht zurück, dass die Zivilisation ihrerseits das Antizivilisatorische hervorbringe und es zunehmend verstärke.

Mechanismen besitzen beziehungsweise Funktionen erfüllen (z.B. die Überhöhung der Wir-Gruppe). Der Antisemitismus ist nach Ansicht Horkheimers und Adornos totalitär und mit einem bewussten oder unbewussten Vernichtungswunsch verknüpft. Er hebt sich damit von anderen, rassistisch motivierten Ressentiments ab. Vorurteile seien zwar prinzipiell beweglich⁶², der signifikante Unterschied zwischen Antisemitismus und Vorurteilen bestehe aber darin, dass der Antisemitismus sich nicht nur gegen ein (behauptetes) Verhalten von bestimmten Gruppen richte, sondern gegen die Existenz der Jüdinnen*Juden schlechthin.⁶³

In der zweiten These der „Elemente des Antisemitismus“ wenden sich Horkheimer und Adorno dem Antisemitismus als Volksbewegung zu. Der Antisemitismus sei stets das gewesen, was man der Sozialdemokratie vorwarf: Gleichmacherei. Wichtig ist hierbei, dass Horkheimer/Adorno von *Gleichmacherei* und nicht von *Gleichheit* sprechen. Die Gleichmacherei erfolge allerdings nicht im ökonomischen Sinn, es gehe sogar, im Gegenteil, gerade nicht um den ökonomischen Vorteil, den der*die Antisemit*in aus ihrem Denken und Handeln zöge, sondern um das Nicht-Ökonomische, geradezu Gegenökonomische, das sich im Antisemitismus realisiere. (Vgl. Salzborn 2008, 85) Der reale Vorteil ist Horkheimer und Adorno zufolge die „halbdurchschaute Ideologie“: Der Antisemitismus helfe dem Drang nach Vernichtung, er sei „[f]ür das Volk [...] ein Luxus“, unabhängig von ökonomischer Rentabilität. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 179) So schreiben die beiden Autoren: „Der eigentliche Gewinn, auf den der Volksgenosse rechnet, ist die Sanktionierung seiner Wut durchs Kollektiv.“ (Ebd.): Und weiter: „Erst die Blindheit des Antisemitismus, seine Intentionslosigkeit, verleiht der Erklärung, er sei ein

⁶² Adorno (1973, 115) spricht von einer „relative[n] Leichtigkeit, mit der das Vorurteil von einem Objekt zum anderen gleitet.“ Stereotype seien zwar einerseits etwas enorm Starres, andererseits jedoch leicht beweglich von einer Projektionsfläche auf eine andere.

⁶³ In der „Dialektik der Aufklärung“ schreiben Horkheimer/Adorno von einer weiteren Differenz: Während die „Neger“ dort bleiben könnten, wo sie seien (bzw. hin-imaginiert werden), müssten die Jüdinnen*Juden (im Wunsch der Antisemit*innen) von der gesamten Erde verschwinden. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 177) Die Austauschbarkeit der Objekte von rassistischen Projektionen und die Besonderheit des Antisemitismus werden von der Kritischen Theorie an verschiedenen Stellen jedoch sehr unterschiedlich bewertet. Zur Diskussion der obigen These bzw. Hinterfragung ihrer aktuellen Validität siehe z.B. Rensmann 1998.

Ventil, ihr Maß an Wahrheit.“ (Ebd., 180)⁶⁴ Die ökonomischen und politischen Erklärungen und Gegenargumente vermöchten es demnach nicht den Antisemitismus zu erfassen beziehungsweise zu beschwichtigen, da die mit Herrschaft verknüpfte Rationalität selbst ein Grund des Leidens sei, dem „sein Recht in der Erkenntnis nicht wird [...]“ (ebd., 179).⁶⁵

Aber auch für die Herrschaft erfülle der Antisemitismus einen Zweck: als Ablenkung, billiges Korruptionsmittel oder terroristisches Exempel. (Vgl. ebd.) Der bürgerliche Antisemitismus habe einen spezifisch ökonomischen Grund: die „Verkleidung der Herrschaft in Produktion“. (Vgl. ebd., 182) Diese erklären die Autoren wie folgt:

„Waren in früheren Epochen die Herrschenden unmittelbar repressiv, so daß sie den Unteren nicht nur die Arbeit ausschließlich überließen, sondern die Arbeit als die Schmach deklarierten, die sie unter der Herrschaft immer war, so verwandelt sich im Merkantilismus der absolute Monarch in den größten Manufakturherren. Produktion wird hoffähig. Die Herren als Bürger haben schließlich den bunten Rock ganz ausgezogen und Zivil angelegt. Arbeit schändet nicht, sagten sie, um der der andern rationaler sich zu bemächtigen. Sie selbst reihten sich unter die Schaffenden ein, während sie doch die Raffenden blieben wie ehemals.“ (Ebd.)

Jüdinnen*Juden dienten dabei als Sündenböcke, wurden zu raffgierigen Materialist*innen und Schacher*innen abgestempelt (in einem System das das Geschäft zum Absoluten erhoben hat), ihnen wurde das ökonomische Unrecht der ganzen Klasse aufgebürdet. Die Verantwortlichkeit der Zirkulationssphäre für die Ausbeutung ist nach Horkheimer/Adorno gesellschaftlich notwendiger Schein. (Vgl. ebd., 183) Der Handel sei nicht Beruf, sondern Schicksal der Jüdinnen*Juden gewesen. Den Handwerker*innen und Bäuerinnen*Bauern, die der Kapitalismus deklassierte, seien sie von Anbeginn ein Dorn im Auge gewesen. Als

⁶⁴ Mit Intentionslosigkeit ist an dieser Stelle gemeint, dass die Antisemit*innen primär der Notwendigkeit zur Regulation des psychischen Haushaltes folgen während angeführte Absichten und Ziele vielmehr Rationalisierungen darstellen und damit sekundär sind.

⁶⁵ Thanos Lipowatz ergänzt diese These, indem er auf den fehlenden Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Zustand und dem Antisemitismus verweist und damit der Auffassung widerspricht, der Antisemitismus sei an Klassenschranken gebunden: „Zwischen dem sozioökonomischen Zustand und dem Antisemitismus gibt es keine unmittelbare Beziehung, sondern ein Verhältnis der Überdeterminierung. Alle sozialen Schichten waren und sind anfällig dafür; es sind gerade der soziale und nationale Abstieg und die Phantasmen, die mit ihnen zusammenhängen, sowie die Bedrohung, die sie ankündigt, welche die Angst verursachen. Die Angstbereitschaft ist immer latent da; um manifest und aktuell zu werden, bedarf sie eines äußeren Anlasses (nicht: Ursache), der sie aufweckt und mobilisiert.“ (Lipowatz 1998, 145)

„Kolonisatoren des Fortschritts“ (vgl. ebd., 184) hatten sie die „Zerstörungswut der Zivilisierten auf sich [gezogen], die den schmerzlichen Prozeß der Zivilisation nie ganz vollziehen konnten.“ (Vgl. ebd., 181)⁶⁶

Auch wenn der Antisemitismus im bürgerlichen Zeitalter ökonomisch begründet sei, so habe er eine lange, religiöse Geschichte auf die er zurückgreift. In der vierten These der „Elemente des Antisemitismus“ greifen Horkheimer/Adorno diese auf und bestimmen den religiösen Ursprung⁶⁷ des Antisemitismus: „Die Anhänger der Väterreligion werden von denen des Sohnes gehaßt als die, welche es besser wissen. Es ist die Feindschaft des sich als Heil verhärteten Geistes gegen den Geist.“ (Horkheimer/Adorno 1988, 188) Schuld am Unheil sei „das reflektive Moment des Christentums, die Vergeistung der Magie“ (ebd., 186). Während der jüdische Gott die Züge des Naturdämons noch nicht völlig abgeworfen habe (vgl. ebd., 185) und seine Geschöpfe in ein Gewebe von Schuld und Verdienst verstricke, laute die christliche Botschaft hingegen „Fürchtet euch nicht“, womit das Gesetz vor dem Glauben zergehe und die Liebe, größer als alle Majestät, das einzige Gebot werde. (Vgl. ebd., 186) Auch wenn der völkische Antisemitismus von der Religion absehen wolle und behaupte, es gehe nur um die Reinheit von Rasse und Nation, so ist Horkheimer/Adorno zufolge schwerlich anzunehmen, dass die religiöse Feindschaft, die für zweitausend Jahre zur Verfolgung der Jüdinnen*Juden antrieb, gänzlich erloschen wäre. (Vgl. ebd., 185) Eher bezeuge der Eifer, mit dem der Antisemitismus seine religiöse Tradition verleugnet, dass sie ihm insgeheim nicht weniger tief innewohne als dem Glaubenseifer früher einmal die profane Idiosynkrasie. So schlussfolgern Horkheimer/Adorno: „Religion ward als Kulturgut eingegliedert, nicht aufgehoben.“ (Ebd., 185)

Die Affektstruktur des Antisemitismus bringen Horkheimer/Adorno auf den Begriff der Idiosynkrasie – die besonders starke, heftige und körperlich spürbare (Geruch, Aufstellen der Haare, Erstarren der Muskel etc.) Abneigung gegenüber Jüdinnen*Juden: „Die alte

⁶⁶ Horkheimer/Adorno vertreten jedoch keine Speerspitzen-theorie, der zufolge der Antisemitismus von oben inszeniert sei, auch wenn sie meinen der Antisemitismus käme der Herrschaft zugute. Für die Unteren erfülle der Antisemitismus wichtige psychische Funktionen, die in der Folge noch erklärt werden.

⁶⁷ Zum religiösen Ursprung des Antisemitismus siehe auch: Freud, Sigmund (1975): Der Mann Moses und die monotheistische Religion. Schriften über die Religion, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main. „Aus der Vaterreligion hervorgegangen, wurde das Christentum zur Sohnesreligion. Dem Verhängnis, den Vater beseitigen zu müssen, ist es nicht entgangen.“ (Ebd., 133)

Antwort aller Antisemiten ist die Berufung auf Idiosynkrasie.“ (Ebd., 188) Horkheimer/Adorno kritisieren die Berufung auf Idiosynkrasie, weil die Antisemit*innen damit ihrem Verhalten einen quasi natürlichen Anschein geben würden. Davon, ob der eigentliche Inhalt der Idiosynkrasie zum Begriff erhoben, ob das Sinnlose seiner selbst inne werde, hänge die Emanzipation der Gesellschaft vom Antisemitismus ab. (Vgl. ebd., 188)

Idiosynkrasie hefte sich an Besonderes, denn als natürlich gelte das Allgemeine, das, was sich in die Zweckzusammenhänge der Gesellschaft einfüge. (Vgl. ebd., 188) Das Besondere, das als Fremdes abstößt, sei aber nur allzu vertraut, erkennen Horkheimer/Adorno gemeinsam mit Freuds Schriften über „Das Unheimliche“. (Vgl. ebd., 191) Die Antisemit*innen könnten die Jüdinnen*Juden nicht leiden, imitierten sie aber immerzu: „Kein Antisemit, dem es nicht im Blute läge, nachzuahmen, was ihm Jude heißt.“ (Ebd., 193) Horkheimer/Adorno führen damit den Begriff der (versagten) Mimesis ein: Die Zivilisation habe den Menschen die Mimesis, die Angleichung an die Natur – welche im magischen Zeitalter beziehungsweise im Mythos einfacher möglich gewesen sei – versagt. Als Beispiel für mimetische Chiffren bringen Horkheimer/Adorno die idiosynkratischen Reaktionen auf Nase und Geruchssinn: Der Zivilisation gelte der Geruch als Schmach, als Zeichen niederer Schichten. Von allen Sinnen sei der Geruchssinn der sinnlichste, in ihm „lebt die alte Sehnsucht nach dem Unteren fort, nach der unmittelbaren Vereinigung mit umgebender Natur, mit Erde und Schlamm“, schreiben Horkheimer und Adorno (1988, 193). Man dürfe dem verpönten Trieb jedoch nur frönen, wenn außer Zweifel stehe, dass es seiner Ausrottung gelte – wenn schlechte Gerüche gewittert würden, um sie zu tilgen. Die versagte Regung werde also nur bei gleichzeitiger, unbedingter Identifikation mit der versagenden Instanz durchgelassen. (Vgl. ebd., 193)

Die Aufgabe der Verhinderung des Rückfalls in mimetische Daseinsweisen kommt nach Horkheimer/Adorno wesentlich der Erziehung zu: Heute würden gesellschaftliche und individuelle Erziehung den Menschen in der objektivierenden Verhaltensweise von Arbeitenden bestärken und sie davor bewahren, sich wieder aufgehen zu lassen im Auf und Nieder der umgebenden Natur. Pädagogik, die den Kindern abgewöhne, kindisch zu sein, sei sogar die Bedingung der auf Triebverzicht aufbauenden Zivilisation. (Vgl. ebd., 190)

Wut, Hohn und „vergiftete“ Nachahmung sind nach Horkheimer/Adorno eigentlich dasselbe. (Vgl. ebd. 194) Der Faschismus lebe vom Nachahmen magischer Praktiken und er sei totalitär – auch – darin, „daß er die Rebellion der unterdrückten Natur gegen die Herrschaft unmittelbar der Herrschaft nutzbar zu machen strebt.“ (Ebd., 193) Dafür brauche es aber „den Juden“:

„Indem der Verwurzelte an seiner Differenz vom Juden die Gleichheit, das Menschliche, gewahrt, wird in ihm das Gefühl des Gegensatzes, der Fremdheit, induziert. So werden die tabuierten, der Arbeit in ihrer herrschenden Ordnung zuwiderlaufende Regungen in konformierende Idiosynkrasien umgesetzt.“ (Ebd., 194)

Die seelische Energie, die der politische Antisemitismus einspanne, sei rationalisierte Idiosynkrasie. (Vgl. ebd., 192) Die Verlockung des Faschismus sei also, dass die Menschen ohne offenkundige Verletzung des Realitätsprinzips den mimetischen Verlockungen nachgeben könnten: Den Jüdinnen*Juden werde der Vorwurf der verbotenen magischen Handlungen und der blutigen Rituale gemacht, der Volksvergiftung, blutigen Exzesse oder internationalen Verschwörung, um die eigenen Wunschträume, die Gelüste zur mimetischen Opferpraxis zurückzukehren, umzulenken. (Vgl. ebd., 195)

Dies führt zur nächsten These:

„Der Antisemitismus beruht auf falscher Projektion. Sie ist das Widerspiel zur echten Mimesis, der verdrängten zutiefst verwandt, ja vielleicht der pathische Charakterzug, in dem diese sich niederschlägt. Wenn Mimesis sich der Umwelt ähnlich macht, so macht falsche Projektion die Umwelt sich ähnlich.“ (Ebd., 196)

Regungen, die vom Subjekt als dessen eigene nicht durchgelassen würden und ihm doch eigen seien, würden dem Objekt zugeschrieben: dem prospektiven Opfer.⁶⁸ Als solche Regungen beschreibt Adorno in den „Studien zum autoritären Charakter“ (1973, 105ff.) beispielsweise unbewusste, infantile Furcht, etwa die uralte Angst vor dem Unheimlichen, Neid, Macht- und Omnipotenzphantasien, verdrängte Schuldgefühle oder sexuelle

⁶⁸ Horkheimer/Adorno berufen sich dabei auf die psychoanalytische Theorie der pathischen Projektion, die als deren Substanz die Übertragung gesellschaftlich tabuierter Regungen des Subjekts auf das Objekt erkannt hätte: „Unter dem Druck des Über-Ichs projiziert das Ich die vom Es ausgehenden, durch ihre Stärke ihm selbst gefährlichen Aggressionsgelüste als böse Intentionen in die Außenwelt und erreicht es dadurch, sie als Reaktion auf solches Äußere loszuwerden, sei es in der Phantasie durch Identifikation mit dem angeblichen Bösewicht, sei es in der Wirklichkeit durch angebliche Notwehr.“ (Horkheimer/Adorno 1988, 201)

Phantasien. Horkheimer und Adorno gehen davon aus, dass in gewissem Sinne alles Wahrnehmen Projektion ist, die Störung der (pathischen⁶⁹) Projektion liege jedoch in der „mangelnden Unterscheidung des Subjekts zwischen dem eigenen und fremden Anteil am projizierten Material“ (vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 196). Indem der Mensch unter ökonomischem Zwang zwischen fremden und eigenen Gedanken und Gefühlen unterscheiden lerne, entstehe der Unterschied von außen und innen, die Möglichkeit von Distanzierung und Identifikation, das Selbstbewusstsein und das Gewissen. (Vgl. ebd., 197) Das Leben der Vernunft, das Reflektieren, das Im-Bewusstsein-Haben der Außenwelt und sie doch als Anderes zu erkennen, ist, nach Horkheimer/Adorno, die bewusste Projektion. (Vgl. ebd., 198)

Die Entartung der Projektion zur falschen gehört nach Horkheimer/Adorno zum Wesen des Antisemitismus. (Vgl. ebd., 197) Das Pathische am Antisemitismus sei nicht das projektive Verhalten an sich, sondern der Ausfall der Reflexion darin. Das Subjekt verliere die Reflexion nach beiden Richtungen, da es nicht mehr den Gegenstand reflektiere, reflektiere es nicht mehr auf sich und verliere so die Fähigkeit zur Differenz. Anstatt der Stimme des Gewissens höre es Stimmen; anstatt in sich zu gehen, um das Protokoll der eigenen Machtgier aufzunehmen, schreibe es die „Protokolle der Weisen von Zion“ anderen zu. (Vgl. ebd., 199) Die Produkte der falschen Projektion seien deshalb immer solche des Unheils, weil das zwanghaft projizierende Selbst nichts projizieren könne als das eigene Unglück, von dessen ihm selbst einwohnendem Grund es in seiner Reflexionslosigkeit abgeschnitten sei. (Vgl. ebd., 201)⁷⁰ Deshalb versuchten die Antisemit*innen die Welt in

⁶⁹ Rolf Pohl weist darauf hin, es läge an der „nur scheinbar paradoxen Bewegung zwischen Normalität und Wahn im Spannungsfeld von Individuum, Politik und Gesellschaft“, dass Horkheimer und Adorno den „dafür verantwortlichen psychosozialen Mechanismus als pathisch und gerade nicht als pathologisch [...] bezeichnen. Der Ausdruck ‚pathisch‘ verweist zwar auch auf den subjektiven Zustand eines allgemeinen Leidens in und an der Gesellschaft, ist aber eher im Sinne von Freuds Unbehagen in der Kultur als nach den Kriterien der psychiatrischen Krankheitslehre zu verstehen.“ (Pohl 2007, online: <http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2009/05/rolf-pohl-der-antisemitische-wahn.pdf>, download: 30.03.2010)

⁷⁰ Falsche Projektion ist nach Horkheimer/Adorno der „Usurpator des Reiches der Freiheit wie der Bildung“ (vgl. ebd., 205). Damit in Zusammenhang steht nach Horkheimer/Adorno die Halbbildung: „Halbbildung, die im Gegensatz zur bloßen Unbildung das beschränkte Wissen als Wahrheit hypostasiert, kann den ins Unerträgliche gesteigerten Bruch von innen und außen, von individuellem Schicksal und gesellschaftlichem Gesetz, von Erscheinung und Wesen nicht aushalten. [...] Heute [...], wo Bildung aus ökonomischen Gründen abstirbt, sind in ungeahntem Maßstab neue Bedingungen für die Paranoia der Massen gegeben.“ (Ebd., 205f.)⁷⁰ Halbbildung ist, Horkheimer/Adorno zufolge, unter den Bedingungen des Spätkapitalismus zum objektiven Geist geworden. (Vgl. ebd., 207)

die Hölle zu verwandeln, als welche sie sie schon immer sahen. (Vgl. ebd., 209) Das gelinge ihnen mittels der pathischen Projektion, denn auch der Hass führe zur Vereinigung mit dem Objekt, in der Zerstörung. (Vgl. ebd.)

Horkheimer/Adorno bringen den Antisemitismus mit Wahn, Paranoia und Psychose in Zusammenhang, ohne ihn jedoch als entschuldbare Pathologie darstellen zu wollen. So schreibt Adorno in den „Studien zum autoritären Charakter“:

„Wenn auch der Paranoiker von einem allgemeinen Hass besessen ist, neigt er doch dazu, seinen Feind willkürlich ‚herauszupicken‘, bestimmte Individuen zobelästigen, die seine Aufmerksamkeit erregen: er verliebt sich gleichsam negativ. Ähnliches mag für den potentiellen Faschisten gelten. Sobald er eine bestimmte und konkrete Gegenkathexis entwickelt hat, derer er zur Bildung einer sozialen Pseudorealität bedarf, kann er seine sonst frei schwebende Aggressivität fixieren und andere Objekte möglicher Verfolgung in Ruhe lassen.“ (Adorno 1973, 113)⁷¹

Mit der Fixierung von allgemeinem Hass beziehungsweise allgemeiner Aggressivität auf bestimmte Menschen oder eine bestimmte Menschengruppe – die von Paranoiker*innen relativ willkürlich, von Antisemit*innen nach einem kulturellen Code ausgewählt werden – bestimmt Adorno eine der zentralen Gemeinsamkeiten zwischen Paranoia und Antisemitismus. Adorno nennt den „Judenkomplex“ eine „Art anerkannte Freizone legitimierter psychotischer Verzerrungen“ (Adorno 1973, 122) und betont seine Stabilisierungsfunktion, indem er dem vorurteilvollen Subjekt geradezu dienen würde, um einer Psychose auszuweichen (vgl. ebd., 108). Paranoia und kollektive Wahnvorstellungen wie der Antisemitismus würden, wie Adorno auch in „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ schreibt, „die Pathologie des Einzelnen, der psychisch der Welt nicht mehr gewachsen sich zeigt und auf ein scheinhaftes inneres Königreich zurückgeworfen ist“ bestätigen und damit, in Anlehnung an die These Ernst Simmels, „den einzelnen Halbirren

⁷¹ Mit dem Begriff der „Gegenkathexis“ bezieht sich Adorno auf die von Freud „Gegenbesetzung“ genannten zahlreichen Abwehrtätigkeiten des Ichs. Freud verwendet den Begriff im Rahmen seiner Theorie der Verdrängung. Er geht davon aus, dass zu verdrängende Vorstellungen, welche unaufhörlich danach streben in das Bewusstsein durchzubrechen, nur dann im Unbewussten gehalten werden können, wenn sich eine konstante Kraft im entgegengesetzten Sinne auswirkt. Für die Gegenbesetzung wird die von der Entziehung der Besetzung zur Verfügung gestellte Energie verwendet. Das System des Vorbewussten schützt sich damit vor dem Andrängen der unbewussten Vorstellungen. Die Verdrängung funktioniert solange die Gegenbesetzung stärker bleibt als die Besetzungsenergie des verdrängten Materials. (Vgl. Laplanche/Pontalis 1973, 161f.)

davon dispensieren ein ganzer zu werden.“ (Adorno 1970a, 22)⁷² Die Mitglieder des paranoiden Wahns haben, gemäß Horkheimer/Adorno Angst davor, ihren Wahnsinn allein zu glauben. Das „normale Mitglied“ löse deshalb seine Paranoia durch die Teilnahme an der kollektiven ab und klammere sich leidenschaftlich an die objektiven, kollektiven, bestätigten Formen des Wahns. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 206)⁷³ Wahn ist, nach Adorno, der „Ersatz für den Traum, daß die Menschheit die Welt menschlich einrichte, den die Welt der Menschheit hartnäckig austreibt.“ (Ebd.)

Adorno und die weiteren Autor*innen und Mitarbeiter*innen der „Studien zum autoritären Charakter“ gehen damit allgemein von einer psychischen Funktion des Antisemitismus aus: Das bedeutet, „daß der Antisemitismus nicht so sehr von der Natur des Objekts wie von den psychischen Bedürfnissen und Trieben des Subjekts abhängt“ (Adorno 1973, 110), anders gesagt, dass „das antisemitische Vorurteil sehr wenig mit den Eigenschaften jener zu tun hat, gegen die es sich richtet.“ (Ebd., 108) Dies lässt auf eine grundlegende Hypothese der Psychoanalyse rekurren: „Symptome seien ‚sinnvoll‘, soweit sie eine besondere Funktion im psychischen Haushalt des Individuums erfüllen.“ Sie seien demnach „in der Regel als Ersatzbefriedigungen von verdrängten Trieben oder als Verteidigungsmechanismen gegen sie anzusehen.“ (Ebd., 122)

Die Objekte des Vernichtungswillens, Jüdinnen*Juden, erfüllen nach Adorno aber mehr als eine oberflächliche Position als Sündenböcke: Sie müssen bestimmte Bedingungen erfüllen, um der Funktion zu genügen, was jedoch nicht dazu verleiten sollte, ein „jüdisches Problem“ zu imaginieren.⁷⁴ Das Objekt muss nach Adorno beispielsweise „greifbar genug, aber nicht zu greifbar“, es muss „historisch fundiert sein und als unbestreitbares Element der Tradition erscheinen“, es muss „in starren und wohlbekannten Stereotypen definiert sein“ und schließlich muss es „Merkmale besitzen oder zumindest im Sinne von Merkmalen wahrgenommen oder verstanden werden können, die den destruktiven Zügen des Vorurteilsvollen entgegenkommen“. Einige dieser Züge, wie

⁷² Siehe: Simmel, Ernst (Hg.) (2002): Antisemitismus, Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

⁷³ „Die vorbildliche deutsche Frau, die das Weibliche, und der echte deutsche Mann, der das Männliche gepachtet hat, wie ihre anderwärtigen Versionen, sind Typen konformierender Asozialer.“ (Horkheimer/Adorno 1988, 208)

⁷⁴ An anderer Stelle schreibt Adorno: Auf „ein ‚jüdisches Problem‘ sollte man sich [...] nicht einlassen. Wer heute – nach dem europäischen Völkermord – von einem ‚jüdischen Problem‘ spricht, räumt, so subtil es auch geschehen mag, ein, daß es für das, was die Nationalsozialisten taten, eine Rechtfertigung geben könnte.“ (Adorno 1973, 107)

„übertriebenes Eigengruppen-Denken“, würden Rationalisierungen unterstützen, andere, wie Schwäche oder Masochismus, gäben der Destruktivität einen psychologisch adäquaten Anreiz. (Vgl. ebd., 108) Adorno schlussfolgert:

„Es ist kaum zu bezweifeln, dass alle diese Bedingungen in hohem Maße von dem Phänomen ‚Jude‘ erfüllt werden. Das heißt nicht, dass Juden Hass auf sich ziehen müssen oder dass eine unabwendbare historische Notwendigkeit sie eher als andere zum idealen Angriffsziel sozialer Aggressivität macht. Es genügt, dass sie diese Funktion im psychischen Haushalt vieler Individuen erfüllen können.“ (Ebd.)

Was genau „gibt“ der Antisemitismus aber dem Subjekt innerhalb seiner konkreten Struktur von Erfahrung? Als eine der wichtigsten Funktionen sieht Adorno die Orientierung durch Stereotypie: Antisemitismus als „Mittel, in einer kalten, entfremdeten und weithin unverständlichen Welt sich mühelos zu ‚orientieren‘.“ (Ebd., 109) Die Fremdheit der Jüdinnen*Juden scheine die handlichste Formel zu sein, mit der Entfremdung der Gesellschaft fertig zu werden und gewähre eine rasche und umfassende Orientierung. Indem die Existenz der Jüdinnen*Juden als Schlüssel für alles und jedes diene, trage der Antisemitismus das Versprechen, ein Allheilmittel zu sein in sich. (Vgl. ebd., 124) Dem sei dienlich, dass der*die Antisemit*in von einer Unfähigkeit zur Erfahrung gekennzeichnet sei, womit die antijüdischen Phantasien von der wirklichen Erfahrung, von der Befleckung durch Realität sozusagen, rein gehalten werden könnten. (Vgl. ebd., 121) Die dennoch entstehenden Diskrepanzen zwischen Klischee und (Pseudo-)Erfahrung stelle der*die Antisemit*in stets in den Dienst des Vorurteils: Entspreche eine Jüdin zum Beispiel nicht dem Bild, das ein Antisemit von ihr habe, so werde sie als bloße Überkompensation oder Ausnahme, die die Regel bestätige, wahrgenommen. Adorno meint, ganz egal, was das Objekt tue, es werde verurteilt. (Vgl. ebd., 119f.)

Eine weitere Funktion des Antisemitismus ist, nach Adorno, die narzisstische Befriedigung beziehungsweise die Stärkung der Eigen-Gruppe. Ausgeprägte Ich-Schwäche führe zu einer übertriebenen Identifikation mit der Eigen-Gruppe, welche die fehlende verinnerlichte Autorität ausgleichen solle und zu diesem Zweck überhöht und mit absolutem Recht ausgestattet werde. Das extrem vorurteilsvolle Individuum sei aus diesem Grund von der Idee des totalen Rechts der Eigen-Gruppe durchdrungen, dulde nichts, was nicht strikt dazugehöre und projiziere diese Idee auf die Jüdinnen*Juden. (Vgl. ebd., 118)

Die Sicherheit des geschlossenen Weltbildes, gebe Antisemit*innen zudem ein starkes Gefühl von Überlegenheit und verleihe ihnen mitunter ein Gefühl „finsteren Stolzes“, so als hätten sie ein bislang ungelöstes Rätsel erraten und gehörten damit zur Gruppe der Eingeweihten. (Vgl. ebd., 124) Die Kanalisierung, Legitimierung und Rationalisierung aggressiver und destruktiver Wünsche, welche sonst die Zensur des Ichs nicht passieren ließe, kann als eine weitere Funktion des Antisemitismus beschrieben werden. Der zugrunde liegende Destruktivitätstrieb beziehe sich auf den*die Gegner*in so gut wie auf die eigene Person, da der*die extrem Vorurteilsvolle nicht mehr zwischen Subjekt und Objekt unterscheiden könne. Bei extremen Antisemit*innen verselbständige sich damit die Idee des Blutvergießens und werde zum Selbstzweck. (Vgl. ebd., 147) Die Destruktivität sei wahrhaft totalitär. So fühle sich der faschistische Charakter auch beständig bedroht, solange etwas von ihm Verschiedenes übrig bleibe, ganz gleich wie schwach der*die andere auch sein mag: „Es ist, als könne der Antisemit nicht ruhig schlafen, ehe er nicht die ganze Welt zu eben dem paranoiden System umgeformt hat, von dem er besessen ist.“ (Adorno 1973, 143)⁷⁵ Diese Ruhelosigkeit, und letztlich die Enteignung des Gewissens, des Über-Ichs durch das Es (vgl. ebd., 140), bewirke auch das in der Vernichtung kulminierende Missverhältnis von angeblicher Schuld (der Jüdinnen*Juden) und Strafe. Der*Die Antisemit*in müsse seinem*ihrem Hass über alle Maße folgen, um sich gleichsam zu beweisen, dass er*sie im Recht sei. (Vgl. ebd., 144)⁷⁶

Der Faschismus mache das Wahnsystem letztlich zur vernünftigen Norm. Das Objekt der Krankheit werde realitätsgerecht bestimmt und die Idiosynkrasie vollständig rationalisiert. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 196)⁷⁷

⁷⁵ In der „Dialektik der Aufklärung“ schreiben Horkheimer/Adorno (1988, 199f.): „Indem der Paranoiker die Außenwelt nur perzipiert, wie es seinen blinden Zwecken entspricht, vermag er immer nur sein zur abstrakten Sucht entäußertes Selbst zu wiederholen. [...] Er schafft alle nach seinem Bilde. Keines Lebendigen scheint er zu bedürfen und fordert doch, daß alle ihm dienen sollen.“

⁷⁶ So wurden in den Befragungen zu den „Studien zum autoritären Charakter“ die mit dem Verfolgungswahn einhergehenden Vernichtungsphantasien – z.B. bezüglich dem, was die Jüdinnen*Juden den Antisemit*innen antun könnten – oft in authentisch-paranoider Manier als Rechtfertigung des nationalsozialistischen Genozids – im Sinne „präventiver Selbstverteidigung“ – verwandt. (Vgl. Adorno 1973, 119)

⁷⁷ „Der unbedingte Realismus der zivilisierten Menschheit, der im Faschismus kulminiert, ist ein Spezialfall paranoiden Wahns, der die Natur entvölkert und am Ende die Völker selbst.“ (Horkheimer/Adorno 1988, 202)

3.3. Antisemitismus nach Auschwitz

Horkheimer und Adorno vertreten die These, dass sich der Antisemitismus in der Nachkriegszeit⁷⁸ primär als Ticketdenken äußere: Das bloße Ja zum (faschistischen) Ticket sei anstelle der antisemitischen Psychologie getreten. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 210) Unter Ticketmentalität wird eine „Stereotypie des Denkens“ (ebd.) verstanden, die sich, so Samuel Salzborn (2008, 102f.), in

„aus dem Kontext der Halbbildung resultierende[n] phraseologische[n] und schemenhafte[n] Argumentationsversuche[n] [zeigt], die sich vom rationalen Argument nicht nur durch ihre Faktenresistenz, sondern durch ihren (vermutlich in der Selbstdarstellung sogar positiv wahrgenommenen) *Meinungscharakter* unterscheiden [...].“

Der Antisemitismus nach Auschwitz ist nach Horkheimer/Adorno vielfach keine selbstständige Regung mehr, sondern eine „Planke der Plattform“. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 210)⁷⁹ Ein Ticket wählen heiße heute „die Anpassung an den zur Wirklichkeit versteinerten Schein vollziehen, der durch solche Anpassung sich unabsehbar reproduziert“ (ebd., 214). Sie sehen das Ticketdenken als Produkt der Industrialisierung und ihrer Reklame. Welches Ticket gewählt würde, sei größtenteils willkürlich. (Vgl. ebd.) Auch Salzborn beschreibt das Ticketdenken nach Horkheimer/Adorno als „eine verdinglichte Form der Weltwahrnehmung [...], die auf Austauschbarkeit, Beliebigkeit und Willkür hin sich orientiert und von einem erheblichen Maß an Desinteresse und Empathielosigkeit gegenüber anderen gekennzeichnet“ (Salzborn 2008, 203) ist. Horkheimer und Adorno betonen, dass nicht erst das antisemitische Ticket antisemitisch sei, sondern die Ticketmentalität, jene „Wut auf die Differenz“, die ihr innewohne, an sich. (Vgl. ebd., 217)⁸⁰ Sie gehen davon aus, dass, wer heute in irgendeiner

⁷⁸ Verfasst wurde diese These 1947.

⁷⁹ Dass, der Tendenz nach, der Antisemitismus vor allem als Posten im auswechselbaren Ticket vorkomme, begründe nach Horkheimer/Adorno unwiderleglich die Hoffnung auf sein Ende. (Vgl. ebd., 216) Sie beenden die „Elemente des Antisemitismus“ mit der Hoffnung auf die „individuelle und gesellschaftliche Emanzipation von Herrschaft“, die Abschaffung der Gewalt, die die „Gegenbewegung zur falschen Projektion“ sei. Erst dann könne sich die Idee verwirklichen, die bislang unwahr geblieben sei – die, dass Jüdinnen*Juden Menschen sind. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 209)

⁸⁰ Zum Zusammenhang von völkischer Identität, Wut auf die Differenz und Rassismus sowie Antisemitismus siehe auch Thanos Lipowatz (1998, 208ff.). Dieser beschreibt die Angst vor bzw. den Hass auf die Differenz als Grundprinzip von Rassismus und Antisemitismus. Im Mythos der Reinheit spiegle sich die Verleugnung

Weise dem Faschismus eine Chance gebe, damit auch die Vernichtung der Jüdinnen*Juden subskribiere. (Vgl. ebd., 210) Zudem verweisen sie auf den innigen Zusammenhang von Nationalismus und Antisemitismus: Überall dort, wo man eine bestimmte Art des militanten und exzessiven Nationalismus predige, werde der Antisemitismus gleichsam automatisch mitgeliefert. (Vgl. Adorno 1986c, 361)

Damit, dass der Antisemitismus nach Auschwitz keineswegs verschwunden ist, sondern oft nur andere, vielfach subtilere oder codierte Gestalten angenommen hat, beschäftigt sich Adorno vor allem in seinen Radiovorträgen der 1950er- und 60er-Jahre und im Kapitel „Schuld und Abwehr“, einem Teilbericht einer Anfang der 50er-Jahre durchgeführten Studie zum Antisemitismus in Deutschland. Auch der 1962 gehaltene Vortrag „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“ setzt sich intensiv mit diesem Thema auseinander. Adorno verwendet den Begriff des Krypto-Antisemitismus für jenen „versteckten Antisemitismus, mit dem man es auf Grund der offiziellen Tabus zu tun hat“ (ebd., 363). Gerade im Versteckten, im Tuscheln, im Gerücht liege allerdings sein gefährliches Potential.⁸¹ Er greift aber auch den „recht glücklichen Ausdruck eines ‚sekundären Antisemitismus‘“ seines Mitarbeiters Peter Schönbach auf. Adorno bezieht diesen vor allem auf Kinder, die den Antisemitismus von ihren Eltern übernehmen, weil diese zur Gefolgschaft des Dritten Reiches zählten und sich heute gezwungen sehen, ihren Kindern gegenüber ihre damalige Haltung zu verteidigen. (Vgl. ebd., 362)⁸²

der Differenz. Weil die erste Differenz jene der Geschlechter sei, organisiere sich die (antisemitische) Abwehr (Verleugnung) so oft in Form des Männerbundes. Da die Abschaffung aller Differenzen durch die Reinigung (mittels Gewalt) jedoch auch Angst (vor dem Verlust des Selbst) erzeuge, würden wiederum durch imaginäre (pseudo-biologische) Differenzen Schranken zum Anderen gezogen. Die Intoleranz der Masse gegen Gruppenfremde komme vor allem daher, da es gerade bei der Massenbildung zu einer Einschränkung der Funktion des Ichs sowie zur Regression komme. Andreas Peham (2008, 69) fasst die „Strahlkraft der antisemitischen Illusion“ in Anlehnung an Lipowatz wie folgt zusammen: „Sie ermöglicht die Verleugnung der Differenz (um sie dann auf manifester Ebene umso stärker gegen Gruppenfremde zu behaupten), der *symbolischen Kastration* und des Mangels, verspricht Reinheit und die Wiedererlangung des *vorödipalen* Gesetzes, nicht durch das *väterliche Gesetz* beeinträchtigten Glückes.“ Die in patriarchalen Gesellschaften vom Vater repräsentierte Realität beinhalte das Gesetz des „Verbot[s] der Abschaffung des Mangels und der Differenz“ (Lipowatz 1998, 240).

⁸¹ Adorno versteht den Antisemitismus als „Gerücht über die Juden“. (Vgl. Adorno 1986c, 363)

⁸² Hier muss ergänzt werden, dass der Antisemitismus auch in der Verteidigung/Rechtfertigung der (Ur-)Großeltern oder auch „nur“ von Angehörigen der Nation (Angehörigen der Wir-Gruppe), zu der sich die Erziehenden zugehörig fühlen, weitergegeben wird.

Als wesentliche Gründe den Antisemitismus und seine mögliche Abwehr nicht als anachronistisch zu betrachten⁸³, sieht Adorno das Fortleben seines Potentials als auch die „mächtige Gewalt der Abwehr des gesamten Schuldzusammenhangs der Vergangenheit“, weil überall, wo aus Drang zur kollektiven Selbstverteidigung zum Beispiel die Kriegsschuld Deutschlands relativiert wird, auch der Antisemitismus des Dritten Reiches apologetisch erklärt wird. (Vgl. ebd., 362) Jene sekundäre Form des Antisemitismus ist also mit sozialpsychologischen Dispositionen der „Erinnerungsabwehr“⁸⁴ gegenüber Auschwitz verbunden. Demnach kann die aggressive Psychodynamik der Verweigerung sich mit Auschwitz und deutscher (österreichischer) Täter*innenschaft zu konfrontieren, wiederum in Ressentiments gegenüber Jüdinnen*Juden umschlagen, die die Erinnerung an Auschwitz repräsentieren und qua Existenz an die deutschen Verbrechen und deren antisemitische Vorgeschichte erinnern. So werden die jüdischen Opfer des Nationalsozialismus und ihre Nachkommen durch jene erinnerungsverweigernde Externalisierung der Auseinandersetzung mit dem Begangenen oftmals als Verantwortliche für ihre heutige Diskriminierung projiziert (vgl. Rensmann 1998, 16f.) oder das bloße Faktum eines „alten“ Antisemitismus wird als Rechtfertigung eines „neuen“ herangezogen (vgl. Adorno 1986a, 183) Die Opfer-Täter*innen-Umkehrung folgt nach Adorno der dubiosen Logik „Wo Rauch ist, muss auch Feuer sein.“ (Vgl. Adorno 1973, 140)

Die Abwehr von Schuld kleidet sich nach Adorno aber in vielerlei Motive: In Bezug auf das (Nicht-)Wissen vom Geschehenen gehören dazu die Topoi von der Leugnung des Geschehenen, über die Verdoppelungen und Halbierungen von Zahlen bis zu den Argumenten, man hätte vom Geschehen damals nichts gewusst, man hätte es schon gewusst, aber zuvor nicht ahnen können, dass es soweit kommen würde, man hätte es gewusst, aber aufgrund des Unmaßes nicht glauben können oder keinen Glauben gefunden.

⁸³ Adorno bezieht sich den gängigen Vorwurf des Anachronismus als auch auf Meinungsumfragen Anfang der 1960er, die berichten, die Zahl der Antisemit*innen sei stark gesunken. Er meint jedoch, dies liege an den „offiziellen Tabus, die in unserer Gesellschaft heute, in Deutschland jedenfalls, über dem Antisemitismus liegen“ sowie am Furchtbaren, „daß es in Deutschland kaum noch Juden gibt, an die sich das antisemitische Vorurteil heften könnte.“ (Adorno 1986c, 361) In der „Dialektik der Aufklärung“ betonen Horkheimer/Adorno allerdings, der Antisemitismus brauche keine Begegnung mit Jüdinnen*Juden. „Anstelle von Erfahrung tritt das Cliché, anstelle der in jener tätigen Phantasie fleißige Rezeption.“ (1988, 211)

⁸⁴ Der Terminus der „Erinnerungsabwehr“ geht zurück auf Horkheimers und Adornos Vorwort zu Paul W. Massings „Vorgeschichte des politischen Antisemitismus“: „Die Abwehr der Erinnerung an das Unsägliche, was geschah, bedient sich eben der Motive, welche es bereiten halfen.“ (Massing 1986, V)

Die Schuld wird geleugnet aufgrund des angeblichen Nichts-Gewusst-Habens oder aufgrund der vermeintlich gar nicht so schlimmen Zustände in den Konzentrationslagern. Vielfach folgt der Verweis auf die angebliche Sinnlosigkeit der Rede von Schuld, die Verschiebung der Schuld auf eine kleine Clique hartgesottener Nationalsozialisten, den Hinweis auf die angebliche Unschuld einzelner Gruppen (z.B. Unschuld des „kleinen Mannes“, der Jugend oder der Frauen), die Ablehnung der Kollektivschuld, Ablehnung der Kriegsschuld und so weiter. Das Selbstbild wird (nach den Ergebnissen des Gruppenexperiments zu Schuld und Abwehr) mit den folgenden Motiven gerettet: dem Rekurs auf die angebliche „Krankheit“/Neurose der Deutschen oder auf die eigene Infantilität, dem Appell an das Verständnis beziehungsweise dem Versuch der Rechtfertigung durch „objektive“ Bedingungen (z.B. „Volk ohne Raum“) oder abwehrend mit dem Verweis, „man müsse selber dabei gewesen sein“, um urteilen zu können und was in Deutschland geschehen sei, sei eine innerdeutsche Angelegenheit. In die Argumentation werden vielfach auch reale Momente zum Zwecke der Abwehr eingeschmolzen (Rationalisierungen): Die Nazipropaganda allein sei schuld gewesen, die Angst vor dem Terror oder der Befehlsnotstand. Es wird darauf hingewiesen, dass falsche Verallgemeinerungen über „die Deutschen“ nicht zulässig seien (während der Faschismus selbst ein System falscher Verallgemeinerungen war) oder darauf dass eigentlich die Weltpolitik und der Kapitalismus schuld seien. (Adorno nennt dies „pseudosozialistische Stellungnahmen“.)

Indem Elemente der Wahrheit von den Abwehrmechanismen verarbeitet werden, vollzieht sich eine Verschiebung (Projektion): „Man verkehrt die eigene Schuld in die der anderen, indem man Fehler, welche diese begangen haben oder begangen haben sollen, zur Ursache dessen erklärt, was man selbst getan hat.“ (Adorno 1986a, 232) So wird beispielsweise die Kriegsschuld auf das Ausland projiziert. Es wird darauf verwiesen, dass die Machtübernahme Hitlers nur aufgrund des „Schmachfriedens von Versaille“ möglich gewesen sei, es werden scheinbar lautere Ziele wie die „Befreiung“ der Deutschen im Osten oder der Versuch der Bildung eines Bollwerks gegen den Bolschewismus vorgeführt. Alliierte Bombenangriffe oder Misshandlungen deutscher Kriegsgefangener,

das Hungern nach dem Krieg⁸⁵ oder die Massenmorde anderer Gruppen⁸⁶ werden verwandt, um von der eigenen Schuld abzulenken. Die Argumentation erfolgt oftmals mit Rudimenten der nationalsozialistischen Ideologie selbst: Es wird auf die „guten Seiten“ des Nationalsozialismus (Volkszusammenhalt oder Autobahn) hingewiesen und Auschwitz zu einer Art Betriebsunfall erklärt, es werden die „ehrlichen, guten Nazis“ verteidigt oder es werden Überbleibsel der Rassentheorie zur Rechtfertigung verwandt. Adorno bezieht sich aber auch, bereits Anfang der 1950er-Jahre, auf Transformationen der NS-Rassentheorie. Als solch eine transformierte Form bezeichnet er beispielsweise die Chiffre der „Verteidigung der abendländischen Kultur“ (Adorno 1986a, 277), eine Erkenntnis, die in den letzten Jahren an Aktualität stark gewonnen hat.

Aber auch die psychischen Formen der Abwehr gründen der Kritischen Theorie nach in gesellschaftsstrukturellen Zusammenhängen. Lars Rensmann (1998, 17) fasst dies Verhältnis wie folgt zusammen:

„Im besonderen sind dies die mentalitätsgeschichtlichen Bestände fortwährend intergenerativ und sozial transportierter kollektiv-narzißtischer Defekte. Die deutsche Gesellschaft verlor demnach mit dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Allmachtsphantasien ihre wahnhaften, zur Staatsräson mutierten kollektiven Überhöhungsangebote. Sie erfuhr aber nach 1945 keine Aufarbeitung derjenigen narzißtischen und autoritaristischen Beschädigungen, die die überwiegende Mehrheit der Deutschen für die Identifikation mit der vermeintlichen (All-)Macht von Führer, Vaterland und ‚arischer Rasse‘ anfällig machte.“ (Rensmann 1998, 17)

Die Entwicklung der den sekundären Antisemitismus auslösenden aggressiven Psychodynamik hängt in den Analysen Adornos vom Grad der familialen, gesellschaftlichen und politisch-ideologischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ab. So meint Rensmann weiter: „Institutionalisierungen von Verdrängungen gegenüber der Shoah und ein politisches Klima der Abwehr befördern demnach die sozialpsychologischen Abspaltungen der Erinnerung.“ (Ebd.) Die Wiederauferstehung eines deutschen oder österreichischen Nationalismus mit der Rekonstruktion einer

⁸⁵ Hierzu gehört zum Beispiel die Aussage, die Schuld am Holocaust sei durch den Schrecken der Kriegsjahre, die die Deutschen erleiden mussten, bereits gesühnt.

⁸⁶ Beispielsweise das Argument, die Amerikaner*innen hätten ja selbst die Indianer*innen umgebracht und aus diesem Grund keine Berechtigung, die Deutschen zu verurteilen.

ungebrochen positiv bestimmten deutsch- oder österreich-nationalen Identität befördert demnach das abwehraggressive Potential für nationale narzisstische Identifikationen, für die die Erinnerung an Auschwitz eine Bedrohung darstellt. (Vgl. ebd.)

Die These vom Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz entspricht genau dieser Dynamik.

3.4. Zur Bekämpfung des Antisemitismus

Der Krypto-Antisemitismus führe von selbst auf den Autoritätsglauben, weil er eine Funktion der Autorität (die hinter dem Verbot offener antisemitischer Manifestationen steht) sei. Das Problem der Autorität mache die Bekämpfung des Antisemitismus aber besonders kompliziert. So schreibt Adorno: „Man soll nicht automatisch sagen: ‚Den Antisemitismus bekämpfen, das hieße autoritär sein, also soll man auch gegen den Antisemitismus keine Autorität setzen.‘“ (Adorno 1986c, 364) Man dürfe zum Einen in keiner Sekunde die enge Koppelung des antisemitischen Vorurteils mit autoritätsgebundener Charakterstruktur und mit autoritären Mächten leugnen und müsse aus diesem Grund dort, wo es sich um die formativen Prozesse der Persönlichkeit, also um Erziehung im weitesten Sinn handle, der Bildung des autoritätsgebundenen Charakters entgegenarbeiten, „also konsequent antiautoritär im Sinne auch der Ergebnisse der modernen Erziehungswissenschaft“. Zum Anderen habe man es aber auch mit Menschen zu tun, die wir nicht mehr bilden und verändern können, bei denen die Würfel bereits ausgespielt seien, für deren Charakterstruktur gerade die Erfahrungsunfähigkeit kennzeichnend sei. „Diesen Menschen gegenüber, die im Prinzip selber lieber auf Autorität ansprechen und die sich in ihrem Autoritätsglauben auch nur schwer erschüttern lassen, darf auf Autorität auch nicht verzichtet werden.“ (Ebd.) Dies solle man nicht aus „Strafbedürfnis“ verstehen, sondern „um ihnen zu zeigen, daß das einzige, was ihnen imponiert, nämlich wirklich gesellschaftliche Autorität, einstweilen denn doch noch gegen sie steht.“ (Ebd.)

Zum Problem der religiösen Autorität gegen den Antisemitismus meint Adorno gesondert: Er sei sich zwar bewusst, dass die religiösen Gruppen heute zu den aktivsten und zuverlässigsten Gruppen in der Abwehr antisemitischer Regungen gehörten, man müsse jedoch darauf achten, dass die Bekämpfung des Antisemitismus kein Vorrecht der Religion

sei. „Das Verhältnis der Religion zum Antisemitismus ist das der Verpflichtung, ihm sich entgegenzusetzen, nicht das eines Monopols auf seine Abwehr.“ (Vgl. ebd., 365) Der Appell an Religion wirke zudem nicht unmittelbar dem Antisemitismus entgegen. Die für Antisemitismus Anfälligen seien schwerlich für religiöse Argumente zugänglich, sie seien höchsten von der Macht der Kirchen beeindruckt. (Vgl. ebd.) Die religiösen Gruppen sollten versuchen, den Antisemitismus auf eigenem Boden zu bekämpfen und zudem der Bildung antisemitischer Charaktere vorbeugen. (Vgl. ebd., 366)

An die Wirksamkeit von Propaganda gegen den Antisemitismus glaubt Adorno nicht, weil dieser selbst ein „Massenmedium“ sei, in dem Sinn, dass er an unbewusste Triebregungen, Konflikte, Neigungen und Tendenzen anknüpfe, sie verstärke und manipulierte, anstatt sie zum Bewusstsein zu erheben und aufzuklären. Die Tendenz, nicht das schwelend Unbewusste aufzuklären, sondern zu manipulieren und es in den Dienst von Sonderinteressen zu bringen, liege im antisemitischen Vorurteil (das er in der Folge mit der Astrologie vergleicht). Der Antisemitismus ist nach Adorno eine durch und durch antiaufklärerische Macht. „Infolgedessen ist das, was man so Propagandamethoden nennt, von vornherein dem Antisemitismus gegenüber im Nachteil.“ (Ebd., 366) Adorno vergleicht den Antisemitismus auch mit der Reklame beziehungsweise sei er so etwas wie die Ontologie der Reklame. Da der Antisemitismus aber nicht mit seinen eigenen Waffen bekämpft werden könne, solle man sich ihrer zur Bekämpfung nicht bedienen: „Es hilft nur emphatische Aufklärung, mit der ganzen Wahrheit, unter striktem Verzicht auf alles Reklameähnliche.“ (Ebd., 367)

Mit Zahlen und Fakten sei den Antisemit*innen ebenfalls nicht zu begegnen. Statt sich auf die Kasuistik oder auf eine Diskussion innerhalb jener Strukturen und Spielregeln, die von den Antisemit*innen vorgegeben werden, einzulassen, wäre es besser „über Strukturen der Argumentation aufzuklären, über die Mechanismen, die ins Spiel gebracht werden.“ (Ebd., 368) Adorno bringt mehrere praktische Beispiele dafür: Dem beliebten Schema des Aufrechnens, beispielsweise Dresden gegen Auschwitz, könne nur mit der Aufklärung über das Schema des Denkens (über die Nicht-Vergleichbarkeit von Kriegshandlungen mit der planmäßigen Ausrottung ganzer Gruppen der Bevölkerung) begegnet werden. Ebenso sei der Forderung nach einem Schlussstrich oder der Unzeitgemäßheit der Erinnerung an Auschwitz zu antworten, dass, solange eine Gesinnung fortlebe, die der gleiche, die das

Grauen verübt habe, der Schlusstrich selber unzeitgemäß sei. (Vgl. ebd.) Zum „Herumwürfeln mit Zahlen“, wie groß der Einfluss der Jüdinnen*Juden in der Weimarer Republik gewesen sei, meint Adorno, dass „in einer Demokratie überhaupt die Frage nach dem Anteil verschiedener Bevölkerungsgruppen an verschiedenen Berufe von vornherein das Prinzip der Gleichheit verletzt.“ (Ebd., 363)

Besonders kritisch steht Adorno den Huldigungen der positiven Leistungen der Jüdinnen*Juden gegenüber: „Es ist nicht von sogenannten positiven Leistungen zu schwafeln (soviel derartige positive Leistungen selbstverständlich existieren) [...]“ (Ebd., 369) Der positiven Stereotypenbildung sei entgegenzuwirken, weil hinter ihr die negative Stereotypie lauere. (Vgl. ebd., 378) Idealisierungen der „großen jüdischen Männer“, dem „Schmackhaft-Machen“ der Jüdinnen*Juden unter dem Gesichtspunkt ihrer religiösen Taten und Leistungen oder dem Verweis auf die harte körperliche Arbeit, die viele Jüdinnen*Juden, vor allem im Osten oder beim Aufbau Israels geleistet hätten (der oft dem Stereotyp, sie würden sich vor körperlicher Arbeit drücken, entgegnet wird) spricht Adorno damit in der Bekämpfung des Antisemitismus kein Potential zu.⁸⁷

Stattdessen sei gerade auf den Nervenpunkt einzugehen: das kritische Element im Geist der Jüdinnen*Juden, das verbunden ist mit ihrer gesellschaftlichen Mobilität, ihre Rolle als Träger*innen der Aufklärung im bürgerlichen Zeitalter. „Den Antisemitismus kann nicht bekämpfen, wer zur Aufklärung zweideutig sich verhält.“ (Ebd.) Die Bekämpfung des Antisemitismus ist für Adorno unmittelbar mit dem Kampf für Aufklärung und der individuellen wie gesellschaftlichen Emanzipation von Herrschaft verbunden, das eine nicht ohne das andere zu denken. Der Verweis auf den hart arbeitenden jüdischen Schuster in New York würde lediglich den Antiintellektualismus befördern (womit man sich auf die Ebene des*der Antisemit*in begeben würde). Es wäre hingegen auszusprechen, dass die Argumentation, beispielsweise gegen die angebliche Scheu der Jüdinnen*Juden vor harter körperlicher Arbeit, eine Argumentation voller Feindseligkeit sei, die sich aus dem tiefen Wissen speise, dass diese Form der Arbeit heute eigentlich überflüssig sei. Diese Rancune

⁸⁷ In „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ schreibt Adorno ebenfalls: „Hinweise etwa auf die großen Leistungen von Juden in der Vergangenheit, so wahr sie auch sein mögen, nützen kaum viel, sondern schmecken nach Propaganda.“ (Adorno 1970a, 25f.) Lobreden auf die Jüdinnen*Juden, welche diese als Gruppe erst recht wieder absondern, könnten dem Antisemitismus sogar Vorschub leisten. (Vgl. ebd., 26) Sie würden zumindest die Annahme nahelegen, der Antisemitismus hätte etwas mit den Jüdinnen*Juden und nicht mit dem psychischen Haushalt der Antisemit*innen zu tun.

richte sich gegen die, von denen zu Recht oder Unrecht behauptet wird, sie hätten es leichter. Adorno zufolge sei zu betonen, dass es ein Menschenrecht sei, sich nicht heute nicht physisch zu quälen, sondern sich lieber geistig zu entfalten anstatt Bild des Schweißes der harten Arbeit als etwas Verdienstliches und Positives zu perpetuieren.⁸⁸ Ebenso hält Adorno den Verweis auf die erzwungene ökonomische Vermittler*innenfunktion der Jüdinnen*Juden für weniger sinnvoll, weil der zugrunde liegende Vorwurf, der in der Gleichsetzung von Tausch und Täuschung beziehungsweise Betrug liegt, damit nicht angesprochen wird. Stattdessen sei die Notwendigkeit der Sphäre des Vermittler*innentums – von Handel, Geldkapital und Mobilität – für die Freiheit des Geistes, der sich im bürgerlichen Zeitalter von der bloßen Unmittelbarkeit gegebener Verhältnisse loszulösen begann, hervorzuheben. (Vgl. ebd., 370f.)

Die Emanzipation von der Stereotypenbildung für die Gruppe als Ganzes ist nach Adorno aber eines der vordringlichsten Ziele, weil sie für die Antisemitismusbekämpfung wirksamer sei, als der Ersatz eines negativen Vorurteils durch ein positives. Gerade die Kollektivurteile als solche seien verhängnisvoll, ob positive oder negative. (Vgl. ebd., 378)⁸⁹ Adorno betont damit die Notwendigkeit der Abkehr von Kollektivdenken, aber auch der Erziehung zur Individualität. Auch die Umwandlung des Antisemitismus in Philosemitismus, sozusagen die andere Seite der Medaille, wird damit angesprochen.

Adorno plädiert dafür, die Dinge in ihrer Komplexität und ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Lokalität zu sehen, anstatt sich auf „billige

⁸⁸ „Man sollte nicht vor anti-intellektuellen Argumenten zurückweichen, ihnen irgend etwas vorgeben, sondern in ihrem Angesicht zu militanter Aufklärung sich stellen, das heißt, sagen, daß in einer Gesamtverfassung der Menschheit und auch der deutschen Nation, in der das Bewußtsein der Menschen nicht länger mehr gefesselt und durch alle möglichen Beeinflussungsmechanismen verstümmelt wird, intellektuell zu sein nicht länger ein beneidetes und darum diffamiertes Privileg wäre, sondern daß im Grunde alle Menschen das sein könnten und eigentlich das sein sollten, was man im allgemeinen den Intellektuellen vorbehält.“ (Adorno 1986c, 382) Da Hetzbilder gegen Intellektuelle als auch gegen Jüdinnen*Juden in der Kulturindustrie wie in der so genannten hohen Kultur weit verbreitet seien, sei auch in diese Felder zu intervenieren. Adorno (ebd., 382) empfiehlt aus diesem Grund „Man sollte bei der Filmindustrie vorstellig werden.“

⁸⁹ „Freiheit im Verhältnis zwischen Deutschen und Juden bestünde auch darin, daß man nicht mehr automatisch unterstellt, alle Juden seien gescheit: manche sind auch dumm. Wird einmal deutlich, daß Intelligenz nicht die Eigenschaft irgendeiner Gruppe oder Rasse oder Religion ist, sondern durchaus nur eine individuelle Qualität, so hilft das schon etwas.“ (Adorno 1986c, 378)

Wiederbelebungen“ zu beschränken, die ihrerseits nur „Gegenargumente herauslocken⁹⁰ und der schlechten Unendlichkeit zusteuern“. (Vgl. ebd., 371) Nicht mittels argumentativer Widerlegung der Vorurteile kann der Antisemitismus also bekämpft werden, sondern durch die Vermittlung von Einsicht in jene komplexen gesellschaftlichen Strukturen, die ihn hervorbringen. Nur so, mit „einer gewissen Weite, Übersicht, Souveränität, welche die Phänomene in ihre Zusammenhänge rückt und [...] ohne jede billige Apologetik“ könnten zumindest diejenigen erreicht werden, die zum rationalen Denken fähig seien. (Vgl. ebd., 370)

In „Erziehung nach Auschwitz“ bringt Adorno die Möglichkeiten zur Bekämpfung des Antisemitismus beziehungsweise die Fehler noch einmal auf den Punkt:

„Ich glaube nicht, daß es viel hülfe, 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, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein solcher Mechanismen erweckt.“ (Adorno 1970a, 89f.)

In den „Studien zum autoritären Charakter“ ergänzt er: Auch Optimismus hinsichtlich der heilsamen Wirkung persönlicher Kontakte sei nicht angebracht. Stereotypie ließe sich durch Erfahrung nicht „korrigieren“; erst müsse die Fähigkeit restituiert werden, Erfahrungen zu machen, um das Gedeihen von Vorstellungen zu verhindern, die im buchstäblichen, klinischen Sinn böartig seien. (Vgl. Adorno 1973, 122)

Adorno sieht auf zwei Ebenen Möglichkeiten der Bekämpfung des Antisemitismus: Er schlägt ein „long term program“ (Maßnahmen, die auf lange Strecken geplant werden: ein „Erziehungsprogramm“) und ein „short term program“ (Maßnahmen die unmittelbar praktiziert werden sollen: ein „Abwehrprogramm“) vor. Bei der Planung auf lange Sicht erscheint ihm vor allem das Entgegenwirken der Bildung autoritätsgebundener Charaktere

⁹⁰ Die „Rechthaberei“ führe außerdem dazu, dass immer der*diejenige, der*die sich verteidigen wolle, sich gegenüber dem*der Aggressiven als der*die Schwächere erweise. (Vgl. Adorno 1986c, 370)

als wichtig. Die Grundsteine des Antisemitismus werden Adorno zufolge in der Erziehung in der frühen Kindheit gelegt. (Vgl. Adorno 1986c, 371) Durch die politisch-ökonomischen Verhältnisse, in welche die psychologischen Mechanismen des Antisemitismus eingebunden seien, würden der Erziehungsarbeit jedoch Grenzen gesetzt.

Die Theorie eines konkreten Erziehungsprogramms zu geben, weigert sich Adorno mit dem Verweis, man könne viel darüber nachlesen.⁹¹ Er verweist aber auf die „Studien zum autoritären Charakter“ und betont die Rolle brutaler, meist väterlicher Autorität, aber auch allgemeiner Kälte und Beziehungslosigkeit in der frühen Kindheit, bei der Herausbildung ödipaler Charaktere bzw. sogenannter „Radfahrernaturen“. Im Kindergarten und in der Schule sei zwar schon vieles entschieden, es bestünden aber dennoch viele Interventionsmöglichkeiten. Adorno betont, es sei von großer Wichtigkeit, schon in der Phase des Kindergartens mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und auf sie einzuwirken, wenn ihre Kinder irgendwelche „Anzeichen ethnozentrischer Reaktionen“ (ebd., 374) zeigten. Die Erzieher*innen dürften dabei vor Konflikten mit den Eltern nicht zurückschrecken. Den Kindern sei zudem zu vermitteln, dass nicht alles, was sie zuhause hören, lauterer Gold sei und sich auch ihre Eltern irren können. Adorno schlägt vor, sich die für Antisemitismus anfälligen Kinder herauszusuchen und mit ihnen zu reden. Es sei auf ihre individuellen Nöte einzugehen.⁹² (Vgl. ebd.) Ein besonderes Augenmerk müsse aber auch auf den Gruppendynamiken liegen. (Siehe Kapitel III/2.3)

Als besonders anfällig für den Antisemitismus bezeichnet Adorno jene schlechten Schüler*innen, auf denen die Lehrer*innen a priori herumhacken würden, die zwar oft begabt seien, ohne doch mit ihrer Begabung recht vorwärts zu kommen und deshalb dazu gedrängt würden, ihre Situation auf andere zu übertragen und andere wiederum auszustoßen.⁹³ Auch wenn es wichtig sei, gegenüber Kinder, die sich sadistisch und gewalttätig zeigen, Autorität zu zeigen, so favorisiert Adorno eine Erziehung zur Ausdrucksfähigkeit; zum Einen aufgrund der kathartischen Wirkung die von Sprache

⁹¹ Worauf genau er sich damit bezieht, bleibt unklar.

⁹² Adorno problematisiert jedoch selber die Schwierigkeit, die in der Forderung, die Pädagog*innen sollten den Kindern das geben, was ihnen zu Hause fehle, liegt.

⁹³ Adorno nennt diese Schüler*innen das „Klassenproletariat“. Die meisten dieser Kinder würden aus einem Milieu stammen, in dem sie nicht sonderlich gefördert würden. In der Schule seien sie dann gehemmt zu zeigen, was sie eigentlich können, trotz des Potentials das sie in sich fühlten. Ihre angestaute Rancune richte sich dann gegen andere Kinder. (Vgl. Adorno 1986c, 376)

ausgehe, zum Anderen weil er eine Rancune der vorurteilsvollen Kinder gegen jene, welche ihre Emotionen (verbal und/oder künstlerisch) ausdrücken können, attestiert.⁹⁴ So schlussfolgert er: „Es wäre am Ende eines der wichtigsten und anständigsten Mittel in der Abwehr von Antisemitismus, Ausdrucksfähigkeit insgesamt zu steigern und die Rancune gegen das Reden abzumildern.“ (Ebd., 377) Den Schüler*innenverwaltungen und -parlamenten käme dabei auch eine wichtige Aufgabe zu. Die Rolle der Lehrenden sei gesondert zu betrachten. Das mitunter stumme, schweigende und unausdrückliche Sympathisieren vieler Lehrer*innen mit dem Antisemitismus, stelle von vornherein eine Art Einverständnis mit den anfälligen Schüler*innen her. (Vgl. ebd., 378) Die Formen der Andeutung seien zuweilen gefährlicher als die offene Rede. Bei der Auswahl der Lehrer*innen seien aus diesem Grund Kriterien zu entwickeln, die es gestatten, solche, die mit dem autoritären Charakter und dadurch mit dem Antisemitismus sympathisierten, von vornherein fernzuhalten. (Vgl. ebd., 379)

In unmittelbarer Konfrontation mit Menschen, bei denen der Antisemitismus bereits etabliert sei, verspricht sich Adorno nicht viel von der Herstellung des Kontakts, da ihre Kontakt- und Erfahrungsfähigkeit ohnedies völlig verkümmert sei. Auf Kinder und jüngere Jugendliche, bei denen kaum von einer derartigen Verhärtung ausgegangen werden kann, dürfte diese Aussage jedoch nicht anzuwenden sein. Antisemitischen Äußerungen sei aber in jedem Fall energisch entgegenzutreten, schlecht sei das Zurückweichen, weil man nicht das Stereotyp der Schwäche auslösen dürfe, das die Vorurteilsvollen gegen alle, die

⁹⁴ „Kinder, die einen, der reden kann, deshalb als Schmuser denunzieren, sind von vornherein Rekruten für das antisemitische Vorurteil. Bei ihnen stehen Geschicklichkeit und praktischer Sinn gegen den Geist.“ (Adorno 1986c, 377f.) Auch hier zieht Adorno die Verbindungslinie zwischen der Neigung zum Antisemitismus und jener zum Antiintellektualismus, auf die weiter oben bereits eingegangen wurde. Zudem richtet das Zitat das Augenmerk auf eine weitere Verbindung: jene zwischen dem Antisemitismus und der Ablehnung alles (vermeintlich) Schwachen und Verweichtlichen – den Hass gegen die „Schmuser“ und die „schönggeistigen Vielredner“, der im Erwachsenenalter oft sich zu Antifeminismus und zur Homophobie „zusammenwächst“. Über die Ähnlichkeit von Antisemitismus und Misogynie schreiben Horkheimer/Adorno bereits in der „Dialektik der Aufklärung“ (1988, 120): „Die Erklärung des Hasses gegen das Weib als die schwächere an geistiger und körperlicher Macht, die an ihrer Stirn das Siegel der Herrschaft trägt, ist zugleich die des Judenhasses. Weibern und Juden sieht man es an, daß sie seit Tausenden von Jahren nicht geherrscht haben. Sie leben, obgleich man sie beseitigen könnte, und ihre Angst und Schwäche, ihre größere Affinität zur Natur durch perennierenden Druck, ist ihr Lebelement. Das reizt den Starken, der die Stärke mit der angespannten Distanzierung zur Natur bezahlt und ewig sich die Angst verbieten muß, zu blinder Wut. Er identifiziert sich mit Natur, indem er den Schrei, den er selbst nicht ausstoßen darf, in seinen Opfern tausendfach erzeugt.“

anderen Sinnes als sie selbst seien, zur Hand nehmen. Argumentationen müsse man auch wirklich durchfechten. (Vgl. ebd., 380) Würde einem*einer zum Beispiel mit der Einstellung begegnet, wenn es Antisemitismus gibt, müsse das wohl auch an den Jüdinnen*Juden selbst liegen, müsse man die Ideologie hinter dem Sprichwort „Wo Rauch ist, muss auch Feuer sein“ erläutern. Man müsse dem*der Antisemit*in den Geist des Antisemitismus als „Sozialismus der dummen Kerle“ erklären, der ihnen aufgeschwatzt würde, um sie in Objekte der Manipulation zu verwandeln. Damit meint Adorno, könne man sie davon überzeugen, dass sie mit dem Antisemitismus das Gegenteil von dem erreichen, was sie eigentlich erwarten würden. (Vgl. ebd., 380f.) Wirksame Abwehr des Antisemitismus ist nach Adorno zudem untrennbar von der wirksamen Bekämpfung des Nationalismus in jeglicher Gestalt. (Vgl. ebd., 382)

4. ZUSAMMENFASSUNG UND SYNTHESE

„Aller politische Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz sich nicht wiederhole. Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt. Dazu müßte er in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.“ (Adorno 1970a, 104)

4.1. Zusammenfassung

Die Kritische Theorie Theodor W. Adornos beinhaltet keine klar ausgewiesene Bildungstheorie oder Erziehungslehre, als Aufklärungsphilosophie verfolgt sie jedoch sui generis erzieherische Absichten. Die Bedingungen von Erziehung, die Verhältnisse innerhalb derer Erziehung stattfindet, sowie die Erziehungsziele stehen bei Adorno im Mittelpunkt. Vor allem nach Auschwitz hat Adorno jedoch auch diverse Schriften verfasst beziehungsweise Vorträge gehalten, die sich explizit mit Fragen der Erziehung auseinandersetzen und auch praktische Beispiele geben. Auschwitz bildet dabei den zentralen Bezugspunkt der erzieherischen Reflexionen. Vordringlich bleibt die Schaffung eines geistigen und kulturellen Klimas, das die Wiederholung von Auschwitz nicht zulässt. Erziehung wird jedoch als eine der wenigen Möglichkeiten verstanden, unmittelbar den Rückfall in die Barbarei zu verhindern. Eine solche hat nach Ansicht Adornos auch der neue kategorische Imperativ zu sein. So wird die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, zur allerersten an Erziehung. Adorno geht davon aus, dass die Bedingungen, die zu Auschwitz geführt haben, fortbestehen. Somit sind auch die (weitgehend universalisierbaren) Ziele einer Erziehung nach Auschwitz, wie Adorno sie denkt, innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen nie vollständig erreichbar: Mündigkeit, selbstständige, bewusste Entscheidung, Rationalität, Fähigkeit, Ideologie als solche zu erkennen und Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, Nonkonformismus, Widerspruch, Widerstand, Autonomie, Erfahrungsfähigkeit, Individualität, Phantasie und Abscheu/Scham gegenüber Gewalt.

Adorno fordert eine Wendung aufs Subjekt. Erziehung, die eine Wiederholung von Auschwitz verhindern wolle, habe vor allem in der frühen Kindheit stattzufinden, weil in

dieser Phase die Grundsteine für die Ausbildung der oben angeführten Eigenschaften oder gegenteiliger (wie Autoritätshörigkeit, Stereotypie, Rassismus oder Antisemitismus) gelegt würden. Adorno verweist jedoch auch auf Möglichkeiten von Erziehung zur Mündigkeit in höherem Alter: Er setzt sich mit vor-schulischer als auch schulischer Erziehung auseinander und fordert vor allem das Problem der Kollektivierung ins Licht zu rücken und auch Stereotypen, Rassismen und allen Formen von Antisemitismus gezielt entgegenzuarbeiten. Große Hoffnungen setzt er in die Politische Bildung, die zum Einen über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren solle und in gewisser Weise eine Erziehung des Madigmachens darstellen sollte, indem sie ideologischen Schwindel und manipulative Mechanismen aufzeige, zum Anderen dazu dienen sollte, subjektive Mechanismen (beispielsweise Vorurteilsstrukturen und -funktionen) bewusst zu machen. Diese Vorgangsweisen sind jedoch nicht nur auf die Politische Bildung von Kindern und Jugendlichen zu beschränken. Um eine Erziehung zur Mündigkeit zu gewährleisten, müsste Adorno zufolge auch eine „Erziehung der Erzieher*innen“ stattfinden und Multiplikator*innen ausgebildet und gestärkt werden.

Die Antisemitismustheorie Adornos ist eingebettet in ökonomische, zivilisationstheoretische und psychoanalytische Überlegungen. Die Basis des bürgerlichen Antisemitismus (der religiöse Wurzeln habe, diese aber verleugne) ist Adorno zufolge zwar die „Verkleidung der Herrschaft in Produktion“ – die subjektlose Herrschaft durch den stummen Zwang der kapitalistischen Verhältnisse –, der Antisemitismus wird jedoch unabhängig von ökonomischer Rentabilität verstanden. Er ist also durch die gesellschaftlichen, ökonomischen Verhältnisse bedingt, der*die Antisemit*in verfolgt jedoch kein (ausschließliches) ökonomisches Interesse. Im Fokus der Reflexionen stehen einerseits die ökonomischen Verhältnisse die den Antisemitismus bedingen und andererseits die psychischen Mechanismen, die ihn bedienen. Adorno zufolge erfüllen Antisemitismus und Rassismus zwar teilweise die gleichen oder ähnliche psychische Funktionen (z.B. Überhöhung der Wir-Gruppe), dennoch muss der Antisemitismus vom Rassismus unterschieden werden, da er seine Objekte als stärker und übermächtig (und nicht wie der Rassismus tendenziell als schwach) imaginiert und sich nicht gegen die Vertreter*innen bestimmter sozialer Rollen richtet, sondern gegen die Existenz der Jüdinnen*Juden schlechthin. Der Vernichtungswunsch ist diesem Verständnis zufolge für

den Antisemitismus charakteristisch. Dieser Vernichtungswunsch, die Barbarei, ist in Anknüpfung an die Thesen Freuds, im Zivilisationsprinzip selbst angelegt. Die Zivilisation, die dem Individuum ständig Versagungen auferlegt, produziert einen Hass, der gegen sie selbst gewandt wird, und immer wieder Rückfälle hinter die Errungenschaften der Zivilisation bedingt. Die Wut richtet sich dabei gegen die Schwachen, die man zugleich als glücklich empfindet. Der Antisemitismus ist meist mit Nationalismus, Antiintellektualismus und Hass gegen alles Schwache (Homophobie, Antifeminismus) verknüpft. Der Antisemitismus fungiert als Volksbewegung, weil er Gleichmacherei betreibt und, wie jeder andere Ausschluss, die Mehrheitsgruppe stärkt und zusammenschweißt. Neben der Stärkung der Eigen-Gruppe und der narzisstischen Befriedigung, erfüllt er im Individuum jedoch noch eine Vielzahl weiterer psychischer Funktionen: Die Stereotypie vereinfacht die Orientierung in einer entfremdeten und weithin unverständlichen Welt. Der Antisemitismus dient zudem der Kanalisierung, Legitimierung und Rationalisierung eigener aggressiver und destruktiver Wünsche. Die Affektstruktur des Antisemitismus ist gekennzeichnet durch Idiosynkrasie, die aus versagter Mimesis (Angleichung an die Natur, die die Zivilisation verbietet) entsteht. Der Antisemitismus beruht auf falscher Projektion, die umgekehrte Mimesis, weil sie die Umwelt sich ähnlich macht: Regungen, die vom Subjekt nicht als dessen eigene durchgelassen werden, werden dem prospektiven Opfer zugeschrieben. Dass der*die Antisemit*in nicht mehr zwischen eigenen und fremden Anteilen unterscheiden kann, macht Adorno/Horkheimer zufolge den pathischen Charakter des Antisemitismus aus. Er hat darin und in vielen weiteren Punkten strukturelle Ähnlichkeiten mit Wahn / Paranoia / Psychose, befreit die Einzelnen jedoch, weil es sich um eine „anerkannte Freizone legitimierter psychotischer Verzerrungen“ (Adorno 1973, 122) handle.

Der Antisemitismus nach Auschwitz äußert sich Adorno/Horkheimer zufolge mitunter nur mehr im Ticketdenken oder in der Beschaffenheit des Denkens selbst. Adorno erkennt jedoch auch einen sekundären Antisemitismus, einen Antisemitismus wegen und nicht trotz Auschwitz, der aus der Abwehr von Schuld resultiert. Vom Appell an ewige Werte, von Propaganda gegen den Antisemitismus oder seiner Bekämpfung mittels Zahlen und Fakten verspricht sich Adorno nichts. Auch von positiver Stereotypenbildung, von der Huldigung der großen Leistungen der Jüdinnen*Juden und von geplanten Begegnungen

zwischen deutschen und israelischen Jugendlichen rät Adorno ab. „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern [Herv. E.R.]“, betont Adorno (1970, 90) und fordert damit eine Hinwendung zum Subjekt und dessen Vorurteilen. Dem Antisemitismus sollte durch die Erziehung zum starken Ich in frühester Kindheit vorgebeugt werden. Zu einem späteren Zeitpunkt wäre vor allem über die Strukturen der antisemitischen Argumentationen, über die Mechanismen, die ins Spiel gebracht würden, aufzuklären (vgl. Adorno, GS 20.1, 368), ausgemachten Antisemit*innen sei jedoch mit Autorität zu begegnen. Gänzlich beizukommen ist dem Antisemitismus allerdings nur durch die Schaffung befreiter gesellschaftlicher Verhältnisse. Den Antisemitismus kann Adorno zufolge nur bekämpfen, wer zur Aufklärung sich nicht zweideutig verhalte, wohl aber über ihre Verschlingungen, ihre Dialektik, wisse. Adorno fordert zudem eine gezielte Auswahl und Schulung der Lehrer*innen.

4.2. Synthese

Aus einer Verschränkung der allgemeinen Reflexionen Adornos zur Erziehung nach Auschwitz und seiner Vorstellungen über und zur Bekämpfung des Antisemitismus lassen sich mehrere Schlussfolgerungen für die Vergangenheitspädagogik beziehungsweise Holocaust Education ziehen, die über das Plädoyer des „Nie wieder!“ hinausgehen.

- Die Wiederholung von Auschwitz zu verhindern, muss das allererste Ziel von Erziehung sein. Dies gilt es nicht näher zu begründen.
- Erziehung nach Auschwitz muss im Bewusstsein behalten, dass die objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse, die den Nationalsozialismus und Auschwitz zeitigten, fortbestehen, ebenso wie der Nationalsozialismus / Auschwitz kein Bruch mit der Zivilisation war, sondern aus ihr heraus entstand.
- Die Möglichkeiten von Erziehung innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse sind gering. Das Bemühen um Erziehung nach Auschwitz wird nichtig, erfolgt es unabhängig vom Engagement zur Schaffung eines geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Klima, das die Wiederholung von Auschwitz nicht zulässt.
- Eine „Wendung aufs Subjekt“ bedeutet, dass, von frühester Kindheit an, den Mechanismen vorgebeugt werden muss, die die Menschen zu solchen Taten fähig

macht. Später ist vor allem ein Bewusstsein für die Mechanismen selbst zu schaffen. Das bedeutet eine Hinwendung zum vorurteilsvollen Subjekt selbst: ihm zum Beispiel erklären, welche Funktionen der Antisemitismus in ihm erfüllt/Aufklärung über die subjektiven Mechanismen

- Erziehung hat allgemein aufklärerische Ziele zu verfolgen: Mündigkeit, Rationalität, Selbstreflexion, Autonomie, Individualität und so weiter. Erziehung zu Widerspruch und Widerstand sind der Erziehung zur Anpassung überzuordnen. Erziehungsvorstellungen, die Anpassung, Ordnung, Autorität, Kollektive und Härte überhöhen, sind abzulehnen.
- Politischer Bildung kommt ein wesentlicher Stellenwert zu. Sie hat vor allem über das gesellschaftliche Kräftespiel zu belehren.⁹⁵ „Erziehung des Madigmachens“ bedeutet, dass ein Bewusstsein dafür geweckt wird, dass die Menschen im Kapitalismus, vor allem durch die Kulturindustrie, immerzu betrogen/manipuliert werden.
- Der Antisemitismus ist nicht gleichzusetzen mit Vorurteilen und Rassismen, wenn er auch zum Teil dieselben Funktionen erfüllt. Er ist zumeist verschränkt mit Nationalismus, Antiintellektualismus und dem Hass gegen alles (vermeintlich) Schwache (→ Homophobie, Antifeminismus). Auf diese Ähnlichkeiten und Verschränkungen ist zu achten, ohne den Antisemitismus mit anderen Phänomenen gleichzusetzen.
- Der Antisemitismus ist nicht losgelöst vom gesellschaftlichen, politisch-ökonomischen System zu erklären und damit auch nach 1945 nicht verschwunden. Damit ist vor allem auf den Antisemitismus nach Auschwitz, auf die Schuldabwehr und die intergenerativen Verstrickungen das Augenmerk zu richten.
- Dem Antisemitismus ist nicht mittels Werteappellen, Zahlen und Fakten, geplanten Begegnungen zwischen Österreicher*innen/Deutschen und Jüdinnen*Juden, Huldigungen großer Leistungen von Jüdinnen*Juden oder Gegen-Propaganda beizukommen, sondern mittels Aufklärung über gesellschaftliche und subjektive

⁹⁵ In Adornos Verständnis bedeutet dies, dass politische Bildung „Soziologie“ und keine Institutionenkunde sein sollte.

Mechanismen, indem man das Problem der Kollektivierung ins Licht rückt, der Bekanntmachung von Propagandatricks und so weiter.

- Konfrontation mit der deutsch-österreichischen Vergangenheit bedeutet ebenso nicht bloße Vermittlung von Zahlen und Fakten, sondern das Bewusstmachen der gesellschaftlichen und subjektiven Mechanismen, die zu Auschwitz geführt haben. Vergangenheitspädagogik nach Adorno bedeutet Dem-Entsetzen-Standhalten und Konfrontation mit dem Grauen, jedoch nicht im Sinne einer Schockpädagogik.
- Dies erfordert jedoch zuerst eine „Erziehung der Erzieher“ (im Rahmen der Aus- und Fortbildung).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurde Adornos kategorischem Imperativ und der Antisemitismustheorie kein großer Stellenwert eingeräumt. Auch im spezifischen Bereich der Vergangenheitspädagogik wurde/wird sich kaum auf Adorno bezogen. Welchen Eingang seine Vorstellungen in die österreichische Holocaust Education gefunden haben, wie in bewusster Anlehnung oder unbewusst gemäß der Thesen Adornos – oder völlig gegensätzlich – Holocaust Education gestaltet wird, ist Gegenstand der Interview-Analyse.

4.3. Exkurs: Die Rezeption Adornos durch die Erziehungswissenschaft

Welche Bedeutung wurde der Kritischen Theorie Adornos in der Erziehungswissenschaft in der Vergangenheit beigemessen und welche Rezeption hat sie durch diese erfahren?

Relationen

Peter Euler (2004) geht von vier grundlegenden Relationen aus, die zwischen Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft bestünden. Die ersten beiden beziehen sich auf die Rolle der Pädagogik in der Kritischen Theorie selbst, wie sie in Kapitel III/1 bereits erläutert wurde. Noch einmal zusammengefasst heißt dies: Die erste Relation besteht in der Bedeutung, die die Kritische Theorie für die Pädagogik hat, ohne dass von dieser ausdrücklich die Rede ist, wie zum Beispiel die Wissenschaftskritik oder das Theoriekonzept (Gesellschaftstheorie, Moraltheorie oder Ästhetik/Kulturtheorie) der Kritischen Theorie. Euler nennt diese: Implikationen Kritischer Theorie. Die zweite

Relation bilden die expliziten Ausführungen Kritischer Theorie zur Pädagogik beziehungsweise Bildung. Die letzten beiden Relationen beziehen sich auf Rezeptionsvarianten innerhalb der Erziehungswissenschaft. So kann zwischen erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen, in denen Pädagogik als eigener kritischer Theorietyp verstanden wird (wie die „Kritische Bildungstheorie“ von Heydorn, Koneffke, Gamm u.a.) und Pädagogikentwürfe, die explizit auf die Kritische Theorie bezogen sind (wie z.B. die „Emanzipatorische Pädagogik“ oder die „Kritische Erziehungswissenschaft“ von Mollenhauer, Klafki, Blankertz, Lempert u.a.) unterschieden werden. (Vgl. Euler 2004, Kelle 1994)

Zur Rezeptionsgeschichte der Kritischen Theorie durch die Erziehungswissenschaft

Trotz der Nähe des „moralischen“ Ansatzes der Kritischen Theorie zur Pädagogik und der vielen impliziten und expliziten Aussagen, die unter anderem Adorno zu Erziehung getätigt hat, fand die Kritische Theorie nur in einzelnen Strömungen Eingang in die Erziehungswissenschaft, wobei zum Einen weltanschauliche Positionen und wissenschaftstheoretische Festlegungen eine Rolle spielten, zum Anderen die Schwierigkeit, aus der totalen Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse eine anwendbare und optimistische⁹⁶ Pädagogik zu gewinnen. (Vgl. Paffrath 1987, 13) Adorno selbst hat es weitgehend unterlassen auf den zeitgenössischen Stand erziehungswissenschaftlichen Denkens Bezug zu nehmen und damit seine Reflexionen als erziehungs-wissenschaftlich auszuweisen. (Vgl. Herrmann 1978, 15)⁹⁷

Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre fand die Kritische Theorie dennoch Rezipienten⁹⁸ innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaft. Der Begriff der

⁹⁶ Der Druck der Anwendbarkeit und des Optimismus scheinen, nach der Erfahrung umfassender Lektüre und aus dem Blickwinkel einer Fachfremden, in der Erziehungswissenschaft eine außergewöhnliche und unvergleichlich große Rolle zu spielen.

⁹⁷ Er kritisiert die Pädagogik als Wissenschaft allerdings dort, wo sie ihre Selbstbegründung durch unreflektierte Anpassung an die zeitgenössischen wissenschaftstheoretischen und philosophischen Richtungen vollzieht, deren Voraussetzungen Adorno in seinen theoretischen Schriften als ideologisch beschreibt. Unter diesen wissenschaftstheoretischen Richtungen versteht Adorno den angelsächsischen Positivismus, die Ontologie Heideggerscher Prägung in Deutschland und den Pragmatismus, wie er sich in den Vereinigten Staaten in vorkritischer Form durchgesetzt habe. (Vgl. Herrmann 1978, 39)

⁹⁸ Mit Sicherheit gab es unter den Erziehungswissenschaftler*innen auch Rezipient*innen der Kritischen Theorie. Auffallend ist jedoch, dass sich weder unter den Autoren der Sammelbände zum Thema noch in den bekannteren Monographien der 1960er-, -70er- und -80er-Jahre Autor*innen finden.

„Kritischen Erziehungswissenschaft“ prägte zu dieser Zeit die Pädagogik. Der Reformprozess im Bildungswesen und die studentische Protestbewegung bilden den zeitgeschichtlichen Hintergrund für die Aufnahme der Kritischen Theorie in die Erziehungswissenschaft. Was genau unter „Kritische Erziehungswissenschaft“ fällt, ist schwer zu sagen, da es sich nicht um ein geschlossenes Wissenschaftsparadigma handelt. (Vgl. Wulf/Wagner 1987, 21). Zudem ist gerade in den 1960er- und -70er-Jahren ein inflationärer Gebrauch der „Emanzipations-Rhetorik“ festzustellen. (Vgl. Kelle 1992, 53) Neben der wissenschaftsethischen Aneignung der Kritischen Theorie im Sinne einer Selbstreflexion der Disziplin, waren dabei die Kritik ungleicher Bildungschancen, der individuelle Bildungsprozess und die Kritik der pädagogischen Institutionen besonders von Interesse. Die „Kritische Erziehungswissenschaft“ (mittlerweile gilt der Begriff als überholt) bezog sich in ihrer wissenschaftstheoretischen Orientierung mehr auf den interaktionistischen und kommunikationstheoretischen Ansatz von Jürgen Habermas als auf Adorno. Sie blieb weitgehend dem Emanzipationsbegriff der Aufklärungspädagogik verhaftet und nahm die Rationalismus-, Zivilisations- und Aufklärungskritik der älteren Kritischen Theorie, wie zum Beispiel in der „Dialektik der Aufklärung“ oder der „Negativen Dialektik“ formuliert, nur unzureichend auf.⁹⁹ Gesellschaft und Mensch schienen den Vertretern der Kritischen Erziehungswissenschaft leichter veränderbar als es die skeptischen Warnungen der Kritischen Theorie vermuten ließen. (Vgl. Kelle 1992, 55, Wulf/Wagner 1987, 22, 30) So blieb die Kritische Erziehungswissenschaft der „bürgerlich-geisteswissenschaftlichen“ Tradition der Pädagogik größtenteils näher als etwa Konzepten „sozialistischer Pädagogik“. (Vgl. Kelle 1992, 55) Helga Kelle beschreibt, angelehnt an Wolfgang Keckeisen (1984), die Programmatik „Kritischer Erziehungswissenschaft“ als „eine recht pragmatische Auslegung der Habermasschen Diskursethik [...] in der Absicht, die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft von der Theorie-Praxis-Vermittlung zu etablieren.“ (Kelle 1992, 60) Trotz aller Beschränkungen und Ausblendungen in der Rezeption der Kritischen Theorie unternahm die Kritische Erziehungswissenschaft, als

⁹⁹ Christoph Wulf und Hans-Josef Wagner (1987, 31) schreiben z.B. dass die Distanziertheit der Erziehungswissenschaft gegenüber der Zivilisationskritik der Kritischen Theorie vor allem an der engen Verbindung zwischen der Herausbildung der Pädagogik, der Geschichte der Moderne und der Aufklärung, der Entstehung des Bürgertums etc. liege. Stefan Blankertz (1987, 51) schreibt im selben Sammelband, dass die Selbstkritik der Pädagogik durch deren etatistische Tradition beschränkt sei.

erste Strömung innerhalb der Disziplin der Pädagogik, den Versuch, das Individuum nicht mehr als „freischwebendes“, autonomes Wesen, sondern in seiner gesellschaftlichen Verschränkung und Bedingtheit zu sehen und erweiterte das Interesse an individueller Mündigkeit (wie es in der Erziehungswissenschaft seit der Aufklärung eine wichtige Rolle gespielt hatte) auf jenes an einer mündigen Gesellschaft. (Vgl. Paffrath 1987, 9) Damit wurden auch die Grundlagen der Disziplin neu bestimmt.

Die Kritische Bildungstheorie kann als eine weitere Rezeptionsvariante der Kritischen Theorie, ebenfalls in den 1970ern, beschrieben werden. Ihre Vertreter (Heydorn, Koneffke u.a.), versuchten, die der Bildungstheorie und Pädagogik inhärente gesellschaftskritische Dimension zu entfalten, wodurch Pädagogik als eigener kritischer Theorietyp, das heißt Pädagogik als Kritische Theorie erkennbar werden sollte.

Spätestens in den 1980er-Jahren wurde auch der bis dahin in der Rezeption vernachlässigte Adorno von (wenigen) Erziehungswissenschaftler*innen rezipiert. (Vgl. Kelle 1992, 45)

Zu den wenigen Werken, die bereits in den 1970ern über Erziehungswissenschaft und Adorno verfasst wurden, gehören Günter Witschels „Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie. Darstellung und Kritik“ (1973), Bernd Herrmanns „Theodor W. Adorno. Seine Gesellschaftstheorie als ungeschriebene Erziehungslehre. Ansätze zu einer dialektischen Begründung der Pädagogik als Wissenschaft“ (1978) oder Gabriele Althaus' „Die negative Pädagogik in Adornos Kritischer Theorie“ (1976). Das Projekt des Entwurfes einer „Negativen Pädagogik“ setzte Andreas Gruschka mit einem gleichnamigen Buch 1988 fort. Eine lexikographische Bearbeitung Adornos unter erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel lieferte Hans-Hartmut Kappner (1984), der sich insbesondere auf den Erfahrungsbegriff Adornos konzentrierte.

Zudem entstand eine Reihe von Versuchen kritisch-emanzipativer Pädagogik, die Adorno in „Vulgärformen“ und sehr verkürzt rezipierten. Kelle spricht hier von „unterschwelliger Positivierung“, der Betonung positiver Residuen, durch die der Kritischen Theorie ihre Radikalität entzogen worden wäre.¹⁰⁰ Sie charakterisiert diese Pädagogik durch eine

¹⁰⁰ Die Suche nach dem Positiven bzw. den positiven Elementen der Kritischen Theorie unter Ausblendung oder (pädagogischer) Verschleierung der negativen gesellschaftstheoretischen Diagnose Adornos ist nach Kelle besonders der erziehungswissenschaftlichen Rezeption eigen. (Vgl. Kelle 1992, 68f.) Ob dies auch auf die Holocaust Education, die sich auf den Achsen Pädagogik und Zeitgeschichte bewegt, zutrifft, wird noch zu überprüfen sein. (Siehe Analyse)

Produktion normativen Überschusses bei gleichzeitig analytischem Mangel (vgl. Kelle 1992, 65f.) beziehungsweise als selektive Rezeptionen, die einzelne Werke isoliert betrachten und Adorno auf einen moralischen Gestus reduzieren würden (vgl. ebd., 68).¹⁰¹

Die Kritische Theorie werde so um ihre „Pointe“ gebracht, indem die paradoxe Haltung Adornos als Aufklärer/Pädagoge einerseits und Theoretiker der Negativen Dialektik andererseits in vielen Rezeptionen aus dem Blickwinkel verschwinde.

Als Gegenbeispiel nennt Kelle den bereits erwähnten Gruschka, Vertreter einer Generation, die von den Versprechen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ enttäuscht wurde und sich wieder unmittelbarer auf Adorno besann. „Negativ“ nennt Gruschka seine Pädagogik, „weil sie – wenn auch vom Interesse an der Veränderung der Praxis her motiviert – nicht sagen kann, was direkt oder konstruktiv aus der Kritik gefolgert werden kann. In den radikal analysierten Verhältnissen ist begründet, daß Theorie und Praxis sich nicht in ein Kontinuum eintragen lassen.“ (Gruschka 1988, 39) Gruschka fordert aus diesem Grund eine radikale Selbstkritik der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Denkens an sich, weil er es vorerst für unmöglich erachtet eine Pädagogik zu verwirklichen, die ihre Ziele ernst nimmt.¹⁰² (Gruschka 1988, 9)

Nach einem Höhepunkt in den 1970er- und -80er-Jahren nahm die Rezeption der Kritischen Theorie Adornos innerhalb der Erziehungswissenschaften in den 1990ern wieder ab¹⁰³ oder erfolgte innerhalb der oben skizzierten Linien. Insgesamt blieb, laut Kelle (1992, 46), die Theorie Adornos in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption bis in die 1990er „unterbelichtet“. Damit einher geht, dass der Antisemitismustheorie als auch dem kategorischen Imperativ Adornos, der Forderung, dass alle Erziehung danach auszurichten sei, dass Auschwitz nicht wieder geschehen könne (vgl. Adorno 1970, 88), kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde.¹⁰⁴ Ab den 1990ern entstanden jedoch eine Reihe

¹⁰¹ Diesen unterstellt sie z.B. Wulf/Wagner, Paffrath oder Pöggeler.

¹⁰² So sieht Gruschka im Begriff der „Chancengleichheit“ z.B. bereits dessen humane Intention dementiert, da der Begriff überhaupt nur in einer Gesellschaft, die durch Tauschakte leistungsmäßig Chancen, ohne das Ansehen der Subjekte, verteile, sinnvoll angewendet werden könne. Die bildungspolitische Praxis, Chancengleichheit zu erhöhen, mache die systemimmanente Chancenungleichheit nur effektiver. (Vgl. Blankertz 1987, 41)

¹⁰³ Während zeitgleich die Systemtheorie von Niklas Luhmann an Bedeutung gewann.

¹⁰⁴ Eine Ausnahme bildet zum Beispiel der christliche Pädagoge Franz Pöggeler (1987), der einforderte, „Erziehung nach Auschwitz“ solle zum Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Erziehung werden und damit auch kritisierte, dass der kategorische Imperativ Adornos weitgehend unberücksichtigt geblieben war.

von Werken zur Vergangenheitspädagogik, die sich auf Adorno bezogen. Zu erwähnen wären beispielsweise die Pädagogen Helmut Schreier und Matthias Heyl, die sich in ihren Arbeiten explizit mit dem kategorischen Imperativ und der Kritischen Theorie Adornos auseinandersetzen oder auch die Texte von Wolfgang Meseth, Bernd Fechner, Gottfried Kößler, Micha Brumlik, Annegret Ehmann und anderen, die sich teils explizit, teils implizit auf Adorno beziehen oder seine Gedanken fortführen.¹⁰⁵

Kurz zusammengefasst kann man sagen, dass in den siebziger Jahren eher die wissenschaftsethische Aneignung der Kritischen Theorie, die Rezeption von Habermas und ein äußerst optimistischer Impetus im Vordergrund einer erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der Kritischen Theorie standen. Spätestens in den 1980er-Jahren gerieten jedoch die Bildungsreform und mit ihr die „Kritische Erziehungswissenschaft“ in die Krise. Es begann ab den 80er-Jahren eine verstärkte Rezeption der Theorie Adornos. Hierzu zählen zum ersten viele Ansätze, welche einzelne Aspekte aufgreifen, beispielsweise die Bildungstheorie Adornos explizieren, Werke, die sich um die Frage der Vernunft, um die Bedeutung des Positivismusstreits oder die Ästhetische Theorie für die Erziehungswissenschaft drehen und so weiter. Zweitens wurde in manch umfassenderem Vorhaben versucht eine kohärente Erziehungslehre nach Adorno zu entwerfen. Unter einen dritten Ansatz fallen Autor*innen, wie zum Beispiel Gruschka, die eine negative Pädagogik begründen wollen und eine umfassende Selbstreflexion der Pädagogik (z.B. als Instanz der Re-Produktion von Gesellschaft) fordern. Daneben existieren viertens eine Reihe von Rezeptionen, die die Kritische Theorie Adornos (auf ein positives Residuum) verkürzen und Begriffe wie „Mündigkeit“ oder „Autonomie“ unter weitgehendem Verzicht auf die gesellschaftstheoretische Dimension für sich dienstbar zu machen versuchen. Ab den 1990ern flaute die allgemeine erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Adorno ab, dafür tauchten fünftens im Bereich der

¹⁰⁵ Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1992): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns, Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg; Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1994): Die Gegenwart der Shoah. Zur Aktualität des Mordens an den europäischen Juden, Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg; Schreier, Helmut/Heyl Matthias (Hrsg.) (1995): „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...“. Zur Erziehung nach Auschwitz, Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg; Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg; Schreier, Helmut (Hrsg.) (1997): Never again! The Holocaust's challenge for educators. Including the first translation of Theodor W. Adorno's famous essay: „Education after Auschwitz“, Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg; siehe auch: www.fasena.de (1998 gegründete Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“)

Vergangenheitspädagogik (bezogen auf den Geschichtsunterricht oder die Arbeit in Gedenkstätten) mehr oder weniger offene Bezüge auf Adorno auf. Wie die pädagogische Rezeption (oder Nicht-Rezeption) von Adorno im Bereich der Holocaust Education in Österreich aussieht, soll in Kapitel VI deutlich werden.

IV VON DER THEORIE ZUR TEXTANALYSE

In diesem Kapitel soll das Verfahren der qualitativen Analyse, wie ich sie auf den Untersuchungsgegenstand der Holocaust Education anwende, expliziert werden. Grundsätzlich muss zwischen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungstechniken unterschieden werden. (Vgl. Mayring 2002, 65) Diese drei Schritte sollen theoretisch als auch auf den Gegenstand bezogen hier in Kürze erklärt werden. Auf die Schwierigkeiten und Herausforderungen der wissenschaftlichen Betrachtung von Holocaust Education wird dabei ebenfalls eingegangen.

1. DATENGENERIERUNG, -AUFBEREITUNG UND MATERIALKORPUS

Holocaust Education in Österreich stellt einen bisher kaum wissenschaftlich untersuchten Gegenstand dar. Dies mag daran liegen, dass ihre Praxis und der Diskurs darüber noch keine lange Geschichte haben. So herrscht weitgehendes Unwissen über die pädagogische Praxis im Geschichtsunterricht und zu den Gedenkstättenbesuchen und deren Verarbeitung durch österreichische Schüler*innen wurden bisher lediglich Pilotstudien durchgeführt. Die Untersuchung von Holocaust Education in Österreich auf einer Metaebene, welche nicht die pädagogische Praxis selbst, sondern den Diskurs über sie im Fokus hat, führt ebenfalls zu einigen Schwierigkeiten: Es existiert kaum Textmaterial, abgesehen von historisch-faktischem und didaktischem, pädagogische Konzepte sind nur spärlich verschriftlicht, Monographien über Holocaust Education in Österreich als Gesamtphänomen gibt es bislang nicht. Die Debatten über Holocaust Education werden zudem größtenteils auf nicht- oder semi-öffentlichem Terrain geführt: bei internationalen Konferenzen, in den Ministerien, bei Vereinssitzungen oder Lehrer*innen-Tagungen. Diese Forschungslücke wie auch die Hürden im Zugang zum Gegenstand der Holocaust Education haben eine primäre Datenerhebung unumgänglich gemacht: Die Daten wurden größtenteils durch Interviews erhoben, zusätzliche, im Internet aufzufindende oder von den

Interviewpartner*innen zur Verfügung gestellte, Materialien wurden zur Explikation herangezogen. Als für meine Fragestellung relevante Expert*innen stufe ich Vertreter*innen der mit Holocaust Education befassten Ministerien oder nicht-staatlicher Organisationen beziehungsweise Vereine ein. Bei der Auswahl von Interviewpartner*innen wurde auf nicht in Wien tätige, regionale Akteur*innen weitgehend verzichtet. Der Anspruch, alle in Wien tätigen, relevanten Akteur*innen zu befragen, konnte weitestgehend erfüllt werden, jedoch nicht vollständig.¹⁰⁶

Als Interviewmethode wurde das qualitative, leitfadengestützte und problemzentrierte Expert*inneninterview gewählt. Der Begriff des problemzentrierten Interviews fasst alle Formen von offenen, halbstrukturierten Befragungen zusammen. Philipp Mayring (2002, 67) beschreibt es wie folgt:

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“

Neben der Problemzentrierung (dass an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll, deren wesentliche objektive Aspekte der*die Forscher*in vor der Interviewphase erarbeitet), sind Gegenstandsorientierung (die konkrete Gestaltung des Verfahrens muss auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein und kann nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen) und Prozessorientierung (die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, die schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen) weitere Merkmale des „problemzentrierten Interviews“. (Vgl. Witzel 1982, 72, Mayring 2002, 68) Es handelt sich also um ein dezidiert qualitatives Verfahren, bei dem die Interviewführung durch Offenheit gekennzeichnet ist. Der*Die Interviewte soll frei antworten können, ohne vorgegebene Antwortalternativen. (Mayring 2002, 68f.) In der

¹⁰⁶ So bleiben das Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands (DÖW), das Mauthausen-Komitee-Österreich (MKÖ) oder die jüdischen Museen, die allesamt zumindest teilweise im Bereich der Holocaust Education mit Schüler*innen tätig sind, ausgespart.

Vorbereitung der von diesen Prinzipien geleiteten Expert*inneninterviews werden die zentralen Aspekte des Problemfeldes für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Dieser enthält die einzelnen Thematiken des Gesprächs in einer vernünftigen Reihenfolge und jeweils Formulierungsvorschläge (eventuelle Formulierungsalternativen) zumindest für die Einstiegsfrage. Die eigentliche Interviewphase gliedert sich in drei wesentliche Teile: Sondierungsfragen (allgemein gehaltene Einstiegsfragen), Leitfadenfragen (jene Themenaspekte, die als wesentlichste Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten sind) und Ad-hoc-Fragen. (Vgl. ebd., 70) Diese Art der Datengenerierung bietet die Möglichkeiten eines theoriegeleiteten Vorgehens, indem dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen und dennoch große Offenheit herrscht. Durch die teilweise Standardisierung wird die Vergleichbarkeit mehrere Interviews erleichtert. Das Material aus vielen Gesprächen kann auf die jeweiligen Leitfadenfragen bezogen und so leichter ausgewertet werden. (Vgl. ebd.)

Die Sondierungsfragen der zum Zwecke dieser Diplomarbeit durchgeführten Interviews¹⁰⁷ bezogen sich auf Gründung und Geschichte, Organisation und Aufbau der jeweiligen institutionellen Abteilung beziehungsweise des betreffenden Vereins und Fragen zur Stellung/zum Aufgabenbereich der interviewten Person. Die Leitfragen des weiteren Interviews waren in zwei Bereiche gegliedert: 1.) Fragen zur Entwicklung, zu den Rahmenbedingungen und zur Perzeption von Holocaust Education in Österreich (Chancen, Ziele, Herausforderungen, Lücken, Grenzen etc.) und zum Begriff selbst und 2.) Fragen zu den Aktivitäten, zum pädagogischen Konzept, zu den Inhalten, den Zielgruppen und den Ausführenden von Holocaust Education im Aktivitätsbereich der interviewten Person. Als Problemfelder wurden vor allem die späte Etablierung von Holocaust Education in Österreich, die Rolle des Antisemitismus, das Verhältnis der Auseinandersetzung mit Täter*innen- und Opfer-Aspekten und das Verhältnis von Möglichkeiten und Grenzen der historisch-politischen Vermittlungsarbeit eingeführt.

¹⁰⁷ Die Interviews (siehe Interviewverzeichnis im Anhang) wurden alle im Sommer 2009 durchgeführt. Die Möglichkeit, dass sich seither Veränderungen in den Aktivitäten, der inhaltlichen Ausrichtung und den Einschätzungen der interviewten Personen zugetragen haben, besteht und stellt eine Schwachstelle dieser Arbeit dar. Mit mehreren Interviewpartner*innen wurde auch im Herbst/Winter 2009 nochmals Kontakt aufgenommen, ein Großteil des für die Analyse verwendeten Materials bezieht sich jedoch auf die Interviews Sommer 2009.

Die Aufbereitung der Interviews erfolgte mittels wörtlicher Transkription, allerdings mit literarischer Umschrift, die den Dialekt mit dem gebräuchlichen Alphabet wiedergibt. Damit wurde eine vollständige Texterfassung des verbal erhobenen Materials hergestellt. Teilweise wurde für die Darstellung in dieser Arbeit, zur einfacheren Lesbarkeit, eine Übertragung in normales Schriftdeutsch vorgenommen, das heißt Satzbaufehler bereinigt.

2. EINFÜHRUNG IN DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE UND MODIFIKATIONEN

Inhaltsanalyse (content analysis) meint im Allgemeinen „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen.“ (Früh 2004, 25) Mayring zufolge ist das Ziel der Inhaltsanalyse die Untersuchung von Material, das irgendeiner Art von Kommunikation entstammt. Darüber, welcher Stellenwert formalen Aspekten zukommt und wie weit über die Analyse des Inhalts hinaus interpretiert werden darf, herrscht unter Theoretiker*innen jedoch Uneinigkeit. (Vgl. Mayring 2008, 11) In der ursprünglichen, quantitativen Inhaltsanalyse stehen diese Aspekte im Vordergrund. Im Unterschied dazu geht beispielsweise die Schule psychoanalytischer Textinterpretation davon aus, dass das Material nicht verständlich ist, wenn man an der Oberfläche stehen bleibt. Mit psychoanalytischen Mitteln sollen sodann verdrängte Gehalte freigelegt und in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit und Relevanz erklärt werden. Aus diesem Grund beinhaltet das Modell der psychoanalytischen Textinterpretation logisches, psychologisches, szenisches und tiefenhermeneutisches Verstehen sowie die tiefenhermeneutische Rekonstruktion des verdrängten Sinns und des Sinns der Verdrängung. (Vgl. Mayring 2002, 126ff.)

Die Spezifika der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sind, dass bei der Analyse der fixierten Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgegangen wird, mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. (Vgl. Mayring 2008, 13) Die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells der Analyse ist für Mayring am zentralsten. Die Inhaltsanalyse kann dennoch nicht als Standardinstrument verstanden werden, das immer gleich aussieht, sondern muss jeweils an den konkreten

Gegenstand und das Material angepasst und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert sein. Die Systematik der Inhaltsanalyse zeigt sich in ihrem (in inhaltsanalytische Einheiten) zergliedernden Vorgehen. Ein Kategoriensystem bildet daher das zentrale Instrument der Analyse. (Vgl. ebd., 43) Die Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. (Vgl. ebd., 53) Die Interpretation erfolgt mittels einer oder mehrerer von drei Grundformen: 1.) Durch Zusammenfassung wird das Material so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte übrig bleiben, was heißt, dass durch Abstraktion ein überschaubarer Corpus geschaffen werden soll, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist. 2.) Explikation bedeutet, dass zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material herangetragen wird, welches das Verständnis erweitert, die Textstelle erläutert und erklärt. Dies kann im Rahmen enger Kontextanalyse (auf den Textkontext zurückgreifend) oder weiter Kontextanalyse (mittels über den Textkontext hinausgehenden Materials) erfolgen. 3.) Durch Strukturierung wird versucht, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. Hier wird zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung unterschieden. (Vgl. ebd., 58ff.)

Ebenso wie Mayring (2008, 7), der die eigentliche Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien bereits als (wenn auch durch inhaltsanalytische Regeln kontrollierten) Interpretationsvorgang ansieht, betonen Jochen Gläser und Grit Laudel (2004, 195) den Interpretationswert der Extraktion der interessierenden Textstellen, beschließe doch der*die Forscher*in, welche Textstellen als redundant, relevant oder widersprüchlich einzustufen und welcher Kategorie sie zuzuordnen sind. Gläser/Laudel plädieren jedoch auf eine größere Offenheit des Kategoriensystems, indem Dimensionen verändert und Kategorien ergänzt werden können, jedoch ohne Kategorien zu verwerfen. Durch die freie verbale Beschreibung der Merkmalsausprägungen werden zudem offene Fragen an den auszuwertenden Text gestellt und nicht geschlossene. (Vgl. ebd., 199)

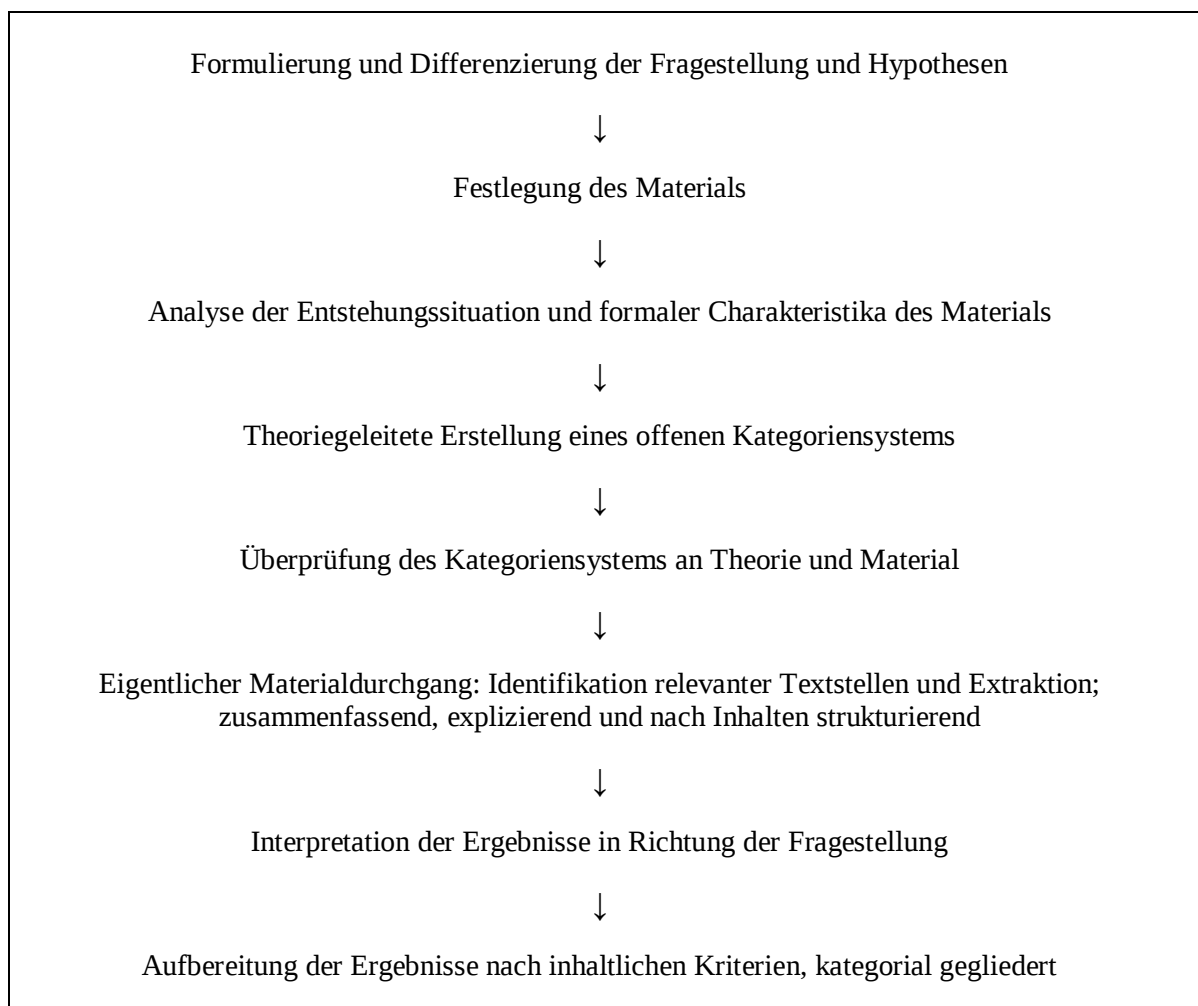
Die Stärken der Methode qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring oder Gläser/Laudel sind die Möglichkeit, Aussagen über Textmengen zu tätigen, indem Texte einer systematischen

Analyse unterzogen werden, sowie die Rückbindung der Untersuchung an ein theoretisches Fundament. Da die theoretischen Vorüberlegungen die Grundlage für die Auswertungskategorien bilden, wird der Zusammenhang zwischen existierendem Wissen über den Untersuchungsgegenstand und den die Untersuchung strukturierenden theoretischen Überlegungen gesichert. (Vgl. ebd., 198)

Da die Analyse nur auf der Ebene der Sprache erfolgt, kann zwar die pädagogische Praxis selbst nicht vollständig gefasst werden, da es mir in meinem Forschungsvorhaben jedoch wesentlich um den Diskurs über Holocaust Education, die mit ihr verbundenen Ziele, die als notwendig erachteten Inhalte und die Verortung des Gegenstandes geht, sollte dies keinen Nachteil darstellen. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse stößt dennoch an ihre Grenzen, da die Frage nach der Anschlussfähigkeit von Holocaust Education an die Kritische Theorie Adornos eine relativ offene und explorative darstellt, die ein Checklisten-artiges Abhaken verunmöglicht. Auch dem Prinzip, wonach die Zuordnungsregeln so präzise festgelegt werden sollen und die Analysekategorien einander keinesfalls überlappen dürfen, sodass jede Textstelle eindeutig einer Kategorie zuordenbar ist (vgl. Diekmann 2004, 489), kann gegenstandsbedingt nicht immer nachgekommen werden. Methodische und inhaltliche Aspekte von Holocaust Education können zwar zum Zwecke einer übersichtlichen Darstellung analytisch voneinander getrennt werden, sagen in der Praxis jedoch viel übereinander aus. So ist die Zuteilung verschiedener Aspekte zu Kategorien in meiner Arbeit eher als ein Mittel der Fokussierung und anschaulichen Darstellbarkeit zu verstehen, denn als mathematisch exakte und theoretisch verteidigte Vorgangsweise. Vom „klassischen Design“ qualitativer Inhaltsanalyse, das sich durch seine Regelgeleitetheit (gleichberechtigte Einbeziehung aller Texte, Verwendung klar voneinander abgegrenzter Kategorien und Verfolgung eines klaren, schrittweisen Ablaufmodells) auszeichnet, wird zudem teilweise abgewichen, indem Verfahren hermeneutischen Verstehens bewusst in den methodischen Prozess einbezogen werden. Es handelt sich dennoch nicht um „freie Interpretation“ (vgl. Gläser/Laudel 2004, 42) oder ein rein hermeneutisches Vorgehen, da die Ausrichtung an Kategorien, die im wechselseitiger Überprüfung aus dem theoretischen Fundament als auch aus dem Material bezogen wurden, angelehnt an Mayring und Gläser/Laudel, bestehen bleibt. Vom rein hermeneutischen unterscheidet sich mein verstehendes Vorgehen auch dadurch, dass die

Interpretationskriterien zum Teil aus textexternen Theorien bezogen werden, das Vorgehen demnach ein offen theoriegeleitetes ist. Der Suchprozess nach Anknüpfungspunkten von Holocaust Education an das theoretische Gerüst bleibt jedoch abhängig von Assoziations- und Verstehensprozessen, die sich nicht eindeutig in Zuordnungsregeln und Merkmalsausprägungen fassen lassen, insofern erscheint mir ein starres Festhalten an den Prinzipien Qualitativer Inhaltsanalyse nicht in jedem Punkt möglich und sinnvoll.

Daraus ergibt sich folgendes Ablaufmodell:



Grafik 1 (Quelle: eigene Erstellung)

3. ANALYSEDIMENSIONEN UND –KATEGORIEN

DIMENSION A: SELBSTVERSTÄNDNIS

Kategorie A1: Definition, Anwendung und Abgrenzung des Begriffs Holocaust Education

Mit anderen Worten: „Was ist Holocaust Education?“

Unter dieser Kategorie soll untersucht werden, mit welchem begrifflichen Selbstverständnis die Interviewpartner*innen ihre Arbeit betreiben und wie sie den Gegenstand eingrenzen. Damit soll geklärt werden, was überhaupt in Österreich unter Holocaust Education verstanden wird, um in der Suche nach Überschneidungen und Differenzen zwischen Holocaust Education und Erziehung nach Auschwitz einen Schritt weiterzukommen. Wie in Kapitel II dargestellt, bezieht sich der Begriff Holocaust Education auf den auf die 1980er-Jahre zurückgehenden US-amerikanischen Diskurs über die Vermittlung des Holocausts, inwiefern sich die Befragten jedoch auf diesen Diskurs oder auf andere Konzepte der Vergangenheits- beziehungsweise Erinnerungspädagogik (beispielsweise „Erziehung nach Auschwitz“) berufen, bleibt zu klären.

Es wird folgenden Fragen nachgegangen: Wird der Begriff Holocaust Education verwandt? Wird auf die international vorherrschende, angelsächsische Definition von Holocaust Education Bezug genommen? Wird Kritik an den Begriff herangetragen? Welche Alternativbegriffe werden vorgeschlagen? Welche Schnittstellen zu anderen Bildungsbereichen (Politische Bildung, Menschenrechtserziehung und so weiter) werden ausgemacht und wovon wird Holocaust Education abgegrenzt?

Kategorie A2: Begründungen und Ziele

Mit anderen Worten: „Holocaust Education – Warum und wozu?“

Kategorie A2 soll klären, warum und wozu Holocaust Education erziehen soll. Welche spezifischen Ziele werden daran geknüpft? Inwieweit unterscheiden sich diese von jenen einer Adorno'schen Erziehung nach Auschwitz? Wie wird das Verhältnis Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft gefasst? Das heißt: Warum wird Holocaust Education eigentlich betrieben? Welche Begründungen werden angeführt?

Kategorie A3: Verortung innerhalb gesellschaftlicher Strukturen

Kategorie A3 untersucht die Verortung von Holocaust Education innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf zwei Ebenen. Erstens: Welche „Wirksamkeit“ oder Erfolgchancen und welche Grenzen von Holocaust Education werden ausgemacht? Werden die politischen und ökonomischen Verhältnisse, innerhalb derer Holocaust Education praktiziert wird, reflektiert? Wird der Argumentationstopos, das Gedenken an Auschwitz allein würde bereits zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen können, bedient? Und zweitens: Wie wird auf das Spezifikum von Holocaust Education in einer postnazistischen Gesellschaft eingegangen? Ist der Zugang ein universalistischer oder ein partikularistischer? Wird auf das Nachwirken des Nationalsozialismus in Österreich eingegangen?

DIMENSION B: INHALTE

Kategorie B1: Täter-Opfer

Adorno geht von der grundlegenden Annahme aus, dass die Wurzeln in den Verfolgern und nicht in den Opfern zu suchen sind und schon gar nicht der Verweis auf positive Qualitäten von Jüdinnen*Juden gegen den Antisemitismus etwas verrichten könne. (Vgl. Adorno 1970a, 89f.) Wo liegt nun der Schwerpunkt in der Holocaust Education? Wie erfolgt die Thematisierung von Täter*innenschaft, Täter*innen, Mitläufer*innen und Opfern? Wie werden die Täter*innen und wie werden die Opfer dargestellt?

Kategorie B2: Antisemitismus

Adorno misst dem Antisemitismus einen zentralen Stellenwert in seinem Werk bei – so auch in den erziehungstheoretischen Schriften. Welchen Platz findet der Antisemitismus im Konzept von Holocaust Education? Und in welcher Weise wird der Antisemitismus in der gegenwärtigen Holocaust Education in Österreich thematisiert? Adorno betont die gesellschaftlich-ökonomischen Wurzeln und die psychologischen Funktionen des Antisemitismus. Wird darauf Bezug genommen? Des Weiteren zieht Adorno klare Trennlinien zwischen Rassismus und Antisemitismus. Wie sieht das im Bereich der

Holocaust Education aus? Wird auf aktuellen, sekundären Antisemitismus eingegangen, dem Adorno auch mehrere Schriften gewidmet hat?

Kategorie B3: NS-System & Gesellschaftskritik

Adorno räumt Auschwitz zwar einen einzigartigen Platz in der Geschichte ein, sieht den Holocaust jedoch nicht grundlegend als Zivilisationsbruch an. Jede Erziehung ist für ihn hinfällig, wenn sie nicht darauf hinarbeitet, die gesellschaftlichen Verhältnisse in emanzipatorischer Weise zu verändern und auch unabhängig von direktem erzieherischem Engagement Emanzipation zu bewirken versucht wird. Wie sieht das im Bereich der Holocaust Education aus? Werden gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse damals/heute thematisiert? Wird Gesellschaftskritik betrieben? Wird auf das System des NS eingegangen?

DIMENSION C: FORM

Wie sieht das pädagogische Verhältnis im Bereich der Holocaust Education in Österreich aus? Wer sind die Vermittelnden? Wem wird vermittelt? Und: In welcher didaktischen Form geschieht diese Vermittlung? Welche Rolle spielen dabei die familialen Verstrickungen in den Nationalsozialismus, die eigenen Stereotype und Erfahrungen der Lehrenden wie auch der Schüler*innen? Wie wird mit Emotionen der Schüler*innen, beispielsweise mit Abwehrreaktionen umgegangen? Inwiefern ist von einer „Wendung aufs Subjekt“ (Adorno 1970a, 89f.) zu sprechen?

Bevor jedoch zur Analyse der Interviews fortgeschritten wird, möchte ich in Kürze die Entwicklung der schulisch-pädagogischen Vermittlung der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung nachzeichnen und einen Überblick über die institutionellen Rahmenbedingungen geben, innerhalb derer diese heute praktiziert wird.

V KURZER ABRISS ÜBER DIE GESCHICHTE UND LAGE DER SCHULISCH-PÄDAGOGISCHEN VERMITTLUNG DES HOLOCAUSTS IN ÖSTERREICH

„Wer eine ganze Unterrichtseinheit für den Krieg der Römer gegen Jugurtha aufwendet, darf nicht über die fehlende Zeit für das 20. Jahrhundert klagen. Der Lehrplan zwingt zu Schwerpunkten – sie müssen ja nicht unbedingt im 13. oder 17. Jahrhundert liegen!“ (Dusek 1979, 164)

1. ENTWICKLUNG

1945 bis Ende der 1980er-Jahre

In der unmittelbaren Nachkriegszeit war in Österreich weder an ein „normales“ Unterrichten geschweige denn an ein Unterrichten über den Holocaust¹⁰⁸ zu denken. Durch Nationalsozialismus und Krieg war das Unterrichtswesen in einen desolaten Zustand gelangt: Ein Großteil der Schulen war beschädigt, Ausstattung – Papier, Mobiliar, Heizmaterial und so weiter – fehlte, vor allem aber mangelte es an „intakt gebliebenen“ (unbelasteten) Lehrer*innen. Der Nationalsozialismus war im Unterrichtswesen (vor allem dem Pflichtschulwesen) gut verankert: Unter den Volksschullehrer*innen hat der nationalsozialistische Organisationsgrad sogar bis zu 80 Prozent erreicht. Im Bildungsbereich musste daher der Entnazifizierung besonders große Aufmerksamkeit geschenkt werden. 1945 wurden 4.000 schwerbelastete Lehrer*innen sofort aus dem Dienst entlassen und weitere 10.000 einstweilig suspendiert. Von einer umfassenden Entnazifizierung im Schulwesen ist jedoch nicht zu sprechen: Lehrer*innenmangel und Sondergenehmigungen führten bald zur Wiedereinstellung der Minderbelasteten. Die Maßnahmen, die die Alliierten in Österreich im Bereich der „re-education“ setzten, waren ebenfalls spärlich. (Vgl. Stiefel 1981, 161f.)

¹⁰⁸ Wenn hier und im Folgenden entgegen der in Kapitel II formulierten Kritik von „Holocaust“ die Rede ist, so folge ich der hegemonialen Diktion bzw. dem Sprachgebrauch der Akteur*innen, um mit der Darstellung keine Verschleierung zu bewirken.

Die österreichische Regierung legte in der unmittelbaren Nachkriegszeit jedoch ein Augenmerk auf Demokratisierung und Österreichbewusstsein bei gleichzeitiger Distanzierung vom Nationalsozialismus: Als eine der ersten konkreten Maßnahmen zur geistigen Erneuerung wurde am 3. September 1945 in den „Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen“ festgelegt, dass „an die Stelle des Nationalsozialismus das österreichische Volks- und Staatsbewußtsein, anstatt des Führertums die Überlegenheit echter Demokratie und anstatt der Idee der Gewalt die der Humanität als Ziel österreichischer Erziehung“ (zit. nach Stiefel 1981, 162f.) gesetzt werden sollte. In diesem Sinne sollten auch die österreichischen Schulbücher neu gestaltet werden. Die Schwierigkeiten beim Ersatz der alten Lehrbücher durch neue waren jedoch erheblich. Die Zahl der politisch akzeptierten Schulbuchautor*innen war gering, zudem mussten Schulbücher ein Genehmigungsverfahren beim Unterrichtsministerium und bei den Alliierten durchlaufen. In den Fächern Geschichte oder Wirtschaft wurde aus diesem Grund im ersten Schuljahr kein einziges Buch approbiert und folglich auch keines verwendet. (Vgl. Stiefel 1981, 161ff.)

Peter Utgaard, der, bis auf wenige Ausnahmen, alle zwischen 1945 und 1996 herausgegebenen österreichischen Schulbücher wie auch eine große Bandbreite an Textbüchern, Jahresberichten und Jahrbüchern, Verordnungblättern für den Dienstbereich des Bildungsministeriums und Lehrplänen in Hinblick auf das offizielle¹⁰⁹ historische Gedächtnis analysiert hat, betont die Kultivierung einer österreichischen Nachkriegs-Identität über den bereits in der Proklamation der provisorischen Regierung vom 27. April 1945 zementierten Opfer-Mythos. Demnach waren die Österreicher*innen ein „macht- und willenlos gemachte[s] Volk“; der Anschluss von 1938 war eine „aufgezwungene Okkupation“, die zur Folge hatte, dass die Österreicher*innen an einem „sinn- und aussichtslosen Eroberungskrieg“ hatten teilnehmen müssen (zit. nach Uhl 2002, 221). Mit dem Opfer-Mythos ging die Glorifizierung der Habsburger-Monarchie, vor allem auch im Schulwesen, einher:

¹⁰⁹ In Österreich läuft die Schulbuchapprobation zentral über das Unterrichtsministerium, was Schulbücher als Quelle Utgaard zufolge einigermaßen repräsentativ macht: „As a result, school materials in postwar Austria tended to convey a quasi-official consensus view of history that reflected the dominance of Austria's system of patronage politics (Proporz).“ (Utgaard 2003, 5)

“Austria’s victim myth was an essential tool used by Austrian nation-builders, especially in the schools, to forge the new consensus. Regarding the long-term Austrian past, builders of Austrian identity relied on the positive images of imperial times, with an emphasis on heroic deeds, great personalities, and local traditions. Concerning the more recent past, Austria-as-victim provided thematic unity to the years 1918-1945 (and especially 1938-1945).” (Utgaard 2003, 2f.)

Seit den 1960er-Jahren ist das Thema Nationalsozialismus in den Lehrplänen explizit erwähnt (vgl. I-6, 4), wurde im Unterricht selbst jedoch häufig gänzlich ausgespart, und wenn, dann zumeist unter dem Blickwinkel des Opfer-Mythos, der Nicht-Verantwortlichkeit Österreichs, an die Schüler*innen vermittelt. In den Schulbüchern waren primär oder ausschließlich Widerstandskämpfer und politische Opfer präsent. Der Auseinandersetzung mit der Vernichtung der Jüdinnen*Juden wurde in den Schulbüchern nur wenig Raum gewidmet, der Verfolgung anderer Gruppen (Sinti und Roma, Homosexuelle usw.) zumeist gar keiner. (Vgl. I-1, 5) Politikum war hingegen die Auseinandersetzung mit der Ersten Republik sowie mit dem politischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Dies zeigt sich auch am „Zeitgeschichte-Koffer“, einer umfangreichen Zusammenstellung von Literatur und Unterrichtsbehelfen, die 1980 erstmals verbreitet wurde. (Vgl. I-6, 3, I-3, 26f.)¹¹⁰

In den 1970er-Jahre kam es zu einer Reihe von anderen Veränderungen im Bereich der schulischen Vermittlung von Zeitgeschichte: 1970 wurde in der Gedenkstätte Mauthausen die erste Ausstellung eröffnet. Seit 1978 können Schulen über den im Bildungsministerium angesiedelten „ReferentInnenvermittlungsdienst zur Zeitgeschichte“ (RVZ) Zeitzeug*innen einladen. 1979 wurde vom RVZ das erste Zeitzeug*innen-Seminar mit Lehrkräften, Zeitzeug*innen und Wissenschaftler*innen veranstaltet. (Vgl. I-6, 3ff.) Seit 1984 findet das vom Zeitzeugen Hermann Langbein initiierte und langjährig geleitete

¹¹⁰ Entsprechend dem damaligen Forschungsstand waren die großen Themen im „Medienkoffer 1“ (Zeitspanne 1938-1955) 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 (Erlasse etc.) und Fotografien von Leichenbergen. Biografien von Jüdinnen*Juden, Antisemitismus, Arisierungen, Verfolgung und Vernichtung, jüdischer Widerstand usw. spielen keine Rolle; mitunter ist am Rande von „rassischer Verfolgung“ die Rede. Siehe: Jagschitz, Gerhard / Dusek, Peter / Neugebauer, Wolfgang/Weinzierl, Ulrich (Hg.) (1980): „Medienkoffer 1 – Österreichische Zeitgeschichte 1938-1955“, Schulwissenschaftlicher Verlag Haase, Wien.

Seminar „Ideologie und Wirklichkeit des Nationalsozialismus“, vom Unterrichtsministerium finanziert und der Pädagogischen Hochschule Wien organisiert, statt. Beide Seminare werden seither einmal jährlich angeboten. 1978 wurde vom Bildungsministerium zudem das Unterrichtsprinzip Politische Bildung eingeführt. Veränderungen in der Vermittlung der Zeitgeschichte brachte auch die 1979 in Deutschland und Österreich ausgestrahlte Filmreihe „Holocaust“ mit sich.¹¹¹ Im zivilgesellschaftlichen Bereich entstand 1976 der Verein „schulhefte“ als kritisch-pädagogisches Forum, das seither vierteljährlich eine Zeitschrift herausgibt, die zum Einen theoretische Artikel zu verschiedenen Schwerpunktthemen als auch Erfahrungsberichte von Lehrer*innen, methodisch-didaktische Hilfsmittel und so weiter enthält. In den 1970er- und 80er-Jahren waren die schulhefte ein erstes Medium, in dem ein anderer Umgang mit Nationalsozialismus, Auschwitz und Erinnerung im österreichischen Bildungswesen gefordert und didaktische Leerstellen aufzufüllen versucht wurde. Von Lehrer*innen und Studierenden wurden die schulhefte zu dieser Zeit relativ stark rezipiert. (Vgl. I-2, 3f.)¹¹²

Utgaard zufolge blieb das Opfer-Narrativ im österreichischen Geschichtsunterricht dennoch bis zur so genannten Waldheimdebatte das dominante Motiv: “While there were important voices of dissent¹¹³, the postwar narrative of victimization remained dominant until the Waldheim controversy of the 1980s.” (Utgaard 2003, 3)

¹¹¹ Der einzige Beitrag im Medienkoffer 1, der sich explizit mit der Vermittlung des Holocaust auseinandersetzt, ist beispielsweise jener von Peter Dusek (1979), der die verschiedenen Möglichkeiten, den Film im Unterricht zu verwenden, anführt. Auch die Begleitmaterialien, die das Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes 1979 anlässlich der Ausstrahlung der Fernsehserie „Holocaust“ Schulen zur Verfügung stellte, sind hier zu erwähnen.

¹¹² Weiterführend siehe auch: Renner, Elke / Anzengruber, Grete (2006): Von den Mühen der Erinnerung. 1983-2005. Beiträge der pädagogischen Taschenbuchreihe *schulhefte*, in: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2006. Schwerpunkt Erinnerungskultur, Wien.

¹¹³ Die „voices of dissent“, auf die sich Utgaard hier bezieht, finden sich in künstlerisch-kritischen Auseinandersetzungen mit dem Opfer-Mythos, wie beispielsweise Helmut Qualtingers „Der Herr Karl“ (Erstausschaltung 1961), oder rund um politische Skandale. Zu erwähnen wären hier die Borodajkewycz-Affäre 1965, die Kreisky-Wiesenthal-Affäre 1975 oder der Frischenschlager-Reder-Skandal 1985.

Ende der 1980er-Jahre bis heute

1986 löste der ÖVP-Präsidentschaftskandidat (und spätere Bundespräsident) Kurt Waldheim durch die Aussage über seine NS-Vergangenheit „Ich habe im Krieg nichts anderes getan als Hunderttausende andere Österreicher, nämlich meine Pflicht als Soldat erfüllt“ (zitiert nach Uhl 2001, 26) den wohl tiefsten Bruch im Gedächtnis der Zweiten Republik aus. Waldheims Rede von der Pflichterfüllung stellte eine Kollision mit der Opfer-These dar. Die auf seine Aussage folgenden Debatten rund um die Rolle von Österreich und Österreicher*innen im Nationalsozialismus, führte zu einem Wandel im kulturellen Gedächtnis. 1988 entschuldigte sich Waldheim in einer Fernsehansprache „im Namen der Republik Österreich für die von Österreichern begangenen Verbrechen“ (zit. nach Uhl 2001, 28), 1991 modifizierte Franz Vranitzky in einer Rede vor dem Nationalrat die Opferthese, indem er konstatierte, es sei zwar „unbestritten“, dass Österreich 1938 „Opfer einer militärischen Aggression“ geworden sei, dennoch aber hätten „auch Österreicher den Anschluß begrüßt [...], das nationalsozialistische Regime unterstützt, es auf vielen Ebenen der Hierarchie mitgetragen. Viele Österreicher waren an den Unterdrückungsmaßnahmen und Verfolgungen des Dritten Reiches beteiligt, zum Teil an prominenter Stelle.“ (Zit. nach Botz/Sprengnagel 1994, 575f.) Damit erkannte Vranitzky als erster Vertreter des offiziellen Österreichs die „Mitverantwortung für das Leid, das zwar nicht Österreich als Staat, wohl aber Bürger dieses Landes über andere Menschen und Völker gebracht haben“ (ebd.) an. 1993, bei seinem Staatsbesuch in Israel, wiederholte er diese Erklärung in einer Rede an der Hebrew University in Jerusalem, benannte auch die Opfergruppen und bat um Entschuldigung.

Zeitgleich mit den Umbrüchen in der österreichischen Vergangenheitspolitik – so wurde 1995 schließlich der „Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus“ eingerichtet – erfolgte in den 1990er-Jahren auch international eine Hinwendung zum Holocaust und das Auftauchen eines Diskurses um Holocaust Education. 1993 wurden das „United States Holocaust Memorial Museum“ in Washington D.C. und die „International School for Holocaust Studies Yad Vashem“ in Jerusalem eröffnet, 1998 wurde die „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“ (ITF) gegründet.

Auch in Österreich entstanden in den 1990er-Jahren zahlreiche Initiativen, Änderungs- und Ergänzungsversuche der schulisch-pädagogischen Vermittlung von Nationalsozialismus, Holocaust und jüdischer Geschichte. 1991 wurde das Jüdische Museum Hohenems (Vorarlberg) eröffnet, 1992 der Verein „Gedenkdienst“ gegründet, 1993 das Jüdische Museum Wien neu eröffnet, 1997 das „Mauthausen Komitee Österreich“ (MKÖ), 1999 die (bereits 1988) von Schüler*innen gestaltete Gedenkstätte Karajangasse (Wien) erweitert und neueröffnet und Ende der 1990er-Jahre wurde auch die Gedenkstätte Schloss Hartheim (die bereits seit 1969 bestand) saniert und als Lernort konzipiert.¹¹⁴ Mit einiger Verzögerung fanden die Veränderungen in der offiziellen Geschichtserzählung auch Eingang in die Schulbücher. Manfred Wiritisch (bmukk) schätzt, dass es allgemein etwa 10 bis 15 Jahre (den Wechsel einer Schulbuchautor*innengeneration) braucht, bis neue Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft in die Schulbücher gelangen. (Vgl. I-6, 5) 1996 unterschrieb die Republik Österreich erstmals ein „Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation“ mit Israel, das den Rahmen zur Gründung von „erinnern.at“ und damit zur Lehrer*innenfortbildung in Yad Vashem bildete. (Vgl. I-8, 1) Die Plattform „erinnern.at: Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart“ wurde 1999 vom bmukk als Vermittlungsprojekt für Lehrende etabliert, mit dem Ziel, den „Transfer von historischem und methodisch-didaktischem Wissen [zu] fördern sowie seine Bedeutung für die Gegenwart [zu] reflektieren. Lernende sollen sowohl Kenntnisse erwerben als auch ethisch sensibilisiert werden.“ (www.erinnern.at, download: 08.12.2009) 1999 wurde als eine der ersten Aktivitäten von erinnern.at eine Konferenz über die Darstellung des Nationalsozialismus und Holocausts in österreichischen Schulbüchern abgehalten. (Vgl. I-1, 7) Im November 2000 wurde erstmals¹¹⁵ eine Gruppe von österreichischen Lehrer*innen zur Fortbildung nach Yad Vashem geschickt, was seither zwei Mal jährlich geschieht.

¹¹⁴ Siehe: <http://www.jm-hohenems.at>, <http://www.gedenkdienst.at>, <http://www.jmw.at>, <http://www.mkoe.at>, http://www.borg20.at/a_gedenkst/index_gedenkst.html, <http://www.schloss-hartheim.at/> [Stand: 14.12.2009] Es liegt mir fern die Jüdischen Museen Wien, Hohenems oder Eisenstadt auf die Vermittlung des Holocausts zu reduzieren. Diese haben zwar mittlerweile Vermittlungsangebote zu NS und Holocaust, legen ihren Schwerpunkt jedoch auf jüdische Religion und Geschichte allgemein.

¹¹⁵ 1992 fand in Yad-Vashem bereits das erste deutschsprachige Seminar statt, bei dem auch österreichische Lehrer*innen, jedoch auch andere Berufsgruppen, teilgenommen hatten. (Vgl. I-2, 10)

Auf vergangenheitspolitischer Ebene kam es ab 2000 zu weiteren Schritten in Richtung Anerkennung von (Mit-)Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen: 2000 selbst wurde der Versöhnungsfonds gegründet, der (wohlbemerkt) freiwillig Zahlungen an Opfer der NS-Zwangsarbeit leistet, 2001 wurde das Washingtoner Abkommen unterschrieben und ein Entschädigungsfonds eingerichtet, im selben Jahr trat Österreich auch der ITF bei. Ein Großteil der heute im Bereich Holocaust Education aktiven Vereine und Initiativen wurde ab 2000 gegründet: Zeitgeschichte-Museums Ebensee (2001), „Anne Frank Verein Österreich“ (2002), „A Letter to the Stars“ (2003), „March of Remembrance and Hope“ (2006).

Seit 2002 wird zudem in einer vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes betreuten Ausstellung in der Gedenkstätte Steinhof (Wien) die Geschichte der NS-Medizin vermittelt und 2005 eröffnete das DÖW eine gänzlich neu gestaltete Ausstellung im Alten Rathaus (Wien).¹¹⁶ 2007 wurde an der Gedenkstätte Mauthausen ein eigener pädagogischer Bereich eingerichtet. Für 2012 ist die Eröffnung der neuen Überblicksausstellung in der Gedenkstätte Mauthausen geplant. In der Folge sollen kleinere Sonderausstellungen eröffnet werden. Auch auf Lehrplanebene kam es 2008 zu einer Veränderung, als das Thema „jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust“ als eigener Lehrplan-Inhalt der achten Schulstufe eingeführt wurde.

Seit den späten 1990er-Jahren ist in Österreich von Holocaust Education, im Sinne eines „pädagogisch-didaktischen Diskurs[es] der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung“ (Kühner/Langer/Sigel 2008, 76) und der daraus folgenden Praxis, zu sprechen. Als Entstehungsbedingungen können der Zusammenbruch des Opfer-Mythos Ende der 1980er-, Anfang der 1990er-Jahre und die daraus hervorgegangenen vergangenheitspolitischen Umbrüche, internationale Verpflichtungen, die rund um 2000

¹¹⁶ Bereits seit 1978 existierte die Ausstellung mit dem Namen „Der österreichische Freiheitskampf“, die den Schwerpunkt auf der Darstellung des österreichischen Widerstandes gegen das NS-Regime legte. Die neue Ausstellung spannt einen historischen Bogen von der Ersten Republik und der Vorgeschichte des „Anschlusses“ bis herauf zur Gegenwart und behandelt sowohl verschiedene Opfergruppen als auch Widerstand, Täter*innenschaft, Erinnerungskultur und Rechtsradikalismus. Zur Ausstellung im Alten Rathaus siehe <http://de.doew.braintrust.at/index.php>, zur Ausstellung in Steinhof siehe <http://www.gedenkstaettesteinhof.at/Ausstellung>

eingegangen wurden¹¹⁷, und eine internationale Tendenz der verstärkten Beschäftigung mit dem Holocaust, die Globalisierung und Universalisierung des Holocausts, genannt werden.

¹¹⁷ Der (auch von mehreren Interviewpartner*innen vorgebrachten) These, dass die Forcierung von Holocaust Education wie auch der Restitution Anfang des neuen Jahrtausends ein mit der Regierungsbeteiligung der FPÖ zusammenhängendes außenpolitisches Zeichen gewesen wäre, müsste in weiteren Forschungen näher nachgegangen werden. Ein Anhaltspunkt hierfür wäre beispielsweise das vom deutschen Soziologen Oliver Geden geführte Interview mit dem ehemaligen BZÖ-Staatssekretär, dessen Aussage zufolge sich ÖVP und FPÖ damals „eingekauft“ hätten, um „den Rücken frei“ zu haben „gegenüber den jüdischen Organisationen“. (APA-OTS 20.09.2006, „Da haben wir uns eingekauft/BZÖ-Staatssekretär Mainoni enthüllt das Kalkül der NS-Restitution, download: 28.01.2010)

2. INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Internationale Rahmenbedingungen

Holocaust Education in Österreich orientiert sich heute an einem internationalen Diskurs und einem internationalisierten Rahmen. Auf EU-Ebene setzen das „European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia“ (EUMC) (1997-2007) beziehungsweise seine Nachfolgeinstitution, die „Fundamental Rights Agency“ (FRA), Maßstäbe zur Bekämpfung von Antisemitismus und Rassismus, die eng mit den Bemühungen um Holocaust Education verbunden sind.¹¹⁸ Die im Europarat maßgebliche Institution ist die „European Commission against Racism and Intolerance“ (ECRI), die 1993 gegründet wurde. Auf UN-Ebene agiert seit 2006 das „United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination“ (UNCERD). Auf Ebene der OSZE beschäftigt sich das 1990 gegründete „Office for Democratic Institutions and Human Rights“ (ODIHR) mit Anti-Antisemitismus-Erziehung und Holocaust Education. Im Beschluss Nr. 607 vom April 2004 hält die OSZE ihre Mitgliedsländer dazu an „to promote educational programmes for combating Anti-Semitism, as well as to promote remembrance and education about the tragedy of the Holocaust“ (OSCE/ODIR 2006, 9). Seither wurden mehrere Konferenzen dazu abgehalten und 2006 erschien schließlich der Bericht „Education on the Holocaust and on Anti-Semitism. An Overview and Analysis of Educational Approaches“, der auch Berichte über die Aktivitäten der einzelnen Mitgliedsländer enthält. Die wohl maßgebendste Institution ist jedoch die bereits erwähnte „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“ (ITF), der neben einer Mehrzahl der europäischen Staaten auch die USA, Kanada, Argentinien und Israel angehören. Die ITF wurde 1998 vom schwedischen Premierminister Göran Persson

¹¹⁸ So sammelt die FRA seit dem Jahr 2000 Daten und Informationen über Rassismus und Xenophobie in den EU-Mitgliedsländern und hat seit 2002 einen speziellen Fokus auf Antisemitismus gelegt. Im Februar 2009 wurde beispielsweise ein Bericht über Antisemitismus in der EU zwischen 2001 und 2008 herausgegeben (vgl. http://fra.europa.eu/fraWebsite/products/publications_reports/pub_cr_antisemitism_en.htm, download: 04.02.2010) und im Jänner 2010 eine Studie über die Rolle von Holocaust-Gedenkstätten und -Museen im Zusammenhang mit Menschenrechtserziehung (<http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/Main-Results-Discover-the-Past-for-the-Future.pdf>, download: 04.02.2010).

initiiert. Die acht Punkte der „Stockholm Declaration“ aus dem Jahr 2000 bilden das Fundament der Organisation:

1. „Der Holocaust (die Schoah) hat die Zivilisation in ihren Grundfesten erschüttert. In seiner Beispiellosigkeit wird der Holocaust für alle Zeit von universeller Bedeutung sein. Nach einem halben Jahrhundert ist er zeitlich noch hinreichend nah, dass Überlebende Zeugnis ablegen können über die Schrecken, die die jüdischen Mitmenschen durchleiden mussten. Das schreckliche Leid der Millionen weiterer Opfer der Nazis hat auch das gesamte Europa mit einer unauslöschlichen Narbe gezeichnet.
2. Das Ausmaß des von den Nazis geplanten und ausgeführten Holocaust muss für immer in unserem kollektiven Gedächtnis verankert bleiben. Die selbstlosen Opfer derjenigen, die sich den Nazis widersetzen und manchmal gar ihr Leben ließen, um Opfer des Holocaust zu schützen oder zu retten, müssen ebenfalls einen festen Platz in unseren Herzen erhalten. Dieses ungeheure Grauen ebenso wie die Größe der Heldentaten können Eckpfeiler für uns sein, die menschliche Fähigkeit zum Guten wie zum Bösen zu verstehen.
3. Da die Menschheit noch immer von Völkermord, ethnischer Säuberung, Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit gezeichnet ist, trägt die Völkergemeinschaft eine hehre Verantwortung für die Bekämpfung dieser Übel. Gemeinsam müssen wir die schreckliche Wahrheit des Holocaust all jenen gegenüber vertreten, die sie bestreiten. Wir müssen die moralische Verpflichtung unserer Völker wie die politische Verpflichtung unserer Regierungen stärken, um sicherzustellen, dass künftige Generationen die Ursachen des Holocaust begreifen können und über seine Folgen nachdenken.
4. Wir verpflichten uns, unsere Anstrengungen zur Förderung der Aufklärung, des Erinnerns und der Forschung im Bereich des Holocaust zu verstärken, und zwar sowohl in den Ländern, die bereits viel in dieser Hinsicht geleistet haben, als auch in denjenigen, die sich unseren Bemühungen anschließen möchten.
5. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, das Studium des Holocaust in allen seinen Dimensionen anzuregen. Wir werden die Aufklärung über den Holocaust an unseren Schulen und Universitäten sowie in unseren Gemeinden fördern und sie in anderen Einrichtungen unterstützen.

6. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, der Opfer des Holocaust zu gedenken und diejenigen zu ehren, die Widerstand gegen ihn geleistet haben. Wir werden geeignete Formen des Erinnerns an den Holocaust in unseren Ländern anregen, darunter einen jährlichen Holocaust-Gedenktag.
7. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, Licht in das noch immer herrschende Dunkel des Holocaust zu bringen. Wir werden alle erforderlichen Schritte unternehmen, um die Öffnung von Archiven zu erleichtern und somit Forschern den Zugang zu allen Dokumenten mit Bezug zum Holocaust zu gewährleisten.
8. Es ist durchaus angemessen, dass diese erste große internationale Konferenz des neuen Jahrtausends sich dazu bekennt, die Saat einer besseren Zukunft in den Boden einer bitteren Vergangenheit zu streuen. Wir fühlen mit den Opfern, und ihr Kampf ist uns Ansporn. Wir wollen uns verpflichten, der Opfer zu gedenken, die ihr Leben gelassen haben, die noch unter uns weilenden Überlebenden zu achten und das gemeinsame menschliche Streben nach gegenseitigem Verstehen und nach Gerechtigkeit zu bekräftigen.“ (Zit. nach Sigel 2008, 6)

Die ITF gibt des Weiteren fünf „sets of guidelines“ vor: „1) Why teach about the Holocaust? 2) What to teach about the Holocaust? 3) How to teach about the Holocaust? 4) Guidelines on Visiting Holocaust-Related Sites 5) Preparing Holocaust Memorial days: suggestions for educators“, die auf der Homepage ausführlich nachgelesen werden können. (<http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching.html>, download: 14.12.2009) Die Empfehlungen sind ein wesentlicher Schritt zur Internationalisierung und Vereinheitlichung von Holocaust Education, auch wenn angemerkt wird, dass die Vermittlung des Holocausts von Land zu Land unterschiedlich aussehen müsse. (Vgl. Sigel 2008, 7f.) Die ITF gibt damit seit dem Beitritt Österreichs 2001 die konkretesten Richtlinien zur Holocaust Education vor. Zudem wurde die internationale Zusammenarbeit nicht nur intensiviert, sondern auch verbindlich. Österreich muss seither jährlich einen Bericht an die ITF schicken, in dem die Aktivitäten, die Lage der Lehrpläne, der Schulbücher, der Lehrer*innenaus- und fortbildung, die Besucher*innenzahlen der Gedenkstätten und so weiter dokumentiert sind.

Des Weiteren existieren internationale NGOs, die großen Einfluss auf die Holocaust Education – in Österreich wie international – ausüben. Hierzu zählen beispielsweise das in über 80 Ländern agierende Netzwerk „Facing History and Ourselves. Helping Classrooms

and Communities Worldwide Link the Past to Moral Choices Today“¹¹⁹ oder Museen (beziehungsweise ihre pädagogischen Abteilungen) wie das „United States Holocaust Memorial Museum“¹²⁰ in Washington, das „Anne Frank Haus“¹²¹ in Amsterdam oder die „Yad Vashem International School for Holocaust Studies“¹²² in Jerusalem. Mit letzterer verbinden Österreich auch internationale Verpflichtungen: Im „Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation“ zwischen Österreich und Israel sind die Fortbildungen österreichischer Lehrer*innen in Yad Vashem, die vergleichende Analyse von Geschichts-Lehrbüchern, Schüler*innenaustausche und weitere Aktivitäten vereinbart. (Vgl. http://bilaterales.bmukk.gv.at/tools/upload/bilaterales_dok_1471.pdf, download: 14.12.2009)

Unterrichtsfächer, Schultypen, Ausmaß, Vermittler*innen und Zielgruppe

Holocaust Education wird in Österreich primär im Geschichtsunterricht oder in vom Geschichtsunterricht ausgehenden Projekten betrieben. Der Religionsunterricht ist ebenfalls ein Trägerfach. Weitere Unterrichtsfächer in denen Holocaust Education vorkommt sind Ethik, Deutsch und mitunter Bildnerische Erziehung. Klassenprojekte oder größere Schulprojekte, bei denen mehrere Lehrer*innen unterschiedlicher Unterrichtsfächer über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten, sind eher eine Ausnahme. (Vgl. I-1, 20, I-6, 21)

An den österreichischen Volksschulen gibt es Werner Dreier zufolge zwar immer wieder Initiativen, Holocaust Education ist hier aber weder verpflichtend noch üblich.¹²³ Nationalsozialismus und Holocaust sind im Pflichtschulbereich nur im Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung“ im der achten Schulstufe (Unterstufe) verankert. (Vgl. I-6, 8) Der Lehrplan schreibt folgende Inhalte zum Themenbereich verpflichtend vor:

¹¹⁹ Siehe: <http://www.facinghistory.org> [Stand: 14.12.2009]

¹²⁰ Siehe: <http://www.ushmm.org> [Stand: 14.12.2009]

¹²¹ Siehe: <http://www.annefrank.org> [Stand: 14.12.2009]

¹²² Siehe: <http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/index.asp> [Stand: 14.12.2009]

¹²³ Dreier weist auf die Gefahr von Holocaust Education bei sehr jungen Schüler*innen hin: Bei einem naiven Zugang könne sehr viel kaputt gemacht werden. Erinnern.at versuche bei Nachfragen engagierter Volksschullehrer*innen Unterstützung zu geben, vor allem aber naive Zugänge in reflektierte zu überführen. Er verweist auf eine Seminarreihe mit der deutschen Didaktikerin Heike Deckert-Peaceman, die erinnern.at letztes Jahr angeboten habe. (Vgl. I-1, 21)

- „Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus. Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems.
- Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand – Entwicklung und Krise der Demokratie in Österreich.
- Verfassung, Parteien, Wehrverbände, autoritäres System, Bürgerkrieg, NS-Zeit.
- Erinnerungskulturen und deren Wandel; Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust.“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/879/gsk_pb_hs.pdf, download: 14.12.2009)

Der „bestversorgte Schultyp“ (I-1, 21) sind aber Oberstufen-Gymnasien. Dreier zufolge gibt es für diese Lerngruppe die am besten aus- beziehungsweise fortgebildeten Lehrer*innen sowie die meisten Materialien. Im Lehrplan der AHS-Oberstufe sind Holocaust und Nationalsozialismus im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der siebten Schulstufe verankert. Die betreffenden inhaltlichen Punkte sind die folgenden:

- „kollektive Friedenssicherung nach 1918 und ihr Scheitern; Ursache und Verlauf des Zweiten Weltkrieges (Friedensverträge; Völkerbund; soziale und ökonomische Rahmenbedingungen)
- demokratische, autoritäre und totalitäre Staatssysteme und ihre Ideologien (Systemvergleiche, Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus; Radikalisierung des politischen Lebens in Österreich 1918-1938)
- nationalsozialistisches System und Holocaust (Entwicklung; Österreich im Dritten Reich, Widerstands- und Freiheitsbewegungen)“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf, download: 14.12.2009)

In den berufsbildenden höheren Schulen kommen die Themen ebenfalls jeweils in den letzten Schulstufen, meist in geringerem Ausmaß, vor. (Vgl. I-6, 22) In den polytechnischen Schulen und in den Berufsschulen wird kein Geschichtsunterricht durchgeführt. Im Unterrichtsfach Politische Bildung, das in den Berufsschulen eine Stunde pro Woche einnimmt, liegt der Schwerpunkt auf Institutionenkunde; Nationalsozialismus

und Holocaust müssen nicht verpflichtend unterrichtet werden. (Vgl. I-2, 12f., I-6, 22) Holocaust Education betrifft zurzeit demnach primär 13- bis 14-Jährige. Zu einer weiteren schulischen Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust kommt es im Alter von 17 bis 18 Jahren, wenn eine allgemein- oder berufsbildende höhere Schule besucht wird, ansonsten nur in Ausnahmefällen.

Wie intensiv die Lehrer*innen das Thema Nationalsozialismus und Holocaust auch in jenen Schultypen und Unterrichtsfächern, wo es im Lehrplan verankert ist, behandeln, ist ihnen selbst überlassen, ebenso wie die Wahl der Unterrichtsmittel. (Vgl. I-6, 9) Im Durchschnitt gibt es pro Schulstufe und Fach etwa zehn verpflichtende Themenblöcke. Man geht bei einem doppelstündigen Unterrichtsfach von circa siebzig tatsächlich gehaltenen Unterrichtsstunden pro Fach und Schuljahr aus, womit auf jedes Thema circa sieben Unterrichtsstunden fallen. Die tatsächliche Stundenverteilung entscheidet aber der*die Lehrer*in, er*sie sollte sich aber im Rahmen zwischen fünf und zehn Unterrichtsstunden pro Themenbereich bewegen. (Vgl. I-6, 10) Kontrollmechanismen, ob und wie die vorgeschriebenen Unterrichtsinhalte behandelt werden, gibt es an österreichischen Schulen kaum. Die Schulaufsicht liegt bei der Schulleitung (Direktion), die dieser aber meist nicht nachkommt, Schulinspektionen durch Landesschulinspektor*innen sind ebenfalls vorgesehen, jedoch selten und vorher angekündigt. Team-Teaching sowie gegenseitiges Feedback unter den Lehrer*innen selbst, ist in Österreich nicht verbreitet. (Vgl. I-6, 11) Das daraus resultierende, weitgehende Unwissen über die Praxis der schulischen Vermittlung des Nationalsozialismus sowie der Verfolgung und Vernichtung der Jüdinnen*Juden bezeichnet Dreier als das „schwarze Loch Unterricht“. (Vgl. I-1, 15)

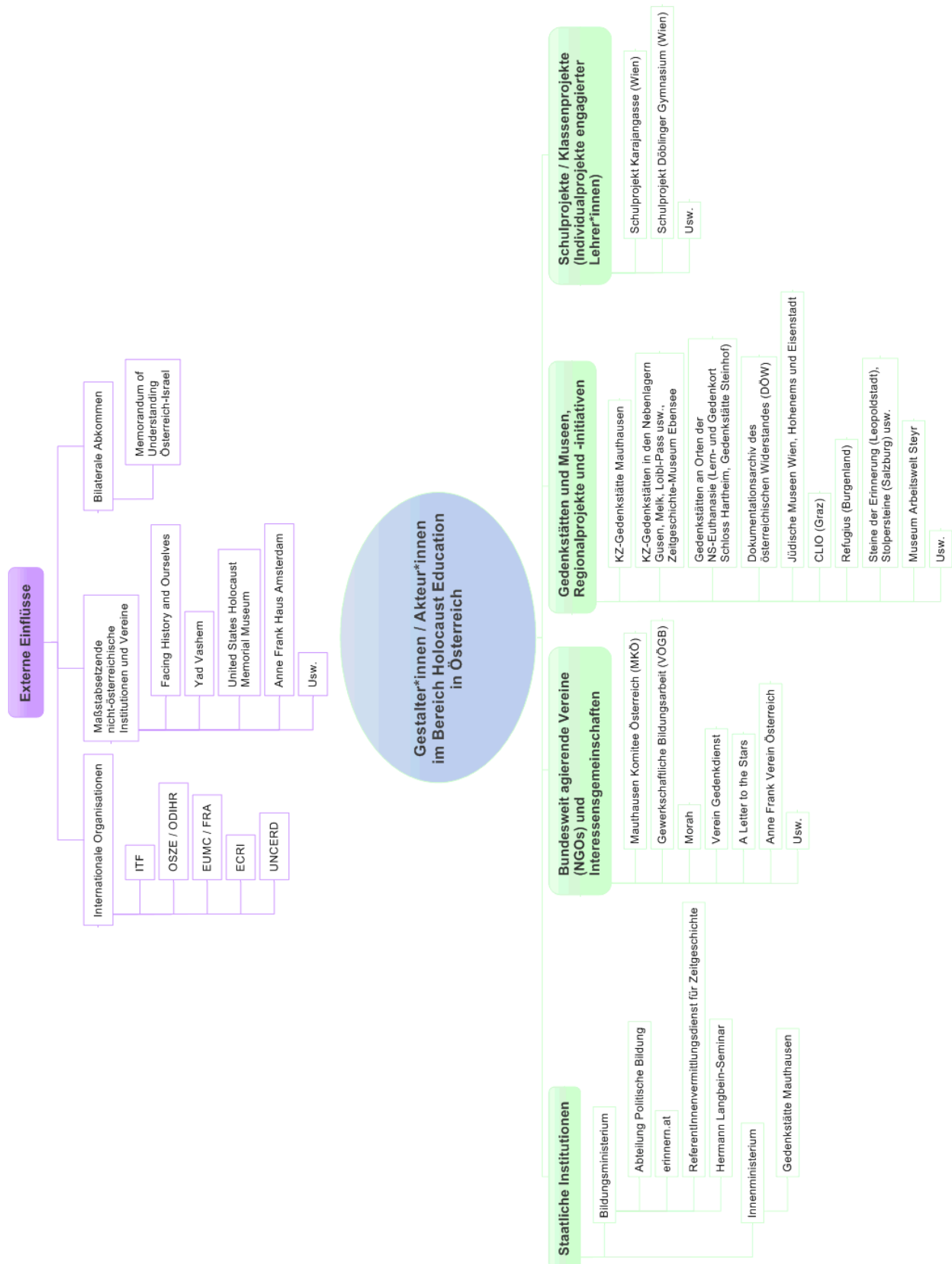
Die Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten des Bildungsministeriums beschränken sich auf die Lehrpläne, denen entsprechend wiederum die Schulbücher gestaltet werden müssen, um approbiert zu werden. Empfehlungen und Erlässe sind weitere Instrumente, haben jedoch keinen genau definierten Rechtscharakter. (Vgl. I-6, 12) Holocaust Education-spezifische Empfehlungen werden vor allem in Gedenkjahren oder vor Gedenktagen, beispielsweise dem 5. Mai, ausgesandt. Auch auf Fortbildungen, Internetplattformen und die Möglichkeit Zeitzeug*innen an Schulen einzuladen, wird auf diesem Weg laufend hingewiesen.

Der Einfluss des Bildungsministeriums auf die Lehrer*innenausbildung ist ebenfalls eingeschränkt: An den Pädagogischen Hochschulen ist er formal relativ groß, auf die Lehrer*innenausbildung an den Universitäten kann aufgrund von deren Autonomie kein Einfluss genommen werden. Holocaust Education in der Lehrer*innenausbildung steckt in Österreich noch in den Kinderschuhen: Erste Versuche, Module zur Vermittlung der Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust an den Pädagogischen Hochschulen und im Geschichtsstudium an den Universitäten anzubieten, wurden in den letzten Semestern gestartet. Lehrer*innenfortbildung wird zwar vom Bildungsministerium verpflichtend vorgeschrieben, die Auswahl, der spezifische Bereich, in dem sich Lehrer*innen fortbilden, ist jedoch ihnen selbst überlassen. Manfred Wirtitsch schätzt, dass circa 400 bis 450 (von rund 8.000) österreichischen Geschichts-Lehrer*innen regelmäßig an den Fortbildungsangeboten des Bildungsministeriums im Bereich Holocaust Education (Langbein-Seminar und Seminare von erinnern.at) teilnehmen. (Vgl. I-6, 20) Aufgrund der Umstände, dass Holocaust (Education) in der Lehrer*innenausbildung bis vor kurzer Zeit kein Thema war und Fortbildungen nicht verpflichtend sind, ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der österreichischen Lehrkräfte nur unzureichend auf das Thema vorbereitet sind.

Neben dem Geschichtsunterricht und anderen Unterrichtsgegenständen, in denen der Holocaust mitunter behandelt wird, bilden Zeitzeug*innen-Gespräche und Gedenkstättenbesuche die häufigsten und beliebtesten Tools der gegenwärtigen Holocaust Education in Österreich. Rund 60.000 österreichische Schüler*innen (mehrheitlich Hauptschüler*innen) besuchen jährlich die KZ-Gedenkstätte Mauthausen (vgl. BMI o.J., 112ff.), meist jedoch unzureichend vorbereitet. (Vgl. I-6, 23, I-9, 2, 11, I-10, 14, 30 usw.) Andere Gedenkstätten (Loibl, Steyr, Ebensee, Gusen, Steinhof usw.) werden bisher in weit geringerer Anzahl von Schulen frequentiert. Zusätzlich bieten mehrere Vereine Workshops oder zeitintensivere Projekte an, an denen Schulklassen teilnehmen können.

Anhand der nachfolgenden Grafik soll noch ein Mal ein Überblick über die verschiedenen Holocaust Education-Akteur*innen beziehungsweise -Gestalter*innen in Österreich sowie die Einflüsse internationaler Organisationen, maßstabsetzender nicht-österreichischer Institutionen und Vereine sowie bilateraler Abkommen entstehen. Selbstverständnis,

Inhalte und didaktische Konzepte der befragten österreichischen Akteur*innen sollten in der Analyse der Interviews (Kapitel VI) deutlich werden.



Grafik 2 (Quelle: eigene Erstellung)

VI AUSWERTUNG DER INTERVIEWS: KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME UND ANALYSE VON HOLOCAUST EDUCATION IN ÖSTERREICH

Kurzvorstellung der Interviewpartner*innen (Tätigkeitsfelder und Aktivitäten)

Die Interviewpartner*innen lassen sich in 3 Gruppen einteilen: Vertreter*innen des Bildungsministeriums, des Innenministeriums und zivilgesellschaftlicher Vereine.

Dr. *Werner Dreier* ist Geschäftsführer der vom Bildungsministerium getragenen Plattform *erinnern.at*. Diese organisiert die Lehrer*innenfortbildungen zu Nationalsozialismus und Holocaust, versucht seit Kurzem aber auch auf die Lehrer*innenausbildung Einfluss zu nehmen. Zu den Aktivitäten von *erinnern.at* gehört es Fortbildungsseminare für österreichische Lehrer*innen in Israel zu organisieren. Jährlich werden zwei Gruppen von 20 bis 30 Lehrkräfte (anfangs verschiedener Unterrichtsfächer, mittlerweile nur mehr Geschichtslehrer*innen) für 14 Tage nach Israel geschickt, um sich dort in Jerusalem an der Yad Vashem International School for Holocaust Studies, im „Ghetto Fighter’s House“ im Norden Israels und bei einer Rundreise intensiver mit Nationalsozialismus, Holocaust und deren Vermittlung zu beschäftigen. *Erinnern.at* organisiert des Weiteren jährlich ein „Zentrales Seminar“, eine Konferenz, bei der etwa 100 bis 120 Lehrer*innen teilnehmen können. Angestrebt wird auch eine regionale Vernetzung der engagierten Lehrer*innen. *Erinnern.at* verfügt aus diesem Grund über Netzwerke und Netzwerkkoordinator*innen in den einzelnen Bundesländern, die wiederum regionale Seminare anbieten. Über die Website werden Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung gegeben, Fortbildungsangebote publik gemacht, einzelne Projekte vorgestellt, auf Literatur, die Nutzungsmöglichkeiten verschiedener Gedenkstätten und Vereine, die Projekte für Schüler*innen anbieten, verwiesen. *Erinnern.at* erarbeitet auch Unterrichtsmaterialien wie beispielsweise die DVD „Das Vermächtnis“. *Werner Dreier* ist neben seiner Arbeit für *erinnern.at* auch als Schulbuchgutachter für das Ministerium tätig und Mitglied der „Educational Working Group“ der International Task Force on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF). (Vgl. I-1)

Mag.^a MinR *Martina Maschke* ist Leiterin der *Abteilung für bilaterale Angelegenheiten* des Bildungsministeriums und als solche für die Kontakte zu Bildungsministerien und Initiativen in anderen Ländern zuständig. In dieser Tätigkeit ist sie Mitverhandlerin der „Memorandi of Understanding“ zwischen Österreich und Israel, die den Rahmen für die Fortbildungen österreichischer Lehrer*innen in Israel bilden. Sie gehört zu den Initiator*innen von *erinnern.at* und ist ebenfalls Mitglied der „Educational Working Group“ der ITF. (Vgl. I-8)

Mag. *Manfred Wirtitsch* ist Leiter der *Abteilung Politische Bildung* des Bildungsministeriums. Seine Abteilung erarbeitet Lehrpläne, Empfehlungen, Erlässe und Materialien für den Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, koordiniert die Zeitzeug*innenbesuche an österreichischen Schulen und ist Ansprechpartner von *erinnern.at* im Bildungsministerium. (Vgl. I-6)

DDr.ⁱⁿ *Barbara Schätz* ist Leiterin der Abteilung IV/7 für Gedenkstätten- und Kriegsgräberfürsorge des Innenministeriums und damit *organisatorische Leiterin der KZ-Gedenkstätte Mauthausen*, die jährlich von circa 65.000 österreichischen Schüler*innen besucht wird. (Vgl. BMI o.J., 114)

Yariv Lapid ist seit 2007 *Leiter des pädagogischen Bereichs an der Gedenkstätte Mauthausen*. Zuvor (seit 1998) war er Mitarbeiter der International School in Yad Vashem, Israel, und dort für die Arbeit mit Europa, vor allem aber mit deutschsprachigen Ländern verantwortlich. Er ist auch Mitglied der „Museum and Memorial Working Group“ der ITF. Seine zentralen Arbeitsbereiche an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen sind die Kooperation mit dem *bmukk* in den Bereichen Lehrer*innenaus- und -fortbildung, Gedenkstättenbesuche von Schüler*innen, die Entwicklung der Inhalte für Ausstellung, Workshops, Rundgänge und Materialien zur Vor- beziehungsweise Nachbereitung sowie der Aufbau eines Teams an Vermittler*innen. (Vgl. I-10)

Mag. *Peter Hörburger* war Gedenkdiener am Anne Frank Haus in Amsterdam und ist Gründer des *Anne Frank Vereins Österreich*. Dieser distribuiert nicht nur Materialien der pädagogischen Abteilung des Anne Frank Hauses Amsterdam, sondern tourt mit der Ausstellung „Anne Frank – Eine Geschichte für heute“ durch österreichische Schulen. Nach einem vom Verein gestalteten Workshop wird dort in Peer-to-Peer-Form von Schüler*innen durch die Ausstellung geführt. Erweiterungen des „reinen“ Ausstellungs-

Projekts finden sich bei „crossing borders“, einem Bildungsprojekt mit Schüler*innen, beispielsweise aus der Grenzregion Steiermark-Kärnten-Slowenien, oder dem neuen Projekt „transborders“, mit tschechischen und österreichischen Schüler*innen, bei dem Filmproduktionen zu aktuellen Themen hinzukommen. Zielgruppe sind zumeist 15- bis 17-Jährige. Finanziert wird der Anne Frank Verein von Bildungsministerium, National- und Zukunftsfond, internationalen überstaatlichen Organisationen und mitunter von der holländischen Botschaft. (Vgl. I-7)

Mag. *Florian Wenninger* ist Obmann des Vereins *Gedenkdienst* (Zivilersatzdienst – Holocaust-Education – Europäischer Freiwilligendienst) und Assistent am Wiener Institut für Zeitgeschichte, wo er unter anderem Seminare zu historisch-politischer Bildung für Lehramtskandidat*innen hält. Beim Verein Gedenkdienst ist er seit seiner Rückkehr vom eigenen Gedenkdienst in Yad Vashem (Jerusalem) tätig. Neben der Entsendung von Freiwilligen ins Ausland und deren Vorbereitung im Inland, versteht sich der Verein Gedenkdienst seit Mitte/Ende der 1990er-Jahre auch als Bildungsorganisation: vierteljährlich wird eine Zeitschrift produziert, einmal im Monat werden öffentliche Vorträge oder Podiumsdiskussionen organisiert, zusätzlich werden Workshops und Studienfahrten mit Schüler*innen und diversen Jugendgruppen durchgeführt. Der Verein finanziert sich über Mitgliedsbeiträge, Spenden und öffentliche Subventionen, beispielsweise der Stadt Wien, sowie projektbezogene Gelder einschlägiger Institutionen. Die Räumlichkeiten werden ihm von der Israelitischen Kultusgemeinde zur Verfügung gestellt. (Vgl. I-3)

MA *Olivia Pixner-Dirnberger* ist Pressesprecherin des Vereins *March of Remembrance and Hope* (Morah), der seit 2006 jährlich im April eine Reise nach Auschwitz mit circa 500 15- bis 18-jährigen österreichischen Schüler*innen organisiert. (Siehe Kapitel I) Den Rahmen bilden ein (bisher freiwilliger, ab 2010 verpflichtender) Vorbereitungsworkshop für die begleitenden Lehrer*innen sowie eine Abschlussveranstaltung. Finanziert wird der Verein hauptsächlich von den Ministerien für Unterricht, Kunst und Kultur, für Wirtschaft, Familie und Jugend und für europäische und internationale Angelegenheiten, dem Nationalfond und dem Stadtschulrat für Wien. Morah steht zudem unter dem Ehrenschatz von Nationalratspräsidentin Mag.^a Barbara Prammer. (Vgl. I-5)

Mag. *Markus Priller* ist Vertreter des Vereins *A Letter to the Stars*, der seit seiner Gründung 2003 Projekte mit über 60.000 österreichischen Schüler*innen abgewickelt hat. Im ersten Projekt ließen rund 15.000 Jugendliche vom Wiener Heldenplatz aus 80.000 weiße Luftballons mit „Briefen aus der Gegenwart an die Vergangenheit für die Zukunft“ in den Himmel steigen. 2006 wurden im Projekt „Blumen der Erinnerung“ weiße Rosen, versehen mit den Namen der österreichischen NS-Opfer, von Schüler*innen an die letzten Wohnorte oder Orte der Deportation gebracht. Zusätzlich organisierte der Verein unter dem Titel „Botschafter der Erinnerung“ Reisen für 15 bis 30 Schüler*innen nach London, New York und Israel, wo sie Zeitzeug*innen begegneten. Im Gedenkjahr 2008 organisierte man zudem eine „Nacht des Schweigens“, ein Großevent, bei dem 80.000 Kerzen am Heldenplatz angezündet wurden und ein Abschlussevent, bei dem Denkmäler präsentiert wurden, welche Schüler*innen gestaltet hatten. Diverse Gedenkveranstaltungen in Mauthausen wurden ebenfalls in den letzten Jahren von *A Letter to the Stars* organisiert. Der Verein finanziert sich primär über private Geldgeber*innen (Siemens, Bank Austria, Wiener Städtische, Raiffeisen, OMV usw.), zu einem geringeren Teil über Gelder der Stadt Wien und (projektbezogen, nur in einem Fall) über das Bildungsministerium. (Vgl. I-4)

Wie man in der Beschreibung der Tätigkeitsbereiche der Interviewpartner*innen sehen kann, sind sowohl die Ebenen auf denen Holocaust Education ein Thema ist oder betrieben wird, als auch die Aktivitäten, Aktivitätsradien und, wie später ersichtlich, die Zugänge äußerst different. Es sei also vorangestellt, dass kein einheitliches Bild von Holocaust Education in Österreich entstehen kann und soll, sondern ein Bild der Vielfalt, das sich unter dem Begriff Holocaust Education abzeichnet.

Nicht alle Interviewpartner*innen wurden gleichwertig in die Analyse einbezogen. Manfred Wirtitsch, Martina Maschke oder Barbara Schätz setzen zwar Rahmenbedingungen für die österreichische Holocaust Education, sind jedoch selbst nicht unmittelbar mit der Erarbeitung der Inhalte und Didaktik von Holocaust Education befasst. Aus diesem Grund haben ihre Interviews bei Dimension A großes Gewicht, tauchen bei den Dimensionen B und C jedoch nur stellenweise auf.

DIMENSION A: SELBSTVERSTÄNDNIS

Kategorie A1: Definition, Anwendung und Abgrenzung des Begriffs Holocaust Education

Mit anderen Worten: „Was ist Holocaust Education?“

Unter dieser Kategorie soll untersucht werden, mit welchem begrifflichen Selbstverständnis die Interviewpartner*innen ihre Arbeit betreiben und wie sie den Gegenstand eingrenzen. Damit soll geklärt werden, was überhaupt in Österreich unter Holocaust Education verstanden wird, um in der Suche nach Überschneidungen und Differenzen zwischen Holocaust Education und Erziehung nach Auschwitz einen Schritt weiterzukommen. Wie in Kapitel II dargestellt, bezieht sich der Begriff Holocaust Education auf den auf die 1980er-Jahre zurückgehenden US-amerikanischen Diskurs über die Vermittlung des Holocausts, inwiefern sich die Befragten jedoch auf diesen Diskurs oder auf andere Konzepte der Vergangenheits- beziehungsweise Erinnerungspädagogik (beispielsweise Erziehung nach Auschwitz) berufen, bleibt zu klären.

Es wird folgenden Fragen nachgegangen: Wird der Begriff Holocaust Education verwandt? Wird auf die international vorherrschende, angelsächsische Definition von Holocaust Education Bezug genommen? Wird Kritik an den Begriff herangetragen? Welche Alternativbegriffe werden vorgeschlagen? Welche Schnittstellen zu anderen Bildungsbereichen (Politische Bildung, Menschenrechtserziehung usw.) werden ausgemacht und wovon wird Holocaust Education abgegrenzt?

Nahezu alle Interviewpartner*innen verwenden den Begriff Holocaust Education für ihren Zuständigkeitsbereich beziehungsweise ihre Tätigkeit. Die Definitionen sind jedoch unterschiedlich. Manfred Wirtitsch (Abteilung für politische Bildung, bmukk) verweist darauf, dass auch das Bildungsministerium über „keine offizielle oder ausformulierte Definition dazu“ (I-6, 1) verfügt. In seinem Verständnis umschreibt der Begriff Holocaust Education

„die Auseinandersetzung mit den Geschehnissen des Holocaust, der Geschichte des Nationalsozialismus, den Umgang mit der massenhaften Vernichtung von Menschen – die

Auseinandersetzung im Unterricht [...] fördern und daraus die entsprechenden Lehren zu ziehen für die Gegenwart“ (ebd.).

Martina Maschke (Abteilung für bilaterale Angelegenheiten, bmukk) definiert Holocaust Education als

„eine altersadäquate Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und mit dem Holocaust im Sinne einer Bewusstmachung für Schülerinnen und Schüler, was für Faktoren damals im Spiel waren und wie man das in das Heute der jungen Menschen transportieren kann“ (I-8, 13).

Barbara Schätz (Leiterin der Abteilung IV/7, bmi) versteht unter Holocaust Education Folgendes:

„Ich glaub, es ist mehr als nur die reine Wissensweitergabe über den Holocaust an die Schüler, [...] ich glaub, es ist in Wahrheit sich mit dem Thema auseinandersetzen [...], egal ob's Schüler sind oder Erwachsene und ob's in Mauthausen selber passiert oder ob's hier in Wien passiert.“ (I-9, 12)

Peter Hörburger (Anne Frank Verein Österreich) definiert Holocaust Education kurz mit „aus dem Holocaust Lernen“ (I-7, 23). Alle anderen Interviewpartner*innen geben keine explizite Definition des Begriffes. Die Begriffsherkunft und der (US-amerikanische) Diskurs über Holocaust Education sind nicht allen Interviewten bekannt.

Rund die Hälfte der Interviewpartner*innen bringt Kritik am Begriff an. Diese Kritik bezieht sich beispielsweise auf die Nicht-Übertragbarkeit des angelsächsischen Konzepts auf kontinentaleuropäische Lernsettings: So hält Werner Dreier (erinnern.at) die englische Bezeichnung Holocaust Education für problematisch und führt an, dass man im Deutschen wohl kaum den Begriff „Holocaust-Erziehung“ verwenden würde. Er verweist auf die Herkunft des Konzepts und beschreibt es als ein amerikanisches oder angelsächsisches, jedoch „sicher kein kontinentaleuropäisches Konzept“ (I-1, 4). Dreier spricht sich für eine Verwendung des Begriffs nur in klarem Zusammenhang mit dem angelsächsischen Konzept aus, als dessen Paradebeispiel er „Facing History and Ourselves“ nennt. Da man solche Projekte aufgrund der „kontinentaleuropäischen Tradition von gymnasialem Lehren und Lernen“ (ebd., 5) seines Erachtens jedoch nicht einfach übertragen, höchstens adaptieren könne, hält er es für schwierig, den Begriff auch in Österreich anzuwenden. Die Kritik von Yariv Lapid (Leiter des pädagogischen Bereichs an der Gedenkstätte

Mauthausen) bezieht sich hingegen auf die an den Begriff geknüpften Assoziationen: Auch wenn es „nur ein Wortspiel“ (I-10, 19) sei, so schwingt beim Begriff Holocaust Education folgende Assoziation mit: „Bringt man bei wie man einen Holocaust durchführt oder...?“ (ebd.) Florian Wenninger (Verein Gedenkdienst) befindet den Begriff aus denselben Gründen „merkwürdig“ und „problematisch“. (Vgl. I-7, 17) Die Kritik von Markus Priller (A Letter to the Stars) richtet sich gegen die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „Holocaust“ und dessen biblische Wurzeln. (Vgl. I-4, 40)

A Letter to the Stars verwendet den Begriff Holocaust Education dennoch „in der Kommunikation, vor allem mit amerikanischen Institutionen [...] [als] Arbeitsbegriff, ein Begriff, den viele verstehen“ (I-4, 41). Auch andere Interviewpartner*innen verwenden den Begriff Holocaust Education trotz Kritik als Arbeitsbegriff (z.B. I-3). Florian Wenninger (Verein Gedenkdienst) findet den Begriff Holocaust Education zwar persönlich „unglücklich“, er weist jedoch darauf hin, dass sich der Begriff auch im Vereinsnamen „Verein Gedenkdienst. Zivilersatzdienst, Holocaust Education“ findet, in den er über ehemalige Gedenkdienstler der Anne Frank Stiftung Amsterdam gelangt sei, die schon seit längerem unter diesem Begriff zeitgeschichtliche Bildungsarbeit mache. (Vgl. I-3, 17) Florian Wenninger verweist auch, weniger auf die Arbeit des Vereins Gedenkdienst, sondern auf Antirassismus-Projekte bezogen, auf den „materielle[n] Anreiz den Begriff zu verwenden“ (ebd., 19). Es herrsche ein weitreichender politischer Konsens darüber, dass „Holocaust Education“ eine gute Sache sei, auch wenn der Begriff zumeist vage bleibe. Inhalte wie „Antifaschismus“ oder „Antirassismus“ stießen hingegen im konservativen Milieu häufig auf Ablehnung. Das führe wiederum dazu, dass Projekte, die faktisch in den vorgenannten Feldern tätig seien, in ihren Förderansuchen beziehungsweise in ihrer Außendarstellung mit dem „unverdächtigeren“ Begriff „Holocaust Education“ hantieren würden. (Vgl. ebd.)

Zwei der Interviewpartner schlagen hingegen Alternativbegriffe vor. Werner Dreier nennt als solchen „Lehren und Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust“ (I-1, 4). Auch im Interview verwendet er ausschließlich diesen Terminus. Yariv Lapid verweist darauf, dass man im Hebräischen „teaching the Holocaust“, so wie es seiner Meinung nach auch eher der Praxis entspreche, sage. (Vgl. I-10, 19)

In Bezug auf die Frage nach Schnittstellen zu und Abgrenzung von anderen Bildungsbereichen zeichnen sich sehr unterschiedliche Positionen ab. Es wird von Seiten der Vertreter des Bildungsministeriums das große Interesse vieler Religions-, Ethik- oder Deutsch-Lehrer*innen an der Holocaust Education eingeräumt (vgl. I-1, 20, I-6, 21). Vor allem Werner Dreier betont jedoch sehr stark die gewollte primäre Verortung im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, um die „faktische Grundlage“ (I-1, 20) zu wahren, denn „Lehren und Lernen zu dem Thema [hat] schon was mit Kenntnissen zu tun [...] und nicht nur mit gutem Willen“ (ebd.). Aus diesem Grund habe er beispielsweise die Möglichkeit zur Teilnahme an Lehrer*innen-Fortbildungen in Israel mittlerweile „bewusst“ auf Geschichtslehrer*innen reduziert. (Vgl. ebd.) Durch diese Verortung grenzt sich Dreier indirekt von Ansätzen ab, die Holocaust Education mit reiner Menschenrechtserziehung oder Antirassismusbildung gleichsetzen. Auch Yariv Lapid betont mit Vehemenz die Gefahr der Gleichsetzung von Holocaust Education mit Politischer Bildung oder Menschenrechtserziehung. (Vgl. I-10, 29) Peter Hörburger verweist hingegen explizit auf die Schnittstelle zur Menschenrechtserziehung beziehungsweise Tolerance Education. Er ordnet die Arbeit des Anne Frank Vereins Österreich „irgendwo zwischen Holocaust und Tolerance Education“ (ebd., 25) ein. Menschenrechtserziehung sei eines der wichtigsten Anliegen des Vereins. (Vgl. ebd., 7) Auch Martina Maschke differenziert Holocaust Education vom „bloße[n] Lernen von Geschichte um der Geschichte willen“ (I-8, 13). Manfred Wirtitsch verweist auf die Schnittstellen von Holocaust Education zu anderen Unterrichtsfächern als Geschichte und allgemein auf die notwendigen Verknüpfungsleistungen aller Lehrer*innen, um die vom BMUKK festgelegten allgemeinen Bildungsziele und Unterrichtsprinzipien in den Unterricht einfließen zu lassen. Holocaust Education stelle jedoch kein formales „Bildungsziel“ oder „Unterrichtsprinzip“ dar. (Vgl. I-6, 42)

Von anderen Interviewpartner*innen wird noch einmal explizit auf die Verbindung von Holocaust Education mit Gedenken und Erinnerung hingewiesen. So betont Olivia Pixner-Dirnberger (Morah): „Ja, das ist unser Zugang. Holocaust Education auf der einen Seite, das Näherbringen der geschichtlichen und gesellschaftlichen Ereignisse, [...] und das Gedenken der Opfer.“ (I-5, 20) Markus Priller (A Letter to the Stars) meint, er würde seine Arbeit im österreichischen Kontext lieber unter dem Begriff „Erinnerungsarbeit“ fassen.

(Vgl. I-4, 41) Damit unterscheiden sich die Definitionen von Pixner-Dirnberger und Priller sowie jene des Vereins Gedenkdienst von der international gebräuchlichen Definition von Holocaust Education.

Rund die Hälfte der Interviewpartner*innen geben bereits in ihrer Definition des Begriffs an, es ginge darum aus dem „Holocaust“ zu lernen. Auch wenn keine*r der Interviewpartner*innen sich affirmativ auf den US-amerikanischen Diskurs über Holocaust Education, der einen klaren, auf die gesamte Persönlichkeit bezogenen Erziehungsanspruch¹²⁴ aufweist, bezieht, so besteht implizit in der Definition des Begriffs in vielen Fällen doch eine große Ähnlichkeit.¹²⁵ Explizite oder implizite Bezüge auf Adorno und/oder seinen Begriff beziehungsweise seine Vorstellungen einer Erziehung nach Auschwitz (beispielsweise Erziehung zur Mündigkeit) werden in den Antworten auf die Fragen nach Definition, Anwendung und Abgrenzung des Begriffs Holocaust Education in keinem Fall vorgenommen. Dies entspricht der in Kapitel II bereits erwähnten These von Annegret Ehmann und Matthias Heyl, dass der Diskurs und das Konzept der Holocaust Education seit den 1990er-Jahren zunehmend, begrifflich wie inhaltlich, das von Theodor W. Adorno angeregte Konzept einer Erziehung nach Auschwitz ersetzt habe (vgl. Ehmann 2002, 49f.) beziehungsweise dass Adorno auf die Debatte der Holocaust Education nur wenig Einfluss hatte (vgl. Heyl 1999, 5).

Kategorie A2: Begründungen und Ziele

Mit anderen Worten: „Holocaust Education – Warum und wozu?“

Kategorie A2 soll klären, warum und wozu Holocaust Education erziehen soll. Welche spezifischen Ziele werden daran geknüpft? Inwieweit unterscheiden sich diese von jenen einer Adorno'schen Erziehung nach Auschwitz? Wie wird das Verhältnis Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft gefasst? Das heißt: Warum wird Holocaust Education eigentlich betrieben? Welche Begründungen werden angeführt?

¹²⁴ So ist im Beinamen des weltweit größten Holocaust Education-Netzwerkes „Facing History and Ourselves“ bereits die Rede von der „Fähigkeit zu moralischen Entscheidungen“: „Helping classrooms and communities worldwide *link the past to moral choices today* [Herv. E.R.]“

¹²⁵ Auf den Anspruch des Lernens aus der Geschichte wird in Kategorie A2 näher eingegangen.

Die Meinungen über die an Holocaust Education zu knüpfenden beziehungsweise geknüpften Erwartungen und Ziele gehen bei den Befragten auseinander. Weitgehend einig sind sie sich darin, dass Holocaust Education mehr als reine Faktenvermittlung sein müsse. Ein Großteil der Interviewpartner*innen betont zudem die Wichtigkeit des Gegenwartsbezuges. So auch Werner Dreier: Er führt, neben der Vermittlung der historischen Fakten, die Frage nach der „*gegenwärtigen Relevanz*“¹²⁶ (vgl. I-1, 24) an und benennt das „Geschichte-und-Gegenwartsprinzip“ (ebd.) als eines der wichtigsten von erinnern.at:

„Ich mein’, Lernen funktioniert nur dann, wenn es irgendeine gegenwärtige Relevanz hat. [...] Ja, und das ist für uns klar [...], das steht auch im Lehrplan drin. Also, wenn’s irgendwie geht, wird versucht, für die Schüler eine Gegenwartsrelevanz zu finden.“ (Ebd.)

Die *Bekämpfung von Rassismus und Antisemitismus* nennt er als solche gegenwärtigen Anliegen, betont aber, dass Holocaust Education keine Generalprävention gegen Rechtsextremismus, Rassismus oder ähnliche Phänomene darstellen könne. (Vgl. ebd. 14) Martina Maschke nennt als Ziel von Holocaust Education bereits in ihrer Definition die

„Bewusstmachung für Schülerinnen und Schüler, was für Faktoren damals im Spiel waren und wie man das in das Heute der jungen Menschen transportieren kann. Also eine gewisse historische und historisch-politische Bildung ist einfach notwendig, aber sie soll darüber hinaus *Relevanz bekommen für die Gegenwart* der Schülerinnen und Schüler. Und wenn das ist, die *eigenen Werte zu überdenken* und ein *gewisses Sensorium zu entwickeln, wie gehe ich mit dem anderen um*, wie gehe ich mit jemandem um, der nicht ist, wie ich, *wie positioniere ich mich gegenüber anderen Völkermorden*.“ (I-8, 13)

Unter Bezug auf die Bezeichnung des Holocausts als „unprecedented watershed event“ durch Yehuda Bauer, meint sie, es ginge darum,

„dass der Holocaust als Genozid in der umfassenden Art und Weise wie er betrieben worden ist, so zuvor noch nie existiert hat und daraus können wir etwas lernen für unsere

¹²⁶ Alle Kursiv-Setzungen in diesem Kapitel sind Hervorhebungen der Autorin, die der Lesbarkeit halber nicht mit der in der restlichen Arbeit zu finden Markierung [Herv. E.R.] versehen wurden. Es handelt sich in diesem Fall um Hervorhebung der von den Interviewpartner*innen angeführten zahlreichen Erwartungen an bzw. Ziele von Holocaust Education zum Zwecke der Übersichtlichkeit.

Betrachtungen und Positionierungen gegenüber Genoziden, die heute leider Gottes stattfinden. Ruanda und so weiter. Also hier den Schülerinnen und Schülern eine *gewisse ethische Grundhaltung zu vermitteln*, das ist, glaub ich, ein ganz wichtiges Anliegen von Holocaust Education.“ (Ebd., 14)

Martina Maschke ist wie Werner Dreier Mitglied der Educational Working Group der ITF, deren Papier „Why Teach About the Holocaust“ sich auf der Homepage von erinnern.at befindet. Dort werden folgende Gründe genannt:

- „1. The Holocaust was a watershed event, not only for the 20th century but also in the entire history of humanity. It was an unprecedented attempt to murder a whole people and to extinguish its culture. The Holocaust should be studied *because it fundamentally challenged the foundations of civilization*.
2. A thorough study of the Holocaust helps students *think about the use and abuse of power, and the roles and responsibilities of individuals, organizations, and nations when confronted with human rights violations*. It can *heighten awareness of the potential for genocide* in the contemporary world.
3. Study of the Holocaust assists students in *developing an understanding of the ramifications of prejudice, racism, antisemitism, and stereotyping* in any society. It helps students *develop an awareness of the value of diversity in a pluralistic society and encourages sensitivity to the positions of minorities*.
4. The Holocaust *demonstrated how a modern nation could utilize its technological expertise and bureaucratic infrastructure to implement destructive policies* ranging from social engineering to genocide.
5. The Holocaust *provides a context for exploring the dangers of remaining silent and indifferent in the face of the oppression of others*.
6. As students gain insight into the many historical, social, religious, political, and economic factors that cumulatively resulted in the Holocaust, they *gain awareness of the complexity of the historical process and a perspective on how a convergence of factors can contribute to the disintegration of democratic values*. Students come to understand that it is the responsibility of citizens in a democracy to *learn to identify the danger signals* and to know when to react.

7. The Holocaust has become a central theme in the culture of many countries. This is reflected in media representation and popular culture. Holocaust education can *offer students historical knowledge and skills needed to understand and evaluate these cultural manifestations.*” (http://erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/Why-Doc.pdf, download: 15.01.2010)

Manfred Wirtitsch betont ebenfalls bereits in seiner Definition, es gehe bei Holocaust Education darum, „die *entsprechenden Lehren zu ziehen für die Gegenwart*“ (I-6, 1). Er nennt als Ziele, neben der reinen Faktenvermittlung, die

„Auseinandersetzung, das *Herbeiführen von Empathie mit Opfern*, [...] sei es über Zeitzeugengespräche, Zeitzeugenvideointerviews und so weiter [...] grundsätzlich geht's darum, um diese *Auseinandersetzung, dass das Menschen waren und jedem von uns in so einem totalitären System das passieren kann*, wenn nur entsprechende Kriterien definiert werden: seien es ethnische, Körpergröße, was auch immer.“ (Ebd., 2)

Es soll in den Schüler*innen „*ein ganz ein anderer Lernprozess ausgelöst werden*“ (ebd.). Barbara Schätz nennt in Bezug auf Holocaust Education an der Gedenkstätte Mauthausen als Ziele,

„dass ich Botschaften weitergeben kann, dass der Ort zu sprechen beginnt – klingt jetzt blöd – aber dass der Ort etwas vermittelt, dass der Ort mich anspricht als Besucher, dass ich *Fragen mitnehmen* kann, dass [...] wir den Gegenwartsbezug drinnen haben.“ (I-9, 12)

Es geht zum Einen um „die Aufklärung darüber, was es ist“ (ebd., 13) und zum Anderen um

„das Mittragen, das Daraus-Lernen und irgendwie die Parallelen [...] zu ziehen. Nein, nicht die Parallelen, aber irgendwie mitzunehmen und zu überlegen, okay, *in welcher Welt leben wir heute* und was passiert mit unserer Welt heute. Und ich kann dann über *Guantanamo* reden, ich kann dann über *Ruanda* reden, ich kann über so viele andere Dinge reden und sagen: ‚[...] Geht's bitte mit *offenen Augen und offenen Ohren* durch die Welt und glaubt's nicht alles und *bildet's euch eure eigene Meinung*.‘ Also das ist, glaub ich, genau das, was man auch in den Schulen machen muss.“ (Ebd.)

Als Begründung, warum Holocaust Education betrieben werden müsse, geht Barbara Schätz, als Vertreterin des Innenministeriums, vor allem auf die Verantwortung der Republik Österreich ein:

„Also ich seh’s als Selbstverständlichkeit und als *Verantwortung für die Republik*, dass man sich diesem Thema annimmt, weil’s ein Teil der Geschichte des Landes ist, ein Teil der österreichischen Geschichte und ein Teil der Geschichte der Menschen, die hier in Österreich leben, egal auf welcher Seite sie gestanden sind [...].“ (I-9, 4)

Peter Hörburger (Anne Frank Verein Österreich) führt als Ziel seiner Arbeit an, dass die Schüler*innen

„[...] irgendwie halt checken, dass die Geschichte aus dem Zweiten Weltkrieg, Holocaust, Nazi-Zeit... wenn man die Geschichte nicht kennt, ist es unmöglich *Österreich zu verstehen*, weil einfach die Sachen bis heute daraus entstehen und wahrscheinlich noch eine Weile so weitergehen werden. Stichwort Graf oder so. Das ist einfach Usus in Österreich, dass man halt die Rechten irgendwie nicht rauswirft.“ (I-7, 16)

Wichtig ist Hörburger, dass die Schüler*innen begreifen, dass „jeder ein bisschen verantwortlich [ist] für das, was passiert“ (ebd.). Dass man „etwas machen kann“ (ebd.), sehen die Schüler*innen Hörburger zufolge durch „*aktive Anwendung*“ (ebd.) des Vermittelten. Ziel ist, „dass es halt weitergeht, dass nicht irgendwie mit unserem Projekt die Sachen abgeschlossen sind. Und das geht halt nur, wenn du den Leuten die Tools gibst, selber was zu machen.“ (Ebd., 18) Den *Gegenwartsbezug* streicht Hörburger besonders heraus:

„Wir sind auch keine Historiker. Und ich find, Jugendprojekte ohne Gegenwartsbezug, das macht auf keinen Sinn für mich, weil die leben in der Gegenwart und sind die einzigen, die noch halbwegs zuhören und sich da irgendwie noch verändern wollen.“ (Ebd., 11)

Die Geschichte der Anne Frank dient dabei als Vehikel dazu, „Leute zu motivieren und zu anderen [gegenwärtigen] Themen zu kommen.“ (Ebd.)

Olivia Pixner-Dirnberger (Morah) sieht das „Näherbringen der geschichtlichen und gesellschaftlichen Ereignisse [...] und das *Gedenken* der Opfer“ (I-5, 20) als die Ziele von

Holocaust Education. Die Schüler*innen sollten aber vor allem verstehen, was das mit ihnen zu tun hat. (Vgl. ebd.) Es geht ihr um das

„Transferieren der Erkenntnisse, die die jungen Leute haben [...] in die Gegenwart und in ihr soziales Umfeld. Also dass es nicht ist ‚Wir gehen nach Auschwitz und damals sind schlimme Dinge passiert und wir gedenken der Opfer‘. Da fehlt dann irgendwas! Nämlich, was hat das mit mir zu tun? Warum fahr ich da überhaupt hin? Weil uns geht’s nicht darum, dass die Schüler... um Schuldfragen oder ‚Wer hat jetzt die Verantwortung?‘ und dieses Hin und Her. Das ist auch viel zu abstrakt, das kapiert ein Schüler nicht und das hat [...] nicht wirklich Sinn wahrscheinlich. Uns geht’s darum, [...] – so einfach wie möglich – rüberzubringen, das hat was mit mir auch zu tun, mit meinem Umfeld, wie ich mich bewege auch in der Welt und ähnm, was kann ich daraus lernen und was nehm ich da jetzt mit in die Zukunft auch. Das ist extrem wichtig und das ist eigentlich der Punkt!“ (Ebd., 11)

Es geht darum, dass Jugendliche „sensibel durch die Welt gehen und auch merken, dass sie da ein bisschen was dazu beitragen können“ (ebd., 12). Außer Erschütterung, müsse auch noch etwas anderes bleiben. (Vgl. ebd.) Aus diesem Grund ist es dem Verein

„auch extrem wichtig, dass [...] der *positive Faktor* nicht zu kurz kommt, dass die jungen Leute zusammenkommen von der ganzen Welt, bei dieser Veranstaltung. Das hat irgendwas total Positives. Das ist auch so motivierend gegenseitig. Dass man sich *Stärke* gibt auch. Also das ist irrsinnig berührend. Und die jungen Leute, die zusammenkommen sagen okay, wir sind jung, wir können’s besser machen, das hat was *Positives für die Zukunft* auch, ja? Also es geht nicht nur darum schreckliche Dinge zu sehen, Skelette auf Schwarz-Weiß-Bildern anzuschauen und erschüttert zu sein. [...] Sicherlich, das ist ein Teil der Sache... Aber was steckt dahinter, welche Lehren kann ich daraus ziehen? Das ist das wichtigste dabei!“ (Ebd., 12)

Die Jugendlichen werden auf ihrer Studienreise nach Auschwitz mit unterschiedlichen Zugängen konfrontiert, sollen sich „von verschiedenen Seiten der Thematik annähern“ (ebd., 13):

„Sie haben auf der Reise selber unheimlich viele unterschiedliche Zugänge, nämlich ganz frohe, wie diese Begegnung am Abend mit Leuten, wo’s gar nicht darum geht unbedingt traurig zu sein. Sie haben die Gedenkveranstaltung, wo man gegenseitig für eine Sache [...]

steht, mit anderen jungen Leuten, und sich irrsinnig *stark fühlt für das Gute, für das Überleben und für das Bessermachen und für das ‚Nie wieder!‘* vor allem.“ (Ebd.)

Letzteres findet sich auch in den offiziellen Ziele von Morah, den „vier wesentlichen Elementen“: Das Treffen Gleichaltriger soll den Jugendlichen „Hoffnung und Mut für die Zukunft“ (<http://morah.at/morah.htm>, download: 11.01.2010) geben. Als weitere Ziele werden dort schriftlich dargelegt, dass die Jugendlichen lernen sollen,

„dass es bei der Vergangenheitsaufarbeitung nicht um Schuld geht, sondern um unsere Verantwortung für das Heute. Dass die Grundmechanismen, die einst zum Holocaust führten, dieselben sind, die heute noch wirksam sind, wenn es um Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus geht.“ (Ebd.)

Damit seien „die Lehren, die wir aus unserer Vergangenheit ziehen, Teil einer Erziehung zu mehr Menschlichkeit, Toleranz und Zivilcourage“ (ebd.). Sie würden dabei helfen „über den Tellerrand hinauszusehen und Mitverantwortung übernehmen zu können und zu wollen – auch für soziale Dinge, die uns nicht unmittelbar betreffen“ (ebd.). Mit Zuversicht geht Morah davon aus, dass die Jugendlichen zu „Trägern der Erinnerung, die das Gedenken an die vielen, die nicht überlebt hatten, wach halten im Dienste eines ‚Niemals vergessen!‘, und eines ‚Never Again!‘“ (ebd.).

Markus Priller (A Letter to the Stars) sieht als Ziele von Holocaust Education vor allem *öffentliche Sichtbarkeit* und *mediale Aufmerksamkeit*. Die Öffentlichkeit und die Schüler*innen selbst sollen in den Projekten des Vereins erfahren „Wir sind eine Gruppe! Wir sind eine große Gruppe, die sich mit diesem Thema beschäftigt und wir interessieren uns dafür! Dass man einmal zeigt, wir stehen alle auf einem Platz!“ (I-4, 8) Es soll damit auch gezeigt werden, dass es sich nicht nur um ein „in intellektuellen Zirkeln“ (ebd., 9) abgehandeltes Thema handelt. Über die öffentliche Sichtbarkeit soll ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs entstehen, der das Schweigen über den Holocaust bricht. (Vgl. ebd.) Wissenschaftlichkeit ist deshalb kein Anspruch an die eigenen Holocaust Education-Projekte. (Vgl. ebd., 32) Erwünschte Effekte bei den Schüler*innen sind „Identifikation“ und „Empathie“ mit den Opfern des Holocausts (vgl. ebd., 35, 40) und das *Erfahren von Gemeinschaft*: „Das Zusammenkommen, das gemeinsame Tun, ist ein

zentraler Punkt.“ (Ebd., 33) Ebenfalls betont wird die Möglichkeit aus dem Holocaust zu lernen:

„Und was zum Beispiel für mich wichtig ist, und was ich auch immer sage, [...] diese Geschichte ist für heute... die gibt uns etwas mit, die *gibt uns Werkzeuge mit*, die unglaublich wichtig sind, *die gesellschafts- und sozialpolitisch unglaublich wichtig sind*. Wenn wir uns auf diese Geschichte einlassen, bedeutet das auch, dass wir uns Möglichkeitsräume aneignen, die gewisse *Dinge früher erkennen* [lassen]: autoritäre Strukturen. Ich glaub, dass zum Beispiel Jugendliche in Deutschland und auch in Österreich, die sich darauf einlassen, autoritäre Strukturen, auch politische Strukturen, viel früher erkennen. [...] Die Sensibilität, zumindest bei denen, mit denen ich hier gearbeitet hab, natürlich auch wieder eine ausgewählte Gruppe mit einem gewissen Interessenshintergrund, aber die ist riesig, die kapieren, um was es geht, die verstehen, was es bedeutet, wenn man neue Abhörgesetze macht und wie die funktionieren. In anderen Ländern gehen diese Gesetze durch, ratschfatsch, [...] aber bei uns gibt's eine Diskussion darüber. [...] Die, die sich auf diese Geschichte einlassen, und die wissen, was ist denn damals passiert, wie sind denn diese Strukturen entstanden, die kapieren auch [...], was im Moment grad wieder passiert, wie im Moment grad Slogans an unsere schönen Wiener Plakatwände plakatiert werden, was das bedeutet [...] ‚Abendland in Christenland‘, die kriegen eine Sensibilität dafür, was es bedeutet, wenn aufgerufen wird zu Aktionen in die Richtung. Ich glaub, das ist auch etwas, was man sehr in den Vordergrund stellen müsste: Wir können aus der Beschäftigung mit dem, was da an Grausamkeiten in Österreich verbochen worden ist und was da politisch passiert ist, wir können aus dem unglaublich viel lernen.“ (Ebd. 38)

Gelernt werden kann nach Ansicht des Befragten vor allem *Zivilcourage und Sensibilität gegenüber Rassismus sowie Empathie* (vgl. ebd., 39) wie auch *Menschlichkeit*: „Ich glaub, es ist sehr viel Menschlichkeit, die sie einfach auch mitnehmen aus so einem Projekt.“ (Ebd., 40) Ein weiteres Ziel sei die

„Förderung von politischem Verständnis und auch von politischem Denken und Handeln, dass es wichtig ist zu *partizipieren an unserer Demokratie*, unserer Gesellschaft, mit den Möglichkeiten, die wir haben, ganz simpel, einfach auch wählen gehen, und dass es einer Auseinandersetzung bedarf mit den politischen Programmen.“ (Ebd.)

Nur zwei der Interviewpartner*innen zeigen sich weitgehend skeptisch bezüglich der Möglichkeiten Positives wie Demokratie, Toleranz oder Menschlichkeit aus Auschwitz lernen zu können. So führt Florian Wenninger (Verein Gedenkdienst) zwar mit der Gründung des Vereins Gedenkdienst (1992) verbundene gesellschaftspolitische Ziele, wie das „Durchbrechen des Opfermythos“ (I-3, 4) und ein „innen- wie auch außenpolitisches Zeichen“ beziehungsweise ein „Bekenntnis zur Mitverantwortung“ (ebd.) an, wendet sich aber generell gegen die Annahme, aus dem Holocaust (ohne historische und politische Kontextualisierung) besonders viel lernen zu können:

„Ich find’, dass aus dem Holocaust für sich genommen, gar nichts ableitbar ist. Oder ganz erschreckend vieles und ganz erschreckend viel Widersprüchliches. Ähnm. In jedem Fall sind die *Erkenntnismöglichkeiten recht flach* und recht allgemein.“ (Ebd., 17)

Man solle die „Selbstverständlichkeit der Sinnhaftigkeit“ aus diesem Grund hinterfragen und auch die Leute dazu ermuntern, dagegen kritisch zu sein. (Vgl. ebd., 13) Die Ziele des Vereins Gedenkdienst, der heute mehr als früher als Bildungsinstitution fungiert, hätten sich aber über die Jahre geändert. Konkrete Ziele seien heute die folgenden: „*Erinnerungsarbeit*“ (vgl. ebd., 24) und „*Gesellschaftskritik*“ (vgl. ebd., 20).

Auch Yariv Lapid (Leiter des pädagogischen Bereichs an der Gedenkstätte Mauthausen) kritisiert die überhöhten Erwartungen an Holocaust Education, die für ihn mit der Frage zusammenhängen, warum man den Holocaust überhaupt lehren sollte. Er verweist dabei auf den Zugang von Yad Vashem (Israel):

„In Yad Vashem ist die *Annahme* im Grunde genommen, *dass man den Holocaust lehrt, weil er passiert ist, nicht wegen irgendeiner Politischen Bildung*. Weil es ist schrecklich genug gewesen. Da braucht man keinen zusätzlichen Grund dafür. Es sind Millionen von Menschen ermordet worden. Man braucht keinen anderen Grund dafür. Das ist die grundsätzliche Annahme. In Europa ist es etwas anderes: Dieses ‚Nie wieder!‘. Und wenn man sich dann fragt, was ist dieses ‚Nie wieder!‘, was verlangt es von uns, kommt man dann auf die Politische Bildung. Und man muss dann den Holocaust so beibringen, dass es die Leute impft. Und diese sehr problematische Sichtweise, dass man bei einem Besuch in der Gedenkstätte [...] jemanden automatisch impft, ist tatsächlich üblich! So denken viele Lehrer, so denken viele Politiker oder zumindest sagen sie uns das so!“ (I-10, 23f.)

Als Ziel eines Gedenkstättenbesuchs sieht Yariv Lapid, dass der*die Besucher*in während des Besuches „ein anständiges Bild darüber bekommt, was dort passiert ist“ (I-10, 25). In der durchschnittlichen Besuchszeit könne er*sie darüber ohnedies nicht viel erfahren. (Vgl. ebd.) Was der Versuch sein sollte, ist,

„ihm einen Rahmen anzubieten und die besten Voraussetzungen geben, um eine plausible Darstellung zu gewinnen. Ob er [sie] das benutzt oder nicht, das können wir nicht bestimmen: Wir können es anbieten und den richtigen Rahmen schaffen. Aber ich bin mir sicher, manche Leute werden immer noch herauskommen und ein völlig falsches Bild mitgenommen haben. Also, das Basic ist, dass die Leute verstehen [...], was hier passiert ist. Und das ist schon ein wichtiger Schritt, wie gesagt, weil es tatsächlich schrecklich genug ist. [...] Die nächste Ebene ist die interpretative Ebene, nämlich: Was mach ich mit dem Wissen? Und wir wissen aus Erfahrungen anderer Gedenkstätten und von Lehrern, dass nicht alle Schüler und nicht alle Besucher, wenn wir ihnen beschreiben, was die Nazis gemacht haben, das unbedingt schlecht finden. Das heißt, die Tatsache, dass ich historische Ereignisse darstelle, heißt nicht, dass die Menschen dieselbe Meinung haben, wie wir uns das wünschen. Und das ist beim Nationalsozialismus besonders schwierig, weil die Darstellung der damaligen Zeit dominiert ist von den Tätern: Die Bilder sind fast alle Täterbilder außer einige Schreckensbilder von den Befreiern, die die allerletzte Phase zeigen.“ (I-10, 25)

Was am Ort vermittelt werden könne, sei „der Bereich, wo alles zusammenbricht“ (ebd.), um dann zu fragen, „warum ist es zusammengebrochen oder wie sieht der Zusammenbruch aus?“ (ebd.). Man solle also den *Zusammenbruch von Systemen* behandeln und „diese Fragen, wie ist es möglich, dass Menschen völlig blind sind zur Menschlichkeit von anderen, dass Menschen gejagt werden. Das kann ein bisschen dort nahegebracht werden. Das ist der Ort, wo das passiert ist [...]“ (ebd.). Zu mehr reiche die Zeit nicht. Als wünschenswertes Ziel nennt Lapid, dass die Schüler*innen sich ermuntert fühlen, sich Gedanken zu machen:

„Was bedeutet das? Was heißt das für mich? Was sagt es über mich? *Was sagt es über meine Gesellschaft, über meine Identität, über meinen Staat, aber auch über mich als Individuum?* Wie leicht kann ich gewalttätig werden? Wie respektvoll geh ich mit Menschen um? Wann konstruiere ich bestimmte Situationen, um damit eigentlich leichtfertiger schlecht umzugehen, unethisch umzugehen?“ (Ebd., 26)

Wichtig ist ihm vor allem, dass sich die Schüler*innen *Fragen in Bezug auf die Entmenschlichung stellen*:

„Wie passiert das? Wie können wir Menschen andere Menschen eigentlich entmenslichen? Welche Systeme haben wir? Wie passiert sowas? Und das ist für uns eine Möglichkeit, eine Situation, eine historische, topographische Situation zu analysieren und den Besucher nachdenklich zu machen, wie das funktioniert. Durch das Dastehen, den Kopf zur Wand ... verschiedene Terrormethoden, verschiedene Ängste bei den Menschen ... und die meisten Menschen reagieren auf diese Methoden, die werden tatsächlich beängstigt und sind bereit alles zu tun, damit das nur aufhört. Und diese Duschen danach, dir Rasur davor, die Registrierung, der Verlust des eigenen Namens, eigenen Kleidung, alle sehen gleich aus, haben eine eigene Nummer, werden kategorisiert, ... Und diese Prozesse haben mit der modernen Gesellschaft zu tun, sie haben mit unserer Gesellschaft zu tun, mit Kategorisierungen von Menschen, ... Das ist politische Bildung für mich! Welche Technik und welche Gefahren hat unsere Gesellschaft [...] Das Hannah-Arendt-Thema: der so genannte Schreibtischtäter. Wie erfinden wir oder benützen Systeme, die eigentlich der Entmenschlichung dienen können und in mehreren historischen Momenten auch gedient haben? Und wir nehmen diesen historischen Moment um das zu analysieren und zu beschreiben Schritt für Schritt und Leute zu fragen ‚Verstehst du? Was ist hier passiert? Was passiert wenn jemand so behandelt wird?‘. Und diese Ebene zu erreichen, nicht nur eine banale Beschreibung –Schritt 1, Schritt 2, Schritt 3, in einer monotonen Stimme, einfach eine Informieren – sondern diese zusätzliche Ebene der Interaktion der Besucher und ihm auch die Frage zu stellen.“ (Ebd., 27)

Yariv Lapid sieht also zwei Hauptziele: die *Beschäftigung mit dem Ort und den historischen Geschehnissen* und das *Stellen von Fragen an/über die Menschlichkeit*. (Vgl. ebd., 28)

Die von den Interviewpartner*innen genannten Erwartungen an beziehungsweise Ziele von Holocaust Education können in mehreren Gruppen zusammengefasst werden, deren Gewichtung bei den einzelnen Akteur*innen sehr unterschiedlich ausfällt: Erstens Historische Faktenvermittlung: Aneignung von Wissen über die historischen Geschehnisse und Auseinandersetzung damit, zweitens Ausbildung persönlicher, charakterlicher Eigenschaften und Ausbildung/Überdenken ethischer Grundwerte: Empathiefähigkeit,

sensibler Umgang mit anderen Menschen, Mündigkeit (im Sinne des Fragen-Stellens oder der Bildung einer eigenen Meinung), Aktivität, Zivilcourage, „Menschlichkeit“ und so weiter. Drittens Demokratie- und Menschenrechtserziehung: Sensibilisierung gegenüber Ausgrenzung, Rassismus oder Antisemitismus, Sensibilisierung gegenüber autoritären Tendenzen, Umgang mit Rechtsextremismus in Österreich, Ermutigung zur Partizipation am politischen System, Beschäftigung mit Völkermorden und Menschenrechtsverletzungen weltweit und so weiter und viertens Öffentlichkeit/Mediale Aufmerksamkeit: Einflussnahme auf den österreichischen Diskurs über Nationalsozialismus und seine Erinnerung.

Das Ziel, eine Wiederholung von Auschwitz zu verhindern, erwähnt explizit nur eine Interviewte, die für den Verein Morah tätig ist, welcher den Ausspruch „Never Again!“ auch im Vereins-Logo trägt. Es ist jedoch deutlich geworden, dass auch alle anderen Interviewpartner*innen dieses Ziel als zentrale Motivation für ihre Arbeit sehen. Die weiteren Ziele einer Erziehung nach Auschwitz aus Adornos Sicht – Mündigkeit, selbstständige, bewusste Entscheidung, Rationalität, Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion, Nonkonformismus, Widerspruch und Widerstand, Autonomie, Erfahrungsfähigkeit, Phantasie, Abscheu/Scham gegenüber Gewalt und Individualität oder die (marxistische) Forderung der Herstellung eines richtigen Bewusstseins – werden von den Interviewten nur teilweise angeschnitten. Eigenschaften, die unter die Begriffe der Mündigkeit (Bildung einer eigenen Meinung, Ermunterung zum Fragen, eigenmächtigen Handeln usw.) und der Selbstreflexion (Reflektieren der Fragen: Wie gehe ich mit anderen um? Was bedeutet das alles für mich? Welche Ausgrenzungsmechanismen nehme ich wahr? usw.) subsumiert werden könnten, werden von mehreren Interviewpartner*innen genannt. Erfahrungsfähigkeit und Phantasie, Nonkonformismus und Widerstand, werden hingegen in keinem Fall explizit als Erziehungsziele genannt.

Deutliche Abweichungen zeigen sich in zwei Fällen auch bei der Betrachtung des Verhältnisses von Individualität und Gemeinschaft. Der Vertreter von A Letter to the Stars und die Vertreterin von Morah betonen beide das (positive) Erfahren von Gemeinschaft, Gruppen-Gefühl und der daraus bezogenen Stärke in den von ihnen geleiteten Holocaust Education-Projekten, während Adorno es als wesentliche Erziehungsaufgabe ansah, „der blinden Vormacht aller Kollektive entgegenzuarbeiten, den Widerstand gegen sie dadurch

zu steigern, daß man das Problem der Kollektivierung ins Licht rückt“ (Adorno 1970a, 95). Die oftmalige Betonung des „positive[n] Faktor[s]“ (z.B. I-5, 12) und dessen Verortung im Gemeinschaftsgefühl widerspricht nicht nur Adornos Forderung einer Erziehung zur Individualität, sondern auch jener einer „Erziehung des Madigmachens“ (Adorno 1970a, 146) im Sinne einer Erziehung zur Kritikfähigkeit und zum Erkennen von Ideologie. Der Bezug auf Positives unter gleichzeitiger Ausklammerung der Hoffnungslosigkeit und des Pessimismus, die aus Auschwitz resultieren, sowie der Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, zugunsten von „Hoffnung und Mut für die Zukunft“ (<http://morah.at/morah.htm>, download: 12.02.2010), steht zudem in Kontrast zu Adornos Perzeption von Kritik, welche sich nicht durch die „Auflage des Positiven“ (Adorno 1986e, 793; siehe auch Kapitel III/1.2) einschränken lassen dürfe. Zu reflektieren wäre auch, ob die Überbetonung des Positiven der Forderung Adornos einer „Konfrontation mit dem Grauen“ (Adorno 1970a, 93) im Wege steht: So wäre Adorno zufolge das Vergangene in einer Form zu vergegenwärtigen, die nicht beim bloßen Vorwurf stehen bleibe, sondern dem Entsetzen standhalte. (Vgl. Adorno 1970a, 25) Die Konfrontation mit dem Grauen darf jedoch nicht mit Schreckenspädagogik verwechselt werden. Von dieser distanzieren sich alle Interviewpartner*innen.

Ein deutlicher Widerspruch zu Adornos Verständnis von Aufarbeitung der Vergangenheit zeigt sich zudem im ersten „Element“ von Morah, in welchem betont wird, dass es bei der Vergangenheitsaufarbeitung nicht um Schuld gehe (<http://morah.at/morah.htm>, download: 12.02.2010). Adorno hingegen weist gerade auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Schuld und ihren Abwehrformen hin. (Vgl. Adorno 1986a)

Alle Interviews betrachtet, entsteht der Eindruck, dass die Ziele von Holocaust Education nicht minder gesteckt sind, als jene, welche Adorno für eine Erziehung nach Auschwitz festschreibt. Die Adorno'schen Vorstellungen umfassen jedoch eine Erziehung von frühestem Alter an und sind auf alle Bereiche von Erziehung (Familie, Kindergarten, Schule usw.) bezogen, während Holocaust Education in einem eng gesteckten Ausmaß von Unterrichts-, Exkursions- und/oder Projektstunden stattfindet. Wie weit diese Einschränkung reflektiert wird, wird unter Kategorie A3 dargestellt.

Kategorie A3: Verortung innerhalb gesellschaftlicher Strukturen

Kategorie A3 untersucht die Verortung von Holocaust Education innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf zwei Ebenen: 1.) Welche „Wirksamkeit“ oder Erfolgchancen und welche Grenzen von Holocaust Education werden ausgemacht? Werden die politischen und ökonomischen Verhältnisse, innerhalb derer Holocaust Education praktiziert wird, reflektiert? Wird der Argumentationstopos, das Gedenken an Auschwitz allein würde bereits zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen können, bedient? 2.) Wie wird auf das Spezifikum von Holocaust Education in einer postnazistischen Gesellschaft eingegangen? Ist der Zugang ein universalistischer oder ein partikularistischer? Wird auf das Nachwirken des Nationalsozialismus in Österreich eingegangen?

Wie bei A2 bereits deutlich wurde, sind die an Holocaust Education geknüpften Erwartungen und Ziele größtenteils sehr hoch gesteckt und beziehen sich teils auf eine Einflussnahme auf die gesamte Persönlichkeit der Schüler*innen. Wie werden aber die Erfolgchancen dieser Ziele eingeschätzt und werden die Grenzen einer Erziehung, die nicht außerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen betrieben werden kann, reflektiert? Werner Dreier wendet sich, wie bereits kurz erwähnt, gegen die Vorstellung, die Vermittlung des Holocausts könne eine Art Prävention gegen Rechtsextremismus bei Jugendlichen darstellen. Er konstatiert: „[...] es gibt keine Bildungsgeneralprävention. Das halt ich für eine Hybris, für eine überzogene Vorstellung: Man müsse nur alle Menschen in die richtige Waschmaschine stecken [...].“ (I-1, 14) Er spricht von einem „politischen Alarmismus“: „Wir sind [...] so ein bisschen Feuerwehr, die man ruft, wenn’s brennt.“ (Ebd., 15) Bei Vorfällen wie in Ebensee (siehe Kapitel I) sei nicht darauf zu hoffen, „im Schnellschuss eine Antwort zu kriegen“ (ebd., 14), indem man die Jugendlichen in eine Gedenkstätte schicke. Dreier betont:

„Konzentrationslager waren im Nationalsozialismus keine Besserungsanstalten und Gedenkstätten an Konzentrationslagern sind auch heute keine Besserungsanstalten. Sie sind ein guter Lernanlass, aber der Lernanlass muss sehr sorgfältig vorbereitet, sehr sorgfältig durchgeführt werden und nur dann gelingt er.“ (Ebd.)

Er verweist darauf, dass die österreichischen Gedenkstätten weiterentwickelt werden müssen: Es brauche „eine lang anhaltende, systematische Entwicklung“ (ebd., 15). Aber selbst mit tollen Programmen und Ansätzen, wie sie beispielsweise das Zeitgeschichtemuseum Ebensee anbiete, seien derartige Vorfälle nicht zu verhindern. (Vgl. ebd., 14) Dreier betont, dass Vorfälle, wie jene in Ebensee, in einem weiteren politischen Kontext gesehen werden müssen. Als Beispiel bringt er die „Gotcha-Spiele“ Straches. (Vgl. ebd.)¹²⁷ Er erkennt damit klar die Grenzen der zeitgeschichtlichen Bildungsarbeit an und verweist auf die Situiertheit schulischer Bildung innerhalb gesamtgesellschaftlicher Strukturen:

„Wir haben in Österreich ein Thema, das uns immer wieder schmerzhaft über den Weg läuft, das Thema heißt Antisemitismus. Wir haben ein zweites Thema, das uns immer wieder auf den Kopf knallt und in den Schulen auch sichtbar ist und überall sonst in der Gesellschaft, das ist Rassismus, Fremdenverachtung, Xenophobie, was weiß ich, wie man das nennen mag, nicht? Das ist ein Bereich, der in den Schulen brennt, aber auch gesamtgesellschaftlich brennt. Damit eine grundsätzliche Aussage: Wir können in den Schulen nichts anderes machen, was man in der Gesellschaft auch tut. Wir können uns in der Schule, auch mit dem, was erinnern.at tut, nicht über unsere Gesellschaft hinausbewegen. Wir sind Teil einer gesellschaftlichen Diskussion jeweils.“ (Vgl. ebd., 11f.)

Martina Maschke verweist ebenfalls auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Holocaust Education stattfindet und meint in Bezug auf die Ziele von Holocaust Education (siehe A2):

„Natürlich sind's hochgesteckte Ziele, aber Ziele braucht man. Wir müssen Ziele formulieren und Ziele können durchaus etwas Unerreichbares sein, aber sie geben eine Richtung vor.“ (Ebd.)

Sie betont auch noch eine andere Problematik: jene, dass sich die „Wirksamkeit“ von Holocaust Education nicht messen lasse:

„Das kann man nur in Langzeitbeobachtungen messen und auch hier wird man immer wieder ... nachdem eine Gesellschaft ja nichts ist, was unbeeinflusst bleibt von äußeren Einflüssen

¹²⁷ Näheres zum betreffenden Vorfall siehe: „Neues von ganz rechts – Jänner 2007. Straches Spielkameraden“, online: http://www.doew.at/frames.php?projekte/rechts/chronik/2007_01/strache.html, download: 24.03.2010

... wird man immer wieder fragen müssen, wie beeinflusst ein Einfluss x, das was Schülerinnen und Schüler lernen. Das kann man nicht messen. Man kann's on the long run vielleicht daran messen, dass es über weite Strecken zu einem friedlichen Zusammenleben kommen wird, bleibt, vor allem wird, sich verbessern wird ... ahhh ... von sehr heterogenen Gesellschaften ... die überall auf der Welt beginnen zu existieren.“ (I-8, 12)

Diese Problematik unterstreichen auch ihre Kollegen Manfred Wirtitsch, der auf die fehlenden Kontrollmechanismen des Bildungsministeriums und die mangelnde Bereitschaft unter Lehrer*innen zum „team-teaching“ (I-6, 11) eingeht und Werner Dreier, der dieses Phänomen als das „schwarze Loch Unterricht“ (I-1, 15) benennt. Die meisten Aussagen, die man über den Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust habe, basieren auf sehr kleinen Samples, quantitativ größere und qualitativ abgesicherte Studien gebe es noch nicht. Letztlich hätte erinnern.at nicht einmal Wissen über den Unterricht der an den eigenen Fortbildungen teilnehmenden Lehrer*innen. (Vgl. ebd.)

Alle Vertreter*innen des Bildungsministeriums betonen jedoch, dass die in das Netzwerk von erinnern.at eingebunden Lehrer*innen im Bereich der Holocaust Education als „agents of change“ (I-1, 17) beziehungsweise „Multiplikator*innen“ (I-6, 7, I-8, 16) wirken würden.

Werner Dreier versteht unter „agents of change“ folgendes:

„Die Starken weiter stärken und in einen Kommunikationszusammenhang bringen und deren Weiterentwicklung unterstützen, damit sie an den Schulen als ‚agents of change‘ wirken“ (I-1, 17)

Manfred Wirtitsch geht auf eine andere Grenze von Holocaust Education ein: „Da ist ein Prozentsatz in der Bevölkerung, den man wahrscheinlich nie erreicht, nicht erreichen wird können, was nicht heißt, dass wir's nicht trotzdem probieren sollen.“ (I-6, 2) Als weitere Einschränkung führt er die Glaubwürdigkeit der Großeltern und die „Familienbande“ an. (Vgl. ebd., 32)

Barbara Schätz betont in ihrer Funktion als Vertreterin des Innenministeriums in Bezug auf die gesellschaftliche Verortetheit von Holocaust Education vor allem die Verantwortung der Republik. (Vgl. I-9, 4)

Yariv Lapid verweist auf die begrenzten Möglichkeiten von Gedenkstättenpädagogik beziehungsweise Holocaust Education: „Wir sind heute viel skeptischer über unsere

Fähigkeit politische Bildung an diesen Orten zu machen.“ (I-10, 20) Als Einschränkungen von Holocaust Education führt Lapid zum Einen „quantitative, organisatorische“ (ebd., 29) Gründe an, zum Anderen die notwendige Abgrenzung zu Politischer Bildung:

„[...] es kann das Thema Menschenrechte nicht ersetzen. Das tun viele Lehrer. Die wollen aber nach Mauthausen fahren, weil dort haben sie das ab. Das geht so nicht. Der Besuch der Gedenkstätte ist wirklich nur die Beschäftigung mit dem Allerschlimmsten, wo [...] die Menschheit tatsächlich gestürzt ist und Menschen Tag für Tag ermordet worden sind. Das ist der extremste Fall. Und der Besuch ist die Auseinandersetzung mit dem ganz Extremen, aber man soll nicht nur Extreme zeigen, man muss auch zeigen, wie man dahin kommt. Das werden sie nicht wissen, wenn sie nicht vorher historisch und Menschenrechte und so weiter behandelt haben. Was ist Zivilgesellschaft? Was bedeutet Demokratie? Was ist eine Diktatur? Das kann man in Mauthausen nicht machen. Man kann in der Gedenkstätte nicht alle diese grundsätzlichen Fragen machen, das hat strukturelle Gründe wie Zeit und selbst wenn die Zeit da wäre ist es, meiner Meinung nach, nicht der Ort dafür. Dafür ist die Schule da oder auch andere Institutionen, die sich Fragen von Demokratie widmen: das Parlament zum Beispiel. Die Barbara Prammer hat einen Demokratie-Workshop, so heißt das, glaub ich, für Schüler, seit ein paar Jahren, am österreichischen Parlament. Das ist ein wunderbarer Platz um sich mit Demokratie auseinanderzusetzen. Das ist ganz wichtig. Das soll vorher gemacht werden. Eher nachdem ziemlich viel gemacht wurde, erst dann soll man nach Mauthausen fahren, um zu verstehen, was hier zusammengebrochen ist. Ja, das sind für mich die zentralen Grenzen.“ (Ebd.)

Der Vertreter der KZ-Gedenkstätte Mauthausen geht auch ausführlich auf die differierenden Formen der Erinnerung an das Menschheitsverbrechen in Österreich, Deutschland und Israel ein:

„Wir haben mit einem Thema zu tun, das Völkermord, Massenmord und Vernichtung ist. Und über solche dramatische Dinge reden Menschen nicht so gern. Erstens verstehen wir sie nicht und zweitens, wenn wir uns tatsächlich darin vertiefen, wie ein paar Minuten in Auschwitz aussehen, dann werden wir nicht mehr reden können. Das ist zu viel. Das heißt, dass alles Reden darüber immer sehr sehr problematisch ist. Das, was wir darüber reden ist manchmal mehr cover-up als tatsächliche Auseinandersetzung damit. [...] Eines der Grundprinzipien dieser Thematik Geschichte und Erinnerung ist, dass jede Beschäftigung mit Geschichte

gleichzeitig ein Vergessen ist. Wir wählen einen Bereich eigentlich aus um uns mit einem anderen Bereich nicht beschäftigen zu müssen. Und in Österreich und Deutschland ist das der klassische Fall. Was mit dem Holocaust zusammenhängt ist so bedrohlich und schwierig und ja, vor allem sehr bedrohlich.“ (Ebd., 3)

Auch die Vertreter*innen der im Bereich Holocaust Education in Österreich tätigen Vereine schätzen die Wirksamkeit und Grenzen ihrer Tätigkeit sehr unterschiedlich ein:

Die Vertreterin von Morah ist der Überzeugung, „jeder Schüler, der nachhause gekommen ist [...], hat sich schon ein bisschen verändert“ und dass „99 Prozent [der Teilnehmer*innen am Projekt] wirklich extrem berührt waren“ (ebd., 19), auch wenn es nur „ein Tropfen auf dem heißen Stein“ (ebd.) bleibe, weil bisher nur rund 1.000 Schüler*innen teilgenommen hätten, aber

„jeder dieser tausend Schüler geht ja wieder hinaus in die Welt und ist ein Multiplikator und (...) wenn er nur ein bisschen sensibler mit seiner Umwelt umgeht, dann haben wir schon ... wenn ihm Dinge auffallen, die ihm vorher nicht aufgefallen sind, jetzt in Bezug auf Minderheiten, dann haben wir schon sehr viel erreicht.“ (Ebd.)

Auf Grenzen weist die Befragte damit nicht hin, lediglich, dass bisher nicht alle österreichischen Schüler*innen am Projekt teilgenommen hätten.

Peter Hörburger kommt im Interview zwar nicht näher auf die Grenzen der Wirksamkeit von Holocaust Education zu sprechen, nimmt jedoch bereits mit seiner Zielsetzung, Österreich und den Umgang mit „den Rechten“ zu verstehen (siehe A2), bereits eine klare Verortung innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und der durch sie vorgegebenen Begrenzungen vor. So auch Florian Wenninger, der den gesellschaftskritischen Anspruch des Vereins Gedenkdienst betont. (Vgl. I-3, 20)

Der Befragte von A Letter to the Stars verortet Holocaust Education innerhalb der österreichischen Erinnerungs- und Verdrängungskultur, indem er bereits als Zielsetzung nennt, mit den sehr öffentlichkeitswirksamen Projekten das gesamtgesellschaftliche Schweigen brechen zu wollen (vgl. I-4, 9). Bezüglich der Erfolgsaussichten ist er sehr optimistisch. Er spricht von den medialen Erfolgen der Vereinsprojekte und betont, dass die Schüler*innen „sehr viel Menschlichkeit [...] mitnehmen aus so einem Projekt“ (ebd., 40). Zwar seien nicht alle Schüler*innen gleichermaßen interessiert und engagiert in den

Projekten (vgl. ebd., 25), aber besonders die persönliche Begegnung mit Überlebenden und die Gemeinschaftserfahrung bei den Events berühre alle.

Der medial transportierte Argumentationstopos, das Gedenken an Auschwitz allein würde bereits zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns führen, findet sich eher bei den Interviewpartner*innen zivilgesellschaftlicher Vereine denn bei den Vertreter*innen der Ministerien. Werner Dreier wendet sich gegen die „Hybris“ einer „Bildungsgeneralprävention“, Martina Maschke spricht von den „äußeren Faktoren“, die auf Holocaust Education einwirken und Manfred Wirtitsch betont besonders den Einfluss der familialen Geschichtsbilder auf die Schüler*innen. Yariv Lapid spricht zudem über seine Skepsis, an Holocaust-Gedenkstätten alle Themengebiete Politischer Bildung abdecken zu können und erwähnt des Weiteren die zeitlichen und organisatorischen Begrenzungen, denen Holocaust Education unterliegt. Auch der Vertreter des Vereins Gedenkdienst vertritt eine ähnliche Meinung. Die bei vielen Interviewpartner*innen besonders hoch gesteckten Erwartungen an Holocaust Education in Bezug auf die Einflussnahme auf zwischenmenschliche und politische Fähigkeiten der Jugendlichen (beispielsweise Empathie- und Demokratiefähigkeit; siehe A2) legen dennoch die Hypothese nahe, dass in den meisten Fällen zumindest ein (jedoch nicht näher ausgeführter) Automatismus des Aus-der-Geschichte-Lernens angenommen wird.

Die Auswertung in Bezug auf die zweite Ebene der Fragestellung, jene nach der Verortung von Holocaust Education in einer postnazistischen Gesellschaft, auf einer Linie zwischen universalistischer und partikularistischer Betrachtung, führt ebenfalls zu einem heterogenen Bild. Bereits bei Kategorie A2 „Begründungen, Erwartungen und Ziele“ wird deutlich, dass ein Großteil der Interviewpartner*innen von universellen/anthropologischen Fragestellungen geleitet ist. So geht es allgemein um „ethische Grundhaltung[en]“ (I-8, 14), „Menschlichkeit, Toleranz und Zivilcourage“ (<http://morah.at/morah.htm>, download: 11.01.2010) oder allgemein um Fragen in Bezug auf die Entmenschlichung (I-10). Auch das ITF-Paper „Why Teach About the Holocaust“ kommt ohne eine Benennung der Täter*innen und Opfer aus.

Erinnern.at vertritt einerseits durch seine enge Vernetzung und Kooperation mit internationalen Organisationen wie der ITF einen eher universalistischen Ansatz, Werner Dreier betont jedoch mehrmals die Notwendigkeit der Adaption verschiedenster

Programme oder Broschüren für die Anwendung in Österreich. (Vgl. I-1, 4, 13) Die Empfehlung zur Behandlung von Regionalgeschichte weist ebenfalls darauf hin, dass Holocaust Education nicht auf rein universaler Ebene passieren, sondern in Österreich verortet werden soll. Dreier kritisiert die Enthistorisierung des Holocausts und beschreibt den Zugang von *erinnern.at* als zwei Prinzipien folgend: dem „Geschichte-und-Gegenwarts-Prinzip“ (ebd., 24), demnach Lernen nur funktioniert, wenn es gegenwärtige Relevanz hat, und dem „Glocalisation-Prinzip“ (ebd.). Unter letzterem wird Folgendes verstanden:

„Also man braucht den Zusammenhang zwischen der lokalen Gegebenheit und der lokalen Geschichte und diesen überlokalen, übernationalen, transnationalen, global, Entwicklungen, in denen das drinnen steht. Also dieser Spagat, diese Glocalisation, global and local, und diesen Spagat zwischen einer spezifischen Geschichte, die in einer spezifischen Zeit unter spezifischen Bedingungen stattgefunden hat, und der Frage, was das alles für uns bedeutet – mit diesen beiden Spannungsverhältnissen versuchen wir zu operieren. Nicht enthistorisieren [...], sondern die historische Gebundenheit der Ereignisse bewahren und gleichzeitig nach der gegenwärtigen Relevanz fragen. Das macht's noch ein bisschen komplizierter. Also es ist nicht alles im Menschen angelegt und damit haben wir's, sondern Menschen in spezifischen historischen Situationen.“ (Ebd.)

In Bezug auf Kontinuitäten beziehungsweise das Fortwirken des Nationalsozialismus in Österreich erwähnt ein Großteil der Interviewpartner*innen rechtsextreme Phänomene und intergenerative Geschichtstradierungen. Gesellschaftskritik ist in den meisten Fällen (in den Interviews) beschränkt auf Phänomene der Diskriminierung und Ausgrenzung. Nur der Vertreter von Gedenkdienst nennt Gesellschaftskritik als explizites Ziel der Vereinsaktivitäten. (Vgl. A2)

DIMENSION B: INHALTE

Kategorie B1: Täter*innen-Opfer

Adorno geht von der grundlegenden Annahme aus, dass die Wurzeln des Nationalsozialismus wie auch von Auschwitz in den Verfolgern und nicht in den Opfern zu suchen sind und schon gar nicht der Verweis auf positive Qualitäten von Jüdinnen*Juden gegen den Antisemitismus etwas verrichten könne. (Vgl. Adorno 1970a, 89f.) Wo liegt nun der Schwerpunkt in der Holocaust Education? Wie erfolgt die Thematisierung von Täter*innenschaft, Täter*innen, Mitläufer*innen und Opfern? Wie werden die Täter*innen und wie werden die Opfer dargestellt?

Werner Dreier meint in Bezug auf die Behandlung von Täter*innenschaft und Opfern beziehungsweise die Darstellung von Täter*innen und Opfern, dass das Verhältnis „im Wandel begriffen“ (I-1, 22) sei. Er selbst gehöre zwar seit längerem einer „Regionalhistorikerguppe“ in Vorarlberg an, für die „eigentlich immer beides da [war]: das System der Täter und der Opfer“, aber allgemein könne man sagen, dass im Bildungsbereich, wo er ab Ende der 1990er-Jahre mit erinnern.at tätig wurde, der Ansatz, die „Geschichten der Opfer [zu] stärken“, für ihn wichtig gewesen sei. (Vgl. ebd.) Als Grund nennt er den folgenden:

„Also ich hab das Gefühl ... Ich hatte das Gefühl beim Beginn, weil die meisten Familiengeschichten, die Schülerinnengeschichten, die mehrheitsgesellschaftlichen Geschichten die Geschichten von Wehrmachtssoldaten, Tätergeschichten, Nationalsozialistengeschichten sind und die Geschichten der Verfolgten marginalisiert sind, aber auch unter den Verfolgten manche Geschichten noch mehr marginalisiert sind, [...] also es gibt auch da eine unterschiedliche Präsenz dieser Geschichten in der Gesellschaft. Also ging's anfangs darum, diese Geschichten zu stärken, diesen Geschichten mehr Platz zu geben. Ich glaube da haben wir relativ viel getan und das möchten wir weiter tun, das ist noch lang nicht befriedigend, da sind wir schon ziemlich intensiv dran.“ (Ebd.)

Er verweist darauf, dass das Zentrale Seminar, welches erinnern.at jährlich anbiete, sich (November) 2009 erstmals „explizit mit diesem Täteraspekt, am Beispiel Steiermark“

(ebd.) beschäftigen werde. Unter Verweis auf den deutschen Historiker Christian Gerlach, betont Dreier jedoch, dass man den Täter-Begriff kritisch hinterfragen müsse:

„Also ich meine, da muss man mal schauen, was heißt denn Täter, nicht? Und vielleicht, wenn wir das ein bisschen breiter kriegen und verflüssigen helfen sozusagen, dass Menschen Täter und Nicht-Täter, dass das ein Wandel ist, [...] also wenn wir da einen bisschen differenzierten Zugang kriegen, glaub ich, dass es bildungsmäßig wichtig ist. Also da fangen wir jetzt verstärkt an hinzuschauen.“ (Ebd. 22f.)

Der Täteraspekt habe, Dreier zufolge, in der Lehrer*innenfortbildung von erinnern.at immer schon eine wichtige Rolle gespielt. Als Beispiel bringt er die Seminare in Israel:

„Aber es war schon immer da natürlich. Also mit diesen Geschichten ‚Österreicher fahren nach Israel‘, da kommst du ja über den Täteraspekt gar nicht herum, das wär ja naiv zu meinen, das ginge anders.“ Ebd. 23)

In den Schulbüchern sei die Darstellung von Tätern und Opfern jedoch immer noch nicht zufrieden stellend:

„Man kann sagen, in den Schulbüchern findet das sicher nicht gut statt im Augenblick. Ich hab das Gefühl, biographische Geschichten von Opfern, das wird langsam besser. Der Umgang mit Tätern gefällt mir noch nicht. Also da werden wir schon auch noch mehr machen vielleicht. Also wir haben das [die Analyse der Darstellung der Opfer] jetzt mit den Fotos gemacht. [...] also was zeigen die Bilder, welche Perspektiven, wer kommt denn da vor.“ (Ebd. 23)

Auch Manfred Wirtitsch geht auf die Problematik der Darstellung aus „Täterperspektive“ ein. Über lange Zeit sei in Österreich die Vermittlung des nationalsozialistischen Massenmordes im Unterricht „rein aus der Täterperspektive“ dargestellt worden, „insofern als man [...] Quellen, die’s massenhaft aus der NS-Zeit gibt, als Grundlage nimmt und die dann das Bild geprägt haben“. (Vgl. I-6, 1). In den Schulbüchern gebe es nach wie vor

„sehr viele Fotos, die aus NS-Quellen stammen, und kaum Fotos, die aus Opferquellen stammen, genauso Texte. Die Nürnberger Rassegesetze werden immer abgedruckt, irgendwelche Texte, Literaturquellen von Opfern kommen in Schulbüchern kaum vor.“ (Ebd., 2)

Holocaust Education beinhaltet im Verständnis von Wirtitsch, im Unterschied zur reinen Faktenvermittlung, auch die

„Auseinandersetzung, das Herbeiführen von Empathie mit Opfern, sei es über Zeitzeugengespräche, Zeitzeugenvideointerviews und so weiter. Also wo in den Schülern ein ganz ein anderer Lernprozess ausgelöst werden soll als durch die reine Faktenvermittlung: so haben die Rassegesetze ausgesehen, womöglich noch mit den Judenanteilen in die dritte, vierte Generation zurückgezählt, Ariernachweis oder wie viele waren's tatsächlich, ...“ (Ebd., 2)

Um dies zu gewährleisten und um die Basis der Plattform erinnern.at, deren Vertreter*innen von Anfang an eine empathische und personalisierte Auseinandersetzung mit den Opfern gefordert haben, zu verbessern, sei seit 1. September 2008 „Jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust“ im Lehrplan verankert. (Vgl. ebd., 8) Zudem solle durch diese Neuerung, die Reduktion von Jüdinnen*Juden auf eine Opfer-Rolle verhindert werden. (Vgl. ebd.) Es sei jedoch damit zu rechnen, dass es noch einige Jahre dauere, bis das Thema in den Unterricht gelange: Zuerst müssten die pädagogischen Hochschulen die Curricula verändern, um das neue Thema in der Ausbildung zu verankern, dann müsse die Stundenverteilung geändert, die Schulbücher angepasst und entsprechende Fortbildungen angeboten werden. (Vgl. ebd., 14f.)

Die Behandlung von Täterschaft im österreichischen Geschichtsunterricht ist hingegen nach Wirtitsch nach wie vor nicht zufrieden stellend. Auch er betont wie Werner Dreier, dass der Täterbegriff ein „vielschichtiger“ sei, der auch „die Zuschauer, die Wegschauer, die Denunzianten, die Profiteure“ (ebd., 31) umfasse. Diese Differenzierung finde sich jedoch nach wie vor weder im Lehrplan noch in den meisten Schulbüchern. (Vgl. ebd.) Dort werde Täterschaft nach wie vor anhand bestimmter Einzelpersonen (Himmler, Goebbels usw.) durchgenommen:

„Diese Personalisierung erleichtert's natürlich vielen, im Umgang mit der Geschichte den eigenen Großvater weiterhin als unschuldig zu akzeptieren. Keine Frage, ja. Ich glaub, dass das auch so eine Welle ist, die uns noch bevor steht. Also wir haben uns so lange mit der politischen Geschichte des Nationalsozialismus beschäftigt, dann sind wir irgendwann einmal draufgekommen, halt, alles ist aber eigentlich nur durch NS-Quellen belegt. Jetzt schau'n wir mal momentan mehr auf die Opfer. Weil mit denen haben wir uns nämlich auch

überhaupt noch nicht beschäftigt in Wahrheit. Und wenn diese Auseinandersetzung halbwegs gelungen ist, dann wird man wahrscheinlich auch den Kopf frei haben und sagen ‚Und was war jetzt eigentlich mit der Tätergeschichte?‘. Wobei das Interessante ist, dass man sich offensichtlich immer mit dem beschäftigt, was schon nicht mehr da ist. Die Opfer sind weg und jetzt kann man sich ruhig mit Opfern beschäftigen. Wenn die Täter weg sind, dann kann man sich auch mit denen beschäftigen. Was ich eh auch schon vor einiger Zeit gesagt habe, ich glaube, dass viele Fragen, die wir an diese Generation hätten, von denen gar nicht beantwortet werden würden. Wer traut sich den Großvater, vor allem in der eigenen Familie, fragen, ‚Wie war denn das wirklich mit den Heldengeschichten, die du uns dauernd erzählst?‘“ (Ebd., 31f.)

Wirtitsch betont die schwer zu durchbrechende Glaubwürdigkeit der Großelterngeneration. Man könne die Familienbande nicht einfach durchschneiden und sagen „Ja, du warst aber ein Nazi, mit dem, was ich jetzt weiß!“ (ebd., 32). Er glaubt, „dass es wirklich zwei, drei Generationen braucht bis Nachkommen bereit sind, kritisch die Geschichte der Vorfahren zu hinterfragen und auch sich deswegen nicht automatisch in eine Art Sippenhaft zu begeben“ (ebd.). Er betont jedoch:

„Also wir werden damit nie unbefangen umgehen können. Das ist für uns eine historische Verpflichtung. Ich fühl mich deshalb als Nachgeborener nicht schuldig, verantwortlich für das was passiert ist, aber von der Verantwortung, wie gehen wir heute damit um, von der können wir uns nicht frei machen. Das geht nicht. Und das braucht trotzdem Zeit, weil da einfach unterschiedliche Erfahrungsgeschwindigkeiten und Erfahrungsintensitäten einfach vorhanden sind. Man kann nicht auf andere mit dem Finger zeigen. Das stört genauso das Nachgeborenengefüge.“ (Ebd., 34f.)

„Die dunklen Kapitel“ (ebd., 35) blende man gerne aus. Dennoch verweist Wirtitsch auch die positiven Veränderungen in der Thematisierung von Täter*innenschaft:

„Andererseits muss ich sagen, es passieren ja auch Dinge, es ist ja nicht so dass alles unter den Teppich gekehrt wird. Allein schon, dass in einer bestimmten Lehrer- und Wissenschaftlerszene eine Ausdifferenzierung gibt, was ist denn überhaupt Täterschaft ...“ (Ebd., 35)

Zur Wehrmachtsausstellung hätte es aber Schüler*innenexkursionen gegeben, die auch vom bmukk empfohlen worden seien. Bei der ersten Wehrmachtsausstellung hätte er

jedoch selbst „diese Unterstellung, jeder, der im Osten als Wehrmachtssoldat eingesetzt war, ist automatisch ein Kriegsverbrecher“ (ebd.) „problematisch“ (ebd.) gefunden. Besonders die zweite Ausstellung hätte aber wichtige Themen Politischer Bildung transportiert:

„Welchen Handlungsspielraum hab ich denn eigentlich gehabt, gewisse Dinge nicht machen zu müssen? Und offensichtlich hat's welche gegeben, die haben das in einem hohen Ausmaß ausreizen können und andere waren dann wieder zu feig. Das ist halt das, wo sich jeder die Frage an sich selber stellen muss: Wär' ich mutig genug gewesen? Das sagt sich leicht, wenn man nicht in der Situation ist. Und bin ich überhaupt in der Lage rechtzeitig diesen Anfängen zu wehren? Erkenn ich das überhaupt? Das ist schwierig, aber deswegen ein Thema für die politische Bildung.“ (Ebd., 32f.)

Wirtitsch betont die Verzögerung, mit der Forschungsergebnisse in den Unterricht gelangen: „Na ja, 10, 15 Jahre braucht's einmal bis Forschungsergebnisse so manifest sind, dass sie dann auch von den Schulbuchautoren rezipiert werden.“ (Ebd., 33) Manchmal müsse aber auch erst die Lehrer*innen-Generation wechseln. (Vgl. ebd.)¹²⁸

Der Umgang mit Täterschaft bleibe in einem „Täterland“ (ebd., 34) laut Wirtitsch aber ein schwieriger. So sei auch der 14-tägige Lehrgang in Israel für die meisten Lehrer*innen „nicht nur inhaltlich, sondern auch persönlich“ (ebd.) sehr herausfordernd,

„weil sie da ihre eigene Lebensgeschichte oder Familiengeschichte anfangen müssen zu hinterfragen. Was für einen Zugang hab ich denn zu dem Thema? Was weiß ich denn von der eigenen Familie? Was sind denn meine Koordinaten in der Auseinandersetzung damit? Von was werde ich denn beeinflusst?“ (Ebd.)

¹²⁸ Nationalsozialistische Täterforschung hat erst ab den 1990ern im wissenschaftlichen Diskurs Fuß zu fassen begonnen, weshalb der Eingang der Erkenntnisse ins Bildungswesen dieser Rechnung nach noch ein wenig dauern könnte. Die Rolle von Frauen als Täterinnen, die ebenfalls seit den 1990er-Jahren von einer Reihe von Historiker*innen untersucht wurde, wird bis heute weit weniger beachtet als die männerzentrierte Täterforschung und spielt auch im pädagogischen Diskurs kaum eine Rolle. Vgl. z.B. Browning, Christopher (1992): *Ordinary Men*; Goldhagen, Daniel Jonah (1996): *Hitlers Willing Executioners*; Paul, Gerhard (Hg.) (2002): *Die Täter der Shoah: fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?*; Wildt, Michael (2002): *Generation des Unbedingten: das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamts*; Mallmann, Klaus-Michael, Paul, Gerhard (Hg.) (2004): *Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien*; Welzer, Harald (2005): *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder wurden*; Kramer, Helgard (Hg.) (2006): *NS-Täter aus interdisziplinärer Perspektive*; Zur Täter*innenforschung siehe u.a.: Kuhn, Anette (1994): *Die Täterschaft deutscher Frauen im NS-System. Traditionen, Dimensionen, Wandlungen*, in: Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Frauen im Nationalsozialismus*, S.4-31; Krauß, Marita (Hg.ⁱⁿ) (2008): *Sie waren dabei. Mitläuferinnen, Nutznießerinnen, Täterinnen im Nationalsozialismus*.

Yariv Lapid behandelt vor allem die sprachliche Ebene:

„Welche Worte können wir benützen? Nicht nur die zynischen Worte der Täter, sondern ... Wie offerierst du deinen Besuchern die potentielle Gefahr der Gewalt, die bei uns da ist, ohne sie dafür schuldig zu halten, was damals hier passiert ist? Das ist gar nicht einfach. Nicht in den gleichen Topf wie die Täter zu schmeißen und zu sagen, ‚Die sind alle so!‘.“ (I-10, 28)

So würden die Erkenntnisse von Harald Welzer¹²⁹ mitunter problematisch formuliert und am Ende komme heraus

„Das sind völlig normale Menschen gewesen. [...] Eigentlich sind wir alle wie die SS‘. Also, das ist dann wiederum falsch. Aber wie schafft man die richtige Sprache, die das Potential beschreibt, die Gefahren zeigt, die die historischen Ereignisse als die Verwirklichung dieser Gefahren zeigt und auf dieser persönlichen Ebene spricht ohne gleichzeitig die Abwehr, die berechtigte Abwehr, bei den Leuten zu schaffen: ‚Ich hab niemanden ermordet, ich bin kein SSler und du sollst mich bitte nicht in diese Position bringen.‘ Was früher in Deutschland immer der Fall war: Die so genannten 68er-Knüppelmethode, dass sie ihre unverarbeitete Auseinandersetzung mit den Eltern auf ihre Schüler projiziert haben [...]. Das ist eine schwierige Aufgabe.“ (Ebd.)

Lapid geht auch auf die häufige Umkehrung der Schuld ein:

„Diese Mischung zwischen Opfern und Tätern, damals wie heute, wer bin ich, wer sind sie, dieser Salat existiert im öffentlichen Bewusstsein in Österreich und in Europa sehr, sehr stark. Man sieht es in populären Dokumentationen die ganze Zeit und deswegen passiert es.“ (Ebd., 9)

In den Projekten des Anne Frank Vereins steht selbstredend Anne Frank, also ein Opfer der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik im Vordergrund. Die Ausstellung „Anne Frank – eine Geschichte für heute“

¹²⁹ Gemeint ist die Erkenntnis aus der neueren NS-Täterforschung, die sich im Zuge der Goldhagen-Debatte und rund um den Disput über die Wehrmachtsausstellung in den 1990er-Jahren entwickelt hat, dass die nationalsozialistischen Täter häufig völlig normale Biografien aufweisen, aus der Mitte der Gesellschaft kamen und scheinbar „ganz normale Männer“ (vgl. Browning, 1992) waren. Dies ist die gegenläufige Tendenz zu der bis in die 1980er-Jahre übliche und bis heute nicht völlig verschwundene Dämonisierung und Pathologisierung der NS-Täter*innen.

„funktioniert in etwa so: die Lebensgeschichte von der Anne Frank und gleichzeitig ... Du, kannst sagen: obere Hälfte Lebensgeschichte, untere Hälfte Zeitgeschichte. [...] Wie die Anne Frank aufgewachsen ist, war die Weltwirtschaftskrise und wie das alles zusammenhängt. [...] Man nimmt ein paar so historische Highlights raus, die die Geschichte stärker beeinflusst haben und das macht man immer gleichzeitig. So läuft's historisch eigentlich ab. Und dann geht's halt auch ... gibt's verschiedene Verzweigungen, gibt's ein paar internationale Beispiele, auch Interviews von Leuten, die ... wie soll man irgendwie sagen? [...] Es hat endlos viele Einzelschicksale gegeben, die aus unterschiedlichen Gründen diskriminiert oder getötet worden sind und, die nimmt man da auch teilweise rein, damit das ein bisschen verständlicher ist. [...] Dann sind Kommentare drin, die wieder mehr Anne Frank sind ... Da ist zum Beispiel eine Freundin von der Anne Frank drin, die Anne Pick-Goslar, die auch im Lager war und überlebt hat und die Anne Frank noch ganz am Schluss gesehen hat, [...] Otto Frank, dann [...] ein Sinti aus Holland, der ist auch Sinti-Vorstand, der erzählt, wie's bei ihnen war [...] und so halt ein bisschen persönliche Geschichten.“ (I-7, 12)

Bei neueren Projekten wie „transborders“ wird aber nur mehr auf die Lebensgeschichte der Anne Frank aufgebaut, im Zentrum stehen hingegen Themenkomplexe wie Menschenrechte, Grundrechte, aktuelle Konflikte und so weiter. Peter Hörburger fasst dies so zusammen:

„Das sind sowohl Themen, die, sag ich jetzt mal, holocaust-verwandt sind, aber auch ganz andere Themen. Das kann ein klassischer Grundrechtskonflikt sein, also es muss nicht immer ... Es ist halt schon immer aufbauend auf die Anne Frank Lebensgeschichte und dann gibt's halt verschiedene Zweige, die da weggehen. Bei dem Projekt ist halt der größte Zweig jetzt die Filmproduktion und public debates, das ist recht aufwendig, und dann gibt's kleinere: Wir machen Studienreisen, das geht dann schon wieder in Richtung Erinnerungsorte, Gedenkstätten.“ (I-7, 6)

Hörburger beschreibt die Rolle der Lebensgeschichte von Anne Frank dabei als „Basis“ (ebd., 11), als „Initial-story“ (ebd., 22) oder sie selbst als „Bezugsperson“ (ebd.). Die Bezeichnung „Aufhänger“ treffe es aber nicht, sei „negativer“ (ebd.):

„Es ist mehr als das. [...] Man muss schon zugeben, der Name Anne Frank ist riesengroß und viele Projekte könnten wahrscheinlich nicht realisiert werden, wenn der Name Anne Frank nicht dabei wär'. Weiß ich nicht. Oder sagen wir vielleicht mehr die Anne Frank

Organisation, weil die einfach weltweit tätig ist und groß ist, da geht man davon aus, dass die ... das ist halt institutionell.“ (Ebd., 21)

Zudem könne man „mit der Geschichte Leute motivieren zu anderen Themen zu kommen“ (ebd., 22). Und:

„Die Jugendlichen können sich meistens ganz gut damit identifizieren, kennen das meistens schon, das ist eine sehr interessante Geschichte, *ein sehr interessantes Mädels gewesen, die sehr positiv war*, ja, es passt sehr gut in die Generation rein, also in das Alter, sag ich mal. Und darüber hinaus geht's eigentlich darüber, ‚He, was bedeutet das für euch?‘. Wir sind da nicht irgendwie ein Anne-Frank-Marken-Vertrieb, sondern da geht's darum überhaupt ... Also da soll nicht rauskommen, ‚Ah, das arme Mädchen und wie schlimm ist's dem gegangen!‘, sondern da soll eigentlich rauskommen, was passiert eigentlich heute in der Klasse so, Richtung Diskriminierung, Richtung, ja, wo gibt's Parallelen und was machen wir, wenn sowas auftaucht. [...] Das ist eigentlich das Ziel, das wir haben für uns: dass der Zusammenhang klar ist.“ (Ebd., 11)

Als Beispiel der politischen Bildung über die Person der Anne Frank erwähnt er folgendes:

„Du kannst zum Beispiel die ganzen Menschenrechte, die Entstehung der Menschenrechte kannst du auch ganz gut damit erklären, wenn du sie einfach mehr auf eine Person runterbrechen kannst. Also, die Person hat gelebt, da hat's überhaupt keine Menschenrechte gegeben, gar nicht mal ein Recht auf Leben.“ (Ebd., 19)

Diese Verbindungen seien besonders leicht herzustellen, da

„diese Figur Anne Frank schon recht hilfreich [ist], weil's halt recht ein kämpferisches, ehrliches, aber schon recht freches, nicht angepasstes Mädels war [...]. Ja, recht tolerant war sie eigentlich auch. Sie hat halt viele Sachen in sich verbunden, die, die, die, ahhm, zum Aufbau von so einem Projekt recht wichtig sind.“ (Ebd., 19)

Hörburger betont damit die positiven Eigenschaften der Anne Frank, unter anderem dass diese besonders tolerant, kämpferisch, ehrlich, frech, unangepasst und positiv gewesen sei. Zudem könnten sich Jugendliche besonders einfach mit ihr identifizieren. Die Überbetonung der (angeblichen) Toleranz sowie der Hoffnung des Mädchens während der Zeit im Versteck entspricht einer weit verbreiteten Rezeptionsweise des Tagebuches. Wolfgang Benz (2004, 100) merkt dazu an: „Die Identifikation mit der kleinen Anne, die begabt und frühreif im Versteck lebt, deren spätere Demütigungen dem Leser erspart

bleiben, weil sie erst nach der Niederschrift einsetzen, ist emotional ohne besondere Mühe zu bewerkstelligen.“¹³⁰ Schon in den 1950er-Jahren hat der Psychoanalytiker und KZ-Überlebende Bruno Bettelheim gegen die im Dienste des Positiven stehende Derealisierung des historischen Dokuments in amerikanischen Dramatisierungen protestiert: „Wenn alle Menschen ‚in ihrem tiefsten Innern gut sind‘, dann hat es in Wirklichkeit nie ein Auschwitz gegeben, kann ein solches Auschwitz nie wiederkehren.“ (Bettelheim 1982, 258) Auch Hanno Loewy kommt auf diesen Trend zu sprechen und hebt anhand von Beispielen hervor, wie in der deutschen Übersetzung des Tagebuches (durch Anneliese Schütz und Otto Frank 1950) beispielsweise gehässige Bemerkungen gegen „die Deutschen“ in „die besetzende Macht“ modifiziert oder gänzlich gestrichen wurden. (Vgl. Loewy 1998, 24f.)

Auch bei Morah steht die Thematisierung von Täter*innenschaft nicht im Vordergrund, sondern das Gedenken der Opfer und die Gemeinschaftserfahrung. Bei der Darstellung der Opfer wird darauf geachtet, dass jüdische Geschichte, jüdische Kultur und jüdische Traditionen vermittelt würden, „wo’s auch nicht ununterbrochen um den Holocaust geht“ (I-5, 13).

Florian Wenninger betont im Interview, dass, im Gegensatz zu den meisten anderen aktiven Vereinen, die Thematisierung von Täter*innenschaft für den Gedenkdienst eine wichtige Rolle spielen würde. (Vgl. I-3, 28) Er kritisiert auch die allgemeine Vernachlässigung dieses Themas. Bei den Studienfahrten des Vereins Gedenkdienst würden Täter*innen wie Opfer thematisiert sowie deren Darstellung. So erkunden die Schüler*innen beispielsweise die Länderausstellungen in Auschwitz selbstständig und

¹³⁰ Benz merkt dazu weiter an: „Das Grauen des Holocaust ist in Annes Tagebuch begreiflicherweise nicht thematisiert, der Beginn für die Autorin und das Ende der Aufzeichnung fallen zusammen. Damit bleibt dem Leser das eigentliche erspart. Die Leiden der Verfolgung sind nach innen verlegt, in die Gemeinschaft der acht Untergetauchten im Hinterhaus an der Prinsengracht in Amsterdam. In ihren Ängsten und Hoffnungen, gespiegelt im Tagebuch, kommt die Katastrophe des Judenmords nur als Widerschein einer Bedrohung – wie die Realität in Platons Höhlengleichnis – zum Ausdruck. Vielleicht macht die Abwesenheit des realen Schreckens, der Wirklichkeit der Deportationen, des Ghettolebens, der Lagerexistenz, der Erschießungsgruben, das Zugrundegehen durch Mörderhand, der vorherigen Erniedrigung, der Würdelosigkeit des Preisgegebenseins, des sechsmillionenfachen Mordes den Erfolg des Buches aus?“ (Benz 2004, 100) Zu fragen wäre hier ergänzend, ob eine derartige Darstellungsweise in einem Täter*innenland nicht eher der Entlastung dient denn einer Konfrontation mit dem Grauen entspricht.

bekommen Fragen mit, wie: „Wie werden die Opfer des KZ Auschwitz dargestellt?“ oder „Werden die Täter*innen dargestellt?“¹³¹

Markus Priller von A Letter to the Stars beschreibt als das Ziel des ersten Projekts, dessen Basis die Veröffentlichung der Opfer-Datenbank des DÖW war, die Personalisierung der Opfer:

„Also Ziel war eigentlich zu versuchen, manchen dieser Menschen, die da mit Namen auftauchen, mit Geburtsdatum und Deportationsdatum, auch wieder ein Gesicht geben. Das heißt mehr über die herausfinden, eventuell auch Nachkommen zu finden, in Archiven Dokumente zu finden oder Bilder. Nachdem beide keine Historiker waren, war das natürlich ein Ziel, das nicht so einfach erreichbar war. Also sie haben nicht gewusst, wie wenig Material es über das Material der Nationalsozialisten hinaus gibt, dass da kaum etwas erhalten ist, außer man kriegt Kontakt zu Familienmitgliedern, die fliehen konnten.“ (I-4, 2)

Im ersten Projekt ging es primär um jüdische Opfer (DÖW-Datenbank), aber vereinzelt auch andere Opfer-Gruppen. Priller betont, dass

„diese personalisierte Form ein sehr guter Zugang sein kann, um Erinnerungsarbeit zu leisten. Wenn Schüler einen persönlichen Zugang zu einem dieser Opfer herstellen können, wenn sie selber etwas herausfinden können, ist die Wirkung, so glauben wir, doch viel nachhaltiger, als wenn sie jetzt nur den klassischen Schulunterricht machen.“ (I-4, 3)

Die Schüler*innen können in den von A Letter to the Stars angebotenen Projekten „ihr“ Opfer selbst auswählen. Der Vertreter des Vereins dazu:

„Ich glaub das war ein ganz ein wichtiger Teil, warum dieses Projekt so gut angekommen ist: Dass es einen persönlichen Zugang zu einer Person gegeben hat. Die Auswahlkriterien waren, was wir schon angesprochen haben, zum Teil natürlich die Herkunft, also der Ort, die Straße, die Hausnummer ... Also sie haben zum Teil versucht, Personen in unmittelbarer Nähe zu suchen, aber es gab, gerade für jene, wo's schwieriger ist, wo es keine Adressen gibt, die am Land wohnen, die aus den Bundesländern kommen, die haben dann oft Kriterien gewählt, wie den Vornamen – den gleichen Vornamen wie den eigenen -, sehr häufig auch das Geburtsdatum. Also: Der oder die haben am selben Tag Geburtstag oder der oder die war gleich alt wie ich zum Zeitpunkt der Deportation oder der Ermordung. Und ich glaub, dass dieser persönliche Zugang das Engagement der Schüler*innen enorm gesteigert hat. Also,

¹³¹ Vgl. Beispiel eines Readers zur Auschwitz-Studienfahrt, welche der Interview-Partner zur Verfügung gestellt hat.

dass sie mal die Möglichkeit haben, jemanden auszuwählen. Also dass es jetzt nicht um die Anne Frank geht, deren Geschichte sie wahrscheinlich auch in der Schule gelesen haben, sondern da gibt's irgendjemanden, zu dem hab ich irgendeinen Bezug! Und sei der Bezug noch so weit hergeholt: Sie haben den Bezug bereits im Auswahlverfahren hergestellt. Und das, glaub ich, war das spannende.“ (I-4, 4)

Im zweiten Projekt, für das die Kontakte des Jewish Welcome Service genützt wurden, wurde zusätzlich versucht, die

„Datenbank noch zu erweitern mit Interessen: Mit der beruflichen Tätigkeit später, mit Hobbys, mit Reisen, mit Interessen für bestimmte Gebiete wie Geschichte oder Musik. Das haben wir deshalb gemacht, weil wir gesehen haben, es ist dann besonders ergiebig und besonders spannend und intensiv, wenn der Schüler über die Lebensgeschichte hinaus noch ein gemeinsames Interesse teilt mit dem Überlebenden. Also wenn eine junge Schülerin, die Klavier spielt, eine Klavierspielerin trifft, dann gibt's einfach Themenbereiche, die weit über das hinausgehen und das ermöglicht dann einen sehr persönlichen intimen Kontakt zwischen der Schülerin und der Überlebenden. Und das haben wir dann noch versucht mit einzubeziehen. Also im zweiten Projekt war das Konzept einfach dass die sich Briefe schreiben.“ (I-4, 5f.)

Es kann an dieser Stelle in Frage gestellt werden, ob die Auswahl der Ermordeten/Überlebenden nach bestimmten Kriterien ein würdevolles Gedenken beziehungsweise einen würdevollen Umgang mit den Überlebenden darstellt. Zudem ist zu bezweifeln, dass dabei die Empathiefähigkeit der Kinder und Jugendlichen und deren Fähigkeit zum Perspektivenwechsel nicht unterschätzt, vor allem aber dass sie damit weiter gefördert wird. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die mittlerweile in der Pädagogik über weite Strecken als Grundlage für soziales Handeln, Kooperationsvermögen sowie das moralische Urteil im Hinblick auf Gerechtigkeit, Fürsorge und Angemessenheit des Handelns in Interaktion mit Anderen gesehen wird (vgl. u.a. Perko 2004 oder Edelstein: http://download.bildung.hessen.de/lakk/netzwerk/uebergreifend/gud/Materialien_allgemein/Edelsteine_-_Werte_und_Kompetenzen.pdf, download: 16.02.2010) kann in den Worten Adornos auch als Grundlage der Anerkennung des Nicht-Identischen, des Besonderen beziehungsweise der Differenz bezeichnet werden. In diesem Sinne wäre es wohl richtiger, nicht die Identifikation mit den Ähnlichen, sondern mit den Unterschiedlichen zu fördern.

Der „private Kontakt“ mit Zeitzeug*innen führe nach Priller bei Schüler*innen wie bei Lehrenden zur besonderen „Verankerung“:

„Ich glaube es ist unglaublich wichtig, dass es diese Arbeit gibt, dass die an Schulen gehen und ihre Geschichten erzählen, aber ich glaub es ist eben noch mal ganz was andres, wenn es diesen privaten Kontakt gibt, der darüber hinaus geht, wo die gesamte Lebensgeschichte miteinbezogen wird und wo man auch, und wo man's auch gemeinsam *lustig* [betont] hat. Dass das alles sein darf, dass die Geschichte *nicht nur eine Bewältigungsgeschichte* ist, die Menschen zutiefst traumatisiert, verstört, was auch immer, sondern dass es auch Wege gibt, damit umzugehen, *vielleicht nicht um zu vergessen*, aber dass man *vieles auch aufgearbeitet* hat im Laufe der Zeit, und dass die *offen auf dich zugehen können, auf dich als Österreicher*, als österreichischer Lehrer oder österreichische Lehrerin. Ich glaub, das ist eine ganz wichtige Erfahrung, dass die sehen, die sind nicht ... Die allermeisten von ihnen, vor allem die, die mitmachen, das ist natürlich auch wieder eine Auswahl, die sind *nicht verbittert* [betont], die kommen, die wollen daher kommen, die wollen natürlich auch ihre Geschichte erzählen, aber die sind auch froh, dich als Menschen kennenzulernen und schätzen das ungemein, dass du diese Arbeit mit deinen Schülerinnen und Schülern machst. Und ich glaub, das mitzukriegen, gibt dem Ganzen eine ganz besondere Tiefe und Verankerung in der Lehrerin oder dem Lehrer.“ (I-4, 24)

Weitere Eigenschaften, die Priller den Zeitzeug*innen zugeordnet, sind: „freundlich“ (ebd., 39), „nett“ (ebd.), „hilfsbereit“ (ebd.), „wertschätzend“ (ebd.) und „in manchen Situationen schwierig [...], weil Aussagen über ‚die Österreicher‘ kommen“ (ebd., 7). Zudem seien die Zeitzeug*innen „tolle Motivatoren und Motivatorinnen“ (ebd., 39). Diesen „guten Opfern“ stellt der Interviewpartner indirekt die verbitterten, vorwurfsvollen Opfer gegenüber, die die Geschichte noch nicht „aufgearbeitet“ hätten. Im Gegensatz dazu beschränkt Adorno den Begriff der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ auf die Nachkommen der Täter*innen und Zuseher*innen. Ein weiterer Aspekt des obigen Zitates ist der Wunsch nach Normalität, nach „Wege[n] damit umzugehen“, die der Verwischung der Differenz („alle hätten etwas aufzuarbeiten“) zugrunde liegt. Weil er „als Österreicher“¹³² die Geschichte schon aufgearbeitet habe, möchte er nun, dass die Überlebenden auf ihn zugingen, dass sie ihn nicht als Nazi sähen, ihm dankbar seien.

¹³² Vgl. Adornos Hinweis auf den Zusammenhang zwischen nationaler Identität und dem Kleinmachen der nationalsozialistischen Verbrechen und der Traumata, die aus ihnen resultieren: „Von all den

Die Reflexion der eigenen Familiengeschichten, des eigenen Schuldzusammenhangs kommt dabei notwendigerweise zu kurz. Die Familiengeschichten der Schüler*innen werden nur deshalb thematisiert, „weil das einfach eine sehr häufige Frage ist, die von den Überlebenden kommt“ (ebd., 16) und nicht weil sie für eine tief gehende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als notwendig erachtet werden. Täter*innengeschichte spielt nur in kleineren Projekten, wie den Reisen, die A Letter to the Stars mit Jugendlichen durchführt insofern eine Rolle, als es wichtig sei, „ein paar wichtige Namen zu kennen, zu wissen, was für Funktionen die hatten, wie wichtig Österreicher waren bei diesen ganzen Ermordungssystemen“ (ebd.). Auf die Frage, ob eher prominente Täter behandelt werden oder ein breiteres Spektrum von Täter*innen und Zuseher*innen, antwortet Priller:

„Ja, prominente Täter. Also dass man die auch kennt. Wir haben einfach gemerkt, Schüler, die kennen Hitler, sie kennen vielleicht noch Goebbels, vielleicht noch Eichmann und Mengele könnte sein, aber dann hört sich's auf. Einen Globocnik oder so kennen sie nicht. Und das war einfach wichtig, dass wir ein paar mehr Namen bringen und die Hintergründe, welche Funktion die hatten. Aber auch über Arisierungen zu reden: Was heißt das eigentlich? Was ist da passiert? Wie schnell ist das eigentlich gegangen? Wie groß muss die Beteiligung der Bevölkerung gewesen sein, dass so was überhaupt funktioniert?“ (I-4, 16)

In größeren Projekten wie „Blumen der Erinnerung“ werde Täter*innenschaft automatisch thematisiert:

„Wo wird Täterschaft expliziter gemacht als hier? Natürlich sagen wir nicht, wir gehen jetzt hin und legen eine Rose vor das Haus der Täter, aber natürlich ist eine Beschäftigung mit einem Opfer immer auch eine Beschäftigung mit dem Täter!“ (I-4, 34f.)

Auch in Bezug auf die Thematisierung von Täter*innenschaft, Täter*innen, Mitläufer*innen, Retter*innen und Opfern entsteht alle Interviews betrachtet ein sehr heterogenes Bild. Die Vertreter*innen des Bildungsministeriums betonen, dass die

Versuchsteilnehmern, die sich in Abwehr befinden, ist kaum einer so geartet, daß er etwa vertreten würde: es ist in Ordnung, daß sie umgebracht worden sind. Sondern es handelt sich meist um den Versuch, die eigene überwertige Identifikation mit dem Kollektiv, zu dem man gehört, in Übereinstimmung zu bringen mit dem Wissen vom Frevel: man leugnet oder verkleinert ihn, um nicht der Möglichkeit jener Identifikation verlustig zu gehen, welche es Unzähligen psychologisch allein erlaubt, über das unerträgliche Gefühl der eigenen Ohnmacht hinwegzukommen.“ (Adorno 1986a, 150)

Behandlung von Täter*innen und Opfern im Wandel begriffen sei. Ende der 1990er-Jahre, als erinnern.at gegründet wurde, wurde der Fokus vor allem auf die Opfer gelegt. Ziele waren/sind eine personalisierte Darstellung der Opfer, die auch ihr Leben vor (und im Falle von Überlebenden nach) Auschwitz miteinbezieht. Überwinden wollte man damit die bis dahin vorherrschende anonymisierende Darstellung der Opfer, zumeist aus der Perspektive der Täter*innen. Erst seit kurzem finden auch die Erkenntnisse der Täterforschung (weniger der Täter*innenforschung) Eingang in die Lehrer*innenfortbildung. In vielen Schulbüchern ist die Art der Darstellung von jedoch nach wie vor nicht zufriedenstellend. Der Vertreter der KZ-Gedenkstätte Mauthausen warnt vor einer der Entlastung dienenden Art des Eingangs der Täterforschung in die Pädagogik. Die Erkenntnis, dass die nationalsozialistischen Täter*innen Menschen aus der Mitte der Gesellschaft waren, dürfe bei den Schüler*innen nicht den Eindruck hinterlassen, jede*r sei wie ein*e nationalsozialistische*r Täter*in.

Im Verein Morah steht das Gedenken der Opfer im Vordergrund. Die Behandlung von Täter*innenschaft ist in den Projekten des Vereins nicht verankert. Anders beim Verein Gedenkdienst, bei dessen Studienfahrten und Workshops die Auseinandersetzung mit Täter*innenschaft eine wichtige Rolle spielt, ebenso wie über Darstellungsweisen von Täter*innen und Opfer reflektiert werden soll.

Der Anne Frank Verein Österreich sowie A Letter to the Stars stellen die Thematisierung von Opfern des nationalsozialistischen Vernichtungswahns in den Mittelpunkt und wählen für ihre Arbeit einen personalisierten Zugang. Peter Hörburger weist auf das Identifizierungspotential der Jugendlichen mit der Person der Anne Frank hin und betont, dass diese sehr tolerant und positiv gewesen sei. Auch Markus Priller bezieht sich immer wieder (ausschließlich) auf die positiven Eigenschaften der Zeitzeug*innen, die sich an den Projekten von A Letter to the Stars beteiligen. Kontrastieren könnte man diese Perzeptionen mit Adornos Aussage, er „glaube [...] 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 [...]“. (Adorno 1970a, 89f.) Vielmehr sollte man, Adornos Ansicht zufolge, im Sinne der „Wendung aufs Subjekt“, die Argumentation auf jene wenden, zu denen man spreche: „Ihnen wären die Mechanismen bewusst zu machen, die in ihnen selbst das Rassevorurteil verursachen.“ (Ebd., 27) Zu

überlegen wäre auch, inwiefern der ständige Bezug auf positive Qualitäten der Opfer, deren Toleranz und (im Falle von Markus Priller) der Hinweis darauf, dass die Überlebenden das Geschehene bereits bewältigt hätten, der Schuldentlastung dient und einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Opfern sowie einer Aufarbeitung der Vergangenheit im Sinne Adornos entgegensteht.

Alle Interviews betrachtet, kann resümiert werden, dass die Auseinandersetzung mit Täter*innenschaft erst langsam Eingang in die schulische Vermittlung von Nationalsozialismus und Auschwitz findet. Die Arbeit einzelner Vereine, wie dem Verein Gedenkdienst, stellt hier eine Ausnahme dar. Eine personalisierte Darstellung der Opfer hat bereits in den 1990ern (vereinzelt mit Sicherheit auch vorher) Eingang gefunden und ist sowohl den Vertreter*innen des Unterrichtsministeriums als auch allen Interviewten zivilgesellschaftlicher Vereine ein großes Anliegen. Die Art und Weise der Thematisierung von Täter*innen und Opfern birgt jedoch teils (siehe oben) wiederum Problematiken in sich.

Kategorie B2: Antisemitismus

Adorno misst dem Antisemitismus einen zentralen Stellenwert in seinem Werk bei – so auch in den erziehungstheoretischen Schriften. Welchen Platz findet der Antisemitismus im Konzept von Holocaust Education? Und in welcher Weise wird der Antisemitismus in der gegenwärtigen Holocaust Education in Österreich thematisiert? Adorno betont die gesellschaftlich-ökonomischen Wurzeln und die psychologischen Funktionen des Antisemitismus. Wird darauf Bezug genommen? Des Weiteren zieht Adorno klare Trennlinien zwischen Rassismus und Antisemitismus. Wie sieht das im Bereich der Holocaust Education aus? Wird auf aktuellen, sekundären Antisemitismus eingegangen, dem Adorno auch mehrere Schriften gewidmet hat?

Der Vertreter von erinnern.at antwortet auf die Frage nach dem Stellenwert von Antisemitismuskritik in der Vermittlungsarbeit:

„Ja, also wir sind dran, wir haben das schon zum Thema gehabt, immer wieder einmal. Also erst einmal, es gibt eine interessante Beobachtung, wenn man mit österreichischen Lehrern redet, die sagen Antisemitismus das ist für uns kein Thema.“ (I-1, 12)

Dies sei „eine ziemlich Mainstream-Geschichte“ (ebd., 12), auch wenn die „Sensitivität“ (ebd.) der Lehrer*innen mittlerweile wachse. Bis vor ein paar Jahren habe das Bewusstsein jedoch folgendermaßen ausgesehen:

„Vor einigen Jahren hätte man’s noch sehr generell sagen können. Die hätten gesagt, Antisemitismus ist kein Thema, was für uns ein Thema ist, ist Rassismus und dort vor allem Ablehnung von türkischen Zuwanderern und muslimischen Migranten, Immigranten, sagen wir’s mal so. Das ist für uns ein Thema. Und dann ist Sprache auch noch Thema. Also wir haben ein großes Seminar gemacht, ein Bundesseminar, zum Thema Geschichtsbewusstsein von Migranten und Migrantinnen. Das Thema war Geschichtsbewusstsein, Antisemitismus war nicht so wirklich ein Thema, aber Sprachdefizite bei Immigrantenkindern – ein Riesenthema: Berufsschulen, rassistische Geschichten, bis zu Gewalttätigkeiten: ein Riesenthema. In den Gymnasien alles gefiltert, gefiltert, gefiltert, weil in den Gymnasien Migrantenkinder ja quasi nur vorkommen, wenn sie aus bildungsnahen migrantischen Schichten kommen, also einen ziemlich hohen Assimilierungsanteil haben, oder wenn sie Migranten sind, die einen hohen Ähnlichkeitswert haben, also Bildungsbürgergruppen und so weiter ... also in den Gymnasien geringes Bewusstsein.“ (Ebd.)

Werner Dreier weist auf den Widerspruch hin:

„Es gibt einerseits, immer wieder konstatiert, einen ziemlich hohen Antisemitismus in der österreichischen Gesellschaft, parallel ein unterentwickeltes Bewusstsein im Bildungswesen für den Antisemitismus. In dieser Situation agieren wir.“ (Ebd.)¹³³

¹³³ So antworten, einer Studie der Anti Defamation League vom Februar 2009 zufolge, 47 Prozent der Österreicher*innen, dass Jüdinnen*Juden Israel gegenüber loyaler wären als gegenüber Österreich. 36 Prozent gehen konform mit der Aussage, Jüdinnen*Juden hätten zu viel Einfluss auf die Geschäftswelt. Ungefähr gleich viele (37 Prozent) unterstützen auch die Aussage, Jüdinnen*Juden hätten zu viel Einfluss auf internationale Finanzmärkte. So geben auch 43 Prozent den Jüdinnen* Juden viel oder zumindest ein bisschen Schuld an der aktuellen Finanzkrise. 55 Prozent meinen zudem, Jüdinnen*Juden würden nach wie vor zu viel über den Holocaust sprechen. 17 Prozent stimmen ganz oder annähernd mit der Aussage überein, Jüdinnen*Juden trügen die Schuld an Jesus’ Tod. 28 Prozent geben an, ihre Meinung über Jüdinnen* Juden sei geprägt von den Handlungen des Staates Israel usw. Vgl. online: http://www.adl.org/Public%20ADL%20Anti-Semitism%20Presentation%20February%202009%20_3_.pdf, download: 22.01.2010.

Auch in den Schulbüchern werde der Antisemitismus aber nach wie vor wenig zufrieden stellend behandelt:

„Also ich glaub, dass es da schon vorkommt. Also ich meine, was kann man sagen, wie kommt Antisemitismus heute in Schulbüchern vor, sagen wir’s mal so? Also Antisemitismus kommt heute in Schulbüchern vor, manchmal so ein bisschen mittelalterlich, traditionelle Judenfeindschaft oder wie auch immer das dann auch genannt wird: religiöser Antisemitismus, ... Wir haben da unterschiedliche Begriffe. [...] Kreuzzüge und so, da kommt manchmal was vor. Dann taucht er manchmal auf im 19. Jahrhundert, dort vor allem als deutschnationaler Antisemitismus und dann taucht er auf als nationalsozialistischer Judenhass, danach praktisch nicht mehr. In seiner christlich-sozialen, katholischen Variante vor dem NS eher auch selten und wirklich so dass man was begreift, eher überhaupt nicht.“ (Ebd., 23)

Dreier betont als Schulbuchgutachter auch in diversen Texten, dass „eine Bearbeitung von Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“ weitgehend fehlt (vgl. Dreier 2008, 171) und manche Formulierungen gar „als antisemitisch einzustufen“ seien (vgl. Dreier 2005, 218).

Aber auch in den Fortbildungen von erinnern.at habe Antisemitismus bisher noch keinen zentralen Stellenwert eingenommen. Dreier führt an, dass es bereits vereinzelt Seminare zum Thema Antisemitismus gegeben habe, aber „keine systematische Initiative Antisemitismus“ (I-1, 23). Man wolle sich dem Thema aber fortan „noch systematischer zuwenden, nicht nur in Einzelveranstaltungen“ (ebd.).

Das Bildungsministerium habe erinnern.at den Auftrag gegeben, „ein Lehr- und Lernmaterial über Antisemitismus/Rassismus zu entwickeln“ (ebd., 12). Es soll sich dabei um eine überarbeitete Version jener Hefte handeln, die das Office for Democratic Institutions and Human Rights der OSZE und das Anne Frank Haus Amsterdam gemeinsam entwickelt haben.

„Die Vorstellung war, die werden einmal entwickelt und dann in nationalen Adaptionen eigentlich im Wesentlichen nur übersetzt herausgegeben. Da hat man aber relativ schnell festgestellt, das funktioniert so nicht. Nationale Adaptionen heißt eben vor dem Hintergrund der von mir geschilderten Differenz, bei aller Ähnlichkeit in Europa, aber doch eine spezifische Differenz, braucht’s spezifische Zugänge im Bildungswesen, weil sonst kapieren die das nicht, die einzelnen Lehrer, weil die in ihrem Diskurs stecken, in ihrer Sicht stecken

und dort müssen sie abgeholt und quasi dort hingeführt und hinbegleitet werden, wo man gern hätte, dass sie sind mit ihrem Bewusstsein. [...] Und dann Methoden zur Verfügung stellen. Jetzt, wir sind beauftragt mit der österreichischen, nationalen Adaption.“ (Ebd., 13)

Die neuen Materialien erscheinen voraussichtlich Ende 2010. Bisher finden sich zwar auf der Homepage von erinnern.at Unterrichtsmaterialien zum Antisemitismus sowie Guidelines für Lehrer*innen, jedoch keine spezifisch für den Gebrauch in Österreich produzierten.¹³⁴ Werner Dreier betont die nationalen Spezifika des Antisemitismus und meint:

„In Österreich haben wir einen Antisemitismus, der eine eigene Tradition hat, eine sehr alte, sehr Mainstream-Tradition hat und andererseits haben wir auch Formen von neuem Antisemitismus, von Antisemitismus im Zusammenhang mit Globalisierung mit Palästinakonflikt. Wir haben sehr viel Entlastungsantisemitismus, also quasi Antisemitismus, der Juden abwertet, um die eigene Schuld an den Verbrechen gegen die Juden leichter ertragbar zu machen – vermeintlich. Also, wir haben schon eine spezifische Situation.“ (Ebd., 13)

Gegenwärtig werde jedoch vor allem der Antisemitismus arabisch-stämmiger Jugendlicher problematisiert. (Vgl. ebd., 13)

Auch Martina Maschke bezieht sich im Interview auf die neuen Antisemitismus-Materialien, die „aus der internationalen Vernetzung [...] herausgewachsen“ seien, für die auch die Abteilung Bilaterale Angelegenheiten des bmukk stehe. (Vgl. I-8, 6) In Bezug auf die Adaption betont sie:

„Wir legen Wert auf Seriosität. Es muss gut sein. Es muss ... Ich mein' irgendetwas abzukupfern aus anderen Ländern macht keinen Sinn. Das ist auch nie das Prinzip von erinnern.at gewesen, sondern schon sich anzuschauen, was macht das Umfeld, aber was benötigt das österreichische Bildungswesen und was sind die Besonderheiten auch der österreichischen Geschichte auf die da Rücksicht genommen werden muss.“ (Ebd., 7)

Auch Manfred Wirtitsch vom Bildungsministerium verweist auf die neuen Materialien und ergänzt, diese sollen „ein Angebot“ darstellen. Exemplare können wahrscheinlich bei erinnern.at oder „Zentrum Polis“¹³⁵ bestellt werden. Ein flächendeckendes Verschicken,

¹³⁴ Siehe: http://erinnern.at/e_bibliothek/antisemitismus-1/antisemitismus, download: 22.01.2009

¹³⁵ Vgl. <http://www.politik-lernen.at/>

führe jedoch eher dazu, dass Materialien in der Schulbibliothek verschwänden. Ob jemand tatsächlich mit den Materialien arbeite und das Thema Antisemitismus behandle, könne man letztlich nicht überprüfen. (Vgl. I-6, 30)

Auf die Frage, ob die Geschichte des Antisemitismus explizit im Lehrplan verankert sei, meint Manfred Wirtitsch, es sei „eine semantische Frage, ob man bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust den Antisemitismus ausblenden kann“ (I-6, 8). Er betont:

„Ich glaub einen Anknüpfungspunkt gibt's schon, wenn man sich mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust beschäftigt, kommt man bei dem Thema Antisemitismus nicht vorbei.“ (Ebd., 30)

Auf den Hinweis der Gefahr, dass das Thema Antisemitismus somit auf die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung von Jüdinnen*Juden reduziert vermittelt werden könne, stimmt Wirtitsch zu:

„Man könnte das reduzieren, ja. [...] Klar, man könnt's natürlich auf diesen Zeitraum eingrenzen. [...] Wobei wenn man sich doch auch mit dem Thema Politik beschäftigt, weiß ich nicht, ob man wirklich dran vorbei kommt. Aber es stimmt, es steht nirgends dezidiert „Man muss.““ (I-6, 30)

Weder im „Allgemeinen Bildungsziel“ und den „Didaktischen Grundsätzen“, die den ersten Teil des Lehrplans bilden, noch im Lehrplan des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung findet sich jedoch der Begriff Antisemitismus. Dort sind die Themen „organisierter Massenmord“ und „Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust“ (seit 2008) festgehalten, Geschichte und Wesen des Antisemitismus jedoch nicht verpflichtend verankert. Auch im Geschichte-Lehrplan für die Epoche des Mittelalters oder das 19. Jahrhundert finden sich im Rahmenlehrplan keine Verweise.

Alle drei Vertreter*innen des Bildungsministeriums stimmen darin überein, dass das Thema Antisemitismus im Bildungswesen bisher vernachlässigt worden ist und legen große Hoffnungen in die neuen Materialien der OSZE und des Anne Frank Hauses beziehungsweise deren Überarbeitung durch ein österreichisches Team.

Sekundärer Antisemitismus ist bislang kein Thema, dessen Bearbeitung im Unterricht forciert wurde. Werner Dreier attestiert diesbezüglich auch auf Seiten der Lehrkräfte noch

eine Notwendigkeit zur „Aufklärung der Aufklärer“. Während der Fortbildungsseminare österreichischer Lehrkräfte in Israel würde der Nahostkonflikt in den Diskussionen und Berichten zum Teil deutlich mehr Raum einnehmen als ihm zukäme.

„Schon in Israel selbst fordern die Lehrer/innen regelmäßig eine verstärkte Beschäftigung mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt, und die Diskussionen werden gerne dann emotional, wenn die aktuelle Situation das Thema ist und nicht die Geschichte der Shoah. Den Gruppen fällt es sichtlich schwerer, über den Mord an den europäischen Juden zu sprechen, als über die Gegenwart in Israel/Palästina. Zum Nahost-Konflikt werden aus der Perspektive einer als gesichert geglaubten, auf Neutralität und oftmals auf Pazifismus gebauten österreichischen Nachkriegsidentität meist klare – und gegenüber Israel überwiegend kritische – Positionen formuliert.“ (Dreier 2005, 216f.)

Die interviewten Vertreter*innen der im Bereich Holocaust Education tätigen Vereine messen der Behandlung und Bearbeitung von Antisemitismus einen sehr unterschiedlichen Stellenwert bei.

Peter Hörburger antwortet auf die Frage, nach der Rolle des Antisemitismus in der Arbeit des Anne Frank Vereins:

„Na ja, das ist schon ein Thema, aber wir haben da jetzt nicht wahnsinnig Materialien dazu. Es wird drauf eingegangen, vor allem wenn wieder spezielle Vorfälle waren oder so. Es kommt ein bisschen drauf an, was für ein Projekt und so. Aber ja, doch auf das Thema Antisemitismus wird auf jeden Fall eingegangen. Ob das jetzt irgendwie ... dass man einen eigenen Themenschwerpunkt macht oder nicht, das hängt dann ein bisschen vom Projekt und von der Zeit ab.“ (I-7, 27)

In den Tafeln der Anne Frank Ausstellung, wird laut Hörburger auch auf die Entwicklung des Antisemitismus eingegangen. Es sei dem Verein wichtig zu vermitteln, dass der Antisemitismus nicht von Hitler erfunden wurde. Antisemitismus werde deshalb in der Ausstellung, die chronologisch im Jahr 1918 beginnt, im Zusammenhang mit der Weltwirtschaftskrise erklärt. (I-7, 27)

Im Verein Gedenkdienst wird Florian Wenninger zufolge besonders auf die Vermittlung der Funktionen von Ressentiments geachtet. Wichtig ist ihm der gesellschaftskritische Anspruch. Allgemein sei der Stellenwert der Thematisierung von Antisemitismus von Projekt zu Projekt unterschiedlich:

„Kommt drauf an. Wir versuchen... also natürlich, strukturelle Diskriminierungen sichtbar zu machen und sie in einen funktionalen Rahmen zu setzen, also zu erklären, was für eine Funktion hat's bestimmte Bevölkerungsgruppen zu diskriminieren.“ (I-3, 20)

„Wenn wir von denen das Gefühl haben es gibt kein Vorwissen von denen zu Judenfeindschaft geschweige denn Antisemitismus in einem bisschen größeren Kontext, dann versuchen wir das niederschwelliger zu machen. Dann beschränkt sich die Vermittlung auf das Funktionieren von Judenfeindschaft, auf das Herstellen von Alltagsbezügen sowohl innerhalb der Gruppe als auch innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft ohne dass jetzt aufgedrösel wird, warum gerade die Juden und Jüdinnen in der Vergangenheit Zielscheibe waren. Das ist also nicht klassische Anti-Antisemitismus-Arbeit.“ (I-3, 21)

Der gegenwärtige Antisemitismus werde zwar thematisiert, aber man kläre ihn nicht im Detail, da Zeitrahmen und Vorwissen meist fehlten. Bei den Studienfahrten gebe es aber eigentlich immer Workshops zum Thema Antisemitismus, „es sei denn, die Gruppen wünschen sich was anderes“. (Vgl. I-3, 21) Als Beispiel bringt Wenninger eine Gruppe der Gewerkschaftsjugend, die sich alternativ eine intensivere Auseinandersetzung mit der Rolle der Industrie, der Unternehmensverbände und der Gewerkschaften gewünscht habe sowie einen „allgemeinen Rassismus-Workshop“. In diesem Fall bringe „man das halt im Rassismus rein, als eine Spielart des Rassismus, verzichtet aber auf eigenständige [Bearbeitung].“ (I-3, 22) Der Verein lege jedoch einen Antisemitismus-Workshop im Rahmen einer Studienfahrt nahe. Vereinzelt seien auch schon Workshops an Schulen zum Thema Antisemitismus durchgeführt worden. Auch im Ausbildungs-Curriculum der Guides des Vereins Gedenkdienst ist historischer wie gegenwärtiger Antisemitismus ein Thema.

Auf die Frage, ob Geschichte und Wesen des Antisemitismus bei den Auschwitz-Fahrten des Vereins Morah ein Thema wären, antwortet Pixner-Dirnberger, das falle unter „emotionale Reaktionen der SchülerInnen“:

„Bisher würd' ich sagen, war's Teil der Frage, ‚Mit welchen Reaktionen muss man rechnen und welche Reaktionen gibt's?‘. Es war schon Thema, weil die Frage auch gekommen ist ‚Warum sind wir mit einem Security unterwegs?‘. Die ganzen Gruppen einfach ... Und da hab ich gesagt, na ja, es ist halt in Polen schon einfach möglich, genauso wie hier in Wien, und bei diesen Gruppen jetzt weniger, weil keiner mit Kippah und wirklich jüdisch erkennbar durch die Straßen läuft, aber es gibt halt durchaus unberechenbare Personen, die,

wenn sie merken, um welche Sache es geht, dass die sehr aggressiv reagieren und das gibt es! Das wird mit den Lehrern auch besprochen und da kommt dann meistens das Thema auch: Es ist in Wien einfach so, und das muss man mal ausprobieren, wenn man mit einer Kippah, also mit einer jüdischen Kopfbedeckung durch die Stadt geht, und auch wenn man es nicht glauben will, da erlebt man Dinge ... Da ist es einfach vorhanden. Und das ist natürlich etwas, was man den Lehrern schon so mitteilt und was klar so Thema ist und zwischen den Gesprächen immer wieder zum Thema wird, weil wir unterhalten uns viel mit den Lehrern während der Reise und da kommt das halt schon irgendwie auf. Und damit umzugehen ist Teil des Vorbereitungsworkshops. Inwieweit das jetzt konkret geht ... Also welche Texte sie da machen, welche Übungen, das weiß ich jetzt nicht konkret.“ (I-5, 14f.)

Auf der Homepage führt der Verein als Element der Vor- und Nachbereitung die Beschäftigung mit den Mechanismen von „Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus“ (<http://morah.at/morah.htm>, download: 22.01.2009) an. Antisemitismus wird nicht dezidiert erwähnt.

Markus Priller von A Letter to the Stars betont, Begegnungen mit Überlebenden würden helfen, um den Antisemitismus abzubauen:

„Es ist zum Beispiel glaub ich ganz wichtig gewesen für viele, einfach mal einen Juden oder eine Jüdin kennenzulernen. Es gibt in vielen Bundesländern ... Ich glaub die meisten jungen Menschen in Österreich, die haben noch nie einen Juden oder eine Jüdin gesehen. Da gibt's immer noch irgendwelche Hirngespinnste, die da im Kopf herumhängen und ich mach mit ihnen auch ganz bewusst eine Übung zum Beispiel in den Vorbereitungsseminaren auf die Reisen – ich sag das auch Lehrern, also auch bei Lehrervorbereitungen mach ich das – dass ich sag ‚Stellt einmal die Frage: Bist du Jude? Was passiert mit dir?‘“ (I-4, 22)

Priller betont die Wichtigkeit, diese Begegnungen vor allem am Land zu ermöglichen:

„Auch ein paar aus Israel, die waren vom Land Kärnten, ich glaub vom Haider persönlich, eingeladen. [...] Das ist auch ein ganz wichtiger Teil: Es sind Überlebende in die hintersten Täler gefahren [...]. In die extremsten Seitentäler kommt plötzlich ein Jude oder ein jüdischer Überlebender an die Schule und spricht über ihre Erfahrungen.“ (I-4, 23)

Priller hebt jedoch hervor, dass A Letter to the Stars kein „Antisemitismusprojekt“ sei. Angesprochen auf ein bekanntes Zitat von einem der Vereinsgründer, Andreas Kuba: „Bei unserem Projekt geht es ganz bewusst nicht um Antisemitismus. Das Projekt ist nicht dazu

da, Antisemitismus zu bekämpfen. Wir sind nicht gegen etwas, sondern für etwas.“¹³⁶, behauptet Priller, das Zitat sei aus dem Kontext gerissen worden, aber:

„Der zentrale Punkt ist natürlich der: positive Zugänge! Nicht sagen, das war so schlimm, das war so grauslich, das war so ... Sondern: Wir können etwas tun, wir machen eine Aktion, wo wir etwas tun, wir sind eine aktive Gesellschaft, wir möchten zeigen, dass sich in Österreich etwas verändert hat, das stimmt, das ist der positive Zugang, den gibt's auch nach wie vor. Antisemitismus in dem Sinne ... natürlich ist Antisemitismus, das ist ja sowieso ein Thema, aber wir sagen nicht, wir machen ein Antisemitismusprojekt, das sagen wir nicht ... Ich glaub, das war die Message, die damals auch meine Kollegen rüberbringen wollten: Wir sind kein Antisemitismus-Projekt im Sinne von, das ist unser deklariertes Ziel. Dass das Teil des Projekts ist, ich mein, das ist ja bei so einem Projekt so was von evident! Dass es eine massive Beschäftigung mit Antisemitismus in Österreich bedeutet, wenn du Lebensgeschichten recherchierst, von Ermordeten, Überlebenden, jeder von denen erzählt seine Geschichte seines persönlich erlebten Antisemitismus. Es ist ja völlig absurd, so ein Projekt zu machen und zu sagen, wir machen ein Projekt, in dem wir Antisemitismus ... Also es klingt so, es klang so in diesem Artikel, bei denen, die das immer wiederkauen, als wär' das ein Projekt bei dem Antisemitismus ausgeklammert werden soll. Also das find ich einfach so ... ich find es einfach völlig abstrus.“ (I-4, 37)

Insgesamt kann das Fehlen einer expliziten, tief gehenden Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem Wesen des Antisemitismus, welche Besonderheiten und aktuelle Spielformen thematisiert, konstatiert werden. Einen Schwerpunkt auf die Geschichte oder die Funktionen des Antisemitismus legt keiner der befragten Holocaust Education-Akteur*innen. Wiederholt findet sich die Annahme, Antisemitismus würde *implizit* „irgendwie“ mit-behandelt werden, ohne dass ihm *dezidiert* (im Lehrplan oder in Projekten) ein hoher Stellenwert eingeräumt werden müsse. Während die Vertreter*innen des Bildungsministeriums mit den Materialien der OSZE und des Anne Frank Hauses Amsterdam beziehungsweise deren Adaption und Fortbildungen künftig die Anti-Antisemitismus-Arbeit forcieren wollen, spricht auf Seiten der direkt mit Schüler*innen

¹³⁶ Das Zitat bezieht sich auf ein Interview von Hannah Fröhlich mit Andreas Kuba, veröffentlicht unter dem Titel „Springtime for Hitler – Gespräche über ‚Letter to the Stars‘“, in: Risse im Context XXI. Magazin zur Alpenbegradigung, Heft 2-3, 2003, Wien.

arbeitenden Vereine keine*r von dieser Notwendigkeit. Der Vertreter von „A Letter to the Stars“ betont sogar, dass es sich um kein „Antisemitismusprojekt“ handle und bringt ein solches in Widerspruch zu einem „positiven Zugang“, der dem Verein wichtig sei. Er betont dennoch die Wirksamkeit der persönlichen Begegnungen mit Jüdinnen*Juden zur Bekämpfung des Antisemitismus. Lediglich der Vertreter des Vereins Gedenkdienst spricht die Bekämpfung des Antisemitismus durch das Aufklären über die Funktionen des Ressentiments an.

Auch die Bearbeitung von sekundärem Antisemitismus bleibt ausgespart. Einzig der Vertreter von erinnern.at problematisiert, dass es an Sensitivität der Vermittelnden in Bezug auf dieses Thema mangelt. Im Sinne Adornos wäre hier vorerst eine „Erziehung der Erzieher“ (Adorno 1970a, 25) zu fordern.

Kategorie B3: NS-System & Gesellschaftskritik

Adorno räumt Auschwitz zwar einen einzigartigen Platz in der Geschichte ein, sieht den Holocaust jedoch nicht grundlegend als Zivilisationsbruch an. Jede Erziehung ist für ihn hinfällig, wenn sie nicht darauf hinarbeitet, die gesellschaftlichen Verhältnisse in emanzipatorischer Weise zu verändern und auch unabhängig von direktem erzieherischem Engagement Emanzipation zu bewirken versucht wird. Wie sieht das im Bereich der Holocaust Education aus? Werden gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse damals/heute thematisiert? Wird Gesellschaftskritik betrieben? Wird auf das System des Nationalsozialismus eingegangen?

Der Vertreter von erinnern.at spricht nicht von Holocaust Education, sondern von „Lehren und Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust“ (I-1, 4) und gewährt damit bereits begrifflich der Vermittlung des Nationalsozialismus als System einen gewichtigen Stellenwert. Aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse sind insofern ein wichtiges Thema, als dass bei österreichischen Lehrer*innen ein Bewusstsein für gegenwärtigen Rassismus und Antisemitismus geschaffen werden soll und zu diesem Zwecke von erinnern.at Lehr- und Lernmaterial zur Verfügung gestellt werden wird. (Vgl. ebd., 12f.) Dreier verortet das Lehren und Lernen über NS und Holocaust innerhalb der politökonomischen Strukturen. Vorfälle wie jener in Ebensee würden widerspiegeln „was sonst in unserer Gesellschaft

auch vorkommt, auch in den politischen Parteien“ (ebd., 14). Mit dem „Geschichte-und-Gegenwarts-Prinzip“ (ebd., 24), soll sichergestellt werden, dass die Vermittlung von NS und Holocaust auch „gegenwärtige Relevanz“ (ebd.) für die Schüler*innen erlangt. Aus diesem Grund müsse auf die „gegenwärtige Gedächtnis-, Erinnerungs- oder Diskursgemeinschaft“ (ebd.) Bezug genommen werden. Dreier spricht sich damit für eine Veränderung der gesellschaftlichen, politischen Verhältnisse aus und wendet sich gegen die Vorstellung einer „Bildungsgeneralprävention“ (ebd.), die unabhängig von diesen Veränderungen funktionieren würde. Über die Themen Rassismus und Antisemitismus hinaus würden auf der Homepage von erinnern.at auch Texte zu Rechtsextremismus/Revisionismus oder zur generationsübergreifenden Weitergabe von Holocaust-Erinnerung und Traumata zum Download zur Verfügung gestellt. Welche Rolle die Thematisierung der politisch-ökonomischen Verhältnisse auf einer abstrakten Ebene (Gesellschaftstheorie) spielt, bleibt unklar.

Martina Maschke verweist auf Yehuda Bauer, der den Holocaust als „unprecedented watershed event“ definiert, da „ein Genozid in der umfassenden Art und Weise wie er betrieben worden ist, so zuvor noch nie existiert“ (I-8, 14) habe. Sie räumt damit der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung einen einzigartigen Platz in der Geschichte ein. Unter Holocaust Education versteht sie die „Bewusstmachung der Faktoren, die damals im Spiel waren“ (ebd., 13), die man mit dem „Heute der jungen Menschen“ (ebd.) verknüpfen müsse.

Manfred Wirtitsch verweist auf die Lehrpläne für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Dort sei festgelegt, dass der „Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems“ sowie auch seine Ideologie im Unterricht behandelt werden müssen. (Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/879/gsk_pb_hs.pdf, download: 14.12.2009) Allgemein spricht sich Wirtitsch für die Vermittlung von mehr Sozial- und Alltagsgeschichte aus. Das neu eingeführte Kompetenzmodell sollte ein erster Schritt in diese Richtung sein. (Vgl. I-6, 18) Gesellschaftliche Verhältnisse heute sollten im erweiterten Unterrichtsfach Geschichte, im Rahmen der Politischen Bildung, ebenfalls eine Rolle spielen.

In Bezug auf die Fortwirkung des nationalsozialistischen Systems im postnationalsozialistischen Österreich und die Kritik der politisch-ökonomischen

Verhältnisse halten sich die Vertreter*innen des Bildungsministeriums zurück. So auch die Vertreterin des Innenministeriums.

Der Vertreter des pädagogischen Bereichs der KZ-Gedenkstätte Mauthausen kritisiert die Vernachlässigung der Vermittlung des nationalsozialistischen Systems:

„Also diese Zentralität des Holocaust in der Gesamtbetrachtung des Nationalsozialismus ist eine neue Erscheinung. Wir sind jetzt wirklich ans andere Extrem gekommen: Heute ist wesentlich weniger die Rede vom Nationalsozialismus und viel mehr die Rede vom Holocaust. Und wenn man mit Pädagogik zu tun hat, ist das noch viel mehr so. [...] Es gibt keine Nationalsozialismus-Education aber es gibt Holocaust Education als Begriff. Und das find ich schon sehr problematisch.“ (I-10, 19f.)

In den KZ-Gedenkstätten könne vor allem der „Zusammenbruch von Systemen“ (I-10, 29) gut analysiert sowie die „Grenze der Legitimität von einer bestimmten gesellschaftlichen Ordnung“ (ebd., 22) diskutiert werden. Manche Fragen Politischer Bildung könnten jedoch nicht mit dem Holocaust abgehandelt werden, so wie:

„Ganz wesentliche Fragen zur Konstitution: Wie entstehen Staaten? Was ist der gesetzliche Rahmen, in dem ein Staat agiert? Was bedeutet citoyen und Bürger? Das sind allgemeine Themen, die nicht mit Tod zu tun haben. Der Nationalsozialismus ist ein – wie Diner das genannt hat – Zivilisationsbruch. [...] Es ist wichtig, die Gefahr, dass eine Zivilisation zusammenbricht durch eine Vernichtung von ganzen Gruppen, zu besprechen, aber es ist nicht das einzige Thema, das bei Politischer Bildung gemacht werden soll.“ (Ebd.)

Gesellschaftliche Verhältnisse auf einer allgemeinen Ebene kritisch zu reflektieren, sei jedoch ein Kernthema des Lehrens über Nationalsozialismus und Holocaust:

„Welche Technik und welche Gefahren hat unsere Gesellschaft in ganz – ja, genau wie die Nazis das zum Ausdruck gebracht haben – ganz neutrale Systeme besitzen eine Gefahr ... das Hannah-Arendt-Thema: der so genannte Schreibtischtäter. Wie erfinden wir oder benützen Systeme, die eigentlich der Entmenschlichung dienen können und in mehreren historischen Momenten auch gedient haben?“ (Ebd., 27)

Das Thema konfrontiere uns „mit wirklich tiefen Fragen der gesellschaftlichen Ordnung: Wie können Menschen miteinander leben? Und dieses Thema ist ansonsten in der Schule, in der Pädagogik, nicht weit verbreitet.“ (Ebd., 20)

Der Anne Frank Verein Österreich legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Vermittlung der Nachwirkungen des Nationalsozialismus sowie gegenwärtiger struktureller Diskriminierungen. Kenne man die nationalsozialistische Geschichte nicht, sei es Peter Hörburger zufolge „unmöglich Österreich zu verstehen, weil einfach die Sachen bis heute daraus entstehen und wahrscheinlich noch eine Weile so weitergehen werden. Stichwort Graf¹³⁷.“ (I-7, 16) Da die Projekte des Vereins Zusatzangebote für Schulen repräsentierten, werde jedoch nicht unmittelbar auf Geschichte und System des Nationalsozialismus eingegangen. Der Schwerpunkt liege in der Gegenwart beziehungsweise auf den „historischen Zusammenhängen“ (ebd.).

Der Vertreter des „gesellschaftspolitischen“ (I-3, 23) Vereins Gedenkdienst ist der Einzige, der explizit von „Gesellschaftskritik“ (ebd., 20) und vom Versuch „strukturelle Diskriminierungen sichtbar zu machen und sie in einen funktionalen Rahmen zu setzen, also zu erklären, was für eine Funktion hat's bestimmte Bevölkerungsgruppen zu diskriminieren“ (ebd.) spricht. Man könne „nicht zeitgeschichtlichen Bildungsunterricht ersetzen“ (ebd., 9) und das gesamte nationalsozialistische System erklären, während der Studienfahrten werde jedoch ausführlich auf das System der Konzentrationslager, die Geschichten der Opfer sowie Täter*innenschaft eingegangen.

Der Verein Morah sieht es als eines seiner (vier) wichtigsten Elemente, dass die

„die Jugendlichen [lernen], dass es bei der Vergangenheitsaufarbeitung nicht um Schuld geht, sondern um unsere Verantwortung für das Heute. Dass die Grundmechanismen, die einst zum Holocaust führten, dieselben sind, die heute noch wirksam sind, wenn es um Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus geht.“ (<http://www.morah.at/morah.htm>, download: 27.01.2010)

Dass zu diesen Grundmechanismen (Adorno und vielen anderen zufolge) auch Nationalismus gehört (siehe C), problematisiert die Vertreterin von Morah jedoch nicht.

Als Ziel des Vorbereitungsworkshops für Begleitlehrer*innen (2010) wird unter anderem folgendes genannt:

„Beschäftigung mit der Frage, wie wir unseren [sic!] unserer Jugend Zeitgeschichte vermitteln können, dass sie erkennen können, dass die Geschichte uns als Nachkommen

¹³⁷ Gemeint ist hier die Ernennung des FPÖ-Nationalrates und Mitglieds der rechtsextremen Burschenschaft Olympia Martin Graf zum dritten Nationalratspräsidenten der Republik Österreich.

mitprägt und etwas mit uns und unserer Gegenwart zu tun hat und dass ein Verständnis darüber Einfluss darauf hat, wie wir mit den daraus abzuleitenden Lehren weitermachen.“ (<http://morah.at/information.htm>, download: 27.01.2010)

Die Vermittlung des nationalsozialistischen Systems spielt bei den Schüler*innenfahrten nach Auschwitz jedoch nur eine geringe Rolle, Kritik der gegenwärtigen politisch-ökonomischen Verhältnisse ebenso. Ziele seien primär das „Gedenken der Opfer“ (I-5, 11) sowie die Begegnungen (vgl. u.a. ebd., 13).

A Letter to the Stars will ebenfalls „nicht die Schule ersetzen“ (I-4, 20). Bei den Projekten gehe es daher weniger um die Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen System als politisch-ökonomisches, als um die Beschäftigung mit den Opfern und Events. Dabei käme es auch zur „Förderung von politischem Verständnis und auch von politischem Denken und Handeln“ (ebd., 40) der Jugendlichen heute. Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen ist kein Thema des Rahmenprogramms.

Materialistisch orientierter Kritik am Nationalsozialismus sowie am gegenwärtigen politisch-ökonomischen System (im Sinne Adornos) scheint nach Aussagen der Interviewpartner*innen in der Holocaust Education kein (großer) Stellenwert eingeräumt zu werden. Die Vertreter*innen zivilgesellschaftlicher Vereine betonen den beschränkten zeitlichen Rahmen der von ihnen angebotenen Projekte und dass sie „die Schule nicht ersetzen“ (I-4, 20) könnten. Die Vermittlung des nationalsozialistischen Systems werde daher oftmals zugunsten der Beschäftigung mit den Opfern vernachlässigt. Der Verein Gedenkdienst sowie der Anne Frank Verein Österreich legen jedoch einen Schwerpunkt auf die Diskussion gegenwärtiger politischer Verhältnisse. Die Vertreter*innen des Bildungsministeriums setzen zwar große Hoffnungen auf das um Politische Bildung erweiterte Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde und das neu eingeführte Kompetenzmodell (siehe C), dass im Sinne Adornos auf das Fortwirken des nationalsozialistischen Systems im postnazistischen Österreich eingegangen wird und im Unterricht ausreichend Raum für Kritik der politisch-ökonomischen Verhältnisse geschaffen wird, kann jedoch bezweifelt werden. So bemängelt auch der Vertreter der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, dass es keine „Nationalsozialismus-Education“ (I-10, 20) gebe und „Fragen der gesellschaftlichen Ordnung: Wie können Menschen miteinander leben?“ in der Schule zu wenig verbreitet seien. (Vgl. ebd.)

DIMENSION C: FORM

Wie sieht das pädagogische Verhältnis im Bereich der Holocaust Education in Österreich aus? Wer sind die Vermittelnden? Wem wird vermittelt? Und: In welcher didaktischen Form geschieht diese Vermittlung? Welche Rolle spielen dabei die familialen Verstrickungen in den Nationalsozialismus, die eigenen Stereotype und Erfahrungen der Lehrenden als auch der Schüler*innen? Wie wird mit Emotionen der Schüler*innen, beispielsweise mit Abwehrreaktionen umgegangen? Inwiefern ist von einer „Wendung aufs Subjekt“ (Adorno 1970a, 89f.) zu sprechen?

Die Vertreter*innen des Bildungsministeriums sind mit Holocaust Education in Form des pädagogischen Verhältnisses Lehrer*in-Schüler*in befasst. Dabei soll durch Fortbildungen und Veränderungen in der Ausbildung gewährleistet werden, dass die Lehrenden ausreichend historisches Wissen – am aktuellen Stand der Wissenschaft – und didaktische Skills zur Verfügung haben. Die Schüler*innen, meist in der achten Schulstufe, also 13, 14 Jahre alt, oder in der Oberstufe, meist im Alter von 17, 18 Jahren, werden primär im Geschichts-Unterricht, in manchen Fällen jedoch auch im Deutsch-, Religions- oder Kunstunterricht, mit Holocaust Education konfrontiert. Das Bildungsministerium empfiehlt jedoch auch den Besuch von KZ-Gedenkstätten oder Museen/Ausstellungen und organisiert über den „ReferentInnenvermittlungsdienst für Zeitgeschichte“ Zeitzeug*innen-Besuche in den Klassen/Schulen. (Siehe Kapitel V/1) Umfassende Vor- und Nachbereitung dieser Besuche werden von erinnern.at empfohlen. Mit Video-, Lehr- und Lernmaterialien wie der DVD „Das Vermächtnis“ soll zudem gewährleistet werden, dass die Zeugnisse der Überlebenden in den schulischen Unterricht gelangen. Werner Dreier dazu:

„Wir möchten, dass unsere DVD ‚Das Vermächtnis‘... jeder, der eine Lehramtsausbildung macht, mal gelernt hat, wie man mit ‚visual history‘, mit biographischen Videozeugnissen umgeht. Das ist eine ‚literacy‘, eine Alphabetisierung quasi, und solche Geschichten möchten wir systematisch in der Lehramtsausbildung drinnen haben.“ (I-1, 18)

Didaktische Empfehlung ist demnach die personalisierte Vermittlung über Biographien. Angeregt werden zudem Projekte, die sich vom Regelunterricht abheben. Beispiele für solche Projekte werden auf der Homepage von erinnern.at oder bei den Vernetzungstreffen

der engagierten Lehrer*innen in den Bundesländern vorgestellt. Erinnern.at will außerdem zukünftig verstärkt „Internet-basierte Lernangebote“ (I-1, 19) offerieren. „Blended learning“ (ebd.) beziehungsweise „distant learning“ (ebd.), also die Verknüpfung von Formen des E-Learnings mit dem „traditionellen“ Präsenzunterricht, sind Dreier zufolge „ein weiteres, zukünftiges Entwicklungsthema“ (ebd.), an dem gerade gearbeitet werde. Das Bildungsministerium empfiehlt zudem insbesondere Projekte/Veranstaltungen rund um den 1997 zum „Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus“¹³⁸ erhobenen 5. Mai. Dreier sieht den Gedenktag als „Verdichtungsraum“:

„Dieser Gedenktag ist ein Anlass wo viele Projekte stattfinden. Und wir fördern, wir versuchen diesen Gedenktag zu promoten, den bekannter zu machen, Lehrer zu ermutigen, anzuregen, was zu tun mit dem Gedenktag und das ist so ein typisches Datum wo gern Projekte rundherum angesiedelt werden, die wiederum längere Zeit brauchen, mit mehreren gemeinsam gemacht werden und so weiter. Also der Gedenktag ist ein für uns sehr wichtiger Teil, weil dieser symbolische Termin einen Verdichtungsraum bietet. Die Wahrscheinlichkeit dass Lehrer sich damit beschäftigen, Schulen sich damit beschäftigen mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust ist höher, wenn’s in den Medien vorkommt, in der Politik vorkommt. Das heißt umso stärker dieser Gedenktag in der Gesellschaft, und umso sinnvoller und relevanter er in der Gesellschaft begangen wird und nicht nur ritualisiert und abgelegt sozusagen, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch in der Schule was passiert und das möchten wir unterstützen.“ (I-1, 20)

Die Reflexion der eigenen Familienhintergründe der Lehrenden als auch der Schüler*innen, ihre Geschichts-Geschichten und Stereotype spielen in den Fortbildungen wie auch in der Umsetzung im Unterricht eine unterschiedlich große Rolle.

So sagt Werner Dreier in Bezug auf die Reflexion der Familienhintergründe in der Lehrer*innen-Fortbildung:

„Ja, also das war immer wieder, also das ist immer wieder ein Thema, bei den längeren Seminaren halt immer ziemlich deutlich. Bei den Ein-Tages-Seminaren muss man da immer Obacht geben, was man da anschauen will und was man besser nicht anschaut. Ahhhhhh,

¹³⁸ Auch in der Benennung des Gedenktages kann auf das Fehlen des Begriffes Antisemitismus hingewiesen werden. Es handelt sich also um ein Phänomen, das von oberster Ebene – Parlament oder ITF – bis hinunter in die kleinen Projekte (oder umgekehrt) vorzufinden ist. (Siehe B2)

ich würd einmal sagen, erst einmal ist das ein Alters-Thema: Also bei Jüngeren [...], da ist die ganze Geschichte relaxter, also die reden relaxter, tun relaxter, gehen damit relaxter um, und ich finde produktiver. Die haben weniger im Hals stecken sozusagen. Ältere haben da oft gern mehr im Hals stecken und das anzuschauen und damit ein bisschen umzugehen, das ist schon eine wichtige Geschichte. Und das tun wir immer wieder. Also [...] wir arbeiten mit einem Psychologen in Israel zusammen, der in diesen Seminaren ... Der Nathan Kellermann, der für Amcha, diese Überlebenden-Betreuungs-Organisation, arbeitet, dort lange Zeit Leiter war, der arbeitet mit so Psychodrama-Geschichten. Wir haben auch in Österreich schon mit Psychodrama gearbeitet, also wir haben in unserer DVD Vermächtnis dieses Thema Emotion.“ (I-1, 21f.)

Emotionen spielen Dreier zufolge jedenfalls eine große Rolle:

„Also Emotion ist für uns ein zentrales Element, bewusstes Wahrnehmen von Emotionen, Umgehen mit Emotionen, also mmmmmmh, das Ich des Lernenden ... dem Ich des Lernenden Raum geben, also das sind schon zentrale Ansätze, die immer wieder unterschiedlich Raum kriegen. Also wenn's ein Seminar gibt über Fotografie des Nationalsozialismus und das geht einen Tag, dann hat's kaum Raum, oder in den Diskussionen, aber das hängt davon ab.“ (I-1, 22)

Auch Manfred Wirtitsch meint in Bezug auf die Vor- und Nachbereitung von Gedenkstättenbesuchen: „Vor allem da musst du auf's Individuum eingehen und ob da Zeit ist, da hab ich meine Zweifel.“ (I-6, 28) Er stellt damit in Frage, ob in der Praxis tatsächlich Zeit und Raum für die Bearbeitung der Emotionen der Schüler*innen bleiben.

Wirtitsch geht als Leiter der Abteilung für Politische Bildung des bmukk insbesondere auf die didaktischen Neuerungen durch das 2008 eingeführte „Kompetenzmodell politischer Bildung“ ein, welches im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung eingesetzt werden soll. Schüler*innen sollen durch Politische Bildung neben Sach- und Methodenkompetenz vor allem auch Urteils- und Handlungskompetenz zum Zwecke eines „reflektierten und (selbst-)reflexiven ‚politischen Denkens und Handelns‘“ (Krammer 2008, 5) erlangen.

In der KZ-Gedenkstätte Mauthausen werden NS-Verfolgung und Vernichtung an Schüler*innen wie auch an andere Zielgruppen vermittelt. Vermittelnde waren bisher primär Zivildienstler, die nach sehr kurzer Einschulung die Standard-Rundgänge durchführten. Seit 2008 wurde nicht nur die Ausbildung der Zivildienstler intensiviert,

sondern auch (2009), durch die Einrichtung und Ausbildung eines „Vermittlerpools“ (I-10, 32), das pädagogische Team erweitert.

„Das sind normalerweise junge Leute, die das neben dem Beruf machen, mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, vor allem aber alle Leute, die das interessiert, die sich damit beschäftigen wollen, also die Motivation mitbringen.“ (Ebd.)

Die Vermittler*innen sollen vor allem in Bezug auf die „Interaktion mit der Gruppe“ (ebd.) geschult werden:

„Wie macht man das? Das heißt es geht nicht nur darum eineinhalb Stunden zu reden vor der Gruppe, sondern es geht um eine bestimmte Interaktion, die sehr vorsichtige Auswahl der Worte, von Körpersprache und vor allem von Fragen, die ich an sie stelle oder Aufgaben, die ich der Gruppe gebe. Die Kunst dabei ist unter Anderem, das in sehr kleinen Abschnitten zu machen, weil 80 Prozent der Zeit wird tatsächlich [...] der Begleiter sprechen, aber dass sie diese Stunde hören werden, müssen sie darauf eingestellt sein. [...] Diese Leute brauchen eine gute Ausbildung und das hat es bisher nicht gegeben. Oktober, November werden wir das zum ersten Mal über sechs Monate machen. Es wird ein Riesenexperiment sein, wo wir eigentlich auf der Basis von unserem Konzept die Ausbildung machen wollen. Die Guides müssen sich eigentlich in den Prozess einbringen. [...] Wie erzähle ich das? Das sind alles ethische Fragen für mich. Wenn ich die Leute, die da kommen, nicht wahrnehme, wie soll ich dann erwarten, dass sie zu einer respektvollen Schlussfolgerung kommen? Wenn sie nur eineinhalb Stunden hören und ich das genauso mit der nächsten Gruppe mache, ohne irgendeinen Bezug zu den Menschen zu schaffen, dass ich sie einmal frage, ‚Wer seid ihr, wo kommt ihr her, warum seid ihr hergekommen, was habt ihr darüber schon mal gehört?‘... [...] Und diese Wandlung ist nicht ganz einfach, das wird in Gedenkstätten nicht oft gemacht.“ (Ebd., 31f.)

Yariv Lapid leitet zudem mit Kolleg*innen an der pädagogischen Hochschule Linz und an der Universität Wien Lehrgänge für Lehrer*innen zur „Pädagogik an Gedenkstätten“. Zusätzlich werden auf der Homepage des Mauthausen-Memorials abrufbare pädagogische Materialien erstellt. Guides des Vermittler*innen-Pools wie auch Lehrer*innen sollen dazu angeregt werden sich zu fragen „Was heißt das, wenn ich sag’, da möchte ich mal mit meinen Schülern hinfahren? Was muss ich mir da überlegen?“ (ebd., 15) sowie sich Fragen über ihre Wahrnehmung durch die Jugendlichen zu stellen:

„Ich bin dabei, Leute zu ermuntern und zu sagen, ‚Habt ihr mal überlegt, wie euch Besucher wahrnehmen, wenn ihr in der Gaskammer steht und ihnen die Geschichte erzählt? Ihr fühlt euch wunderbar, weil ihr ihnen beigebracht habt, wie schrecklich es hier war. Habt ihr euch mal gefragt, was der versteht, wie nimmt er das wahr, wie wirkt das auf einen 14-Jährigen?‘ [...] in der Pubertät.“ (Ebd., 16)

Lapid geht beispielsweise auf den „Voyeurismus“ (ebd., 17) ein, der bei den „Schreckensbeschreibungen“ (ebd.) entstehen kann. Der Vertreter der Gedenkstätte betont zudem, dass

„Erziehung und Lernen über den Nationalsozialismus und die Verbrechen, die damit zusammenhängen vor allem in der Schule stattfinden sollte. Die Gedenkstätte ist nur ein Teil davon. Was wir [...] in der Gedenkstätte leisten können, ist nicht das Gesamtthema, sondern nur ein bestimmter Bereich. Und das ist dann kein abgehandeltes Thema.“ (Ebd., 25)

Aus der „Alltagserfahrung mit Gruppen“ (ebd., 30) wisse man jedoch, dass „60 Prozent [...] eine sehr sehr geringe bis gar keine Vorbereitung“ habe.¹³⁹

Die Projekte des Anne Frank Verein Österreich fußen vor allem auf einem Peer-to-Peer-Ansatz: Schüler*innen führen andere Schüler*innen durch die Ausstellung und ehemalige Guides teilen ihre Erfahrungen in einem Vorbereitungsworkshops den neuen Guides mit. Guides melden sich entweder selbst oder werden von den Lehrkräften vorgeschlagen. (Vgl. I-7, 10) Die Vermittelnden sind also die Schüler*innen selbst, meist im Alter von 15 bis 17 Jahren. (Vgl. ebd., 3). Die Vorbereitung und Moderation bei Ergänzungsveranstaltungen erfolgen jedoch durch Angehörige des Anne Frank Vereins. Lehrer*innen kommt die Rolle der Koordinator*innen zu. (Vgl. ebd., 7) Die Vorbereitung für die Guide-Tätigkeit sieht wie folgt aus:

„Also Vorbereitung ist halt ... Wie soll man sagen? Also Grundvoraussetzung wäre das Tagebuch mal gelesen zu haben. Damit zumindest mal bei der Lebensgeschichte der Anne Frank mal jeder auf demselben Stand ist. Der Rest ... Die Schulen sind so unterschiedlich und die Schüler natürlich auch ... Richtige Vorbereitung von uns wird da nicht verlangt. Da

¹³⁹ Er verweist dabei auch auf den Projektbericht der Auswertung einer Schüler*innenbefragung, die im Zeitraum Dezember 2008/Jänner 2009 von Studierenden des Instituts für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien unter der Leitung von Mag. Gisela Säckl durchgeführt wurde. 56,6 Prozent der Schüler*innen gaben dabei an „gar nicht“ oder nur „in geringem Maße“ (1-2 Unterrichtseinheiten) auf die Fahrt nach Mauthausen vorbereitet worden zu sein. Der noch unveröffentlichte Projektbericht befindet sich im Besitz der Verfasserin dieser Diplomarbeit.

sind schon oft einige dabei, wo man merkt, sie sind da schon wirklich interessiert an dem Thema. Aber im Prinzip würde das [das Lesen des Tagebuchs] schon reichen. Und dann halt, sich halt schon bewusst sein, dass sie nachher Guides sind. Also jemand, der irgendwie nicht so gern reden will, der soll sich das zumindest vorher überlegen, ob er das wirklich machen will. Das sind so Sachen, da schaun' wir schon auch vorher, aber das war jetzt eigentlich noch nie ein Problem. Das ist eh klar. Und die lernen bei uns schon so Techniken, wo sie dann auch leicht reinkommen können auch. Wir schaun', dass sie auch viel abgeben, es soll ja ein Dialog sein, sagen wir's mal so, sondern so viel wie möglich die Besucher der Ausstellung aktiv mit einbinden. Dadurch ersparen sie sich auch viel Arbeit und das Ganze wird interessanter dadurch.“ (I-7, 10)

Der Peer-to-Peer-Ansatz berge zwar die Gefahr, dass Schüler*innen Fehler machen, der Vertreter des Anne Frank Vereins betont jedoch, dass das bei einem Jugendprojekt kein Problem sei:

„Schon klar, da stehen keine Experten. [...] Die machen Fehler. Aber das weiß man ja auch. [...] Aber es ist von vornherein klar, gut, die haben im Normalfall mehr Wissen als die Leute, die da kommen, durch den Workshop, aber natürlich, um das geht's ja nicht. Weil was ist das Schlimme, wenn man diese Zahl ein bisschen verwechselt oder so? Oder sagen wir eine Jahreszahl oder einem ein Name vielleicht grad nicht einfällt? Nicht so tragisch. Es geht ja darum, dass man irgendetwas vermitteln will und da geht's nicht nur um historische Details. Man darf natürlich keine grundlegenden Fehler machen, das ist schon richtig. Das wird sicher auch mal passieren und das schmerzt dann vielleicht schon, aber das ist ein Jugendprojekt!“ (I-7, 17)

Ziel ist es, die Schüler*innen zu aktivieren und ernst zu nehmen:

„Ich glaub', unser wesentlicher pädagogischer Zugang ist, dass wir die Jugendlichen ernstnehmen. Und der Rest ist ... Kannst verschiedene Theorien aneinander reihen, aber in Prinzip geht's eigentlich darum, dass du die Meinung von ihnen auf dieselbe Stufe setzt. Was nicht immer einfach ist, weil wir unser Projekt von ihnen auch kritisieren lassen und vielleicht teilweise sagen, was der jetzt sagt, stimmt schon, aber funktioniert halt nicht und können wir so nicht. Teilweise müssen wir es... zumindest, wenn wir mit den Schulen zusammenarbeiten, wenn wir halt sagen, wenn wir das Feedback von euch ernst nehmen ... wir sagen ihnen schon, wenn wir das und das ändern, passiert halt das, aber probiert's es halt aus. Wenn ihr's uns nicht glaubt, probiert's es halt selber aus.“ (I-7, 16)

Peter Hörburger betont, dass bei in den Klassenräumen stattfindenden Projekten auf die Aufhebung der hierarchischen Ordnung geachtet werde und grenzt das Projekt damit vom schulischen Normalbetrieb ab:

„Also, wenn wir jetzt mal in einer Schulklasse arbeiten müssen, dann wird die Anordnung immer total geändert, da sitzen wir dann im Kreis oder irgend sowas, also es gibt keine hierarchische Anordnung.“ (I-7, 7)

In allen Projekten rund um die Ausstellung sollen vor allem Diskussionen gefördert werden. Aus diesem Grund organisiert der Verein teilweise „public debates“ (I-7, 5) über diverse, meist regionale Konflikte oder „Dilemma-Situationen“ (ebd., 7). In neueren Projekten sollen Beschäftigung mit der Thematik und Diskussion vor allem durch Filmclip-Produktionen durch die Jugendlichen erzeugt werden. Wichtig sei, Hörburger zufolge, insgesamt die „aktive Anwendung“ (ebd., 16).

Welche Rolle die Thematisierung der Familien-Geschichten und Geschichts-Geschichten der Jugendlichen spielt, bleibt unklar. Insbesondere in transnationalen Projekten wie „crossing borders“ oder „transborders“ ist jedoch von einer Konfrontation mit unterschiedlichen Geschichtsbildern der Jugendlichen auszugehen. Ein schriftlich festgehaltenes pädagogisch-didaktisches Konzept hat der Anne Franke Verein Österreich nicht, jedenfalls ginge es um „keine wissenschaftlich-pädagogische Auseinandersetzung“ (I-7, 16).

Das Projektjahr von Morah beginnt üblicherweise mit einer Informationsveranstaltung für Lehrer*innen und der Anmeldephase im Herbst. Im Jänner findet dann ein (bisher ein-, künftig zwei-tägiger) Workshop für die Lehrenden statt und im April die „Geschichts-, Gedenk- und Begegnungsreise nach Polen & Gedenkveranstaltung in Auschwitz-Birkenau“ (<http://morah.at/morah.htm>, download: 25.01.2010) mit ungefähr 500 österreichischen Schüler*innen. Zwischen Jänner und April sollen die Lehrer*innen in ihren Schulen Projekte zur Vorbereitung der Schüler*innen initiieren. Zusätzlich werden in dieser Phase Angebote von Seiten des Vereins, beispielsweise eine Führung durch das Jüdische Museum Wien und künftig auch verstärkte Begegnungen, gemacht. Im Mai findet die Abschlussveranstaltung im österreichischen Parlament statt. (Vgl. I-5, 6)

Die pädagogische Verantwortung soll den Lehrer*innen nicht abgenommen werden, denn

„das sind die, die die pädagogische Ausbildung und vor allem das vertraute Verhältnis zu den Schülern haben und man sollte solche Themen, sagt man, mit unter Anführungszeichen Vertrauenspersonen bearbeiten. [...] Wir nehmen den Lehrern auch ziemlich viel ab, aber der pädagogische Teil und die Beziehung zu dem Schüler, die muss schon er behalten. Und deshalb können wir ... Wir geben dem Lehrer alles mit was er braucht, Vorschläge für Projekte oder auch die eigene Vorbereitung, die psychologische, also auch wie er damit umgehen kann, das kriegt der Lehrer alles von uns, aber arbeiten muss er mit den Schülern schon selber.“ (I-5, 7f.)

Wie die Rolle der Schüler*innen im pädagogischen Verhältnis aussieht, ist demnach von Schule zu Schule unterschiedlich. Betont wird das Aufeinandertreffen vieler Jugendlicher unterschiedlicher Herkunft und Nationalität bei der Reise selbst. So liegt es auch im Konzept begründet, dass der March of Remembrance and Hope, an dem die österreichischen Schüler*innen teilnehmen, gleichzeitig mit dem „March of the Living“, einer Gedenkveranstaltung für junge Jüdinnen*Juden, stattfindet. (Vgl. ebd., 3) Auch die Idee zum Projekt kam insofern über March of the Living, als die späteren Gründer*innen des Vereins Morah an dieser Veranstaltung teilgenommen haben und sich

„gesagt haben, es wär irgendwie super, wenn wir das in Österreich ... Es gibt, muss man dazusagen, es gab aus sämtlichen Ländern der Welt damals Teilnehmer, aber aus Österreich waren wir die Ersten. Also waren wir als österreichische Jugendliche die Ersten, die als Delegation sozusagen dort waren. Also es war Österreich in dem Sinn nicht wirklich dort vertreten, was ja auch irgendwie bei so einer großen Gedenkveranstaltung, die auch weltweit bekannt ist ... Es war höchste Eisenbahn, glaub ich.“ (I-5, 3)

Nationale Repräsentanz ist demnach ebenfalls Eckpfeiler des Projekts. Der Marsch von Auschwitz nach Birkenau findet nach Nationen gruppiert statt. Die österreichischen Jugendlichen tragen ein Austria-Schild und (teils) vom Verein ausgeteilte Jacken mit Davidsternen. Pixner-Dirnberger beschreibt dies so:

„Es läuft so ab, wir fahren einmal – wir, unabhängig von den anderen internationalen Jugendlichen – nach Auschwitz und haben dort auch unabhängig von den anderen Rundgänge in Auschwitz und sitzen auch in Gruppen zusammen und haben Führungen durch die einzelnen Baracken und so. Das ist sozusagen zum Ankommen. Und dann gibt’s, und dann kommt erst der Marsch, meistens so um die Mittagszeit, wo dann plötzlich von allen Seiten die jungen Leute zusammenkommen und dann merken plötzlich ‚Okay, wir sind

hier nicht alleine. Da seid's ihr alle.' Und da hängt dann ein Schild aus Kanada, ein Schild aus Panama, aus Paraguay, plötzlich sieht man Schilder und andere Jugendliche singen und dann stehen sie halt da mit ihrem Austria-Schild und fühlen sich als Teil von einer extrem ... Es ist halt ein ganz eigenes Ding ... Für Österreich hier zu sein mit den anderen jungen Leuten. Und dann fangen sie teilweise an Jacken zu tauschen oder andere Sachen auszutauschen oder miteinander zu reden ,Woher kommt's denn ihr?'" (Ebd., 18)

Nationale Gemeinschaftsbildung wird damit nicht nur nicht kritisch hinterfragt, sondern gefördert. Dies entspricht der These von Astrid Messerschmidt (2002, 103), dass das „Erinnern der Geschichte [...] zur Sicherung nationaler Identität in Anspruch genommen“ wird und damit eine identitätsstiftende Funktion erhält.¹⁴⁰ Adorno zufolge ist die wirksame Abwehr des Antisemitismus jedoch untrennbar von der wirksamen Bekämpfung des Nationalismus in jeglicher Gestalt. (Vgl. Adorno 1986c, 382)

Zukünftig will der Verein Morah während der Reise Begegnungen verstärken:

„Dieses Mal ist es auch vermehrt geplant Begegnungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Jugendlichen, die dann auch in dieser Zeit stattfinden sollen.“ (Ebd., 6)

„Und dieses Jahr haben wir, planen wir zu der Begegnung ... Es sind ja irrsinnig viele internationale Gruppen dort ... Dass diese ein bisschen mehr noch miteinander zu tun haben, planen wir einen eigenen Abend wo sie sich treffen und bei einem Konzert sich austauschen können und so. Dass da ein bisschen mehr Begegnung stattfindet.“ (Ebd., 8)

„Also Auschwitz ist Auschwitz, aber es hat was, es hat auch *was sehr positiv Berührendes*, wenn sie mit den anderen jungen Leuten zusammen sind.“ (Ebd., 12)

Auf die Frage, ob der Fußmarsch von Auschwitz nach Birkenau der Kernpunkt der Reise sei und ob die jährliche Wiederholung dessen, nicht die Gefahr einer Ritualisierung berge:

„Es hat find' ich ... kein Ritual, weil es sind immer unterschiedliche Leute. Ich mein', wir organisieren das jedes Jahr, aber zu einem Ritual ... Jedes Mal wenn wir nach Auschwitz fahren, es ist immer wieder gleich furchtbar. Ich kann nicht sagen, dass ich da irgendwie abgestumpft wär' oder in einen Ritus hineinfalle, dass es normal wird. Aber die Schüler sind natürlich jedes Jahr andere. Und es ist eine ganz eigene – und das ist auch das, was uns das

¹⁴⁰ Wolfgang Meseth (2002, 128) geht noch weiter und schreibt: „Im Imperativ ‚Nie wieder Auschwitz‘ hat diese Anstrengung [den negativen Fixpunkt in der deutschen Geschichte in Einklang zu bringen mit einer positiven Identitätsbildung, Anm. E.R.] der ‚Sinnggebung des Sinnlosen‘ seine bisherige Form im kollektiven Gedächtnis der Bundesrepublik gefunden.“

Feedback von den Lehrerinnen und von den Teilnehmern kommt – nach Auschwitz und nach Krakau fahren, das kann man auch im Reisebüro buchen, aber das ist ein ganz eigenes Erlebnis, eine ganz eigene Dynamik, mit so vielen internationalen Jugendlichen zusammen kommen, an so einem Ort ... Da entsteht so eine berührende Atmosphäre, die sie nirgends buchen und nirgends nachmachen können. Das ist eine ganz spezielle Erfahrung, die die Leute dort, an diesem Tag haben und die ihnen ... und wo dieser Zugang auch ein sehr einzigartiger wird. Und deshalb ist es auch ein sehr wichtiger Part.“ (I-5, 17)

Ziel der Reise sei es zudem, dass die Schüler*innen bemerkten, dass der Holocaust „nichts Abstraktes“ sei. Dies erklärt die Vertreterin von Morah wie folgt:

„Abstrakt glaub ich ist es für junge Leute ... abstrakt hinsichtlich der Tatsache, dass es halt schon länger zurückliegt, mehrere Generationen zurückliegt und dass es schwer zu fassen ist, dass das irgendwas mit mir heute zu tun haben kann. Ich mein, es wird dann etwas greifbarer, wenn sie mit Großeltern reden und so weiter, es wird extrem greifbar, wenn sie mit unseren Zeitzeugen reden, aber es muss außer Erschütterung noch irgendetwas anderes bleiben, ja. Es muss ... Vor allem, es ist uns auch extrem wichtig, dass auch *der positive Faktor* nicht zu kurz kommt, dass die jungen Leute zusammenkommen von der ganzen Welt, bei dieser Veranstaltung. Das hat irgendwas total *Positives*. Das ist auch so motivierend gegenseitig. Dass man sich Stärke gibt auch. Also das ist irrsinnig berührend. Und die jungen Leute, die zusammenkommen sagen okay, wir sind jung, wir können's besser machen, das hat *was Positives für die Zukunft* auch, ja?“ (Ebd., 12)

Teil der Reise sind auch Zeitzeug*innengespräche:

„Und dort in Birkenau haben wir dann auch unsere Zeitzeugengespräche gehabt. Da haben wir österreichische Auschwitz-Überlebende dort gehabt, mit denen sie sich dann auch ausgetauscht haben, die teilweise auch dort gesessen sind, wo sie auch Erfahrungen gemacht haben, also ... und haben dann erzählt und haben sich unseren Fragen gestellt ... und das war halt dann in Birkenau. Und ... Das ist ein Tag, der halt extrem... wo sie halt sehr viele Eindr... sehr viele Inputs sehr unterschiedlicher Art ... Das macht's halt auch aus. Es ist jedes Mal wieder. [...] Viele Schulen sind schon zum dritten Mal ... und kommen auch immer wieder mit, weil sie sagen, ‚Das ist halt auch genau das, was den Unterschied ... was extrem prägend ist.‘ Ja.“ (Ebd., 17f.)

Auf der Homepage schreibt der Verein über die Vermittlung durch Auschwitz-Überlebende:

„Die Jugendlichen werden auf ihrer Reise von Zeitzeugen begleitet. Eine immer seltener werdende Gelegenheit, durch die die Geschehnisse veranschaulicht und personalisiert werden.“ (<http://morah.at/morah.htm>, download: 25.01.2010)

Auf die Frage, ob die Reflexion der Familiengeschichten eine Rolle spiele, wenn betont wird, Schuldfragen sollten kein Thema sein (vgl. <http://morah.at/morah.htm>, download: 11.01.2010 oder I-5, 11) antwortet Pixner-Dirnberger:

„Unbedingt. Nein nein müssen ... müssen tut niemand. Aber es ist sicherlich insofern ein Punkt – man merkt das auch schon im Vorbereitungsworkshop – das ist halt ein extrem komplexes und sensibles Thema und jeder Lehrer, der in die Vorbereitung kommt, hat seine eigenen Geschichten, seinen eigenen Zugang und ist mit dieser Schuldfrage irgendwie konfrontiert oder nicht, ja, das steht einfach im Raum und ist Thema. Dafür auch der Vorbereitungsworkshops mit den Lehrern. [...] Aber ich sag mal, es ist nicht der Aufhänger für die ganze Geschichte, ja. Das sind Faktoren, die müssen unbedingt berücksichtigt werden und damit muss man auch rechnen, dass die irgendwie kommen, dass sich die auch äußern und so weiter. Und es stellen auch Schüler Fragen und die Lehrer sollen auch darauf vorbereitet werden, damit adäquat umzugehen [...]. Das sind Faktoren, die müssen bei der Arbeit berücksichtigt werden, aber uns geht's ganz konkret nur darum, was lernt der junge Mensch für seine Zukunft und was nimmt er mit, was kann er verändern oder besser machen oder gut machen und so weiter.“ (Ebd., 11f.)

Ein verschriftlichtes pädagogisches beziehungsweise didaktisches Konzept gibt es auch bei A Letter to the Stars nicht:

„Also es gibt kein klassisches pädagogisches Konzept in dem Sinne, als dass es keinen Text gibt ‚So macht man das!‘. Es gibt Hilfestellungen: Im ersten Projekt gab es einen Rechercheleitfaden, der ist erstellt worden vom Boltzmann-Institut: Was kann man recherchieren, was kann man rausfinden, wie kann man das rausfinden? [...] Es ist bewusst so gemacht worden, dass wir Kreativität fördern wollen, also kreativen Umgang mit der Thematik. Es ist, wenn man so will, Teil des pädagogischen Konzepts, die Sichtbarkeit, in der Öffentlichkeit, in der Aktion selber, in den Medien. Teil des pädagogischen Konzepts ist die Schaffung eines emotionalen Zugangs zur Thematik, persönliche Auseinandersetzung mit einer Person. Das war im ersten, zweiten und dritten Projekt so. Also wir machen diese Globalgeschichte Nationalsozialismus, die lassen wir in gewissem Sinne auch außen vor, wir sind auch kein ... wir haben nicht das Konzept, dass wir die Schule ersetzen wollen, sondern

das ist ein Projekt, das ergänzend zu dem, was Schüler in der Schule lernen, etwas anbieten wollen, wo man einfach einen Schritt weitergeht. [...] Also das pädagogische Konzept ist von ganz vielen ja eingemahnt worden, das war ein ganz großer Kritikpunkt von vielen Seiten, aber ich glaube, dass das Projekt deswegen auch gut funktioniert hat, weil wir gesagt haben ‚Ihr seid die Pädagogen! Ihr wisst, was für Zugänge ihr mit euren Schülern haben wollt und wir bieten euch etwas an mit dem ihr etwas machen könnt, was ihr nicht in dieser Form schafft.‘ Zum Einen diese Gruppe schaffen: Da gibt’s ganz viele Schüler in Österreich, die machen etwas gemeinsam. Und es gibt die öffentliche Sichtbarkeit, die Sichtbarkeit im Internet, es gibt die Interaktion mit den Überlebenden.“ (I-4, 19f.)

Pädagogisch Handelnde sind bei den Projekten von A Letter to the Stars primär die Lehrer*innen selbst. Vorbereitungsseminare gibt es nur für die Lehrenden (vgl. ebd., 26), außer bei kleineren Projekten wie den Reisen, die der Verein für diejenigen Schüler*innen anbietet, die „besonders engagiert waren in den Projekten vorher“ oder „Schüler*innen, die die Lehrer*innen vorgeschlagen haben“. (Vgl. ebd., 15) Ansonsten koordiniert der Verein den Projektrahmen, organisiert die Abschlussveranstaltungen und so weiter. Die an den Projekten partizipierenden Schüler*innen sind größtenteils 14 Jahre und älter, vereinzelt nehmen jedoch auch Volks- und Unterstufen-Klassen teil. (Vgl. ebd., 27) A Letter to the Stars setzt wie der Anne Frank Verein Österreich auf Peer-Education:

„Aber es gibt in fast jeder Klasse einen, der sehr interessiert ist an dem Thema, der dran arbeiten will, die so eine Art Peer-Group-Education-Funktion haben. Die sind die Katalysatoren für dieses Wissen, die Katalysatoren für die Diskussionen, die leiten zum Teil auch die Diskussionen oder haben ein Gespräch vor der Klasse mit dem Überlebenden, wenn er da ist. So funktioniert das jetzt idealtypischerweise.“ (I-4, 26)

Der Vertreter von A Letter to the Stars betont den personalisierten Zugang und die Großveranstaltungen als didaktische Zugänge der Projekte:

„Wir glauben, dass diese personalisierte Form ein sehr guter Zugang sein kann, um Erinnerungsarbeit zu leisten. Wenn Schüler einen persönlichen Zugang zu einem dieser Opfer herstellen können, wenn sie selber etwas herausfinden können, ist die Wirkung, so glauben wir, doch viel nachhaltiger, als wenn sie jetzt nur den klassischen Schulunterricht machen.“ (I-4, 3)

Wie bei Kategorie B1 bereits ausgeführt, erfolgt die Auswahl der Opfer, mit denen sich die Schüler*innen eingehender beschäftigen, durch diese selbst, nach Kriterien wie Name, Herkunft/Ort, Geburtsdatum oder Hobbys. (Vgl. I-4, 4).

„Die Schüler*innen haben selber ausgewählt. Ich glaub das war ein ganz ein wichtiger Teil, warum dieses Projekt so gut angekommen ist: Dass es einen persönlichen Zugang zu einer Person gegeben hat. [...] Und ich glaub, dass dieser persönliche Zugang das Engagement der Schüler*innen enorm gesteigert hat. Also, dass sie mal die Möglichkeit haben, jemanden auszuwählen. Also dass es jetzt nicht um die Anne Frank geht, deren Geschichte sie wahrscheinlich auch in der Schule gelesen haben, sondern da gibt's irgendjemanden, zu dem hab ich irgendeinen Bezug! Und sei der Bezug noch so weit hergeholt: Sie haben den Bezug bereits im Auswahlverfahren hergestellt. Und das, glaub ich, war das spannende.“ (I-4, 4)

Den pädagogischen Effekt der persönlichen Begegnungen, die immer stärker in den Mittelpunkt der Projekte gerückt wurden, beschreibt der Interviewte wie folgt:

„Ich glaub, das ist durch nichts zu ersetzen. Ich glaub dass es einen persönlichen Bezug schafft zu der Geschichte, dass es Teil der eigenen Geschichte wird, dadurch dass man diesem Menschen begegnet, ich glaub dass es zeigt, dass die Geschichte nicht weit weg ist, dass die immer noch aktuell ist in vielen Fragen, die's noch gibt – Restitution, Entschädigungszahlungen und so weiter – dass es dieses Bild des Juden oder der Jüdin, das in vielen Köpfen vorhanden ist, dekonstruiert, einfach durch die Präsenz, dass da jemand da ist und der ist nett und mit dem spielen wir und mit denen haben wir eine Gaudi, gehen in den Wald oder schwimmen, also das ist völlig, das ist völlig, das verändert völlig! Ich glaub, was mir bewusst geworden ist in den Gesprächen mit den Lehrern nachher, dass es den größten Effekt, meiner Meinung nach auf die Lehrer hat! [...] Viele von ihnen haben auch vorher schon Zeitzeugen eingeladen an Schulen, aber das ist eine völlig andere Dimension, die da passiert. Und zwar deshalb, weil die einen privaten Kontakt haben. Auch ein wichtiger Teil unseres pädagogischen Konzepts, wenn man's so nennen will, ist, nicht nur die Überlebensgeschichte erzählen, wichtig ist die Geschichte vorher, die Geschichte einer erfüllten Kindheit oder einer schwierigen Kindheit oder was auch immer, einer Familiengeschichte, wo hab ich gelebt, war ich ein guter Schüler, in welchem Fußballclub war ich, dass das alles mitspielt, und ganz wichtig das Nachher, wo sind diese Themen wieder aufgetaucht, was hab ich gemacht, welchen Beruf hab ich erlernt, was hab ich studiert, warum hab ich das studiert, warum bin ich heute da. Das ist auch ein Teil, der uns ganz wichtig ist. Und dieser Teil ist der entscheidende Teil auch für die Lehrerinnen und

Lehrer. Ich glaub, dass das den Unterricht vielleicht gar nicht so sehr inhaltlich aber emotional beeinflusst, wenn man zu einem Menschen einen ganz intensiv Kontakt hat, der in seiner Erzählung über die Überlebensgeschichte hinausgeht. Wo man einfach einen persönlichen Konnex hat, wo man gemeinsam ins Theater geht oder ein Abendessen hat oder länger spazieren geht, die Familienangehörigen kennenlernt, das wird Teil der Geschichte des Lehrers und dadurch wird mit einem ganz anderen Zugang unterrichtet.“ (I-4, 23f.)

Markus Priller betont entgegen der Ansicht Adornos, Begegnungen würden helfen, um den Antisemitismus abzubauen:

„Es ist zum Beispiel glaub ich ganz wichtig gewesen für viele, einfach mal einen Juden oder eine Jüdin kennenzulernen. Es gibt in vielen Bundesländern ... Ich glaub die meisten jungen Menschen in Österreich, die haben noch nie einen Juden oder eine Jüdin gesehen. Da gibt's immer noch irgendwelche Hirngespinnste, die da im Kopf herumhängen [...].“ (I-4, 22)

Begegnungen mit Überlebenden aber auch Begegnungen zwischen Gleichaltrigen (bei den Reisen, die A Letter to the Stars mit kleineren Schüler*innen-Gruppen veranstaltet) sind im Laufe der Vereinsaktivität deshalb immer wichtiger geworden. (Vgl. I-4, 17f.) Zusätzlich ist ein eigenes Begegnungsprojekt zum Abbau von Rassismus, „project-x-change“ gegründet worden, das mit A Letter to the Stars unter dem Trägerverein „Lernen aus der Zeitgeschichte“ läuft. (Vgl. I-4, 30)

Der Vertreter von A Letter to the Stars spricht sich für fächerübergreifende, vor allem kreative Zugänge aus:

„Es gibt ja auch teilweise fächerübergreifende Zugänge. Das ist auch etwas, was wir uns sehr wünschen: dass es über mehrere Fächer hinweg eine Auseinandersetzung gibt. Und eben ein ganz wichtiger Punkt, der immer wichtiger geworden ist, ist eben die Kreativität: in der Umsetzung, in der Auseinandersetzung mit der Thematik. Das hat sich eben zum Beispiel in diesen Geschenken, mit diesen Gastgeschenken, schon abgezeichnet, weil es einfach jenseits von diesem Wissensaspekt ist, eine Auseinandersetzung mit dem Thema schafft, die sehr viel tiefer geht wie eine klassische Wissensaneignung über ein Buch. Und ganz intensiv haben wir's dann im letzten Jahr gemacht: Im letzten Jahr waren ganz viele Überlebende da, die wir eingeladen haben, viele von ihnen waren jene Überlebende, die seit langem mit den Schüler*innen Kontakt hatten, aber es waren durchaus auch einige dabei, die neu in das Projekt dazugekommen sind. In dem Fall haben wir versucht ein bisschen sie dazu hinzuleiten, zu sagen, nehmt eure Enkelkinder mit, damit die Begegnung in Österreich mit

den Enkelkindern auch funktionieren kann, und ein ganz wichtiger Teil war eben dieser kreative Zugang, dass wir gesagt haben, wir machen jetzt eben nicht Geschichtsunterricht neu, im Sinne von ‚Wir haben’s neu erfunden, wie man’s ihnen beibringt!‘, sondern [...] wir versuchen einen anderen Zugang. Wir haben einen Schwerpunkt Gedenken, aber auch einen Schwerpunkt Rassismus gehabt in dem Projekt. Wir haben gesagt, da kommen Menschen, die ihre engsten Familienangehörigen verloren haben, macht etwas Künstlerisches, indem ihr an diese Opfer gedenkt, hauptsächlich die Angehörigen der Menschen, die da kommen. Das heißt, die mussten das vorher mal rausfinden, wer hat zu dieser Familie gehört. Es gab dann Tafeln mit Texten, die die Überlebenden den Schülern gewidmet haben, die haben wir dann aufgehängt dort – nicht von allen, aber von allen, die das wünschten. Und es gab dann die Werke der Schüler, die dann gezeigt haben, dass... also viele von den Werken haben gezeigt wie tief und intensiv sie sich da auf diese Auseinandersetzung eingelassen haben. Ich hab nachher auch mit einigen Lehrern gesprochen und die haben gesagt, dass das wirklich eine völlige neue Dimension der Auseinandersetzung für einige Schülerinnen und Schüler eröffnet hat.“ (I-4, 20f.)

Auch das Einbringen des Körpers spiele eine wichtige Rolle im pädagogischen Konzept:

„[...] in dem Moment wo der Körper das macht, wo’s eine körperliche Tätigkeit und eine künstlerische Auseinandersetzung damit gibt, und das in dieser Form sichtbar wird, ich glaub, das geht weit über das hinaus, was eine normale Lektüre von einem Text oder einer Opfergeschichte bringt. Das, wenn man so will, ist auch Teil des pädagogischen Konzepts geworden. Körper ist auch ganz wichtig, also die Einbringung des Körpers, zum Beispiel auch über Theater.“ (I-4, 21)

Priller betont zudem die Sichtbarkeit¹⁴¹ der Projekte:

„Wo unterscheidet sich unser Projekt im Verhältnis zu vielen anderen Projekten? Das ist die Sichtbarkeit! Wir glauben, dass es kaum ein anderes Projekt gibt, das so viel Sichtbarkeit von diesem Thema erzeugt hat in Österreich. Und diese Sichtbarkeit war uns auch immer wichtig. Die Sichtbarkeit war auch sehr häufig kombiniert mit einer *gewissen Form von Ästhetik*. Es hat natürlich auch Tabubrüche gegeben.“ (I-4, 7)

Auf die Frage, was diese Tabubrüche gewesen seien, antwortet er:

¹⁴¹ Eine Häufigkeitsanalyse des Interviews mit dem Vertreter von A Letter to the Stars ergibt, dass der Interviewte 16 Mal das Wort „[S]ichtbar(keit)“, fünf Mal das Wort „[A]ufmerksam(keit)“, 11 Mal das Wort „Öffentlichkeit“ und 28 Mal das Verb „funktionieren/funktioniert“ verwendet hat. Es handelt sich dabei um die meist verwendeten Wörter im Interviewtext.

„Dass man sagt, man macht eine jugendaffine Veranstaltung. Das war dann auch der große Kritikpunkt bei der ersten Veranstaltung, wo dann auch Starmania aufgetreten ist, wo ich auch meine Schwierigkeiten damit hatte. Man macht eine jugendaffine Veranstaltung. Das heißt, da tritt eine Gruppe von jungen Leuten auf, die gerade total in sind. Und natürlich war die Gefahr da, dass die Jugendlichen kommen, weil Starmania auftritt. Das war gerade vorbei damals. Abschlussveranstaltung. Und das war auch ein Punkt mit dem ich damals zu kämpfen hatte. Aber ich hab dann im Nachhinein gemerkt, die Entscheidung, die war okay, weil man hat einfach total viele Menschen erreicht und man hat die als Gruppe versammelt. Das ist auch noch ein ganz wichtiger Punkt. Dass man sagt ‚Wir sind eine Gruppe! Wir sind eine große Gruppe, die sich mit diesem Thema beschäftigt und wir interessieren uns dafür.‘ Dass man einmal zeigt ‚Wir stehen alle auf einem Platz!‘.“ (I-4, 7f.)

So waren beim Projekt „Blumen der Erinnerung“ beispielsweise 20.000 Leute (davon 12.000 bis 15.000 Schüler*innen) am Stephansplatz versammelt. (Vgl. I-4, 10) Auf die Frage, warum beim Projekt „Blumen der Erinnerung“ gerade Rosen als Symbol gewählt wurden, antwortet Priller:

„Wir haben deswegen Rosen gewählt, weil wir gesagt haben, es soll ein schönes Symbol sein. Rosen haben eine gewisse Haltbarkeit, also dass die nicht unmittelbar wegwelken. Und für uns war’s ganz wichtig, dass es auch was *Ästhetisches* hat. Es hat ja die Vorschläge gegeben, dass man Steine nehmen soll, weil’s vorwiegend jüdische Opfer waren oder so. Aber ich glaub das wär einfach ganz was anderes, wenn man ein paar Steine vor der Haustür niederlegt als wenn man eine Rose vor die Haustür legt oder an die Tür anhängt. Das schafft ganz einen anderen Bezug. Und natürlich wollen wir einfach auch mit Bildern operieren. Letter to the Stars funktioniert nicht zuletzt deswegen medial auch gut, wenn es Bilder produziert. Und der Eventcharakter von dem Ganzen wird ja oft angeprangert, aber das bedeutet eben auch, dass es Sichtbarkeit erzeugt, weil Bilder erzeugt werden, die die Presse dann aufnimmt. Welches österreichische Projekt wurde in der New York Times berichtet oder in der Los Angeles Post oder in der Kronen Zeitung? [...] Und dann gibt’s Kritiker, die sagen ‚Ja, sogar die Kronen Zeitung schreibt darüber!‘. Und wir sagen ‚Es kann uns nichts Besseres passieren, als dass auch die Kronen Zeitung drüber schreibt!‘. Also das sind einfach verschiedene Zugänge!“ (Ebd., 8f.)

Die 80.000 Rosen am Stephansplatz haben Priller zufolge „wieder sehr schöne, unter Anführungszeichen spektakuläre Bilder“ (ebd., 12) erzeugt, über die man „natürlich auch

wieder eine riesige Aufmerksamkeit bekommen“ (ebd.) habe. Die Aufmerksamkeit sei auch für die Schüler*innen eine Motivation zum Engagement im Projekt:

„So viele Schüler haben sich natürlich auch nur daran beteiligt, weil es so viel Öffentlichkeit gibt, weil sie sichtbar sind, weil sie auch in die Zeitung kommen. Das ist nicht so unwesentlich, das ist eine Zusatzmotivation. Es ist nicht die Hauptmotivation, aber es gibt Fernseh- und Zeitungsbeiträge darüber, es gibt Aufmerksamkeit vonseiten der Öffentlichkeit während man das macht und es gibt immer wieder auch sehr viel Anerkennung. Bei uns auf der Homepage scheint ja dann auf, wenn jemand eine Rose irgendwohin gebracht hat und es gibt sehr viele Menschen, die recherchieren zum Großvater oder zur Großmutter und die fragen dann nach [...] und die schreiben dann an uns oder an die Schüler Mails, wo sie ihre Dankbarkeit ausdrücken, dass das jemand getan hat. [...] Das ist auch wieder eine Zusatzmotivation und etwas was dieses Erleben sehr tief verwurzelt, auch emotional verwurzelt, bei einem Schüler oder einer Schülerin.“ (I-4, 12f.)

Zum Vorwurf des Event-Charakters¹⁴² diverser Vereins-Veranstaltungen meint Priller:

„Ich glaub Letter to the Stars wird hauptsächlich über die Veranstaltungen wahrgenommen und ich glaube, viele glauben, es gibt nur diese Veranstaltungen, die sehen nicht, dass ein halbes Jahr oder ein Jahr Vorbereitungszeit und Arbeit mit dem Thema zu so einer Veranstaltung führt. Ahh. Die Kritik daran ist, dass sie sagen, da kommt dann der Lehrer und tut das einfach mit so einem Projekt ab und sonst tut er gar nichts. Kann sein. Aber wenn ich ein Lehrer bin, der keinen Bock hat, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, dann fahr ich nicht aus Kärnten mit einer Schulklasse einen Tag nach Wien zu einer Veranstaltung mit 10.000 anderen Jugendlichen, wo ich auch noch was einbringen sollte, zum Beispiel in Form eines Kunstwerkes, oder mit Rosen ausmarschieren oder die mit nach Kärnten nehmen und die dann in Kärnten auf einen Friedhof nehmen. Das mach ich nicht. Da schieb ich lieber einen Dokumentarfilm rein. [...] Ein anderer Kritikpunkt waren zum Beispiel die weißen Rosen, ein anderer der falsche Ort: Heldenplatz, wie kann man so eine Veranstaltung am Heldenplatz machen? Das find ich echt spannend diesen Kritikpunkt. Die Überlebenden sagen, es gibt keinen anderen Ort, wo man so eine Veranstaltung machen muss. Die wollen am Heldenplatz stehen.“ (I-4, 32f.)

Wie tief die Bearbeitung der Geschichts-Geschichten der Schüler*innen geht, bleibt offen:

¹⁴² Links zu Artikeln rund um die Kontroversen, welche die A Letter to the Stars Projekte auslösten befinden sich gesammelt auf: http://erinnern.at/e_bibliothek/miscellen/kontroversen-um-letter-to-the-stars (download: 28.01.2010)

„Natürlich kann man irgendwelche Briefe, die im ersten Projekt geschrieben wurden ... die haben teilweise einen fragwürdigen Inhalt, überhaupt keine Frage: mit Rechtfertigungsgeschichten, die sie vielleicht von zuhause mitbekommen haben oder auch vom Lehrer oder der Lehrerin, keine Ahnung. Bei ganz schwierigen Geschichten, die ich gesehen habe, hab ich dann nachgefragt, hab beim Lehrer oder der Lehrerin angerufen und gefragt, was ist denn da ... [...] Aber so diese klassischen Klischee-Geschichten, wie Hitler hat nicht nur Böses getan, der hat auch die Autobahn gebaut, die hab ich nie raus gelöscht. Auch weil das für mich unglaublich wichtige Dokumente sind, wie weit sind wir in Österreich, was sind die Bilder, die da produziert werden, von den Kindern wieder reproduziert werden und so weiter.“ (I-4, 29)

Im Verein Gedenkdienst sind die mit österreichischen Schüler*innen arbeitenden Vermittelnden größtenteils ehemalige Gedenkdienstler. 2009 wurde jedoch auch eine Guide-Ausbildung angeboten um das Pool an Mitarbeiter*innen auszubauen, die Studienfahrten zu verschiedenen Erinnerungsorten zu betreuen und zu begleiten. Zielgruppe der Studienfahrten sind (neben interessierten Erwachsenen und Multiplikator*innen verschiedener Institutionen) Jugendliche ab 16 Jahren.¹⁴³

Die Vorbereitung für Schulen auf die Studienfahrten sieht folgendermaßen aus:

„Vorbereitung für Schulen schaut so aus, dass wir den Schulen sagen, wir möchten gerne Workshops machen mit den Schülerinnen und Schülern. Diese Workshops dienen auf der einen Seite in der Vorbereitung, in der Theorie dazu, mit den Schüler*innen Schwerpunktthemen zu definieren, also was interessiert sie besonders, auch um ein bisschen zu schauen, aus welchem Hintergrund kommen die Schülerinnen – [...] die ganz profanen Dinge wie Geschlechterverhältnis, migrantischer Hintergrund, Vorwissen,... Also um auch selber besser einschätzen zu können, wo können wir ansetzen mit unserem Bildungsprogramm. Dann gibt's so einen Kanon an Basisliteratur und vor allem geht's um die Klärung der Frage, warum fahren wir dort überhaupt hin, also sozusagen, [...] diese Selbstverständlichkeit der Sinnhaftigkeit ein bisschen zu hinterfragen und die Leute auch zu ermuntern kritisch zu sein.“ (I-3, 12f.)

Der Verein bietet auch Nachbereitung in Form von Workshops, die nach einem größeren zeitlichen Abstand durchgeführt werden. (Vgl. ebd., 15) Auch unabhängig von den

¹⁴³ Vgl. Dokument „Guideausbildung *erinnerungsorte erschließen*“ des Vereins Gedenkdienst vom Dezember 2008. Das Dokument wurde der Verfasserin dieser Diplomarbeit vom Interviewpartner für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung gestellt.

Studienfahrten bietet der Verein Gedenkdienst Workshops an, die, Florian Wenninger zufolge, als „zeitgeschichtliche Interventionen“ (ebd., 9) konzipiert sind:

„Das heißt, das zielt eigentlich nur darauf ab, Schüler*innen dazu anzuhalten, sich bestimmte Fragen zu fragen, ohne dass die inhaltlich bearbeitet werden würden. Das kommt unserer Erfahrung sinnvoll von außen: das Leute aufstacheln. Aber Aufbauen darauf müssen die Lehrerinnen. Wir können nicht zeitgeschichtlichen Bildungsunterricht ersetzen.“ (I-3, 9)

Auch der Form nach unterscheidet sich die Vermittlung von Nationalsozialismus und Auschwitz durch die verschiedenen Akteur*innen deutlich. Die Vertreter*innen des bmkv verorten Holocaust Education primär im Unterricht, vermittelt durch die Lehrer*innen, wenn auch ergänzt durch Zeitzeug*innenbesuche, Projekte, Exkursionen zu Gedenkstätten, Einsatz neuer Medien und so weiter. Die Reflexion der Familiengeschichten und Emotionen der Lehrenden ist eher ein Randthema der Fortbildungen, während die Auseinandersetzung mit den Emotionen der Schüler*innen ein wichtiges Element darstellt. Ein Vertreter des Bildungsministeriums zeigt sich dennoch skeptisch darüber, wie viel Raum in der Praxis für das Individuum und dessen Emotionen bleiben. Gefördert würden Projekte mit umfassender Vor- und Nachbereitung sowie Projekte, die sich vom Regelunterricht abheben. Der Vertreter der KZ-Gedenkstätte Mauthausen verweist jedoch darauf, dass circa sechzig Prozent der Schüler*innen nach wie vor weitgehend oder gänzlich unvorbereitet die Gedenkstätte besuchen. Zudem übt er Kritik an einer (teilweisen) Auslagerung des Themenkomplexes Nationalsozialismus und Holocaust an die Gedenkstätten. Durch gezielte Fortbildung der Lehrer*innen im Bereich Pädagogik an Gedächtnisorten und der Ausbildung eines eigenen Pools an jungen Vermittler*innen, die besonders in der Interaktion mit den Schüler*innen geschult würden, werde versucht, dieser Problematik beizukommen.

Bei den Projekten des Anne Frank Vereins wie auch des Vereins Gedenkdienst kommt den Lehrer*innen keine Bedeutung als Vermittelnde zu. Die Projekte verstehen sich (so wie die Projekte aller anderen hier behandelten Vereine) als Ergänzung zum Regelunterricht. Bei den Projekten des Anne Frank Vereins wird mit einem Peer-to-Peer-Ansatz gearbeitet, die Schüler*innen werden also selbst zu Vermittler*innen, bei den Studienfahrten und Workshops des Vereins Gedenkdienst wird die Vermittlung von Vereinsmitgliedern übernommen. Die Aufhebung der hierarchischen schulischen Ordnung und die Förderung

angeregter Diskussionen sind beiden Vereinen wichtig. So wird im Anne Frank Verein besonders darauf geachtet, die Schüler*innen aktiv in die Gestaltung und Ausführung der Projekte mit einzubeziehen, das Ziel des Vereins Gedenkdienst ist, dass die Schüler*innen in den „zeitgeschichtlichen Interventionen“ dazu gebracht werden, sich Fragen zu stellen, zu debattieren. Wie weit die Auseinandersetzung mit den eigenen Familiengeschichten dabei geht, bleibt offen.

In den Projekten von Morah sowie von A Letter to the Stars bleiben die Lehrer*innen die pädagogisch Handelnden und übernehmen (wenn sie dies tun) die Vor- und Nachbereitung der Projekte. Das Projekt selbst wird, im Falle von Morah, von den Vereinsmitgliedern geleitet und durchgeführt, im Falle von A Letter to the Stars, führen die Lehrer*innen auch die Projekte durch, nur die Rahmenveranstaltungen werden vom Verein organisiert. Die Vertreter*innen beider Vereine fördern Begegnungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Jugendlichen. Demgegenüber verwehrt Adorno sich dagegen, dass durch

„Gemeinschaftstreffen, Begegnungen zwischen jungen Deutschen und jungen Israelis und andere Freundschaftsveranstaltungen allzu viel geschafft wird, so wünschbar solcher Kontakt auch bleibt. Man geht dabei allzu sehr von der Voraussetzung aus, der Antisemitismus habe etwas Wesentliches mit den Juden zu tun und könne durch konkrete Erfahrungen mit Juden bekämpft werden [...]“. (Adorno 1970a, 26)

Die Reflexion der eigenen Familiengeschichten wird dabei nicht explizit gefördert, der Verein Morah betont sogar in seinen Grundsätzen, es solle nicht um Schuldfragen gehen. Beiden Vereinen sind „positive“ Zugänge wichtig, die sie im Gemeinschaftserleben verorten. (Zur Kritik siehe A2) Die Förderung nationaler Repräsentanz wird dabei nicht problematisiert und „ästhetische“ Events mit Tabu-Brüchen bilden im Falle von A Letter to the Stars (zum Zweck der Sichtbarkeit und Öffentlichkeit) den Rahmen der Projekte. Auch beim March of Remembrance and Hope handelt es sich um eine Massenveranstaltung.

Eine „Wendung aufs Subjekt“ (auf die Lehrenden sowie auf die Schüler*innen), im Sinne der Reflexion jener Mechanismen in ihnen selbst, die Antisemitismus und Rassismus bedingen (vgl. Adorno 1970a, 27), ist in den verschiedenen Formen von Holocaust Education in Österreich nicht fest verankert. Der Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie auf das Individuum kommt im Regelunterricht zu kurz und kann auch in gesellschaftskritischen und vom Unterricht abgehobenen Projekten wie jenen des

Vereins Gedenkdienst und des Anne Frank Vereins oder in den neu konzipierten Begleitungen durch die KZ-Gedenkstätte Mauthausen nur gestreift werden. Die Eignung von Großveranstaltungen zu diesem Zwecke kann kurzum in Abrede gestellt werden.

VII RESÜMEE UND AUSBLICK

Die institutionellen Rahmenbedingungen wie auch die Angebote für schulische Holocaust Education haben sich in den letzten zehn Jahren stark vermehrt und meines Erachtens auch verbessert. Insgesamt entstand im Laufe des Forschungsprozesses zu dieser Diplomarbeit jedoch ein sehr heterogenes Bild von Holocaust Education in Österreich. Aus der in Kapitel VI sehr differenziert dargestellten Bestandsaufnahme und Analyse entlang der aus der Kritischen Theorie gewonnenen Kategorien sollen nun einige zentrale Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst werden.

Was sind nun die Anknüpfungspunkte und Differenzen zwischen „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“?

Adorno verstand unter Erziehung nach Auschwitz eine Erziehung zur Mündigkeit, die dabei helfen solle, „aus der Barbarei sich herauszuarbeiten“ (Adorno 1986b, 761). Diese Erziehung sei nicht auf die Aufklärung über Auschwitz beschränkt, setze Auschwitz jedoch als Ausgangs- und Referenzpunkt. So solle die „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, [...] die allererste an Erziehung“ (Adorno 1970a, 88) sein.

Unter Holocaust Education wird die Vermittlung des Nationalsozialismus und seiner Verfolgungs- und Vernichtungspolitik im Rahmen des Schulunterrichts, bei Exkursionen oder bei verschiedenen in oder außerhalb der Schule angesiedelten Projekten verstanden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex sollen, dem Verständnis der meisten Interviewpartner*innen nach, jedoch auch aktuelle Formen von Diskriminierung und Rassismus, Kriegen und Genoziden behandelt werden. Eine einheitliche Definition des Begriffs liegt zwar nicht vor und einige der Interviewpartner*innen grenzen sich sogar explizit von ihm ab, gemeinsam ist den meisten Begriffsdefinitionen aber, dass es sich um ein „aus dem Holocaust Lernen“ handeln solle. Dieses Verständnis ähnelt weitgehend dem US-amerikanischen Diskurs über Holocaust Education, wie er in den 1980er-Jahren entstand. (Siehe Kategorie A1)

Eine zentrale Differenz zwischen Erziehung nach Auschwitz und Holocaust Education liegt nun darin begründet, dass Adornos Begriff ein umfassendes Konzept vor allem

frühkindlicher Erziehung sowie Politischer Bildung (von Menschen aller Altersstufen) beschreibt, das auf alle Bereiche von Erziehung (Familie, Kindergarten, Schule usw.) bezogen ist, während Holocaust Education in einem eng gesteckten Rahmen von Unterrichts-, Exkursions- und/oder Projektstunden stattfindet und, in manchen Projekten mehr, in anderen Konzeptionen weniger, auf die Auseinandersetzung mit einem Themenbereich beschränkt ist.

Aus der Analyse der Interviews ergibt sich jedoch, dass sowohl der ethisch fundierte Imperativ als auch das Anliegen der Aufklärung über Auschwitz Erziehung nach Auschwitz und Holocaust Education miteinander verbinden. Explizite Bezugnahmen auf Adorno oder seinen kategorischen Imperativ werden zwar von den Interviewpartner*innen nicht vorgenommen (auch keine rhetorischen), „[d]ie Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (ebd.), ist aber die zentrale Antriebsfeder für alle befragten Akteur*innen. Andere Forderungen einer Erziehung nach Auschwitz, wie Adorno sie konzipierte, werden jedoch kaum aufgegriffen. Die These, dass die Überlegungen der Kritischen Theorie kaum Eingang in das Konzept von Holocaust Education gefunden haben, konnte im Laufe des Forschungsprozesses weitgehend bestätigt werden. (Siehe Kategorien A1 und A2)

Während die meisten Akteur*innen der Holocaust Education beispielsweise darum bemüht sind, ihr Tun zu begründen, auf Zukünftiges und auf die Universalität des Holocausts als Metapher zu verweisen, lehnte Adorno eine Begründung seines kategorischen Imperativs ab. Es hätte „etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug“ (ebd.). Über Auschwitz zu lehren, einfach weil es passiert ist, beschreibt jedoch nur ein Akteur (Yariv Lapid) als seinen Zugang (und den der israelischen Institution Yad Vashem), alle anderen Interviewten verweisen auf die Bekämpfung von gegenwärtigen Übeln, wie Rassismus oder Genozide. Nicht dass Adorno deren Bekämpfung kein Anliegen gewesen wäre, es findet sich jedoch keine Stelle, an der er darauf eingeht, dass gerade die Thematisierung von Nationalsozialismus und Auschwitz dazu Gewichtiges beitragen könne. Aus diesem Grunde entwarf Adorno seine Erziehung nach Auschwitz auch nicht als Unterrichtsprogramm, sondern als umfassendes Konzept, das sich von frühkindlicher Erziehung im Elternhaus und im Kindergarten, über die Schule oder den Sportverein, bis hin zur Erwachsenenbildung erstreckt. Nichtsdestotrotz versprach er sich keine allzu großen Erfolge: Erziehung könne nicht mehr als ein Beitrag zur

Entbarbarisierung sein, ihre Möglichkeiten seien äußerst begrenzt, da der Druck, der durch die gesellschaftlichen Verhältnisse auf den Menschen laste, alle Anstrengungen der Erziehung überwiege. Er bezeichnet diesen Umstand auch als den „düsteren Aspekt einer Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno 1970a, 101). Adorno forderte deshalb vor allem eine „allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden.“ (Ebd., 91)

Ein Großteil der Interviewpartner*innen geht ebenfalls auf die Grenzen von schulischer Bildung ein und begreift diese nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum beziehungsweise als Allheilmittel gegen auf Ungleichheit und Ausbeutung basierende gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse. Die zu Beginn der Forschungsarbeit gestellte Frage, ob der „Argumentationstopos, dass das Gedenken an Auschwitz zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen könne“ (Langer/Cisneros/Kühner 2008, 18), auch bei den österreichischen Holocaust Education-Akteur*innen den „kaum hinterfragten Kern“ (ebd.) bilde, kann allerdings weitgehend affirmiert werden. Die Funktionalität von Holocaust Education als Mittel zur Menschenrechts- und Demokratieerziehung stellt die Prämisse nahezu aller Akteur*innen (bis auf Florian Wenninger und Yariv Lapid) dar. (Siehe Kategorien A1, A2 und A3)

Holocaust Education verbindet mit Erziehung nach Auschwitz aber nicht nur der (in der Regel lediglich implizite) kategorische Imperativ, auch die Ziele sind teilweise ähnlich, vor allem nicht minder hoch gesteckt. Neben der Faktenvermittlung wird die Ausbildung diverser charakterlicher Eigenschaften von den meisten Interviewpartner*innen als Ziel umschrieben. Zu diesen Eigenschaften gehören beispielsweise Empathiefähigkeit, Mündigkeit – im Sinne der Bildung einer eigenen Meinung, der Ermunterung zum Fragenstellen und zum eigenmächtigen Handeln – sowie Selbstreflexion – das Reflektieren der Fragen: Wie gehe ich mit anderen um, wo grenze ich aus, welche Ausgrenzungsmechanismen nehme ich wahr? Die größte Überlappung zwischen Erziehung nach Auschwitz und Holocaust Education besteht damit auf der Ebene der Frage „Erziehung – wozu?“. (Siehe Kategorie A2)

Weit weniger Überschneidungen finden sich in Bezug auf die Frage nach den Inhalten. Adornos Vorstellung von Erziehung nach Auschwitz sind eingebettet in die

Gesellschaftstheorie der Kritischen Theorie. Diese besteht in einer (Ideologie-)Kritik der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, ausgehend von Marx, jedoch auch die Erkenntnisse der Psychoanalyse mit einbeziehend, anhand derer die soziopsychologischen Auswirkungen der sozioökonomischen Bedingungen erklärt werden. Die Kritik an gesellschaftlichen Missständen ist den meisten Akteur*innen im Feld der Holocaust Education durchaus wichtig. Mittels Politischer Bildung und stark gegenwartsbezogener Projekte soll diese mit den Schüler*innen erarbeitet werden. Jedoch richtet sich die Kritik, in einigen Fällen, nur gegen Auswüchse (wie Gewalt, Krieg, Rassismus usw.), nicht gegen die Verfasstheit des gesellschaftlichen Systems an sich. Es kann des Weiteren bezweifelt werden (und wird es zum Teil auch von den Befragten selbst), ob das österreichische Schulsystem ausreichend Raum für eine Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus als Gesellschaftssystem, seinem Fortwirken im postnazistischen Österreich und allgemeinen Fragen der gesellschaftlichen Ordnung gewährt. So sind zwar in der achten Schulstufe Hauptschule/AHS im Geschichtsunterricht 20 bis 30 Unterrichtsstunden für den gesamten Themenkomplex Nationalsozialismus, Holocaust und jüdisches Leben anberaumt, zu einer weiteren verpflichtenden Auseinandersetzung mit diesen Themen kommt es aber nur bei Schüler*innen, die später höhere (allgemeinbildende) Schulen besuchen. An den Berufsschulen gibt es keinen Geschichtsunterricht. Zudem ist Politische Bildung nach wie vor kein eigenständiges Unterrichtsfach.¹⁴⁴ und an soziologisch sowie politologisch geschulten Lehrer*innen mangelt es. (Siehe Kapitel V/2 und Auswertung der Kategorie B3)

Im Rahmen der Gesellschaftskritik der Kritischen Theorie spielt auch die Antisemitismustheorie eine wesentliche Rolle. Mittels der Interviews konnte jedoch festgesellt werden, dass eine explizite, tief gehende Auseinandersetzung mit der Geschichte und dem Wesen des Antisemitismus, welche die Funktionen und aktuellen Spielformen thematisiert, in der Holocaust Education in Österreich weitgehend fehlt. Dieses Fehlen wird entweder mit Zeitnot oder mit dem Glauben, der Antisemitismus werde implizit in der Beschäftigung mit Auschwitz beziehungsweise mit Biographien von Opfern bereits ausreichend mit-vermittelt, argumentiert. In einem Fall (A Letter to the Stars) wird

¹⁴⁴ Mit Ausnahme einiger Schulen, die Politische Bildung auf Eigeninitiative als ergänzendes Unterrichtsfach anbieten und der Berufsschulen.

eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus gar in Widerspruch mit einem, für die eigenen Holocaust Education-Projekte als wichtig erachteten, „positiven Zugang“ gebracht. (Siehe Kategorie B2)

Als dritte Analysekategorie auf der Ebene der Inhalte von Holocaust Education habe ich die Thematisierung von Täter*innenschaft, Täter*innen, Mitläufer*innen und Opfern des nationalsozialistischen Systems gewählt. Adorno ging von der grundlegenden Annahme aus, dass es nichts „hülfe, 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 [...]“. (ebd., 89f.) Die Auseinandersetzung mit Täter*innenschaft findet jedoch erst langsam Eingang in die schulische Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust. Auch die meisten von Vereinen angebotenen Projekte (mit Ausnahme des Vereins Gedenkdienst, der bereits Mitte/Ende der 1990er-Jahre auf eine Beschäftigung mit den Täter*innen pochte) legen ihren Schwerpunkt auf eine personalisierte Darstellung der Opfer. Auch hier kann jedoch in vielen Fällen die Art und Weise der Beschäftigung mit den Opfern problematisiert werden. Gerade der ständige Verweis auf die positiven Eigenschaften der Ermordeten und Überlebenden (im Fall von A Letter to the Stars oder dem Anne Frank Verein Österreich) steht einer empathischen, über die plumpe Idealisierung und Identifikation hinausgehenden, Auseinandersetzung meines Erachtens im Weg. (Siehe Kategorie B1)

Adornos Ansicht zufolge wäre es, im Sinne der „Wendung aufs Subjekt“, am wichtigsten, die Argumentation auf jene wenden, zu denen man spricht: „Ihnen wären die Mechanismen bewusst zu machen, die in ihnen selbst das Rassevorurteil verursachen.“ (Ebd., 27) Dass Adorno sich insbesondere nach Auschwitz so sehr dem Subjekt und der Psychologie zuwandte, liegt nicht darin begründet, dass er die Wiederkehr oder Nicht-Wiederkehr des Faschismus als eine psychologische Frage (und nicht als gesellschaftliche) gedeutet hätte. Die Konzentration auf das Psychologische war für Adorno eine pragmatische Entscheidung, „weil die anderen, wesentlicheren Momente dem Willen gerade der Erziehung weitgehend entrückt sind, wenn nicht dem Eingriff des Einzelnen überhaupt.“ (Ebd., 92) Die von ihm geforderte Form der Pädagogik, welche die

Selbstreflexion in den Mittelpunkt rückt, wird jedoch im Rahmen der Holocaust Education nur in Ausnahmen praktiziert. Auch die Reflexion der familialen Verstrickungen ist im Konzept der Holocaust Education nicht fest verankert. In zwei Fällen (A Letter to the Stars und Morah) wird die Auseinandersetzung mit Schuld sogar zugunsten eines positiven, nationalen Gemeinschaftsgefühls abgelehnt. (Siehe Dimension C)

Welche Ableitungen normativer Art ergeben sich nun für mich persönlich daraus?

Holocaust Education, welche sich als Teil einer Erziehung zur Mündigkeit im Sinne Adornos versteht, sollte nicht nur eine Auseinandersetzung mit Auschwitz gewährleisten, die sich am aktuellen Stand der Geschichtswissenschaft und der Didaktikforschung orientiert, sondern eine, die gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Widerspiegelung im Individuum reflektiert und zum Thema macht. Keinesfalls sollte Holocaust Education betrieben werden, mit dem Glauben, sie allein würde bereits gegen aus der Gesellschaft erwachsene Ressentiments oder gewaltvolle Handlungen immunisieren. Dies ist nicht nur blind gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern auch eine Überforderung der Lehrkräfte. Es ginge darum, den Schulbetrieb insgesamt zu verändern, eine subjektorientierte Pädagogik der Anerkennung zu betreiben, die die Jugendlichen in ihren Autonomiebestrebungen unterstützt, nicht nur in Projekten, die sich mit Auschwitz befassen. Zu leicht könnten diese (Ausnahme-)Projekte sonst bei den Schüler*innen auf Abwehr stoßen. Notwendig wäre dafür jedoch ein gesellschaftlicher 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.“ (Peham/Rajal 2010, 65)

Neben der Vermittlung von kognitivem Wissen über Nationalsozialismus und Auschwitz sollte die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, als auch mit Erinnerungsabwehr und Schuldprojektionen auf Jüdinnen*Juden, ein zentrales Anliegen von Holocaust Education sein. (Vgl. Wetzel 2008, <http://www.bpb.de/themen/VIJUTF.html>, download: 08.02.2010)

Es wäre zudem die Politische Bildung zu verstärken, welche die Erreichung der von Adorno aufgestellten als auch der an Holocaust Education herangetragenen Ziele weit besser verwirklichen könnte denn letztere selbst. In herrschaftskritischer Perspektive kann und sollte politische Bildung die Erkenntnisse über die Wirkzusammenhänge moderner

Gesellschaften vergrößern, mit dem Ziel, dass die Jugendlichen sich weniger als ohnmächtige Objekte begreifen, sondern als mündige und handlungskompetente Subjekte. Politische Bildung sollte das Misstrauen gegenüber den herrschenden Ideologien, die die bestehende Welt als die beste aller möglichen vorgaukeln, fördern. Sie sollte sich nicht in der Vermittlung von Faktenwissen und in Staatsbürger*innenkunde erschöpfen, sondern auf die Initiierung eines kritischen Erkenntnis- und Selbstermächtigungsprozesses zielen. Mit den Mitteln der (Ideologie-)Kritik oder des „Madigmachens“ (Adorno 1970a, 146) von angeblichen Gewissheiten und sogenannten Natürlichkeiten sollte sie „über das gesellschaftliche Kräftespiel [...], das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“ (ebd., 104) lehren, und sich damit in Soziologie verwandeln. (Vgl. ebd., 64 sowie Heyl 2001)

Die vordringlichsten Ziele einer Erziehung *nach* Auschwitz und zur Mündigkeit wären:

- Bewusstmachung jener Mechanismen, die Antisemitismus und Ressentiments in den Individuen begünstigen
- Selbstreflexion und Kommunikation: Förderung der Fähigkeit, „eigene Gefühle wahrzunehmen und sich mit anderen darüber auszutauschen“ (Ehmann 2001, 189)
- 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
- Entbarbarisierung: Verinnerlichung der Gewaltfreiheit und Ablehnung von Gewalt (ohne dabei Aggressionen und die Gewalt als notwendiges Übel in bestimmten historischen Situationen zu leugnen!) (Vgl. Peham/Rajal 2010, 64f.)

Die Achtung der Menschenrechte lässt sich nicht aus der Vermittlung von deren Verletzung heraus erlernen, ebenso wenig wie Empathie „durch die Beschäftigung mit ihrer Negation“ (Köbler 1997, 110), sondern durch einen respektvollen zwischenmenschlichen Umgang von klein auf und eine Erziehung, welche die oben genannten Ziele verfolgt. Es wäre notwendig, Holocaust Education die Last eines hohen moralischen Anspruches und großer Wörter (und oft weitgehend leerer Floskeln) wie Erziehung zur Menschlichkeit, Demokratie oder Zivilcourage zu nehmen, damit sie nicht

(mit dem Blick stets auf Universelles und nicht auf eine konkrete Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse) zu einer schulidentlastenden, sondern zu einer emanzipatorischen Kraft werden kann. Dies soll jedoch keineswegs heißen, dass die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und seiner Verfolgungs- und Vernichtungspolitik obsolet wäre. Sie bleibt wichtig, als auf fundierten Faktenkenntnissen aufbauende Reflexion jener gesellschaftlichen Verhältnisse und psychologischer Mechanismen, die ihn hervorgebracht haben und die zu Teilen fortbestehen, zur Reflexion jener familialen Verstrickungen, die Mehrheitsösterreicher*innen (und damit auch die gesamte österreichische Gesellschaft) bis heute prägen. Auch zur Ermöglichung eines individuellen, würdevollen, empathischen und nicht ritualisierten Gedenkens der Opfer.

Für weitere Forschungen erscheint mir zum Einen eine breite Studie über die Praxis der schulischen Vermittlung von Nationalsozialismus und Auschwitz in Österreich sinnvoll, um Einblick in das „schwarze Loch Unterricht“ (I-1, 15) zu bekommen. Neben einer solchen breiten Studie wäre jedoch zum Anderen auch die Durchführung und Analyse von Tiefeninterviews mit den Lehrenden von Nöten, um sowohl zu genauerem Wissen über deren Bewusstseinsstand zu gelangen als auch über das, was in der Schule – und nicht, wie in dieser Diplomarbeit untersucht, vor allem auf der Ebene eines Metadiskurses von Fortbildungs- und Projektorganisator*innen – tatsächlich geschieht, Kenntnisse zu sammeln. Forschungen zum Geschichtsbewusstsein der Schüler*innen wie auch deren Perspektive auf den Unterricht zu Geschichte und Politischer Bildung wurden bereits durchgeführt, müssen jedoch stets aktualisiert und differenziert betrachtet werden.¹⁴⁵ Eine eingehende Analyse der pädagogischen Arbeit jedes einzelnen in dieser Diplomarbeit untersuchten Vereins sowie aller weiteren, die hier ausgeklammert wurden, könnte ebenfalls zu interessanten Ergebnissen führen. Zudem wäre auch die psychologische Basis des Zusammenhanges zwischen historischem Bewusstsein und der Bereitschaft, sich für Demokratie und Menschenrechte zu engagieren, näher zu untersuchen. Und letztlich wäre an weiteren pädagogischen Konzepten von Erziehung nach/über Auschwitz zu feilen, welche eine tief gehende Auseinandersetzung mit dem System des Nationalsozialismus,

¹⁴⁵ Vgl. u.a. Demokratiezentrum Wien (Hg.) (2007): Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien, Wien.

dem Grauen von Auschwitz und dem Antisemitismus sowie der Rassismen und Ressentiments, die zu ihm geführt und nach wie vor kein Ende gefunden haben, darstellen als auch einen Beitrag zur Bildung kritischer und mündiger Subjekte im Sinne Adornos liefern. Viele von den Interviewpartner*innen vorgebrachte Beispiele bieten dafür positive Anregungen.

VIII ANHANG

1. LITERATUR- UND INTERVIEWVERZEICHNIS

Abram, Ido (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Eröffnung der FAS am 20. Mai 1998 in Hamburg, online: [http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20\(1998\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf) [Stand: 17.09.2009].

Adorno, Theodor W. (1951): *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W. (1970a): *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W. (1970b): *Negative Dialektik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W. (1973): *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W. (1986a): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum *Gruppenexperiment*, in: Adorno, Theodor W.: GS Bd. 9, Frankfurt am Main, S.122-324.

Adorno, Theodor W. (1986b): Marginalien zu Theorie und Praxis, in: Adorno, Theodor W.: GS Bd. 10, Frankfurt am Main, S.759-782.

Adorno, Theodor W. (1986c): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute, in: Adorno, Theodor W.: *Vermischte Schriften II. Gesellschaft, Unterricht, Politik*, GS Bd. 20, Frankfurt am Main, S. 360-384.

Adorno, Theodor W. (1986d): Individuum und Organisation, in: Adorno, Theodor W.: *Soziologische Schriften I*, GS Bd. 8, Frankfurt am Main, S. 440-455.

Adorno, Theodor W. (1986e): Kritische Modelle 3, in: Adorno, Theodor W.: *Kulturkritik und Gesellschaft I/II*. GS Bd. 10, Frankfurt am Main, S. 783-798.

Benz, Wolfgang (2002): Lexikon des Holocaust, C.H. Beck, München.

Benz, Wolfgang (2004): Mythos Anne Frank, in: Hansen-Schaberg, Inge (Hg.): Als Kind verfolgt. Anne Frank und die anderen, Weidler Buchverlag, Berlin, Seite 99-108.

Bettelheim, Bruno (1982): Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Blankertz, Stefan (1987): Die affirmative Dialektik der negativen Pädagogik. Bruchstücke zur Wiederherstellung der Kritik, in: Paffrath, F. Hartmut: Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Deutscher Studienverlag, Weinheim, Seite 40-53.

Botz, Gerhard/Sprengnagel, Gerald (Hg.) (1994): Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker. Frankfurt am Main/New York.

Browning, Christopher (1999): Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen, Reinbek bei Salzburg.

Bundesministerium für Inneres (Hg.) (o.J.): Mauthausen Memorial Jahresbericht 2008, Wien.

Claussen, Detlev (1988): Nach Auschwitz. Ein Essay über die Aktualität Adornos, in: Diner, Dan (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, Seite 54-68.

Claussen, Detlev (1995): Die Banalisierung des Bösen. Über Auschwitz, Alltagsreligion und Gesellschaftstheorie, in: Werz, Michael (Hg.): Antisemitismus und Gesellschaft. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt, Verlag Neue Kritik, Frankfurt am Main, Seite 13-28.

Diekmann, Andreas (2004): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek.

Diner, Dan (2007): Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Dreier, Werner (2005): „Die Tirolerin, die ich bin, und die Antizionistin, die ich wurde...“ Antisemitismus, Schule und Öffentlichkeit, in: Loewy, Hanno (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen, S.209-234, online: http://www.erinnern.at/e_bibliothek/antisemitismus-1/649_Dreier%2C%20Antisemitismus-Schule-Offentlichkeit.pdf [Stand: 30.03.2010].

Dreier, Werner (2008): Ach ging's nur zu wie in der Judenschul! Anregungen für eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule, in: DÖW (Hg.): Jahrbuch 2008, Wien, S.166-184, online: http://www.erinnern.at/e_bibliothek/antisemitismus-1/Dreier%20Strategien%20AS%20Unterricht.pdf [Stand: 30.03.2010].

Dusek, Peter (1979): Am Beispiel „Holocaust“ – Die Verarbeitung von Zeitgeschichte in den Medien als Anlass für Politische Bildung, in: Schneck, Peter / Sretenovic, Karl (Hg.): Zeitgeschichte als Auftrag politischer Bildung. Lehren aus der Vergangenheit, Jugend und Volk, Wien/München.

Edelstein, Wolfgang: Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule, online: http://download.bildung.hessen.de/lakk/netzwerk/uebergreifend/gud/Materialien_allgemein/Edelsteine_-_Werte_und_Kompetenzen.pdf [Stand: 28.03.2010].

Ehmann, Annegret (2002): Holocaust in Politik und Bildung, in: Wodak, Irmtrud/Meinl, Susanne im Auftrag des Fritz Bauer Instituts (Hg.^{*innen}): Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen, Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York, Seite 41-67.

Euler, Peter (2004): Pädagogik und Kritische Theorie. [Übersicht zur Vorlesung an der TU Darmstadt im Sommersemester 2004], online: http://www.erwbld.de/euler/ab/downloads/material/ss04/Kritische_Theorie_Gliederung.pdf [Stand: 17.09.2009].

Friesenhahn, Günther, J. (1985): Kritische Theorie und Pädagogik: Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, EXpress-Edition, Berlin.

Früh, Werner (2004): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, UVK, Konstanz.

Garnitschnig, Ines/Kiessling, Stephanie (2004): Der Umgang von Jugendlichen mit dem Thema Nationalsozialismus in Österreich. Eine soziologische und psychologische Untersuchung im Kontext der Ausstellung „Verbrechen der Wehrmacht“, Dipl.-Arbeit, Universität Wien, Wien.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 1. Auflage, Vs Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Goldhagen, Daniel J. (1996): Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust, Siedler Verlag, Berlin.

Grigat, Stephan (Hg.) (2003): Transformationen des Postnazismus. Der deutsch-österreichische Weg zum demokratischen Faschismus, Ça ira, Freiburg.

Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Büchse der Pandora, Wetzlar.

Herrmann, Berndt (1978): Theodor W. Adorno. Seine Gesellschaftstheorie als ungeschriebene Erziehungslehre. Ansätze zu einer dialektischen Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, Bonn.

Heyl, Matthias (1999): „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust, online: [http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20\(1999\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20(1999).pdf) [Stand: 26.05.2009], gedruckt in: Schriftenreihe Probleme des Friedens, 1/1999, Zivilisationsbruch Auschwitz, Idstein, 1999, S.27-43.

Heyl, Matthias (2001): Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandle, online: [http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20\(2001\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20(2001).pdf) [Stand: 19.05.2009].

Hirt, Rainer (2003): Theodor W. Adornos “Erziehung nach Auschwitz” heute: Kritik der sozialen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen, online: <http://www.sw.fh->

jena.de/fbsw/profs/rainer.hirt/aufsaetze/pdf/kritik_der_sozialen_arbeit.pdf [Stand: 17.09.2009].

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1986): Vorwort, in: Massing, Paul W.: Vorgeschichte des politischen Antisemitismus, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main, S. V-VIII.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Horkheimer, Max (1988): Briefwechsel 1949-1973, in: Gesammelte Schriften Bd. 18, Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Jagschitz, Gerhard/Dusek, Peter/Neugebauer, Wolfgang/Weinzierl, Ulrich (Hg.) (1980): Medienkoffer 1 – Österreichische Zeitgeschichte 1938-1955, Schulwissenschaftlicher Verlag Haase, Wien.

Jay, Martin (1981): Dialektische Phantasie. Die Geschichte der Frankfurter Schule und des Instituts für Sozialforschung 1923-1950, Frankfurt am Main.

Jay, Martin (1979): Frankfurter Schule und Judentum. Die Antisemitismusanalyse der Kritischen Theorie, in: Geschichte und Gesellschaft, Jg.5/1979, Göttingen, S. 439-454.

Kant, Immanuel (1961): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Reclam, Stuttgart.

Kappner, Hans-Hartmut (1984): Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kunst und Kultur, Frankfurt am Main.

Keckeisen, Wolfgang (1984): Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel.

Kelle, Helga (1992): Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Zur Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte, Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler.

Kolakowski, Leszek (1976): Die Hauptströmungen des Marxismus. Entstehung, Entwicklung, Zerfall. Erster Band, R. Piper & Co. Verlag, München.

Kößler, Gottfried (1997): Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen, in: Kiesel, Doron (Hg.): Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit, Frankfurt am Main, Seite 109-130.

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Struktur-Modell“, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck-Bozen-Wien, online: http://www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf [Stand: 30.03.2010].

Kühner, Angela/Langer, Phil C./Sigel, Robert (2008): Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick, in: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit: Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte, Themenheft 01/2008, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, Seite 76-82.

Langer, Phil C./Cisneros, Daphne/Kühner, Angela (2008): Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie, in: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit: Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte, Themenheft 01/2008, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, Seite 10-27.

Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Levy, Nathan/Sznaider, Natan (2001): Erinnerung im globalen Zeitalter: der Holocaust, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Lipowatz, Thanos (1998): Politik der Psyche. Eine Einführung in die Psychopathologie des Politischen, Wien.

Loewy, Hanno: Das gerettete Kind. Die „Universalisierung“ der Anne Frank, in: Brasse, Stephan et al. (Hg.): Deutsche Nachkriegsliteratur und der Holocaust, Band 6 der

Wissenschaftlichen Reihe des Fritz Bauer Institutes, Frankfurt am Main / New York, 1998, Seite 19-41.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 10. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation between the Government of the State of Israel and the Government of the Republic of Austria for the Years 2007-2010, online: http://bilaterales.bmukk.gv.at/tools/upload/bilaterales_dok_1471.pdf [Stand: 14.12.2009].

Meseth, Wolfgang (2002): „Auschwitz“ als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, in: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens et al. (Hg.^{*innen}): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster, Seite 125-133.

Messerschmidt, Astrid (2002): Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit, in: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens et al. (Hg.^{*innen}): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster, Seite 103-114.

Neumann, Franz (1984): Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933-1944, Frankfurt am Main.

OSCE/ODIHR (2006): Education on the Holocaust and on Anti-Semitism. An Overview and Analysis of Educational Approaches, Warsaw, online: http://www.osce.org/publications/odihr/2006/04/18712_586_en.pdf [Stand: 14.12.2009].

Paffrath, F. Hartmut (1987): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Peham, Andreas (2008): Die erste Lüge. Eine psychoanalytisch orientierte Kritik des Antisemitismus, in: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2008, Lit Verlag, Wien.

Peham, Andreas/Rajal, Elke (2010): Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule, in: Stiftung DÖW (Hg.), Jahrbuch 2010, Wien, Seite 38-65.

Perko, Gudrun: Wie soll ich dich behandeln? Über das Ethos der Anerkennung als ethische Grundlage des Dialoges, in: Alice-Salomon-Fachhochschule (Hg.) (2004): Quer. Lesen denken schreiben, Nr. 10/04, Berlin, Seite 6-15.

Peukert, Helmut: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft, Vortrag gehalten auf dem 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 20.3.1990 in Bielefeld.

Pöggeler, Franz (1987): „Erziehung nach Auschwitz“ als Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Erziehung, in: Paffrath, Hartmut F: Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, Seite 54-68.

Pohl, Rolf (2007): Der antisemitische Wahn. Aktuelle Ansätze zur Psychoanalyse einer sozialen Pathologie, online: <http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2009/05/rolf-pohl-der-antisemitische-wahn.pdf> [Stand: 30.03.2010].

Rensmann, Lars (1998): Kritische Theorie über den Antisemitismus. Studien zu Struktur, Erklärungspotential und Aktualität, Argument-Verlag, Berlin/Hamburg.

Salzborn, Samuel (2008): Zur politischen Theorie des Antisemitismus. Sozialwissenschaftliche Antisemitismus-Theorien im theoretischen und empirischen Vergleich, Habilitationsschrift an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Schippel, Anja (2005): Adornos schwieriges Erbe – Rezeption und Perspektiven einer Pädagogik nach Auschwitz, Diplomarbeit an der FU Berlin, online: www.fasena.de [Stand: 29.05.2009].

Sigel, Robert (2008): Der internationale Kontext der Studie – die ITF, in: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit: Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte, Themenheft 01/2008, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, Seite 6-8.

Simmel, Ernst (Hg.) (2002): Antisemitismus, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Stiefel, Dieter (1981): Entnazifizierung in Österreich, Europaverlag, Wien/München/Zürich.

Uhl, Heidemarie (2001): Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 30. Jg., S.19-32.

Uhl, Heidemarie (2002): Konkurrierende Vergangenheiten. Offizielle Narrationen, „Gegenerzählungen“ und Leerstellen des „österreichischen Gedächtnisses“, in: Csáky, Moritz (Hg.): Inszenierungen des kollektiven Gedächtnisses. Eigenbilder, Fremdbilder, Innsbruck / Wien, S.220-235.

Utgaard, Peter (2003): Remembering and forgetting Nazism: education, national identity, and the victim myth in postwar Austria, Bergahn Books, New York/Oxford.

Voigts, Hanning (2010): Entkorkte Flaschenpost. Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno und der Streit um die Neue Linke, Lit Verlag, Berlin.

Wernecke, Jörg (1997): Dialektik der Aufklärung, in: Stammen, Theo / Riescher, Gisela / Hofmann, Wilhelm (Hg.): Hauptwerke der politischen Theorie, Stuttgart.

Wetzel, Juliane (2008): Holocaust-Erziehung, online: <http://www.bpb.de/themen/VIJUTF.html> [Stand: 08.02.2010].

Wiesel, Elie: Ein Volk auslöschen. in: „Die Zeit“, 14. April, 1995, Nr.16, S. 50.

Wiggershaus, Rolf (1988): Die Frankfurter Schule. Geschichte. Theoretische Entwicklung. Politische Bedeutung, München.

Witschel, Günter (1973): Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie. Darstellung und Kritik, Bonn.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Wulf, Christoph/Wagner, Hans-Josef (1987): Lebendige Erfahrung und Nicht-Identität. Die Aktualität Adornos für eine kritische Erziehungswissenschaft, in: Paffrath, F. Hartmut (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, Seite 21-39.

Young, James E. (1992): Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Interview-Verzeichnis

I-1: Dr. Werner Dreier (erinnern.at, Schulbuchgutachter, Mitglied der ITF): 17. Juni 2009, telefonisches Interview, Interview-Länge: ca. 84 Min.

I-2: Johannes Zuber (Berufsschullehrer, langjähriger Mitarbeiter des Schulhefts): 24. Juni 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 134 Min.

I-3: Mag. Florian Wenninger (Leiter des Vereins Gedenkdienst, Mitarbeiter am Institut für Zeitgeschichte): 26. Juni 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 121 Min.

I-4: Mag. Markus Priller (Verein Lernen aus der Zeitgeschichte, letter to the stars): 29. Juni 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 198 Min.

I-5: MA Olivia Pixner-Dirnberger (Pressesprecherin von Morah, March of Remembrance and Hope): 13. Juli 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 66 Min.

I-6: Mag. Manfred Wirtitsch (Leiter der Abteilung Politische Bildung des bmukk): 14. Juli 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 142 Min.

I-7: Mag. Peter Hörburger (Anne Frank Verein Österreich): 20. Juli 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 98 Min.

I-8: Mag.^a MinR Martina Maschke (Leiterin der Abteilung für Bilaterale Angelegenheiten des bmukk, Initiatorin von erinnern.at): 22. Juli 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 64 Min.

I-9: DDr.ⁱⁿ Barbara Schätz (Leiterin der Sektion IV/7 im BMI und damit Leiterin der KZ-Gedenkstätte Mauthausen): 04. August 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 66 Min.

I-10: Yariv Lapid (Leiter der Pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Mauthausen, langjähriger Mitarbeiter der International School Yad Vashem): 12. August 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 68 Min. – Folgeinterview: 26. August 2009, persönliches Interview, Interview-Länge: ca. 75 Min.

2. ZUSAMMENFASSUNG

Diese Diplomarbeit setzt sich mit der Vermittlung des Nationalsozialismus und seiner Verfolgungs- und Vernichtungspolitik an Schüler*innen auseinander. Holocaust Education ist der seit den 1980er-Jahren weltweit gebräuchliche Begriff für diese Praxis beziehungsweise den Diskurs darüber und per definitionem mit der Vermittlung von Werten („education“) verknüpft.

Das mit dieser Arbeit verbundene Anliegen war es, das Wesen – Selbstverständnis, Inhalte und didaktische Zugänge – gegenwärtiger Holocaust Education in Österreich zu bestimmen und die Frage zu beantworten, ob diese Anknüpfungspunkte für die Herausbildung kritischer und mündiger Subjekte im Sinne der Kritischen Theorie Theodor W. Adornos bietet. Zu diesem Zweck wurden erst wesentliche Begriffe definiert und voneinander differenziert sowie die kritisch-theoretischen Grundlagen einer Pädagogik nach Auschwitz erarbeitet. Es wurde dabei der Frage nach dem Stellenwert von Erziehung innerhalb der Kritischen Theorie Adornos nachgegangen, herausgefiltert, warum, wozu und wie im Sinne Adornos nach Auschwitz erzogen werden sollte, wie eine Erziehung zur Bekämpfung des Antisemitismus beitragen könnte und wie diese Erkenntnisse allesamt zusammengeführt werden können.

Auf dieser theoretischen Grundlage wurden Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse gewonnen, die an einem umfassenden Materialkorpus von qualitativen, leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews mit in Österreich tätigen Akteur*innen von Holocaust Education (auf der Ebene des Bildungsministeriums, der Gedenkstätte Mauthausen sowie zivilgesellschaftlicher Vereine) durchgeführt wurde.

Der so gewonnenen kritischen Bestandsaufnahme und –analyse wurde zur Kontextualisierung ein kurzer Abriss über die Geschichte der schulisch-pädagogischen Vermittlung des Holocausts in Österreich und die aktuellen Rahmenbedingungen vorangestellt.

Als zentrale Anknüpfungspunkte und Differenzen zwischen den Konzepten „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ konnten folgende festgestellt werden:

Während Adornos Vorstellungen sich auf Erziehung von früher Kindheit bis ins Erwachsenenalter beziehen, beschreibt Holocaust Education die „Erziehung über

Auschwitz“, agiert also in einem weit eingeschränkteren zeitlichen Rahmen. Dennoch sind die mit beiden Konzepten verbundenen Ziele – Mündigkeit, Empathiefähigkeit usw. – teils ähnlich. Eine Differenz zeigt sich auch in der Verortung innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. Während Adorno seine Vorstellungen über Erziehung in eine Gesellschaftstheorie einbettete und Erziehung deshalb auch nur begrenzte Möglichkeiten einräumte, liegt Holocaust Education in den meisten Fällen keine umfassende Kritik der gegenwärtigen politisch-ökonomischen Verhältnisse zugrunde. Auch Antisemitismustheorie und –kritik haben keinen festen Platz im Konzept der Holocaust Education. Eine weitere Differenz zeigt sich in der Thematisierung von Täter*innen und Opfern. Während Adorno davon ausging, eine Wiederholung von Auschwitz sei nur zu verhindern, wenn die Mechanismen von Ressentiments bewusst gemacht würden und der Blick auf das Subjekt gerichtet würde, erschöpft sich Holocaust Education weitgehend in einer – ebenfalls notwendigen – Auseinandersetzung mit den Opfern.

Das Bild von Holocaust Education in Österreich ist jedoch ein sehr heterogenes. Manche Zugänge erweisen sich dabei als produktiver Ansatzpunkt für die Herausbildung kritischer und mündiger Subjekte, andere könnten (im Sinne Adornos) als eher kontraproduktiv bezeichnet werden.

3. SUMMARY

This diploma thesis deals with the conveyance of the subject of National Socialism and the persecution and extinction of Jews and other groups to school pupils in Austria. Since the 1980s the term “Holocaust Education” is used worldwide for the educational work in this field as well as for the discourse about it. Holocaust Education is by definition closely bound to the transmission of moral values.

A central objective related to this thesis was to determine the character – self-conception, contents and didactic approaches – of Holocaust Education in Austria and to answer the question whether it represents a contribution to the development of critical and mature subjects in the understanding of Critical Theory as described by Adorno. For this purpose the relevant terms for this thesis were defined and differentiated from one another first. Furthermore the critical-theoretical foundation of education after Auschwitz was outlined: 1.) The status of education within the Critical Theory of Adorno was examined. 2.) It was indicated why, to what ends and how education after Auschwitz should be proceeded. 3.) It was investigated how education can contribute to combat Anti-Semitism. And 4.) it was tried to amalgamate the findings of points one, two and three.

On this theoretical foundation categories for a qualitative content analysis were generated. Then the set of categories was adapted to a comprehensive scope of material, won through qualitative, semi-structured, problem-centered interviews with actors of Holocaust Education in Austria on the level of the Ministry of Education, the Mauthausen Memorial and several NGOs.

The so obtained critical survey and analysis of Holocaust Education in Austria was prefixed by an outline of the history of teaching National Socialism and the Holocaust at Austrian schools and of its contemporary framework conditions.

As central connecting factors and differences between the concepts of “Education after Auschwitz” and “Holocaust Education” could be indicated the following:

While Adorno’s suggestions refer on education from early childhood to adulthood, Holocaust Education is confined to a restricted time frame and means education *about* Auschwitz, yet both concepts are targeting similar goals: responsibility (in a Kantian

understanding), empathy etcetera. Even so a big discrepancy consists related to the positioning of education within social structures. Adorno's ideas of education are embedded in the social theory of the so-called Critical Theory, and he only sees very limited potentialities for education within the economic and political conditions. Despite many critical approaches in the field of Holocaust Education, in most cases teaching the Holocaust is not bound to a fundamental critique of society, nor is there an ample space allocated to the theory and the critique of Anti-Semitism. One further difference, for instance, manifests itself in the way of thematisation of perpetrators and victims of National Socialism. Whereas Adorno assumes that it can only be prevented that Auschwitz happens again if one comes to know the mechanisms that render people capable of such deeds and if those mechanisms are revealed to the subjects, contemporary Holocaust Education primarily deals with the stories of the victims, less with the perpetrators and bystanders and most projects do not (or only rudimentarily) realize a "turn to the subject" in the understanding of Adorno.

All in all the picture of Holocaust Education in Austria is very heterogenic. Many approaches prove good links for the development of critical and responsible subjects; others can even be called counterproductive in the sense of Adorno.

4. LEBENSLAUF

Elke Rajal

Geboren am 4. September 1984 in Linz (Oberösterreich)

Ausbildung

- | | |
|-------------------|--|
| 04/2009 – 05/2010 | Diplomandin der Politikwissenschaft an der Universität Wien |
| 09/2006 – 09/2007 | Auslandsaufenthalt an der Universidad de Granada/Spanien im Rahmen des europäischen Mobilitätsprogramms ERASMUS <ul style="list-style-type: none"> ▪ Studium der Soziologie, Philosophie und Gender Studies |
| 03/2004 – 05/2010 | Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien
Spezialisierung auf Politische Theorie und Österreichische Politik <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2004, 2005, 2007: Leistungsstipendium des Akademischen Senats der Universität Wien |
| 09/1999 – 06/2003 | Bundesoberstufenrealgymnasium Linz (Oberösterreich) mit Schwerpunkt Kunst <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matura mit Auszeichnung am 17. Juni 2003 |
| 09/1995 – 06/1999 | Hauptschule Hörsching (Oberösterreich) |
| 09/1991 – 06/1995 | Volksschule Hörsching (Oberösterreich) |

Fachspezifische Ausbildungen und Berufserfahrungen

- | | |
|-------------------|--|
| 10/2009 – 06/2010 | Tutorin der Lehrveranstaltung „Nationalsozialistische Endphasenverbrechen in Österreich, Frühjahr 1945“ bei Ao. Univ. Prof. Dr. Walter Manoschek |
| Seit 09/2009 | Guide-Tätigkeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen |

- 03/2009 – 11/2009 Ausbildung des Mauthausen Komitee Österreich (MKÖ) zur Guide an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen
- Zertifizierung als Fachtrainerin (SystemCert) am 20. November 2009
- 03/2006 – 06/2006 Praktikantin am Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands (DÖW)

Fremdsprachenkenntnisse

Englisch	Fließend in Wort und Schrift
Spanisch	Fließend in Wort und Schrift
Französisch	Maturaniveau

Publikationen

Elke Rajal/Andreas Peham (2010): Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule, in: Stiftung DÖW (Hg.), Jahrbuch 2010, Wien, S.38-65.

Elke Rajal/Johannes Kramer/Daniel Binder (2009): Vergessene Opfer, in: Walter Manoschek (Hg.), Der Fall Rechnitz. Das Massaker an Juden im März 1945, Wien, S.111-145.

Elke Rajal/Johannes Kramer/Daniel Binder (2009): Lebensgeschichten von Opfern der Massaker beim Rechnitzer Kreuzstadl 1945, in: Amt der Burgenländischen Landesregierung (Hg.), Das Drama Südostwallbau am Beispiel Rechnitz. Daten, Taten, Fakten, Folgen, Eisenstadt, S.92-101.

Elke Rajal: Erziehung nach/über Auschwitz, in: unique, Ausgabe 08/09, S.20