



Pluralität der Geschichte(n)?!

Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung

Elisabeth Lang

Eingegangen: 1. März 2024 / Überarbeitet: 21. Dezember 2024 / Angenommen: 2. April 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung In diesem Beitrag werden Fragen der pädagogischen Thematisierung von und Erinnerung an Holocaust und Nationalsozialismus, also *Holocaust Education*, konkret in der Erwachsenenbildung adressiert. Er fragt nach der Gestaltung historisch-politischer Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus aus der Perspektive von Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie nach der Wahrnehmung und Anerkennung von Pluralität in Geschichte(n), Vergangenheit(en) und Narrativen im Kontext moderner Migrationen als gesellschaftliche Normalität. Das Interesse an der Vergangenheit des Holocaust und Nationalsozialismus sowie deren Erinnerung ist anhaltend hoch und erneut hochaktuell und relevant. In der Erforschung der pädagogischen Vermittlung des Holocaust zeigen sich jedoch Lücken. Es lassen sich zum einen eine Diskrepanz zwischen der Quantität sowie Relevanz der historisch-politischen Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus und deren Erforschung, zum anderen zwischen der migrationsgesellschaftlichen Realität und der Repräsentation verschiedener migrantischer Vergangenheitsbezüge in der Bildungsarbeit identifizieren. Der Beitrag setzt an diesen Leerstellen an. Auf Grundlage eines qualitativen Forschungsdesigns zielt die Studie darauf ab, Inhalte und Formate der Erwachsenenbildungsangebote zu untersuchen und damit die Angebotslandschaft zu erkunden. Weiter zielt sie auf die Analyse der Selbstverständnisse der Bildungseinrichtungen mit Blick auf ihre Selbstpositionierung gegenüber einer demokratisch verfassten und von Migrationen strukturierten und beeinflussten Gesellschaft. Unter Bezugnahme migrations- und erinnerungstheoretischer Linsen wird Einblick genommen in die Darstellung und Thematisierung von Pluralität im Sinne verwobener Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft. Die untersuchten Dokumente verweisen auf eine Benennung und damit Relevanzsetzung von Plura-

✉ Elisabeth Lang

Lehrstuhl für Flucht- und Migrationsforschung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Marktplatz 13, 85072 Eichstätt, Deutschland
E-Mail: elisabeth.lang@ku.de

lität und globaler Verwobenheit von Geschichte(n), wenngleich in überschaubaren Dimensionen.

Schlüsselwörter Holocaust Education · Erwachsenenbildung · Pluralität · Migrationsgesellschaft · Demokratie

Plurality of history(ies)??!

Holocaust education in the migration society: explorations of historical—political adult education

Abstract This article addresses questions of the pedagogical thematization and remembrance of the Holocaust and National Socialism, i.e., Holocaust education, specifically in adult education. It examines the organization of historical-political adult education on the Holocaust and National Socialism from the perspective of adult education institutions, as well as the perception and recognition of plurality in history(ies), past(s), and narratives in the context of modern migration as social normality. Interest in the past of the Holocaust and National Socialism, as well as their remembrance, remains high and relevant. However, there are gaps in research on teaching and learning about the Holocaust. On the one hand, a discrepancy can be identified between the quantity and relevance of historical-political adult education on the Holocaust and National Socialism and its research, and on the other hand, between the reality of migration society and the representation of various migrant references to the past in educational work. The article addresses these gaps. Based on a qualitative research design, the study aims to examine the content and formats of adult education programs and, thus, explore the educational landscape. It also aims to analyze the self-perceptions of educational institutions concerning their self-positioning to a democratically constituted society structured and influenced by migration. Using migration and memory theory lenses, insight is gained into the representation and thematization of plurality in the sense of interwoven history(ies) in the migration society. The analyzed documents indicate that plurality and global interweaving of histories are named and, thus, relevant, albeit in no significant dimensions.

Keywords Holocaust education · Adult education · Plurality · Migration society · Democracy

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der pädagogischen Thematisierung von und Erinnerung an Holocaust und Nationalsozialismus – also sogenannter *Holocaust Education* – konkret in der Erwachsenenbildung. Er adressiert die Fragen (1) wie historisch-politische Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus aus der Perspektive von Erwachsenenbildungseinrichtungen gestaltet ist und

(2) inwiefern sie der Pluralität von Geschichte(n), Vergangenheit(en)¹ und Narrativen ihrer Adressat:innen im Kontext moderner Migrationen als gesellschaftliche Normalität Rechnung trägt. Auf Grundlage eines qualitativen Forschungsdesigns, das inhaltsanalytische Zugänge nutzt (Dokumentenanalyse), zielt die Studie darauf ab, Inhalte und Formate der (Erwachsenen-)Bildungsangebote zu untersuchen und damit die Angebotslandschaft zu kartographieren. Weiter will sie die Selbstverständnisse der Bildungseinrichtungen mit Blick auf ihre Selbstpositionierung gegenüber einer demokratisch verfassten und von Migrationen strukturierten und beeinflussten Gesellschaft analysieren. Schließlich soll ein Einblick in die Darstellung und Thematisierung von Pluralität entlang des Konzepts „verwobener Geschichte(n)“ (Attia et al. 2021) gewonnen werden. Die Auswahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgt systematisch auf Basis der Datenbank „Erinnerungsorte“² der Bundeszentrale für politische Bildung und mittels spezifischer Auswahlkriterien.

Trotz zahlreicher (medialer) Debatten und wissenschaftlicher Forschungen zu Fragen der Vermittlung und Erinnerung des Holocaust zeigen sich Leerstellen in der Auseinandersetzung mit pädagogischer Erinnerungsarbeit: (1) Zum einen gibt es eine Fokussierung in der Forschung auf die Vermittlung des Holocaust in schulischer und außerschulischer Bildung, also auf Schüler:innen und Jugendliche. Dabei bleibt das Feld der Holocaust Education explizit für erwachsene Adressat:innen in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung unberücksichtigt. (2) Zum anderen fehlt eine explizite Verbindung von Erwachsenenbildungs- und Migrationsforschung und damit die Adressierung der Frage, wie sich Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft gestaltet und mit Blick auf Vielfalt positioniert. Diese Leerstellen will der vorliegende Beitrag in den Blick nehmen. Dazu geht das zugrundeliegende Forschungsprojekt von zwei Annahmen aus: Zum einen gibt es eine Diskrepanz zwischen der Quantität sowie Relevanz der historisch-politischen Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus und deren Erforschung; zum anderen zwischen der migrationsgesellschaftlichen Realität und der Repräsentation verschiedener (migrantischer) Vergangenheitsbezüge in der Bildungsarbeit.

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Zugänge zum Forschungsfeld, der Forschungsstand sowie das Forschungsdesiderat erläutert. Nachdem das der Forschung zugrundeliegende methodische Design und Vorgehen skizziert wurde, werden die Erkenntnisse aus dem empirischen Material vorgestellt und somit die Forschungsfragen adressiert. Ein Fokus liegt dabei – neben einem Überblick über die Angebotslandschaft – auf der Illustration und Diskussion der Verknüpfung historisch-politischer Bildung mit demokratischen und migrationsgesellschaftlichen Gesellschaftsvorstellungen sowie der Darstellung und Thematisierung verwobener

¹ Im Folgenden wird die Vielfalt von Vergangenheit und Geschichte durch die Verwendung eines in Klammern gesetzten Plurals betont. Dies führt zu Fehlern in der Syntax und Unschärfen in der Semantik. Beides wird jedoch als sprachliches Symbol (re-)konstruierter Geschichte(n), vielfältiger und spannungsreicher Vergangenheit(en) und gebrochener Erinnerung(en) begrüßt. Eine Störung des Leseflusses wird daher in Kauf genommen.

² Die Datenbank ist online aufrufbar und wird stetig aktualisiert und erweitert: <https://www.bpb.de/themen/holocaust/erinnerungsorte/>. Zur Beschreibung der Datenbank vgl. Kapitel 3.

Geschichte(n) anhand ausgewählter Beispiele. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung sowie Implikationen für die (erwachsenen-)pädagogische Praxis.

2 Theoretische Annäherungen und Forschungsstand

2.1 Holocaust Education und Erinnern in pluralen Gesellschaften

Der (historisch-)politischen Bildungsarbeit kommt in einer demokratisch verfassten Gesellschaft – nicht zuletzt aufgrund nachhaltig vorhandener und wieder ansteigender antisemitischer und fremdenfeindlicher Haltungen und Handlungen (vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz 2022; Zick et al. 2023, S. 70) – eine zentrale Bedeutung in der Prävention von antidemokratischen und menschenfeindlichen Ideologien zu (Zick und Küpper 2021, S. 32). Adressiert werden dabei nicht nur Jugendliche, sondern auch und besonders Erwachsene. Die historisch-politische pädagogische Praxis leistet in ihrer *Bildungsarbeit* auch *Erinnerungsarbeit*, da in der Vermittlung von historischen Ereignissen diese auch stets erinnert werden. Gleichzeitig findet in der *Erinnerungsarbeit* auch *Bildungsarbeit*, also *Holocaust Education*, statt.

Für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust³ hat sich international der Begriff der *Holocaust Education* durchgesetzt (vgl. kritisch zum Begriff z. B. Ehmann 2006; Matthes und Meilhammer 2015). Auch, wenn eine grundlegende und konsensuale Theoretisierung der Holocaust Education (noch) fehlt (vgl. Stevick und Gross 2014, S. 64), so können zwei inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Ausrichtungen unterschieden werden: einerseits die Vermittlung von Wissen über das historisch – singulär – Geschehene und anschließend die Reflexion der Lernenden in Bezug auf Haltungen und Verhalten; andererseits „eine lernende Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Bösen und Guten“ (Matthes und Meilhammer 2015, S. 11) im Kontext der Thematisierung von Völkermorden sowie historischen und aktuellen Menschenrechtsverletzungen (vgl. Matthes und Meilhammer 2015, S. 10f.). Trotz unterschiedlicher didaktischer Ansätze sind Erinnern und Gedenken ebenso integraler Bestandteil von Holocaust Education wie die Vermittlung (historischen) Wissens über den Holocaust und Nationalsozialismus, seine Abläufe und globalen Wirkungsweisen, über diverse Täter:innen, Opfer, Zuschauer:innen, Kolaborateur:innen, Profiteur:innen etc. Die Förderung demokratischer Einstellungen als weiteres Ziel der pädagogischen Arbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus – Workers (2016) Ausführungen folgend – schließt die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismen⁴, Rechtsextremismus, gruppenbezogener Menschenfeind-

³ Holocaust wird neben *Shoah* als Begriff genutzt, um die systematische Diskriminierung, Verfolgung und Ermordung europäischer Jüdinnen und Juden, Sinti:ze und Rom:nja (oder: Porajmos), homosexueller Menschen, Menschen mit Behinderung, politischer Gegner:innen und weiterer Opfergruppen des nationalsozialistischen Regimes zu benennen (vgl. Beck 2019, S. 104). Je nachdem, wie weit oder eng die Definition des Begriffs Holocaust gefasst wird, umfasst sie mehr oder weniger Opfergruppen.

⁴ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es unterschiedliche Sichtweisen auf die in der Sozialwissenschaft stark umstrittenen Begriffe *Rassismus* im Singular und historisch spezifische *Rassismen* im Plural gibt (vgl. z. B. Attia und Keskinkılıç 2017). Der wissenschaftliche Rassismusdiskurs in Deutschland hat in den vergangenen Jahren zahlreiche begriffliche Differenzierungen und kritische Wendungen hervor-

lichkeit etc. und deren Bekämpfung mit ein (vgl. Werker 2016, S. 158f.). Damit lassen sich Angebote der (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen als Holocaust Education beschreiben und folglich Holocaust Education als historisch-politische Bildung theoretisieren.

Holocaust Education als *politische Bildung* wird verstanden als eine pädagogische Praxis, die Menschen befähigt, eine autonome Perspektive zum gesellschaftlichen System einzunehmen und auf dessen Veränderung hinzuwirken. Politische Bildung will Wissen und Kompetenzen vermitteln, Bürger:innen⁵ dabei stärken, sich ein eigenes Urteil zu bilden, und sie ermutigen, selbst politisch zu handeln (vgl. Achour und Gill 2017, S. 8f.). Diese Ziele stehen nicht immer harmonisch zueinander, sondern bewegen sich stets „im Spannungsverhältnis von Integration und Emanzipation [...]. [Es geht] dabei immer um die Integration in eine ‚gute Gesellschaft‘, an der kontinuierlich gearbeitet werden muss.“ (vgl. Achour und Gill 2017, S. 8f.). Holocaust Education als historisch-politische Bildung, wie sie im vorliegenden Beitrag verstanden wird, ist demnach werteorientiert und verfolgt normative Ziele, wie bspw. „die in der Verfassung normierten Grund- und Menschenrechte zu respektieren und sich für sie zu engagieren“ (vgl. Massing 2020, S. 175).

Um diese Zielsetzungen historisch-politischer Bildung zu verfolgen, vergegenwärtigt, erinnert und vermittelt Holocaust Education das historische Ereignis und dessen Bedeutung für Gegenwart und Zukunft. Angesichts der transnationalen Dimension des Holocaust, in welchen verschiedene Nationen, Bevölkerungsgruppen und Individuen in verschiedenen Rollen involviert und davon betroffen waren, werden Vergangenheit(en) und Geschichte(n) individuell und kollektiv auch unterschiedlich erinnert.

Erinnern kann deshalb stark konfliktiv sein, wird es als individuelle und kollektive soziale Praxis verstanden, welche durch Interaktion und Kommunikation hervorgebracht und durch fortwährende Aushandlungen neugestaltet wird (vgl. z.B. Halbwachs 1967; Assmann 2006). Entsprechend unterliegen Erinnerungen sozialem Wandel. Erinnern stellt Fischer (2019) folgend einen produktiven und selektiven Prozess dar, in den gesellschaftliche Machtverhältnisse einfließen und verschiedene Akteure darüber (mit)entscheiden, an wen, was und wie erinnert wird. Geschichte(n) müssen vermittelt und zur Gegenwart in Beziehung gesetzt werden, ansonsten werden sie nicht als bedeutsam und erinnernswert eingeordnet, nur dann werden sie „als Teil des Eigenen rezipiert“ (vgl. Chernivsky und Lorenz-Sinai 2022a, S. 8). Erinnern wird unter Rückgriff auf Rothberg (2021) verstanden als kein abgeschlossener und exklusiver Prozess, sondern „ständigen Aushandlungen, Quervergleichen und Anleihen unterworfen“ (Rothberg 2021, S. 27).

gebracht, so existieren verschiedene Begrifflichkeiten, welche die Spezifik von Rassismen erfassen sollen, z. B. Antisemitismus, Anti-schwarzer Rassismus, Antiziganismus bzw. Antiromaismus oder antimuslimischer Rassismus (vgl. Scherschel 2020, S. 148).

⁵ Auf die Herstellung von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit über das Konstrukt der Staatsbürgerschaft und damit einhergehender Inklusionen bzw. Exklusionen von Rechten und Teilhabechancen etc. von *Bürger:innen* und *Nicht-Bürger:innen* sei an dieser Stelle nur kurz verwiesen. Unabhängig von spezifischer Staatszugehörigkeit soll politische Bildung an dieser Stelle so verstanden werden, dass sie alle in Deutschland lebenden Menschen adressiert.

Daher lassen sich individuelle und kollektive Bezugnahmen auf und Erinnerungen an den Holocaust, das NS-Terrorregime, den Krieg und andere historische oder zeitgeschichtliche Gewaltgeschichten – oftmals verbunden mit Flucht und Migration – als *shared, divided* oder gar *conflicting* beschreiben (vgl. Lücke 2016, S. 357). Die Geschichte des Holocaust und die Erinnerung(en) daran lassen sich mehrperspektivisch und mehrdimensional analysieren⁶ und mittels der theoretischen Perspektive „verwobener Geschichten“ (Attia et al. 2021) in den Blick nehmen. Geschichte(n) als verwoben zu begreifen bedeutet, dass verschiedene historische oder zeitgeschichtliche Ereignisse bzw. Perspektiven darauf gleichzeitig thematisiert und miteinander in Bezug gesetzt werden, mit dem Ziel, Verbindungslien zu identifizieren, aber auch Gemeinsames und Trennendes der Ereignisse herauszustellen, um damit die jeweiligen historischen Ereignisse in ihrer Spezifität besser verstehen zu können und gleichzeitig marginalisierte Geschichten sichtbar und hörbar zu machen.

Verwobene und konfliktive Erinnerungen, die sich nicht bruch- und umstandslos in ein nationales Masternarrativ einfügen lassen, zeigen sich z. B. in der Geschichte Schwarzer Deutscher unter der Nazi-Diktatur⁷, in der Geschichte muslimischer Retter:innen und Helfer:innen von als Jüdinnen und Juden Verfolgte⁸, in der Geschichte polnischer Geflüchteter in Ostafrika nach 1941⁹ oder in der Geschichte geflüchteter Palästinenser:innen nach 1948 aus dem heutigen Staatsgebiet Israels (Nakba)¹⁰ – um nur wenige Beispiele zu nennen.

Dabei – also Geschichte(n) verwoben und relational zu begreifen und zu erinnern – geht es Attia und Rothberg (2019) zufolge nicht nur darum, „to [...] fight for the recognition of primary, historical discrimination – which is often the focus – [but also to] [...] fight for the recognition of secondary historiographical discrimination. The latter is marked by discrimination based on historiography and memory culture, as well as historical- and memory politics which silence and misrepresent individuals and groups“ (Attia und Rothberg 2019, S. 48).

Mit Blick auf diese Forderung, differenzierte Perspektiven auf Vergangenheit zu werfen und (marginalisierte) Geschichte(n) in ihrer Verwobenheit sichtbar und hörbar zu machen, zeigen sich sowohl (1) zentrale Kritikpunkte an verwobenem und mehrperspektivischem Erinnern als auch (2) damit einhergehend Herausforderungen gesellschaftlicher Erinnerungsdebatten in der pluralen Gesellschaft. Diese Kritikpunkte und Herausforderungen werden im Folgenden skizziert.

⁶ Andere Autor:innen haben hierfür verschiedene Konzepte und Termini entwickelt, z. B. „cosmopolitan memory“ (Levy und Sznajder 2002), „Ko-Erinnerung“ (Henke und Vanassche 2020) oder „bridging narratives“ (Pappé und Hilal 2010).

⁷ Vgl. hierzu z. B. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/afrikanische-diaspora/59423/schwarze-menschen-im-nationalsozialismus/>.

⁸ Vgl. hierzu die Geschichte von Dr. Mohammed Helmy und Anna Boros: „Der Muslim und die Jüdin“ (Steinke 2019).

⁹ Vgl. hierzu und zu weiteren Geschichten die Dokumentensammlung „Passagen, Brüche, Perspektiven. Flucht historisch denken lernen“ von Gryglewski und Siebeck (2018).

¹⁰ Vgl. hierzu Asseburg (2023) bzw. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/israel-2023/520482/75-jahre-nach-der-nakba/>.

2.2 Herausforderungen gesellschaftlicher Erinnerungsdebatten in pluralen Gesellschaften

(1) Bedeutet das Erinnern an ein historisches Ereignis, dass gleichzeitig weniger Raum für ein Erinnern eines anderen historischen Ereignisses bleibt – Rothberg (2021) nennt dies „Nullsummenspiel“ –, so können sich erstens auch Akteure dieses Verschiebens von Erinnerung zunutze machen, die ein nationalistisches, partikulares und ein auf Nationalstolz gerichtetes Erinnern etablieren wollen. Zweitens kann mehrperspektivisches Erinnern auch Gefahr laufen, verstörende Ausdrucksformen anzunehmen und rechte und rechtsextreme, aber auch antisemitische, rassifizierende und essenzialisierende Ausprägungen von Erinnerung diskursiv zu mobilisieren (vgl. z. B. Rothberg 2021, S. 21). Des Weiteren muss drittens kritisch reflektiert werden, welche Formen mehrperspektivischen und verwobenen Erinnerns eine Befruchtung des Erinnerungskurses darstellen und welche an die Grenze des gesellschaftlich legitimierten¹¹ und gesetzlich festgeschriebenen Sagbaren kommen. Damit verbunden sind oftmals kritische Fragen nach der Singularität des Holocaust sowie der Gefahr dessen Relativierung und Trivialisierung – bspw. durch den Verweis auf die koloniale Vergangenheit (vgl. Hegasy 2022, S. 4) oder auf Gewalterfahrungen von Migrant:innen und anderen Minoritäten (Hegasy 2022, S. 2f.).

(2) Erinnerungs- und damit Bildungsarbeit muss vor dem Hintergrund *migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse* (vgl. Foroutan und İkiz 2016; Meilhamer und Matthes 2020) auf Aushandlungsdebatten in Hinblick auf Gleichheit, Unterschiedlichkeit, Identität, (Nicht-)Zugehörigkeit und Mitspracherecht reagieren, denn „[d]er Übergang von einer normierten, weißen, leitkulturell geprägten in eine heterogene, diversifizierte und globalisierte Gesellschaft geht einher mit den Ansprüchen gesellschaftlicher Minderheiten“ (Mendel et al. 2022, S. 12). Dies umfasst auch den Anspruch auf Anerkennung und Sichtbarkeit zum einen von unterschiedlichen migrantischen Perspektiven auf gemeinsame Geschichte und zum anderen von anderen historisch bedeutsamen Ereignissen migrantischer Individuen und Kollektive im Sinne geteilter Erinnerungen (vgl. Attia 2015, S. 78).

Im Rahmen gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse werden zahlreiche und unterschiedliche Geschichtsbezüge geschaffen und/oder sichtbar(er). Eine Vielfalt der Erinnerung wird in der pädagogischen Vergegenwärtigung oftmals als herausfordernd wahrgenommen und beschrieben; nicht nur aufgrund einer starken Politisierung des Themenfeldes *Erinnerung*¹², sondern auch, weil diverse Erzählungen in

¹¹ Siehe hierzu die Beispiele, die Arnold (2021) nennt, um Kritik an Erinnern in Form eines Gleichsetzens zu üben: „Man denke an schiefe Vergleiche wie den des Warschauer Ghettos mit der Situation in Gaza oder an gelbe Davidsterne auf Corona-Leugner*innen-Demonstrationen.“.

¹² Diese Politisierung hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass mit der Frage um Erinnerungskultur in Deutschland auch oftmals Fragen rund um die Präzedenzlosigkeit der Shoah und nach dem Verhältnis von Kolonialismus und Nationalsozialismus, Rassismus und Antisemitismus mitdiskutiert werden (vgl. dazu z. B. Beiträge in Zimmerer 2023; besonders Rothberg 2023, S. 237ff.; Lindner 2022; Bajohr und O‘Sullivan 2022) sowie auch bewusst oder unbewusst Positionierungen vorgenommen werden im Nahostkonflikt (vgl. Mendel 2023, S. 247f.; Mendel et al. 2022). Insbesondere mit Blick auf den israelisch-palästi-

der Geschichtstradierung und Erinnerungspraktik mehr Raum im öffentlichen Gedanken in Anspruch nehmen, sich darüber hinaus widersprechen können und damit die imaginäre Einheit von Nation(alstaatlichkeit), Identität und Zugehörigkeit aufgrund einer gemeinsamen meist national(staatlich) gerahmten Vergangenheit herausfordern (vgl. Attia und Rothberg 2019, S. 48). Die Teilhabe an und ein Recht auf Mitgestaltung von Erinnerung(skultur)en wird im öffentlichen Diskurs nicht selten an ethnische oder national-strukturierte Herkunft geknüpft. (Re-)Produktionen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zeigen sich in den Konstruktionen von einem ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘, ‚unserer‘ und ‚eurer‘ Geschichte. Zum einen kann dies einer Selbstvergewisserung eines ‚deutschen Wirs‘ dienen, welches die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit „erfolgreich geleistet“ hat (Heyl 2017, z.B. S. 143; vgl. weiter Attia 2015, S. 76 ff.; Gryglewski 2017, S. 192). Zum anderen kann dies die Gefahr der Reproduktion der nationalen Bedeutung der nationalsozialistischen Verbrechen und „Ethnisierung der Erinnerung“ (Ballis 2020, S. 228; vgl. auch Özyürek 2023, S. 1) bergen¹³. Aufgrund und trotz dieser auch migrationsbedingten Geschichts- und Erinnerungspluralisierung wird eine besondere Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen aufgrund des historischen Ursprungs in Deutschland und deren konstitutive Rollen „für das Selbstverständnis des deutschen Staates“ (Ballis 2020, S. 227) betont. Erinnerung wird „überwiegend generationell und familiär sowie national und *deutsch* aufgefasst“ (Ballis 2020, S. 228; Hervorheb. i. O.).

Dies wird z. B. von Seiten (postkolonialer) Kritiker:innen vor dem Hintergrund pluraler Gesellschaftsverhältnisse problematisiert (z. B. Rothberg 2023, S. 235–240), denn mehrperspektivisches Erinnern verschiedener Akteure, das Geschichte(n) in ihrer Interrelation zulässt und in den Blick nimmt, wird erschwert oder ausgeblendet (vgl. Attia 2024, S. 21f.).¹⁴ Doch Erinnern findet in einer globalisierten Welt statt,

tinensischen Konflikt scheinen verschiedenen Perspektiven der jeweiligen Minderheiten schwer vereinbar und von Konkurrenzen zwischen rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Positionen durchzogen (vgl. Mendel et al. 2022; vgl. dazu auch Biskamp 2021).

¹³ Auch Arnold und Bischoff (2023) weisen in ihrer qualitativen Studie darauf hin, dass „history has to be thought less as national history. Instead of referring to a nation, common history would rather refer to a specific region [...]; [because] a positive reference to the nation-state is the most central reason for memory conflicts“ (Arnold und Bischoff 2023, S. 647f.).

¹⁴ An dieser Stelle sei deutlich gemacht, dass die Verantwortung Deutschlands als Rechtsnachfolgerin des NS-Staats für die Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes nicht minimiert oder abgewehrt werden soll. Vielmehr wird die Annahme kritisiert, dass ausschließlich oder vor allem ‚Deutschen‘ als Nachkommen deutscher Täter:innen eine Verantwortung zukäme aufgrund ‚unserer‘ Geschichte. Täter:innenschaft – so zeigt die Forschung – ist hoch komplex und von diversen Bedingungen bestimmt (vgl. z. B. Longerich 2007; Bajohr 2013). Verantwortung für und Teilhabe an Vergangenheit und Erinnerung wäre dann mit einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (Mecheril 2023) im Sinne eins ‚Deutsch-Seins‘ verknüpft. Jedoch gäbe es keinen – wie Rothberg (2011) es beschreibt – „taken-for-granted link between collective memory and group identity“ (Rothberg 2011, S. 524): Erinnerung an den Holocaust „gehört“ nicht einer Gruppe, ist nicht beschränkt auf die Perspektiven von Opfern und Täter:innen sowie deren Nachkommen (Rothberg 2011). Damit würden ‚Andere‘, also keine Nachkommen von Opfern oder Täter:innen, aus einer gemeinsamen Erinnerungskultur ausgeschlossen. So schreibt Gryglewski (2017, S. 191): „Teilhabe oder gleichberechtigte Mitverantwortlichkeit in Sachen Erinnerungskultur [wird nicht] zugebilligt und angeboten“. Eine Universalisierung (Levy und Sznajder 2007) und mehrperspektivische Betrachtung von Geschichte (z. B. Rothberg 2021) führt nicht automatisch zu einer Zurückweisung historischer und spezifischer Erinnerungsverantwortung Deutschlands, sondern kann den Weg frei machen für eine universalistische und

sodass zahlreiche Akteure ein Anliegen haben und einen Anspruch formulieren, „mit ihren Erinnerungen und Erfahrungen [...] wahrgenommen zu werden“ (Wildt 2022, S. 146). Diese Wahrnehmung umfasst auch die Aushandlungen über den Umgang mit, die Anerkennung von sowie Erinnerung an unterschiedliche historische und aktuelle Gewalterfahrungen jenseits des Holocaust und Nationalsozialismus, also z. B. Erfahrungen mit antisemitischer oder rassistischer Gewalt, Verbrechen, Krieg und Genozid. Geschichte(n) verwoben und Erinnerung(en) mehrperspektivisch zu begreifen, kann einen Beitrag dazu liefern.

2.3 Stand der Forschung zu Holocaust Education in pluralen Gesellschaften

Ebenso wie die Angebotslandschaft historisch-politischer Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus zeigt sich die Forschung im Feld vielfältig und dynamisch. Die oben genannten gesellschaftlichen Aushandlungsdebatten im Horizont der Pluralisierung von Gesellschaft und damit einhergehend Geschichtsbezügen und Erinnerung(en) greifen sowohl die pädagogische Praxis als auch Forschung auf. Die Forschung bezieht erziehungswissenschaftliche, geschichtswissenschaftliche, geschichtsdidaktische, soziologische, politikwissenschaftliche und weitere disziplinäre Perspektiven mit ein. Sie ist daher kaum zu überblicken. Dennoch zeigen sich Tendenzen: Holocaust Education wird vornehmlich im Kontext von schulischer und außerschulischer Bildung (vgl. z. B. Kühberger und Neureiter 2017; Bernstein 2018; Brüning 2018), Gedenkstättenpädagogik (vgl. z. B. Thimm et al. 2010; Haug 2015; Chernivsky und Lorenz-Sinai 2022b) sowie an deren Schnittpunkt (vgl. z. B. Dold 2020) erforscht. Vor dem Hintergrund dynamischer gesellschaftlicher Pluralisierungen legen Forschungen in den vergangenen Jahren ihren Fokus auf die Bildungsarbeit mit heterogenen Lernenden. Die Diversität der (meist jugendlichen) Lernenden, ihre historischen Kenntnisse und vielfältigen Geschichtsbezüge werden dabei von Lehrenden oftmals als didaktisch herausfordernd beschrieben (vgl. z. B. Wetzel 2019; Peller 2020; kritisch dazu: Gryglewski 2020). Versuche, Pluralität in der Holocaust Education anzuerkennen und wertzuschätzen sowie Vergangenheitskonstruktionen aus einer Dichotomie von ‚*unserer*‘ und ‚*eurer*‘ Geschichte herauszulösen bzw. dies zu reflektieren, liefern die Studien von Sternfeld (2013), Fava (2015), Georgi et al. (2022) und auch zuletzt Özyürek (2023). Letztere untersucht in ihrer Studie Antworten auf verschiedene Angebote der Holocaust Education, durch welche arabische und muslimische Lernende in das deutsche Erinnerungs-, Verantwortungs- und Schuldeethos integriert werden sollen, obwohl sie gleichzeitig aus einem „new German social contract“ (Özyürek 2023, S. 3) ausgeschlossen werden. Özyürek zeigt, dass arabische und muslimische Teilnehmer:innen als diejenigen gelten, „who need additional education and disciplining“ (Özyürek 2023, S. 3), da auf sie das soziale Problem des vorhandenen, aber nun als „importiert“ markierten Antisemitismus verlagert werden könne. Jüngst erscheinen des Weiteren Studien und werden hitzige Debatten über die Verwobenheit kolonialer und nationalsozialistischer Vergangen-

solidarische Perspektive, „die dennoch historische Partikularismen und spezifische Gewalterfahrungen zu lassen kann“ (Arnold 2021). Verantwortung für Vergangenheit(en) und Erinnerung(en) tragen dann alle in Deutschland Lebenden mit (vgl. Meilhammer und Matthes 2020, S. 204f.).

heit, über deren Kontinuitäten und Diskontinuitäten, ihre (teils auch unversöhnliche) Parallelität und Mehrperspektivität geführt (vgl. z. B. Klävers 2019; Friedländer et al. 2022; Grigat et al. 2023).

2.4 Forschungsdesiderat

Die genannten Forschungen thematisieren Bildungs- und Erinnerungsarbeit in pluralen Gesellschaften meist mit Blick auf Schüler:innen und Jugendliche. Wie oben beschrieben, bleibt eine Schwerpunktsetzung auf Bildungsangebote, die sich explizit an Erwachsene wenden, und deren systematische Erforschung jedoch aus (vgl. Matthes und Meilhamer 2015, S. 11). An dieser Stelle wird – die oben benannte – Diskrepanz zwischen der Bedeutung der Erwachsenenbildung in der historisch-politischen Bildung und deren Erforschung deutlich. Hufer (2009) zufolge geht es der politischen Erwachsenenbildung, „letztendlich [...] immer darum, Verständnis für die Alternativlosigkeit einer sozialen Demokratie zu wecken und zu festigen, [...] ein Engagement für die Einhaltung und Verteidigung der Menschenrechte zu bewirken und sich der Ablehnung von Extremismus, Totalitarismus und Diskriminierung bewusst zu sein“ (Hufer 2009, S. 71). Daher sind und müssen Erwachsene Adressat:innen von historisch-politischer Bildung im Allgemeinen und Holocaust Education im Besonderen bleiben – nicht zuletzt aufgrund des oben genannten enormen Beharrungsvermögens antisemitischer und rassistischer Ansichten und Einstellungen bei Erwachsenen (vgl. Zick und Küpper 2021). Trotz weniger Arbeiten zu Erinnerung und Erwachsenenbildung (z. B. Theile 2009) oder hochschulicher Bildung über den Holocaust (vgl. z. B. Nägel und Kahle 2018) bleibt die pädagogische Praxis an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft unterberücksichtigt und kaum erforscht. Für dieses identifizierte Forschungsdesiderat einer erwachsenenpädagogischen Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft, die Erinnerung(en) und Geschichte(n) mehrperspektivisch in den Blick nimmt, interessiert sich die vorliegende Studie.

3 Methodisches Vorgehen

Die Studie bedient sich eines qualitativen Forschungsdesigns und nutzt inhaltsanalytische Zugänge, um die Gestaltungen von Holocaust Education für Erwachsene zu untersuchen. Die Studie verwendet explizit migrations- und erwachsenenpädagogische Theorieperspektiven in der Analyse. Dies bedeutet, dass die Analyse gezielt im Hinblick auf eine vorhandene Berücksichtigung einer migrationsgesellschaftlichen Realität sowie einer ausdrücklichen Adressierung von Erwachsenen als lebenslang Lernende erfolgt. Zum einen wird mittels einer Grobanalyse durch deduktive und induktive Kategorienbildung untersucht, welche Themen im Mittelpunkt der pädagogischen Praxis stehen, welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt und welche didaktisch-methodischen Formate gewählt werden. Dies stellt den Versuch eines in Ansätzen systematischen Überblicks über die Angebotslandschaft dar. Zum anderen wird in einem weiteren Schritt mittels einer Feinanalyse untersucht, welche Zielsetzungen die (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen bezüglich einer Demokratie-

stärkung in der Migrationsgesellschaft formulieren und welche Bezugnahmen und Positionierungen sie mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse sowie mehrperspektivisches Erinnern vornehmen. Insbesondere letzteres Anliegen macht ein qualitatives Vorgehen notwendig, um dem Feld in der notwendigen Offenheit zu begegnen, d. h. um einen – möglichst wenig von Präkonstruktionen beeinflussten – Einblick zu erhalten, *wie genau* die Selbstpositionierungen und Problembeschreibungen vorgenommen und formuliert werden. Dies erfolgt durch eine induktive Kategorienbildung sowie ein hermeneutisch-analytisches Interpretationsverfahren.

Die zentralen Forschungsfragen werden anhand von Dokumenten mittels einer Inhaltsanalyse beantwortet. Dazu wurden online zur Verfügung stehende Dokumente, also Webauftritte der (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen zu deren Selbstverständnis, Philosophie, Leitbild, Ziele, Bildungsprogramm und -angebote, inhaltsanalytisch untersucht. Vorab wurden die Websites als pdf-Dateien gespeichert und damit auf einem Stand vom Frühjahr 2023 gesichert, bevor sie in eine QDA-Software integriert wurden. Da die Datenbank „Erinnerungsorte“ sowie die untersuchten Websites bzw. Dokumente öffentlich zugänglich sind und damit öffentliche Kommunikation der Bildungseinrichtungen darstellen, wird auf eine Anonymisierung der im Folgenden beispielhaft genannten und analysierten Angebote und Aussagen verzichtet. Dies hat zum einen den Grund, dass die Websites leicht zugänglich und demnach auch die Aussagen unschwer über Internet-Suchmaschinen zu finden sind. Zum anderen ergibt sich aus der bewussten, öffentlichen und strategischen Kommunikation der Einrichtungen keine Notwendigkeit des Schutzes von Einzelpersonen und deren persönlicher und subjektiver Meinung und Stellungnahme zu kontroversen Themen durch das Mittel der Anonymisierung.

Die Inhaltsanalyse erfolgte in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) und stellt eine systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten dar, die nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Zentral sind dabei Kategorien, mit welchen das gesamte für die Forschungsfragen relevante Material codiert wird (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 39). Einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung folgend wurden zunächst auf Grundlage einer bestehenden theoretischen und inhaltlichen Systematisierung deduktive, a priori Kategorien gebildet und an das Material im Sinne einer Logik der Anwendung (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 20) angelegt. Dabei werden Kategorien konzept- bzw. theorieorientiert vorab ohne empirische Daten gebildet und an das Material herangetragen (Grobanalyse). Als deduktive Kategorien wurden bspw. „Form und Format“, „Inhalte und (Veranstaltungs-)Themen“, „Ausdruck pluraler Gesellschaften“, „Erinnerung, Erinnern, Gedächtnis“, „Bildung“, „Holocaust und Shoah (Education)“ sowie „Demokratie und demokratische Gesellschaft“ vorab gebildet. Dem Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung folgend wurde das Kategoriensystem im Prozess verändert: Zum einen wurden bestehende Kategorien „am Material präzisiert, modifiziert und differenziert“ (Kuckartz und Rädiker 2022, S. 102). Zum anderen wurden kontinuierlich relevante Themen identifiziert und neue Kategorien und Subkategorien induktiv direkt am Text konstruiert (Feinanalyse). Die Weiterentwicklung der bestehenden deduktiven Kategorien führte z. B. zu einer Ausdifferenzierung der Kategorie „Inhalte und (Veranstaltungs-)Themen“ zu Subkategorien wie bspw. „Verfolgung und Vertreibung“, „Widerstand“ oder „Zivilcourage“ sowie wei-

ter der Kategorie „Ausdruck pluraler Gesellschaften“ zu Subkategorien wie bspw. „Anders-Sein, Ver-Anderung und Othering“, „Diskriminierung“ oder „Heterogenität, Vielfalt und Diversität“. Ferner wurden neue (Sub-)Kategorien aus dem Material heraus gebildet, z. B. Bezugnahmen auf „Werte“ oder die Thematisierung von „Antisemitismus“, „Rassismus“ oder „Rechtsextremismus und Rechte Gewalt“. Dieser Prozess der Kategorienbildung ist nicht nur Grundlage für eine spätere Analyse, sondern ist bereits aktiver, weil (re-)konstruktiver Teil des Analyseprozesses. Das Kategoriensystem wurde gemeinschaftlich erarbeitet, regelmäßig kritisch reflektiert und strukturiert, indem darüber im Rahmen von kontinuierlichen Codier- und Austauschtreffen der drei Codierenden¹⁵ gesprochen wurde. Zeigten sich Unsicherheiten und Unstimmigkeiten im Codieren, wurde der Kodierleitfaden und entsprechende Kategoriendefinitionen weiter ausgearbeitet und verfeinert, um die Intercoder-Übereinstimmung mit Blick auf die Anwendung der Kategorien auf das Material so hoch wie möglich zu halten. Außerdem wurden die Analyseergebnisse im Rahmen von Forschungskolloquien mit Kolleg:innen und Peers besprochen (sog. „peer debriefing“, vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 251), interpretiert und kritisch reflektiert. Damit wurde sowohl im Prozess der Kategorienbildung als auch der Analyse dem Anspruch einer intersubjektiven Überprüfbarkeit der Ergebnisse so weit wie möglich Rechnung getragen.

Die Auswahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen, welche in die Analyse einflossen, erfolgte mehrstufig und systematisch auf Basis der Datenbank „Erinnerungsorte“ der Bundeszentrale für politische Bildung und mittels spezifischer Auswahlkriterien, die zum einen vorab festgelegt und zum anderen im Laufe des Forschungsprozesses ergänzt und geschärft wurden. Die Datenbank umfasst 456 Einträge (Stand Dezember 2022) zu Gedenkstätten, Museen, Dokumentationszentren, Mahnmale und Online-Angebote, deren Erinnerungsarbeit alle auf den Nationalsozialismus und Holocaust abzielen. Die Datenbank zeigt, dass „zahlreiche Einrichtungen und Initiativen [...] an die Opfer des Nationalsozialismus [erinnern], [...] Bildungsangebote zur Geschichte des Nationalsozialismus [anbieten] und [...] sich für Überlebende und Jugendbegegnungen [engagieren]“ (bpb o. A.). Alle Einträge der Datenbank wurden gesichtet und es wurde anhand folgender Kriterien entschieden, ob die Selbstdarstellung der jeweiligen „Erinnerungsorte“ einer genaueren Inhaltsanalyse unterzogen werden: (1) *Vorhandensein eines Pädagogischen Programms*, (2) *Adressierung Erwachsene*, (3) *Benennung gesellschaftlicher Pluralität* und (4) *Verweis auf verwobene Geschichte(n)*.¹⁶ Konkret wurde die Auswahl der Einrichtungen bzw. Analysedaten wie folgt durchgeführt: Zunächst wurde anhand des Eintrags in der Datenbank und ggf. weiterer Recherche auf den Websites der in der Datenbank gelisteten Orte ermittelt, ob die Einrichtungen ein pädagogisches Programm anbieten (1). In einem nächsten Schritt wurde untersucht, ob eine explizite oder implizite Adressierung Erwachsener auf den Websites der Einrich-

¹⁵ An dieser Stelle sei ein herzlicher Dank an Louisa Kolb und Michaela Arnold ausgesprochen.

¹⁶ Die Auswahlkriterien (1) bis (3) wurden vorab festgelegt. Das Auswahlkriterium (4) hat sich im Laufe des Prozesses als sinnvoll erwiesen und wurde ergänzt, da es detailliertere Ergebnisse über das Verständnis der (dann ausgewählten) Bildungseinrichtungen zur Verwobenheit des Holocaust mit anderen historischen Ereignissen und als Teil einer globalen Geschichte und Gegenwart versprach.

tungen erfolgt, d. h. ob Erwachsene explizit adressiert werden oder ob allgemeinere Formulierungen wie „Angebote für alle Interessierten“ gewählt werden, um erwachsene Lernende anzusprechen (2). Anschließend wurde ermittelt, ob die Erwachsenenbildungseinrichtungen auf gesellschaftliche Pluralität hinweisen, z.B. indem sie Migrationen oder migrationsgesellschaftliche Verhältnisse benennen, Integration als Ziel ihrer Arbeit definieren, Angebote in verschiedenen Sprachen durchführen oder migrantische Gruppierungen, wie bspw. Geflüchtete, adressieren (3). Als letztes Auswahlkriterium wurde ein *Verweis auf verwobene Geschichte(n)* entwickelt und angelegt. Anhand der Selbstdarstellungen und Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen sollte nachvollzogen werden, ob auf die Verwobenheit globaler Geschichte Bezug genommen wird, d.h. ob verschiedene Phänomene und historische Ereignisse bzw. (marginalisierte) Erinnerungen daran thematisiert und „miteinander ins Gespräch gebracht“ (Attia et al. 2021) werden (4). Als verwobene Geschichte(n) gelten in der Datenanalyse Erzählungen und Thematisierungen, die kollektive Erinnerungen miteinander in Bezug setzen und in Verbindung bringen, wie bspw. „die beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts“ (Stiftung Adam von Trott o. A.), Fragen der Kontinuitäten zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus, Fragen des Verhältnisses von Rassismus und Antisemitismus in gegenwärtigen Erinnerungspraktiken oder Auseinandersetzungen „zwischen Vertreter*innen postkolonialer, rassismuskritischer Positionen und Palästina-Solidarität auf der einen und Vertreter*innen von Antisemitismuskritik und Israel-Solidarität auf der anderen Seite“ (Bildungsstätte Anne Frank 2022).

In die inhaltsanalytische Untersuchung flossen schließlich diejenigen Beschreibungen der Selbstverständnisse und Angebote der Bildungseinrichtungen ein, die alle oben genannten Auswahlkriterien erfüllten. Insgesamt entsprechen 35 (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen diesen Kriterien, daher wurden deren Angebote analysiert. Es wurden all diejenigen Programme in die Analyse aufgenommen, zu welchen online Informationen zur Verfügung standen, die im Zeitraum von Januar 2021 bis März 2023¹⁷ angeboten wurden oder (auch perspektivisch) geplant waren und sich explizit nicht ausschließlich an Jugendliche richteten¹⁸. Kritisch reflektiert werden muss, dass online zur Verfügung stehende Informationen zwar den Zugang zu Datenmaterial ermöglichen, dass damit verbunden aber auch Mechanismen der strategischen Öffentlichkeitsarbeit der (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen eine zentrale Rolle in der (Selbst-)Darstellung spielen (können). Das bedeutet, dass bspw. auf wissenschaftliche Fachbegriffe oder stark ausformulierte Argumentationen mit Blick auf eine erinnerungspolitische oder demokratietheoretische Positionierung verzichtet werden könnte. Was die Analyse darüber hinaus nicht

¹⁷ Januar 2021 wurde als Zeitpunkt festgelegt, bis zu welchem Programmangebote in die Analyse retrospektiv eingeschlossen werden sollten. Die Websites wurden im Winter/Frühjahr 2023 gesichtet, sodass März 2023 den Zeitpunkt markierte, an welchem die Datensichtung abgeschlossen wurde. All diejenigen Angebote, die im März 2023 bereits geplant, veröffentlicht bzw. öffentlich beworben wurden, aber noch nicht durchgeführt wurden, flossen auch in die Analyse mit ein.

¹⁸ Trotz der grundsätzlichen impliziten oder expliziten Ansprache von Erwachsenen als Adressat*innengruppe zeigt das empirische Material, dass Bildungseinrichtungen dennoch oftmals Jugendliche in den Blick nehmen und Angebote auf diese Altersgruppe zugeschnitten sind. Erfolgte eine ausschließliche Adressierung Jugendlicher bei einem Angebot, floss dieses nicht in die Inhaltsanalyse mit ein.

leisten kann, ist eine Rekonstruktion der Einstellungen und Vorstellungen der hinter den Dokumenten stehenden pädagogisch Handelnden sowie derjenigen Täglichen, welche die Angebote tatsächlich durchführen (vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 472). Dies muss Aufgabe weiterer Forschung bleiben.

Im Folgenden wird ein Überblick über die erwachsenenpädagogische Angebotslandschaft zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus in Hinblick auf thematische Schwerpunktsetzungen und Formate gegeben (Grobanalyse). Da aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns auf Quantifizierungen verzichtet wird, können in Kapitel 4 tendenziell zusammenfassende Aussagen zur Angebotslandschaft der 35 ausgewählten Bildungseinrichtungen getroffen werden. Eine solche Abstrahierung zu Trends und Schwerpunkten dient einem allgemeinen Überblick über das Tätigkeitsfeld der pädagogischen Erinnerungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus. Eine Generalisierung der vorliegenden Ergebnisse auf alle Angebote erwachsenenbildnerischer Holocaust Education kann die qualitative Forschung nicht leisten¹⁹, jedoch Hinweise auf eine Übertragbarkeit liefern („abduktive Strategie“, Kuckartz und Rädiker 2022, S. 253). Eine gewisse Übertragbarkeit lässt sich mit Flick (2019, S. 260) im Sinne einer „theoretischen Generalisierung“ über das Einbeziehen unterschiedlicher Fälle vornehmen. Daher erfolgt die illustrative Darstellung der tieferen Analyse der Bezugnahmen auf demokratische und migrationsgesellschaftliche Verhältnisse sowie auf verwobene Geschichten in den Angebots- und Selbstbeschreibungen mittels unterschiedlicher Fälle anschließend im Kapitel 5 und 6. Dazu wurden die Selbstverständnisse der Bildungseinrichtungen und deren Angebote kategorienorientiert, d.h. themenorientiert systematisiert und analysiert (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 109). Der gesamte Prozess des Codierens und der Analyse erfolgte unterstützt durch eine QDA-Software.

4 Das Feld der pädagogischen Erinnerungsarbeit: Ein Überblick über Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft

Die erwachsenenpädagogische Bildungs- und Erinnerungsarbeit zu Holocaust, Nationalsozialismus, Antisemitismus und angrenzenden Feldern gestaltet sich vielfältig und divers, so z.B. sowohl in Hinblick auf ihre methodische und didaktische Gestaltung als auch thematische Schwerpunktsetzung.

Insgesamt zeigt sich eine große methodische sowie inhaltliche Breite in den Angeboten der Einrichtungen. Der Großteil der Einrichtungen wählt Vermittlungsformate wie Ausstellungen, Führungen, Rundgänge, Vorträge, Diskussionen, Workshops, Seminare, Studien- und Projekttage, aber auch Tagungen, Fortbildungen, Exkursionen, Publikationen, Lesungen und künstlerische wie musikalische Angebote. Die zeitliche Varianz in den Angeboten ist groß: Die meisten Angebote erstrecken sich über mehrere Stunden bis zu einem Tag. Die Bildungseinrichtungen bieten von kurzen, 30-

¹⁹ Kuckartz und Rädiker (2022) folgend, ist das „Ziel der Verallgemeinerung [...] ohnehin nicht erreichbar und nach eigenem Selbstverständnis auch gar nicht sinnvoll, denn man weiß um Differenz und Diversität, um die Kontext- und Situationsgebundenheit von Zusammenhängen im Bereich des Sozialen“ (Kuckartz und Rädiker 2022, S. 254).

minütigen (Online-)Führungen durch (digitale) Ausstellungen, über eintägige Seminare bis hin zu mehrtägigen internationalen Konferenzen an.²⁰ Darüber hinaus adressieren einige der (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen explizit internationale Teilnehmer:innen und machen auf die europäische Dimension historisch-politischer Bildungsarbeit aufmerksam.

Den im Kapitel 3 beschriebenen Auswahlkriterien folgend, adressieren die Bildungseinrichtungen in aller Regel Erwachsene, meist unter Nennung einer breiteren Teilnehmer:innenschaft, z.B. die „interessierte Öffentlichkeit“. Unterschiedliche Adressat:innengruppen werden aufgrund verschiedener inhaltlicher Fokussierungen in den Angeboten konkret angesprochen, also z.B. je nach Veranstaltung explizit Soldat:innen, Bundeswehrangehörige, Polizist:innen, Integrationskursteilnehmer:innen, Mitarbeiter:innen in Bildungseinrichtungen, pädagogische Fachkräfte in Kitas, Erzieher:innen, Mitarbeiter:innen in der öffentlichen Verwaltung, in zivilgesellschaftlichen Organisationen, in Gesundheitsberufen oder generell Multiplikator:innen. Lehrer:innen sind ebenso eine oft genannte und zentrale Gruppe von Adressierten. Obwohl es sich bei den untersuchten Angeboten um Erwachsenenbildung für Lehrer:innen handelt, wird jedoch in den pädagogischen Programmen oftmals Bezug auf schulische und außerschulische Bildung für Jugendliche genommen, d.h. erwachsene Lehrer:innen sind zwar Adressat:innen, die inhaltliche pädagogische Auseinandersetzung erfolgt jedoch mit Blick auf den schulischen Kontext und die Bedarfe von Schüler:innen in der Holocaust Education. Hier überlappen sich die Felder der schulischen, außerschulischen und andragogischen Bildungsarbeit. Dies kann einerseits befriedigend sein, andererseits kann dies zu Konfusionen führen, auf welche Bildungsbedarfe in der tatsächlichen erwachsenenbildnerischen Tätigkeit eingegangen wird: auf diejenigen der Teilnehmer:innen, die gerade anwesend sind, oder auf diejenigen der später zu adressierenden Schüler:innen.

Neben der methodischen Varianz und den vielfältigen Adressierungen erwachsener Lernender zeigt sich ein breites inhaltliches Spektrum in den Angeboten der 35 (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen zu Holocaust und Nationalsozialismus²¹. Es werden Veranstaltungen u.a. zu folgenden (Unter-)Themen angeboten: „Verwaltung und Justiz“, „Kollaboration und Mittäterschaft“, „Exekutive und Polizei“, „Konzentrationslager“ und „Zwangsarbeit“ sowie die Geschichte des Nationalsozialismus allgemein; des Weiteren zum Beispiel zu „jüdischem Leben“, „Widerstand“, „Displaced Persons“ und „Sport und Fußball im Nationalsozialismus“²². Innerhalb dieses inhaltlichen Spektrums zeigen sich dominantere und weniger dominante Themen(setzungen). So zeigt sich, dass zur Geschichte des Nationalsozialismus deutlich mehr angeboten wird als zu den Themen „Homosexualität“ oder „Kirche und Christentum im NS“. Dies kann auch damit in Zusammenhang stehen, welchen Auftrag die verschiedenen Einrichtungen haben und auch vor welchem (histori-

²⁰ Etliche Veranstaltungen, die in die Analyse flossen, fanden unter den Bedingungen der Corona-Pandemie und daher als digitale Angebote statt.

²¹ Insgesamt konnten 36 bisweilen enger gefasste, manchmal breitere thematische Felder mittels induktiver Kategorienbildung festgehalten werden.

²² Die Reihenfolge der Aufzählung lässt keine Rückschlüsse auf die inhaltliche Qualität oder Quantität der Bildungsangebote zu. Die Aufzählung ist an dieser Stelle exemplarisch.

schen) Hintergrund und Ereignis sie gegründet wurden: So befinden sich unter den 35 (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen z. B. Gedenk- und Bildungsstätten in ehemaligen Konzentrationslagern oder in ehemaligen Funktionsgebäuden des nationalsozialistischen Regimes, in Museen, Synagogen oder jüdischen sowie von verfolgten Minderheiten gegründete Kultureinrichtungen. Konkret differiert also z. B. die inhaltliche Fokussierung der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz von der Synagoge in Laufersweiler: Letztere versteht sich „als Wahrzeichen eines prosperierenden Judentums auf dem Lande“ und hat sich „zu einer Gedenkstätte [...] [und einem] Studien- und Begegnungszentrum für das Landjudentum“ (Förderkreis Synagoge in Laufersweiler o. A.) weiterentwickelt. Das Haus der Wannsee-Konferenz (GHWK) hingegen benennt die Förderung „des Gedenkens an die Opfer der nationalsozialistischen Politik des Völkermordes, der Information über die nationalsozialistischen Verbrechen und der Erziehung zur Demokratie und zur Verteidigung der Menschenrechte“ (GHWK 2019) als sein Ziel. Die beiden Einrichtungen lassen sich als Beispiele zweier Orientierungspunkte innerhalb eines Spektrums inhaltlicher Schwerpunktsetzungen der Holocaust Education beschreiben: Sie verweisen auf eine Vielfalt von Erinnerungsorten mit unterschiedlichen Perspektiven und pädagogischem Auftrag, die einerseits Orte der Geschichte der Täter:innen zum Anlass ihrer pädagogischen Praxis nehmen und andererseits Orte der Geschichte der Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung wiederbeleben und deren Leben und Schaffen zum Ausgangspunkt ihrer Bildungsarbeit machen.

Die Analyse macht ferner deutlich, dass die Einrichtungen aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen thematisieren. So bieten die (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen Veranstaltungen zu Fragen von „Geschichtsrevisionismus und Relativierung“, „nachhaltiger Entwicklung“, „Identität und Zugehörigkeit“, „Verschwörungstheorien“, „Civilcourage“, aber auch „Extremismus und Radikalisierung“, „Diskriminierung“, „Fremden- und Menschenfeindlichkeit“ sowie „Rassismus“ – stets in Verbindung mit oder vor dem Hintergrund der politischen Bildungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus – an. Gerade letztere Themen stellen sich im Sinne von Ideologien der Ungleichwertigkeit in besonderem Maße in der Migrationsgesellschaft. Sie werden als Bedrohung einer Demokratie nicht nur mikrodidaktisch zum Inhalt von Bildungsveranstaltungen, sondern werden in den Selbstverständnissen der Bildungseinrichtungen als aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen benannt. Die Adressierung und Bekämpfung von Phänomenen und Ideologien, welche Demokratien gefährden, werden als Aufgabe und Ziel der eigenen historisch-politischen Arbeit definiert.

5 Auftrag und Ziel der Bildungseinrichtungen: Demokratieförderung durch Anerkennung von Vielfalt

Die Einrichtungen thematisieren in ihren Selbstbeschreibungen sowohl historische als auch aktuelle antidemokratische Tendenzen und Phänomene wie Diskriminierung von Minderheiten, Antisemitismus, Rassismus, Fremden- und Menschenfeindlichkeit sowie Nationalismus, Rechtspopulismus und -extremismus. Damit weisen sie ihnen Relevanz zu. Sie machen diese gesellschaftlichen Herausforderungen zum

Referenzpunkt ihrer politischen Bildungsarbeit, indem sie über diese informieren, über ihre historischen und aktuellen Erscheinungsformen und Kontinuitäten aufklären, ein Eintreten gegen diese fördern sowie zu Engagement und Zivilcourage motivieren. Damit sind z. B. aktueller Antisemitismus und verschiedene Formen des Rassismus zum einen (explizit) thematischer Inhalt von Bildungsveranstaltungen und zum anderen wird deren Bekämpfung als pädagogisches Ziel definiert.

Dabei machen die Einrichtungen immer wieder auf eine notwendige inhaltliche Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufmerksam. Gegenwartsbezüge werden nicht nur mit Blick auf die Kenntnis historischer Menschheitsverbrechen und deren Wirkungsgeschichte von 1945 bis heute, sondern auch mit Blick auf aktuelle menschen- und demokratiefeindliche Tendenzen – also im Sinne eines Gegenwartslernens – hergestellt und verhandelt: Das Max Mannheimer Studienzentrum (MMSZ) geht bspw. davon aus, dass „ein historisch informierter kritischer Blick [...] bei der Analyse und Bewertung aktueller gesellschaftspolitischer Ereignisse [unterstützt]“, um „differenten und auch widersprüchlichen Wahrnehmungen und Narrative angemessen beurteilen und eine eigene Haltung dazu entwickeln zu können“ (Max Mannheimer Studienzentrum 2023).

Solche differenten und widersprüchlichen Narrative werden – und hier lassen sich Bezüge zur Disharmonie in demokratischen Aushandlungen in der Definition politischer Bildung von Achour und Gill (2017) identifizieren – immer dort sicht- und spürbar, wo es um heterogene und vielfältige Perspektiven auf Geschichte und aktuelle Gesellschaftsverhältnisse geht. Sie werden sichtbar in einem Spannungsfeld zwischen Tradierung und (Neu-)Integration unterschiedlicher Meinungen und Ansichten. Daher nehmen einige, aber nicht alle der 35 (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen in ihren Beschreibungen des eigenen Demokratieverständnisses Bezug auf eine migrationsgesellschaftliche Realität.

Ein Beispiel stellt die Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte (SHGL) dar. Die Stiftung intendiert mit ihren Angeboten eine „intensive Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen“, sodass „eine grundlegende Orientierung für ein kritisches Geschichtsbewusstsein sowie für die Entwicklung demokratischen Denkens und Handelns“ gebildet werden kann (SHGL 2021). Sie will einen Beitrag leisten für „einen internationalen Dialog, die Stärkung gesellschaftspolitischer Verantwortung und die Förderung des gesellschaftlichen Miteinanders sowie von Vielfalt und Diversität“ (SHGL 2021). Was genau unter Vielfalt und Diversität – bspw. mit Blick auf Differenzkategorien wie *race*, *class*, *gender* oder weitere wie Alter oder Behinderung – verstanden wird, wird auf den Websites nicht ausgeführt. Die SHGL kann in der Nennung ihrer Ziele stellvertretend für den Großteil der analysierten Bildungseinrichtungen stehen, denn sie beschreiben ähnliche Ziele. Der Bezug, den die Stiftung jedoch explizit zu migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen herstellt, zeigt sich in ihrer Verpflichtung zur Internationalen Gedenkstätten-Charta:

„Sie betont die Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen sowie die aus der Bewahrung und Vermittlung des historischen Vermächtnisses der Opfer resultierende gegenwartsbezogene Verantwortung für den Schutz der Würde der Opfer, die Integration gesellschaftlicher Minderheiten und die Schaffung

pluralistischer Erinnerungskulturen. Gedenkstätten haben demnach das Mandat, zu einer humanitären und staatsbürgerlichen Bildung beizutragen und Interpretationen der Vergangenheit in aktuelle geschichts- und gesellschaftspolitische Debatten einzubringen.“ (SHGL 2021)

Die SHGL setzt sich zum Ziel, gesellschaftliche Minderheiten zu integrieren und pluralistische Erinnerungskulturen zu schaffen. Damit verweist sie auf die Anerkennung einer migrationsgesellschaftlichen Realität, welche in Konsequenz zu einer Pluralisierung von Erinnerungen und Erinnerungskulturen führt. Diese wiederum sollen dann geschaffen bzw. gestaltet werden, nicht zuletzt mittels humanitärer und staatsbürgerlicher Bildung. Es zeigt sich, dass in der Nennung des Ziels, sich an aktuellen Debatten zu beteiligen, eine Problematisierung oder Skandalisierung von Vielfalt und Pluralität als Ursache demokratiegefährdender Phänomene oder einer Veränderung von Erinnerung und Erinnerungskultur – in Relation zu den Beschreibungen anderer Bildungseinrichtungen – ausbleibt.

Dies zeigt auch das Beispiel der Stiftung Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW)²³. In ihrem pädagogischen Profil nimmt sie Bezug auf gesellschaftliche Vielfalt und beschreibt (neben zahlreichen anderen) zwei zentrale Zielsetzungen zum Thema „Gesellschaftspolitische Bildung“:

„Gesellschaftliche Vielfalt anerkennen und leben, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegen wirken: Rassismus, Xenophobie, Homo- und Transphobie, Islamophobie, Antiziganismus, Antisemitismus, Klassismus, Sexismus, Ableismus, Lookismus etc. sind nur konkrete Ausprägungen einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, die Demokratie und Menschenrechte gefährden. Die Mechanismen dieser Ideologie aufzuzeigen ist Voraussetzung, um zu einer generellen Kultur der Anerkennung zu gelangen. Die EJBW ergründet in diesem Kontext die Frage, wie wir es schaffen, Diversität als Chance zu begreifen, so dass sie ihr volles gesellschaftliches Potenzial entfalten kann. [...] Toleranz und Weltoffenheit stärken: Durch den Diskurs mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religionen und der kritischen Auseinandersetzung und Positionierung mit menschenfeindlichen Ideologien.“ (EJBW 2016, S. 5, Hervorheb. i. O.)

Um Demokratie zu stärken, so die EJBW, muss gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegengewirkt werden und Diversität als Chance und Potenzial begriffen werden. Sie will Toleranz stärken, indem Menschen verschiedener Herkunft in einen Diskurs eintreten und sich – auch durch Kontroversen und Konflikte – an der „Integration in eine ‚gute Gesellschaft‘ [beteiligen], an der kontinuierlich gearbeitet werden muss“ (vgl. Achour und Gill 2017, S. 8). Daher benennt die EJBW im Anschluss an die beiden genannten pädagogischen Ziele ebenso „Partizipation

²³ Obschon sich die vorliegende Studie mit Angeboten der Erwachsenenbildung beschäftigt, wurde an dieser Stelle ein Analysebeispiel ausgewählt, das eher der außerschulischen Jugendbildung zuzuordnen ist. Die EJBW jedoch adressiert neben Jugendlichen auch „junge Erwachsene sowie Fachkräfte der politischen Jugendbildung aus dem In- und Ausland“ (EJBW o. A.), weshalb sie den Kriterien in Kapitel 3 beschrieben folgend als Bildungseinrichtung gelten kann, die Angebote für erwachsene Lernende anbietet.

und Mitbestimmung ermöglichen“ (EJBW 2016, S. 5) als Ziel. Die EJBW verweist weiterhin an anderer Stelle auf die Tatsache einer diversen Gesellschaft und verankert Interkulturalität als wesentlichen Bestandteil ihrer pädagogischen Programmatik historisch-politischer Bildung:

„*Vielfalt erleben und anerkennen*: wesentlicher Bestandteil der Bildungsarbeit der EJBW bilden interkulturelle Lernprozesse. Diese Lernprozesse sensibilisieren und befähigen zum Umgang mit Unterschiedlichkeit, analysieren die Prägung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, setzen sich mit interkultureller Kommunikation und unterschiedlichen Formen der Diskriminierung auseinander und vermitteln damit interkulturelle Kompetenz, also den Umgang mit und die Anerkennung von Vielfalt.“ (EJBW 2016, S. 6, Hervorheb. i. O.)

Damit wird die EJBW ihrem verpflichteten Leitmotiv der Demokratiestärkung unter „Anerkennung und Wertschätzung jedes Einzelnen, [einer] freie[n] Entfaltung der Persönlichkeit, [der] Gleichwertigkeit aller und [...] Achtung von Vielfalt“ (EJBW 2016, S. 2) gerecht. Es zeigt sich, dass ebenso wie bei der SHGL in den Ausführungen der EJBW keine unmittelbare Verknüpfung von gesellschaftlicher – migrationsbedingter – Vielfalt, damit verbundene Herausforderungen in der Erinnerungsarbeit sowie demokratiegefährdender Ideologien, die mittels historisch-politischer Bildung adressiert und bekämpft werden müsste, erfolgt. Die Benennung der Tatsache von Pluralität kann in den beiden genannten Fällen folglich so interpretiert werden, dass Pluralität auch als Potenzial und nicht nur als Herausforderung für die pädagogische Praxis wahrgenommen wird.

Deutlich wird in jedem Fall, dass die Einrichtungen sich auf einen normativen Demokratiebegriff beziehen und die demokratische Ordnung – in einer benannten oder nicht benannten Migrationsgesellschaft – als schützenswert beschreiben.

6 Verworbene Geschichte(n): Zur Verhandlung multiperspektivischen Erinnerns in einer pluralen Gesellschaft

Die nationalsozialistische Gewaltgeschichte erstreckt sich über Nationen hinweg und entfaltet sich in diversen Erinnerungen von Menschen aus verschiedenen Ländern und Communities. Sie steht in komplexen Beziehungen und Verflechtungen mit anderen historischen Ereignissen und solle vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in ihren europäischen und globalen Verwobenheiten anerkannt, sichtbar gemacht, erforscht und in der pädagogischen Praxis thematisiert werden (vgl. z. B. Zimmerer und Rothberg 2021; Wiedemann 2022). Die in der Studie genutzte Datenbank „Erinnerungsorte“ dient in erster Linie dazu, Orte der Erinnerung an den Nationalsozialismus öffentlich zu machen. Gleichzeitig zeigen sich in den pädagogischen Programmen der analysierten Bildungseinrichtungen zum einen zahlreiche Bezüge zu anderen (Gewalt-)Geschichten, zum anderen unterschiedliche Perspektiven auf eine Vergangenheit. Diese Bezugnahmen auf transnationale Geschichte oder Verflechtungen zwischen verschiedenen historischen Ereignissen können wie oben ausgeführt als „verworbene Geschichte(n)“ (Attia et al. 2021) beschrieben werden.

Insgesamt zeigen sich im Material Verbindungslien zwischen der Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust mit Erinnerungen an Migrations- und Fluchtgeschichte(n), den Nahost-Konflikt, die SED-Diktatur, den GULAG, die Transnationalität des NS und seine globale Dimension sowie an den Kolonialismus. Besonders erstere und letzterer sind in ihrer pädagogischen Thematisierung oft verknüpft mit einem Austausch über Diskriminierungs-, Antisemitismus- und Rassismuserfahrungen. Darauf, wie verwobene Geschichte von Kolonialismus und Nationalsozialismus in der pädagogischen Praxis thematisiert wird, wird im Folgenden beispielhaft eingegangen. Die Verknüpfung von Nationalsozialismus und Kolonialismus als Beispiel für verwobene Geschichte zu wählen hat zum einen den Grund einer empirischen Evidenz, da sich im empirischen Material eine gemeinsame bzw. bezugnehmende Thematisierung zeigt. Zum anderen ist die Frage der Verwobenheit bzw. Kontinuität von Kolonialismus und Nationalsozialismus eine in Wissenschaft und Feuilleton hitzig diskutierte. Der im Folgenden analysierte Auszug aus dem empirischen Material markiert eine in anderen Fällen nicht zu findende Qualität und fungiert als spezifisches Beispiel.

Während in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit – so zeigen Gryglewski (2020) sowie Kößler und Schmidt (2020) – Diversität in geschichtlichen Bezügen als Problem wahrgenommen wird, scheinen sich plurale Bezugnahmen auf Geschichte in der Erwachsenenbildung als weniger problematisch darzustellen. Mehrperspektivität von Vergangenheit wird prominent in einem In-Beziehung-Setzen von kolonialer und nationalsozialistischer Vergangenheit hergestellt und ausgetragen, so z. B. im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Diverse Memories“ der NS-Dokumentationszentrums München²⁴. Die Reihe

„sucht nach Möglichkeiten, Erinnerungskultur neu zu denken. Sie möchte Leerstellen aufspüren, Lücken füllen und Begegnungen ermöglichen. Dabei beleuchtet sie das Verhältnis zwischen einer interkulturellen Gesellschaft und einer national definierten Erinnerungskultur: Wie unterstützen verschiedene kulturelle Perspektiven die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust? Welche Rolle spielt eine diverse Erinnerungskultur im Kampf gegen Antisemitismus und Rassismus? Und wie wichtig ist erinnerungskulturelle Teilhabe für den Umgang mit vergangener und heutiger Gewalterfahrung? Gemeinsam gehen wir der Frage nach, wie wir in Deutschland eine Erinnerungskultur gestalten, in der wir uns alle wiederfinden – und in der kulturelle Vielstimmigkeit und historische Verantwortung Hand in Hand gehen.“ (NS Dokumentationszentrum 2023)

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Tatsache einer „interkulturellen Gesellschaft“ anerkannt wird. Ebenso wird die Herausforderung beschrieben, dass die interkulturelle Gesellschaft einer „national definierten Erinnerungskultur“ gegenüberstehe und diese mit Blick auf Migrationen und nationale Pluralität „Lücken“ und „Leerstellen“ aufweise. Gleichzeitig wird ein Potenzial verschiedener Perspektiven auf Gewaltgeschichte – historisch und aktuell – vermutet, sollen diese doch die Aus-

²⁴ Die Veranstaltungsreihe wurde in Kooperation mit dem Münchner Forum für Islam (MFI) und der Liberalen Jüdischen Gemeinde München Beth Shalom angeboten (NS-Dokumentationszentrum 2023).

einandersetzung, vielleicht sogar den Kampf gegen Antisemitismus und Rassismus „unterstützen“. Einerseits kann das Material dahingehend interpretiert werden, dass auf unterrepräsentierte und marginalisierte migrantische Perspektiven in der national orientierten Erinnerungskultur hingewiesen wird und dieser Umstand problematisiert wird. Eine solche national definierte Erinnerungskultur lässt sich unter Rückgriff auf Wimmers und Glick Schillers Arbeit (2003) als ein Ausdruck eines „methodologischen Nationalismus“ beschreiben. Andererseits kann das Material auch so gelesen werden, dass in der Anrufung eines „wir alle“ bei gleichzeitiger „kultureller Vielstimmigkeit“ und unter Betonung einer „historischen Verantwortung“ sich jedoch auch das NS-Dokumentationszentrums nicht ganz aus den Prozessen der (Re-)Produktion von additiven und verschiedenen Geschichte(n) eines ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ lösen zu können scheint. Besonders letztere Betonung einer historischen Verantwortung kann als eng mit der Konstruktion einer spezifisch deutsch-nationalen Erinnerung verbunden interpretiert werden (siehe Kapitel 2, Ballis 2020), in welcher nun diese „kulturelle Vielstimmigkeit“ die „Teilhabe“ migrantischer, also ‚anderer‘ Stimmen mit Gewalterfahrung ermöglicht.

Gleichzeitig wird mit dem Titel der Veranstaltungsreihe „Diverse Memories“ eine Öffnung hin zu pluraler Erinnerung deutlich. Dies konkretisiert sich in der Themensetzung einer Diskussionsveranstaltung im Rahmen dieser Reihe: „Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus“ (NS-Dokumentationszentrum 2022). Sie diskutiert das Verhältnis von Kolonialverbrechen und Holocaust und hält fest, dass spätestens seit den Debatten rund um das Humboldt Forum auch Deutschland gezwungen sei, sich seiner kolonialen Vergangenheit zu stellen. In der Veranstaltung wird gefragt, was aber diese Auseinandersetzung für die in Deutschland gelebte Erinnerungskultur bedeute, wie eine Gesellschaft mit den Erinnerungen an rassistische und antisemitische Verbrechen umgehen könne und was Rassismus und Antisemitismus unterscheiden würde (vgl. NS-Dokumentationszentrum 2022). Auch an dieser Stelle zeigt sich die Vorstellung eines Gegenwartslerbens durch Geschichtslernen vor dem Hintergrund der Debatten rund um Antisemitismus und Rassismus in ihren historischen und aktuellen Ausprägungen. So wird Bezug genommen auf aktuelle Auseinandersetzungen im Jahr 2022 – die Eröffnung des Humboldt Forums in Berlin – und diese werden verknüpft mit Fragen einer angemessenen und zeitgemäßen Thematisierung des kolonialen Erbes Deutschlands sowie post-kolonialer Gesellschaftsstrukturen. Es lässt sich interpretieren, dass die Mehrperspektivität und Öffnung von Erinnerungspraktiken hin zu weiteren Gewaltverbrechen des 19. und 20. Jahrhunderts eine „Bedeutung“, also spezifische Auswirkungen haben auf „die in Deutschland gelebte Erinnerungskultur“ und damit einen relevanten Diskussions- und Aushandlungsanlass bieten.

Insgesamt deutet das jenseits dieses *besonderen* Beispiels untersuchte Material jedoch darauf hin, dass Bezugnahmen auf die Verwobenheit von Geschichten wenig vorgenommen bzw. in der Öffentlichkeitsarbeit der Bildungseinrichtungen zum Thema gemacht werden. Damit sind die vorliegenden Ergebnisse anschlussfähig bspw. an die Erkenntnisse von Arnold und Bischoff (2023), die in ihrer qualitativen Studie ebenso zum Ergebnis kommen, dass es wenig Beispiele multidirektionaler Erinnerung im Sinne einer „differentiated solidarity“ gibt, wenngleich „interweavings, transmissions, and mutual reinforcement of memory“ beobachtet werden konnten

(Arnold und Bischoff 2023, S. 646). Vielmehr finden sie Formen von „competitive memory“ (Arnold und Bischoff 2023, S. 648–653).

Einerseits kann das untersuchte Material der 35 Bildungseinrichtungen dahingehend interpretiert werden, dass eher eine ‚deutsche‘ Erinnerungsgemeinschaft adressiert wird. Von Bildungsanbieter:innen angesprochen werden dabei zum einen homogen imaginierte ‚deutsche‘ Lernende, zum anderen ‚nicht-deutsch‘ markierte Lernende. Die *Nicht*-Betonung von Pluralität ‚deutscher‘ Adressat:innen²⁵ kann sich als eine selbstverständliche und damit nicht zu explizierende Annahme der Homogenität ‚einer deutschen‘ Geschichte und damit Erinnerungsgemeinschaft interpretieren lassen. Die Betonung der Pluralität ‚anderer‘ Stimmen in der Erinnerungs- und Bildungsarbeit kann wiederum als ein Nebeneinander oder gar Gegeneinander deutsch-nationaler und migrantischer Erinnerung interpretiert werden.

Andererseits muss auch deutlich gemacht werden, dass das Material keine Aussage darüber ermöglicht, ob und inwiefern es in den Bildungseinrichtungen, wo die Benennung verwobener Geschichte im digitalen öffentlichen Raum – also den untersuchten Websites – fehlt, eine oder keine tatsächliche Positionierung zu Mehrperspektivität auf Vergangenheit gibt. Nur, weil diese nicht öffentlich expliziert wird, bedeutet dies nicht, dass die Erwachsenenbildner:innen nicht dennoch Geschichte in ihrer Verwobenheit denken und in ihrer Bildungspraxis thematisieren.

Es kann schließlich festgehalten werden, dass diejenigen (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen, die der Untersuchung zugrunde liegen, einen bedeutsamen Beitrag dazu leisten, der Pluralität der Gesellschaft und damit der Mehrdimensionalität von Geschichte(n) und Erinnerung(en) Rechnung zu tragen, indem sie Bezugnahmen auf die Verwobenheit von Geschichten in ihrer Arbeit benennen und öffentlich machen. Ein Bewusstsein für global verflochtene Geschichte(n) ist vorhanden, darauf lassen die untersuchten Dokumente schließen. Denn es ist davon auszugehen, dass eine Auseinandersetzung und klare Positionierung zu verwobener Geschichte stattgefunden hat, wenn Aussagen und Bildungsangebote zu diesen öffentlich sichtbar und zugänglich gemacht werden. Es können also Entwicklungen hin zu mehrperspektivischem Erinnern in der historisch-politischen Erwachsenenbildung festgehalten werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen ein inhaltlich und methodisch-didaktisch breit aufgestelltes Feld der Holocaust Education für Erwachsene. Trotz der Vielzahl der Angebote bleibt sowohl das Forschungsfeld als auch das Praxisfeld von Holocaust Education für Erwachsene unterberücksichtigt bzw. weniger stark adressiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Erwachsenenbildungseinrichtungen durchaus mit Fragen von Pluralität in der historisch-politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft befassen und es Angebote und Programmatiken der Einrichtungen gibt, die explizit verwobene Geschichte(n) benennen und mehrperspektivisches Er-

²⁵ Vgl. z. B. unterschiedliche Prozesse des Erinnerns nationalsozialistischer Vergangenheit in der ehem. DDR und BRD (z. B. Haug 2015).

innern praktizieren. Gleichzeitig erfolgt dies in einer überschaubaren Dimension: Dies zeigt zum einen die Anzahl von 35 in die Analyse eingeschlossenen Erwachsenenbildungseinrichtungen, zum anderen die interpretative Analyse ihrer konkreten Angebote.

In der erwachsenenpädagogischen Bildungs- und Erinnerungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus finden mitunter konfliktive Aushandlungen über Migration, Rassismus, Antisemitismus, Zugehörigkeit(en) und den Umgang mit heterogenen und sich widersprechenden Geschichten in einer pluralen Gesellschaft statt. Gerade weil die Aushandlungen über historische Analogien und Bezugnahmen konfliktiv und politisch sowie wissenschaftlich stark diskutiert sind, müssen Möglichkeiten und Grenzen mehrperspektivischen Erinnerns auch in der pädagogischen Praxis thematisiert werden. Besonders die Erwachsenenbildung kann als hochdynamisches pädagogisches Feld aktuelle gesellschaftliche Diskurse und Herausforderungen thematisch integrieren und sie dort adressieren. Die fehlende Gebundenheit an vorgegebene Curricula kann zwar einerseits das Risiko von Geschichtsdiffusionen bergen; andererseits kann sie eine Öffnung erwachsenenbildnerischer Praxis für plurale Perspektiven und Bezugnahmen auf diverse Geschichte(n) und Phänomene ermöglichen. Eine solche Öffnung wird in den Selbstverständnissen und Angeboten der Erwachsenenbildungseinrichtungen immer wieder deutlich; jedoch auch bei den 35 untersuchten Einrichtungen nicht durchgehend. Damit wird deutlich, dass sich die bisweilen aufgeheizten Debatten in Wissenschaft und Feuilleton nicht unmittelbar und analog im empirischen Material, also den Angeboten der Bildungseinrichtungen, zeigen.

Eine mehrperspektivische pädagogische Praxis kann allerdings dabei unterstützen, dialogische und partizipative Fragestellungen in der Holocaust Education zu entwickeln und zu fördern. Eine solche Praxis kann den Lernenden ermöglichen, – auch eigensinnige und widerständige – Aneignungsprozesse historischer Ereignisse zu vollziehen, die an eigene Erfahrungen anschließen, über den Holocaust und Nationalsozialismus hinausgehen und die verschiedenen Verflechtungen in Vergangenheit und Gegenwart begreifbar(er) machen. Eine solche politische Bildung ist sicherlich konfliktiv und kontrovers. Sie kann jedoch für die pädagogische Zielsetzung der Förderung von Toleranz fruchtbar sein, indem notwendige Kompetenzen in einer Demokratie – im Sinne eines diskursiven Verhandelns eines Dissens – gestärkt werden. Eine solche historisch-politische Bildung ist angemessen in einer von Pluralität dominierten Migrationsgesellschaft und wird – wie die Ergebnisse zeigen – in der pädagogischen Praxis auch intendiert und (partiell) umgesetzt.

Dies macht nicht nur von den Lernenden, sondern auch von den Lehrenden als Agierende und den Institutionen als Akteure im Feld eine Reflexion der eigenen sozialisationsbedingten historischen Selbstverortungen notwendig. Wie Messerschmidt (2022) deutlich macht, ist jede Forschung und pädagogische Praxis in diesem Feld stark mit der eigenen Positioniertheit in der „Dominanzgesellschaft des Täterlandes“ (Messerschmidt 2022, S. 147) verbunden. Auch hier zeigen sich historische Selbstverortungen und Geschichtsbezüge nicht statisch, sondern Lernende und Lehrende müssen darin Ambiguitäten und Brüche aushalten können (vgl. Kößler und Schmidt 2020, S. 215). Abschließend lässt sich festhalten, dass (migrations-)gesellschaftliche Pluralität eine empirische Realität darstellt und sich Erwachsenenbildungseinrichtungen dieser in ihren Angeboten historisch-politischer Bildung bzw. Holo-

caust Education öffnen und zuwenden. Dies ist notwendig und auch wünschenswert in einer modernen Gesellschaft. Zu skizzieren, wie Bildungseinrichtungen Pluralität öffentlich relevant setzen, war Anliegen und Leistung der vorliegenden Studie. Die Beantwortung der Fragen, wie Bildungsangebote mit Blick auf vielfältige Geschichtsbezüge konkret durchgeführt werden, wie sich Erwachsenenbildner:innen als lehrende Subjekte und Teilnehmer:innen als lernende Subjekte zu Mehrperspektivität auf Geschichte verorten, bleibt Aufgabe weiterer Forschungen.

Förderung Die diesem Beitrag zugrundeliegende Qualifizierungsforschung wurde zu Beginn mit Mitteln des hausinternen Förderprogramms PROFOR der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt E. Lang gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz befügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Achour, S., & Gill, T. (2017). Einleitung. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung* (S. 7–11). Wochenschau.
- Arnold, S. (2021). Mehr erinnern, nicht weniger. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1150845.erinnerungskultur-mehr-erinnern-nicht-weniger.html> Zugegriffen: 24. Juli 2024.
- Arnold, S., & Bischoff, S. (2023). Marginal(ized) plurality: An empirical conceptualization of Michael Rothberg's „multidirectional memory“ in German educational settings. *Memory Studies*, 17(4), 641–659. <https://doi.org/10.1177/17506980231155562>.
- Asseburg, M. (2023). 75 Jahre nach der Nakba. Die Katastrophe dauert an. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 73(18–19), 46–52.
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. C. H. Beck.
- Attia, I. (2015). Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungsgeschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik. In I. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (S. 75–88). transcript.
- Attia, I. (2024). Interrelationale Rassismuserfahrungen und gemeinsame Kämpfe. Ein Beitrag zur Diskussion in und zwischen Communitys. In I. Rajanayagam (Hrsg.), *Geteilte Geschichte_n – Plurale Solidaritäten* (S. 17–26). bpb.
- Attia, I., & Keskkiliç, O. Z. (2017). Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung – Formen – Ebenen. *WissenSchafftDemokratie*, 2/2017, 116–125. https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/PDFS_WsD2/Rassismus_und_Rassismuserfahrung.pdf. Zugegriffen: 18. Aug. 2023.
- Attia, I., & Rothberg, M. (2019). Multidirectional Memory and Verwobene Geschichte(n). *TRANSIT*, 12(1), 46–54. <https://doi.org/10.5070/T7121043486>.
- Attia, I., Gerstenberger, O., Izabiliza, D., Keskkiliç, O. Z., Rajanayagam, I., & Randjelović, I. (2021). Verwobene Geschichten – geteilte Erinnerungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(40–41), 27–33.

- Bajohr, F. (2013). Neue Täterforschung. *Dcupedia-Zeitgeschichte*. https://docupedia.de/zg/Neuere_Taeterforschung. Zugegriffen: 23. Juli 2024.
- Bajohr, F., & O'Sullivan, R. (2022). Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus. Forschung im Schatten einer polemischen Debatte. *Vierteljahrsshefte für Zeitgeschichte*, 70(1), 191–202.
- Ballis, A. (2020). Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. *Bildung und Erziehung*, 73(3), 226–241.
- Beck, E. (2019). Holocaust Education in der Erwachsenenbildung: Erinnerungsarbeit aus migrationspädagogischer Perspektive. In Schlauwerkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven*. Jahrestagung 2018. München.
- Bernstein, J. (2018). „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf. Zugegriffen: 22. Aug. 2023.
- Bildungsstätte Anne Frank (2022). Podium: „Kunst & Kontext – Von der Mbembe-Debatte bis zur documenta 15: Der Kunst- und Kulturbetrieb zwischen Antisemitismuskritik und Postkolonialismus“. https://www.bs-anne-frank.de/events/kalender/termindetail?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews_preview%5D=235&cHash=7cef01208fa6ec8e6b849131f296bd20. Zugegriffen: 23. Juli 2024.
- Biskamp, F. (2021). Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). *PERIPHERIE*, 40(159/160), 426–440.
- Brüning, C. I. (2018). *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Wochenschau.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2022). Lagebild Antisemitismus 2020/21. https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/publikationen/DE/allgemein/2022-04-lagebild-antisemitismus.pdf?__blob=publicactionFile&v=6. Zugegriffen: 19. Feb. 2024.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (o.A.). Erinnerungsorte für die Opfer des Nationalsozialismus. <https://www.bpb.de/themen/holocaust/erinnerungsorte/>. Zugegriffen: 18. Aug. 2023.
- Chernivsky, M., & Lorenz-Sinai, F. (2022a). Einleitung: Die Wirkung der Shoah in Bildung und Erziehung heute. In M. Chernivsky & F. Lorenz-Sinai (Hrsg.), *Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen* (S. 7–13). Barbara Budrich.
- Chernivsky, M., & Lorenz-Sinai, F. (2022b). „Weil diese Orte dann irgendwie als jüdische Orte verstanden werden“ – Nachwirkungen der Shoah in Konstellationen der Gedenkstättenpädagogik. In M. Chernivsky & F. Lorenz-Sinai (Hrsg.), *Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen* (S. 205–220). Barbara Budrich.
- Dold, C. (2020). *Außerschulische Lernorte neu entdeckt. Wie selbstreguliertes Lernen in Gedenkstätten tiefgreifende Lernprozesse fördert*. Wochenschau.
- Ehmann, A. (2006). Holocaust-Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: Analyse und Kritik. *Internationale Schulbuchforschung*, 28(4), 367–379.
- Fava, R. (2015). *Die Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*. Metropol.
- Fischer, G. (2019). Verwerfungen der Betruberbarkeit – Aushandlungen des Gedenkens. Dynamiken des Erinnerns an Opfer rechter Gewalt seit der Selbstdentarnung des NSU. In O. Dimbath, A. Kinzler & K. Meyer (Hrsg.), *Vergangene Vertrautheit. Soziale Gedächtnisse des Ankommens, Aufnehmens und Abweisens* (S. 75–92). Springer.
- Flick, U. (2019). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 252–265). Rowohlt.
- Förderkreis Synagoge in Laufersweiler (o.A.). Synagoge in Laufersweiler. <https://www.synagoge-laufersweiler.de/de>. Zugegriffen: 24. Aug. 2023.
- Foroutan, N., & İkiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Beltz.
- Friedländer, S., Frei, N., Steinbacher, S., Diner, D., & Habermas, J. (2022). *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*. C. H. Beck.
- Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz (2019). Gedenk- und Bildungsstätte am historischen Ort der Besprechung am Wannsee. <https://www.ghwk.de/de/>. Zugegriffen: 24. Aug. 2023.
- Georgi, V.B., Lücke, M., Meyer-Hamme, J., & Spielhaus, R. (Hrsg.) (2022). *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*. transcript.

- Grigat, S., Hoffmann, J., Seul, M., & Stahl, A. (Hrsg.) (2023). *Erinnern als höchste Form des Vergessens? (Um-)Deutungen des Holocaust und der Historikerstreit 2.0*. Verbrecher Verlag.
- Gryglewski, E. (2017). Erinnerung und Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft: Eine Momentaufnahme. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 187–199). Campus.
- Gryglewski, E. (2020). Didaktische Ansätze der Gedenkstättenarbeit in der diversen Gesellschaft. *Bildung und Erziehung*, 73(3), 259–272.
- Gryglewski, E., & Siebeck, C. (Hrsg.) (2018). *Passagen, Brüche, Perspektiven. Flucht historisch denken lernen. Eine Dokumentensammlung*. Haus der Wannsee-Konferenz.
- Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Enke.
- Haug, V. (2015). Am „authentischen“ Ort. *Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Metropol.
- Hegasy, S. (2022). Hermeneutische Schikane. Ein Beitrag zu Migration und Erinnerung in Deutschland. *ZMO Publications Working Papers*, 35. https://www.zmo.de/fileadmin/Inhalte/Publikationen/PDFs/workingpapers/zmo_working_paper_35_2022_hegasy.pdf. Zugegriffen: 9. Dez. 2024.
- Henke, D., & Vanassche, T. (Hrsg.) (2020). *Ko-erinnerung. Grenzen, Herausforderungen und Perspektiven des neueren Shoah-Gedenkens*. De Gruyter.
- Heyl, M. (2017). Die nationalsozialistischen Massenverbrechen sind bei den Deutschen gut aufgehoben – Selbstbilder erfolgreich geelisteter Aufarbeitung in der Bundesrepublik und das Unbehagen an der Erinnerungskultur nach 1990. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 133–154). Campus.
- Hufer, K.-P. (2009). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Wochenschau.
- Klävers, S. (2019). *Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*. De Gruyter.
- Kößler, G., & Schmidt, S. (2020). Lernen über den Holocaust in der heterogenen Gesellschaft. *Bildung und Erziehung*, 73(3), 212–225.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagenexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühberger, C., & Neureiter, H. (2017). *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive*. Wochenschau.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online Material* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Levy, D., & Sznajder, N. (2002). Memory unbound: The Holocaust and the formation of cosmopolitan memory. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 87–106.
- Levy, D., & Sznajder, N. (2007). *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*. Suhrkamp.
- Lindner, U. (2022). Die Singularität der Shoah und die postkoloniale Herausforderung der deutschen Erinnerungskultur. Eine Bestandsaufnahme des „Historikerstreits 2.0“. *Geschichte und Gesellschaft*, 48(2), 272–300.
- Longerich, P. (2007). Tendenzen und Perspektiven der Täterforschung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14–15/2007, 3–7.
- Lücke, M. (2016). Erinnerungsarbeit. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 356–371). Beltz.
- Max Mannheimer Studienzentrum (2023). Leitbild des Max Mannheimer Studienzentrums. <https://mmsz-dachau.de/studienzentrum/leitbild/>. Zugegriffen: 25. Aug. 2023.
- Massing, P. (2020). Politische Bildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 173–176). Wochenschau.
- Matthes, E., & Meilhammer, E. (2015). Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Einleitung zu diesem Band. In E. Matthes & E. Meilhammer (Hrsg.), *Holocaust Education im 21. Jahrhundert* (S. 9–18). Klinkhardt.
- Mecheril, P. (2023). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (2., unveränderte Neuaufl.). Waxmann.
- Meilhammer, E., & Matthes, E. (2020). Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft. *Bildung und Erziehung*, 73(3), 203–211.
- Mendel, M. (2023). Die Katechismen des Aktivismus. Die Bedeutung Israels im „Historikerstreit 2.0“. In J. Zimmerer (Hrsg.), *Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein* (S. 247–263). Reclam.
- Mendel, M., Cheema, S.-N., & Arnold, S. (2022). Warum dieses Buch ein Fehler war. Über Freund- und Freindschaften im Kampf gegen Rassismus und Antisemitismus. In M. Mendel, S.-N. Cheema & S.

- Arnold (Hrsg.), *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen* (S. 9–25). Verbrecher Verlag.
- Messerschmidt, A. (2022). Thematisierungen der Shoah in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In M. Chernivsky & F. Lorenz-Sinai (Hrsg.), *Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen* (S. 147–158). Barbara Budrich.
- Nägel, V., & Kahle, L. (2018). Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/21625/Naegele_Kahle_universitaere_Lehre_ueber_Holocaust_Deutschland.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Zugegriffen: 22. Aug. 2023.
- NS-Dokumentationszentrum München (2022). Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus. <https://www.nsduko.de/programm/archiv/detailseite/fluchtpunkte-der-erinnerung-ueber-die-gegenwart-von-holocaust-und-kolonialismus-884>. Zugegriffen: 22. Feb. 2024.
- NS-Dokumentationszentrum München (2023). Diverse Memories. Auf dem Weg zu einer neuen Erinnerungskultur. <https://www.nsduko.de/diversememories>. Zugegriffen: 22. Feb. 2024.
- Özyürek, E. (2023). *Subcontractors of Guilt. Holocaust Memory and Muslim Belonging in Postwar Germany*. Stanford University Press.
- Pappé, I., & Hilal, J. (2010). PALISAD: Palestinian and Israeli Academics in Dialogue. In I. Pappé & J. Hilal (Hrsg.), *Across the Wall: Narratives of Israeli-Palestinian History* (S. 1–18). I. B. Tauris.
- Peller, J. (2020). „Du Jude!“ – Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen. Eine (geschichts-)didaktische Herausforderung. In H. Liebrandt & M. Barricelli (Hrsg.), *Aufarbeitung und Demokratie. Perspektiven und Felder der Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur in Deutschland* (S. 190–207). Wochenschau.
- Rothberg, M. (2011). From Gaza to Warsaw: mapping multidirectional memory. *Criticism*, 53, 523–548.
- Rothberg, M. (2021). *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung*. bpb.
- Rothberg, M. (2023). Gelebte Multidirektionalität: Der »Historikerstreit 2.0« und die Politik der Holocaustinnerung. In J. Zimmerer (Hrsg.), *Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein* (S. 223–246). Reclam.
- Scherschel, K. (2020). Ethnizität und Rassismus. In H. Rosa & J. Oberthür (Hrsg.), *Gesellschaftstheorie* (S. 126–153). UVK.
- Steinke, R. (2019). *Der Muslim und die Jüdin. Die Geschichte einer Rettung in Berlin*. Berlin Verlag.
- Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Zaglossus.
- Stevick, D., & Gross, Z. (2014). Research in Holocaust Education: Emerging Themes and Directions. In K. Fracapane & M. Haß (in collaboration with the Topography of Terror Foundation, Berlin) (Hrsg.), *Holocaust Education in a Global Context* (S. 59–76). UNESCO Publishing.
- Stiftung Adam von Trott Imhausen e. V. (o.A.). Familiensitz – Kommunität – Stiftung. <https://stiftung-adam-von-trott.de/auf-den-spuren-adam-von-trotts/geschichte-des-ortes>. Zugegriffen: 23. Juli 2024.
- Stiftung Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) (2016). Pädagogisches Profil. https://www.ejbweimar.de/workspace/dokumente/paedagogisches-profil-der-ejbw_2.pdf. Zugegriffen: 25. Aug. 2023.
- Stiftung Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW) (o.A.). Ein Ort der Begegnung. <https://www.ejbweimar.de/>. Zugegriffen: 23. Juli 2024.
- Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen (SHGL) (2021). Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenarbeit. <https://www.gedenkstaetten-hamburg.de/de/stiftung>. Zugegriffen: 25. Aug. 2023.
- Theile, E. (2009). *Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung*. Wochenschau.
- Thimm, B., Köbler, G., & Ulrich, S. (Hrsg.) (2010). *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Brandes & Apsel.
- Werker, B. (2016). *Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote*. Waxmann.
- Wetzel, J. (2019). Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung. *Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(1), 35–49. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/06.pdf. Zugegriffen: 16. Aug. 2023.
- Wiedemann, C. (2022). *Den Schmerz der Anderen begreifen. Holocaust und Weltgedächtnis*. bpb.
- Wildt, M. (2022). Was heißt: Singularität des Holocaust? *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History*, 19(2022), 128–147.

- Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *The International Migration Review*, 37(3), 576–610.
- Zick, A., & Küpper, B. (2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/2021*. Dietz.
- Zick, A., Küpper, B., & Mokros, N. (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz.
- Zimmerer, J. (2023) (Hrsg.). *Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein*. Reclam.
- Zimmerer, J., & Rothberg, M. (2021). Enttabuisiert den Vergleich! https://www.zeit.de/2021/14/erinnerung-skultur-gedenken-pluralisieren-holocaust-vergleich-globalisierung-geschichte?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F. Zugegriffen: 19. Aug. 2023.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.