
Erinnerungskultur – Lernen aus der Geschichte? [Sammelrezension]

Knigge, Volkhard (Hrsg.): **Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft.** Göttingen: Wallstein, 2022. – ISBN 978-3-8353-1914-1. 428 Seiten, € 26,00.

Dreier, Werner; Pingel, Falk (Hrsg.): **Nationalsozialismus und Holocaust – Materialien, Zeitzeugen und Orte der Erinnerung in der schulischen Bildung. 20 Jahre _erinnern.at_.** Innsbruck: StudienVerlag, 2021. – ISBN 978-3-7065-6165-5. 314 Seiten, € 24,90.

Besprochen von **Silke Ghobeyshi**: Bielefeld

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2024-0009>

Die beiden hier besprochenen Bücher beinhalten eine große Bandbreite verschiedenster Beiträge von Geschichtswissenschaftler*innen, Geschichtsdidaktiker*innen, Gedenkstättenpädagog*innen und -mitarbeiter*innen, Pädagog*innen, Leh-

rer*innen, Projektmitarbeiter*innen und Psychonalytiker*innen und sind sowohl thematisch als auch in Hinblick auf die vertretenen (pädagogischen, geschichts-didaktischen etc., aber auch persönlichen) Ansätze äußerst heterogen. Der von Knigge, dem ehemaligen Leiter der Gedenkstätte Buchenwald, herausgegebene Sammelband *Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen* ist das Ergebnis einer 2015 in Berlin durchgeführten Tagung mit dem Titel „70 Jahre danach. Historisches Begreifen und politisch-ethische Orientierung in der Gedenkstättenarbeit des 21. Jahrhunderts“. Aufgrund des verspäteten Erscheinens des Buches sind einige der Beiträge bereits vorher in anderen Publikationen erschienen, außerdem gibt es inzwischen eine von der Bundeszentrale für politische Bildung publizierte günstigere Ausgabe.

Der sich auf die schulische Bildung in Österreich beziehende, von Dreier und Pingel editierte Sammelband *Nationalsozialismus und Holocaust* ist im Wesentlichen eine reflektierte Rückschau auf die 20-jährige Arbeit des vom österreichischen Bildungsministerium beauftragten und geförderten Projekts *_erinnern.* at_.

Vorwegzunehmen sei, dass keine*r der Beitragenden einen DaF-/DaZ-Bezug hat und insgesamt auch nur am Rande (Ausnahmen: Messerschmidts Beitrag „Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen. Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft“ und Omars Aufsatz „Verknüpfte Gedächtnisse: Zum Antisemitismus bei arabischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland“, beide in Knigge 2022) auf die in der Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus und Shoah manchmal notwendige, aber immer herausfordernde und voraussetzungsreiche Einbeziehung divergierender Geschichtsbilder und -narrative eingegangen wird. Im Folgenden wird dennoch versucht, die Überlegungen, die für eine zeitgemäße und gegenstandsadäquate Behandlung in DaF- und insbesondere in DaZ-Kontexten relevant sein können, herauszuarbeiten.

Das von Knigge herausgegeben Buch **Jenseits der Erinnerung** beinhaltet insgesamt 26 Beiträge, die in drei thematische Blöcke (*Theoretische Interventionen und Orientierungen, Kontexte im Wandel und Reflektierte Praxis*) untergliedert sind. Knigge selbst ist mit drei Beiträgen vertreten. Er beginnt in seinem titelgebenden Beitrag „Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft“ mit einer kritischen Betrachtung der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Wie alle Beitragenden – in beiden Büchern – demonstriert er die weitverbreitete Annahme, dass Gedenkstättenbesuche, Erinnerungserzählungen und z.B. digitale „Vergegenwärtigungsmittel“ „gegen Neonazismus, Antisemitismus, antidemokratische Einstellungen [...] verlässlich immunisieren“ (10). Nach einer Skizzierung der Gedenkstättenarbeit von den

1970er-Jahren („Graswurzelforschung der Geschichtswerkstätten“, 17) und der dann seit den 1990er-Jahren einsetzenden „raumgreifende[n] Rhetorik des Erinnerns“ (ebd.) plädiert er für die Trennung von Erinnern und historisch-politisch-ethischem Lernen, wobei er Letzteres „historisches Begreifen“ (21) nennt. Dessen Merkmale werden als „erkenntnisorientierte[r], nachhaltige[r] Modus (selbst-)kritischer Auseinandersetzung mit Geschichte und historischer Erfahrung“ (21–22) zusammenfasst. Das vorliegende Buch, so Knigge, liefere kein „in sich geschlossenes Konzept des historisch-politisch-ethischen Lernens“ (33), sondern möchte einen Beitrag dazu leisten, ein solches interdisziplinär zu entwickeln.

In seinem zweiten Beitrag nennt Knigge die Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah mit Imre Kertész „unannehmbar“ (71) und stellt ganz grundsätzliche Fragen: nach den unterschiedlichen Dimensionen von Erinnerung (74), nach dem Lernen aus dieser unannehmbarer Geschichte (75), nach Handlungsrezepten aus einer Geschichte, die eine „Normalitätserschütterung“ beinhaltet und die zeigt, „wie inaktiv das moralische Selbstbewusstsein geblieben ist, wie schnell Gerechtigkeitsgefühl und moralisches Empfinden erodieren“ (80). Die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen kann zu Beängstigung und Abwehr führen, was Knigge aufgreift, wenn er von „bewusster Selbstbeunruhigung“ als didaktische Konsequenz für die Einsicht spricht, „dass das mit der nationalsozialistischen Geschichte verbundene Beunruhigende nicht abgeschlossen ist“ (ebd.).

Der letzte Beitrag von Knigge ist bereits in dem ebenfalls vom ihm und Steinbacher 2019 herausgegebenen Buch *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen?* erschienen. In seinem Problemaufriss geht er einleitend auf die wiederholt laut werdenden Forderungen nach verpflichtenden KZ-Gedenkstätten (z.B. durch die Aufnahme in den „Ausbildungskatalog von Integrationskursen“, 358) ein. Die Erwartung an Gedenkstättenbesuche, „kathartisch, schlagartig läuternd und einstellungsverändert“ (ebd.) zu sein, bezeichnet er als unerfüllbar, gleichzeitig kritisiert er die mit solchen Anliegen einhergehende Stereotypisierung und Homogenisierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen (359). Er formuliert überzeugende Voraussetzungen und Einbettungen für das historisch-politische Lernen, unterstreicht die Notwendigkeit von Wissen über die „geschichtskulturellen Herkunftswelten und Prägungen“ (365, Hervorh. im Original) zugewanderter Menschen, warnt gleichzeitig und richtigerweise davor, „>Andersheit< zu imaginieren, zu behaupten und zuzuschreiben“ (ebd.), und schließt mit einer fundierten Betrachtung von „Erinnerung und Identitätsparadigma“ (368).

Thematisch daran anschließend setzt sich Messerschmidt in ihrem Beitrag „Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzung. Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft“ (373, Hervorh. im Original) mit den Einflüssen

der Migration auf die historisch-politische Bildung auseinander. Auch sie problematisiert „die sozialen Prozesse des Fremdmachens“ (ebd.), die hinterfragt werden müssen, und kritisiert die „Verfestigung national-kulturalisierender Unterscheidungspraktiken in der auf den Holocaust bezogenen Pädagogik“ (377). Zentral ist hier die Feststellung, dass „die Geschichte der Vorfahren“ weniger Einfluss auf die Beziehung zur Geschichte hat als „die erfahrenen Geschichtsthematisierungen in der eigenen Biographie [...]“ (ebd.). Nachdem sie dann das Konzept einer rassismuskritischen Bildung erörtert (378), „[m]achtreflexive Perspektiven auf die Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ (380) aufgezeigt und über die Rolle von identitären Mustern im Verhältnis zum abstammungsunabhängigen „Konzept der Verantwortung“ (384) reflektiert hat, plausibilisiert sie ihr Plädoyer für einen forschenden „forensischen Zugang“ an den Tatorten der NS-Verbrechen, „abseits moralisch aufgeladener Lernerwartungen“ (387) und mit konkreten Anknüpfungspunkten durch die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ (384).

Der darauffolgende Beitrag von Kamil (ebenfalls bereits in Knigge/Steinbacher 2019 abgedruckt) begegnet gewissermaßen der Forderung, sich mit Vorwissen und Geschichtsbildern der jeweiligen Adressaten zu beschäftigen und sich Wissen über „geschichtskulturelle[n] Herkunftswelten und Prägungen“ (s.o.) anzueignen. Unter dem Titel „Verknüpfte Gedächtnisse“ versucht er, den vielzitterten und -bemühten Antisemitismus unter arabischen Migrant*innen in Deutschland historisch einzuordnen. Nach seiner Skizzierung der Entstehung und Entwicklung antisemitischer Tendenzen in der Geschichte einiger arabischer Länder beleuchtet er die Rolle der kolonialen Erfahrungen, insbesondere in den Maghreb-Staaten. Auch wenn sein Schluss, der arabische Antisemitismus sei „im heutigen Westeuropa eine Folge diskriminierter Erinnerungen“ (405), sicherlich zu kurz greift, sind seine Ausführungen ebenso informativ wie bewegend und leisten einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um den Umgang mit Antisemitismus und um die im postkolonialen Diskurs geforderte „Anerkennung von traumatischen Gewalterfahrungen“ (408) auch jenseits des Holocaust.

Der insgesamt wohl praxisorientierteste Beitrag in dem Band stammt von Proske und Haug. Ausgehend von den vereinfachten Annahmen, auf denen die „hohen Wirkungserwartungen an den schulischen Geschichtsunterricht und an die Gedenkstättenpädagogik“ (299) beruhen, nehmen sie das „pädagogische Feld der Erinnerung“ (ebd.) genauer in den Blick.

Das Feld besteht für sie aus vier Teilen einer Formation, „bestehend aus 1) dem kulturellen Gedächtnis einer Nation, in dem das offizielle Wissen und die autorisierten Praktiken der Erinnerung und des Gedenkens bewahrt und öffentlich aktualisiert werden“ (300). Damit eng verbunden sind, zweitens, „die pädagogischen Programme/Konzepte und Semantiken der Vermittlung der NS-Ge-

schichte“ (ebd.). Diese stoßen, drittens, auf „Vorwissen und Geschichtsbilder“ (ebd.), sowohl auf Pädagog*innenseite als auch auf Adressat*innenseite, „in denen wiederum in eigensinniger Weise offizielle und private, meist milieubundene Geschichtsdeutungen verschmelzen“ (ebd.). Im schulischen Unterricht oder in Gedenkstätten kommt es dann, viertens, zu „eigensinnige[n] in-situ-Aushandlungen der Bedeutung der NS-Geschichte“ (ebd.).

Proske und Haug führen weiter genau aus, worin Herausforderungen, Risiken und Paradoxien der pädagogischen Kommunikation in diesem Feld bestehen, und ihre Schilderungen erinnern nicht zufällig an Erfahrungsberichte von Lehrenden in Orientierungskursen, in denen im Modul II divergierendes Vorwissen und divergierende Geschichtsbilder der Lernenden zu Tage treten – ohne dass es irgendwo irgendeine Hilfestellung für die Lehrenden gäbe, die sich mit Äußerungen und Einstellungen ihrer Lernenden, die „die autorisierten Praktiken der Erinnerung und des Gedenkens“ (s.o.) verletzen, überfordert fühlen. Es würde sich zweifellos lohnen, das von Proske und Haug beschriebene Feld (und hier insbesondere die strukturellen Bedingungen) einmal systematisch und grundlegend auf die Behandlung der Themen Nationalsozialismus und Shoah in den Orientierungskursen zu übertragen.

Weitere Beiträge, die weniger anschlussfähig an DaF-/DaZ-Kontexte sind, aber zentrale Aspekte der deutschen Erinnerungskultur kritisch betrachten, werden im Folgenden in aller Kürze vorgestellt. In seinem kurzen, verschriftlichten Vortrag „Erinnerung ohne Geschichte – Geschichte ohne Erinnerung?“ geht Niethammer auf den Beitrag von Zeitzeug*innen zum öffentlichen Gedächtnis (42) ein und betrachtet den oft unreflektierten Gebrauch der Wörter „erinnern“ (41), „Gedächtnis“ und „Geschichte“ (43). Dem Wegsterben der „Erlebnisgeneration“ (das Wort Zeitzeuge findet Niethammer unsinnig, da es nur „Zeugen für etwas Bestimmtes“ gibt, 42) misst er aufgrund der Sicherung und Erschließung ihrer Zeugnisse der Überlebenden keine fundamentale Bedeutung bei (ebd.).

Rüsen stellt „einige theoretische Fragen der Gedenkstättenarbeit“ (63), wobei es ihm im Wesentlichen um eine Unterscheidung zwischen dem Erinnerungsdiskurs und dem Geschichtsbewusstseinsdiskurs geht. Interessant ist hierbei, dass er in Anbetracht der Tatsache, „dass viele Besucher der Gedenkstätten eine Herkunft mitbringen, zu der die dargestellte Geschichte nicht gehört“ (70), gleichzeitig für eine Herausarbeitung der „menschlichen Dimension dieser Geschichte“ (ebd.) eintritt und den Herkunftsanderen einen anderen „Umgang mit den NS-Verbrechen im Vergleich zu den unmarkiert bleibenden Herkunftsdeutschen“ (Messerschmidt in ihrem Beitrag, 382) zuschreibt.

Den von Knigge geprägten Begriff „bewusste Selbstbeunruhigung“ (98) nimmt auch Süß auf, der unter dem Titel „Muss man aus der Geschichte lernen? Geschichts- und politikwissenschaftliche Kontroversen in der >alten< Bundesrepu-

blik“ (85, Hervorh. im Original) ausgewählte Diskurse in der BRD nachzeichnet und im politisch-pädagogischen Umgang mit dem Nationalsozialismus eine Grundspannung ausmacht, einen „Konflikt zwischen >Verstehen-Wollen< und kritischer Distanzierung“ (98), den es auszuhalten gelte. Der nachfolgende Beitrag von Sandkühler „Vergangene Fehler nicht aus Gedankenlosigkeit wiederholen“ (100ff.) ist ebenso ein Querschnitt durch die bundesrepublikanische Gedenkpraxis von 1945 bis heute und liefert zudem interessante Informationen über die Anfänge der politischen Bildung in der BRD. Wenn etwa noch 1955 vom „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ festgestellt wird, dass „in breiten Schichten noch keine Übereinstimmung in der Beurteilung des Nationalsozialismus und der Widerstandsbewegung erreicht worden sei“ und als Aufgabe für die politische Bildung formuliert wird, „die kriegsbedingte >Verstümmelung< Deutschlands zu überwinden und ein >gesundes Staatsgefühl< in den Jugendlichen auszubilden“ (108), wird deutlich, welch steinigen Weg die damals neue Disziplin Geschichtsdidaktik und – parallel dazu, aber nicht kooperierend – die Gedenkstättenpädagogik zu gehen hatten.

Siebeck und Garbe gehen in den nächsten beiden Beiträgen auf die Geschicke und Entwicklungen der Gedenkstättenarbeit ein. Siebeck warnt davor, die „Gedenkstättengeschichte als Erfolgsgeschichte“ zu erzählen, und macht auf die Notwendigkeit immer wieder aktualisierter und neuer Aushandlungsprozesse aufmerksam (128). Verbreitete „Läuterungs- und Überwindungserzählungen“ und ein „unangemessene[r] Aufarbeitungsstolz“ (129) würden den gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Geschichte verklären. Garbe weist am Ende seines Aufsatzes, in dem er die Geschichte der bundesdeutschen Gedenkstätten kenntnis- und detailreich veranschaulicht, darauf hin, dass es gegenwärtig „geschichts-politische Deutungskämpfe“ gibt, und stellt fest, dass „Angriffe auf die Erinnerungskultur und die Gedenkstätten“ (157) zunehmen. Die aktuellen politischen Entwicklungen nimmt auch Frei in seinem Beitrag („Infrastruktur und Engagement. Nationale Identität und Erinnerungspolitik in Deutschland nach 1989/1990“, 158ff.) in den Blick. Wenn er zu bedenken gibt, dass womöglich eine Situation eintrifft, in der sowohl die finanzielle Ausstattung der Gedenkstätten als auch „die normative Unterstützung eines kritisch-aufklärerischen Geschichtsbewusstseins nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden können“ (163), nimmt er dezidiert Bezug zum Erstarken rechter Parteien, Bewegungen und Ideologien, auch jenseits der AfD.

Einen weiteren Rückblick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen im Umgang mit den NS-Verbrechen liefert Sabrow. Die erneute Rückschau auf die Formen der (Nicht-)Auseinandersetzung seit 1945 wirkt etwas redundant, Sabrow greift aber durchaus neue Aspekte auf – schon, weil hier erstmals auch die Aufarbeitung in der DDR mitbetrachtet wird. Sabrow beklagt die „Sakralisierung

der Vergangenheit“, die sich unter anderem in der Vorstellung von Gedenkstätten als „Läuterungsraum“ (175) äußert, ebenso wie einen „geschichtskulturelle[n] Generalkonsens“, der „das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens in Nöte bringen und im öffentlichen Raum einer zunehmenden gedenkpolitischen Ritualisierung Vorschub leisten muss“ (174). Auf die Frage, was (wie) stattdessen zu tun ist, geht Sabrow indes nicht ein (abgesehen von der vagen Mahnung, „das >Primärgefühl der Fassungslosigkeit< wachzuhalten“, 188).

Skriewebeit fasst seine Überlegungen zu „Historisierung und Entkonkretisierung“ in Form einer moralischen Fabel zusammen. Auch hier werden das „Schulterklopfen auf die Errungenschaften deutscher Erinnerungskultur“ (225) und die „nach gesellschaftlichen Eruptionen oft reflexartig laut werdenden“ Forderungen nach verpflichtenden Besuchen von KZ-Gedenkstätten mit dem Ziel der „moralischen Läuterung beziehungsweise Immunisierung“ (227) kritisiert, darüber hinaus weist er begründet auf die Gefahren einer „entkontextualisierten und generalisierten Holocaust-Education“ (228) hin. Der Beitrag von Doßmann „Überforderte Zeitzeugenschaft“ (234ff.) beginnt und endet mit der bewegenden Geschichte einer 1946 interviewten Zeitzeugin. Doßmanns Überlegungen zur Bedeutung von „Erinnerung und Zeitzeugenschaft für historisches Lernen und politische Handlungsorientierungen“ (235) und zur „sekundären Zeugenschaft“ (250) sind zur Beantwortung der Fragestellung, was von den Berichten der Zeitzeug*innen zu lernen ist, zentral und lesenswert. Kurz und prägnant schildert er in diesem Zusammenhang auch das Projekt Dimensions in Testimony der USC Shoah Foundation, bei dem vorher videografierte Überlebende als Hologramme auftreten, eine Spracherkennungssoftware die an sie gerichteten Fragen dekodiert und ein Logarithmus darüber entscheidet, „welche der vorher indexierten Aufzeichnungen mit höchster Wahrscheinlichkeit als Antwort akzeptiert werden kann“ (244). Vielleicht, so fragt er abschließend, sind weder die Zeug*innen noch ihre „gespeicherten Repräsentationen“ (254) für ein historisches Begreifen des Nationalsozialismus geeignet?

Auf den Topos „Authentizität und (mediale) Gestaltung“ (259) geht auch Pingel ein, Hauptgegenstand seines Beitrags ist aber das Verhältnis zwischen „Geschichtsdidaktik und NS-Gedenkstätten“ (ebd.), deren pädagogische Ansätze sowie das jeweilige Verhältnis zu einem „reflexiven Geschichtsbewusstsein“ (269). Auch Pingel kritisiert die überzogenen Erwartungen an die Gedenkstätten (-pädagogik) sowie damit verbundene Überfrachtungen und Funktionalisierungen, die er „Geschichtsmechanik“ (285) nennt.

„Überlegungen zur historischen Auseinandersetzung mit NS-Vergangenheit und Holocaust“ (286) stellt auch Holger Thünemann in seinem Beitrag „Lernen aus der Geschichte?“ (ebd.) an. Neben einer problematisierenden Betrachtung des „historischen Kompetenzerwerbs“ (287) geht er auf ernüchternde empirische

Befunde aus Besucherbefragungen ein und formuliert abschließend „Perspektiven historischen Lernens“ (294), in deren Zentrum die Berücksichtigung individueller, gesellschaftlicher, bildungspolitischer und bildungsbiografischer Kontexte stehen.

Die Tatsache, dass sich aus der soziokulturellen Vielfalt in Migrationsgesellschaften auch Fragen nach anderen Formen der Betroffenheit und andere Perspektiven ergeben, nimmt auch Ziegler in ihrem Beitrag auf. Sie stellt eine Zeitenwende im Umgang mit der Shoah fest und nennt als Gründe das Verschwinden der Zeitzeug*innen, die durch staatliche Förderung und, so Ziegler, auch Steuerung verursachten Veränderungen in der Gedenkstättenarbeit, die durch die steigende Diversität der Gesellschaft stattfindende Auflösung einer „kollektiven Betroffenheitsgemeinschaft mit gemeinsamer Vergangenheit“ (312) und die Globalisierung von (geschichts-)politischen Diskursen, durch die das Erinnern an den Holocaust zur „transnationalen hoheitlichen Norm“ (313) geworden sei. Sie fordert, die Botschaft „Nie wieder!“ mit konkreten Inhalten zu füllen (320). Den Ansätzen der Geschichtsdidaktik folgend, spricht sie sich für einen multiperspektivischen Zugang und dabei vor allem für eine stärkere Betrachtung der Tätergesellschaft aus und fordert die Vermittlung von „soliden Kenntnissen darüber, welches die historisch kontextualisierten Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungssituatiosn waren, in denen etwas verhindert werden können [...]“ (320).

Abschließend sei noch der Beitrag eines Zeitzeugens erwähnt, der kein Zeitzeuge mehr sein will. Der heute 95-jährige Ivan Ivanji begründet seine Weigerung nicht etwa mit Zweifeln an der Wirkung oder Wirkmacht von Zeitzeugenberichten, sondern damit, dass er mit seinem Leben nicht zufrieden wäre, wenn er „im Leben nichts vollbracht hätte, als >als Jude< im Konzentrationslager gewesen zu sein“ (36) – und auch damit, dass „für jene zu kämpfen, die heute leiden“ (ebd.), wichtiger sei als erinnern.

Auch das zweite hier besprochene Buch ist mit insgesamt 28 Beiträgen sehr vielfältig. Fast alle Beitragenden beziehen sich auf die Arbeit des Instituts für Holocaust Education [_erinnern.at](http://erinnern.at) des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. [_erinnern.at](http://erinnern.at) feierte im Jahre 2020 sein 20-jähriges Jubiläum und der Band ist eine Würdigung dieser langjährigen Arbeit. Wie dem Untertitel des Buches bereits zu entnehmen ist, werden zahlreiche Materialien, Erinnerungsorte und (Zeitzeugen-)Projekte vorgestellt und reflektiert.

Insgesamt liefern viele der Beiträge einen interessanten Einblick in die sogenannte Aufarbeitung der NS-Geschichte in Österreich. Trotz des lange vorherrschenden Narrativs von Österreich als dem „ersten Opfer des Nationalsozialismus“ (142, 199, 215, 225) setzten sich ministerielle Stellen bereits seit Mitte der 1970er-Jahre für eine intensivere Vermittlung der nationalsozialistischen Vergan-

genheit Österreichs ein (9). Bereits seit 1978 gibt es einen auf die Initiative des Holocaust-Überlebenden und -Chronisten Hermann Langbein zurückgehenden „Referentenvermittlungsdienst für Zeitgeschichte“ (119), der Zeitzeug*innen an Schulen vermittelt und die Besuche in Seminaren gemeinsam mit Wissenschaftler*innen, Lehrkräften und Zeitzeug*innen vorbereitet (9). Darüber hinaus organisiert [_erinnern.at](#) regelmäßig Fortbildungen für Lehrer*innen und zwei jährlich stattfindende Seminare in der staatlichen Holocaustgedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem (47). An den Pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und in Salzburg gibt es Lehrgänge, die eng mit [_erinnern.at](#) kooperieren, außerdem trägt die Pädagogik der KZ-Gedenkstätte Mauthausen die Handschrift von [_erinnern.at](#) (217), charakterisiert durch eine multiperspektivische Geschichtsdarstellung („Opfer-, Täter- und Bystander-Perspektiven“, ebd.) und die Betrachtung der „Geschichte des Nationalsozialismus als Gesellschaftsgeschichte“ (Analyse von konkreten Situationen und Biografien, 218).

In den ersten neun Beiträgen geht es zunächst allgemein um Erinnerungspolitik und um die Aufgaben der politischen Bildung. Verschiedene Autor*innen, alle mit aktuellem oder vergangenem Bezug zu [_erinnern.at](#), reflektieren ihre Erfahrungen und betrachten die heutigen Herausforderungen bei der Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust (Dreier, Gautschi, Kumar, Schreilechner, Larndorfer). Die Herausgeber des Buches, Pingel und Dreier, beleuchten die Darstellung des Themas Nationalsozialismus (und die Darstellung von Juden und Jüdinnen) in Schulbüchern und die Gegenstände der deutsch-israelischen bzw. deutsch-österreichischen Schulbuchgespräche. Siegel stellt Materialien zum „Schicksal der europäischen Sinti und Roma während des Holocaust“ (107) vor.

Die darauffolgenden Beiträge sind unter der Überschrift *Unterricht(s-Materialien) mit Zeitzeugen* zusammengefasst. Sie reichen von einer Rückschau auf die Anfänge der „Zeitzeugen Aktion“ (119) und die Rolle Hermann Langbeins (Pelinka) über grundsätzliche Überlegungen zu Schulbesuchen von Zeitzeug*innen (Ecker-Angerer) bis hin zu Projektbeschreibungen (Laumer, Bibermann, Ecker-Angerer/Dreier).

Eine Schilderung der konkreten Arbeit an konkreten Orten erfolgt im thematischen Block *Alle Erinnerung hat ihren Ort* (177ff.). Neben Beschreibungen einzelner Projekte in den verschiedenen Bundesländern (Kremser über ein Kunstprojekt in Niederösterreich, Obermair über einen Gedenkort am Krimmler Tauernpass, Dangmaier über Erinnerungsarbeit in Kärnten, Spiel über die Vorarlberger Jugendbücher und Brettl über ein dezentrales Netzwerk im Burgenland) wird von Lamprecht das Projekt DERLA (Digitale Erinnerungslandschaft in Österreich, 184) vorgestellt. In Bezug auf die Möglichkeiten und Herausforderungen der historisch-politischen Bildungsarbeit sind die Beiträge von Lichtblau (über eine Ausstellungskonzeption und einen Besuch in der Gedenkstätte des Vernichtungs-

lagers Auschwitz), Angerer (über die Geschichte des Bildungsorts der KZ-Gedenkstätte Mauthausen) und Larndorfer (über die Darstellung des Nationalsozialismus im Haus der Geschichte Österreich) besonders reflektiert und aufschlussreich.

Den Abschluss des Buches bildet der Block *Auseinandersetzung mit Antisemitismus*, zu dem Dreier, Ecker-Angerer und Schacht beitragen und der verschiedene Projekte und Materialien zur Behandlung von Antisemitismus – auch im Kontext von Israel und dem Nahostkonflikt – vorstellt. Ein Blick auf die Website www.erinnern.at zeigt, dass dieses Thema aus bekanntem Anlass aktuell im Vordergrund steht.

Zusammengefasst gelingt es dem Buch, durch didaktische Reflexionen einerseits und die reflektierte Darstellung unterrichtspraktischer Projekte und Materialien andererseits Einblicke in die engagierte Arbeit von [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at) zu bekommen. Die österreichischen Diskurse unterscheiden sich dabei nicht grundlegend von denen in Deutschland: die mediale und digitale Revolution (80) erfordert die Stärkung von „Medien- und Informationskompetenz von Jugendlichen [...], um diese gegen Stereotypen, Verschwörungstheorien und Manipulationsversuche zu wappnen“ (39) – zumal das Web „zentraler Ort von Holocaust- Leugnung ist“ (191).

Auch in Österreich sind die Lerngruppen „von einer hohen (sozio-)kulturellen Diversität und von diversifizierenden Präkonzepten aller Teilnehmenden geprägt“ (40), was die Expert*innen von [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at) auch „verhandeln und adressieren“ (41). Die wachsende Bedeutung „konkurrierender und konfliktbeladener Geschichts- und Erinnerungsnarrative“ (180) wird wahr- und ernstgenommen, und es werden daraus Aufgaben für die politische Bildung abgeleitet (250). Auch in Österreich gibt es Rufe nach verpflichtenden Besuchen von NS-Gedenkstätten, z.B. im Rahmen der „Wertekurse“ für Asylbewerber*innen und Migrant*innen (52) – „eine Forderung, die auch durch ihre vielfache Wiederholung nicht klüger wird [...]“ (Larndorfer, 62)¹.

Die Arbeit von [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at) wird dem Anlass der Publikation entsprechend sehr positiv dargestellt. Das deutlich werdende persönliche Engagement der Autor*innen und das umfangreiche Angebot auf der Website sprechen aber für sich, und man wünscht sich nach der Lektüre beider Bücher die Etablierung einer interdisziplinären Arbeitsgruppe, die das BAMF davon überzeugen kann, dass die

¹ NRW-Ministerpräsident Wüst sagte jüngst in seiner 2024er-Neujahrsansprache: „Ich möchte, dass jede Schülerin und jeder Schüler einmal im Schulleben die Chance hat, ein KZ [sic!] oder eine NS-Gedenkstätte zu besuchen. So erreichen wir die Herzen junger Menschen. So hat Antisemitismus keine Chance.“ *Neujahrsansprache von Ministerpräsident Hendrik Wüst für das Jahr 2024*. Online: <https://www.land.nrw/pressemitteilung/neujahrsansprache-von-ministerpraesident-hendrik-wuest-fuer-das-jahr-2024> (11.01.2024).

in den Orientierungskursen eingesetzten Lehrmaterialien zum Thema Nationalsozialismus dringend einer Überarbeitung bedürfen.

Literatur

Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Wallstein.