

Editorial

Am 27. Januar 2015, 70. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz, wurde weltweit mit verschiedenen Gedenkveranstaltungen der nationalsozialistischen Verbrechen erinnert. Einmal mehr rückte dabei Auschwitz – das Konzentrations- und Vernichtungslager der Nationalsozialisten, in dem mit über einer Million Toten die meisten Menschen ums Leben kamen – als Symbol dieser Vernichtungspraxis in den Vordergrund. Denkwürdig und exemplarisch ist in dieser Hinsicht ein Beitrag der ARD, der in drei Minuten über die Gedenkveranstaltung in Auschwitz selbst berichtet. Darin kommt zunächst (neben weiteren Zeitzeugen) der Überlebende Johnny Pekats zu Wort, der sichtlich mit seinen Erinnerungen kämpft. Mit zitternder Stimme und Tränen in den Augen ringt er im Interview um Worte. Es handelt sich hier ganz offensichtlich nicht um einen im öffentlichen Reden über seine Erfahrungen geübten Zeitzeugen. Er ist von der Rückkehr an den Ort seiner Peinigungen sichtlich überwältigt (»Ich kann das nicht. Ich will hier weg.«). Für ihn ist Auschwitz kein Ort der Erinnerung oder des Gedenkens, sondern in seiner historischen Präsenz der Ort, an dem die nationalsozialistische Rassenideologie ihre grausame Umsetzung fand: »Dies ist nichts anderes als ein Ort des Todes«. Wer sich mit Zeugniserzählungen über Ereignisse extremer Gewalt, Erniedrigung und Tod auseinandergesetzt hat, dem sind solche Reaktionen nicht fremd. Sprechen über Gewalt- und Todeserfahrungen geht häufig

einber mit heftigen körperlichen Reaktionen der Verzweiflung und Trauer wie Unterbrechungen, Neuordnungen des Erzählten während des Erzählens durch plötzliche Erinnerungen und daraus resultierende Irritationen; es ist ein Ringen zwischen der Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Erzählens und des Zeugnisablegens sowie des Wunsches nach Vergessen und Tilgung genau dieser schmerzhaften Erinnerungen. Der Beitrag der ARD bleibt hier nicht stehen, sondern fährt fort mit der Berichterstattung über den offiziellen Teil der Gedenkveranstaltung. Das folgende Bild könnte in keinem stärkeren Kontrast zum vorangegangenen Interview stehen: Beim offiziellen Zeremoniell sind das Tor und die Eisenbahnschienen im Lagerinneren in ein warmes goldenes Licht gebüllt, während Hintergrund und Decke (die Veranstaltung wurde aufgrund des fortgeschrittenen Alters der meisten Teilnehmer überdacht) in einem kühlen Blau gehalten sind. Die Illumination wirkt warm und versöhnlich, es entsteht eine friedliche und harmonische Atmosphäre – ohne Platz für Stolpersteine und Unannehmlichkeiten, ohne Stottern und Spontaneität. So können Erinnerung und Gedenken bübnerreif inszeniert werden. Ist das Gedenkkultur oder ist das narkotisierte Erinnerung?

In der Forschung ist diese Erinnerungspraxis schon lange umstritten: Durch symbolische Fixierung auf Auschwitz werde der serielle, industrielle Massenmord betont und durch die Ikonographisierung von Auschwitz zu dem universellen Menschheitsverbrechen werde es seines historischen, politischen, geographischen Kontextes entboben. Als in den 1960er Jahren die Fotografie von Stanislaw Mucha zum Torhaus Auschwitz-Birkenau zu einer Medienikone wurde, da konnte man das in einer

deutschen Gesellschaft aus vielen Tätern und Zuschauern womöglich noch als einen Fortschritt in der Aufarbeitung der NS-Verbrechen und im Kampf gegen das Verschweigen und das Vergessen würdigen, weil sie die Untaten benannte und visualisierte, ohne sie selbst und ihre Täter zu zeigen.

Heute, da nicht nur die letzten KZ-Überlebenden, sondern auch die Täter in absehbarer Zeit verstorben sein werden, steht der Umgang mit dem Holocaust vor neuen Herausforderungen und Fragestellungen. Die Zäsur am Übergang von einem kommunikativen zu einem kulturellen Gedächtnis wird oftmals als ein Problem empfunden, weil die Fakten die neue Generation persönlich und emotional nicht mehr derartig ergreifen werden. Aber es gibt gute Gründe, in einer abstrakteren und distanzierteren Beschäftigung mit dem Holocaust auch Chancen zu sehen.

Astrid Messerschmidts Ausführungen in diesem Themenheft zufolge können solche Chancen in kritischen Interventionen in eine narkotisierte Erinnerungs- und Gedenkkultur bestehen, die keinen Raum für Brüche, Diskontinuitäten und Unbequemlichkeiten lässt. Solche kritischen Interventionen sind in der Tat wichtig. Volkhard Knigge hat in einem viel gelesenen und auch in dem vorliegenden Themenheft vielfach zitierten Aufsatz der öffentlichen Gedenkkultur eine »Selbstgenügsamkeit von Erinnerung« und eine »Abkoppelung von geschichtswissenschaftlicher Forschung und methodisch fundierter Vernunft« attestiert, die mit historischer Selbstverständigung und kritischer Selbstreflexion nichts mehr gemein habe. Erinnerung werde eher als »diffuse Pathosformel« wahrgenommen und er mahnt an, dass Erinnern per se keinesfalls versöhnlich

und friedvoll sei, sondern historisch betrachtet eher aggressiven Zielen gedient habe. Entsprechend fordert Etienne Schinkel in seinem hier veröffentlichten Artikel auch eine Abkehr von einer pathetischen Erinnerungskultur zugunsten einer Bildungsarbeit ein, die sich dem Aufbau eines reflexiven Geschichtsbewusstseins widmet. Hierzu bedarf es nicht bloß einer Beschäftigung mit den Erzählungen der Opfer, sondern auch einer Analyse der Täter- und Zuschauerperspektiven. Gerade letztere kann heute einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, ein differenzierteres Geschichtsbild über die Zeit des Nationalsozialismus zu vermitteln. Ähnlich sieht dies auch Astrid Messerschmidt, die in der emotionalisierten Auseinandersetzung mit der Opferperspektive ein Entschuldigungsmuster neuerer Generationen erkennt, die sich mit der Perspektive der Opfer identifizieren und die Frage nach den Tätern und Zuschauern auf einer abstrakten sowie biographisch-familiären Ebene ausgrenzen. Bestärkt werden solche Annahmen im vorliegenden Band zum Beispiel durch die vergleichende Analyse von Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I und II im Hinblick auf die Frage, welches Angebot diese den Deutschlehrenden und -lernenden für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Deutschunterricht bieten. So kommt Anna Brod bei einem insgesamt positiven Befund zu dem Ergebnis, dass die auf Sensibilisierung und Identifikation begründeten Auszüge aus Jugendbüchern zum Holocaust ausschließlich aus der Perspektive von Helfern und Opfern verfasst sind und die Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung mitunter auch zu entsprechenden Perspektivenübernahmen aufgefordert werden. Um eine stärkere Einbindung der Rolle einer deutschen Bevölke-

rungsanteile, die als »Zuschauer« zu klassifizieren sind, ist das neue Oberstufenlehrwerk »Geschichte und Geschehen« in NRW bemüht, wie Björn Opfer-Klinger und Nils Vollert aufzuzeigen versuchen.

Eine der zentralen Annahmen der internationalen Holocaust Education, sich vornehmlich der Perspektive der Opfer widmen zu müssen, um eine angemessene Gedenk- und Erinnerungskultur zu gestalten, wird in einigen der vorliegenden Artikel also ebenso kritisch kommentiert wie die Rede von der Unfassbarkeit und Sinnlosigkeit des Holocaust, die das Fundament für die von Knigge kritisierte pathosgeladene Erinnerungsform darstellt.

Eine stärkere Rolle spielt die Frage nach der »Verlebendigung« oder »Vergegenwärtigung« von Geschichte und der Erfahrungen der Opfer im Übergang zum kulturellen Gedächtnis in den Artikeln von Christina Brüning sowie von Edith Blaschütz und Erich Herber. Inszenierungen von Authentizität und emotionalen sowie biographischen Zugängen zum Holocaust stehen im Vordergrund der Überlegungen dieser beiden Artikel. Dabei ist es bemerkenswert, dass die Möglichkeiten, historische und sachliche Distanz zu überwinden, gerade in der Nutzung neuer Medien gesehen werden. So kehrt Christina Brüning im Gegensatz zum textlastigen Geschichtsunterricht die Vorteile videographierter Zeitzeugeninterviews heraus, die den Lernenden einen persönlichen Zugang zur Geschichte ermöglichen. Besonders die im Projektunterricht den Schülerinnen und Schülern überlassene Auswahl eines Interviews zur Bearbeitung ermögliche gerade in einer kulturell heterogenen Lerngruppe ein hohes Maß an Differenzierung und individuellem Zugang zur Geschichte. Auf ähnliche Weise betonen

Blaschitz und Herber die Chancen transmedia-ler Bildungskonzeptionen und sind der Ansicht, dass diese zu einer Vergegenwärtigung von Geschichte etwa durch das Kontrastieren histo-rischer mit aktuellen Räumen führen können. Sie teilen zwar die Bedenken in Bezug auf einen verstärkten Eventcharakter der Geschichts-kultur, sind jedoch der Ansicht, dass die kriti-sche Beschäftigung damit Teil der historischen Kompetenz der Lernenden werden muss und betonen die Potentiale, die gerade das Lernen mit neuen Medien für die Holocausterziehung haben kann, wenn dieses Lernen methodisch und didaktisch angeleitet wird.

Ein letzter Themenkomplex im hier vorlie-genden Themenheft wird mit der Frage nach den Chancen einer Genocide Education umrissen. Diese wirft auch die Frage nach der gegenwärtigen und zukünftigen Stellung des Holocaust innerhalb einer globalen Menschenrechtsbildung auf. Soll der Holocaust, enger womöglich noch Auschwitz, exemplarisch für ein universales Menschheitsverbrechen stehen, woraus sich dann in einer intensiven Beschäftigung und einem angemessenen Gedenken allgemein gültige Wertvorstellungen ableiten lassen? Skepsis ist hier durchaus angebracht, zumal diese an-spruchsvolle Erwartungshaltung zu Frustratio-nen und Problemen insbesondere im schulischen Unterricht über den Holocaust geführt hat. Oliver Plessow betont in seinem Artikel un-terschiedliche Positionierungen der Shoah innerhalb einer vergleichenden Genocide Education und macht dabei darauf aufmerksam, dass vor allem im deutschsprachigen Raum für diesen Ansatz nach wie vor praktikable Unterrichtsleitun-gen und -materialien fehlen. Karen Priestman und Frank Schumacher untersuchen auch unter Auswertung ihrer eigenen Lehre die Rahmenbe-

dingungen und Möglichkeiten einer Genocide Education in Kanada und gelangen zu dem Ergebnis, dass eine Einbettung des Holocaust in eine allgemeine Geschichte der Massengewalt sowohl Neuansätze in der Beschäftigung mit dem Holocaust als auch mit anderen Fällen in der Geschichte der Massengewalt ermöglicht.

»Holocaust Education«, »Genocide Education«, »Erziehung nach Auschwitz«, »Bildungsarbeit in der postnationalsozialistischen Migrationsge-sellschaft«, »Vergegenwärtigung« versus »Ver-sachlichung«, »Erinnerungspathos« versus »reflektiertes Geschichtsbewusstsein«: Schon die Nutzung solch unterschiedlicher und zum Teil gegensätzlicher Begriffe in diesem Themenheft verdeutlicht die Spannbreite der aktuellen Forschungsdiskussion. Diese Diskussionen fortzusetzen, nicht nur als theoretische Erweite-rungen, sondern sie auch abzuklopfen auf Praktikabilität, öffentliche Relevanz und Realisationsmöglichkeiten wird von entschei-dender Bedeutung sein, denn jenseits einer kontro-vers geführten Forschungsdiskussion und einer omnipräsenten und pathetisch inszenierten Erinnerungskultur zu vorgeschriebenen, ver-schriebenen Daten der Erinnerung hat die Bedeutung von Geschichte und der Gesell-schaftswissenschaften in den letzten Jahren in der deutschen Bildungspolitik – das sei hier abschließend zur Einleitung als These in den Raum gestellt – an Bedeutung verloren. Bei der aktuellen Verknapfung des Geschichtsunter-richts in vielen Bundesländern verbunden mit zahlreichen Stundenausfällen müssen Ergebnis-se über das geringe/ schwindende o.ä. Ge-schichtsbewusstsein Jugendlicher über den Nati-onalsozialismus und den Holocaust, wie sie vor einiger Zeit zum Beispiel in einer Studie von Klaus Schröder u. a. herausgearbeitet wurden,

nicht verwundern. Die reflexartigen und aufgeschrockenen Reaktionen, die auf solche Erkenntnisse durch die Presse und Öffentlichkeit wabern, sind scheinheilig und verpuffen allzu schnell.

Der vorliegende Band versteht sich als eine Ergänzung in einem fachwissenschaftlich kontrovers geführten Diskurs, der genau diese umschriebenen Probleme einer öffentlichen Erinnerungs- und Gedenkkultur kritisch reflektiert. Auch die Herausgeber dieses Themenheftes schließen sich der Ansicht an, dass zu wenig Emotionalität und Verbundenheit neuerer Generationen weniger das Problem ist als ihre Habitualisierung. »Kritische Interventionen«, kontroverse und »unbequeme« Fragen zu stellen sowie die kritische Reflexion habitualisierter Gedenkformen: hierzu möchte der vorliegende Band einen Beitrag leisten. Das betrifft auch den Umgang mit alten und gerade auch mit neuen Medien. Dass diese das vorhandene Bildungsangebot um ein Vielfaches erweitern können, zeigen gerade die Artikel von Christina Brüning sowie Edith Blaschitz und Erich Herber eindrucksvoll. Oftmals wird der Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis, der durch das Sterben der letzten Zeitzeugen symbolisiert wird, als eine Gefahr empfunden. Es kann aber auch eine Chance sein. Hannah Arendt hat Ende der vierziger Jahre ihr knapp tausend Seiten umfassendes Werk über die Strukturen totalitärer Ideologien mit dem Gedanken an die Geburt eines neuen Menschen beendet. Die wesentliche Chance, die Strukturen totalitärer Erziehung und Indoktrination zu durchbrechen, sah sie im Heranwachsen einer neuen Generation. Gerade im Vergessen dieser Generation bestand der Bruch mit der totalitären Ideologie, die Geburt

galt ihr als Sinnbild des geschichtslosen, von den Strukturen und Werten einer Gesellschaft noch unbehafteten Subjekts. Es war dieser eine Moment der absoluten Nichterinnerung, von dem aus Erinnerung, Anfarbeitung und ein neues Denken überhaupt erst möglich sein würden.

Astrid Messerschmidt: Historisch-politische Bildungsarbeit in der postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft. Erinnerung im Kontext von Rassismus und Antisemitismus

Astrid Messerschmidt, die in ihrem Artikel auf die Unterscheidung zwischen einer »anamnetischen Kultur« des Erinnerens (Erinnerung als andauernde Beunruhigung, als Verstörung der Gegenwart) und einer »kulturellen Amnesie« (Erinnerung als schmerzstillende, das heißt als identitätsbildende und den Dissens sowie die Unannehmlichkeiten überbrückende soziale Praxis) zurückgreift, tritt für eine migrationsgesellschaftliche Erinnerungsarbeit in Bezug auf den Nationalsozialismus und den Holocaust ein. Diese migrationsgeschichtliche Erinnerungsarbeit, die sie theoretisch um Aspekte der Geschichtstheorie von Walter Benjamin sowie der postcolonial studies erweitert, kann für sie den Inbegriff einer »anamnetischen Kultur« ausmachen. Hierzu darf jedoch der migrationsgeschichtliche Ansatz nicht mit einer biographischen Erzählweise verwechselt werden, die durch Darstellung und Rede von »Menschen mit Migrationshintergrund« Migration als Ausnahme von der Regel definiert, damit implizit auf eine Abstammungsgeschichte der »eigentlichen« Bevölkerung verweist und somit gerade jene »Menschen mit Migrationshinter-

grund« aus dem Universum der allgemein anerkannten Geschichte ausschließt. Migrationsgesellschaft (und -geschichte) bezeichnet nicht den besonderen Ort einzelner Individuen, sondern nach Messerschmidt viel grundsätzlicher den allgemeinen Ort für aktuelle Erinnerungsarbeit. Ein solcher migrationsgeschichtlicher Ansatz geht nicht von festen (nationalen) Identitäten, sondern von Mehrfachzugehörigkeiten und wechselnden Positionen und Spielräumen aus. Gerade in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft ist dieser Ansatz jedoch der konsequentere: Eine vollständig gelungene und affirmative Aggregation nationaler Identität ignoriert die historischen Tatsachen der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik. Geschichte aus der Perspektive einer Migrationsgesellschaft verstanden als eine anamnetische Kulturpraxis ist eine unversöhnliche, kritische Erinnerungsarbeit, die einer versöhnlichen, gemeinschaftsstiftenden Geschichtserzählung entgegensteht. Kennzeichen einer solchen versöhnlichen Erinnerungsarbeit sind zum Beispiel die angestrebte empathische Identifikation mit der Opferperspektive sowie die Ausgrenzung einer Beschäftigung mit den Tätern. Kritische Erinnerungsarbeit in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft beginnt dort, wo der Versuchung, eine unmittelbare Beziehung zu den Opfern zu definieren, widerstrebt und stattdessen in Formen einer identitätsstiftenden Geschichtserzählung interveniert wird.

Solche kritische Interventionen verlangen zum Beispiel eine neue und facettenreichere Auslegung der Begriffe 'Antisemitismus' und 'Rassismus' sowie entsprechende praktische Konsequenzen in der Bildungsarbeit. Während eine versöhnliche Geschichtspraxis eine kategoriale Trennlinie zwischen einer rassistischen

nationalsozialistischen Gesellschaft und einer nichtrassistischen demokratischen Gesellschaft ziehen kann, betont der Ansatz einer postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft Kontinuitäten und Differenzen rassistischen Denkens und Handelns. So muss der Staatsrassismus der NS-Zeit von einem heutigen Alltagsrassismus unterschieden werden, der nichtsdestotrotz aktuell virulent ist und nicht durch die Rede von einer überwundenen Vergangenheit verdeckt werden darf. Auch der Antisemitismusbegriff muss ausdifferenziert werden. So muss heute von einem sekundären Antisemitismus gesprochen werden, dessen Programm in einem Geschichtsrevisionismus und einer Umkehrung der Täter-Opfer-Perspektive besteht.

Etienne Schinkel: Täter, Opfer,
vor allem aber Zuschauer

Etienne Schinkel widmet sich in seinem Artikel der Frage, wie in aktuellen Schulbüchern die Darstellung der mehrheitlichen deutschen Bevölkerung in der Zeit des Nationalsozialismus 1933-1945 als Zuschauer der NS-Vernichtungspolitik gelingt. Entgegen der Annahme der internationalen Holocaust Education, die eine angemessene Erinnerung des Holocaust vornehmlich in der Würdigung der Opfer und ihrer Perspektive sieht, versteht sich dieser Artikel als Beitrag zu einer Forschungsrichtung, die davon ausgeht, dass die Kategorie und Perspektive der Zuschauer einen erheblichen Beitrag zu einem besseren Verständnis der NS-Zeit liefern kann. Schinkel nimmt eine exemplarische Analyse mit qualitativer Ausrichtung von sieben aktuellen Geschichtslehrwerken für die Sekundarstufe I in Niedersachsen vor. Er gelangt dabei zu einem zwiespältigen Ergebnis: Einerseits wird das Verhalten

der nichtjüdischen Bevölkerung in den untersuchten Schulbüchern noch zu oberflächlich dargestellt und zum Teil – etwa im Falle des Wissens über den Völkermord an den europäischen Juden – fehlt in den Schulbüchern ein aktueller Forschungsstand, so dass die vereinfachten und lückenhaften, stellenweise entschuldigenden Darstellungen der deutschen Mehrheitsbevölkerung zu einem verfälschten Geschichtsbild bei den jugendlichen Lesern führen können. Auf der anderen Seite muss betont werden, dass kein Schulbuch die nichtjüdische Bevölkerung noch als passives, unpolitisches, gewissermaßen von den Interessen und Vorhaben der NS-Führung abgekoppeltes Objekt behandelt. Im Anschluss daran formuliert Schinkel einige Empfehlungen für zukünftige Schulbuchdarstellungen. Er rät im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus von der Fachkompetenz der »Perspektivenübernahme« vorsichtig ab und sieht Möglichkeiten der sachgerechten Darstellung der deutschen Mehrheitsbevölkerung als Zuschauer vor allem in politischen Reden, Zeitungsartikeln, Ego-Dokumenten sowie Photographien. Insgesamt versteht sich der Artikel Schinkels als ein Plädoyer für einen stärker analytischen Zugriff auf die NS-Vergangenheit im Geschichtsunterricht, der über die reflektierte Auseinandersetzung mit Quellen zu einem vertieften Aufbau von Geschichtsbewusstsein führen soll; ein Unterricht, der zu Werturteilen anregt, diese aber nicht einfordert und schon gar nicht oktroyiert und der sich von der uneinlösbaren Erwartung, durch die exemplarische Beschäftigung mit dem Holocaust könne die Akzeptanz von Grundwerten und Menschenrechten beim Lernenden erreicht werden, löst.

Björn Opfer-Klinger und Nils Vollert:
Schulbuchschele und Schulbuchkritik
aus der Perspektive eines Schulbuch-
redakteurs und eines Schulbuchautors

Das Schulbuch ist ein viel gescholtenes Medium: Gerade im Hinblick auf den Nationalsozialismus und den Holocaust kann es oftmals überzogene fachliche und öffentliche Erwartungen kaum erfüllen, ist es doch an allererster Stelle ein Werk, welches den jeweiligen curricularen Rahmenbedingungen der einzelnen Bundesländer untergeordnet ist und sich zudem für einen Verlag auch finanziell rentieren muss. Björn Opfer-Klinger, Redakteur bei einem deutschen Schulbuchverlag, und Nils Vollert, Autor beim entsprechenden Schulbuchverlag, setzen sich in ihrem Artikel mit angemessener und unangemessener Schulbuchschele vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen auseinander. Vor allem eine rein fachliche Kritik halten sie für einen falschen Ansatz, da Schulbücher niemals ausschließlich und nicht einmal an erster Stelle fachlichen Anforderungen genügen müssen. Deswegen plädieren sie für eine Schulbuchanalyse (und -kritik), die die Produktionsbedingungen eines Schulbuchs berücksichtigt. Diese werden in dem Artikel ausführlich vorgestellt: Schulbücher müssen curriculare Rahmenbedingungen der einzelnen Länder umsetzen, sie müssen wirtschaftlich rentabel sein und ihr Zielpublikum – das heißt an erster Stelle Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler – erreichen. Sie müssen darüber hinaus didaktischen Anforderungen entsprechen. Letztlich sollen sie idealerweise auch fachwissenschaftlich fehlerfrei sein und den neuesten Kenntnisstand präsentieren. Die Autoren des Artikels wünschen sich abschließend, eine (auch) pragmatisch orientierte Schul-

buchforschung, die in stärkerem Maße als bisher konkrete Empfehlungen und Hinweise auf der Basis ihrer Untersuchungen formuliert. Hierzu bedarf es eines konkreten institutionalisierten Rahmens zum Austausch zwischen Praxis und Theorie, in diesem Fall zwischen Schulbuchforschern und Schulbuchautoren.

Anna Brod: Holocaust: Ein Thema für den Deutschunterricht? Eine Lehrwerksanalyse

Der Frage, inwieweit der Deutschunterricht einen spezifischen Beitrag zur Holocausterinnerung leisten kann, geht Anna Brod in ihrem Artikel nach und gelangt dabei zu ambivalenten Ergebnissen. Die Einbindung des Themas in den Deutschunterricht ist heute weder problemlos noch selbstverständlich: Im Anschluss an die Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne stehen viele einzelne Fachschaften vor der Aufgabe, Kompetenzerwartungen mit landes- und schulspezifischen Inhalten zu füllen. Eine Beschäftigung mit Holocaustliteratur im Deutschunterricht mag da nabeliegend erscheinen, ist aber nicht zwangsläufig notwendig. Zum Zweiten fallen organisatorisch fachübergreifende Projektarbeiten schwer, da der Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I chronologisch aufgebaut ist und sich die Schüler und Schülerinnen in der Regel erst in der 9. Klasse mit dem Holocaust beschäftigen. Die abwehrende Rede von der »Allgegenwärtigkeit des Themas« verstärkt die grundsätzliche Problematik. Hinzu kommt, dass die Deutschdidaktik noch über keine ausdifferenzierte Holocaustdidaktik verfügt. Brod sieht die Chancen einer Beschäftigung mit dem Holocaust im Deutschunterricht jedoch insbesondere im Bereich einer »ästhetischen Kompetenz«. Diese schule den Umgang

mit und die Analyse von Narrationen über den Holocaust. Schließlich sind auch Erinnerungen solche Narrationen, insofern sie Wirklichkeit selektieren, interpretieren und zu einer sinnvollen Erzählung zusammenfügen. Der Deutschunterricht kann also gerade hier einen wichtigen Beitrag zur Holocausterziehung leisten, indem Texte über den Holocaust in ihrer Beschaffenheit, ihrem Aufbau und ihrem Erzählmodus untersucht werden. Zudem bieten literarische Texte für Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten einer emotionalen, identifizierenden Annäherung an das Thema. Brod analysiert schließlich aktuelle Lehrwerke im Hinblick auf die Frage, welche Texte über den Holocaust hier abgedruckt werden und wie durch entsprechende Aufgabenstellungen ihr Umgang im Unterricht vorbereitet wird. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass einige Lehrwerke das Thema zwar ganz aussparen, insgesamt jedoch ein breites und abwechslungsreiches Angebot zur Beschäftigung mit dem Holocaust insbesondere in der Sekundarstufe I gemacht wird. Fragwürdig in diesem Zusammenhang ist die Aussparung der Deutschen als explizite Täter zugunsten einer Identifikation mit Helfern und Opfern wie zum Beispiel in »Der gelbe Vogel«. Auswahl der Texte sowie Aufgabenformate, die zu Perspektivenübernahmen und Einfühlungsvermögen auffordern, deuten darauf hin, dass die Schulbuchautoren das Potential einer literarischen Beschäftigung mit dem Holocaust in der Sekundarstufe I in erster Linie in einem emotionalisierenden Zugang mit hohem Identifikationspotential sehen, während in der Sekundarstufe II das Thema im Kontext der deutschen Geschichte und der Verarbeitung und Aufarbeitung von Schuld und Vergangenheit betrachtet wird.

Christina Brüning: Historisches Lernen mit videographierten Zeitzeug_innen-interviews in (sozio-)kulturell und religiös heterogenen Lerngruppen

In Anbetracht der Tatsache, dass die letzten Zeitzeugen aus den dreißiger und vierziger Jahren schon in absehbarer Zeit verstorben sein werden und der Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis vollzogen sein wird, wirft Christina Brüning in ihrem Artikel die Frage auf, inwieweit videographierte Zeitzeugeninterviews eine motivierende, Authentizität vermittelnde Quellengattung zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust sein können. Vor allem den klassischen Schulbuchunterricht betrachtet sie kritisch – empfinden doch viele Schülerinnen und Schüler diesen als »trocken«. Hinzu kommt, dass dieser klassische Geschichtsunterricht oftmals der Logik eines genetischen, auf nationale Identifikation begründeten Denkens entspringt und damit nicht mehr den neuen Herausforderungen heterogener, migrantisch geprägter Lerngruppen gerecht werden kann. Brüning selbst hat in verschiedenen Lerngruppen von der Hauptschule über das Gymnasium bis hin zu universitären Seminaren Unterrichtsprojekte mit videographierten Zeitzeugeninterviews durchgeführt. Insgesamt werden diese Projekte von den Lernenden als dankbare Erweiterung eines textlastigen Geschichtsunterrichts empfunden. Gerade in der Auswahl eines Zeitzeugeninterviews durch die Schüler für die weitere Projektarbeit zeigt sich, dass die Lernenden einen individuellen, emotionalen Zugang zu den Personen suchen und hier geboten bekommen. Der Umgang mit diesem Material, der in den Projekten durch Schülerprodukte wie zum Beispiel Kurzfilme oder Stellwände dokumentiert wurde, bietet zugleich einen Einblick

in individualisierte, höchst unterschiedliche Aneignungsformen der Geschichte in einer Migrationsgesellschaft. Ob dieser emotionalisierte und biographische Zugriff auf Geschichte nicht jedoch auch problematisch ist, weil er das, was Waltraud Schreiber als »Dekonstruktionskompetenz« beschreibt, erschwert, bleibt allerdings als Problem der gewählten Herangehensweise bestehen.

Edith Blaschitz und Erich Herber: Vermittlung und Aneignung der Geschichte des Holocaust. Überlegungen zu transmedialen Konzepten im Alltagsraum

Der Meinung Messerschmidts, dass in einer Migrationsgesellschaft die Vermittlung eines nationalen Narrativs nicht ausreichend ist, sondern mehrperspektivische Zugänge zur Geschichte im Allgemeinen und zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Besonderen notwendig sind, schließen sich Edith Blaschitz und Erich Herber in ihrem Artikel über transmediale Medienkonzepte im Alltagsraum an. Eine besondere Chance, diesen mehrperspektivischen Zugängen gerecht zu werden, könnte im Bereich der neuen Medien liegen: Transmediale Medienkonzepte bieten das Potential, vergangene Ereignisse vielfältig zu vergegenwärtigen und zu verlebendigen. Um insbesondere mit Bezug auf eine vielfältige Nutzung medialer Angebote zum Lernen und Erinnern über den Holocaust jedoch von einer gelungenen Vergegenwärtigung sprechen zu können, müssen den Rezipienten Methoden und Kriterien zur Verfügung gestellt werden, die zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit den genutzten Medienangeboten führen. Sinnvoll erscheinen den

Autoren vor allem solche transmediale Konzepte, die erstens historisches Lernen im Alltagsraum der Nutzer ermöglichen, zweitens einen emotionalen Zugang zum Thema über die Identifikation mit Vertrautem (zum Beispiel vertrauten Orten aus einer neuen historischen Perspektive) schaffen sowie drittens die Nutzung der Medienangebote an »authentische« Lernorte koppeln. Viertens sollten transmediale Vermittlungsstrategien dem Rezipienten Einschreibungs- und Gestaltungsmöglichkeiten einräumen, also eine medienbasierte Partizipationskultur ermöglichen. Als Ergänzung zu vorhandenen Formen der Bildungsarbeit empfinden die Autoren solche Medienkonzepte als eine methodisch-didaktische Erweiterung und Bereicherung der Holocausterziehung. Als positive Beispiele stellen sie etwa die Stolpersteine-App vor, die auf einer digitalen Stadtkarte vorhandene Stolpersteine visualisiert und nach Wunsch und Anfrage Biographien, Fotos, Hintergrundinformationen und Quellen zu betroffenen NS-Opfern öffnen kann. Auch die Möglichkeit, durch eine Augmented-Reality-Applikation einen bestimmten Raum oder ein Gebäude aus der Gegenwart mit einer historischen Version zu überlappen, bietet zum einen die Chance einer »Verlebendigung« der Geschichte und zugleich einen neuen Impuls, sich anhand eines vertrauten gegenwärtigen Objekts mit der Geschichte auseinanderzusetzen. So rekonstruiert etwa die mobile App »Oshpitzin« historische Bauten wie eine zerstörte Synagoge oder das zerstörte Fabrikgebäude einer bekannten Familie in Oswięcim. Der von der Geschichtsdidaktik befürchteten Trivialisierung von Geschichte durch mediale Inszenierungen soll durch Maßnahmen der Media Literacy entgegengewirkt werden.

Oliver Plessow: »Just a very special genocide?«. Ein deutsch-amerikanischer Vergleich zur Beschäftigung mit der Shoa im Rahmen bildungsbezogener Genozidvergleiche

Mithilfe eines diskursanalytischen Vorgehens setzt sich Oliver Plessow mit einer vergleichenden Genozidforschung in Bildungszusammenhängen (»Genocide Education«) im deutschsprachigen Raum sowie in den USA auseinander. Er geht dabei von der Annahme aus, dass eine Genocide Education, die sich in Deutschland noch in den Kinderschuhen befindet und selbst in ihrem Ursprungsland, der USA, eher ein Randdasein fristet, sich gegenüber einer omnipräsenten Holocaust Education profilieren muss. Ein solcher Profilierungszwang hat allerdings Konsequenzen, die Plessow im Folgenden untersucht. So analysiert Plessow vor allem amerikanische und deutsche Curricula und Unterrichtsmaterialien aus der vergleichenden Genoziddidaktik auf die Frage hin, welcher Stellenwert hier der Shoa zukommt. Er arbeitet dabei drei Leittypen heraus: Erstens können die nationalsozialistischen Gewalttaten als Leitbeispiel gelten, dem andere Fällen kollektiver Gewaltverbrechen untergeordnet werden. Das zeigt sich etwa paradigmatisch an den Curricula New Jerseys. Genau umgekehrt hierzu kann der Holocaust in der vergleichenden Genozidforschung einem anderen als Leitbeispiel erkorenen historischen Fall untergeordnet werden. Auch hierzu findet sich ein interessantes Beispiel im Bundesstaat New Jersey: Der »Genocide/Slavery Curriculum Guide« konzentriert sich fast ausschließlich auf die Geschichte der Sklaverei und bezeichnet das begangene Unrecht an afrikanischen Menschen als Genozid. Drittens besteht die Möglichkeit, dass

die Verbrechen der Nationalsozialisten gleichrangig anderen Massenverbrechen zugeordnet werden. Hierfür findet sich im amerikanischen Bildungssystem ein Beispiel in Kalifornien, wo verschiedene Genozide sowie Fälle extremer Menschenrechtsverletzungen gleichrangig behandelt werden, darunter der Völkermord an den Armeniern, der Holodomor, der Holocaust, die Massenmorde an Polen sowie jene der Roten Khmer. Schaut man nun auf den deutschsprachigen Raum, so fällt auf, dass die untersuchten Bildungscurricula und -materialien fast ausschließlich dem dritten Idealtyp folgen. Allen ist zu eigen, dass die Shoa nicht als ein Völkermord unter vielen behandelt wird und zudem die entwickelten Materialien eine Tendenz zur exemplarischen Sinnbildung nach Jörn Rüsen zeigen. Das macht eine Einbindung in einen in der Regel genetisch orientierten Geschichtsunterricht schwierig. Festzuhalten bleibt, dass gerade im deutschsprachigen Raum die entwickelten Materialien einer Anti-Genozid-Erziehung sich hauptsächlich an Multiplikatoren richten. Es fehlen konkrete Unterrichtsmaterialien, die die Einbindung dieser komplexen Themen in die Bildungsrealität vereinfachen.

Frank Schumacher und Karen Priestman: Reflections on Exceptionalism: A Preliminary Assessment of Teaching the Shoa in Canadian Universities

Frank Schumacher und Karen Priestman widmen sich in ihrem Artikel der Lehre über den Holocaust an kanadischen Universitäten. Dabei fragen auch sie nach Interdependenzen zwischen einer »Holocaust Education« und einer »Genocide Education« auf. Gerade die inzwischen oftmals aufkommende Forderung nach einer vergleichenden Genozidforschung und

Anti-Genozid-Erziehung werfe die Frage auf, wie sich hierdurch der Blick der Lernenden auf den Holocaust und auf andere Völkermorde verändere. Sie nehmen zur Analyse dieser Frage besonders kanadische Universitäten in den Blick. Anschließend werden eigene Lehrerfahrungen ausgewertet. Hierbei sind die Autoren der Ansicht, dass vor allem drei Vorannahmen der Studierenden als eine Herausforderung der Lehre betrachtet werden müssen: erstens die enge Verbindung des Holocaust mit industriellen, modernen Formen der Massenvernichtung; zweitens die Annahme, dass allein unter den Bedingungen eines totalitären Staats ein Genozid durchgeführt werde; drittens die Dämonisierung der Täter als ideologiegetriebene Bestien; viertens die weitgehende Gleichsetzung der Opfergruppen mit der jüdischen Bevölkerung Europas sowie fünftens, dass der Antisemitismus die entscheidende Triebfeder für die begangenen Verbrechen gewesen sei. Anschließend stellen die Autoren ihr selbst konzipiertes Seminar »Killing Fields. A Global History of mass Violence« vor. Die Vorstellung dieser Seminarkonzeption versteht sich letztlich genauso wie der vorliegende Artikel als ein Plädoyer für eine Integration der Shoa in eine vergleichende Massengewaltforschung.

Anna Brod
Nils Vollert
(Freiburg und Bochum)