

**LEHR- UND
FORSCHUNGSFORUM**
ERZIEHUNG
NACH AUSCHWITZ

Orientierungsrahmen

**für Haus- und Abschlussarbeiten
im Themenfeld „Erziehung nach Auschwitz“,
„Erinnerungskultur“ und NS-Pädagogik**

**Eine Handreichung des
Lehr- und Forschungsforums „Erziehung nach Auschwitz“**



**FACHBEREICH
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT**

luf-forum.uni-frankfurt.de

Projekt gefördert durch QSL-Mittel der Goethe-Universität Frankfurt am Main
Druck gefördert durch die Georg und Franziska Speyer'sche Hochschulstiftung

Mai 2023

Herausgegeben vom

Lehr- und Forschungsforum „Erziehung nach Auschwitz“

Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich 04 Erziehungswissenschaften
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft

Idee & Konzept: Wolfgang Meseth, Jonas Riepenhausen

Redaktion: Wolfgang Meseth, Jonas Riepenhausen, Susanne Thimm, Peter Ulshöfer

Satz & Layout: Jonas Riepenhausen

Druck: HRZ-Druckzentrum, Goethe-Universität

Alle Rechte bleiben bei den Autor:innen.
Vervielfältigung, Verbreitung, Änderung o.ä. durch Dritte nur nach Genehmigung.

I. Vorwort.....	5
II. Einführung:	
Erziehungswissenschaftliches Forschen und Studieren im Kontext „Erinnerungskultur“, „Erziehung nach Auschwitz“ und Pädagogik in der NS-Zeit	
Wolfgang Meseth und Jonas Riepenhausen.....	8
III. Zwischen 1933 und 1945:	
Pädagogik, Ideologie und Verbrechen	
Jonas Riepenhausen	15
IV. Nach 1945:	
„Aufarbeitung der Vergangenheit“, „Erziehung nach Auschwitz“ und ihre Herausforderungen der Gegenwart	
Peter Ulshöfer und Wolfgang Meseth	23
V. Heute:	
Jüdisches Leben in Deutschland	
Doron Kiesel	37
VI. Heute:	
Antisemitismus und Antisemitismusforschung	
Henning Gutfleisch.....	45
VII. Relevante Institutionen in der Region.....	57

I. Vorwort

Die erziehungswissenschaftliche Erforschung und pädagogische Reflexion des Umgangs mit der NS-Geschichte stehen am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität in einer langen Tradition. Das Lehr- und Forschungsforum „Erziehung nach Auschwitz“ schließt an diese Tradition an und greift mit seinem Namen einen berühmten Topos der deutschen Erinnerungskultur auf: Theodor W. Adornos gleichnamigen Radiovortrag „Erziehung nach Auschwitz“ (1966). Adornos Vortrag hat nicht nur Generationen von Pädagog:innen nach 1968 in ihrem Selbstverständnis geprägt. Er hat auch den Umgang mit der NS-Geschichte in Deutschland nachhaltig beeinflusst. Heute fordern vielfältige Veränderungen der Gegenwart die Vermittlung der NS-Geschichte in Kultur und Pädagogik in einer neuen Weise heraus. Der Generationenwechsel und eine plurale Bevölkerung, das Sterben der Zeitzeug:innen, die Medialisierung und Transnationalisierung der Holocaust-Erinnerung, postkoloniale Konstellationen und nicht zuletzt ein Wiedererstarken rechtsradikaler und antisemitischer Gesinnungen machen deutlich: Adornos berühmte Forderung, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“, wirft die Frage auf, wie diese Forderung heute, knapp 80 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und über 60 Jahre nach der Erstausstrahlung von Adornos Vortrag, zeitgemäß gelesen und begründet werden kann.

Zugleich drängt diese Forderung auf empirische Forschung. Diese bezieht sich einerseits auf die bildungsgeschichtliche Erforschung der Pädagogik im Nationalsozialismus, aber auch auf ihre Nachwirkungen in den beiden Nachfolgestaaten des sogenannten „Dritten Reichs“. Wenn, wie es der Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik (1995) formuliert, eine „Erziehung nach Auschwitz“ immer auch eine Erziehung ist, „die Auschwitz zum Thema hat“ (S. 92), gehört es zu einer zentralen Aufgabe der Erziehungswissenschaften, wissenschaftlich über die Pädagogik im Nationalsozialismus und ihre Nachwirkungen aufzuklären. Zum anderen sind es Fragen, die die heutige Vermittlung der NS-Geschichte in der Schule und an außerschulischen Lernorten betreffen. Wie sich die konkrete Vermittlungspraxis angesichts der aktuellen erinnerungskulturellen Dynamiken und Konflikte gegenwärtig vollzieht und vor welchen Herausforderungen Lehrer:innen und Pädagog:innen stehen, sind wichtige empirische Frage, deren Beantwortung ihrerseits wieder zur Begründung einer zeitgemäßen „Erziehung nach Auschwitz“ beitragen kann.

Der vorliegende Orientierungsrahmen soll Ihnen – Studierenden der Erziehungswissenschaften im Haupt- und Nebenfach sowie des Lehramts – einen ersten Überblick über das vielschichtige For-

schungsfeld geben. Ob Sie ein Referat halten möchten, eine Hausarbeit schreiben, eine Abschlussarbeit vorbereiten oder sich allgemein für das Themenfeld interessieren: Der Orientierungsrahmen soll Ihnen problem- und fallorientierte Impulse für die Entwicklung eigener erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen geben, Ihnen einen Einstieg in wichtige Forschungsbereiche des Themenfeldes ermöglichen, aber auch allgemein Ihr Interesse am Thema „Erziehung nach Auschwitz“, Erinnerungskultur und NS-Pädagogik im Besonderen und an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen im Allgemeinen wecken.

Forschungs- und Diskussionsstände können – zumal in einem dynamischen und interdisziplinären Feld wie dem der Erinnerungskultur – nur eine Momentaufnahme sein. Dies gilt sowohl für die erwähnte Forschungsliteratur, die im Laufe dieses Projektes angewachsen sein dürfte, aber auch für die Ordnung des Wissens, die immer auch hätte anders ausfallen können, zumal im Lichte neuerer Forschung, die zum Zeitpunkt des Entstehens dieses Orientierungsrahmens nicht mehr berücksichtigt werden konnte. Wenn Sie mit diesem Orientierungsrahmen arbeiten, seien Sie bitte aufgefordert, fehlende Literatur aufzuspüren und die thematische Ordnung des Wissens Ihrem eigenen Urteil – und damit im besten Sinne einer wissenschaftlichen Kritik – zu unterziehen. Wir verstehen die Arbeit an diesem Orientierungsrahmen als einen offenen Prozess. Wir planen daher, ihn in Zukunft bei Bedarf um Themenfelder zu erweitern, bestehende Beiträge zu aktualisieren und mit neuer Forschungsliteratur zu versehen. Die einzelnen Beiträge sind von den Kolleg:innen ohne einen von uns vorgegebenen engeren Rahmen entstanden. Sie tragen daher eine je individuelle ‚Handschrift‘ mit eigenen Schwerpunktsetzungen und Ordnungsgesichtspunkten. Auf Ihre Rückmeldung sind wir sehr gespannt.

Danken möchte ich allen Beteiligten an diesem Projekt: den Studierenden und Kolleg:innen für Ihre kritischen Rückmeldungen, Henning Gutfleisch, Jonas Riepenhausen, Peter Ulshöfer, die durch Ihre Beiträge maßgeblich am Zustandekommen des Orientierungsrahmens beteiligt waren. Jürgen Braun, Helge Kminek, Niko Fexon und insbesondere Susanne Thimm für die kritische Durchsicht, dem Forschungskolloquium von Isabell Diehm und mir für die vielen wertvollen Hinweise sowie Doron Kiesel, dem Leiter der Bildungsabteilung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Jüdischen Akademie, für die vielen inspirierenden Gespräche und den Beitrag, den er für diesen Orientierungsrahmen verfasst hat.

Das Projekt ist mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre (QSL) der Goethe Universität Frankfurt gefördert worden. Auch hierfür sei gedankt, der Goethe-Universität im Ganzen, vor allem aber jenen, die sich seitens der Verwaltung für die administrativ-organisatorische Umsetzung des Qualitätspakts Lehre zuständig sind.

Last but not least bleibt zu erwähnen, dass die Idee dieses Orientierungsrahmens von dem Ergebnis eines zurückliegenden QSL-Projektes meiner Kollegin Prof'in Christiane Thompson und meiner jetzigen Mitarbeiterin Susanne Thimm inspiriert worden ist. Im Rahmen dieses Projektes wurde ein „Leitfaden für ein Forschungspraktikum“ im Bereich der Archivarbeit entwickelt, der ein wichtiges

propädeutisches Konzept für das Feld der Historischen Bildungsforschung liefert und der den hier vorliegenden Orientierungsrahmen optimal ergänzt.

Frankfurt am Main, Mai 2023

Wolfgang Meseth

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. (diverse Aufl.). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main. (auch mehrfach anderweitig abgedruckt)
- Brumlik, Micha (1995). Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin-Verl.

II. Einführung:

Erziehungswissenschaftliches Forschen und Studieren im Kontext „Erinnerungskultur“, „Erziehung nach Auschwitz“ und Pädagogik in der NS-Zeit

Wolfgang Meseth und Jonas Riepenhausen

Den Nationalsozialismus als ‚unvergangene‘ Vergangenheit erziehungswissenschaftlich erforschen

Wer sich mit dem Thema Nationalsozialismus beschäftigt, wird schnell darauf stoßen, dass es sich in gewisser Weise um eine unvergangene Vergangenheit handelt.

Als Vergangenheit kann sie wie alles, was war, zum Gegenstand *historischer Forschung* werden. Das ist seit dem Zweiten Weltkrieg umfassend geschehen. Die Geschichtswissenschaft hat die nationalsozialistischen Verbrechen freigelegt, die im historischen Vergleich mit anderen Verbrechen, insbesondere aufgrund des industriell organisierten Massenmordes von Jüdinnen und Juden, Sinti:zze und Rom:nja, ableistisch angefeindeten Personen, ein singuläres Menschheitsverbrechen sind. Auch unter *bildungshistorischen Gesichtspunkten* ist die NS-Geschichte intensiv untersucht worden. Der Blick richtet sich hier auf die schulischen und außerschulischen Erziehungsinstitutionen im Nationalsozialismus, auf die besondere Ausprägung ihrer Pädagogik, auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in diesen Institutionen sowie auf die Erziehungswissenschaft selbst, auf ihre Forschung und ihre Akteure. Die intensive historische und bildungshistorische Forschung über die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust stellt uns in der Gegenwart umfangreiches Wissen über die Zeit von 1933-1945 zur Verfügung. Mit diesem (bildungs-)historischen Wissen rückt die NS-Geschichte immer wieder neu in den Horizont der Gegenwart und wird für uns dadurch zu einer unvergangenen Vergangenheit.

Zu einer unvergangenen Vergangenheit wird die NS-Geschichte aber auch durch die Artikulation des Leids, das die Verbrechen erzeugt haben. Dass diese Leiderfahrungen zugänglich sind, ist zum Teil ebenfalls das Ergebnis (bildungs-)historischer Forschung. Zu einem großen Teil ist es vielen engagierten Personen und Initiativen der Zivilgesellschaft in den Jahrzehnten seit 1945 zu verdanken.

Diesen Leiderfahrungen bilden *biographisch verbürgtes Wissen* eigener Qualität, das nicht gleichgesetzt werden kann mit der kognitiven Struktur wissenschaftlichen Wissens. Die Zeitzeug:innen, von denen inzwischen nur noch wenige leben, haben über ihre Erfahrungen und ihr Leid berichtet. Diese Zeitzeug:innenberichte stehen nachkommenden Generationen nicht nur schriftlich in der Form von Büchern, sondern auch videographiert und inzwischen digital z.B. im Internet zur Verfügung. Durch diese ebenso eindrücklichen wie erschütternden Berichte von Überlebenden des Holocaust trägt sich die Geschichte des Nationalsozialismus immer wieder neu in unsere Gegenwart ein.

Schließlich zeigt sich die Gegenwart der Geschichte auch an anderen Formen des öffentlichen Umgangs mit der NS-Geschichte, die Ausdruck dessen sind, was kulturwissenschaftlich als „Erinnerungskultur“ gefasst werden kann. Der Begriff „Erinnerungskultur“ ist wissenschaftlich (zwar) nicht eindeutig bestimmt. Über eine genaue Definition wird gestritten (vgl. Demantowsky, 2005). Unstrittig jedoch ist, dass durch ihn auf den vielfältigen öffentlichen Umgang mit und die umfangreichen Repräsentationsformen von Geschichte verwiesen werden kann: *Politisch*, wenn es um die Frage geht, wie politische Repräsentant:innen eines Staates auf die Vergangenheit Bezug nehmen, um z.B. konkrete Lehren aus der Vergangenheit für die Zukunft zu ziehen oder den Opfern zu gedenken. Politisch meint aber auch die sozialen Bewegungen und die vielen regionalen und überregionalen Initiativen, die auf die Verbrechen aufmerksam gemacht haben und sich nach wie vor für die Einrichtung von Gedenkstätten und Gedenktafeln oder anderen Formen des Gedenkens einsetzen (z.B. die deutlich sichtbare Initiative der „Stolpersteine“ in vielen deutschen Städten).

In *rechtlicher Hinsicht* wird die NS-Geschichte öffentlich zum Thema, wenn vor Gericht die Strafverfolgung von NS-Täter:innen verhandelt oder über Entschädigungsforderungen entschieden wird, die wiederum in Verhandlungen zwischen Deutschland und anderen Ländern (außen-)politische Dimensionen annehmen können. Auch der *Kunst- und Literaturbetrieb* ist Teil der Erinnerungskultur. Die Beschäftigung mit der NS-Geschichte und dem Holocaust gewinnt hier ästhetische Formen. Schließlich ist auch die *Pädagogik als Reflexionsinstanz des Erziehungssystems* Teil der Erinnerungskultur. Sie reflektiert, welche pädagogischen Konsequenzen zu ziehen sind. Und sie erörtert, wie die NS-Geschichte an die nächsten Generationen vermittelt werden kann und vermittelt werden soll. Hierfür entwickelt sie Konzepte, sie formuliert pädagogische Ziele und stellt Erwartungen an eine angemessene Vermittlung der NS-Geschichte in Schule und außerschulischer Jugendbildung.

In *Familien* wiederum wird auf unterschiedliche Weise über die NS-Geschichte gesprochen – oder auch geschwiegen. In Familien, die in der Nachfolge der Täter:innen stehen, dürften diese Gespräche anders geführt werden als in Familien, die Opfer zu betrauern haben. Noch anders dürften die Gespräche in Familien verlaufen, die sich z.B. durch Zuzug weder in die Täter- noch in die Opfer-/Überlebenden-Nachfolge gestellt sehen. Diese Familiengespräche, in denen Geschichte und Geschichten ganz unterschiedlich erzählt und tradiert werden, sind im engeren Sinne privat und damit nicht direkt Teil einer öffentlich zugänglichen Erinnerungskultur. Sie sind für diese dennoch sehr bedeutsam, weil die familiäre Tradierung biographische Spuren hinterlässt, weil sie Menschen prägt, die sich ihrerseits wieder öffentlich zur NS-Geschichte verhalten können und vielfach auch

verhalten müssen (z.B. als Politiker:innen, als Lehrer:innen, Wissenschaftler:innen oder an anderen Orten des öffentlichen Lebens).

Deutlich wird: Die NS-Geschichte ist vermittelt durch ihre unterschiedlichen erinnerungskulturellen Repräsentationsformen (hier wären sicher noch weitere zu nennen) ein integraler Bestandteil unserer Gegenwart. Allen voran sind hier – wie betont – die Geschichtswissenschaft und die bildungshistorische Forschung zu nennen, die sich in der sogenannten zeitgeschichtlichen Forschung auch mit der Wirkungsgeschichte des Nationalsozialismus in den gesellschaftlichen Teilbereichen wie Politik, Wissenschaft, Recht, Wirtschaft und Pädagogik beschäftigt hat. Es sind aber auch viele andere wissenschaftliche Disziplinen, die sich mit der NS-Geschichte beschäftigen. Zum Beispiel die Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften (die Darstellungsformen der NS-Geschichte und des Holocaust in Romanen, in Filmen, in der bildenden Kunst, in Museen, im *world wide web* bzw. auf den *social media*) zu untersuchen.

In den Erziehungswissenschaften wurde die Wirkungsgeschichte des Nationalsozialismus folgendermaßen zum Gegenstand der Forschung: In bildungshistorischer Forschung stellen sich z.B. die Fragen, wie sich die Erziehungsinstitutionen der beiden Nachfolgestaaten des sog. „Dritten Reiches“ nach 1945 entwickelt haben, welche personellen und ideologischen Kontinuitäten sich in beiden Erziehungssystemen sowie der Erziehungswissenschaft feststellen lassen und wie diese Kontinuitäten wiederum zum Gegenstand von Kritik, öffentlicher Auseinandersetzung und (Bildungs-)Reform geworden sind. Des Weiteren interessieren die Erziehungswissenschaften auch die folgenden Fragen: Wie ist die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust in der BRD, der DDR und seit 1990 im vereinigten Deutschland zum Gegenstand pädagogischer Reflexion und pädagogischer Praxis geworden? Wie wird das Thema in Schule und Gedenkstätten vermittelt, wie in der Familie tradiert? Welche pädagogischen und didaktischen Vermittlungskonzepte entwickeln pädagogische Einrichtungen, um ihre Arbeit zu begründen praktisch umzusetzen?

Wie kommt die NS-Geschichte zu unterschiedlichen Zeiten in den offiziellen Lehrplänen der Schulen sowie in der Lehrkräftebildung vor? Vor welchen Herausforderungen stehen Praktiker:innen der historisch-politischen Bildung, wenn sie die NS-Geschichte und den Holocaust vermitteln, zumal unter den Bedingungen einer transnationalisierten Erinnerungskultur? Ein beredtes Beispiel für diese Herausforderungen ist die Debatte zum Verhältnis von Antisemitismuskritik und Rassismuskritik, wie sie kürzlich in der Kontroverse um die *documenta 15* deutlich wurde. An ihr wird sichtbar, dass die Koordinaten der deutschen Erinnerungskultur keineswegs feststehen. Neben die Erinnerung an die Opfer des Holocaust ist durch Personen und Organisationen in den vergangenen Jahren verstärkt die Mahnung und die Erinnerung an Verbrechen der europäischen Staaten während der Kolonialzeit getreten. Mit diesen neuen Dimensionen der Erinnerungskultur stellt sich die Frage, wie die Anerkennung von Leid unterschiedlicher Verbrechen im kulturellen Gedächtnis repräsentiert werden kann, ohne eine Konkurrenz des Opfergedenkens Vorschub zu leisten. Mit der öffentlichen Thematisierung kolonialer Verbrechen wird auch wieder die Frage nach der Singularität und Vergleichbarkeit der NS-Verbrechen debattiert, die den „Historikerstreit“ in den 1980er Jahren geprägt hatte.

„Auf den Schultern von Riesen“: Wie kann der Einstieg in das Themenfeld gelingen?

Wer sich wie Sie erziehungswissenschaftlich mit den Themen Erinnerungskultur, „Erziehung nach Auschwitz“ und der Pädagogik des Nationalsozialismus beschäftigt, betritt ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Das ist interessant, aber auch anspruchsvoll, weil die Beschäftigung mit diesen Themen die Bereitschaft voraussetzt, sich nicht nur im engeren Sinne in die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Thema einzuarbeiten, sondern auch Forschungsergebnisse anderer Disziplinen zur Kenntnis zu nehmen und diese dann für die Entwicklung eigener, erziehungswissenschaftlicher Fragen zu nutzen.

Sie stehen damit vor der Herausforderung, die typisch ist für jedes Studium. Sie müssen sich irgendwie in die weitverzweigten Diskussionszusammenhänge einlesen, sich einen ersten Überblick verschaffen und dabei akzeptieren, dass alles, was sie lesen, nur die Spitze des Eisberges einer Arbeit ist, die schon viele vor Ihnen betrieben haben. Ihre Leistung in der Phase Ihres Studiums ist es daher nicht – so ärgerlich, anstrengend und entmutigend das klingen mag – Neues zu erforschen, sondern sich zunächst „bescheiden“ in den Stand des Wissens über ein bestimmtes Thema einzuarbeiten. Auch Forscher:innen, die das Geschäft der Wissenschaft schon lange betreiben, sind – um es mit einem bekannten Gleichnis aus der Wissenschaftsgeschichte zu sagen – Zwerge auf den Schultern von Riesen (Merton, 1965).

Im Bilde des Gleichnisses gesprochen: Wenn der Körper des Riesen den Stand der Forschung abbildet, den Generationen von Wissenschaftler:innen hervorgebracht haben, dann besteht die Aufgabe den nachkommenden Generationen zunächst darin, auf die Schultern des Riesen zu gelangen und auf diesem Weg dessen Körper, also das bereits vorliegende Wissen, zu erkunden, weil nur so – und letztlich erst von dort – ein begründetes Urteil über einen bestimmten Forschungsbereich möglich ist. Das heißt nicht, dass dabei keine Unstimmigkeiten aufgespürt werden könnten und das Wissen oder der Weg, auf dem dieses Wissen erzeugt wurde, kritisiert werden kann. Ganz im Gegenteil (insbesondere, wenn länger zurückliegende Jahrzehnte dieses Weges betrachtet werden). Doch Kritik, die sich als wissenschaftliche Kritik versteht, setzt letztlich eine differenzierte Kenntnis dieses Wissens voraus.

Zur Einheit von Forschung und Lehre: Professionalisierungstheoretische Dimensionen

Macht man sich bewusst, dass die Vermittlung der NS-Geschichte in Schule, Gedenkstätte und außerschulischer Jugendbildung im Kontext öffentlicher Erinnerungsdiskurse steht, stellt sich diese Vermittlungspraxis als Situation mit vielfältigen Herausforderungen und Unwägbarkeiten dar. Die gesellschaftliche Einbettung von Veranstaltungen der historisch-politischen Bildung zeigt sich vor allem darin, dass Teilnehmer:innen immer schon über (Vor-)Wissen zur NS-Geschichte und ihre geschichtspolitischen Dimensionen in der Gegenwart verfügen. Sie sind – wie wir alle – reflexive Mitspieler:innen auf dem Feld der Erinnerungskultur, die ihr zumeist medial, familial und in peer groups

erworbenes Vorwissen in die Gespräche einbringen können. Dies kann in einer wohlgeformten abwägenden Argumentation geschehen, aber auch unvermittelt in Seitenkommentaren, Satzfragmenten, Rückfragen etc. (Meseth, 2023). Diese Reflexivität ist eine wichtige, oft unterschätzte soziale Bedingung historisch-politischer Bildung, die für die Anbahnung von Bildungsprozessen produktiv genutzt werden kann, die vielfach aber auch zu Irritationen und der Frage führt, wie mit provozierenden, offen antisemitischen und rassistischen Positionierungen umzugehen sei.

Als Pädagog:innen in Schule und außerschulischer Jugendbildung, in Sozialer Arbeit oder Erwachsenenbildung werden Sie in ihrer künftigen oder schon in aktuellen Tätigkeiten immer wieder auch mit – alten und neuen – Formen von Diskriminierungen und Anfeindungen zu tun haben. Sei es, dass Personen aus dem Kreis Ihrer Adressat:innen, Kooperationspartner:innen, Kolleg:innen oder womöglich Sie selbst von Diskriminierungen betroffen sind. Sei es, dass diese vielleicht wiederum von Personen dieses Kreises an den Tag gelegt werden. Sei es institutionelle, strukturelle Diskriminierung. Oder sei es eben, dass (je nach Alter) Fragen, Halbwissen, verzerrte oder verharmlosende Vorstellungen bezüglich der NS-Zeit (explizit oder implizit) geäußert werden. Solche Situationen können selten bis hin zu täglich vorkommen. Und auch für Sie als möglicherweise angehende Erziehungswissenschaftler:innen sind dies wichtige Themen, wie es generell gerade für die Erziehungswissenschaft ab 1945 große drängende Themen waren, sind und sein werden.

Die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit gehört in Berufen, Orten, Universitäten und Einrichtungen zur Arbeit dazu, die meist auch eine Geschichte in der NS-Zeit haben – und die wiederum heute Solidarität, Urteilsfähigkeit und Demokratie dienlich sein sollen. Denn die Gegenwart ergibt sich aus der Vergangenheit – unter dem Einfluss des heutigen Handelns. Vor diesem Hintergrund findet Ihr Arbeiten und Forschen heute statt und wirkt heute – und früher oder später wird es nötig werden, sich selbst in ein Verhältnis zu dieser Geschichte zu setzen.

In der postnationalsozialistischen Gesellschaft, speziell in Ihrer künftigen Praxis und der Forschung, drängt sich also das Erinnern und das Auseinandersetzen mit dem Weiterwirken und Nachwirken von Antisemitismus, Rassismus, Frauenfeindlichkeit, Ableismus, Antiziganismus, Queerfeindlichkeit etc. immer wieder auf: Wie, wo und inwiefern wirken sie nach und wirken weiter? Darum kreisen diverse Fragen, die zum Gegenstand von Forschungen werden: Ideologie, Verbrechen, Politik, Betroffene, Ermordete, Täter:innen und Mittäter:innen, Handeln (und Nichthandeln) von Menschen, Propaganda, Erziehung – sowie Formen des Erinnerns ab 1945, das selbst zum wissenschaftlichen Gegenstand wird. So stellen sich Fragen nach der Vergangenheitsbearbeitung und einer Erziehung nach Auschwitz – in den letzten Jahrzehnten und heute – vor allem auch als Aufgabe der Professionalisierung von angehenden Lehrer:innen und Pädagog:innen.

Betont sei, dass sich der Professionalisierungsbedarf nicht auf eine fachspezifische Domäne begrenzen lässt (z.B. Politik- oder Geschichtsdidaktik). Augenfällig wird dies zum einen an der antisemitischen und rassistischen Gewalt der letzten Jahre, die eine starke Sensibilisierung für Fragen von Antisemitismus und Rassismus in der schulischen und außerschulischen Bildung notwendig macht. Aber auch die anhaltenden Debatten über die Erinnerungskultur in Deutschland (z.B. jüngst in den Kontroversen um die Kunstaussstellung documenta 15) machen deutlich: Für einen kompetenten

Umgang mit solchen Ereignissen ist eine fachliche und pädagogische Expertise erforderlich – nicht nur zur Anbahnung eigenständiger Urteilsbildung aufseiten der Schüler:innen, sondern auch für das Schulleitungshandeln, die Lehrkräfte, die Elternarbeit und die Gestaltung einer demokratischen Kultur – in Schule, Gedenkstätte, in der Sozialen Arbeit und der außerschulischen Jugendbildung. Kurzum: angehende Pädagog:innen der außerschulischen Jugendbildung, der Erwachsenenbildung und der Sozialarbeit sowie Lehramtsstudierende benötigen nicht nur fachliches und methodisch-didaktisches Wissen für die Vermittlung konkreter Lehrinhalte. Auch für die situative Einschätzung von Konflikten und für Eingreifen und produktive, sensible Moderation wird profundes interdisziplinäres Reflexions- und Handlungswissen benötigt.

Die Universität ist als Ort der (Aus-)Bildung von Lehrkräften und Pädagog:innen die zentrale Instanz der Vermittlung wissenschaftlich gesicherten Professionswissens für die historisch-politische Bildung. Zugleich ist sie der Ort, der (Professions-)Wissen durch die interdisziplinäre Erforschung der Erinnerungskultur erzeugt. Sich dabei auch reflexiv auf den eigenen Professionalisierungsprozess zu beziehen, schließt neben der intensiven biographischen Beschäftigung mit der NS-Geschichte auch die Frage ein, was pädagogische Professionalität in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern (Schule, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung, außerschulische Jugendbildung) im Allgemeinen und bezogen auf das Themenfeld „Erziehung nach Auschwitz“ bedeutet.

Der Orientierungsrahmen und weitere Unterstützung

In den folgenden Abschnitten finden sich in knapper Form Aufrisse der vier Schwerpunkt-Felder und einiger ihrer Fragestellungen. Sie folgen chronologisch aufeinander: Die Reihenfolge beginnt mit dem Blick auf die NS-Zeit an sich im Abschnitt *„Zwischen 1933 und 1945: Pädagogik, Ideologie und Verbrechen“*. Darauf folgt der Blick auf die Zeit nach 1945 *„Aufarbeitung der Vergangenheit‘, ‚Erziehung nach Auschwitz‘ und ihre Herausforderungen in der Gegenwart“*. Auf das Heute blicken dann der Abschnitt *„Jüdisches Leben in Deutschland“* und der Abschnitt *„Antisemitismus und Antisemitismusforschung“*.

Die Teile sind von verschiedenen Kolleg:innen gestaltet und ganz bewusst individuell gehalten. Neben kurzen inhaltlichen Einstiegen finden Sie darin einschlägige Literaturtipps. Zum Schluss finden Sie eine (nicht erschöpfende) Auswahl von Institutionen und Orten in der Region, die in den angesprochenen Feldern tätig sind und die (und deren Publikationen) möglicherweise – als Ort der Recherche, zur Datenerhebung oder selbst als Gegenstand – für Sie interessant sind. Es handelt sich nichtsdestotrotz bei diesem Orientierungsrahmen um Anregungen; natürlich ist es *Ihr* Vorhaben und (in Absprache mit den Dozent:innen) Ihre Recherche, Ihr Thema.

Sie sind herzlich eingeladen, vor Ort die Handbibliothek und das Archiv – zuvor der *Forschungsstelle NS-Pädagogik*, zukünftig in der *Jüdischen Akademie* (derzeit verwaltet vom *Lehr- und Forschungsforum ‚Erziehung nach Auschwitz‘*) – zu nutzen: Sei es früh in der thematischen Orientierungsphase oder in fortgeschrittenen Phasen ihres Vorhabens. Zu allen in diesem Orientierungsrahmen angerissenen Themenfeldern findet sich dort eine Auswahl an Sekundärliteratur und es finden sich

Quellen aus der NS-Zeit im Zusammenhang Jugend, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Schule, Unterrichtsfächer, Schüler:innen, Lehrer:innen und NS-Ideologie zur Bearbeitung. Wenn Sie möchten, bekommen Sie in den verschiedenen Phasen vor Ort persönliche Beratung. Melden Sie sich dazu am besten im Vorfeld per Mail. Die Nutzungs- und Beratungsmöglichkeiten sind für Arbeiten bei allen Lehrenden des Fachbereichs offen (und nach Absprache auch von anderen).

Infos und Kontakt: luf-forum.uni-frankfurt.de

Verwendete Literatur

- Demantowsky, M. (2005). Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen eines Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 33. S. 11-20.
- Merton, R.K. (1965). On the shoulders of Giants. A Shandean Postscript. New York: Free Press.
- Meseth, W. (2023). Historisch-politische Bildung zwischen Antisemitismus- und Rassismuskritik. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Mendel, M. (Hg.) (2023): Singularität im Plural: Kolonialismus, Holocaust und der zweite Historikerstreit. Weinheim; Basel: Juventa (i.E.).

III. Zwischen 1933 und 1945:

Pädagogik, Ideologie und Verbrechen

Jonas Riepenhausen

Fragen der Pädagogik spielen in den heutigen Überlegungen und Forschungen rund um die NS-Zeit eine große Rolle, so wie Pädagogik im NS-Regime für Politik, Gesellschaft, Ideologie und Verbrechen ausschlaggebende Funktionen haben sollte und hatte. Und ebenso: Die Erziehung (und ihre diversen Zusammenhänge) während der NS-Zeit sind ein ganz entscheidender Gegenstand der Erziehungswissenschaft, genauer gesagt der Historischen Bildungsforschung.

Um zur Verdeutlichung nur einen zentralen, folgenschweren Punkt zu nennen: Mit „nationalsozialistischer“ Erziehung und (Aus-)Bildung von Kindern und Jugendlichen durch die verschiedenen Instanzen sollte idealerweise die Zukunft der „Volksgemeinschaft“ aus „Volksgenossinnen und -genossen“, der langfristige Fortbestand der Weltanschauung und insbesondere die Akzeptanz bzw. in-/direkte Mitwirkung an Verbrechen auf Dauer gesichert werden. Diese erhoffte Zukunft würde von Kindern und Jugendlichen abhängen, sie sollten die nächste Generation des „Nationalsozialismus“ und des „Reiches“ sein mit allem, was dazugehörte und in damaligen Vorstellungen noch zukünftig dazugehören würde. Ohne Kinder und Jugendliche würde mittelfristig nichts von alledem möglich sein. Noch wichtiger als Druck und Zwang war dabei, sie zu überzeugen und zu begeistern, sprich langfristig für die Sache und zum Mitmachen zu gewinnen.

Der Stellenwert von Jugendlichen/Kindern und von Pädagogik war damals also sehr hoch. Es wurde enormer Aufwand für ihre Erziehung und Indoktrinierung und insbesondere für ihre Begeisterung betrieben – an erster Stelle in Schulen, HJ/BDM, pädagogischen und fürsorgerischen Einrichtungen sowie in der beabsichtigten Beeinflussung der elterlichen Erziehung.

Schon dieser eine Punkt macht deutlich: Es ergeben sich also erstens viele verschiedene ‚brennende‘ Fragestellungen, Forschungslücken und Kontroversen für die Erziehungswissenschaft – auch in puncto der eigenen Disziplingeschichte. (Das gilt gerade an der Universität Frankfurt, wenn man die betriebene (Pseudo-)Wissenschaft und Forschung in den Blick nimmt, wenn man die Maßnahmen gegen unerwünschte, angefeindete Lehrende und Studierende ab 1933 betrachtet und wenn man auf Örtlichkeiten der Universität und auf bekannte Persönlichkeiten auf Betroffenen- und auf

Täterseite schaut.) Und es ergeben sich zweitens viele Möglichkeiten für kleine Forschungsprojekte, Hausarbeiten und Abschlussarbeiten.

Themen aus diesen Zusammenhängen machen also einen ganz entscheidenden Teil der *Historischen Bildungsforschung* aus: Diese ist die Schnittstelle von Erziehungs- und Geschichtswissenschaft (je nach Gegenstand, mit weiteren Überschneidungen mit Kultur- und Sozialwissenschaften). Sie befasst sich mit Bildung, Erziehung und Sozialisation im Laufe der Zeit und unter verschiedenen Bedingungen, mit der Geschichte der Instanzen und Institutionen von Bildung(ssystem), Erziehung(ssystem) und Sozialisation sowie mit Kindheit, Jugend und Familie im Lauf der Geschichte. Für Näheres dazu und Einblicke in Methoden, genauere Fragestellungen und Quellen der Historischen Bildungsforschung seien Kluchert et al. 2021 (hier S. 13f.) und Matthes et al. 2021 empfohlen. Die Erziehungswissenschaft hat und braucht unbedingt ein historisches Gedächtnis. Und sie braucht ein bewusstes, aktives Erinnern – mit Raum und Zeit. Das beinhaltet neben vielen Punkten der Geschichte gerade auch die NS-Verbrechen und die Schicksale und es beinhaltet die NS-Vergangenheit ihres Gegenstands bzw. ihrer Gegenstände, also von Erziehungs- und Bildungssystem, Einrichtungen, Trägern etc. – inkl. Mitwirken und teils Nichtmitwirken. Ebenso braucht die Erziehungswissenschaft ein Gedächtnis für die eigene Geschichte in der Phase.

Im Feld Pädagogik in der NS-Zeit sind für die Historische Bildungsforschung wesentliche Arbeitsbereiche: Schule(n) und Schulunterricht, Kindheit/Jugend und Familie, häusliche Erziehung und Jugendorganisationen, Universität(en) und Berufsausbildung (besonders pädagogische, fürsorgliche Berufe), Jugendliteratur und -medien, religiöse Sozialisationsinstanzen und „Sonder“pädagogik, Pflichtdienste und „Wehrerziehung“ – sowie eben die damalige Erziehungswissenschaft. (Anschließend näher zum Themenspektrum.) Das gilt auch für die Übergänge dieser Bereiche in die und aus der NS-Zeit.

In Überlegungen und Forschungen sind dabei stets die NS-Verbrechen und eben -Ideologie mitzubearbeiten und mitzudenken. Dementsprechend sind besonders drängende Fragen die nach der Menschenbilder- und Weltbildervermittlung an Kinder und Jugendliche, der Erziehung hinsichtlich Einstellungen und Verhalten gegenüber angefeindeten Gruppen sowie ‚innerhalb‘ der Gesellschaft des vermeintlichen ‚Wir‘. So wie das NS-Regime (insbesondere in puncto Feindbilder, „Volksgemeinschaft“, Politikmaßnahmen) mitnichten nur Eigenes, Neues oder in sich geschlossen NS-Spezifisches zeitigte, so wie vielmehr diverse Kontinuitäten bestanden – so geht es auch um eine erziehungswissenschaftliche Perspektivierung, die nach den Kontinuitäten und Brüchen nationalsozialistischer Erziehungskonzepte im Übergang von den 1920er Jahren der Weimarer Republik – und auch in den Jahren ab 1945 – fragt.

Darüber steht eine zentrale Frage: Wie ging all dies – Erziehung, Propaganda, Feind-/Selbstbilder, Verbrechen, Mitmachen – vonstatten, was waren die Bedingungen, die zu Auschwitz und zu den Verbrechen insgesamt geführt haben? Was waren die Bedingungen in Pädagogik, Bildungssystem etc. und wie sah der Beitrag der Pädagogik für die Realisierung des „Nationalsozialismus“ aus? Die

NS-Zeit ist vergangen, aber sie wirkt nach und sie wirkt weiter. Und in dieser Gesellschaft ist sie (offensichtlich oder unauffällig) stets gegenwärtig. Daher sind – auch für angehende Pädagog*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, für Erziehungswissenschaftler*innen und bildungshistorisch Forschende – diese Bedingungen zu erforschen, sind die Vergangenheit-Gegenwart-Beziehungen zu bedenken und sind Verdrängen und Vergessen zu hinterfragen.

In der konkreten Auseinandersetzung und hier in einem kleinen Forschungsprojekt bzw. einer Abschlussarbeit gilt es, zum Beispiel naheliegend relevante (möglicherweise örtlich, beruflich, familiär relevante) Zusammenhänge innerhalb der NS-Zeit und/oder zwischen Damals und Heute zu verstehen und verstehbar zu machen. Dafür kann (auch mit Blick auf Forschungslücken) Material erschlossen werden: u.a. bezüglich Institutionen, Personen, ihrem Schicksal, Verfolgung, Flucht, ihrem Ergehen im Erziehungs-, Fürsorge- und Bildungssystem – sowie bezüglich der darin Tätigen mit ihren damaligen professionsbezogenen Zielen und ihrem Handeln.

Bearbeitet werden Projekte zu diesen Themen und Fragestellungen mit Primärquellen und Sekundärliteratur, sowohl am Schreibtisch und in der Bibliothek als auch an (früher und heute relevanten) Orten des Geschehens. Es in diesem bildungshistorischen Forschen immer auch um die Frage nach den Opfern und Betroffenen, um Taten und Täter*innen und es geht – gewiss ganz unterschiedlich – um die Arbeit am kulturellen Gedächtnis. Das heißt: Gedenken, Analysieren, Verantwortung, Nachdenken, Erkunden der Nachwirkungen, Vorbeugen und Aufklärung für Andere sind die springenden Punkte. Denn die Feindlichkeiten bestehen weiter und wieder, wie auch Geschichtsrevisionen. Und die Zukunft wird von den heutigen (angehenden) Erzieher*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen etc. beeinflusst.

Projekte können sich – zum Auswählen eines kleinen Ausschnitts aus der großen Fülle – im folgenden stichwortartigen Themenspektrum bewegen:

- Ideologie und Propaganda
 - „Volksgemeinschaft“-Ideologie
 - Antisemitismus, Rassismus/Rassenlehre, Antiziganismus sowie
 - Frauenverachtung/Patriarchat in der NS-Zeit, Homophobie/Queerfeindlichkeit, politische Feindschaften, Feindlichkeit gegen Menschen mit Behinderung, Bewertung an abilities, an Nützlichkeit
 - wie wurde Ideologie Jugendlichen/Kindern (und Eltern) vermittelt; von wem, wo, wodurch... und wie den verschiedenen Multiplikator*innen
 - (Dis)Kontinuitäten, vor 1933, nach 1945
- Verbrechen
 - Ermordung, Deportation, Enteignung; „Euthanasie“, „Eugenik“ (einerseits Nachwuchs fördern, andererseits Zwangssterilisation/Mord)
 - Pathologisierung, Kriminalisierung, Sozialdarwinismus
 - Ausschlüsse und Verbrechen gegen als „asozial“ diffamierte Personen
 - Erfassung, Ausschließung (Alltag, Mitmenschen, Ämter, Justiz, Sozialsystem)
 - Mitwirken, Zuarbeiten, Mitlaufen, Nicht-Mitmachen, Widerstand (gerade in den genannten Berufen)
- Familie und Kindheit/Jugend (gerade auch von Verfolgten, auch Jugendopposition)
- HJ / BDM

- Kleinkinderziehung
- Geschlechterverhältnisse der Zeit; „Mädchenerziehung“, „Jungenerziehung“
- Medien für Kinder und Jugendliche
- Sozialsystem, Fürsorge/„Volkswohlfahrt“/„Volkspflege“ der NS-Zeit, Träger, Mitarbeiter*innen
- Schule(n)
 - Handeln von Lehrer*innen und Schüler*innen, Schulalltag (gerade von Verfolgten)
 - Schulfächer: Lehrpläne, Didaktik, Schulbücher; jüdische Schulen; auch NS-Eliteschulen
 - Ausbildung und Instruierung von Lehrer*innen
- Hochschule(n): Zugang/Ausschluss, Wissenschaftsverständnisse, Wandel in den Disziplinen, Handeln sowie Schicksal von Studierenden und Lehrenden
- Erziehung und Schule in besetzten Gebieten
- Personen und Schicksale
 - Überlebende und Ermordete
 - Zeitzeug*innen (Opfer-Perspektiven und auch Täter*innen-Darstellungen)
 - prominente und ‚einfache‘ Leute; alle Altersgruppen; auch Pädagog*innen, Schüler*innen, Studierende; Biografien vor 1945 und danach
- Erziehungswissenschaft (und verwandte Wissenschaften) in der NS-Zeit inkl. Positionen, Wissenschaftler(innen), Werke
- Erziehungswissenschaft nach 1945: Umgang mit Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit
- Uni Frankfurt (Geschehen, Akteur*innen, Studierende, Ausschlüsse, Karrieren)
- Frankfurt, Rhein-Main-Gebiet, Regionalforschung; bezüglich der genannten Aspekte

In diesen Themen können größere und kleinere Projekte erarbeitet werden. Die Forschungsstände sind zum Teil sehr weit fortgeschritten, zum Teil lückenhaft. Kontroversen entwickel(te)n sich und zum Teil wurden Sichtweisen und Gewichtungen im Lauf der Jahre durch Hinterfragen, Forderungen und Initiativen verändert oder bedürfen der Aktualisierung. In allen Feldern ermöglicht vorhandene Sekundärliteratur fundiertes Einarbeiten. In der Aufklärung ist noch viel zu tun. So sind Arbeiten auch an bislang unerschlossenen Materialien möglich – und nötig. Gearbeitet werden kann an

- wissenschaftlicher Sekundärliteratur
- Publikationen aus der NS-Zeit (ein paar Beispiele: von Johanna Haarer, Ernst Krieck, damalige Wissenschaft, Schulbücher, auch (ggf. Jugend-)Belletristik o. Sachbücher)
- Gesetzen, Erlassen
- Akten aus der NS-Zeit und nach 1945
- Archivalien, ‚graue Literatur‘, nichtöffentliche Schriften, Interna/Briefe aus Organisationen, Schulzeitungen, Tagungsberichte, Flugblätter uvm. (Hochschul-, Bundes-, Stadtarchive, Museen, Archive von Initiativen oder von damaligen Institutionen, Schulen, Ämtern, Firmen etc.)
- Zeitungen, Fach-/Unterhaltungszeitschriften, Radio, Filme der NS-Zeit

- nicht zuletzt auch an Gegenschriften, Exilliteratur etc.
- Ego-Dokumenten, Tagebüchern, Briefen, Schüler*innen-Arbeiten etc.
- Schilderungen von Überlebenden/Zeitzug*innen in Schrift, Ton und Bild
- relevanten Orten, heutigen Gedenkstätten

Für Fachliteratur sind die Standorte der *Universitätsbibliothek* die erste Adresse, auch von Publikationen der NS-Zeit hat die UB große Bestände, besonders in der Zentralbibliothek in Bockenheim. (Hinweis: Nutzen Sie im Onlinekatalog die ‚Erweiterte Suche‘ mit Schlagworten und der Eingrenzung der Erscheinungsjahre.) Falls Sie Publikationen darin nicht finden, nutzen Sie die *Fernleihe* (Bibliotheken sind vernetzt und schicken sich untereinander Bücher), indem Sie sich einmalig anmelden und dann online bestellen (je 1,50€; siehe <https://www.ub.uni-frankfurt.de/benutzung/fernleihe.html>).

Die *Deutsche Nationalbibliothek* versammelt alle, auch ältere, Publikationen und ist zur Nutzung in Frankfurt sehr hilfreich sowie zur Recherche im Onlinekatalog mit sämtlichen Titeln. Zu den anderen genannten Materialarten haben diverse Archive, Museen, Initiativen usw. ihre jeweiligen Sammlungen. Siehe auch die hinten stehende Liste. Oft sind Bestände mittlerweile auch digitalisiert und online einsehbar; Gesetze, auch ältere, sollten alle digital verfügbar sein. (Hinweis: Quellenkritik ist stets nötig und unbedingt ist bei einigen Quellen, v.a. damals öffentlichen Materialien, zu bedenken, dass sie keine Realitätsabbilder sind, sondern gewünschte, ggf. verfälschte Zustände zeigen.) Für Näheres sei an dieser Stelle unbedingt der „*Leitfaden für ein Forschungspraktikum*“ von Christiane Thompson und Susanne Thimm empfohlen.

Empfohlene Literatur

Beispiele für einen ersten Einstieg in die Themenzusammenhänge um Pädagogik / Erziehungswissenschaft / Soziale Arbeit und NS-Zeit – keine Literaturliste, sondern ein paar (neuere) Schlaglichter:

- Schlagworte: *Widerstand in sozialen Berufen, Personen & Biografien, Biografieforschung, Archive/Datenbanken:*
Amthor, R.-C. (Hg.) (2017). Soziale Arbeit im Widerstand! Fragen, Erkenntnisse und Reflexionen zum Nationalsozialismus. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schlagworte: *Soziale Berufe und Dis-/Kontinuitäten nach 1945:*
Amthor, R.-C., Kuhlmann, C. & Bender-Junker, B. (Hg.) (2022). Kontinuitäten und Diskontinuitäten sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2 Bände.
- Schlagworte: *Sonderpädagogik, Hilfsschule, „Eugenik“, Erfassung:*
Brill, W. (2011). Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlagworte: *HJ, BDM, Erziehung:*
Buddrus, M. (2003). Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. München: Saur Verlag, 2 Bände.

- Schlagworte: *Kleinkinderziehung in der NS-Zeit, Mutterschaft, Johanna Haarer:*
Chamberlain, S. (2016). Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schlagworte: „*Volkspflege*“, *Wohlfahrtssystem der NS-Zeit, Mitarbeiter*innen, Mitmachen:*
Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit: Forum sozial, 3/2013 und 4/2013: Soziale Arbeit im Faschismus, I und II (darin besonders E. Lehnert, K. Kompisch, C. Kuhlmann und C. Paulini).
- Schlagworte: *Universitäten in der NS-Zeit, Universität Frankfurt:*
Dorner, C., Lemhöfer, L., Stock, R., Stuchlik, G. & Wenzel, F. (1989). Die braune Machtergreifung. Universität Frankfurt 1930-1945. Frankfurt am Main: AStA der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Schlagworte: „*Eugenik*“, „*Euthanasie*“, *Erziehung, Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen:*
Harten, H.-C., Neirich, U. & Schwerendt, M. (2006). Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schlagworte: *Erziehung, Schule, Kindheit, HJ, Erziehungswissenschaft:*
Horn, K.-P. & Link, J.-W. (Hg.) (2011). Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlagworte: *NS und Pädagogik früher und heute – Forschung und Praxis:*
Kaya, Z.E. & Rhein, K. (Hg.) (2021): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der post-nationalsozialistischen Gesellschaft Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Schlagworte: *(Sozial)Pädagogik, Schule, Unis, Erziehungswiss., jüdisches Bildungswesen:*
Keim, W. (1995/1997). Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2 Bände.
- Schlagworte: *BDM, Mädchenerziehung:*
Klaus, M. (1998). Mädchen im 3. Reich. Der Bund Deutscher Mädels. Köln: PapyRossa-Verlag (jüngste Aufl.).
- Schlagworte: *HJ, Sozialisation, Jugend:*
Klönne, A. (2014). Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Köln: Papy-Rossa-Verlag (jüngste Aufl.).
- Schlagworte: *Historische Bildungsforschung, Methoden, Quellen, Forschungsfragen:*
Kluchert, G., Horn, K.-P., Groppe, C. & Caruso, M. (Hg.) (2021). Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlagworte: *Geschichte von Erziehung & Bildung, Familie, Schule, Institutionen; Forschungsmethoden & Quellen:*
Matthes, E., Kesper-Biermann, S., Link, J.-W. & Schütze, S. (Hg.) (2021). Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlagworte: „*Euthanasie*“, *Regionalforschung, Medizin, Soziale Arbeit, laufende Forschung:*
Melter, C. (Hg.) (2020). Krankenmorde im Kinderkrankenhaus „Sonnenschein“ in Bethel in der NS-Zeit? Forschungen zu Sozialer Arbeit, Medizin und „Euthanasie“. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schlagworte: *BDM, Primärquellen:*
Miller-Kipp, G. (2001). „Auch du gehörst dem Führer“. Die Geschichte des Bundes Deutscher Mädels (BDM) in Quellen und Dokumenten. Weinheim: Juventa.
- Schlagworte: *NS-Lehrverband, Lehrer*innen, „Gleichschaltung“, Sicht aus Ausland und Exil:*
Müller, S. (2021). Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Verbrechen, Ideologie und Pädagogik im NS-System. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Schlagworte: *Schule, Jugendmedien der NS-Zeit:*
Omland, S.(2014). NS-Propaganda im Unterricht deutscher Schulen 1933-1943. Berlin/Münster: LIT, 2 Bände.
- Schlagworte: *Erziehungswissenschaft, erziehungswiss. Forschung über NS-Zeit bis 1995:*
Ortmeyer, B. (1998). Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit. Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft?. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Schlagworte: *Schüler*innen, jüdische Überlebende, Biografien, Diskriminierung im Alltag:*
Ortmeyer, B. (Hg.) (2016). Berichte gegen Verdrängen und Vergessen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt am Main. Frankfurt am Main: Protagoras Academicus.
- Schlagworte: *näher zu diesbzgl. forschendem Lernen und Arbeiten in Archiven, Goethe-Uni:*
Thompson, C. & Thimm, S. (2019). Die Goethe-Universität im Nationalsozialismus. Leitfaden für ein Forschungspraktikum. Frankfurt am Main: intern Goethe-Universität / FB 04.

IV. Nach 1945:

„Aufarbeitung der Vergangenheit“, „Erziehung nach Auschwitz“ und ihre Herausforderungen der Gegenwart

Peter Ulshöfer und Wolfgang Meseth

Nach 1945: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Umgang mit der NS-Geschichte

Neben der Betrachtung der NS-Zeit selbst, ist auch der anschließende Prozess der Auseinandersetzung mit dieser ein zentrales erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. Ob in Politik und Kunst, ob wissenschaftlich oder rechtlich, ob in der Familie oder im Bildungssystem, die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit war und ist ein fortlaufender wechselhafter Prozess, der von unterschiedlichen Perspektiven und Ansätzen, diversen Veränderungen und Richtungsänderungen geprägt ist. Zu unterstreichen ist, dass der Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in der BRD und der DDR unterschiedlich verlaufen ist. In der DDR etwa wurden die Ursachen für den Nationalsozialismus und den Holocaust zu einem Problem des Kapitalismus erklärt und als Problem des „Westens“ gedeutet (vgl. Lepsius, 1989, S. 250; Wolfrum, 2001, S. 118). Durch die Abwendung vom Kapitalismus und die Hinwendung zum Marxismus konnten Fragen der Schuld und Verantwortung externalisiert und der kapitalistisch gebliebenen Bundesrepublik zugerechnet werden (Lepsius, 1989). In der BRD (Westdeutschland) dagegen wurden die Ursachen dem moralischen Versagen der deutschen Bevölkerung und den autoritären deutschen Institutionen zugerechnet, was zur Folge hatte, dass „der Nationalsozialismus“, wie der Soziologie M. Rainer Lepsius (1989) betont, „als dauernde Mahnung [...] in der Bundesrepublik normativ internalisiert worden“ sei (ebd., S. 251).

Vor dem Hintergrund dieser sehr unterschiedlichen System- und Deutungsentscheidungen entwickelten sich ebenso unterschiedliche Zielsetzungen für den pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte. Während diese in der DDR vorrangig zu einem Lerngegenstand wurde, um antifaschistische Werthaltungen zu vermitteln und die moralische Überlegenheit gegenüber denen der BRD zu profilieren, wurde die NS-Geschichte in der BRD zu einem Bezugspunkt einer Erziehung, die als Prävention gegen autoritäres Denken, gegen rechte extremistische, antisemitische und rassistische

Einstellung konzipiert wurde. Erziehungswissenschaftlich lässt sich heute zeigen, dass der Umgang mit der NS-Geschichte bereits unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die Gegenwart von pädagogischen Forderungen, Ideen und Hoffnungen getragen wurde (vgl. Meseth, 2007, S. 96). Die Geschichte der sog. „Vergangenheitsbewältigung“ kann daher auch als eine Geschichte der Erziehung rekonstruiert werden, die nicht nur beiläufig von pädagogischen Fragen beeinflusst, sondern geradezu aus dem Geiste der Erziehung angetrieben wurde. Sie ist damit auch ein Forschungsgegenstand, an dem das Verhältnis von Politik und Pädagogik exemplarisch untersucht werden kann. Für die Zeit unmittelbar nach 1945 lässt sich das Verhältnis von Erziehung und Politik besonders deutlich an dem politischen und pädagogischen Bemühen einer „Re-Education“ und „Reorientation“ studieren (Hentges, 2013, S. 29f.).

Unter Re-Education werden die je nach Besatzungszone unterschiedlichen Programme zur antinazistischen und demokratischen Erziehung der Deutschen durch die Alliierten zusammengefasst. Im Fokus standen dabei schulische und außerschulische politische Bildung, die Rolle von Massenmedien, Parteien, Verbänden sowie Fragen der gesellschaftlichen Partizipation (ebd., S. 433). Über die genaue Wirksamkeit dieser Programme wird wissenschaftlich gestritten. Wolfgang Sander schreibt hierzu: „Gemessen an den ehrgeizigen Zielen wird man kaum von einem Erfolg sprechen können. Allzu naiv wurde von der planmäßigen ‚Umerziehbarkeit‘ der gesamten Bevölkerung ausgegangen, allzu kurzschlüssig wurde der Nationalsozialismus in erster Linie als Erziehungsproblem definiert“ (Sander, 2010, S. 90f.).

Zur Entwicklung eigener Themenstellen können folgenden Fragen anregend sein: Wie wurden in den unterschiedlichen Besatzungszonen „Re-Education“ und „Reorientation“ strukturiert? Wie wurde mit dem pädagogischen Personal aus der NS-Zeit verfahren? Wie sahen die Lehrpläne aus und welche Zielsetzungen wurden für die historisch-politischen Bildung formuliert?

- Re-Education
 - Konzepte, Ziele und Umsetzung
 - Schulreformen
 - Bedeutung für die Wiedereingliederung von NS-Tätern in das Schulsystem
 - Verfahren und Maßnahmen im Umgang mit nationalsozialistisch geprägten Pädagog:innen
- (Dis)Kontinuitäten nationalsozialistischer Ideologieelemente
 - ... in Schulbüchern der Nachkriegszeit
 - ... bei Lehrkräften/ -plänen/ -inhalten der Nachkriegszeit
 - ... im Bildungs-/ Erziehungs-/ Schulsystem der Nachkriegszeit

Erziehungswissenschaften in den 1950er Jahren

Auch für die Erziehungswissenschaften an den Universitäten stellt sich die Frage, wie dort der personelle und intellektuelle Neuanfang bewerkstelligt wurde. Die Erziehungswissenschaften wurden in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere in Westdeutschland, von Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik reorganisiert, die bereits in der Weimarer Republik die akademische Pädagogik geprägt hatte. Von deren Hauptvertretern waren jedoch viele,

z.B. Herman Nohl, Eduard Spranger und Erich Weniger, auf unterschiedliche Weise institutionell und ideologisch mit dem/in den Nationalsozialismus verstrickt (Ortmeyer, 2009). Es wurde ein „Anschluss an die Traditionen der Vorkriegszeit“ (Rieger-Ladich, 2014, S. 70) gesucht. Empirische bzw. erfahrungswissenschaftliche Positionen in der Erziehungswissenschaft, welche sich im anglo-amerikanischen Raum schon in den 1930er und 40er Jahre entwickelten, verbreiteten sich in Deutschland dagegen erst gegen Ende der 1950er.

Zur Themenfindung und zur Entwicklung von Fragestellungen können folgende Perspektiven anregend sein

- Wer waren die Hauptvertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und welche Rollen spielten sie vor und während des zweiten Weltkrieges?
- Wie hat sich die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts etabliert, welche persönlichen und theoretischen Kontinuitäten und Brüche lassen sich von der Weimarer Republik über den Nationalsozialismus bis in die frühen Nachkriegsjahre in der DDR und der BRD aufzeigen?
- Welche theoretischen Perspektiven waren für die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik leitend?
- In welchem Verhältnis standen ihre theoretischen Konzepte zur NS-Pädagogik, welche Anschlusspunkte gab es in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik an völkisch-nationalsozialistische Vorstellungen?
- Welche neuen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven entwickelten sich nach 1945 in der DDR und der BRD, welche ideologischen Kontinuitäten / Brüche zur NS-Pädagogik lassen sich beobachten?
- Welchen Einfluss hatten die Hochschullehrer:innen, die während des Nationalsozialismus an deutschen Hochschulen lehrten, auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft / des Bildungssystems der beiden Nachfolgestaaten des sog. „Dritten Reiches“?

1960-1990: „Aufarbeitung der Vergangenheit“ und „Erziehung nach Auschwitz“

Seit Beginn der 1960er Jahre wurde die NS-Vergangenheit in „West-Deutschlands zunehmend skandalisiert und das Schweigen über sie gebrochen (Rhein, 2018, S. 89). Der Eichmann-Prozess in Jerusalem und die Auschwitz-Prozesse in Frankfurt trugen beispielweise dazu bei, dass die NS-Verbrechen in den Fokus der Öffentlichkeit rückten. Auch die Arbeitsstelle für die Erforschung von NS-Verbrechen in Ludwigsburg wurde eingerichtet, um die Ermittlung und Aufarbeitung von NS-Verbrechen zu unterstützen (Assmann/Frevert, 1999, S. 144). Vor allem die Kinder der Täter:innen, die retrospektiv auch als 68er-Generation bezeichnet werden, skandalisierten den bisherigen Umgang mit der NS-Vergangenheit. Neben dem Text von Theodor W. Adorno „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ ist es vor allem der von ihm 1966 im hessischen Rundfunk gehaltene Radiobeitrag „Erziehung nach Auschwitz“, der „zum Titel für einen ethisch begründeten Neuansatz“ (Peukert, 1983, S. 210) im Umgang mit den NS-Verbrechen wurde, der breit rezipiert und Erzie-

hungswissenschaften und Pädagogik nachhaltig geprägt hat (Meseth, 1999; 2005). Im selben Zeitraum etablierte sich auch die auf die Kritische Theorie zurückgehende kritische Erziehungswissenschaft um ihre wichtigen Vertreter Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz und Klaus Mollenhauer. Alle drei waren Flakhelfer und Schüler von Erich Weniger (Geisteswissenschaftliche Pädagogik), setzten sich vor dem Hintergrund der Studierendenbewegung in den 1960er Jahren und unter Bezugnahme auf die sog. Frankfurter Schule kritisch mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auseinander (Göddertz, 2018, S. 57). Kritische Erziehungswissenschaft dominiert in den späten „1960er- und den frühen 1970er-Jahren nicht allein den pädagogischen Diskurs, sondern auch die öffentliche Rede über Erziehung“ (Rieger-Ladich, 2014, S. 72). Es entwickeln sich erste pädagogische Programme einer „Erziehung nach Auschwitz“, Lehrpläne werden geändert, die öffentliche Wahrnehmung und Sensibilität für pädagogische Vermittlung der NS-Geschichte an die nachkommenden Generationen steigen und mit ihr steigt auch das Interesse an deren Wissenstand und deren Einstellungen über die NS-Geschichte. Die Vermittlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust wird zunehmend in den größeren Zusammenhang einer Prävention gegen Antisemitismus und antidemokratische Einstellungen gesetzt und entwickelt sich zu einem integralen Bestandteil der historisch-politischen Bildung in Deutschland. Die hohen Erwartungen an die Vermittlung der NS-Geschichte in der Schule führen ihrerseits zu Enttäuschung, da historisch-politische Bildung nicht die ‚gewünschten Wirkungen‘ erzeugt. Schon 1977 wird der damalige Bundespräsident Scheel im Zusammenhang mit einer vielzitierten Schulstudie im Spiegel (1977, S. 44) mit den Worten zitiert „Wir sind in Gefahr, ein geschichtsloses Land zu werden“. Der Pädagoge Dieter Boßmann (1977) hatte Schüler:innen aufgefordert, einen Aufsatz zum Thema „Was ich über Adolf Hitler gehört habe...“ zu schreiben. Die Inhalte der Schülerarbeiten enthielten zu großen Teilen nicht, was man erwartet hatte. Vielfach standen sie in einem eklatanten Missverhältnis zum aktuellen Forschungsstand und ließen nach Ansicht Boßmanns eine eindeutige moralische Verurteilung der NS-Verbrechen vermissen. In der Öffentlichkeit wurde dieser Befund als Versagen des Geschichtsunterrichts und als auch als potentielle Gefahr für die Zukunft der demokratischen Kultur in der Bundesrepublik diskutiert (vgl. ebd., S. 21; Meseth, Proske, Radtke, 2004, S. 12). In Geschichtsdidaktik und Erziehungswissenschaft bildete dieses Ereignis heute einen wichtigen Ausgangspunkt für die Erforschung des Geschichtsbewusstseins nachwachsender Generationen und die Erforschung der Wirkungen, aber auch der Möglichkeiten und Grenzen der schulischen und außerschulischen Vermittlung der NS-Geschichte.

Folgende Themenfelder können zur eigenen Themenfindung hilfreich sein:

- Zu Theodor W. Adornos Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“
 - Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte
 - Pädagogische Implikationen des Vortrags und seine Bedeutung für die Gegenwart
 - In welchem Verhältnis stehen die Inhalte des Vortrags zum soziologischen Werk Theodor W. Adornos
- Von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Kritischen Erziehungswissenschaft (z.B. Klafki, Mollenhauer). Welche pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Ansätze entwickeln sich nach 1945 an den Universitäten in Deutschland und der DDR, welche prägen bis heute die Erziehungswissenschaftliche Diskussion, welche spielen keine Rolle mehr?

- Generationenfolge, geschichtspolitische relevante Ereignisse und ihre Bedeutung für Erinnerungskultur, Pädagogik und Erziehungswissenschaft
- Die 68er-Bewegung und Wirkungen
- Die Wirkung von Medien auf die Wahrnehmung des Nationalsozialismus in Deutschland (im Geschichtsunterricht)
 - Rezeption der Serie „Holocaust“
 - Filme wie „Schindlers Liste“ etc.
- Gesellschaftliches Engagement als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem NS und politische Bildung
- Auseinandersetzungen um die Erinnerung(skultur) in Deutschland
 - Der Historikerstreit und seine Bedeutung für die westdeutsche Erinnerungskultur (...für die Erziehung)
 - Verhältnis von Holocaust zu anderen Völkermorden

Spannungsfelder einer „Erziehung nach Auschwitz“ in der Gegenwart: pädagogische Herausforderung und erziehungswissenschaftliche Forschung nach 1990

Für die Erziehungswissenschaften bildet die deutsche Wiedervereinigung ohne Zweifel einen besonderen Forschungsgegenstand – nicht nur, aber auch bezogen auf das Thema „Erziehung nach Auschwitz“. Lehrpläne wurden an die Inhalte und Wertbezüge des westdeutschen Schulsystems angepasst, das Bildungssystem der DDR insgesamt reformiert. Für die Vermittlung der NS-Geschichte bestand die besondere Herausforderung darin, die unterschiedlichen Umgangsweisen mit der NS-Geschichte in den beiden deutschen Staaten zusammenzubringen und dementsprechendes Lehrmaterial bereitzustellen. Das Thema der deutschen Wiedervereinigung im Allgemeinen und die besondere Frage nach den mit ihr verbundenen Herausforderungen für die schulische und außerschulische Vermittlung der NS-Geschichte bietet einen eigenen, sehr umfangreichen Kontext für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen.

Dies gilt in ähnlicher Weise für die Veränderungsdynamiken, denen die deutsche Gedenkkultur und Erinnerungspolitik seit den 1990er Jahren unterliegt. Die rechtsextrem motivierten Brandanschläge auf zugewanderte Menschen in Mölln und Rostock Lichtenhagen Anfang der 1990er Jahre, der demographische Wandel durch den Generationenwechsel und Migration, aber auch die ritualisierten Formen des öffentlichen Gedenkens 50 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges haben zu einer Diskussion um eine zeitgemäße „Erziehung nach Auschwitz“ geführt (Brumlik, 1995), die seitdem immer wieder aufgegriffen, erneuert und im Lichte aktueller gesellschaftlicher Transformationen reflektiert wird. Es sind vor allem die Spannungsfelder, in denen sich eine „Erziehung nach Auschwitz“ bewegt, die ausgiebig diskutiert, keineswegs aber gelöst und daher von jeder Generation von Pädagog:innen neu angeeignet und reflektiert werden müssen. Diese Spannungsfelder kreisen zum einen um die Frage, in welchem Verhältnis ein anamnetisches Gedenken der Opfer und die mit ihr erforderlichen pädagogischen Praktiken zu einer zukunftsbezogenen historisch-politi-

schen Bildung stehen. Eine „Erziehung nach Auschwitz“, die sich aus guten Gründen als eine Erziehung gegen Rassismus, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit versteht und in demokratische Grundhaltungen vermitteln möchte, läuft strukturell Gefahr, dem Leiden der Opfer nicht nur nicht gerecht zu werden, sondern sie auch – wenngleich in guter Absicht – für die Begründung gegenwärtiger Interessen und Ziele in Anspruch zu nehmen. Insbesondere an NS-Gedenkstätten, d.h. am Ort der Verbrechen – stellt sich diese Frage in besonderer Weise. Neben dem Spannungsfeld von zweckfreiem Gedenken und einer zukunftsbezogenen historisch-politischen Bildung zeigt sich ein weiterer Zielkonflikt zweitens zwischen Konzepten einer im engeren Sinnen historischen und politisch-moralischen Bildung. Während sich historische Bildung an der Leitfrage ‚Was ist unter welchen Voraussetzungen wie und warum geschehen?‘ orientiert, ist politisch-moralischer Bildung die Frage unterlegt ‚Wie beurteile ich das historische Geschehen auf der Folie moralischer Kriterien wie Schuld, Verantwortung und Achtung und mit Blick auf mögliche moralische Konflikte in der Gegenwart oder auf mich als moralisch handelndes Wesen?‘ (Knigge, 2013; Meseth, 2005).

Die Vermittlungspraxis in Schule und Gedenkstätten wurde – auch mit Blick auf den Umgang mit diesen Spannungsfeldern – inzwischen empirisch untersucht (vgl. Für den Schulunterricht: Meseth, Proske, Radtke, 2004; Hogrefe u.a., 2012. Für das Feld der Gedenkstätten: Haug, 2015; Haug, Meseth, 2013). Deutlich geworden ist dabei, dass das vielfältige Vorwissen, die Gleichzeitigkeit differenter Perspektiven auf die NS-Geschichte eine besondere Herausforderung für die historisch-politische Bildung darstellt. Zu ähnlichen Befunde kommen Studien über das Geschichtsbewusstsein der nachwachsenden Generationen (vgl. Borries, 1995; Kohlstruck, 1997; Silbermann, Stoffers, 2000; Brusten u. a., 1991), über spezifische Tradierungsformen zwischen der Erlebnisgeneration und ihren Kindern und Enkeln (vgl. Hauer, 1994; Pütz, 1999; Rosenthal, 1997; Welzer u. a., 1997; Welzer u. a. 2002) und über das Geschichtsbewusstsein junger Migrant:innen (vgl. Georgi, 2003), die übereinstimmend darauf hingewiesen haben, dass mit der zeitlichen Distanz und dem demographischen Wandel (Generationenfolge und Einwanderung) zunehmend plurale Umgangsformen mit der NS-Geschichte entstehen, die das bisher gültige Geschichtsbild der Bundesrepublik zu irritieren beginnen. Deutlich werden diese Veränderungen auch in der zu verzeichnenden Transnationalisierung der Holocaust-Erinnerung (vgl. Wolfrum, 2020, S. 265). National geprägte Erinnerungskulturen treten in einen weiteren europäischen und globalen Kontext und geraten mit ihren partikularen erinnerungspolitischen Perspektiven nicht selten in einen Konflikt.

In jüngerer Zeit steht die Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in Schule, Gedenkstätten und außerschulischer Jugendbildung verstärkt vor der Herausforderung, die Frage nach der Singularität und Vergleichbarkeit des Holocaust im Lichte v.a. kolonialer Verbrechen neu zu diskutieren. Die Kontroversen zum sogenannten Historikerstreit 2.0 und zur documenta 15 haben dies einmal mehr deutlich gemacht. Ausgehend von den klassischen Zielsetzungen einer "Erziehung nach Auschwitz" ist es aktuell vor allem das Spannungsfeld von Antisemitismuskritik auf der einen und Rassismuskritik auf der anderen Seite, die die Vermittlungspraxis, aber auch die Begründungsformen einer „Erziehung nach Auschwitz“ herausfordert (vgl. z.B. Messerschmidt, 2021; Mendel, Cheema, Arnold, 2022).

Folgende Themenfelder können zur Themenfindung hilfreich sein:

- Erinnerung nach der Wiedervereinigung
 - Veränderungsdynamiken der deutschen Gedenkkultur und Erinnerungspolitik seit den 1990er Jahren und deren Auswirkungen auf die „Erziehung nach Auschwitz“
 - Wandel der Erinnerungskultur durch den Generationenwechsel und Migration; Erinnern ohne Zeitzeugen
 - Synchronisierung des geschichtspolitischen Umgangs mit der NS-Geschichte der beiden deutschen Staaten
 - Anpassung der Lehrpläne in Bezug auf die Vermittlung des NS
 - Transnationalisierung der Holocaust-Erinnerung, worin unterscheiden sich nationale Geschichtspolitiken und ihre pädagogischen Konzepte einer Holocaust Education (international vergleichende Perspektive)
- Vermittlungspraxis in Schule und Gedenkstätten
 - Die Rolle von Gedenkstätten in der Erziehung nach Auschwitz
 - Zeitgemäße „Erziehung nach Auschwitz angesichts des demographischen Wandels (durch den Generationenwechsel und Migration)
 - Aktuelle Begründungsformen einer „Erziehung nach Auschwitz“
 - Spannungsfelder einer „Erziehung nach Auschwitz“ in der Gegenwart
 - Spannungsfeld zweckfreies Gedenken und zukunftsbezogene historisch-politische Erziehung
 - Spannungsfeld historisches und politisch-moralisches Lernen
 - Spannungsfelder von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik

Verwendete Literatur

- Assmann, A. (1999). Erinnerung als Erregung. Wendepunkte der deutschen Erinnerungsgeschichte. In: Berichte und Abhandlungen (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften), Nr. 7, S. 39-58.
- Borries, B. von (1995). Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. München; Weinheim: Juventa.
- Boßmann, D. (1977). „Was ich über Adolf Hitler gehört habe ...“. Folgen eines Tabus: Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verlag.
- Brumlik, M. (1995). Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin-Verlag.
- Georgi, V. B. (2003). Entlehene Erinnerung. Hamburg: Hamburger Edition.
- Göddertz, N.V. (2018). Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung: Rekonstruktive Analysen biographischer Entwürfe von Zwei-Generationen-Familien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hauer, N. (1994). Die Mitläufer oder die Unfähigkeit zu fragen: Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die Demokratie von heute. Opladen: Leske und Budrich.
- Haug, V. & Meseth, W. (2013). Schulklassen in Gedenkstätten. Routinen des Unterrichts als Herausforderung der Gedenkstättenpädagogik – Empirische Erkundungen. In: Erker, L., Kienesberger, K., Vogel, E. & Hausjell, F. (Hg.): Gedächtnisverlust?. Wien: Herbert von Halem, S. 41-60.
- Haug, V. (2015). Am „authentischen“ Ort Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol.
- Hentges, G. (2013). Staat und politische Bildung: von der „Zentrale für Heimatdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“. Wiesbaden: Springer VS.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In: ZISU Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1 (1), S. 7-30.
- Knigge, V. (2013). Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? In: Gedenkstättenrundbrief (172), S. 3-15.

- Kohlstruck, M. (1997). Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen. Berlin: Metropol.
- Lepsius, M.R. (1989). Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“. In: Haller, M., Hoffmann-Nowotny, H.-J. & Zapf, W. (Hg.). Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Dt. Soziologentags, des 11. Österr. Soziologentags und des 8. Kongresses d. Schweizerischen Ges. f. Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt a.M.; New York: Campus, S. 247-264.
- Mendel, M., Cheema, S.-N. & Arnold, S. (Hg.) (2022). Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2004). Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. In: Meseth, W., Brumlik, M. & Kößler G. (2004). Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Meseth, W. (1999). Adornos „Erziehung nach Auschwitz“: Ambivalenzen in der pädagogischen Rezeptions- und Verwendungsgeschichte. Frankfurt am Main.
- Meseth, W. (2005). Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Zugl.: Diss., 2003. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Fachbereich Erziehungswissenschaften (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Meseth, W. (2007). Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur: Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens. In: Zeitschrift für Genozidforschung. 8,2 (2007) 96-117.
- Messerschmidt, A. (2021). Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z.E. & Rhein, K. (Hg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 104-115.
- Ortmeyer, B. (2009). Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim: Beltz.
- Pütz J. (1999). In Beziehung zur Geschichte sein: Frauen und Männer der dritten Generation in ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Lang.
- Rhein, K. (2018). Politische Bildung seit 1945 und der Umgang mit der NS-Zeit. Ein kritischer Rückblick. In: Wolf, M. (Hg.). Antifaschistische Pädagogik. Aschaffenburg: Alibri-Verlag, S. 85-107.
- Sander, W. (2010). Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 2., akt. Aufl. Marburg: Schüren.
- Silbermann, A., & Stoffers, M. (2000). Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. 1. Aufl. Berlin: Rowohlt.
- Welzer, H.; Moller, S. & Tschuggnall, K. (2002). „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Welzer, H.; Montau, R. & Plaß, C. (1997). „Was wir für böse Menschen sind!“ . Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen. Tübingen: Edition Diskord.
- Wolfrum, E. (2001). Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolfrum, E. (2020). Der Aufsteiger: Eine Geschichte Deutschlands von 1990 bis heute. Stuttgart: Klett-Cotta.

Empfohlene Literatur

Allgemein:

- Ahlheim, K. & Heyl, M. (Hg.) (2017). Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin.
- Assmann, A. (1999). Erinnerung als Erregung. Wendepunkte der deutschen Erinnerungsgeschichte. In: Berichte und Abhandlungen (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften), Nr. 7, S. 39-58.

- Assmann, A. (2020). Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. 4. Aufl. München: C.H. Beck.
- Assmann, A. & Frevert, U. (1999). Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart: Dt. Verlagsanstalt.
- Frölich, M., Jureit, U. & Schneider, C. (Hg.) (2012). Das Unbehagen an der Erinnerung. Wandlungsprozesse im Gedenken an den Holocaust. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Lepsius, M.R. (1989). Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“. In: Haller, M., Hoffmann-Nowotny, H.-J. & Zapf, W. (Hg.). Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Dt. Soziologentags, des 11. Österr. Soziologentags und des 8. Kongresses d. Schweizerischen Ges. f. Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt a.M.; New York: Campus, S. 247-264.
- Liebrandt, H. & Barricelli, M. (Hg.) (2020). Aufarbeitung und Demokratie. Perspektiven und Felder der Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur in Deutschland. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Matthes, E. & Meilhammer, E. (Hg.) (2015). Holocaust Education im 21. Jahrhundert. = Holocaust education in the 21st Century. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meseth, W. (2005). Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Zugl.: Diss., 2003. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Fachbereich Erziehungswissenschaften (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Meseth, W. (2007). Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur: erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens. In: Zeitschrift für Genozidforschung. 8,2 (2007) S. 96-117.
- Ortmeier, B. (1998). Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft?. Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und die Erforschung der nazistischen Schule. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Paul, G. (Hg.) (2010). Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Göttingen: Wallstein-Verl. (Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Bd. 10).
- Rhein, K. (2018). Politische Bildung seit 1945 und der Umgang mit der NS-Zeit. Ein kritischer Rückblick. In: Wolf, M. (Hg.). Antifaschistische Pädagogik. Aschaffenburg: Alibri-Verlag, S. 85-107.
- Rhein, K. (2019). Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Sander, W. (2010). Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 2., aktualisierte Aufl. Marburg: Schüren.
- Wolfrum, E. (2001). Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolfrum, E. (2020). Der Aufsteiger: eine Geschichte Deutschlands von 1990 bis heute. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nachkriegszeit und Re-Education:

- Abrolat, C. (2021). Vierfach vereidigt. Dissertation. Leibniz-Universität Hannover.
- Ortmeier, B. (2009). Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim: Beltz.

- Schinkel, E. (2018). Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, v.16).
- Teistler, G. (2018). Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945–1949. Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse: mit Bibliografie der erschienenen Schulbücher, Lehrpläne und pädagogischen Zeitschriften. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Weiner, D. R. (2020): American and British Efforts to Democratize Schoolbooks in Occupied Italy and Germany from 1943 to 1949. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 12 (1), S. 121-145.

Gewerkschaften:

- Brumlik, M. & Ortmeyer, B. (2017). Max Traeger. Kein Vorbild; Person, Funktion und Handeln im NS-Lehrerbund und die Geschichte der GEW. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Goll, J.-M. & Tepe, M. (2021). Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und das NS-Erbe. Mit einem Vorwort von Marlis Tepe. Weinheim: Beltz.

Unterschiede BRD – DDR:

- Danyel, J. (1995). Die geteilte Vergangenheit. Berlin, Boston: Akademie Verlag.
- Wolfrum, E. (2001). Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Medien:

- Elm, M. (2008). Zeugenschaft im Film. Eine erinnerungskulturelle Analyse filmischer Erzählungen des Holocaust. Zugl.: Diss., 2007. Berlin: Metropol.
- Nuy, S. (2004). Erinnerungskulturen. Über das Gedenken an die Shoah durch den Film. In: Sigrid Barlinghorst und Ingo Broer (Hg.): Grenzgänge(r). Beiträge zu Politik, Kultur und Religion: Universi, S. 301-312.
- Paul, G. (Hg.) (2010). Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Göttingen: Wallstein.

Historikerstreit und politische Positionierungen:

- Faulenbach, B. & Bölling, R. (1988). Geschichtsbewußtsein und historisch-politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zum „Historikerstreit“. Düsseldorf: Landeszentrale für Politische Bildung Nordrhein-Westfalen.
- Hauer, N. (1994). Die Mitläufer oder die Unfähigkeit zu fragen: Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die Demokratie von heute. Opladen: Leske und Budrich.
- Hoffmann, M. (2003). Ambivalenzen der Vergangenheitsdeutung. Deutsche Reden über Faschismus und „Drittes Reich“ am Ende des 20. Jahrhunderts. Gießen.
- Mendel, M., Cheema, S.-N. & Arnold, S. (Hg.) (2022). Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Messerschmidt, A. (2021). Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z.E. & Rhein, K. (Hg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 104-115.

- Möller, H. (2020). Die Ära Kohl im Gespräch: XVIII. „Vergangenheitsbewältigung“ oder Erinnerungskultur? Helmut Kohl und der Umgang mit der deutschen Geschichte in der Bundesrepublik der 1980er und 1990er Jahre. *Historisch-Politische Mitteilungen*, 27, S. 283-566.
- Oesterle, K. (1989). *Historikerstreit und Politische Bildung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Siebeck, C. (2015). „... und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung“. Postnationalsozialistische Identitäts- und Gedenkstätten Diskurse in der Bundesrepublik vor und nach 1990. Richard von Weizsäcker Rede zum 40. Jahrestag des Kriegsendes am 8. Mai 1985. In: *Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland 16: Gedenkstätten und Geschichtspolitik*.
- Weizsäcker, R. v. (1985). Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa am 8. Mai 1985 in Bonn. Bonn, 08.05.1985.

Wiedervereinigung:

- Heyl, M. (2017). Die nationalsozialistischen Massenverbrechen sind bei den Deutschen gut aufgehoben - Selbstbilder erfolgreicher Aufarbeitung in der Bundesrepublik nach 1990 und das „Unbehagen an der Erinnerungskultur“. In: Messerschmidt, A. & Mendel, M. (Hg.). *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main; New York: Campus, S. 133-154.
- Brumlik, M. (1995). *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin: Berlin-Verlag.

Vermittlungspraxis in Schulen und Gedenkstätten

- Borries, B. von (1995). *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. In *Jugendforschung*. München; Weinheim: Juventa.
- Bretting, J. & Engel, N. (2021): *Demokratie organisieren. Zur Rolle und Funktion von NS-Gedenkstätten als Agentinnen gesellschaftlicher Transformation*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 97/4.
- Brusten, M., Beiner, F., & Winkelmann, B. (1991). The relevance of the Holocaust for current perspectives of German youth. In: Brendler, K. (Hg.): *Drei Generationen im Schatten der NS-Vergangenheit*. Wuppertal: Bergische Universität, S. 164-186.
- Georgi, V. B. (2003). *Entlehene Erinnerung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Gryglewski, E., Haug, V., Köhler, G., Lutz, T. & Schikorra, C. (Hg.) (2015). *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*. Berlin: Metropol.
- Haug, V. & Meseth, W. (2013). *Schulklassen in Gedenkstätten. Routinen des Unterrichts als Herausforderung der Gedenkstättenpädagogik – Empirische Erkundungen*. In: Erker, L., Kienesberger, K., Vogel, E. & Hausjell, F. (Hg.): *Gedächtnisverlust?*. Wien: Herbert von Halem, S. 41-60.
- Haug, V. (2015). *Am „authentischen“ Ort Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Berlin: Metropol.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2012). *Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen*. In: *ZISU Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1 (1), S. 7-30.
- Knigge, V. (2013). *Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein?* In: *Gedenkstättenrundbrief* (172), S. 3-15.

- Kohlstruck, M. (1997). Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen. Berlin: Metropol.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2004). Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. In: Meseth, W., Brumlik, M. & Kößler G. (2004). Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main: Campus.
- Meseth, W. (2005). Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Zugl.: Diss., 2003. Frankfurt am Main: Goethe-Universität Fachbereich Erziehungswissenschaften (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Pütz J. (1999). In Beziehung zur Geschichte sein: Frauen und Männer der dritten Generation in ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Lang.
- Rosenthal, G. (1997). Zur interaktionellen Konstitution von Generationen. Generationenabfolgen in Familien von 1890 bis 1970 in Deutschland. In: Jürgen Mansel (Hg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 57-73.
- Silbermann, A. & Stoffers, M. (2000). Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. 1. Aufl. Berlin: Rowohlt.
- Welzer, H.; Moller, S. & Tschuggnall, K. (2002). „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Welzer, H.; Montau, R. & Plaß, C. (1997). „Was wir für böse Menschen sind!“. Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen. Tübingen: Edition Diskord.
- Werker, B. V. (2016). Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung.: Forschung, Konzepte, Angebote. Münster u.a.: Waxmann.

Migrationsgeschichte und Erinnern

- Castro Varela, M. d. M. & Klug, T. (2021). Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & Scherr, A. (eds) Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Fava, R. (2015). Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft: eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin: Metropol.
- Fechler, B., Kößler G. & Brumlik, M. (2000). „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. München; Weinheim: Juventa.
- Georgi, V. B. (2003). Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Ed.
- Georgi, V. B., Lücke, M., Meyer-Hamme, J. & Spielhaus, R. (2022). Geschichten im Wandel. neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Sternfeld, N. (2013). Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.

Erziehung nach Auschwitz / Frankfurter Schule

- Göddertz, N. V. (2018). Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung: Rekonstruktive Analysen biographischer Entwürfe von Zwei-Generationen-Familien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hentges, G. (2013). Staat und politische Bildung: von der „Zentrale für Heimatdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofer, R. (2017). Kritische Theorie oder kommunikative Rationalität? Zur Rezeption von Habermas' Gesellschaftstheorie in der kritisch-konstruktiven Didaktik und in der dialogischen Didaktik. In: Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis.

- Klafki, W. (1976). Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1998). Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Marburg.
- Masschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (Beiheft).
- Matthes, E. (1992). Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Zugl.: Diss., 1991. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Thimm, S. (2023). Postkolonialismus – Rassismus – Antisemitismus. Neue Herausforderungen einer „Erziehung nach Auschwitz“. In: Informationen. Wissenschaftliche Zeitschrift des Studienkreises Deutscher Widerstand 1933-1945, 97 (Juni 2023)
- Peukert, H. (1991). „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: Fromm, M. & Hoffmann, D. (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 127-140.
- Peukert, H. (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (2), S. 195-217.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (Beiheft), S. 66-84.

V. Heute:

Jüdisches Leben in Deutschland

Doron Kiesel

Jüdisches Leben in Deutschland

Befragt nach dem Gefühl der Zugehörigkeit, dürften sich viele der hierzulande lebenden Jüdinnen und Juden in Deutschland als Teil der hiesigen Gesellschaft verorten (Ben-Rafael, Sternberg, Glöckner, 2010).¹ Vergleiche mit anderen europäischen Staaten wie Frankreich oder Ungarn lassen erkennen, dass sich die in Deutschland lebenden Juden nicht ernsthaft mit dem Gedanken tragen, aus der Bundesrepublik auszuwandern. Eigentlich eine erfreuliche Bestandsaufnahme im Jahre 78 nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Shoah. Und dennoch werden Risse in der Fassade des gemeinsamen deutsch-jüdischen Gebäudes sichtbar: Mit dem zunehmenden zeitlichen Abstand zum Nationalsozialismus und dem Verblässen der Erinnerung nehmen Geschichtskonstruktionen, Verzerrungen oder Leugnungen der historischen Geschehnisse immer häufiger zu. Subtile antisemitische Einstellungen werden überlagert durch zunehmend offen vorgetragene jüden- und israelfeindliche Positionen. In umliegenden europäischen Ländern gewinnen rechtspopulistische Parteien an Einfluss und in mehreren osteuropäischen Staaten geben nationalistische und unverhohlenen antisemitisch argumentierende Regierungen die politische Richtung an. In Deutschland hat sich die Wählerschaft einer rechtspopulistischen, fremdenfeindlichen Partei auf circa fünfzehn Prozent eingependelt und entspricht in ihrem Umfang somit der in Umfragen ermittelten Größenordnung völkisch-antisemitischer Einstellungen innerhalb der Bevölkerung.

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, die Entwicklung der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland nach 1945 zu rekapitulieren. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und dem Zivilisationsbruch der Shoah war es unvorstellbar, dass Juden jemals wieder in Deutschland leben würden. Nach ihrer

¹ Bislang gibt es nur wenige Studien zum subjektiven Erleben und Wahrnehmen von Antisemitismus. Die Umfrage des zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages im Jahr 2017 konstatiert allerdings eine subjektiv empfundene Zunahme an Antisemitismus und ein steigendes Gefühl der Bedrohung (Zick et al., 2017). Dazu später.

Befreiung aus den Konzentrationslagern durch Truppen der alliierten Streitkräfte wurden die jüdischen Überlebenden auf mehrere DP-Camps verteilt, Auffanglager für sogenannte Displaced Persons, die auf dem Boden der westdeutschen Besatzungszonen errichtet worden waren. Sie sollten nur vorübergehend im Land der Täter verweilen, um dann in einen der sie aufnehmenden Staaten auszureisen. Die meisten von ihnen waren buchstäblich dem Tod entronnen, erschöpft, krank, von den Qualen in den Lagern gezeichnet und – nach allem, was sie selbst erlebt hatten oder mit ansehen mussten – schwer traumatisiert. Diese Auffanglager, die ihnen vorübergehend Schutz und die Ahnung eines Neuanfangs vermittelten, wurden in den 1950er Jahren wieder geschlossen, nachdem die meisten ihrer Bewohner ausgereist waren. Eine kleine Gruppe von circa 15.000 meist aus Osteuropa stammenden Überlebenden war jedoch aus vornehmlich verfolgungsbedingten, gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage oder willens, an einem dritten Ort einen Neuanfang zu wagen. Diese zumeist in den größeren Städten der jungen Bundesrepublik ansässigen jüdischen Überlebenden sollten den Grundstock der Nachkriegsgemeinden bilden. Sie lebten mitten unter den Tätern und führten ein Schattendasein in einer Gesellschaft, in der sie quantitativ keine relevante Größe repräsentierten und eigene Bewältigungsstrategien in einem ihnen unvertrauten und zum Teil feindlich gesinnten Umfeld entwickeln mussten. Zugleich wurden sie von jüdischen Organisationen heftig attackiert, weil sie sich in einem Land niedergelassen hatten, das weltweit wegen seiner Verbrechen diskreditiert und in der jüdischen Welt als Ort des Schreckens und des staatlich verfügbaren Terrors verrufen war.

Die kleine jüdische Gemeinschaft wuchs bis Ende der 1980er Jahre auf rund 30.000 Mitglieder an. Die Kinder der Überlebenden wuchsen in einem Land auf, zu dem sie äußerst ambivalente Beziehungen entwickelten. Sie wussten um die traumatischen Erfahrungen ihrer Eltern, die ihnen nicht selten suggerierten, dass es für Juden in Deutschland keine Zukunft gäbe, obwohl sie selbst dageblieben waren. In dieser zweiten Generation wuchs zugleich die Erkenntnis, dass die politische Klasse der Bundesrepublik die Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Geschichte als herausragenden Aspekt der politischen Kultur verstand und das Ziel verfolgte, eine stabile liberale Demokratie im Rahmen verlässlicher politischer Strukturen zu etablieren. Die Bereitschaft, die Bundesrepublik als eigenen Lebensmittelpunkt zu akzeptieren und sich mit ihrem politischen System zu identifizieren, führte schließlich auch dazu, dass immer mehr jüdische Gemeinden aus ihrem Schattendasein an die Öffentlichkeit traten. Jüdische Gemeindezentren wurden ebenso gegründet wie jüdische Schulen und Kindergärten. Der Wiederaufbau von Synagogen, die Eröffnung jüdischer Museen und schließlich die Gründung der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg im Jahr 1979 waren sowohl Ausdruck des wieder erstarkenden Selbstbewusstseins der Mitglieder jüdischer Gemeinden als auch von deren Bereitschaft, an verschüttete jüdische Traditionen anzuknüpfen und sich an öffentlichen Debatten zu beteiligen.

Die Perestrojka und die anschließende Auflösung des Warschauer Paktes führten zu einer Massenauswanderung russischsprachiger Juden aus der ehemaligen Sowjetunion. Die meisten Juden wanderten nach Israel aus. Rund 200.000 Juden entschieden sich, nach Deutschland zu immigrieren, nachdem die Bundesregierung ihr Interesse erklärte, jüdischen Einwander*innen aus den GUS-

Staaten die Möglichkeit einzuräumen, sich in Deutschland niederzulassen. Über die Hälfte der Eingewanderten entschied sich für die Mitgliedschaft in einer der rund hundert bereits bestehenden oder neu gegründeten jüdischen Gemeinden. Mancherorts gründeten die Eingewanderten selbst neue jüdische Institutionen, insbesondere in den neuen Bundesländern.

Mit der russischsprachigen jüdischen Zuwanderung verdreifachte sich die Zahl der Gemeindemitglieder in Deutschland innerhalb weniger Jahre. Die jüdische Stimme nahm an Bedeutung zu, und allen Prognosen und Warnungen zum Trotz wuchs die jüdische Gemeinschaft in Deutschland stark an und ist heute nach England und Frankreich die drittgrößte in Europa. Befragt nach ihrem Integrationsverlauf, betonen die meisten überwiegend jüngeren Einwander*innen – also die Angehörigen der zweiten Generation der russischsprachigen Juden –, dass sie ihre Zukunft in Deutschland mit seinen demokratischen Spielregeln sehen und sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen möchten. Für viele, die in der Sowjetunion keine Möglichkeit hatten, ihr Judentum zu leben, war die jüdische Gemeinschaft in Deutschland eine Möglichkeit, einen Zugang zur jüdischen Identität zu finden. Viele von ihnen konnten nach Jahrzehnten aufgezwungener Identitätsverdrängung sich den Wunsch nach gemeinschaftlicher Zugehörigkeit und kultureller Anerkennung endlich erfüllen.

Bis vor wenigen Jahren hatten die meisten in der Bundesrepublik lebenden Juden keinen Zweifel daran gelassen, dass sie sich zwar als Minderheit, aber zugleich als Teil der politisch stabilen, demokratischen deutschen Gesellschaft sehen. Während in anderen europäischen Staaten antisemitische Stimmungen, politische Bewegungen oder Parteien auf wachsende Zustimmung stießen, schien Deutschland von diesem „Phänomen“ verschont zu bleiben. Vielleicht war das eine schützende und stabilisierende Wahrnehmung, die jüdische Menschen nach außen getragen haben, oder auch Ausdruck eines dualen Verständnisses: Antisemitismus auf der einen Seite, die formal geschichtsbewusste Gesellschaft auf der anderen. Die systematische historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus schien gefruchtet und das Land der Täter sich in ein Bollwerk der Demokratie verwandelt zu haben.

Selbstverständlich wussten und wissen in Deutschland lebende Juden, wie dünn das Eis der Erkenntnis ist. Schon früh spürten sie, dass die offizielle Aufarbeitung des Nationalsozialismus und der Shoah kein Garant für die vorurteilsfreie Haltung gegenüber Juden ist. Der Antisemitismus war nach dem Ende des Nationalsozialismus nicht verschwunden. Nicht nur subtile Vorbehalte, auch tief verinnerlichte Aggressionen wie die Täter-Opfer-Umkehr prägten die Wahrnehmung der nicht-jüdischen Mehrheit gegenüber Juden. Das äußerte sich immer wieder in öffentlichen Entgleisungen, offen oder anonym geäußerten Hetzreden, Schändungen jüdischer Grabsteine und sogar vereinzelt Übergriffen. Ebenso wurden in den Medien, an Schulen oder Hochschulen israelkritische Positionen vertreten, die nicht selten antisemitische Ressentiments transportieren. In Deutschland lebende Juden wurden hierbei für die politischen Verhältnisse im Nahen Osten verantwortlich gemacht, und die Verbrechen der Nationalsozialisten wurden dadurch relativiert, dass die Situation der Palästinenser entkontextualisiert und mit jener der Juden in Nazi-Deutschland gleichgestellt wurde. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Angriffe gegen Israel der Schuld- und

Erinnerungsabwehr dienten und von einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem israelisch-arabischen Konflikt weit entfernt waren.

Nichtsdestotrotz hatte sich das Verhältnis zwischen Angehörigen der jüdischen Gemeinschaft und den nichtjüdischen Deutschen in den vergangenen Jahrzehnten stabilisiert. Jüdische Intellektuelle, Schriftsteller*innen, Wissenschaftler*innen und Künstler*innen genießen ein hohes gesellschaftliches Ansehen und Wertschätzung, jüdische Institutionen erfahren einen hohen Grad an Aufmerksamkeit. Aber wie in all den Jahren davor lässt sich eine Gleichzeitigkeit beobachten: Während sich die gesellschaftlichen und kulturellen Beziehungen weiterentwickeln, kommt es immer wieder zu Bruchstellen, zu antisemitisch aufgeladenen öffentlichen Debatten – man denke an die Beschneidungsdebatte, den Kontroversen um Postkolonialismus und Antisemitismus aus Anlass der auf der Documenta 15 präsentierten Objekte oder an die antisemitischen Übergriffe an Schulen. Auch die öffentliche Reaktion auf den Gaza-Krieg 2014 war von hasserfüllten Attacken gegen Juden und Israel gekennzeichnet. Mit dem Auftauchen der rechtspopulistischen AfD in der politischen Landschaft auf der einen Seite und auf der anderen der Zuwanderung von über einer Million überwiegend muslimischer Geflüchteter, darunter solcher, die aus Staaten kommen, die sich mit Israel faktisch im Kriegszustand befinden, stellt sich für viele Jüdinnen und Juden die Frage, ob sie weiterhin davon ausgehen können, dass sie in diesem Land wirklich erwünscht sind. Erinnerungen werden wach und scheinbar überwunden geglaubte Ängste drängen sich wieder ins Bewusstsein.

Der gegenwärtige Antisemitismus

Der gegenwärtige Antisemitismus ist eine „vertraute“ Projektionsfläche, ein Syndrom der Auf- und Abwertung, das auch in der Mitte der Gesellschaft tief verankert ist. Die im Antisemitismus fest eingeschriebenen Bilder und Mythen stellen den Kern antisemitischer Konstruktionen dar (Kiesel, Eppenstein, 2020). Diese Bilder sind historisch überliefert und entstammen einer jahrhundertealten Tradition, die von Generation zu Generation weitergegeben wurde und Juden als „Andere“ und „Fremde“ konstruiert. Was daraus resultiert, ist die Wahrnehmung des „Jüdischen“ als etwas, das immer noch auf dem binären Unterscheidungsprinzip zwischen Eigenem und Fremden basiert und scheinbar unüberwindbare Gruppengrenzen festlegt. Die Phantasie von einem jüdischen Kollektiv lässt die Unterscheidung zwischen „uns“ und „den“ Juden kraftvoll nachwirken. Demnach werden Juden als ein in sich homogenes, monolithisches Kollektiv wahrgenommen und mit stereotypen Merkmalen – Eigenschaften, Verhaltensweisen, ja Absichten – belegt. Dabei geht es auch um eine affektbezogene und durch Vorurteile begründete Abneigung gegen alles „Jüdische“ als eine gruppenbezogene Aversion, die sich nur selten auf wirkliche Erfahrungen stützt und so gesehen ein überindividuelles, psychohistorisches Konzept darstellt (Bundschuh, 2007). Diese Art der Wahrnehmung von Juden und Jüdischem – die sogenannte Idiosynkrasie – ist im kollektiven Bewusstsein von Großgruppen wie auch in einigen individuellen Einstellungskonzepten der Einzelnen fest verankert und existiert auch ohne jüdische Präsenz oder „jüdisches Verhalten“ (ebd.).

Antisemitische Ressentiments bleiben über die Jahre stabil und sind in ihrem Gehalt außerordentlich konsistent. Sie wirken emotionsevozierend, stärken den Identitätserhalt und fördern gesellschaftliche Gruppenbildungsprozesse. Sie verfügen über eine stark legitimierende Macht und unterliegen einer besonderen Dynamik, welche die klassischen Motive übernimmt, aber gleichzeitig für neue Rationalisierungen, Projektionen und Verschiebungen anfällig bleibt. Solch diffuse und affektgeladene Ressentiments zeigen sich nicht immer offen oder beabsichtigt. Aber auch ein unbeabsichtigtes antisemitisches Sprechen kann antisemitisch konnotiert sein und eine verheerende Wirkung entfalten. Demgegenüber stehen manifeste – ideologisch geformte – Einstellungen, die eine bewusste Auffassung widerspiegeln und gezielt zum Ausdruck gebracht werden. Einstellungen müssen nicht zwingend zu Handlungen führen, aber die Gesinnung zieht fast immer die eine oder andere Artikulationsform nach sich. Antisemitische Ressentiments weisen gegenüber anderen gruppenbezogenen Ressentiments zudem Besonderheiten auf. Im Antisemitismus geht es vor allem um die Stereotypisierung der jüdischen „Gruppe“ und die Zuschreibung von Allmachtsphantasien. Außerdem wird sie mit gegensätzlichen Zuweisungen versehen: „arm“ oder „reich“, „elitär“ oder „minderwertig“, „kapitalistisch“ oder „kommunistisch“ (BMI, 2017, insb. S. 23-28). Weitergehende Äußerungen antisemitischer Einstellungen können darüber hinaus Einfluss auf die Ebene der Handlungen nehmen und etwa in der direkten Forderung nach einer Benachteiligung von Juden und letztlich im Absprechen der Bürger- und Menschenrechte münden. Gehen solche Auffassungen in konkrete Handlungen über, handelt es sich um Formen eines gewalttätigen Antisemitismus, der sich in Angriffen auf Einrichtungen und Personen zeigt und in seiner letzten Konsequenz zur systematischen Verfolgung und Ermordung führen kann.

Wie sehen Jüdinnen und Juden das Problem des aktuellen Antisemitismus? Was sind ihre Wahrnehmungen, Einschätzungen und Bewältigungsstrategien in der alltäglichen Konfrontation mit Antisemitismus? Wo finden diese Konfrontationen statt und was bedeuten sie für das jüdische Leben in Deutschland vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Verfolgung und der damit verbundenen Folgewirkungen? Dies kann sich beispielsweise so artikulieren: „Wenn man zugibt, jüdisch zu sein, verändert sich die Sicht der anderen Person... Also entweder wird man besser behandelt oder schlechter oder man wird skeptisch behandelt, aber *irgendwas wird sich definitiv verändern*, und das möchte ich nicht“ (Chernivsky, 2015). Antisemitismus zu erfahren, bedeutet nicht nur, mit Vorurteilen konfrontiert zu sein, sondern auch mit alltäglichen Aggressionen, Herabwürdigungen und Exotisierungen, die nicht nur vom Einzelnen persönlich, sondern auch indirekt über die Familie, öffentliche Diskurse und antisemitische Vorfälle erlebt werden.

Antisemitische Erfahrungen stehen in Deutschland genuin in einem engen Zusammenhang mit den Folgen der nationalsozialistischen Verfolgung und Ermordung der Juden in Europa. Traumatische (transgenerationale) Erfahrungen, die aufgrund ihres extremen Ausmaßes und der ausbleibenden Solidarität der nichtjüdischen Bevölkerung nicht verarbeitet werden konnten, bleiben nicht nur für direkt Betroffene, sondern auch für die nachfolgenden Generationen eine spürbare Belastung. Darüber hinaus ist der Antisemitismus nicht nur auf individueller Ebene in Form von direkten Abwertungen und Übergriffen virulent, sondern auch als Bestandteil gesellschaftlicher Strukturen. Das äußert sich in Diskursen, Debatten oder auch über normative Identitäts- und Rollenzuweisungen

(BMI, 2017, S. 97). Das bedeutet, dass der Antisemitismus auf der individuellen Ebene wirkt (z.B. in Form von direkten Abwertungen und Übergriffen) und gleichzeitig auf institutioneller, struktureller und diskursiver Ebene zu finden ist (z.B. als symbolische Diskriminierung durch Diskurse, in Form von Regelungen, die jüdisches Leben in Deutschland ignorieren oder erschweren). Dazu gehören die immer wieder aufkommenden Forderungen, die gesetzlich geregelte Beschneidung jüdischer Jungen zu untersagen oder das entsprechend der jüdischen Speisegesetze praktizierte Schächten von Tieren zu verbieten (ebd.). Strukturelle Formen von Diskriminierung äußern sich nicht zuletzt auch in rechtlichen Fragen, der gewährten Sicherheit und dem gebotenen Schutz, die eine Minderheit erfährt.²

Vieles davon bleibt jedoch für die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft weitgehend unsichtbar. Der Umgang damit ist in der Gesellschaft immer noch mit Ambivalenzen verbunden und von Abwehr- sowie Distanzierungspraktiken geprägt. Die Thematisierung von Antisemitismus geht daher mit Abwehrmechanismen einher, und die Sicht der Betroffenen wird tendenziell ausgeblendet (ebd., S. 91-115). Es gibt auch erstaunlich wenig Kenntnis darüber, wie jüdische Menschen den gegenwärtigen Antisemitismus wahrnehmen, erleben und bewältigen. Im deutschsprachigen Raum existiert eine Reihe aussagekräftiger empirischer Studien zu antisemitischen Einstellungen. Der überwiegende Teil von ihnen folgt jedoch kognitiven Ansätzen, das heißt, es werden vor allem Stereotype und verbalisierte Vorurteile untersucht, während emotionale Aspekte und die Zusammenhänge zwischen kognitiven und affektiven Anteilen antisemitischer Kommunikation und Praxis (noch) nicht ausreichend erforscht sind (Jensen & Schüler-Springorum, 2014). Ähnlich sieht es bei der Erforschung der Betroffenenperspektive aus. Das Verständnis von Antisemitismus ist also maßgeblich durch die historische Perspektive und die Einstellungsforschung geprägt. Darin spielten die Erfahrungen derjenigen, die von Antisemitismus betroffen sind, eher eine untergeordnete Rolle. Ihre Differenzrealitäten, Perspektiven und Bedürfnisse werden nicht explizit gemacht und verbleiben bis heute häufig außerhalb der hiesigen Debatten um gesellschaftliche Ausgrenzung und Diskriminierung.

Die vom zweiten Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus (UEA) in Auftrag gegebene Studie zu jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus hat diese Leerstelle gefüllt.³ Befragt wurden mittels einer Onlinebefragung über 500 Personen zu ihren Erfahrungen mit sowie Deutungen von Antisemitismus, was durch eine weitere qualitative Untersuchung einen tiefen Einblick in ihre Wahrnehmungen, Belastungen und Bewältigungsstrategien ermöglicht. 76 Prozent der 553 Befragten halten den Antisemitismus für ein eher bzw. sehr großes Problem, 78 Prozent meinen, der Antisemitismus habe in den letzten fünf Jahren etwas bzw. stark zugenommen. Die Spannweite ihrer Erfahrungen reicht von subtilen Formen bis hin zu verbalen Beleidigungen und physischer Gewalt. Dabei geht es

² In einer repräsentativen Umfrage von 2006 verneinte noch ein Viertel der Befragten, dass Juden die gleichen Rechte wie die Mehrheitsgesellschaft haben sollten (Bergmann, 2011, S. 6).

³ Mit der Studie zu jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus beauftragte der Unabhängige Expertenkreis das Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld unter Leitung von Prof. Dr. Andreas Zick. Die qualitative Studie wurde von Prof. Dr. Julia Bernstein umgesetzt (Zick et al., 2017). (Dazu siehe auch BMI, 2017, S. 91-115.)

nicht zwingend um direkte, sondern auch ungerichtete, nicht direkt auf Personen bezogene (symbolische sowie diskursive) Erfahrungen im Internet, auf Demonstrationen, in der Schule, am Arbeitsplatz. Als Täter wurden von den Betroffenen überproportional häufig muslimische Personen genannt, daneben aber auch links und rechts Orientierte und gerade bei den versteckten Andeutungen auch Personen aus der „Durchschnittsbevölkerung“. Besonders der sekundäre Antisemitismus, der sich zwischen den Zeilen und eher als Andeutung äußert, stellt das subjektive Empfinden von Normalität und Zugehörigkeit in Frage und verstärkt die Wahrnehmung von Juden als „Nichtzugehörige“. Schon diese wenigen Diskurslinien vermitteln einen Eindruck von der Perspektivdivergenz, die mögliche Annäherungsprozesse zwischen der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft und der jüdischen Gemeinschaft erheblich beeinflusst.

Zudem ist mit Blick auf die Geflüchteten aus Ländern des Nahen Ostens die Sorge groß, sie könnten den in ihren Ländern verbreiteten Antisemitismus mitbringen. Der Großteil der Befragten empfindet den Alltagsantisemitismus, der sie buchstäblich umgibt, als belastend. Es besteht ein hohes Ausmaß an Verunsicherung und Angst vor Übergriffen. Das zieht Vorsichtsmaßnahmen nach sich: Bestimmte Orte werden gemieden, jüdische Symbole versteckt, jüdische Zugehörigkeit verschwiegen. Zugleich wählen nur recht wenige Befragte den Weg, konkrete Vorfälle zu melden, noch weniger lassen sich beraten. Das Dunkelfeld der nicht angezeigten auch gravierenden Vorfälle dürfte daher hoch sein.

Die Perspektive derjenigen, die von Fremdmachung, Abwertung und Ausgrenzung unmittelbar betroffen sind, unterscheidet sich in der Regel von der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft, die mit solchen Erfahrungen nicht konfrontiert wird. Denjenigen, die antisemitische Bedrohungen befürchten und ihre Sorge vor einem erneuten Anstieg von Antisemitismus bis hin zu körperlichen Angriffen artikulieren, schlägt nicht selten Unverständnis entgegen. Mehr oder weniger offen im Raum steht der Vorwurf, die Situation übertrieben darzustellen, überempfindlich oder alarmistisch zu sein. Bei der Auseinandersetzung mit Antisemitismus sind die Schicksale, Erinnerungen und Erfahrungen der Jüdinnen und Juden in Deutschland wegen des Holocaust eng mit den Perspektiven der nichtjüdischen, alteingesessenen deutschen Mehrheitsangehörigen verknüpft, deren Vorfahren auf die eine oder andere Weise, direkt oder indirekt an der nationalsozialistischen Verfolgung und Ermordung der Juden beteiligt waren und ihre Erlebnisse an die Nachkommen weitergegeben haben. Die Frage, wie Jüdinnen und Juden heute in Deutschland Antisemitismus erleben, berührt also immer auch Fragen der familialen und kollektiven Identität und fordert zur Selbstreflexion der eigenen Familiengeschichte heraus.

Ein Teil der jüdischen Bevölkerung ist in Deutschland durch die aktuellen Formen des Antisemitismus verunsichert. Negative bis feindliche Haltungen gegenüber Israel werden nicht nur in den klassischen Medien, sondern verstärkt auch in sozialen Netzwerken und politischen Bewegungen und Parteien sehr genau wahrgenommen bzw. registriert. Der Fluss der politischen Prozesse verlangt eine genaue Beobachtung und Analyse der Ereignisse und Tendenzen. Geschichte wiederholt sich nicht einfach, aber sie ist auch nicht frei von Kontinuitäten und Widersprüchen, die von den Individuen – abhängig von den eigenen Erfahrungen, Traumata oder tradierten Ängsten – unterschiedlich

verarbeitet werden. In Anbetracht der ins Stocken geratenen Demokratisierung und Aufklärungsbereitschaft moderner Gesellschaften sind jedoch politisch denkende und handelnde Mitglieder der Zivilgesellschaft – ganz gleich ob Juden oder Nichtjuden – aufgefordert, Gefährdungen der liberalen Gesellschaftsordnung entschieden anzusprechen, zu veröffentlichen, zu skandalisieren und sich ihnen mit allen zur Verfügung stehenden rechtlichen Mitteln entgegenzustellen. Sollte dieses Engagement nicht mehr wirken, dann besteht berechtigter Grund zur Sorge.

Verwendete Literatur

- Ben-Rafael, E., Sternberg, Y. & Glöckner, O. (2010). Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. Studie im Auftrag des L.A. Pincus Funds for Jewish Education in the Diaspora. o.O.
- Bergmann, W. (2011). Vortrag zu Ergebnissen der Einstellungsforschung zum: „Antisemitismus in Deutschland“ (Expertenkreis Antisemitismus beim BMI, am 15. Februar 2010 / Aktualisierte Fassung Juni 2011). https://bagkr.de/wp-content/uploads/2018/07/bergmann_AS-in-Deutschland.pdf (07.03.2023).
- Bundesministerium des Innern [BMI] (Hg.) (2017). Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Zweiter Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus, Berlin. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html> (07.03.2023).
- Bundschuh, S. (2007). Eine Pädagogik gegen Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 31/2007, S. 32-38.
- Chernivsky, M. (2015). Interview mit Studierenden. Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus. In: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hg.), Antisemitismus und Empowerment. Perspektiven, Ansätze und Projektideen, Frankfurt am Main, S. 26-31.
- Jensen, U. & Schüler-Springorum, S. (2014). Antisemitismus und Emotionen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 28-30/2014, S. 17-24.
- Kiesel, D. & Eppenstein, T. (Hg.) (2020). „Du Jude“. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Leipzig: Hentrich und Hentrich Verlag.
- Zick, A., Hövermann, A., Jensen, S., Bernstein, J., & Perl, N. (2017). Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2913036/2963306/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf (07.03.2023).

VI. Heute:

Antisemitismus und Antisemitismusforschung

Henning Gutfleisch

Antisemitismus als allgemeines Problem der Gegenwart

Obschon der rapide Anstieg antisemitischer Gewalt – sowohl in Deutschland (RIAS, 2021; Kiess et al., 2020; Steinke, 2020; UEA, 2017; Zick et al., 2017) als auch in Europa (FRA, 2022; FRA, 2018; FRA, 2014) – zunehmend als Problem erkannt wird, wird seine Kontinuität und kulturelle Tradierung systematisch aberkannt. Der Judenhass ist in Deutschland – 78 Jahre nach der Shoa – nicht etwa zurückgekehrt – im Gegenteil: er war nie verschwunden (Bernstein, 2020, S. 9). In seiner jahrtausendealten Geschichte hat er sich beständig an seine veränderten gesellschaftlichen Bedingungen angepasst. Das Verständnis seiner verschiedenen Erscheinungsformen ist dabei nicht einfach.⁴

Dass bürgerliche Herrschaft Antisemitismus notwendig und beständig reproduziert, ist die unhintergehbare Einsicht Kritischer Theorie: Theodor W. Adornos kategorischer Imperativ, »daß Auschwitz nicht sich wiederhole« (AGS 6, S. 358), rührt an Aufklärung und Vernunft an sich – und rettet ihren Anspruch noch dort, wo er historisch zunichte gemacht wurde. Das betrifft, ohne das näher ausführen zu können, unmittelbar auch *alle* Pädagogik. Ohne eine Reflexion auf die Vernichtung, um der Vernichtung willen – was in Auschwitz präzedenzlos geltend gemacht wurde – ist Bildung nicht mehr zu haben. Antisemitismus bedeutet somit immer zweierlei: die partikulare Gewalt gegen Jüdinnen:Juden in Wort und Tat als »*negative Leitidee der Moderne*« (Salzborn, 2010, S. 18; H.i.O.): universalisierte Gegenaufklärung. Dabei werden, aufgrund antisemitischer Skandale, in zunehmendem Maße die Versäumnisse im Bildungswesen auch wissenschaftlich erforscht⁵ – was deren Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche und das Lehramtsstudium unterstreicht.

Der Leitfaden ist als eine Orientierungshilfe gedacht, um Studierenden einen fachlichen und organisatorischen Rahmen für die Konzeptionierung von Seminar- und Abschlussarbeiten in den drei

⁴ Einen guten Einstieg und Überblick gibt dabei Julia Bernstein in ihrer Studie ANTISEMITISMUS AN SCHULEN IN DEUTSCHLAND (Bernstein, 2020, S. 36-81).

⁵ Ein Blick in die Liste empfohlener Literatur gibt hierüber Aufschluss.

Themenfeldern *historisch-politische Bildung*, *Erziehung nach Auschwitz* und *Erinnerungskultur* bereitzustellen, die sich trennscharf nicht voneinander scheiden lassen. Er soll den Zugang zu ihnen erleichtern und Hilfestellungen bieten: etwa mittels einem knappen Teaser in das jeweilige Themenfeld, relevanter Fragen aus der Antisemitismusforschung sowie eines teilkommentierten Literaturverzeichnisses.

Zusammenhang Historisch-politische Bildung

»Ein Verbrechen«, so Vladimir Jankélévitch 1971, »das im Namen der germanischen Überlegenheit begangen wurde, nimmt alle Deutschen in die nationale Verantwortung« (Jankélévitch, 2003, S. 266). Diese simple und doch präzise moralphilosophische Deutung der Übernahme historischer Verantwortung gilt auch heute noch – für alle. Ausdruck dieser Verantwortung ist der in Deutschland für die (historisch-)politische Bildung Maßstäbe setzende Beutelsbacher Konsens von 1976.⁶ Dessen Grundsätze – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerinteressen – bestimmen die Debatten um politische Bildung sowie die konkrete pädagogische Praxis.

Seit 2021 sieht sich die historisch-politische Bildung über den Nationalsozialismus, wie auch die sog. ›Erinnerungskultur‹,⁷ dem Vorwurf der Provinzialität ausgesetzt.⁸ Streitsache ist die Erinnerung an den Holocaust in Deutschland. Im Erinnern an die Entrechtung, Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen:Juden werde – zum einen – das Erinnern an andere Opfergruppen (der Topos der sog. Opferkonkurrenz) – zum anderen – das Erinnern an die Kolonialverbrechen Deutschlands unterbunden. Dieser mitunter ›Historikerstreit 2.0‹ genannte Konflikt hat ebenso Einfluss auf aktuelle Fragen der Antisemitismusforschung im Themenfeld der historisch-politischen Bildung:

- Wie kann die historisch-politische Bildung – auch in der Grundschule⁹ – dazu beitragen Antisemitismus nicht zu historisieren und zu externalisieren?¹⁰
- Wie kann die historisch-politische Bildung die populäre Fehlannahme kippen, Jüdinnen:Juden seien das ewige und passive Opfer (gewesen)?¹¹
- Wie können jüdische Perspektiven auf Antisemitismus die historisch-politische Bildung verbessern, ohne dabei Schuldabwehr und NS-Relativierungen durch Teilnehmer:innen zu verstärken?¹²

⁶ Nachzulesen ist der Beutelsbacher Konsens und die ihm vorausgehende Kontroverse um die Ziele politischer Bildung u.a. hier: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens>.

⁷ Eine hervorragende Kritik an dem Begriff der Erinnerungskultur findet sich bei Matthias Heyl (Heyl, 2017, S. 93ff.).

⁸ Dieser wurde erstmals von dem Historiker A. Dirk Moses in seinem Text *THE GERMAN CATECHISM* formuliert, der – wie Sybille Steinbacher vom Fritz Bauer Institut nachweist (Steinbacher 2022) – sich antisemitischer Motive bedient. Der Text von Moses ist hier nachzulesen: <https://geschichtedergewart.ch/the-german-catechism>.

⁹ Siehe weiterführend: Quintini, 2023; Wiegemann 2022.

¹⁰ Siehe weiterführend: Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2022b; Hartmann, 2021, S. 232f.; Haug, 2017; Siegele, 2016.

¹¹ Siehe weiterführend: Liepach & Sadowski, 2014, S. 10; Liepach & Geiger, 2014.

¹² Siehe weiterführend: Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2022a; Salzborn, 2022; Böckmann & Spohr, 2022; Chernivsky & Lorenz, 2020; Chernivsky, Lorenz & Schweizer, 2020; Bernstein, 2020.

Zusammenhang »Erziehung nach Auschwitz«

Im April 1966 äußerte Adorno erstmals in einem Radiovortrag seinen kategorischen Imperativ: »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« (AGS 10, S. 674). Der Radiovortrag reflektiert, ebenso wie etwa die DIALEKTIK DER AUFKLÄRUNG oder die NEGATIVE DIALEKTIK,¹³ auf die gesellschaftlichen Bedingungen, die den »Rückfall in die Barbarei« (ebd.) zeitigten. Zugleich diskutiert die »Erziehung nach Auschwitz« die Chancen von Pädagogik und Psychologie einen zukünftigen Rückfall zu verhindern: unter der programmatischen »Wendung aufs Subjekt« (ebd., S. 676).

Die »Erziehung nach Auschwitz« sollte, als Chiffre, für die Aufarbeitung der Vergangenheit in und die Vergangenheitsbewältigung der Bundesrepublik eine zentrale Bedeutung spielen (Meseth, 2005). Demnach lassen sich zwei wesentliche Stränge ausmachen, die die »Erziehung nach Auschwitz« aufgreifen und aus ihr (bildungs-)politische und moralische Konsequenzen ziehen. Ein Strang würdigt Adornos Einsichten und sucht sie – bis heute – zu aktualisieren (u.a. Andresen, Nittel & Thompson, 2019; Ahlheim & Heyl, 2017; Messerschmidt, 2009). Ein anderer hingegen rühmt »Deutschland als »Weltmeister der Aufarbeitung«« (Winter, 2017, S. 38) – und zieht deshalb in den Krieg.¹⁴ In der Antisemitismusforschung sind aktuell folgende Fragen von Relevanz:

- Wie kann oder sollte eine Erziehung nach Auschwitz in der heutigen Migrationsgesellschaft aussehen?¹⁵
- Wie wurde und wird der kategorische Imperativ Adornos in der Erziehungswissenschaft rezipiert?¹⁶
- Wo liegen die Grenzen antisemitismuskritischer Bildung und wie begründen sie sich?¹⁷

Zusammenhang Erinnerungskultur

»It seems the Germans will never forgive us Auschwitz« (Katcher, 1968, S. 87). Die »Erinnerungskultur« in Deutschland, das wird an dem Zitat von Leo Katcher deutlich, hat es seit je schwer. Die militärische Niederlage der Täternation förderte den sekundären Antisemitismus in massivem Maße. Erinnerungs- und Schuldabwehr waren im postnationalsozialistischen Deutschland hegemonial: bis der Druck jüdischer Gemeinden und der Zivilgesellschaft zu hoch wurde. Doch auch danach verschwanden sie nicht – im Gegenteil. Die zahlreichen Skandale im Kunst- und Kulturbetrieb (Leder, 2021) – Fassbinder (1984), Grass (2012), Kollegah und Farid Bang (2018), Eckhart (2021) und die

¹³ Die NEGATIVE DIALEKTIK Adornos entfaltet seinen kategorischen Imperativ weiter, vgl. AGS 6, S. 358ff.

¹⁴ Gemeint ist der NATO-Einsatz im Kosovo 1999: Der erste deutsche Kriegseinsatz nach dem zweiten Weltkrieg, der von dem damaligen grünen Außenminister Joschka Fischer mit »nie wieder Auschwitz« gerechtfertigt wurde; vgl. <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/wortlaut-auszuege-aus-der-fischer-rede-a-22143.html> (19.11.2022).

¹⁵ Siehe weiterführend: Rhein, 2019; Fava, 2015.

¹⁶ Siehe weiterführend: Ahlheim, 2017; Meseth, 2001.

¹⁷ Siehe weiterführend: Gutfleisch, 2023; Rajal, 2021; Eppenstein, 2020; Sanders & Buske, 2019; Scherr, 2012.

documenta 15 (2022)¹⁸ – verdeutlichen die Virulenz der Schuld- und Erinnerungsabwehr ebenso sehr wie die Holocaustrelativierungen der Querdenken-Bewegung und im ›Historikerstreit 2.0‹. So zielen im ›Historikerstreit 2.0‹ postkolonialistische Ressentiments darauf ab, die Spezifik der Shoa und des Antisemitismus in Frage zu stellen (Friedländer et al., 2022). Sie fordern die deutsche Erinnerungskultur, die Vermittlung der NS-Geschichte und die Begründung einer „Erziehung nach Auschwitz“ heraus. Für die Antisemitismusforschung und eine an sie anschließende „Erziehung nach Auschwitz“ stellen sich etwa folgende Fragen:

- Welche Aufgabe fällt der Pädagogik zu, den durch die Nationalsozialist:innen ermordeten Jüdinnen:Juden würdig zu gedenken? Wie kann sie der zunehmenden Opferkonkurrenz in der Erinnerungskultur begegnen?
- Wo liegen die Unterschiede, wo die Gemeinsamkeiten von Antisemitismus- und Rassismuskritik? Auf welche theoretischen Grundlagen beziehen sich beide Positionen? Wie lässt sich eine zeitgemäße »Erziehung nach Auschwitz« vor dem Hintergrund dieser Kontroverse begründen und welchen Beitrag kann eine erziehungswissenschaftliche Perspektivierung dieser Kontroverse hierbei leisten?¹⁹
- Jüdischem Leben wird in Deutschland allzu häufig als einem vergangenem gedacht, wobei Jüdinnen:Juden hierdurch als passive Opfer des NS erscheinen. Vielfältig gelebtes Judentum – in Gegenwart und Geschichte – ruft hingegen nicht selten Unbehagen oder Abwehr hervor, was gleichfalls für die Wahrnehmung des jüdischen Staates in Deutschland gilt (Bernstein, 2021; Salomon & Fedders, 2019). Wie kann dieses Problem erziehungswissenschaftlich untersucht und wie kann ihm pädagogisch begegnet werden?
- Shoa- und Antisemitismusrelativierungen sind erneut an der Tagesordnung. Welchen Beitrag leistet die ›Erinnerungskultur‹ hierzu? Und wie könnte eine erziehungswissenschaftliche und pädagogische Aufarbeitung ihrer Geschichte und Praktiken aussehen?²⁰

Verwendete Literatur

Die im Text als „siehe weiterführend“ genannte Literatur findet sich in der anschließenden Liste der empfohlenen Literatur.

Adorno, T.W. (1977). Negative Dialektik. In: Adorno, T.W. Gesammelte Schriften, Bd. 6, hg. von Rolf Tiedemann (im Folgenden: AGS), Frankfurt am Main, S. 7-412.

Ahlheim, K. & Heyl, M. (Hg.) (2010). Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover.

Andresen, S., Nittel, D. & Thompson, C. (Hg.) (2019). Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse, Frankfurt am Main.

¹⁸ Die Aufführung von Fassbinders Theaterstück DER MÜLL, DIE STADT UND DER TOD wurde in Frankfurt am Main von Mitgliedern der jüdischen Gemeinde verhindert, die die Bühne besetzten, da das Stück antisemitische Elemente besitzt. Grass' Gedicht WAS GESAGT WERDEN MUSS bezichtigt Israel den Weltfrieden zu gefährden und spricht von einem angeblichen Tabu Israel zu kritisieren. Die Echo-Verleihung an Kollegah und Farid Bang wurde kritisiert, da sie für Antisemitismus Preise erhalten. Die Comedian Lisa Eckhart macht mit Judenwitzen Karriere. Auf der *documenta 15* häufte sich eine antisemitische Bildsprache, was von Verantwortlichen wie dem Kuratorenteam, der Geschäftsführung und der Kulturstaatsministerin systematisch verleugnet oder kleingeredet wurde.

¹⁹ Siehe weiterführend: Bernstein & Küpper, 2022; Rhein, 2021; Messerschmidt, 2021.

²⁰ Siehe weiterführend: Müller, 2022; Gryglewski, 2017.

- Bernstein, J. (2020). Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim/Basel.
- Bernstein, J. (2021). Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – Handeln – Vorbeugen, Weinheim/Basel.
- FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2022). Antisemitism – Overview of Antisemitic Incidents Recorded in the European Union 2011-2021, Luxemburg.
- FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2018). Experiences and Perceptions of Antisemitism. Second Survey on Discrimination and Hate Crime against Jews in the EU, Luxemburg.
- FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2014). Discrimination and Hate Crime Against Jews in EU Member States: Experiences and Perceptions of antisemitism, Luxemburg.
- Friedländer, S., Frei, N., Steinbacher, S., Diner, D. & Habermas, J. (Hg.) (2022). Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust, München.
- Jankélévitch, V. (2003). Das Verzeihen. Essays zur Moral und Kulturphilosophie, Frankfurt am Main.
- Katcher, L. (1968). Post Mortem. The Jews in Germany – now, London.
- Kiess, J., Decker, O., Heller, A. & Brähler, E. (2020). Antisemitismus als antimodernes Ressentiment: Struktur und Verbreitung eines Weltbildes. In: Decker, O. & Brähler, E. (Hg.). Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismus Studie 2020, Gießen, S. 211-248.
- Meseth, W. (2005). Lernen aus der Geschichte. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt am Main.
- Messerschmidt, A. (2009). Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt am Main.
- Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (RIAS) (2021). Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2020, Berlin.
- Salomon, L. & Fedders, J. (2019). Alles nur »Hysterie«? Perspektiven der jüdischen Communities auf den wachsenden Antisemitismus. In: Glöckner, O. und Jikeli, G. (Hg.): Das neue Unbehagen. Antisemitismus in Deutschland heute, Hildesheim, S. 199-210.
- Salzborn, S. (2010). Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich, Frankfurt am Main und New York.
- Steinke, R. (2020). Terror gegen Juden. Wie antisemitische Gewalt erstarkt und der Staat versagt. Eine Anklage, Berlin.
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (UEA) (2017). Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen, hg. vom Bundesministerium des Innern, Berlin.
- Winter, S. (2017). (Un-)Ausgesprochen. Antisemitische Artikulationen in der Alltagskommunikation. In: Mendel, M. & Messerschmidt, A. (Hg.). Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt am Main und New York, S. 27-42.
- Zick, A., Hövermann, A., Jensen, S., Bernstein, J., & Perl, N. (2017). Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Empfohlene und weiterführende Literatur – mit Teilkommentierung

Einführungen:

- Adorno, T. W. (1971). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main.
Theodor W. Adornos Radiovorträge und -gespräche mit Hellmut Becker dienen zum einen als Einführung in sein Denken, da dieses dort zugänglicher ist als in seinen philosophischen und ästhetischen Schriften. Zum anderen ermöglichen sie bereits, etwa über eine erste Auseinandersetzung mit seinem kategorischen Imperativ das Herzstück seiner Philosophie kennenzulernen.
- Brumlik, M. (2020). Antisemitismus. 100 Seiten, Ditzingen.
Micha Brumlik führt in dem kleinen Bändchen überblicksartig in die Genese des modernen

Antisemitismus, seine Radikalisierung im NS sowie sein Überdauern nach und seine Gegenwärtigkeit trotz Auschwitz ein. Dabei werden ebenso der israelbezogene und islamische Antisemitismus thematisiert. Aufgrund der Kürze des Bandes eignet er sich gut für einen Ein- wie Überblick, für viel mehr auf 100 Seiten allerdings nicht.

- Friedländer, S., Frei, N., Steinbacher, S., Diner, D. & Habermas, J. (Hg.) (2022). Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust, München.
Das kleine Bändchen ist eine sehr engagierte Intervention in den sog. »Historikerstreit 2.0«, der mit der Ausladung von Achille Mbembe, der verspäteten Rezeption von Michael Rothbergs MULTIDIREKTIONALE ERINNERUNG und der Kontroverse um A. Dirk Moses Polemik THE GERMAN CATECHISM einsetzte und noch bis heute andauert.
- Heilbronn, C., Rabinovici, D. & Sznajder, N. (Hg.) (2019). Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte, Berlin.
Die Anthologie, deren Erstausgabe 2004 erschien, versammelt in der erweiterten Neuauflage Aufsätze um die Debatte, ob es nach 9/11 einen »neuen Antisemitismus« gibt. Hervorzuheben ist dabei, neben der empirischen Studie zu Antisemitismus unter Flüchtlingen in Deutschland von Sina Arnold, der Beitrag von Judith Butler. Dieser begreift Antisemitismus lediglich als Spielart des Rassismus – und fällt daher noch hinter den Forschungsstand von 1944 zurück.
- Steinbacher, S. (2022). Über Holocaustvergleiche und Kontinuitäten kolonialer Gewalt. In: Friedländer, S., Frei, N., Steinbacher, S., Diner, D. & Habermas, J. (Hg.). Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust, München, S. 53-68.
- Steinke, R. (2020). Terror gegen Juden. Wie antisemitische Gewalt erstarkt und der Staat versagt. Eine Anklage, Berlin.
- Zentralrat der Juden in Deutschland, Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und Kultusministerkonferenz (2021). Gemeinsame Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. https://www.zentralratderjuden.de/fileadmin/user_upload/KMK/2021-06-10_Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus_ohne-Signatur.pdf (07.03.2023).
Die Gemeinsame Empfehlung von 2021 ist eine bildungspolitische Initiative dreier stakeholder, um Antisemitismus in der Schule entschieden zu bekämpfen. Und sie ist auch deshalb lesenswert, weil sie – etwa über einen knappen Maßnahmenkatalog – einen guten Einblick in die drängenden Probleme im Bildungswesen, darunter auch die universitäre Ausbildung, gibt.

Erkenntnis- und Gesellschaftstheorie:

- Adorno, T.W. (1977). Negative Dialektik. In: Adorno, T.W. Gesammelte Schriften, Bd. 6, hg. von Rolf Tiedemann (im Folgenden: AGS), Frankfurt am Main, S. 7-412.
Die NEGATIVE DIALEKTIK, das Hauptwerk Adornos, bildet eine philosophische Grundlegung der Bedingungen von Denken (und Kritik) nach Auschwitz. Sie systematisiert 1966, was 1944 in der DIALEKTIK DER AUFKLÄRUNG noch fragmentarisch blieb. Der darin enthaltene kategorische imperativ Adornos (vgl. AGS 6, S. 358) wäre für die pädagogische Praxis und ihre wissenschaftliche Erforschung erst noch konsequent zu übersetzen.
- Adorno, T.W. & Horkheimer, M. (1984). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In: AGS, Bd. 3, Frankfurt am Main.
Die DIALEKTIK DER AUFKLÄRUNG, erstmals 1944 von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno veröffentlicht, bildet – mit Blick auf die darin enthaltenen ELEMENTE DES ANTISEMITISMUS, den Grundlagentext der modernen Antisemitismusforschung. Dies deshalb, da der Antisemitismus erstmals konsequent interdisziplinär – soziologisch, philosophisch, psychoanalytisch – erfasst wurde und die Schrift Auskunft versucht zu geben über die – während der Niederschrift und Veröffentlichung – mit Hochdruck betriebene Massenvernichtung der europäischen Jüdinnen:Juden, also dasjenige, was Adorno mit dem Namen Auschwitz chiffrierte.

- Beyer, H. (2015). Theorien des Antisemitismus: Eine Systematisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67 (3), S. 573-589.
Beyers Artikel gibt einen sehr guten, systematischen Überblick zu Antisemitismustheorien.
- Claussen, D. (2005). Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus, Frankfurt am Main.
Detlev Claussens GRENZEN DER AUFKLÄRUNG ist eine gesellschaftstheoretische, vorwiegend soziologische Fortentwicklung der Erkenntnisse der DIALEKTIK DER AUFKLÄRUNG, in deren Tradition sie sich verortet.
- Diner, D. (2007). Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust, Göttingen.
In der kleinen Studie GEGENLÄUFIGE GEDÄCHTNISSE entfaltet der Historiker Dan Diner erstmals den von ihm 1988 geprägten Begriff des Zivilisationsbruchs. Dieser hält die dialektische Spannung zwischen der universellen Bedeutung partikularer Gewalt.
- Elbe, I., Forstenhäusler, R., Henkelmann, K., Rickermann, J., Schneider, H. & Stahl, A. (Hg.) (2022). Probleme des Antirassismus. Postkoloniale Studien, Critical Whiteness und Intersektionalitätsforschung in der Kritik, Berlin.
- Jankélévitch, V. (2003). Das Verzeihen. Essays zur Moral und Kulturphilosophie, Frankfurt a.M.
- Postone, M. (1988). Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: Diner, D. (Hg.). Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz, Frankfurt am Main, S. 242-254.
- Salzborn, S. (2010). Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich, Frankfurt am Main und New York.
Samuel Salzborns Studie gibt eine systematische Vorstellung und Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Antisemitismustheorien – und bietet daher einen guten Überblick.
- Volkov, S. (2000). Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays, München.

Antisemitismus in Bildung und Erziehung:

- Adorno, Theodor W. (1971). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main.
Theodor W. Adornos Radiovorträge und -gespräche mit Hellmut Becker dienen zum einen als Einführung in sein Denken, da dieses dort zugänglicher ist als in seinen philosophischen und ästhetischen Schriften. Zum anderen ermöglichen sie bereits, etwa über eine erste Auseinandersetzung mit seinem kategorischen Imperativ (vgl. Adorno, 1971, S. 88), das Herzstück seiner Philosophie kennenzulernen.
- Ahlheim, K. (2017). Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz« – Rezeption und Aktualität. In: Ahlheim, K. & Heyl, M. (Hg.), Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover, S. 38-57.
Das Bändchen ADORNO REVISITED versammelt fünf Aufsätze zur Aktualität von Adornos Bildungstheorie. Dabei ist vor allem derjenige von Matthias Heyl hervorzuheben, da dieser als Leiter der Gedenkstätte Ravensbrück einen reflexiven Blick auf die historisch-politische Bildung der Gedenkstättenarbeit wirft.
- Andresen, S., Nittel, D. & Thompson, C. (Hg.) (2019). Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse, Frankfurt am Main.
Der Sammelband widmet sich der Aktualität der Erziehung nach Auschwitz und versammelt dabei viele Beiträge von (ehemaligen und aktuellen) Mitarbeiter:innen und Studierenden aus dem Fachbereich 04 Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität.
- Beer, F. (2020). Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Unterricht. In: Grimm, M. & Müller, S. (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt am Main, S. 248-263.

- Bernstein, J., Grimm, M. & Müller, St. (Hg.) (2022). Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln, Frankfurt am Main.
Der Band, der zweite der Reihe »Antisemitismus und Bildung« des Wochenschau Verlages, versammelt Beiträge auf mehr als 500 Seiten, u.a. zu den Themen »Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus als Paradigmenwechsel«, »Bildungsarbeit gegen Antisemitismus als geschichtliches Erbe«, »Praxisbeispiele und Handlungsstrategien«. Er gibt einen guten Überblick über den Stand der Forschung und die aktuellen Fragen und Themenstellungen.
- Bernstein, J. & Küpper, B. (2022). Antisemitismus – Rassismus. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Bernstein, J., Grimm, M. & Müller, St. (Hg.). Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln, Frankfurt am Main, S. 265-287.
Der Artikel von Bernstein und Küpper erklärt anschaulich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus: Anhand ihrer begrifflichen Bestimmungen, einer tabellarischen Gegenüberstellung mit Fokus auf Themen wie „Geschichte“, „Wahn“, „Herrschaftsanspruch/eliminatorischer Charakter“ sowie eines Fragenkatalogs für pädagogische Settings.
- Bernstein, J. (2021). Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – Handeln – Vorbeugen, Weinheim/Basel.
Die Studie führt in den israelbezogenen Antisemitismus ein, diskutiert dessen Virulenz durch die postnationalsozialistische Kommunikationslatenz und schildert anschaulich – mittels einer komparativen Bildanalyse etwa – die motivischen Verbindungen und Tradierungen zwischen Antijudaismus und israelbezogenem Antisemitismus. Ähnlich der 2020 erschienenen Studie von Julia Bernstein bietet diejenige ebenso Material für die pädagogische Arbeit gegen Antizionismus.
- Bernstein, J. (2020). Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim/Basel.
Julia Bernsteins groß angelegte empirische Studie zu Antisemitismus an Schulen in Deutschland untersucht die Erfahrungen und den Umgang mit Antisemitismus unter Schüler:innen, Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften, wobei Bernstein einen Schwerpunkt ihrer Untersuchung auf die Erfahrungen von Jüdinnen:Juden legt. Dies allein macht die Studie bereits lesenswert. Hinzu kommt, dass ihre theoriegeleitete Forschung auch für den Einstieg in das Thema gut geeignet sowie interaktiv, etwa über Fragen und Aufgabenstellungen an die Leser:innen, angelegt ist.
- Chernivsky, M. & Lorenz-Sinai, F. (Hg.) (2022a). Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen, Opladen u.a.
- Chernivsky, M. & Lorenz-Sinai, F. (2022b). „Weil diese Orte dann irgendwie als jüdische Orte verstanden werden“. Nachwirkungen der Shoah in Konstellationen der Gedenkstättenpädagogik. In: Dies. (Hg.). Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen, Opladen u.a., S. 205-220.
- Chernivsky, M. & Lorenz, F. (2020). Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer:innen an Berliner Schulen, Berlin. https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf (19.11.2022).
Die Studie erfragt das Erfahrungswissen von Lehrkräften bezüglich Antisemitismus. Von Relevanz ist demnach, was sie darunter verstehen und wie sie ihm pädagogisch zu begegnen wünschen.
- Chernivsky, M., Lorenz, F. & Schweitzer, J. (2020). Antisemitismus im (Schul-)Alltag. Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener, Berlin. https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2021/04/Forschungsbericht_Familienstudie_2020.pdf (19.11.2022).
- Fava, R. (2015). Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse, Berlin.
- Fechler, B., Kößler, G. & Lieberz-Groß, T. (Hg.) (2001). »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München.

- Firsova, E. & Wolf, C. (2020). Lehrkräfte und Schüler:innen im Fokus einer antisemitismussensiblen Bildungsarbeit. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.). Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus, Jena, S. 238-249.
- Gutfleisch, H. (2023). Zerfallene Erfahrung. Eine Analyse antisemitismuskritischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Initiative Interdisziplinäre Antisemitismusforschung Trier (Hg.). Antisemitismus in der (post-)migrantischen Gesellschaft, Leverkusen (i.E.).
Der Artikel wirft eine ideologiekritische Perspektive auf die der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zugrundeliegende Didaktik. Dabei steht ebenso die Frage im Zentrum der Auseinandersetzung, inwiefern nach Auschwitz die Erfahrungsfähigkeit und Bildsamkeit des Subjekts grundsätzlich zu bezweifeln ist.
- Grimm, M. & Müller, S. (Hg.) (2021). Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt am Main.
Der erste Band der Reihe »Antisemitismus und Bildung« des Wochenschau-Verlags eröffnet die Bandbreite der Themenstellungen der antisemitismuskritischen Bildungsforschung und -praxis.
- Gryglewski, E. (2017). Erinnerung und Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft: Eine Momentaufnahme. In: Mendel, M. & Messerschmidt, A. (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt am Main, S. 187-199.
- Hartmann, D. (2021). Antisemitismus und Shoah in der Bildungsarbeit: Problemfelder, Herausforderungen und Chancen. In: Grimm, M. & Müller, S. (Hg.). Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt am Main, S. 232-247.
- Haug, V. (2017). Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Gedenkstätten? In: Mendel, M. & Messerschmidt, A. (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt am Main, S. 155-169.
- Heyl, M. (2017). Erziehung nach Auschwitz – Bildung nach Ravensbrück. Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen. In: Ahlheim, K. & Heyl, M. (Hg.). Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover, S. 91-127.
- Killguss, H.P., Meier, M. & Werner, S. (Hg.) (2020). Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen, Frankfurt am Main.
Der Sammelband ist deshalb so lesenswert, da er nicht nur in einzelne Erscheinungsformen und Problemfelder des Antisemitismus einführt, sondern ebenfalls Methoden und Übungen aus der Bildungsarbeit vorstellt. Insgesamt werden 18 Methoden versammelt.
- König, J. (2019). »Praktisch gewordene Abscheu vor dem unerträglichen physischen Schmerz«. Zum Verhältnis von Moral und »Erziehung nach Auschwitz«. In: Andresen, S., Nittel, D. & Thompson, C. (Hg.). Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse, Frankfurt am Main, S. 314-332.
- Liepach, M. & Sadowski, D. (Hg.) (2014). Jüdische Geschichte im Schulbuch, Göttingen.
- Liepach, M. & Geiger, W. (Hg.) (2014). Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und Herausforderungen, Schwalbach im Taunus.
Das Buch diskutiert die Darstellung von Jüdinnen:Juden in Schulbüchern in historischen Epochen. Dabei zeigt sich, dass Jüdinnen:Juden selten als eigenständig handelnde Subjekte dargestellt werden, sondern in der Regel als Betroffene und Opfer von Judenhass. Dass es allerdings auch Epochen gab in denen jüdische Gemeinden gediehen und neben und mit der christlichen Mehrheitsgesellschaft lebten, wird selten thematisiert. Dies verstärkt den Eindruck des ewigen Antisemitismus, ein defaitistisches Ideologem.
- Mendel, M. & Messerschmidt, A. (Hg.) (2017). Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt am Main.
Der Sammelband von Mendel und Messerschmidt wirft die Frage nach dem konfliktreichen Ver-

hältnis zwischen Antisemitismus- und Rassismustheorie (darunter Critical Whiteness, postkoloniale Theorie und Intersektionalitätsforschung) auf, ehe es im deutschen Wissenschaftsbetrieb eine handfeste Kontroverse dazu gab. Auch das macht ihn lesenswert.

- Meseth, W. (2005). Lernen aus der Geschichte. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt am Main.
- Meseth, W. (2001). Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechner, B., Kößler, G. & Lieberz-Groß, T. (Hg.). »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/Basel, S. 19-30.
- Messerschmidt, A. (2021). Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z. E. & Rhein, K. (Hg.). Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen, Weinheim & Basel, S. 104-115.
- Messerschmidt, A. (2018). Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gegenwart. In: Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart, 2 (2018), S. 38-46.
- Messerschmidt, A. (2009). Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt am Main.
Messerschmidts Habilitation ist ein früher Versuch postkoloniale und Kritische Theorie erziehungswissenschaftlich zusammenzubringen. Ihm geht die Einsicht voraus, dass sich die gesellschaftlichen Verhältnisse bedeutend wandelten – und somit auch die ›Erinnerungskultur‹ und die sie begleitende politische Bildung dem Rechnung tragen sollte.
- Müller, St. (2022). Strategien gegen Antisemitismen: Grenzziehende und dialogische Bildung. In: Bernstein, J., Grimm, M. & Müller, St. (Hg.). Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln, Frankfurt am Main, S. 484-503.
- Müller, S. (2020). Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, Frankfurt am Main.
- Quintini, C. (2023). Holocaust Education in der Grundschule. Historisch-politisches Lernen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht, Leverkusen.
- Rhein, K. (2021). Postnationalsozialistische Konstellationen. Zum gesellschaftlichen und pädagogischen Umgang mit Antisemitismus und Rassismus seit 1945. In: Kaya, Z. E. & Rhein, K. (Hg.). Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen, Weinheim & Basel, S. 72-87.
- Rhein, K. (2019). Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim/Basel.
Katharina Rheins Dissertation untersucht die Verstrickungen zwischen Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft und untersucht empirisch die Zugänge, Verständnisse und Interessen junger Studierender der Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität zu diesen Themen.
- Salzborn, S. (2022). Dominanz der Schuldabwehr. Überlegungen zur bundesdeutschen Erinnerungskultur. In: Chernivsky, M. & Lorenz-Sinai, F. (Hg.). Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen, Leverkusen, S. 221-246.
- Salzborn, S. (Hg.) (2020). Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Weinheim/Basel.
- Schäuble, B. (2012). »Über«, »aus«, »gegen« oder »wegen« Antisemitismus lernen? Begründungen, Themen und Formen politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In: Gebhardt, R., Klein, A. & Meier, M. (Hg.). Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim/Basel, S. 174-191.

- Siegele, P. (2016). Chancen und Grenzen historisch-politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hg.). Commitment without Borders. Ein deutsch-türkisches Handbuch zu Antisemitismusprävention und Holocaust Education, Berlin, S. 30-35. https://www.kiga-berlin.org/wp-content/uploads/2022/07/KlGA_Commitment-without-Borders_de.pdf (19.11.2022).
- Wiegemann, R. (2022). Die Thematisierung der Shoah in der Grundschule. Eine antisemitismuskritische Perspektivierung. In: Chernivsky, M. & Lorenz-Sinai, F. (Hg.). Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen, Opladen, Berlin und Toronto, S. 175-189.
- Winter, S. (2017). (Un-)Ausgesprochen. Antisemitische Artikulationen in der Alltagskommunikation. In: Mendel, M. & Messerschmidt, A. (Hg.). Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt am Main und New York, S. 27-42.
- Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.) (2020). »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Leipzig.
Der Sammelband stellt neuere Antisemitismus-Studien vor und bespricht die Rolle der Pädagogik, um Antisemitismus im Bildungswesen konsequent entgegenzutreten. Im Band spielen auch jüdische Perspektiven auf Antisemitismus eine bedeutende Rolle.

Empirische Studien und Monitoring:

- FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2022). Antisemitism – Overview of Antisemitic Incidents Recorded in the European Union 2011-2021, Luxemburg. <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/antisemitism-overview-2011-2021>.
- FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2018). Experiences and Perceptions of Antisemitism. Second Survey on Discrimination and Hate Crime against Jews in the EU, Luxemburg. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey_en.pdf (19.11.2022).
- FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2014). Discrimination and Hate Crime Against Jews in EU Member States: Experiences and Perceptions of antisemitism, Luxemburg. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2013-discrimination-hate-crime-against-jews-eu-member-states-0_en.pdf (19.11.2022).
- Kiess, J., Decker, O., Heller, A. & Brähler, E. (2020). Antisemitismus als antimodernes Ressentiment: Struktur und Verbreitung eines Weltbildes. In: Decker, O. & Brähler, E. (Hg.). Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments. Leipziger Autoritarismus Studie 2020, Gießen, S. 211-248.
- Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (RIAS) (2021). Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2020, Berlin.
- Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (RIAS) (2020). Monitoring. Antisemitismus im Kontext der Covid-19-Pandemie, Berlin.
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (UEA) (2017). Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen, hg. vom Bundesministerium des Innern, Berlin.
- Zick, A., Hövermann, A., Jensen, S., Bernstein, J., & Perl, N. (2017). Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld. https://pub.unibielefeld.de/download/2913036/2963306/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf (07.03.2023).

Fokus: Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus:

- Katcher, L. (1968). Post Mortem. The Jews in Germany – now, London.

- Salomon, L. & Fedders, J. (2019). Alles nur »Hysterie«? Perspektiven der jüdischen Communities auf den wachsenden Antisemitismus. In: Glöckner, O. und Jikeli, G. (Hg.): Das neue Unbehagen. Antisemitismus in Deutschland heute, Hildesheim, S. 199-210.
- Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.) (2020). »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Leipzig.
Der Sammelband stellt neuere Antisemitismus-Studien vor und bespricht die Rolle der Pädagogik, um Antisemitismus im Bildungswesen konsequent entgegenzutreten. Im Band spielen auch jüdische Perspektiven auf Antisemitismus eine bedeutende Rolle.
- Zick, A. (2022). Missachtete Erfahrungen und Ansichten: Jüdische Perspektiven auf den Antisemitismus. In: Bernstein, J., Grimm, M. & Müller, S. (Hg.). Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln, Frankfurt am Main, S. 47-69.
- Zick, A., Hövermann, A., Jensen, S., Bernstein, J., & Perl, N. (2017). Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld. https://pub.unibielefeld.de/download/2913036/2963306/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf (07.03.2023).

Fokus: Grenzen der Bildung:

- Eppenstein, T. (2020). Grenzen und Spannungsfelder antisemitismuskritischer Bildung, in: Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg): »Du Jude«. Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Leipzig, S. 209-225.
- Rajal, E. (2021). Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit, in: Grimm, M. & Müller, S. (Hg.). Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt am Main, S. 182-197.
- Sanders, T. & Buske, J. (2019). Möglichkeiten und Grenzen der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. In: Perspektiven ds. Zeitschrift für Gesellschaftsanalyse und Reformpolitik, 36 (2), S. 170-178.
- Scherr, A. (2012). Aufgabenstellungen, Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. In: Gebhardt, R., Klein, A. & Meier, M. (Hg.). Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, Weinheim/Basel, S. 15-28.

Vermischtes:

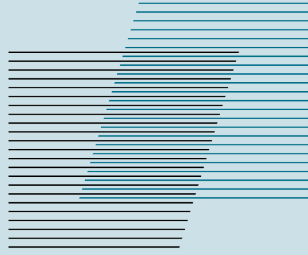
- Böckmann, C. & Spohr, J. (Hg.) (2022). Phantastische Gesellschaft. Gespräche über falsche und imaginierte Familiengeschichten zur NS-Verfolgung, Berlin.
- Leder, S. (Hg.) (2021). Über jeden Verdacht erhaben? Antisemitismus in Kunst und Kultur, Leipzig.

VII. Relevante Institutionen in der Region

Hier finden Sie einige in den thematisierten Feldern einschlägig tätige Institutionen, Anlaufstellen und Orte, die mit ihren Angeboten für Recherchen dienlich sein können, vielleicht für Datenerhebungen nützlich sein können oder möglicherweise selbst mit ihren Arbeiten und pädagogischen Programmen zum Gegenstand für Haus- und Abschlussarbeiten werden können. Gleiches gilt für ihre Publikationen. Die Auswahl ist auf die Region begrenzt, aber fraglos auch hier keinesfalls erschöpfend.

- Arolsen Archives | arolsen-archives.org
- Bildungsstätte Anne Frank | bs-anne-frank.de
- Bundesarchiv(e) | bundesarchiv.de; digitaler Bestand von Dokumenten zur Zeitgeschichte: bundesarchiv.de//DE/Navigation/Entdecken/Dokumente-Zeitgeschichte/dokumente-zur-zeitgeschichte.html
- Deutsche Nationalbibliothek & Deutsches Exilarchiv 1933-1945 | Katalog Publikationen auch 1933-1945: portal.dnb.de/opac.htm; Exilarchiv: exilarchiv.dnb.de/DEA/Web/DE/Home/home.html
- DIPF / Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) | bbf.dipf.de/de
- Frankfurt Memory Studies Platform | memorystudies-frankfurt.com
- Frankfurt und der Nationalsozialismus – eine Gedächtnis-Plattform, von diversen Institutionen | frankfurt-und-der-ns.de/de
- Frankfurter Auschwitz-Prozesse | auschwitz-prozess-frankfurt.de/index.php?id=5
- Frankfurter Engel / Initiative Mahnmal Homosexuellenverfolgung | frankfurter-engel.de
- Fritz-Bauer-Institut | fritz-bauer-institut.de
- Gedenkstätte Hadamar | gedenkstaette-hadamar.de
- Geschichtsort Adlerwerke | geschichtsort-adlerwerke.de
- Haus am Dom | hausamdom-frankfurt.de
- Hessische(s) Landesarchiv(e) | landesarchiv.hessen.de

- Historisches Museum Frankfurt inkl. *Frankfurt History App* | historisches-museum-frankfurt.de
- Initiative Stolpersteine Frankfurt am Main | stolpersteine-frankfurt.de
- Institut für Stadtgeschichte Frankfurt | stadtgeschichte-ffm.de und Portal frankfurt1933-1945.de
- Jüdische Akademie (Zentralrat der Juden in Deutschland) | zentralratderjuden.de/der-zentralrat/institutionen/juedische-akademie
- Jüdisches Museum Frankfurt / Museum Judengasse / Erinnerungsstätte Großmarkthalle | juedischesmuseum.de und juedischesmuseum.de/besuch/grossmarkthalle-frankfurt
- Norbert Wollheim Memorial | wollheim-memorial.de
- (ehem.) Polizeigefängnis Klapperfeldstraße | faitesvotrejeu.org/2010/10/12/das-ehemalige-polizeigefangnis-klapperfeld-in-frankfurt-am-main-1886-2003
- Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Hessen (RIAS Hessen) | rias-hessen.de
- Spiegelbild, Politische Bildung aus Wiesbaden e.V. | www.spiegelbild.de
- Studienkreis Deutscher Widerstand | widerstand-1933-1945.de
- Verband Deutscher Sinti & Roma Landesverband Hessen | sinti-roma-hessen.de
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland | zwst.org
- „Arbeitserziehungslager“ Heddernheim | lisa.gerda-henkelstiftung.de/datenbank_ael_heddernheim
- u.v.m.



**LEHR- UND
FORSCHUNGSFORUM
ERZIEHUNG
NACH AUSCHWITZ**

Projekt gefördert durch QSL-Mittel der Goethe-Universität Frankfurt am Main
Druck gefördert durch die Georg und Franziska Speyer'sche Hochschulstiftung

luf-forum.uni-frankfurt.de