

„Die Bedeutung der historischen Dimension“ – Historisch-Politische Bildung in der Berufsschule

Als ich im April 2012 nach meinem Diplomstudium Geschichte und einigen Jahren als Gedenkstätten-Vermittler begann, an einer Berufsschule zu unterrichten, hatte ich hehre Vorstellungen davon, wie ich mein historisches Verständnis und die damit verbundenen politischen Debatten dort vermitteln würde, wo scheinbar kaum über Geschichte, Gedenken und Erinnerung gesprochen wird. Viel vager und unkonkreter war mein Bild von der Zielgruppe meiner bevorstehenden Vermittlungsarbeit: Als Guide an der Gedenkstätte Mauthausen hatte ich recht selten mit Lehrlingen zu tun gehabt, die meisten Jugendlichen besuchten die Gedenkstätte in der 8. Schulstufe oder in einer der letzten Klassen einer höheren Schule. Lehrlingsgruppen waren eher eine Ausnahme, wenn auch eine sehr willkommene. Denn Lehrlinge waren älter als die oft noch etwas unreifen 14-jährigen Mittelschülerinnen und -schüler und weniger auf Außenwirkung, Erwartungen und Repräsentanz bedacht als die Jugendlichen aus Gymnasien. Die seltenen Diskussionen mit Lehrlingen an der Gedenkstätte waren meist angetrieben von impulsiven, wenig überlegten, manchmal auch scheinbar unpassenden Fragen, die zu viel spannenderen Auseinandersetzungen führten als die erwartbaren Fragen, die wohlmeinend im Geschichteunterricht vorbereitet worden waren. In meinen ersten Unterrichtstagen und Wochen wurde mir bewusst, warum diese Erfahrungen mit Lehrlingen in der Gedenkstätte die einzigen waren, auf die ich zurückgreifen konnte: Ich hatte seit meinem 15. Lebensjahr kaum noch Kontakt zu Personen, die eine Lehre begonnen hatten und in die Berufsschule gewechselt waren – und das, obwohl meine Eltern beide eine Lehre absolviert hatten. Ich wusste eigentlich kaum etwas über die soziale Gruppe, die mir im Klassenzimmer gegenüber saß.

Im folgenden Text möchte ich die Gruppe der Lehrlinge als Zielgruppe für historisch-politische Bildung darstellen und Debatten in diesem Zusammenhang nachzeichnen. Im Mittelteil werde ich ausgehend von Workshops, die ich zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Netzwerk von _erinnern.at für Lehrende aus verschiedenen Berufsschulen halten durfte, auf Bedingungen, Herausforderungen und Themenstellungen des historisch-politischen Lernens mit Lehrlingen eingehen. Abschließend werde ich ein konkretes Unterrichtsmaterial vorstellen und allgemeine Überlegungen zum konkreten Unterrichten zeitgeschichtlicher Themen an der Berufsschule anstellen. Dabei werde ich immer wieder meine persönlichen Erfahrungen als Lehrer an einer Wiener Berufsschule einfließen lassen.

Die „vergessene Mehrheit“

Der ehemalige Wiener Landesschulinspektor Hubert Prigl hat Lehrlinge in einem Interview mit dem „Standard“ einmal als eine vergessene Mehrheit bezeichnet (Kapeller, 2010). Im Feld der historisch-politischen Bildung ist das ganz sicher zutreffend. Lehrlinge kommen in diesem Zusammenhang höchstens als Problem vor, als zu wenig historisch gebildet und deswegen anfällig für Autoritarismus, Antisemitismus und menschenfeindliche Ideologien. Als Lösung wird dann oft nach dem verpflichteten Besuch von NS-Gedenkstätten gerufen – eine Forderung, die auch durch ihre vielfache Wiederholung nicht klüger wird und die durch die Verknüpfung mit der Herkunft der Jugendlichen einen rassistischen Beigeschmack bekommt. Selten wird in diesem Kontext gefragt, wer diese jungen Menschen eigentlich sind, diese Mehrheit, die schon mit 15 Jahren beginnt, einer Lohnarbeit nachzugehen. Was unterscheidet sie von jenen, die eine höhere Schule besuchen? Welche Strukturen begründen oder verfestigen diese Unterschiede? Unter welchen Rahmenbedingungen findet historisch-politische Bildung an der Berufsschule statt und was bedeutet das für Fragen der Vermittlung?

In erster Linie unterscheiden sich Lehrlinge von jenen Jugendlichen, die eine höhere Schule besuchen, darin, dass sie viel weniger Zeit für Bildung zur Verfügung haben als ihre Altersgenossinnen und -genossen. Die Unterschiede liegen also vor allem anderen in ihrer gesellschaftlichen Position und ihrem Zugang zu Bildung. Diese wird in Österreich überdurchschnittlich stark vererbt – ein großer Teil der Lehrlinge hat Eltern, die selbst eine Lehre absolviert haben. Dennoch sind die jungen Erwachsenen, die uns in Berufsschulen begegnen, in vielerlei Hinsicht heterogen – auch bezüglich des eigenen Bildungshintergrunds (zu den folgenden statistischen Daten siehe Dornmayr, 2020). Nur ein knappes Drittel der Lehrlinge in Österreich steigt so in eine Lehre ein, wie es das Schulsystem vorsieht, also nach erfolgreicher Absolvierung der 9. Schulstufe an einer Polytechnischen Schule. Etwa genauso viele beginnen eine Lehre, nachdem sie eine höhere Schule abgebrochen haben. Es gibt auch einige Lehrlinge, die davor eine höhere Schule oder sogar ein Studium abgeschlossen haben. Viele Lehrlinge haben die Schulpflicht schon nach der 4. Klasse der Mittelschule (MS) erfüllt, weil sie im Laufe ihrer Schullaufbahn eine Klasse wiederholen mussten. Manche haben keinen Schulabschluss, weil sie noch nicht lange in Österreich sind oder ihr Abschluss in Österreich nicht anerkannt wird. Insgesamt haben Lehrlinge öfter negative Erfahrungen mit Schule und dem Bildungssystem gemacht als Gleichaltrige in höheren Schulen. Auch in Bezug auf ihren familiären Hintergrund sind Lehrlinge eine von Diversität geprägte Gruppe – der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder nicht-deutscher Umgangssprache ist bundesweit unter den Lehrlingen jedoch deutlich geringer als unter den Schülerinnen und Schülern an kaufmännischen mittleren und höheren Schulen. Hier gibt es analog zum Anteil der Migrantinnen und Migranten an der Gesamtbevölkerung große Unterschiede zwischen Wien und den Bundesländern. Die oft konstatierte Heterogenität in Berufsschulklassen zeigt sich also deutlicher im Bildungshintergrund als in einem in seiner Definition etwas schwammigen „Migrationshintergrund“.

Die Vielfalt der Lernenden und ihrer Hintergründe stellt in allen Schultypen zugleich ein Potential und eine Herausforderung für historisch-politischen Unterricht dar. Sie ermöglicht lebendigen Austausch, Multiperspektivität und Lernen aus den Erfahrungen anderer. Sie macht es gleichzeitig schwierig, den Stand der Vorkenntnisse richtig einzuschätzen und den Unterricht so vorzubereiten, dass niemand unter- oder überfordert wird. Während etwa Berufsschülerinnen und -schüler, die ihre Lehre nach Abschluss einer höheren Schule beginnen, oft sehr viel historisches Wissen (vor allem zu zeitgeschichtlichen Themen) mitbringen, haben Jugendliche ohne positiven Hauptschulabschluss häufig Schwierigkeiten mit einer groben zeitlichen Einordnung des Nationalsozialismus und stützen ihr Geschichtsbild auf problematisches Halbwissen. Dazu kommen sprachliche Probleme, sei es, weil Schülerinnen und Schüler noch nicht lange Deutsch sprechen oder weil es an Lesekompetenz mangelt. Zusätzlich nehmen viele Lehrlinge sich selbst nicht als Adressatinnen oder Adressaten historisch-politischer Bildung oder als geschichtspolitische Akteurinnen und Akteure wahr und werden auch selten als solche adressiert. Lehrlinge stehen schon als Jugendliche im Berufsleben und sehen sich mit Arbeitsdruck konfrontiert und mit der Frage, inwiefern Inhalte, die sie in der Berufsschule lernen, in ihrem Beruf verwertbar sind (Schmid-Heher, 2019, S. 97f.).

Der ökonomische Verwertungsdruck, dem die Bildung von Lehrlingen ausgesetzt ist, zeigt sich auch an den zeitlichen Ressourcen, die für historisch-politische Bildung vorgesehen sind. Im seit 2016 gültigen Rahmenlehrplan ist Zeitgeschichte kein eigenes Themengebiet für den Unterricht, doch sind „zeitgeschichtliche Entwicklungen (...) unter Beachtung der Bedeutung der historischen Dimension der zu behandelnden Themenbereiche, insbesondere der Demokratie und Menschenrechte, in den Unterricht zu integrieren.“ Im Vergleich zu höheren Schulen bleibt trotz dieser Vorgabe meist nicht besonders viel Raum für Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte und der Zeit des Nationalsozialismus. Lehrlinge verbringen etwa ein Viertel der Stundenanzahl gleichaltriger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Schule, über drei bis vier Jahre entweder einen Tag in der Woche oder zehn Wochen als Blockunterricht im Jahr. Etwa die Hälfte davon ist für Berufspraxis und Berufstheorie vorgesehen. Oft bleibt für die Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte im Rahmen einer dreijährigen Lehrzeit gerade einmal eine Doppelstunde im Rahmen des Faches Politische Bildung.

Herausforderung Geschichtsunterricht an Berufsschulen

Meine eingangs geschilderte Motivation, als neuer Berufsschullehrer die Auseinandersetzung mit historisch-politischer Bildung forcieren zu können, wurde rasch gebremst: Ich unterrichtete nur zwei meiner anfänglichen 16 Wochenstunden das Fach Politische Bildung und musste stattdessen mit Rechnungswesen, Wirtschaftskunde und Englisch Fächer unterrichten, für die ich keinerlei Ausbildung hatte. Ich bekam dabei zwar verlässliche Unterstützung von der Direktion sowie von Kolleginnen und Kollegen, hatte jedoch kaum Gelegenheit, Feedback zu meiner Unterrichtspraxis zu bekommen oder diese zu reflektieren. In den wenigen Stunden, die ich das Fach Politische Bildung

*unterrichten durfte, waren zahlreiche für Lehrlinge wichtige Themen aus den Bereichen Arbeitsrecht, Interessensvertretungen und Strukturen der parlamentarischen Demokratie zu behandeln. Für Zeitgeschichte, Nationalsozialismus und Erinnerungskultur blieb da meist nicht viel Zeit. Hilfsmittel und zusätzliche Unterrichtsmaterialien, die ich heranziehen wollte, waren oft für mehrere Unterrichtseinheiten ausgelegt und erschienen mir entweder zu sehr an Daten und Fakten orientiert oder zu komplex. So setzte ich mich immer mehr mit der didaktischen Herausforderung auseinander, über Nationalsozialismus und Holocaust in kurzer Zeit so zu unterrichten, dass bei den Jugendlichen ein grundlegendes Interesse an (Zeit-)Geschichte geweckt würde. In dieser Auseinandersetzung stieß ich auf *_erinnern.at_* und wurde eingeladen, meine Fragen und Erkenntnisse in das Netzwerk des Vereins einzubringen.*

Seit 2018 veranstaltet *_erinnern.at_* an Pädagogischen Hochschulen in verschiedenen Bundesländern Workshops für Berufsschullehrerinnen und -lehrer unter dem Titel „Haltung zeigen!“. Im Rahmen dieser Workshopreihe beschäftigen sich Lehrende mit Nationalsozialismus, Antisemitismus und Rassismus als Themen im Unterrichtsfach Politische Bildung. Die Ausgangsfragen dieser Workshops sind etwa, warum man in der Berufsschule unter diesen schwierigen Voraussetzungen überhaupt über den Nationalsozialismus und seine Verbrechen sprechen sollte, welches Vorwissen und welche Vorstellungen die Jugendliche mitbringen und welche konkreten Modelle es gibt, die das Unterrichten dieser Themen erleichtern. Ein wichtiger Aspekt der Workshopreihe „Haltung zeigen!“ sind auch die Unsicherheiten, mit denen sich Lehrkräfte beim Unterrichten über Nationalsozialismus und Holocaust konfrontiert sehen. Diese Fragen, die etwa den Umgang mit Störungen oder problematischen, weil menschenrechtsfeindlichen Haltungen der Lernenden betreffen, fließen in die ständige Weiterentwicklung des Workshops ein. Im Folgenden möchte ich anhand einiger der Erfahrungen und Zwischenergebnisse aus diesen Workshops umreißen, welche Fragen und Herausforderungen sich beim historisch-politischen Lernen an Berufsschulen stellen.

A. „Warum sollte man über Nationalsozialismus und Holocaust überhaupt unterrichten?“

Die Frage ist durchaus berechtigt: geringe Zeitressourcen, unklare Verwertbarkeit historisch-politischen Wissens, keine eindeutige Verortung im Lehrplan und die generelle Unsicherheit mit dem Thema machen eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Berufsschule nicht einfach. Zudem wird oft angenommen, die SchülerInnen hätten von dem Thema ohnehin genug. Tatsächlich ist man als Lehrperson oft mit einem unwilligen kollektiven Seufzen konfrontiert, wenn man eine Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus ankündigt: „Schon wieder? Das kennen wir schon!“

In einer noch unveröffentlichten Studie unter der Leitung von Philipp Mittnik vom Zentrum für Politische Bildung an der PH Wien wird dem klar widersprochen (vgl. Mittnik, 2019): So können unter 20 Prozent der 15-Jährigen an Berufs-

bildenden mittleren Schulen eine Kurzdefinition von Antisemitismus angeben. Nur 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS) und nur 4,7 Prozent an Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) können erklären, was unter dem Begriff „Novemberpogrom“ zu verstehen ist. Grundsätzlich attestieren die Studienautorinnen und -autoren dem unter 15-jährigen Jugendlichen vorherrschenden Geschichtsbild eine ausgeprägte Form der Personalisierung: Die Verantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus wird vor allem bei Hitler als „personifiziertem Bösen“ gesucht. Es ist also nicht das Wissen über den Nationalsozialismus, wovon die Jugendlichen genug haben. Vielmehr könnte es eine hohe moralische Erwartungshaltung der Lehrerinnen und Lehrer sein, die Jugendlichen die Auseinandersetzung erschwert. Viele wohlmeinende Kolleginnen und Kollegen vermitteln das Thema Nationalsozialismus im Unterricht in enger Verbindung mit den eigenen Wertvorstellungen, selbst gezogenen Lehren aus der Geschichte und normativen Vorstellungen einer angemessenen Haltung zu diesem Thema, die allesamt von den Jugendlichen übernommen werden sollten. Dieses Unterfangen verspricht kaum Erfolg im Sinne eines Erwerbs von historischen Kompetenzen und eines Gewinns an politischer Mündigkeit und führt meist zu Frustrationen bei Lernenden und Lehrenden.

Laut einer Handreichung der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) für Lehrende liegt die Notwendigkeit, über den Holocaust zu unterrichten, zuerst in seiner Beispiellostigkeit als Versuch, unter aktiver Mitwirkung weiter Teile der Gesellschaft eine Gruppe völlig auszulöschen. Die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus solle die Folgen des Verfalls demokratischer Werte verdeutlichen und zu einem Verständnis von Prozessen führen, die einem Völkermord vorausgehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, über ihre eigene Rolle und Verantwortung beim Schutz von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten nachzudenken (IRAH, 2020, S. 14). Diese Ziele sind hoch gesteckt – der Weg dorthin sollte mehr von der Lebensrealität und den Fragen der Lernenden als von den Ansprüchen der Lehrperson geleitet sein: „Nicht vorgegebene Ziele, Inhalte und Kompetenzen, sondern das Wissen und die Einstellungen der Schüler[-innen] muss Ausgangspunkt des Lernens sein. Nicht Erziehung, sondern die Selbstbestimmung der Schüler[-innen] muss im Zentrum des Lernprozesses stehen“ (Rosa, 2010, S. 157). Ausgangspunkte in der Lebensrealität der Lernenden können in ihrer regionalen Herkunft, in der Familiengeschichte, der beruflichen Beschäftigung oder in örtlichen Bezügen gefunden werden. Vor allem aber in den historischen Vorstellungen der Lernenden und ihren Fragen zu Geschichte, Geschichtspolitik und Erinnerungskulturen.

B. „Da weiß ich selbst zu wenig“

„Warum über Nationalsozialismus und Holocaust unterrichten?“ lautete die Ausgangsfrage bei den zuvor erwähnten Fortbildungs-Workshops für Lehrende an Berufsschulen. Meist folgte darauf auf unterschiedliche Weise ein Eingeständnis, dass das Unterrichten eines so komplexen, vielleicht als heikel empfundenen

Themas verunsichern kann. Die Unsicherheit bezog sich dabei auf das eigene historische Wissen, aber auch auf den Umgang mit den Fragen, Überlegungen und Zugängen der Jugendlichen. In diesem Kontext gilt es zu bedenken, dass der Geschichtsunterricht der Lehrenden zu einer Zeit stattfand, als von Kompetenzorientierung und Schülerzentrierung in der Geschichtsdidaktik noch keine Rede war. Das trifft im besonderen Maß auf Lehrende in Berufsschulen zu, die meist nach langjähriger Berufserfahrung quer in die Lehrtätigkeit einsteigen.

Der Geschichtsunterricht, den die meisten von ihnen in den 1980er- oder 1990er-Jahren erfuhren, bestand aus historischen Daten und Fakten und diente der nationalen Identitätsstärkung und Selbstvergewisserung. Wenn der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht dieser Zeit ein Thema war, dann in Verbindung mit dem Appell des „Nie wieder“, der Mahnung, sich zu erinnern und der Pflicht, die richtigen Lehren aus den Schrecken der NS-Herrschaft zu ziehen. Diese Art des mahnenden Erinnerns war getragen von den Erfahrungen der Opfer des Nationalsozialismus, der Überlebenden der Konzentrationslager und jener, die Widerstand geleistet hatten. Die Adressatinnen und Adressaten dieses Unterrichts waren Jugendliche, deren Großeltern (und vielleicht sogar Eltern) die NS-Zeit erlebt hatten. Der Geschichtsunterricht trat dabei in Wechselwirkung mit Erzählungen aus der eigenen Familiengeschichte, war vielleicht ein Korrektiv und auf jeden Fall ein institutioneller Beitrag zu einer sehr präsenten gesellschaftlichen Debatte. Die Appelle, Mahnungen und zu ziehenden Lehren repräsentierten in dieser Debatte jene, die die Verfolgung durch den Nationalsozialismus erlebt und überlebt hatten. Die Erfahrungen der meisten gegenwärtigen (Berufsschul-)Lehrerinnen und -lehrer mit der Vermittlung des Nationalsozialismus stammen aus jener Zeit. Dreißig bis vierzig Jahre später ist die Erinnerung an den Nationalsozialismus weitgehend erkaltet und hat fixierte Formen angenommen. Aus einer kritischen Auseinandersetzung, die in der eigenen Familie begann und sich auf die gesamte Gesellschaft erstreckte, wurde ritualisiertes, staatstragendes Gedenken. Für viele Jugendliche heute ist der Nationalsozialismus so weit weg wie das Habsburgerreich, Napoleon oder der 30-jährige Krieg – vor allem bei jenen, die nur wenig Gelegenheit hatten, sich mit Geschichte zu beschäftigen und entsprechende Kompetenzen zu entwickeln. Die Appelle und moralischen Forderungen der Lehrenden bleiben – ohne das entsprechende Vorwissen und einen Bezug zum eigenen Leben – leere Hüllen und stoßen als solche oft auf Ablehnung. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung zu Nationalsozialismus und Erinnerungskultur werde – vor allem aus der Perspektive jener, die sich aus gesellschaftlichen und politischen Diskussionsprozessen als ausgeschlossen wahrnehmen – ohnehin von Expertinnen und Experten geführt. Wird ein „richtiges“ Verständnis vom Nationalsozialismus dann noch als „Schlüssel“ zur Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft vermittelt, ist es wenig verwunderlich, dass Jugendliche diese Auseinandersetzung unter den Voraussetzungen dieser starken Aufladung verweigern (Georgi, 2009).

Dazu kommt, dass der den Jugendlichen unterstellte Unwillen, sich mit Zeitgeschichte auseinanderzusetzen, oft bei den Lehrenden zu finden ist: Die Abwehr von Auseinandersetzung mit historischer Schuld und Verantwortung des eigenen Wir-Kollektivs ist unter Lehrenden genauso verbreitet wie im gesellschaftlichen

Durchschnitt. Hier ist verstärkt die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern gefragt. Die Ausbildung von Lehrenden an Berufsschulen unterscheidet sich in einigen wichtigen Punkten von anderen Lehramtsstudien. Stefan Schmid-Heher etwa problematisiert, dass Studierende des Lehramts für Berufsschule am Beginn der Ausbildung bereits eine mindestens einjährige, nicht professionell begleitete Unterrichtserfahrung mitbringen und dass auch nach absolvierter Ausbildung das Unterrichten in Fächern, für welche die Lehrperson eigentlich keine Ausbildung hat, weit verbreitet sei. Dies begünstige ein „handwerklich-praktisches“ Theorie-Praxis-Verständnis und erschwere die Selbstreflexion der Lehrerinnen und Lehrer (Schmid-Heher, 2019, S. 107). Im Bereich der Fortbildung äußert sich dieser Umstand bedauerlicherweise immer wieder darin, dass Seminare zur historisch-politischen Bildung, wenn sie speziell für Lehrende aus dem Berufsschulbereich angeboten werden, nicht zustande kommen. Um genügend Lehrkräfte zur Teilnahme an einem solchen Seminar zu motivieren, braucht es klaren Rückhalt aus dem auf Landesebene organisierten Berufsschulsystem, etwa Direktorinnen und Direktoren, die den Lehrenden an ihren Schulen die Teilnahme an einem bestimmten Seminar nahelegen.

C. „Hitler. Die Juden. Der Junge im gestreiften Pyjama“

Nicht nur die Voraussetzungen des Unterrichtens über den Nationalsozialismus für die Lehrenden haben sich geändert, auch die Erwartungen und Vorkenntnisse der Lernenden. Dies lässt sich anhand jener drei Schlagwörter erklären, die mir von Berufsschülerinnen und -schülern meist als erstes entgegengeworfen werden, wenn ich zum Einstieg in das Thema dazu auffordere, mir Assoziationen zu benennen: „Hitler. Die Juden. Der Junge im gestreiften Pyjama.“

Zuerst kommt – wie auch in der zuvor erwähnten Studie von Philipp Mittnik, Georg Lauss und Sabine Hofmann-Reiter festgestellt – tatsächlich fast immer die Fixierung auf die Person Adolf Hitler und der Versuch, die Verbrechen des Nationalsozialismus durch Halbwissen und Gerüchte aus dessen Biografie zu verstehen. Hitler wird zum geschickten Verführer der Massen und zum Dreh- und Angelpunkt des Nationalsozialismus erklärt. Meist werden die Ausführenden der NS-Verbrechen noch im gleichen Atemzug entschuldigt – sie hätten keine Wahl gehabt, sonst wären sie selbst ermordet worden. An dieser Sicht auf Zeitgeschichte ist bemerkenswert, dass sie sich weitgehend mit einer in der postnazistischen Mehrheitsgesellschaft weitverbreiteten Erzählung über den Nationalsozialismus deckt. Das zweite Schlagwort kommt meist als Antagonismus dazu – die Jüdinnen und Juden, die als wehrlose Opfer meist mit der Person Anne Frank identifiziert werden. Dieses Bild vermischt sich mit Vorurteilen und antisemitischen Gerüchten. Nicht selten wird hier der „Hass Hitlers auf die Juden“ mit deren vermeintlichen Eigenschaften oder Taten begründet und nachgefragt, ob es denn stimme, dass die Juden in Österreich bis heute keine Steuern zahlen. Zuweilen wird dann noch mit den einleitenden Worten „Es ist schlimm, was den Juden damals passiert ist, aber ...“ der Konflikt zwischen Israel und den Palästinenserinnen und Paläs-

tinensern ins Spiel gebracht. Die Assoziation „Der Junge im gestreiften Pyjama“ wirkt dann schon oft wie eine willkommene Unterbrechung dieser Dynamik. Fast alle Jugendlichen, mit denen ich in der Berufsschule über den Nationalsozialismus rede, haben diesen kitschigen, völlig absurden und gleichzeitig in seiner Ästhetik einen hohen Realitätsgehalt vorspielenden Film in einer der davor besuchten Schulen gesehen. Die in diesem Film vermittelten Vorstellungen, dass ein neunjähriger KZ-Häftling in einem Vernichtungslager herumstreift und einen Spielkameraden sucht, während die Ehefrau des Kommandanten nicht so recht weiß, was ihr Mann dort den ganzen Tag macht, sind tief in der Vorstellung der meisten meiner Schülerinnen und Schüler verankert.

Nun ist diese kurze Schilderung anhand dreier Schlagworte natürlich eine Zuspitzung. Es gibt auch immer wieder Lehrlinge, die sehr viel Wissen über den Nationalsozialismus mitbringen, weil sie familiäre Erzählungen zu dieser Zeit haben, weil sie gute Geschichtslehrerinnen und -lehrer hatten oder weil sie sich aus eigenem Interesse mit Geschichte beschäftigen und ihre Quellen kritisch auswählen. Die im vorgehenden Absatz beschriebenen Bilder und Vorstellungen kommen dennoch in fast jeder Klasse auf die eine oder andere Art zur Sprache. Dies soll keineswegs der Fehlannahme Vorschub leisten, Lehrlinge seien dumm, geschichtsvergessen oder überwiegend antisemitisch. Vielmehr ist es ein Ausdruck des historischen Bewusstseins, das viele 15-Jährige – vor allem jene, denen höhere Schulen verschlossen bleiben – heute mitbringen. Es bleibt zu erforschen, woher diese Vorstellungen und Bilder kommen. Alle drei hier beispielhaft genannten Topoi – Hitler als das absolute Böse, die Jüdinnen und Juden als Opfer und Objekt antisemitischer Vorstellungen und der Holocaust als „KZ-Kitsch“ (Ruth Klüger) – erscheinen mir jedenfalls nicht nur unter Jugendlichen weit verbreitet.

Die vieldiskutierte Herkunft der Lernenden spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Sowohl bei den gut informierten, historisch interessierten Jugendlichen als auch bei den Unwissenden finden sich Schülerinnen und Schüler mit klassisch österreichischen Nachnamen als auch solche, deren Namen auf „Migrationshintergrund“ schließen lassen. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass auch angesichts der Diversität der familiären Hintergründe der Lernenden die alten, nationalen Erzählungen über Geschichte nicht mehr greifen (Borries, 2009). Die Mythen der Nachkriegszeit – der „Geist der Lagerstraße“, die „treue Pflichterfüllung der Soldaten“ oder auch die Idee von Österreich als „erstem Opfer des Nationalsozialismus“ – sind bei Jugendlichen unabhängig von deren Hintergrund nicht mehr wirkmächtig.

Ein Aspekt, in dessen Zusammenhang der familiäre oder religiöse Hintergrund der Jugendlichen immer wieder in den Fokus gerät, ist die Frage nach Antisemitismus. In einer Studie zum Umgang mit Antisemitismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Berufsschule untersuchen Georg Lauss und Stefan Schmid-Heher auch die Verbreitung antisemitischer Vorbehalte (Lauss, 2020). Der Aussage, dass Juden zu viel Einfluss in Österreich hätten, stimmen demnach 19 Prozent der Jugendlichen zu, die zuhause Deutsch sprechen und 55 Prozent jener Jugendlichen, die zuhause Türkisch, Arabisch, Farsi oder eine andere Sprache sprechen, die auf einen muslimischen Hintergrund schließen lassen. Auch andere Studien, die sich nicht ausschließlich mit Lehrlingen beschäf-

tigen, kommen auf ähnliche Ergebnisse. Antisemitismus tritt bei Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund meist in Zusammenhang mit dem Konflikt zwischen Israel und den Palästinenserinnen und Palästinensern auf. Beide Zahlen – sowohl die Akzeptanz antisemitischer Vorurteile bei mehrheitsösterreichischen Jugendlichen also auch bei Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund – sind besorgniserregend und ein Auftrag an Akteurinnen und Akteure der Politischen Bildung, sich verstärkt mit Ansätzen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit auseinanderzusetzen (Peham, 2016, S. 104f.). Die Externalisierung des Problems unter dem Schlagwort „importierter Antisemitismus“ produziert hier jedoch ein mangelhaftes „Anderes“, demgegenüber man sich selbst besonders fortschrittlich fühlen kann. Vielmehr gilt es im Umgang mit Antisemitismus, der von migrantischen Jugendlichen artikuliert wird, auch deren eigene Erfahrungen mit Marginalisierung und Diskriminierung in den Blick zu nehmen. „Für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus bedarf es einer Aufmerksamkeit dafür, dass mit antisemitischen Äußerungen Zugehörigkeiten und Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit verhandelt werden, allerdings oft nicht explizit, sondern vermittelt über die Abwehr bestimmter Geschichtsdiskurse“ (Messerschmidt, 2009, S. 170).

Eine offene Form der Auseinandersetzung mit Geschichte, die ohne fertige Erzählungen und Lehren auskommt, sondern Gelegenheit zu Fragen, Interaktion und das Verhandeln gesellschaftlicher Werte beinhaltet, ist herausfordernd. Ein solcher Prozess erfordert kommunikative und emotionale Intelligenz, Flexibilität und Finger-spitzengefühl. Dabei ist zentral, dass Jugendliche ihre Meinungen und Ansichten einbringen dürfen und so auch problematische Aussagen besprochen werden können. Dennoch sollte eine Unterrichtseinheit zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust nicht zur Stunde über den Nahostkonflikt werden. Obwohl es wichtig ist, Zusammenhänge zwischen beiden Themen zu erkennen, ist es für das Gelingen einer jeden Unterrichtseinheit entscheidend, als Lehrperson einen klaren thematischen Rahmen vorzugeben. Das Thema Nationalsozialismus und Holocaust mit all seiner politischen und normativen Aufladung eignet sich aus Sicht eines Jugendlichen mit Abgrenzungsbedürfnissen sehr gut für Provokation und Profilierung in der Peergroup. Dem sollten Lehrende gelassen, deutlich, mit Respekt vor der Person, aber nicht vor der Aussage, entgegentreten. Wir müssen auch damit leben können, wenn eine Unterrichtseinheit zum Holocaust jahrelang eingeübte und lang tradierte Einstellungsmuster nicht von einem auf den anderen Tag ändert. Eine gelungene Doppelstunde in Politischer Bildung zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust kann jedoch sicher helfen, Nachdenkprozesse in Gang zu setzen.

D. „Was darf ich (nicht)?“

Lehrerinnen und Lehrer begeben sich vor allem in der Berufsschule in vielerlei Hinsicht auf unsicheres Terrain, wenn sie Nationalsozialismus und Holocaust unterrichten – in Bezug auf den Lehrplan, das Interesse der Jugendlichen, deren Vorwissen, Vorbehalte und Vorurteile und in Bezug auf das eigene Wissen über Zeitgeschichte. Vor allem wenn die Lehrperson weniger daten- und faktenorien-

tierten Unterrichtszielen folgt und die Fragen, Interessen und Vergleiche der Lernenden ins Zentrum stellt, wird es oft auch mit viel historischem Wissen und Interesse für Erinnerungskulturen kompliziert und heikel. Wie sollte etwa mit dem Halbwissen und den popkulturell beeinflussten Vorstellungen der Jugendlichen umgegangen werden? Wie mit ihren Vergleichen und Gegenwartsbezügen? Wie mit ihren Provokationen und ihrer Ablehnung dem Thema gegenüber?

Zuerst ist es wichtig, einen verbindlichen Rahmen für eine Unterrichtseinheit zur Zeitgeschichte herzustellen. Im Idealfall sollte das Thema den Lernenden schon einige Zeit vor der Einheit angekündigt werden, damit Erwartungen, Befürchtungen und ablehnende Haltungen schon im Vorfeld Platz bekommen. Zu einem guten Rahmen gehört auch die Sicherheit, dass eigene Gedanken, Vorwissen, Fragen und Überlegungen willkommen sind und nicht sanktioniert werden. Gleichzeitig sollte im Fach Politische Bildung wie grundsätzlich in jeder Unterrichtssituation klar sein, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung auf Basis von Wissenschaftlichkeit, Respekt und den Menschenrechten stattfinden muss.

Ist eine grundsätzliche Bereitschaft zur ernsthaften Auseinandersetzung im Vorfeld gemeinsam festgestellt worden, dann sind von Seiten der Lehrenden keine mahnenden Appelle notwendig und von Seiten der Schülerinnen und Schüler weniger abwehrende Provokationen und „unpassende“ Kommentare zu erwarten. Bei der Leitung einer Unterrichtseinheit zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust soll der Beutelsbacher Konsens zur Anwendung kommen: das Verbot der Überwältigung, das Gebot der Kontroversität und das Gebot der Interessenorientierung. Die Geschichte des Holocaust ist an sich überwältigend. Es braucht hier kein Heranziehen der Bedeutung des Themas zur Disziplinierung einer Klasse, keine Überwältigung durch grauenhafte Bilder, keinen Zwang zur Trauer und letzten Endes auch keinen Zwang zur Auseinandersetzung. Wenn die Jugendlichen einer Schulklasse z. B. sagen, dass sie keine Exkursion nach Mauthausen machen wollen, dann ist das zu akzeptieren und den Schülerinnen und Schülern kein generelles Desinteresse zu unterstellen. Kontroversität bedeutet, dass kontrovers dargestellt werden soll, was in der Gesellschaft kontrovers ist. Nicht kontrovers diskutieren muss man über historische Fakten oder etwa darüber, ob es nicht auch „gute Seiten“ am Nationalsozialismus gab. Ein solcher Mythos soll zwar besprochen werden, ohne die Person zu beschämen, die ihn vorgebracht hat, doch ist die Lehrperson hier aufgefordert, den Mythos fragend zu dekonstruieren: Für wen hatte das NS-System „gute Seiten“? Wer und was muss ignoriert werden, um diese vermeintlich „guten Seiten“ betonen zu können? Ein solcher historischer Mythos muss diskutierbar sein, sollte aber nicht als „alternative Meinung“ zu diesem Thema gleichberechtigt stehen bleiben. Das Gebot der Interessenorientierung bedeutet in diesem Kontext das Anknüpfen an konkrete Biografien, an Orte, die für die Lernenden Bedeutung haben, an altersspezifische oder berufliche Erfahrungen – und damit auch eine Abkehr von der Vermittlung von Zeitgeschichte ausgehend von Zahlen, Daten und Fakten.

Diese Hinwendung zu den Fragen der Jugendlichen birgt wohl für jede Lehrperson Unsicherheiten – doch es zahlt sich aus, sich diesen gemeinsam mit den Lernenden zu stellen. Hilfreich ist dabei passendes Unterrichtsmaterial für die besonderen Herausforderungen der Berufsschule.

„Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler?“ – Ein Beispiel aus der Praxis

Viele Unterrichtsmaterialien von _erinnern.at_ bemühen sich ausgehend von Biografien, eine offene Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Verbrechen zu ermöglichen. Die Unterrichtseinheit „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler“ liegt darüber hinaus auch in einfacher Sprache vor. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich im ersten Schritt mit der Geschichte der Familie Winkler, einer aufgeklärt-jüdischen Familie aus Wien mit zwei Kindern. Eines dieser Kinder, Jessy, kann ins britische Mandatsgebiet Palästina flüchten, alle anderen werden von den Nazis ermordet. Die Geschichte der Familie Winkler führt zu vielen Fragen über grundlegendes Wissen zum Nationalsozialismus. Lernende können hier nachfragen oder ihr Vorwissen einbringen, Begriffe klären und erzählen, woher sie bisher über den Nationalsozialismus gehört haben. In einem zweiten Schritt bekommen die Jugendlichen allein oder zu zweit kurze Biografien von Menschen, die Verfolgten geholfen haben; von anderen, die von der nationalsozialistischen Herrschaft profitiert haben; von Menschen, die sich an den Verbrechen führend beteiligt haben oder die einfach mitgemacht haben. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, wie sich eine konkrete Person zu den Verbrechen des Nationalsozialismus, für die der Tod von Edith Winkler steht, verhalten haben. Fast automatisch werden weitere Fragen aufgeworfen: Welche Handlungsmöglichkeiten hatte die Person? Welche Motivationen könnte sie gehabt haben? Hat sie durch ihr Handeln eine Mitschuld am Tod Edith Winklers? Der Prozess der Auseinandersetzung wird hier stets von den Fragen, Meinungen und Überlegungen der Jugendlichen geleitet. Die Lehrperson, die im ersten Teil eine gemeinsame Wissensbasis hergestellt hat, moderiert hier vor allem und fragt nach. So führt diese zwei oder drei Schulstunden umfassende Unterrichtseinheit am Ende meist zu einer Debatte über die persönliche Verantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen, Handlungsspielräume und das Verhalten konkreter Personen. Viele Fragen zu Voraussetzungen des Völkermordes, historischen Entwicklungen und geschichtspolitischen Debatten bleiben in der kurzen Zeit natürlich offen, aber im besten Fall wurde Interesse für weitere Auseinandersetzung geweckt.

Fazit

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass sich historisch-politischer Unterricht mit Lehrlingen vor allem dadurch von Geschichtsunterricht am Gymnasium unterscheidet, dass die Rahmenbedingungen andere sind. Die Haltungen der Lernenden, ihr Interesse und ihre Fragen sind bei Lehrlingen, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ebenso ähnlich wie die Herausforderungen für ihre Lehrende. Ich selbst konnte in den letzten zehn Jahren langsam und unter Beachtung der besonderen Voraussetzungen wieder zu meiner ursprünglichen Motivation zurückfinden, mit Lehrlingen über Nationalsozialismus und Holocaust, über Geschichtsbilder, Geschichtspolitik, Erinnerungskultur, aber auch über aktuellen

Antisemitismus, Rassismus, Homophobie zu sprechen. Und das nicht nur im Fach Politische Bildung – das in Österreich verankerte Unterrichtsprinzip politische Bildung ist eine Aufforderung an uns Lehrende, auf diese Themen auch in anderen Fächern einzugehen, wenn sie aufkommen. Und das geschieht regelmäßig durch die Schülerinnen und Schüler, wenn man als Lehrperson eine gewisse Sensibilität und die Bereitschaft, sich offen mit Welt- und Menschenbildern zu beschäftigen, in den Unterricht mitbringt.

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für historisch-politische Bildung führen wohl oft dazu, dass Lernenden an Gymnasien eher zugetraut wird, sich mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust sinnvoll auseinanderzusetzen zu können, und dass Lehrlinge meist nur als Problem, als „Objekte mit vermuteten und zu behebenden Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensdefiziten“ (Scheurich, 2010, S. 38) wahrgenommen werden. Doch haben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vielleicht nur besser gelernt, welche Fragen bei diesem Thema richtig und welches Verhalten angemessen ist. Lehrlinge interessieren sich genau wie andere Jugendliche für Geschichte, wenn es um eigene Haltungen, eigene Weltansichten und die eigenen Fragen an Geschichte geht und sie als Subjekte im Prozess der Deutung von Geschichte ernstgenommen werden.

Literaturverzeichnis

- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (o. O. 2019), <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/educational-materials/empfehlungen-zum-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust> (29.11.2020).
- Borries, Bodo von: Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens. Opas Schulbuchunterricht ist tot, in: Georgi, Viola B. / Rainer Ohlinger (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft (Bonn 2009) S. 25–45.
- Dornmayr, Helmut / Sabine Nowak: Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven (Wien 2020).
- Georgi, Viola B.: „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich Jugendliche Deutsche auch interessieren.“ Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien, in: Georgi, Viola B. / Rainer Ohlinger (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft (Bonn 2009) S. 90–108.
- Kapeller, Lukas: „Berufsschüler sind eine vergessene Mehrheit“, in: Der Standard, 24.11.2010, <https://www.derstandard.at/story/1289608020535/berufsschueler-sind-eine-vergessene-mehrheit> (29.11.2020).
- Lauss, Georg; Stefan Schmid-Heher: Zum Umgang mit Antisemitismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Berufsschule, in: Hagen, Nikolaus; Tobias Neuburger (Hrsg.): Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. Theoretische Überlegungen, Empirische Fallbeispiele, Pädagogische Praxis (Innsbruck 2020) S. 161–183.

- Mitnik Philipp u. a.: Zwischenbericht „SchülerInnenwissen zum Nationalsozialismus“, https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Langfassung_Zwischenbericht_SchülerInnen-Wissen-über-Nationalsozialismus-3.pdf (29.11.2020).
- Peham, Andreas / Elke Rajal: Rechtsextremismusprävention in der Schule: Ein ambitioniertes Programm, in: FIPU (Hrsg.): Rechtsextremismus. Band 2: Prävention und politische Bildung (Wien 2016) S. 85–136.
- Rosa, Lisa: „Was hat das mit mir zu tun?“ Persönlicher Sinn und historisch-politisches Lernen, in: Giest, Hartmut / Georg Rückriem (Hrsg.): Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis (Berlin 2010) S. 149–174.
- Schmid-Heher, Stefan: Populismus als Herausforderung für die Politische Bildung an Berufsschulen. Demokratie- und Politikvorstellungen von BerufsschullehrerInnen im Brennpunkt, in: Buchberger, Wolfgang / Philipp Mitnik (Hrsg.): Herausforderung Populismus. Multidisziplinäre Zugänge für die Politische Bildung (Frankfurt/M. 2019) S. 93–120.
- Scheurich, Imke: NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung, in: Thimm, Barbara / Gottfried Kößler / Susanne Ulrich (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik (Frankfurt/M. 2010) S. 38–45.

