Sigmund Freud PrivatUniversität

ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONS FONDS

ÖIF-FORSCHUNGSBERICHT

# Holocaust im Schulunterricht

## Eine qualitative Erhebung unter Lehrkräften

Natalie Rodax
Gerhard Benetka
Nicole Horn
Peter Daniel
Lukas Schröder

2026

Herausgeber: Österreichischer Integrationsfonds

# Impressum

Sigmund Freud PrivatUniversität Wien
Fakultät für Psychologie
Freudplatz 1, 1020 Wien

Medieninhaber, Herausgeber, Redaktion und Hersteller
Österreichischer Integrationsfonds –
Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen (ÖIF)
Schlachthausgasse 30, 1030 Wien
Tel: +43 1 710 12 03-0
mail@integrationsfonds.at

Verlags- und Herstellungsort
Schlachthausgasse 30, 1030 Wien

Grundlegende Richtung
Wissenschaftliche Publikation zu den Themen Migration und Integration

Offenlegung gem. § 25 MedienG
Sämtliche Informationen über den Medieninhaber und die grundlegende Richtung dieses Mediums können unter integrationsfonds.at/impressum abgerufen werden.

Haftungsausschluss
Die Inhalte dieses Mediums wurden mit größtmöglicher Sorgfalt recherchiert und erstellt. Für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Weder der Österreichische Integrationsfonds noch andere an der Erstellung dieses Mediums Beteiligte haften für Schäden jedweder Art, die durch die Nutzung, Anwendung und Weitergabe der dargebotenen Inhalte entstehen.

Sofern dieses Medium Verweise auf andere Medien Dritter enthält, auf die der Österreichische Integrationsfonds keinen Einfluss ausübt, ist eine Haftung für die Inhalte dieser Medien ausgeschlossen. Für die Richtigkeit der Informationen in Medien Dritter ist der jeweilige Medieninhaber verantwortlich.

Die Beiträge dieser Publikation geben die Meinungen und Ansichten der Autoren wieder und stehen nicht für inhaltliche, insbesondere politische Positionen der Herausgeber oder des Österreichischen Integrationsfonds.

Urheberrecht
Alle in diesem Medium veröffentlichten Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Urhebers ist jede technisch mögliche oder erst in Hinkunft möglich werdende Art der Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Verwertung untersagt, sei es entgeltlich oder unentgeltlich.

© 2026 Österreichischer Integrationsfonds

ÖIF-FORSCHUNGSBERICHT

# Holocaust im Schulunterricht

## Eine qualitative Erhebung unter Lehrkräften

Natalie Rodax
Gerhard Benetka
Nicole Horn
Peter Daniel
Lukas Schröder

# Inhalt


6 Einleitung und Forschungsziel

8 1 Aktuelle Studienlage – Hintergrund

12 2 Studiendesign

14 3 Ergebnisse

18 3.1 Zur Bereitschaft, an den Interviews teilzunehmen
26 3.2 Emotionale Involvierung als psychologische Herausforderung
31 3.3 Herausforderungen in der Thematisierung des Gegenwartsbezugs
33 3.4 Bedingungen des Gelingens
35 3.5 Die Wichtigkeit Digitaler Tools

38 4 Schlussfolgerungen

41 5 Literatur

42 6 Anhang


## Tabellenverzeichnis


16 Tabelle Gesamtübersicht über die befragten Teilnehmer/innen

# Einleitung und Forschungsziel

Im österreichischen Regierungsprogramm (2025) der Koalitionsparteien (ÖVP, SPÖ, NEOS) sind Schulen „Orte der Bildung", an denen „auch Integration stattfindet" (S. 97). Das bedeutet, dass Lehrer/innen Funktionen zugeschrieben werden, die über die traditionellen pädagogischen Anforderungen im Sozialgebilde Schule hinausgehen. Zudem besteht politischer Konsens zwischen den Regierungsparteien darin, „Antisemitismus entschlossen entgegen[zu]treten" (S. 229). Der Kampf gegen den Antisemitismus wird als wesentlicher Beitrag zur Stärkung der Demokratie bestimmt, Stärkung demokratischer Haltungen ist Auftrag auch der politischen Bildung in den Schulen, die wiederum zu einem wichtigen Teil im Geschichtsunterricht verankert ist.

Der Umstand, dass sich Lehrer/innen beispielsweise in der AHS im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung nicht mehr auf Zeitzeug/innen beziehen können, stellt neue Herausforderungen an die didaktische Gestaltung der schulischen Vermittlung von Wissen über den Holocaust. In der geplanten Untersuchung geht es darum, die Erfahrungen von Lehrer/innen systematisch zu erforschen und zu kontrastieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass der demografische Wandel vor allem in Schulen im urbanen Raum (und hier speziell in Schulen in herausfordernder Lage) die Schüler/innen für ethisch-moralische Narrative immer weniger zugänglich macht. Zum einen liegt das daran, dass die heutigen Schüler/innen bereits durch vier oder fünf Generationen von der NS-Zeit getrennt sind.

In den kollektiven Gedächtnistheorien geht man davon aus, dass das familiäre Gedächtnis zumeist auf drei Generationen beschränkt ist; über ihre Urgroßeltern wissen Jugendliche kaum etwas zu erzählen. Zum anderen ist angesichts der heterogenen Zusammensetzung der jugendlichen Bevölkerung in Österreich bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund[1] nicht pauschal von einem historischen Bezug auszugehen: 2024 hatten rund 518.400 Unter-19-Jährige, also 29,6 %, einen Migrationshintergrund. Davon gehörten etwa 170.000 zur ersten Generation und waren selbst im Ausland geboren, während rund 348.300 der zweiten Generation angehörten und in Österreich als Kinder im Ausland geborener Eltern aufwuchsen (Österreichischer Integrationsfonds, 2025, S. 4).[2] Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass der Zugang zur Geschichte des Holocaust nicht einfach gegeben ist, sondern einer Vermittlung bedarf. Die Lehrer/innen können Interesse und Anteilnahme nicht einfach als selbstverständlich voraussetzen. Sie müssen Anknüpfungspunkte für das Narrativ finden, dass die Einzigartigkeit der Naziverbrechen alle

1 Von Lehrkräften subjektiv geschätzte migrationsbezogene Zusammensetzung der Klassen. Die Angaben zu Migrationshintergrund hier und im weiteren Verlauf der Studie sind Fremdeinschätzungen und nicht standardisiert und daher nicht mit Daten der Statistik Austria zum Migrationshintergrund oder zur Staatsangehörigkeit vergleichbar. Die Ergebnisse der Stichprobe sind analytisch, nicht statistisch generalisierbar und erlauben keine Aussagen über Häufigkeiten in der österreichischen Lehrerschaft. Werden Aussagen von Lehrkräften gemacht, so sind die interviewten Lehrpersonen in dieser Stichprobe gemeint.

2 Die in dieser Fußnote ausgewiesenen Schulanteile beziehen sich auf ausländische Staatsangehörigkeit und sind nicht mit dem Merkmal Migrationshintergrund gleichzusetzen. Schüler/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind laut Factsheet Schule und Integration (ÖIF, 2025) im Schuljahr 2023/24 besonders stark in Sonderschulen (31,3 %) und Polytechnischen Schulen (29,7 %) sowie Mittelschulen (24,4 %) vertreten; in Allgemeinbildenden Höheren Schulen (16,3 %), Berufsschulen (15,9 %), Berufsbildenden mittleren (19,1 %) und höheren Schulen (13,8 %) sind die Anteile vergleichsweise geringer.

heute Lebenden immer noch betrifft, und das unabhängig von ihrem spezifischen familiären Hintergrund: Was einmal gewesen ist, zeigt dadurch, dass es gewesen ist, dass es wieder möglich ist. Es ist Aufgabe derer, die in der Gegenwart leben, die Realisierung dieser Möglichkeit zu verhindern. Schüler/innen, welche die im Unterricht als selbstverständlich vorausgesetzte emotionale Betroffenheit nicht äußern, erzeugen emotionale Betroffenheit, sowohl bei ihren Lehrer/innen als auch bei Mitschüler/innen. Die daraus entstehende Affektdynamik kann zu stark emotionalisierten Konflikten führen.

Es sind zwei Thesen, die sich aus dieser Ausgangslage ableiten lassen: Erstens, dass insbesondere der Unterricht zum Holocaust sich in Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund krisen- und konfliktreich gestalten kann. Auf vorhandenes Konfliktpotential in den Klassenzimmern wirkt sich die aktuelle Weltlage nach dem 7. Oktober 2023, dem radikalislamistischen Angriff der Hamas auf Israel und dem sich daran anschließenden Gaza-Krieg, wohl verstärkend aus. Zweitens nehmen wir an, dass Lehrer/innen zur Bewältigung von in diesem Zusammenhang entstehenden emotional angespannten Situationen und Krisen psychologischer Kompetenzen bedürfen, die über das fachlich-didaktische Wissen hinausgehen.

In der nachstehenden Erhebung wollen wir in offenen Leitfaden-Interviews die Erfahrungen erfassen, die vorwiegend Geschichtslehrer/innen mit dieser Ausgangslage machen. Dabei interessieren wir uns insbesondere für die Strategien, die die Lehrer/innen anwenden, um Konflikten vorzubeugen oder mit ihnen in der Klasse umzugehen. Ziel ist es also, nicht einfach situative Überforderungen der Lehrer/innen im Schulunterricht, sondern gelungene Problemlösungen festzuhalten. Wir nehmen an, dass die Deeskalation von sich am Unterricht zum Holocaust entzündenden emotionalen Spannungspotentialen einen wichtigen Beitrag zur Integration von Schüler/innen mit sehr verschiedenem familiengeschichtlichem Hintergrund leisten kann. Aus dem Erfahrungsschatz gelingender Problemlösungsstrategien lassen sich Hinweise für gerade auch psychologisch orientierte Fort- und Weiterbildungsangebote in Bezug auf den Holocaust-Unterricht ableiten, was das eigentliche Ziel unserer Untersuchung ist.

# 1 Aktuelle Studienlage – Hintergrund

Der vom ÖIF in Auftrag gegebene Forschungsbericht *Junge Menschen mit muslimischer Prägung in Wien: Zugehörigkeiten, Einstellungen und Abwertungen* untersuchte demokratische Grundhaltungen sowie abwertende Einstellungsmuster bei mehr als 700 Jugendlichen mit Migrationshintergründen aus Afghanistan, Syrien, Tschetschenien, der Türkei, Bosnien und Kurd/innen, sowie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Güngör et al., 2019). Religiös konnotierter Antisemitismus – genannt wird, dass Israel als Feind der Muslim/innen gesehen wird (S. 3–4) – zeigte sich bei rund zwei Dritteln der befragten Jugendlichen mit afghanischem Hintergrund sowie bei vier von zehn mit syrischem oder türkischem Migrationshintergrund. Bei befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Bosnien, Afghanistan, Tschetschenien und der Türkei würden sich insbesondere hohe Zustimmungsraten in Bezug auf das Statement zeigen, „dass Jüdinnen und Juden zu viel Einfluss auf der Welt haben" (S. 83). Zugleich weist die Studie darauf hin, dass Abwertungen gegenüber Muslim/innen am stärksten unter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verbreitet waren – ein Befund, der die Notwendigkeit unterstreicht, antisemitische wie auch islamfeindliche Einstellungen als gesamtgesellschaftliche Phänomene zu betrachten.

Auch die IFES-Studie *Snapshot Junge 2024* der österreichischen *Antisemitismusstudie 2024* hält für die Altersgruppe der „Jungen" (16- bis 27-Jährige) fest, dass Schulunterricht als wesentlicher Einflussfaktor junger Menschen „auf das korrekte Beantworten der Wissensfragen" gilt (Zeglovits, Melichar, 2024, S. 8).

In einem Vergleich der Altersgruppen wird gezeigt, dass die Jüngeren deutlich häufiger über den Nahostkonflikt im Unterricht sprachen, beeinflusst durch die Angriffe vom 7. Oktober 2023 auf Israel, als die 21- bis 27-Jährigen in ihrer Schulzeit. Unterschiede im Schulunterricht zwischen Wien und anderen Orten seien laut dieser Studie kaum noch erkennbar: In Wien werde etwas häufiger über den Nahostkonflikt gesprochen, aber etwas seltener eine Gedenkstätte besucht. Außerdem zeige sich: Die schulische Auseinandersetzung hänge mit mehr Wissen zusammen, etwa zu Israel, zu Pessach und zu der Zahl der im Holocaust ermordeten Jüdinnen und Juden.

Eine in Deutschland 2023 durch den Mediendienst Integration veröffentlichte *EXPERTISE Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Mus-lim*/innen (Arnold, 2023) fasst die Studienlage jedoch als nicht eindeutig zusammen. Das liege vor allem daran, dass nach Formen des Antisemitismus unterschieden werden müsse. Das sind in dieser Studie vor allem der klassische Antisemitismus, also traditionelle judenfeindliche Stereotype und Verschwörungsbilder sowie ein sekundärer Antisemitismus. Darunter versteht man die Abwehr oder Relativierung der Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen. Eine weitere Form ist der israelbezogene Antisemitismus, bei dem antisemitische Muster auf Israel übertragen werden oder Jüdinnen und Juden pauschal für israelische Politik verantwortlich gemacht werden. Die Autorin der Studie fasst zusammen:

„1. Die Forschung kommt insgesamt zu einem gemischten Ergebnis: Je nachdem, welche Ausprägung des Antisemitismus man sich anschaut, weisen Personen mit Migrationshintergrund und Muslim*innen höhere oder geringere antisemitische Einstellungen auf als Personen ohne Migrationshintergrund und Nicht-Muslim*innen.

2. Beim klassischen Antisemitismus ist die Forschungslage bezüglich Menschen mit Migrationshintergrund widersprüchlich: Manche Studien finden höhere, manche niedrigere und manche gleiche Werte im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund. Unter Muslim*innen ist die Forschungslage klarer: Sie weisen allgemein höhere Zustimmungswerte zu klassischem Antisemitismus auf als Nicht-Muslim*innen.

3. Sekundärer Antisemitismus ist unter Menschen mit Migrationshintergrund weniger weit verbreitet als unter Menschen ohne Migrationshintergrund. Zwischen Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen gibt es kaum Unterschiede.

4. Israelbezogener Antisemitismus ist unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslim*innen weiter verbreitet als unter Menschen ohne Migrationshintergrund. Dasselbe gilt für Muslim*innen im Vergleich zu Nicht-Muslim*innen.

5. Die Forschung zeigt außerdem: Die Kategorie „Migrationshintergrund" ist nur bedingt aussagekräftig. Wichtige Faktoren für antisemitische Einstellungen sind, wie lange die jeweiligen Personen bereits in Deutschland leben, ob sie eingebürgert wurden und aus welchem Herkunftsland sie kommen. (Arnold, 2023, S. 2)"

In dem Arbeits- und Diskussionspapier *Importierter Antisemitismus? Empirische Befunde zu antisemitischen Einstellungen in Deutschland* (Wagner et al., 2025), herausgegeben vom Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung, wird die These eines „importierten Antisemitismus" zurückgewiesen. Antisemitische Einstellungen – in diesem Fall nicht speziell unter Jugendlichen untersucht – würden weniger nach Herkunft allein als nach Antisemitismusform, Migrationsverlauf und politischer Verortung variieren. Klassische antisemitische Aussagen würden laut diesem Bericht in allen Gruppen mehrheitlich abgelehnt – Unterschiede würden sich eher in ambivalenten Haltungen beim sekundären und israelbezogenen Antisemitismus sowie nach Aufenthaltsdauer, Staatsangehörigkeit und Parteipräferenz zeigen. Neuere religionspädagogische Forschungen (z. B. Schambeck, 2024) attestieren wiederum, dass Antisemitismus trotz jahrzehntelanger schulischer Auseinandersetzung mit dem Holocaust „mächtig" zurückgekehrt sei – und dass eine Fokussierung auf „Kognition und enzyklopädisches Wissen" von Schüler/innen kaum zu antisemitismuskritischer Haltung befähigt hätte. Damit ist ein zentraler Befund formuliert, der auch die Richtung der vorliegenden Studie bestimmt: Im Gegenübertreten ambivalenter antisemitischer Haltungen in der Schule sollte es nicht nur um die Wissensvermittlung gehen, sondern es sollten auch Handlungs- und haltungsorientierte Bedingungen geschaffen werden, die es erlauben, emotionale Konflikte in diesem Kontext Raum zu geben. Mit dieser These kann nun zur Holocaust-Vermittlung in der Schule übergeleitet werden. Wie kann sie im Kontext ambivalenter antisemitischer Einstellungen, heterogener Migrationshintergründe in Schulklassen und emotional aufgeladener Gegenwartsbezüge (z. B. Nahostkonflikt) gelingen?

Die empirische Studie *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft* von Brüning (2018) untersuchte, ob Lernen durch videographierte Zeitzeug/innen-Interviews zum Holocaust gefördert werden kann. Die Autorin ging davon aus, dass der soziodemographische Wandel in den Schulen hin zu steigenden Zahlen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund dafür besonderen Anlass böte. Sie kommt zu dem Schluss:

> „Aufgrund der Verfolgungs-, Migrations- und Fluchtgeschichten der überlebenden Zeug*innen kann die Arbeit mit dem großen Bestand der pluralen Narrative in digitalen Online-Archiven insbesondere für heterogene Lerngruppen Gegenwartsbezüge offenbaren und inhaltliche Grundlagen für Herrschaftskritik und rassismuskritische historisch-politische Bildung legen, die im klassischen Schulbuchunterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust eher vernachlässigt werden. (Brüning, 2018, S. 119)“

Der Befund, dass das Schulbuch nicht mehr als zentrales Leitmedium des Holocaust-Unterrichts eingesetzt werden sollte, wird auch in Vorlesungen zu Medientheorie an der Sigmund Freud PrivatUniversität Wien von Klaus Davidowicz[3] betont. In seinen Vorlesungsunterlagen (o. D.) argumentiert er etwa in Bezug auf die Schulbuchreihe „Zeitbilder“, dass diese

> „zu den am häufigsten eingesetzten Geschichtsschulbüchern in Österreich, insbesondere in AHS-Unter- und Oberstufe sowie teilweise auch in der Mittelschule [gehört]. Kritisch anzumerken ist, dass komplexe historische Kontroversen stark vereinfacht werden, dass emotionale Zugänge (z. B. bei Nationalsozialismus und Holocaust, ganze vier Seiten im Band 7, S. 72–76), eher zurückhaltend bleiben, und dass Lehrkräfte viel Verantwortung tragen, um Tiefenschärfe herzustellen, z. B. durch zusätzliche Texte, Filme oder Zeitzeugen-Berichte.“

Auch in einer Salzburger Lehrer/innen-Befragung (Kühberger, Neureiter, 2017) wird das Schulbuch nur als „teils-teils“ brauchbar empfunden und hinter Dokumentarfilmen, historischen Quellen, zusätzlich angeschafften Materialien und aktuellen Medienberichten gereiht. Zugleich wird die Schulbuchforschung so zusammengefasst, dass neuere österreichische Geschichtsschulbücher zwar anspruchsvollere Aufgaben stellen als ältere, aber die österreichische Täterschaft nur selten explizit thematisieren und ihre eigenen Darstellungen meist nicht selbstkritisch dekonstruieren.

In einer Folge des Ö1-Podcasts *Betrifft: Geschichte*[4] war Philipp Mittnik (österreichischer Historiker) zu Gast, der thematisiert, dass die österreichische Geschichtserzählung zunächst stark von dem Bedürfnis geprägt war, den Wiederaufbau zu legitimieren. In diesem Zusammenhang spielte der Holocaust im schulischen Kontext lange nur eine geringe Rolle. Mittnik historisiert im Kontext dieses Podcasts, dass sich dies erst mit der Waldheim-Affäre[5] zu verändern begonnen habe. Im Anschluss setzte in den 1990er Jahren eine intensivere Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit ein, bei welcher der zuvor dominante Opfermythos zunehmend durch eine stärkere Betonung österreichischer Täterschaft ersetzt wurde. In dieser Zeit wurde – Mittnik zufolge – der Holocaust auch stärker in Schule und Geschichtsdidaktik verankert, unter anderem durch die Arbeit zeitgeschichtlicher Forschungseinrichtungen. Dabei entstand jedoch teilweise eine neue Einseitigkeit: Der Holocaust sei stark ins Zentrum gerückt, während andere Opfergruppen – etwa Roma und Sinti – weniger Beachtung fanden. Während in den 1980er Jahren Holocaust und Widerstand teilweise ähnlich umfangreich dargestellt wurden – was den Eindruck eines breiten Widerstands erwecken konnte – wurden laut Mittnik die Darstellungen seit den 2000er Jahren stärker überarbeitet und differenziert. Vor diesem Hintergrund betont er, dass der Holocaust nicht erst mit den Vernichtungslagern begann, sondern bereits im Alltag

3 Vorstand am Institut für Judaistik an der Universität Wien.

4 ↗ https://oe1.orf.at/programm/20260203/822318/Geschichtsbewusstsein-im-Klassenzimmer, abgerufen am 15.04.2026

5 Die Waldheimaffäre war die internationale Kontroverse um Kurt Waldheims verschwiegenen beziehungsweise verharmlosten Wehrmachtsdienst und seine mögliche Mitverantwortung an NS-Verbrechen, die in den 1980er Jahren Österreichs Umgang mit seiner NS-Vergangenheit offenlegte.

der Ausgrenzung und Diskriminierung. Daraus ergebe sich nach Mittnik auch ein zentraler Bildungsauftrag der Schule: historische Entwicklungen so zu vermitteln, dass Schüler/innen verstehen können, wie gesellschaftliche Krisen, Ausgrenzung und die Attraktivität radikaler politischer Angebote zusammenhängen und welche Bedeutung demokratische Verantwortung im Alltag hat.

Zur Thematik über Herausforderungen im Schulalltag bei Kontroversen und ihr Umgang damit weist Hummer (2021) auf zwei verbreitete Fehlannahmen hin: Lehrkräfte müssen weder neutral sein noch alle Positionen als gleichwertig behandeln; faktisch falsche oder demokratiegefährdende Positionen müssen nicht im Namen eines falschen Pluralismus aufgewertet werden. In der quantitativen Salzburger Studie (Kühberger, Neureiter, 2017, S. 96) zeigt sich dazu passend: 17,4 % der Lehrkräfte meiden bestimmte kontroverse Themen wie den Nahostkonflikt aus Sorge vor der Auseinandersetzung, 16,7 % berichten von Störungen durch extreme politische oder antisemitische Ansichten und rund 20,8 % haben antisemitische Tendenzen bei manchen Schüler/innen wahrgenommen.

Der nun kurz dargelegte Studienhintergrund macht die vorliegende Untersuchung im Kontext der in der Einleitung formulierten Studienziele relevant, da die Zusammenfassung von Lehrstrategien und deren Konflikte im Kontext von qualitativen Interviews im Detail exploriert und verstanden werden kann. Es soll darauf hingewiesen werden, dass Studien zu Schüler/innen muslimischen Hintergrunds eindeutiger antisemitische Haltungen identifizieren, aber gleichzeitig soll auch problematisiert werden, dass sich diese Haltungen nicht mittels einer schlichten Zurückführung auf den muslimischen und/oder Migrationshintergrund erklären lassen. Studien widersprechen also der simplen Gleichung „Migrationshintergrund = geringeres Interesse“. Auch Edtmaier (2019) zeigt, dass die Befunde im Kontext des Schulunterrichts durchaus gemischt sind: Es gäbe Distanzierungen, die mit fehlenden familiengeschichtlichen NS-Bezügen, Diskriminierungserfahrungen, konkurrierenden Erinnerungsnarrativen oder Israel-Palästina-Bezügen zusammenhängen können. Zugleich wird in ihrer Studie aber ebenso betont, dass viele Jugendliche mit Migrationsgeschichte Interesse zeigen, Gedenkstätten-Besuche ähnlich bewerten und das Thema keineswegs grundsätzlich als fremd zurückweisen würden. Entscheidend scheinen in dieser Studie lebensweltliche Anknüpfungspunkte, Anerkennung als gleichwertiger Teil der Gesellschaft und die Öffnung für unterschiedliche Herkunfts- und Familiengeschichten zu sein.

# 2 Studiendesign

Daraus leitet die vorliegende Studie ab, dass vor allem qualitative Untersuchungen die Vielfältigkeit in den Daten abdecken und darstellen können. Offene Interviews werden derzeit gebraucht, um zu verstehen, was Lehrende bereits anwenden, um sich der Holocaust-Vermittlung im Unterricht widmen zu können, aber auch was es benötigen würde, Lehrer/innen in der komplexen Aufgabe zu unterstützen, nicht nur Wissen, sondern auch Haltung im Kontext emotional aufgeladener politischer Debatten zu vermitteln. Wir wählten also ein qualitatives Vorgehen, das offene Leitfaden-Interviews dazu nutzte, Lehrer/innen zu ihren Konflikten, vor allem aber auch zu ihren Strategien in der Holocaust-Vermittlung zu befragen. Auch das von uns entwickelte *Digital Holocaust Memorial (DHM)*[6] sollte Eingang in unsere Befragung finden. Das DHM ist ein digitales Erinnerungsprojekt des Instituts für ErinnerungsKultur[7] der SFU Wien. Schüler/innen und Studierende können online auf einer digitalen Pinnwand Inhalte veröffentlichen, kommentieren und diskutieren, Texte, Bilder oder Audios können hochgeladen werden. Dabei werden sie von Lehrenden angeleitet. Auf diese Weise entstehen thematische Cluster und für die jeweilige Lerngruppe eine gemeinsame digitale Ressource, die weiter im Unterricht genutzt werden kann. Ziel ist es, aktive Teilhabe und Lernprozesse sowie eine an die Lebenswelt junger Menschen anschlussfähige Erinnerungskultur zu ermöglichen. Die SFU hat in der Vergangenheit bereits mit ein paar ausgewählten Schulen kooperiert und das DHM zum Einsatz gebracht. Vor diesem Hintergrund interessierte es uns auch in dieser Studie, den Einsatz digitaler Medien, speziell des DHM, zu erheben. In der vorliegenden Studie gingen wir wie folgt vor:

6 Das DHM wurde an der SFU entwickelt. Ein Teil der Befragten hatte bereits vor der Studie Kontakt zum Projekt. Diese Nähe kann Rekrutierung und Bewertungen beeinflussen. ↗ https://dhm.sfu.ac.at/, abgerufen am 15.04.2026

7 ↗ https://psychologie.sfu.ac.at/de/fakultaet/institute/erinnerungskultur/, abgerufen am 15.04.2026.

1. **Auswahl der Lehrenden und Rekrutierung**
   Es wurden Lehrende mit unterschiedlich langer Berufserfahrung (Einsteiger/innen vs. Lehrende mit langer Berufserfahrung) an verschiedenen Schultypen (Mittelschulen, Berufsschulen, Allgemeinbildende höhere Schulen) im urbanen und auch im ländlichen Raum befragt. Zur Rekrutierung wurden einerseits bestehende Kontaktlisten von Lehrkräften verschiedener Schulformen aus vergangenen Projekten des ÖIF und der SFU (Lehrkräfte, die das DHM zum Einsatz bringen/brachten) genutzt. Die Kontakte wurden persönlich angeschrieben. Ergänzend wurden über persönliche Netzwerke des studentischen Mitarbeiters Lukas Schröder und Natalie Rodax sowie Gatekeeper (z. B. ein pensionierter Schulleiter) im Bildungswesen, zusätzliche Lehrpersonen als Teilnehmer/innen vermittelt. Mit dem Schulamt der Diözese Feldkirch gab es zudem eine institutionelle Unterstützung, die wiederum auf einen persönlichen Kontakt zurückzuführen war.

2. **Erhebungsverfahren**
   Im Rahmen der Interviews wurden die Teilnehmer/innen aufgefordert, über ihre Erfahrungen im Unterricht zu erzählen (offene Leitfaden-Interviews, der Leitfaden befindet sich im Anhang). Es wurden 30 Interviews im Zeitraum September 2025 bis Dezember 2025 geführt und laufend transkribiert. Die Interviews wurden zum Großteil von Lukas Schröder, zu kleinen Teilen auch von Natalie Rodax durchgeführt. Sofern sie online stattfanden, wurde auf eine sichere Onlineplattform zurückgegriffen.

3. **Auswertungsverfahren**
   Es wurde eine thematische Analyse durchgeführt, um einerseits die berichteten Schwierigkeiten und Konflikte darzulegen und andererseits, wie bereits in den Studienzielen erwähnt, die gelungenen Strategien im Umgang zu sammeln und aufzuzeigen. Wie aus der nachfolgenden Ergebnisbeschreibung hervorgeht, betonen wir vor allem die gelungenen Strategien. Die Transkription und thematische Kodierung wurde vom Programm MAXQDA unterstützt. Bei allen personenbezogenen Daten, die im Folgenden erwähnt werden (z. B. Fallnamen), handelt es sich um Pseudonyme.

# 3 Ergebnisse

In der befragten Stichprobe von 30 Lehrpersonen sind 13 Männer und 17 Frauen vertreten. Teilnehmende sind im Durchschnitt 47 Jahre alt (die jüngste Person ist zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre, die älteste 69 Jahre alt) und haben durchschnittlich 19 Dienstjahre Lehrerfahrung, wobei es ein Minimum von zwei und ein Maximum von 40 Dienstjahren gibt. Am häufigsten wird das Fach Geschichte gelehrt. Insgesamt zeigt unsere Stichprobe 16 unterschiedliche Fachnennungen, wobei – neben Geschichte – die Fächer Deutsch und Englisch am häufigsten vorkommen. Danach folgen in kleinerem Abstand Religion (hauptsächlich katholische Religion, geringfügig auch evangelische Religion), Geographie, Mathematik, Informatik, Musik, Biologie, Spanisch und Kunst. Die häufigste Schulform, in der unterrichtet wird, ist die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) in den Formen BG und BRG mit insgesamt 17 Nennungen. Vertreten sind zudem sieben Mittelschulen (MS), je zwei Handelsakademien (HAK) und Handelsschulen (HASCH/HAS) sowie mit je einer Nennung die die berufsbildende höhere Schule (BHS), die Berufsschule Handel, die Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) und die Fachmittelschule.

Der Rücklauf ist über alle Schulformen verteilt und spiegelt sowohl die Themennähe des Projekts als auch die praktische Erreichbarkeit bestimmter Lehrkräfte wider, weil es aufgrund des bereits erwähnten SFU-Instituts für ErinnerungsKultur bereits vor Projektbeginn Partnerschulen gab, die das DHM im Einsatz hatten. Der Rücklauf im Kontext dieser Studie zeigt, dass das Thema Holocaust im Schulunterricht besonders eng an Fächer wie Geschichte und Politische Bildung, Deutsch und teils Religion gebunden ist. Dadurch ist naheliegend, dass Lehrkräfte aus AHS und teilweise Mittelschulen stärker im Sample vertreten sind, weil dort historische und erinnerungskulturelle Themen im allgemeinbildenden Unterricht meist sichtbarer verankert sind. Bei der Beurteilung der unterschiedlichen Schulformen ist zu bedenken, dass es eine große Vielfalt bezüglich des Migrationshintergrundes und der Bildungs- und Einkommenssituation der Eltern gibt. Die schwächere Präsenz von berufsbildenden Schulformen ist mit Vorsicht zu deuten: Daraus ist nicht unbedingt auf geringeres Interesse zu schließen, sondern es müssen vor allem geringere curriculare Priorität und weniger Zeitressourcen bzw. ein schwächerer unmittelbarerer Anschluss

des Themas an die typischen Unterrichtslogiken mitberücksichtigt werden. Es handelt sich unserer Ansicht nach im vorliegenden Projekt um eine Verteilung, in der sich curriculare Nähe, didaktische Relevanz und unterschiedliche institutionelle Anschlussfähigkeit an das Themenfeld Holocaustbildung spiegelt. Hinsichtlich der Erfahrung der Lehrenden in Bezug auf den Unterricht im Kontext hoher Migrationsanteile in den Klassen ist die Erfahrung im Sample uneinheitlich: Es gibt mehrere Fälle mit sehr hohen Anteilen, etwa mit Angaben von 70 bis zu 96 %. Einige Lehrkräfte beschrieben Migration nicht nur am Rande, sondern als klar prägend für ihren Unterrichtskontext. Wie es für qualitative Interviews üblich ist, beruht die Einschätzung des Migrationsanteils auf einer offenen, subjektiven Schätzung der Lehrkräfte („Wie hoch schätzen Sie den Anteil derjenigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund in ihren Klassen ein?“). Die Antworten zeigen, dass Lehrer/innen hierfür vor allem zwei Kriterien zur Einschätzung der Kinder/Jugendlichen heranziehen: 1. inwiefern Deutsch die Erstsprache bzw. Familiensprache der Schüler/innen ist und 2., inwiefern ein nicht-westlicher kultureller Hintergrund vordergründig in der von ihnen erlebten Lebensrealität ist. Explizit benannt werden in den Einschätzungen der Lehrkräfte vor allem türkische sowie osteuropäische und nahöstliche Migrationshintergründe. In vielen Fällen bleibt die subjektive Einschätzung jedoch bei allgemeinen Angaben zu einem hohen Migrationsanteil ohne nähere Differenzierung. Gleichzeitig ist das Sample nicht durchgehend von Erfahrungen mit Klassen mit hohem Migrationsanteil geprägt. Es gibt mehrere Fälle, die bei der offenen Einschätzungsfrage nach mit „gering“, „wenig“ oder „eher gering“ antworten, insbesondere im AHS-Bereich, für den zum Teil auch sozial privilegierte Kontexte der Eltern geschildert werden.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die erhobenen Fälle.

## TABELLE: GESAMTÜBERSICHT ÜBER DIE BEFRAGTEN TEILNEHMER/INNEN

| NR. | Pseudonym | Alter | Geschlecht | Schulform | Dienstjahre |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Agathe Landtmann | 69 | Weiblich | BG | ca. 13 |
| 2 | Anita Schweiger | 60 | Weiblich | MS | 40 |
| 3 | Anton Freiberger | 63 | Männlich | BHS | 35 |
| 4 | Antonie Flachsbarth | 27 | Weiblich | BG | 3,5 |
| 5 | Barbara Agert | 55 | Weiblich | BS Handel | 19 |
| 6 | Ben Bergert | 44 | Männlich | MS | 21 |
| 7 | Christian Mertens | 36 | Männlich | MS | 10 |
| 8 | Christiane Ohm | 63 | Weiblich | BG | 38 |
| 9 | Claudia Weber | 37 | Weiblich | BG | 9 |
| 10 | Detlef Obermann | 63 | Männlich | MS | 40 |
| 11 | Egon Martin | 47 | Männlich | HLW | 18 |
| 12 | Elisabeth Grund | 37 | Weiblich | BG/BRG | 12 |
| 13 | Fridolin Bayreuth | 34 | Männlich | FMS | 2 |
| 14 | Friedrich Heinz | 61 | Männlich | BG | 36 |
| 15 | Lena Starnberg | 40 | Weiblich | BG | 14 |
| 16 | Maria Wollner | 35 | Weiblich | BG | 10 |
| 17 | Marianne Ragusa | 59 | Weiblich | MS | 38 |
| 18 | Matthias Freund | 31 | Männlich | HAK, HASCH | 5 |
| 19 | Monika Ortner | 51 | Weiblich | MS | 12 |
| 20 | Oskar Michel | 57 | Männlich | MS | 27 |
| 21 | Raffael Wagner | 45 | Männlich | BG | 18 |
| 22 | Ramona Fleiter | 46 | Weiblich | HAK, HASCH | 12 |
| 23 | Ruth Schmidt | 33 | Weiblich | BG | 9 |
| 24 | Sarah Tanner | 36 | Weiblich | BG | 11 |
| 25 | Sebastian Tallitsch | 28 | Männlich | BG | 3 |
| 26 | Stefan Müller | 62 | Männlich | MS, ggf. AHS-Zweig | 32 |
| 27 | Stefanie Seliger | 60 | Weiblich | BRG | 25–30 |
| 28 | Susanne Freiberger | 53 | Weiblich | BG | 27 |
| 29 | Roswitha Lange | 46 | Weiblich | BG | 12 |
| 30 | Philipp Heuberger | 31 | Männlich | BRG | 8 |

Anmerkung: Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Angaben zum Migrationshintergrund um offen erfragte subjektive Einschätzungen der Lehrkräfte. Die Skalierung in Prozent wurde nicht explizit erfragt, wurde aber zum Teil von der Lehrkraft selbst gegeben. Teils handelt es sich nur um Umschreibungen. Auch bei den Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund sind wir ähnlich verfahren. Wir haben um eine subjektive Einschätzung der Lehrkräfte gebeten. Bei den Angaben in der Tabelle handelt es sich um wörtliche Zitate aus den Gesprächs-Transkripten.

| Migrationshintergrund der Schüler/innen | Sozioökonomischer Hintergrund | Holocaust-Weiterbildung | DHM-bekannt |
|---|---|---|---|
| gering | hoher Status | nein | keine Angabe |
| hoch (90%) | überwiegend bildungsfern | ja | nein |
| wenige Schüler/innen mit Migrationshintergrund | überwiegend Mittelstand bis wohlhabend | keine Angabe | nein |
| gering, wird aber ein wenig mehr | bildungsbürgerlich | nein | nein |
| 3/4 migrantisch | keine Angabe | nein | nein |
| 80% | keine Angabe | ja | nein |
| 50–60%, überwiegend türkisch; weitere häufige Herkunftsbezüge sind Syrien, Afghanistan, arabischsprachige Länder sowie Bosnien/Kroatien/Serbien. | schwach bis sehr schwach | nein | ja, im Einsatz |
| Unterstufe ca. 40%; Oberstufe ca. 20% | keine Angabe | ja | ja, im Einsatz |
| in der Unterstufe höher | Keine Angabe | ja | nein |
| 80–90% | keine Angabe | keine Angabe | nicht thematisiert |
| 10–20% | keine Angabe | nein | nein |
| wenig | hoher Status | ja | nein |
| hoher Migrationsanteil | eher bildungsfern | nein | ja, nicht in Verwendung |
| diverse Klassen, türkische Community nach Einschätzung zahlreich vertreten | mittel | ja | ja, nicht in Verwendung |
| eher geringer Migrationsanteil | sehr hoher Akademikeranteil unter den Eltern | ja | ja, nicht in Verwendung |
| ca. 70% | durchschnittlich | nein | ja, nicht in Verwendung |
| ca. 70% | durchschnittlich | ja | ja, nicht in Verwendung |
| ca. 90% | eher untere Mittelschicht | ja | ja, nicht in Verwendung |
| wenig | durchschnittlich | ja | ja, nicht in Verwendung |
| 96% | sehr niedrig | ja | ja, bekannt aber noch nicht in Verwendung |
| eher gering | bildungsbürgerlich bzw. Eltern mit starkem Bildungsanliegen | nein | ja |
| eher hoch | eher bildungsferne Familien | nein | keine Angabe |
| gering | sehr homogen, sehr viele Akademikereltern | nein | nein |
| gering | sehr homogen, sehr viele Akademikereltern | ja | nein |
| gering | sehr homogen, sehr viele Akademikereltern | nein | nein |
| eher gering | durchmischt bis gering | nein | ja, eingesetzt |
| eher gering | höher | nein | nein |
| eher gering | durchschnittlich | nein | nein |
| keine Angabe | keine Angabe | ja | keine Angabe |
| 70% | Mittelstand | nein | ja, eingesetzt |

# 3.1 Zur Bereitschaft, an den Interviews teilzunehmen

Bevor wir zur Darstellung der inhaltlichen Ergebnisse kommen, muss erwähnt werden, dass sich das Projekt im Kontext der Rekrutierung von Interviewteilnehmer/innen mit einem eher selektiven Rücklauf bei nur gut der Hälfte der kontaktierten Personen konfrontiert sah: Von 60 direkt kontaktierten Personen nahmen 30 teil. Zu den Gründen der Nichtteilnahme liegen keine systematischen Angaben vor. Auch ein Netzwerk von Geschichtslehrer/innen einer befragten Lehrkraft wurde versucht zu akquirieren, allerdings ohne Rücklaufquote.

In den Daten zeigt sich ein engagiertes Sample: Die Lehrkräfte, die sich für ein Interview zu diesem Rahmenthema Zeit nahmen, sind vor allem jene, die sich mit dem Thema in produktiver Art und Weise beschäftigen. Diejenigen, die das Thema wenig diskutieren oder sich im Unterricht wenig zutrauen, sind aufgrund dieser Verunsicherung auch weniger dazu bereit, ein längeres, qualitatives Interview über ihre Strategien zu führen. Die Rücklaufquote und unser dadurch akquiriertes Sample deutet daher darauf hin, dass es sich um interessierte, fachnahe und/oder besonders betroffene Lehrkräfte handelt, während ein relevanter Teil der Kontaktierten keinen Anschluss an die Projektfragestellung herstellen konnte (etwa zeitbedingt) oder wollte (Verunsicherung, Angst vor Bewertung, etc.). Es scheint also an fachlicher Nähe, individuellem Interesse, institutioneller fördernder Bedingungen und möglicherweise auch an den Grad didaktischer Sicherheit gebunden zu sein, ob und inwiefern sich Lehrkräfte zutrauen, über das Thema im Kontext offener Interviews mit Psycholog/innen zu sprechen. Dadurch können bestimmte Herausforderungen im Umgang mit dem Holocaust-Unterricht in den vorliegenden Daten unterrepräsentiert bleiben, insbesondere dort, wo Lehrkräfte bei sich selbst Probleme in der Umsetzung wahrnehmen, sich unsicher fühlen, wenig Ressourcen haben oder das Thema im Schulalltag tatsächlich in Form einer differenzierten Auseinandersetzung vermieden wird.

Der Mehrwert der vorliegenden Studie liegt also weniger in der Breite als in der Tiefe: Wir zielen darauf ab, Handlungsstrategien, Bedingungen guten Gelingens und wahrgenommene Herausforderungen im Holocaust-Unterricht aus der Perspektive engagierter Lehrkräfte differenziert herauszuarbeiten. Zugleich zielt unsere Analyse nicht darauf ab, Problemlagen zu de-thematisieren oder zu beschönigen. Vielmehr geht es uns darum, anzuerkennen, dass die Holocaust-Vermittlung gerade im gegenwärtigen, durch den Nahostkonflikt zusätzlich emotional aufgeladenen Kontext ein erhebliches Konfliktpotential bergen kann, insbesondere in Klassen, in denen unterschiedliche familiäre, politische und migrationsbezogene Erfahrungshintergründe aufeinandertreffen. Gerade in Klassen mit unterschiedlichen migrationsbezogenen Erfahrungshintergründen kann die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und Antisemitismus jedoch Räume eröffnen, in denen historische Verantwortung, menschenrechtliche Normen und der Umgang mit Differenz gemeinsam verhandelt werden. Dieses Potenzial ist allerdings nicht voraussetzungslos, sondern an Sensibilität, Moderation und die Fähigkeit der Lehrkraft gebunden, konfliktgeladene, emotionale Diskussionen produktiv zu rahmen und zu begleiten. Die Rekonstruktion eines produktiven schulischen Umgangs soll Spannungen und Problemlagen nicht verharmlosen, sondern mit dem Fokus auf Gelingen als praxisnahe Hilfestellung für Lehrkräfte dienen. Aus psychologischer Perspektive soll die Studie zudem zeigen, welche Schwierigkeiten selbst von besonders engagierten Lehrkräften derzeit als bedeutsam wahrgenommen werden und an welchen Punkten künftige Fortbildungs- und Workshop-Angebote ansetzen können.

### 3.1.1 Lehrmaterialien und Zugänge zur Thematik, die aktuell im Einsatz sind

Wie bereits in der Beschreibung der aktuellen Studienlage erwähnt, werden auch im Sample dieser Studie Schulbücher als weniger wichtig eingeschätzt: Beispielsweise werden sie im Fall Christian Mertens (MS, Wien Außenbezirk) als „kurze Einführung" oder für einen „groben Überblick" als brauchbar angesehen, aber nicht als ausreichend für eine tiefgehende Auseinandersetzung. Christiane Ohm (BG, Niederösterreich) kritisiert, dass österreichische Geschichtsbücher früher kaum Quellen enthielten und das Thema oft nur marginal behandelten. Im Fall Lena Starnberg (BG, Wien Innenbezirk) wird erwähnt, dass sie es als einen hilfreichen Ratschlag an junge Kolleg/innen empfindet, dass man „nicht beim Schulbuch stecken bleiben [muss], nur weil man halt nicht weiß, an wem man sich wenden soll". Sie betont in diesem Kontext, dass es wichtig sei, dass sich Lehrkräfte vernetzen und Lehrstrategien austauschen, die über das Schulbuch hinausgehen. Im Fall Raffael Wagner (BG, Innenbezirk) wird thematisiert, dass Schüler/innen vorrangig in den sozialen Medien unterwegs seien und daraus Informationen beziehen würden. In diesem Kontext sagt er: „Man kann damit das Schulbuch verweisen, weil da finden Sie gar nichts." Er schließt an, dass man in den sozialen Medien sehen müsse, was passiere und digitale Plattformen nutzen müsse, um Schüler/innen da zu erreichen, wo sie ihre Informationen beziehen würden. Seine Schlussfolgerung: „Ich arbeite nicht mit dem Schulbuch. Ich verwende nur digitale Lernplattformen." Der Fall Roswitha Lange (BG, Vorarlberg) zeigt auf, dass die Darstellung im Schulbuch ihrer Empfindung nach nicht gut genug funktioniere: „Ich thematisiere auch, dass in dem aktuellen Schulbuch, Comics drin sind, die ich nicht gut finde." Das sind nur einige Beispiele, die erklären, warum im Gesamtsample weniger auf das Schulbuch zurückgegriffen wird, sondern verschiedene andere Medien und Materialien hinzugezogen werden. Im Folgenden findet sich eine Bestandsaufnahme jener Unterrichtsmittel, die als wertvoll angesehen werden. Vor allem in Bezug auf fiktive Literatur/Filme ist sich das Sample nicht einig. Diese Ambivalenz wird im Folgenden wiedergegeben und problematisiert. Ab dem Kapitel 3.1.3 ist der Text als Zusammenfassung eines gelungenen Einsatzes von Unterrichtsmaterialien zu lesen.

### 3.1.2 Fiktive Literatur und Filme

Vielfach wird auf fiktive Literatur und Filme hingewiesen, da aus Sicht der Lehrkräfte diese Materialien Identifikation für Schüler/innen erlauben würden. Genannt werden v.a. zwei Buchverfilmungen: Schindlers Liste (12/30 Interviews) und Der Junge im gestreiften Pyjama (6/30 Interviews, zum Teil gemeinsam mit dem Buch, zum Teil nur als Film erwähnt). Dass gerade diese beiden Geschichten so häufig genannt werden, ist zentral, denn auch Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus S. Davidowicz weist in den bereits weiter oben erwähnten Vorlesungen an der Sigmund Freud PrivatUniversität darauf hin, dass auf diese beiden Buchverfilmungen bzw. Bücher häufig im Schulunterricht zurückgegriffen wird, dies allerdings ohne kritische Problematisierung der Darstellungsnarrative (Ästhetisierung, Über-Emotionalisierung, etc.) sowie der historischen Ungenauigkeit, die mehr zur Mythenproduktion und weniger zur differenzierten Auseinandersetzung und Aufklärung beitragen. Gleichzeitig muss betont werden, dass es in unserer Stichprobe auch kritische Stimmen gegenüber fiktiver Literatur bzw. Filmen gibt: Einerseits, weil Filme sehr lange dauern und damit viel wertvolle Zeit des Unterrichts wegnehmen würden, andererseits üben Lehrkräfte in ein paar wenigen Fällen auch prinzipielle Kritik an der Eignung fiktiver Filme/fiktive Literatur. So stellt Ruth Schmidt (BG, Wien Innenbezirk) fest:

> „Und zwar ist das zum Beispiel der *Pyjama*. Das wollen die Kinder immer sehr gerne lesen. Davon wird dezidiert abgeraten. Das erkläre ich Ihnen dann auch immer. Sie kennen das Buch, glaube ich, aus irgendeinem Schulbuch. Dann gibt es *Die Bücherdiebin* zum Beispiel, das würde ich auch nicht lesen. Da gibt es wirklich einige Ungenauigkeiten mit den Jahreszahlen und mit dem zeitlichen Ablauf. Das muss es auch nicht wirklich sein. Über das Pyjama-Buch gibt es die Kritik, dass das Thema verharmlost wird, in dem diese kindliche Perspektive so unglaublich naiv ist. Und deswegen habe ich mich der Kritik angeschlossen und es nicht gelesen."

Die Lehrerin erwähnt in diesem Kontext eine Liste[8], die auch vom Jüdischen Museum Berlin inspiriert ist, denn darin finden sich auch Vorschläge, was nicht gelesen werden sollte. Dies erachtet die Lehrkraft als unterstützend. Diesbezüglich scheint es für das Lehrpersonal immer noch mehr Aufklärung in Bezug auf die Gefahren zu brauchen, die mit diesen didaktischen Mitteln einhergehen, denn auffällig ist, dass Lehrkräfte mit dem Filmeinsatz vor allem auf Identifikation und emotionale Involvierung zielen: Filme sollen berühren und einen persönlichen Zugang eröffnen. Dass *Der Junge im gestreiften Pyjama* in den Interviews so häufig positiv erwähnt wird, dürfte wesentlich damit zusammenhängen, dass die Geschichte aus der Perspektive eines Kindes erzählt wird und Lehrkräfte annehmen, Schüler/innen könnten sich darüber leichter mit dem Geschehen verbinden. Dieser Grundgedanke ist plausibel. Zugleich zeigt sich hier ein deutlicher Unterstützungsbedarf: Lehrkräfte sollten nicht nur im Anliegen, den Holocaust mittels Einsatzes verschiedener, interaktiver Medien, die die Involvierung von Schüler/innen fördern, ernst genommen werden, sondern auch mit didaktisch tragfähigen Alternativen zu problematischen Emotionalisierungen ausgestattet werden. Im weiteren Verlauf des Forschungsberichts werden daher verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie emotionale Betroffenheit und Involvierung auch auf der Basis historisch belastbarer Materialien gestaltet werden kann, etwa durch die Arbeit mit Archivquellen, der Rekonstruktion von Lebensgeschichten, gut vorbereitete und begleitete Gedenkstätten- und/oder Museumsbesuche oder digitale-interaktive Angebote, wie beispielsweise das DHM, das bereits beschrieben wurde.

### 3.1.3 Aufbereitung historischen Materials im Kontext von Dokumentationen, Romanen und Zeitzeugenberichten

Neben dem Einsatz fiktiver Literatur und Filme kamen auch autobiographische und dokumentarische Filme und Bücher zum Einsatz, darunter: *Anne Frank* (10/30, zum Teil als Buch, zum Teil als Film erwähnt), *Abschied von Sidonie* (4/30), und *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* (3/30 Interviews, zum Teil als Buch, zum Teil als Film erwähnt). Daneben betont Anita Schweiger (MS, Wien Außenbezirk) die Bedeutung von Zeitzeugen-Berichten (früher schriftlich, heute digital), auch im Kontext von Dokumentarfilmen. Sie erwähnt Erika Freeman als Beispiel für eine Zeitzeugin, deren Berichte die Schüler/innen berühren würden. Sie zeige *Kinder im Krieg* und Dokumentationen über die Befreiung von Mauthausen und Auschwitz. Anton Freiberger (BHS, Vorarlberg) verweist auf die Möglichkeit, sich über ZDF-Info zu informieren und erwähnt Bücher wie *Der Engel von Auschwitz* von Harald Walser. Ruth Schmidt (BG, Wien Innenbezirk) nennt darüber hinaus das wenig eingesetzt Medium Radio:

> „Und da habe ich dann auch ein Ö1-Hörbild dazu gemacht (…) Und das höre ich mir auch immer mit den vierten Klassen an, das dauert 50 Minuten. Radio im Unterricht so unterrepräsentiert. Man sieht immer, wenn ich dann sage: ‚Wir hören jetzt was von Ö1,'[9] Fragen Sie ‚Wo ist das Bild mit dem Beamer?', Nicht angemacht?' (…) Wir haben recht eng am historischen Material nachvollzogen, wie sich das ergeben hat, dass die Widerstandsgruppe sich zusammengefunden hat und den Mut dafür aufgebracht hat."

8 ↗ https://www.jmberlin.de/lesenswerte-buecher-zu-nationalsozialismus-und-holocaust, abgerufen am 15.04.2026

9 ↗ https://oe1.orf.at/widerstand, abgerufen am 15.04.2026

### 3.1.4 Die Arbeit mit Lebensgeschichten und Biografien

Den Dokumentarfilmen nahe steht die Arbeit mit Biografien und Archivmaterial, das von Lehrer/innen in interaktiven Übungen mit den Schüler/innen eingesetzt wird, um diese zu involvieren. So berichtet etwa Roswitha Lange (BG, Vorarlberg):

> „Ja, und die konkreten Biografien. Ja. Also, wenn es jetzt darum geht, oder wo gelingt das Arbeiten dann ist einfach bei mir zumindest immer, wenn es irgendwie persönlich wird, dann geht es am besten. Und ich war beim Allgemeinen Entschädigungsfonds für Opfer des Nationalsozialismus und habe dort einfach auch bestimmte Fälle betreut. Und wenn ich dann davon erzähle, dann merke ich einfach auch, das Interesse ist ein anderes. Das ist, wie wenn wir einfach irgendeine Seite im Buch lesen. (…) Ja, weil man sich mehr damit identifizieren kann wie irgendeine abstrakte Zahl."

Der Fall Ben Bergert (MS, Vorarlberg) kann anderen Lehrkräften wertvolle Einblicke in Bezug auf den Einsatz von Archivmaterial und die Rekonstruktion von Lebensgeschichten bieten. Auch er betont, dass die Personalisierung durch Biografien eine stärkere Wirkung erzielt als abstrakte Zahlen oder schockierende Bilder:

> „Ich arbeite lieber mit einer Einzelbiografie, die zum Beispiel einen Bezug hat zu… Ja. eine Biografie, die eine Lebensgeschichte erzählt eines konkreten Menschen mit nicht so viel Jahreszahlen, nicht mit einer starken Betonung auf historischen oder politischen Strukturen im Hintergrund, sondern es geht wirklich um diese Lebensgeschichte."

Dieser Ansatz mache das Thema für die Schüler/innen nahbarer und fördere ihre Empathie, indem sie sich mit konkreten Schicksalen auseinandersetzen können, wie etwa dem eines lokalen Lehrers als Täter oder einer jüdischen Säuglingsfürsorgeschwester als Opfer. Dies sind im Fall Bergert zwei konkrete Beispiele für den Einsatz von Biografien (einer Täterbiografie, einer Opferbiografie), die er als Unterrichtsmittel einsetzt. Sie werden in weiterführenden Unterkapitel noch näher beschrieben. Ein weiterer zentraler Punkt in Bergerts Methodik ist der regionale Bezug. Er ist überzeugt, dass die Verankerung der Thematik in der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen entscheidend ist:

> „Wenn man zum Thema Holocaust sprechen [möchte], dann ist es mir ein Anliegen, das nicht nur als etwas darzustellen, das irgendwo stattgefunden hat in Polen oder in anderen Gebieten Osteuropas, und das mit Menschen zu tun hat, die von irgendwo jetzt wieder unter Anführungszeichen deportiert wurden, sondern auch die Verbindung herzustellen hier zum Beispiel (nennt Ort der Schule in Westösterreich), wo wir bis 1938 eine jüdische Gemeinde hatten."

Diese Betonung der Bedeutung des Lokalen ermögliche es, dass Schüler/innen eine persönliche Verbindung zur Geschichte herstellen und erkennen, dass die Ereignisse nicht nur weit entfernt, sondern auch vor ihrer Haustür stattfanden. Auch der Fall Christiane Ohm (BG, Niederösterreich) betont die Wichtigkeit der Arbeit mit lokalen Quellen. Sie nutzte auch Archivmaterial einer Schule, in der sie arbeitete, über jüdische Schüler aus dem Jahr 1938:

> „Ja, und dann habe ich im [Zentralen] Gymnasium, ich war bei einer Veranstaltung zur politischen Bildung, bei einer Fortbildung und es war 1988, und die haben gesagt, wir sollen ins Archiv gehen, da werden wir sicher einiges finden. Und ich habe damals diese Kataloge gefunden und da waren 40 % jüdische Schüler und da waren die Kataloge und die sind da unten geschlummert und ich habe die heraufgeholt."

Durch die Arbeit mit Biografien fördere er, sagt Bergert, zudem die Differenzierung und analytischen Fähigkeiten der Schüler/innen. Er möchte, dass sie die Komplexität der Beteiligung erkennen und nicht in Schwarz-Weiß-Denken verfallen: „Ich möchte ein bisschen zu einem differenzierten Bild kommen. Ja, nicht alle waren gleich, aber es braucht viele, um den Nationalsozialismus am

Laufen zu halten. Und es braucht viele, eben arbeitsteilig, um den Holocaust zu ermöglichen." Er nutze dafür auch ein „Grid"[10], um die Abstufungen von Täterschaft und Widerstand zu veranschaulichen: „Da gibt es verschiedene Begriffe. Da kann man dann zuordnen, okay, das ist immer der Hintergrund."

Der Einsatz von Archivmaterial ist für Bergert unerlässlich, um die Lebensgeschichten greifbar zu machen. Er integriert Bilder, Zitate und Originaldokumente. Dabei legt er großen Wert auf Quellenkritik, besonders im Umgang mit Bildern und viralen Memes. Er fragt: „Was zeigt das Bild? Wer hat das gemacht? Mit welcher Absicht hat man zum Beispiel dieses Foto gemacht?" Auch die Rekonstruktion von Biografien anhand von Todesanzeigen oder Obduktionsberichten gehört zu seinem Repertoire. Da viele regionale Biografien und Themen nicht in Schulbüchern zu finden sind, erarbeitet Bergert einen Großteil seiner Unterrichtsmaterialien selbst. Er nutzt dafür Fachliteratur, Online-Publikationen, Tageszeitungen, Fortbildungen und den Austausch mit Historiker/innen. Konkret strukturiert er den Unterricht wie folgt:

1. Zunächst beginnt er mit einer aktiven *Vorwissensabfrage*, um die Schüler/innen dort abzuholen, wo sie stehen. Er lässt sie formulieren: „Was weiß ich über Nationalsozialismus und Holocaust? Was möchte ich über Nationalsozialismus und Holocaust wissen?" Dies dient nicht nur der Aktivierung, sondern auch der Identifizierung von Interessen und möglichen Missverständnissen, die im weiteren Verlauf des Unterrichts aufgegriffen werden können.

2. Bevor er in konkrete Ereignisse eintaucht, erklärt er die *Kernkonzepte* des Nationalsozialismus: „Was sind wesentliche Gedanken, die dahinter stehen? Was bedeutet das, wenn wir über Sozialdarwinismus sprechen? Was bedeutet das, wenn wir über – unter Anführungszeichen – die Volksgemeinschaft sprechen und die Leute, die nicht Teil der Volksgemeinschaft sein konnten?" Dies geschieht oft mithilfe einer visuellen Übersicht, die zentrale Begriffe und Zusammenhänge ordnet und als Orientierungshilfe dient.

3. Dann kommt es zur *biografischen und regionalen Verankerung*, wobei er auf bereits aufbereitete historische Materialien lokal für das Bundesland Vorarlberg setzt[11] und sowohl Täterbiografien als auch Opferbiografien im Unterricht bearbeitet:

   „Da gibt es gutes Bildmaterial, da gibt es Biografien, die Publikationen sind online, die kann man sich runterladen. Dann natürlich, es gibt überall noch ein Portal Anno[12], die Tageszeitungen sind zugänglich. Es gibt eine Fülle an Möglichkeiten zur Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule. Es gibt Vorträge, die Historikerinnen und Historiker sind auch ansprechbar. Und ja, das war so der Hintergrund und das waren so die sag ich jetzt mal Orte, an denen ich immer wieder angedockt habe."

Für die Täterseite nutze er beispielsweise die Biografie eines „normalen Mannes" wie eines Lehrers. Er beginnt mit einem Bild, fragt die Schüler/innen, was sie sehen, und baut die Geschichte schrittweise auf, indem er Zitate und Dokumente einbezieht. Dabei ist ihm wichtig, die Schüler/innen zur Differenzierung anzuleiten: „Ich möchte ein bisschen zu einem differenzierten Bild kommen. Ja, nicht alle waren gleich, aber es braucht viele, um den Nationalsozialismus am Laufen zu halten."

Analog dazu stellt er eine Opferbiografie vor, wie die einer jüdischen Säuglingsfürsorgeschwester, die sich das Leben nahm. Auch hier nutzt er verfügbares Archivmaterial wie Todesanzeigen und Berichte, um die Geschichte lebendig zu machen, selbst wenn kein Foto existiert. Diese Geschichten werden mit dem lokalen Umfeld der Schule verknüpft, um die Nähe der

10 Ein Grid bezeichnet ein Ordnungsschema bzw. Zuordnungsraster für verschiedene Rollen im Nationalsozialismus. Der von uns befragte Lehrer nennt in diesem Kontext den deutschen Historiker Proske. Für mehr Information zu den Ansätzen des Historikers siehe die Quelle Meseth et al. (2004), die im Literaturverzeichnis auf Seite 41 dieses Forschungsberichts angeführt ist.

11 u. a. ↗ https://www.malingesellschaft.at/, abgerufen am 15.04.2026

12 ↗ https://anno.onb.ac.at/, abgerufen am 15.04.2026

Ereignisse zu verdeutlichen: „Das ist eine Biografie eines Opfers. Die Frau hat 20 Jahre hier gearbeitet und sich 20 Jahre lang verdient gemacht." Diese Art der Aufbereitung erfordere viel Zeit und Eigeninitiative von ihm, was er gleichzeitig auch als einen Weg sieht, Authentizität in den Unterricht zu bringen:

> „Beim Schulbuch bleiben kann jeder. Ja, es gibt auch noch was daneben, und ich glaube schon ein bisschen, dass das auch eine, das meine ich jetzt gar nicht arrogant oder so, aber das bekommt schon auch so ein bisschen eine Strahlkraft. Und ist auch authentisch, wenn man dahinterstehen kann."

Die Wichtigkeit, selbst authentisch zu bleiben in der Vermittlung des Holocaust, werden wir im Kapitel 3.2.2 wieder aufgreifen und ausführlicher erörtern.

### 3.1.5 Exkursionen und Gedenkstättenbesuche

Gedenkstättenbesuche sind auch im Sample ein zentrales Element der Vermittlung, wobei die Vorbereitung und die Auswahl der Orte variieren. Jedenfalls wird das KZ-Mauthausen in 25 von 30 Interviews erwähnt und von der großen Mehrheit auch als das am häufigsten besuchte KZ genannt. Die Sichtbarkeit der Gedenkstätte KZ-Mauthausen zeigt sich etwa auch in einer Befragung von Jugendlichen durch Edtmaier (2019, S. 171), in der die Mehrheit der befragten Personen angibt, bereits die KZ-Gedenkstätte Mauthausen besucht zu haben: 60,9% der Jugendlichen mit türkischen, 70,6% mit ex-jugoslawischen und 76,2% mit österreichischen Vorfahren. Andere Erinnerungsorte, wie die Dokumentation Obersalzberg, Schloss Hartheim, das ehemalige KZ-Ebensee oder Auschwitz-Birkenau, wurden dagegen in der Studie von Edtmaier nur selten genannt. 27 von 30 der von uns befragten Lehrkräfte haben Erfahrung mit dem Besuch von KZ- Gedenkstätten im Kontext ihrer Lehre zum Holocaust. Viele Lehrkräfte berichtet allerdings, dass ein solcher Besuch voraussetzungsvoll ist:

So berichtet der Fall Agathe Landtmann (BG, Wien Innenbezirk), dass sie mit Schüler/innen nach Mauthausen aber erst ab 13 Jahren fährt, da sie es für „kontraproduktiv" halte, jüngere Schüler dorthin zu bringen. Besonders ist an ihrem Fall, dass sie die Schüler/innen selbst führt und sie einzeln durch die Gaskammer begleitet:

> „Das heißt, ich habe nicht irgendeinen Guide von dort genommen, sondern habe das selber gemacht, was ich auch zusammenbringe. Und dann bin ich mit jedem Einzelnen in diese kleine Gaskammer gegangen und das war, glaube ich, wichtig. Denn, wäre ich jetzt Psychiater oder Psychologe, eher Psychologe, wäre das eine hervorragende Studienmöglichkeit für was auch immer. Resilienz, Verdrängung, wie Sie wollen. Kann man sicher noch ein paar Sachen sagen und manche sind da hinein. Vor allem die Burschen sind da eher: Aha. Ja, okay. Zack, wieder raus. Und dann draußen haben sie sofort weitergeredet über ich weiß nicht, irgendetwas Banales. (…) Und eher die Mädchen haben das emotional an sich herangelassen, und die musste man begleiten, finde ich. Jetzt hat das natürlich sehr viel Zeit gekostet und wenn da jemand nachgedrängt hat oder andere Besucher nachgedrängt haben, dann habe ich gewartet. Und man kommt ja zuerst beim Krematorium-Ofen vorbei und dann erst zur Gaskammer. Und bei dem Krematorium-Ofen entstehen natürlich Bilder, das ist klar. Ich meine, wir können uns alle selber eigentlich nicht vorstellen. Bis heute haben wir Probleme damit, dass Menschen imstande sind. Aber da geht es noch irgendwie. Das ist irgendwie wie ein Ofen, wo man die Pizza hineinschiebt. Aber wenn sie dann in diesem leeren Raum sind, dann wird das irgendwie. Das Leere macht das Ganze emotionaler. Ich weiß nicht, warum. Das ist halt die Erfahrung von mir jetzt. Und deswegen bin ich dort mit Einzelnen oder zu zweit."

Anita Schweiger (MS, Wien Außenbezirk) thematisiert, dass sie bereits in den 1990er Jahren mit vierten Klassen nach Mauthausen gefahren sei und heute digitale Rundgänge zur Vorbereitung mache. Sie erwähnt, dass Auschwitz digital besucht werden kann. Anton Freiberger (BHS, Vorarlberg) fahre im Rahmen seines Unterrichts an einer HAK regelmäßig nach Mauthausen (einmal pro Jahr), aber auch nach Auschwitz. Lena Starnberg (BG, Wien Innenbezirk) plädiert dafür, auch jüngere

Schüler/innen (vierte Klasse) nach Mauthausen mitzunehmen, da sie diese für reif genug hält, obwohl dies an ihrer Schule nicht üblich sei.

Elisabeth Grund (BG und BRG, Niederösterreich) thematisiert auch die KZ-Gedenkstätte Gusen, sie erzählt aber, dass diese vor allem für die Unterstufe „zu wenig greifbar" gewesen sei:

> „Für die Schüler*innen war es einfach ein bisschen zu wenig greifbar für die vierte Klasse also die Dimensionen. Es war zu wenig. Ja, sie sagen, es war ihnen irgendwie zu wenig vorstellbar. […] Für die Oberstufe, glaube ich, ist Gusen [allerdings] eine ganz gute Anlaufstelle. Wenn sie vielleicht schon in Mauthausen waren in der Unterstufe."

Agathe Landtmann (BG, Wien Innenbezirk) organisiert Fahrten nach Theresienstadt, oft in Verbindung mit dem Besuch der Stadt Prag. Sie betont, dass Theresienstadt „um ein Stückchen weniger emotional als Mauthausen" sei, da es dort keine Gaskammer gibt. Auch das KZ-Dachau wird mehrfach in den Interviews erwähnt (ebenfalls im Fall Anton Freiberger (BHS, Vorarlberg), aber auch in den Fällen Ben Bergert (MS, Vorarlberg), Friedrich Heinz (BG, Vorarlberg), Ramona Fleiter und Susanne Freiberger. Des Weiteren werden jüdische Stätten in Wien/Prag bzw. jüdische Museen besucht, so wird zum Beispiel in vier Fällen Folgendes als besonders positiv erwähnt:

- Agathe Landtmann (BG, Wien) besichtigt mit Schüler/innen den jüdischen Friedhof und das Jüdische Museum in Wien. In Prag besucht sie den alten jüdischen Friedhof und die Synagogen, insbesondere die Pinkas-Synagoge.

- Anita Schweiger (MS, Wien Außenbezirk) macht „Wiener Spaziergänge durch den zweiten Bezirk"[13] und erwähnt den ehemaligen Tempel in der Tempelgasse.

- Antonie Flachsbarth (BG, Wien Innenbezirk) integriert Lehrausgänge ins Jüdische Museum Wien und zum Mahnmal am Judenplatz, um die Erinnerungskultur zu stärken. Sie betont, dass „meine sechste Klassen […] alle ins Jüdische Museum [gehen]. Das ist mir ziemlich wurscht. Das gehört für mich dazu, zu meinem Bildungsauftrag".

- Ben Bergert (MS, Vorarlberg) arbeitet eng mit dem Jüdischen Museum in seiner Nähe (Westösterreich) zusammen und bietet Exkursionen dorthin an, etwa zum jüdischen Friedhof oder zu Gedenkstätten wie Dachau. Er lehnt „Schockpädagogik" ab. So habe etwa eine Kollegin vor kurzem vorgeschlagen, die KZ-Gedenkstätte Dachau im Februar zu besuchen, um die Kälte vor Ort zu spüren. Er bevorzugt lokale Bezüge. Erstens müsse es nicht gleich Dachau sein und zweitens habe er vorgeschlagen, eher im Frühjahr zu fahren, um eine Überemotionalisierung zu vermeiden. Es geht um die Möglichkeit „authentischer, lebensweltnaher Erfahrungen".

### 3.1.6 Übersicht über eingesetzte Archivmaterialien & Digitale Tools

Im Folgenden werden weiter Materialien und Hilfsmittel, die im Sample zum Einsatz kommen, zusammengefasst dargestellt. Die Liste ist als Anregung für Lehrkräfte gedacht:

- Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (DÖW)[14]: Im Fall Lena Starnberg (BG, Wien Innenbezirk) wird eng mit dem DÖW zusammengearbeitet, das ihr Kontakte zu Zeitzeug/innen vermittelt und auch Unterstützung bei der Organisation bietet.

13 ↗ https://www.wienguide.at/, abgerufen am 15.04.2026
14 ↗ https://www.doew.at/, abgerufen am 15.04.2026

- erinnern.at[15]: Diese Plattform wird ebenfalls von Starnberg als wichtige Informationsquelle für Zeitzeugen und Veranstaltungen genannt.

- Sapere aude[16] und ORF-Medienworkshops: Im Fall Elisabeth Grund (BG und BRG, Niederösterreich) werden Angebote von Sapere aude und ORF-Medienworkshops zur Förderung der Medienkompetenz und Quellenkritik genutzt.

- Im Fall Fridolin Bayreuth (FMS, Wien Innenbezirk) wird das Projekt *Remember the Names der Arolsen Archives*[17]. hervorgehoben, bei dem digitalisierte Dokumente bearbeitet wurden. Dies ermöglichte den Schüler/innen einen „praxisnahen Zugang" und führte zu kompetenten Fragen und Hypothesenbildung:

  „Ich habe […] relativ schnell herausgefunden, dass – und da geht es nicht nur um die Erinnerung – alles, was Praxisbezug hat, alles, was so praktisch wie möglich ist, wahnsinnig wichtig bei meinen Schüler*innen ist. Ja, und dasselbe ist es auch bei der Erinnerung. Und da gab es, das ist mir lustigerweise vorgeschlagen worden von derselben Kollegin, die mich gefragt hat, ob ich, ob ich hier teilnehmen möchte, ein wundervolles Projekt von, das wird Ihnen sicher etwas sagen, die die Arolsen Archives oder wie das heißt?"

- Das DHM wird unter anderem von Christiane Ohm (BG, Niederösterreich) als eine Möglichkeit gesehen, „vernetztes, ortsunabhängiges und fächerübergreifendes Lernen" zu ermöglichen, das der Lebenswelt der Schüler/innen entspricht. Christian Mertens (MS, Wien Außenbezirk) sieht ebenfalls Potenzial in innovativen Ansätzen, wie Social Media-Reels und interaktiven Formaten, um historische Inhalte jugendgerecht aufzubereiten. Auf das Potential neuer digitaler Medien gehen wir im Kapitel 3.5 gesondert ein.

### 3.1.7 Bedingungen des Einsatzes von Unterrichtsmaterialien

Lehrmaterialien stehen selbstverständlich nicht für sich. Die Lehrkräfte thematisieren vor allem die nachfolgenden Strategien als grundlegend für den Unterricht im Kontext der Thematisierung des Holocaust:

1. Diskussionen und Kleingruppenarbeit: Viele Lehrende arbeiten mit Diskussionen in Kleingruppen. So setzt Elisabeth Grund (BG und BRG, Niederösterreich) intensive Diskussionen ein – vor allem in der Oberstufe – auch bei kontroversen Themen, und sie verwendet Strategien, wie Kleingruppendiskussionen und das bewusste Durchmischen von Gruppen, um Offenheit und Meinungsvielfalt zu fördern. Sie gibt Leitfragen vor, damit die Schüler/innen in einem „geschützten Rahmen" diskutieren können. Hierbei muss betont werden, dass Grund in einer AHS mit hohem Leistungsniveau unterrichtet und diese Formen des Unterrichts auf der Grundbedingung zu fußen scheinen, dass das allgemeine Leistungsniveau der Schüler/innen hoch ist.

2. Fächerübergreifendes Arbeiten: Fächerübergreifende Projekte werden sehr positiv beurteilt, sind aber aufgrund praktischer Einschränkungen oft schwierig umzusetzen. Jedenfalls wird in 11 von 30 Fällen[18] fächerübergreifendes Arbeiten thematisiert, weil entweder damit schon Erfahrungen gemacht worden sind oder weil es den Wunsch gibt, dass die Schule als Institution Formen der fächerübergreifenden Kooperation mehr fördern und fordern würde. Nicht zuletzt deswegen, weil jedes Fach für sich nur

15 ↗ https://www.erinnern.at/, abgerufen am 15.04.2026
16 ↗ https://sapereaude.at/startseite, abgerufen am 15.04.2026
17 ↗ https://arolsen-archives.org, abgerufen am 15.04.2026
18 Agathe Landtmann, Antonie Flachsbarth, Christian Mertens, Christiane Ohm, Claudia Weber, Egon Martin, Elisabeth Grund, Lena Starnberg (BG, Wien Innenbezirk), Philipp Heuberger, Sarah Tanner (BG, Wien Innenbezirk), Stefanie Seliger.

begrenzte Zeit hat, daran zu arbeiten. Oft funktioniert es, sich mehr Zeit zu nehmen, um das Thema zu behandeln, weil man als Lehrkraft zwei Fächer unterrichtet, die gut zueinander passen: Elisabeth Grund (BG und BRG, Niederösterreich) versucht etwa, Geschichte mit Deutsch zu verbinden, beispielsweise über das Schreiben von Zusammenfassungen von Artikeln zu aktuellen Ereignissen. Aber mehr Teamarbeit wäre wünschenswert:

„(...) zwei Stunden Geschichte [sind] zu wenig. Ich habe es natürlich immer kombiniert mit Deutsch. Man müsste viel mehr fächerübergreifend im Team arbeiten, um das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten."

3. Auch wenn Lehrkräfte „fächerübergreifend" nicht dezidiert als Strategie erwähnen, zeigt sich, dass viele Lehrende sie trotzdem nützen. So etwa im Fall Friedrich Heinz (BG, Vorarlberg) , der den Holocaust sowohl im Geschichts- als auch im Religionsunterricht thematisiert, um die Rolle des Christentums und die Entwicklung antisemitischer Motive zu beleuchten.[19]

4. Aktuelle Bezüge: Eine zentrale Strategie, die das Gros der Fälle betont, ist der Versuch, Aktualitätsbezug herzustellen. Ein wiederkehrendes Thema ist der Nahostkonflikt, den Elisabeth Grund nutzt, um die Diskussion über Völkermord und Völkerrecht zu eröffnen. Der Fall Lena Starnberg (BG, Wien Innenbezirk) betont die Wichtigkeit, den Antisemitismus in der Gegenwart zu thematisieren und auch Ben Bergert (MS, Vorarlberg) erwähnt den Nahostkonflikt, womit allerdings große Herausforderungen für den Unterricht einhergehen, die wir im Kapitel 3.3 noch gesondert adressieren.

## 3.2 Emotionale Involvierung als psychologische Herausforderung

Neben den „Hard Facts" in Bezug auf die Frage, welche Lehrmaterialien und -strategien unter welchen fördernden Bedingungen zum Einsatz kommen, wird in den Daten der Interviews deutlich, dass die Vermittlung des Holocaust im Schulunterricht für Lehrkräfte eine emotional anspruchsvolle Aufgabe ist, die sowohl persönliche Herausforderungen als auch spezifische Dynamiken im Klassenzimmer mit sich bringt. Über die Fälle hinweg zeigt sich, dass Lehrkräfte die potenzielle emotionale Überforderung der Schüler/innen besorgt, und dass sie gleichzeitig mit ihren eigenen Gefühlen und der Notwendigkeit der Authentizität ringen.

### 3.2.1 Mehr Überforderung bei jungen Lehrkräften

Überforderung wird vor allem in jenen Interviews thematisiert, wo es um junge Lehrkräfte geht. Beispielsweise gibt der Fall Sebastian Tallitsch (er verfügt zum Zeitpunkt des Interviews über drei Unterrichtsjahre Berufserfahrung, siehe Tabelle auf Seite 17) an, dass er sich nicht „freuen" würde, den Holocaust zu unterrichten, da es „keines der Themen" sei, „wo ich jetzt sagen würde, ich weiß, dass ich da gutes Material habe, dass ich das gut unterrichten kann". Ihn beschäftigt dabei „so ein bisschen der Gedanke, dass man sich natürlich besser darauf vorbereitet", man muss „Sachen ausprobieren, die natürlich auch nicht funktionieren könnten". Er würde „schon ein bisschen vorsichtiger an das Thema

19 Ein Beispiel aus dem Interview: „Der Holocaust an sich, das 20. Jahrhundert [gehört natürlich zu dem Lehrplan]. Und natürlich mache ich es nicht in epischer Breite, aber eben, dass man sozusagen das vorbereitet, dass man sagt wie kommt es dazu. Weil das fällt ja im 20. Jahrhundert nicht vom Himmel. Natürlich haben wir dann den rassisch biologischen Hintergrund, aber da muss man einfach dazu stehen, auch als Mensch, der selber Religion unterrichtet, dass da natürlich das Christentum oder die Christen da natürlich dem Ganzen Vorschub geleistet haben. Eben diese ganzen Vorwürfe, auch bei Martin Luther gibt es ja Texte. Bzw. wenn man sich dann eben die Zeit des Nationalsozialismus anschaut einerseits die deutschen Christen, andererseits Bonhoeffer und Co. oder auch in der katholischen Kirche die volle Bandbreite."

rangehen, wie jetzt bei einem Thema, das ich schon gut vorbereitet habe“. Er registriert einen „großen Unterschied hinsichtlich der Emotionen und der Reaktion, die generell kommen werden von Schülerinnen und Schülern“ im Vergleich zu anderen Geschichtsthemen.

Auch Philipp Heuberger (acht Dienstjahre zum Zeitpunkt des Interviews) beschreibt in der Rückschau seine anfängliche Nervosität: „Es war eigentlich vor ein paar Jahren in der siebten Klasse. Damals im Zuge der Lektüre der Schachnovelle. Es ist mir dann immer auch wichtig, Personen, also Autorinnen und Autoren vorzustellen oder besonders auf jene zurückzugreifen, die selber auch Migrationsgeschichte haben oder eben eine Exilgeschichte, weil sie fliehen mussten.“ Er betont die gründliche Vorbereitung, da das Thema „unbegreiflich“ ist und man „so viel falsch machen“ kann. Die Angst, das Thema zu verharmlosen oder unbeabsichtigt negative Effekte zu erzeugen, ist im Sample präsent.

### 3.2.2 Emotionale Herausforderungen seitens der Lehrenden

Im Fall Agathe Landtmann (BG, Wien Innenbezirk) wird die eigene emotionale Involvierung besonders deutlich, wenn sie über ihre prägende Erfahrung als Schülerin spricht:

> „Ich kann mich aber erinnern, dass ich einen Griechisch-Lehrer hatte am Gymnasium, der uns in der siebten Klasse (…) den Film *Nacht und Nebel* zeigte. (…) Puh. Das war unpassend. (…) Ich war nicht vorbereitet. (…) Und vielleicht ist es auch diese Erfahrung, die mich dann in der Vermittlung als Lehrer an junge Menschen irgendwie davor bewahrt hat, Fehler zu machen. (…) Ich habe bis zu diesem Zeitpunkt keine Leichenberge gesehen.“

Diese persönliche negative Erfahrung hat ihre pädagogische Haltung maßgeblich geformt und ihre Sorge vor einer Überforderung der Schüler/innen durch explizite Darstellungen begründet. Ihre Aussage „Ich glaube, da machen wir große, also ich schließe mich jetzt nur mit dem Wir ein, da werden große Fehler gemacht. Von wegen: Die Kinder sind heute so reif. Nein, sie sind Kinder!“ zeigt ihre Überzeugung und Sorge, dass die psychische Belastbarkeit von Kindern oft überschätzt werde. Ihre Sorge um die Schüler/innen äußert sich auch in der individuellen Begleitung in Mauthausen, die weiter oben im Text (Kapitel 3.1.5) bereits angesprochen wurde.

> „Und die musste man begleiten, finde ich. Jetzt hat das natürlich sehr viel Zeit gekostet und wenn da jemand nachgedrängt hat oder andere Besucher nachgedrängt haben, dann habe ich gewartet.“

Sie nimmt die emotionale Last der Schüler ernst und stellt deren Bedürfnisse über den äußeren Druck, der durch die Ungeduld anderer Besucher entstehen könnte. Ihre Erleichterung, dass die Schüler/innen die Fingernägel-Spuren in Auschwitz nicht bemerkt haben, unterstreicht ihre Furcht um deren psychische Belastbarkeit, während sie bei sich ihre eigene Involvierung spürt, die sie selbst belastet:

> „Gott sei Dank. (…) Weil das meiner Ansicht nach, dass das ist, wo man am ehesten die den Wahnsinn und die Grausamkeit und das, was bedeutet Tod, was bedeutet zu ersticken. (…) Also, das war das, was mich an Auschwitz am meisten gepackt hat, diese Fingernägel-Spuren. (…) Eigentlich war ich froh. (…) Es ist ihnen etwas erspart geblieben.“

**Angst vor potentieller Retraumatisierung und Vermeidung emotionaler Überwältigung**

Auch der Fall Anita Schweiger (MS, Wien Außenbezirk) drückt Sorgen und Ängste aus, insbesondere im Kontext ihrer Schule, die sich als Mittelschule in einem der Außenbezirke Wiens mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sieht. Sie beschreibt die Situation als „unfassbar mühsam“. Ihre größte Sorge gilt der potenziellen Retraumatisierung ihrer Schüler/innen mit Fluchterfahrung:

> „Man muss da sehr vorsichtig sein, wie man es, das ist nämlich mit etwas, was ich im Laufe der Jahre auch natürlich gelernt habe. (…) Das Thema extrem vorsichtig zu behandeln, weil es so triggern kann, ja,

> weil gerade ein Lager, Lagererfahrungen usw. bei den Kindern Schaden anrichten kann."

Sie habe „diese posttraumatischen Belastungsstörungen im Hinterkopf" und befürchtet, dass ein unsensibler Umgang „in eine aggressive Form umschlagen" kann. Ihre Angst vor unkontrollierbaren Reaktionen zeigt sich auch in Bezug auf die Thematisierung des Gaza-Krieges:

> „Ich bin auch mittlerweile so alt, dass ich sage, schlafende Hunde muss man nicht wecken. Das klingt jetzt vielleicht sehr bequem, aber ich habe ein paar tickende Bomben sitzen. Muss ich jetzt denken. Ja. Ja. Ja. Wo ich nie weiß, explodieren sie oder explodieren sie nicht. Also muss ich nicht noch irgendeinen Zündstoff liefern."

Die Metapher der „tickenden Bomben" verdeutlicht ihre Sorge vor unvorhersehbaren und potenziell als gefährlich wahrgenommenen emotionalen Ausbrüchen im Klassenzimmer.[20] Dass sie mit psychologischen Konzepten operiert („posttraumatische Belastungsstörung"), zeigt, dass es wichtig ist, in Schulen über psychische Belastungen und Störungsbilder aufzuklären. Hier zeigt sich also Bedarf psychologischer Arbeit in Schulen. Lehrkräfte beschreiben also die Befürchtung, durch die Thematisierung des Holocaust potenzielle (Re-)Traumatisierungen oder depressive Gefühle auszulösen. Sie suchen nach Wegen, die Inhalte zu präsentieren, ohne zu schockieren oder zu stark zu involvieren. Im Fall Antonie Flachsbarth (BG, Wien Innenbezirk) wird dies wie folgt formuliert:

> „(...) mir ist es ganz wichtig, bei aller Betroffenheit oder bei allem. Manchen geht das wirklich zu Herzen, manchen Schülerinnen und Schülern. Das merke ich, dass sie trotzdem irgendwie eine gesunde Distanz dazu behalten, dass es nicht ihre Schuld ist. Dass es jetzt aktuell auch in ihrer in gewissem Maße in ihrer Macht steht, so etwas zu verhindern, wie ein Schüler angemerkt hat. Und das also, dass sie da jetzt nicht irgendwie komplett hineinkippen in irgendeine Art von Quasi-Depression, sondern dass es das ist einfach auch als Diskussionsgrundlage nehmen, als Wissensgrundlage etwas haben, aber selbst schon auch eine Distanz dazu haben."

Ihr Umgang damit ist, den Fokus auf die Reflexion über Verantwortung zu legen und ggf. zu distanzieren. Es zeigt sich also, dass die Balance zwischen Involvieren und Engagieren für Lehrkräfte nicht einfach zu halten ist und schnell zu einer „Überbelastung" führen kann. Es handelt sich aus unserer Sicht um eine genuin psychologische Leistung, bei der Lehrkräfte in Zukunft unterstützt werden sollten (siehe Schlussfolgerungen dieses Berichts). Das geht auch mit der Forderung nach einem „authentischen Unterricht" einher, den Lehrende immer wieder erwähnen. So äußerte etwa Barbara Agert (BS Handel, Wien Außenbezirk) eine „unfassbare Scheu" vor Gedenkstättenbesuchen, da diese emotional „zu stark" für sie persönlich seien. Sie betont, dass der Unterricht „authentisch" sein muss und zur Persönlichkeit der Lehrkraft passen sollte, um zu gelingen. Antonie Flachsbarth (BG, Wien Innenbezirk) zieht sich in ähnlicher Art und Weise gerne auf die Sachebene zurück:

> „Ich habe keine Wörter dafür, das zu beschreiben, was im Holocaust passiert ist. Ich kann euch die Fakten vermitteln. Ich kann euch diskutieren lassen, darüber oder mit mir diskutieren, aber letztlich fehlen auch mir die Worte dazu. Ich denke, diese Art von Ehrlichkeit ist ganz wichtig."

Sie will diese Aufrichtigkeit als Brücke zu den Schüler/innen nutzen, die es als „entlastend" empfinden, wenn sie merken: „Okay, es geht auch den Lehrerinnen und Lehrern so." Dies schaffe eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit, in der auch schwierige Emotionen zu besprechen sind. Der Fall Ramona Fleiter (HAK, HASCH, Vorarlberg) schildert eine sehr prägende Erfahrung mit einer Schülerin mit schwerer körperlicher Behinderung, die sie unter Tränen bat, das Thema Euthanasie auszulassen, da sie es „emotional nicht ausgehalten" habe. Fleiter reagierte darauf mit Verständnis:

20 Anmerkung: Die Passage bzw. das direkte Zitat dokumentiert die Sorge einer einzelnen Lehrkraft vor schwer vorhersehbaren Reaktionen. Sie erlaubt keine Diagnose psychischer Störungen.

„Ich habe sie mir einfach nur angeschaut und in einer Zehntelsekunde, ohne dass sie irgendwas gesagt hat, habe ich verstanden, was sie mir sagen möchte." Sie ging auf die Bitte ein und strich das Thema für die Klasse.

**Umgang mit kontroversen Diskussionen**

Lehrkräfte müssen in der Lage sein, auf spontane, emotional aufgeladene Fragen zu reagieren, die sie selbst involvieren. Der Fall Barbara Agert (BS Handel, Wien Außenbezirk) beschreibt eine Situation, in der sie mit der Frage konfrontiert wurde, welche Seite sie im Nahostkonflikt einnehme.

> „Na ja, wie das losgebrochen ist mit dem Überfall der Hamas hat mich auch eine Klasse gefragt, auf welche Seite ich mich stelle. Und dann habe ich ihnen erklärt, warum das nicht funktioniert. Aber die haben das eigentlich gut nehmen können. Auch das, dass ich sage, das geht einfach nicht, weil ich konnte ihnen oder hab ihnen dann einen ganz kurzen historischen Abriss über diesen Landstrich geben können. Das ist halt, weil ich das Hintergrundwissen habe."

Sie versucht, faktenbasiert zu bleiben und die Komplexität darzulegen, anstatt eine persönliche Meinung zu äußern, um die Schüler/innen nicht zu beeinflussen. Gleichzeitig ziehe sie aber klare Grenzen in Bezug auf strafrechtlich relevante Äußerungen:

> „Wir haben auch einen Fall gehabt, wo eine Schülerin gedacht hat, es ist lustig, jemanden aus einer anderen Klasse ja auch noch etwas entgegenzuschmettern, was eigentlich im Bereich der Wiederbetätigung ist. Der Lehrer, der dort involviert wurde (…) hat das entsprechend weitergemeldet an mich. Er hat gesagt, wir werden das besprechen in der Klasse. Er wird alle Lehrpersonen, die in der Klasse unterrichten, aufmerksam machen, was vorgefallen ist. Sie sollen bitte darauf achten, ob sich das wiederholt. Und diese, die Beschäftigung damit, die Aufklärung darüber, die Rolle, die gewisse Sätze, Wörter einfach haben, auch in Bezug auf eine strafrechtliche Relevanz dürfte funktioniert haben, weil ich sonst jetzt nichts gehört habe. Aber ich habe dann auch gesagt, der nächste Schritt ist, dass die betreffende Person in der Direktion sitzt, und dass es eine Anzeige gibt. Und das müssen sie wissen."

Ben Bergert (MS, Vorarlberg) geht ähnlich vor, wenn er mit „Free Palestine-Stickern" im Schulhof konfrontiert wird:

> „Okay, ich frage dann gerne okay, woher habt ihr das? Warum habt ihr das aufgehängt? Welche Gedanken habt ihr dazu? Und so, dass ein bisschen nutzbar zu machen."

Einerseits gehe es darum, einen Dialog herzustellen, andererseits darum, klare Grenzen zu ziehen:

> „Ich bin jetzt nicht der, der sich hinstellt mit erhobenem Zeigefinger und sagt ‚ganz schlimm und weg' und ‚wer war das?' und ‚ich rufe eure Eltern an!'. Das bringt doch alles nichts. Und dann, ich würde gern Verantwortung für die Situation übernehmen, indem man eben das besprechbar macht (…). Gleichzeitig ist mir ganz wichtig, es sind nicht alle Dinge verhandelbar. Okay, also ich stehe für was als Lehrperson, oder? (…) Es sind Fragen des gegenseitigen Respekts nicht verhandelbar."

Deutlich wird also ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen dialogischer Offenheit und der klaren Verteidigung demokratischer Grundwerte, das für Lehrkräfte emotional anspruchsvoll ist.

### 3.2.3 Emotionale Reaktionen seitens der Schüler/innen

Die Emotionen der Schüler/innen sind vielfältig und werden von den Lehrkräften als Ausgangspunkt für den Unterricht genutzt. Prinzipiell erzählt das Gros der Fälle von großem Interesse und von großer Betroffenheit, insbesondere wenn persönliche Bezüge hergestellt werden. Im Fall Barbara Agert ist es bspw. eine Schülerin, die oft auf den Ukraine-Krieg Bezug nimmt, weil sie davon betroffen ist. Bergert berichtet von emotionalen Reaktionen bei Themen wie NS-Euthanasie: „Ich habe auch Schüler, die dann schon berichtet haben: ‚Ich habe

einen behinderten Bruder. Was wäre mit dem passiert?'" Diese emotionalen Reaktionen werden von den Lehrkräften als Chance gesehen, das Thema zu vertiefen und eine persönliche Relevanz herzustellen. Insgesamt zeigt sich auch im Sample dieses Projekts, dass das Interesse der Schüler/innen mit Migrationshintergrund am Unterricht über den Holocaust prinzipiell positiv dargestellt wird. Ähnlich ist es auch bei Edtmaier (2019), die für ihre Untersuchung hervorhebt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund grundsätzlich von ihren Lehrer/innen als am Unterricht über den Holocaust interessiert beschrieben werden. Dies sind Fremdeinschätzungen einzelner Lehrkräfte und keine direkte Messung bei Schüler/innen.

Der Fall Maria Wollner (BG, Salzburg) stellt etwa fest, dass Schüler/innen „generell alles, wo es um Krieg geht" sehr spannend finden und „sobald sie im Zweiten Weltkrieg oder so, da spitzen sie schon die Ohren". Ramona Fleiter (HAK, HASCH, Vorarlberg) erklärt dieses Interesse damit, dass „diese archaischen Gefühle, (...) diese archaischen Codes sehr stark in dem Thema zum Ausdruck kommen. Also das ist ja Angst, Tod, Elend, Kummer, Leid." Sie betont, dass „alles was mit viel Emotionen behaftet ist, (...) interessant" ist. Egon Martin (HLW, Kärnten) berichtet, dass die Resonanz der Schüler/innen auf die Thematisierung des Holocaust und politischer Bildung überwiegend positiv ist und seine Schüler/innen den breiten Horizont des Lehrers und die Möglichkeit, über den Tellerrand des Fachunterrichts hinaus zu diskutieren, schätzen würden. Er merkt auch an, dass die Klasse zumeist (wenn auch nicht immer) still ist und zuhört, wenn er über solche Themen spricht. Elisabeth Grund (BG und BRG, Niederösterreich) erwähnt, dass Schüler/innen in der zweiten Klasse bereits fragen, wann sie „endlich" den Zweiten Weltkrieg behandeln, was auf ein frühes Interesse hindeutet. Sie stellt auch fest, dass der Holocaust für die Schüler/innen „Tatsache" und nicht diskutierbar ist, was auf ein grundlegendes Verständnis hinweist. Lena Starnberg (BG, Wien Innenbezirk) bestätigt ebenfalls ein großes Interesse der Schüler/innen am Holocaust. Sie berichtet, dass Schüler/innen bereits in jungen Jahren (Volksschulalter) ein starkes Interesse an dem Thema zeigen und oft schon Vorwissen aus dem Elternhaus mitbringen (AHS, Wien Innenbezirk). Sie erwähnt auch, dass Schüler/innen bei Zeitzeugenbegegnungen „gar nicht mehr aufhören konnten, Fragen zu stellen" und „sehr engagiert" waren. Das Interesse an dem, was passiert ist, sei nach wie vor sehr groß und habe sich nicht verändert. Auch aus Schulen mit höherem Migrationsanteil wird Positives berichtet: Matthias Freund (HAK, HASCH, Wien Außenbezirk) erzählt von einer „sehr guten Klasse", die dem Thema „prinzipiell sehr interessiert und offen und neugierig gegenübergestanden ist". Er merke, dass „das Interesse auf beiden Seiten da" war und „laufend auch nach mehr verlangt" wurde. Dieses Interesse war sogar „größer als jetzt bei anderen Themen in diesem Fach". Er erklärt dies unter anderem damit, dass „Leistungsträger und -trägerinnen drinsitzen, die viel nachfragen und durch Nachfragen der Schüler und Schülerinnen, diese Nachfragen, die quasi von den eigenen Peers kommen, sind dann immer interessanter".

Gleichzeitig spricht der Fall Barbara Agert (BS Handel, Wien Außenbezirk) auch von einer „eigenen Wehleidigkeit" bei manchen Schüler/innen, die „nicht wirklich gelernt" hätten, „auch etwas auszuhalten". Dies stelle insofern eine Herausforderung dar, als es die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit schwierigen Themen beeinträchtigen kann. Und Sebastian Tallitsch beobachtete, dass das Wort „Juden" oder „Holocaust" bei Schüler/innen bereits in der zweiten Klasse „Gelächter oder Irritationen" auslösen könne. Der Lehrer frage dann nach: „Warum jetzt diese Reaktionen?" Allerdings komme diesbezüglich wenig von den Schüler/innen zurück. Er sagt: „Keine Ahnung" ist die häufige Antwort. Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte versuchen, eine Balance zwischen der Vermittlung der historischen Fakten und der Schaffung eines sicheren Raumes für emotionale Auseinandersetzung zu finden. Dabei sind sie auf ihre eigene Authentizität, didaktische Flexibilität und die Fähigkeit angewiesen, Grenzen zu vertreten, während sie gleichzeitig den Dialog mit den Schüler/innen aufrechterhalten. Vor allem im Kontext des Nahostkonflikts wird dies immer wieder zum Thema, nicht zuletzt in Klassen, in denen verschiedene Migrationsgeschichten der Schüler/innen aufeinandertreffen. Dies wird im Folgenden Kapitel 3.3 genauer dargestellt.

# 3.3 Herausforderungen in der Thematisierung des Gegenwartsbezugs

Wie in Kapitel 3.1.7 bereits erwähnt, ist sich die Mehrheit der befragten Lehrkräfte einig, dass die Herstellung eines Gegenwartsbezugs in der Thematisierung des Holocaust wichtig ist, um Schüler/innen in das Thema zu involvieren und dem demokratischen Bildungsauftrag der Schule nachzukommen. Gleichzeitig bringt es dieser Gegenwartsbezug mit sich, dass öffentliche Debatten, die auch außerhalb der Schule zum Teil auf problematische und polemische Art und Weise stattfinden, den Schulunterricht in Klassen mit heterogenen Hintergründen prägen.

Der Fall Fridolin Bayreuth (FMS, Wien Innenbezirk) beschreibt eine Situation, in der die Thematisierung des Holocaust in eine Diskussion über den Jugoslawienkrieg übergegangen sei, da viele Schüler/innen familiäre Bezüge dazu hatten. Er merke, dass dies „etwas triggert" und „sehr heikel" ist, da „Erinnerung niemals eine Konstante" sei und „kultursensibel'" gearbeitet werden müsse. In solchen Momenten sei es entscheidend, „Diskussionsbedarf" zu erkennen und den Schüler/innen „Raum zu geben". Die Fähigkeit, solche sensiblen Diskussionen zu moderieren, sei eine große Herausforderung, bei der Lehrkräfte Unterstützung benötigen könnten.

Der Fall Friedrich Heinz (BG, Vorarlberg) spricht in diesem Kontext auch die Herausforderung an, mit gefestigten Meinungen umzugehen, die Schüler/innen von außerhalb des Unterrichts mitbringen: „Mir kommt es vor, momentan geht es eher in die Richtung, dass sie sich die Informationen woanders holen, und dass die oft schon relativ gefestigt sind und dass man im Unterricht sich nicht groß aus der Deckung" wagt. Er erlebe dabei auch eine gewisse Unsicherheit („mulmiges Gefühl"), insbesondere wenn er mit Schüler/innen arbeite, deren familiäre Bezüge in jene Region reichen.

Dies deutet auf einen Bedarf an Strategien hin, wie man mit emotional aufgeladenen und gefestigten Meinungen umgeht, ohne die Schüler/innen zu verprellen und damit Dialog zu verunmöglichen. So berichtet der Fall Egon Martin (HLW, Kärnten), dass er auch rechte Meinungen toleriere, um im Gespräch zu bleiben: „Ich akzeptiere das voll und ganz, dass er rechte Parteien wählt. Von ganzem Herzen. Akzeptiere es, auch wenn ich es nicht bin oder ob es nicht meine politische Einstellung ist. Und das spüren die Schüler." Dass so etwas nicht immer einfach ist und die Lehrkräfte an die eigenen Grenzen führt, zeigt das folgende Beispiel: Elisabeth Grund (BG und BRG, Niederösterreich) erwähnt, dass sie in einer Diskussion über den Gazastreifen einmal „echt mal laut" wurde und die Diskussion beendete, weil ein Schüler „gar nicht andere Meinungen zulässt und wirklich jedem drüberfährt, der was anderes sagt". Dies zeigt die Sorge, dass emotionale Diskussionen eskalieren und eine konstruktive Auseinandersetzung verhindern könnten. Die Lehrkräfte benötigen Unterstützung im Umgang mit solchen Situationen, um nicht nur die Kontrolle zu behalten, sondern auch eine pädagogisch wertvolle Diskussion zu ermöglichen. Sie beschreibt auch, wie im Wahlpflichtfach mit dem Titel Brennpunkte der Erde intensive Diskussionen, insbesondere zum Nahostkonflikt, zu „starken Lagerbildungen" führen. Sie versuche, dem entgegenzuwirken, indem sie „Kleingruppendiskussionen, Leitfragen und das bewusste Durchmischen der Gruppen" einsetze. Es wurden auch noch schwierigere Fälle geschildert: So thematisiert Detlef Obermann (MS, Wien Außenbezirk), wie Schüler/innen sich weigerten, das Wort „Judentum" in den Mund zu nehmen, weil sie glauben, dass es ihren Mund „schmutzig" mache. Nach dem bereits in der Einleitung erwähnten 7. Oktober 2023 – dem Angriff der Hamas auf Israel – äußerten Schüler/innen offen antisemitische Parolen. Diese Äußerungen sind nicht nur verbal, sondern spiegeln eine emotionale Haltung wider, die von „Israelhass, Judenhass, Antisemitismus" geprägt ist, wo Grenzziehungen notwendig werden:

> „Genau durch den 7. Oktober ist etwas passiert, was vorher vielleicht leiser war. Das hat sich natürlich durch die Zuwanderung auch verändert. Aber etwas, was leiser war, wo man noch Scheu hatte, das öffentlich zu sagen, aber eine Haltung hatte und nach dem 7. Oktober mit diesen Demonstrationen, die nicht verboten werden mit diesen Auftritten, natürlich auch mit den Medienberichten, wo ja Israel, wie sagt man so schön, den Propagandakrieg gegen die Hamas verloren hat, traut man sich ganz öffentlich zu sagen. Und das verändert etwas. Jetzt muss ich sagen bei mir in der Schule traut sich keiner mehr, öffentlich zu sagen okay, meine Schüler haben auch schon intern um die Ecke gefragt, ob ich vielleicht Jude bin, weil ich die Juden so verteidige. Auf diese Frage bin ich stolz. Die empfinde ich als Kompliment. Ja, und um die Geschichte ein bisschen zu erzählen, am Gang haben die vierten Klassen eben ‚From the River to the Sea'[21] und ‚Khaybar, Khaybar ya Yahud' gerufen. Alle gemeinsam und die aufsichtführenden Lehrer sind hingegangen. (…) Einer hat weiter gesungen und die [Schüler*innen] sind auf ihn losgegangen. Der musste fast beschützt werden und haben gesagt: ‚Wegen dir wollen wir nicht Schwierigkeiten mit dem Herrn Direktor.' Also nicht ‚Wir haben unsere Haltung verändert', sondern ‚hier äußern wir sie nicht'. ‚Hier bekommen wir damit Probleme'."

Die klare anti-antisemitische Haltung der Schule als Institution wird hier abseits von didaktischen Strategien der Vermittlung als Grundbedingung thematisiert. Sebastian Tallitsch berichtet, dass für ihn der Umgang mit dem Nahostkonflikt in einer Klasse mit hohem muslimischem Anteil eine große Herausforderung darstelle, in der „Hass" und „Antisemitismus" eine sachliche Diskussion nahezu unmöglich machen würden. Er kritisiert in diesem Kontext auch die Rolle von Social Media, speziell von TikTok:

> „Ich habe gesagt ‚woher habt ihr denn die ganzen Informationen?' Also das war immer TikTok. Immer, immer, immer. Und irgendwelche Videos, die gar nichts mit dem Krieg zu tun haben. Und so habe ich mit ihnen nur viel zu Fake News gemacht, aber absichtlich eben nicht zu diesem Konflikt, weil ich nicht wollte, dass sie sofort wieder wollen, dass ich in diese Richtung gehe. Das recht ausführlich gemacht und dann gegen Ende kurz zu der Kriegsmanipulation usw. ja vielleicht das ein oder andere noch geholfen. Dass sie vielleicht mal hinterfragen, aber da war immer die Quelle TikTok oder Telegram. Also diese, diese Apps. (…) Die dann selber kommen mit Informationen, wo ich denke, wie kommen die auf das?"

Der Fall Susanne Freiberger beschreibt eine weitere Situation nach dem Terrorangriff der Hamas auf Israel vom 7. Oktober 2023, in der eine Schülerin eine Palästinenserfahne aufhängte. Diese Situation empfand sie als emotional fordernd:

> „Es war dann eine ganz, ganz harte Diskussion, weil sie natürlich darauf bestanden hat. Sie hat keine Hamas Fahne aufgehängt, sondern eine Palästinenserfahne. Und da ist mir so, also ich war sehr gefordert, sehr gefordert, weil mir da ganz bewusst geworden ist, dass das, was wir alle noch mitbekommen haben im Geschichtsunterricht. Wir müssen irgendwie das Thema Israel, in Deutschland merkt man es ja ganz stark, immer vorsichtig behandeln. Diese Hemmschwelle haben die überhaupt nicht."

Hier wird deutlich, dass die Lehrerin eine gewisse Vorsicht im Umgang mit dem Thema Israel/Holocaust internalisiert hat, was sie in eine schwierige Lage bringt. Sie fühlt sich überfordert, auf die Argumente der Schüler/innen hat sie keine schnelle Entkräftung parat. Im Fall Oskar Michel (MS, Wien Außenbezirk) wird weniger von Vorsicht berichtet, als von der Herausforderung, dass die Schule einerseits ein Ort ist, an dem die

21 „From the River to the Sea" ist eine Parole, die als Negation israelischer Staatlichkeit, jüdischer Selbstbestimmung und als antisemitisch gelesen wird (siehe American Jewish Committee, ↗ https://www.ajc.org/translatehate/From-the-River-to-the-Sea, abgerufen am 15.04.2026). „Khaybar, Khaybar ya Yahud" ist eine explizit judenfeindliche Parole mit historischem Gewaltbezug.

Schüler/innen zum Teil mehr Zeit verbringen als zu Hause, aber gleichzeitig auch ein Ort ist, an dem viel von zu Hause mitgebracht wird. Er beschreibt eine spezifische migrationsgesellschaftliche Unterrichtslage:

> „(…) das auch ganz spannend, wie der Gazakrieg begonnen hat. (…) Es hat ein, zweimal (…) hat es das gegeben, dass in der Früh irgendeiner auf das Smartboard geschrieben hat ‚Free Palestine'. (…) Ich habe das eigentlich sehr locker genommen und nicht als Boshaftigkeit, sondern dass man darüber reden muss. Die Kinder leben in der Realität, und deswegen muss man sie auch dort versuchen abzuholen und schauen: Was machen wir denn? (…) Natürlich ist (…) der Gaza-Krieg schon etwas, was die Kinder auch zu Hause über den Rundfunk [mitbekommen] und eher nicht über Printmedien, es wird eher wenig konsumiert von unseren Familien, die wir haben. Aber es wird schon sehr viel (…) türkisches, arabisches, Al Jazeera, wird sehr viel geschaut. Vor Jahren haben wir die Kinder gefragt, was sie für Fernsehsender [schauen]? (…) Aber sehr viele schauen regelmäßig oder da läuft halt immer eine Serie im Hintergrund. Und ich sage nicht, dass unser Rundfunk nicht auch beeinflussend ist, aber ja, da kamen halt Strömungen aufeinander und Weltanschauungen [die dann in die Schule gebracht werden] (…). Es werden die Konflikte immer in die Schule gebracht, weil die Kinder sind acht Stunden da oder manchmal zehn Stunden und verbringen viel mehr Zeit mit uns aktiv als mit den Eltern. Ja, das ist ganz klar. Aber dadurch entstehen auch Beziehungen. Das ist die große Chance, die man hat. Wenn man das verbockt, dann wird es schwierig. Ja, dann wird es schwierig, zu unterrichten. Dann wird es schwierig, zu leiten, zu führen, zu begleiten. Also dann, dann ist alles schwierig, wenn [die Beziehung] nicht passt."

Politische und religiöse Konflikte werden über Familie und Medien in den Schulalltag hineingetragen. Wenn Konflikte aus Familie, Medien und Weltgeschehen in die Schule hineingetragen werden, reicht bloße Sachvermittlung aus seiner Sicht nicht aus. Entscheidend ist vielmehr, dass Lehrkräfte zu den Kindern ein tragfähiges Vertrauensverhältnis aufbauen.

## 3.4 Bedingungen des Gelingens

Gerade der Faktor Beziehung und Dialog, der nun im vorangegangenen Zitat von Oskar Michel betont wird, erlaubt eine Bedingung des Gelingens aufzugreifen, welche die Integration in Klassen mit hohem Migrationsanteil und die Ausbildung demokratischer Haltungen über die Thematisierung des Holocaust fördern kann. Michel weist darüber hinaus auch darauf hin, dass Klassen in Schulen mit hohem Migrationsanteil in ihrer Zusammensetzung bewusst durchmischt werden sollten, um Dialog zwischen unterschiedlichen Migrationszugehörigkeitsgruppen zu fördern:

> „Wir schauen, wir schauen, dass wir es möglichst gut mischen. Wir schauen, dass wir nicht in einer Klasse von 25 Kindern 25 muslimische Kinder haben, die meisten aus der Türkei oder aus dem arabischen Raum. Das wäre nicht gut, das wäre zu monokulturell. Meiner Meinung nach, weil da kann man davon ausgehen, dass die Kinder sich eines Tages wahrscheinlich auf Arabisch unterhalten werden."

Michel beschreibt Integration also nicht nur als Frage des Unterrichtsgesprächs, sondern auch als Frage der schulischen Organisation, die er genauso bei der heterogenen Zusammensetzung des Lehrpersonals als wichtig erachtet: „Auch finde ich, ist ein guter Lehrkörper genauso durchmischt. Das ist einfach ein Abbild unserer Struktur, unserer gesellschaftlichen [Struktur]." Durchmischung findet sich dann außerdem bei den erlebten Herausforderungen wieder: Neben Berichten über Ablehnung in einzelnen muslimisch geprägten Elternkontexten findet sich auch der Fall eines nichtmuslimischen österreichischen Vaters, der den Kontakt seines Kindes mit einem muslimischen Bildungsangebot zurückwies:

> „Ich kenne [die] Eltern [meiner Schüler] teilweise, diese Fundis ja, weil da war ich selber unsicher. Okay, wenn die jetzt erfahren, dass seit zwei Stunden lang ein jüdischer Schüler mit ihnen geredet

> hat, dann stehen die da auf der Matte und führen sich auf und denken, das darf nicht sein. Also ich habe selber kurz hinterfragt und zurückschreckt, das ist okay, weil wir hatten auch schon das Umgekehrte hier beim Gemeindebau gehabt. [Da haben wir mit einem] türkisch islamischen Kulturverein, der auch Mädchenbildung macht, (...) quasi einfach nur Vermittlungsarbeit mit den Kindern gemacht. Alle arbeiten zusammen. Dann hat ein Vater einen bitterbösen Brief geschrieben, ist reingekommen: er wird uns anzeigen. (...) Er erlaubt nicht, dass sein Kind im Unterricht, in der Schule, im geschützten Bereich, zwei Stunden lang einem islamischen oder einem Moslem zuhören muss. [Das war ein Vater von] einer nichtmuslimischen Schülerin. Ein Wiener [Beamter]."

Nachdem der Interviewer, unser studentischer Mitarbeiter Lukas Schröder, noch einmal den Begriff „Fundi Eltern" aufgriff und nachfragte, woran das erkennbar sei, berichtet er von muslimischen Schüler/innen, die zum Teil aus religiös konservativen Familienhintergründen kämen:

> „Es ist dieses Händegeben. Mittlerweile habe ich mir schon, also ich, ich bestehe nicht mehr drauf. Ich finde, das ist okay. An unterschiedliche Kulturen, wenn es in deren Kultur und vor allem in dieser Strömung der Zeit so ist, dann habe ich kein Problem damit. Auch ein Kopfnicken kann eine Ehrbezeugung sein."

Bzw.

> „(...) und es ist einfach nur dieses Okay, ich weiß, da ist der Mann, da darf man gar nicht die Hand geben. Ist in Ordnung für mich."

Die Passage zum verweigerten Händedruck verweist auf eine alltagspraktische Aushandlung schulischer Normen in migrationspluralen Kontexten. Sichtbar wird dabei ein professioneller Lernprozess: Eine zunächst als Zurückweisung verstandene Verhaltensweise wird später als religiös oder kulturell codierte Form der Distanz und nicht notwendig als Respektlosigkeit interpretiert. Zugleich markiert das Interview eine klare Grenze dort, wo aus solchen Normen Ansprüche auf geschlechtsspezifische Zuständigkeiten oder die Infragestellung weiblicher Autorität im Schulraum abgeleitet werden: „Ja, ich habe ein Problem damit, wenn dann die Väter kommen. Sehr viele. Vor allem von diesen sehr Konservativen, die sagen, sie wollen in eine Klasse, wo ein Mann der Klassenvorstand ist." Integration erscheint damit weder als vorbehaltlose Anpassung an schulische Mehrheitsnormen noch als schrankenlose Akzeptanz aller Differenzen, sondern als fortlaufende Aushandlung zwischen Anerkennung kultureller Praxis und Durchsetzung institutioneller Gleichbehandlung. An dieser Stelle fassen wir nun zusammen, welche Bedingungen in unserer Stichprobe als zentral für das Gelingen eines gedeihlichen Unterrichts genannt werden. Integrationsfördernd wirken sie dort, wo Unterricht nicht nur Wissen vermittelt, sondern gegenseitiges Vertrauen ermöglicht, demokratische Gesprächsnormen absichert und Begegnungen so gestaltet, dass Unterschiede bearbeitbar werden, ohne sie zu verhärten. So erscheint gelingender Holocaust-Unterricht als ein Raum, in dem Zugehörigkeit, Anerkennung und wechselseitiges Verstehen praktisch eingeübt werden können.

- **Vertrauen und Teilen der Last**
  Christiane Ohm (BG, Niederösterreich) hebt hervor, dass die zeitliche Distanz die emotionale Betroffenheit erschwert. Sie betont jedoch, dass der Holocaust „immer noch präsent ist und die Schüler emotional berührt". Sie beschreibt, wie Schüler/innen bei Projekten „total begeistert" und „irrsinnig engagiert" waren. Dies zeigt, dass trotz der Distanz eine emotionale Verbindung hergestellt werden kann, wenn die Methoden stimmen. Ohm betont die Notwendigkeit, den Schüler/innen zu „vertrauen" und sie „selbstständig arbeiten zu lassen", was eine positive emotionale Lernumgebung schaffen kann. Sie rät jungen Lehrkräften, sich zu „vernetzen", um die emotionale Last zu teilen und das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

- **Richtlinien für eine konsequente Haltung für Demokratie und Meinungsfreiheit**
  Detlef Obermann (MS, Wien Außenbezirk) sieht einen dringenden Hilfebedarf in der Lehrerausbildung und im Lehrplan für die Unterstützung bei einer „sehr konsequenten Haltung für Demokratie

und Meinungsfreiheit“. Die emotionale Dynamik, die er beschreibt, ist zwar geprägt von den beschriebenen Problemen bei der Thematisierung im Kontext des 7. Oktober 2023 und des Kriegs gegen die Hamas, aber er kann gleichzeitig formulieren, dass es für Lehrkräfte Richtlinien und Unterstützung bräuchte, um mit solchen extremen emotionalen Aufruhren umzugehen und die Sicherheit und den Respekt im Klassenzimmer zu gewährleisten.

- **Dialogisches Verständnis von Selbst und Anderen**
  Im Kern zeigen die Daten, dass Dialog und Beziehung ein zentrales Scharnier im Bedingungsgefüge darstellen – und zwar auf mehreren Ebenen: Es geht einerseits um den Dialog zwischen Lehrkräften und Schüler/innen, zwischen Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft, unter Schüler/innen insgesamt sowie auch im Sinne eines inneren Dialogs mit sich selbst und der eigenen Herkunft. Gerade dieser intrapsychische Aushandlungsprozess sollte aus psychologischer Sicht nicht übersehen werden. Dialog bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Positionen nicht als abgeschlossen oder unveränderlich verstanden werden, sondern sich in den Begegnungen mit anderen Sichtweisen entwickeln. Begegnungen müssen dabei aktiv seitens Schule und Lehrer/innen gefördert werden: Anita Schweiger (MS, Wien) berichtet von positiven Erfahrungen mit „Integrationsbotschaftern, Vorträgen von arabisch- und jüdischstämmigen jungen Männern sowie gemeinsamen Projekten (z. B. Schachklub, Fußball)“. Solche Begegnungen können dabei helfen, Vorurteile abzubauen, denn:

  > „Was ich nicht kenne, da bin ich vielleicht abwehrend gegenüber. Wenn ich, wenn ich Menschen kenne und sehe, wie die miteinander umgehen, und dass die genauso denken, handeln und tun wie ich und fühle, dann, dann ist das Fremde nicht mehr fremd.“

Anita Schweiger wünscht sich „mehr Begegnungen mit jüdischen Schülern und Gleichaltrigen, um Antisemitismus durch konkrete Erfahrungen und Austausch abzubauen“. Ein konkretes Beispiel für die positive Wirkung von Begegnungen war für sie das gemeinsame Fußballspielen türkischer und jüdischer Jugendlicher, bei dem die Gemeinsamkeiten in den Vordergrund traten: „Wir haben die gleichen Regeln, was Tor und Abseits ist.“ Sie ist überzeugt, dass Antisemitismus „durch konkrete Begegnungen“ abgebaut werden kann. Allerdings merkt sie auch an, dass solche Begegnungen oft die Ausnahme sind, und dass „äußere Zeichen“ wie Kleidung, Befremden hervorrufen können, obwohl in ihrer Schule „Mädchen (…) Mädchen (akzeptieren), die genauso mit dem Schleier oder mit langen Kleidern gehen. Genauso wie die, die in Jeans gehen und eben die Haare offen tragen. Bei uns wird das alles akzeptiert.“ Die Schwierigkeit besteht darin, dass jüdische Schüler/innen in ihrer Schule nicht präsent und somit „nicht sichtbar“ seien. Den Dialog in der Klasse mit sich aber auch mit anderen herzustellen, kann auch durch den Einsatz digitaler Medien erleichtert werden. Dies soll uns nun noch im letzten Teil der Ergebnisse beschäftigen, bevor Schlussfolgerungen gezogen werden.

## 3.5 Die Wichtigkeit Digitaler Tools

Mehrere Lehrkräfte berichten, dass sinkende Lese- und Sprachkompetenzen[22] die Vermittlung komplexer historischer Inhalte erschweren und damit auch die didaktischen Anforderungen an den Holocaust-Unterricht verändern. Digitale und audiovisuelle Formate gewinnen vor diesem Hintergrund an Bedeutung, weil sie einerseits näher an der Lebenswelt der Schüler/innen liegen und neue Zugänge eröffnen, andererseits aber auch mit problematischen Nebenfolgen verbunden sind, etwa der Verbreitung verkürzter Deutungen, Mythen und sinkender Konzentrationsfähigkeit.

22 Anmerkung: Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden diese Kompetenzen nicht gemessen.

### 3.5.1 Vorteile und Nachteile digitaler Medien

Der Fall Stefan Müller zeigt sich resigniert angesichts des „dramatischen Rückgangs der Lesekompetenz und des Sprachschatzes“ der Schüler/innen, was die Vermittlung komplexer Inhalte erschwere. Das führe oft dazu, dass Videos und neue Medien eingesetzt werden, um auch mit der Lebensrealität der Schüler/innen zu gehen. Freilich nehme man damit zwangsläufig in Kauf, dass Social Media auch zur Verbreitung von Mythen beitragen und auch dazu, dass sich Schüler/innen immer weniger auf komplexe Texte konzentrieren können:

> „Ja, also da ist ein enger Zusammenhang zu Social Media als Beschleuniger dieser Entwicklung. Ja, Bilder und Kurzsätze und nicht mehr in normalen komplexen Satz das weiß ich ja, und ich sehe es ja auch in den schriftlichen Ergebnissen, wenn ich mit den Lernzielkontrolle mache.“

Wie in Kapitel 3.1.1 bereits erwähnt, bietet das Schulbuch nach Darstellung der Lehrer/innen zu wenig Material, das eine Auseinandersetzung erlaubt, die die Schüler/innen involviert. Neue Medien „konservieren“ Informationen, z. B. auch Interviews mit Zeitzeugen. Sie ermöglichen, dass Schüler/innen selbst Materialien recherchieren, wenn sie gut angeleitet sind, wie etwa Raffael Wagner erklärt:

> „Na ja, wenn man in dieser Zeit, also wenn jetzt zum Beispiel Interviews von Holocaustüberlebenden studieren möchte, dann muss man ins Internet gehen, weil im Schulbuch wären da vielleicht einzelne kurze Artikel zu finden, aber dann gar nicht in der Fülle, wie es eben im Internet möglich ist.“

Christian Mertens betont die Lebensnähe von online aufgearbeiteten Materialien:

> „So wie ein Reel halt. So wie eine Story. Ja, so ein kurzes Video. Ich glaube, das würde sehr viele Kinder catchen. (…) Natürlich müsste das dann auch wieder gut produziert sein. Ja, dass sich die Kinder da hineinfühlen können. Aber ich denke, dass das schon so in die Richtung so ein Social Media Accounts, mit dem ich interagieren kann, wo gewisse Posts. Weiß ich nicht. Ist jetzt vor 80 Jahren damals passiert. Ja und dann wird das so dargestellt als ob das so wie heute passieren würde. Ja, ja, so in die Richtung. So ein bisschen wie so eine Zeitreise damals vor 80 Jahren. Und da sind die Handyaufnahmen von damals. Also ich, ich glaube, sowas wird die Kinder echt catchen.“

### 3.5.2 Das Digital Holocaust Memorial

Im Kontext digitaler Medien wird der Einsatz des Digital Holocaust Memorial (DHM) von denjenigen Lehrkräften, die es bereits in Verwendung haben (siehe Tabelle auf Seite 17), positiv erwähnt: Philipp Heuberger beschreibt das DHM beispielsweise als eine „Plattform zur Ergebnissicherung“. Er erläutert die konkrete Anwendung im Unterricht:

> „Und es ist ebenso eine Plattform, finde ich zur Ergebnissicherung, dass man dann nach dem Besuch im Jüdischen Museum, nach dem Workshop, weil eben die Fotos im Buch jetzt immer wieder auf diese Unterrichtsreihe zurückkommen, die Fotos oder ein Foto im Buch eine besondere Rolle spielt. Gab es dann eben die Aufgabe, dass die Schüler von ihrem Ausflug nach Wien oder nach dem Workshop oder von den Utensilien, die noch von den beiden Jugendlichen, die im Workshop thematisiert sind, dass sie ein Foto machen und dann dieses Foto hochladen und beschreiben, warum dieses Foto genau für sie wichtig ist. Und eine kurze Reflexion auch zu der ganzen Unterrichtsreihe schreiben, und was sie eben mitnehmen könnten. Und das ist dann eben eine gute Möglichkeit, um Ergebnissicherung oder ebenso ein Endprodukt abzubilden.“

Diese Funktion ermögliche es, die Lernerfahrungen der Schüler/innen sichtbar zu machen und zu dokumentieren. Philipp Heuberger erwähnt auch, dass das Memorial über die Dauer des Einsatzes von Anfang bis jetzt „mitgewachsen“ ist:

> „Naja, also insofern eingebunden, als wir die ersten waren, die es verwendet haben. Und seither ist es

> mitgewachsen, sozusagen. Und auch unsere Erfahrungen damit gewachsen. Und dann bietet sich halt immer wieder an, Einträge zu erstellen oder da etwas zu posten. Und da entstehen ganz kreative Ideen, auch seitens der Schüler, die sich dann treffen, um etwas zu kochen oder noch mal etwas zu posten und Gedichte zu verfassen."

Auch Christiane Ohm (BG, Niederösterreich) hat sehr positive Erfahrungen mit dem DHM gemacht. Sie betont, dass es den Schüler/innen „total taugt" und „irrsinnig gut gefallen" hat. Und sie hebt hervor, dass das DHM vernetztes, ortsunabhängiges und fächerübergreifendes Lernen ermöglicht und der Lebenswelt der Schüler/innen entsprechen würde:

> „Das ist eigentlich, dass man gemeinsam unterrichten kann, dass es völlig lokal ungebunden ist. Die Schüler können zu Hause arbeiten, können posten, die Kollegen können untereinander kommunizieren. Man kann es ganz locker fächerübergreifend machen, wenn man das möchte. (...) und das ist das Angenehme. Also eigentlich eine, wie soll ich sagen, eine Form des Unterrichtens zu finden mit etwas, das die Kinder sowieso verwenden, weil die sind auf den Plattformen. Ob das jetzt gut find ich auf Instagram ja und da haben sie ebenfalls eine Plattform, auf der sie sich vernetzen können. Es entspricht ihrer Lebenswelt. Sagen wir einfach so. Es ist das Einfachere."

Die technische Ausstattung der Schüler/innen mit Laptops erleichtert die Umsetzung. Ohm sieht darin eine Chance, das Thema zeitgemäß und multiperspektivisch zu vermitteln. Limitationen werden nur in einem Fall gesehen: Stefan Müller erfährt die Arbeit mit dem Memorial als herausfordernd, denn er müsse fast alles, „was geschrieben wird, anschauen, heftigst anschauen und korrigieren". Die Korrekturen betreffen hauptsächlich die sprachliche Qualität, da die Schüler/innen „sprachlich" und im „Textverständnis" große Defizite aufweisen würden. Trotzdem nutzt er das Memorial, was darauf hindeutet, dass er das Potenzial des Tools grundsätzlich anerkennt, auch wenn die Bedingungen an seiner Schule die Anwendung erschweren. Zu den Bedingungen gehören der „dramatische Rückgang der Lesekompetenz und des Sprachschatzes" der Schüler/innen, die „geringe Aufmerksamkeitsspanne" und das mangelnde Verständnis für komplexe Inhalte oder narrative Sprünge.

Ein klarer Konsens besteht darin, dass das DHM als potenziell wertvolles Werkzeug für den Holocaust-Unterricht angesehen wird, insbesondere aufgrund seiner digitalen Natur und der Möglichkeit, Schüler/innen aktiv einzubinden. Das DHM kann eine Brücke zur Lebenswelt der Schüler/innen schlagen, indem es ihnen ermöglicht, sich auf einer digitalen Plattform mit dem Thema auseinanderzusetzen, deren „Posting-Modus" ihnen prinzipiell vertraut und zugänglich ist. Die Lehrkräfte sind sich einig, dass die Qualität der Schülerbeiträge variieren kann und eine Begleitung durch die Lehrkraft unerlässlich ist, um die Seriosität und den Lernerfolg zu gewährleisten. Dies betrifft insbesondere auch die Notwendigkeit, auf korrekte Inhalte und Quellenangaben zu achten.

# 4 Schlussfolgerungen

Im Folgenden geht es nicht nur um die Frage, unter welchen Bedingungen Holocaust-Unterricht fachlich und didaktisch gelingen kann. Gerade in Klassen, in denen unterschiedliche familiäre, sprachliche, religiöse und politische Prägungen aufeinandertreffen, zeigt sich, dass solcher Unterricht ein Potential für schulische Verständigungsprozesse hat: dann nämlich, wenn es gelingt, historische Genauigkeit, emotionale Rahmung und dialogische Auseinandersetzung so zu verbinden, dass Differenz im Sinne von Integration nicht in Abwehr, sondern in Gespräch übersetzt werden kann. Die Vermittlung vom Holocaust erscheint damit nicht nur als historisches Lernen über Vergangenheit, sondern zugleich als ein schulischer Ort, an dem Perspektivübernahme, Konfliktfähigkeit und die Aushandlung gemeinsamer demokratischer Bezugspunkte eingeübt werden können. Das setzt voraus, dass Lehrkräfte in dieser Arbeit nicht allein gelassen werden. Das nun folgende Resümee bündelt, was dieser Bericht mit Blick auf gelingenden Unterricht nahelegt, und was Lehrende dabei unterstützen könnte:

Guter Holocaust-Unterricht lässt sich auf Basis unserer Daten heuristisch als ein gestufter Prozess beschreiben, der vom Rahmen über die historische Orientierung und die Involvierung der Schüler/innen zur dialogischen Auseinandersetzung und schließlich Reflexion führt:

(1) Vorbereiten (2) Kontextualisieren (3) Involvieren (4) Dialogisch Verhandeln (5) Reflektieren

Die Ergebnisse legen nahe, dass gelingender Unterricht dort entsteht, wo Lehrkräfte zuerst einen Rahmen von Sicherheit und Orientierung herstellen, in dem relevante Bezüge (Grundlagenwissen) bereitgestellt, dann historisch belastbare persönliche Zugänge eröffnet und begleitet (biographisch-lokale Archivmaterialien, Museumsbesuche, etc.), anschließend dialogische Gegenwartsreflexionen ermöglicht und schließlich die Auseinandersetzungen produktiv gesichert werden. Gelingen zeigt sich demnach nicht primär in der Wahl einzelner Materialien, sondern in der abgestuften Verbindung von emotionaler Rahmung (ohne Überemotionalisierung und Ästhetisierung über bekannte fiktive Literatur oder Filme wie Schindlers Liste), historischer Genauigkeit zur Differenzierung, persönlicher Bedeutsamkeit über Dialoge, nicht nur mit Lehrkräften, sondern auch innerhalb der Schüler/innenschaft.

Ein oft zu wenig diskutierter Punkt ist die emotionale Ambivalenz der Person der Lehrkraft selbst. In den Ergebnissen tauchen wiederholt Formulierungen auf, die auf Scheu, Nervosität, Unsicherheit, biographische Prägungen, den Wunsch nach Authentizität oder auf das Bedürfnis verweisen, Materialien „glaubwürdig vertreten“ zu können. Monika Ortner (MS, Vorarlberg) fühlt sich „überfordert“, wenn Schüler/innen äußern: „Hamas ist keine Terrororganisation, die sind super.“ Sie wünscht sich „gezielte Workshops zur Bewältigung aktueller Konflikte“ und „mehr institutionelle Unterstützung“. Oskar Michel (MS, Wien Außenbezirk) bestätigt, dass solche Inhalte „verstörende“ und „traumatisierende“ Auswirkungen auf Kinder haben können und Lehrkräfte oft „noch mehr verstört“ sind als die Kinder selbst. Ruth Schmidt (BG, Wien Innenbezirk) beschreibt eine Situation, in der Schüler/innen beim Lesen von Georg Büchners *Woyzeck* über die Figur „Der Jude“ lachten. Sie sei „irritiert“ gewesen und „weiß überhaupt nicht, ob

es wirklich an der Bezeichnung liegt, ob es irgendwas Inhaltliches ist. Ob es ein Insider ist? Keine Ahnung". Sie fühlt sich in solchen Momenten „rätselhaft" und „unzufrieden" zurückgelassen und fragt sich, „wie tief ich bohren will oder muss". Sie wünscht sich Fortbildungen, die Handlungskompetenzen vermitteln. Sie stellt sich die Frage „Wie moderiere ich?" und weiterfolgend reflektiert sie: „Also manche Dinge kann man zulassen, glaube ich. Manche Sachen muss man ganz vehement ablehnen und ihnen entgegentreten. Also irgendwie würde mich interessieren, was da pädagogische Empfehlungen sind." Das spricht von einem Bedarf an Weiterbildungsformaten, die nicht nur Input geben, sondern reflexive Bearbeitung der eigenen Lehrer/innen-Rolle ermöglichen: Wie reagiere ich, wenn ich sprachlos werde, laut werde, mich überfordert fühle? Diese Fragen sprechen psychologische Konzepte an: Affektregulation, biographische Resonanz und Abgrenzung, Rollenstabilität, Selbstwirksamkeit, etc. Zudem sprechen mehrere Lehrkräfte von Angst vor Überforderung, (Re-) Traumatisierung, depressiver Verstimmungen auf Seiten der Schüler/innen, oder davon, dass Schüler/innen „nicht hineinkippen" sollen. Gleichzeitig ringen sie mit der eigenen emotionalen Betroffenheit. All das erfordert Wissen aus der Psychologie. Aus psychologischer Sicht ist das wichtig, weil Lehrer/innen hier auch explizit in psychologischen Konzepten ausgebildet werden sollten. Eine sinnvolle Intervention wäre daher eine Weiterbildung, die Lehrkräften hilft, emotionale Belastungen zu benennen und produktiv mit ihnen umzugehen: Warnsignale für Überlastung zu erkennen, das Verhältnis von Nähe und Distanz zu dosieren, sensible Nachbesprechungen anzuleiten und die emotionale Reaktion von Schüler/innen differenziert einschätzen zu können. Besonders in Bezug auf den Nahost-Konflikt, auf Antisemitismus, Polarisierung, Tik Tok,Telegram/Social Media oder auf den Umgang mit stark gefestigten Meinungen zeigen die Ergebnisse: Lehrkräfte vermitteln aktuell weit mehr als nur inhaltliche Demokratiebildung. Mehr Unterstützung in der Handhabung emotionaler Eskalationen, Unterstützung dabei, Gesprächsräume offen zu halten bei gleichzeitiger klarer Abgrenzung gegen demokratiefeindliche, antisemitische Haltungen – all das ist nicht nur inhaltlich, sondern auch aus psychologischer Sicht bedeutsam. Gefragt sind sichere Strategien, aber vor allem auch Beharrlichkeit. So antwortet Ben Bergert (MS, Vorarlberg) auf die Frage: „Und wenn jetzt irgendwie ein Politiker oder ein Oberer sagt: Warum brauchen Sie denn mehr Zeit?"

> „Weil Demokraten nicht vom Himmel fallen. Okay, ich komme nicht auf die Welt und bin demokratisch. Ja. Ich meine, das ist wie ein Sport, oder, wenn die Anforderung ist, ich muss einen Marathon laufen, dann reicht es nicht, wenn ich drei Wochen joggen gehe und dann mache ich zwei Monate lang nichts. Ich glaube, das ist ein Thema, wo man dranbleiben muss, Commitment zeigen muss. Und ich weiß schon, das geht über Unterrichtsprinzipien, politische Bildung und in jedem Fach ist das ein Thema und wichtig mit dem Effekt, dass dann halt niemand was tut in der Realität und in der Praxis und deshalb, weil Demokraten nicht vom Himmel fallen, müssen wir aus der oder wollen wir aus der Geschichte lernen. Und dafür brauchen wir mehr Zeit, als wir bisher haben."

Dazu gehört aus unserer Sicht auch eine umfassende Medienbildung, bspw. zum produktiven Einsatz von digitalen Tools. Für das genannte DHM wird dies aktuell entwickelt. Digitale Medien erschienen in den Ergebnissen deshalb als wichtig, weil sie genau an der Spannung ansetzen, die das Material insgesamt sichtbar macht: Schüler/innen leben in digitalen, bild- und plattformbasierten Kommunikationsformen, zugleich entstehen gerade dort Verkürzungen, Mythen, Falschinformationen und Aufmerksamkeitsprobleme. Die Bedeutung solcher Tools liegt also nicht darin, modern zu sein, sondern vielmehr in der Fähigkeit, diese im pädagogischen Kontext produktiv anwenden zu können. Zudem fördern sie die aktive Beteiligung statt des bloßen Konsums – gerade, wenn es um den Dialog geht, im Falle des DHM den Dialog mit mir selbst (was will ich posten) und den Dialog mit anderen, die auf meine Postings reagieren. Von der Lehrkraft können diese Dialoge dann wiederum in den Klassenraum eingebracht werden: Das DHM kann Exkursionen, Museumsbesuche, Workshops, Bild- und Textarbeit bündeln und begleiten. Zu bedenken ist allerdings, dass der Einsatz digitaler Plattformen und Medien von sich aus keinen guten Unterricht erzeugen kann. Im Gegenteil: Mehrfach wird deutlich, dass digitale Formate nur dann tragfähig sind, wenn sie eng

begleitet, sprachlich unterstützt, inhaltlich korrigiert und quellenkritisch gerahmt werden. Genau hier sollten Lehrer/innen-Fort- und/oder Weiterbildungen zukünftig ansetzen und Unterstützung bieten. Gerade darin liegt ihr integrationsrelevantes Potential: Wenn digitale Tools nicht bloß konsumiert, sondern pädagogisch und psychologisch gerahmt zur gemeinsamen Reflexion, Artikulation und Aushandlung genutzt werden, können sie dazu beitragen, dass Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft nicht nebeneinander in getrennten Deutungswelten verbleiben, sondern in gemeinsame, sprachlich vermittelte Verständigungsräume eintreten.

# 5 Literatur

Arnold, S. (2023). *Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslim*innen*. Mediendienst Integration.

Brüning, C. I. (2018). *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft: Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Wochenschau Verlag.

Bundeskanzleramt. (2025). *Jetzt das Richtige tun. Für Österreich: Regierungsprogramm 2025–2029*. Abgerufen am 15.04.2026, verfügbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html

Davidowicz, K. S. (o.D.). Zu den Spielfilmen „Schindler's List" (USA 1993, Regie: Steven Spielberg, und „The Boy in the Striped Pyjamas" (UK 2008, Regie: Mark Herman) [Unveröffentlichtes Vorlesungsmanuskript].

Edtmaier, B. (2019). Welche Bedeutung hat der Holocaust für Jugendliche mit Migrationsgeschichte? In H. Embacher, M. Oberlechner, R. Obermair, & A. Schreilechner (Hrsg.), Eine Spurensuche: KZ-Außenlager in Salzburg und Oberösterreich als Lernorte (1. Auflage, S. 157–177). Wochenschau Verlag, utb.

Güngör, K., Zandonella, M., Hoser, B., Sützl, V. (2019). *Junge Menschen mit muslimischer Prägung in Wien: Zugehörigkeiten, Einstellungen und Abwertungen*. Österreichischer Integrationsfonds.

Hummer, R. (2021). Jenseits des Kontroversitätsgebots? Zum Umgang mit klimawandelskeptischen und -leugnenden Positionen in der schulischen Politischen Bildung in Österreich. In K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), Glaube – Klima – Hoffnung Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung (S. 60–74). WOCHENSCHAU Verlag.

Kühberger, C., Neureiter, H. (2017). Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur: Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Wochenschau Verlag.

Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.-O. (2004). Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In W. Meseth, M. Proske, F.-O. Radtke (Hrsg.), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (S. 95–146). Campus-Verlag.

Österreichischer Integrationsfonds. (2025). Factsheet Schule und Integration. Abgerufen am 15.04.2026, verfügbar unter https://www.integrationsfonds.at/publikationen/mediathek-publikationen/publikation/factsheet-schule-und-integration-1-27007/

Schambeck, M. (2024). Antisemitismuskritische Bildung. Zwischen Brisanzen, religionspädagogischen Modellierungen und Forschungsdesideraten. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 23*(1), 207–230. https://doi.org/10.23770/tw0336

Wagner, N.-P., Tran, K., Arnold, S., Langer, A. (2025). *Importierter Antisemitismus? Empirische Befunde zu antisemitischen Einstellungen in Deutschland* (DeZIM Working Paper No. 10/25). Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.

Zeglovits, E., Melichar, P. (2024). *Antisemitismus 2024 – Snapshot Junge: Studie im Auftrag des österreichischen Parlaments*. Österreichisches Parlament.

# 6 Anhang

## Gesprächsleitfaden

1. **Nehmen Sie uns bitte gedanklich mit in Ihr Klassenzimmer:** Erinnern Sie sich an Ihre ersten Erfahrungen mit Holocaust-Unterricht und wie sich das im Laufe der Zeit entwickelt hat: Welche Erfahrungen machen und machten Sie denn so mit der Thematik in Ihrer Lehrpraxis?

   Zu diesem Teil gab es Nachfragen, die bereits Gesagtes aufgriffen und weiter ausdifferenzierten. Fokussiert wurden folgende Leitfragen:
   a. Welche **Strategien** setzen die Personen im Unterricht zum Holocaust ein?
   b. Wie **reagieren** die Schüler*innen darauf?
   c. Wie **gehen** die Lehrer*innen damit **um?**

2. **Schwierigkeiten** (nur falls noch nicht im ersten Block aufgekommen; Fragen wurden ausgelassen, wenn sie bereits beantwortet wurden)

- Viele Lehrkräfte sagen, dass sie zwischen „eigentlich müsste man mehr machen" und „praktisch nicht umsetzbar" schwanken. Wie erleben Sie das?
- Wie ist es in Momenten, in denen Sie sich denken, das gelingt mir nicht so, wie ich es gerne hätte?
- Wo sehen Sie für sich denn die größten Hürden, den Holocaust im Unterricht zu thematisieren?
- Bei welchen Inhalten merken Sie, dass Sie die Schüler*innen involvieren können – oder auch gar nicht involviert bekommen?

3. **Reflexion/Einstellung zum Stellenwert**

- Wie würden Ihre Schüler*innen beschreiben, wie Sie den Holocaust unterrichten?
- Wenn ein*e Kolleg*in neu anfängt und Sie um Rat fragt: Was würden Sie ihm*ihr raten – und wovon würden Sie vielleicht auch abraten?
- Wie kann es denn gelingen, das Thema Holocaust für die Schüler*innen mit heutigen gesellschaftspolitischen Fragen oder Problemen zu verknüpfen?
  – Haben Sie da ein Beispiel dafür?
- Welche Rolle spielt denn der Holocaust-Unterricht im Vergleich zu anderen Themen der Geschichte bei Ihnen?
- Was sollen die Schüler*innen Ihrer Meinung nach aus dem Thema mitnehmen?

4. **Idealfall**

Wenn Sie jetzt versuchen, sich vorzustellen, über Nacht passiert ein Wunder und Sie hätten alle Zeit/Materialien/Weiterbildungs-Ressourcen, die es so gibt: Was wäre dann für Sie anders im Unterricht, speziell zum Holocaust?

5. **Unterstützungsbedarf**

Wenn Sie etwas frei wünschen könnten: Was bräuchte es für Sie denn, damit Sie dieses Thema gut unterrichten zu können?

6. **Abschluss: Daten zur befragten Person**
   (wurden wie für qualitative Befragungen üblich mündlich und offen erfragt)
- Geschlecht (können Sie selbst vermerken)
- Alter
- Dienstjahre
- Beschäftigungsausmaß (Vollzeit, Teilzeit)
- Fächerkombination (welche Fächer unterrichtet die Person?)
- Schulstandort (urban/ländlich) und Schulform (AHS, BS, Neue Mittelschule etc.?)
- Zusammensetzung der Schülerschaft (subjektive Einschätzung reicht: Anteil Schüler*innen mit Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Leistungsniveau)
- Erfahrung mit Klassenfahrten/Gedenkstättenbesuchen (ja/nein, wie oft)
- Teilnahme an Fort-/Weiterbildungen zum Holocaust oder Antisemitismus?
- Einsatz DHM (ja/nein)

**Diese und alle weiteren Publikationen des ÖIF stehen unter integrationsfonds.at/publikationen zum Download bereit.**

www.integrationsfonds.at