

# Holocaust-Vermittlung im Kontext der post-nationalsozialistischen Migrationsgesellschaft

*Axel Schacht*

Eine vieldiskutierte Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen in Schulen, Gedenkstätten und Gedächtnisinitiativen ist die Vermittlung des Holocaust und der Nazi-Verbrechen bei Jugendlichen, die von der Mehrheitsgesellschaft als ›Jugendliche mit Migrationshintergrund‹ bezeichnet werden.

In Deutschland findet seit mehreren Jahren eine Diskussion über die Vielfältigkeit der Zugänge und der methodischen Palette von Vermittlungstätigkeiten im Bereich der Erinnerungsarbeit statt. In Österreich ist die Fragestellung zwar im schulischen Kontext nicht neu, wohl aber in der österreichischen Gedenkstättenlandschaft. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass eine Pädagogisierung des Vermittlungsangebotes in Österreich erst seit einigen Jahren Platz greift. Diesem Artikel liegt eine Abschlussarbeit im Lehrgang ›Pädagogik an Gedächtnisorten‹ zugrunde, einer Kooperation von [erinnern.at](http://erinnern.at) und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich<sup>1</sup>.

Ich verwende hier den Begriff ›transkulturellen Zugang‹ statt des Begriffs ›interkultureller Dialog‹. Denn der Begriff der ›Interkulturalität‹ bezieht sich meist auf zwei als homogen und abgrenzbar verstandene kulturelle Gruppen oder Selbstverständnisse. Die damit verbundene ›multikulturelle Gesellschaft‹ beschreibt ein separatistisches Nebeneinander von Kulturen.

Auch mögliche Wechselwirkungen bleiben bei dieser Konzeption unberücksichtigt. Die Schlussfolgerung daraus ist eine unterstellte (kulturelle) Differenz. ›Transkulturalität‹ hingegen verweist auf die Hybridität und Pluralität kultureller Identitäten von Subjekten und sozialen Gruppen. Kultur wird als diskursiver Raum verstanden, in dem kulturelle Bilder ausgehandelt werden. Nicht unverrückbare kulturelle Grenzen werden postuliert, sondern maximal Unterschiede. Dadurch soll der Raum eröffnet werden, diese selbst infrage zu stellen.

Um der Frage ›Wie vermitteln wir?‹ nachgehen zu können, muss zuvor der Kontext beschrieben werden, in dem die Vermittlung stattfindet und unter welchen gesellschaftlichen Voraussetzungen dies geschieht. Es reicht also nicht eine ›Zielgruppe‹ zu identifizieren, der man eine spezielle Vermittlung angedeihen lässt. Abgesehen von der Infragestellung einer homogenen Zielgruppe müssen wir als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren selbstkritisch unsere eigenen Positionen und Rassismen in unserem Nachdenken darüber, wie wir die Geschichte des Nationalsozialismus vermitteln, einbeziehen. Das heißt, wir müssen uns fragen, ob wir davon ausgehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine kulturelle Schwäche haben oder ob wir uns selbst zu stark mit einer kulturellen Norm identifizieren.

Die abschließenden praktisch-methodischen Überlegungen sind grundlegende Gedanken zu Zugang und Ansatz der Arbeit an einer Gedenkstätte. Diese ermöglichen ein neues (Nach-)Denken über eine Vermittlung, die den gesellschaftlichen Kontext der Migration nicht als eigene abgegrenzte Frage betrachtet, sondern diesen – als eine der Voraussetzungen – ernst nimmt und systematisch einbezieht.

## Migration, Gedächtnis und Pädagogik

Unsere aktuelle Gesellschaft und damit auch die Schulen sind transkulturell. Dieser Befund ist nicht neu. Die Fragen, wie damit umzugehen ist, auch nicht. Eine Vermittlung der nationalsozialistischen Verbrechen muss daher auf diesen Umstand eingehen, das heißt, sie muss eine Bevölkerung bzw. Jugend einbeziehen, die in ihrer Zusammensetzung, ihren Erfahrungen und Geschichtsbildern heterogen ist. Die Migration war und ist Kennzeichen der europäischen Geschichte. Die enormen Probleme, Ängste und Grenzen der Anerkennung (von Respekt will ich erst gar nicht sprechen) scheinen weiter in der völkischen Tradition des Nationalverständnisses verflochten zu sein, als akzeptiert wird. Im Verständnis des »Wir« und »der Anderen« ist aufgrund der geschichtlichen Erfahrungen stärker eine Kontinuität auszumachen als eine Neuorientierung. Für Jugendliche, denen die Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft verwehrt bzw. erschwert wird, scheint dieser Umstand durch ihre eigene Erfahrung viel (selbst)verständlicher. Die Geschichte ist nicht zu Ende, ihre Nachwirkungen sind weiterhin deutlich wahrnehmbar – dies vor allem in der Vorstellung eines »volksgemeinschaftlichen Subjekts«.

In der Vermittlungspraxis sind wir längst nicht mehr nur mit »Einwanderern« konfrontiert, sondern mit der zweiten und auch schon dritten Generation. Dies hat zur Folge, dass Migration nicht zwangsläufig eine eigene Erfahrung darstellt, sondern ein Teil der Familiengeschichte ist, die über Erzählungen tradiert wird. Andererseits sind die Auswirkungen der Migration weiterhin Teil des eigenen Selbstverständnisses wie auch der von außen aufgezwungenen Rollenzuschreibung durch die Mehrheitsgesellschaft. Die meisten als »migrantisch« markierten Jugendlichen sind hier geboren und haben mit Gleichaltrigen mit einer längeren hiesigen Familiengeschichte weitgehend deckungsgleiche Fernseh-, Lese- und Unterhaltungsgewohnheiten. Die massenmediale Aneignung des Holocaust mit ihren oft niederschweligen Zugängen und der Verankerung in der Alltagskultur lässt die Unterschiede in der individuellen Aneignung verschwinden.

Wir werden zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis kommen, wenn wir diese Gruppe der Jugendlichen einer Ethnisierung und/oder Kulturalisierung unterwerfen, durch die eine angebliche kulturelle Differenz zu einem dominanten Hindernis oder Desinteresse an der Geschichte der Nazi-Verbrechen stilisiert wird. Es scheint vielmehr so, dass diese Jugendlichen mit einem angeblichen Desinteresse markiert werden. Das macht es der Mehrheitsgesellschaft viel einfacher, »denn migrantische Bezüge fordern [...] auch und vor allem deren Perspektiven auf Nazismus und Shoah heraus.«<sup>2</sup>

Zuletzt ist nicht die Migration, sondern die Reaktion darauf Grund genug, sich der fachdidaktischen Frage nach einer Vermittlung zu widmen. Sind es doch fremdenfeindliche Töne, rassistische Diffamierung durch Gesellschaft und Staat bis hin zu deren mitunter tödlichen Praxis, die uns dazu zwingen, Fragen der Ausgrenzung und der daraus erwachsenden Gefahren nicht nur historisch zu diskutieren.

Der erste institutionelle Ort, an dem das Lernen des kulturellen Gedächtnisses (in der Form der Wissensvermittlung) Gestalt annimmt, ist die Schule. Stärker als das Wissen als Antithese zum Leugnen gewinnt das empathische Erinnern als Angelpunkt zur humanistischen Erziehung an Bedeutung. Dieser Trend orientiert sich an einer auf kleinere soziale Zusammenhänge oder gar Individuen heruntergebrochenen Vergesellschaftung der Erinnerung(en). Dabei dominiert nicht ein abstraktes »Wir« in Form einer gesellschaftlich hegemonialen und institutionalisierten Erinnerungskultur, sondern ein

auf das eigene ›Ich‹ und die eigenen Handlungsmöglichkeiten rückführbares Gedenken. Die damit wegfallende starke Kategorie der homogenisierten ›Gesellschaft‹ erlaubt eine Abkehr von nationalen Narrativen und somit auch die Öffnung hin zu einer transkulturellen Verständigung. Die Großerzählung der Wir-Gruppe wird ergänzt durch die Interaktionen der heutigen Akteurinnen und Akteure, durch die Kommunikation der individuellen Zugänge und Narrative und durch einen ernsten und wertschätzenden Umgang mit den Subjekten der Erinnerung. Damit kommt es zu einer Verknüpfung von nationalen Gedächtnisdiskursen und vielfältigen Perspektiven im Kontext der Einwanderungsgesellschaft. Dies stellt uns vor neue Herausforderungen, da der Massenmord der Nazis in einem komplexen, vielschichtigen, fragmentierten und manchmal auch widersprüchlichen Mosaik von Zugängen und Erinnerungskulturen diskutiert werden muss.

Wer schreibt Geschichte und wessen Geschichte? Wer spricht wie darüber? Es bedarf einer Anerkennung migrantischer Bezüge, um der sozialen Realität der heutigen Gesellschaft auch im (allgemeinen kollektiven) Gedächtnis gerecht zu werden. Jan Assmann impliziert im kulturellen Gedächtnis eine Identitätskonkretheit oder Gruppenbezogenheit, aus der eine Gruppe ein Bewusstsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht<sup>3</sup>. Genau diese Einheit wird oft durch die Bandbreite der Erinnerungsdeutungen in der Migrationsgesellschaft als bedroht erachtet. Gleichzeitig wirkt diese identitäre Funktion ausgrenzend, falls sie national konnotiert bleibt. Will die Vermittlung sich jedoch an alle richten und alle im Sinne einer humanistischen Erziehung miteinbeziehen, muss dieser starre Funktionalismus von »Wir« und »Gedächtnis« aufgebrochen oder besser noch das »Wir« infrage gestellt werden. Pädagogik im Kontext der Migrationsgesellschaft ist in erster Linie keine Pädagogik ›für‹ Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern eine Pädagogik ›mit‹ ihnen, oder wie es Angela Kühner ausdrückt: »Migrationsgesellschaft als Kontext‹ statt ›Migranten als Zielgruppe«<sup>4</sup>. Die Jugendlichen in der Klasse oder in der begleiteten Gruppe in der Gedenkstätte sind keine eigene spezielle Zielgruppe, sondern Teil des heutigen kollektiven Diskurses von Erinnerung.

Der alte, die Defizithypothese hervorhebende Ansatz der ›Ausländerpädagogik‹ scheint zumindest im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs überwunden zu sein. Die die Differenz betonende klassische interkulturelle Pädagogik versucht die vorhandenen Kompetenzen zu nutzen und sich von der negativen Defizitorientierung abzugrenzen. Doch sie bleibt oft in einem Wir-und-ihr-Schema gefangen, wodurch die Gefahr entstehen kann, die Dichotomie weiterhin aufrechtzuerhalten. Die Heterogenität der Gruppen ist in manchen Fragen wohl erheblicher als in der Frage der Selbstverortung und des familiären Selbstverständnisses, die unterschiedlichen Vorerfahrungen gehen darüber hinaus. Wird die Heterogenität alleine auf die sogenannte ›Herkunft‹ bezogen, drehen wir uns im Kreis, vor allem, wenn diese einem starren nationalen Narrativ gegenübergestellt wird. Doch ›Leitkultur‹ ist genau das, was es nicht sein soll, vor allem, wenn eine solche nach kulturalistischem Nationalismus riecht.

Ein Ansatz, der genau aus dieser Kritik der als funktionaler Rahmen für ›Minderheiten-Subkulturen‹ und ›Mehrheits-Leitkultur‹ verstandenen Multikulturalität erwächst, ist die Antidiskriminierungspädagogik. Themen wie Chancengleichheit, gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse, Vielfalt und Partizipation bis hin zu Hierarchie-, Norm- und Machtkritik werden darin aufgegriffen. Dem Kulturellen wird der prägende Einfluss abgesprochen. Diversität ist eine Herausforderung für die demokratische Entwicklung

von Gesellschaften und für eine alle einbeziehende Pädagogik, für eine ›allgemeine‹ Pädagogik. Im Vordergrund steht das Aufbrechen von Stereotypen und ein selbstreflektierendes Handeln. Ziel ist eine Veränderung des rassistischen Dominanzverhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheit. Über die Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Einbeziehung konkreter Erfahrungen sollen eine kritische Haltung verstärkt und alternative Handlungsstrategien entwickelt werden.

### **Jugendliche, Identität und Erinnerungskultur**

Diese drei Begriffe und sozialen Wirklichkeiten stehen in komplexer und vieldeutiger Beziehung zueinander. Die Uneindeutigkeit wird aus der empirischen Forschung offensichtlich. Das Narrativ, die Erzählung und der Umgang mit ihr ist dabei der Dreh- und Angelpunkt. In der Realität sind es aber immer mehrere Narrative, die eine Rolle spielen: das persönliche – immer wieder neu auszuhandelnde – Narrativ, das Narrativ des engeren sozialen Systems (das sich nicht auf die Familie beschränken muss), das Narrativ einer als ein Wir verstandenen größeren sozialen Gruppe wie auch das von der Mehrheitsgesellschaft oder dem Staat. Die Orte, an denen diese Narrative aufeinanderprallen, sind die Schule, das Museum oder die Gedenkstätte.

### **Drei exemplarische Studienergebnisse**

Die erste größere Studie zum Thema legte Viola B. Georgi 2003 unter dem Titel ›Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland‹<sup>5</sup> vor. Ein Großteil der Jugendlichen schien dabei den Umgang mit der Vergangenheit mit der Frage von Zugehörigkeit zu koppeln. Im Ergebnis erarbeitete Georgi eine Typologie biografischer Strategien im Umgang mit der NS-Vergangenheit<sup>6</sup>. Der erste Typus der Jugendlichen fokussiert in der individuellen Erinnerungsarbeit die Opfer, denen mit einem hohen Maß an Empathie begegnet wird. Zusätzlich wird diese Herangehensweise in Bezug gesetzt zu selbsterfahrenen Diskriminierungen, Ausgrenzungen und der Fremdzuschreibung zu einer Minderheit. Der zweite Typ nimmt die Position der Zuschauenden ein und damit eine gängige Schablone der Mehrheitsgesellschaft. Eine dritte Gruppe der befragten Jugendlichen betrachtet die Geschichte aus der eigenen marginalisierten Position. Dabei kann es auch zu einer Instrumentalisierung der historischen Opfer kommen und zu einer argumentativen Verknüpfung mit der eigenen aktuellen Situation und Geschichte. Der vierte und letzte Typ kümmert sich wenig um Mehr- oder Minderheit, sondern stellt den einzelnen Menschen und dessen Handeln (und die Frage nach dem Warum) in den Mittelpunkt, woraus eine universalistische Perspektive resultieren kann. Georgi plädiert dafür, sich in der Vermittlung am vierten Typ zu orientieren. Es scheint mir im Hinblick auf eine konkrete Vermittlung sinnvoll, diese starre Typisierung eher als eine der typischen Artikulationen zu denken.

Lange lagen für Österreich keine Daten vor. Christiane Hintermann und andere versuchten vor wenigen Jahren in einer Studie zum Geschichtsbewusstsein und den Identitätskonstruktionen für das Demokratiezentrum Wien diese Lücke zu schließen<sup>7</sup>. Wenn auch der Nationalsozialismus nur eines von mehreren historischen Themen war, durch welche die Studie versuchte, sich einem historischen Verständnis anzunähern, so können einige Ergebnisse sehr gut dazu dienen, das Verständnis junger Menschen (in Wien) zu erläutern. So finden sich – mit dem Verweis auf die gemeinsame Schulbildung – in der Beurteilung des ›Anschlusses‹ nur marginale Unterschiede

zwischen – wie es in der Studie heißt – originären Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund. Ganz generell zeigt diese Studie, dass ein potenzieller Migrationshintergrund so gut wie keinen Einfluss auf die Einstellung zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus hat. Beide befragten Gruppen sind zu mehr als 80% der Meinung, dass die Ereignisse nicht vergessen werden dürfen. Ebenfalls keine Rolle spielt ein möglicher Migrationshintergrund bei der Bereitschaft, eine Gedenkstätte zu besuchen. Ein Unterschied ergab sich in der persönlichen Bewertung, »Jugendliche mit Migrationshintergrund empfinden seltener Gefühle von Schuld und Verantwortung [...]«<sup>8</sup>. Eine Korrelation besteht zwischen der gefühlten Distanz zum Thema und der Selbstdefinition als ausgegrenzte Minderheit. Somit scheint auch der Grad an Identifikation mit der österreichischen Gesellschaft einen Einfluss zu nehmen auf die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung aus ihrer Geschichte. Dies wiederum darf nicht nur als Bringschuld verstanden werden, ist es doch alles andere als leicht (gemacht), als Migrantin und Migrant in dieser Gesellschaft anzukommen. Dies gilt umso mehr, wenn Integration als Assimilation (miss-)verstanden wird. Die gefühlte Distanz ist nicht zwingend in einer Relativierung der Shoah begründet, sondern durch die Ablehnung der Bürde der Mehrheitsgesellschaft, eine moralische Pflicht zu erfüllen, sich durch Erinnern und Gedenken von einer Schuld zu befreien. Fazit: Es war kein dezidiertes und spezifisches migrantisches Desinteresse zu finden!

Eine Interviewstudie aus dem Jahre 2008 bearbeitete in einer qualitativen Befragung unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten aktuelle Herausforderungen der schulischen Holocaust-Vermittlung in Bayern<sup>9</sup>. Dabei wurde das Augenmerk unter anderem auf Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen gelegt. In den gemachten Interviews lassen sich auch einige Momente finden, die Aufschluss über den Zugang der Jugendlichen und ihr Verhältnis zur NS-Erinnerung geben. Das Forschungsinteresse lag dabei bei den Migrationserfahrungen sowie der Migrationsgesellschaft als Kontext der Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocausts. Der Fokus lag zudem auf der diskursiven Metaebene. So ließ sich feststellen, dass sich Menschen mit Migrationserfahrung dem Thema grundsätzlich ohne das Gefühl von Schuld näherten<sup>10</sup>. Das (vom Umfeld) wahrgenommene Fehlen einer familiären Verbindung zu den Ereignissen und der Erinnerung (inklusive der tradierten Scham und Tabuisierung) wird (im Subjekt) zu einer freien Entscheidung zur Auseinandersetzung. Weiterhin zerstreuten so gut wie alle Interviews eine angenommene Eindeutigkeit. So sahen Jugendliche mit Migrationshintergrund öfters zu sich selbst einen stärkeren Bezug, da sie Erfahrungen von Krieg, ethnischen Säuberungen, Traumata und Migration hatten. Andererseits wiederum hatten sie das Empfinden, dass »die Deutschen« das alles viel wichtiger nehmen und diese eher das Gefühl hätten, dass die Geschichte noch etwas mit ihnen zu tun hat. Egal welche Gruppe, auf beiden Seiten finden sich auch vorurteilsbeladene Aussagen über »die Anderen«.

Wie in der Studie von Hintermann zeigte Kühner auf, dass das oft postulierte Desinteresse nicht gegeben ist. Ganz im Gegenteil wird der Geschichte mit einer natürlichen Neugier begegnet, ist doch »[...] die deutsche Geschichte nichts Fernes, sondern etwas Naheliegendes, auf dessen Spuren derjenige stößt, der hier lebt.«<sup>11</sup>. Darüber hinaus können die spezifisch anderen Perspektiven relevante Anknüpfungspunkte an die Zeit des Nationalsozialismus besitzen. Im Ergebnis plädiert Kühner für eine reflektierende Anerkennung von Differenz und kommt zu folgenden vier Thesen: Erstens erhöht

Migration als Vorerfahrung die Perspektivenvielfalt, dies betreffend Geschichtsdeutungen sowie Bewertungsfiguren von Nationalsozialismus, Weltkrieg und Holocaust. Zweitens können die angesprochenen Projektionsflächen zu Konflikten führen. Drittens ergibt sich die Gefahr der Infragestellung des fragilen nationalen Verantwortungskonsens und die einer Relativierung. »Der durch Migration mögliche globalisiertere Blick auf die NS-Erinnerung impliziert eine Relativierung, die als Entlastung benutzt werden kann.«<sup>12</sup>. Ein solcher Blick kann jedoch viertens auch eine Erweiterung des Horizonts bedeuten, um das eigene möglicherweise starre Selbstverständnis zu hinterfragen und den Blick auch auf die (eigene, andere, gemeinsame) Erinnerungskultur zu werfen.

### **Ein- und Ausgrenzungsmechanismen in der Erinnerungspolitik**

Der moralisch aufgeladene öffentliche Diskurs, die Exklusivität der Erinnerung und die Frage der Schuld entfremden Jugendliche mit Migrationshintergrund von der Geschichte ihres Einwanderungslandes. Die Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen ist nicht ›unsere‹ Geschichte, auf die ein völkisch-nationales ›Wir‹ ein Exklusivrecht hat. Das nationalstaatliche Narrativ der Schulbücher und die homogenisierte Erinnerungsperspektive erschweren es Jugendlichen, die nicht als Teil der Mehrheit angesehen werden, zusehends, eine persönliche Einbindung in die Erinnerung zu finden. Der Nationalsozialismus und der Holocaust werden oft als – wenn auch negative – Nationalgeschichte unterrichtet. Dadurch fühlen sich Migrantinnen und Migranten nicht angesprochen. Es ist wichtig, die Geschichte des Nationalsozialismus zu kennen – und zwar unabhängig von der jeweils individuellen Herkunfts- oder Familiengeschichte. Dafür muss aber auch der Zugang geschaffen werden, der diese Geschichte nicht alleine als die Geschichte eines Landes (oder gar – was auch immer das sein mag – Volkes) versteht, um auch jene miteinbeziehen zu können, deren familiäre Hintergründe nicht jenen der Mehrheitsgesellschaft entsprechen. Die Heterogenität der Geschichtsbezüge muss aufgegriffen und ernst genommen werden. »Für die Erinnerungsarbeit heißt das, den Umgang mit dem Nationalsozialismus nicht zu einer Angelegenheit nationaler Zugehörigkeit zu machen.«<sup>13</sup> Die Vermittlung kann darüber hinaus – im Sinne einer politischen Bildung – zur Analyse und Kritik nationaler Selbstbilder und nationalistischer politischer Praktiken beitragen.

Wenn junge Menschen einen Sinn darin sehen, sich mit der Geschichte des Landes, in dem sie leben, auseinanderzusetzen, werden sie auch animiert, sich der historischen Dimensionen der heutigen Gesellschaft nähern zu wollen. Einen Sinn hat dies jedoch nur, wenn sie in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden sind, in dem nicht nur diese Auseinandersetzung anerkannt wird, sondern die Menschen selbst anerkannt werden. Wenn es gelingt, ohne Integrationsdruck oder gar Assimilationsaufforderungen jungen Menschen mit Respekt zu begegnen, dann stellen sie sich früher oder später selber die Frage, was denn da vor sich ging. Sie werden bemüht sein, darauf eine Antwort zu finden, was in dieser Gesellschaft immer noch so stark nachwirkt und ständig in der Öffentlichkeit sehr energiegeladen immer wieder hochkommt.

Jugendliche, die oder deren Eltern nach Österreich oder Deutschland gekommen sind, um hier zu bleiben, müssen einen Umgang mit der Geschichte ihres Einwanderungslandes finden. Der Umgang mit der Geschichte des Holocaust ist auch ein integraler – wenn auch oft tabuisierter – Teil der ›hiesigen‹ Gesellschaft, in der nun gelebt wird. So taucht doch ein interessierter Blick auf, wenn die Sprache auf den National-

sozialismus kommt. Ein Ergebnis der erwähnten Studie<sup>14</sup> von Christiane Hintermann zeigt, dass der Nationalsozialismus bei allen Jugendlichen unter allen Themen und Bezugspunkten österreichischer Geschichte (von der Türkenbelagerung Wiens bis zur Europäischen Union) bei fast allen Kategorien der Wissensquellen überdurchschnittlich abschneidet: bei Familienangehörigen, Gleichaltrigen, der Schule, den digitalen Medien, den Printmedien und den Gedenkstätten oder Museen. Auch wenn 88% der Befragten angeben, sich in erster Linie in der Schule mit dem Holocaust zu beschäftigen, so bezieht die Hälfte Informationen aus der Familie und den diversen Medien und immer noch ein Drittel von Gleichaltrigen und Gedenkstätten. Bei Jugendlichen, deren Eltern nicht in Österreich geboren sind, befragen nur ein Drittel die Eltern und Großeltern zur Geschichte Österreichs.

Migrationshintergrund ist somit kein Hindernis, sondern die Chance, sowohl für die Besuchenden wie auch die Vermittelnden einer Gedenkstätte, die Palette der Anknüpfungspunkte und der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Notwendig dafür ist aber eine Akzeptanz der Bezüge der Jugendlichen. Migration, Vertreibung, gesellschaftlich-kulturelle Heterogenität müssen Themen werden. Genau da, meint Özlem Topcu, ist die Erinnerung (in Deutschland) jedoch noch nicht angekommen: »Sie kommen nicht vor. Migranten sind in der großen deutschen Erzählung, in der es um die Erinnerung an die NS-Verbrechen und den anspruchsvollen Umgang mit dieser Erinnerung geht, nicht vorgesehen.«<sup>15</sup> Astrid Messerschmidt geht einen Schritt weiter und sieht in der Auseinandersetzung um die Vermittlung mit Jugendlichen aus nicht originär-deutschsprachigen Familien die Chance so manche versteinerte Bilder unserer Vermittlung generell zu hinterfragen. So konstatiert sie bei ›herkunftsideutschen‹ Jugendlichen »[...] das Bild der Juden als Opfer. Jüdische Geschichte wird auf den Holocaust reduziert, und Juden tauchen nur als Tote auf, die eine grauenhafte Vergangenheit repräsentieren, die nun endlich ganz vergehen soll.«<sup>16</sup> Wird dieser Opferfixierung jedoch das Bild eines lebendigen Judentums entgegengesetzt (oder sogar mit jüdischem Leben heute, hier und im Nahen Osten), dann kann es dadurch ermöglicht werden, über die gesellschaftliche Vielfalt vor 1933/1938 und heute zu sprechen und über eine rassistische Ausgrenzung und Normierung gestern und heute, hier wie dort.

### **Identitäten und Erinnerungen**

Wir müssen uns von konstruierten herkunftbezogenen Geschichtsidentitäten verabschieden, die Wirklichkeit ist vielfältiger und die starre Identität gibt es nicht. Basis dieser Debatte sind die Identitäten, mit denen wir uns in der Vermittlung konfrontiert sehen. Georgi versteht die Identität als historische Selbstreflexion und als Positionierung zum Selbstverständnis sozialer Bezugsgruppen. In das gleiche Horn stößt Ido Abram, wenn er die These aufstellt, dass es sich bei Identität »[...] um einen Prozess handelt, der sowohl im Wesen des Individuums als auch im Wesen der Kultur seiner Gemeinschaft ›lokalisiert‹ ist.«<sup>17</sup> Beide nähern sich damit Stuart Halls Verständnis von kultureller Identität als ein immer wieder (vom Ich und vom Wir) neu auszuverhandelnder Prozess der historischen Selbstverortung. Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden sich in einer ständigen Verhandlung von Identität und Zugehörigkeit zwischen ihren sozialen Kerngruppen und der Gesamtheit der Einwanderungsgesellschaft. Das ›Kulturelle‹ meint hier aber nicht alleine das Phänomen der Migration, sondern das soziale Verhältnis des Individuums zu seiner gesellschaftlichen Umgebung.

Auch muss Identität (auch begrifflich) gar nicht nur etwas mit Kultur zu tun haben, Gender und Adoleszenz müssen genauso mitgedacht werden. Die Parameter der Aushandlung sind vielfältig.

Martin Becher und Matthias Hass gingen in einem Beitrag ›Veränderungen in der Gedenkstättenpädagogik – Von internationalen Begegnungen zu interkultureller Arbeit‹ im GedenkstättenRundbrief 92 auf unterschiedliche Identitätsbildungen ein. Die Unterscheidung vollzog sich anhand der Bezugnahme sowie dem Fokus des erlernten kollektiven Gedächtnisses auf Täterinnen und Täter, Opfer oder Befreier. Das eigene Wahrnehmungssystem wird als eine in sich stimmige Deutung angenommen. Daraus kann sich ein Widerspruch der politics of memory der Bezugsgesellschaft und der Einwanderungsgesellschaft ergeben. Damit einhergehend können auch ›blinde Flecken‹ in der eigenen Wahrnehmung der Geschichte entstehen. Hierbei ist es wichtig, diese als kulturell oder gesellschaftlich bedingt zu erkennen und darin keine individuellen Fehlleistungen zu sehen. »Die Lernleistung besteht also in der Fähigkeit zum Kontextwechsel und gerade nicht in der ›Korrektur‹ der anderen Position.«<sup>18</sup>

### **Diversität der Erinnerungen**

Die Integration von Gedächtnis(sen) partieller Gruppen in den Kanon des institutionellen Gedächtnisses und damit eine Entwicklung einer gemeinsamen Erinnerungskultur wird blockiert durch die Angst, eine Eindeutigkeit zu verlieren. Das in den letzten Dekaden mühsam erarbeitete kollektive Gedächtnis wird in Gefahr gesehen. »Auch die Einbindung migrantischer Gedächtnisse wird erschwert, weil ihre polyphonen Erinnerungskulturen die Vorstellung homogener Nationalgedächtnisse aufbrechen.«<sup>19</sup> Unsere post-nationalsozialistische Gesellschaft hat sich ein normatives Selbstbild zugelegt, in dem zwar Opfer wie Täter einen Platz haben, nicht jedoch damals weniger involvierte Gruppen. Dies aber nicht nur in einer historischen Sicht. Dieses starre Bild wird in den letzten Jahren in der Vermittlung versucht aufzubrechen und migrantische Bezüge und Perspektiven auf Ausgrenzungsmechanismen, Rassismus, Ghettoisierung, Deportationen und dergleichen mit einzubeziehen.

Das heißt aber auch, tradierte Vorstellungen von Volk und Nation einer Kritik zu unterziehen, durch die wir schnell zur Frage kommen, wie oder wie auch nicht das Jahr 1945 als Zäsur, als Bruch mit davor für allgemeingültig gehaltenen Vorstellungen, fungiert hat. In der Verortung des kollektiven Wir scheint sich das völkische Paradigma widerzuspiegeln. Als Alternative dazu mag die Universalität des Holocaust eine Lösung bieten, indem Kategorien wie ›Mensch‹ bzw. ›Menschheit‹ als Ausweg aus einer rein national fokussierten Erinnerungsgemeinschaft dienen. Darüber hinaus kann eine Heranziehung neuer und unüblicher, nicht gängiger Blickwinkel einen Diskurs eröffnen, der sich von den dominanten Narrativen abhebt oder diese im kollektiven Bewusstsein immer noch oft genug stark mit historischen Lügen verknüpften Sichtweisen einer kritischen Reflexion unterzieht.

Es braucht eine antinationale Erinnerungskultur. Die Auseinandersetzung wird in einem nationalen Rahmen gesehen, als ›unsere‹ österreichische oder deutsche Geschichte. So werden Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgeschlossen, die einen weniger österreichisch oder deutsch geprägten Blick auf die Geschichte haben. Daher können wir auch nicht von einer angemessenen Auseinandersetzung ausgehen, die alle erfüllen müssen. Im Interesse einer heterogenitätssensiblen Vermittlungsarbeit



sollte der historische Gegenstand jedoch ohne den Rattenschwanz der nationalen Erinnerungspolitik wieder in den Mittelpunkt gerückt werden.

Immer wieder vehement gegen eine exklusive Inanspruchnahme der Erinnerung durch die (in ihrem Fall deutsche) Nachkommen-Gesellschaft der in den Nationalsozialismus Involvierten spricht sich Astrid Messerschmidt aus. Die Geschichte des Nationalsozialismus sei kein exklusives nationales Eigentum, eine nicht nur primär deutsche/österreichische Angelegenheit, ohne freilich die Täterschaft dabei infrage zu stellen. »Die Wissensvermittlung über den Holocaust – sein Ausmaß, die Art der Durchführung und seine ideologische Begründung – kann keiner Selbstbestätigung dienen über das eigene moralisch gefestigte Geschichtsbewusstsein oder über einen national-kollektiven Konsens der Aufarbeitung.«<sup>20</sup> Das ist aber noch nicht alles: »Pädagogische Erinnerungsarbeit hat zur Kritik an Gemeinschaftsvorstellungen beizutragen, in denen die Ideologie der Volksgemeinschaft und ihrer rassistischen und antisemitischen Begründungen nachwirken.«<sup>21</sup> Daraus ableitend fordert Messerschmidt eine »[...] Sensibilität gegenüber den Bruchstellen der Demokratie, die sich insbesondere im Umgang mit unerwünschter Migration, Flüchtlingen und [...] Migrant\*innen zeigen [...]«<sup>22</sup>. Holocaust-Erziehung muss danach eine antirassistische Erziehung sein. Ziel ist die Einmischung und das Engagement, das Nicht-Einverstanden-Sein mit den gesellschaftlichen Zuständen. Teil dieser antirassistischen Vermittlung ist es, die Kategorie »Migration« selber als Unterscheidungskriterium zu reflektieren und auch infrage zu stellen.

Eine Pluralität der Erinnerungen zieht auch eine Pluralität der Deutungen nach sich. Diese darf jedoch nicht zur Beliebigkeit verkommen. Es soll nicht darum gehen, gegenüber inakzeptablen Interpretationen der Geschichte Verständnis zu zeigen, es soll darum gehen, einer gemeinsamen Erinnerung eine kollektive Erarbeitung des Narrativs voranzustellen, in der sich verschiedene Zugänge und Blickwinkel wiederfinden. Schnell wird in diesem Zusammenhang jedoch ein vermeintlicher oder tatsächlicher Antisemitismus thematisiert, wenn auch oft mit dem Referenzrahmen des Nahost-Konflikts und der Politik Israels. »Der historische Bezugsrahmen dieser Kinder und ihrer Familien sei nicht der Mord an sechs Millionen Juden in Europa, sondern seien die Konflikte im Nahen Osten.«<sup>23</sup> Ein solche Wahrnehmung des Judentums durch Jugendliche mag auf jeden Fall irritieren, eine grundsätzliche Ablehnung der Auseinandersetzung oder ein tief verankerter Antisemitismus ist deshalb noch nicht festzumachen. Trotz der (durch den Diskurs der Herkunftsgesellschaften) antisemitisch geprägten Sicht auf das Judentum mangelt es meist nicht an Empathie für die Opfer der Shoah. Eine an diese Widersprüchlichkeit anknüpfende Diskussion mag eine der Königsdisziplinen der transkulturellen Holocaust-Erziehung sein. Ihr sollte jedoch nicht mit Angst, sondern mit der Freude über die Möglichkeiten begegnet werden. Aus dem Lernen über den Holocaust kann auch die Chance erwachsen, einen potenziellen Antisemitismus zu thematisieren.

### **Einige Überlegungen zur Vermittlung**

Transkulturelles Geschichtslernen hat nichts damit zu tun, ob ›Ausländerinnen‹ oder ›Ausländer‹ in der Gruppe ausgemacht werden oder nicht. Das zu erreichende Ziel wird oft als historische interkulturelle Kompetenz definiert. Zentrale Bezugsrahmen dabei sind die mobile und heterogene Gesellschaft sowie die schon angesprochene Frage nach der nationalen Geschichte. Kultur wird in diesem Kontext nicht als statischer

Begriff verstanden, sondern als dynamisch und schwer abgrenzbar<sup>24</sup>. Noch einmal soll betont werden, dass sich Heterogenität nicht an essentialistischen Kategorien wie ›kulturell‹, ›ethnisch‹ oder ›Herkunft‹, festmachen lässt, sondern eine Heterogenität der individuellen konkreten Erfahrungen ist. Unterschiedliche Vorerfahrungen sollen nicht negiert werden, genauso wenig wie krampfhaft konstruiert. In der Gedenkstättenpädagogik ist es unsere Aufgabe, diese Erfahrungen nutzbar zu machen.

### **Abholen, wo sie stehen**

Über die Orientierung auf die Lebenswelt der Jugendlichen und der sich daraus bietenden Anknüpfungspunkte für die Vermittlung zur Handlungsorientierung: So könnte die Formel lauten. Die Lebensrealität der besuchenden Jugendlichen und Erwachsenen ist Teil der Vermittlung. Räume werden eröffnet, die ein In-Beziehung-Setzen des Ich mit der Geschichte und der Gegenwart ermöglichen. »Die Involvierung und Ermächtigung des Individuums ist eine zentrale Komponente der politischen Bildung. Nicht bei ideologischen oder moralischen Erklärungen, sondern bei dieser Selbstreflexion des Ich setzt politische Bildung ein.«<sup>25</sup> Der Schwerpunkt soll von den Guides zur Gruppe wechseln. Vermittelt soll nicht eine Erzählung, sondern ein Diskurs der Narrative, Zugänge, Erfahrungen, Auseinandersetzungen, Widersprüche und mitgebrachten Bilder werden. Ziel ist die Partizipation und die eigene Auseinandersetzung mit der Geschichte. Durch die versuchte Selbstbestimmtheit im Lernprozess kann die Nachhaltigkeit der Auseinandersetzung erhöht werden. Ein Ansatz ist das entdeckende Lernen, das u.a. Doreen Cerny in einem Aufsatz versuchte als Handlungsfeld auf die Arbeit an Gedenkstätten zu übertragen. Cerny versteht eine Vermittlung an Gedenkstätten als angeleiteten geplanten Prozess der Stärkung des Neugierverhaltens und des Provozierens von Erkenntniskonflikten, die als Entdeckungshilfe fungieren<sup>26</sup>. Sie sieht darin auch eine praktische Kritik an einer stilisiert-emotionalen Vermittlung, die durch die Nähe zum Bösen das Gute fördern will. Es geht vielmehr darum die Besuchenden bei ihrer Entdeckungs- und hoffentlich Erkenntnisreise zu begleiten.

### **Als gloale Geschicht erzählen**

Die NS-Geschichte ist als eine europäische bzw. globale Geschichte zu vermitteln, als Zäsur der Menschheitsgeschichte, deren Auswirkungen damals wie deren notwendige Lernerfahrungen sich heute nicht an nationalstaatliche oder national-kulturell konzipierte Grenzen halten. Die Verbrechen der Nazis hatten eine gesamteuropäische, wenn nicht weltweite Dimension, eine Verengung auf eine nationale Perspektive wird dem Gegenstand nicht gerecht. Der Holocaust fand nicht nur in den Konzentrationslagern im Deutschen Reich statt, sondern reichte mit den Einsatzgruppen bis weit hinein auf sowjetisches Gebiet. Mit dem Afrikafeldzug oder dem Pazifikkrieg wurden kontinentale Grenzen überschritten. Die Welt in den Blick zu nehmen, kann auch bedeuten, beim Sprechen über den Holocaust auch über andere Genozide zu sprechen. Nicht die Betonung der Singularität des Holocaust mit dem Zeigefinger muss daran anschließen, sondern die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Und genau diese Unterschiede – das Ausmaß des Verbrechens, die bürokratisierte und geplante Durchführung von Verfolgung und Vernichtung, der industrielle Massenmord, der Antisemitismus – eröffnen weitere Themen. Dabei wird sowohl der universale Aspekt der Shoah berücksichtigt wie auch dessen Singularität.

## **Multiperspektivität**

Historisch geht es um ein Miteinbeziehen von Perspektiven der Opfer, der Täterinnen und Täter und der Zuschauenden, aber auch der Widerständigen, der Befreier, der in das Exil geflohenen und emigrierten, derer, die nach Palästina gegangen sind oder von Perspektiven derer, die an der Peripherie dieses Weltkrieges von diesem auch nicht unberührt blieben. Weder ein opferzentriertes Gedenken noch eine übersteigerte Täterdistanzierung trägt zu einem ausgewogenen Bild bei. Aktuell geht es um ein Miteinbeziehen der Zugänge aller am aktuellen Diskurs Beteiligten, »[...] es geht darum, nicht nur den eigenen kulturellen Standort zu sehen, sondern den Blickwinkel anderer Personen oder Gruppen selbstverständlich mit zu berücksichtigen.«<sup>27</sup>

Die Multiperspektivität erlaubt die kritisch-reflektierende Zuordnung von einem ›Wir‹ und den ›Anderen‹ und eine kritische Reflexion von Selbst- und Fremdzuschreibung. Möglich, dass die Vermittlung durch die vielen Blickwinkel zu einer Verwirrung führt. Das Risiko ist es wert, eingegangen zu werden. Eine Verwirrung kann eine Auseinandersetzung hervorrufen, die einem eindeutig geglaubten Bild nicht nur mehr Schattierungen, sondern auch mehr Tiefe verleiht.

## **Empathisches Verstehen**

Meines Erachtens soll es nicht um das Erzeugen von großen Gefühlen gehen oder gar um eine Emotionalisierung geschichtlichen Lernens. Ganz im Gegenteil. Die Vermittlung steht immer in den Spannungsfeldern von (Fakten-)Wissen versus/und (Nach-)Denken und von Wissen versus/und Emotion. Die Frage steht dabei im Raum, ob die Erzeugung bzw. das willentliche Heranführen an Affekte als Ziel verstanden oder erst gar nicht zugelassen werden soll. Mir scheint das empathische Verstehen als sinnvolle dialektische Lösung der in der Vermittlung oft diskutierten Dualität von Wissen und Emotion.

Von einem überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler wird die Schule als die wichtigste Institution und Instanz der Geschichtsvermittlung genannt. Gleichzeitig lässt sich jedoch konstatieren, dass Schülerinnen und Schüler die schulische Annäherung an den Holocaust in erster Linie darin anerkennen, Wissen zu schaffen. Einen Bezug zur Geschichte finden Jugendliche anderswo. Die Familie, das engere soziale Umfeld oder auch Medien scheinen dabei eine viel gewichtigere Rolle zu spielen. Fakten sind hilfreich, doch alleine noch kein Garant für ein politisches – verstanden als selbst-reflexives – Verständnis der Geschichte.

## **Gegen die Moral**

Die Bearbeitung des Themas wird mit der Anforderung verbunden, der Unfassbarkeit des Grauens zu begegnen und Fragen der Schuld zu behandeln sowie Fragen der Aufarbeitung und Verantwortung. Daraus wird oft eine moralische Verantwortung abgeleitet, sich zwingend mit dem Thema beschäftigen zu müssen. Die Verantwortung der Erinnerung und des Lernens aller soll nicht in Abrede gestellt werden, jedoch der noch mancherorts existierende moralische Druck.

Die Vermittlung der Nazi-Verbrechen schafft es, auch ohne die betroffenenpädagogische ›Choreografie der Emotionen‹ in jungen Mensch etwas zu bewirken. Ganz im Gegenteil sollen diese nicht moralisch erdrückt werden, sondern intellektuell und kreativ gefordert. Nur dadurch kann ein Beitrag zur eigenen Wertorientierung geleis-

tet werden, die auch als eigene angenommen und gefestigt wird. Eine oft formulierte Erfahrung mit jungen Menschen in Gedenkstätten ist das innere Weghören oder gar der offene Unwillen zur Auseinandersetzung mit dem Thema. Dies wird als Desinteresse missverstanden. Dabei wird aber nicht das Was, sondern das Wie als unangenehm erfahren. »Die Abwehr gegen die Belehrung richtet sich dann schnell gegen die Auseinandersetzung mit dem historischen Gegenstand selbst, der als etwas erscheint, das mit einem selbst wenig zu tun hat.«<sup>28</sup> Den Vermittelnden ist damit die Aufgabe zuteil, zwar moralische Kategorien zu diskutieren, jedoch nicht zu moralisieren.

### **Fragend gehen wir voran**

Das »preguntando caminamos« der süd-mexikanischen, basisdemokratischen, rebellierenden Bewegung der Zapatistas kann als methodischer Leitsatz für die Vermittlungsarbeit ausgeliehen werden. Im Zentrum steht dabei, keine fertige und schon gar keine abgeschlossene Geschichte zu präsentieren, die alleine eine Interpretations- und Deutungsmöglichkeit zulässt. In der konkreten Vermittlungssituation bedeutet dies eine starke Prozessorientiertheit, die auf alles, was aus der Gruppe kommt, reagiert und diese Beiträge in die Auseinandersetzung miteinbezieht.

Es soll die Angst genommen werden, Fragen zu stellen. Indem wir kein homogenes und fixes Narrativ vermitteln und mit der zentralen Bedeutung der Frage als didaktischem Mittel gelangen wir zu Gesprächsräumen, die der Komplexität von Thema und Ort gerecht werden. Als Mittelpunkt dabei wirken das Gespräch und das Fragen, das eine emotional-reflektierte Auseinandersetzung und eine kritisch-reflektierende Haltung fördern soll. Neben dem Fragecharakter der Vermittlung ist dabei Raum und Zeit zum Nachdenken notwendig und der Versuch die Geschichte des Ortes mehrdimensional und multiperspektivisch zu betrachten. Ziel sind geöffnete Gesprächsräume und die Interaktion als Dialog.

### **Humanistische Erziehung**

Hat die historische Bildung eine politische Implikation, wird diese verstanden als Geschichtslernen im Sinne einer historisch-politischen Menschenrechtsbildung. Nicht das Wissen über historische Tatsachen steht im Mittelpunkt, sondern das Verständnis und Handeln der heutigen Akteurinnen und Akteure. Das Ziel wird umrissen mit Begriffen wie Solidarität, gegenseitige Hilfe oder Respekt, auf jeden Fall aber mit dem emanzipatorischen Ziel der Selbstermächtigung – der Ermächtigung zu widerständigem Wissen.

Alternative Handlungsmöglichkeiten sollen entwickelt und erprobt werden. Ziel ist eine verstärkte Partizipation auf der Ebene der Gesellschaft, persönliche Stärke und Empathiefähigkeit im eigenen Selbstverständnis und Verhalten. Vielfach wird eine humanistische Erziehung nach Auschwitz missverstanden als Fürsprache für eine bürgerlich-demokratische und rechtsstaatliche Ordnung. Eine humanistische Erziehung, die ihrem Anspruch gerecht werden will, muss jedoch darüber hinausgehen. Sie braucht eine Infragestellung und Kritik der herrschenden Verhältnisse.

Axel Schacht studierte Sozialwirtschaft an der Johannes Kepler Universität in Linz. Er ist – vor allem im Kontext der Migration – Sozialarbeiter, Guide an der Gedenkstätte Mauthausen und Mitarbeiter von [erinnern.at](http://erinnern.at).

- 1 Informationen zum Lehrgang »Pädagogik an Gedächtnisorten«:  
erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/lehrgang-padagogik-an-gedachtnisorten/  
akademielehrgang-padagogik-an-gedachtnisorten
- 2 Ines Garnitschnig, Wessen Opas Geschichte? Familiäre Tradierungen und Bezüge zur Shoah in der post-nazistischen Migrationsgesellschaft, in: Till Hilmar (Hg.), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien 2010, S. 320
- 3 Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Jan Assmann, Tonio Hölscher, Kultur und Gedächtnis, Frankfurt am Main 1988, S. 9
- 4 Angela Kühner, NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen, in: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Einsichten und Perspektiven Themenheft 1/2008 Holocaust Education, [www.km.bayern.de/blz/eup/01\\_08\\_themenheft/6.asp](http://www.km.bayern.de/blz/eup/01_08_themenheft/6.asp) (letzter Zugriff 9. 8. 2012), hier S. 4
- 5 Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003
- 6 Viola B. Georgi, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Aus: Politik und Zeitgeschichte B 40 – 41/2003, Bonn 2003, S. 40
- 7 Christiane Hintermann, Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien, in: SWS-Rundschau (47. Jg.) Heft 4/2007
- 8 Christiane Hintermann, Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien, Wien 2007, S. 118
- 9 Phil C. Langer, Daphne Cisneros, Angela Kühner, Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust, in: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Themenheft 1/2008 Holocaust Education, [192.68.214.70/blz/eup/01\\_08\\_themenheft/2.asp](http://192.68.214.70/blz/eup/01_08_themenheft/2.asp) (letzter Zugriff 9. 8. 2012)
- 10 Langer/Cisneros/Kühner 2008
- 11 Kühner 2008, S. 9
- 12 Kühner 2008, S. 13
- 13 Astrid Messerschmidt, Gegenwartsbeziehungen – Erinnerungsbildung auf der Suche nach zeitgemäßen Perspektiven, in: Einsicht. Bulletin des Fritz Bauer Instituts zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, 2. Jg., Nr. 4/2010, S. 18
- 14 Hintermann 2007
- 15 Özlem Topcu (Zeit-online), Holocaust-Gedenken »Bist du Jude?« Zwei Deuschtürken versuchen, die deutsche Geschichte zu erklären – und treffen auf hartnäckige Vorurteile, S. 2, [www.zeit.de/2010/04/Umfrage-Reportage](http://www.zeit.de/2010/04/Umfrage-Reportage) (letzter Zugriff 9. 8. 2012)
- 16 Messerschmidt 2010, S. 17
- 17 Ido Abram, Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse, S. 2, [fasena.de/download/forschung/Abram%20\(2001\).pdf](http://fasena.de/download/forschung/Abram%20(2001).pdf) (letzter Zugriff 9. 8. 2012)
- 18 Martin Becher und Matthias Hass, Veränderungen in der Gedenkstättenpädagogik – Von internationalen Begegnungen zu interkultureller Arbeit, in: GedenkstättenRundbrief 92, [www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/veraenderungen\\_in\\_der\\_gedenkstaettenpaedagogik\\_von\\_internationalen\\_begegnungen\\_zu\\_interkulturell](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/veraenderungen_in_der_gedenkstaettenpaedagogik_von_internationalen_begegnungen_zu_interkulturell) (letzter Zugriff 9. 8. 2012), hier S. 6
- 19 Berthold Molden, Geschichtspolitik als politisches Handlungsfeld, in: Bildpunkt Frühling 2011 – Zeitschrift der IG Bildende Kunst, Wien 2011
- 20 Astrid Messerschmidt, Geschichtsbeziehungen in Bewegung – Erinnerungsbildung in postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaften, in: Bildpunkt Frühling 2011 – Zeitschrift der IG Bildende Kunst, S. 26, Wien 2011
- 21 Messerschmidt 2011, S. 26
- 22 Messerschmidt 2011, S. 26
- 23 Topcu 2010, hier S. 2
- 24 Bettina Alavi, Interkulturelles Geschichtslernen, in: Vorstand der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZfGD), Jahresband 2002
- 25 Yariv Lapid, Christian Angerer, Maria Ecker, »Was hat es mit mir zu tun?« Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, Wien/Mauthausen 2011, S. 6
- 26 Doreen Cerny, Entdeckendes Lernen an KZ-Gedenkstätten – Copei und das Konzept des entdeckenden Lernens im (außer-)schulischen Bildungsgeschehen, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2010, S. 445, [www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/4616/3804](http://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/4616/3804) (letzter Zugriff 9. 8. 2012),
- 27 Alavi 2002, S. 125
- 28 Messerschmidt 2010, S. 17