

Pädagogische Hochschule OÖ in Kooperation mit erinnern.at

**Holocaust-Vermittlung im Kontext
der postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft**

Ein aktueller Diskurs in der Gedenkstätten-Pädagogik

Abschlussarbeit im Lehrgang "Pädagogik an Gedächtnisorten"

eingereicht von

Mag. Axel Schacht

bei

Dr.ⁱⁿ Maria Ecker und Dr. Christian Angerer

Linz, Jänner 2012

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	2
2 Grundlegende Entwicklungen	4
2.1 Einwanderungsgesellschaft	4
2.2 Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis und andere Trends	6
2.3 Pädagogik im Kontext der Migration	7
3 Jugendliche, Identität und Erinnerung	10
3.1. Schein und Wirklichkeit	10
3.2. Ein- und Ausgrenzungsmechanismen in der Erinnerungspolitik	13
3.3. Identitäten und Erinnerungen	16
3.4. Diversität der Erinnerungen	18
4 Praktisch-methodische Überlegungen	21
4.1 Abholen, wo sie stehen	21
4.2 Kosmopolitische Erinnerung	23
4.3 Multiperspektivität	24
4.4 Empathisches Verstehen	25
4.5 Gegen die Moral	26
4.6 Fragend schreiten wir voran	27
4.7 Humanistische Erziehung	28
5 Was hat das mit mir zu tun?	30
6 Schlussbemerkung	32
7 Bibliographie	33

1 Einleitung

Eine viel diskutierte Herausforderung für Pädagog_innen und Vermittler_innen in Schulen, Gedenkstätten und Gedächtnisinitiativen, ebenso im Rahmen dieses Lehrgangs, ist die Vermittlung des Holocaust an und mit Jugendlichen, die von der Mehrheitsgesellschaft als 'Jugendliche mit Migrationshintergrund' markiert werden.

Über diesen Befund kommen wir zur Frage, wie ein transkultureller Zugang in der Vermittlung des Holocaust aussehen kann. Dieser Frage möchte ich in dieser Arbeit nachgehen. Bevor ich konkrete methodische Überlegungen anstelle, soll der Kontext beschrieben werden, in dem eine solche Vermittlung stattfindet, und sollen bisherige Forschungsergebnisse dazu beschrieben werden.

Ich verwende den Begriff des transkulturellen Zugangs anstatt des interkulturellen Dialogs. 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. Der Schluss 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 ausverhandelt werden. Nicht unverrückbare kulturelle Grenzen werden postuliert, sondern maximal Unterschiede. Diese sollen den Raum eröffnen, diese selbst in Frage zu stellen.

In Deutschland findet seit mehreren Jahren eine Diskussion über die Vielfältigkeit der Zugänge, der Empfänger_innen und der methodischen Palette von Vermittlungstätigkeiten im Bereich der Erinnerungsarbeit statt. In Österreich ist die Fragestellung zwar im schulischen Kontext nicht neu, in der österreichischen Gedenkstättenlandschaft hingegen ist diese Diskussion erst jung. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass eine Pädagogisierung des Vermittlungsangebotes in Österreich erst seit einigen Jahren Platz greift.

Den Kern der vorliegenden Arbeit bildet eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes, mit spezieller Berücksichtigung der österreichischen Situation. Es sollen Ideen entwickelt werden, wie die Vermittlung des Holocaust (an einer Gedenkstätte) mit einem transkulturellen Zugang gestaltet

werden kann. Die Realität in den Schulklassen bzw. Gruppen muss ernst und darauf Bezug genommen werden. Das Ziel ist aber keine 'Einwanderungskinder'-Sonderpädagogik, sondern Vorschläge für eine Vermittlung, die die Heterogenität von Jugendlichen in der postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft anerkennt und einbezieht.

Um der Frage nach dem '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 Vermittler_innen selbstkritisch unsere eigenen Rassismen in unser Nachdenken darüber, wie wir den Holocaust vermitteln, einbeziehen. Das heißt, als Vermittler_innen müssen wir uns fragen, ob wir davon ausgehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine kulturelle Schwäche haben oder ob wir uns selbst zu stark mit der kulturellen Norm identifizieren.

In den praktisch-methodischen Überlegungen werden keine konkreten Vermittlungssituationen dargestellt. Vielmehr sind es grundlegende Gedanken zu Zugang und Ansatz der Vermittlung. Diese ermöglichen ein neues (Nach-)Denken über die Vermittlung und sind Grundlage für 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.

Abschließend soll das aktuelle pädagogische Konzept an der Gedenkstätte Mauthausen dahingehend untersucht werden, ob es im Sinne des hier dargestellten Diskurses nutzbar gemacht werden kann. Da ich dies aus der Praxis schon bejahen kann, wird es darum gehen, die grundlegenden konzeptionellen und methodologischen Überlegungen darzulegen. Die Probe aufs Exempel ist nur durch einen Rundgang in der Gedenkstätte selber zu erbringen¹.

Als außerschulischer Geschichtsvermittler urteile ich nicht über die Arbeit in der Klasse und erteile keine Ratschläge. Als konkretes Anwendungsbeispiel hatte ich auch nicht den Schulunterricht, sondern eine außerschulische Begleitung in der Gedenkstätte Mauthausen im Kopf. Wenn daraus Ideen und Rückschlüsse für den schulischen Unterricht entstehen, freut mich das natürlich auch.

Und ganz zum Schluss, dann doch noch Adorno.

¹ <http://www.mauthausen-memorial.at>

2 Grundlegende Entwicklungen

Anfänglich sollen die Parameter des Diskurses abgesteckt werden, die auch so manche Definition und so manchen wissenschaftlichen Ansatz beinhalten. Anhand dreier Fluchtlinien des Diskurses sollen grundlegende Entwicklungen verdeutlicht werden. Zu Beginn ist es unablässig sich der Wirklichkeit der Einwanderungsgesellschaft zu nähern. Ein zweites inhaltliches Paket ist jenes des Gedächtnisses. Fragen nach einer Pädagogik, die diese Realitäten miteinbezieht schließen sich daran an.

2.1 Einwanderungsgesellschaft

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 des Holocaust 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 (mehr denn je) Kennzeichen der europäischen Geschichte. Eine Nichtanerkennung Österreichs als Einwanderungsland kann darüber nicht hinwegtäuschen. Die enormen Probleme, Ängste und Grenzen der Anerkennung (von Respekt will ich erst gar nicht sprechen) scheinen stärker in der völkischen Tradition des Nationalverständnisses verankert zu sein, als akzeptiert wird. Der heutige Diskurs um 'Multikulturalität' ist direkter mit dem historischen und auch nationalsozialistischen Volksverständnis verflochten, als angenommen wird. Im Verständnis des „Wir“ und „der Anderen“ ist eine Kontinuität auszumachen als eine Neuorientierung aufgrund der geschichtlichen Erfahrungen. 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 zu Ende, aber nicht vorüber. Ihre Nachwirkungen sind weiterhin deutlich wahrnehmbar. Dies vor allem in der Vorstellung eines „volksgemeinschaftlichen Subjekts“.

Auch die aktuelle Entwicklung des europäischen Raumes und der durch die Schengen-Verträge hochgerüsteten und für viele unüberwindbaren Grenzen wirkt als Faust aufs Auge der innereuropäischen Integration. Die offenen Grenzen im inneren Europas sind verbunden mit der

Festung Europa nach außen. Der vielfach strapazierte 'europäische Integrationsprozess' hat nichts mit einer Öffnung zu tun, sondern vielmehr mit dem Versuch jede Migrationsbewegung als Gefahr für den eigenen Wohlstand zu interpretieren. Das Verflüchtigen von Grenzen in der globalisierten Welt ist eine Illusion und einzig alleine Vorteil derer, die zufällig auf die Butterseite der „Teile und Herrsche“-Politik gefallen sind. Ich bin – auch als Vermittler - Teil der privilegierten Mehrheit in der post-kolonialen Aufteilung dieser Welt.

In der Vermittlungspraxis sind wir längst nicht mehr nur mit 'Einwanderer_innen' 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 ihren gleichaltrigen Kolleg_innen mit einer längeren hiesigen Familiengeschichte weitgehend deckungsgleiche Fernseh-, Lese- und Unterhaltungsgewohnheiten. Die massenmediale Aneignung des Holocaust mit ihren oft niederschweligen Zugängen (auch über neue Medien) und der Verankerung in der Alltagskultur lässt die Unterschiede in der individuellen Aneignung des Holocaust verschwinden. Gleichzeitig sind alle heutigen Jugendlichen durch mehrere Generationen von der Geschichte des Holocaust getrennt. Diese wird in der Familie nicht mehr auf dieselbe Weise tradiert wie noch in der Generation der heute Vermittelnden. Somit kann angenommen werden, dass für heute 14-Jährige die Bauernkriege, der Nationalsozialismus und der Fall der Berliner Mauer in einem ähnlichen „historischen Nebel“ versunken sind. Meine Eltern waren zumindest noch in ihrer Auflehnung um das Jahr 1968 direkt als Gegen-Standpunkt zur Teilnahme und Verflechtung ihrer Elterngeneration in Vergangenheit (und Gegenwart) in den Nationalsozialismus (bzw. dessen Ideologie) zu begreifen und somit in einem direkten Bezug zur Geschichte. In den 80er Jahren diskutierten wir zumindest noch über das Pferd des Bundespräsidenten und somit die Verwicklung hoher politischer Repräsentanten in das NS-System. Danach wurde dann lange Zeit die Geschichtsaufarbeitung als Selbstbestätigung der Läuterung und nicht als Selbstkritik verstanden. Aus der Sicht heutiger 14-Jähriger ist selbst das bereits Geschichte.

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 des Holocaust stilisiert wird. Es scheint vielmehr so, dass diese Jugendlichen mit einem angeblichen

Desinteresse markiert werden. Das macht es für Mehrheitsösterreicher_innen viel einfacher, „denn migrantische Bezüge fordern [...] auch und vor allem deren Perspektiven auf Nazismus und Shoah heraus.“ (Garnitschnig 2010)

Zuletzt ist nicht die Migration, sondern die Reaktion darauf Grund genug sich der fachdidaktischen Frage nach einer Vermittlung des Holocaust zu widmen. Sind es doch fremdenfeindliche Töne, rassistische Diffamierung durch Gesellschaft und Staat bis hin zur mitunter tödlichen Praxis, die uns dazu zwingen, Fragen der Ausgrenzung und der daraus erwachsenden Gefahren nicht nur historisch zu diskutieren. Der Umgang mit 'dem Anderen' hat an Brisanz nichts eingebüßt.

2.2 Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis und andere Trends

Bis nicht vor all zu langer Zeit fiel die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus unter „Vergangenheitsaufarbeitung“ oder „Vergangenheitsbewältigung“. Heute sprechen wir von „Erinnerungsarbeit“. Grundlage des neuen Umgangs ist sowohl ein inhaltlicher Paradigmenwechsel wie auch ein Generationswechsel (Dominanz einer Generation), der uns den Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis verdeutlicht. Ein weiterer Aspekt ist der Verlust der Zeitzeug_innen, der auch in der Vermittlungsarbeit eine Angst und Unsicherheit hervorzurufen scheint. Der Verweis auf die Zeug_innen, auf die Erfahrung und das Wissen der direkt Betroffenen muss ersetzt werden durch Glaubwürdigkeit, eigene Authentizität und die Einbeziehung der Subjekte der Vermittlung, der Jugendlichen.

Das kulturelle Gedächtnis kann eher als träges und institutionell gebundenes repräsentatives Gedächtnis verstanden werden. Wer schreibt Geschichte und wessen Geschichte? Wer spricht wie darüber? Der erste institutionelle Ort, an dem das Lernen des kulturellen Gedächtnisses (in der Form der Wissensvermittlung) Gestalt annimmt ist die Schule. Demgegenüber lässt sich jedoch, sowohl in der Schule wie in der Gedenkstättenpädagogik auch eine Veränderung näher am einzelnen Menschen ausmachen. 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 einem transkulturellen Dialog. Die Großerzählung der Wir-Gruppe (Assmann 1999) wird ersetzt durch die Interaktionen der heutigen Akteur_innen, der Kommunikation der individuellen Zugänge und Narrative und einem ernstem und wertschätzenden Umgang mit den Subjekten der Erinnerung. Stärker wird dabei auch die alltägliche eigene Erinnerungspraxis fokussiert und nicht gesellschaftliche Großereignisse. Damit kommt es zu einer Verknüpfung von nationalen Gedächtnisdiskursen und vielfältigen Perspektiven im Kontext der Einwanderungsgesellschaft (Kühner/Langer/Sigel 2008). Dies stellt Vermittler_innen vor neue Herausforderungen, da der Holocaust in einem komplexen, vielschichtigen, fragmentierten und manchmal auch widersprüchlichen Gemisch von Zugängen und Erinnerungskulturen diskutiert werden muss.

Wenn aber nach Maurice Halbwachs das kollektive Gedächtnis (als Klammer von kommunikativem und kulturellem) sozial konstruiert ist, dann bedarf es einer Anerkennung migrantischer Bezüge, um der sozialen Realität der heutigen Gesellschaft auch im (eben allgemeinen kollektiven) Gedächtnis gerecht zu werden. Auch Jan Assmann impliziert im kulturellen Gedächtnis eine Identitätskonkretheit oder Gruppenbezogenheit, aus der eine Gruppe ein Bewusstsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht (Assmann 1988). Genau diese Einheit wird oft durch die Bandbreite der Erinnerungsdeutungen in der Migrationsgesellschaft als bedroht erachtet. Gleichzeitig wirkt diese identifikatorische Funktion ausgrenzend, falls sie national konnotiert bleibt. Das normative Selbstbild der homogenisierten Gruppe der Mehrheitsgesellschaft verfügt nur für diese selbst über eine verbindliche Wertperspektive. Will die Holocaust-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“ in Frage gestellt werden.

2.3 Pädagogik im Kontext der Migration

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'“ (Kühner 2008). 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. In das gleiche Horn stößt Karen Polak vom Anne Frank Haus mit ihrer Aussage: „Meines Erachtens hat die unterschiedliche Beziehung der Schüler zum Holocaust keine wesentliche Bedeutung für die

pädagogische Aufarbeitung des Holocaust. Die Frage welches Wissen unbedingt vermittelt werden muß und welche Unterrichtshilfen dabei genutzt werden, richtet sich nach dem Alter und den Fähigkeiten der Schüler und nicht nach ihrer ethnischen oder nationalen Herkunft.“ (Polak 2000)

Der alte, die Defizithypothese hervorhebende Ansatz der 'Ausländerpädagogik' scheint zumindest im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs überwunden zu sein. Dennoch hat sich noch kein klarer neuer Ansatz heraus entwickelt. 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 auch weiterhin nicht zu dekonstruieren.

Die Heterogenität der Gruppen ist in manchen Fragen wohl erheblicher als in der Frage der Selbstverortung und des familiären Selbstverständnisses, die unterschiedliche 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 gegenüber gesetzt wird. Doch Leitkultur ist genau das, was es nicht sein soll, vor allem wenn eine solche nach kulturalistischem Nationalismus riecht. Die Gleichung von Kultur ist gleich Nation war schon historisch falsch und ist es heute noch viel mehr. Davon sollten wir uns ein für alle mal verabschieden.

Heterogenität ist keine Störung der Norm, sondern eine Chance für eine Vielzahl an Zugängen und ein Garant für vielfältige Bezugspunkte. Bitte dies auch ganz generell zu verstehen, nicht nur im Bezug auf die gesellschaftliche Realität der Migration. Und wenn diese Heterogenität doch die Norm und normiertes Denken stört, dann ist das gut so.

Ein genau aus dieser Kritik der als funktionaler Rahmen für 'Minderheiten-Subkulturen' und 'Mehrheits-Leitkultur' verstandenen Multikulturalität erwachsener Ansatz 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. Einen starken Bezugspunkt bilden dabei die Menschenrechte. Diversität ist eine Herausforderung für die demokratische Entwicklung von Gesellschaften und für eine alle einbeziehende Pädagogik, einer 'allgemeinen' Pädagogik.

Doch diese Vielfältigkeit ist nichts Neues. Anders hieße das nämlich auch, dass alle originär-deutschsprachigen Jugendlichen Nachfahren von Täter_innen wären und darunter keine Opfer- oder Widerstandsgeschichten zu finden wären – letztere nicht viele, aber doch haben nicht alle gejubelt. Diese Frage scheint nur neu, da lange Zeit eine Parallelität von postnationalsozialistischer

Gesellschaft und Täter_innen zum Großteil real bestand bzw. hegemonial war.

In ähnlicher Weise orientiert sich der 'reflexive interkulturelle Ansatz', der Kategorien eines vermeintlich richtigen oder falschen Bewusstseins genauso überwinden will wie die Kulturalisierung von Konflikten. Im Vordergrund steht das Aufbrechen von Stereotypen und ein selbstreflektierendes Handeln. Paul Mecheril fügt darüber hinaus auch die Konstruktion des Anderen selber in die Betrachtung mit ein und lehnt sich dabei an den postkolonialen Diskurs an. Ziel ist eine Veränderung des rassistischen Dominanzverhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheit (Nohl 2006). Antirassistische Erziehung versucht den Rassismus im Alltag zu thematisieren und in Frage zu stellen. Über die Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Einbeziehung konkreter Erfahrungen soll eine kritische Haltung verstärkt und alternative Handlungsstrategien entwickelt werden.

3 Jugendliche, Identität und Erinnerung

Diese drei Begriffe und sozialen Wirklichkeiten sind gekennzeichnet durch das Aufeinanderprallen, ein komplexes Durcheinander und grobe Uneindeutigkeit. Die Adoleszenz soll hier als Grundlage dienen, an der Fragen der Identität und der Erinnerung abgearbeitet werden.

Anfangs wird dargestellt, was Jugendliche wirklich denken bzw. was empirische Forschungen als solches heraus gefunden haben. Die Uneindeutigkeit wird dabei offensichtlich. Danach soll der gesellschaftliche Rahmen in seinen nationalen Beschränktheiten diskutiert werden. Abschließend soll den persönlichen Narrativen und der Frage nachgegangen werden, wie mit diesem komplexen Durcheinander umgegangen werden kann.

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 auszuverhandelnde - 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 Mehrheitsgesellschaft bzw. Staat. Der Ort, an dem diese alle aufeinanderprallen, ist die Schule, das Museum oder die Gedenkstätte.

3.1 Schein und Wirklichkeit

Um das Bild verfeinern zu können, kann noch viel gefragt und empirisch geforscht werden. Einige empirische Befunde der letzten Jahre sollen hier grob skizziert werden.

Die erste größere Studie zum Thema legte Viola B. Georgi 2003 unter dem Titel 'Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland' 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. 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 selbst erfahrenen Diskriminierungen, Ausgrenzungen und

der Fremdzuschreibung zu einer Minderheit. Der zweite Typ nimmt die Position der Zuschauer_innen und Mitläufer_innen ein und damit eine gängige Schablone der Mehrheitsgesellschaft. Jedoch: „An die Übernahme von Verantwortung oder gar von 'Schuldgefühlen' für die von Deutschen begangenen Verbrechen knüpft sich eine Anerkennungs- bzw. Integrationserwartung.“ (Georgi 2003b). Eine dritte Gruppe der befragten Jugendlichen betrachtet die Geschichte aus der eigenen marginalisierten Position, hin zu einer „ethnischen Erinnerung“. Dabei kann es auch zu einer Instrumentalisierung der (historischen) Opfer kommen und einer argumentativen Verknüpfung mit der eigenen aktuellen Situation - dies mit dem Ziel der Anerkennung der eigenen Leidensgeschichte. 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. Nicht nur die starre Typisierung (eine Alternative wäre, den Fokus auf typische Artikulationen zu setzen) bei Georgi steht in der Kritik, sondern auch die Entproblematisierung des Narrativs der Mehrheitsgesellschaft.

Lange lagen für Österreich keine Daten vor. Christiane Hintermann et al. versuchten in einer Studie zum Geschichtsbewusstsein und den Identitätskonstruktionen für das Demokratiezentrum Wien vor wenigen Jahren diese Lücke zu schließen (Hintermann 2007a). Wenn auch der Nationalsozialismus nur eines von mehreren historischen Themen war, durch die die Studie versuchte sich einem historischen Verständnis anzunähern, so können einige Ergebnisse sehr gut dazu dienen, das Verständnis junger Menschen (in Wien) zu erläutern.

Einige Kernaussagen der Studie sollen kurz erwähnt werden. 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 potentieller 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 [...]“ (Hintermann 2007b). Zusätzlich sind sie auch in ihrer tagtäglichen Lebensrealität eher Betroffene rassistischer Unterdrückung und Ausgrenzung. Die Schuld ist Thema der Mehrheitsösterreicher_innen, die daraus resultierende Verantwortung Aufgabe aller. Eine signifikante Korrelation besteht zwischen der gefühlten Distanz zum Thema und der

Selbstdefinition als Nicht-Österreicher_innen. 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 Migrant_in in dieser Gesellschaft anzukommen. Mehr noch, wenn Integration als Assimilation (miss-)verstanden wird. Andererseits ist die gefühlte Distanz nicht zwingend in einer Ablehnung oder gar Relativierung begründet, sondern durch die Ablehnung der Bürde der Mehrheitsgesellschaft, eine moralische Pflicht zu erfüllen, durch Erinnern und Gedenken sich von einer Schuld zu befreien. Fazit: Was nicht zu finden war, ist ein dezidiertes und spezifisches migrantisches Desinteresse!

Eine Interviewstudie aus dem Jahre 2008 bearbeitete in einer qualitativen Befragung² unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten aktuelle Herausforderungen der schulischen Holocaust-Vermittlung in Bayern (Langer/Cisneros/Kühner 2008). Dabei wurde das Augenmerk unter anderem auf Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen gelegt (Kühner 2008). 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 bzw. der Migrationsgesellschaft als Kontext der Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocausts. Der Fokus lag zudem auf der diskursiven Metaebene. So ließ sich feststellen, dass Migrant_innen sich dem Thema grundsätzlich ohne das Gefühl von Schuld näherten (Langer/Cisneros/Kühner 2008). 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.

Weiters zerstreuten so gut wie alle Interviews eine angenommene Eindeutigkeit. So sahen Jugendliche mit Migrationshintergrund öfters in ihnen selbst einen stärkeren Bezug, da sie Erfahrungen von Krieg, ethnischen Säuberungen, Traumata und Migration hatten. Andererseits wiederum hatten sie das Gefühl, 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'. Diese Zuschreibungen erweisen sich jedoch oft als verzerrte Trugbilder, die mehr mit eigenen Ängsten als mit realen Erfahrungen zu tun haben. Um das Gefühl abzuwehren, als Schuldige betrachtet zu werden, müssen einerseits häufig 'die Türken' als Projektionsfläche erhalten. Andererseits kritisieren migrantische Jugendliche die Arroganz und Exklusivität der Mehrheitsgesellschaft mit

2 Studie: Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Interkulturelle und generationsspezifische Perspektiven (im Rahmen der Task Force For International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research)

der Geschichte derselben.

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.“ (Kühner 2008). 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.“ (Kühner 2008). Ein solcher Blick kann jedoch viertens auch eine Erweiterung der Möglichkeiten bedeuten, um das eigene möglicherweise starre Selbstverständnis zu hinterfragen und den Blick auch auf die (eigene, andere, gemeinsame) Erinnerungskultur zu werfen.

Eine Umfrage, die von der deutschen Wochenzeitung ZEIT in Auftrag gegeben wurde, versuchte im Jänner 2010 herauszufinden, was – wie sie es nennt – „Deuschtürken“ über den Holocaust und über die deutsche Vergangenheitsbewältigung wissen und denken. Die Befragung kam zum Ergebnis, dass die Befragten die Erinnerung an den Holocaust auch als ihre eigene Angelegenheit betrachten. Die Art und Weise des hegemonialen Gedenkens wird jedoch mehrheitlich abgelehnt, da diese als Schwäche ausgelegt wird. „Teilhabe an der Erinnerung an den Holocaust, Empathie mit den Opfern, aber kein automatisches Bekenntnis zu Israel – das könnte, auf eine Formel gebracht, die Haltung der Deuschtürken zum Holocaust sein, wie sie sich in der Umfrage der ZEIT spiegelt.“ (Ulrich/Topcu/Wefing 2010)

3.2. 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. Der Holocaust ist aber nicht 'unsere' Geschichte, auf die ein völkisch-nationales 'Wir' ein Exklusivrecht hat.

Das nationalstaatliche Narrativ der Schulbücher und die homogenisierte Erinnerungsperspektive erschweren es Nicht-Mehrheitsösterreicher_innen zusehends, eine persönliche Einbindung in die Erinnerung zu finden, wenn sich ihre individuelle Geschichte so gar nicht im öffentlichen Gedenken widerspiegelt. In mehreren Fluchtlinien vollzieht sich die Ausgrenzung jener Jugendlichen und Erwachsener, die nicht auf einen direkten familiären Bezug zum Nationalsozialismus verweisen können, egal ob als Nachkommen von Opfern, Täter_innen oder Mitläufer_innen.

Der Nationalsozialismus und der Holocaust werden oft als (wenn auch negative) Nationalgeschichte unterrichtet. Dadurch fühlen sich Migrant_innen nicht angesprochen. „Gerade wenn es um die Geschichte des Nationalsozialismus geht, haben viele Jugendlichen mit migrantischen Hintergründen es als ausgrenzend erlebt, dass diese Geschichte häufig als Nationalgeschichte vermittelt wird.“ (Messerschmidt 2010)

Es ist wichtig, die Geschichte des Nationalsozialismus zu kennen – und zwar unabhängig von der jeweils individuellen Herkunfts- bzw. 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 mit einbeziehen 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.“ (Messerschmidt 2010) 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 macht es jedoch nur, wenn sie in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden sind, in dem nicht nur diese Auseinandersetzung anerkannt wird, sondern die Menschen selbst anerkannt werden. Wer immer „Ausländer_in“ bleibt, hat wenig Ambition sich mit „unserer“ Geschichte auseinander zu setzen. Wenn es aber gelingt ohne Integrationsdruck oder gar Assimilationsaufforderungen jungen Menschen, deren familiäre Hintergründe eine größere Distanz zum Thema Holocaust aufweisen, mit Respekt zu begegnen, dann werden sie sich früher oder später selber die Frage stellen, 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, oft unvermittelt in der Öffentlichkeit sehr energiegeladenen immer wieder hochkommt. Denn „gleichzeitig leben diese Jugendlichen jedoch in einer Gesellschaft, in der

Nationalsozialismus und Holocaust im 'politisch-moralischen Diskurs der Öffentlichkeit' eine herausragende Stellung einnehmen.“ (Georgi 2003a)

Es ist auch zu vermuten, dass dies bei allen Jugendlichen der Fall ist. Auch den nationalen antifaschistischen Konsens hat sich die 4. Generation der Nachkommen der Zeitzeug_innen nicht angeeignet, sondern dieser wurde ihnen aufgezwungen oder gehört zum guten Ton.

Jugendliche, die oder deren Eltern nach Österreich 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. Deutschland ist genauso wenig ohne Auschwitz zu denken wie Österreich ohne Mauthausen. So taucht doch ein interessierter Blick auf, wenn die Sprache auf den Nationalsozialismus kommt.

Dem widerspricht nicht zwingend der Versuch bei der konkreten Vermittlung auch Bezugspunkte aus dem sozial-kulturellen Umfeld von Jugendlichen zu suchen. Diese leben in mehreren Welten und auch diese hybride Identität kann angesprochen werden. So wurden in das KZ Mauthausen Häftlinge aus 50 Nationen eingeliefert und alleine das Studium der langen Liste kann weitere individuelle Affinitäten erzeugen.

Ein Ergebnis der eingangs erwähnten Studie (Hintermann 2007b) zeigt, dass der Nationalsozialismus bei allen Jugendlichen unter allen Themen bzw. 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/Museen. Auch wenn 88% der Befragten angeben sich in erster Linie in der Schule mit dem Holocaust zu beschäftigen, so beziehen 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. Mehr Gleichklang findet sich in der Bewertung unterschiedlicher Themen der Zeitgeschichte. Die Jugendlichen scheinen der Unterzeichnung des Staatsvertrages mehr Bedeutung beizumessen als der Rolle Österreichs während der NS-Zeit. Dies ist jedoch kein Unikum der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Jugendliche ohne sehen das genauso.

So gesehen, ist der Migrationshintergrund kein Hindernis, sondern die Chance, sowohl für Besucher_innen wie auch Vermittler_innen, die Palette der Anknüpfungspunkte und der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Notwendig dafür ist aber eine Akzeptanz der Bezüge der

Jugendlichen und nicht eine einseitige Täter_innen-Perspektive. 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.“ (Topcu 2010). 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 'herkunftsdeutschen' 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.“ (Messerschmidt 2010) 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 eintönige rassistische Abgrenzung und Normierung gestern und heute, hier wie dort. Die jüdische Bevölkerung und der lange Weg der Ausgrenzung vor der Vernichtung kann in einen Kontext mit der Realität marginalisierter Gesellschaftsgruppen heute gesetzt werden.

3.3 Identitäten und Erinnerungen

Wir müssen uns von konstatierten herkunftbezogenen Geschichtsidentitäten verabschieden, die Wirklichkeit ist vielfältiger und die starre Identität gibt es nicht. Vielfach war nun schon von Vielfalt die Rede und von der Ablehnung einer normativ eingeschränkten Erinnerungspolitik und Vermittlungsarbeit. Dreh- und Angelpunkt dieser Debatte sind die Identitäten, mit denen wir uns in der Vermittlung konfrontiert sehen.

Georgi versteht die „[...] Identität als historische Selbstreflexion und zugleich als Positionierung zum Selbstverständnis sozialer Bezugsgruppen.“ (Georgi 2003a) 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.“ (Abram 2001) 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' darf hier aber nicht alleine aus dem Phänomen der Migration verstanden werden, sondern als soziales Verhältnis des Individuums mit seiner gesellschaftlichen Umgebung, oder - wie auch bei Georgi - das Verständnis von Identität (auch begrifflich) muss gar nichts mit Kultur zu tun haben, Gender und Adoleszenz müssen genauso mit gedacht werden. Die Parameter der Aushandlung sind vielfältig.

Dazu eine Anmerkung einer Praktikerin: „Zwei Dinge will ich damit sagen: zum einen stimmt die oft vorgenommene Einschätzung ‚nichtdeutsche Herkunft = kein Bezug zum Nationalsozialismus = benötigt besondere Ansprache‘ überhaupt nicht, und zum anderen ist die unausgesprochene Prämisse ‚deutsche Herkunft = Wissen über und Bezug zum Nationalsozialismus‘ falsch.“ (Fava 2004)

Martin Becher und Matthias Hass gingen in einem Beitrag 'Veränderungen in der Gedenkstättenpädagogik – Von internationalen Begegnungen zu interkultureller Arbeit' im Gedenkstättenrundbrief auf die unterschiedlichen Identitätsbildungen aufgrund geschichtlicher Ereignisse und der Bezugnahme bzw. dem Fokus des erlernten kollektiven Gedächtnisses auf Täter_innen, Opfer oder Befreier_innen ein. Das eigene Wahrnehmungssystem wird als eine in sich stimmige Deutung angenommen. Daraus kann sich auch 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.“ (Becher/Hass 2011) Für die Autoren ergeben sich daraus zwei Postulate interkultureller Bildungsarbeit: „Sie muß als Pädagogik der Differenz und als Pädagogik der Identität verstanden werden.“ (ebenda)

Es ist das Konzept der Hybridität, das vor allem durch Homi Bhabhab Einzug in den postkolonialen Diskurs gefunden hat, das sich am klarsten gegen eine normative Eindeutigkeit der kulturellen Identitäten ausspricht. Nicht nur das, die Hybridität soll auch als gedachte Kategorie dem Essentialismus entgegentreten. Bezogen auf die einzelne Person kann von hybriden Identitätskonstruktionen oder Identitäten gesprochen werden. Teil davon kann eine transnationale Zugehörigkeit sein.

3.4. 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.“ (Molden 2011) Unsere post-nationalsozialistische Gesellschaft hat sich ein normatives Selbstbild zugelegt, in dem zwar Opfer wie Täter_innen einen Platz haben, nicht jedoch damals weniger involvierte Gruppen. Dass genau darin eine Erschwernis liegt, hat Ines Garnitschnig herausgearbeitet und kommt zu dem Schluss: „Dieses Ausklammern der Lebensrealität von SchülerInnen ist ein wesentlicher Grund für die subjektiv erlebte Irrelevanz schulischer Vermittlung zu Nazismus und Shoah.“ (Garnitschnig 2011)

Und das, obwohl genau diese migrantischen Bezüge und Perspektiven auf Ausgrenzungsmechanismen, Rassismus, Ghettoisierung, Deportationen und dergleichen eine Auseinandersetzung herausfordern und erleichtern können. Garnitschnig fordert daraus einen handlungsorientierten, aktiv-reflexiven Zugang in der Vermittlung, der Raum für die Reflexion der eigenen Position zur Verfügung stellt.

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. Dies durch das „[...] Festhalten an einem historisch unterfütterten ethnisch-nationalen Selbstverständnis, dass unter anderem auf Vergangenheitsdiskursen beruht, die sich vorwiegend um 'die (durch Abstammung begründete) deutsche Schicksals-, Verantwortungs- oder Haftungsgemeinschaft' drehen, [...]“ (Georgi 2003a) Als Alternative dazu mag die Universalität des Holocaust eine Lösung bieten, indem Kategorie 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 österreichischen Narrativen – wie dem Opfermythos und der Mitläuferthese – abhebt, oder diese immer noch stark im kollektiven Bewusstsein verankerten historischen Lügen einer kritischen Reflexion unterziehen. Gleichzeitig ergibt sich die Chance sich dem Holocaust zu nähern, ohne nur vom schweren Rucksack der Mittäter_innenschaft

erdrückt zu werden.

Es braucht eine antinationale Erinnerungskultur. Die Auseinandersetzung wird in einem nationalen Rahmen gesehen, als 'unsere österreichische Geschichte'. So werden Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgeschlossen, die einen weniger österreichisch geprägten und somit verklärten 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.

Bei so manchen nationalen Mythen stört es nicht, wenn sie von einer weitblickenderen Sicht auf die Vergangenheit überlagert werden. Vor allem aber in der Vermittlung haben wir uns von solchen historisch-politischen und moralisch-persönlichen Mythen fernzuhalten. Immer wieder vehement gegen eine exklusive Inanspruchnahme der Erinnerung durch die (in ihrem Fall deutsche) Nachkommen-Gesellschaft der Täter_innen spricht sich Astrid Messerschmidt aus. Die Geschichte des Holocaust ist kein exklusives nationales Eigentum, eine nicht nur primär deutsche/österreichische Angelegenheit, ohne freilich die Täter_innenschaft dabei in Frage 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 nationalkollektiven Konsens der Aufarbeitung.“ (Messerschmidt 2011) 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.“ (ebenda) Daraus ableitend fordert Messerschmidt eine „[...] Sensibilität gegenüber den Bruchstellen der Demokratie, die sich insbesondere im Umgang mit unerwünschter Migration, Flüchtlingen und [...] Migrant_innen zeigen [...]“ (ebenda). 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 in Frage zu stellen. „Weder eine Ignoranz gegenüber dem Migrationsaspekt noch dessen indentitäre Aufladung entsprechen den gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten.“ (Messerschmidt 2010)

Um nicht missverstanden zu werden: 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 auch verschiedenen 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.“ (Topcu 2010) 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 potentiellen Antisemitismus zu thematisieren und in Frage zu stellen.

4 Praktisch-methodische Überlegungen

Transkulturelles Geschichtslernen hat nichts damit zu tun, ob „Ausländer_innen“ 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 (unveränderbarer, abgegrenzter) Begriff verstanden, sondern als dynamisch und schwer abgrenzbar (Alavi 2002). Das Problem mit der Interkulturalität ist die Selbstbestätigung des Kulturbegriffs, da wiederum kulturelle Differenzen suggeriert werden, mit denen irgendwie umzugehen ist, am besten – weil ja pädagogisch – ohne Konflikt, der aber implizit als potentiell gegeben angenommen wird.

Im Folgenden wird viel von Heterogenität die Rede sein. Noch einmal soll hier betont werden, dass sich diese Heterogenität nicht an essentialistischen Kategorien wie 'kulturell', 'ethnisch' oder 'Herkunft', festmachen lässt, sondern eine Heterogenität der individuellen konkreten Erfahrungen ist. Dies gilt für alle Jugendlichen genauso wie für alle Erwachsenen. Unterschiedliche Vorerfahrungen sollen nicht negiert werden, genauso wenig wie krampfhaft konstruiert. Es geht nicht darum, diese in ihrer Bedeutung zu überladen, sondern ernst zu nehmen. Auch wenn hier der Kontext der Migration thematisiert wird, die konkreten Erfahrungen und identitären Ausprägungen sind darüber hinausgehend und vielfältig.

Als Vermittler_innen ist es unsere Aufgabe, diese Erfahrungen nutzbar zu machen, Räume zu schaffen diese Erfahrungen mit einzubeziehen. Diese müssen nicht zwingend angesprochen werden, doch Jugendlichen sollen selbstständig eine Verbindung mit sich und ihren Erfahrungen herstellen können.

4.1 Abholen, wo sie stehen

Über die Orientierung auf die Lebenswelt der Jugendlichen und der sich daraus bietenden Anknüpfungspunkte über die Vermittlung zur Handlungsorientierung: So könnte die Formel lauten.

In so mancher individuellen Biographie lassen sich Parallelen finden. oder zumindest Anknüpfungspunkte. Ein authentisches Verständnis von Ausgrenzung, Verachtung, Unterdrückung, Verfolgung bis zur Infragestellung der physischen Existenz kann angenommen werden. Zumindest die englische Sprache die auch die Verkehrssprache mancher Communities ist, verwendet nicht das euphemistische 'Abschiebung', sondern weiterhin 'Deportation', was schon sprachlich den 'Deportationen der europäischen Jüd_innen' sehr nahe kommt. 'Einheimischen' Jugendlichen muss der Zusammenhang erst hergestellt werden. Und auch hier: Die Erfahrung liegt nicht zwingend in der Familiengeschichte, oft genug sind alle Jugendlichen zumindest ansatzweise mit diesen Fragen konfrontiert. So haben sie Freund_innen oder Klassenkolleg_innen, denen diese Fragen näher sind, da sie nicht zu den abgesicherten Mehrheitsösterreicher_innen gehören.

Die Geschichten der Jugendlichen müssen jedoch erst gehört werden. „Wenn wir die Themen der Jugendlichen ernst nehmen und ihnen die Erfahrung ermöglichen, dass sie ein Recht auf eigene Interessen und ihre Artikulation haben, erweisen wir ihnen damit Respekt und Anerkennung.“ (Siegele 2010) Erst dadurch kann das persönliche Narrativ in Bezug gesetzt werden zu den Erzählungen anderer und ein diskursiver Ort zur Aushandlung gemeinsamer Erinnerung geschaffen 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 danach eine Vermittlung an Gedenkstätten als angeleiteten geplanten Prozess der Stärkung des Neugierverhaltens und des Provozierens von Erkenntniskonflikten, die als Entdeckungshilfe fungieren. „Die Begleitung kann als Lenkung des Entdeckertriebs verstanden werden, wenn sich Verstehensmomente bei den Schüler/innen zeigen können und sie das Gehörte, Gesehene und Gesagte eigenständig bearbeiten sowie Widersprüche, die der Ort hat, erkenntnisfördernd aufdecken können.“ (Cerny 2010) Als Dreh und Angelpunkt dabei wirkt 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. Cerny versteht diesen Ansatz auch als Antwort und praktische Kritik an einer stilisiert-emotionalen Vermittlung, die durch die Nähe zum Bösen das Gute fördern will.

Die Sprache ist weiterhin das wichtigste Instrument der Vermittlung. Es scheint mir bei Gruppen von 14jährigen fast unerheblich eine Unterscheidung zwischen originär-österreichisch oder zugezogenen Jugendlichen zu treffen, da beide Zugänge eine möglichst einfache Sprache (ohne wissenschaftliche Termini) benötigen. Nachkommen in der 4. Generation der damaligen

Täter_innen-Gesellschaft und Jugendliche der 1. oder 2. Generation von neu-österreichischen Familien haben nur graduelle Unterschiede in der Bedeutungsgewichtung des Holocaust auf ihr eigenes derzeitiges gesellschaftliches und individuelles Sein. So ist die Niederschwelligkeit ein Gebot der Vermittlung an sich.

Bei einer Tagung in der Gedenkstätte Mauthausen plädierten Nora Sternfeld und Renate Höllwart „[...] für eine Herangehensweise, die aktiv-reflexiv auf die teilnehmenden Jugendlichen eingeht und nicht nur in Bezug auf die Ergebnisse offen ist, sondern auch in Bezug auf den pädagogischen Prozess selbst.“ (Hilmar 2010) Die bedeutet jedoch keine fixen vorgefertigten Drehbücher und Standardsätze zu nutzen, sondern jede Zeit auf die Gruppe zu reflektieren und spontan auf deren Bedürfnisse und Fragen einzugehen. Keine leichte Aufgabe.

4.1 Kosmopolitische Erinnerung

Die NS-Geschichte ist als eine europäische bzw. globale Geschichte zu vermitteln, als Zäsur der Menschheitsgeschichte, deren Auswirkungen sich damals wie deren notwendige Lernerfahrungen heute sich an keine nationalstaatlichen oder als national-kulturell konzipierte Grenzen halten.

Auch die Tagung „Interkulturelles Erinnern? Gedenkstättenarbeit in der Migrationsgesellschaft“ an der Gedenkstätte Mauthausen (2010) kam im Bezug auf die Frage, ob es spezielle pädagogische Angebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund geben soll und muss, zu dem Ergebnis, dass dies im Hinblick auf die Universalität der zu vermittelnden Geschichte nicht notwendig ist. Dies aber mit dem Zusatz, dass versucht werden soll alle Jugendliche dort abzuholen, wo sie stehen, und dass die Vermittlung nicht auf einem fixen Drehbuch basiert. Denn, so ein Ergebnis der Tagung: „Es gibt eine Vielzahl an Herausforderungen, die allerdings weniger mit ethnischen Besonderheiten zu tun haben, als vielmehr mit Ein- und Ausschlussprozessen insgesamt.“ (Hilmar 2010)

Der Holocaust hat eine gesamteuropäische, wenn nicht weltweite Dimension, eine Verengung auf eine nationale Perspektive wird dem Gegenstand nicht gerecht. Auf der Seite der Täter_innen sieht es nicht anders aus. Nicht nur die Menschen in Österreich und Deutschland hatten (haben) eine historischen Verknüpfung mit dem Holocaust und eine Verantwortung dafür. Auch wenn dieser von hier aus seinen Anfang nahm, kamen auch die Täter_innen aus vielen Ländern Europas und die Unterstützung des Dritten Reiches ging über die Grenzen desselben hinaus. Diese Anmerkung darf jedoch nicht den besonderen (auch gesellschaftlich-staatlichen) Verantwortungszusammenhang von Deutschland und Österreich negieren (Restitution).

Nicht nur andere europäische Länder waren von Krieg und Holocaust betroffen, sondern die Welt. Der Krieg war ein Weltkrieg und es war schwer von diesem nicht irgendwie betroffen zu sein. Der Holocaust fand nicht nur in den Konzentrationslagern im Deutschen Reich statt, sondern in Polen und reichte mit den Einsatzgruppen bis weit hinein auf sowjetisches Gebiet. Und wenn die Aufnahmepolitik der USA auch damit in Zusammenhang steht, dann auch in New York. Auch die Nachkommen der dort Lebenden (in der Ukraine, in Tunesien oder eben in New York) haben Großeltern, haben Geschichten und eine Erinnerung an den Holocaust.

Die Welt in den Blick zu nehmen, kann auch bedeuten beim Sprechen über den Holocaust auch über andere Genozide zu sprechen, den Völkermord an den Herero und Nama (Namibia), den jungtürkischen Genozid an den Armenier_innen, den Völkermord durch die Roten Khmer (Kambodscha) oder der durch die Hutu-Mehrheit an der Tutsi-Minderheit (Ruanda).

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 bis Vernichtung, die maschinelle und industrielle Vernichtung, der Antisemitismus – eröffnen weitere Themen. Dabei wird sowohl der universale Aspekte der Shoah berücksichtigt wie auch deren Singularität.

Darüber hinaus können über die Thematisierung des Antisemitismus auch aktuelle antimuslimische Vorurteile und Bilder einer kritischen Prüfung unterzogen werden. „Im Zuge eines sich verstärkenden antimuslimischen Diskurses in der gegenwärtigen bundesdeutschen (und österreichischen) Migrationsgesellschaft wird der kulturalisierte Rassismus ausgestattet mit Elementen aus dem Repertoire des Antisemitismus.“ (Messerschmidt 2011)

4. 2 Multiperspektivität

Diese hat sowohl eine historische wie auch eine aktuelle Bedeutung. Historisch geht es um ein Miteinbeziehen von Perspektiven der Opfer, der Täter_innen und der Mitläufer_innen, aber auch der Widerständigen, der Befreier_innen, der in das Exil geflohenen und emigrierten, der nach Palästina gesiedelten, oder von Perspektiven derer, die an der Peripherie dieses Weltkrieges von diesem auch nicht unberührt blieben. Weder ein opferzentriertes Gedenken wie auch eine übersteigerte Täter_innendistanzierung wird einem ausgewogenen Bild gerecht.

Aktuell geht es um ein Miteinbeziehen der Zugänge aller am aktuellen Diskurs Beteiligter, „[...] es

geht darum, nicht nur den eigenen kulturellen Standort zu sehen, sondern den Blickwinkel anderer Personen oder Gruppen selbstverständlich mit zu berücksichtigen.“ (Alavi 2002)

Die Multiperspektivität erlaubt die kritisch-reflektierende Zuordnung von einem 'Wir' und 'die anderen' und eine kritische Reflexion von Selbst- und Fremdzuschreibung. „Das bedeutet jedoch nicht, eine jeweils spezifische Form der Auseinandersetzung im Sinne ethnischer Zuschreibungen zu fördern. Im Gegenteil sollten eher die gemeinsamen Bezugspunkte betont werden, wie zum Beispiel das Leben im Land der Täter und der Tat – Spuren, über die man förmlich stolpert -, oder die Auseinandersetzung mit der medialen Darstellung der NS-Vergangenheit.“ (Deckert-Peaceman 2003)

Das muss sich selbstredend auch auf die Vermittler_innen beziehen. Immer steht die Frage im Raum: Wer vermittelt wem, was, wie und warum, unter welchen Umständen und in welchen Kontexten. 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. Eine Eindeutigkeitslogik würde wieder nur einem dominanten Narrativ das Wort reden.

Wenn Narration nicht als monolithischer Block verstanden wird, kann es auch zu einer Überschneidung von Narrativen kommen oder gar zu einer multiperspektivischen Synthese und einem gemeinsamen neuen Blick. „Multiperspektivität ist so verstanden eine Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten, die (nur) 'Identifizierung' oder 'Empathie' zum Ziel haben.“ (Siegele 2010) Ziel ist ein (gemeinsames) eigenständiges historisches Denken und eine historische Identität in der eigenen identitären Vielfältigkeit.

4.3 Empathisches Verstehen

Gleich Vorweg, hier soll es nicht um das Erzeugen von großen Gefühlen gehen oder gar einer Emotionalisierung geschichtlichen Lernens. Ganz im Gegenteil. Die Vermittlung steht immer in den Spannungsfeldern von 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 Holocaust-Erziehung oft diskutierten Dualität von Wissen und Emotion.

Von einem überwiegenden Teil der Schüler_innen wird die Schule als die wichtigste Institution und Vermittlungsinstanz der Geschichtsvermittlung genannt. Gleichzeitig lässt sich jedoch konstatieren, dass Schüler_innen 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 selbstreflexives - Verständnis der Geschichte. Das ist so lange kein Problem, solange wir uns (in der Vermittlung) darauf reduzieren wollen, Wissen zu vermitteln. Ein Bewusstsein über historische Ereignisse, ein selbstkritisches Verständnis und schon gar eine zukunftsorientierte Handlungsanleitung kann nicht alleine über das Wissen initiiert werden. Es bedarf einer Aneignung der Geschichte.

Die Vermittlung soll somit keine lehrhafte Weitergabe von Fakten sein, sondern ein diskursiver Aneignungsprozess. Dieser verortet sich damit nicht in der Person der Vermittler_innen, sondern in den Subjekten der Besucher_innen. Vermittler_innen begleiten und moderieren bloß diesen Prozess.

Die konkrete Vermittlung muss eine Annäherung finden, die sich an den heterogenen Zusammensetzungen der Gruppen orientiert und nicht an dem selbst gelernten Umgang. Dieser Umgang der vermittelnden Personen kann aber oft geprägt sein durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte. Eine solche Annäherung ist nicht nur für Jugendliche mit Migrationshintergrund ohne Gehalt, sondern für alle Jugendlichen.

4.4. Gegen die Moral

Die Bearbeitung des Themas Holocaust wird mit der Anforderung verbunden der Unfassbarkeit des Grauens zu begegnen und Fragen der Schuld zu behandeln und damit 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 des Holocaust schafft es, auch ohne die Moralkeule oder 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 geleistet 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.“ (Messerschmidt 2010)

Wenn es um das Abarbeiten einer Schuld geht, dann haben die Nachkommen der TäterInnen-Generation wahrlich noch eine große moralisch Aufgabe zu erfüllen. Falls es aber doch um das Herstellen eines Ort-Zeit Zusammenhangs geht, in dem erinnert, erfahren, reflektiert und vor allem gelernt wird, dann sollte sich die Pädagogik von der Moral fernhalten. Schon gar nicht ein Besuch einer Gedenkstätte soll als Canossa-Gang (der von Jugendlichen durchaus als erniedrigend empfunden werden kann) verstanden werden, bei dem eine historische Schuld zu tilgen ist. Die pädagogische Aufarbeitung des Holocaust ist keine „[...] Lektion in Fragen der Moral [...], die für die einen wichtiger ist als für andere.“ (Polak 2000) Somit haben auch Jugendliche, die oder deren Eltern nicht hier (im heutigen nationalen Zusammenhang der Gedenkstätte) geboren sind, nicht weniger Anteil an der Bewältigung des Problems des Verstehens, des Lernens und des konstruktiven Handelns.

Den Vermittler_innen ist damit die Aufgabe zuteil, zwar moralische Kategorien zu diskutieren, jedoch nicht zu moralisieren. Schon gar nicht darf die Vermittlung in eine hierarchisch überlegene Selbstgefälligkeit verkommen. Unsere Schwierigkeiten als Vermittler_innen können explizit angesprochen werden, sollen aber nicht (und schon gar nicht unterschwellig) Thema der Vermittlung sein. Sonst passiert, was Messerschmidt für so manche Vermittlung postuliert: „Der Holocaust wird so funktionalisiert für eine Selbstbestätigung moralischer Überlegenheit.“ (Messerschmidt 2010)

4.5 Fragend schreiten wir voran

Das 'preguntando caminamos' der süd-mexikanischen, basisdemokratischen Rebell_innen-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. Eine solche Art der

Erzählung würde der Komplexität der Geschichte nicht gerecht werden und impliziert eine einzig alleinige Wahrheit. 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.

Ziel sind geöffnete Gesprächsräume und die Interaktion als Dialog. Die Vermittler_innen schulden dabei immer das Bemühen, nicht aber den Erfolg. Wie gut dieser Ansatz aufgeht, hängt von vielem ab, gleichzeitig ermöglicht er so vieles. „Interkulturelles Lernen in der Klasse bedeutet, die Situation in der Klasse zu nutzen: dort finden wir den Raum für die Einbeziehung von Lebensgeschichten der Akteure (Autobiographie und Biographie), in denen sich Dialog als lohnender erweist als Konflikt, Konflikte aber anerkannt und nicht negiert werden und – wenn möglich – in Formen des Dialogs umgewidmet werden.“ (Abram 2001)

Es braucht den Mut zur Komplexität. Eine einfache, klare und strukturierte Geschichte des Holocaust gibt es nur bei Guido Knopp, die hat aber mit Holocaust-Vermittlung wenig zu tun.

4.6. 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 Akteur_innen.

Es geht um die konstruktive Aneignung der Geschichte als Widerstand und nicht als Wahrheitsproduktion. 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. Im Fokus dabei steht der Umgang mit Fremdheit und der Unsicherheit in einer globalisierten Welt und Gesellschaft.

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. Vor allem und speziell als Vermittler_innen einer Gedenkstätte des Innenministeriums muss darauf Bezug genommen werden.

Illegalisierte Jugendliche, die ständig von einer Abschiebung bedroht sind, dürfen auch in der Gedenkstätte Mauthausen die Frage stellen, was (das kollektive gesellschaftliche) 'Wir' aus der Geschichte gelernt haben. Unsere Post-Täter_innen-Gesellschaft muss als postkoloniale Nationen begriffen werden, in der der Nationalsozialismus weiterhin nachwirkt. Vieles an heutigem Umgang mit allem, was mit 'Fremd', 'Kultur' oder 'Wir' zu tun hat, ist in einer direkten Kontinuität zum Nationalsozialismus verwurzelt.

5 Was hat das mit mir zu tun?

Seit 2009 wird in der Gedenkstätte Mauthausen ein neues Konzept der Vermittlung erprobt. Dieses, von der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Mauthausen erarbeitete Konzept unter dem Titel „Was hat das mit mir zu tun?“ ist Grundlage der Arbeit mit Gruppen an der Gedenkstätte, Grundlage der Ausbildung des Vermittler_innenpools sowie vor allem auch Anspruch an die Vermittlung selber. Dieser Ansatz ist neu in dieser Gedenkstätte, neu in der österreichischen Gedenkstätten-Landschaft und in seiner Konsequenz neu in Gedenkstätten überhaupt.

Wenn pädagogische Konzepte und Ansätze wie diese umgesetzt werden, braucht es keine eigene transkulturelle Annäherung an den Holocaust. 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.

Grundsätzlich bewegen sich die konzeptionellen Überlegungen in einem Bedeutungsrahmen von Ort, Geschichte und dem Ich, also der topographischen Orientierung, der historischen Aufklärung und den Besucher_innen selbst. Ziel dabei ist nicht alleine die Wissensvermittlung, Ziel ist die Selbstermächtigung der Besucher_innen. „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.“ (Lapid, Angerer, Ecker 2011) Nicht nur erhofft und erwartet, sondern auch schon erfahren, wird ein nachhaltiger Lernprozess, der nicht am Ende des Rundganges sein Ende findet. Hier soll er erst richtig beginnen. Wir erkennen den Bezug zur gerade angesprochenen humanistischen Erziehung.

Der Schwerpunkt wechselt von den Vermittler_innen zur Gruppe. Vermittelt wird nicht eine Erzählung, sondern ein Diskurs der Narrative, Zugänge, Erfahrungen, Auseinandersetzungen, Widersprüche und mitgebrachten Bilder. Ziel ist die Partizipation und die eigene Auseinandersetzung mit der Geschichte. Durch die versuchte Selbstbestimmtheit im Lernprozess wird einerseits die Sicherheit einer klaren und unmissverständlichen Erzählung minimiert, kann jedoch andererseits die Nachhaltigkeit der Auseinandersetzung erhöht werden. „Der Bezug, den der Einzelne am historischen Ort durch die Kommunikation während der Vermittlung zu sich selbst und zur eigenen Lebenswelt herstellen kann, gibt den Ausschlag, wie er sich mit der Geschichte und ihrer Bedeutung für die Gegenwart befassen wird.“ (ebenda) Es geht darum, die Besucher_innen

abzuholen, wo sie stehen, und bei ihrer Entdeckungs- und hoffentlich Erkenntnisreise zu begleiten. Sie sollen motiviert werden aus dem Erfahrenen Schlüsse für ihr Leben und Handeln im Heute zu ziehen.

Dies bedeutet, kein vorgegebenes Narrativ oder einen fixen Kanon des zu vermittelnden Wissens zu verwenden. Eines der wichtigen Themen, die angesprochen werden sollen, die Zivilgesellschaft, bietet ein weiteres Mal die Möglichkeit in der Betrachtung des Gestern einen (sensiblen) Bezug zum Heute herzustellen.

Nicht nur das Was steht konzeptionell im Zentrum der Betrachtung, sondern das Wie, die Kommunikation. Versucht wird ein Wechsel hin zu einer dialogorientierten und von den Besucher_innen mitbestimmten Gestaltung der Vermittlung. Ein monologischer Charakter wird abgelehnt. Das ist alles andere als einfach. „Auf Seiten der Vermittelnden erfordert dieser Zugang ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz und viel Flexibilität, wenn es darum geht, die geäußerten Interessen und Wahrnehmungen der Besucher ernst zu nehmen und auf sie zu reagieren.“ (ebenda) Genau dies ermöglicht jedoch die vielfach geforderte Multiperspektivität, die wiederum nicht auf die Darstellung der Perspektiven der historischen Zeitzeug_innen reduziert ist, sondern die heutigen miteinbezieht.

Die Art der Kommunikation mit den Besucher_innen wird als Interaktion beschrieben, die zu einer intensiven Einbeziehung in die Vermittlungssituation führen soll. Die interaktiven Räume sollen durch die Arbeit mit Materialien (Fotos, Zitate,...) oder Aufgaben (Beobachtung, Interpretation, wirklich offenen Fragen,...) zusätzlich eröffnet werden. Immer gut ausgewählt und nicht immer, aber wenn, dann so lange als möglich. Erzielt wird ein respektvoller Umgang mit der Gruppe und ein aktives Einbinden der – eben nicht nur – Zuhörenden. Dabei soll auch die Angst genommen werden Fragen zu stellen, das Thema ist schon schwer genug. Hier erinnern wir uns an die angesprochenen Konzepte des entdeckenden Lernens und des empathischen Verstehens als Ausgangspunkt zu einem selbstreflexiven Verständnis der Geschichte. Indem wir mit dem Wissen kein homogenes und fixes Narrativ vermitteln (im engeren Sinne von weitergeben) und mit der zentralen Bedeutung der Frage als didaktisches Mittel gelangen wir zu Gesprächsräumen, die der Komplexität von Thema und Ort gerecht werden.

Das neue Konzept an der Gedenkstätte Mauthausen bietet die Möglichkeit und den Rahmen, die hier vorgestellten Überlegungen einer Holocaust-Erziehung im Kontext der postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft in einer konkreten Vermittlungsarbeit umzusetzen. Alleine die Praxis kann über den Erfolg entscheiden.

6 Schlussbemerkung

Sehr beliebt im Diskurs über die Holocaust-Erziehung ist folgendes berühmtes Adorno-Zitat: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (Adorno 1970). Diese Aussage bleibt ohne Wirkung, ein frommer Wunsch, wird sie nicht mit einem viel zentraleren Satz aus Adornos Rede inhaltlich und pädagogisch ergänzt: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (ebenda)

Diese Autonomie, die Kraft zur Reflexion, die Selbstbestimmung und das Nicht-Mitmachen, ist die allererste Forderung an Erziehung.

7 Bibliographie

- Abram 1998: Prof. Dr. Ido Abram, Holocaust, Erziehung und Unterricht, Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz«, 20. Mai 1998, [http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20\(1998\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf) (2011)
- Abram 2001: Prof. Dr. Ido Abram, Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse, [http://fasena.de/download/forschung/Abram%20\(2001\).pdf](http://fasena.de/download/forschung/Abram%20(2001).pdf) (2011)
- Adorno 1970: Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz. (1966) in: Gerd Kadelbach (Hg.), Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969, Frankfurt am Main 1970
- Alavi 2002: Bettina Alavi, Interkulturelles Geschichtslernen, in: Vorstand der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZfGD), Jahresband 2002
- Alavi 2010: Bettina Alavi, Multikulturelle Gesellschaft und die Geschichte des Holocaust - Probleme der Vermittlung im multikulturellen Klassenzimmer, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/print/Lernen-und-Lehren/content/4183> (2011)
- Assmann 1988: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Jan Assmann, Tonio Hölscher, Kultur und Gedächtnis, Frankfurt am Main 1988
- Assmann 1999: Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1999
- Becher/Hass: Martin Becher und Matthias Hass, Veränderungen in der Gedenkstättenpädagogik – Von internationalen Begegnungen zu interkultureller Arbeit, in: Gedenkstättenrundbrief 92 S. 28-37 , http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/veraenderungen_in_der_gedenkstaettenpaedagogik_von_internationalen_begegnungen_zu_interkulturell/ (2011)
- Bertsch 2011: Matthias Bertsch, Migranten und der Holocaust - Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft (Interview mit Günter Saathoff), in: Sendereihe Aus der juedischen Welt - Deutschlandradio Kultur 11.02.2011, <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/ausderjuedischenwelt/1386198> (2011)
- Burkhard 2004: Günther Burkhard, Meine Geschichte – Deine Geschichte? Migration als Herausforderung für die historisch-politische Bildungsarbeit (Eine Dokumentation), Berlin 2004, http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/Dok_MeineGeschichte.pdf (2011)
- Cerny 2010: 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. 445-449, <http://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/4616/3804> (2011)
- Deckert-Peaceman 2003: Heike Deckert-Peaceman, Lernen im multikulturellen Klassenzimmer, Referat 20.10.2003, http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/seminarbibliotheken-zentrale-seminare/abbild-und-reflexion/414_Deckert-Peaceman%20multikulturelles%20Klassenzimmer.pdf/view
- Emmerink 201: Malina Emmerink, Was hat das mit mir zu tun? Geschichtsvermittlung in der Einwanderungsgesellschaft, in : 3. Internationalen Konferenz zur Holocaustforschung, 27/28 Januar 2011 dbb forum Berlin, Berlin 2011, <http://www.konferenz-holocaustforschung.de/2011/01/29/was-hat-das-mit-mir-zu-tun-geschichtsvermittlung-in-der-einwanderungsgesellschaft> (2011)
- Fava 2004: Rosa Fava, Vortrag: Abriss der Problemstellung – Stand der Forschung und Stimmen von Schülerinnen und Schülern, in: Begegnungs- und Studienzentrum der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Erinnerungspädagogik in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Dokumentation der Tagung in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme am 29. und 30. Oktober 2004
- Garnitschnig 2010: Ines Garnitschnig, Wessen Opas Geschichte? Familiäre Tradierungen und Bezüge zur Shoah in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, in: Till Hilmar (Hg.), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien 2010
- Garnitschnig 2011: Ines Garnitschnig, Nachdenken über Nazismus und Shoah als SchülerIn in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, in: Bildpunkt Frühling 2011 - Zeitschrift der IG Bildende Kunst,
- Georgi 2003a: Viola B. Georgi, Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003
- Georgi 2003b: 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
- Heyl 1999: Matthias Heyl, »Holocaust Education«: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust, [http://fasena.de/download/hey/Heyl%20\(1999\).pdf](http://fasena.de/download/hey/Heyl%20(1999).pdf) (2011)
- Hilmar 2010: Till Hilmar: Interkulturelle Gedenkstättenarbeit? - Ein Tagungsbericht, <http://www.gedenkdienst.at/index.php?id=676> (2011)
- Hintermann 2007a: Christiane Hintermann, Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien, Wien 2007
- Hintermann 2007b: Christiane Hintermann, Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien, in: SWS-Rundschau (47. Jg.) Heft 4 / 2007
- Kühner/Langer/Sigel 2008: Angela Kühner, Phil C. Langer, Robert Sigel, Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick, in: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Einsichten und Perspektiven Themenheft 01/2008 Holocaust Education, http://www.km.bayern.de/blz/eup/01_08_themenheft/.asp (2011)
- Kühner 2008: Angela Kühner, NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen, in: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Einsichten und Perspektiven

- Themenheft 01/2008 Holocaust Education, http://www.km.bayern.de/blz/eup/01_08_themenheft/6.asp (2011)
- Langer/Cisneros/Kühner 2008: Phil C. Langer, Daphne Cisneros, Angela Kühner, Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust, in: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Themenheft 01/2008 Holocaust Education, http://192.68.214.70/blz/eup/01_08_themenheft/2.asp (2011)
- Lapid, Angerer, Ecker 2011: Yariv Lapid, Christian Angerer, Maria Ecker, „Was hat es mit mir zu tun?“ Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, 2011
- Messerschmidt 2010: 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. 16–21
- Messerschmidt 2010: Astrid Messerschmidt, Involviertes Erinnern. Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus, in: Till Hilmar (Hg.), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien 2010
- Messerschmidt 2011: Astrid Messerschmidt, Geschichtsbeziehungen in Bewegung – Erinnerungsbildung in postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaften, in: Bildpunkt Frühling 2011 - Zeitschrift der IG Bildende Kunst,
- Molden 2011: Berthold Molden, Geschichtspolitik als politisches Handlungsfeld, in: Bildpunkt Frühling 2011 - Zeitschrift der IG Bildende Kunst,
- Nohl 2006: Arnd-Michael Nohl, Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn 2006
- Peham/Rajal 2010: Andreas Peham / Elke Rajal, Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule, in: Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (Hg.), Jahrbuch 2010, http://www.doew.at/publikationen/jahrbuch/jb10/peham_jb10.pdf (2011)
- Polak 2000: Karen Polak, Die Bedeutung der Ethnizität in der Holocaust-Erziehung, in: Aktion Sühnezeichen, Zeichen Nr. 3, Berlin 2000
- Siegele 2010: Patrik Siegele, Anne Frank. Hier & heute – Historisch-politische Bildungsarbeit für die Einwanderungsgesellschaft, in: Till Hilmar (Hg.), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien 2010
- Topcu 2010: Özlem Topcu (Zeit-online), Holocaust-Gedenken „Bist du Jude?“ Zwei Deutschtürken versuchen, die deutsche Geschichte zu erklären – und treffen auf hartnäckige Vorurteile, <http://www.zeit.de/2010/04/Umfrage-Reportage> (2011)
- Ulrich/Topcu/Wefing 2010: Bernd Ulrich, Özlem Topcu, Heinrich Wefing, (Zeit-online), Deutschtürken und der Holocaust - Geteilte Erinnerung, <http://www.zeit.de/2010/04/Editorial-Umfrage> (2011)