Holocaust Education and Beyond

Historisch-politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft.
Inhalte, Spannungsfelder, Perspektiven

Kumulative Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
Dr. phil.
an der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät

der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Elisabeth Maria Lang
(vormals: Beck)

Eichstätt, 2026

ORCID
Elisabeth Lang  http://orcid.org/0000-0002-4593-1621

Tag der mündlichen Prüfung:
14. April 2026

Erstgutachterin:
Prof. Dr. Karin Scherschel
Lehrstuhl für Flucht- und Migrationsforschung
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Zweitgutachter:
Prof. Dr. Krassimir Stojanov
Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und Systematische Pädagogik
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Inhaltsverzeichnis

Teil A

Zusammenfassung ..... **VII**

Abstract ..... **IX**

Abkürzungsverzeichnis ..... **XI**

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis ..... **XII**

Teil B

Synopse der kumulativen Dissertation **15**

1 Einleitung **16**

Problemstellung und Ziele der Arbeit 16

Struktur der kumulativen Qualifikationsarbeit 27

Aufbau der Synopse 35

Sprache und Begriffe in der Arbeit 37

2 *Nie wieder ist immer!*

Oder: Holocaust Education und ihre gesellschaftliche Bedeutung **44**

Zur andauernden Relevanz und Notwendigkeit von Holocaust Education in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

3 *„Diese Perspektive ist [...] Kindern und Jugendlichen nicht zumutbar, aber uns Erwachsenen dafür um so mehr."*

Oder: Holocaust Education für Erwachsene **65**

Zur Stärkung demokratischer Verhältnisse durch historisch-politische Erwachsenenbildung über Holocaust und Nationalsozialismus

Historisch-politische Bildung 68

Historisch-politische *Erwachsenen*bildung 80

4 *Integration durch Bildung?!*

Oder: Bildungs- und Erinnerungsarbeit in der Migrationsgesellschaft **93**

Zur Verortung historisch-politischer (Erwachsenen-)Bildung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen und deren Bedeutung für die Bildungs- und Erinnerungsarbeit

5 *„Die Diskussion vollzieht sich im epistemologischen Gefängnis des methodologischen Nationalismus.“*

Oder: Holocaust Education and Beyond 117

Zur Synthese von Fragen der Erwachsenenbildung über und Erinnerung an den Holocaust und Nationalsozialismus im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse

6 *„Dieser Ansatz entlässt Erwachsene potentiell aus ihrer Verantwortung für gegenwärtige Diskriminierung, Hassideologien und Verbrechen gegen die Menschlichkeit.“*

Oder: Forschungsüberblick und methodisches Vorgehen 141

Forschungsstand und Forschungsdesiderat in der Erwachsenenbildung 141

Methodisches Vorgehen in den Einzelstudien 157

7 Plurale Erinnerung(en) und verwobene Geschichte(n) 177

Die Angebotslandschaft erwachsenenpädagogischer Holocaust Education: Empirische Befunde zur Perspektive der Bildungsanbieter:innen

Anerkennung von Vielfalt als Ziel historisch-politischer Bildung 186

Thematisierung pluraler Erinnerungen und verwobener Geschichten in den Angeboten historisch-politischer Erwachsenenbildung 189

8 ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ 194

Prozesse der Gruppen- und Zugehörigkeitskonstruktion in der Holocaust Education: Empirische Befunde zur Perspektive der Teilnehmenden

Konstruktionen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit durch gemeinsame oder trennende Geschichte(n) und Erinnerung(en) 196

Prozesse der Gruppenkonstruktion und Solidarisierungen entlang heterogener Differenzordnungen 199

Kulturalisierende und rassifizierende Imaginationen in Wir-Gruppen-Konstruktionen 204

9 Zusammenfassung und Ausblick 209

Gemeinsame, geteilte und trennende Erinnerung(en) als Marker von Zugehörigkeits-konstruktionen und Differenzordnungen

Implikationen für die Erwachsenenbildung als Ver- und Aushandlungsort pluraler Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft 216

Desiderata, Stärken und Limitationen der Forschungsarbeit 224

Fazit 235

Literatur **240**

Teil C

Vorgelegte Veröffentlichungen **282**

Beitrag I: *Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung* 283

Beitrag II: *Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society* (zusammen mit Lea Gelardi) 295

Beitrag III: *Learning Beyond the Obvious: Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society* 315

Beitrag IV: *Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung* 335

Beitrag V: *Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society* 365

Erklärung zum Beitrag in Erstautorenschaft **387**

Danksagung **388**

Teil A

Zusammenfassung

Die pädagogische Beschäftigung mit dem Holocaust und der NS-Vergangenheit ist auch jenseits anlassbezogener Konjunkturen anhaltend relevant. Gerade der historisch-politischen Bildung im Allgemeinen, der Holocaust Education im Besonderen kommt eine zentrale Bedeutung sowohl in der Adressierung von antidemokratischen und menschenfeindlichen Ideologien als auch in der Stärkung demokratischer und toleranter Verhältnisse zu. Denn Bildungsangebote, die in ihren pädagogischen Praxen einen Beitrag zum Erinnern leisten, eröffnen zentrale Aus- und Verhandlungsräume für die Vergegenwärtigung von Vergangenheit(en), die Gestaltung von Gegenwart und die Imagination von Zukunftsperspektiven.

Jedoch zeigen sich Leerstellen und Herausforderungen in der Erforschung pädagogischer Bemühungen im Anschluss an den Holocaust: Zum einen ist das Feld der Holocaust Education explizit für erwachsene Adressat:innen in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Migrationsforschung und damit die Frage, wie sich Holocaust Education explizit für Erwachsene gestaltet, weniger stark berücksichtigt. Zum anderen geht die vorliegende Untersuchung davon aus, dass es eine Diskrepanz zwischen der migrationsgesellschaftlichen Realität und der politischen wie pädagogischen Repräsentation verschiedener Vergangenheiten besteht. Dies zeigt sich darin – so die These –, dass vornehmlich ein nationalstaatlicher Bezugsrahmen für die pädagogische Erinnerungsarbeit affirmativ angerufen wird.

Die kumulative Forschungsarbeit versammelt Schriften, die danach fragen, wie sich historisch-politische Erwachsenenbildung zum Holocaust und Nationalsozialismus sowie angrenzender Themen in der Migrationsgesellschaft gestaltet und forscht demnach zu Inhalten, Spannungsfeldern und Perspektiven. Sie stellt die Frage, ob Bildungs- und Erinnerungsarbeit im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse multiperspektivisch gestaltet sind und gleichfalls, wie sie multiperspektivisch gestaltet werden können.

Dazu nimmt die Studie Bildungs- und Erinnerungsarbeit zu Holocaust, Nationalsozialismus, Antisemitismus und Rassismus sowie angrenzenden Themen in den Blick. Sie theoretisiert spezifische Lehrvorhaben über die nationalsozialistische Vergangenheit als Holocaust Education und daran anschließend als historisch-politische Bildung. Sie analysiert Bildungs- und Erinnerungsarbeit aus migrationsgesellschaftlichen, postkolonialen und migrationspädagogischen Perspektiven und reflektiert sie vor dem Hintergrund hegemonialer erinnerungskultureller, erinnerungspolitischer sowie integrations- und bildungspolitischer Praktiken kritisch. In der Synthese verschiedener theoretischer Annäherungen wagt die Forschungsarbeit die Formulierung der Idee einer *Holocaust Education and Beyond*, welche den Holocaust zum Ausgangs- und

Referenzpunkt ihrer Praxis macht und gleichzeitig verschiedenen Erzählungen, Erinnerungen und Vergangenheiten Platz in von Migrationen strukturierten Gesellschaften eröffnet.

Zur empirischen Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen nutzt die Untersuchung ein qualitatives Forschungsdesign und bedient sich einer qualitativen Inhaltsanalyse. Dazu verknüpft sie eine Dokumentenanalyse im Sinne einer Programmanalyse, teilnehmende Beobachtung sowie Gruppendiskussionsverfahren.

Die Befunde zeigen, dass der Holocaust Education nach wie vor eine hohe Relevanz für Demokratie- und Menschenrechtsbildung zugeschrieben wird. Das Feld der Erwachsenenbildung weist ein breites und vielfältiges inhaltliches und methodisches Angebot auf, in welchem die Bildungseinrichtungen sich mit Fragen von Pluralität in der historisch-politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft befassen und Vergangenheit(en) und Geschichte(n) explizit in ihren Verwobenheiten thematisieren.

Des Weiteren machen die empirischen Ergebnisse deutlich, dass Bildungs- und Erinnerungsarbeit im Rahmen gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse stattfinden und dass an Vergangenheitskonstruktionen vielfältige Akteur:innen beteiligt sind. In der Vergegenwärtigung von historischen Ereignissen finden gleichzeitig zum einen natio-ethno-kulturell-strukturierte Gruppenkonstruktionen und Kollektivbildungen statt; zum anderen zeigen sich auch Versuche der Sichtbarmachung von Heterogenität der Bildungsteilnehmer:innen sowie von deren vielfältigen und mehrperspektivischen (Geschichts-)Bezügen. Die Untersuchung liefert außerdem Befunde zum Verhältnis zwischen vorhandenem historischem Wissen, diskursiven Vergegenwärtigungspraktiken und der Aushandlung von Zugehörigkeit zu einer (Erinnerungs-) Gemeinschaft in der pädagogischen Erinnerungsarbeit.

Abstract

The educational engagement with the Holocaust and the Nazi past remains relevant even beyond specific occasions. Historical-political education, and especially Holocaust education, are essential to counter anti-democratic and misanthropic ideologies and to strengthen democracy and tolerance. Educational programs that include remembrance in their pedagogical practices create crucial spaces for discussion and negotiation, allowing us to face the past, shape the present, and plan for the future.

However, there are gaps and challenges in research on teaching about the Holocaust: on the one hand, the research on Holocaust education explicitly addressing adult audiences, and thus, the question of how Holocaust education is explicitly designed for adults is less considered. On the other hand, the study assumes that there is a gap between the reality of a migration society and the political and educational representation of diverse pasts. This can be seen in the assumption that a nation-state frame of reference is primarily used as an affirmative framework for educational remembrance work.

The cumulative research work gathers works that examine how historical-political adult education on the Holocaust and National Socialism, as well as related topics, is designed in a migration society. It, therefore, investigates content, fields of tension, and perspectives. It asks whether educational remembrance work in the context of migration is multi-perspectival and, likewise, how it can be designed to be multi-perspectival.

Therefore, the study explores educational and remembrance work on the Holocaust, National Socialism, anti-Semitism, and racism, as well as related topics. It conceptualizes specific teachings on the National Socialist past as Holocaust education and, consequently, as historical-political education. In synthesizing various theoretical approaches, the research formulates the idea of a *Holocaust Education and Beyond*. In this idea the Holocaust is the starting point and reference point of its practice, while, at the same time, *Holocaust Education and Beyond* can provide space for different narratives, memories, and pasts in societies structured by migration.

To empirically address the research questions, the study uses a qualitative research design and employs qualitative content analysis. This involves combining document analysis, participant observation, and group discussion methods.

The study shows that Holocaust education is still considered highly relevant for democracy and human rights education. The field of adult education offers a wide and diverse range of content and methods in which educational institutions address the questions of plurality in historical

and political education in a migration society. Adult educators explicitly address the interconnections between different past(s) and narratives.

Furthermore, the empirical results illustrate that educational remembrance work takes place within the context of social power relations and that a wide range of actors are involved in constructing past(s). The reenactment of historical events involves the formation of collective groups based on ‘natio-ethno-cultural-coded’ structures. The study additionally reveals attempts to make the heterogeneity of education participants and their diverse and multi-perspective historical references visible. It also provides findings on the relationship between existing historical knowledge, discursive practices of remembrance, and the negotiation of belonging to a memory community in educational remembrance work.

Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bpb	Bundezentrale für politische Bildung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DLF	Deutschlandfunk Kultur
ebd.	ebenda
EJBW	Stiftung Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar
et al.	und andere
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
FRA	Agentur der Europäischen Union für Grundrechte
Hervorh. d. Verf.	Hervorhebung durch die Verfasserin
Hervorh. i. O.	Hervorhebung im Original
IHRA	International Holocaust Remembrance Alliance
KMK	Kultusministerkonferenz
LGBTQIA+	lesbian, gay, bisexual, transgender/transsexual, queer/questioning, intersex, asexual et al.
lpb	Landeszentrale für politische Bildung
MMSZ	Max Mannheimer Studienzentrum
NS	Nationalsozialismus
o. J.	ohne Jahr
S.	Seite
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
u.a.	unter anderem
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
US	United States (of America)
usw.	und so weiter
Verf.	Verfasserin
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1 Überblick über die relevanten Forschungs- und Handlungsfelder, deren Schnittmenge(n) sowie die adressierte Forschungslücke: Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft

Abb. 2 Verortung der Einzelbeiträge in den verschiedenen Forschungs- und Handlungsfeldern bzw. deren interdisziplinären Schnittmengen

Abb. 3 Grafische Darstellung des Forschungsprojekts *„Holocaust Education and Beyond“*

Abb. 4 Grafischer Überblick über die Ergebnisse: Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft

Tabelle 1 Überblick über die Einzelbeiträge

Tabelle 2 Überblick über die methodischen Zugänge

Teil B

Synopse der kumulativen Dissertation

Die Dissertationsleistung wird kumulativ erbracht und umfasst mehrere publizierte Einzelbeiträge in Fachzeitschriften und Sammelwerken. Die Qualifikationsarbeit wird als *eine* Gesamtforschung dargestellt, bestehend aus fünf theoretischen und empirischen Einzelbeiträgen, welche die beitragsübergreifenden Gesamtforschungsfragen beantworten. Die Vielfalt des Entstehens und der Veröffentlichung der einzelnen Beiträge lässt die innere Kohärenz der Qualifikationsarbeit und -forschung sowie ihrer Argumentation verborgen(er) erscheinen. Die vorliegende Synopse legt diese offen, indem der Zusammenhang der fünf Einzelbeiträge sowie deren Stellung im wissenschaftlichen Kontext im Folgenden dargestellt werden (Teil B): Alle Veröffentlichungen stehen in einem engen Zusammenhang, da sie alle Fragen nach der Gestaltung einer gegenwärtigen Holocaust Education für Erwachsene in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen thematisieren und adressieren.

In der folgenden Synopse wird in Kapitel 1 zunächst eine knappe Hinführung zum Thema vorgenommen, in welcher die Problemstellung und das daraus resultierende Erkenntnisinteresse sowie die Ziele der Arbeit präsentiert werden. Im Anschluss an die Hinführung zum Thema werden die Struktur der kumulativen Dissertation sowie der konkrete Aufbau der Synopse expliziert.
In den Kapiteln 2 bis 4 werden alsdann die theoretischen Grundlegungen des Gesamtforschungsprojekts vorgenommen, bevor in Kapitel 5 die Synthese der theoretischen Bezüge erfolgt. Kapitel 6 umfasst den Forschungsstand sowie das methodische Vorgehen der empirischen Forschung. In den Kapiteln 7 und 8 werden anschließend die zentralen Erkenntnisse der empirischen Einzelstudien zusammenfassend präsentiert. Die Synopse der kumulativen Dissertation schließt dann mit einer Zusammenfassung, Hinweisen auf Implikationen für die Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Forschung sowie einer Reflexion der Stärken und Limitationen der Gesamtforschungsarbeit.
In einem daran anschließenden Teil C werden die für das Promotionsprojekt vorgelegten Veröffentlichungen gelistet und in die vorliegende Arbeit integriert.

1

Einleitung

Problemstellung und Ziele der Arbeit

Ausgangspunkt und Problemstellung

Die Frage nach einer angemessenen Erinnerung in pluralen Gesellschaften ist stark diskutiert. Dabei stellt sich nicht nur die Frage danach, *was* erinnert werden soll, sondern auch *wie* erinnert und *wem* dabei gedacht werden soll. Besonders kontrovers und bisweilen hitzig sind die Aushandlungen rund um die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands und dabei insbesondere an den Holocaust sowie deren Relevanz in der Erinnerungskultur Deutschlands. Die Diskussionen über die Erinnerung an den Holocaust und deren Bedeutung für Gesellschaft und Gemeinschaften werden zum einen im Kontext einer globalisierten Welt und pluraler Gesellschaften geführt, in welchen sich Menschen unterschiedlicher Herkunft, Religion und (Bildungs-)Biografien sowie unterschiedlichen Geschlechts, Alters etc. begegnen, miteinander leben und Gemeinschaft gestalten. Zum anderen finden die Aushandlungen nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Zunahme politisch illiberaler Tendenzen und starker Wahlerfolge einer in Teilen als sicher rechtsextremistisch eingestuften Partei statt, welche eine „erinnerungspolitische Wende um 180 Grad“ fordert (Bernhard 2019).

Es stellt sich die dringliche Frage danach, wie ein Erinnern an nationalsozialistische Verbrechen in einer von Heterogenität geprägten Gesellschaft gestaltet werden und gelingen kann, in der eine Partei mit rassistischen, antisemitischen, antiziganistischen, sexistischen, homophoben, fremden- und queerfeindlichen, sozial exkludierenden sowie geschichtsrevisionistischen Aussagen, Inhalten und Praktiken breiten Rückhalt genießt.

Der notwendige (zivil-)gesellschaftliche Aufschrei bzw. ein nachhaltiger politischer Widerstand in angemessener und erforderlicher Dimension scheint auszubleiben. Denn es scheinen die politischen Ansichten und Vorhaben eben jener Partei mit den Meinungen erheblicher Teile

der Bevölkerung übereinzustimmen (vgl. Zick/Küpper/Mokros 2023), welche dabei gleichzeitig von sich behauptet, die eigene Vergangenheit erfolgreich aufgearbeitet und aus der Geschichte gelernt zu haben. Es scheint jedoch, als hatte ein selbst attestiertes ‚Lernen aus der Vergangenheit' dem Rechtsruck in Deutschland nichts entgegen zu setzen. Gleichzeitig finden all diese kontroversen Debatten im Kontext migrationsgesellschaftlicher und pluraler Verhältnisse statt – ja, sie verschärfen sich im Kontext dieser erheblich.

Die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und die Erinnerung daran findet selbstverständlich nicht nur in deutschen, sondern in zahlreichen internationalen Forschungen (bspw. Levy/Sznaider 2001; Welzer 2007) sowie Bildungsangeboten (bspw. „Facing History and Ourselves", „Echos and Reflections" oder „Unsilence – Hidden Holocaust Stories"), ebenso wie in künstlerischen, literarischen und journalistischen Beiträgen zum Geschichts- und Erinnerungsdiskurs statt (bspw. Spiegelman 1991; Schmitz 2023; die Filme ‚Shoah' (1985) oder ‚Schindlers Liste' (1993)). Trotz der globalen Dimension und des damit zusammenhängenden großen internationalen Interesses am Holocaust und Nationalsozialismus, werden diese doch im Besonderen als zentral für das *deutsche* Selbstverständnis und die politische Kultur *Deutschlands* gesetzt. Daher scheinen die Diskussionen in Deutschland besonders hitzig und konfliktiv. Das Selbstverständnis Deutschlands ist untrennbar mit der Anerkennung der Verantwortung für die historischen Verbrechen verbunden. Das Bekenntnis zur gewaltvollen und problematischen Geschichte sowie zur Verantwortungsübernahme rückt den Holocaust ins Zentrum des (staatlichen) Gedenkens der Bundesrepublik, z.B. in Form des Denkmals für die ermordeten Jüdinnen und Juden Europas in Berlin oder die Rede Angela Merkels im Jahr 2008 vor der israelischen Knesset (Merkel 2008), in welcher sie das Existenzrecht und die Sicherheit Israels zur Staatsräson erklärte.
Eine (selbst-)kritische Erinnerung an die Geschichte wird dann zu einem bundesrepublikanischen „Fundamentalkonsens" (Zimmerer 2023, S. 14). Welche historischen Ereignisse die Erinnerung an ‚die' Geschichte umfasst, wer Teil dieser Geschichte ist, wessen Geschichte(n) als Teil eines Kanons erinnert werden, erinnert werden dürfen und pädagogisch tradiert werden, bleibt Gegenstand erinnerungskultureller und erinnerungspolitischer Diskussionen.

Die vorliegende kumulative Gesamtforschung beschäftigt sich mit diesen Debatten und Fragen. Sie fokussiert dabei auf Bildungs- und Erinnerungsarbeit in der Migrationsgesellschaft.
Deniz Utlu (2018) verdichtet den Diskurs rund um Vergangenheit, Erinnerung, Migration und Zugehörigkeit in der pluralen Gesellschaft Deutschlands. Sein Zitat soll den Ausgangspunkt der Forschungsarbeit darstellen:

> „Wie können Eingewanderte und ihre Nachkommen Teil einer kollektiven Erinnerungskultur sein? Einer Erinnerungskultur, die konstituierend ist für das positive Selbstbild eines Landes, das aus seiner Geschichte gelernt hat, in dem Antisemitismus und Rassismus nicht mehr Gesellschaft strukturieren, ja, nicht einmal mehr vorkommen. Wie könnten nun die ‚Neuen', also all diejenigen, die doch nur gekommen waren, um wieder zu gehen, für die das kollektive Trauma scheinbar nicht gilt, die sich nicht auseinandersetzen mussten mit der Nazigeschichte ihrer Familien – wie sollen diese Teil einer Nation werden können, die sich nun gerade darüber definiert?" (ebd., S. 65)

Utlu spricht in diesem Zitat einige zentrale Fragen und neuralgische Punkte der Debatte rund um Vergangenheit(en), Erinnerung(en) und Erinnerungskultur(en)[1] in der Migrationsgesellschaft an: Er benennt Kontroversen der Kontinuität von Antisemitismus und Rassismus, stellt die Frage nach Zugehörigkeit zu einer kollektiven Gemeinschaft und verweist dabei auf die Trennung zwischen den ‚Neuen' und den Mitgliedern einer deutschen Nation, deren Erinnerungskultur und positives Selbstbild sich aus der Läuterung der (familiären und nationalen) Vergangenheit speist[2]. Utlu legt mit seinen Fragen den symbolischen ‚Finger in die Wunde' einer demokratischen Gesellschaft, die zwar einerseits das Versprechen von Gleichheit und Vielheit macht, es in Form einer Erinnerungsteilhabe und mehrperspektivischen Erinnerns jedoch nicht (gänzlich) einzulösen scheint.

[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." (Lang 2026, S. 299, Einzelbeitrag IV)

[2] Vgl. Kößler und Schmidt (2020): Mit Blick auf den sogenannten Nationalsozialistischen Untergrund (NSU) „zeigt sich unmissverständlich, dass die Erzählung, *wir Deutschen* hätten aus *unserer* Geschichte gelernt und seien nun *geläutert*, eher ein Wunschbild als eine Zustandsbeschreibung darstellt." (ebd., S. 213, Hervorh. i. O.).

Utlus Zitat soll, wenngleich stark verkürzt, doch stellvertretend für den bisweilen hitzig geführten Erinnerungsdiskurs in pluralen Gesellschaften stehen: Es geht um die Frage, wie der Holocaust in einer globalisierten und von Migrationen beeinflussten[3] Welt angemessen erinnert werden kann. Wie können Erinnerung und Erinnerungskultur[4] gestaltet sein, die der Vielfalt von Menschen, Gesellschaft und Welt Rechnung tragen? Wie kann ein Vergegenwärtigen nationalsozialistischer Verbrechen und ein Gedenken der Opfer in einem Deutschland aussehen, das eingebettet ist in ein transnationales Europa und eine globalisierte Welt? Wie kann Erinnerung in einem Deutschland aussehen, das die Verantwortung für die Vergangenheit übernimmt, diese jedoch nicht ausschließlich national fasst, sodass die einen eingeschlossen, die anderen ausgeschlossen werden aus einer Erinnerungs- und Verantwortungsgemeinschaft und dabei Gefahr läuft, zu einer „Ethnisierung der Erinnerung" beizutragen (Ballis 2020, S. 228)? Wie kann eine pluralitätssensible und machtkritische Erinnerungsarbeit *besonders* in der Bildungsarbeit umgesetzt werden und gelingen?

Die vorliegende kumulative Gesamtforschung will sowohl mit ihren theoretischen Bezügen als auch empirischen Analysen einen Beitrag zur Adressierung und Beantwortung dieser Fragen leisten.

[3] Zu Beginn der vorliegenden kumulativen Forschungsarbeit soll festgehalten werden, dass gesellschaftliche Verhältnisse selbstverständlich nicht nur von Migrationsbewegungen beeinflusst oder nur von Migrationen strukturiert werden. Gesellschaftliche Ordnungen werden entlang verschiedener Differenzmerkmale hergestellt und reproduziert. Genannt werden können z.B. *race*, *class*, *gender*, Alter, Bildungsbiografie, Religion, sexuelle Orientierung, Behinderung etc. (vgl. z.B. Brüning/Grewe 2020, S. 316). Gesellschaftliche Vielfalt kann anhand dieser Vergleichsdimensionen (sog. *tertium comparationis*) in den Blick genommen und entlang dieser Differenzordnungen – auch in einer vergleichenden oder intersektionalen Perspektive (vgl. z.B. Winker/Degele 2009; Riegel 2016) – analysiert werden. Wenn im Folgenden davon gesprochen wird, dass Gesellschaft von Migrationen beeinflusst und strukturiert wird, bedeutet dies ausschließlich eine inhaltliche Schwerpunktsetzung im Rahmen der vorliegenden Arbeit und keine Hierarchisierung verschiedener Differenzordnungen. Die Strukturierung gesellschaftlicher Verhältnisse aufgrund anderer Merkmale wird anerkannt und als eine ebenfalls einfließende Größe mitgedacht, wenngleich nicht immer benannt.

[4] Für die Debatte um den nicht unumstrittenen Begriff der *Erinnerungskultur* vgl. Rüsen (2020), der von „Geschichtskultur" spricht. Dieser Terminus „rückt die unterschiedlichen Strategien der wissenschaftlichen Forschung, der künstlerischen Gestaltung, des politischen Machtkampfs, der schulischen und außerschulischen Erziehung, der Freizeitanimation und anderer Prozeduren der öffentlichen historischen Erinnerung so in den Blick, dass sie alle als Ausprägungen einer einzigen mentalen Kraft begriffen werden können. So synthetisiert der Begriff auch Universität, Museum, Schule, Verwaltung, die Massenmedien und andere kulturelle Einrichtungen zum Ensemble von Orten der kollektiven Erinnerung und integriert die Funktionen der Belehrung, der Unterhaltung, der Legitimation, der Kritik, der Ablenkung, der Aufklärung und anderer Erinnerungsmodi in die übergreifende Einheit historischer Erinnerung." (ebd., S. 17) Auch wenn in der vorliegenden kumulativen Gesamtforschung die Komplexität und Weite des Forschungsfeldes zu Bildung über den Holocaust und Nationalsozialismus, Erinnerung und Vergangenheit(-skonstruktionen) stets mitgedacht werden, welche durch den Begriff des „Geschichtsbewusstseins" nach Rüsen (2020) abgedeckt werden, bedient sich die vorliegende Arbeit dennoch des Begriffs der ‚*Erinnerungs*kultur', weil dieser in der wissenschaftlichen und pädagogischen Praxis vermehrt zur Anwendung kommt und die vorliegende Forschung damit anschlussfähiger macht. Gemeint ist dabei jedoch nicht, dass es *eine* abgeschlossene Erinnerungs*kultur* gäbe, sondern dass Erinnerung sich in Form von vielfältigen kulturellen und sozialen Praktiken manifestiert.

Grundannahmen und Grundbegriffe der kumulativen Gesamtforschung

(1) Das Forschungsprojekt versteht *Bildungseinrichtungen* als zentrale Orte der Aus- und Verhandlung von Vergangenheiten und Erinnerungen. Es blickt dabei schwerpunktmäßig auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung, denn in ihren Angeboten trägt diese zur Tradierung und (Re-)Produktion von Erinnerungen und Erinnerungskulturen bei. Es geht davon aus, dass Bildungseinrichtungen in ihrer pädagogischen Praxis einen Beitrag zur Vergegenwärtigung von Vergangenheit(en) und zur Gestaltung von Gegenwart leisten und dabei Räume für Zukunftshoffnungen und -perspektiven gestalten (vgl. weiter Kapitel 2, 3 und 5).

(2) Das Forschungsprojekt geht gleichfalls von einer *migrationsgesellschaftlichen Normalität* aus. Migrationsbewegungen sind menschliche Handlungsformen. Sie werden verstanden als „bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung" (Mecheril 2016, S. 9). Durch Bewegungen über räumliche, zeitliche und soziale Grenzen hinweg wird „neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge eingebracht und diese entsprechend neu gestaltet, modernisiert und renoviert" (ebd.). Diese neuen sozialen Zusammenhänge beeinflussen die Konstruktion und (Re-)Produktion von individuellen und kollektiven Erinnerungen. Geschichten und Erzählungen, die sich mit ihren oder durch ihre Träger:innen über Grenzen hinweg bewegen[5], haben wiederum Einfluss auf die Gestalt tradierter Erinnerungs- und Gedächtniszusammenhänge in sozialen Gemeinschaften. Erinnerungen sowie Erinnerungskulturen sind dynamisch sowie plural und werden u.a. in (Erwachsenen-)Bildungskontexten stetig beeinflusst und verändert (vgl. Kapitel 4 und 5).

(3) Diese Prozesshaftigkeit von Erinnerung(en) (vgl. Kapitel 2) verweist ebenso auf die Prozesshaftigkeit von *Gemeinschaft*. Gemeinschaft – im Vorliegenden als Erinnerungsgemeinschaft gedacht – wird in Anlehnung an Tönnies (2012; 1887) als eine Sozialform verstanden, die es in einer als krisenhaft empfundenen Welt der schwindenden Normen und Traditionen sowie der Individualisierung herzustellen gilt. Gemeinschaft als hergestellte und eingelebte kollektive Existenz ist verbunden mit den Idealen des sozialen Zusammenhalts, Kohäsion und gegenseitiger Fürsorge. Dabei ist Gemeinschaft kein räumlich bestimmbarer Modus, sondern ein

[5] Erll (2011) unterscheidet die Bewegung von Erinnerung in fünf Dimensionen, von welchen tatsächlich wandernde Menschen als Träger:innen von Geschichte(n) und Erinnerung(en) nur eine ist: (1) Menschen bzw. Erinnerungs-Akteur:innen, die Erinnerung als Migrant:innen oder Tourist:innen mitnehmen; (2) Medien, durch welche Texte und Objekte in verschiedenen, z.B. digitalen Medienkulturen bewegt werden; (3) Inhalte als dynamische Bilder und Geschichte(n) über Vergangenheit(en); (4) Formen im Sinne verdichteter Inhalte wie spezifische Narrative und Topoi, bspw. der Imperativ „Nie Wieder!" und (5) Praktiken, also wandernde bzw. sich wandelnde Rituale (vgl. ebd., S. 12–14). Die vorliegende Arbeit folgt den Ausführungen Erlls und versteht Bewegungen von Erinnerung(en) in dieser Mehrdimensionalität.

normativ aufgeladener Begriff, der vor dem Hintergrund der „Erfahrungen einer desintegrierenden und individualisierenden modernen Gesellschaft“ (Delitz 2019, S. 327) darauf verweist, dass Gemeinschaft einerseits eine von Verlust bedrohte Form kollektiver Existenz und andererseits eine anzustrebende soziale und politische Utopie ist (vgl. ebd., S. 326ff.). Gemeinschaft wird – mitsamt und trotz ihrer Bedrohlichkeiten und Ambivalenzen (vgl. ebd., S. 336) – als eine soziale Form angestrebt und durch Vergemeinschaftungsprozesse hergestellt, z.B. in Form von Konstruktionen gemeinsamer Erinnerungen, welche Zusammenhalt stiften sollen in einer pluralen Gesellschaft.

(4) Das kumulative Forschungsprojekt geht folglich von einer Pluralisierung bzw. *Pluralität* von Lebensformen und -stilen, Wissens- und Handlungsformen sowie gesellschaftlichen Verhältnissen aus. Pluralität wird dabei als ein Ideal gesetzt, meint dabei jedoch keine gänzliche Offenheit oder gar Beliebigkeit. Pluralität wird in Anlehnung an den Begriff der Heterogenität (vgl. Walgenbach 2014, S. 51) in erste Linie in einer deskriptiven Weise als ‚Unterschied‘ bzw. ‚Unterschiedlichkeit‘ und plural als ‚unterschiedlich‘ verstanden. Deskriptive Unterschiede können sowohl auf einer individuellen Ebene (individuelle Persönlichkeitsmerkmale) als auch auf einer sozialen und gesellschaftlichen Ebene verortet werden (Verschiedenheit in Hinblick auf Lebensstile, Sprache, Religion, Traditionen etc.) (vgl. ebd.). Fokussiert wird in der vorliegenden kumulativen Forschungsarbeit auf individuelle, soziale und gesellschaftliche Unterschiede, die mit Migration(-sbewegungen) in Zusammenhang stehen. Unterschiede können darüber hinaus in soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen umschlagen (vgl. ebd., S. 36), sodass der Begriff der Pluralität ebenso eine ungleichheitskritische Bedeutungsdimension enthält. Der Begriff der Pluralität markiert demgemäß auch soziale Ungleichheiten entlang von Differenzmarkern wie bspw. *race*, *class* und *gender*. Zentral für die vorliegende Arbeit jedoch ist die grundlegende Anerkennung von Unterschiedlichkeit in einem deskriptiven, aber auch von Pluralität in einem normativen Sinne. Hier folgt die Arbeit den Ausführungen Prengels (2022), die in der Anerkennung von Pluralität eine grundlegende ethische Orientierung für das pädagogische Handeln ausmacht (vgl. ebd., S. 36): Eine pluralitätsanerkennende und universalistische Pädagogik ist dem ethischen Ziel der Anerkennung *aller* Menschen in ihrer universellen Menschenwürde verpflichtet (vgl. ebd., Hervorh. i. O.). Prengel folgend steht Pluralität einem gemeinsamen Ethos im unterschiedlichen pädagogischen Handeln nicht entgegen, denn es „geht um das zentrale Motiv der Menschenrechte: um die gleiche Freiheit.“ (ebd.) Die Entstehung von Freiräumen zur Entfaltung vielfältiger Lebens- und Denkweisen ist nach Prengel dann

möglich, wenn Menschen sich „wechselseitig als gleichberechtigte, freie Menschen anerkennen“ (ebd.). Diesem ethischen Grundsatz ist ebenso die vorliegenden Gesamtforschung verpflichtet[6].

Prengels Ausführungen mit Blick auf das pädagogische Handeln sind zudem anschlussfähig an die Arbeiten Arendts (1993) in Hinblick auf politisches Handeln bzw. Politik. Arendt geht davon aus, dass „Politik […] auf der Pluralität von Menschen“ (ebd., S. 9) beruhe. Die Politik sei ein „Zusammen- und Miteinander-Sein der Verschiedenen“ (ebd.). Die Verschiedenheit zeige sich darin, dass jeder Mensch für sich einzigartig sei (vgl. Köhler 2023, S. 63) und über einen individuellen Kern verfüge, welcher jeden Menschen von anderen Menschen unterscheide (vgl. Gloe/Oeftering 2020, S. 89). Pluralität sei damit – der Interpretation Arendts Ausführungen durch Köhler (2023) folgend – die Grundbedingung des politischen Handelns und Sprechens (ebd., S. 63).

(5) Für die Erinnerungs- und Bildungsforschung ist die *Erwachsenenbildung* in zweifacher Hinsicht interessant: (a) zum einen, weil sie – neben anderen pädagogischen Feldern, wie der schulischen Bildung, aber auch der Wissenschaft und Kultur – eine der gesellschaftlichen Sphären ist, in welcher verschiedene Erinnerungen sowie die Beschaffenheit und (Neu-)Ausrichtung von Erinnerungspraktiken im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse diskutiert werden. Das Forschungsprojekt geht somit von einer Erwachsenenbildung aus, welche jenseits curricular festgelegter Programmatiken oftmals schneller und flexibler auf gesellschaftliche Diskurse reagieren und diese öffentlich mitgestalten kann, sodass sie der Realität einer von Migrationen beeinflussten Erinnerungslandschaft im Besonderen und Gesellschaft im Allgemeinen gerecht werden kann. Die Erwachsenenbildung setzt dabei – in aller Regel – die Eigenständigkeit (vgl. Arnold 1996, S. 133) und Freiwilligkeit zur Teilnahme ihrer Adressat:innen in den Mittelpunkt ihres Selbstverständnisses (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 69) (vgl. weiter Kapitel 3 und kritisch dazu Kapitel 8). Sie geht grundsätzlich davon aus, dass ihre Teilnehmer:innen aufgrund einer – wie Tietgens (1986) es formuliert – didaktischen Selbstwahl im Rahmen von „Spielräumen für Wahlen, für Entscheidungen und Unterlassungen“ (ebd., S. 110)

[6] Zur kritischen Reflexion der ‚Kehrseite‘ pluraler Denk- und Lebensweisen sowie zur Reflexion der Kritik an Pluralität im Sinne einer Unverbindlichkeit, Beliebigkeit, Willkür und Gleichgültigkeit auch gegenüber undemokratischen und menschenverachtenden Denktraditionen vgl. Prengel (2022, S. 36f.); ebenso sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass in den Ausführungen Prengels (2022) macht- und herrschaftskritische Reflexionen fehlen, sodass Ungleichheitsverhältnisse aus dem Blick geraten. Eine solche kritische Reflexion könnte und würde die Idee der gleichen Freiheit *aller* Menschen bzw. gleichberechtigter Möglichkeiten zur Teilhabe an Bildung, Erinnerung, gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen etc. kritisch infrage stellen.

ihre Angebote wahrnehmen, bspw. zur historisch-politischen Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus[7]. (b) Zum anderen ist die Erwachsenenbildung aufgrund ihres Gegenstands für die Forschung interessant: der:dem Erwachsenen als Adressat:in (historisch-)politischer Bildung. Die:Der Erwachsene konstituiert sich – den bildungswissenschaftlichen Theoretisierungen Wolfs (2021) folgend – in ihrem:seinem Gewordensein. Sie:Er ist ein:e Werdende:r und ein:e Gewordene:r (vgl. Wolf 2021, S. 5). Erwachsensein ist damit ein „Zustand des Werdens, also ein Prozess" (ebd., S. 3) und kann als Konstrukt verstanden werden (ebd., S. 8). Erwachsensein zeichnet sich zum einen durch (geschlechtliche) Reife, (juristische) Mündigkeit, (ethische) Verantwortung und die Fähigkeit des Individuums zur Sozialität und Autonomie aus (vgl. ebd., z.B. S. 185). Zum anderen ist der:dem Erwachsenen die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, zur Transformation sowie zum sinnstiftenden und sinnhaften Handeln in einer dynamischen und sich wandelnden Gesellschaft inhärent (vgl. ebd., S. 4f.). Die:Der Erwachsene ist – ihrem:seinem Erwachsensein entsprechend – zur Übernahme von politischer Verantwortung fähig und berechtigt (ebd., S 31). Sie:Er gilt demgemäß als relevante:r und ebenso zentrale:r Adressat:in (historisch-)politischer Bildung, wird doch die:der Erwachsene im Besonderen – und in Abgrenzung zu Jugendlichen – als (bereits) politisch verantwortungsvoll und verantwortlich skizziert (vgl. ebd.)[8]. Das kumulative Forschungsprojekt beschäftigt sich demzufolge mit historisch-politischer Bildungs- und Erinnerungsarbeit für Erwachsene zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus, welche sowohl die Pluralität ihrer erwachsenen Teilnehmer:innen als auch der Gesellschaft in den Blick nimmt (vgl. weiter Kapitel 3).

(6) In Konsequenz des Interesses am Feld der Erwachsenenbildung, geht die vorliegende kumulative Forschung folglich von einem *Bildungsbegriff* aus, welcher die Lern- und Bildungsprozesse erwachsener Subjekte im Besonderen zu fassen versucht. Ohne auf die mannigfaltigen Begriffsbestimmungen des komplexen Prozesses der Bildung durch verschiedene Denktraditionen eingehen zu können, wird der vorliegenden Forschungsarbeit eine breite Definition von

[7] Das Untersuchungsfeld der kumulativen Forschungsarbeit lässt sich demgemäß – den Ausführungen im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970 folgend – als Erwachsenen- und Weiterbildung beschreiben, welche als „notwendige und lebenslange Ergänzung aller Erstausbildung definiert [wird], als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197).

[8] Vgl. Wolfs (2021) auch kritische Anmerkungen zur Verknüpfung von politischer Verantwortungsübernahme und Erwachsensein. Sie kritisiert „das immanente Menschenbild der […] politischen Verfassung, nach dem nur der Erwachsene zur Teilhabe an der Demokratie berechtigt ist, da schließlich nur ihm Mündigkeit zugesprochen wird. Wenn es im Grundgesetz heißt, dass alle Gewalt vom Volke ausgeht, so rekrutiert sich dieses Volk offenbar einzig und allein aus Erwachsenen. Der politische Erwachsenenstatus verkörpert also zugleich ein vom Mündigkeitsbegriff abgeleitetes Herrschaftsverhältnis. Bedenklich ist dabei, dass so auch der Begriff der Verantwortung innerhalb dieser Praxis als Herrschaftsinstrument interpretierbar wird, da er zur logischen Legitimation von Machtverhältnissen dient." (ebd., S. 31)

Bildung vorangestellt und zugrunde gelegt. Die Bildung der:des Erwachsenen wird – Tietgens (1986) folgend – verstanden als die „*Arbeit des Menschen an sich selbst* in der Auseinandersetzung mit einer unabgeschlossenen Welt“ (ebd., S. 14, Hervor. i. O.). Der Bildungsprozess Erwachsener ist eine Suchbewegung, eine Entdeckung von Neuem, eine Störung der „Eindeutigkeit von Perspektiven“ (ebd., S. 9) und das Aufbrechen des „zwangsläufigen lebensgeschichtlichen Prozesses der Verengung“ (ebd.) (vgl. weiter Kapitel 2 und 3). Des Weiteren liegt der kumulativen Forschungsarbeit ein Bildungsverständnis zugrunde, welches davon ausgeht, dass dem Bildungsprozess ein transformatives Potenzial inhärent ist (vgl. Hoggan 2016a; Mezirow 1991; vgl. weiter Kapitel 5).

(7) Trotz des Potenzials einer historisch-politischen Erwachsenenbildung, Räumen für plurale Erinnerungen zu öffnen, war die erwachsenenbildnerische Praxis zu Holocaust und Nationalsozialismus – also *Holocaust Education* (siehe zum Begriff weiter Kapitel 2) – bislang nicht Gegenstand systematischer Untersuchungen der Bildungs- und Migrationsforschung. Während es zahlreiche Forschungen zur Vermittlung des Holocaust in schulischer und außerschulischer Bildung im Kontext von Einwanderung und der Pluralisierung von Gesellschaft gibt, bleibt das Feld der Holocaust Education für erwachsene Adressat:innen in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Migrationsforschung unterberücksichtigt. Die Frage, wie sich Holocaust Education explizit für Erwachsene in pluralen Gesellschaften gestaltet, ist bislang nicht umfassend beantwortet. Dies stellt sich vor dem Hintergrund großer Wissenslücken bzgl. des Holocaust einerseits (vgl. z.B. Claims Conference 2025; Papendick et al. 2022, S. 15) und eines enormen Beharrungsvermögens antisemitischer und rassistischer Ansichten und Einstellungen bei Erwachsenen andererseits (vgl. Zick/Küpper 2021) als problematisch dar, hat doch auch die historisch-politische Erwachsenenbildung einen zentralen Auftrag in der Stärkung demokratischer Verhältnisse und damit der Bekämpfung antidemokratischer Strömungen durch die Vermittlung historischen Wissens für Erwachsene (vgl. weiter Kapitel 2 bis 9).

Forschungsfrage und Ziele der Arbeit

Vor dem Hintergrund dieses Desiderats, zielt das kumulative Forschungsprojekt auf die Untersuchung von Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft ab. Das kumulative Gesamtforschungsprojekt analysiert, wie sich Bildungsangebote zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse gestalten. Dies erfolgt mittels zweier Zugänge: Zum einen wird die Perspektive von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und zum anderen die Perspektive von Erwachsenenbildungsteilnehmer:innen erforscht.

Ausgangspunkte der Forschung sind die Thesen, dass es (1) zum einen eine Diskrepanz zwischen der Quantität und Relevanz der historisch-politischen Erwachsenenbildung zu Holocaust, Nationalsozialismus und Antisemitismus und deren Erforschung gibt; und dass (2) zum anderen ein Missverhältnis zwischen der migrationsgesellschaftlichen Realität und der politischen wie pädagogischen Repräsentation verschiedener Vergangenheiten und Erinnerungen in der Bildungsarbeit besteht. Um sich den Thesen anzunähern, nutzt die vorliegende kumulative Gesamtforschung u.a. die Arbeiten von Wimmer und Glick Schiller (2003) zum „methodologischen Nationalismus" als Analyseperspektive (vgl. Kapitel 4). Die Perspektive des methodologischen Nationalismus erlaubt es, auf die Angebotslandschaft zu Holocaust Education zu blicken und zu erkunden, wo vermeintlich natürliche bzw. naturalisierte nationalstaatliche Grenzziehungen (vgl. ebd., S. 578) im Erinnern vorgenommen werden. Konkret meint dies, dass die Forschungsarbeit davon ausgeht, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen (1) verschiedene Erinnerungen in der Breite nicht berücksichtigen, (2) Erinnerung eindimensional oder monoperspektivisch – also meist nationalstaatlich strukturiert – konzipieren; und weiter, dass sie (3) in der Forderung einer Integration ‚anderer' Geschichten in die Erinnerungskultur methodologisch nationalistisch argumentieren und dabei (4) migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, aktuelle Migrationsdynamiken und damit verbundene Pluralisierungsprozesse nicht umfänglich einbeziehen.

Die kumulative Forschungsarbeit widmet sich dieser (angenommenen) Leerstellen und beforscht Perspektiven in der historisch-politischen Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus in der Migrationsgesellschaft. Sie stellt die Frage nach der (Neu-)Gestaltung der Holocaust Education im Rahmen der Erwachsenenbildung, die der Pluralität der Menschen, ihren Erfahrungen, Geschichten, Vergangenheiten und Narrativen in der Migrationsgesellschaft – mehr als bisher – Rechnung trägt.

Die Kernfrage der Untersuchung lautet daher: Wie gestaltet sich historisch-politische Bildung zu den Themen Holocaust, nationalsozialistische Vergangenheit und Antisemitismus in der Erwachsenenbildung derzeit aus der Perspektive von Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihren Teilnehmer:innen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse?

Um diese Kernfrage beantworten zu können, wurde sie in verschiedene Teilfragen unterteilt, die sich im Laufe des Forschungsprozesses immer weiter konkretisiert haben und in verschiedenen Einzelbeiträgen adressiert wurden:

- Welche Relevanz besitzen Erinnerung und Erinnerungskulturen in pluralen, von Migrationen geprägten Gesellschaften? (Einzelbeitrag III)
- Wie sind die Themen Migration, Erinnerung und Zugehörigkeit in Settings der historisch-politischen Bildung miteinander verwoben? (Einzelbeitrag II, III)
- Wie zeigt sich die Angebotslandschaft historisch-politischer Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus aus der Perspektive von Erwachsenenbildungseinrichtungen? Inwiefern tragen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Pluralität von Geschichte(n), Vergangenheit(en) und Narrativen ihrer Adressat:innen im Kontext einer modernen Migrationsgesellschaft Rechnung? (Einzelbeitrag IV)
- Wie gestaltet sich die Vermittlungs- und Lehr-Lern-Situation mit Blick auf die Heterogenität von Teilnehmer:innen am Beispiel eines Orientierungskurses des BAMF? (Einzelbeitrag V)
    - Welche Geschichte(n) werden jenseits einer „deutsche[n] Geschichte“ (BAMF 2017, S. 33) vergegenwärtigt? Welche Geschichten kommen zur Sprache? Wer partizipiert, wer verhandelt und entscheidet darüber?
- Und in welchem Verhältnis stehen vorhandenes historisches Wissen, diskursive Vergegenwärtigungspraktiken und die Aushandlung von Zugehörigkeit zu einer (Erinnerungs-)Gemeinschaft? (Einzelbeitrag V)

Die Erörterung und Beantwortung dieser Fragen sowie die anschließende Aus- und Bewertung der Ergebnisse sind Anliegen und Aufgabe der kumulativen Gesamtforschungsarbeit. Sie verfolgt konkret folgende Ziele:

(1) Sie gibt einen Überblick über erwachsenenbildnerische Angebote zu Holocaust Education, in welchen die Pluralität von Erinnerungen und Gesellschaft thematisiert werden. Sie zeigt auf, welche Potenziale und Herausforderungen in der Bildungsarbeit deutlich werden, wenn Mehrperspektivität auf Vergangenheit und Erinnerung benannt und thematisiert wird.
(2) Die Arbeit beleuchtet die Perspektiven von (migrantischen) Teilnehmer:innen der Holocaust Education auf Vergangenheit(en) und Erinnerungen mittels der Analyse einer spezifischen Lehr-Lern-Situation. Sie verdeutlicht den Zusammenhang zwischen der Vergegenwärtigung von Vergangenem und der Konstruktion von Zugehörigkeit(en) zu einer (Erinnerungs-)Gemeinschaft.

(3) Sie erkundet die erwachsenenbildnerische Praxis als Aus- und Verhandlungsort verschiedener Vergangenheiten und pluraler Erinnerungen. Sie systematisiert die Befunde und formuliert Implikationen für das Feld der erwachsenenbildnerischen Holocaust Education und deren Erforschung.

Das Gesamtforschungsprojekt bedient sich eines qualitativen Forschungsdesigns und nutzt verschiedene Methoden der empirischen Sozialforschung, um die Forschungsleitfrage zu beantworten. Dabei spielen unterschiedliche methodische Zugänge eine Rolle: Zum einen wurde für die Entwicklung des Überblicks über die Angebotslandschaft eine Dokumenten- bzw. Programmanalyse durchgeführt. Die systematisch ausgewählten Dokumente von Erwachsenenbildungseinrichtungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Einzelbeitrag IV). Zum anderen nutzte das Forschungsprojekt die teilnehmende Beobachtung sowie das Verfahren der Gruppendiskussion, um das Lehr-Lern-Setting in der Holocaust Education am Beispiel eines Orientierungskurses des BAMF zu untersuchen. Auch hier bediente sich das Projekt einer inhaltsanalytischen Auswertungsmethode (Einzelbeitrag V) (vgl. für das methodische Vorgehen Kapitel 6).

Struktur der kumulativen Qualifikationsarbeit

Die bisherigen Ausführungen zum Anliegen des kumulativen Forschungsprojekts sowie zur Problemstellung zeigen, dass das Projekt ein komplexes Forschungsfeld in den Blick nimmt. Um verschiedene Aspekte dieses vielschichtigen Feldes in den Blick nehmen zu können und ihnen in der Adressierung gerecht werden zu können, wird die Form einer kumulativen Dissertationsleistung gewählt. Daher wurden mehrere Einzelbeiträge in Form von theoretischen sowie empirischen Einzelstudien erbracht.

Obschon die theoretische Grundlegung sowie die Darlegung der empirischen Ergebnisse im Rahmen von fünf Einzelbeiträgen präsentiert sind, tragen alle Artikel und Aufsätze der kumulativen Forschungsarbeit zur Beantwortung der oben beschriebenen zentralen Forschungsfrage bei. Jeder Beitrag nimmt dazu eine andere Perspektive ein und Schwerpunktsetzung vor. Die einzelnen Abhandlungen stellen keine voneinander unabhängigen Forschungsarbeiten dar, sondern beleuchten aus unterschiedlichen Blickwinkeln denselben Forschungsgegenstand der Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft. Der Forschungsarbeit liegt demgemäß eine ganzheitliche Vorgehensweise zugrunde, welche sich in der Veröffentlichung

der fünf Einzelbeiträge zeigt (vgl. Teil C). Der in der Synopse verwendete Begriff der Einzelbeiträge oder Einzelstudien verweist daher nicht auf losgelöste Forschungsarbeiten, sondern auf die Thematisierung desselben Gegenstands aus verschiedenen Perspektiven.

Die Ausführungen oben machen deutlich, dass die Forschungsarbeit an der Schnittstelle von (Erwachsenen-)Bildungs-, Migrations- und Erinnerungsforschung sowie Forschung zu Holocaust Education angesiedelt ist. Dies macht ein Heranziehen verschiedener theoretischer Perspektiven sowie die Betrachtung unterschiedlicher thematischer Felder notwendig (vgl. Abbildung 1, S. 31). Die Einzelbeiträge sind daher als interdisziplinäre Studien angelegt, die sowohl bildungs- und erziehungswissenschaftliche als auch soziologische, geschichts- und politikwissenschaftliche sowie geschichts- und politikdidaktische[9] Zugänge integrieren. Eine solche Mehrperspektivität auf den Forschungsgegenstand der Holocaust Education für Erwachsene soll eine eindimensionale Betrachtung desselben verhindern und gleichzeitig eine Analyse ermöglichen, die der Komplexität und Interdisziplinarität der erziehungswissenschaftlichen Erinnerungs- und Migrationsforschung Rechnung trägt.
Obschon die kumulative Gesamtforschung als interdisziplinäre Forschung angelegt ist, ist sie disziplinär vornehmlich in der Erziehungswissenschaft bzw. konkreter: der Erwachsenenbildung verortet. Die Verortung der Forschung in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung hat Konsequenzen für deren theoretische Fundierung. Die Erwachsenenbildung ist als eine Handlungswissenschaft konstituiert, welche ihre – Kade (1997) folgend – wissenschaftliche Identität vornehmlich über ihre Wirkungs*absichten* definiert (vgl. ebd., S. 302; Hervorh. d. Verf.). In den Versuchen der theoretischen Grundlegung der Erwachsenenbildung gehen – so argumentiert Wittpoth (2009) – analysierend-beschreibende und normative Aspekte ineinander über und vermischen sich (vgl. ebd., S. 37). Der Schwerpunkt liege aber eher auf dem programmatisch-normativen Aspekt, sodass Theorien der Erwachsenenbildung eher Aussagen umfassen, „in denen begründet wird, welche Aufgabe die Erwachsenenbildung übernehmen *soll*“ (Weinberg 1990, S. 85; Hervorh. d. Verf.). Die ausschließliche Formulierung von ‚Sollsätzen‘ wiederum kritisiert Nuissl (2000) und betont, dass eine schlüssige Theorie auch pädagogische Wirklich-

[9] Vgl. den Hinweis zur Interdisziplinarität allein in der Geschichtsdidaktik von Pohl (2015): „Wie schon die Vielfalt der Bezugswissenschaften zeigt, lässt sich die Politikdidaktik nicht als Teilgebiet der Politikwissenschaft verstehen. […]. Politikdidaktik ist also – so muss man resümieren – eine eigenständige interdisziplinäre Wissenschaft im Fünfeck zwischen Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie, Erziehungswissenschaften und Psychologie.“ (ebd., S. 172) Dies verdeutlicht die Mehrperspektivität der vorliegenden Forschung – innerhalb und zwischen den genannten Disziplinen.

keit erklären würde (vgl. ebd., S. 142). Als Mittlerin zwischen einer ausschließlich programmatisch-normativ oder analytisch-beobachtenden Theorie der Erwachsenenbildung legt Siebert (2011) einen Vorschlag vor, der erwachsenenpädagogische Theorien als Theorien mittlerer Reichweite fasst (vgl. ebd., S. 18). Siebert (2011) folgend orientieren sich Theorien der Erwachsenenbildung „an Konzeptionen und Aufgaben der institutionalisierten Bildungspraxis, [sie] versuchen diese mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erklären und zu problematisieren und dadurch bildungspraktisches Handeln anzuregen und zu begründen“ (ebd.). Erwachsenenpädagogische Theorien versuchen somit zu erklären, wie die Praxis *ist*, und zu benennen, wie sie *sein soll*. Demzufolge dürfen, sollen und müssen erwachsenenpädagogische Theorien als Theorien einer Handlungswissenschaft ‚Sollsätze‘ formulieren sowie „Thesen und Hypothesen zu den Handlungsfeldern – z.B. der Didaktik und Methodik – formulieren“ (ebd., S. 19).
Die oben benannte Mehrperspektivität auf den Forschungsgegenstand der Holocaust Education für Erwachsene birgt jedoch auch eine Herausforderung: Die Absicht der Integration verschiedener thematischer, theoretischer und disziplinärer Perspektiven kann zur Folge haben, dass die Darstellungen der Komplexitäten der einzelnen Forschungsfelder in verschiedenen Disziplinen reduziert werden muss. Geleistet werden kann daher keine umfassende Darstellung einzelner Diskurse, sondern eine Synthese verschiedener thematischer und theoretischer Perspektiven an der Schnittstelle der für die vorliegende Arbeit relevanten Forschungsfelder.
Abbildung 1 (vgl. S. 31) verdeutlicht die Zusammenhänge und Schnittpunkte der verschiedenen Forschungsfelder. Ebenso gelistet sind mögliche thematische Schwerpunktsetzungen in den jeweiligen Schnittfeldern, welche jedoch nicht alle in der Gesamtforschung in den Blick genommen werden. Die Nennung möglicher thematischer Bezüge soll die Breite und Vielfalt des Forschungsfeldes verdeutlichen. Das Interesse der vorliegenden kumulativen Gesamtforschung gilt dem Schnittfeld der vier Handlungs- und Forschungsfelder sowie der dort identifizierten Forschungslücke und wird mittels des grünen Punkts markiert: Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft.
Konkret verortet werden kann die Studie innerhalb von vier disziplinär und thematisch strukturierten Forschungs- und Handlungsfeldern: Aus einer Perspektive heraus, (1) welche von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen ausgeht, beschäftigt sich das erziehungswissenschaftlich eingebettete Forschungsprojekt mit (2) Holocaust Education und (3) Erinnerungsarbeit (4) im Rahmen der Erwachsenenbildung als einem pädagogischen Handlungs- und wissenschaftlichen Forschungsfeld. Dabei nähert es sich der Frage nach der Gestaltung von Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft aus zweierlei Perspektiven: zum einen aus der Perspektive der erwachsenen Teilnehmer:innen, zum anderen aus der Perspektive der

Anbieter:innen von Bildungsprogrammen zu Holocaust und Nationalsozialismus (vgl. Kapitel 6 sowie 9 für weitere Reflexionen zum methodischen Zugang zum Forschungsfeld; vgl. Abbildung 3 zur grafischen Darstellung des kumulativen Forschungsprojekts, S. 35). Diese Annäherung an den Gegenstand gelingt nicht durch das ‚Anlegen' einer einzelnen Theorie, sondern durch die Entwicklung und Synthese einer mehrperspektivischen theoretischen Rahmung, innerhalb derer Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft verortet werden kann (vgl. dazu Kapitel 5).
Ziel ist es nicht, eine erschöpfende Rekonstruktion der umfassenden theoretischen Betrachtungen und empirischen Forschungen in den genannten Forschungsfeldern zu leisten. Vielmehr wird ein Schwerpunkt auf diejenigen theoretischen Ansätze gelegt, die in den vergangenen Jahren im Zentrum der Forschungsarbeit standen und dafür fruchtbar gemacht werden konnten. Dies bedeutet, dass einige Aspekte der sich überlappenden Forschungsfelder herausgegriffen und schwerpunktmäßig näher betrachtet werden, während andere weniger berücksichtigt bleiben.

Die Einzelbeiträge, die theoretisch und empirisch fundiert verschiedene Teilaspekte der kumulativen Gesamtforschung thematisieren bzw. Fragen beantworten, können in den verschiedenen disziplinären und thematischen Felder sowie an deren Schnittstellen verortet werden. Die einzelnen Veröffentlichungen erschließen in ihrer Gesamtheit ein vielfältiges Forschungsfeld und liefern Erkenntnisse zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursfeldern: (1) Politische Bildung in der Erwachsenenbildung (Einzelbeitrag I), (2) Migration und (Erwachsenen-)Bildung (Einzelbeitrag II) sowie (3) Erinnerung(-skulturen) und Bildung zu Holocaust in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen (Einzelbeiträge III, IV und V). In Abbildung 2 (vgl. S. 32) wird die Verortung der Einzelbeiträge innerhalb der Forschungsfelder sowie in deren Schnittmengen veranschaulicht.

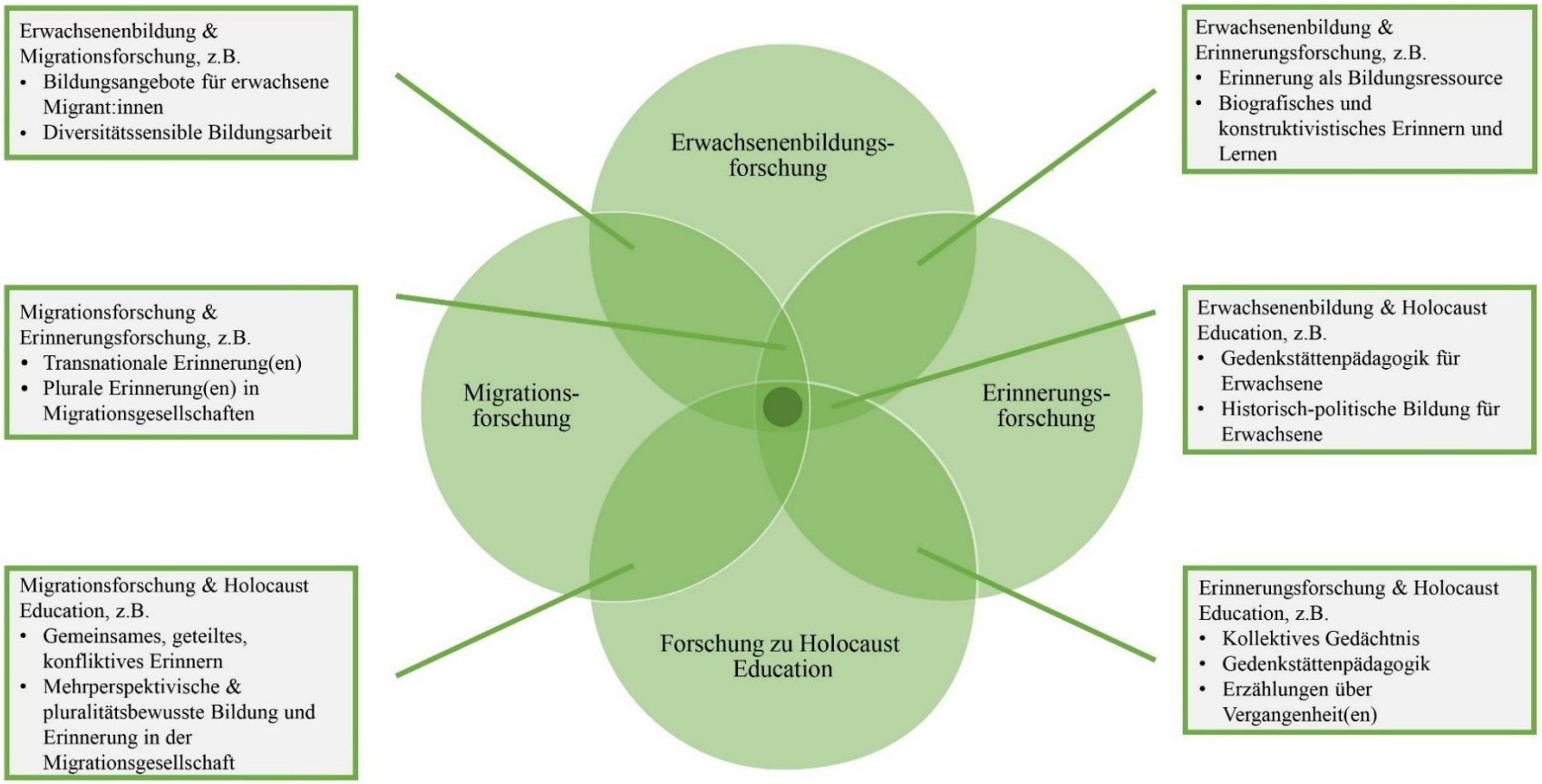


Abbildung 1: Überblick über die relevanten Forschungs- und Handlungsfelder, deren Schnittmenge(n) sowie die adressierte Forschungslücke: Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft (Darstellung: Verf.)

Die Darstellung weist die Verortung der folgenden fünf Einzelbeiträge aus:

- I: *Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung*.
- II: *Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society*.
- III: *Learning Beyond the Obvious: Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society*.
- IV: *Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung*.
- V: *Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society*.

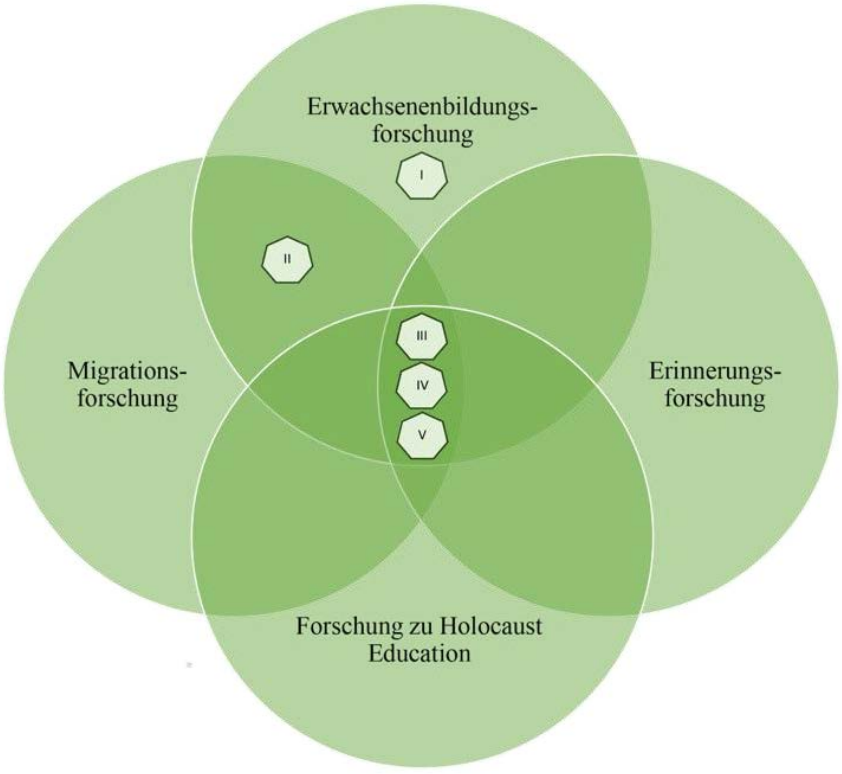


Abbildung 2: Verortung der Einzelbeiträge in den verschiedenen Forschungs- und Handlungsfeldern bzw. deren interdisziplinären Schnittmengen (Darstellung: Verf.)

In Tabelle 1 (vgl. S. 34) wird der Umfang der kumulativen Dissertationsleistung überblicksartig dargestellt. Die Tabelle gibt Aufschluss über den Ort sowie die Art der Veröffentlichung, welche theoretischen Bezüge und thematischen Schwerpunktsetzungen vorgenommen wurden,

welchen Status die Veröffentlichung besitzt und in welcher Form der Autorenschaft der jeweilige Einzelbeitrag publiziert wurde. In den Kapiteln 3 bis 8 wird auf die Verortung der einzelnen Veröffentlichungen im Gesamtprojekt eingegangen.

Teile der Einzelbeiträge sind in englischer Sprache verfasst, um sie einem internationalen Publikum zugänglich zu machen. Zum einen existiert ein weites Feld der Forschung zu Holocaust Education im englischsprachigen Raum bzw. in englischer Sprache, zum anderen unterliegen sowohl Forschung zum Thema Holocaust Education als auch Praktiken des Erinnerns Tendenzen einer Transnationalisierung. Nationalstaatliche Orientierungsrahmen in der Thematisierung des Holocaust und Nationalsozialismus in der Erinnerungs- und Bildungsarbeit werden geweitet oder aufgehoben, inter- und transnationale (vergleichende) Perspektiven in Forschung und Lehre nehmen zu (vgl. z.B. Levy/Sznaider 2001; Kübler 2012; Müller et al. 2015; Özyürek 2023). Das Promotionsprojekt trägt mit der Adressierung internationaler Leser:innen, Wissenschaftler:innen und (Erwachsenen-)Bildner:innen der Tatsache globalisierter Erinnerung und deren Relevanz für die Bildungsarbeit in pluralen Gesellschaften Rechnung.

Tabelle 1: Überblick über die Einzelbeiträge

Titel der Publikation	Art	Aspekte	Status	Autorenschaft
Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung.	Beitrag in Zeitschrift (peer reviewed)	Theoretischer Beitrag Thematischer Fokus: Politische Bildung, Civic Education, deliberative Demokratie und Erwachsenenbildung	veröffentlicht (2020)	Alleinautorin
Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society.	Kapitel in Sammelband	Theoretischer Beitrag Thematischer Fokus: Beleuchtung der Verbindung von Migration, Integration und Bildung, Normativität, Normalitätskonstruktionen sowie post-migrantische und post-koloniale Perspektiven auf Gesellschaft und Bildung	veröffentlicht (2022)	Erstautorin in Ko-Autorenschaft mit Lea Gelardi
Learning Beyond the Obvious: Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society.	Kapitel in Sammelband	Theoretischer Beitrag Thematischer Fokus: historisch-politische Bildung, Bedeutung von Erinnerung für eine Migrationsgesellschaft, Holocaust Education, Pluralisierung von Erinnerung(en) und ihr transformatives Potenzial in der (Erwachsenen-) Bildung	veröffentlicht (2022)	Alleinautorin
Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung.	Beitrag in Zeitschrift (peer reviewed)	Empirischer Beitrag Analyse: Daten einer Dokumentenanalyse bzw. Programmanalyse, inhaltsanalytisch ausgewertet Thematischer Fokus und Erkenntnisse: historisch-politische Bildung, Holocaust Education, migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, Vielfalt der Angebote zu Holocaust Education, Thematisierung von Pluralität und verwobenen Geschichten	veröffentlicht (2026)	Alleinautorin
Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society.	Beitrag in Zeitschrift (peer reviewed)	Empirischer Beitrag Analyse: Daten teilnehmender Beobachtung und Gruppendiskussion, inhaltsanalytisch ausgewertet Thematischer Fokus und Erkenntnisse: Wissen, Erinnern, Gruppenkonstruktionen und Kulturalisierungen, Sprache und Zugehörigkeit; Kontext: Integrationskurs	veröffentlicht (2023)	Alleinautorin

Aufbau der Synopse

Der Aufbau der vorliegenden Synopse folgt einer induktiven Logik, d.h. der Fokus liegt auf dem Einzel- bzw. Spezialfall, der in ein größeres Ganzes eingeordnet wird. Konkret bedeutet dies, dass in der Synopse zunächst der spezielle und vor allem interessierende Forschungsgegenstand der Holocaust Education betrachtet wird. Dieser wird nach und nach in Verhältnisse der historisch-politischen Bildung sowie der Erwachsenenbildung eingebettet. Diese pädagogischen Kontexte werden wiederum verortet innerhalb einer von Migrationen strukturierten und beeinflussten Gesellschaft. Eine solche induktive Logik, die gewissermaßen vom Speziellen zum Umfassenden ‚herauszoomt', stellt sicher, dass die Holocaust Education als relevanter Ausgangspunkt und erkenntnisleitender Untersuchungsgegenstand der Forschung nicht zum bloßen ‚Anwendungsfall' in der Bildungspraxis in der Migrationsgesellschaft wird (vgl. zur Veranschaulichung Abbildung 3, S. 36[10]). Denn um frühpädagogische, schulische, außerschulische oder andragogische Erziehungs- und Bildungspraktiken unter den Bedingungen von Pluralität oder (diskriminierender) Differenzkonstruktionen entlang von Merkmalen wie ‚mit Migrationshintergrund'/'ohne Migrationshintergrund' untersuchen zu können, braucht es die Holocaust Education nicht. Chancen und Herausforderungen von Bildung und Erziehung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen lassen sich ebenso an anderen Beispielen, anderen Themen, Fächern, Kontexten analysieren, z.B. im Sprachunterricht oder beim Thema Globales Lernen (vgl. dazu auch den Forschungsstand in Kapitel 6 sowie in den vorgelegten Einzelbeiträgen I bis V). Ausgangspunkt des Interesses und somit zentraler Fokus der Arbeit stellt jedoch konkret die Holocaust Education als pädagogisches Handlungs- und Forschungsfeld in einer von Migrationen geprägten Gesellschaft dar.

[10] Die in der Abbildung 3 verwendeten Formen (Kreise und Vierecke) suggerieren trennscharfe Entitäten von Forschungsbereichen bzw. gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Verhältnissen. Diese Darstellung dient der Veranschaulichung der Einbettung des Forschungsprojekts. Die Autorin ist sich der grafischen Vereinfachung gesellschaftlicher Komplexität an dieser Stelle und der Realität fließender Grenzen und Übergänge bewusst. Des Weiteren sind andere Systematisierungen und Hierarchisierungen möglich. Die Grafik spiegelt die Verortung und die Relationen der verschiedenen thematischen Felder der Gesamtstudie aus der Perspektive der Autorin wider.

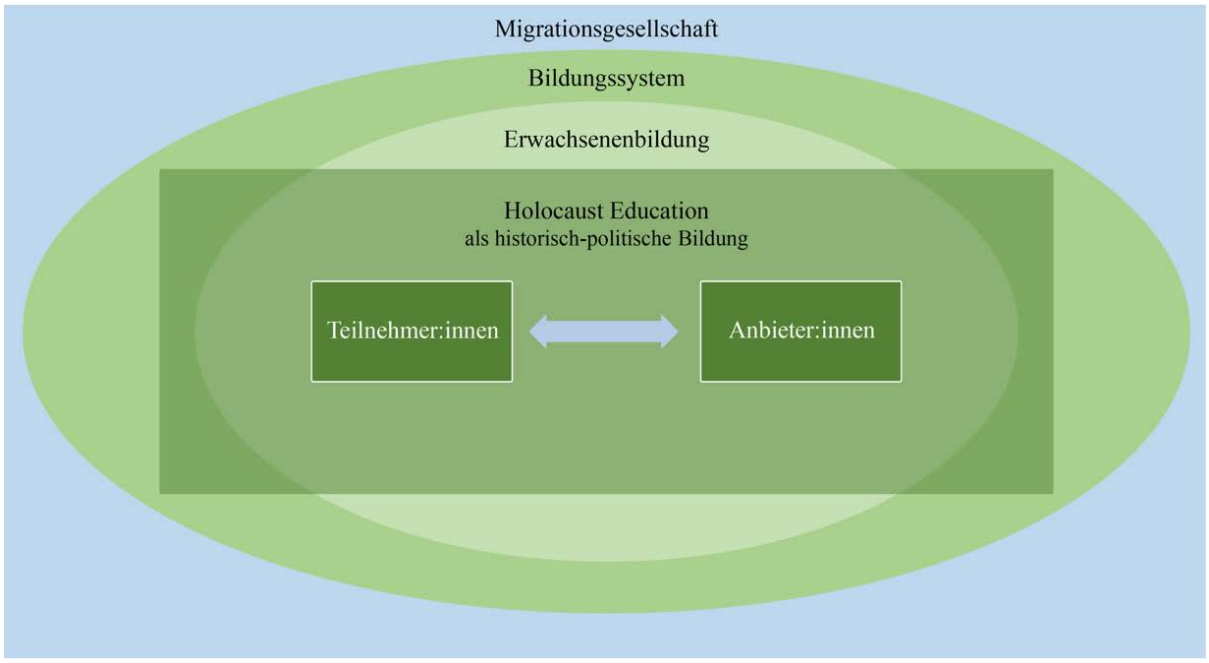


Abbildung 3: Grafische Darstellung des Forschungsprojekts „*Holocaust Education and Beyond*“ (Darstellung: Verf.)

Um diesem induktiven Vorgehen zu folgen, wird in der Einleitung zunächst exkursorisch eine Klärung der Begriffe *Holocaust* und *Shoah* sowie der Verwendung verschiedener Begriffe in der vorliegenden Synopse vorgenommen. In den darauffolgenden Kapiteln 2 bis 4 werden anschließend verschiedene für die Arbeit relevante und instruktive Theoriebezüge vorgestellt, mittels derer auf den Forschungsgegenstand geblickt wird: Holocaust Education (Kapitel 2), historisch-politische (Erwachsenen-)Bildung (Kapitel 3) sowie migrationsgesellschaftliche Verhältnisse (Kapitel 4). Sie dienen als theoretische ‚Brille‘ oder ‚Linse‘, durch welche das empirische Material betrachtet wurde. Die verschiedenen in den Kapiteln vorgestellten Bezüge werden dabei vielmehr als theoretische Konzepte statt als konsistente Theorien gedacht. Die Arbeit bedient sich somit verschiedener Zugänge, welche zusammengebracht und synthetisiert werden, um offenzulegen, wie auf die in den Kapiteln benannten Phänomene und Gegenstände geblickt wird. Dabei werden ebenso kritische Perspektiven auf die theoretischen Ansätze und deren Erklärungsgrenzen formuliert.

Das anschließende Kapitel 5 leistet die theoretische Synthese der bis dahin erfolgten Erschließung des Forschungsfeldes. Es verknüpft die verschiedenen zusammenlaufenden Theoriestränge, indem die Frage nach der Bedeutung von Erinnerung an und Bildung über den Holocaust für Erwachsene in pluralen Gesellschaften adressiert wird. Auf diesem Theoriekorpus aufbauend erfolgt in Kapitel 6 die Darstellung eines Überblicks über die für die kumulative

Gesamtforschung relevanten Forschungsarbeiten sowie des methodischen Vorgehens. Kapitel 6 dient damit als eine ‚Scharnierstelle' zwischen den theoretischen Zugängen und der empirischen Forschung. In den folgenden Kapiteln 7 und 8 werden die empirischen Ergebnisse zweier Teilstudien (Einzelbeiträge IV und V) noch einmal zusammengefasst vorgestellt und in einen breiteren Kontext eingebettet. Die beiden Kapitel legen die Befunde der empirischen Forschung offen und leisten daher einen Beitrag zu einer evidenzbasierten Beantwortung der Forschungsfragen. Die Synopse schließt mit Kapitel 9, in welchem das kumulative Promotionsprojekt noch einmal zusammenfassend dargestellt wird. Zugleich werden Hinweise zu Implikationen für die Erwachsenenbildung gegeben, das Gesamtforschungsprojekt einer kritischen Würdigung unterzogen und schließlich erziehungswissenschaftliche Forschungsdesiderate bzw. Ideen für zukünftige weiterführende Forschungen benannt.
Im Teil C der vorliegenden kumulativen Forschungsarbeit finden sich alsdann die veröffentlichten Einzelbeiträge in der von den Verlagen veröffentlichten Fassung.

Sprache und Begriffe in der Arbeit

Geschichte wird über Sprache vermittelt. Daher finden stetige Prozesse der Reproduktion und Rekonstruktion von Geschichte durch Sprechen über Vergangenes, also historisches Erzählen, statt (vgl. Rüsen 2008, S. 74f.) – nicht nur in pädagogischen Settings, sondern auch in wissenschaftlichen Diskursen. Die vorliegende Arbeit leistet einerseits einen Beitrag zur Reflexion über diese Reproduktionen, zum anderen bedient sie sich der sprachlichen Vermittlung von Vergangenem und trägt daher andererseits auch zu einer Reproduktion von Geschichte(n) bei. Daher wird an dieser Stelle auf die Nutzung spezifischer Begrifflichkeiten zur Benennung der systematischen Massenverfolgung und -vernichtung durch die Nationalsozialist:innen[11] sowie zu Zeiten des Nationalsozialismus geblickt, im Sinne einer Reflexion des Sprechakts über das *crime without a name* (Churchill 1941), das Unsägliche (Adorno 1966), das Unbeschreibliche (Wolffsohn 1992, S. 56), das Unbezeugte (Agamben 2003, S. 34), das Unaussprechliche (Leonhard 2013), das Unsagbare (Altmann 2021).
Wie kann und soll die Massenvernichtung angemessen benannt werden? Da jegliche Benennung – so argumentiert Thiele 2007 – „eine Metaphorisierung des Geschehens" (ebd., S. 15),

[11] Es sei darauf hingewiesen, dass an dieser Stelle und im Folgenden der Doppelpunkt zur Markierung geschlechtlicher Vielfalt dient. Bei der Benennung der geschlechtlichen Vielfalt von Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten sowie Täterinnen und Tätern soll der Doppelpunkt jedoch darauf hinweisen, dass es Frauen und Männer waren, welche zu Täterinnen und Tätern wurden. Täterinnen und Täter werden dabei ‚weiß' und heterosexuell gedacht. Der Doppelpunkt meint an dieser Stelle *nicht*, dass bspw. homosexuelle und/oder queere Männer oder Frauen zu den Täterinnen und Tätern gehörten, sondern vielmehr von diesen verfolgt wurden und damit zu den verschiedenen Opfergruppen gehören.

eine Perspektiveinnahme, eine Positionierung im historischen und gegenwärtigen Diskurs (vgl. Altmann 2021, S. 18) darstellt, erweist sich eine begriffliche Standortbestimmung als notwendig. Diese ist gleichzeitig herausfordernd, das zeigen die Arbeiten, in welchen Autor:innen sich mit Begriffsklärungen beschäftigt haben (vgl. für einen Überblick Thiele 2007, S. 15).

Neben dem hebräisch-jüdischen Wort *Churban* („Verwüstung"), das die Zerstörung des ersten und zweiten Tempels sprachlich benennt, aber später in seiner Verwendung aufgrund des Verweises auf eine Bestrafung des jüdischen Volkes durch Gott verdrängt wird, sind zwei zu diskutierende zentrale Begriffe *Holocaust* und *Shoah*.

Der Begriff *Holocaust* bzw. Holokaust stammt aus dem Lateinischen bzw. Griechischen und bedeutet „ganz verbrannt", „Ganz- oder Brandopfer" (vgl. Heyl 1997, S. 14f.; weiter Agamben 2003, S. 28f.). Der Begriff verweist auf die alttestamentliche Opferung von Tieren und ist daher religiös konnotiert. Diese Konnotation gibt Anlass zur Kritik an der Verwendung des Begriffs: Der Begriff betone zum einen tendenziell eine passive Opferrolle der Ermordeten (vgl. Brüning 2018, S. 52)[12], zum anderen ordne er die Geschehnisse implizit in einen göttlichen Heilsplan ein, der ein jüdisches Martyrium als Strafe und Opfer vorsieht. Holocaust als anschauliche Metapher zur Benennung der systematischen Verfolgung und Vernichtung europäischer Jüdinnen und Juden entwickelte sich im englischsprachigen Diskurs bereits in den 1950er Jahren (vgl. Ehmann 1995, S. 76). Spätestens nach Ausstrahlung der populärkulturellen und gleichnamigen TV-Serie ‚Holocaust' Ende der 1970er Jahre etablierte sich Holocaust als Begriff auch im deutschsprachigen Raum. Es bleiben jedoch Uneindeutigkeiten und Unschärfen in der Begriffsverwendung: Die Frage, welche Opfergruppen[13] des nationalsozialistischen Regimes der Begriff des Holocaust umfasst – Jüdinnen und Juden, Sinti:zze und Rom:nja, Homosexuelle, Menschen mit Behinderung, Opfer des ‚Euthanasie'-Programms, Zwangsarbeiter:innen und weitere Opfergruppen[14] –, ist oft Anlass für Auseinandersetzungen und Kontroversen. Auch wenn mit

[12] Brüning (2018) schreibt weiter: „Es scheint an dieser Stelle notwendig, den Begriff Opfer zu problematisieren, da er meines Erachtens teilweise die Gefahr birgt, die Individuen, die Diskriminierung, Entrechtung, Verfolgung, Freiheitsberaubung, Folter und Mord erlitten haben, auf den Status von bloßen Objekten von Unrechtsstaaten zu degradieren und sie nicht als handelnde Subjekte auftreten zu lassen, das heißt sie […] ihrer *agency* zu berauben. Sie kamen dann nur noch als bloße »Gegenstände einer beispiellosen Verfolgung« zur Sprache." (ebd., S. 105, Hervorh. i. O.)

[13] Ebenso wie den Begriff der ‚Opfer', problematisiert Brüning (2018) den Begriff der ‚Opfergruppen', da er angebliche Homogenität suggeriert, die einer Perspektive der Täter:innen sehr nahe käme (vgl. ebd., S. 106). Ebenso wie bei Brüning werden die Begriffe ‚Opfer' und ‚Opfergruppen' zwar verwendet, jedoch mit der nötigen kritischen Reflexion der Konnotationen und Komplexitätsreduktionen.

[14] In der Regel dreht sich die Kontroverse um die Frage, ob über Jüdinnen und Juden bzw. zu Jüdinnen und Juden gemachte/markierte Personen hinaus weitere Opfergruppen bei der Verwendung des Begriffs *Holocaust* mitgedacht werden. Gleichzeitig gibt es eine Vielzahl an Opfergruppen, die von einem solchen ‚mitgedacht werden' ebenso ausgeschlossen sind. Im Sinne des Versuchs einer breiten Nennung von Opfern des NS-Regimes werden

dem Begriff Holocaust nicht ausschließlich Verbrechen an Jüdinnen und Juden gemeint werden können und der Begriff oftmals zu einer bloßen Chiffre als Ausdruck des Bösen in der Welt wird (vgl. Kößler 1997), so verweist Thiele (2007) auf eine Eingrenzung des Begriffs mit Blick auf „die von den Nationalsozialisten zwischen 1933 und 1945 überwiegend an Juden verübten Verbrechen“ (ebd., S. 19, Hervorh. i. O.).

Darüber hinaus existieren Diskussionen über die Angemessenheit und Legitimität der Verwendung des Begriffs Holocaust für weitere Völkermorde und Menschheitsverbrechen. Einerseits wird der Begriff als universal verständliche Chiffre für das Böse verwendet und damit auf das Leid von Opfern anderer historischer und zeitgenössischer Katastrophen, Gewalttaten und Genozide hingewiesen (vgl. bspw. „nuklearer Holocaust“ (Gassert 2011), „Holocaust in Kambodscha“ (Barth/Terzani 1980), „black holocaust“ (Michaels 2006, zit. nach Rothberg 2021, S. 25)). Andererseits – so Kritiker:innen – führe die Übertragung des Begriffs zu einer Sinnentleerung, Trivialisierung (vgl. Ehmann 1995, S. 78f.) sowie einer Marginalisierung und Relativierung der historischen Singularität der Verbrechen an den europäischen Jüdinnen und Juden (vgl. z.B. Steinbacher 2022[15]; ebenso kritisch: Hartmann 2020).

Die Diskussion um die sogenannte Singularitätsthese wird in Wissenschaft, Politik und Feuilleton stark umkämpft geführt. Miller (2024) macht zurecht darauf aufmerksam, dass hierbei oftmals eine Debatte um eine *historische* Singularität und eine Debatte um eine *erinnerungspolitische* Singularität gleichzeitig geführt und dabei vermischt werden (vgl. ebd., S. 91ff.; Hervorh. d. Verf.). Miller unterscheidet eine historische von einer erinnerungspolitischen Singularität, indem er die Frage danach, *was* Singularität meint und bedeutet (historische Singularität), von der Frage trennt, *wie* über die Singularität der Shoah gesprochen wird (erinnerungspolitische Singularität) (vgl. ebd., S. 91; Hervorh. i. O.). Die Debatten liefern zahlreiche Argumente

diese oben genannt. Eine Debatte, wie eine angemessene Bezeichnung der systematischen Diskriminierung, Verfolgung und auch Ermordung politischer Gegner:innen, Opfer der Wehrmachtsjustiz (Deserteure), Widerstandskämpfer:innen sowie sowjetischer Kriegsgefangene lauten kann, wird nicht in derselben Intensität geführt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich auch die Erinnerung an diese Opfergruppen im Laufe der Jahrzehnte – auch gegen Widerstände – entwickeln und etablieren musste und muss (vgl. z.B. Benz 2015). Vgl. Koselleck (2002a, S. 27f.) zum Gedenken aller Opfer und Opfergruppen in gleichem Maße in Form eines gemeinsamen Denk- und Mahnmals, welches sich aus einer Täter:innenperspektive ableiten ließe, „denn die Opfer sind alle […] gleicherweise umgebracht worden“ (ebd.).

[15] Steinbacher (2022) kritisiert Relativierungsversuche des Holocaust und die Intention seiner „Einebnung“. Sie problematisiert eine geschichtliche Deutung, die den Holocaust „als ein Verbrechen wie jedes andere“ darstellt, auch jenseits der Übertragung des Begriffs Holocaust.

für oder gegen ein Singularitätsparadigma (vgl. Zimmerer 2023; Lindner 2022; Bajohr/O'Sullivan 2022, Wildt 2022, Friedländer et al. 2022; Grigat et al. 2022; Bauer 2009)[16]. Je nach theoretischer Bezugnahme und Perspektive kann die – historische und/oder erinnerungspolitische – Einzigartigkeit des Holocaust begründet oder infrage gestellt werden. Die verschiedenen argumentativen Perspektiven verfolgen je nach Akzentuierung wissenschaftliche, politische oder auch persönliche Zielsetzungen[17].

In der vorliegenden Synopse wird auf eine einseitige Positionierung bezüglich der Frage der Singularität oder Präzedenzlosigkeit der historischen Ereignisse des Holocaust gegenüber anderen Völker- und Massenmorden sowie Genoziden verzichtet. Daher wird auch nicht an jeder Stelle ausgewiesen, ob es sich bei den in der kumulativen Gesamtforschung skizzierten Aussagen verschiedener Autor:innen um eine historische oder erinnerungspolitische Singularität des Holocaust handelt. Es kann für die Gesamtforschung allerdings festgehalten werden, dass zum einen jedes historische Ereignis in seiner Geschichtlichkeit einzigartig ist und dass zum anderen von einer in den Geschichtswissenschaften selbstverständlichen Vergleichbarkeit historischer Ereignisse ausgegangen wird (vgl. Bajohr/O'Sullivan 2022, S. 192) – jedoch bei gleichzeitiger Betonung der Nicht-Gleichsetzung verschiedener Gewaltereignisse. Damit wird der Raum – Millers (2024) Unterscheidungen folgend – für eine Diskussion eines erinnerungspolitischen Singularitätsparadigmas eröffnet, also die Diskussion der Frage danach, *wie* in Deutschland an die Shoah erinnert wird.

Neben Holocaust kommt der Begriff *Shoah* zur Anwendung. Das hebräische Wort *Shoah* bedeutet „Untergang" oder „Katastrophe". In einer religiös-biblischen Lesart sind die Bedeutungen eines Unheils und einer göttlichen Strafe enthalten, welche die Ermordung von Jüdinnen

[16] An dieser Stelle sei auf die Debatte zu den Fragen der Singularität der Shoah bzw. einer Kontinuität zwischen Kolonialismus und Nationalsozialismus nur verwiesen. Die Kontroverse ist komplex und die verschiedenen Positionen und Argumente darin können im Rahmen der vorliegenden Studie nicht nachgezeichnet werden, da sie nicht Kern des Forschungsinteresses sind. Vgl. daher die genannten Autor:innen; vgl. weiter Kapitel 5.

[17] Vgl. hierzu z.B. den Versuch einer kriteriengestützten Analyse bzw. Epistemologie der Singularitätsthese des Holocaust bei Lindner (2022). Es lassen sich wissenschaftliche und politische Argumentationen unterscheiden, die den Holocaust einerseits als einzigartig und singulär beschreiben und die Singularitätsthese stützen. Davon abgrenzen lassen sich Argumentationen, die andererseits die Präzedenzlosigkeit des Holocaust infrage stellen. Die beiden so unterschiedlichen Perspektiven zielen auf eine (politische) Anerkennung historischen Leids, einhergehend z.B. mit Fragen der Förderung von Erinnerungsarbeit, Gedenken, Forschung und Bildungsarbeit sowie medialer und öffentlicher Aufmerksamkeit (vgl. dazu die Ausführungen von Arnold und Karakayalı (2024) zur Frage der stärkeren Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung). Lindner (2022) folgend lassen sich darüber hinaus spezifische Wert- und Zielsetzungen mit Blick auf das Postulat der Singularität des Holocaust aufgrund von persönlicher Betroffenheit festhalten, so verweist er z.B. auf die Argumentationen von Issac Deutscher, Elie Wiesel und Yehuda Bauer (vgl. ebd., S. 288f.).

und Juden als Teil der jüdischen Geschichte verorten. Aus einer von einem Prozess der Säkularisierung geprägten Perspektive wird der Begriff als Verzweiflung gedeutet. Diese Perspektive ermöglichte nach der Staatsgründung Israels eine Auseinandersetzung mit dem Genozid, ohne das Opfersein bzw. die Wehrlosigkeit der Opfer ins Zentrum der Erinnerung und staatlichen Identität zu rücken (vgl. z.B. Ehmann 1995, S. 79[18]; Thiele 2007, S. 15; Altmann 2021, S. 23f.). „*Shoah* bezeichnet im israelischen Verständnis eindeutig die Ermordung der europäischen Juden durch die Nationalsozialisten aus säkularer jüdischer Perspektive." (Ehmann 1995, S. 79, Hervorh. i. O.) Andere verfolgte und ermordete Opfergruppen des Nationalsozialismus sind beim Terminus Shoah nicht mitgedacht und somit ausgeschlossen. Der Begriff verweist auf eine exklusive jüdische Perspektive. Breitere Bekanntheit und Verwendung – zunächst in intellektuellen Kreisen – erlangte der Begriff der Shoah nach der Ausstrahlung der gleichnamigen Film- und Fernsehdokumentation ‚Shoah' Claude Lanzmanns in den 1980er Jahren.

Beide Begriffe werden kritisch diskutiert. Ebenso wie Claussen (1996), der das „schwer erträgliche[...] Geheimnis zu einer vielfach benutzbaren Hieroglyphe" abstrahiert sieht (ebd., S. 84), übt auch Wolffsohn (1992) sowohl an der Verwendung des Begriffs Holocaust als auch Shoah Kritik: Beide Begriffe „sind Fremdwörter, und dadurch wird der eigentliche Inhalt verdeckt: Die millionenfache Judenvernichtung durch Deutsche, im deutschen Namen – und das ohne einen Begriff der deutschen Sprache." (ebd., S. 56) Die Untaten würden fremd durch das Fremdwort, denn die Begriffe schöben sich wie ein sanftes Polster zwischen die Wirklichkeit und die Erinnerung; sie würden betäuben, den Schmerz dämpfen (vgl. ebd.).
Auch Koch (1998) problematisiert den Versuch der Benennung der systematischen Vernichtung von Jüdinnen und Juden mittels eines Fremdworts. Der Massenmord solle – so Koch (ebd.) – als ein solcher benannt werden. Begriffen, die aus anderen Kontexten stammen, würden stets etwas Verharmlosendes anhaften, sodass das historische Ereignis hinter den Begriff zurücktrete. Demnach erfordert jeder Versuch, dem Unsäglichen einen angemessenen Namen zu geben, eine kritische Reflexion. Besonders im deutschen Sprachraum ist eine Sensibilität mit

[18] Ehmann (1995) führt dazu aus: „*Shoah* wurde anfangs stets als Teil des Begriffspaars *Shoah ve'gevurah* (Katastrophe und Heldentum) verwendet, als handele es sich um gleichgewichtige Dimensionen desselben Geschehens. Nur in Verbindung mit der Erinnerung an helden- und ehrenhaften Widerstand war es der israelischen Gesellschaft anfangs möglich, sich überhaupt mit dem Mord an den sechs Millionen Mitgliedern des jüdischen Volkes auseinanderzusetzen. Wenn heute der Begriff Shoah meist ohne den Zusatz Heroismus gebraucht wird, so ist dies das Ergebnis einer […] Entwicklung hin zu einer Identifizierung mit den Opfern, deren man sich bis dahin wegen ihrer Wehrlosigkeit geschämt hatte." (ebd., S. 78f., Hervorh. i. O.)

Blick auf Sprache und sprachliche Markierungen notwendig[19], bleibt doch vielen Begriffen die Täter:innenperspektive[20] eingeschrieben. Dennoch, so Thiele (2007), ermöglichen „bei aller Unzulänglichkeit [...] die Begriffe das Sprechen über den Massenmord“ (ebd., S. 18). Ohne Sprechakt gibt es kein Erinnern.

Demnach sprechen auch Argumente für die Verwendung der Begriffe. Befürworter:innen der Nutzung der Begriffe Holocaust und/oder Shoah – so z.B. Heyl (1997) – führen an, dass der Terminus Holocaust „aller Entspezifizierung und aller Mißdeutbarkeit zum Trotze [...] in der öffentlichen wie in der internationalen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung einen solchen Grad an Akzeptanz erfahren [hat] und […] dort überwiegend eindeutig besetzt [ist], daß er vielleicht zur Verständigung – insbesondere im internationalen Rahmen – besonders taugt.“ (ebd., S. 15) Levy und Sznaider (2001) machen ein weiteres Argument für die Verwendung des Begriffs Holocaust stark. Sie betonen – im Gegensatz zur Kritik von Seiten Wolffsohns (1992) – die Frage nach der Markierung von Singularität der Geschehnisse durch einen spezifischen Begriff und halten mit Blick auf den Terminus Holocaust fest, dass

> „[d]as eindeutigste Zeichen für die Einzigartigkeit des Holocaust [...] darin [besteht], daß er einen eigenen Namen hat. Es gibt den Holocaust und daneben all die anderen Massaker. […] Solange das Wort Holocaust benutzt wird – und solange kein anderes Massaker eine eigene Bezeichnung erhält –, wird die Einzigartigkeit des Holocaust bewahrt. [...] [Das Wort Holocaust, Anm. d. Verf.] ist nicht Teil der profanen Rede, es ist von Ritualen umgeben, und Tabus geben uns Einblicke in die zentralen Werte einer Gesellschaft. Sie umschreiben die Grenzen legitimer Identifikationen.“ (ebd., S. 61)

Nicht nur aufgrund der Vielfalt der Begrifflichkeiten und der damit einhergehenden Herausforderungen und Problematiken, sondern auch aufgrund der empirischen Tatsache, dass die in der Forschung untersuchten Bildungseinrichtungen mit verschiedenen Termini arbeiten, nutzt auch die vorliegende kumulative Dissertation alternierende Begriffe zur Benennung der historischen Ereignisse bei gleichzeitigem Bewusstsein für die spezifischen und unterschiedlichen Etymologien, Bedeutungen und Konnotationen. So werden Holocaust und Shoah zur Anwendung kommen, ebenso wie weitere Begrifflichkeiten, wie bspw. *Auschwitz* als Metapher und Symbol

[19] Dennoch, so hält von Glasenapp (2006) fest, zeigt sich, „dass sich die von den Nationalsozialisten selbst geprägten Begriffe, vor allem „*Endlösung der Judenfrage*“ sowie *Vernichtung* als äußerst wirkungsmächtig erwiesen haben, so dass sie bis heute ihre Verwendung sowohl in Publikationen als auch in Medien finden.“ (ebd., S. 152, Hervorh. i. O.)

[20] Vgl. Fußnote 11 zur Benennung geschlechtlicher Vielfalt bei Täterinnen und Tätern.

des systematischen und industriell-organisierten Massenmords an Jüdinnen und Juden, polnischen, ukrainischen u.a. Staatsbürger:innen, Sinti:zze und Rom:nja[21] sowie weiteren Opfergruppen.

Zur Benennung pädagogischer Bemühungen, nationalsozialistische Verbrechen an verschiedenen Opfergruppen zu thematisieren, wird – wie im Kapitel 2 dargelegt – der Begriff der *Holocaust Education* zur Anwendung kommen. Dieser Begriff hat sich in der (internationalen) wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Praxis für das Unternehmen einer „Erziehung nach Auschwitz" (Adorno 1966) und einer „Erziehung über Auschwitz" (vgl. z.B. Streng 2022, S. 162) etabliert. Anliegen der vorliegenden Synopse sowie der kumulativen Gesamtforschung ist stets der Versuch, reflektiert und sprachlich sensibel mit dem Dilemma der verschiedenen Terminologien umzugehen.

[21] An dieser Stelle soll kurz auf die beiden Begriffe *Antiziganismus* und *Porajmos* eingegangen werden. Der Begriff des Porajmos dient der Benennung der nationalsozialistischen Verfolgung und Ermordung von Sinti:zze- und Rom:nja-Communities und markiert die Spezifität dieser Verfolgung(en) (vgl. erste und zweite Verfolgung; vgl. lpb Baden-Württemberg o. J.). Ebenso wie der Begriff des Antiziganismus, um Rassifizierungen gegenüber Sinti:zze und Rom:nja zu benennen, ist der Begriff des Porajmos umstritten. Zum einen wird Kritik daran geübt, dass der Begriff von außen eingeführt wurde (vgl. die frühen Arbeiten Hancocks 2002), zum anderen geben die wenige Verbreitung bzw. die Uneinigkeit über die Verwendung des angemessenen Begriffs in den Communities Anlass zur Diskussion. So stellt der Begriff *Samudaripen* eine alternative Bezeichnung dar (vgl. dazu die Ausführungen zur Terminologie in The Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities 2022, S. 19–25). Mit Blick auf den Begriff des Antiziganismus wird einerseits die Kritik hervorgebracht, dass er das Stigma durch das begrifflich integrierte Lexem ‚zigan' reproduziere (vgl. Gress/Reuter/Mladenova 2021, S. 27). Andererseits gibt es verteidigende Stimmen, welche Antiziganismus als „eigenständiges, historisch gewachsenes und auf mehrheitsgesellschaftlichen Normvorstellungen basierendes Gewaltphänomen" (ebd., S. 27f.) markieren, um seine rassistische Spezifität zu verdeutlichen (vgl. Ivanov/Neuburger/Paßquali 2023, S. 19). Die vorliegende Forschung nutzt sowohl die Bezeichnung des Antiziganismus und folgt damit der Einschätzung des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma als auch die Bezeichnung der rassistischen Diskriminierung. Beide Bezeichnungen werden synonym verwendet.

2

Nie wieder ist immer!

Oder: Holocaust Education und ihre gesellschaftliche Bedeutung

Zur andauernden Relevanz von Holocaust Education in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

In diesem Kapitel werden erste theoretische Ansätze und Begrifflichkeiten vorgestellt, welche sich für die Betrachtung des Forschungsgegenstands und die Analyse des empirischen Materials instruktiv zeigen. Das Kapitel 2 dient ebenso wie die Kapitel 3 bis 5 der Erarbeitung der theoretischen Rahmung der kumulativen Gesamtforschung. Dieses erste Kapitel nimmt den Forschungsgegenstand der Holocaust Education in den Blick und zeichnet Argumentationen bezüglich deren anhaltender Relevanz für die Bildungs- und Erinnerungsarbeit nach.
Dazu wird in einem ersten Schritt eine kurze historische Einordnung der pädagogischen Absichten mit Blick auf den Holocaust vorgenommen. Kurz werden die Wurzeln der Holocaust Education in Form der *Re-Education*-Programme der alliierten Siegermächte des Zweiten Weltkriegs nach 1945 vorgestellt. Der historische Einblick dient der Verdeutlichung, dass pädagogische Bemühungen zur Erinnerung an den Holocaust bereits unmittelbar nach Ende des Krieges einsetzten und mit diesen von Beginn an Ziele der Demokratisierung verbunden waren. Die Holocaust-Pädagogik kann also bereits 1945 als eine politische Bildung verstanden werden.
Daran anschließend wird in einem zweiten Schritt die grundlegende Begründung einer ‚Erziehung nach Auschwitz' sowie deren Notwendigkeit dargelegt, indem Adornos (1966) Ausführungen und Forderungen an Erziehung und Bildung als zentrale Referenz eingeführt werden.
Dieser Forderung entsprechend wird sodann die Holocaust Education als pädagogisches Handlungsfeld vorgestellt. Mit Hilfe der Arbeiten von Matthes und Meilhammer (2015) sowie Plessow (2012) erfolgt eine Annäherung an verschiedene Vorschläge einer Holocaust Educa-

tion. Es wird herausgearbeitet, dass es innerhalb des pädagogischen Handlungsfelds unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Aufgabenstellungen gibt: So kann Holocaust Education zum einen vornehmlich den Holocaust als zentralen Gegenstand adressieren, sich zum anderen aber auch für die Thematisierung anderer Gewaltereignisse öffnen. Damit kann sie unter Nutzung der Perspektive von Wetzel (2008) als „Moral- und Werteerziehung", unter Nutzung des Verständnisses der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA 2010) als „Menschenrechtsbildung" vorgestellt werden. Weitgehender Konsens in der pädagogischen Thematisierung des Holocaust besteht darüber, dass Holocaust Education keine ‚Betroffenheitspädagogik' sein soll, sondern Empathie mit den Opfern und Gedenken an die Opfer fördern soll. Hierzu nutzt das Kapitel Argumentationen von Pampel (2011) und Brumlik (1995), zweier etablierter Stimmen im wissenschaftlichen Diskurs zu Erinnerung und Gedenkstättenpädagogik.

In einem nächsten Schritt wird die für das pädagogische Handeln notwendige Verbindung von Wissen, Erinnern, Lehren und Lernen eingeführt. Unter Rückgriff auf Arbeiten von Sebald, Lehmann und Öchsner (2013) sowie Knigge (2002a) wird verdeutlicht, dass dem Erinnern ein Erwerb historischen Wissens vorausgeht, dass also Erinnerung konstitutiv auf Bildungs- bzw. Lernprozesse angewiesen ist, dass aber ebenso Bildungsprozesse auf Prozesse des Erinnerns angewiesen sind.

Daraufhin wird mit Halbwachs (1967), A. Assmann (2006; 2008), J. Assmann (1988; 1992), Erll (2017a) und Fischer (2019) eine Theoretisierung von Erinnern und kollektivem Gedächtnis vorgenommen. Diese Perspektiven dienen der Verdeutlichung, dass Erinnern als eine soziale, interaktionale und prozessuale Praktik verstanden wird. Es wird gezeigt, dass gemeinschaftliche Praktiken des Erinnerns kollektive Gedächtnisse schaffen und diese für die Zugehörigkeit(en) zu ‚Wir-Gruppen' bedeutsam, also identitätsstiftend sind. Die Nutzung dieser Perspektiven, welche Erinnerung und damit verbunden Zugehörigkeiten als Konstruktion ausweisen, dient dem Verständnis, dass es nicht ‚die eine' Geschichte und Vergangenheit gibt, aufgrund derer Individuen zu einer (Erinnerungs-)Gemeinschaft gehören oder nicht. Sie soll vielmehr – in Anlehnung an Busch (2022) – historische Alterität (ebd., S. 314) verdeutlichen. Geschichte(n) als historische Alterität zu verstehen, hilft, vermeintliche gegenwärtige ‚Normalität' – aufgrund ihres historischen Gewordenseins – infrage stellen zu können. Ein Bewusstsein für *historische* Alterität kann damit ein Bewusstsein für mögliche *gegenwärtige* gesellschaftliche Alternativen schaffen.

Nachdem die Relevanz gemeinsamen Erinnerns herausgestellt wird, werden in einem nächsten Schritt gleichzeitig aufkommende Kritiken und Infragestellungen am Erinnern an den Holocaust im Allgemeinen und an spezifischen Erinnerungspraktiken im Besonderen skizziert. Durch die Darstellung der verschiedenen ‚Angriffe' auf erinnerungskulturelle Praktiken werden noch einmal die Herausforderungen herausgearbeitet, vor welchen ein Erinnern an und Lehren und Lernen über den Holocaust stehen. So werden bspw. erstens mit Wüstenberg (2020) und Haug (2015) historische und mit Thomas und Virchow (2024) sowie Nobrega, Quent und Zipf (2021) aktuelle Abwehrreaktionen gegen ein Erinnern, zweitens mit Rothberg (2023) und Thiele (2021) Angriffe auf den ‚Schuldkult' von Seiten einer neuen Rechten und Forderungen eines ‚stolzen' Erinnerns und drittens mit Rajanayagam (2024) kritische Rückfragen an etablierte Erinnerungspolitiken aus postkolonialen Perspektiven vorgestellt.

Trotz der skizzierten kritischen Stimmen werden daraufhin die noch immer vorhandenen individuellen und gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen an die Holocaust Education nachgezeichnet: Es wird unter Verweis auf verschiedene empirische Studien gezeigt, dass nicht nur pädagogisch Tätige im Holocaust einen wichtigen Lerngegenstand für eine Demokratieerziehung sehen, sondern dass auch transnational agierende Organisationen wie die International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) den Holocaust zu einem zentralen Referenzpunkt für die Ausbildung eines moralischen Grundgesetzes Europas heranziehen.

Die Skizzierung verschiedener Kritiken sowie unterschiedlicher Bedeutungszuschreibungen hilft zu verstehen, in welchem Spannungsfeld sich Erinnerung und Bildung zum Holocaust vollziehen: Erinnerungs- und Bildungsarbeit wirken zwischen Prozessen einer identitätsstiftenden und hegemoniestärkenden Vergangenheitsvergegenwärtigung und einer kritisch-intervenierenden hegemoniekritischen Öffnung tradierter Erinnerungspraktiken.

Das Kapitel verweist abschließend unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der ‚Mitte-Studie' – also die darin belegten zunehmenden antidemokratischen Tendenzen (vgl. Zick et al. 2023) – auf die Bedeutung einer historisch-politischen Bildung u.a. zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus. Mit Bastel (2014) wird schließlich für die Notwendigkeit des Erinnerns für Bildungsprozesse argumentiert und verdeutlicht, dass durch historisch-politische Bildung Maxime für ein gegenwärtiges und zukünftiges Leben in Freiheit, Toleranz und Demokratie abgeleitet und gestärkt werden können.

Gesellschaftliche Demokratisierung durch Re-Education

Die Thematisierung und Vermittlung des Holocaust und der Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes in und durch Bildung begann bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg. Gleichzeitig *mit* der Erinnerung an die NS-Verbrechen zeigte sich auch ein erzieherischer und bildender Imperativ *durch* die Erinnerung. Im Rahmen der sogenannten *Re-Education* der Alliierten können Ansätze einer Holocaust-Pädagogik mit unterschiedlichen Anliegen, politischen Zielen, Adressat:innen und Methoden festgehalten werden (vgl. z.B. Friedenthal-Haase 2023, S. 363). Die Konfrontation der deutschen Bevölkerung mit den verübten Verbrechen, z.B. durch den Befehl Konzentrationslager zu besuchen, war Anliegen der Alliierten, um Betroffenheit, Scham und ein Schuldeingeständnis hervorzurufen sowie die Übernahme von Verantwortung zu fördern. Re-Education war mit dem intendierten Ziel der Etablierung demokratischer Einstellungen in der deutschen Bevölkerung verbunden (vgl. ebd.). Übergeordnetes Anliegen war „eine weitgehende Umgestaltung des deutschen politischen Lebens auf demokratischer Grundlage" (Faulstich/Zeuner 2008, S. 219), für das ein Konzept einer politischen Bildung entwickelt wurde, welches auf die „Entwicklung von Bürgersinn und die Idee von Demokratie als Lebensform" (ebd., S. 220) abzielte. Die deutsche Bevölkerung sollte mittels „re-education", „re-orientation" und „democratisation" „pro-democracy" und „pro-peace ideals" ausbilden (Levy 2015, S. 615)[22]. Überdies wollten ehemalige Häftlinge der Lager die Orte des Verbrechens – mit Blick auf deren Bedeutung für Erinnerung und Aufklärung – mit dem Ziel des Nicht-Vergessens erhalten und nutzen (vgl. z.B. Haug 2015, S. 23[23]).

Begründung einer ‚Erziehung nach Auschwitz'

Auch diesem Anliegen der Überlebenden war neben dem Gedenken und Betrauern der Opfer ein pädagogischer Impetus eingeschrieben: Gedenken, Erinnern und Bilden waren demnach von Beginn des Engagements der Überlebenden sowie der Alliierten nach 1945 miteinander verbunden. Dieser pädagogische Impetus fand seine Grundlegung und Legitimierung in der von

[22] Benz (2015) verweist darauf, dass „das starke Engagement der Militärregierung [der Alliierten, Anm. d. Verf.] und die täglich erlebte Ohnmacht deutscher Stellen [...] zur Amnesie, zur Abwehr vom Geschehenen" sowie „zur Abwehr der Erinnerung" führten, „weil tradierte Strukturen wie Antisemitismus, Antikommunismus und das Gefühl, wieder auf die Verliererseite gedrängt zu sein [...], sich mit aktuellen Schuld- und Inferioritätskomplexen verbanden." (ebd., S. 32); vgl. dazu auch Faulstich und Zeuner (2008, S. 220).

[23] Zur unterschiedlichen Entwicklung der Nutzung der Orte des Verbrechens, also z.B. Konzentrationslager, als Orte der Erinnerung im Vergleich von BRD und DDR, siehe Haug (2015, S. 24–34). Zu zivilgesellschaftlichem Erinnerungsaktivismus auch jenseits von Opferverbänden und Interessensgruppen von Vertriebenen siehe Wüstenberg (2020). Sie untersucht, warum und wie zivilgesellschaftliche Aktivist:innen, die sich in Bürgerinitiativen und Geschichtswerkstätten engagierten, Erinnerungspolitik prägten und wie sich zivilgesellschaftliches und staatliches Erinnerungsengagement verwoben und dabei gewandelt haben.

Theodor W. Adorno in den 1960er Jahren formulierten allerersten Forderung an Erziehung, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1966). Diese Forderung wird seither zur Begründung der notwendigen Auseinandersetzung und der Bedeutung des Erinnerns an sowie der Bildungsarbeit über und nach Auschwitz herangezogen.

Die pädagogische Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist eng verknüpft mit den stetigen Entwicklungen einer dynamischen postnationalsozialistischen[24] Erinnerungs- und Gedenkkultur, sodass sich auch Bildungsaufträge und -aufgaben von erinnerungspolitischen und erinnerungskulturellen Zäsuren ableiten: So hatten Ereignisse wie bspw. die Auschwitz-Prozesse (ab 1963), der Adolf-Eichmann-Prozess (1961), die Ausstrahlung der US-Serie „Holocaust“ (1979), die Rede des ehemaligen Bundespräsidenten Weizäcker (1985), der sogenannte Historiker-Streit (1986/1987), die Walser-Bubis-Debatte (1998/1999), die Debatten über das Denkmal für die ermordeten Jüdinnen und Juden Europas in Berlin oder jüngst provokante Aussagen von AfD-Politiker:innen zur Erinnerungskultur in Deutschland immer wieder Auswirkungen auf die Diskussion der Fragen: Was und wie soll erinnert werden? Was und wie soll aus der nationalsozialistischen Vergangenheit gelernt werden? Wie will und soll sich Gesellschaft in Deutschland vor dem Hintergrund vielfältiger historischer Ereignisse konstituieren? Welches historische und politische Wissen soll und muss dazu im Rahmen pädagogischer Bemühungen institutionalisiert und kanonisiert werden?

Zur Frage eines „Aus der Geschichte lernen“ – so der Titel einer Studie aus dem Jahr 2005 – zeichnet bspw. Meseth nach, wie das Lernen aus der Geschichte zu einem Medium gesellschaftlicher Selbstvergewisserung wird: Er zeigt, wie (National-)Geschichte durch ihre Pädagogisierung eine sinnstiftende Umdeutung erfährt und zu einem „Lerngegenstand für folgende Generationen“ (ebd., S. 229) wird. Der Lerngegenstand hat „eine moralische Botschaft [...], die es erlauben soll, in uneindeutigen Zeiten, eindeutige Entscheidungen zwischen Gut und Böse treffen zu können“ (ebd., S. 158). Ähnlich argumentieren Hollstein et al. (2002), welche mit Blick auf eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ ebenfalls die Forderung, „aus der Geschichte zu lernen“, ausmachen (ebd., S. 13). Damit werden den Autor:innen zufolge Erinnern und Gedenken zu einer „Erziehungs- und Bildungsaufgabe“ (vgl. ebd., S. 13).[25]

[24] Der Begriff ‚postnationalsozialistisch‘ verweist darauf, dass vom Nationalsozialismus geprägte Menschen- und Weltbilder in kollektiv geteilten Denkmustern nach wie vor gesellschaftlich verankert sind (Messerschmidt 2021, S. 111). Eine postnationalsozialistische Gegenwart ist eingebettet in einen „sozialen und kulturellen Kontext, der von den Folgen der NS-Verbrechen geprägt ist und in dem die ideologischen Muster und gesellschaftlichen Selbstbilder nachwirken, die im Nationalsozialismus herausgebildet worden sind.“ (ebd.)

[25] Vgl. hierzu außerdem den Vorschlag von Franzenburg (2017), der Erinnerung als eine moralische Verpflichtung und Erinnerungsarbeit als eine Form von Trauer begreift, welche die Möglichkeit von Versöhnung und neuen

Diese Erziehungs- und Bildungsaufgabe lässt sich als Holocaust Education beschreiben, welche im Folgenden skizziert wird.

Holocaust Education: eine Annäherung

Vergangenheitsaneignung, Gegenwartsgestaltung und Zukunftserwartungen sind eng verbunden mit Fragen der historischen Sinnbildung, also der Frage danach, *warum*, *wie* und *welche* Geschichte(n) mit Blick auf gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse geschrieben und unter anderem im Pädagogischen tradiert werden (sollen).

Die Pädagogisierung der Erinnerung oder Erziehungs- und Bildungsbemühungen im Anschluss an den Holocaust können allgemein als *Holocaust Education* bezeichnet werden (vgl. Matthes/Meilhammer 2015, S. 10). Die theoretische Fassung und inhaltliche Ausgestaltung von Holocaust Education reichen weit: Sie kann – einer Definition Plessows (2012) folgend – als

> „jedes historisch-politische Lehrvorhaben und -konzept [beschrieben werden], das mittels einer Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen im Allgemeinen und der Shoah im Besonderen ethische Orientierungsbedürfnisse gegenwärtiger Lerner befriedigen oder aktiv zu einer Ethikerziehung anregen möchte“ (ebd., S. 14).

Trotz eines – wie Stevick und Gross (2014) diagnostizieren – Fehlens einer grundlegenden und vor allem konsensualen Theoretisierung der Holocaust Education (vgl. ebd., S. 64), können zwei inhaltliche Tendenzen bzw. Schwerpunktsetzungen unterschieden werden (vgl. dazu Matthes/Meilhammer 2015, S. 10ff.):

(1) Zum einen meint Holocaust Education die Vermittlung von Wissen über die historischen Ereignisse und Abläufe der Entwicklung des Nationalsozialismus und des Holocaust, über dessen diktatorisches System und Organisation, über historische Zusammenhänge und Bedingungen, über die Diskriminierung, Verfolgung und Ermordung von Minderheiten, über Täter:innen, Opfer, Zuschauer:innen, Profiteur:innen, Kollaborateur:innen, Widerstandskämpfer:innen, Befreier:innen etc. Im Anschluss an den Kenntniserwerb historischer Ereignisse, soll eine Reflexion der Lernenden mit Blick auf eigene und heutige Einstellungen, Haltungen und Verhalten angestoßen werden. Es sollen Konsequenzen und Schlüsse aus dem Vergangenen für das Gegenwärtige gezogen werden. Der Holocaust wird dabei in seiner Singularität betont, woraus sich der Anspruch ableitet, Kenntnisse über diesen zuallererst und primär zu vermitteln.

Zukunftsperspektiven eröffnet (ebd., S. 59f.). Franzenburg orientiert sich dabei am transformativen Potenzial von Erinnerungsarbeit als lebenslanges Lernen. Dabei werden vorhandene und erworbene (Be-)Deutungsschemata und Referenzrahmen des Welt-, Fremd- und Selbstverständnisses durch grundlegende Bildungsprozesse transformiert. Seine Fassung von Erinnerungsarbeit als transformierende Bildungsarbeit ist damit anschlussfähig an eine *Transformative Learning Theory*, wie sie Finnegan (2019), Hoggan (2016a), Taylor (2008), Dirkx (1998), Mezirow (1991) oder Freire (1971) beschreiben; vgl. dazu weiter Kapitel 5.

(2) Zum anderen meint Holocaust Education auch eine Erziehung und Bildung zur Toleranz, zur Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit, eine Menschenrechtsbildung oder antirassistische Bildung. Ein solcher Ansatz umfasst einen erweiterten Blick auf und indirekteren Anschluss an die historischen Ereignisse des Holocaust. Holocaust Education verschiebt ihren Fokus dabei hin zu Bildung über weitere historische und aktuelle Menschenrechtsverbrechen und Genozide (vgl. z.B. Eckmann 2010). Der Holocaust selbst wird – den kritischen Stimmen dieses Ansatzes bzw. dessen Wirkungen folgend (vgl. z.B. Brumlik 2000; Meseth 2000; Welzer 2011; Plessow 2012; Plessow 2013; Knigge 2002a, S. 425) – zum Symbol, zur Formel, zum Beispiel unter vielen, wenngleich er – der Auffassung Ballis und Gloes (2019) entsprechend – „auch in seiner Unvergleichbarkeit als ein unerlässliches [Beispiel, Anm. d. Verf.] für »Holocaust Education« zu fungieren habe“ (ebd., S. 4).

(3) Gleichzeitig gibt es jenseits einer solchen Trennung der beiden genannten Tendenzen auch Ansätze, die eine Mischform darstellen, sodass historisch-kognitive Wissensvermittlung mit ethischen Fragestellungen aktueller Lebenswelten von Adressat:innen verbunden werden. Matthes und Meilhammer (2015) betonen, dass

> „vielmehr [...] davon ausgegangen werden [kann], dass die Frage, wie und warum der Holocaust möglich wurde, und die Frage, was die Erinnerung an den Holocaust dazu beitragen kann, um das Bewusstsein der Menschenrechte und ihre Verletzungen zu schärfen, in unterschiedlicher Akzentuierung bei der Holocaust Education stets eine Rolle spielen“ (ebd., S. 11).

Zentral scheint die Würdigung der Holocaust Education als eine historisch-politische[26] pädagogische Praxis, die sowohl das Aneignen und Einordnen von Vergangenheit(en) zum Ziel hat, als auch einen Beitrag zur Ermöglichung und Gestaltung eines toleranten, respektvollen, friedvollen und demokratischen Miteinanders und Zusammenlebens in Gesellschaft und Welt in Gegenwart und Zukunft leisten will und leistet (vgl. Meilhammer/Matthes 2015, S. 11; Eckmann 2010, S. 8; weiter: Yilmaz 2020; Brunold 2020)[27].

[26] Holocaust Education findet im schulischen und außerschulischen Kontext statt. Sie ist u.a. beeinflusst von den beiden Fachdidaktiken Geschichte und Politik. Welche Synergien sich zwischen historischer Bildung und politischer Bildung ergeben, sodass sich die Spezifika des Feldes der historisch-politischen Bildung zeigen, geht Brüning (2018) nach. Vgl. daher ebd., S. 71–90 sowie weiter Kapitel 3.

[27] An dieser Stelle sei auf die immer wieder durch (empirische) Forschung bestätigte Limitation der langfristigen Wirksamkeit pädagogischer Bemühungen im Rahmen der Holocaust Education hingewiesen. Es zeigt sich, dass Holocaust Education im Allgemeinen oder Gedenkstättenbesuche im Besonderen keine Immunisierung vor antidemokratischen, totalitären, rechtsextremistischen, rassistischen oder antisemitischen Haltungen der Lernenden bereiten oder bereits vorhandenes Gedankengut auflösen könne (vgl. z.B. Goetz 2022, S. 86; Haug 2015, S. 81; weiter Pampel 2011, S. 18ff.). Es klaffen der pädagogisch-normative Anspruch und die empirisch-beobachtete Bildungspraxis sowie deren Wirksamkeit auseinander. Proske (2006) hält pointiert fest: „Unterlegt ist dieser Erwartung […] eine Vorstellung von Schule und Unterricht, die Schülerinnen und Schüler letztendlich als triviale Maschinen begreift, die sich in der Weise steuern ließen, dass der jeweilige pädagogische *input* den pädagogischen

Anders als in den frühen Nachkriegsjahren durch die Alliierten intendiert, soll Holocaust Education heute nicht vordergründig auf eine Betroffenheit der Lernenden abzielen. Das despektierlich ‚Betroffenheitspädagogik' genannte pädagogische Ansinnen, emotionale Identifikation mit Opfern des Nationalsozialismus herzustellen, um eine moralische Grundhaltung des ‚Guten' auszubilden, wird heute in bildungspraktischen und -wissenschaftlichen Beschäftigungen abgelehnt (vgl. z.B. Bastel 2014, S. 67). Gründe liegen nicht nur in möglichen emotionalen Überforderungen der Lernenden (durch Angst, Trauer, Entsetzen etc.), welche zu Distanzierung, Abwehr und einer ritualisiert erstarrten Vergangenheitsbetrachtung, einer Erinnerung als „ritualisierte Leerformel ohne Selbstbezug" (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022, S. 7; vgl. weiter Heyl 1995) führen kann, sondern auch in der Gefahr in einer (erinnerungs-)politischen Manipulation und Indoktrination (vgl. z.B. Münch 2019, S. 90; Hofer-Englmaier 2013, S. 35f.; Fenner 2012, S. 88f.; Welzer 2010, S. 21; differenziert dazu: Brüning 2018, S. 90–103). Nichtsdestotrotz lassen sich pädagogische Praktiken mit Blick auf die von Seiten der Lehrkräfte erwartete Reaktion der Lernenden – wie Trauer und Schuld (vgl. Ballis/Gloe 2019, S. 11) – nach wie vor als eine Form einer Betroffenheitspädagogik beschreiben, wie z.B. Neiss (2011) kritisiert.
Jedoch müsse es im pädagogischen Ansinnen nicht um das Hervorrufen von Betroffenheit, sondern – Pampel (2007) folgend – vielmehr um eine „Empathie mit den Opfern im Sinne einer Perspektivenreflexion" (ebd., S. 56 f.) sowie um eine „Überwindung von mentaler Distanz und [ein] Aufbrechen einer gleichgültigen Haltung [...] gegenüber historischen Geschehen" (Pampel 2011, S. 51) gehen.[28] Ähnlich wie Pampel eine Empathie mit den Opfern fordert, so spielen für Brumlik (1995) Praktiken des Erinnerns und Gedenkens an die Opfer „als Selbstzweck" (ebd., S. 91)[29] eine zentrale Rolle. Besonders das Gedenken der Opfer ist für eine Holocaust

output bestimme." (ebd., S. 1, Hervorh. i. O.) Gerade bezüglich eines Gedenkstättenbesuchs zeigen sich oftmals hohe Erwartungen an die Effekte auf die Lernenden von Seiten der Lehrkräfte und Pädagog:innen (vgl. Dammer/vom Stein 1995, S. 323f.) oder generell überfrachtete Erwartungen an das Lernen über den Nationalsozialismus und Holocaust (vgl. Kößler/Schmidt 2020, S. 214). Zur Wirkung von Holocaust Education allgemein siehe z.B. Welzer (2011, S. 3), zu ihrer (eingeschränkten) Wirksamkeit an Gedenkstätten im Besonderen siehe z.B. Pampel (2002); Rook (2004); Marx/Sauer (2011); Danner/Halbmayr (2014). Ein zusammenfassender Überblick ist zu finden in Pampel (2011, S. 27–48).

[28] Ulrich (2010) spricht in Hinblick auf die Zumutbarkeit von historischen Erzählungen über den Nationalsozialismus und Holocaust von individuellen Entscheidungen der Pädagog:innen. Das pädagogische Personal begebe sich vielmehr regelmäßig auf Gradwanderungen, wenn es um die Thematisierung der Verantwortung der und des Einzelnen für politische und demokratische Entwicklungen gehe (vgl. ebd., S. 53f.).

[29] Brumlik (1995) verweist mit dem Begriff des Selbstzwecks des Gedenkens auf eine Trennung von politisch-staatsbürgerlichen Erziehungsaufgaben und einem zweckfreien Gedenken der Opfer des Nationalsozialismus. Er stellt die kritische Frage nach einer unzulässigen Instrumentalisierung der Vergangenheit zum Zwecke, aus den NS-Verbrechen und dem Völkermord einen Sinn für die Gegenwart abzuleiten bzw. abzuringen (vgl. ebd., S. 92ff.). Hier lässt er sich als eine kritische Stimme gegenüber einer Position lesen, die als Ziel ein ‚aus der Geschichte lernen' formuliert (vgl. z.B. Meseth 2005; Hollstein et al. 2002).

Education relevant, die in Gedenkstätten oder an anderen Lernorten bzw. Orten der NS-Verbrechen stattfindet (vgl. z.B. Haug 2015; Werker 2016). Holocaust Education als eine ‚Erziehung nach Auschwitz' verbleibt deshalb nicht nur in der kognitiven Vermittlung von Wissen, sondern solle – laut Brumlik (1995) – auch „im Gedenken unterweisen" (ebd., S. 93).

Des Weiteren kann Holocaust Education – den Arbeiten Wetzels (2008) folgend – als eine „Moral- und Werteerziehung" (ebd.) gefasst werden, da sie neben der historischen Wissensvermittlung ebenso mit der Thematisierung ethischer Fragestellungen beauftragt und beschäftigt ist[30]: So können bspw. in der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Frage eines ‚guten' Miteinanders verschiedener Menschen in pluralen gesellschaftlichen Verhältnissen auch aktuelle Formen von Diskriminierung, Ausgrenzung, Antisemitismen[31], Rassismen[32], Rechtextremismus und (gruppenbezogener) Menschenfeindlichkeit (vgl. Heitmeyer 2002) sowie deren

[30] Vgl. gleichzeitig auch Wetzels (2019) reflektierte Kritik an einer solchen Ausrichtung der Holocaust Education: „Wir müssen uns die Frage stellen, ob das Projekt »Holocaust-Erziehung« nicht zu einer Unterrichtseinheit zu verkommen droht, die Defizite gesellschaftlicher Entwicklungen kompensieren soll und die überfrachtet wird mit hehren Zielen wie Toleranzerziehung, demokratische Wertevermittlung und nicht zuletzt Strategien gegen Antisemitismus." (ebd., S. 44)

[31] Mit dem Plural *Antisemitismen* soll auf die verschiedenen Ausprägungen und Formen antisemitischer Haltungen hingewiesen werden, also z.B. religiöser Antijudaismus, moderner Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus, rassistisch argumentierender Antisemitismus, politischer Antisemitismus, Antizionismus etc. (vgl. Benz 2016, insb. S. 14ff.; vgl. ebenso Ullrich et al. 2024). Ähnlich wie im Fall des Begriffs des Rassismus (vgl. Fußnote 32), ist der Begriff des Antisemitismus bzw. die inhaltliche Fassung, was Antisemitismus kennzeichnet und was als antisemitisch gilt, stark umstritten. So würde eine Zugrundelegung einer der IHRA (2024) folgenden Definition von Antisemitismus für die kumulative Forschungsarbeit einer unmittelbaren Positionierung in den oben angesprochenen umkämpften Debatten und Konfliktfeldern gleichkommen. Gleichzeitig würde auch ein Anlegen der Definition der „Jerusalemer Erklärung zum Antisemitismus" (2021) folgend einer Positionierung im Feld entsprechen. Aus diesem Grund – Holz (2025) folgend – wird für die kumulative Forschungsarbeit „nur ein konstitutives Definitionsmerkmal" (ebd., S. 6) formuliert: „Antisemitismus ist Judenfeindschaft in Wort und Tat. Jede antijüdische Handlung verweist auf ein positives Selbstbild des Täters. »Es gibt keinen Antisemitismus ohne Selbstbild. Der Sinn von Judenbildern ist die Konstruktion von Selbstbildern, d.h. Erzeugung und Versicherung eines ‚Wir' durch judenfeindliche Deutung der Welt. […] Die einfachste wie allgemeinste Bestimmung von Antisemitismus ist: abwertende Dichotomie ‚Wir/Juden', nicht: Anfeindung der Juden als Juden.«" (ebd.). Vgl. zum Versuch, Antisemitismus definieren, das gleichnamige Buch von Lelle und Uhlig (2026): Sie schlagen einen Perspektivwechsel vor und versuchen das Phänomen Antisemitismus durch Abgrenzung zu konturieren. Ausgangspunkt ihrer Arbeit sei eine Kritik an fehlgeschlagenen Versuchen, Antisemitismus „auf den Begriff zu bringen" (ebd., S. 12).

[32] Zur Verwendung des Plurals *Rassismen* vgl. die Ausführungen in Lang 2026, S. 300f., Einzelbeitrag IV: „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 hervorgebracht, 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)." Diese kritischen Wendungen und Diskussionen zeigen sich z.B. auch in der jüngst geführten Debatte um die Kategorie *race* im Berliner Journal für Soziologie (https://link.springer.com/collections/bifgdcheac).
Scherschel (2006) theoretisiert Rassismus als flexible symbolische Ressource, welche in Form spezifischer Argumentationsfiguren kommuniziert wird. Rommelspacher (2009, S. 29) legt eine umfassende Definition vor, an welcher sich die vorliegende kumulative Gesamtforschung orientiert: „Zusammenfassend können wir Rassismus also definieren als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der »Theorie« der Unter-

Bekämpfung inkludiert werden. Die pädagogische Praxis kann damit eine Holocaust- *und* Menschenrechtsbildung sein (vgl. FRA 2010).

Zusammenfassend wird für die vorliegende kumulative Forschung ein Verständnis von Holocaust Education festgehalten, welches sowohl die Vermittlung historischer Kenntnisse über den Holocaust und Nationalsozialismus als auch eine Auseinandersetzung mit Toleranz und Menschenrechten umfasst. Damit ist Holocaust Education im vorliegenden Verständnis eine Werte- und Menschenrechtsbildung, welche über den Holocaust hinaus auch andere historische, zeitgeschichtliche und aktuelle antisemitische und rassistische Gewaltereignisse thematisieren kann. Aufgrund dieser Thematisierung wird Holocaust Education als eine antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit verstanden. Neben Wissensvermittlung und Wertebildung ist das Gedenken an die Opfer des nationalsozialistischen Regimes zentraler Bestandteil der Holocaust Education[33].

Zum engen Verhältnis von Wissen, Erinnerung und Bildung

Die Weitergabe von historischem Wissen zum Holocaust und Nationalsozialismus sowie dessen kritische Einordnung mit Blick auf gegenwärtige, aber auch zukünftige gesellschaftliche Verhältnisse vollzieht sich nicht wertfrei: Jeder Kanonisierung von Wissen geht ein Prozess der Bewertung von Informationen als aktualisierungs- und erinnerungswürdiges Wissen voraus (vgl. Sebald/Lehmann/Öchsner 2013, S. 15f.; vgl. ebenso Lang 2023, S. 572f., Einzelbeitrag V). Gedenken und Erinnern kommen somit nicht ohne Wissen und Lernen aus. Knigge (2002a) hält dazu fest:

> „Ohne konkretes historisches Wissen, das nicht einfach heraufbeschworen werden kann, sondern vermittelt und erworben werden muss, würde Auseinandersetzung zu einer leeren,

schiedlichkeit menschlicher »Rassen« aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbbare verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis.*“ Vgl. dazu weiter die Arbeitsdefinition Rassismus des Expert:innenrats Antirassismus der Bundesregierung (2025, S. 6).

[33] Herausfordernd ist an dieser Stelle die Fassung von Opferschaft: Gemeint sind Opfer der rassistischen, antisemitischen, queerfeindlichen und politischen Verfolgung durch das nationalsozialistische Regime. Explizit nicht inkludiert werden an dieser Stelle Menschen und Gruppen, welche im Rahmen des Zweiten Weltkriegs ebenso Leid erfahren haben und sich (nachträglich) als Opfergruppen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft konstruieren. Als Beispiel dient z.B. der Narrativ der Opferschaft durch den Luftkrieg der Alliierten (vgl. z.B. Süß 2005). Betont sei, dass die Leiderfahrung Einzelner nicht abgestritten oder verharmlost werden soll. Die Holocaust Education fokussiert jedoch auf die benannte antisemitisch und rassistisch motivierte Gewalt und die Leiderfahrungen der von dieser Gewalt Betroffenen.

bestenfalls akademischen Übung. Ohne die Einbettung des Wissens in einen Wertehorizont bliebe das Wissen bedeutungslos und ohne praktische Relevanz.“ (ebd., S. 430)

Knigge (2002a) und den Ausführungen oben folgend ist Erinnerungsarbeit somit stets auch wertebasierte normative Bildungsarbeit. Und Holocaust Education ist damit ebenso immer Erinnerungsarbeit. Demgemäß ist Erinnern als wesentlicher Teil der Holocaust Education theoretisch zu fundieren.

Erinnern als soziale Praxis: zur Konstruktion eines kollektiven Gedächtnisses

Erinnern wird weit gefasst[34] als ein Prozess, der in alltäglicher Kommunikation stattfindet. Erinnern braucht die Zwiesprache. Erinnerungen müssen vermittelt und transportiert, d.h. versprachlicht werden (vgl. Rüsen 2020, S. 41). Soziale Akteur:innen tragen in ihrem Sprechen und Verständigen zur Gestaltung eines kommunikativen und kollektiven Gedächtnisses an historische Ereignisse, wie bspw. Gewaltverhältnisse, bei. Dem Konzept des kollektiven Gedächtnisses liegt ein weites Verständnis zugrunde: Es wird diskursiv hervorgebracht (vgl. Pethes/Ruchatz 2001, S. 13) und dient somit als ein Oberbegriff für verschiedene psychische, mediale und soziale Prozesse, welchen – der Arbeit Erlls (2017a) folgend – „Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in kulturellen Kontexten zukommt“ (ebd., S. 5). Das kollektive Gedächtnis findet unterschiedliche Ausprägungen in verschiedenen Erinnerungskulturen (vgl. ebd., S. 98), bei welchen der angezeigte Plural die „Dynamik, Kreativität, Prozesshaftigkeit und Pluralität der kulturellen Erinnerung akzentuiert“ (ebd., S. 11)[35]. Es kann zwischen einem kommunikativen und einem kulturellen Gedächtnis unterschieden werden (vgl. z.B. Assmann 1992). Während das kommunikative Gedächtnis von Alltagsinteraktionen erinnernder Individuen charakterisiert ist und für das Individuum bzw. eine Gruppe „sozialen Sinn“ (Erll 2017a, S. 113) stiftet, produziert das kulturelle Gedächtnis

[34] Vgl. zahlreiche Definitions- und Konzeptionsvorschläge von Erinnern, Erinnerung, Gedächtnis, Vergangenheit etc. in Erll (2017a), die nach dem sogenannten *memory boom* aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven entwickelt wurden (vgl. ebd., S. 4).

[35] Vgl. Erll (2017a) weiter: „Und wie der Begriff Erinnerungskultur*en* – im Plural – schon anzeigt, haben wir es niemals, auch nicht in den homogensten Gesellschaften, mit einer einzigen Konfiguration von kollektivem Gedächtnis zu tun. Im Gegenteil gibt es in jeder Gesellschaft eine Vielzahl koexistenter, häufig konkurrierender Erinnerungsgemeinschaften.“ (ebd., S. 160, Hervorh. i. O.) Diese bringen wiederum eine Pluralität kollektiver Identitäten hervor: „Das bedeutet nicht nur, dass in jeder Gesellschaft eine Vielzahl kultureller Formationen, Gedächtnisse und Identitäten koexistieren, sondern auch, dass jeder Einzelne an einer Vielzahl kollektiver Identitäten teilhat und durch solche ›Mehrfachmitgliedschaften‹ damit zu einem Schnittpunkt (oder ›Ausblickspunkt‹) kollektiver Identitätskonstruktionen wird.“ (ebd., S. 105) Diese können bspw. neben Nation oder ‚Ethnie‘ mit Blick auf Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Lebensrealitäten, sexuelle Orientierung, Religion etc. konstruiert werden.

„kulturellen Sinn“ (ebd.) und ist konstituiert durch seine „hochgradig gestiftete und zeremonialisierte […] vergegenwärtigte Erinnerung“ (ebd., S. 25). Die Unterscheidung eines kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses folgt den Arbeiten J. und A. Assmanns (z.B. 1992): Das kulturelle Gedächtnis reproduziert und tradiert mittels (fest) bestehender Ausdrucksformen (bspw. Feste, Gedenktage, Denk- und Mahnmäler, Museen etc.) einen spezifischen und mit Sinn und Bedeutung versehenen Bestand von Inhalten. Das kulturelle Gedächtnis zeichnet sich durch einen höheren Grad an Organisiertheit, Geformtheit und Verbindlichkeit – im Sinne der gemeinschaftlichen Weitergabe bestimmter Werte und Sinnhaftigkeiten – im Vergleich zum kommunikativen Gedächtnis – aus (vgl. Assmann 1992, S. 56).[36]

Bei beiden ist dabei Sprache das zentrale Medium der Artikulation individueller und kollektiver Wahrnehmungsweisen und Tradierungen von Vergangenheiten, Gegenwart und Zukunft. Sprache konstruiert somit soziale Wirklichkeit, reifiziert soziale Klassifikationen und (re-)produziert Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse (vgl. Scherschel 2006, S. 89). Die Tatsache der Produktion von Herrschafts-, Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen im Sprechen über Vergangenes ist mit Blick auf die Frage, *welche* Vergangenheit *wie* erinnert werden soll, zentral.

Erinnern hat stets einen Gegenwartsbezug. Vergangenheit(en) und Geschichte(n) werden also immer aus einer gegenwärtigen Perspektive (re-)konstruiert und mit Bedeutung versehen. Während Geschichte – so Erll (2017a, S. 14) mit Blick auf die Arbeiten Halbwachs (1967; 1985) – universal sei und sich durch eine unparteiische Gleichordnung aller vergangenen Ereignisse auszeichne, seien Erinnern und das kollektive Gedächtnis partikular: „Seine Träger sind zeitlich und räumlich begrenzte Gruppen, deren Erinnerung stark wertend und hierarchisierend ist.“ (Erll 2017a, S. 14)[37] Erinnern wird überdies – wie in Lang (2026, Einzelbeitrag IV) veröffentlicht –

> „als individuelle und kollektive soziale Praxis verstanden, welche durch Interaktion und Kommunikation hervorgebracht und durch fortwährende Aushandlungen neugestaltet wird

[36] Vgl. ebenso kritische Stimmen zum Konzept des kulturellen und kollektiven Gedächtnisses, z.B. von Petry (2014; 2015), welche eine unzulässige Übertragung von individuellen Prozessen des Erinnerns auf eine kollektive Ebene problematisieren. Dagegengehalten wird, dass es sich um Metaphern handle. Assmann (2018) bspw. betont: „Weder die Gruppe, noch gar die Kultur »hat« in diesem Sinne ein Gedächtnis. So zu reden, wäre eine unzulässige Mystifikation. Nach wie vor ist der Mensch der einzige Träger des Gedächtnisses. Worum es geht, ist die Frage, in welchem Umfang dieses einzelne Gedächtnis sozial und kulturell determiniert ist.“ (ebd., S. 19) Ein kurzer Überblick ist zu finden in Erll (2017a, S. 94–98).

[37] Koselleck (2002b) führt mit Blick auf kollektive Erinnerung hingegen „methodische Bedenken“ (ebd., S. 114) an. Er „sträubt sich gegen eine Kollektivität von Erinnerung“ aufgrund gemeinsamer Erfahrungen, „da sich im selben Moment, da eine Erfahrung gemacht wird, schon die Erinnerung [pluralisiert]“ (ebd.). Koselleck mahnt zur Behutsamkeit und hält fest: „Es gibt keine kollektive Erinnerung, wohl aber kollektive Bedingungen möglicher Erinnerungen.“ (ebd.).

(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 2022[…], 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).“ (Lang 2026, S. 301, Einzelbeitrag IV)

Schäfer (2009) hält mit Blick auf gemeinschaftlich hergestelltes Wissen und Erinnerungen fest:

> „Im Gruppenbezug kollektiver Erinnerung spiegelt sich der [...] Umstand, dass das kollektiv erinnerte Wissen in konkreten Trägern aufbewahrt, also nicht beliebig übertragbar ist. Die Zugehörigkeit zur kulturell erinnerten Gemeinschaft kann nur durch Anteilnahme an kollektiven Erinnerungsakten einer raum- und zeitkonkreten Gruppe herbeigeführt werden. Die Kristallisation kollektiver Erinnerungen im subjektiven Träger, hervorgerufen durch seine Teilnahme an kollektiven Akten der Vergegenwärtigung, weist das kulturelle Gedächtnis nicht nur als raum- und zeit-, sondern auch als identitätskonkret[38] aus.“ (ebd., S. 91)

Schäfer (2009) verweist damit auf den notwendig kollektiven Charakter von Erinnern als soziale Praxis: Erinnerungen würden sich ihm zufolge zwar im subjektiven Träger kristallisieren (ebd.), als für die Konstruktion von Identität und Zugehörigkeit relevant erweisen sie sich aber vor allem in der gemeinschaftlichen Interaktion. Erinnern – also die Teilnahme an kollektiven Akten der Vergegenwärtigung – ist demnach zentral für ein soziales, gesellschaftliches und auch politisches Miteinander. Die Erinnerung an gemeinsame Geschichte(n) und Vergangenheit(en) spielt eine bedeutende Rolle in Zugehörigkeitskonstruktionen von ‚Wir-Gruppen‘, in

[38] Mit dem Begriff der Identitätskonkretheit referiert Schäfer (2009) auf die Arbeiten Assmanns (1988): Ein kulturelles Gedächtnis sei identitätskonkret, da eine soziale Gruppe/eine Erinnerungsgemeinschaft durch die Gestaltung eines gemeinsamen Gedächtnisses Identität für sich ableite. Gleichzeitig braucht Identität oder ein ‚Wir‘-Bewusstsein auch die Erfahrung der Alterität. Identität und Alterität bedingen und konstituieren sich gegenseitig: „Identität […] ist ein plurale tantum und setzte andere Identitäten voraus. Ohne Vielheit keine Einheit, ohne Andersart keine Eigenart.“ (Assmann 1992, S. 135f.) Identität – auch durch Erinnern – entsteht, indem die „Differenz nach außen betont, die nach innen dagegen heruntergespielt“ (Assmann 1988, S. 40) wird.
Rüsen (2020) fasst Identität ähnlich und verweist darauf, dass sie eine „relationale Kategorie“ sei: „Die Formierung von Identität vollzieht sich nicht nur im Medium kultureller Selbstverhältnisse und sozialer Vergesellschaftungsformen, sondern auch auf dem Boden konfliktträchtiger Alteritätserfahrungen. Im Medium der Erinnerung geben Subjekte und soziale Gruppen eine spezifisch historische Antwort auf die Frage, wer sie kulturell, räumlich, politisch oder historisch in der Beziehung zu Anderen (geworden) sind, worin also die Differenz und Eigentümlichkeit besteht, die sie von anderen abgrenzt und die sie Andere ausgrenzen lässt.“ (ebd., S. 46)
Stephan (2006) bestimmt Identität „als Eigenschaft von Individuen […], die das Verhältnis zwischen der Person und ihrem Kollektiv beschreibt, gleichzeitig aber durch die Zugehörigkeit der Person zu diesem Kollektiv bestimmt ist. […] Identität wird als Teil des Selbstkonzepts von Personen verstanden, welches eine individuelle und eine soziale Komponente besitzt. Der soziale Aspekt der Identität [...] [bzw.] die Theorie gibt Auskunft darüber, auf welche Weise Personen durch ihre Mitgliedschaft in Gruppen zu einem positiven Selbstbild gelangen.“ (ebd., S. 71) Festgehalten werden kann mit Blick auf die drei Begriffsbestimmung, dass Identität stets im Kontext einer relationalen Verhältnissetzung von Individuum und Kollektiv und ebenfalls einer Verhältnissetzung zwischen einem Kollektiv in Abgrenzung von einem anderen Kollektiv entwickelt wird.

Prozessen (national-)staatlicher Selbstvergewisserung (vgl. z.B. Assmann 1988; Heyl 2017; vgl. kritisch dazu die Ausführungen in Kapitel 4).
Obschon der identitätsstiftende Moment gemeinschaftlichen Erinnerns im Allgemeinen nicht infrage gestellt wird, sieht sich die Erinnerung an den Holocaust im Besonderen durchaus kritischen Stimmen und Abwehrreaktionen gegenüber.

Zur Frage des Warum? *und* Wie?*: Kritik und Infragestellungen verschiedener Erinnerungspraktiken an den Holocaust – damals und heute*

Trotz der oben benannten Legitimation der pädagogischen Thematisierung des Holocaust, trotz der zahlreichen bundesdeutschen und internationalen Bildungsanstrengungen[39] und auch trotz vielfältiger Forschungsinteressen am Thema (siehe den Forschungsüberblick in Kapitel 6), scheint eine Vergegenwärtigung des Holocaust und der NS-Verbrechen im Allgemeinen und in Erziehungs- und Bildungskontexten im Speziellen bisweilen begründungswürdig. Denn die Frage nach der Notwendigkeit der Erinnerung einerseits und der pädagogischen Thematisierung des Holocaust andererseits – also die Frage nach dem *ob* und dem *warum überhaupt*[40] – wird immer wieder öffentlich gestellt. Dies zeigen nicht zuletzt die Ergebnisse einer ARD-Studie, bei welcher nur noch 50% der Befragten der Meinung sind, dass an die Verbrechen des Nationalsozialismus in *angemessener* Weise erinnert wird, während 23% angeben, dass ihrer Meinung nach zu viel erinnert würde (vgl. ARD 2025; Hervorh. d. Verf.).
Es lassen sich verschiedene historische und aktuelle Ansätze der Infragestellung der Notwendigkeit und der Bedeutung des Erinnerns an und des Lehrens und Lernens über den Holocaust unterscheiden. Diese werden nachfolgend kurz skizziert.

[39] Vgl. exemplarisch die pädagogischen Angebote des Hauses der Wannseekonferenz, des Bildungszentrums Anne Frank sowie der Organisation Facing History and Ourselves, uvm.
[40] Zuletzt wurde erneut ein Infragestellen der Legitimität der Holocausterinnerung von Seiten rechter/rechtsextremer Parteien, konkret der Alternative für Deutschland (AfD), geäußert. Sie spricht von einem „Schuldkult". Einer der prominentesten Fälle eines Angriffs auf die Erinnerungsarbeit/-kultur in Deutschland erfolgte von Bernd Höcke, der 2017 eine „erinnerungspolitische Wende um 180 Grad" forderte (vgl. Bernhard 2019). Des Weiteren sei als interessanter Gegenpunkt auf die Ausführungen Gieseckes und Welzers (2012) verwiesen, die zur Frage des „Warum?" festhalten, dass der Widerstand gegen bzw. die Irritation mit Blick auf Erinnerung oftmals dadurch geweckt wird, weil der Erinnerungsimperativ automatisiert, aber teilweise inhaltslos immer wieder aufs Neue postuliert wird: „Es ist heute nicht mehr nötig zu fordern, dass an den Holocaust zu erinnern und der Opfer zu gedenken sei – daran hat gesamtgesellschaftlich außer ein paar Neonazis niemand auch nur den geringsten Zweifel und die geringste Kritik. Gleichwohl geht das Pathos der erinnerungskulturellen Redeformeln, Jahrestage, Gedenkveranstaltungen etc. auf die längst gegenstandslos gewordene Behauptung zurück, man müsse ‚gegen das Vergessen' ankämpfen. Das ist heute obsolet, und gerade deshalb wirken die Rituale der Holocausterinnerung inzwischen merkwürdig abgestanden und gerade für Jüngere kaum anschlussfähig – man weiß nicht recht, wogegen eigentlich erinnert wird, wo doch alle für das Erinnern sind." (ebd., S. 21) Dieser Aussage ist mit Blick auf die oben genannten Angriffe von Seiten der AfD sowie der Studienergebnisse der Zeit (2025) und ARD (2025) nicht mehr uneingeschränkt zuzustimmen. Auch mit Blick auf die Ergebnisse der ‚Mitte-Studie' (Zick et al. 2023) wird der dort empirisch nachgewiesene Rechtsruck der Gesellschaft in Deutschland deutlich.

(1) Zum einen zeigt die wechselhafte Geschichte der Erinnerung an den Holocaust in der BRD und DDR seit 1945[41], dass die Antwort auf die Frage des *ob* mal mit Nein, mal mit Ja und allem dazwischen beantwortet wurde. Erinnerungs- und Bildungsarbeit sind und waren keine Selbstläufer, sondern mussten z.B. von Seiten der Überlebenden, Betroffenen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen hart erkämpft oder sich widerständig (wieder-)angeeignet werden (vgl. z.B. Haug 2015; Wüstenberg 2020, S. 20ff.; Rüsen 2020 58ff.). Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und in den 1950er Jahren zeigte sich eine deutliche gesamtgesellschaftliche Abwehr der Erinnerung bzw. der ersten Bemühungen des Gedenkens von Seiten der Opferorganisationen (vgl. z.B. Wüstenberg 2020, S. 49ff.). Immer wieder wurden im Laufe der Jahrzehnte Stimmen nach einem ‚Schlussstrich' des Gedenkens laut (vgl. z.B. Reichel 2001; Stephan 2006, S. 43; Wegner 2020, S. 34–43). Stimmen des Widerstands gegen Gedenken und Erinnerung verstummten auch in den 1970er und 1980er Jahren nicht, als eine breite Bewegung zivilgesellschaftlicher Akteur:innen – im Rahmen der sogenannten Geschichtswerkstätten und der Gedenkstättenbewegung (vgl. Wüstenberg 2020, S. 74 und 108ff.) – sowie familiäre wie staatliche Ankläger:innen die Verbrechen der Vergangenheit noch mehr in die Öffentlichkeit rücken wollten (vgl. z.B. ebd., S. 115 und 154). Ähnlichen Abwehrreaktionen stehen Aktivist:innen – z.B. in Form von „Überhören" bzw. „Übersehen" (Thomas/Virchow 2024, S. 65) oder „Nicht-Wissen-Wollen" (ebd., S. 63) – auch heute gegenüber: Dabei sind es letzte Überlebende des NS-Terrors sowie deren Nachfahren ebenso wie Opfer, Betroffene und Angehörige aktueller rassistischer und antisemitischer Gewalt (vgl. z.B. Şirin 2024), welche auf die Kontinuitäten von Menschenverachtung und ihre Dethematisierung sowie damit zusammenhängende gesellschaftliche Missstände aufmerksam machen (vgl. Nobrega/Quent/Zipf 2021). ‚Schlussstrich-Debatten' und Erinnerungsabwehr besitzen in der Konsequenz von bspw. rassistischen und antisemitischen Gewaltereignissen und daraus resultierenden Kontinuitätsdiskussionen immer wieder Konjunktur (vgl. ebd.).

(2) Weiter zeigen sich gegenwärtige Bestrebungen der neuen Rechten, den Konsens über die Bedeutung des Holocaust und die Form der Erinnerung daran anzugreifen, indem der Holocaust als ein „negatives Erbe" (Kößler/Schmidt 2020, S. 213) eingeordnet und bewertet wird. Die Art und Weise des Erinnerns und die Fokussierung auf den Holocaust wird als ‚Schuldkult', als

[41] An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es – so Thamer (2007) – ein „nach wie vor geteilt[es]" (ebd., S. 82) Erinnern und Gedenken zwischen Ost- und Westdeutschland gäbe. Die folgende Skizzierung der erinnerungskulturellen Entwicklungen orientiert sich an der Geschichtstradierung aus der Perspektive der BRD. Die Autorin ist sich der unterschiedlichen Entwicklungen in der BRD und ehemaligen DDR aufgrund des SED-Regimes bewusst. Vgl. dazu die Darstellung der unterschiedlichen erinnerungskulturellen Entwicklungen bei Haug (2015, S. 24–34).

Schande wahrgenommen (vgl. z.B. Thiele 2021, S. 184) und der negative Referenzrahmen kritisiert. Nicht der Holocaust als solcher wird infrage gestellt, sondern seine Relevanzsetzung in der Erinnerungskultur. So stimmen 90% der Befragten mit einer Parteipräferenz für die AfD laut einer im Auftrag der ZEIT durchgeführten Umfrage der Aussage zu, dass „[wir Deutschen] 80 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs […] einen Schlussstrich unter die Vergangenheit des Nationalsozialismus ziehen [sollten]“ (Die Zeit 2025)[42]. Der neuen Rechten nach soll sich ein öffentliches Gedenken an herausragend-positiven historischen und heroischen Momenten ‚der Deutschen‘ orientieren, d.h. dass auch ein ‚stolzes‘ Gedenken an die Soldaten der beiden Weltkriege ermöglicht werden soll[43]. Weniger der Wunsch nach einem stolzen Gedenken, aber immerhin der Wunsch nach einer „›normalen‹ deutschen Geschichte“ (Zimmerer 2023, S. 27) und deren Erinnerung zeigt sich auch in weniger radikalen politischen Spektren, so z.B. in Form des Projekts ‚Neue Wache‘ in Berlin (vgl. bspw. Zimmerer 2023, S. 26ff.; Assmann 2020, S. 68f.; Knigge 2001, S. 136f.).

(3) Wiederum andere Motive der Infragestellung der besonderen Bedeutung der Holocausterinnerungen haben Theoretiker:innen und Aktivist:innen, die aus post-kolonialen Perspektiven argumentieren: Ihnen geht es um hegemoniale[44] Formen des Erinnerns, die es zu irritieren und aufzubrechen gilt, sodass neben der Erinnerung an den Holocaust auch andere bedeutende Gewaltereignisse Raum im öffentlichen Gedenken erhalten. Ziel ist die inhaltliche und geografische Ausweitung von Vergangenheitsvergegenwärtigungen. Im Fokus steht dabei das Anliegen, Aufmerksamkeit für den Kolonialismus als deutsches Verbrechen zu wecken und zu

[42] Im Vergleich: Befragte mit der Parteipräferenz Bündnis 90/Die Grünen stimmen der Aussage „[wir Deutschen sollten] 80 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs […] einen Schlussstrich unter die Vergangenheit des Nationalsozialismus ziehen“ (Die Zeit 2025) nur zu 20% zu und stellen mit 81% die größte Befragtengruppe dar, welche der Aussage eher bis gar nicht zustimmt. Mit Blick auf alle Befragten – unabhängig von Parteipräferenzen – zeigen sich Zustimmungswerte zur Aussage von 55% gegenüber einer Ablehnung von 45%.

[43] Vgl. Fußnote 40 und Bernd Höckes Forderung einer „erinnerungspolitischen Wende um 180 Grad“ (vgl. Bernhard 2019). Vgl. weiter Kapitel 5.

[44] Auf eine umfassende Herleitung und Definition des Hegemoniebegriffs wird an dieser Stelle verzichtet. Da der Begriff *Hegemonie* in der Migrations-, Rassismus- und Erinnerungsforschung jedoch gängig ist, besonders in Arbeiten, die sich einer postkolonialen Perspektive bedienen, erfolgt eine kurze Einordnung. Obschon der Hegemoniebegriff in Analysen vielfach zur Anwendung kommt, ist er oft unterschiedlich stark und differenziert theoretisiert und ausgearbeitet. Für die vorliegende Arbeit dient der Hegemoniebegriff unter Rückgriff auf Schäfer (2016) dazu, eine Vorherrschaft (vgl. ebd., S. 90) oder mehrheitsgesellschaftliche Definitionsmacht zu benennen und thematisieren. Aus herrschaftskritischer und machtanalytischer Perspektive scheint der Begriff eher negativ konnotiert, da diejenige (Sprecher:innen-)Position als hegemonial beschrieben wird, die Gegenstand der Kritik ist. Denn die Auseinandersetzung rund um Vorherrschaft verschiebt sich dabei auf die Frage der grundsätzlichen Legitimität von Herrschaft. Gleichwohl kann der Hegemoniebegriff auch deskriptiv im Sinne einer Zustandsbeschreibung gesellschaftlicher Herrschaftsordnungen verwendet werden. In einer solchen Lesart markiert der Begriff das Ziel, dass Forderungen verschiedenster Sprecher:innen und Gesellschaftsmitglieder eine ebenso hegemoniale Position erhalten, was einer gleichberechtigt(er)en gesellschaftlichen Teilhabe und Mitbestimmung entspräche. Zur theoretischen Grundlegung des Hegemoniebegriffs sei auf Antonio Gramsci, Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als prominenteste Theoretiker:innen, ebenso z.B. auf Attia (1994; 1995) und Schäfer (2016) verwiesen.

steigern. Aus einer post-kolonialen Perspektive[45] wird die Fokussierung und Engführung des Gedenkens auf den Nationalsozialismus und dessen Opfer kritisiert und eine Erinnerungskultur gefordert, die verschiedene historische Ereignisse angemessen umfasst, die also inklusiver und demokratischer gestaltet ist (vgl. z.B. Castro Varela 2015; Terkessidis 2019; Diner 2020; Wiedemann 2022; vgl. weiter Kapitel 4, 5 und 9). Post-koloniale Theoretiker:inner machen „gegenhegemoniales Erinnern" (Rajanayagam 2024, S. 10) und einen „verflechtungsgeschichtlichen Ansatz" (ebd., S. 11) stark. Ein gegenhegemoniales Erinnern würde – so das Argument von Rajanayagam (2024) – es ermöglichen, „den Leerstellen, Überschreibungen und dem Zum-Schweigen-bringen entgegen[zu]wirken" (ebd., S. 10) und dominante Erinnerungen zu irritieren sowie Konternarrative anzubieten. Ihr zufolge würde es ein verflechtungsgeschichtlicher Ansatz erlauben,

> „historische Ereignisse und ihre Kontinuitäten zeitlich und geographisch zu kontextualisieren. Ein solcher Ansatz sowie ein damit verbundenes relationales Erinnern, welches Geschichte_n nicht nur additiv, sondern auch und vor allem in der Beziehung zu einander in den Blick nimmt, können Narrative gewürdigt, kann dem Entinnern, der weiteren Marginalisierung von Perspektiven und damit verbunden der Verdrängung dieser aus dem öffentlichen Raum sowie dem kollektiven Gedächtnis entgegengewirkt werden." (ebd., S. 12)

Die Grenzen der Vorstellung einer integrativen sozialen Funktion von ‚einer' gemeinsamen Erinnerung, von ‚einem' kollektiven Gedächtnis werden hier deutlich: Sie zeigen sich einerseits dort, wo Erinnerungen zu konfliktiv und widersprüchlich sind; andererseits dort, wo es nicht gelingt, marginalisierte Erinnerungen wertzuschätzen und in erinnerungskulturellen Praktiken zu repräsentieren.

Diese benannten historischen und aktuellen Infragestellungen bzw. ‚Angriffe' auf die Holocausterinnerung und Holocaust Education bzw. die Zentralität der Erinnerung an den Holocaust mach(t)en immer wieder neue Standortbestimmungen der historisch-politischen Bildung not-

[45] Castro Varela und Dhawan (2020) verweisen darauf, dass es nicht *die eine* postkoloniale Theorie gäbe (ebd., S. 23–25). Sie beschreiben Postkolonialität mit Verweis auf Adam und Tiffin (1991) als „ein Set diskursiver Praktiken" (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 25). Daher umfassen postkoloniale Ansätze „eine Vielfalt methodologischer Herangehensweisen, die in einem ausgedehnten interdisziplinären Feld und in den unterschiedlichsten Institutionen zur Anwendung kommen." (ebd., S. 25f.) An anderer Stelle verdeutlicht Castro Varela (2016), dass überdies auch nicht von *der* postkolonialen Pädagogik gesprochen werden kann, sondern eher von „postkolonialen Perspektiven auf oder postkolonialen Einsätzen in das Feld der Pädagogik" (ebd., S. 153). Mit Blick auf differente theoretische Ansätze der postkolonialen Perspektiven kann lediglich die Gemeinsamkeit festgehalten werden, „dass sie versuchen die diffizilen Prozesse und Konsequenzen der kolonialen Beherrschung, die jahrhundertelang von Europa ausgingen, auf ihre sozialen und intellektuellen Folgen hin zu untersuchen" (ebd.). Vgl. dazu auch weiter Einzelbeitrag II und Kapitel 4.

wendig – jüngst z.B. in Form der Auseinandersetzung mit der Frage, wie eine zeitgemäße Beschäftigung mit und Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust in einer pluralen und von Migrationen geprägten Gesellschaft gestaltet sein kann (vgl. weiter Kapitel 5).

In diesen Standortbestimmungen sollen und müssen die aufgeworfenen Fragen des *warum* beantwortet werden. Bastel (2014) fragt daher bspw.:

> „Geht es um ein Erinnern um des Erinnerns willens? Oder wird dieses Erinnern legitimiert durch pädagogische und ethische Zielsetzungen? Findet aber damit nicht eine Funktionalisierung des Leides und Todes vieler Millionen Menschen statt? […] Warum soll etwas nicht vergessen werden, sondern [...] erinnert werden?“ (ebd., S. 63f.)

Bastel (2014) zufolge gilt es zu bedenken, dass nicht jede Erzählung unreflektiert in ein kollektiv-kulturelles Gedächtnis Einzug finden muss[46]. Jede Erzählung und damit jede Erinnerung bedürfe einer kritischen Prüfung, denn

> „historisch-politische Bildung hat die Aufgabe, [dass Menschen, Anm. d. Verf.] durch die Beschäftigung mit Geschichte für die Gestaltung und kritische Deutung der gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Prozesse kompetenter […] werden. In diesem Sinne sind die Fähigkeiten, Fragen zu stellen, und mögliche Antworten zu finden und beide kritisch hinterfragen zu können, Grundkompetenzen […].“ (ebd., S. 66; Verweis auf Heyl 2010, S. 29)

Diese Grundkompetenzen des Fragestellens und Antwortfindens können und sollen in der historisch-politischen Bildung im Allgemeinen, in der Holocaust Education im Besonderen erworben und gestärkt werden.

[46] Trotz der immer wieder zu bekräftigenden Bedeutung von Erinnerungs- und Bildungsarbeit, ist – so die These Assmanns (2017) – hingegen Vergessen der individuelle, kulturelle und gesellschaftliche Normalfall. „[E]s geschieht lautlos und unspektakulär, während Erinnern die Ausnahme bleibt“ (Dittrich 2017; vgl. weiter Erll 2017a, S. 117). Assmann (2017) unterscheidet sieben Formen und zwischen neutralen Prozessen des Vergessens, bei welchen „Vergessen als Filter“ dient, negativen Prozessen bzw. Formen des Vergessens, bei welchen das „Vergessen als Waffe“ fungiert, und positiven Prozessen bzw. Formen, welche als „Ermöglichung der Zukunft“ wirken können (vgl. ebd., S. 30-68). Auch Erll (2017a) konstatiert, dass Vergessen Erinnerung bedingen würde, denn Vergessen ist nicht nur ‚normal‘, sondern für die Orientierungsfunktion eines kulturellen Gedächtnisses für soziale Gruppen, also „seine Fähigkeit zur Schemabildung“ (Erll 2017a, S. 7), notwendig. Von Borries (2001) geht ebenfalls von einem identifikatorischen gemeinsamen Vergessen, bedeutsamen Beschweigen und rituellen Tabuisieren aus (vgl. ebd., S 320). Wie oben ausgeführt und Bastel (2014) folgend können, sollen oder wollen nicht alle Vergangenheit(en) in Form von Geschichte(n) erinnert werden. Was das kollektive Gedächtnis umfasst, ist Produkt eines Wechselspiels aus Erinnern und Nicht-Erinnern. Wiederum an Assmann (2017) anschließend kann festgehalten werden, dass das, was erinnert wird, Gegenwartsbezug hat, gesellschaftlich oder kollektiv relevant ist und als eine (Re-)Konstruktion erhalten bleibt. Was nicht erinnert wird, ist nicht unbedingt vergessen, sondern wird aufgrund eines selektiven Erinnerns und Vergessens (vgl. ebd., S. 42ff.) nicht aktualisiert und reproduziert. Erll (2017a) beschreibt Erinnern und Vergessen noch bildhafter, ihr zufolge seien „Erinnerungen […] nicht mehr als kleine Inseln in einem Meer des Vergessens“ (ebd., S. 117). Kritisch anzumerken ist bei allen Ausführungen zum Prozess des Vergessens jedoch – unabhängig von einer dahinterliegenden Motivation –, dass sich der Versuch, Vergessen als kognitiven oder auch sozialpsychologischen Prozess empirisch zu erfassen, als äußerst schwierig darstellt.

Zur anhaltenden Relevanz des Erinnerns an und Lehrens und Lernens über den Holocaust: pädagogische und politische Bedeutungszuschreibungen

Trotz der immer wieder notwendigen Begründungen der Holocausterinnerung und Holocaust Education, wird die besondere Bedeutung des pädagogischen Handlungsfeldes der Holocaust Education in zweifacher Hinsicht deutlich: Erstens messen Pädagog:innen der Holocaust Education in mikro- und meso-didaktischen Überlegungen eine besondere Wertigkeit bei. Zweitens lassen sich auf makrodidaktischer Ebene internationale Bedeutungszuschreibungen identifizieren:

(Zu 1) Die Relevanzsetzung des Holocaust für Bildung und Erziehung spiegeln sich in den Einstellungen und Ansichten von Pädagog:innen wider, wie bspw. die Studien von Noback (2015, S. 32), Danner und Halbmayr (2014, S. 170) oder Meseth und Proske (2013, S. 4–7) zeigen. Eine historisch-politische Bildung über Antisemitismus, den Nationalsozialismus und Holocaust gilt vielen – egal ob in der schulischen, außerschulischen oder Erwachsenenbildung, egal oder national oder international – als zentraler Lerngegenstand, um prozesshafte Entwicklungen illiberaler, undemokratischer, totalitärer, diktatorischer und rassistischer Haltungen und Weltanschauungen nachzuzeichnen, pädagogisch zu adressieren und dadurch perspektivisch eine Wiederholung von Geschichte zu verhindern. Ziel ist – Plessow (2012) folgend – somit in Abgrenzung dieser illiberalen Entwicklungen die Förderung und Stärkung einer demokratischen Gesellschaft (vgl. ebd. 2012)[47].

(Zu 2) Zudem verdeutlicht sich die Relevanz der Holocaust Education bspw. durch Prozesse ihrer (Weiter-)Entwicklung und Professionalisierung im nationalen und vor allem internationalen Kontext[48]: Die Bedeutung der Holocaust Education lässt sich gleichfalls an transnationalen Bestrebungen der systematischen Etablierung und Implementierung von Erziehung und Bildung über den Holocaust festmachen, so z.B. in Form der Stockholmer Erklärung aus dem Jahr

[47] Vgl. z.B. die US-amerikanische Organisation „Facing History and Ourselves“, die mit ihren pädagogischen Programmen “for over 35 years […] about the Holocaust“ unterrichtet, „with the goal of students coming to consider, via this subject, their own engagement in their society, in the world in which they live. Facing History´s pedagogy and methodology promote student reflection by the use of socio-historical texts. The expected outcome is that, with the echo of the past as guide and motivation, students will be more deliberate and social in their own decision making.” (Nelson 2015, S. 116)

[48] Die Unterschiede in Methode, inhaltlicher Auswahl und zeitlichem Umfang der Thematisierung des Holocaust und Nationalsozialismus sind im internationalen und auch nationalen Vergleich sehr hoch (vgl. Pingel/Fuchs 2002, S. 9) und hingen – so folgen Pingel und Fuchs den Ausführungen Knigges – mit unterschiedlichen Hintergründen als Täter:innen- und Opfergesellschaften und -gemeinschaften zusammen (ebd.). Auch, wenn heutige pädagogische Bemühungen im Sinne einer Holocaust Education nahezu selbstverständlich erscheinen, darf nicht vergessen werden, dass sie das Ergebnis sind einer anhaltend prozessualen Entwicklung von (erinnerungs-)politischer Willensbildung, politischer Anerkennung der Verantwortung zum (mindestens) Gedenken, von zahlreichen Forschungen zum Nationalsozialismus und Holocaust, der Bereitschaft der Überlebenden und Zeitzeug:innen, sich zu erinnern und diese Erinnerungen zu teilen (vgl. Wüstenberg 2020; Haug 2015; Steinbach 2008).

2000 der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA 2024, Punkt 5)[49]. Die internationale Organisation zielte darauf ab, den Holocaust in seiner Bedeutung für Gegenwart und Zukunft festzuschreiben und Feldern der Auseinandersetzung mit Geschichte – also Forschung, Bildung und öffentlichem Gedenken – bestimmte Standards[50] in Form eines gemeinsamen Vergangenheitsnarrativs zugrunde zu legen, im Sinne eines moralischen Grundgesetzes Europas (vgl. Sigel 2015, S. 59f.). Damit kommen der Holocausterinnerung und der Holocaust Education der Staus und die Bedeutung einer transnationalen *policy* zu (vgl. z.B. Gloe/Oeftering 2020, S. 92; vgl. hierzu kritisch Kapitel 4 und 5).

Trotz der bestehenden Bedeutungszuschreibungen und der angestrengten Bemühungen um die Entwicklung und Etablierung einer Holocaust Education braucht es nach über 80 Jahren erneut eine aktualisierte und nachdrückliche Betonung der Relevanz von Erinnerung und Bildung über den Holocaust. Dies ist u.a. auf das Erstarken antidemokratischer und nationalistischer politischer Strömungen und Parteien zurückzuführen. Nicht nur ein zu verzeichnender Vertrauensverlust in Politik und etablierte Parteien, wie Zick, Küppers und Mokros (2023) in ihrer ‚Mitte-Studie' deutlich nachzeichnen, sondern auch „Unsicherheiten und Verteilungskonflikte bieten das Einfallstor für antidemokratische Positionen und rechtsextreme Ideologien, wie auch zur Abwertung der »Anderen«." (ebd.) Misstrauen in „Demokratie, ihre Grundprinzipien, Abläufe und Institutionen" kennzeichnen eine derzeit zu diagnostizierende „distanzierte Mitte" (ebd.). Solche Entwicklungen bieten Anknüpfungspunkte für nationalistisch-argumentierende Kräfte und Strömungen, die mitunter mit geschichtsrevisionistischen oder instrumentalisierenden Vergangenheitsdeutungen und einer Abwehr von Verantwortung – im Sinne eines zwölf Jahre „Hit-

[49] Kurz sei auf die Debatte rund um die Antisemitismus-Definition der IHRA (2024) und als Gegenentwurf dazu die Definition in der „Jerusalemer Erklärung zum Antisemitismus" (2021) verwiesen. Auf ein umfassendes Nachzeichnen der Debatte und der verschiedenen kritischen Argumente wird an dieser Stelle verzichtet. Beide Definitionen versuchen eine Trennlinie aufzuzeigen, an welcher Kritik an der Politik des Staats Israel als antisemitisch verstanden und markiert werden kann. Während die Definition der IHRA eher unspezifisch bleibt, wird in der Jerusalemer Erklärung ein Versuch unternommen, Antisemitismus anhand von Beispielen, welche Äußerungen als antisemitisch gelten können und welche nicht, spezifischer zu bestimmen. Die unterschiedlichen Definitionen von Antisemitismus haben Konsequenzen für Politik, Bildung, Kultur und Wissenschaft. Zentraler Konfliktpunkt ist die Frage, ob mit der Zugrundelegung der Definition der IHRA – bspw. in kulturschaffenden oder pädagogischen Einrichtungen – jegliche Kritik am Staat Israel bzw. am politischen Handeln des Staats Israel als antisemitisch markiert und somit denunziert werden kann. Noch konfliktiver zeigt sich die Debatte bei der Frage, ob die Anerkennung der IHRA-Definition als eine Voraussetzung für staatliche Förderungen gesetzt wird bzw. werden kann. Vgl. die Debatte dazu weiter z.B. in Rensmann (2021), Fava (2024a) oder dem umfassenden Werk von Ullrich et al. (2024) sowie die der kumulativen Gesamtforschung zugrunde gelegte Arbeitsdefinition von Antisemitismus nach Holz (2025) in der Fußnote 31.

[50] Zur Kritik an einer Engführung und Standardisierung von Geschichte durch die Etablierung eines gemeinsamen nationalen oder europäischen Geschichtsnarrativs zur Identitätsvergewisserung eines vereinigten Deutschlands bzw. Europas siehe Kapitel 7, besonders das Beispiel des Orientierungskurses des BAMF.

ler und die Nazis sind nur ein Vogelschiss in über 1000 Jahre erfolgreicher deutscher Geschichte“ (Gauland 2018) – arbeiten. Solchen Tendenzen ist mit Blick auf das Anliegen der Holocaust Education entgegenzutreten: Es besteht eine Notwendigkeit der Erinnerung. Es besteht eine Notwendigkeit der historisch-politischen Bildung, nicht nur an (schulischen) Orten historisch-politischer Bildung (vgl. Ahlheim 2017, S. 64ff.)[51]. Ein historisch-politisches Lernen schließt – Bastel (2014) folgend – „auch die negativen Erzählungen[52] und Traditionen“ (ebd., S. 71) ein, denn sie gehören „zur eigenen Wurzel, der sich der Mensch stellen muss. [...] Erinnern ist notwendig, weil der Mensch vergessen kann, weil er etwas erhalten möchte. Insofern braucht es für das Erinnern Begründungen, [...] kollektiv benötigt Erinnerung Bildung.“ (ebd., S. 71f.)

Holocaust Education kann ein Ort sein, um an gewaltherrschaftliche Vergangenheit(en) zu erinnern und daraus Konsequenzen und Maxime für ein gegenwärtiges und zukünftiges Leben in pluralen Gesellschaften abzuleiten[53]: ein Eintreten für Freiheit, Toleranz, Demokratie und Menschenrechte (vgl. dazu weiter Kapitel 5). Diesen Standortbestimmungen und Forderungen an Holocaust Education folgend wird eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ im nachstehenden Kapitel als historisch-politische Bildung beschrieben.

[51] Vgl. Pampels (2011) auch kritische Ausführungen zu Gedenkstätten als Orte historisch-politischer Bildung, zu ihrem Auftrag und den Grenzen des pädagogischen Handelns: „Doch geht es auch dieser besonderen Form von Gedenkstätten um mehr als bloß eine trauernde, erforschende oder antiquarische Vergegenwärtigung von Vergangenheit. Den Lebenden soll darüber hinaus Botschaften, Ermahnung oder »Lehren aus der Geschichte« vermittelt werden. [...] Dass in Gedenkstätten wenigstens in diesem Sinne aus der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft zu lernen sei, ist übereinstimmend die Erwartung von Politik, Gesellschaft und Pädagogik. Gedenkstätten selbst bezeichnen und verstehen sich schon seit längerem – allerdings nicht allein in diesem Sinne – als Orte historisch-politischer Bildung oder historisch-politischen Lernens. Ihr Selbstverständnis und ihre Wahrnehmung haben sich dahingehend verändert, dass sie bereits seit einiger Zeit und weiter zunehmend mehr als Lernorte und weniger als Gedenkorte gesehen werden. [...] Dass Gedenkstätten mehr als Lernorte sind, ist weitgehend unstrittig. Bedenken werden aber gegen einen Primat der Pädagogik in der Konzeption von Gedenkstätten geäußert. Sie werden vor allem mit der Gefahr der Instrumentalisierung der Opfer für politische oder pädagogische Zwecke, die deren Würde verletzt, begründet.“ (ebd., S. 13f.)

[52] Die Erinnerung an den Holocaust wird oft als „negative Erinnerung“ beschrieben, also „die Erinnerung und Auseinandersetzung mit *begangenen* beziehungsweise zu *verantwortenden*, nicht mit *erlittenen* Verbrechen“ (Knigge/Frei 2002, S. XI, Hervorh. i. O.). Eine solche Erinnerung muss immer wieder gegen Widerstände durchgesetzt werden. Negative Erinnerung ist mit der Annahme verbunden, „daß Erinnerung nur dann substantiell humanisierend und demokratisierend wirkt, wenn sie auch die – schmerzhafte, beschämende, verunsichernde – Erinnerung an eigene zu verantwortende oder mitzuverantwortende Unrechts- und Verbrechensgeschichte einschließt“ (ebd.).

[53] Für eine Kritik an der Pädagogisierung der Erinnerung bzw. einer Holocaust Education und ihrer Voraussetzung im Sinne einer Historisierung, Institutionalisierung sowie historischen Entkontextualisierung und Hegemonialisierung von Gewalt- und Leiderfahrung vgl. Knigge (2002b, S. 36ff., bes. S. 40f.).

3

„Diese Perspektive ist [...] Kindern und Jugendlichen nicht zumutbar, aber uns Erwachsenen dafür um so mehr.“[54]

Oder: Holocaust Education und erwachsene Adressat:innen

Zur Stärkung demokratischer Verhältnisse durch historisch-politische Erwachsenenbildung über Holocaust und Nationalsozialismus

Kapitel 3 stellt theoretische Ansätze und Begrifflichkeiten der historisch-politischen Bildung vor, welche sich für die Annäherung an den Untersuchungsgegenstand der Holocaust Education für Erwachsene fruchtbar zeigen. Im vorangehenden Kapitel 2 konnte bereits die Zielsetzung sowie anhaltende Bedeutung pädagogischer Erinnerungsarbeit skizziert werden. Das folgende Kapitel dient nun der theoretischen Grundlegung der Holocaust Education als historisch-politische Bildung.

Zunächst ist mit Blick auf das folgende Kapitel festzuhalten, dass sich das Forschungsprojekt verschiedener disziplinärer Perspektiven und Denktraditionen bedient, sodass historisch-politische Bildung interdisziplinär begründet wird. Die folgenden Annäherungen umfassen also sowohl konstruktiv-rekonstruktive als auch dekonstruktiv-kritische Ansätze, um historisch-politische Bildung theoretisch zu fassen. Die Integration verschiedener Ansätze scheint für das Anliegen der vorliegenden kumulativen Gesamtforschung sinnvoll: Zum einen ermöglichen die unterschiedlichen Ansätze, Demokratie – als Ziel politischer Bildung – als ein offenes und konfliktives Projekt zu beschreiben (vgl. z.B. Dewey 1964 und Habermas 1992), in welchem es Macht- und Herrschaftsverhältnisse auszuhandeln gilt. Zum anderen kann politische Bildung dadurch als kritisch-reflexive Praxis eingeführt werden, eingebunden in ein Spannungsfeld zwischen der Sicherung demokratischer Verhältnisse sowie der Ermöglichung von Partizipation

[54] Heyl 1999, S. 40

und Urteilsfähigkeit aller Bürger:innen (vgl. z.B. Massing 2015) und einer Normierung, Normalisierung und Subjektivierung (Unterwerfung) politisch Lernender zum Erhalt bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse (vgl. Foucault 1994 und Butler 2001). Achour und Gill (2017) beschreiben dies als ein Spannungsfeld zwischen Integration und Emanzipation (vgl. weiter unten). Des Weiteren wird mittels unterschiedlicher theoretischer Perspektiven der Interdisziplinarität und Mehrperspektivität der Forschung Rechnung getragen. Aus diesem Grund folgt die Theoretisierung der historisch-politischen Erwachsenenbildung in diesem Kapitel nicht einer einzigen Denktradition, sondern kombiniert und integriert verschiedene Ansätze und Aspekte der Arbeiten mehrerer Autor:innen, um sich dem Gegenstand der Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft nähern zu können.

In einem ersten Schritt wird historisch-politische Bildung als eine bedeutsame Daueraufgabe vorgestellt, welche nicht nur als ‚Feuerwehr' bei gesellschaftlichen Krisen oder als Extremismusprävention dient, sondern eine Orientierungsfunktion in dynamischen und herausfordernden gesellschaftlichen Verhältnissen leisten soll. Den Arbeiten Langes (2002; 2004a) folgend wird historisches Lernen und politische Bildung in einer „korrelativen Zusammenarbeit" (ebd. 2002, S. 214) gedacht und mittels seines Vorschlags als historisch-politische Bildung grundgelegt. Langes Arbeiten ermöglichen es, die Synergien historischen Lernens und politischer Bildung fruchtbar für die vorliegende Arbeit zu machen, da er sowohl die Eigenständigkeiten als auch Abhängigkeiten der beiden Perspektiven auf Lernen bzw. Bildung herausarbeitet.

Das Kapitel führt in einem zweiten Schritt zunächst verschiedene Perspektiven auf historische Bildung, dann politische Bildung ein, um im Anschluss daran historisch-politische Bildung entsprechend der Konzeption Langes (2002; 2004a) theoretisch zu fassen.

Historisches Lernen wird demnach unter Einbezug theoretischer Perspektiven von Lange (2002; 2004a), Lücke (2015), Lücke und Brüning (2013), Busch (2022) sowie Rüsen (2008; 2020) verstanden als eine eigen-sinnige Aneignung von vergangenen Wirklichkeiten mit dem Ziel der Ausbildung eines ‚Geschichtsbewusstseins'. Die verschiedenen Perspektiven erfassen, wie Vergangenheiten diskursiv hervorgebracht werden und der Gegenwart und Zukunft durch historisches Lernen Sinn verliehen werden kann.

Mit den Theoretisierungen und Konzeptionierungen von Achour und Gill (2017), Hufer (2009), Kenner und Lange (2020), Greco und Lange (2017) sowie Lösch und Eis (2024) geht das Kapitel auf politische Bildung ein. Die Perspektive Achours und Gills dient dazu, politische Bildung als in einem Spannungsfeld zwischen Integration und Emanzipation stattfindend zu begreifen. Denn Emanzipation und Mündigkeit sind auch den weiteren Autor:innen zufolge ein

zentrales Ziel politischer Bildung (vgl. z.B. Lösch/Eis 2024, S. 46ff.; Eis 2017, S. 22). Politische Bildung als kritisch-emanzipatorisch zu verstehen, dient der Verdeutlichung, dass es in der politischen Bildung auch um die Befähigung zum politischen Handeln hin zu einem Gesellschaftswandel gehen kann (vgl. Greco/Lange 2017). Eine Brücke zwischen politischer Bildung und historischem Lernen wird mittels der Schlüsselkompetenzen nach Negt (1994; 1997) geschlagen. Seine Konzeption einer historischen Kompetenz und Gerechtigkeitskompetenz bietet die Möglichkeit, auf vergangene und gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse zu blicken und beide als Ziel politischer Bildung zu verstehen. Um gemeinsame Gegenstände und Erkenntnisinteressen der politischen und historischen Bildung – Problemorientierung, Kontroversität, Multiperspektivität und Sinnbildung – zu fassen, greift das Kapitel auf Arbeiten von Busch (2022) und Brüning (2018) zurück.

Aufbauend auf den Ausführungen zu historischem Lernen und politischer Bildung werden die beiden in einem dritten Schritt zu historisch-politischer Bildung zusammengeführt. Dazu nutzt das Kapitel fortführend Langes (2002; 2004a) Konzeptionierung, um historisch-politische Bildung als (selbst-)reflexiven und individuellen Prozess von (Re-)Konstruktionen und Sinnbildungen über Vergangenes und Gegenwärtiges zu beschreiben. Seine Ausführungen erlauben es, demokratische historisch-politische Bildung vor dem Hintergrund dynamischer Gesellschaftsverhältnisse als einen offenen und heuristischen Prozess zu begreifen.

In einem nächsten Schritt bezieht das Kapitel die zuvor geleisteten theoretischen Annäherungen an eine historisch-politische Bildung auf die Erwachsenenbildung. Dazu nutzt es die Grundlegungen einer (politischen) Erwachsenenbildung u.a. von Hufer (2009) und Tietgens (1986). Ihre Perspektiven ermöglichen es, Erwachsenenbildung als eine freiwillige und selbstbestimmte Wahl *zur* Bildung und als eine lebenslange Suchbewegung zu verstehen. Weiter bezieht sich das Kapitel mittels Nolda (2008) auf den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahr 1960, um zu verdeutlichen, welchen Auftrag sich die Erwachsenenbildung zu Beginn ihrer (teil-)disziplinären Entwicklung gegeben hat: einen Beitrag zu einem glimpflichen Ausgang unserer Epoche zu leisten. Dies macht gesellschaftliche Aushandlungen, bspw. in Form deliberativer Prozesse, notwendig.

Daran anknüpfend wird an dieser Stelle der Einzelbeitrag I *„Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung“* eingeführt und innerhalb der kumulativen Gesamtforschung verortet. Der Beitrag argumentiert, dass Civic Education – als politische Bildung verstanden – einen Beitrag dazu leistet, Erwachsene dazu zu befähigen, die Gesellschaft im Rahmen einer deliberativen

Demokratie mit dem Ziel des Gemeinwohls mitzugestalten. Neben theoretischen Perspektiven von Gutmann (1993) und Habermas (1992) nutzt der Beitrag auch Schriften Humboldts (1959). Weiter nutzt das Kapitel die Ausführungen Zeuners (2018) und Eis (2016), um die Herausforderungen einer politischen Bildung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen, sowie Knigges (2002a) und Pampels (2011) Ausführungen, um die Herausforderungen einer historisch-politischen Bildung im Kontext erinnerungspolitischer Kontroversen zu Holocaust und Nationalsozialismus zu verdeutlichen. Daran anschließend führt das Kapitel die bis dahin aufgenommen theoretischen Fäden zusammen und beschreibt historisch-politische Bildung unter Nutzung der Perspektive von Pampel (2011) als eine dialogische, suchende und fragende Annäherung an und eine reflexive Aneignung von Vergangenheit.

An diese Bestimmung schließt sich die Beantwortung der Frage danach an, warum Erwachsene als Adressat:innen von Holocaust Education als historisch-politische Bildung zentral sind. Heyls (1999) Perspektive der Zumutbarkeit von Mehrdeutigkeiten und Ambiguitäten wird dazu eingeführt. Diese Zumutbarkeit steht in Zusammenhang mit der Auffassung – wie sie Hufer (2009) oder Zeuner (2018) formulieren –, dass erwachsene Lerner:innen ihren Bildungsprozess (selbst-)reflexiv, selbstbestimmt und autonom gestalten. Eine solche konstruktivistische Perspektive auf Bildung und Lernen als subjektive Konstruktionsleistungen dient schließlich dem Verständnis, dass Erwachsene über das *Was*, *Wie* und *Wozu* von Bildung selbständig entscheiden können. Andererseits bergen konstruktivistische Perspektiven gerade in der historisch-politischen Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus Risiken. Daher schließt das Kapitel 3 mit einem Exkurs zur Frage der Willkürlichkeit und Normativität konstruktivistischer Lern- und Weltsichten, bevor es einen Ausblick auf die Verortung historisch-politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft wagt.

Historisch-politische Bildung

Interdisziplinarität von historisch-politischer Bildung

Historisch-politische Bildung findet im Schnittfeld von historischer und politischer Bildung statt. Sie ist Gegenstand theoretischer Auseinandersetzungen in den Feldern der Erziehungswissenschaft, Geschichts- und Politikdidaktik, der Geschichts- und Politikwissenschaft sowie Politischen Theorie. Trotz der hohen inhaltlichen Nähe von historischer und politischer Bildung gehen die genannten Disziplinen in der Verhandlung ihres Gegenstands nicht ineinander auf, sondern beschreiben durchaus unterschiedliche Zielsetzungen, legen in Teilen unterschiedliche zu erwerbende Kompetenzen fest und verfolgen dafür verschiedene (Vermittlungs-)Ansätze

(vgl. z.B. Lange 2002, S. 152ff.; vgl. weiter Busch 2022, S. 313f.). Historisch-politische Bildung muss folglich im Überschneidungsfeld von geschichts- und politikdidaktischer – sowie erziehungswissenschaftlicher – Perspektiven verortet und daher interdisziplinär begründet werden (vgl. Lange 2004a, S. 5). Obschon historisch-politische Bildung sowohl in der schulischen als auch außerschulischen Bildungspraxis selbstverständlich zum Tragen kommt, ist sie fachdidaktisch weiterhin kontrovers diskutiert. Dies machen die unterschiedlichen theoretischen Zugriffe auf den Gegenstand deutlich. Daher finden sich im Folgenden Ausführungen sowohl zu historischem Lernen als auch politischer Bildung.

Für die vorliegende kumulative Gesamtforschung liegen die deutlichen Synergien der Überlegungen von Geschichts- und Politikdidaktik sowie politischer Erwachsenenbildung im Fokus, weshalb politische Bildung und historische Bildung *zusammen*- und jeweils stets *mit*gedacht werden. Detaillierte Widersprüche und Kontroversen hinsichtlich theoretischer Konzepte und didaktischer Ansätze[55] in den verschiedenen Disziplinen werden mit Blick auf den Forschungsgegenstand der Holocaust Education und dem Anliegen der vorliegenden Forschung vernachlässigt.

Historisch-politische Bildung als Daueraufgabe in einem herausfordernden Spannungsfeld

Wie im Kapitel 2 dargelegt, ist eine der zentralen Zielsetzungen von Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus die Entwicklung einer politisch-moralischen Urteils- und Handlungsorientierung. An diese Überlegungen schließt das folgende Kapitel an.

Das Ausbilden einer – wie Negt (2010) formuliert – politischen Urteilskraft und gesellschaftlichen Deutungskompetenz (vgl. ebd., S. 189) erfolgt nicht ausschließlich über die Vermittlung historischen Wissens, z.B. über den Holocaust, sondern geht mit Prozessen der (Selbst-)Reflexion der Lernenden einher. Diese kann angestoßen werden durch die Auseinandersetzung mit und dem Aushalten von Widersprüchen, Ambiguitäten, Mehrdeutigkeiten, Dilemmata[56], unbeantworteten oder offenbleibenden Fragen. Eben weil in pluralen, von Migrationen und Flucht geprägten Gesellschaften Erinnerungen trennend sein und quer zueinander liegen können, stellt sich die Aufgabe des Aushaltens von Widersprüchen mit größerer Dringlichkeit. Die notwendigen Reflexionsprozesse finden in der Holocaust Education in einem Spannungsfeld von

[55] Vgl. die Nachzeichnungen der historischen Entwicklungen und Debatten rund um historisch-politische Bildung z.B. Barricelli/Lücke (2012a), ebenso Lange (2004a).

[56] Vgl. kritische Anmerkungen zur Arbeit mit Dilemmata in der historisch-politischen Bildung von Plessow (2011).

(inhaltlichen) Unsicherheiten, Reaktions-, Handlungs- und Betroffenheitserwartungen an Lernende von Seiten der Pädagog:innen (vgl. z.B. Amesberger 2014, S. 228) sowie implizit oder gar explizit geäußerten und normativ aufgeladenen (staatlichen) Bildungsaufträgen statt (vgl. z.B. Langer/Cisneros/Kühner 2008; Brockhaus 2008). Dieses Spannungsfeld, das ebenso Dynamiken gesellschaftlicher, sozialer und politischer Bewertungen und Wertvorstellungen unterworfen ist, macht die pädagogische Arbeit in der Holocaust Education entsprechend herausfordernd.

Die Herausforderung, dass Erinnerungs- und Bildungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus spezifischen Dynamiken unterworfen ist und im Zuge dieser auch kritisch bewertet wird, zeigt sich nicht zuletzt dann, wenn im Nachgang eines Krisen- und Gewaltereignisses die Wirksamkeit historisch-politischer Bildung infrage gestellt wird. Gleichsam wird der (historisch-) politischen Bildung zwar einerseits die Funktion einer ‚Feuerwehr' zugeschrieben, andererseits wird dies auch kritisiert: Sie dürfe nicht immer nur dann zum Einsatz kommen, wenn es ‚brennt' oder ‚brannte'. Sie dürfe – wie Sander (2005) fordert – nicht nur als eine „»Feuerwehr« zur Bekämpfung von allerlei moralischen Übeln – vom vorgeblichen »Werteverlust« bis zur Gewalt unter Jugendlichen" (ebd., S. 16f.) dienen. Bredl und Lange (2022) betonen, dass politische Bildung „nicht gegen, sondern für" (ebd., S. 189) politisch Lernende sei. Erstes Ziel sei nicht, krisenhafte und problematische Entwicklungen präventiv zu vermeiden oder zu verhindern[57], sondern politische Bildung

> „ist als Subjektbildung auf Gestaltung und Partizipation ausgerichtet. […] Politische Bildung ist inhaltlich bestimmt und zielt auf die Förderung von selbstbestimmter politischer Mündigkeit und Emanzipation. […] Dieser Fokus auf das Politische und ihr offener Bildungsprozess lassen sich damit idealtypisch klar von der präventiven Handlungslogik mitsamt der normativen Fokussierung darauf, etwas zu vermeiden, unterscheiden […]." (ebd., S. 190)

Einerseits wird dieses Verständnis von politischer Bildung von Seiten staatlicher Akteur:innen – und damit auch zentraler Fördermittelgeber – gestützt und politische Bildung als eine „kontinuierliche Daueraufgabe mit einem hohen Bedeutungswert demokratischer Bewusstseinsbildung" (de Maizière 2010, zit. nach Manzel 2017, S. 129) angerufen. Andererseits jedoch sehen sich Akteur:innen der politischen Bildung immer wieder mit dem Spannungsfeld zwischen diesen staatlichen Anforderungen und dem dennoch drohenden Verlust von Bedeutung und damit einhergehend der Finanzierung ihrer Angebote konfrontiert (vgl. Alting/Momper 2026, S. 6f.).

[57] Vgl. ihre Ausführungen zum Präventionsgedanken in Bredl und Lange (2022, S. 188f.).

Historisches Lernen und politische Bildung in einer korrelativen Zusammenarbeit

Holocaust Education mit ihren oben skizzierten Zielsetzungen lässt sich in der historisch-politischen Bildung verorten und als eine solche theoretisieren. Lange (2004a) macht in seiner Grundlegung historisch-politischer Didaktik darauf aufmerksam, dass das „Historische als ein Bestandteil des Politischen und das Politische als ein Aspekt des Historischen" (Lange 2002, S. 214) zu betrachten sei, sodass sich historisches Lernen und politische Bildung in einer „korrelativen Zusammenarbeit" (ebd.) befinden, bei welcher „die Eigenständigkeiten und Abhängigkeiten zwischen der historischen und der politischen Erkenntnisweise" (ebd., S. 216) bestehen und betont bleiben[58]. Das Konzept Langes einer historisch-politischen Didaktik fußt dabei auf der Amalgamierung historischen Lernens und politischer Bildung. Dies wird im Folgenden verdeutlicht.

(1) Zunächst lässt sich *historische Bildung* oder *historisches Lernen*[59] mit Lücke (2015) als eine „produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte oder selbst imaginierte Geschichte" (ebd., S. 200; vgl. ebenso Lücke/Brüning 2013, S. 152) fassen. Historische Bildung hat – und hier folgt die vorliegende kumulative Forschung vornehmlich den Ausführungen Langes (2002) – die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins zum Gegenstand (vgl. ebd., S. 161). Sie verfolgt – so Busch (2022) – das Ziel, „aus der Erschließung der Vergangenheit ein Verständnis der Gegenwart und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln" (ebd., S. 312). Lange (2002; 2004a) versucht in seiner Grundlegung historisch-politischer Bildung den Fokus auf die Ausbildung eines Bewusstseins zu richten, durch welches verständlich wird, dass historisches Lernen nicht ausschließlich mit Vergangenem identifiziert wird (vgl. Lange 2007, S. 103). Er macht deutlich, dass historisches Lernen mehr sei als ‚nur' Wissen über Vergangenheit zu erwerben. Vielmehr soll Lange zufolge durch historisches Lernen die Vergangenheit „gegenwartsbedeutsam" (ebd.) gemacht werden. Historische Bildung nimmt demnach Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Blick, versteht vergangene und

[58] Lange (2002; 2004a; 2007) unterscheidet in seiner Theoretisierung historisch-politischer Bildung zwischen geschichtspolitischem Lernen und politikgeschichtlichem Lernen. In den folgenden Ausführungen der vorliegenden kumulativen Forschungsarbeit gehen beide im Begriff des historisch-politischen Lernens auf und werden zusammengedacht. Auf die konzeptuellen Unterschiede sei an dieser Stelle nur verwiesen, ohne sie auszuführen. Vgl. dazu z.B. Lange (2007, S. 108f.). Außerdem wird im Folgenden auf eine ausführliche lerntheoretische Rahmung der Gesamtforschung verzichtet, da der Fokus nicht auf der Erforschung kognitiver historischer *Lernprozesse* gerichtet ist, sondern sich mit *Angeboten* der Erwachsenenbildung beschäftigt. Vgl. Lange (2002) oder Rüsen (2008) für lerntheoretische Überlegungen; vgl. weiter den Exkurs zum Konstruktivismus als Lerntheorie in Kapitel 3.

[59] Auf eine Unterscheidung zwischen historischer Bildung und historischem Lernen sei an dieser Stelle nur kurz verwiesen. Auf eine Nachzeichnung der unterschiedlichen Akzentuierungen der beiden Konzepte wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit verzichtet, jedoch auf entsprechende Ausführungen und Differenzierungen bei Lange (2002) verwiesen. Die Begriffe werden mit Blick auf den Zweck der vorliegenden Forschung synonym verwendet.

gegenwärtige gesellschaftliche, soziale, politische Entwicklungen und Bedingung in ihrer Konstruiertheit sowie zeitlichen[60] Gebundenheit und Geschichtlichkeit (vgl. Busch 2022, S. 313[61]). Durch das Bewusstsein der Zeitgebundenheit kann – so Lange (2007) – ‚Geschichte' von ‚Vergangenheit' gelöst und erstere „als eine gegenwärtige Auseinandersetzung" (Lange 2007, S. 103) verstanden und gekennzeichnet werden. Vergangenes wird durch den Prozess der ‚Ver-Geschichtlich-ung' geschaffen und gestaltet, stets mit dem Ziel, „die Vergangenheit [zu] erinner[n], um Gegenwart zu bewältigen" (ebd., S. 104). „Erst die Fähigkeit, die Gegenwart als gewordene zu erkennen, schafft die Vorrausetzung, sie auch als gestalt- und veränderbar zu betrachten." (Lange 2002, S. 162) An dieser zentralen Einsicht wird deutlich, dass historische Bildung ausgehend von gegenwärtigen Herausforderungen Fragen an die Vergangenheit stellt und damit mehr als die Vermittlung und Übernahme geschichtlichen Wissens ist[62]. Es geht darum, in der Vergegenwärtigung des Vergangenen Sinnbildungen und Deutungen für Gegenwart und Zukunft herzustellen – diese können stark individuell geprägt sein. Daher werden eher Vorstellungen, Ideen und Bilder vergangener Wirklichkeiten (re-)produziert als faktische vergangene Wirklichkeiten. Vergangenheit(en) werden hergestellt innerhalb von „Kämpfe[n] über historische Deutungshoheiten" (Busch 2022, S. 314)[63].

Lange (2002) und Brüning (2018) verweisen darauf, dass im Rückblick auf Vergangenes das menschliche Bedürfnis nach Orientierung gestillt wird (vgl. Lange 2002, S. 163; Brüning 2018, S. 74), denn Lebensverhältnisse wandeln sich laufend und unaufhaltsam. Lange hält dazu unter Rückgriff auf Rüsen (1985) fest:

> „Um sein Verhalten orientieren zu können, gibt der Mensch den vielfältigen historischen Erscheinungsformen einen Sinnzusammenhang. Durch die Reduktion komplexer historischer Wirklichkeit wird sinnhaftes Handeln ermöglicht. Dafür entwickelt historisches Denken Vorstellungen von Zeitverläufen, welche die Vergangenheit mit Sinngehalten aufladen.

[60] Körber (2001) benennt neben einer zeitlichen Gebundenheit auch eine „Standortgebundenheit" im Konstruktionsprozess, in der Darstellung und Beurteilung von Vergangenem beim historischen Denken und Lernen (ebd., S. 296). Daraus ergäbe sich die entsprechende „Perspektivität" (ebd.).

[61] Busch (2022) verweist darauf, dass „sich beispielsweise aktuelle Entwicklungen des Nahostkonflikts oder globale Machtverhältnisse nicht ohne Kenntnis ihrer historischen Kontinuität beurteilen" (ebd., S. 313) lassen.

[62] Von Borries (2001) führt dazu mit Blick auf den Geschichtsunterricht an Schulen kritisch-bissig aus: „Theoretisch soll Historie doch eindeutig Orientierung durch Beantwortung von Fragen liefern. Praktisch werden im Geschichtsunterricht ununterbrochen Informationen geliefert, nach denen kein Schüler gefragt hat und deren Tauglichkeit für die Beantwortung kategorialer Fragen unerörtert bleibt." (ebd., S. 312)

[63] Vgl. dazu die Vorschläge und Grafiken in Schreiber (2003), welche unterschiedliche Fokussierungen in der Vergegenwärtigung und Thematisierung von Vergangenem skizzieren: „(1) Fokussierung auf Vergangenheit: Vergangenes feststellen, »Vergangenheitspartikel« erheben; (2) Fokussierung auf Geschichte: Kontextualisierungen (synchron und diachron), »Erzählweisen« werden betrachtet; (3) Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft: Vergangenheit/Geschichte auf die Gegenwart/Zukunft des Trägers von Geschichtsbewusstsein beziehen." (ebd., S. 399–403)

> Die entwickelten Vorstellungen von Geschichte ermöglichen es dem Menschen, sein Handeln in den Veränderungen der Zeit zu orientieren.“ (Lange 2002, S. 163, mit Verweis auf Rüsen 1985, S. 67)[64]

Laut Busch (2022) können in der Rückschau auf Entwicklungen in der Vergangenheit „[g]egenwärtige antidemokratische Tendenzen oder gesellschaftliche Diskriminierungserscheinungen […] in ihrer Relevanz und ihren Gefahren für eine offene Gesellschaft frühzeitiger wahrgenommen und eingeordnet werden“ (ebd., S. 313).

Vergangenheit(en) werden dabei über das Erzählen von Geschichte(n) hergestellt (vgl. Barricelli 2012). Also muss Vergangenheit immer wieder aufs Neue erzählt werden (vgl. Musenberg 2021, S. 13). Diese Narrationen können sich – so argumentieren Brüning und Grewe (2020) – stark voneinander unterscheiden und erheben für sich jeweils einen Wahrheits- und Geltungsanspruch (vgl. ebd., S. 309). Daher zielt die historische Bildung den beiden zufolge ebenso auf die Entwicklung einer kritischen Analyse- und Dekonstruktionskompetenz, damit Lernende „sich als mündige Bürgerinnen und Bürger mit einem reflektierten Geschichtsbewusstsein zu den Darstellungen von Themen positionieren“ (ebd., S. 310) und kategoriale Einsichten gewinnen können, z.B. zu Schlüsselthemen wie Krieg, Migration, Armut, Herrschaft (vgl. ebd., S. 311). Denn auch die Bewusstwerdung über die diskursive Konstruktion von Geschichte(n) ist Teil historischer Bildung: In den diskursiven Konstruktionen manifestieren und legitimieren sich gesellschaftliche Dominanzverhältnisse sowie Inklusionen und Exklusionen verschiedener Perspektiven (vgl. Busch 2022, S. 316). Diese offenzulegen und zu reflektieren kann ein emanzipatorisches Potenzial ausbilden.

Die Anerkennung des Konstruktionscharakters von Vergangenheit(en) durch ein mehrperspektivisches Tradieren von Geschichte(n) bedeutet nicht, dass (Re-)Konstruktionen von Vergangenheit(en) beliebig wären. Vielmehr ermöglichen vielfältige Geschichte(n) zum einen (1) eine Öffnung der wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Erinnerungsarbeit „für verschiedene, bislang zum Teil unterrepräsentierte Themen und Perspektiven“ (Musenberg 2021,

[64] An anderer Stelle beschreibt Lange (2007) das Bedürfnis nach Orientierung wie folgt: „Der Anlass für historisches Lernen ist die menschliche Grunderfahrung, dass sich die Lebensverhältnisse mit der Zeit wandeln. Zunächst nimmt der Mensch den Wandel in der Zeit als einen kontingenten Verlauf war (sic!), dem er ausgeliefert ist. Er erlebt zeitlich differente Ereignisse, Prozesse und Strukturen als zusammenhanglose Vorformen der Gegenwart. Den Anstoß zur Ordnung der historischen Erinnerung gibt ein Gegenwartsproblem, für das der Mensch nach Orientierung sucht. Um sein Verhalten orientieren zu können, gibt der Mensch den vielfältigen historischen Erscheinungsformen eine sinnhafte Ordnung. Erst durch diese Reduktion wird Handeln […] ermöglicht.“ (ebd., S. 104) Vgl. weiter Rüsen (2020, S. 42ff.) zur Frage, „wie historische Erinnerung menschliches Handeln überhaupt zu orientieren vermag“ (ebd., S. 42).

S. 13),[65] bspw. von Frauen, Menschen, die mit Behinderung(en) leben, sowie Mitgliedern der LGBTQIA+-Community. Zum anderen (2) erfährt Vergangenheit in Form von Geschichte(n), die stets aus der Perspektive der Gegenwart (re-)konstruiert und in Besitz genommen werden, eine spezifische historische ‚Ver-Gegenwärtig-ung', um Orientierung zu schaffen für aktuelle und individuelle Lebenspraxen (vgl. Rüsen 2008, S. 78). Orientierung zu bieten, nicht nur in Hinblick auf individuelle, sondern auch gesellschaftliche Herausforderungen, ist ebenso Aufgabe politischer Bildung. Diese wird im Folgenden skizziert.

(2) *Politische Bildung* findet in der Rahmung von Achour und Gill (2017) in einem Spannungsverhältnis von Emanzipation und Integration statt (vgl. ebd., S. 8). Sie kann zum einen dazu dienen, Mitglieder einer Gesellschaft in bestehende politische Strukturen als handelnde Subjekte[66] zu integrieren, also eine freiheitliche Demokratie zu stabilisieren (vgl. ebd., S. 9). Achour (2025) konkretisiert, dass durch die Vermittlung demokratischer Grundwerte und von Menschenrechten sowie der Notwendigkeit ihrer Verteidigung (vgl. ebd., S. 25) eine politische

[65] Die Vielfalt von Erzählungen und Geschichte(n) spiegelt sich auch in den Medien wider, durch welche historisches Wissen und Bewusstsein vermittelt und erschlossen werden. Lange (2002) zählt dazu folgende: „Zu den kulturellen Sinnbildnern des historisch-politischen Lernens zählen neben der Schule auch Erinnerungsorte, Museen, Archive, Denkmäler, Gedenkstätten, Ausstellungen, Gedenk- und Feiertage, sowie Feste. In Debatten von Historikern und Politikern, in künstlerischer Verarbeitung, in symbolischer Vermittlung oder in medialer Aufbereitung (Literatur, Film, Fernsehen, Werbung usw.) wird historisch-politischer Sinn gebildet, der über Lernwirkungen und Lernfunktionen verfügt." (ebd., S. 229)

[66] *Subjekt* als Begriff wird in der pädagogischen Auseinandersetzung weniger stark kritisch diskutiert als in der kritischen Migrationsforschung, die sich auf poststrukturalistische Theoretiker:innen wie Butler oder Foucault bezieht. Diese verwenden den Begriff der Subjektivierung, um darauf zu verweisen, „dass gesellschaftlich zirkulierende Diskurse und Normen nicht nur das Handeln von Menschen regulieren, sondern auch das, was Menschen als ihre »Individualität« oder »Subjektivität« begreifen, maßgeblich bestimmen" (Rose 2016, S. 331). Mit Subjektivierung werden in der kritischen Migrationsforschung die Praxen bezeichnet, „in denen Individuen in ihrer Unterwerfung, die gleichzeitig ihre Handlungsfähigkeit garantiert, unter die gesellschaftlichen Normen überhaupt erst als »Subjekte« konstituiert werden" (ebd.). Dadurch werden Einzelne in bestehende gesellschaftliche Ordnungen eingeschrieben und erhalten damit ihre spezifischen und unterschiedlichen Positionen als ‚Subjekte' in dieser Ordnung (vgl. ebd.; vgl. weiter Rose 2024). Während diese Lesart des Subjekts als Produkt des Prozesses der Subjektivierung eher negativ konnotiert bzw. kritisch diskutiert wird, ist in der Erziehungswissenschaft bzw. Erwachsenenbildung das *Subjekt* ein zentraler bildungsphilosophischer Begriff und wird zum zentralen Moment der pädagogischen Absichten. Die Hinwendung zum Subjekt wird als Subjektorientierung bezeichnet und beschreibt das erwachsenenpädagogische Prinzip, die:den erwachsene:n Lernende:n nicht als Objekt eines Lernprozesses zu verstehen, sondern als handelndes, weil sich selbst Wissen aneignendes Subjekt. Meueler (1999) führt zu Bildung als Subjektbildung aus: „Bildung wird hier verstanden als Selbstbildung der Vernunft, als subjektives Voranschreiten, als Selbst-Aufklärung und Sich-Entwickeln aus eigener Kraft: Ich bilde mich, ich bilde meine Fähigkeiten aus, ich eigne mir selbst die Wirklichkeit und mich selber an. Die anthropologische Grundlage dieser Position ist elementar: Alles Leben ist von subjektiv bedeutsamen individuellem und kollektivem Lernen, zum Guten wie zum Schlechten, bestimmt. Hinzu tritt die erkenntnistheoretische Grundannahme, daß alles Denken und gelingende Verstehen eine von außen nicht erzwingbare Subjektleistung als Vermittlung zwischen dem Subjekt des Nachdenkens und den Objekten der denkerisch versuchten Annäherung darstellt (vgl. Türcke 1986)." (Meueler 1999, S. 218f.). Eine kritische Lesart, wie das Subjekt zum Subjekt *wird* und welche Verhältnisse dies bestimmen, fehlt in den Ausführungen Meuelers. Zusammenfassend kann auf die positive Konnotation des Begriffs *Subjekt* in der Erwachsenenbildung verwiesen werden, bei gleichzeitigem Hinweis auf die Möglich- und Notwendigkeit, die bestimmenden gesellschaftlichen Ordnungen nicht unhinterfragt und unbeleuchtet zu lassen.

"Systemstabilität" (ebd., S. 26) als Nebeneffekt „der Förderung von Mündigkeit und menschenrechtsbasiert-kritischer politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit der Individuen" (ebd.) auftritt.

Achour (ebd., S. 25) argumentiert bezugnehmend auf Kenner und Lange (2020, S. 49) jedoch weiter, dass politische Bildung im Sinne einer Demokratiebildung nicht affirmativ, sondern zwangsläufig kritisch sein müsse. Politische Bildung kann daher zum anderen im Sinne einer Gegenbewegung zur Stabilisierung politischer Systeme auch darauf abzielen, bestehende gesellschaftliche und politische Verhältnisse zu kritisieren und zu problematisieren und ggf. alternative politische Strukturen und Lebensformen zu entwickeln, indem z.B. Subjekte Widerstand gegen eben jenes Bestehende leisten und zu leisten in der Lage sind, wie es bspw. Zeuner (2018, S. 14) festhält.

Im Sinne einer Tradition der kritischen Theorie kann politische Bildung außerdem als emanzipatorisch theoretisiert werden. Lösch und Eis (2024, S. 41; vgl. weiter Frankfurter Erklärung 2015) gehen in ihrer Konzeption einer emanzipatorischen politischen Bildung davon aus, dass jedes Individuum die Fähigkeit besitzt, Kritik an (illegitim) beherrschenden, bevormundenden, unterdrückenden Verhältnissen zu üben und zu versuchen, sich aus diesen zu befreien (vgl. ebenso Hufer 2009, S. 55), indem es politisch handelt (vgl. z.B. Achour/Gill 2017, S. 9). Emanzipatorische politische Bildung – so Achour und Gill (2017) weiter – zielt auf die Mündigkeit des Subjekts, darauf Menschen zu befähigen, eine autonome Perspektive zum gesellschaftlichen System einzunehmen und auf dessen Veränderung hinzuwirken (vgl. ebd., S. 8). Ebenso betonen Greco und Lange (2017) Mündigkeit und Emanzipation als Ziel politischer Bildung. Den beiden zufolge umfasst der politisch emanzipatorische Bildungsprozess „neben dem Bewusstseinswandel immer auch Gesellschaftswandel" (ebd., S. 9).

Politisches Handeln erfordert jedoch zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand[67] der politischen Bildung, dem Politischen[68]. Deshalb hat politische Bildung zunächst die Aufgabe, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, zweitens Lernende zu befähigen, sich ein eigenes Urteil zu bilden, und drittens sie zu ermutigen, selbst politisch zu handeln (vgl. Achour/Gill 2017, S. 9). Der Begriff des Politischen – so Achour und Gill (2017) – betont „das Prozesshafte,

[67] Vgl. ebenso die Unterscheidung der drei Dimensionen von Politik: *polity*, welche die strukturellen und institutionellen Ausprägungen von Politik, *politics*, welche den prozessualen Verlauf, und *policy*, welche den normativen Inhalt von Politik meint (vgl. Zeuner 2018, S. 17).

[68] An dieser Stelle sei nur kurz auf die Kontroverse in der politischen Bildung verwiesen, welcher ihr zentraler Bezugsgegenstand sei: das Politische oder der Bildungsprozess (vgl. z.B. Becker/Krüger 2011, S. 637f.; Detjen 2007, S. 8).

das Kontingente, Offene von Politik“ (ebd.). Politik muss also als etwas Gewordenes, Dynamisches, Prozesshaftes und damit Beeinflussbares verstanden werden. Diese Gewordenheit des Politischen ist stets verbunden mit ebenso dynamischen und sich verändernden Werteorientierungen, Normierungen, Normalisierungen. Politische Bildung kann daher auch mehrperspektivisch verstanden werden, wenn sie sich an der Prozesshaftigkeit und Wandelbarkeit von Politik ausrichtet. Dies inkludiert die Aufgabe, Menschen dabei zu begleiten, sich in den fortwährend wandelnden Verhältnissen zu orientieren, und sich mit verschiedenen Interessen und Erfahrungen auseinanderzusetzen (vgl. Achour/Gill 2017, S. 9). Von zentraler Bedeutung ist, dass diese Aufgabe umso herausfordernder wird, je komplexer gesellschaftliche und politische Realitäten werden. Daher ist das Anliegen der politischen Bildung, mündige Bürger:innen dazu zu befähigen, politisch zu handeln und sich zu engagieren, noch dringlicher.

Die verschiedenen skizzierten Perspektiven auf politische Bildung zeigen, dass die formulierten Aufgaben und Ziele nicht immer harmonisch zueinanderstehen. Obschon für Hufer eine Alternativlosigkeit einer sozialen Demokratie besteht, wird in der politischen Bildung dennoch immer wieder auf Oskar Negt (2004) verwiesen, der festhält, dass „Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (ebd., S. 197). Das bedeutet, dass trotz der – von Hufer (2009) postulierten – Alternativlosigkeit von Demokratie demokratisches Denken und Handeln keine Selbstverständlichkeit sind, sondern eine „fragile politische Existenzweise, die immer wieder neuer Fürsprache und Unterstützung“ (Biedermann 2007, S. 20) bedarf und durch Bildungsprozesse erlernt, entwickelt und erhalten werden muss. Nicht zuletzt deshalb wird politische Bildung auch als Demokratiebildung bzw. Demokratie-Lernen verhandelt. Das bedeutet, dass ein Schwerpunkt auf dem „Aufbau und [der] Akzeptanz von demokratischen Werten und Normen und eines demokratischen Lebens“ (Reinhardt 2007, S. 196) liegt und politische Bildung damit stark normativ geprägt ist.

Besonders in den oben benannten komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen und krisenhaften Zeiten bedürfen Menschen laut Negt (1994; 1997) einer Orientierung und der Fähigkeit „in solidarischer Kooperation mit anderen“ (ebd. 1997, S. 89) leben zu können. Daher formuliert er sechs gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen, die es zu erwerben und entwickeln gilt, und von welchen zwei von besonderer Relevanz für die historisch-politische Bildung sind. Die Entwicklung dieser wertebasierten Schlüsselqualifikationen zielt – so Negt (1994; 1997) – auf ein mündiges politisches Urteilen und Handeln sowie darauf, Welt zu ver-

stehen, aber auch mit dem Zwecke ihrer Umgestaltung und Kritik an ihren bestehenden Verhältnissen zu üben. Für Negt sind es folgende Kompetenzen, die es „zur Gesellschaftsveränderung“ (ebd.) braucht: (a) Identitätskompetenz: den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen; (b) technologische Kompetenz: gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln; (c) ökologische Kompetenz: pfleglicher Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen; (d) ökonomische Kompetenz: sorgfältiger Umgang mit materiellen und geistigen Ressourcen bzw. wirtschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen erkennen können; (e) Gerechtigkeitskompetenz: Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit; schließlich (f) historische Kompetenz. Unter letzterer fasst Negt eine Erinnerungs- und Utopiefähigkeit. Diese letzte ebenso wie die Gerechtigkeitskompetenz sind für die historisch-politische Bildung von besonderer Relevanz (vgl. Negt 1994, S. 276–290; Negt 1997, S. 89–101), denn die Erinnerungsfähigkeit hat Vergangenes im Blick, die Utopiefähigkeit mögliche Versionen der Zukunft:

> „Das Wissen um die Geschichte von Gesellschaften, politische Veränderungen und persönliche Lebenserfahrungen sei wichtig, um aus der Vergangenheit zu lernen. Dieses Erinnern […] helfe, die Gegenwart zu verstehen und politische Herausforderungen zu bewältigen. Es ermögliche auch, bestehende Konzepte und Ideen kritisch zu hinterfragen und neue Visionen und Utopien für die Zukunft zu entwickeln.“ (Unterholzer/Paar 2024)

Folglich muss historisch-politische Bildung – wie die Holocaust Education (vgl. Kapitel 2) – werteorientiert sein und normative Ziele verfolgen. Ansonsten würde sie die Anforderung Negts an eine historische Kompetenz verfehlen. Historisch-politische Bildung muss darauf zielen, „die in der Verfassung normierten Grund- und Menschenrechte zu respektieren und sich für sie zu engagieren und politisch zu handeln“ (vgl. Massing 2020, S. 175) und sich dort einzumischen, wo „die Würde des Menschen heute bedroht ist“ (Reheis 2014, S. 36). Zu erkennen, dass und wie die Würde des Menschen und demokratische Prinzipien bedroht oder verletzt werden, bedarf der Fähigkeit, Kontroversen und Konflikte sowie deren Entwicklungen in ihrer historischen Gewordenheit verstehen und analysieren zu können.

Historische und politische Bildung verfolgen im hier dargelegten und vertretenen Sinne folglich ähnliche – wenngleich nicht identische – Ziele, haben ähnliche Gegenstände und Erkenntnisinteressen und nutzen dazu ähnliche „zentrale fachdidaktische Zugangsweisen und Prinzipien wie

Problemorientierung, Kontroversität oder Multiperspektivität“ (Busch 2022, S. 317)[69]. Im Überschneidungsfeld historischer und politischer Bildung lassen sich

> „Geschichte und Politik […] jeweils als Prozesse der Sinnbildung begreifen. Historische Sinnbildung entwickelt Zeitverlaufsvorstellungen, um Fragen an die Gegenwart durch Vergangenheitserinnerungen zukunftsfähig zu perspektivieren. Politische Sinnbildung entwickelt Herrschaftsvorstellungen, um den Transformationsprozess von individuellen Interessen in allgemeine Verbindlichkeit zu erklären.“ (Lange 2002, S. 217)

Individuelle und kollektive Sinnbildungen sind demnach zentral in der politischen wie historischen Bildung. So bedient sich auch Brüning (2018) des Begriffs des „Eigen-sinns“ (ebd., S. 78), bewusst mit Bindestrich geschrieben, um deutlich zu machen, dass in der historisch-politischen Bildung jede:r Lernende individuelle Sinnbildungsprozesse durchläuft. Jede:r Lernende „bringt sein/ihr persönliches Geschichtsbewusstsein mit, das durch individuelle Alltags-, Lebenswelt- und Sozialisationserfahrungen geprägt wurde“ (ebd.). In den Deutungen und Sinnbildungen von Vergangenheit(en) zeigen sich dann Abweichungen, Vielheiten und eben auch Widersprüche, die es einerseits auszuhalten, andererseits aber auch zu begrenzen gilt.

Sowohl Brüning (2018, S. 81) als auch Ulrich (2010, S. 56) betonen die Grenzen des Sagbaren – bei aller Freiheit zur Kontroversität und eigen-sinnigen Aneignung von Geschichte(n) und Gegenwärtigem. Orientierung finden erinnerungspädagogisch und -politisch Arbeitende in demokratischen Prinzipien, wie Ulrich (2010) ausführt. Neben den Prinzipien der Freiwilligkeit, Transparenz, Mündigkeit und Verbindlichkeit nennt sie das Prinzip der Mehrperspektivität. Gleichzeitig betont sie, dass bestimmte Meinungen auf Basis unerträglicher Deutungen von Fakten (vgl. ebd., S. 55) per Gesetz unter Strafe stehen. Dieser auf staatlicher Ebene formulierte Konsens in Form eines Gesetzes sei Ulrich zufolge Ausdruck eines demokratischen Prozesses, „dessen Ergebnis […] darin besteht, sich in bestimmten Fällen für den Schutz von Minderheiten und gegen die Meinungsfreiheit zu entscheiden“ (ebd., S. 55f.). Ebenso formuliert Brüning (2018) Grenzen der selbständigen politischen Urteilsbildung und des Sagbaren. Sie verweist darauf, dass bei „einem gegen das Grundgesetz verstoßenden Urteil, das beispielsweise die Würde von Menschen anderer Herkunft oder Religion missachtet, […] diese Meinungsäußerung im Politik- und Geschichtsunterricht nicht legitim [sei] und das Urteil […] in seiner Problemhaftigkeit dekonstruiert werden“ sollte (ebd., S. 81). Das sogenannte Kontroversitätsgebot

[69] Multi- oder Mehrperspektivität als Prinzip der historischen Bildung werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Rüsen (2008) beschreibt weitere bestimmende Größen im historischen Lernen: Subjektivität und Intersubjektivität: „Subjektivität soll als Kritik- und Distanzierungsfähigkeit ins Spiel gebracht werden und Intersubjektivität als Fähigkeit zur Unterscheidung und Abgrenzung verschiedener historischer Perspektiven und Standpunkte.“ (ebd., S. 110)

des Beutelsbacher Konsens böte ihr zufolge „ebenfalls keine Grundlage für die freie Äußerung von rassistischen Haltungen. Denn die Grundrechte der Menschenwürde sind nicht durch die Meinungsfreiheit zur Disposition gestellt." (ebd.)

(3) Zusammengedacht kann *historisch-politisches Lernen* also als Aneignung von Wissen über Herrschaftsverhältnisse in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie ihre Deutung in Prozessen der Sinnbildung verstanden werden. Langes (2002) Grundlegung einer historisch-politischen Didaktik folgend untersucht sie „die Verarbeitung von Erfahrungen zu historisch-politischem Bewusstsein im Hinblick auf Lebensweltbezüge, durch die Lernende am Lerngegenstand *beteiligt* sind, auf Verinnerlichungsformen, durch die Lerngegenstände *angeeignet* werden, auf die Inhalte, die *vermittelt* werden und auf die Sinnbildungskompetenzen, die *erschlossen* werden" (ebd., S. 247, Hervorh. i. O.). Historisch-politische Bildung ist demnach – Lange weiter folgend – immer ein aktiver, selbsttätiger, eigensinniger, (selbst-)reflexiver und individueller Prozess von (Re-)Konstruktionen und Sinnbildungen über Vergangenes und Gegenwärtiges, jenseits einer „Adaption vorgefertigter »Wissenspakete«" (ebd., S. 250). Lernende, die sich historisch-politisches Wissen aneignen, erschließen, Deutungen vornehmen und Vergangenheit(en) in ihrer Gewordenheit erkennen, können die

> „Vielfalt gesellschaftlicher Geschichtsdeutungen an[erkennen] und entwickel[n] die Kompetenz, an der Verbindlichmachung von Interpretationen mitzuwirken. Geschichtspolitisch Lernende werden so befähigt, die Interessengebundenheit von Geschichtsdeutungen zu erkennen und ihre eigenen Interessen historisch zu rechtfertigen. […] Die Anerkennung der gesellschaftlichen Pluralität von Geschichtsdeutungen setzt die Abkehr von historischen Interpretationsweisen voraus, die eine Homogenität der sozialen Gruppenidentität unterstellen. [Denn] die demokratische Sinnbildung hingegen erkennt die grundsätzliche Kontroversität möglicher Geschichtsdeutungen als Ausdruck pluraler gesellschaftlicher Interessen an. Demokratisches geschichtspolitisches Lernen immunisiert gegen Homogenitätsansprüche historischer Legitimation und Identifikation." (ebd., S. 260f.)

Lange (2002) will historisch-politische Bildung als einen offenen, nur vorläufig abgeschlossenen und heuristischen Prozess verstanden wissen, der aufgrund neuer Erkenntnisse und kontroverser (Vergangenheits-)Diskurse stets im Wandel bleibt (vgl. ebd., S. 262). Geschichte muss demnach – das betont auch Busch (2022) – stets multiperspektivisch und multikausal (vgl. ebd., S. 314) dargestellt werden.

Schließlich kann festgehalten werden, dass die historische Bildung fruchtbar für politische Bildung sein kann, indem sie „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung" (vgl. Jeismann 1985) sinnstiftend zusammenführt. Die politische Bildung ist gleichermaßen anschlussfähig für historisches Lernen, da dabei historische Ereignisse und deren

Entwicklungen in den Blick genommen werden, die Fragen von legitimen Macht- und Herrschaftsverhältnissen aufwerfen.

Historisch-politische *Erwachsenen*bildung

Erwachsenenbildung: die Wahl zur Bildung mit dem Ziel der Demokratisierung

Wie bereits in Kapitel 1 kurz skizziert, lässt sich in der Forschung zu Holocaust Education eine Fokussierung auf Jugendliche sowie Schüler:innen, also auf den schulischen und außerschulischen Bildungsbereich konstatieren (vgl. dazu weiter den Forschungsstand in Kapitel 6). In gleichem Maße nehmen wissenschaftliche wie pädagogische Arbeiten zur historisch-politischen Bildung meist den schulischen Kontext bzw. jugendliche Adressat:innen in den Blick[70]. Hufer (2016) spricht mit Blick auf die Erwachsenenbildung gar von einer vernachlässigten Disziplin, dabei sind Erwachsene zentrale Adressat:innen der (historisch-)politischen Bildung und sind es seit Jahrhunderten gewesen[71]. Gerade durch politische Erwachsenenbildung – so Hufer (2016, S. 7) weiter – sollte der Demokratisierung der Gesellschaft gedient werden (vgl. ebenso Becker/Krüger 2011, S. 635; vgl. Kapitel 2 zur Re-Education nach 1945).

Mit Blick auf die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung lässt sich festhalten, dass sich diese stets mit Blick auf veränderte Anforderungen an erwachsene Menschen in der – kulturellen, ökologischen, ökonomischen, aber auch politischen – Welt etabliert und weiterentwickelt hat (vgl. z.B. Faulstich/Zeuner 2008, S. 217; Hufer 2009, S. 9). Erwachsene als Bildungsadressat:innen sollten sich zu mündigen Menschen bilden, eine freie, selbstbestimmte Wahl *zur* Bildung[72] und ihrer Bildungsinteressen treffen, d.h. einen Prozess der Erwachsenen*bildung*[73]

---

[70] Vgl. hierzu z.B. den Aufsatz von Oberle (2022) „Demokratiebildung in der Schule", die einen „Streifzug durch das Dickicht an Begriffen und Ansätzen" (ebd., S. 63) wagt. Dieses Dickicht zeigt sich in der politischen *Erwachsenen*bildung in derselben Weise.

[71] Die Anfänge der Erwachsenenbildung liegen in der sogenannten „Volksbildung" am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert als die Anpassung an neue gesellschaftliche Verhältnisse – vom Agrar- zum Industriestaat – mittels Wissenserwerb notwendig wurde. Gleichzeitig etablierte sich eine kritische Reflexion der Verhältnisse sowie ihres Gewordenseins im Sinne eines Widerstands in der jungen Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 2008; Hufer 2009).

[72] An dieser Stelle sei auf einen bildungs- und subjektorientierten Zugang der Erwachsenenbildung verwiesen, der davon ausgeht, dass die Bildungsrationalität im Erwachsenen verankert sei. Bildung ist an die Selbstverantwortung der Erwachsenen im Sinne eines Subjekts mit selbstbestimmter Lebensführung geknüpft (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 75f.). Wissenserwerb und Bildung sind individuelle Eigenleistungen des Subjekts. Dabei werden Formen des Vermittelns und Aneignens, des Lehrens und Lernens unterschieden und getrennt, wobei dem erwachsenen Subjekt die Aufgabe des Lernens zukommt. Das Lernen gilt als unabhängige Variable im Lehr-Lern-Prozess und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Lernen auch dem Lehren und dessen Intentionen folgt. Inkludiert wird in dieser Vorstellung eine gewisse Kontingenz, ein Eigensinn, die Irrationalität von Aneignungspraktiken (vgl. ebd., S. 83ff.), die abhängig sind von einer „*Vielfalt biographischer und kultureller Einbettungen*" (ebd., S. 86, Hervorh. i. O.).

[73] Kade, Nittel und Seitter (2007) verweisen auf eine inhaltliche Unterscheidung und gleichzeitige begrifflich überschneidende Verwendung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Damit „wird einmal die *Wissenschaft* vom

durchlaufen. Eine solche Bildung ist eine „Suchbewegung“ (Tietgens 1986) und „beinhaltet die Vorstellung von der Selbstentwicklungsfähigkeit der Menschen [...]. Es geht [...] nicht nur um eine gewohnheitsmäßige Aneignung von Verhaltensweisen, sondern [...] um einen inneren Vorgang [...] und um ein selbstreflektierendes Lernen“ (Tietgens 1999, S. 28f.). Der Prozess erwachsener Lernender, sowohl die eigene Person als auch deren Involviertheit in sich ändernde, bisweilen widersprüchliche und komplexe gesellschaftliche, soziale und politische Verhältnisse zum Gegenstand der eigenen Bildung und Reflexion zu machen, will in (historisch-)politischer Bildung angestoßen werden. Diesen Prozess zu beginnen, zu begleiten und zu moderieren sei – wie Nolda (2008) festhält – für die Erwachsenenbildung mit einer erheblichen Anstrengung verbunden (ebd., S. 28). Denn eine (historisch-)politische Bildung, die sowohl am Individuum als auch am Kollektiv, sowohl an der Bewahrung als auch am Infragestellen gegebener politischer Ordnungen orientiert ist, sei herausfordernd. Nolda (2008) führt dazu aus:

> „Im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand vollzieht sich der Prozeß der Bildung; in der Fähigkeit, zu bestimmen, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist, bewährt sich die Freiheit des Menschen in dieser Welt. […] [Der Erwachsenenbildung geht es darum,] möglichst viele Menschen der gegenwärtig lebenden Generation so zu bilden, daß sie in Anpassung und Widerstand sowohl sich selbst als Menschen bewahren als auch ihren Beitrag zu einem glimpflichen Ausgang unserer Epoche leisten können.“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 27 zit. nach Nolda 2008, S. 28)

Welcher Beitrag zu einem „glimpflichen Ausgang unserer Epoche“ (ebd.) führen kann, ist Gegenstand individueller Abwägungen und oftmals hoch konfliktiver kollektiver Meinungs- und Urteilsbildungen.

Dem Bildungssubjekt kommt dabei im Rahmen der (historisch-)politischen Erwachsenenbildung die Aufgabe zu, sich aktiv mit unterschiedlichen Positionen auseinanderzusetzen und im Erkunden dieser verschiedenen Positionen den eigenen politischen Standpunkt zu finden und zu entwickeln. Ein solches Erkunden und Urteilen braucht – bspw. Juchler (2005) folgend – ein vergleichendes Abwägen der eigenen Interessen des Individuums mit den Perspektiven und Standpunkten anderer Akteur:innen im öffentlichen und damit politischen Raum (vgl. ebd., S. 71). Es braucht – wie Weißeno (2007) konstatiert – deliberative Prozesse der politischen Meinungsbildung und „politischen Urteilsbildung“ (ebd., S. 16). So befähigt (historisch-)politische

(institutionalisierten) Lernen Erwachsener bezeichnet, dann die entsprechende *soziale Realität*, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld für Erwachsenenbildner liegt, und schließlich das darauf bezogene universitäre *Studium*“ (ebd., S. 11, Hervorh. i. O.). In der vorliegenden Arbeit wird auf die ersteren beiden Dimensionen Bezug genommen. Es wird von einer „Konvergenz und *Einheit* der unterschiedlichen Bedeutungen von >Erwachsenenbildung/Weiterbildung<“ ausgegangen, sodass „die soziale Realität des organisierten Lernens im Erwachsenenalter [und] seine gesellschaftliche Institutionalisierung“ (ebd., Hervorh. i. O.) im Mittelpunkt stehen. Diese Uneindeutigkeit des Begriffs verweist auf die Vieldeutigkeit sozialer Realität der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. ebd., S. 12).

Erwachsenenbildung „Lernende zur selbstständigen Reflexion von und zur aktiven Beteiligung an geschichtspolitischen Deutungskontroversen“ (Lange 2007, S. 109).

„Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial: Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung“: Einordnung des Einzelbeitrags I

An dieser Stelle lässt sich der Einzelbeitrag I in der kumulativen Gesamtforschung verorten. Der Einzelbeitrag I dient der theoretischen Grundlegung der Gesamtforschung hinsichtlich einer demokratisch verfassten Gesellschaft sowie einer politischen Bildung[74] in dieser. Er argumentiert, dass Civic Education – verstanden als politische Bildung[75] für Erwachsene – einen gemeinwesenorientierten Beitrag dazu leisten würde, Erwachsene dazu zu befähigen, die Gesellschaft im Rahmen einer deliberativen Demokratie mit gelebtem öffentlichem Diskurs, Austausch, Beratung sowie Solidarität und Teilhabe aller mitzugestalten (vgl. Beck 2020a). Der Einzelbeitrag beschäftigt sich mit dem Feld der politischen Bildung, ohne dabei Holocaust Education als ein Beispiel derselben bzw. als ein Beispiel von Civic Education konkret in den Blick zu nehmen. Er legt vielmehr das Verständnis einer demokratischen Gesellschaft und den deliberativen Aushandlungsprozessen darin offen.

Die Ausführungen im Beitrag verweisen darauf, dass „Bildung und in besonderem Maße Erwachsenenbildung […] sowohl auf die Entwicklung einer individuellen Subjektivität als auch

[74] Der Beitrag nutzt in der theoretischen Annäherung an einen Bildungsbegriff die Arbeiten Wilhelm von Humboldts (1959), was an dieser Stelle kritisch reflektiert werden muss. Im Zuge des sogenannten ‚postcolonial turns‘ gerieten und geraten einige der ‚Klassiker‘ (nicht nur) der Erziehungswissenschaft/Pädagogik in die Kritik. Die Errungenschaften bzw. Versprechungen der Aufklärung und des Humanismus, eine universelle oder Bildung für alle zu ermöglichen, war nach Vater (2020), der auf Erler (2007) verweist, immer schon teilweise falsch: „Der individualistische Humanismus funktionierte real immer als Kaschierung von Ungleichheit und Macht, die zu entfaltende Persönlichkeit war eine elitäre, bürgerliche Subjektivität, die nicht für alle erlangbar, dennoch als Natur dargestellt wurde.“ (ebd., S. 11-3) Die kritische Rezeption der Arbeiten vieler Denker und Philosophen zur Zeit der Aufklärung legt ein oftmals zutiefst rassistisches bzw. rassifizierendes Welt- und Menschenbild offen. Die Versprechen von Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit standen niemals allen offen, galten niemals für alle (vgl. z.B. Spivak 2008; 2012). Es bedarf einer historischen Einordnung und kritischen Würdigung der Arbeiten von Humboldts sowie anderer Autoren dieser Zeit. Gleichzeitig kann mit Blick auf die Ideale und Aspirationen der Aufklärung festgehalten werden, dass diese noch immer Gültigkeit besitzen *können* und es Aufgabe einer heutigen Wissenschaft, Politik, Bildung und Gesellschaft ist, eben diese Versprechen von Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit *wirklich* für alle zugänglich zu machen. Es lässt sich mit Vater (2020) festhalten: „Humanistische Bildung, emanzipatorische Bildung und kritische Basisbildung beinhalten den Bezug auf ein offenes Versprechen einer gemeinsamen, besseren, freieren gesellschaftlichen Zukunft in Bildungsprozessen, die dieses Versprechen offenhalten und ebenso andauernd in Frage stellen, was diese Freiheit bedeuten soll. Bildung in diesem Sinn ist im Gegensatz zu einer adaptiven Anpassungsbildung ein kreativer Umgang mit paradoxen Doppeldeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten (double-bind). Es ist Lernen der Selbstermächtigung und Üben des Erlangens von Definitionsmacht. Lernen ist nicht Klonen (vgl. Spivak 2012, S. 21) – es beinhaltet – wenn es kritisch, emanzipatorisch und humanistisch sein soll – Freiheitsgrade und kreative Abweichungen.“ (ebd., S. 11-7) Einer solchen kritischen humanistischen und emanzipatorischen Bildung folgt die vorliegende kumulative Gesamtforschung.

[75] Vgl. Gloe (2022) und seine Einordnung der Civic Education als Ansatz von Demokratielernen (ebd., S. 324). Vgl. weiter die Verknüpfung von Demokratielernen und historisch-politischem Lernen bei Kößler, Thimm und Ulrich (2010).

auf die Orientierung am Gemeinwesen und einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd., S. 13-3) abzielt. Als Civic Education verstanden, wolle politische Bildung „nicht nur Staatsbürgerkompetenzen, sondern auch Reflexions-, Kommunikations- und Selbstbestimmungskompetenzen vermitteln“ (Todorov 2017, S. 341). Der Beitrag nutzt u.a. die Ausführungen von Gutmann zu „democracy & democratic education“ (1993) sowie von Habermas zu Deliberation (z.B. 1981; 1992). Es wird dargestellt, dass Gutmann eine dichotome Trennung der beiden Bildungsziele – die Ausbildung individueller Autonomie oder staatsbürgerlicher Tugenden – zurückweist und ein demokratischeres Ideal von Bildung vorschlägt: Eine „democratic education“ (ebd.) ziele auf die Hervorbringung von Toleranz, Respekt, Gewaltlosigkeit sowie auf die Fähigkeit zu Deliberation und zu kritischem Nachdenken über sich und die Gesellschaft (vgl. ebd., S. 8). Zum anderen, so hält der Einzelbeitrag I unter Nutzung der Arbeiten Habermas (1992) und Fungs (2003) fest, brauche eine deliberative Demokratie Bürger:innen, welche die Fähigkeit besitzen, Meinungsbildung, Entscheidungs- und Mehrheitsfindung diskursiv zu gestalten. Dabei fänden Erwägungen, Abwägungen und Beratungen in der Öffentlichkeit statt (vgl. Habermas 1992), „[v]erschiedene, sich widersprechende Positionen und (Partikular-)Interessen werden dabei verhandelt und gegeneinander abgewogen“ (Beck 2020a, S. 13-5, Einzelbeitrag I):

> „Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn sichergestellt ist, dass alle Personen gleichberechtigt am öffentlichen Diskurs partizipieren können und dass niemand von diesem ausgeschlossen ist. Nur dann kann allein dem »besseren Argument« (vgl. Habermas 1981, S. 52) gefolgt werden und der Prozess der Deliberation wäre keinen weiteren Zwängen unterworfen.“ (Beck 2020a, S. 13-5f., Einzelbeitrag I)

Daher müsse die Öffentlichkeit Sorge dafür tragen, dass Raum geschaffen wird für alle, um an deliberativen Prozessen in demokratischen Gesellschaftsverhältnissen partizipieren zu können. Dies sei, so begründet der Beitrag, von besonderer Bedeutung für diejenigen, die benachteiligt und marginalisiert werden, denn rechtliche, soziale, geografische Grenzen führen zu Ausschlüssen und folglich zu einer Stimmlosigkeit bestimmter Mitglieder der Bevölkerung (vgl. ebd.).
Hier gilt es anzumerken, dass es in der deliberativen Demokratietheorie zumeist um öffentliche Debatten geht, welche insbesondere in den Medien und zwischen zivilgesellschaftlichen Organisationen ausgetragen werden. Bildungseinrichtungen spielen in der theoretischen Auseinandersetzung über deliberative Demokratie – als ebenfalls zentrale gesellschaftliche Akteur:innen – eher eine Nebenrolle. Dennoch ist die Idee deliberativer Demokratie für die historisch-politische Bildung in zweifacher Hinsicht relevant: zum einen, da bspw. öffentliche Debattenveranstaltungen in Bildungsstätten stattfinden und damit unterschiedliche Positionen verschiedener Akteur:innen deutlich und hörbar werden; zum anderen können Bildungseinrichtungen eine

deliberative Demokratie und Formen deliberativer Aushandlungsprozesse explizit zum Gegenstand ihrer didaktischen Überlegungen und Programme machen. Besonders im letzten Fall kann sich eine didaktisch-methodische Verschränkung zeigen, wenn eine deliberative Demokratie Gegenstand und Deliberation Methode im Bildungsangebot sind.

Herausforderungen und andragogische Leitprinzipien einer historisch-politischen Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus in postmigrantischen Verhältnissen: Erinnerungs- und Bildungsarbeit als Annäherung an Vergangenheit(en)

Die Anerkennung spezifischer Freiheitsgrade und die Akzeptanz von Abweichungen (bisher) normierter und curricular festgesetzter (historisch-politischer) Bildungsinhalte stellt sich mit besonderer Notwendigkeit in pluralen und u.a. von Migrationen geprägten Gesellschaften: Zeuner (2018) wirft die Frage nach neuen Zielen der politischen Bildung im Rahmen einer postmigrantischen Gesellschaft auf. Sie beschreibt politische Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft als einen transformativen Prozess (ebd., S. 25), der vor dem Hintergrund komplexer und widersprüchlicher Interessenlagen und vielschichtiger Machtverhältnisse nicht einfach sei (ebd., S. 21ff.). Denn politische Bildung beginnt – wie auch mit Eis (2016) festgehalten werden kann – „mit der Infragestellung der hegemonialen sozialen Praxen und der den Menschen zugewiesenen Positionen in ihnen“ (ebd., S. 120). Als Beispiel können Aushandlungen darüber dienen, welche Vergangenheit(en) und Geschichte(n) in schulische und außerschulische Curricula oder erinnerungskulturelle bzw. erinnerungspolitische Konzepte Einzug finden (vgl. DLF 2025). Zeuner (2018) sieht es als Aufgabe der politischen Bildung, Lösungen in einer pluralen und heterogenen Gesellschaft aufzuzeigen,

> „die ausgehandelt und verwirklicht werden, […] jeweils getragen […] von der Anerkennung der Bedürfnisse des anderen, [die] aber auch die Einsicht enthalten, dass Interessen austariert werden müssen. Unterschiedliche Gruppen in Diskussionen über eine solche Idee zu verstricken, Interessen in deliberativen Prozessen auszuloten, Gesprächsforen anzubieten und bei der Umsetzung von Lösungen unterstützend tätig zu werden, sind Herausforderungen, der sich die politische Bildung stellen muss.“ (ebd., S. 26f.)

Als besonders herausfordernd für die historisch-politische Bildung zeigen sich Aushandlungen über widersprüchliche erinnerungspolitische Interessen und Kontroversen zu Holocaust und Nationalsozialismus[76] in der Migrationsgesellschaft. Durch historisch-politische Bildung zu

[76] Wie hitzig und konfliktreich erinnerungspolitische Diskussionen in Diskursarenen werden können, zeigt die Kontroverse um die Einladung und dann Ausladung des Philosophen Omri Boehm als Redner bei der Gedenkfeier zur 80-jährigen Befreiung des ehemaligen Konzentrationslagers Buchenwald im Jahr 2025. Es ist ein jüngeres Beispiel konfliktiver Diskurse, bei welchem eine angemessene Erinnerung an den Holocaust und NS-Verbrechen

Holocaust und Nationalsozialismus sollen Erwachsene sich – der Forderung Knigges (2002a) nach – der „radikalen Unselbstverständlichkeit des (gesellschaftlich) Guten“ (ebd., S. 433) gewahr werden, worunter Knigge (2002a) „Freiheit, Solidarität, Toleranz, Menschenwürde, Menschenrechte, Demokratie“ versteht (ebd.). Dabei kommt der Thematisierung des Verlusts dieser demokratischen Errungenschaften eine bedeutsame Rolle zu, denn damit sei „die Hoffnung […] zur Übernahme von Verantwortung und zu persönlichem zivilcouragiertem Einsatz für die genannten Werte“ verbunden (Pampel 2011, S. 19). Laut Pampel (ebd.) könne historisch-politische Bildungs- und Erinnerungsarbeit, z.B. an Gedenkstätten, jedoch nur dann einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten, wenn „demokratische[…] Umgangsformen und Haltungen – wie Freiwilligkeit, Teilnehmerorientierung, Offenheit und das Angebot von Mitwirkungsmöglichkeiten – in die pädagogische[n] Prozesse“ integriert würden[77].

An dieser Stelle lassen sich die verschiedenen theoretischen Fäden einer historisch-politischen Erwachsenenbildung zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus, welche in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen deliberative Aushandlungsprozesse anstoßen will, zusammenführen: Indem im öffentlichen Raum der Erinnerungs- und Bildungsarbeit verschiedene Stimmen gehört, vielfältige Positionen von verschiedenen Akteur:innen verhandelt und besprochen werden, kann im Rahmen deliberativ-demokratischer Prozesse Bildungs- und Erinnerungsarbeit gemeinschaftlich angestoßen werden, die nach Fung (2003) fairer ist und in welcher die Legitimität verschiedener Erinnerungen nicht infrage gestellt wird, weil diese Teil des öffent-

im Speziellen sowie Menschenrechtsverletzungen und Krieg im Allgemeinen zum Thema wurde. Vgl. z.B. https://www.sueddeutsche.de/politik/omri-boehm-rede-kz-buchenwald-absage-li.3230197

[77] Vgl. die grundlegenden Prinzipien der politischen Bildung an Schulen, die ebenso als grundlegend für politische Erwachsenenbildung gelten können: Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstbildung, Lebenswelt-, Stärken-, Prozess- und Handlungsorientierung (vgl. Becker 2022, S. 30). Die Leitprinzipien politischer Bildung werden zentral im sogenannten Beutelsbacher Konsens festgehalten: Es gilt erstens ein Überwältigungsverbot, zweitens, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Lehren kontrovers erscheinen und drittens muss die:der Lernende in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre:seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer:seiner Interessen zu beeinflussen (vgl. Wehling 1977, S. 179f.).
Vgl. weiter die Ausführungen Haugs (2015), die auf dieselben Prinzipien in der außerschulischen Bildungsarbeit an Gedenkstätten verweist: „Die außerschulische Jugendbildung betont die Ermöglichung erfahrungs- und interessengeleiteten sowie selbstbestimmten Lernens. Oberstes Prinzip, unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausgestaltung, ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Bildungsangeboten. Im Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung wird in der Entlastung von Lehrplanvorschriften und Leistungskontrollen, verknüpft mit einer intrinsischen Motivation der Teilnehmerinnen die Möglichkeit gesehen, flexibel, teilnehmer- und interessensorientiert mit Lerninhalten und Methoden umzugehen.“ (ebd., S. 63; mit Verweis auf Rappenglück 1996, S. 74) Sie beschreibt ferner eine Entlastung der Gedenkstätten durch eine Freiheit der inhaltlichen Ausgestaltung und Umsetzung der pädagogischen Arbeit sowie einen Schutz der Gedenkstättenpädagogik vor politischer Instrumentalisierung (ebd.).

lichen Diskurses sind. Ebenso kann festgehalten werden, dass eine demokratische Öffentlichkeit Verantwortung dafür tragen sollte, dass auch Personen und Gemeinschaften, die aufgrund von marginalisierten Positionen von Ausschlüssen und Stimmlosigkeit im Erinnerungsdiskurs betroffen sind, mit ihren wiederum widersprüchlich-vielgestaltigen Vergangenheiten Zugang zum öffentlichen Erinnerungsraum erhalten. Hier zeigt sich die besondere demokratische Bedeutung von Orten der historisch-politischen (Erwachsenen-)Bildung. Die Orientierung an der Aushandlung als solcher kann dann vor voreiligen Imperativen der Exklusion ‚anderer' Geschichte(n) schützen, welche etablierte und identitätsstiftende Erinnerungspraktiken vor ‚Angriffen' von außen zu schützen versuchen. Die andragogische Erinnerungs- und Bildungspraxis erfordere also – und hier nutzt die vorliegende Arbeit die Gedanken Pampels (2011) – „ein[en] dialogische[n] Modus, eine suchende und fragende Annäherung an die vergangene Wirklichkeit, das Anerkennen von Ambivalenzen und Kontroversität sowie eigenständige, selbstreflexive und kritische Aneignung auf Seiten der Adressaten" (ebd., S. 19f.).

„… also kann es wieder geschehen.": *Über die Zumutbarkeit und Notwendigkeit dieser Perspektive in der Erwachsenenbildung*

Jedoch ließe sich dieser Anspruch einer Anerkennung von Kontroversität und einer eigenständigen Aneignung von Vergangenheit auch an die schulische und außerschulische Jugendbildung stellen. Es bleibt die Frage, was Erwachsene zu zentralen und bedeutsamen Adressat:innen und Teilnehmer:innen einer historisch-politischen Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus, also Holocaust Education, macht. Heyl (1999) begründet dies wie folgt:

> „Aus der Geschichte lernen, diese Forderung ist die zentrale, damit Auschwitz sich nicht wiederhole. Primo Levi hat einmal geschrieben: »Es ist geschehen, also kann es wieder geschehen. Das ist der Kern dessen, was wir zu sagen haben.« Diese Perspektive ist m.E. Kindern und Jugendlichen nicht zumutbar, aber uns Erwachsenen dafür umso mehr." (ebd., S. 40)

Die Zumutung oder Zumutbarkeit einer solchen Perspektive, die ein umfängliches und reflexives ‚Lernen aus der Geschichte' mit dem Ziel eines ‚Nie Wieder!' in ihrer Absolutheit infrage stellt, scheint gerade für Erwachsene mit Blick auf ihre (Bildungs-)Autonomie annehmbar[78].

[78] Im Vergleich formuliert Pampel (2011) eher pessimistisch, warum ein Gelingen einer hoch normativen und mit spezifischen Ansprüchen an die Lerner:innen verknüpfte Bildungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus mit Jugendlichen herausfordernder sei: „Die Adoleszenz ist zudem [...] durch eine Beschäftigung mit dem »Chaos im eigenen Kopf« geprägt. Meistens geht sie mit emotionalen Stimmungsschwankungen, oft mit einem Wunsch nach Veränderung und manchmal mit »Rebellion» einher. Mir scheint, dass die Spezifik von Schülern als besonderer Besuchergruppe [von Gedenkstätten, Anm. d. Verf.] mit Blick auf die Realisierbarkeit der normativen Ansprüche (zum Beispiel kritisches Reflexionsvermögen, moralische Entwicklung) bislang noch nicht genügend berücksichtigt wird." (ebd., S. 51)

Diese Auffassung einer besonderen Zumutung für, aber auch Verantwortung von Erwachsenen liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde. Mit Heyl (1999) kann konstatiert werden, dass trotz eines Lernens *über* die Geschichte, ein Lernen *aus* der Geschichte nicht monokausal zu einem ‚Nie Wieder!' führt. Auszuhalten, dass es – wie Primo Levi sagt – wieder geschehen könne, ist Heyl (1999) zufolge eher Erwachsenen zumutbar als Kindern. Denn das Wissen um Widersprüche und Ambiguitäten in Geschichte(n) sowie Historizität und Mehrperspektivität auf Geschichte(n), macht ein reflektiertes und bisweilen heraus- und überforderndes Auseinandersetzen mit Vergangenem erforderlich. Diese Gefahr der Überforderung ist Kindern und Jugendlichen nicht zuzumuten.

Die Selbstbestimmung und Freiheit Erwachsener in ihrem Bildungs- und Lernprozess ermöglicht ihnen eine kritische Reflexion der *für sie* bedeutsamen Inhalte einerseits und der Formate und Methoden des pädagogisch-professionellen Handelns andererseits. Erwachsene können in ihrer Autonomie, Mündigkeit und Freiwilligkeit selbst über das *Was*, aber auch das *Wie* und das *Wozu* in ihrem Bildungsprozess entscheiden – anders als bei eher fremdbestimmtem Lernen, z.B. durch institutionelle oder bildungspolitische Vorgaben sowie durch den im Schulischen herrschenden Reproduktions- und Leistungszwang[79]. Dies beinhaltet einerseits eine grundsätzliche Motivation[80], aber auch das Erkennen einer Verantwortung zur Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen und deren Relevanz für gegenwärtige gesellschaftliche Realitäten. Jenseits von – wie Hufer (2009) kritisch festhält – „Agitation, Indoktrination und Manipulation" (ebd., S 72) kann historisch-politische Bildung explizit für Erwachsene einen Beitrag dazu leisten, eine tolerante und offene Gesellschaft zu fördern und zu stärken. Dies ist

[79] Vgl. Hufer (2009): „Im Unterschied zum Politikunterricht in den Schulen sind politische Jugend- und Erwachsenenbildung nicht an zentral vorgegebene Curricula, Rahmenbedingungen oder Bildungsstandards gebunden." (ebd., S. 78) Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus kann freier in ihrer Umsetzung sein: Während schulische Vermittlung der Vergangenheit beide Aufgaben zu erfüllen hat, (1) sowohl den nachfolgenden Generationen das als relevant erachtete Wissen weiterzugeben (2) als auch den Prozess des Wissenserwerbs der Schüler:innen als deren Leistungsbewertung in Form von Noten zu nutzen (vgl. Hollstein et al. 2002, S. 19), fällt die Aufgabe der Leistungsbewertung in den Angeboten der Erwachsenenbildung in aller Regel weg. Damit kann die Erwachsenenbildung von zweierlei Druck befreit sein: Zum einen müssen Teilnehmende spezifisches sozial und gesellschaftlich erwartetes sowie curricular gesetztes Wissen zum Nationalsozialismus und der Shoah nicht mit dem Ziel einer positiven Leistungsbewertung reproduzieren und nachweisen. Zum anderen müssen sich Erwachsenenbildner:innen nicht dem Zwang unterwerfen, Wissenserwerb zu bewerten und Noten vergeben zu müssen. Damit kann ein Austausch über verschiedene oder gar sich widersprechende inhaltliche Positionen freier von Angst vor Sanktionierungen mittels Noten sein und somit eher auf derselben Augenhöhe erfolgen. Kritisch zu betrachten ist in diesem Kontext das in Kapitel 8 thematisierte Angebot des Integrations- und Orientierungskurses durch das BAMF.

[80] Vgl. Hinweise zu einer grundsätzlich vorhandenen Motivation zu Weiter- und Erwachsenenbildung in der Weiterbildungsstatistik im Verbund: „Im Berichtsjahr 2021 meldeten die erfassten Einrichtungen insgesamt 379.955 Veranstaltungen mit in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden, in denen insgesamt 3.621.889 Teilnahmefälle verzeichnet wurden. Das Veranstaltungsstundenvolumen lag bei insgesamt 11.047.298 Stunden […]. Im Berichtsjahr 2021 fanden 95.024 Veranstaltungen mit in der Regel bis zu drei Veranstaltungsstunden mit einem Gesamtumfang von 212.357 Veranstaltungsstunden und 1.597.708 Teilnahmen statt […]." (DIE 2024, S. 8)

nicht nur zumutbar, sondern auch erforderlich in einer an demokratischen Werten orientierten, jedoch von antidemokratischen, autokratischen, nationalistischen und rechtsextremen Positionen bedrohten Gesellschaft (vgl. z.B. Zick/Küpper/Mokros 2023).

Obschon die Erwachsenenbildung – wie mit Blick auf Hufer (2009) skizziert – Autonomie und Selbstbestimmung im Lernen Erwachsener anerkennt und zum Ausgangs- wie Zielpunkt ihres Wirkens macht, kann die (radikale) Orientierung an konstruktivistischen lern- und erkenntnistheoretischen Zugängen ein Risiko bergen. Wolf (2021) hält dazu – „polemisch" (ebd., S. 2) – fest, dass das aufgeklärte, verantwortliche Subjekt für die Erwachsenenbildung doch von jeher eine bequeme Konstruktion darstelle, da sie in Konsequenz daraus ein Professionsverständnis entwickeln konnte, „das seinerseits frei blieb von den Zumutungen der Verantwortungsübernahme" (ebd.), der Positionierung, der spannungsreichen pädagogischen Beziehung, der Verstrickung in das System und der selbstkritischen Reflexion der eigenen Praxis (vgl. ebd.). Diese Vorwürfe an konstruktivistische Theorienansätze, welche das lernende Subjekt als ein autopoietisches – also selbstreferenzielles – System konstruieren (vgl. ebd.), machen eine kritische Auseinandersetzung mit den Risiken und Potenzialen einer Lerntheorie notwendig, welche von selbstbestimmten Konstruktionsleitungen des lernenden Subjekts ausgeht. Aus diesem Grund erfolgt im anschließenden Exkurs eine kritische Einordnung und Würdigung des Konstruktivismus als Theorie des Lernens Erwachsener.

Exkurs zur Frage der Beliebigkeit von Konstruktionen der Vergangenheit(en): Konstruktivismus als Lerntheorie

Lernende – besonders erwachsene Lernende – bringen vielfältige Perspektiven, Interessen sowie einen umfangreichen Lebens-, Erfahrungs- und Sozialisationsschatz in das pädagogische Setting mit. Die Auseinandersetzung mit den und Anerkennung dieser verschiedenen Positionalitäten ist Aufgabe der Erwachsenenbildung. Der reiche Erfahrungsschatz ihrer Teilnehmer:innen macht ein Lernen in der (politischen) Bildung für Erwachsene immer zu einem Anschluss- und Deutungslernen. Dieses Anschlusslernen bedeutet auch, dass angeknüpft wird an bereits bestehende Wissensbestände, Annah-

men, (Vor-)Urteile, Einstellungen und Werte, welche basierend auf den bisherigen Lebens- und Bildungserfahrungen[81] individuell ausgebildet wurden. Die Annahme und Anerkennung von Selbstbestimmung und Autonomie in Bezug auf das *Was* und *Wie* und *Wozu* im Lern- und Bildungsprozess Erwachsener darf jedoch nicht mit Willkür oder gar einem moralischen Relativismus verwechselt werden. Wissen, Haltung, Einstellung und Werte der Lehrenden und Lernenden werden nicht willkürlich und beliebig produziert, sondern die Konstruktion von dem, was als Wirklichkeit wahrgenommen wird, unterliegt selbstverständlich Grenzen: zum einen – so argumentiert Sander (2022) – in Form einer notwendigen intrapersonalen Viabilität[82] von Konstrukten (vgl. ebd., S. 91), zum anderen, weil „die sogenannte Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation" ist, wie Watzlawik (2010, S. 7) anmerkt. Ebenso wenig darf die Annahme der Konstruktion von Wirklichkeit(en), also auch der Rekonstruktion von Vergangenem und der Konstruktion von Gegenwärtigem, als Relativismus missverstanden werden.

Im Konstruktivismus wird – erneut der Auffassung Sanders (2022) folgend – das, „was wir als ‚Wirklichkeit' verstehen, als Produkt von komplexen Konstruktionsprozessen betrachtet" (ebd., S. 88). Im Zusammenspiel von Wahrnehmung, sprachlicher Benennung und Interpretation erfolgt eine Konstruktion einer Vorstellung äußerer Realität (ebd.). Die Konstruktion von Wirklichkeit, die eben keine objektive Abbildung von Realität ist, ist Resultat einer aktiven Erkenntnisleistung (Langer 2007, S. 166). Laut Siebert (1999) ist „unser Gehirn […] ein autopoietisches, selbstreferenzielles, operational geschlossenes System, das die äußere Realität nicht wahrheitsgetreu abbildet, sondern eigene Wirklichkeiten erzeugt. […] Kriterium unserer Wirklichkeitskonstruktion ist nicht eine ontologische Wahrheit, sondern Viabilität, d.h. Passung, Lebensdienlichkeit, Stimmigkeit." (ebd., S. 145) Kritiker:innen dieses Ansatzes benennen das Risiko eines erkenntnistheoretischen Relativismus, einer willkürlichen Wissenskonstruktion, eines nicht intentional plan- und beeinflussbaren Erkenntnis- und Bildungsprozesses sowie

[81] Vgl. zur Eigentümlichkeit politischer Erwachsenenbildung und den vielfältigen Gründen, warum sie nicht vereinheitlicht und standardisiert werden kann, Hufer (2022, S. 172): „Erwachsene kommen zu den Veranstaltungen freiwillig. Sie haben eine mehr-, oft langjährige politische Biografie und Sozialisation hinter sich. Die Voraussetzungen an Bildung und Wissen […] sind unterschiedlich […]. Die Lerngruppen sind in der Regel sozial und altersmäßig gemischt. Es gibt keine Schul- oder Kultusministerien, die Lehrpläne oder Curricula verordnen."

[82] Der Begriff der Viabilität meint in einem systemisch-konstruktivistischen Sinne ‚Gangbarkeit', ‚Brauchbarkeit', ‚Tauglichkeit' oder ‚Funktionalität' eines Lösungsweges, um ein bestimmtes Problem zu lösen (vgl. Krieger 2019). Wissenserwerb wird pragmatisch gedacht: Er geht darum, „sich in einer unübersichtlichen, kontingenten und komplexen Welt zurechtzufinden. Das Individuum organisiert und konstruiert sein Wissen nicht nach dem Maßstab einer Wahrheitsfindung, sondern nach dem Viabilitätsprinzip, d. h. danach, wie das, was es wahrnimmt, zu seinen bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen und seiner Umwelt »passt« (vgl. v. Glasersfeld 1996)." (Schüßler 2005, S. 90)

einer Subjektivierung von Bildungsinhalten (vgl. z.B. Langer 2007). Besonders mit Blick auf Bildungsprozesse, die mit normativen Zielen, z.B. der Stärkung demokratischer Verhältnisse, der Verteidigung von Menschenrechten, das entschiedene Eintreten gegen Gewalt und die Abwertung ‚Anderer', verbunden sind, äußern Kritiker:innen Bedenken (vgl. z.B. Hufer 2007, S. 148; Reef 2018). Daher führt Siebert (1999) für eine konstruktivistisch verstandene politische Bildungsarbeit folgendes Argument ins Feld: „Auch Lernen ist keine Widerspiegelung der Lehre, sondern eine biographische und kulturell geprägte (Re-)Konstruktion von Wirklichkeiten. Gelernt wird durch »Differenzerfahrungen«, neue »Unterscheidungen« und »Beobachtungen«. Erwachsene lernen nur dann, wenn sie lernen wollen und wenn die Lerninhalte viabel und anschlussfähig sind. Ihre politischen Konstrukte müssen ernstgenommen werden, sie können nicht durch »richtiges Wissen« ersetzt oder als »Vorurteile« kritisiert, sondern sollen gemeinsam reflektiert und gelegentlich »perturbiert« (irritiert) werden." (ebd., S. 146; außerdem Siebert 2019). Politisches Lernen kann demnach als aktiver, individueller, eigenverantwortlicher sowie eigen-sinniger und sozialer Konstruktionsakt verstanden werden, „den der Lernende *im Austausch mit anderen* vollzieht" (Langer 2007, S. 168, Hervorh. i. O.). Sander (2022) denkt politische Bildung und konstruktivistisches Lernen ebenso zusammen. In seiner Argumentation beruft er sich zum einen auf Hannah Arendt, bei welcher Politik „auf der Pluralität der Menschen" beruhe (ebd., S. 95), zum anderen auf Aristoteles, der Politik als eine Form von Praxis versteht, in welcher es „angesichts divergierender Perspektiven" darum gehe, „annehmbare Lösungen zu finden" (ebd., S. 95). Pampel (2011) geht von einer „zentralen konstruktivistischen Einsicht in Lernprozesse" (ebd., S. 52) aus und räumt dabei ein, dass es schwer sei, diese Einsicht anzunehmen und anzuerkennen für diejenigen, die in der Vermittlungsarbeit des Holocaust und anderer politischer Massenverbrechen tätig sind. Er betont – im Kontext einer Gedenkstättenpädagogik – gleichzeitig:

> „Lernen erfolgt nicht im Modus des bloßen Transfers vom Sender zum Empfänger, sondern ist in seinem Ergebnis von individuell zutiefst unterschiedlichen Dispositionen und Verwendungszusammenhängen des Wissens beeinflusst. Die Entscheidung darüber, was gelernt wird und was nicht, liegt wesentlich beim Besucher und weniger bei den Gedenkstättenpädagogen." (ebd.)

Pampel (2011) plädiert für einen Wandel „von einer instruktiven zu einer konstruktivistischen Perspektive auf den Lernprozess, das heißt von der Vermittlung zur Aneignung und vom Belehren der Adressaten zum Beteiligen" (ebd. S. 57), was jedoch „aufgrund

der Paradoxien moralischer Bildung am Thema Nationalsozialismus und Holocaust […] kaum in nennenswerter Weise vollzogen worden ist“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Kritik, dass in konstruktivistisch gedachten Lernprozessen alle Lernerfahrungen gleichgültig würden, verweist Langer (2007) auf die ebenso vorhandene Normativität in konstruktivistischen Perspektiven: Ihnen seien „zwei normative Postulate impliziert: *Toleranz* gegenüber Andersdenkenden, die aus dem stets vorläufigen und relativen Charakter allen Wissens erwächst, und *Verantwortung* für die Gestaltung der Lebenswelt, die sich aus der Einsicht ergibt, dass Menschen nicht determiniert sind, sondern selbst denken und entscheiden müssen“ (Langer 2007, S. 171, Hervorh. i. O.). Er betont weiter, dass nicht Normativität, sondern Viabilität maßgeblich sei für die Durchsetzung bestimmter Konstrukte und Lebensweisen (vgl. ebd.). Daher – so Siebert (2002) – „ist darauf zu achten, daß diese Theorie nicht zur Entpolitisierung des gesellschaftlichen Bewußtseins mißbraucht wird“ (ebd., S. 41) und dass ein konstruktivistisches Denken und Lehren in der historisch-politischen Bildung nicht zu einem gefährlichen Relativismus diverser Vergangenheitskonstruktionen wird. Vorschläge, wie eine am Konstruktivismus orientierte Lerntheorie bildungspraktisch integriert werden kann, liefert Langer (2007, S. 172ff.).

Auch an dieser Stelle sei noch einmal – trotz und wegen aller mehrperspektivischen, eigen-sinnigen, selbstreferenziellen und eigenverantwortlichen Aneignungen und (Re-)Konstruktionen – auf die Grenze des Sagbaren hingewiesen, die nicht nur aufgrund gesetzlicher Bestimmungen eindeutig gezogen ist. Mit Blick auf die pädagogische Erinnerungs- und Bildungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus betont auch Gryglewski (2020), dass nicht „jede Äußerung […] kommentarlos hingenommen werden soll. Gerade angesichts […] der Verantwortung für die Geschichte muss Jugendlichen und Erwachsenen eindeutig widersprochen werden, wenn relativierende, antisemitische oder rassistische Aussagen formuliert werden.“ (ebd., S. 264)

Ende des Exkurses

Schließlich lässt sich zusammenfassend festhalten, dass historisch-politische Bildung vor der Herausforderung steht, einen Weg zwischen Integration und Emanzipation zu finden (vgl. Achour/Gill 2017, S. 9): einen Weg zwischen dem Kennenlernen und Aneignen legitimen

Sprechens und Aushandelns, begrenzt durch Grundgesetz und Strafgesetzbuch[83], mit dem Ziel des Erhalts einer demokratischen, toleranten und freien Gesellschaft einerseits; sowie der Ermutigung zu kritischem und eigen-sinnigem Aneignen einer Mehrperspektivität auf Geschichten im Plural, um vorgegebene und bisweilen exkludierende Narrationen zu konterkarieren, mit dem Ziel migrationsgesellschaftliche Pluralität auch in der Erinnerungspraxis zu repräsentieren andererseits. Ein solcher Weg der Vergegenwärtigung, Thematisierung und Vermittlung von vielfältigen vergangenen Wirklichkeiten zeigt sich nicht nur mit Blick auf Generationenverhältnisse als herausfordernd (vgl. z.B. Proske 2006, S. 2f.; Messerschmidt 2006, S. 80ff.), sondern wie oben mit Zeuner (2018) angedeutet, eben auch in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen, innerhalb derer verschiedene Lernende, Individuen und Gruppen unterschiedliche Bezüge zu Geschichte(n) herstellen, bisweilen konkurrierende Geschichtsdeutungen vornehmen und diese durchsetzen wollen. Konkurrierende Geschichtstradierungen zeigen sich in Kämpfen um die Deutungsmacht über ‚die' Vergangenheit. Sowohl historisch-politische Bildungsarbeit als auch Kämpfe in den Arenen öffentlicher Erinnerungsarbeit finden in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen statt und lassen sich darin verorten. Daher wird im Folgenden ein Blick auf die ineinander verwobenen Diskurse über Migration, Integration, Bildung und Erinnerung geworfen.

[83] Vgl. hierzu den Paragraphen 130 des Strafgesetzbuches, welcher strafrechtliche Konsequenzen bei Volksverhetzung, Holocaustleugnung und Billigung der NS-Willkürherrschaft regelt. Neben dem Paragraphen 130 des Strafgesetzbuches stellt das Grundgesetz einen rechtlichen Rahmen zur Begrenzung des gesellschaftlich konsensual hergestellt Sagbaren.

4

Integration durch Bildung?!

Oder: Bildungs- und Erinnerungsarbeit in der Migrationsgesellschaft

Zur Verortung historisch-politischer (Erwachsenen-)Bildung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen und deren Bedeutung für die Bildungs- und Erinnerungsarbeit

Das folgende Kapitel führt theoretische Ansätze und Begrifflichkeiten ein, welche sich für die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands der Holocaust Education als besonders instruktiv erweisen, um die Bildungs- und Erinnerungsarbeit innerhalb migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse zu verorten. In den vorherigen Kapiteln 2 und 3 konnte die anhaltende Bedeutung pädagogischer Erinnerungsarbeit herausgestellt sowie die Holocaust Education als historisch-politische Bildung theoretisch fundiert werden. Das folgende Kapitel dient nun ausgehend von den Ausführungen in Kapitel 2 und 3 der Verortung von Holocaust Education als historisch-politische Bildung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Die pädagogische Arbeit zeichnet sich innerhalb dieser Verhältnisse durch Spezifika und besondere Herausforderungen aus. Diese werden im Folgenden skizziert.

In einem ersten Schritt werden kurze Schlaglichter auf die Thematisierungen des Verhältnisses von Bildung und Migration geworfen, um deutlich zu machen, wie vielfältig die wissenschaftliche Auseinandersetzung an der Schnittstelle von Bildungs- und Migrationsforschung ist. Diese Schlaglichter dienen aber auch dazu, um deutlich zu machen, worauf sich die vorliegende kumulative Forschung fokussiert: auf die Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft. Zudem wird dem Kapitel eine begriffliche Klärung von Migration vorangestellt, um deutlich zu machen, dass Migration ein komplexes Geschehen und Phänomen darstellt. Es wird hergeleitet, dass es nicht ‚die' Migration gibt, sondern dass sich Migrationsphänomene vielfältig darstellen. Dazu zieht das Kapitel Oltmers (2025) Ausführungen zu Migrationsbewegungen seit dem Zweiten Weltkrieg heran.

Daran anschließend werden in einem zweiten Schritt die zentralen theoretischen Perspektiven zur Verortung der Holocaust Education in migrationsgesellschaftliche Verhältnisse eingeführt: (1) die Perspektive der Migrationsgesellschaft, (2) die Perspektive der postmigrantischen Gesellschaftsanalyse sowie (3) postkoloniale Theorieansätze.

(1) Um zu verdeutlichen, wie vielfältig gesellschaftliche Phänomene mit Migration verbunden sind, nutzt das Kapitel erstens die Ausführungen Mecherils (z.B. 2016) zur Perspektive der Migrationsgesellschaft. Mittels dieser Perspektive wird versucht, die gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozesse und Veränderungen zu beschreiben, die durch Migrationsbewegungen angestoßen und von diesen berührt werden. Dazu wird des Weiteren das Konzept „natio-ethno-kultureller Ordnungen" (Mecheril 2002) herangezogen, welches dabei hilft zu verstehen, wie zwischen einem ‚Wir' und ‚die Anderen' unterschieden wird und wie diese Ordnungen Identitäts-, Zugehörigkeits- und Mitgliedschaftsvorstellungen von Individuen zu ‚Wir-Gruppen' stabilisieren oder irritieren. Mecherils Ausführungen machen zudem deutlich, in welchem engen Verhältnis Bildung und Migration stehen und verhandelt werden. Migrationsgesellschaftliche sowie migrationspädagogische Perspektiven können verdeutlichen, wie im pädagogischen Handeln Schemata und Praktiken zum Tragen kommen, die eine Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturell kodierten ‚Wir' und einem natio-ethno-kulturell kodierten ‚die Anderen' ermöglichen und verfestigen.

Das Kapitel bezieht an dieser Stelle die Arbeiten Römhilds (2018) sowie Garnitschnig und Sternfelds (2011) mit ein, um zu verdeutlichen, dass Migration in der Gesellschafts-, Sozial- und Bildungsforschung keine Störquelle, sondern grundlegende Bedingung für die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands ist. Ihren Ausführungen folgend, kann die vorliegende kumulative Forschung Migration als längst verinnerlichte Grundlage der Gesellschaft anerkennen (vgl. Römhild 2018) und sowohl Migrationsgesellschaft als auch Postnazismus als Konditionen forschender und pädagogischer Praxis setzen (vgl. Garnitschnig/Sternfeld 2011).

(2) Zweitens integriert das Kapitel postmigrantische Perspektiven vornehmlich in Anlehnung an Foroutan et al. (2014a; 2014b), Foroutan (2018; 2021), Foroutan, Karakayalı und Spielhaus (2018) sowie Yıldız (2018). Ihre Perspektiven dienen dem Verständnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, *nachdem* Migration als Realität anerkannt wird. Mittels dieser Perspektive können gesellschaftliche Konflikte, Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen, Teilhabe sowie soziale, politische, ökonomisch und kulturelle Transformationen *nach* erfolgter Migration in den Blick genommen und analysiert werden. Die postmigrantische Perspektive und die migrationsgesellschaftliche Perspektive werden in der kumulativen Forschungsarbeit

ergänzend genutzt, da sie beide Aufmerksamkeit für die Realität gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse schaffen.

(3) Anschlussfähig daran sind drittens postkoloniale Theorieansätze. Demnach greift das Forschungsprojekt ebenso auf Ausführungen von Castro Varela und Dhawan (2020) sowie Kerner (2023) zurück. Postkoloniale Ansätze dienen dazu, eine kritische Perspektive auf bestehende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse einzunehmen. Sie helfen zudem, Prozesse der Wissensproduktion, -tradierung und -interpretation dahingehend kritisch zu befragen, wie diese Prozesse in Vergangenheit und Gegenwart zu Marginalisierungen und Exklusionen von ‚Anderen' sowie ‚deren' Wissen, Geschichte(n) und Erinnerung(en) führen. Ebenso lassen sich postkoloniale Ansätze in ihrem Ziel einer gesellschaftlichen Transformation (vgl. Kerner 2023) postmigrantischen und migrationsgesellschaftlichen Perspektiven ergänzend an die Seite stellen.

Die Zusammenführung der genannten zentralen Perspektiven erfolgt im folgenden Kapitel in einem nächsten Schritt, indem zum einen der Einzelbeitrag II der kumulativen Forschungsarbeit „*Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society*" kurz skizziert und integriert wird. Der Beitrag beschreibt, wie verwoben das Denken und Sprechen über Migration, Integration und Bildung ist und sich in Form spezifischer Narrative zeigt.

Zum anderen erfolgt die Zusammenführung der genannten drei Perspektiven in einem vierten Schritt, indem Ideen einer rassismuskritischen und diversitätssensiblen Bildungs- und Erinnerungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen formuliert werden, welche sich nicht nur mit den historischen Bedingungen, sondern auch mit der Gegenwart rassistischer und antisemitischer Gewaltverhältnisse befasst. Dazu greift das Kapitel Anregungen bspw. von Linnemann, Mecheril und Nikolenko (2013), Messerschmidt (2022a) und de la Rosa (2018) auf, um Erinnerungs- und Bildungsarbeit als ein demokratisches Unterfangen zu denken, bei welchem verschiedene Perspektiven von in Deutschland Lebenden hör- und sichtbar und damit tradier- und vermittelbar gemacht werden.

Die Formulierung erster Ideen einer diversitätssensiblen Bildungs- und Erinnerungsarbeit zu Holocaust schließt das Kapitel 4 ab, da diese initialen Ideen als eine Vorbereitung für das Kapitels 5 dienen, in welchem die verschiedenen theoretischen Zugänge aus den Kapitel 2 bis 4 zusammengeführt und zu einer Vorstellung einer *Holocaust Education and Beyond* synthetisiert werden.

An der Schnittstelle von Bildung und Migration

Die wissenschaftliche, pädagogische und auch politische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildung und Migration ist vielfältig und komplex. Die hohe Aufmerksamkeit zeigt, dass an der Schnittstelle der beiden (Forschungs-)Felder ein spezifisches Interesse entsteht – bezüglich entstehender Potenziale und/oder resultierender Herausforderungen. Die vorliegende kumulative Forschung geht davon aus, dass sowohl Bildung im Allgemeinen als auch – wie in Kapitel 3 skizziert – historisch-politische Bildung im Besonderen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse stattfindet. Bildung wird vor dem Hintergrund dieser migrationsgesellschaftlichen Setzung in unterschiedlicher Hinsicht diskutiert: Bspw. werden Debatten zu ungleichen Zugangs- und Teilhabechancen aufgrund von Migrationsgeschichte(n) (vgl. z.B. Foroutan/Kalter 2021), zu Bildungsbenachteiligungen (vgl. z.B. El-Mafaalani 2012; 2014; El-Mafaalani/Waleiak/Weitzel 2023) und Bildungsgerechtigkeit (vgl. z.B. Stojanov 2011; 2017), zu einem monolingualen Habitus in der Schule (vgl. z.B. Gogolin 2008), zu institutioneller Diskriminierung in der Schule (vgl. z.B. Gomolla/Radtke 2009; Hummrich/Terstegen 2020), zur nationalen Verfasstheit des Bildungssystems (vgl. z.B. Hamburger 2005) und zur unterschiedlichen Partizipation in hochschulischer Bildung (vgl. z.B. Hummrich 2009), beruflicher und allgemeiner Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. z.B. DIE 2024; Ortmanns et al. 2023; Öztürk et al. 2014) geführt. In den Debatten wird schwerpunktmäßig die Bildungsinstitution Schule in den Blick genommen bzw. wird schulische Bildung im Kontext von Migration(-sbewegung)en diskutiert. Andere Bildungsbereiche werden weniger stark erforscht, z.B. konkret historisch-politische Bildung für Erwachsene (vgl. dazu auch den Forschungsstand in Kapitel 6). Doch auch in der historisch-politischen, außerschulischen und Erwachsenenbildung manifestieren sich Potenziale und Herausforderungen von Bildungsprozessen, -zugängen und -teilhabe im Kontext einer von Migrationen strukturieren Gesellschaft. Historisch-politische (Erwachsenen-)Bildung wird daher im Folgenden in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen verortet und die Bedeutung dieser Verhältnisse für die Bildungs- und Erinnerungsarbeit herausgestellt.

Migration als komplexes Geschehen

Trotz der empirischen Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2025; Oltmer 2025, S. 2; Foroutan 2018, S. 272), hat es bis in die 2000er-Jahre gedauert, bis die deutsche Bundesregierung Deutschland als ein solches bezeichnet hat (vgl. Süssmuth 2015). Der Begriff ‚Einwanderung' oder ‚Zuwanderung' nimmt Menschen in den

(statistischen) Blick, die nach Deutschland *im*migrieren und für eine unbestimmte Dauer bleiben. Beide Begriffe bleiben blind für die Vielfalt von Migrationsbewegungen, denn Einwanderung bzw. Zuwanderung beschreiben Migrationen, die nur in eine Richtung weisen. Gesellschaft wird jedoch durch vielfältige Migrationsbewegungen beeinflusst und strukturiert (vgl. Oltmer 2025). So lässt sich nach Aigner (2017) bspw. der Blick erweitern auf Pendelmigration und transnationale Migrationen (vgl. ebd., S. 68ff.), ebenso wie auf damit zusammenhängende Versuche der Beschreibung und Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, welche charakterisiert sind von diesen Formen der Migration (vgl. ebd.).

In der interdisziplinären Migrationsforschung gibt es keine einheitliche und allgemein verbindliche Definition von Migration. Daher nähert sich die vorliegende kumulative Forschungsarbeit – Oltmer (2025) zufolge – Migration als räumliche Bewegungen von Menschen über Grenzen hinweg an (vgl. ebd., S. 2). Migration ist nicht nur eine „relativ dauerhafte Veränderung des Lebensmittelpunkts" (Pries 2024, S. 90), sondern Migrationsbewegungen stellen permanente Überschreitungen von Grenzen – staatlicher, innerstaatlicher, sozialer, politischer etc. – dar (vgl. Hummrich/Terstegen 20202, S. 1f.). Migrationsbewegungen können hinsichtlich ihrer Dauerhaftigkeit, Entfernung, ihres hauptsächlichen Motivs und Grunds, ihrer Umstände, Häufigkeit und der migrierenden Gruppe unterschieden werden (vgl. Pries 2024, S. 90; vgl. weiter Scherschel 2024, S. 135ff.). Die Vielfalt von Migrationen, welche Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg erreicht haben, zeichnet Oltmer (2025) nach und verweist z.B. auf Flucht, Vertreibung und Deportation im und nach dem Zweiten Weltkrieg, auf Arbeitsmigration in Folge von intraeuropäischen Anwerbeabkommen in den 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahren[84], auf Fluchtbewegungen von innerhalb und außerhalb Europas (1950er- bis 1980er-Jahre)[85]. Weiter zeichnet Oltmer (2025) das Ende des ‚Kalten Krieges' und die Neuordnung der europäischen Migrationsverhältnisse, bspw. unter Bezugnahme auf die Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus der UdSSR und ihren Nachfolgestaaten, nach (ebd., S. 31ff.) und skizziert die Entwicklungen bundesdeutscher Migrationsverhältnisse, z.B. im Rahmen des ‚Zuwanderungsgesetzes' von 2005 oder den stark angestiegenen Zahlen von Asylsuchenden in den Jahren 2011 bis 2015/2016 als Konsequenz einer „Krise der Externalisierungspolitik der Europäischen Union" (ebd., S. 36). Oltmer (2025) folgend werden diese verschiedenen Migrationsbewegungen „in

[84] Deutschland schloss Anwerbeabkommen mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und schließlich Jugoslawien (1968). Die damit geförderte Arbeitsmigration wurde im Jahr 1973 im Rahmen eines Anwerbestopps wieder begrenzt (vgl. Oltmer 2025, S. 9; bpb 2020).

[85] Bspw. lassen sich hier Migrationen aus Ungarn, der Tschechoslowakei, Griechenland, Jugoslawien, Rumänien, aber auch Chile, Algerien, Vietnam, der Türkei und Iran als einige Beispiele nennen (vgl. Oltmer 2025, S. 2–22).

Ankunftsgesellschaften nach Kriterien von Nützlichkeit und Sicherheit, Hilfsbedürftigkeit und Zugehörigkeit sortiert“ (ebd., S. 2).

Besonders das zuletzt genannte Kriterium der Zugehörigkeit ist anschlussfähig für die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit und spielt eine zentrale Rolle in der Analyse des Untersuchungsgegenstands der Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft. Denn mit den Menschen, die nach Deutschland migriert sind, migrieren auch Erzählungen und Geschichten. Diese beeinflussen und verändern Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur in Deutschland. Welche Geschichte(n) jedoch in Migrationsgesellschaften erzählt werden, steht in einem engen Zusammenhang mit den darin vorgenommenen Zugehörigkeitskonstruktion(en) (vgl. Kapitel 8).

Migrationsgesellschaftliche Perspektiven

Einen Vorschlag einer Analyseperspektive, um auf Migrationsverhältnisse zu blicken, die mehr umfasst als die Beschreibung von Einwanderung oder Zuwanderung, liefert Mecheril mit dem Terminus der *Migrationsgesellschaft*. Der Begriff Migrationsgesellschaft versucht die Vielfalt gesellschaftlicher Phänomene in den Blick zu nehmen, die mit Migration verbunden sind (vgl. Mecheril 2010, S. 11). Der Begriff versucht die gesellschaftlichen, sozialen, politischen Aushandlungsprozesse und Veränderungen zu beschreiben und analysieren, die durch Migrationsbewegungen angestoßen und beeinflusst werden.

Aus einer *migrationsgesellschaftlichen Perspektive* soll mit dem Begriff der ‚Migration‘ eine allgemeine Perspektive eröffnet werden: Migration wird dann als „universelle Praxis“, als „eine allgemeine menschliche Handlungsform“ (ebd., S. 7) verstanden. Migration als das Überschreiten geografischer, rechtlicher und sozialer Grenzen bekräftigt diese Grenzen, verändert sie und stellt sie gleichzeitig infrage. Mecheril beschreibt Migration (2016) also als ein „Phänomen der Beunruhigung“ bestehender Grenzziehungen und ebenso als ein von politischen, wissenschaftlichen, künstlerischen, pädagogischen und alltagsweltlichen Diskursen hervorgebrachtes Phänomen (vgl. ebd., S. 10)[86].

Zentral und wirkmächtig sind in der diskursiven Produktion, Reproduktion und Dekonstruktion des Phänomens ‚Migration‘ und damit einhergehenden Machtverhältnissen spezifische Be-

[86] Mecheril (2016) betont, dass „der Gegenstand eines Diskurses […] im und vom Diskurs erst hervorgebracht“ wird. „Das diskursive Wissen ist eines, das soziale Wirklichkeiten schafft, also Zusammenhänge zur Folge hat, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern.“ (ebd., S. 10)

griffspraktiken, also die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten, da sie soziale Wirklichkeiten herstellen (vgl. ebd., S. 12)[87]. So kann Migration in diesen Diskursen polyvalent bis ambivalent hervorgebracht, verhandelt und charakterisiert werden: Einerseits stößt Migration gesamtgesellschaftlich Wandlungsprozesse an, „indem unter anderem Lebensweisen, Biographien und Sprachen in die neue Gesellschaft hineingetragen werden" (Foroutan/Ikiz 2016, S. 139). In dieser Lesart wird Migration positiv verhandelt, da sie Modernisierungsprozesse anstößt (vgl. Mecheril 2010, S. 8). Andererseits führt Migration dazu – wie Mecheril und Broden ausführen –, dass bereits Bestehendes und Bekanntes in Abgrenzung zum Neuen und Fremden in Gestalt der Migrantin und des Migranten bestätigt werden muss (vgl. Broden/Mecheril 2007, S. 7). Es werden Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten anhand „natio-ethno-kultureller Ordnungen" (Mecheril 2002, S. 109f.) ausgehandelt. Sowohl diese gesellschaftlichen Ordnungen als auch die Zugehörigkeitskonstruktionen werden im Aushandlungsprozess entweder konfrontiert oder verstärkt (vgl. ebd.). Grenzziehungen von ‚zugehörig' oder ‚nicht-zugehörig' sind dabei in Verhältnisse von Differenz und Dominanz eingebettet und verändern sich stetig.

Mecheril geht in seinen Ausführungen davon aus, dass Migration in einer negativen Lesart nach wie vor „als störend, bedrohend und fremd thematisiert" (Mecheril 2010, S. 8) wird. ‚Migrant:innen', ‚Ausländer:innen' oder ‚Menschen mit Migrationshintergrund' würden defizitär als „Fremde und »eigentlich nicht Zugehörige« konstruiert und behandelt" (ebd.). Grenzziehungen sowie Macht- und Ungleichheitsverhältnisse werden ihm zufolge anhand der Differenzkategorien ‚Migrationshintergrund' bzw. ‚Kultur'[88] reproduziert und gestärkt. Der These, dass Migration ausschließlich und einseitig negativ wahrgenommen wird, müssen die differenzierten Ergebnisse der Leipziger Autoritarismus Studie (vgl. Decker et al. 2024) und der Untersuchung

[87] Vgl. die gemeinsame Nennung von Migration einerseits mit Begriffen wie ‚Problem' oder ‚Risiko' (vgl. bspw. Sachverständigenrat für Integration und Migration 2021), andererseits mit Begriffen wie ‚Pluralität', ‚Diversität' und ‚Potenzial' (vgl. bspw. Walgenbach 2014).

[88] Kritisch reflektiert werden müssen beide Begriffe: ‚Kultur' und ‚mit Migrationshintergrund' (vgl. z.B. Oğuzhan 2023; Özdemir 2020). Der als statistische Kategorie angelegte Begriff des Migrationshintergrunds wurde Supik (2022) zufolge „mit Bedeutung überladen" und sei „zu kompliziert" (ebd.). Der Begriff muss laut Horvath (2017) als historisch situierte ethnisierende Differenzkategorie verstanden werden. Er kann nicht nur ethnisierend und kulturalisierend, sondern auch rassifizierend wirken (vgl. ebd.). Er kommt einer semantischen Vereinheitlichung vielfältiger und heterogener Zugehörigkeitskonstruktionen gleich und ist mit einer migrationsgesellschaftlichen Realität nicht in Einklang zu bringen (vgl. Bazyar-Gudrich 2025, S. 24).
Dass ‚Kultur' nichts Statisches, in sich Abgeschlossenes, klar Begrenztes ist, wird schon seit Jahrzehnten in den Cultural Studies und darüber hinaus gelehrt. ‚Kultur' ist kein homogenes Gebilde, das ein Individuum besitzt, sondern muss als Ausdruck und Produkt individueller und kollektiver Diskurspraktiken verstanden werden (vgl. dazu z.B. Hall 1994). Sowohl innerhalb eines (imaginierten) Kollektivs als auch im Innern eines Individuums muss ‚Kultur' als mehrperspektivisch angesehen werden (vgl. z.B. Bhabha 2000). Bhabha (1997) bezeichnet dies als „kulturelle Hybridität" (ebd., S. 97) oder „Alterität der Identität" (ebd., S. 110). Vgl. ebenso Messerschmidt (2008, S. 6), welche die Tendenz, Fremdheit an Herkunft und Kultur fest zu machen, beschreibt.

von Mau, Lux und Gülzau (2020) gegenübergestellt werden. Obgleich in der Autoritarismus Studie sehr hohe Zustimmungswerte zu ‚Ausländerfeindlichkeit' gemessen werden, kann keine absolute Ablehnung von Migration konstatiert werden. Immerhin stimmen 37,9% der Befragten in West und Ost der Aussage nicht zu, dass die Bundesrepublik durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet sei (vgl. Decker et al. 2024, S. 43; Hervorh. d. Verf.). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse von Mau et al. Unterschiede in der Bewertung von Migration zwischen ‚bessergestellten' und ‚schlechtergestellten' Gruppen. In Hinblick auf Bildung und Einkommen kommen sie zu dem Schluss, dass „die Hochgebildeten und die Einkommensoberschicht […] eine stärkere Präferenz […] für Offenheit gegenüber Migration" (ebd., S. 337) hätten und die „Unterschicht […] eher eine ungleichheitsaffine Position bei Migrationsfragen vertritt" (ebd., S. 335).

Trotz dieser unterschiedlichen Bewertungen von Migration verweisen auch Foroutan (2021) und Messerschmidt (2008) auf die Tendenz, dass bestehende soziale Konflikte und Kämpfe – bspw. Fragen der Qualität von Bildung, von Arbeitslosigkeit, von fehlendem bezahlbarem Wohnraum etc. – kulturell gedeutet werden. Damit würden strukturelle Ungleichheiten und ungleiche Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten aus dem Blick geraten (vgl. Foroutan 2021, S. 31f.; Messerschmidt 2008, S. 13f.).

In dieser negativen Lesart scheint Migration – verwoben mit der Differenzkategorie *race* (vgl. Supik 2022[89]) – als Erklärungsressource für gesellschaftliche Missstände vorherrschend zu sein[90]. Jedoch muss erneut – wie einleitend formuliert – festgehalten werden, dass ebenso andere Kategorien sozialer Ungleichheit Gesellschaft strukturieren wie *class*[91] oder *gender*, aber auch Religion und Alter. Zuletzt genannte Differenzkategorien würden – so Foroutan und Ikiz (2016) – jedoch im Diskurs um Heterogenität weniger mitgedacht und beleuchtet, da Migration

[89] Supik (2022) fasst das Verbergen von Rassismus hinter Migrationsdebatten zugespitzt wie folgt zusammen: „Die Überfrachtung von »Personen mit Migrationshintergrund als Problemgruppe« hat meines Erachtens damit zu tun, dass sich in der bundesdeutschen Forschungslandschaft sehr lange keine Rassismusforschung im erforderlichen Umfang etablieren konnte. […] Rassismusforschung sollte es nicht geben, darum musste alles in der Migrationsforschung verhandelt werden und irgendwie mit Migration zu tun haben. Einwandererkinder mussten migrantisch bleiben und Migrationshintergrund haben. Der Rassismus, der denjenigen von uns entgegenschlug, die als irgendwie anders wahrgenommen wurden, konnte ja so nicht genannt werden, sondern Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit."

[90] Vgl. z.B. Formeln wie „Migration ist die Mutter aller Probleme" (Deutsche Welle 2018).

[91] Vgl. den Hinweis von Becker und Krüger (2011) zur Differenzkategorie *class*. Sie verweisen auf die Relevanz des Zusammenhangs von sozioökonomischem Status bzw. Herkunft und Bildungserfolgen und wie sich dieser Zusammenhang auf die erfolgreiche Teilhabe und politische Mitgestaltung von Gesellschaft auswirken kann. „Die Höhe des Bildungsniveaus schlägt sich nicht nur in der grundsätzlichen Bereitschaft zum Engagement, sondern auch in der tatsächlichen Teilnahme und Realisierung nieder. Mit solchen bildungsbezogenen Unterschieden in der politischen Teilhabe variieren allerdings auch die Chancen zur Artikulation und Durchsetzung von Interessen. Dies kann dazu beitragen, Ungleichheiten zu verfestigen." (ebd., S. 638) Vgl. weiter El-Mafaalani (2014) zum Einfluss ökonomischen Kapitals auf Bildungswege und Bildungserfolg (ebd., S. 238) sowie El-Mafaalani (2015) zur Relation von sozialer Herkunft und Bildungsaufstieg.

und damit meist verbunden Herkunft als alleinige Vielheitsmarker wahrgenommen würden. Demgemäß wird Migration zum Synonym für ‚Heterogenität'. Die beiden stellen fest:

> „Migration hat sich zu einem gesellschaftsstrukturierenden Metanarrativ entwickelt, das vielfach als allgemein erklärende Kategorie für in der Regel gesellschaftliche Missstände herangezogen wird: Bildungsrückstände, Kriminalität, soziale Transferleistungen und viele sozialstrukturelle Probleme und mehr werden mit diesem Metanarrativ erklärt, welches in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche hineingreift; sei es Bildung, Sport, Gesundheit, Politik, Identität, Zusammenleben etc. Sie alle scheinen sich vor der Debatte um Migration und der damit verbundenen kulturellen, religiösen, ethnischen und nationalen Diversität neu zu ordnen." (ebd., S. 139)

Anders als in einer negativen Lesart von Migration als ein erklärendes Metanarrativ für gesellschaftliche Missstände versucht die Analyseperspektive der Migrationsgesellschaft die Bedeutung von Migration und deren Einfluss auf verschiedene gesellschaftliche Lebensbereiche zu erfassen: „Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert also eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen." (Mecheril 2016, S. 15)

Um zu erklären, wie soziale Grenzen und damit Zugehörigkeiten performativ[92] hervorgebracht werden, aber auch irritiert werden können, führt Mecheril (2002) die Analyseperspektive der sogenannten „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen" (ebd., S. 109f.) ein. Foroutan und Ikiz (2016) unterscheiden in ihrer Aussage oben zwischen kultureller, religiöser, ethnischer und nationaler Differenz. Oftmals jedoch – und anders als es Foroutan und Ikiz (2016) tun – werden diese und ähnliche Begriffe sowohl alltagssprachlich, aber auch in der pädagogischen oder wissenschaftlichen Praxis synonym verwendet[93]. Sprachlich werden – so argumentiert Mecheril (2002) – die unterschiedlichen Bedeutungen und Ausprägungen von ‚kulturell', ‚religiös', ‚ethnisch' und ‚national' vernachlässigt. Dies kritisiert Mecheril und fasst diese fehlende Differenzierung mit dem Begriff der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit" (Mecheril 2002,

[92] Den Arbeiten Judith Butlers (1991; 2006) folgend können Grenzen bzw. Grenzziehungen performativ, also durch wiederholendes soziales Handeln, hervorgebracht werden. In den Wiederholungen von performativen Akten zeigen sich Butler (2006) zufolge „jedoch nicht nur Ausdruck und Wirkungen von Ausgrenzung und Reproduktion von Differenzordnungen, sondern auch performative Potenziale für Widerstand und Veränderung" (Riegel 2016, S. 31). D.h. soziales Handeln ist charakterisiert durch ein performatives Moment und ist demnach „grundsätzlich unberechenbar und subversiv, d.h. Routinen durchbrechend" (ebd., S. 70). Butler „verweist im Rahmen des Konzepts der Performanz (Butler 1990) auf widerständige Formen wie beispielsweise die Verschiebung von vorherrschenden Bildern oder die Irritation im Kontext von Grenzziehungen und Zugehörigkeiten." (Riegel 2016, S. 70) Grenzen werden demnach durch wiederholendes soziales Handeln von Akteur:innen reproduziert oder widerständig verändert.

[93] Vgl. zur Trennung der Begrifflichkeiten bspw. Geier (2012), der in seiner Forschung sowohl die Trennung der Kategorien *kulturelle* und *ethnische* Zugehörigkeit (ebd., S. 43) als auch das Zusammenfallen in Form einer „nationalethischen Zugehörigkeitslogik" (ebd., S. 46f.) in schulischer Unterrichtspraxis thematisiert und kritisch reflektiert. Vgl. weiter Scherschels Ausführungen zu Ethnizität und Ethnie (2020).

S. 109f.; Mecheril 2016, S. 5f.), um zu verdeutlichen, dass die Begriffe und Konzepte von Nation, Ethnie und Kultur oftmals nicht unterschieden werden, sondern ineinander verschwimmen. Damit würde – so Mecheril (ebd.) – ein natio-ethno-kulturell-kodiertes ‚die Anderen' konstruiert, welches in Relation zu bzw. in Abgrenzung von einem ‚Wir' hervorgebracht wird. Er argumentiert, dass natio-ethno-kulturelle Ordnungen darauf verweisen, dass Zugehörigkeiten „von einer variablen, verschwommenen und mehrwertigen ›Wir‹-Einheit strukturiert werden" (Mecheril 2016, S. 16). Diese natio-ethno-kulturell-kodierten Ordnungen zwischen einem ‚Wir' und ‚die Anderen' stabilisieren oder irritieren Identitäts-, Zugehörigkeits- und Mitgliedschaftsvorstellungen von Individuen zu ‚Wir-Gruppen'. Dazu führt er aus:

> „Zugehörigkeitsordnungen profitieren von Migrationsphänomenen einerseits und nähren sich gewissermaßen von ihnen. Zugleich werden sie durch Migrationsphänomene irritiert und beunruhigt. Eine konstitutive Beunruhigung besteht etwa darin, dass die Imagination eines natio-ethno-kulturell kodierten ›Wir‹ konstitutiv auf das ›Andere‹ angewiesen ist und sich damit nicht aus sich selbst, aus einem essentiellen Begründungszusammenhang heraus stiften lässt. Genau diese Angewiesenheit begründet die Krisenhaftigkeit des ›Wir‹, da es an sich und für sich nicht sein kann. Die Krisenhaftigkeit natio-ethno-kultureller Ordnung besteht ferner darin, dass sie als historische Erfindung und Konstruktion beständig nach Imaginationspraktiken und performativen Aufführungen verlangt, was die Unmöglichkeit der endgültigen Fixierung der (Bedeutung der) Ordnung anzeigt. […] Die Legitimität und Funktionalität des natio-ethno-kulturell kodierten Wirs wird durch Migrationsphänomene also infrage gestellt, irritiert und beunruhigt." (Mecheril 2016, S. 18f.)

Migrationspädagogik als pädagogischer Ansatz in der Migrationsgesellschaft

Migration als Phänomen berührt und beeinflusst – laut Mecheril (2016) – jeden gesellschaftlichen Teilbereich. Damit hervorgebrachte und auszuhandelnde Zugehörigkeitsordnungen wiederum sind für jeden gesellschaftlichen Kontext, für gesellschaftliche Organisationen und Institutionen relevant, ebenso und ganz besonders für den Bildungsbereich. Migration und Bildung stehen daher in einem reziproken Verhältnis: Migration strukturiert auch den gesellschaftlichen Raum der Bildung. Zugleich strukturiert dieser Raum der Bildung den diskursiv hervorgebrachten Gegenstand der Migration sowie der ‚Migrant:innen' als Adressat:innen und Bildungsteilnehmer:innen. Bildung findet also stets im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse statt. Aushandlungen von (Vorstellungen von) Migration finden zugleich fortwährend im Kontext von Bildung statt. Bildungseinrichtungen sind demgemäß Orte, an welchen Schemata und Praktiken zum Tragen kommen, welche eine Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturell kodierten ‚Wir' und einem natio-ethno-kulturell kodierten ‚die Anderen', also einem ‚Nicht-Wir', ermöglichen und verfestigen. Eine von Mecheril (2016) formulierte

migrationspädagogische Perspektive will diese Praktiken beschreiben und analysieren sowie Möglichkeiten eröffnen, die daraus resultierenden Ordnungen im Bildungskontext zu verflüssigen oder zu versetzen (vgl. ebd., S. 19). Pädagogische Bemühungen werden aus einer migrationsgesellschaftlichen Perspektive mittels des *Approachs* der *Migrationspädagogik* theoretisiert (vgl. ebd., S. 8). Migrationspädagogik ist folglich keine Zielgruppenpädagogik, sondern will „die Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen" (ebd.) erkennen und offenlegen und anschließend Kritik an migrationsgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen üben (vgl. ebd.).

> „Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive Migrationspädagogik zu thematisieren und nicht etwa unter der Frage, wie die Integration von Migrant/innen optimierbar sei, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse und zwar aller, wie auch immer ihre migrationsgesellschaftliche Position und Status sein mögen." (ebd.)

Die Migrationspädagogik – der Diagnose Castro Varelas (2022, S. 36) folgend – reiht sich damit nicht in frühere Versuche ein, Migration und Flucht defizitorientiert in pädagogischen Kontexten zu thematisieren. Vielmehr entstehe Migrationspädagogik „als kritische Wendung und […] als eine Art Herauswindung aus der Ausländerpädagogik" (ebd.).
Auch wenn sich eine Fokussierung auf Schule als zentraler Bildungsort in der migrationspädagogischen Forschung konstatieren lässt (vgl. Ausführungen oben zur Forschung zum Verhältnis von Migration und Bildung), so ist ein migrationspädagogischer Ansatz ebenso fruchtbar für die Analyse von Erwachsenenbildung(-sangeboten).
Daher nutzt die vorliegende kumulative Gesamtforschung explizit sowohl erwachsenenpädagogische als auch migrationsgesellschaftliche Theorieperspektiven für ihre Analysen, sodass sowohl eine migrationsgesellschaftliche Realität als auch eine ausdrückliche Fokussierung auf Erwachsene als lebenslang Lernende Berücksichtigung finden (vgl. Lang 2026, S. 306, Einzelbeitrag IV).

Eine migrationsgesellschaftliche bzw. migrationspädagogische Perspektive bedeutet – wie skizziert – nicht, dass der forschende Blick auf ‚die Migrant:innen', die ‚migrantisierten Anderen' als Untersuchungsobjekte im Sinne einer „Migrantologie" (Römhild 2018, S. 70) gerichtet ist. Die kumulative Forschungsarbeit verfolgt eher den von Römhild beschriebenen Ansatz, dass Gesellschaftsforschung „migrantisiert" werden müsse (vgl. ebd., S. 71; weiter Bojadžijev/Römhild 2014, S. 11), also dass in der Forschung „die Gesellschaft insgesamt aus der Perspektive der Migration betrachtet und analysiert" werden müsse. An diese Forderung an

Gesellschaftsforschung, die Migration als „längst verinnerlichte Grundlage der Gesellschaft“ (Römhild 2018, S. 71) anerkennt, sind die Ausführungen von Garnitschnig und Sternfeld (2011) anschlussfähig. Demnach setzt – Garnitschnig und Sternfeld folgend – die vorliegende Forschung

> „[s]owohl Postnazismus[94] als auch die Migrationsgesellschaft […] als Konditionen […], die nicht nur spezifische, zuweisbare Personen in der Gesellschaft betreffen, sondern in denen sich alle bewegen. Vor diesem Hintergrund gehen sie alle an und müssen sich alle – wenn auch aus jeweils unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen, die mit ungleicher Definitionsmacht ausgestattet sind – darin bewegen und positionieren […].“ (ebd., S. 61)

Garnitschnig und Sternfeld setzen gesellschaftsstrukturierende Migrationen und eine postnazi(onalsoziali)stische Migrationsgesellschaft als Kondition sowohl ihrer wissenschaftlichen als auch pädagogischen Arbeit und folgern daraus mehrere sowohl theoretisch-programmatische als auch praktisch-erfahrungsgemäß fruchtbare Implikationen für Forschung und pädagogische Praxis (vgl. ebd., S. 62):

> „[Es] geht […] nicht mehr um die Identifizierung von irgendwelchen »Anderen« (ob als Problem oder als Bereicherung), sodass nunmehr die Logiken der Identifizierung selbst in den Blick geraten können, ebenso wie Strukturen des Ausschlusses, der Diskriminierung und der Gewalt.“ (ebd.)

An diesen Ansprüchen, die Garnitschnig und Sternfeld an eine „Forschung als Prozess“ (ebd.) formulieren, orientiert sich die vorliegende kumulative Gesamtforschungsarbeit: Sie will – unter Einbezug der Ausführungen aus den Kapiteln 2 und 3 –Bildungsarbeit im Allgemeinen, historisch-politische Bildung, Geschichtsvermittlung und Erinnerungsarbeit im Speziellen in migrationsgesellschaftlichen und postnationalsozialistischen Verhältnissen verorten und Logiken der Inklusion und Exklusion sowie von Zugehörigkeitskonstruktionen in diesen pädagogischen Feldern thematisieren.[95]

---

[94] Garnitschnig und Sternfeld (2011, S. 61f.) nutzen den Begriff des Postnazismus. Mit Blick auf das Präfix ‚post-‘ verweisen sie zum einen auf die Ausführungen Messerschmidts (2009), der zufolge die Begrifflichkeit der „postnationalsozialistischen Gesellschaft“ verdeutlichen soll, „dass etwas zwar vergangen und doch nicht vorüber ist“ (ebd., S. 144). Zum anderen beziehen sich Garnitschnig und Sternfeld auf Kien Ngi Ha (2004), der im Zusammenhang mit dem Postkolonialismus von einer „politisch motivierten Analysekategorie“ (ebd., S. 95) spricht, mit welcher die „historischen, politischen, kulturellen und diskursiven Aspekte des unabgeschlossenen Kolonialdiskurses“ in den Blick genommen werden können. Postkolonialismus ist damit kein „chronologischer Epochenbegriff“ (ebd.), sondern markiert die Unabgeschlossenheit kolonialer Wirkweisen (vgl. ebd.). Vgl. weiter unten im Kapitel 4 die Ausführungen zur postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft.

[95] Ebenso sei auf Brüning (2018) verwiesen, welche einen Paradigmenwechsel fordert, „der gesellschaftliche Pluralität nicht mehr in Dichotomien von »wir und die anderen« denkt, sondern Heterogenität als Normalfall annimmt und hybridkulturelle vielfältige Selbstzuschreibungen und Identitätsentwürfe akzeptiert“ (ebd., S. 129). Sie bezieht sich auf Geier und Zaborowski (2016), welche von einer „Selbstverständlichkeit vieldimensionierter Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitslogiken von Lebensformen“ (ebd., S. 2) ausgehen. Pluralisierungsprozesse jedoch bringen wiederum neue Kräfte hervor, die sich gegen diese Pluralisierungen stellen (vgl. ebd.), sodass sich Gegenreaktionen der Dominanzgesellschaft in Form von Rassismus und Diskriminierung zeigen.

Um Zugehörigkeit(en) und Teilhabe im Kontext von Migrationen in den Blick nehmen zu können, nutzt die vorliegende kumulative Forschung des Weiteren eine postmigrantische Gesellschaftsperspektive. Diese wird im Folgenden kurz nachgezeichnet sowie ihre Relation zur oben beschriebenen migrationsgesellschaftlichen Perspektive skizziert.

Postmigrantische Perspektiven

Ähnlich wie die oben skizzierte migrationsgesellschaftliche Perspektive, postuliert auch eine *postmigrantische Gesellschaftsanalyse* einen Paradigmenwechsel in der Thematisierung und Verhandlung von Migration. Aus einer postmigrantischen Perspektive heraus, soll es laut Yıldız (2013) zu einem „radikalen Perspektivenwechsel im Umgang mit Migration und Diversität" (ebd., S. 143) kommen und „das hegemoniale Diktat der Sesshaftigkeit in Frage [gestellt werden] und de[r] Blick auf den gesellschaftlichen Wandel" (Yıldız 2018, S. 31) gerichtet werden. Yıldız (2013) zeichnet ein Bild einer postmigrantischen Gesellschaft, in der Migrant:innen aus einem postmigrantischen Verständnis heraus ihre Geschichte(n) neu erzählen. In diesen Geschichten geht es um „kulturelle Überschneidungen, Grenz- und Zwischenräume, um Kreuzungen und simultane Zugehörigkeiten" (ebd., S. 144). Damit – so Yıldız – machen Migrant:innen marginalisierte Wissensbestände sicht- und hörbar (vgl. ebd.). Migrationen sollen aus einem gegenhegemonialen oder kontrapunktischen Blickwinkel beschrieben werden, der Migrationsbewegungen normalisiert statt sie als abweichend zu konstruieren (vgl. Yıldız 2018, S. 22f.). Eine postmigrantische Gesellschaftsdeutung suspendiert in Yıldız Konzeptionierung „soziale Sortierungen, die auf kategorialen Klassifikationen basieren, und rückt dafür hybride, mehrdeutige und postmigrantische Vielheiten ins Blickfeld, ohne jedoch Dominanzverhältnisse und strukturelle Barrieren zu übersehen" (ebd., S. 31.). Foroutan (2015) – als eine zentrale Stimme und Befürworterin einer postmigrantischen Perspektive – macht deutlich, dass das Präfix ‚post-' dabei nicht für das Ende von Migration steht, sondern es markiert gesellschaftliche Aushandlungsprozesse *nach* erfolgten Migrationsprozessen (vgl. ebd.). Migration ist aus dieser Perspektive „kein temporärer Status mehr […], sondern [hat] mittel- und langfristig eine strukturelle, soziale, kulturelle und emotionale Transformation von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zur Folge" (Foroutan et al. 2014a, S. 16). Postmigrantisch steht in den Arbeiten Foroutans et al. dann für Aushandlungsprozesse, Konflikte, Identitätsbildungsprozesse, soziale und politische Transformationen „*nachdem* Migration als politische Realität anerkannt worden ist" (ebd., Hervorh. i. O.). Foroutan macht deutlich, dass das Postmigrantische „auf die Fluidität von Kultur und die Transformation kollektiver Identität [verweist], wenn Neues hinzukommt und Altes

bestehen bleibt, beides nebeneinander steht, sich zusammenfügt, ausschließt oder ganz neu sortiert. Postmigrantisch verweist auf eine stetige Hybridisierung und Pluralisierung von Gesellschaften." (Foroutan 2018, S. 269) Diese Pluralisierung bringt jedoch auch

> „Ambivalenzen und Polarisierungen mit sich, aber auch neue strategische, politische und emotionale Allianzen. […] Dabei geht es auch um die Sicherung von etablierten Privilegien bzw. um einsetzende Verteilungskämpfe um Privilegien, Positionen und Repräsentationen. Wenn zunehmend Menschen mit anderer Hautfarbe oder mit anderen Namen beanspruchen, Teil des nationalen Kollektivs zu sein, tritt die Herausforderung der Demokratie, ihr Versprechen der Gleichheit und Gleichwertigkeit zu erfüllen, deutlich zu Tage." (Foroutan 2016, S. 232)

Migration dient – Foroutan (2016) – folgend als Chiffre für fundamentale gesellschaftliche Aushandlungsprozesse (vgl. ebd., S. 240). Im Kontext dieser gesellschaftlichen Aushandlungen werden Fragen nach Zugehörigkeiten, Identitäten, Partizipation, Chancengleichheit, vermachteten Verhältnissen zwischen Minderheiten und Mehrheiten sowie nach der Sichtbarkeit marginalisierter Wissensbestände gestellt und verhandelt.

Dabei wird ebenso Kritik an diesen Verhältnissen geübt. Die postmigrantische und migrationsgesellschaftliche Perspektive blicken auf Gesellschaft und stellen (kritische) Fragen an gesellschaftliche Verhältnisse, bspw. formuliert Foroutan (2016) die Fragen: „Wer gehört dazu und wer nicht? Wer darf mitgestalten und wer nicht? Welche Anerkennungsformen, Rechte und Partizipationsmöglichkeiten werden Minderheiten zugestanden? Welche Wissens- und Kontaktbezüge gibt es?" (ebd., S. 240)

Es geht den beiden Perspektiven nicht darum, eine Gesellschafts*theorie* zu entwerfen oder den Begriff der Gesellschaft im Kontext von globalisierten Migrationen theoretisch zu fundieren[96]. Postmigrantische und migrationsgesellschaftliche Perspektiven dienen vielmehr dazu, auf Gesellschaft und deren Transformationen zu blicken. Die Perspektiven erlauben es, „mehrdeutige

[96] An dieser Stelle sei kurz auf die Genese des Begriffs des Postmigrantischen verwiesen: Er stammt aus dem Kunst- und Kulturbetrieb und entwickelte sich als kritischer Perspektivwechsel in der deutschen Theaterlandschaft. Er lässt sich zurückführen auf Langhoff, eine Berliner Theaterintendantin, und ihre Konzeption eines „postmigrantischen Theaters" im Jahr 2008 im Ballhaus Naunynstraße. Der kritische Perspektivwechsel hin zu einem postmigrantischen Theater sei – so Langhoff (2011) – aufgrund erkannter Leerstellen und struktureller Hürden in der Thematisierung von ‚Migration' und ‚Integration' im Kontext des deutschen Theaters notwendig geworden (vgl. Bazyar-Gudrich 2025, S. 18). Langhoffs Theater war kein *migrantisches* Theater (vgl. Foroutan 2018, S. 269, Hervorh. i. O.), sondern sie zielte darauf „ein Bewusstsein dafür zu erzeugen, dass eine zunehmende Pluralisierung der Gesellschaft und Auseinandersetzungen mit Geschichten der Migration neue Narrative darüber hervorbringen, was im kollektiven Verständnis *Deutschsein* bzw. deutsche Kultur bedeutet" (ebd., Hervorh. i. O.). Mittlerweile hat sich der Begriff des Postmigrantischen neben dem Kulturbetrieb in wissenschaftlichen sowie politischen und aktivistischen Kontexten etabliert. Den Ursprung des Begriffs des ‚Postmigrantischen' im Kulturbetrieb gilt es in der akademischen Auseinandersetzung mit Blick auf seine Stärke, gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren, (kritisch) zu reflektieren.

lokale Räume“ in den Blick zu nehmen, „in denen unterschiedliche Traditionen, Kulturen, Erinnerungen und Erfahrungen kombiniert und kultiviert werden“ (Yıldız 2018, S. 29).
Ein weiteres verbindendes Element einer migrationsgesellschaftlichen und postmigrantischen Perspektive stellt die Annahme dar, dass die Realität der gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse dem Anspruch der Gleichheit und Gerechtigkeit in pluralen demokratischen Gesellschaften nicht gerecht wird (vgl. Foroutan 2021, S. 16; ebd., S. 23). Zwar zeigen sich rechtliche und politische Zugeständnisse, Durchlässigkeiten und soziale Aufstiege, doch führen diese gleichzeitig zu Konfliktdynamiken, Abwehrreaktionen sowie Verteilungs- und Positionskämpfen (vgl. Foroutan 2015; Foroutan 2018, S. 289; Mecheril 2010, S. 10; vgl. weiter El-Mafaalani/Waleiak/Weitzel 2023). Beide Perspektiven nehmen gesellschaftliche Aushandlungsprozesse von marginalisierten und mehrheitlichen Positionen in den Blick und legen ihrer Analyse ein transformierendes Moment von Gesellschaft (Foroutan et al. 2014a, S. 16) bzw. von Selbst- und Weltverhältnissen (Mecheril 2016, S. 23f.) zugrunde.

Kritische Anmerkungen zu migrationsgesellschaftlichen und postmigrantischen Perspektiven
Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden kumulativen Promotionsstudie die Begrifflichkeiten ‚Migrationsgesellschaft‘, ‚migrationsgesellschaftliche Verhältnisse‘, ‚postmigrantische Perspektiven‘, ‚postmigrantische Gesellschaftsanalyse‘ u. ä. gleichzeitig und ergänzend verwendet. Trotzdem bestehen kritische Rückfragen und Anmerkungen zur jeweiligen (anderen) Perspektive, da sie sich in Teilen in ihren inhaltlichen Standort- und Schwerpunktbestimmungen durchaus unterscheiden.
(1) Zum Beispiel sieht Auernheimer (2016, S. 154f.) erstens eine defizitorientierte Zielgruppenpädagogik im Ansatz der Migrationspädagogik und kritisiert diese. (2) Des Weiteren fragt Mecheril zweitens bereits 2014 „Was ist das X im Postmigrantischen?“ und diskutiert, inwiefern migrationsgesellschaftliche Phänomene Gefahr laufen, durch die Verwendung des Begriffs ‚postmigrantisch‘ empirisch als etwas Vergangenes und normativ als etwas zu Überwindendes etikettiert zu werden (vgl. Mecheril 2014, S. 111; vgl. weiter S. 109f.). (3) Drittens kann die starke nationalstaatliche Orientierung in Foroutans (2016; 2021) Konzeption einer postmigrantischen Perspektive kritisch in den Blick genommen werden. Transformationen nach erfolgter Migration finden in der Lesart Foroutans innerhalb eines nationalstaatlichen Rahmens bzw. eines nationalen Staatswesens statt. Eine solche Orientierung strukturiert und begrenzt die Vorstellung von Gesellschaft als eine an den nationalstaatlichen Rändern abgeschlossene Entität. Es zeigt sich ein Dilemma: Die postmigrantische Perspektive will starre Grenzziehungen von

Zugehörigkeiten infrage stellen und auflösen und nutzt gleichzeitig immer wieder das nationalstaatlich gedachte Deutschland als Referenzrahmen, um gesellschaftliche Veränderungen zu beschreiben. Diese Veränderungen wirken jedoch über nationalstaatlich gefasste Grenz(ziehung)en hinaus. (4) Zudem kann viertens eine Konzentrierung auf Migration bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Fluchtmigration im Ansatz der postmigrantischen Perspektive nach Foroutan (2016; 2021) konstatiert werden. (5) Zudem formuliert Foroutan (2021) fünftens kritisch, dass die postmigrantische Gesellschaftsanalyse einen Schritt weiter ginge als der *Approach* der Migrationsgesellschaft: Die postmigrantische Gesellschaft – so Foroutan (ebd.) – stelle die Frage nach einer Gesellschaft, in welcher nicht Migration „die Demarkationslinie der Differenz darstellt, sondern die großen gesellschaftlichen Differenzlinien vor allem entlang der politischen Haltung zu Pluralität und zum Versprechen der pluralen Demokratie laufen“ (ebd., S. 57). Die Perspektive lenke ihren Fokus auf die Fragen nach sozialen, kulturellen, strukturellen und emotionalen Aushandlungs- und Anerkennungsprozessen von Rechten, Zugehörigkeit, Teilhabe und Positionen in der Gesellschaft (vgl. Foroutan 2016, S. 240). (6) Mit der Annahme von liberalen Aushandlungs- und Anerkennungsprozessen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteur:innen können jedoch sechstens gesellschaftliche Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse aus dem Blick geraten, wenn mit diesen Aushandlungen die Erwartung einer stetigen und logisch-resultierenden Verbesserung von Gesellschaft verbunden ist. Hier bedarf es einer macht- und herrschaftskritischen und hegemonietheoretischen Ergänzung der Idee einer gleichberechtigten Partizipation an liberalen Aushandlungsprozessen (vgl. Bazyar-Gudrich 2025).

Trotz der kritischen Anmerkungen werden postmigrantische Perspektiven in der vorliegenden kumulativen Gesamtforschung nicht als Gegenkonzept zum *Approach* der Migrationsgesellschaft (Mecheril 2016, S. 8) verstanden, sondern werden als fruchtbare Ergänzung aufgenommen[97]: In dieser Ergänzung potenziert sich die – gleichzeitig mit der analytischen Stärke vorhandene – Normativität beider Perspektiven, da sie „das Versprechen einer radikalen, über das

[97] Vgl. Foroutans (2021) Ausführungen zur Verhältnisbestimmung einer postmigrantischen Gesellschaft zur Migrationsgesellschaft: „Als weitere terminologische Klärung soll hier angemerkt werden, dass der Begriff der ›postmigrantischen Gesellschaft‹ die Begriffe der ›Einwanderungsgesellschaft‹ und der ›Migrationsgesellschaft‹ analytisch ergänzt. Um nicht nur den politischen, sondern auch den gesellschaftlichen Wandel zu betonen, wird in den Sozialwissenschaften sowohl die Beschreibung Einwanderungsgesellschaft (Bade 2013) als auch Migrationsgesellschaft (Broden/Mecheril 2007) verwendet. »Die Rede ist hier von ›Migrationsgesellschaft‹ und beispielsweise nicht von Einwanderungsgesellschaft, weil der Begriff Migration weiter als der der Einwanderung ist und dadurch einem breiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird.« (Broden/Mecheril 2007: 7) In diesem Sinne geht der Begriff der postmigrantischen Gesellschaft noch einen Schritt weiter und stellt die Frage, wie

Migrantische hinausweisenden Utopie der Gleichheit, die außerhalb der Herkunft verhandelt wird“ (Foroutan 2016, S. 232), beinhalten.[98]

„Entangeled Narratives“: Einordnung des Einzelbeitrags II

Die gleichzeitige Verwendung der Begrifflichkeiten findet auch ihren Ausdruck in den verschiedenen Einzelbeiträgen der kumulativen Gesamtforschung: Während die Einzelbeiträge IV und V migrationsgesellschaftliche Verhältnisse thematisieren, bedient sich der Einzelbeitrag II postmigrantischer und postkolonialer Perspektiven auf Gesellschaft im Allgemeinen und den Bildungskontext im Speziellen, um diese zu analysieren.

Der Einzelbeitrag II *„Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society“* verortet (historisch-)politische Erwachsenenbildung im Speziellen, Bildung im Allgemeinen im Rahmen postmigrantischer und postkolonialer Gesellschaftsverhältnisse. Unter Nutzung einer postmigrantischen und postkolonialen Perspektive analysiert er die Verwobenheit der Erzählungen über Migration, Integration und Bildung. Der Beitrag dient insofern der theoretischen Grundlegung der kumulativen Gesamtforschung in den Kontext von Migrationen geprägten gesellschaftlichen Verhältnissen.

Der Einzelbeitrag II

> “aims to discover which notions of migration and ‚integration’ are frequently discussed and manifested in the educational context within a plural society. […] This paper examines political and scientific negotiations of migration and ‚integration’ in the educational system. In doing so, the question arises of how education can be thought of and conceptualized in a new and critically reflective way within a modern society.“ (Beck/Gelardi 2022, S. 32, Einzelbeitrag II)

Der Einzelbeitrag II folgt der Auffassung einer Transformation der

> “social balance of power (see Foroutan et al., 2018, p. 14). […] [T]he possibilities and places for social participation are unequally distributed (see Foroutan & Ikiz, 2016, p. 140). Educational organizations are embedded in these conditions of a changing heterogeneous society where negotiations of exclusion, inclusion, normalization, and belonging are carried out.

eine Gesellschaft gedacht werden kann, in der Migration nicht die Demarkationslinie der Differenz darstellt, sondern die großen gesellschaftlichen Differenzlinien vor allem entlang der politischen Haltung zu Pluralität und zum Versprechen der pluralen Demokratie laufen.“ (Foroutan 2021, S. 57).

[98] Vgl. ebenso kritische Stimmen zum Begriff des Postmigrantischen: Aras et al. (2021) diskutieren einen möglichen Verlust des „empowernden, radikalen, hegemoniekritischen Geist[s]“ (ebd.) von einst aktivistischen Ansätzen aufgrund eines zunehmenden Institutionalisierungsprozesses von postmigrantischen sowie diskriminierungs- und rassismuskritischen Perspektiven. Das Postmigrantische würde – so die Autor:innen – weichgespült und das Widerständige von einer Dominanzgesellschaft angeeignet (vgl. Aras/Cha/Oholi/El-Hissy 2021). Ebenso wird von El-Tayeb (2016) das Risiko benannt, dass ein „nur rhetorisch postmigrantischer Zustand“ (ebd., S. 23 f.) eine herrschaftsstabilisierende Funktion einnehmen würde, wenn er „sich von der Abhängigkeit vom Migrantischen als Repräsentation des Anderen“ nicht befreien könne (ebd.). Vgl. dazu auch Bazyar-Gudrich (2025, S. 29).

> These processes are questioned, irritated, and deconstructed, but also reproduced in education and learning, which—especially in the context of migration—creates opportunities and barriers for participation." (Beck/Gelardi 2022, S. 31, Einzelbeitrag II)

Unter Bezugnahme auf das bayerische Integrationsgesetz aus dem Jahr 2016 zeigt der Beitrag, wie sehr die Konzepte Bildung, Integration und Migration miteinander verwoben sind. Er zeigt, wie ein Assimilationsimperativ in Bildungskontexten (re-)produziert wird, indem das Narrativ gestärkt wird, Integration gelänge vornehmlich durch Bildung und scheitere, wenn bei Migrant:innen kein Interesse an Bildung vorhanden sei[99].

> "'Integration' in this sense refers to a non-belonging, which causes an assumed necessity of regulation in the form of adaptation to societal conditions through education. Migrants are addressed as deficient regarding specific expected standards of values and norms related to a 'lead culture' (*Leitkultur*) (BayIntG, 2016, article 1, paragraph 4). They are marked as an 'integration problem' (Karakayali & Mecheril, 2018, p. 231) or members of a specific group that requires special education and training. Their deficits and 'educational gaps' (BayIntG, 2016, article 1, paragraph 1) are to be equalized in order to ensure the objectives of participation, equal opportunities, and therefore, 'integration.' In this design, migrants can then 'successfully integrate,' 'refuse,' or 'fail' to integrate, which in the latter leads to sanction and exclusion." (Beck/Gelardi 2022, S. 33, Hervorh. i. O., Einzelbeitrag II)

Diese diskursive Verwobenheit von Migration, Integration und Bildung wird mittels soziologischer Klassiker zu Migration und Fremdheit (Simmel 1908; Schütz 1944; 1972; Park 1928; Park/Burgess 1969) in den Blick genommen. Bspw. stellen bereits Simmel (1908) und Park (1928) Fremdheitskonstruktionen kritisch infrage. An diese kritische Haltung ist die postmigrantische Analyseperspektive anschlussfähig, da sie in der Analyse aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ebenso kritisch auf Fremdheitskonstruktionen blickt: Es geht der postmigrantischen Perspektive um die Infragestellung von Gewissheiten der Zugehörigkeit, von „insidern" und „outsidern" (Beck/Gelardi 2022, S. 36, Einzelbeitrag II); es geht darum zu fragen, „how does a plural democracy fulfill its promise of equality of rights and possibilities for all, regardless of—among other things—origin, gender, sexual orientation, or religion?" (ebd., S. 37) Denn „[d]er Kernkonflikt heterogener Gesellschaften dreht sich nicht um Migration, sondern

[99] Vgl. ebenso Foroutan und Kalter (2021), welche in Anlehnung an Honneth und Sutterlüty (2011, S. 78) ein normatives Paradoxon beschreiben: „Das bedeutet in diesem Fall: Bildung gilt strukturell, aber auch normativ als Schlüssel zur Integration, gleichzeitig sind aber die Bildungschancen systematisch blockiert. […] Dies birgt die Gefahr einer Schuldumkehr: Statt über diskriminierende Mechanismen nachzudenken, werden dann Kinder und ihre Eltern für die Misserfolge verantwortlich gemacht und ihre Ambitionen oder ihr Interesse an Schule werden in Frage gestellt." (ebd., S. 78) Die Beschreibung einer Schuldumkehr lässt sich an dieser Stelle ebenso von der Schule auf Integrations- und Orientierungskurse, demnach ebenso von Eltern und Kindern auf erwachsene Lernende – und damit analog auf die vorliegende kumulative Forschungsarbeit – übertragen.

um die Aushandlung und Anerkennung von Gleichheit als zentralem Versprechen der modernen Demokratien, die sich auf Pluralität und Parität als Grundsatz berufen“ (Foroutan 2018, S. 271).

So folgert der Beitrag, dass es einer Anerkennung gesellschaftlicher Pluralität als soziale und historische Realität bedarf (vgl. Beck/Gelardi 2022, S. 37, Einzelbeitrag II).

Zugleich verbindet der Beitrag postmigrantische Perspektiven mit postkolonialen Theorieansätzen im Sinne einer ebenso kritischen Perspektive wie Intervention in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Bedingungen der Wissensproduktion und -tradierung:

> “Postcolonial approaches reflect an orientation towards a counterhegemonic knowledge production, too, which offers the possibility to tell the history of migration differently—voicing the unspoken, invisible, and unnoticed. Similar to the post-migrant perspective, the postcolonial approach offers possibilities to bring alternative connections, histories, pasts, fractures, and marginalized points of view into awareness (see Yıldız, 2018, p. 20).” (Beck/Gelardi 2022, S. 39, Einzelbeitrag II)

Messerschmidt (2021) zufolge verweist der Begriff einer postkolonialen Gegenwart darauf, dass die durch koloniale Herrschaftspraktiken erzeugten rassistischen „Bilder von den nichteuropäischen Anderen und dem europäischen Selbst“ auch in der Gegenwart wirkmächtig sind (ebd., S. 111). Postkoloniale Theorieansätze können laut Kerner (2012) als kritische Theorien verstanden werden, welche darauf abzielen, „auf gesellschaftliche Missstände einschließlich ihrer Ursachen und Wirkungen aufmerksam zu machen und dadurch dazu beizutragen, diese Missstände zu beheben“ (ebd., S. 12). Postkoloniale Theorieansätze stellen – Kerner (2023) weiter folgend – ein „mittlerweile transdisziplinär organisiertes, theoretisch, methodologisch sowie inhaltlich hochgradig heterogenes Wissensfeld“ (ebd., S. 2) dar, das sich kritisch mit den Nachwirkungen und Re-Aktualisierungen des europäischen Kolonialismus befasst (vgl. ebd., S. 2f.). Postkoloniale Theorie als ein Projekt einer „globalen kritischen Theorie“ (ebd., S. 3) begnügt sich nicht mit einer Bestandsaufnahme und Analyse des Gegebenen, sondern denkt zudem Alternativen der theoretischen, vor allem aber auch der gesellschaftlichen Transformation mit (vgl. ebd.).

Die Integration postkolonialer Theorieansätze ist für die vorliegende Gesamtforschung dahingehend fruchtbar und notwendig, da diese es – Castro Varela und Dhawan (2020) folgend – ermöglichen, Geschichte im Allgemeinen, die Geschichte des Kolonialismus im Speziellen nicht als lineare Progression zu betrachten. Stattdessen wenden postkoloniale Theorien sich den Komplexitäten und Widersprüchen historischer Prozesse zu (vgl. ebd., S. 24). An der Schnittstelle postmigrantischer und postkolonialer Perspektiven können zentrale Fragen u.a. nach spezifischen Prozessen der Tradierungen von Wissen sowie der Interpretation von Welt gestellt

werden. Damit einhergehend kann der Frage nachgegangen werden, wie diese Prozesse – historisch und aktuell – zu Marginalisierungen und Exklusionen von ‚Anderen' sowie ‚deren' Wissen, Geschichte(n) und Erinnerung(en) führen (vgl. Beck/Gelardi 2022, S. 39, Einzelbeitrag II).

> „Thereby, the idea of harmless knowledge and knowledge production—especially knowledge about history—is challenged and deconstructed; knowledge always serves to maintain existing domination and power relations (see Foucault, 1978). […] The question of how knowledge is produced and what purpose it serves is particularly relevant in the context of education. This has a massive impact on the meaning of education and what needs to be taught and learned in society. […] It is relevant to look at the mechanisms that influence which knowledge, for example about 'the' past, is valuable enough to be taught." (Beck/Gelardi 2022, S. 40, Einzelbeitrag II)

Der Beitrag geht davon aus, dass Kernkonzepte postkolonialer Theorien dabei helfen können, Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen und Rassifizierungen aufgrund von vorhandenen oder hergestellten Unterschieden speziell in Bildungskontexten, allgemein in gesellschaftlichen Verhältnissen zu identifizieren und dekonstruieren (Beck/Gelardi 2022, S. 41, Einzelbeitrag II). Er nimmt dazu Prozesse von „epistemischer Gewalt" (Spivak 2008) oder Prozesse, welche in Anschluss an die Arbeit Saids (1999) als „Othering" bezeichnet werden (vgl. z.B. Siouti et al. 2022, S. 8), also der Prozess einer Selbstbestimmung mittels einer Differenzkonstruktion eines ‚anderen' Gegenübers, in den Blick:

> „The analysis of epistemic violence can contribute to deconstructing dominant forms of knowledge production, and at the same time, revealing and reinforcing alternative pasts, histories, narratives, and perspectives, which are indeed an integral part of modern and democratic societies." (Beck/Gelardi 2022, S. 41, Einzelbeitrag II)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einzelbeitrag II darauf abzielt, zu verdeutlichen, dass Bildungsangebote und Bildungsprozesse stets in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen bzw. postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaftsformationen verortet sind. Diese migrationsgesellschaftliche Einbettung des Bildungskontexts führt dazu, dass

> „[e]ducation (re)produces racist and hegemonic discourses, and is therefore a powerful instrument in stabilizing inequalities and hegemonic conditions. In the educational system, inequalities are reinforced and fixed, and thus 'integration through education' can repeatedly be claimed." (ebd., S. 42, Einzelbeitrag II)

Postmigrantische und postkoloniale Perspektiven können dies – so argumentiert der Einzelbeitrag II zum Schluss – kritisch in den Blick nehmen und einen Beitrag dazu leisten, dass sich Erwachsenenbildungseinrichtungen und die in der pädagogischen Praxis Tätigen selbstreflexiv mit der eigenen Positionierung und Praxis auseinandersetzen. Es geht darum, in einer von Diversität geprägten Gesellschaft zu hinterfragen, welche individuellen und kollektiven Wis-

sens- und Erinnerungsproduktionen im öffentlichen Diskurs, aber auch im Bildungssetting präsent sind und welche marginalisiert und negiert werden (vgl. Busch 2022, S. 316). Zugleich braucht es eine Reflexion, „welche gesellschaftlichen Zugänge, Zugehörigkeits-, Anerkennungs- und Selbstverwirklichungschancen hierdurch eröffnet oder erschwert werden“ (ebd.). Durch eine selbstreflexive Haltung können (Erwachsenen-)Bildner:innen vermeintlich selbstverständliche Wahrheiten und Gewissheiten *ver*lernen (vgl. Beck/Gelardi 2022, S. 42, Einzelbeitrag II)[100]. Ziel kann dann sein, „making marginalized and subaltern perspectives, stories, pasts, and knowledge, visible and audible. From a post-migrant and postcolonial perspective, this can mean counteracting migrant knowledge's delegitimization and promoting an epistemic change in society.” (ebd., S. 43, Einzelbeitrag II)

Potenziale und Herausforderungen einer Bildungsarbeit aus migrationsgesellschaftlichen, postmigrantischen und postkolonialen Perspektiven: rassismuskritische und diversitätssensible Bildungs- und Erinnerungsarbeit

Eine epistemische Veränderung oder Transformation der Wissensproduktion und -tradierung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen ist stets verortet innerhalb einer Arena verschiedener interessensgeleiteter Fraktionen, welche um sinnvolle Geschichtsinterpretationen konkurrieren und die eigene als allgemein verbindliche Geschichtsdeutung durchzusetzen versuchen (vgl. Lange 2004b; vgl. weiter Steinbach 2001). Solche meist konfliktiven geschichts- und erinnerungspolitischen Prozesse können sowohl „als autoritäre Durchsetzung eines Geschichtsbildes als auch als demokratisches Produkt pluraler Geschichtsdeutungen vorgestellt werden“ (Lange 2007, S. 108). Eine autoritäre Durchsetzung eines Geschichtsbilds lässt sich bspw. in der Gesetzgebung Polens aus dem Jahr 2016 identifizieren: So stellte die Regierung Polens die Bezeichnung ‚polnische Vernichtungslager‘, z.B. als Benennung des ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz, unter Strafe, um – so das Argument – eine falsche

[100] Vgl. die Kritik Castro Varelas (2022) an der Einführung postkolonialer Konzepte in die Migrationspädagogik: Sie kritisiert, dass Begriffe wie *Othering*, *Hybridität* oder das *Verlernen* ihrer theoretischen und historischen Rahmung beraubt würden: „Alle drei Begriffe entstehen bei der Analyse der postkolonialen Situation und adressieren das Phänomen der Migration nicht. Das Anliegen postkolonialer Studien wird gewissermaßen an andere Paradigmen angepasst und damit auch umgedeutet. Innerhalb migrationspädagogischer Schriften geht es nicht mehr schwerpunktmäßig um die koloniale Vergangenheit Europas und die Folgen für die Wahrnehmung der Welt, sondern um die Einwanderung nach Europa und die Folgen für die Erziehungswissenschaft in Deutschland oder Europa.“ (ebd., S. 42f.) An ihre Kritik schließt sie die Forderung nach einer klaren Differenzierung von Migrationspädagogik und Postkolonialer Pädagogik an. Sie sei notwendig, „um die Intersektionen zwischen den beiden Forschungsbereichen offenzulegen und eine notwendige Supplementierung, im Sinne einer kritischen Ergänzung, möglich zu machen.“ (ebd., S. 44)

Geschichtstradierung über eine Mitschuld der polnischen Bevölkerung am Holocaust zu verhindern (vgl. ZEIT ONLINE 2016; Kellermann 2018).

Andererseits können migrationsgesellschaftliche, postmigrantische und postkoloniale Perspektiven zu einer Demokratisierung von Bildungs- und Erinnerungsarbeit beitragen, da sie sich nicht nur mit dem historisch Geschehenen, sondern auch mit der Gegenwart rassistischer und antisemitischer Gewaltverhältnisse und der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft der Zukunft befassen. Durch das Erzählen von marginalisierten ‚anderen' Geschichten oder – wie im Falle des Gesetzes in Polen (vgl. Kellermann 2018) – durch das Weiterhin-Erzählen von Geschichten, die sanktioniert werden könnten (vgl. ebd.), wird zum einen in vermachtete Erinnerungspolitiken interveniert. Zum anderen kann die pädagogische Praxis im Sinne einer Demokratisierung intervenieren, indem sie Räume öffnet, in welchen verschiedene Geschichten über Gewalterfahrungen erzählt werden können.

Die gemeinsame Thematisierung von Gewalterlebnissen, welche geteilt werden und doch trennend sein können, welche in Vergangenheit und Gegenwart sowie aufgrund antisemitischer und rassistischer Ideologien gemacht wurden, kann zum gemeinsamen Bezugspunkt im pädagogischen Austausch werden, ohne dass die verschiedenen Geschichten und Erfahrungen relativiert werden. Dies kann der oben benannten Veränderung der Wissensproduktion und -tradierung hin zu einer Mehrperspektivität dienen (vgl. die empirischen Erkenntnisse dazu in Kapitel 7).

Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass Stimmen einer intersektionalen Forschung (vgl. bspw. Winter 2024, S. 122) und antisemitismuskritischen (Bildungs-)Praxis (vgl. bspw. Fava 2024b, S. 131) kritisieren, dass in postmigrantischen und postkolonialen Ansätzen die Ideologie der Ungleichwertigkeit des Antisemitismus nicht mitgedacht wird bzw. sich die Forschung und (Bildungs-)Praxis noch schwer mit der konzeptionellen Integration des Antisemitismus tue. Einen Vorschlag einer stärkeren Verbindung von Antisemitismus- und Rassismusforschung liefern Arnold und Karakayalı (2024), indem sie versuchen, das Konzept des institutionellen Rassismus auf Antisemitismus zu übertragen. Fava (2024b) berichtet und reflektiert über verschiedene Beziehungsformen, in welchen Rassismus und Antisemitismus in der pädagogischen Erwachsenenbildungspraxis auftreten können: (1) das gemeinsame, gleichzeitige und verbundene Auftreten, (2) die Subsumtion von Antisemitismus unter Rassismus, (3) die Externalisierung von Antisemitismus auf rassifizierte Andere und (4) die Dethematisierung von Antisemitismus im Antirassismus (vgl. ebd., S. 132–144). Fava kommt zu dem Schluss, dass Rassismus und Antisemitismus in der Bildungspraxis „die Subjekte teils ähnlich, teils gemeinsam,

teils im Widerspruch zueinander durchziehen und es diese Subjekte sind, die Bildungssituationen bestimmen“ (ebd., S. 145).[101]

Die pädagogische (Erinnerungs-)Arbeit an antisemitische und rassistische Gewalt – historisch, zeitgeschichtlich oder aktuell – fokussiert in ihrer Praxis auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und kann somit – den Argumentationen von Linnemann, Mecheril und Nikolenko (2013) folgend – als eine Form der gegenwartsbezogenen Rassismuskritik verstanden werden (vgl. ebd.). Dabei macht sie multiple Formen der gegenwärtigen Abwertung gesellschaftlicher Gruppen in ihrer Praxis zum Thema, nicht nur in Form von Rassismus, sondern auch z.B. in Form von Ableismus, Ageismus, Sexismus oder Queer-Feindlichkeit gegenüber LGBTQIA+s. Bildung im Rahmen migrationsgesellschaftlicher und postkolonialer Verhältnisse kann sonach als rassismuskritische und diversitätssensible Bildungsarbeit gedacht und gestärkt werden (vgl. bspw. Ogette 2025; Benbrahim 2019; Hafeneger/Unkelbach/Widmaier 2019; Amadeu Antonio Stiftung 2018; Amadeu Antonio Stiftung 2014; Elverich/Scherr 2007; Verband binationaler Familien und Partnerschaften o. J.).

Essentialisierende, kulturalisierende oder rassifizierende Abwertungen und Ausgrenzungen gesellschaftlicher Gruppen sind zum einen historisch gewachsene Diskriminierungen und können zum anderen als eine abwehrende Gegenreaktion auf Normalisierungsprozesse von Diversität im Allgemeinen, Migration im Speziellen gelesen werden. Die fundamentalen Neu-Aushandlungen von Zugehörigkeit(en), Teilhabechancen und Gleichberechtigung in postmigrantischen Gesellschaften provozieren Abwehrreaktionen in Form von Wünschen der Eindeutigkeit: vereindeutigte Vergangenheiten, Zugehörigkeiten und Identitäten. Eine postmigrantische Gesellschaft jedoch entzieht sich Eindeutigkeiten, ebenso wie Vorstellungen von national(staatlich)en Gesellschaften als „abgrenzbare, kulturell einheitliche und sprachlich homogene Räume“ (Bazyar-Gudrich 2025, S. 27). Vereinheitlichte und homogenisierte Vorstellungen von Zugehörigkeit entlang der genannten Kriterien werden konkret hinterfragt und kritisiert (ebd.).

Schließlich lassen sich aus den vorangegangenen Ausführungen Potenziale und Anforderungen an eine Idee einer Bildungs- und Erinnerungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse zusammenfassen: Bildungs- und Erinnerungsarbeit aus einer postmigrantischen und migrationsgesellschaftlichen Perspektive zu be-

[101] Vgl. zum Verhältnis von Antisemitismuskritik und Rassismuskritik bspw. weiter Biskamp (2020) und Axster (2022).

trachten, bedeutet nicht nur unzulässige Homogenisierungen und Kulturalisierungen offenzulegen, sondern auch die Diskrepanz zwischen dem Versprechen der pluralen Demokratie und seiner Nichteinlösung sichtbar zu machen (Foroutan 2021, S. 23; weiter Achour 2022, S. 365). Bildungs- und Erinnerungsarbeit unter Einbezug postkolonialer Perspektiven zu betrachten, ermöglicht ungleiche Partizipationsmöglichkeiten in der Geschichtstradierung und im Erinnerungsdiskurs zu thematisieren und zu problematisieren. Erinnerungs- und Bildungsarbeit sowohl aus einer postmigrantischen als auch aus postkolonialen Perspektiven in den Blick zu nehmen, ermöglicht es, den Weg freizumachen hin zu einer erinnernden Gesellschaft,

> "in welcher es zur Selbstverständlichkeit wird, mittels demokratischer Praktiken tradierte Narrationen und Identitäten zu hinterfragen und zugunsten postmigrantischer Identitäten und Narrationen aufzubrechen. [Die postmigrantische Gesellschaft] könnte zu einem demokratischen Projekt werden, in dem es darum geht, die Perspektiven aller Beteiligten, also aller in Deutschland lebenden, hörbar zu machen und einige (aber eben nicht immer dieselben) davon zu vermitteln, um zu einem neuen Verständnis der Situation und neuen Lösungsansätzen zu kommen." (de la Rosa 2018, S. 219)

In einer postmigrantischen, postkolonialen und postnationalsozialistischen Gegenwart, in welcher rassifizierte und antisemitische Menschen- und Weltbilder zwar abgewehrt und oftmals rhetorisch abgelehnt werden, dabei jedoch fest verankert sind (vgl. Decker et al. 2024; Zick et al. 2023), braucht es sowohl weitere empirisch fundierte Forschung als auch eine Bildungs- und Erinnerungsarbeit, welche die Verwobenheit von Zeitgeschichte(n), Migrationen und Ideologien der Ungleichwertigkeiten offenlegen. Es braucht eine Bildungs- und Erinnerungsarbeit, welche sich der eigenen Position als Verhandlungs- und Reproduktionsort dieser Verwobenheiten bewusst ist. Eine solche Bildungs- und Erinnerungsarbeit in der Migrationsgesellschaft „verlangt, ein hohes Maß an Komplexität anzuerkennen und in Konstellationen des Gleichzeitigen zu denken" (Messerschmidt 2022a, S. 86). Die Idee einer solchen Erinnerungs- und Bildungsarbeit als eine *Holocaust Education and Beyond* wird im folgenden Kapitel unter Einbezug der bisher einbezogenen theoretischen Perspektiven synthetisiert.

5

„Die Diskussion vollzieht sich im epistemologischen Gefängnis des methodologischen Nationalismus“[102]

Oder: Holocaust Education and Beyond

Zur Synthese von Fragen der Erwachsenenbildung über und Erinnerung an den Holocaust und Nationalsozialismus im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse

Kapitel 5 dient der Synthese der bisher vorgestellten theoretischen Zugänge. Es führt die Ausführungen zur Bedeutung der Holocaust Education (Kapitel 2) als historisch-politische Bildung (Kapitel 3) in einer von Migrationen strukturierten Gesellschaft (Kapitel 4) zusammen und stellt Herausforderungen und Potenziale einer Holocaust Education für Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft vor. Das Nachzeichnen der Herausforderungen der Holocaust Education dient der Veranschaulichung, von welchen Seiten welche Kritikpunkte an spezifischen Erinnerungspraktiken geäußert werden und wie vielfältig Erinnerungs- und Bildungsarbeit infrage gestellt werden. Die Darstellung von Potenzialen der Holocaust Education unterstützt dabei zu erkunden, wohin sich eine Holocaust Education in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen entwickeln kann und welche Bildungsprozesse sie anstoßen möchte. Dafür wird neben der Darstellung verschiedener Vorschläge zum Erinnern sowie Lehren und Lernen über den Holocaust eine ideelle Vorstellung einer *Holocaust Education and Beyond* entworfen.

Um die theoretischen Ansätze zusammenzuführen und abschließend in der Idee einer Holocaust Education and Beyond zu synthetisieren, werden in einem ersten Schritt kritische Stimmen zur aktuellen Erinnerungs- und Bildungsarbeit zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus skizziert. Dazu blickt das vorliegende Kapitel bspw. auf die Kritik einer ritualisierten Erinne-

[102] Sznaider 2016, S. 10

rungspraktik von Traverso (2009) und Siebeck (2015) und verweist auf den Vorwurf Bodemanns (1996) bzw. Czolleks (2018), welche die deutsche Erinnerungspraxis als ein „Gedächtnistheater“ demaskieren.

Der Blick auf aktuelle Debatten rund um das Verhältnis einer Erinnerung an den Nationalsozialismus und Kolonialismus, das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus und ebenso rund um die Frage einer Positionierung im Nahost-Konflikt – geführt bspw. von Zimmerer (2023), Grigat et al. (2022) oder Moses (2021) – dient in einem zweiten Schritt der Verdeutlichung, dass die Aushandlung von angemessenen Erinnerungspraktiken oftmals mit weiteren Debatten verbunden ist. Das Bewusstsein für diese Verwobenheit hilft zu verstehen, in welchem konfliktiven und aufgeladenen Spannungsfeld sich sowohl das Erinnern an als auch Lehren und Lernen über den Holocaust vollziehen: Sie finden statt zwischen den Erwartungen, Anforderungen und Ansprüchen einer über das Erinnern Definitionshoheit besitzenden Mehrheitsgesellschaft und den Irritationen vorhandener Erinnerungs- und Bildungsbemühungen von Seiten verschiedener (migrantischer) Communities. Um darzustellen, welche erinnerungstheoretischen und -praktischen Konsequenzen die skizzierten Debatten haben (können), werden Arbeiten von Habermas (2021), Rothberg (2023) sowie Garnitschnig und Sternfeld (2011) herangezogen, die in unterschiedlicher Weise für ein verändertes und mehrperspektivisches Erinnern plädieren.

Da ein solches mehrperspektivisches Erinnern in der pluralen Gesellschaft nicht immer gelingt, sondern Erinnerungspraktiken in einem national(staatlich) strukturierten Referenzrahmen verhaftet bleiben, wird in einem dritten Schritt das Konzept des „methodologischen Nationalismus“ nach Wimmer und Glick Schiller (2003) skizziert. Das Konzept wird herangezogen, um zu verdeutlichen, dass und wie sich auch (pädagogische) Erinnerungsforschung an der quasinatürlichen Gegebenheit des Nationalstaats orientiert. Daran schließt sich die Kritik Erlls (2017b) sowie Sznaiders (2016) an, welcher die deutsche Erinnerungslandschaft noch immer in einem Gefängnis des methodologischen Nationalismus gefangen sieht (ebd.) und bspw. gemeinsam mit seinem Kollegen Levy (2001; 2007) eine Transformation des nationalen Referenzrahmens fordert. Mit Messerschmidt (2016) wird eine weitere Stimme herangezogen, welche die einseitige Festlegung auf eine ausschließlich national gedachte Identität kritisiert.

Daraufhin zeichnet das Kapitel in einem vierten Schritt die Herausforderung der Bezugnahmen auf den Holocaust als bedeutsames und singuläres historisches Ereignis und der gleichzeitigen Kritik an dessen hegemonialer Stellung im Erinnerungsdiskurs in Deutschland nach. Diese Gleichzeitigkeit von Bezugnahme und Infragestellung darzulegen, dient dem Verständnis, wa-

rum es eine Auseinandersetzung darum gibt und geben muss, wie ein Umgang mit der simultanen Thematisierung des Holocaust mit anderen Gewaltereignissen – wie bspw. dem Kolonialismus – gestaltet sein kann. Einen Vorschlag für die Gestaltung von Erinnerung in pluralen Gesellschaften liefert Rothberg (2009; 2021). Sein Konzept der „Multidirektionalen Erinnerung“ (ebd.) wird anschließend vorgestellt, da sich die Idee einer Holocaust Education and Beyond in Teilen auf das Konzept Rothbergs bezieht. Seine Ausführungen zum Erinnern liefern instruktive Hinweise sowohl für ein Verständnis von Mehrperspektivität als auch dafür, wohin sich eine pädagogisch motivierte Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft entwickeln kann.

Dazu blickt das Kapitel in einem fünften Schritt auf aktuelle Debatten zur Holocaust Education in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Dafür werden die Ausführungen von Meilhammer und Matthes (2020) sowie Kößler und Schmidt (2020) herangezogen. Meilhammer und Matthes (2020) werfen zentrale Fragen zur Verantwortung Deutschlands für die Erinnerung an den Holocaust in der Migrationsgesellschaft auf und verweisen dabei auf die Gefahr eines unzulässigen ‚Otherings‘, wenn zwischen Lernenden mit und ohne familiäre Bezüge zur nationalsozialistischen Vergangenheit unterschieden wird. Die Ausführungen Meilhammers und Matthes (2020) lassen sich kontrastierend zu den Forderungen Rothbergs (2021) oder Hegasys (2022) skizzieren, welche sich in einem Spannungsfeld zwischen einer auf die Bewahrung der Singularitätsthese der Shoah abzielenden Bildungspraxis und einer auf Öffnung drängenden mehrperspektivischen Erinnerungspraxis befinden.

Das Kapitel zeigt, dass sich verschiedene Erinnerungen und Vergangenheiten nicht bruchlos in eine oftmals national(staatlich) gedachte Erzählung des Holocaust einfügen lassen. Dazu geht das Kapitel in einem weiteren Schritt auf den Begriff der Meistererzählung ein, um zu verdeutlichen, dass Erzählungen und Geschichte(n) in einem vermachteten sozialen Raum tradiert werden und sich gegen andere Narrative durchsetzen müssen, um Wertigkeit und Hegemonie für sich beanspruchen zu können. Dabei folgt das Kapitel der Argumentation von Jarausch und Sabrow (2002).

An die Herausarbeitung der Herausforderungen und Potenziale der Erinnerungs- und Bildungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus anschließend, wird in einem nächsten Schritt der Einzelbeitrag III *„Learning Beyond the Obvious. Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society*“ kurz skizziert. Die Einbettung des Einzelbeitrags III verdeutlicht noch einmal die Auseinandersetzung der Gesamtforschung mit der Frage nach der Bedeutung von Holocaust Education, historisch-politischer Bildung und Erinnerung in einer pluralen Gesellschaft.

Durch den Einbezug des Einzelbeitrags werden die in der Gesamtforschung genutzten theoretischen Bezugnahmen noch einmal knapp zusammengefasst, bevor dann in einem letzten Schritt die Idee einer *Holocaust Education and Beyond* aus den bis dahin erarbeiteten theoretischen und empirischen Bezügen synthetisiert wird. Mit der Idee einer Holocaust Education and Beyond wird ein Entwurf einer Bildungsarbeit vorgelegt, welche der Pluralität von Geschichte(n), Menschen, Gesellschaft und Welt Rechnung trägt und in der Thematisierung des Holocaust und Nationalsozialismus aus verschiedenen Perspektiven heraus über einen national(staatlich) gedachten Erinnerungsraum hinauswirkt. Der Entwurf will – so zeigt das folgende Kapitel – eine Idee formulieren, wie Erinnerungsgemeinschaften jenseits national(staatlich) konstruierter ‚Wir-Gruppen' entstehen können, indem Praktiken eines mehrperspektivischen Erinnerns über geografische, politische und soziale Grenzen hinweg getragen werden und damit wirken (können).

Wie in den vorherigen Kapiteln 2 bis 4 ausgeführt, zeigen sich verschiedene Herausforderungen und Konfliktlinien in den skizzierten Forschungs- und Handlungsfeldern, welche die kumulative Gesamtforschung in den Blick nimmt: Spannungsverhältnisse lassen sich in der Holocaust Education (vgl. Kapitel 2), in der historisch-politischen (Erwachsenen-)Bildung (vgl. Kapitel 3) sowie in der Migrationspädagogik und der Verortung von Bildung in postmigrantischen Gesellschaftsverhältnissen ausmachen (vgl. Kapitel 4). Die skizzierten Herausforderungen kumulieren an ihrer gemeinsamen Schnittstelle, demgemäß bei der Frage nach der Gestaltung von Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft (vgl. Abbildung 1, S. 31).
Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, ist das Verhältnis, in welchem die verschiedenen Forschungs- und Handlungsfelder stehen, von zahlreichen Spannungen charakterisiert: Einerseits sind mit der Holocaust Education aufgrund ihrer – wie Rothberg (2023) es nicht ohne kritischen Unterton beschreibt – „›einzigartige[n]‹ Stellung des Holocaust im öffentlichen Erinnerungsbewusstsein Deutschlands" (ebd., S. 225) besondere Erwartungen verbunden, wie bspw. durch die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Diktatur zu einer „Stabilisierung der demokratischen Praxis beizutragen" (Gloe/Ballis 2020, S. 2). Andererseits wird die Holocaust Education in ihrer immer wieder zu betonenden und festzuschreibenden Stellung vor dem Hintergrund der Pluralität von Gesellschaft und damit der Vielfalt von Erzählungen und Geschichtsbezügen herausgefordert.

Kritische Stimmen und Anmerkungen zu Erinnerungspraktiken

Die Holocaust Education[103] wird sowohl kritisiert als auch infrage gestellt, nicht nur von Seiten einer neuen Rechten (vgl. Kapitel 1 und 2), sondern auch von Seiten erinnerungspolitischer Aktivist:innen und Wissenschaftler:innen, welche die starke Fokussierung auf den Holocaust in einer national(staatlich) strukturierten Erinnerungskultur kritisieren und eine weitere Öffnung erinnerungskultureller Praktiken fordern (vgl. Kapitel 1, 2 und 4 und die Ausführungen im Folgenden). Außerdem problematisieren konservative Stimmen im Erinnerungsdiskurs eine Ritualisierung und Entkontextualisierung des Gedenkens.

So übt z.B. Traverso (2009) an deutschen oder europäischen Erinnerungspraktiken „mit ihren Gedenkfeiern, ihrem Gedenken an die Opfer, mit der Sakralisierung der Orte ihres Leidens, das a posteriori in eine Art ‚Martyrium' verwandelt wurde" (ebd., S. 34f.) Kritik. Er konstatiert, dass eine Transformation der Erinnerung in eine Zivilreligion stattfände, dass sich die Erinnerung durch staatliches Handeln institutionalisieren (vgl. ebd., S. 38f.) und somit eine Entpolitisierung der Erinnerung entstehen würde. Ähnlich kritisch beurteilt Siebeck (2015) die geschichts- und erinnerungspolitischen Entwicklungen in den 1990er Jahren mit Blick auf eine „neue bundesrepublikanische Basiserzählung" (ebd., S. 34), welche auf der Überwindung der beiden deutschen Diktaturen basiere. Das vereinte Deutschland hätte – so Siebeck (2015) – das Schlechte hinter sich gelassen und könne basierend auf diesem Wissen selbstbewusst in die Zukunft blicken: „Aus dem Blickwinkel einer solchen Überwindungserzählung dient das öffentliche Gedächtnis an ‚die beiden deutschen Diktaturen' zweifellos weniger der kritischen Gegenwartsreflexion als einer nationalen Selbstvergewisserung *ex negativo*." (ebd., S. 35, Hervorh. i. O.)

Durch eine zunehmende Institutionalisierung und damit Verhärtung erinnerungspolitischer Praktiken läuft Erinnern Gefahr, ihren (auch) vorhandenen kritischen und gesellschaftstransformativen Moment und Impetus zu verlieren. Eine regulierte, routinierte und ritualisierte Erinnerung, welche an einer Mehrheitsgesellschaft orientiert ist, dient dann der sozialen Kontrolle von Narrativen, um ‚Wir-Gruppen'-Identitäten zu reifizieren und stabilisieren. Ziel ist – Assmann (2011) zufolge – die Selbstbestätigung einer geläuterten Gesellschaft, „indem sich eine Nation ausdrücklich von den Verbrechen der eigenen Geschichte distanziert und zu zivilgesellschaftlichen Werten bekennt" (ebd.). Konfliktive und damit unerwünschte Erzählungen werden

[103] An dieser Stelle sei noch einmal auf Kapitel 2 und die verschiedenen Ansätze innerhalb der Holocaust Education verwiesen. Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen und auch vorhandener Kontroversen innerhalb der pädagogischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust wird von *der* Holocaust Education gesprochen. Sie wird in einem umfassenden Sinne verstanden, also als pädagogische Bemühungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust und Nationalsozialismus sowie angrenzender Themen.

dann ausgespart und erwünschte Narrative werden tradiert. Ziel ist die Ausbildung eines positiven Selbstbildes, was Bodemann (1996) in seiner Beschreibung eines „Gedächtnistheaters" kritisiert. Diese Beschreibung hat Czollek (2018) aufgenommen (ebd., S. 19ff.) und in Anlehnung an das Gedächtnistheater zum einen den Entwurf eines „Integrationstheaters" vorgelegt. Das Integrationstheater diene – so Czollek (ebd.) – der Stabilisierung einer Dominanzkultur, indem eine stetige Differenz zwischen Migrant:innen und Deutschen inszeniert würde (ebd., S. 65). Damit würde ein deutsches Selbstbild erzeugt werden können, welches eng verwoben mit Vergangenheit und Erinnerung ist. Das Integrationstheater verweist somit auf die Diskussion um die Ritualisierung von ‚deutscher' Erinnerung als auch um die Pluralisierung von Erinnerung in einer Migrationsgesellschaft. Der Erhalt und nun vielmehr die Stärkung des von Czollek benannten deutschen und nationalen Selbstbildes durch eine Indienstnahme der Vergangenheit beschreibt Czollek (2023) zum anderen in seiner Konzeption eines „Versöhnungstheaters". Das Versöhnungstheater zielt auf die – bezugnehmend auf die Arbeiten Geisels (2015) – „Wiedergutwerdung Deutschlands" (ebd., S. 15), indem Erinnerungspraktiken und Erinnerungspolitiken nicht nur auf Versöhnung ausgelegt sind, sondern diese sogar zu ihrer eigenen Voraussetzung erklären (vgl. ebd.). Dies ermögliche eine „Normalisierung des deutschen Verhältnisses zur nationalen Gegenwart und Vergangenheit" (ebd., S. 24). Eine solche Normalität des Nationalismus – auf Basis einer erwünschten und imaginiert ausgesprochenen Versöhnung zwischen einer deutschen Dominanzgesellschaft und bspw. jüdischen Opfern des Nationalsozialismus – müsse laut Czollek (ebd.) „dringend überwunden werden" (ebd., S. 36).
Gesellschaftliche Aushandlungen von Erinnerung in der Migrationsgesellschaft bewegen sich demzufolge in einem hoch konfliktiven Feld zwischen – einerseits – der Bewahrung etablierter und sozial-integrativer Formen des Erinnerns und – andererseits – der Transformation und Pluralisierung erinnerungskultureller Praktiken und hegemoniekritischer sowie diversitätssensibler Ansätze pädagogischen Handelns in der Holocaust Education.

Konfliktive Debatten: herauforderndes Erinnern an und Lehren und Lernen über den Holocaust
Die Debatten über den Umgang mit der Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und den Holocaust haben sich in den Jahren 2020 bis 2024 erneut intensiviert und sind stark verwoben mit der Frage nach Erinnern, Gedenken und Bilden in der Migrationsgesellschaft. Sie fanden und finden statt in Kunst, Kultur, Politik und Feuilleton, zwischen Historiker:innen,

Politiker:innen, Philosoph:innen, Journalist:innen, Künstler:innen, Aktivist:innen, Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen[104]. Kontrovers, konfliktiv und bisweilen hitzig werden das Verhältnis von Erinnerungspraktiken von Mehrheits- bzw. Dominanzgesellschaft und Minderheiten, das Verhältnis von Kolonialismus und Nationalsozialismus, das Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus sowie das Verhältnis Deutschlands zu Israel und Palästina mit Blick auf den Nahostkonflikt verhandelt (vgl. bspw. Rothberg 2023, S. 226; Grigat et al. 2022, S. 12f.). Nicht selten werden alle diese Teildebatten als eine Debatte geführt (vgl. Kapitel 1), verschiedene gegenläufige Positionen werden hart um- und bekämpft, was die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bildungs- und Erinnerungsarbeit zum Holocaust in der Migrationsgesellschaft zu einer hoch komplexen und politisierten Aufgabe macht (vgl. dazu bspw. Schubert 2020; 2021; 2022).

Denn sowohl Erinnern als auch Lehren und Lernen über den Holocaust vollzieht sich in einem vermachteten Spannungsverhältnis: (1) Zum einen stellt eine vermeintliche Definitionshoheit besitzende Mehrheitsgesellschaft ein Bündel hegemonialer Erinnerungspraktiken und -politiken produktiv her, in welchen die Shoah sowie ihre Präzedenzlosigkeit herauszuarbeiten und darzustellen versucht wird[105]. Gestärkt, institutionalisiert, bisweilen auch vereinheitlicht werden hegemoniale Erinnerungspraktiken durch staatliche Anstrengungen, nicht zuletzt in Form von staatlichen Bildungspolitiken, also Bildungsaufträgen und -ansprüchen an die historisch-politische Bildung (vgl. z.B. schulische Curricula, wie den Lehrplan PLUS in Bayern des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (o. J.) oder den Orientierungskurs des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, BAMF 2017). Staatliche Bildungsinstitutionen fungieren dann als (Re-)Produzent:innen und Moderator:innen in der Herstellung, Festigung und Tradierung von Erinnerung(en) und Vergangenheit(en). Dabei werden Bildungs*erwartungen* einerseits an eine ‚weiß', deutsch und historisch interessiert imaginierte Mehrheitsgesellschaft gestellt (vgl. z.B. Gryglewski 2020). Bildungs*ansprüche* und *-anforderungen* wiederum werden andererseits an ein fremd, oftmals muslimisch bzw. arabisch markiertes und historisch desinteressiert oder desinformiert, migrantisch und damit zu integrierendes imaginiertes Kollektiv gestellt (vgl. z.B. Hartmann 2020; Farber/Hecker 2020; Peller 2020). Integration erfolgt dann

[104] Als Schlagworte sollen an dieser Stelle bspw. der sogenannte Historikerstreit 2.0, die Achille-Mbembe-Debatte, die *documenta fifteen*, die Antisemitismusvorwürfe gegenüber einem Regisseur bei der Berline im Jahr 2024 etc. dienen.

[105] Vgl. hierzu Grigat et al. (2022, S. 15), welche dieses Ziel formulieren. Grigat et al. benennen dementsprechend andere Zielsetzungen von Erinnerung an den Holocaust und Nationalsozialismus als es bspw. Zimmerer (2023), Rothberg (2023) oder Moses (2021) tun. Mit diesem Beispiel unterschiedlicher Zieldefinitionen von Erinnern lässt sich das oben benannte konfliktive und spannungsreiche Verhältnis skizzieren.

– wie im Kapitel 4 bzw. im Einzelbeitrag III skizziert – durch Bildung, den Erwerb hegemonialen historischen Wissens sowie dessen Nachweis (vgl. ebenso Antweiler/Jung 2024, S. 76f.). An dieser Stelle wird erneut die enge Verbindung von Gedenken, Erinnern und Bildung, also die Pädagogisierung von Erinnerung (vgl. Meseth 2007, S. 97), deutlich[106].

(2) Zum anderen gibt es ein Vielzahl migrantischer Communities, die mittels erinnerungspolitischer Graswurzelbewegungen eine einseitige und erstarrte Erinnerungskultur herausfordern[107]. Migrantische erinnerungspolitische Initiativen stellen sich Prozessen des Marginalisierens, Dethematisierens und Unsichtbarmachens von migrantischen Erfahrungen und migrantischem Wissen in der Bundesrepublik entgegen[108]. Sie treiben Erinnerungspraktiken voran, welche in dominante gesellschaftliche Erinnerungsdiskurse intervenieren, und stärken ein Verständnis von Erinnern, das dynamisch, transnational, transkulturell und plural ist (vgl. Rothberg 2023, S. 231). Rothberg (ebd.) stellt die Potenziale migrantischer Erinnerungspraktiken heraus:

> „Migrantische Erinnerungen an den Holocaust [und darüber hinaus, Anm. d. Verf.] können als Inspiration dienen […]. Sie regen nicht etwa dazu an, den Holocaust oder die Anforderungen zu relativieren, die immer noch an die Deutschen und uns alle gestellt werden, sondern vielmehr mit neuen Möglichkeiten des Erinnerns zu experimentieren und Verantwortung für multiple Formen der politischen Gewalt zu übernehmen." (ebd., S. 228)

Rothbergs Ausführungen folgend geht es in der Frage zur Gestalt einer Holocausterinnerung und Holocaust Education sonach nicht darum, die Erinnerung an den Nationalsozialismus und

[106] Die Diskussion um eine verpflichtende Teilnahme an Holocaust Education in Form eines Gedenkstättenbesuchs für Migrant:innen, Asylbewerber:innen, Geflüchtete etc. wird (öffentlichkeitswirksam) immer wieder geführt (vgl. Feuerbach 2018; Tagesspiegel 2018a; 2018b). Einerseits ist mit einem solchen Gedenkstättenbesuch als historisch-politische Bildung die Idee und Erwartung verbunden, gegen extremistische Einstellungen zu immunisieren (vgl. z.B. Haug 2015, S. 81; Proske 2006, S. 1; Knigge 2002b, S. 37f.). Andererseits werden Menschen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund' oftmals von einer (konstruierten) Erinnerungsgemeinschaft ausgeschlossen; Desinteresse, falsche Präskriptionen und antisemitische Einstellungen werden unterstellt (vgl. Gryglewski 2013; 2020). Messerschmidt (2008) verweist auf die problematischen Annahmen, dass Migrant:innen zum einen als unmodern und erziehungsbedürftig für die Ansprüche des demokratischen Staates erscheinen, zum anderen wirken sie als gefährlich, kriminell und nicht auf der Höhe des Geschichtsaufarbeitungskonsenses (ebd., S. 7). Meseth (2002) konstatiert einen „Hang zum Exklusiven", bei welchen Menschen nicht-deutscher Herkunft qua eines „Abstammungskriteriums" exkludiert werden (ebd., S. 126).

[107] Vgl. hierzu das laufende Verbundforschungsprojekt „EZRA – Rassismus und Antisemitismus erinnern" der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Freien Universität Berlin (2023–2026). Das Forschungsprojekt untersucht zivilgesellschaftliche Initiativen, welche erinnerungspolitisches Engagement in den Feldern Erinnerung an den Nationalsozialismus, Kolonialismus und postnationalsozialistische Gewalt leisten.

[108] Vgl. an dieser Stelle die Ergebnisse der MEMO-Studie, die zeigen, dass eine Erinnerung an die Geschichte der Migration in einer gemeinsamen europäischen Erinnerungskultur zwar 67,5% der Befragten als mehrheitlich wichtig einschätzen, aber als weniger zentral als eine Erinnerung an die systematische Verfolgung und Ermordung von Menschen während des Zweiten Weltkriegs (83,3%). Interessant sind die Befunde für eine Erinnerung an die europäische Kolonialgeschichte: Nur 56,7% der Befragten finden eine solche wichtig (vgl. Papendick et al. 2022, S. 18f.).

Holocaust zu relativieren oder die Gesellschaft Deutschlands von der Verantwortung zur Erinnerung zu entlasten. Sondern es geht vielmehr – wie es Habermas (2021) formuliert – um die Frage nach einer Gewichtung und Verhältnissetzung verschiedener Erzählungen, Geschichten und Vergangenheiten (vgl. ebd., S. 10f.) in einer Gesellschaft, welche nicht nur von Migrationen beeinflusst, sondern grundlegend transformiert wird.

Habermas (2021) schlägt als eine „Verschiebung der Gewichte" (ebd., S. 9) die Erweiterung der Erinnerung um die „verdrängte Kolonialgeschichte" (ebd., S. 11) vor, bekräftigt dabei gleichzeitig die Notwendigkeit einer staatsbürgerlichen Verantwortungsübernahme in Form einer Beteiligung an der Erinnerungskultur des Holocaust. Rothberg (2023) wiederum kritisiert dies, da im Vorschlag Habermas dennoch ein „Bekenntnis zu einem kanonischen Verständnis von der Einzigartigkeit des Holocaust" (ebd., S, 237) vorhanden bliebe und damit die bestehende Formation einer Erinnerungskultur gestärkt würde (vgl. ebd.).

Rothberg hingegen verweist als Beispiel „gelebter Multidirektionalität" (ebd., S. 241) auf ein Essay von Wafa Mustafa (2017), die von ihren Erfahrungen als syrische Geflüchtete beim und nach dem Besuch des Mahnmals für die ermordeten Jüdinnen und Juden Europas in Berlin berichtet. Laut Rothbergs (2023) Interpretation „führt Mustafas Beschäftigung mit mehreren Traumata öffentliche Geschichte und persönliche Erfahrung zusammen. Dadurch schafft sie eine Bühne für vergleichende Erinnerung" (ebd., S. 241) (vgl. die Ausführungen zu Rothbergs Konzept der „Multidirektionalen Erinnerung" (2009; 2021) weiter unten im Kapitel).

Auch Garnitschnig und Sternfeld (2011) plädieren für ein Prinzip der Multiperspektivität in der Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung, welche verortet ist in der von ihnen genannten postnazistischen Migrationsgesellschaft (vgl. Kapitel 4). Beim Prinzip der Multiperspektivität gehen sie dezidiert nicht davon aus, „dass alle Perspektiven die gleiche Bedeutung und Macht, oder […] die gleiche Legitimität haben" (ebd., S. 65). Die beiden sehen die „Auseinandersetzung mit Geschichte als ein in der Gegenwart umkämpftes Terrain, in dem es nicht nur darum geht, verschiedene Perspektiven kennenzulernen bzw. einzunehmen oder auszudrücken, sondern auch darum, geschichtspolitisch Stellung zu beziehen." (ebd.) Sie fordern in der historisch-politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft eine „Öffnung von Verhandlungsräumen, der Sichtbarmachung von Verstrickungen und der Vermeidung von ethnisierenden Fremdzuschreibungen" (ebd., S. 64). Eine solche Öffnung könne den beiden zufolge einen Austausch über die Bedeutung von Geschichte in der Gegenwart ermöglichen, ohne dass vorab bestimmte Sprecher:innenpositionen oder Vorwissen und Präskriptionen von Lernenden (vor-)verurteilt würden. Sie stellen eine Vermittlungsarbeit vor, in welcher „Geschichtsschreibung als »Kampf um Deutungsmacht« [gilt], der jeweils in der Gegenwart geführt wird" (ebd.).

Verortung im nationalstaatlichen Referenzrahmen: der methodologische Nationalismus und die Transformation des Nationalen

Trotz der Plädoyers der verschiedenen genannten Autor:innen, welche sich mit Erinnerung in der Migrationsgesellschaft befassen, transnationales und mehrperspektivisches Erinnern zu ermöglichen und trotz eines – so Erll (2017b) – „transcultural turns" in der Erinnerungsforschung bleiben Erinnerungsarbeit und -forschung dennoch oft in einem „methodologischen Nationalismus" (Wimmer/Glick Schiller 2003) verhaftet.

Unter methodologischem Nationalismus wird die Gewohnheit in der Sozialforschung verstanden, spezifische Themen oftmals unhinterfragt im Kontext eines nationalstaatlichen Rahmens zu behandeln oder national-staatlich organisierte Daten zu generieren. Dadurch werden häufig nationale Diskurse reproduziert und legitimiert. In einer solchen Denkgewohnheit und Forschungspraxis werden Nationen in der Regel als ‚natürlich gegeben' gefasst und eine kritische Reflexion der national-orientierten Referenzrahmen bleibt aus. Diese Tendenz der Forschung, den Nationalstaat als quasi-natürliche Einheit zu betrachten und als selbstverständlichen Analyserahmen in der Forschung zu setzen, wird umfassend kritisiert (vgl. Jacobsen/Werron 2023, S. 137ff.).

Prominente Kritik üben Wimmer und Glick Schiller (2003). Sie lehnen ein starres Verständnis von Nation und die Gleichsetzung von Nationalstaat und Gesellschaft in der Sozialforschung ab. Auch die (frühe) Migrationsforschung – so die Kritik – habe in ihren Arbeiten dazu beigetragen, ein Verständnis von abgeschlossenen nationalen Entitäten zu verstärken. Problematisiert wird, dass Gesellschaften als Container gedacht werden, innerhalb derer sich Migrations- und Integrationsgeschehen abspielen (vgl. Canan 2015, S. 39). Der forschende Blick wendet sich allzu oft auf eine nationalstaatlich organisierte soziale Ordnung, auf deren Aufrechterhaltung und auf die vermeintliche Irritation oder gar Bedrohung dieser Ordnung durch Migrant:innen (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2002, S. 317).

Wimmer und Glick Schiller legen eine Definition von methodologischem Nationalismus vor und unterscheiden in ihrer Analyse drei verschiedene Varianten, welche miteinander verwoben sein und sich gegenseitig verstärken können:

> "1) ignoring or disregarding the fundamental importance of nationalism for modern societies; this is often combined with 2) naturalization, *i.e*., taking for granted that the boundaries of the nation-state delimit and define the unit of analysis; 3) territorial limitation which confines the study of social processes to the political and geographic boundaries of a particular nation-state." (Wimmer/Glick Schiller 2003, S. 577f., Hervorh. i. O.)

Wimmer und Glick Schiller explizieren demzufolge „die Naturalisierung der Nation als Untersuchungseinheit, die Gleichsetzung von Nationalstaat und Gesellschaft sowie die Fehlinterpretation nationaler Interessen und Probleme als zentrale Aufgaben und Herausforderungen (sozial)wissenschaftlicher Forschung“ als wesentliche Elemente des methodologischen Nationalismus (Jacobsen/Werron 2023, S. 140).

Die Analyseperspektive des methodologischen Nationalismus erlaubt also eine kritische Untersuchung der oft unbewussten Reproduktion der Nation als eine analytische Kategorie sowie damit einhergehende Annahmen und Setzungen in der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung. Diese für die Sozialforschung im Allgemeinen und Migrationsforschung im Speziellen formulierte Kritik wird auch in der Debatte über Erinnerung in modernen und pluralen Gesellschaften aufgegriffen. Denn auch im Erinnern wird der Nationalstaat als abgegrenzter Erinnerungsraum affirmativ angerufen. Die Analyseperspektive des methodologischen Nationalismus ermöglicht es daher, die Annahme, dass Migrant:innen mit ‚ihren‘ Geschichten den national gedachten Erinnerungsraum irritieren oder bedrohen, kritisch zu hinterfragen und zu untersuchen.

Der zentrale Bezugspunkt kollektiven Erinnerns bleibt – so Erll (2017b), die damit anschlussfähig an die Kritik Wimmers und Glick Schillers ist – oftmals ein national oder kulturell kodierter, jedenfalls ein begrenzter Referenzrahmen: Nationen und damit Kulturen würden dabei begriffen als

> “distinct, bounded entities, as discrete containers. In this vein, ‘memory cultures’ were identified as residing in diverse social, institutional, regional, linguistic or ethnic dimensions. Research addressed the memory of *a* family, of *a* nation, *an* ethnic community, *a* social class, *a* city, *a* region.“ (ebd., S. 6, Hervorh. i. O.)

Auch Sznaider (2016) konstatiert in seinem Blick auf Erinnerung und Gedächtnis in einer globalisierten Welt, dass ein nationaler Referenzrahmen affirmativ angerufen wird, um Zugehörigkeit zu konstruieren. Ihm zufolge sei dies sowohl bezeichnend und typisch als auch problematisch, da der nationale Referenzrahmen „antithetisch zum Europäischen und Globalen begriffen“ würde (ebd., S. 10). Sznaider kritisiert, dass sich die sozialwissenschaftliche Erinnerungsforschung in einem „epistemologischen Gefängnis des »methodologischen Nationalismus«“ (ebd.) vollziehe und dass „das »Nationale« das Schlüsselprinzip und die Messlatte […] für die Untersuchung von sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Prozessen“ (ebd.) sei und bliebe. Seine Diagnose der Gleichsetzung von Gesellschaft und Nation überträgt Sznaider auf die Idee der kollektiven Erinnerung und hält fest:

> „Offizielle und öffentliche Erinnerungsdiskurse werden demnach sowohl theoretisch als auch empirisch innerhalb des nationalen Containers angesiedelt. Sie stehen danach zum einen im Widerspruch zur Signatur der neuen Uneindeutigkeit, die seit Anfang des 21. Jahrhunderts prägend geworden ist, zum anderen zu den Wirklichkeiten der Europäisierung, verstanden als Erinnerungskulturen, die sich jenseits dieses Rahmens bewegen." (ebd., S. 10f.)

Sznaider (2016) argumentiert hier und auch an anderer Stelle, bspw. gemeinsam mit seinem Kollegen Levy (2001), für einen Perspektivwechsel im Gedenken, wenn von einem „globalen Zeitalter" (Sznaider 2016, S. 11), von einem „Zeitalter der Globalisierung" und von „modernen Gesellschaften" (ebd.) ausgegangen wird. Es ginge nicht um die Frage, wie das Nationale und seine Bedeutung gänzlich aufgelöst, sondern „wie europäische Referenzen und Identifikationen in das politisch-kulturelle Skript der Nationen inkorporiert werden und so das Nationale transformiert" (ebd.) werden könne.

Die Loslösung vom methodologischen Nationalismus (Wimmer/Glick Schiller 2003) und die Transformation des Nationalen als selbstverständlichen Referenzrahmen eröffnet demnach die Möglichkeiten eines mehrperspektivischen und pluralen Erinnerns. Denn der national(staatlich)e Referenzrahmen muss nicht den einzigen Identitätsmarker einer Gruppe und damit kollektiven Erinnerns darstellen: Messerschmidt (2016) folgend, können im „Kontext einer Gesellschaft vielfältiger Zugehörigkeiten, Migrationen und Globalisierung […] diverse Geschichtsbeziehungen artikuliert werden, ohne dass eine Festlegung auf nationale Identitäten erfolgen muss" (Messerschmidt 2016, S. 20). Sowohl Rothberg (2021) als auch Levy und Sznaider (2001) denken Gedächtnis und Identität (ebenso) entkoppelt: „Statt von Kongruenz und klarer Umgrenztheit von Erinnerung und Identität auszugehen, nehmen sie entgrenzende Prozesse der Identifikation, Empathie und Solidarität über nationale, ethnische oder religiöse Schranken hinweg in den Blick." (Erll 2017a, S. 128)

Zwischen Bezugnahme und Kritik: die besondere Stellung der Holocausterinnerung

Die Öffnung eines engen Referenzrahmens erscheint nicht nur vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt als sinnvoll, sondern – nach Levy und Sznaider (2001) – besteht die Notwendigkeit, internationale Bezugnahmen auf den Holocaust als empirische Tatsache (an) zu erkennen und in die Kultur des Gedenkens einzubeziehen (vgl. ebd.). Denn ein In-Beziehung-Setzen und damit der Wunsch nach Relevanzsetzung unterschiedlicher historischer und zeitgeschichtlicher Gewaltereignisse mit dem Holocaust finden statt (vgl. Kapitel 1 zur Sprache und Begriffe). Auch dies scheint – Eder (2017) zufolge – logisch, hätten doch nur wenige historische Ereignisse eine vergleichbare Bedeutung für die Geschichte Europas und der Welt sowie Einfluss auf Politik, Gesellschaft und Kultur gehabt (vgl. ebd., S. 9; Übersetzung d. Verf.). Indem also verschiedene soziale Gruppen in pluralen Gesellschaften historische Ereignisse als (für sie) konstituierend und ggf. auch einzigartig markieren, erheben sie Anspruch auf Anerkennung dieser historischen Gewalttat als erinnernswert in der Gesellschaft, in der sie leben. Der Versuch, die eigene Geschichte als erinnernswert und damit identitätsstiftend zu beschreiben, geht dann oftmals mit einem In-Beziehung-Setzen mit dem Holocaust einher. Dabei wird der Holocaust zu einem universellen Referenzpunkt: Der Holocaust kann dann einerseits als Referenzpunkt für eine notwendige (ethische und moralische) Einordnung und Bewertung des erfahrenen eigenen und subjektiven Leids dienen. Andererseits kann er als Vergleichspunkt fungieren, um das Leid der eigenen Gruppe als ebenso groß und umfassend darzustellen[109]. Mit Letzterem verbunden sind dann stets Fragen der Relativierung und Trivialisierung des Holocaust.

Aus diesen Bezugnahmen lässt sich das pädagogische Anliegen ableiten, eine moralische Kompetenz auszubilden und zu fördern, die es erlaubt, reflektierte Einordnungen, Bewertungen und Gewichtungen mit Blick auf historische und gegenwärtige Gewaltereignisse zu treffen.

Levy und Sznaider (2001) halten die Kehrseite eines „nationenübergreifenden kosmopolitischen Gedächtnisses“ (ebd., S. 11) z.B. in Form von Relativierungen und Trivialisierungen fest: Die „Universalisierung des Bösen, welche die metaphorische Kraft des Holocaust antreibt und eine lokale Vereinnahmung im Falle von Menschenrechtsverbrechen ermöglicht“ (Levy/Sznaider 2007, S. 13), könne die Gefahr einer „Entkontextualisierung der Geschichte“ (ebd., S. 11) bergen. Der Wunsch sozialer Gruppen in der Bezugnahme auf den Holocaust Aufmerksamkeit

[109] Rothberg (2011) zeichnet mit seinem Konzept nicht nur ein positives Bild multidirektionaler Erinnerung, sondern legt offen, dass es ebenso verstörende und irritierende Bezugnahmen und ein In-Beziehung-Setzen gibt. Daher entwickelt er ein Raster (*map*), innerhalb dessen sich multidirektionale Erinnerungspraktiken einordnen und verorten lassen und zwar „at the intersection of an axis of comparison (defined by a continuum stretching from equation to differentiation) and an axis of political affect (defined by a continuum stretching from solidarity to competition—two complex, composite affects).“ (ebd., S. 525) Er räumt ein: „Although schematic, such a map can provide orientation for an exploration of political imaginaries in an age of transcultural memory.“ (ebd., S. 252f.)

für die eigene Leid- und Gewalterfahrung zu erhalten, scheint nachvollziehbar[110], birgt jedoch auch Risiken.

Trotz der oftmals stattfindenden Bezugnahme auf den Holocaust wird Kritik an der hegemonialen Stellung der Holocausterinnerung geübt: Die Erinnerung daran würde andere Geschichten ausblenden und marginalisieren, wenn von einem Prinzip der Knappheit im Gedenken ausgegangen wird (vgl. Erll 2017a, S .115; siehe weiter unten die Ausführungen zu Rothberg 2009; 2021). Kontroversen entzünden sich demnach an der Frage eines angemessenen Gedenkens in einer pluralen Gesellschaft und globalisierten Welt, an der Frage nach vermeintlich begrenzten Erinnerungsressourcen, an Fragen der Verteilung öffentlicher Aufmerksamkeit, Anteilnahme, Solidarität und auch finanzieller Mittel für verschiedene Opfergruppen unterschiedlicher Gewaltereignisse, an Fragen nach der Ignoranz und dem Vergessen ‚anderer', marginalisierter Geschichten und an Fragen der – mit all den anderen Fragen verknüpften – Identität sozialer Kollektive.

„Multidirektionale Erinnerung": Rothbergs Vorschlag für mehrperspektivisches Erinnern

Um – mit den genannten Fragen verbundene – öffentliche erinnerungskulturelle und erinnerungspolitische Dynamiken und Konjunkturen analysieren zu können, legt Rothberg (2009; 2021) sein Konzept der „Multidirektionalen Erinnerung" vor. Er versucht, „zwei Bereiche" (Rothberg 2021, S. 9), also eine postnazi(onalsoziali)stische und postkoloniale Erinnerung „auf plausible Weise zusammenzuführen, die meist getrennt voneinander behandelt werden" (ebd.). Dies versucht er „ohne die Unterschiede zu verwischen oder die Opfer und ihre Nachkommen gegeneinander auszuspielen" (ebd.). Um darzustellen, dass und wie sich die beiden Erinnerungspraxen konfliktiv zueinander verhalten, benennt Rothberg (2009; 2021) die Logik eines „Nullsummenspiels" beim Erinnern bzw. eine „Erinnerungs*konkurrenz*" (ebd. 2021, S. 27, Hervorh. i. O.). Er problematisiert diese Annahme, dass in pluralen Gesellschaften verschiedene Erinnerungen kompetitiv miteinander ringen (müssten). Die Erinnerung an *ein* historisches Ereignis würde zu einem „silencing" oder gar Vergessen (ebd., S. 17), zu einer Marginalisierung und Abwertung *eines anderen* historischen Ereignisses führen. Durch die Fokussierung auf eine

[110] Erll (2017a) gibt jedoch zu bedenken: „[D]as Erinnerungsschema [kann] schlicht in seiner rudimentärsten Form und sinnentleert zirkulieren (etwa im Bereich der Unterhaltungsindustrie). Die These, dass es wie Levy und Sznaider mit Blick auf die Holocaust-Erinnerung nahelegen, einen Zusammenhang zwischen einem » ›entorteten‹, ›transnationalen‹ und sich ›globalisierenden‹, *und damit letztlich* ›kosmopolitischen‹ Gedächtnis« (Levy/Sznaider 2007 [2001], S. 9f., [Hervorh. Erll]) gebe, kann also nur bedingt Gültigkeit beanspruchen. Nicht jedes *memory around the globe* wird automatisch zu einem veritablen *global memory*, nicht jeder weltweit verfügbare Gedächtnisbestand zu einer kosmopolitischen Erinnerung." (Erll 2017a, S. 128, Hervorh. i. O.)

bestimmte Erinnerung würden andere Erinnerungen aus einem kollektiven Gedächtnis ausgeschlossen. Trotz seiner Kritik an der Vorstellung eines Nullsummenspiels, räumt er ein, dass das Erinnern im Rahmen eines Machtkampfs um Anerkennung, Dominanz und Vorherrschaft in entsprechenden Erinnerungskulturen stattfindet. Rothberg legt mit seinem theoretischen Konzept der „multidirektionalen Erinnerung" einen Vorschlag vor, der einen Perspektivwechsel für kollektives Erinnern und Erinnerungskulturen in einer globalisierten Welt anstoßen möchte. Rothberg betont in seinem Verständnis von Erinnerungskulturen, dass es dynamisches und simultanes Erinnern verschiedener historischer Ereignisse geben kann, die dann nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern gleichberechtigt und gleichzeitig nebeneinander stehen, in eine Beziehung miteinander gebracht werden und dabei „produktiv und nicht ablehnend" sind (ebd., S. 27). Rothberg argumentiert, dass die Holocausterinnerung die Erinnerungen an andere Gewaltereignisse und -verhältnisse wie Kolonialismus, Sklaverei, Rassismus und Dekolonialisierung nicht verdecken, sondern sogar hervorbringen und verstärken könne, denn „[d]er Konflikt um Erinnerung produziert mehr Erinnerungen, nicht weniger" (ebd., S. 11). Durch die gegenseitige Bezugnahme könne ein Ausschluss anderer Erinnerungen verhindert werden und diese könnten stattdessen im Erinnern gleichberechtigt Aufmerksamkeit erfahren. Rothberg versucht mit seinem Konzept der Idee eines Konkurrenzkampfs zwischen Erinnerungen zu begegnen, der sich in pluralen und von Migrationen geprägten Gesellschaften zu verschärfen scheint. Rothberg imaginiert ein nicht-konkurrierendes, solidarisches und empathisches Erinnern in pluralen Gesellschaften und legt einen Entwurf vor, wie Erinnerung *sein sollte*. Dies ist einer der Kritikpunkte an seinem theoretischen Konzept, da in seinen Ausführungen nicht immer klar wird, ob es sich bei seiner Arbeit um eine deskriptive Analyse eines Ist-Zustandes von Erinnerungskulturen oder um eine normative Idee einer zukünftigen, erstrebenswerten Erinnerungskultur handelt[111]. Sein Konzept wird bspw. von Klävers (2019; 2021) und Diner (2020) problematisiert: Als zentraler Kritikpunkt wird aufgeführt, dass durch Multidirektionalität einer Enthistorisierung und Entkontextualisierung historischer Ereignisse Vorschub geleistet werden könne, indem es keine Unterscheidungen mehr in den (Gewalt-)Erfahrungen sozialer Gruppen und deren Erinnerung gibt, wenn alle Gewaltereignisse und alle Leiderfahrungen gleichwertig nebeneinanderstehen (können). Der Holocaust sowie andere Ereignisse würden – so die Kritik Klävers (2021) – austauschbar (vgl. ebd., S. 175f.; weiter Diner

[111] Vgl. an dieser Stelle Rothberg (2023) und seine Ausführungen zu „gelebter Multidirektionalität" weiter oben im Kapitel, für welche er das Beispiel eines Essays von Mustafa (2017) heranzieht.

2020). Die Spezifitäten von Opferschaft und Täterschaft[112] würden sich auflösen, denn „wo alle »Opfer« sind, ist es niemand mehr" (Straub 2001, S. 240). Der Holocaust würde – der kritischen Stimme Sznaiders (2016) zufolge – zu einem „dekontextualisierte[n] Code […] für Menschenrechtsverletzungen im Allgemeinen" (ebd., S. 11). Rothberg (2021) selbst hingegen betont, es gelte, eine „nuancierte Ethik des Vergleichs" (ebd., S. 11) zu entwickeln, die eines „solide[n] empirische[n] Wissen[s] über die verschiedenen Geschichten" bedarf, „die die Unterschiede anerkenn[t] und bewahr[t]" und diese nicht „nivelliert" (ebd., S. 11f.). Er betont ebenso, dass seine Theorie der multidirektionalen Erinnerung keine einfache Lösung für einen Erinnerungskonflikt darstelle, aber einen Beitrag liefern kann, die Dynamik von Erinnerung und deren Mobilisierung durch verschiedene Akteur:innen verstehen zu können (vgl. ebd., S. 21).

Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft

Die kontroversen Ver- und Aushandlungen eines der Pluralität von Gesellschaft gerecht werdenden Erinnerns finden – wie im bisher Dargelegten beschrieben – nicht nur in Politik, Wissenschaft und Medien einen Austragungsort, sondern auch in der *Bildungs*arbeit. In dieser, also dem Lehren und Lernen über den Holocaust, zeigen sich vielfältige Herausforderungen (vgl. z.B. Streng 2022, S. 163f.): (1) der zunehmende zeitliche Abstand und die damit einhergehende Historisierung des Holocaust, (2) der postulierte Übergang vom kommunikativen zum kultu-

[112] An dieser Stelle sei kurz auf die Orientierung an einer Täter:innenperspektive im Erinnern in Deutschland verwiesen. Diese Orientierung ergibt sich aus der Tatsache, dass Deutschland der Nachfolgestaat des nationalsozialistischen Regimes ist. Mit dieser nicht ausschließlichen, aber vornehmlichen Täter:innenperspektive in der wissenschaftlichen und pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ging insbesondere in den Nachkriegsjahren ein Schulddiskurs zwischen Schuldzuweisungen und Schuldabweisungen einher (vgl. Bartholomei 2015, S. 50), der sich vermehrt zu einem Verantwortungsdiskurs gewandelt hat (vgl. z.B. Wegner 2020). In diesem wird den Täter:innen und deren Nachkommen im Speziellen, der Bundesrepublik Deutschland im Allgemeinen eine besondere Verantwortung in der Erinnerung zugeschrieben (vgl. z.B. Mendel 2021). Auf eine Verantwortung zur Erinnerung verweist auch die Historikerin Uhl (2012): Diese Verantwortung trüge jedoch jede:r einzelne, nicht als Angehörige:r einer Nation, einer Partei, einer sozialen Schicht bzw. Klasse, sondern als handlungsfähiges menschliches Wesen (vgl. ebd., S. 207).
Auch Messerschmidt (2006) weist auf die Grundbedingung des Erinnerungsdiskurses in Deutschland hin, welche bis in die 1980er Jahre nicht reflektiert wurde, und zwar „die Tatsache, dass dieser Diskurs dominiert wird von den Nachkommen von Nichtverfolgten, von Täter/innen, Mitläufer/innen und Zuschauer/innen. […] Es zeigt sich hier das Privileg der Täter/innen und Mittäter/innen, die Überlieferung zu bestimmen." (ebd., S. 79). Sie beschreibt den Versuch der Schuldabwehr und der Entlastung im Erzählen ‚anderer' Geschichte(n) nicht nur in der deutschen Nachkriegsgesellschaft, sondern auch in jüngeren Jahren. Sie hält fest: „In der deutschen Debatte werden […] [deutsche Frauen, Anm. d. Verf.] neuerdings wieder verstärkt als Opfer von Bombenkrieg, Vertreibungen und Vergewaltigungen durch die Alliierten benannt, um ein revisionistisches Geschichtsbild in neuem Gewand zu etablieren, das mit der Attitüde einer Enttabuisierung auftritt. Leidenserfahrungen werden instrumentalisiert für ein demonstratives »Auch« – „auch wir haben gelitten, aber es ist immer nur über die anderen geredet worden." (ebd., S. 78) Das Ende des Privilegs der Geschichtsschreibung durch Täter:innen, die Infragestellung von Machtverhältnissen in der Geschichtstradierung sowie die Sichtbarmachung und Integration von nicht-deutschen Geschichte(n) erfolgte erst im Zuge von Prozessen der Globalisierung und Universalisierung des Holocaust (vgl. Levy/Sznaider 2001).

rellen Gedächtnis (vgl. Assmann 1988) aufgrund fehlender Zeitzeug:innen sowie (3) eine voranschreitende Digitalisierung pädagogischer Erinnerungspraktiken (vgl. bspw. Kumar et al. 2024). Gleichsam – und darauf fokussiert die vorliegende kumulative Untersuchung – wird als eine der bedeutsamsten pädagogischen Herausforderungen und Aufgaben der angesprochene angemessene Umgang mit der gesellschaftlichen Pluralität und damit der Heterogenität der Adressat:innen und Lernenden in den Blick genommen.

Meilhammer und Matthes (2020) formulieren für eine zeitgemäße Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft die Herausforderung einer stetigen Reflexion geeigneter Inhalte und Methoden, die unterschiedliche Adressat:innen gleichermaßen ansprechen, „wobei deren unterschiedliche Traditionen und Hintergründe, von denen sie (mit-)geprägt sind, und daraus entstehende vielfältige Bildungsbedürfnisse gewürdigt werden sollen, ohne aber in vorschnelle Zuschreibungen oder gar Stigmatisierungen bestimmter Gruppen zu verfallen“ (ebd., S. 203). Sie betonen daher die Notwendigkeit, sich im pädagogischen Handeln in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen stets der Gefahr des ‚Otherings‘ bewusst zu sein (vgl. ebd., S. 206). Sie warnen davor, heterogene Lernende in der Holocaust Education mit spezifischen, kategorisierenden und homogenisierenden Zuschreibungen zu markieren und damit zu einer *besonderen* Zielgruppe zu stilisieren (ebd.; Hervorh. d. Verf.; vgl. darüber hinaus Messerschmidt 2022b). Solche Zuschreibungen könnten – den beiden zufolge – dann z.B. migrantischen Lerner:innen „eine besondere Haltung zum Holocaust oder allgemein zu menschenverachtenden Positionen […] und ihnen von daher auch ganz spezifische Bildungsbedarfe oder Bildungsdefizite […] attestieren“ (ebd., S. 205). Mit solchen Unterstellungen gingen zum einen eine „Idealisierung der (deutschen) Erinnerungsgemeinschaft“ sowie eine „unzulässige nationale Engführung des Holocaust“ (ebd., S. 208) einher. Ähnlich äußern sich Kößler und Schmidt (2020), welche ebenfalls betonen, „dass Migrationserfahrungen, Kultur und Religion keine monolithischen Identitätsmarker sein können, die alles Wesentliche über […] [das] Verhältnis [der Lernenden, Anm. d. Verf.] zu der Geschichte des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust aussagen“ (ebd., S. 215).

Im Rahmen der Reflexion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in der Holocaust Education fragen Meilhammer und Matthes (2020) nach der spezifischen Verantwortung Deutschlands für Bildungs- und Erinnerungsarbeit an den Holocaust und der Generalisierbarkeit dieser Verantwortung: Die beiden kommen zu dem Schluss, dass eine immerwährende Aufgabe für Deutschland bestehe, Verantwortung für die Vergangenheit zu übernehmen (vgl. ebd., S. 204). Diese Aufgabe müsse eine breite Bevölkerung Deutschlands übernehmen, allerdings ergibt sich den beiden zufolge hieraus „in der Migrationsgesellschaft […] eine neue Problemlage“ (ebd.),

hätte doch ein beträchtlicher Anteil der Menschen, die in Deutschland leben, seine familiären Wurzeln nicht in Deutschland (vgl. ebd.). Es geht also um die Frage: „Wie kann […] diese besondere Verantwortung für den Holocaust in Deutschland heute gefasst werden?“ (ebd., S. 204) Sie sehen in der Anerkennung der Beispiellosigkeit des Holocaust eine Beantwortung dieser Frage sowie in der Bereitschaft „aller Bürger*innen Deutschlands (auch den prospektiven) […], einzutreten gegen alle Versuche, den Holocaust zu leugnen, zu relativieren oder zu banalisieren, und einzutreten für Humanität, für Demokratie und Menschenrechte“ (ebd., S. 204f.).
Mit Meilhammer und Matthes (2020) lässt sich eine zentrale Perspektive in der Bildungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus ausmachen: Die Verknüpfung von Bildungsbemühungen über den Holocaust und Nationalsozialismus mit der Anerkennung der Singularität der Shoah. Durch Bildungsarbeit wird die einzigartige und besondere Stellung des Holocaust in der Erinnerungsarbeit in Deutschland erhalten und gestärkt (vgl. Matthes/Meilhammer 2015; vgl. weiter Kapitel 2). Diese Setzung von Meilhammer und Matthes für die Bildungsarbeit steht demnach in Gegensatz zu Forderungen von bspw. Rothberg (2021; 2023), Hegasy (2022) oder Wiedemann (2022) mit Blick auf Erinnerungspraktiken. Letztere formulieren Kritik an der „›einzigartige[n]‹ Stellung des Holocaust im öffentlichen Erinnerungsbewusstsein Deutschlands“ (Rothberg 2023, S. 225) und fordern vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse mehrperspektivische Erinnerungspraktiken (vgl. die Ausführungen in Kapitel 1 sowie Millers (2024) Unterscheidung einer erinnerungspolitischen Singularität). Solche Erinnerungspraktiken ermöglichen es, den Holocaust zum einen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zum anderen – aufgrund seiner europäischen und globalen Verflechtung mit anderen historischen Ereignissen, wie bspw. dem Kolonialismus – gleichzeitig mit anderen Gewaltereignissen zu thematisieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Verschiedene Erzählungen über den Holocaust, die dasselbe Vergangene aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und erinnern – bspw. mit Blick auf (Mit-)Täterschaft oder Kollaboration (vgl. Alavi 2013, S. 80) –, lassen sich jedoch nicht immer bruchlos und konfliktfrei in ‚eine‘ kollektive, meist deutsch-national-kodierte sogenannte ‚Meistererzählung‘ integrieren.
Der Begriff der Meistererzählung hat eine bemerkenswerte Karriere genommen (vgl. Jarausch/Sabrow 2002). Die Idee der Meister*erzählung* verweist auf den Konstruktionscharakter von Geschichtsschreibung (vgl. ebd., S. 12): Die Historische Vielfalt von Ereignissen wird – der Begriffsbestimmung Jarausch und Sabrows (2002) folgend – von einer kulturellen Gemeinschaft zu einer gegebenen Zeit in Form einer dominanten Erzählweise des Vergangenen (vgl. ebd., S. 17) zu einer „geschichtlichen Großdeutung“ (ebd., S. 9) vereindeutigt, sodass sich „he-

gemoniale Deutungsmuster der Vergangenheit“ (ebd., S. 17) herausbilden und Identitätskonstruktionen möglich werden (vgl. Rüsen 1998, S. 23). Dabei ist der Begriff durch zwei Bedeutungsdimensionen aufgeladen: Einerseits würde das Attribut der Meistererzählung – Jarausch und Sabrow (2002) zufolge – Respekt ausdrücken, denn „es würdigt die zusammenschauende Anstrengung, die universale Ausrichtung“ (ebd., S. 11). Andererseits schwingt die Konnotation einer leisen „Gegenwehr gegen eine aufgenötigte Sichtweise“ (ebd.) mit, da die Meistererzählung die „Kritik am imperialen Duktus einer Vergangenheitsbetrachtung [enthält], die anmaßend zu wissen behauptet, ›wie es eigentlich gewesen sei‹“ (ebd.). Meisterzählungen sind daher verbunden mit sozialer Macht. Sie müssen sich etablieren, durchsetzen, gegen andere Erzählungen behaupten und diese verdrängen (vgl. ebd., S. 17)[113]. Damit lassen sich Erinnerungen eben nicht als eine vereindeutigte Tradierung ‚einer‘ Vergangenheit verstehen, sondern müssen – z.B. Lücke (2016) folgend – als *shared*, *divided* oder gar *conflicting* in den Blick genommen werden (vgl. ebd., S. 357).

„Learning Beyond the Obvious“: Einordnung des Einzelbeitrags III

An dieser Stelle lässt sich der Einzelbeitrag III der vorliegenden kumulativen Gesamtforschung *„Learning Beyond the Obvious. Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society*“ einbetten. Der Einzelbeitrag III greift die bereits skizzierten Debatten ebenfalls auf und liefert einen Beitrag zur Beantwortung der Frage nach der Bedeutung von Erinnerung und historisch-politscher Bildung zum Thema Holocaust in pluralen Gesellschaften. Der Beitrag erkundet die Möglichkeiten, erwachsenenpädagogische historisch-politische Bildung zu Holocaust in Verbindung mit verschiedenen migrantischen Geschichten, Vergangenheiten und Erinnerung zu bringen. Er versucht Möglichkeiten aufzuzeigen, der Pluralität von Gesellschaft und der Heterogenität von Bildungsteilnehmenden Rechnung zu tragen. Dabei wird die Idee einer Holocaust Education vorgestellt, die „*beyond the obvious*“ reichen soll:

> “This means an (historical) education for and with migrants that directs not exclusively toward teaching language and professional skills with the aim of social or job ‘integration,’ but also opens spaces and possibilities to deliberate a multiplicity of (historical) perspectives, which reach beyond a national-state defined remembrance, belonging, and identity.” (Beck 2022, S. 161., Einzelbeitrag III)

[113] Jarausch und Sabrow (2002) beschreiben die machtvolle (Re-)Produktion einer Meistererzählung weiter: Meistererzählungen „wahren akzeptierte Traditionen und sie löschen widerständige aus. Narrationen haben nicht nur Anfang und Ende, sondern auch Autoren und Publikum. Mit dem Begriff der Meistererzählung verbindet sich die Frage nach den Meistern der Erzählung, nach den Trägern gesellschaftlich akzeptierter Sinnstiftungen: Welche Individuen, Gruppen oder Institutionen besitzen zu welchen Zeiten die Hegemonie über die Deutung der Vergangenheit, welche Produktions- und Rezeptionsbedingungen verschaffen ihnen Gehör - oder lassen sie mundtot bleiben?“ (ebd., S. 17)

Der Beitrag folgt der Definition von Erinnerung – wie in Kapitel 2 beschrieben – und fasst Erinnerungspraktiken als divers: Erinnerungen würden in sozialen Interaktionen verschiedener Individuen und Kollektive stetig (re-)konstruiert und (re-)produziert. Damit sei Erinnern ein dynamischer Prozess, welcher Vergangenheit und Geschichte(n) aus der Perspektive der Gegenwart konstruiert (vgl. Beck 2022, S. 162, Einzelbeitrag II; vgl. ebenso Kapitel 2).

> "This is why there are various constructed and negotiated pasts, and why there are different cultures of memory which can overlap but also contradict each other in their approaches to the past(s)." (Beck 2022, S. 162f., Einzelbeitrag III)

Ausgehend von einer Migrationsgesellschaft und von Prozessen der Globalisierung und Transnationalisierung von Erinnerung beschreibt der Beitrag, in welchem Verhältnis transnationale und national(staatlich)e Erinnerungspraktiken stehen: Zum einen werden transnationale Erinnerungen in eine national(staatlich)e Erinnerungslandschaft aufgenommen, zum anderen werden nationale, regionale und lokale Erinnerungen durch den Prozess der Globalisierung von Erinnerungspraktiken verändert (vgl. ebd., S. 163). Diese Transformationen von Erinnerungen bringen neue erinnerungskulturelle Ausdruckformen hervor (vgl. ebd.).

Die Globalisierung und Transnationalisierung von Erinnerung findet – ebenso in Kapitel 2 beschrieben – im Besonderen in Bildungseinrichtungen und Bildungskontexten statt. Auch dort wird die Frage verhandelt: „Wessen Erinnerung zählt? Woran sich erinnern? Wie sich erinnern? Und warum?" (Terkessidis 2019, S. 175; vgl. weiter Beck 2022, S. 161, Einzelbeitrag III) Der Einzelbeitrag III folgt den Ausführungen Terkessidis (2019), der für eine Öffnung und Erweiterung eines Raums der Erinnerung plädiert:

> „In [his] conception, the diversity of people and society results in different spaces of remembrance, which arise, develop, also merge, and yet do not always coexist harmoniously." (Beck 2022, S. 160, Einzelbeitrag III)

Im Gegenteil: Durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse wird der Raum der Erinnerung noch konfliktiver und widersprüchlicher (vgl. Terkessidis 2019, S. 176), denn die Aushandlungen von Vergangenheit(en) sind eng verknüpft mit Fragen nach Selbstpositionierungen und Identitäten. Erinnerungs- und Bildungsarbeit ist demnach – so argumentiert der Einzelbeitrag III – mit der Frage verbunden, "who do 'we' want to be, which image of 'ourselves' is reflected in what and how we remember, and in what way 'our' identity is affected by different narratives about 'the' past" (Beck 2022, S. 166, Einzelbeitrag III). Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann – so der Einzelbeitrag III – in Bildungskontexten stattfinden. Erwachsenen Lernenden wird dabei mehr als nur historisches Wissen vermittelt, sondern bei einem „*learning beyond the obvious*" finden vielfältige Reflexionen über das Selbst und die Welt statt.

In diesem Sinne können Bildungsprozesse – so argumentiert der Beitrag – über die Zielsetzung der Demokratiestärkung hinaus (vgl. weiter Kapitel 3) transformativ wirken: Der Einzelbeitrag III geht demnach von einem transformativen Potenzial historisch-politischer Bildung zum Thema Holocaust aus, ebenso wie zu anderen Gewaltereignissen, die Teil einer Erinnerungslandschaft in einer pluralen Gesellschaft sind:

> "The learners can develop into critical thinkers who are capable of becoming more liberated, autonomous, socially responsible, and critically reflective (Mezirow, 2000); they can change the way they experience the world and how they see themselves in relation to others and the world (Hoggan, 2016[b], pp. 77–78); they can prevent injustices and atrocities from happening again. Such learning processes can also result in a transformation of how one sees 'the' past and perceives a globalized world generally and a migration society in particular." (Beck 2022, S. 167f., Einzelbeitrag III)

Über die Ausführungen zu historisch-politischer Bildung in Kapitel 3 hinaus nutzt der Einzelbeitrag III die theoretische Linse der Transformative Learning Theory, um zu verdeutlichen, dass Bildungsprozesse tiefgreifende, umfassende und nachhaltige Veränderungen im Denken und Handeln von Lernenden anstoßen können (vgl. Hoggan 2016a, S. 71). Transformatives Lernen – so Hoggan (ebd.) – "refers to processes that result in significant and irreversible changes in the way a person experiences, conceptualizes, and interacts with the world" (ebd.). Bildungsprozesse, die ein transformatives Potenzial entfalten, ermöglichen demgemäß u. a. ein Hinterfragen gegebener Annahmen und Wissensbestände, ebenfalls wie die Ausbildung neuer, umfassender und inklusiver Sichtweisen auf ein Selbst, die Gesellschaft und Welt (vgl. ebd., S. 65f.) sowie ein daraus resultierendes Handeln, das auf die Stärkung demokratischer und den Wandel sozialer Verhältnisse zielt (vgl. ebd., S. 68). Holocaust Education kann folglich – so der Einzelbeitrag III – als eine Bildungspraxis gefasst werden, welche transformative Bildungsprozesse anzustoßen versucht.

Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für ein mehrperspektivisches Erinnern, mit dem Ziel der Stärkung kritischer und reflektierter erwachsener Bildungsteilnehmer:innen, welche zur Gestaltung einer pluralen, offenen und gerechten Gesellschaft beitragen (vgl. Beck 2022, S. 170, Einzelbeitrag III).

Der Entwurf einer Holocaust Education and Beyond: Skizzierung einer ideellen Vorstellung

An das abschließende Plädoyer des Einzelbeitrags III lassen sich die Reflexionen in der vorliegenden Synthese der theoretischen Stränge anschließen: Will die pädagogische Erinnerungspraxis den genannten Ideen Rothbergs (2021) und anderer Befürworter:innen mehrperspektivischen Erinnerns Rechnung tragen, so muss sie sich einer herausfordernden Aufgabe stellen: Sie

muss in der Thematisierung verschiedener Leiderfahrungen und Gewaltereignisse zwischen der Verhinderung unzulässiger Parallelisierungen, Gleichsetzungen und Relativierungen historischer Ereignisse einerseits und der Öffnung eines – demokratischen und solidarischen – Erinnerungsraums andererseits navigieren, welcher verschiedene individuelle und kollektive Erfahrungen und Erzählungen anerkennt, sichtbar und hörbar macht. Dieser Balanceakt zwischen Wertschätzung und Gleichsetzung ist und bleibt ein herausfordernder[114].

Aus dem bisher Dargelegten und Diskutierten lässt sich – unter Einbezug der Ausführungen in Kapitel 2, 3 und 4 – eine ideelle Vorstellung einer Holocaust Education entwickeln, welche als eine *Holocaust Education and Beyond* beschrieben werden kann. Eine solche ideelle Vorstellung liefert kein konkretes pädagogisches Konzept einer Holocaust Education, sondern formuliert Leitgedanken auf Basis einer Idee. Fragen, welche sich mit Blick auf eine professionell-pädagogische Umsetzung in der Bildungspraxis stellen, bspw. die Herausforderung des Vergleichs unterschiedlicher Gewaltereignisse, müssen in die Praxis getragen und dort weiterverhandelt werden.

Die ideelle Vorstellung einer Holocaust Education and Beyond kann in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen als eine Bildungspraxis gedacht werden, welche den Holocaust und Nationalsozialismus als historisches Ereignis zum Gegenstand macht und zum Ausgangspunkt nimmt. Sie kann mit Blick auf Zimmerer (2023, S. 20) einer Verengung des Gedenkens entgegenwirken und gleichzeitig – Terkessidis (2019) Ausführungen folgend – einen Raum der Erinnerung (ebd., S. 176) erweitern für die Erzählungen und Geschichte(n) derjenigen, die Teil der Migrationsgesellschaft sind. Sie kann damit zu einer Anerkennung und Wertschätzung marginalisierter Erinnerungen und folglich zu einer (Erinnerungs-)Teilhabe aller beitragen. Eine Holocaust Education and Beyond kann demokratische Gesellschaftsverhältnisse in Deutschland und über dieses hinaus fördern, indem sie der Pluralität von Erinnerung(en), Geschichte(n) und Vergangenheit(en) Rechnung trägt. Die Tatsache einer globalisierten Welt anerkennend, kann eine Holocaust Education and Beyond davon ausgehen, dass mit den Menschen, die *nach* Deutschland migrieren, Narrative und Geschichten kommen, ebenso wie mit Menschen, die

[114] An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass das Bildungssystem nur eine öffentliche Sphäre ist, innerhalb derer Vergangenheit und Erinnerung verhandelt werden. Ebenso sind andere Sphären wie Wissenschaft, Medien und Politik mit dem „Problem" einer vermachteten Erinnerungspraxis konfrontiert: Rothberg benennt Macht als Problem und „damit verbunden die Notwendigkeit einer »politischen Ökonomie der Erinnerung«" (Rothberg 2021, S. 21). Er verweist darauf, dass „hegemoniale Erinnerungen im Interesse von Staat und Kapital produziert und verbreitet werden" (ebd.), dass Erinnerung aber auch eine relative Autonomie besitzt. Die verstärkte Beschäftigung mit der „Machtfrage" kann Rothberg zufolge dazu führen, dass „das Feld der Erinnerung […] auch nicht-dominanten Erinnerungen einen gewissen Handlungsspielraum bietet" (ebd.).

von Deutschland in andere Länder und Regionen migrieren, wiederum Erzählungen und Geschichten in Bewegung sind. Dadurch werden sowohl mehrperspektivische Erinnerungen als auch Praktiken eines mehrperspektivischen Erinnerns über nationalstaatliche Grenzen hinweggetragen. So können wiederum Erinnerungspraktiken in anderen Regionen und Ländern beeinflusst und verändert werden, welche zu einer Auflösung nationalstaatlich gefasster Zugehörigkeitslogiken (ausschließlich) aufgrund ‚einer' gemeinsamen Erinnerung beitragen können. Mehrperspektivische Erinnerungen, welche durch Menschen über geografische, politische und soziale Grenzen hinweg getragen werden, ermöglichen dann wiederum (Neu-)Konstruktionen von ‚Wir-Gruppen', die über diese Grenzziehungen hinausreichen. Mehrperspektivisches Erinnern, das als Praxis über nationalstaatliche Grenzen hinwegreicht, kann dann einen Beitrag zur Förderung globalisierter und gleichzeitig offener und toleranter Gesellschaften und Gemeinschaften leisten, aufgrund der Erfahrung gemeinsamer und geteilter Geschichte(n). So kann eine Holocaust Education auch *beyond* wirken.

Gleichzeitig bleibt eine Holocaust Education and Beyond mit erinnerungskulturellen und erinnerungspolitischen Herausforderungen in pluralen Gesellschaften konfrontiert: So ist und bleibt die Frage danach viel diskutiert, wie der oben beschriebene Balanceakt zwischen der Öffnung und Bewahrung erinnerungskultureller Praktiken sowie zwischen der Integration und Emanzipation unterschiedlicher Erinnerungen in der pädagogischen Praxis in einer pluralen Gesellschaft gestaltet sein kann.
Damit verbunden sind und ergeben sich folgende (herausfordernde) Fragen einer diversitätssensiblen Bildungs- und Erinnerungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus, die einer pluralen Gesellschaft gemäß sein will: Welche Lehren können und sollen aus der Vergangenheit gezogen werden im Sinne eines „Nie Wieder!"? Welche Vergangenheit(en), welche Geschichte(n) gilt es zu erinnern und zu erzählen? Welchen Opfern gilt es zu gedenken, um die ‚richtigen' Lehren aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen? Welche Erzählung kann als *so* universell gelten, die es zu erzählen gilt? Die es von allen Menschen zu kennen gilt, weil daraus eben universelle Lehren gezogen werden können?
Diese Fragen sind ebenso Gegenstand kontroverser Aushandlungen wie die folgenden: Welcher geografische Raum wird in der Erinnerung betrachtet und einbezogen? Welche „Ethnisierung der Erinnerung" (Ballis 2020, S. 228) wird damit vorgenommen? Welche Personen, welche Kollektive, welche Nationen kommen in den Blick? Welche (dadurch zunehmend komplexer werdenden) Geschichten von Opfern, Täter:innen, Mitläufer:innen, Zuschauer:innen, Kollaborateur:innen, Profiteur:innen werden tradiert? Welcher zeitliche Raum wird in ein kollektives-

kulturelles Erinnern einbezogen? Wo wird die Grenze eines *noch* für die Gegenwart wichtigen historischen Ereignisses gezogen? In welchem zeitlichen Rahmen ist ein Zeichnen von Kontinuitätslinien noch angemessen? Wo lassen sich Verbindungslinien aufzeigen, wo nicht (mehr)? In welcher Form lassen sich Kontinuitäten noch nachweisen: in persönlicher Hinsicht, in personeller Hinsicht, in ideologischer Hinsicht? Wie umfassend dürfen Vergleiche und Analogien ausfallen, sodass Relativierungen und Bagatellisierungen vermieden werden können? Sodass Opfergeschichten und deren Spezifitäten nicht bloße ‚Kennzahlen' des Vergleichs werden? Was bedeuten umfassende Vergleiche für eben diese Besonderheiten der Opferschaft verschiedener Kollektive? Wie viel Aufmerksamkeit kommt den einzelnen Ereignissen zu und welche Besonderheiten fallen in den Erzählungen weg, sodass Geschichte im vergleichenden und relationalen Erinnern historisch inkorrekt werden kann?

Mit all den oben genannten Fragen verbunden ist die zentrale Forschungsfrage: Wie geht die Erwachsenenbildung mit diesen Herausforderungen in ihrer pädagogischen Praxis um? Welche Rolle spielt die Erwachsenenbildung in der Verhandlung dieser Fragen? Welchen Auftrag formuliert sie für sich selbst? Kann die Erwachsenenbildung eine Holocaust Education and Beyond sein?

Einen Beitrag zur Beantwortung liefern die Einzelstudien IV und V (vgl. Kapitel 7 und 8).

6

„Dieser Ansatz entlässt Erwachsene potentiell aus ihrer Verantwortung für gegenwärtige Diskriminierung, Hassideologien und Verbrechen gegen die Menschlichkeit.“[115]

Oder: Forschungsüberblick und methodisches Vorgehen

Forschungsstand und Forschungsdesiderat in der Erwachsenenbildung

Die nun in diesem Kapitel folgende selektive Sichtung des breiten und kaum zu überblickenden Forschungsstandes zur Vermittlung des Holocaust und Nationalsozialismus und Holocaust Education[116] dient dem Ziel, diejenigen bereits vorliegenden Forschungen vorzustellen, die relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen der kumulativen Gesamtforschung sind. Es werden diejenigen Forschungen aufgegriffen, welche einschlägig, anschlussfähig und richtungsweisend für die vorliegende Gesamtstudie sind. Sonach ist es nicht Ziel des folgenden Kapitels, einen umfassenden Überblick über einen Forschungsstand zu geben. Ein Überblick über aktuelle und frühere Debatten und Kontroversen rund um Erinnerung in pluralen Gesellschaften findet sich in den Arbeiten von bspw. Zimmerer (2023), Lindner (2022), Sznaider (2022), Mendel/Cheema/Arnold (2022) sowie Wegner (2020).

Wie bereits skizziert, lässt sich für das Feld der Holocaust Education für Erwachsene eine Unterberücksichtigung in der Forschung und pädagogischen Thematisierung attestieren. Eine fehlende systematische Erforschung der Bildungsangebote für Erwachsene halten bspw. Matthes und Meilhammer (2015, S. 11) fest. Auch wurden bei einer wissenschaftlichen Tagung zum Thema „Holocaust Education“ im Jahr 2022 vornehmlich schulische Aspekte der Vermittlung

[115] Kübler 2012, S. 213

[116] Die ebenso breit und interdisziplinär erforschten Felder der Gedächtnis- und Erinnerungsforschung sowie der Forschung zu Nationalsozialismus und Holocaust *ohne* pädagogische Bezüge werden an dieser Stelle vernachlässigt. Vgl. einen kurzen Überblick dazu in Erll (2017a, S. 40f.).

in den Blick genommen[117]. Es lässt sich eine Engführung von Holocaust Education auf Schule und Unterricht ausmachen: Die „Tagung hatte das Ziel, aktuelle Aspekte und Entwicklungen auf dem Gebiet der Holocaust Education für Lehrkräfte sichtbar zu machen. Leitend war die Frage, wie Holocaust Education heute zu verstehen ist und im Unterricht was und wie in diesem Zusammenhang über den Holocaust unterrichtet werden soll bzw. kann." (Prager 2023) Was sich für die Forschung und wissenschaftliche Thematisierung konstatieren lässt, gilt ebenso für die pädagogische Praxis: Sommer (1999) macht bereits 15 Jahre zuvor mit Blick auf Gedenkstättenarbeit deutlich, dass sich die Mehrzahl der Gedenkstätten in ihrer pädagogischen Arbeit an Jugendliche in der Rolle von Schüler:innen wenden und „[w]eitaus seltener […] hingegen Erwachsene als Zielgruppe einschlägiger Bildungsangebote angesprochen [werden] […]." (ebd., S. 85). Auch Kübler (2012) kritisiert in dieser Hinsicht, dass

> „[a]lle pädagogischen Bemühungen […] reflektiertes Lernen in den Mittelpunkt [stellen], wobei die fast ausnahmslose Fokussierung auf die Schule zwar nachvollziehbar ist, da Heranwachsende nirgendwo sonst leichter zu erreichen sind. Jedoch entlässt dieser Ansatz Erwachsene potentiell aus ihrer Verantwortung für gegenwärtige Diskriminierung, Hassideologien und Verbrechen gegen die Menschlichkeit." (ebd., S. 213)

Damit rückt sie die Erwachsenenbildung in den Fokus der Verantwortungsübernahme, gleichsam durch ihr andragogisches Angebot dazu beizutragen, Erwachsene zu befähigen, antidemokratischen Strömungen entgegenzutreten. Ähnlich wird dies im Policy Guide der UNESCO (2017) zum Thema *„Education about the Holocaust and preventing genocide"* formuliert und gefordert: Bildungsangebote für Erwachsene sollen im Rahmen beruflicher Professionalisierung angeboten werden, um die eigene Verantwortlichkeit für Entscheidungen in Hinblick auf soziale Exklusion bis hin zu Gewaltverbrechen anzunehmen und zu reflektieren (ebd., S. 67). Ebenso macht Eckmann (2010) Erwachsene als vielversprechende Adressat:innengruppe für eine Holocaust Education als Menschenrechtsbildung aus:

> "[Holocaust education] as [human rights education] is particularly promising when it is used to address adult target groups, such as policemen, social workers, and medical staff, in their professional training or in service training. It is also important not to limit it to formal or school education, but to address informal education as well, including municipal or community initiatives, community work, and neighbourhood initiatives." (ebd., S. 15)

An Betonungen der Bedeutung der Holocaust Education auch für Erwachsene mangelt es nicht. Der Blick in die Forschungslandschaft zu Holocaust Education jedoch zeigt ein anderes Bild: Sie ist umfassend, dynamisch und kaum zu überblicken. Allerdings mangelt es an einer explizit

[117] Vgl. https://fdzgeschichte.univie.ac.at/news-events/einzelansicht/news/tagung-holocaust-education/, Universität Wien.

und systematischen andragogischen Perspektive. Stevick und Gross (2014), die einen Versuch einer systematischen Erarbeitung des Forschungsstandes zur Holocaust Education gewagt haben, machen auf die Herausforderung einer Meta-Analyse von Studien dazu aufmerksam und verdeutlichen, dass eine solche leichter umzusetzen wäre,

> "when there is a consensus around constructs, methods, populations, and so forth. In Holocaust education, for which a common theoretical basis has yet to emerge, the whole may not yet be more than the sum of its parts, but the parts are nevertheless rich indeed." (Stevick/Gross 2014, S. 64)

Zusammengefasst lassen sich in diesem reichen Forschungsfeld (vgl. ebd.) zentrale Themen und Befunde benennen: Historisches Lehren und Lernen über den Holocaust bzw. Holocaust Education wird vornehmlich im Kontext von Geschichtsdidaktik und Lehrer:innenausbildung (vgl. z.B. Barricelli/Lücke 2012b; Pandel 2013), von schulischer und außerschulischer Bildung (vgl. z.B. Bernstein/Müller/Diddens 2023; Brüning 2018; Kühberger/Neureiter 2017; Meyer-Hamme 2009; Zülsdorf-Kersting 2007) sowie Gedenkstättenpädagogik (vgl. z.B. Werker 2016; Thimm et al. 2010) erforscht. Vor dem Hintergrund dynamischer globaler, gesellschaftlicher und sozialer Entwicklungen legen Forschungen in den vergangenen Jahren ihren Fokus auf die Bildungsarbeit mit heterogenen Lernenden bzw. die Bildungsarbeit mit nationaler, kultureller und religiöser Vielfalt. Die Vielfalt von Lernenden wird dabei meist als für die Geschichtsvermittlung didaktisch herausfordernd beschrieben (vgl. z.B. Peller 2020; Wetzel 2019). Die Studien fragen in der Folge nach neuen pädagogischen Konzepten für die – so die Ausgangspunkte der Untersuchungen – oftmals herausfordernde Thematisierung des Holocaust mit Schüler:innen mit Migrationshintergrund, aus Einwandererfamilien oder in der Migrationsgesellschaft. Versuche, zum einen Holocaust Education aus einer Dichotomie von ‚unserer' und ‚eurer' Geschichte herauszulösen, zum anderen verschiedene (familiäre) Geschichtsbezüge eben nicht als Problem und als ablehnende Haltung Jugendlicher gegenüber der ‚national-ethnisch-deutschen' Geschichte zu thematisieren, liefern Sternfeld (2013) und Fava (2015). Beide Studien sind ebenso im Setting schulischer Bildung angesiedelt, problematisieren jedoch die genannten angenommenen Logiken zwischen Migration und Geschichtsbezug. Diese beiden Studien sowie weitere Forschungen sind zentral und können stellvertretend für das interdisziplinäre Forschungsfeld der Holocaust Education im Kontext von Migration, Globalisierung, Vielfalt stehen. Überdies gibt es Forschungen, die (1) eher Antisemitismus im schulischen und außerschulischen Kontext thematisieren als Holocaust Education, (2) die Bildungsangebote eher als

Forschungszugang bzw. -anlass denn als Gegenstand nutzen oder (3) Verbindungslinien zwischen Nationalsozialismus und Kolonialismus in den Blick nehmen. Was jedoch fehlt sind – wie bereits ausgeführt – Studien, die Holocaust Education für Erwachsene in der pluralen Gesellschaft fokussieren. Einige der nun genannten Forschungen werden im Folgenden näher vorgestellt.

Es gibt eine Vielzahl empirischer Forschungen, die sich mit dem Umgang mit Pluralität in historisch-politischer Bildung beschäftigen, allerdings nicht die spezifische Adressat:innengruppe der Erwachsenen bzw. die expliziten Angebote der Erwachsenenbildung berücksichtigen. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Studie von Theile (2009) zu „Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung“ dar. Ausgehend von gesellschaftlichen Herausforderungen wie Antisemitismus, Fremdenhass und Intoleranz, stellt sie die Frage, wie sich erinnerungskulturelle pädagogische Praxis in der Erwachsenenbildung an verschiedenen Lernorten gestaltet. Ihre These lautet, dass eine adäquate Erwachsenenbildung berücksichtigen müsse, dass aufgrund von Globalisierungsprozessen das Beziehungsgefüge in der multikulturellen Gesellschaft komplexer geworden sei (Theile 2009, S. 234). Mittels qualitativer Interviews mit Mitarbeiter:innen von Gedenkstätten und Erwachsenenbildungseinrichtungen fragt sie unter anderem nach Formen des Erinnerns und der Funktion der Erinnerungsarbeit für Erwachsenenbildungsprozesse (vgl. ebd., S. 290). Sie hält verschiedene Formen des Erinnerns je nach Lernort fest (wie z.B. Dauer- und Sonderausstellungen, Führungen, Vorträge und Seminare) und weist auf die Eingrenzung der Form der Erinnerung im Umgang mit Antisemitismus auf ‚Gedenkrituale‘ sowie deren Trennung von historischer Wissensvermittlung hin (vgl. ebd., S 350). Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass die Vermittlungsangebote noch stärker auf eine erwachsene Adressat:innengruppe hin ausgerichtet werden müssten (vgl. ebd., S. 349). Darüber hinaus schlägt sie eine Orientierung an einer Menschenrechtsbildung vor, um antisemitischen Vorurteilen in der multikulturellen Gesellschaft zu begegnen.

Jüngst sind zudem Ergebnisse einer Studie von Selo (2023) im Rahmen ihres Masterstudienprogramms veröffentlicht worden. Sie beschäftigt sich in ihrer qualitativen Forschung mit der Vermittlung des Holocaust explizit für muslimische junge Frauen im Kontext der Migrationsgesellschaft. Die Studie lässt sich demnach im Feld der Erwachsenenbildung verorten. Selo untersucht, welche Arbeitsformen im Programm „Manara-Leuchtturm“ zum Einsatz kommen, um Geschichte und Erinnerung in der Migrationsgesellschaft zu vermitteln (ebd., S. 11). Des Weiteren fragt sie danach, welche Wirkungen die gewählten Arbeitsformen auf die Teilnehmenden des Programms haben. Selo kommt in ihrer Studie zum einen zum Schluss, dass die

Zugänge der Teilnehmenden, Lehrenden und Planenden zur Erinnerung an den Holocaust vielfältig sind; zum anderen hält sie fest, dass die Auseinandersetzung mit dem Holocaust das Zugehörigkeitsgefühl der Interviewten zur deutschen Gesellschaft gestärkt habe. Als ein wichtiger und erster Schritt im Zugang zum Thema konnte die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie identifiziert werden. Selo konstatiert: „Historisch-politisches Lernen kann auch das historische Narrativ des eigenen Herkunftslandes thematisieren und so festgefahrene individuelle und gesellschaftliche Vorurteilsbilder zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen. Dabei ist es wichtig, multiperspektivische Zugänge zu ermöglichen sowie die Offenheit der Lehrenden und das Bewusstsein der Teilnehmenden dafür zu stärken, dass Geschichte immer in einem gesellschaftlichen Kontext steht und dementsprechend einzuordnen ist." (ebd., S. 54) Schließlich hält sie fest, dass Bildungsarbeit über den Holocaust als „Schablone" (ebd.) für die Thematisierung aktueller Herausforderungen wie Flucht und Genozid fungieren kann.

Eine früh nach der politischen Anerkennung der Tatsache, Deutschland sei ein Einwanderungsland, publizierte Studie von Georgi (2003) fragt nach den Möglichkeiten, Menschen mit anderen Traditionszusammenhängen in eine deutsche Erinnerungsgemeinschaft integrieren zu können. Georgi geht davon aus, dass die Vergangenheitsbewältigung (vgl. Frei 2003), die normativ aufgeladen ist und einheitsstiftend wirkt, als Angelegenheit einer deutschen Schicksals-, Verantwortungs- oder Haftungsgemeinschaft begriffen wird. Diese Gemeinschaft wird durch Abstammung begründet. Eine solche Auffassung liefe Gefahr, ein ethnisch-völkisches Selbstverständnis zu verstärken. Mit Blick auf eine deutsche Einwanderungsgesellschaft stellt sie die Frage, ob und inwiefern das Festhalten an einem solchen Selbstverständnis nicht zur Exklusion von Menschen nicht-deutscher Herkunft führt. Dabei beschäftigt sie sich mit der Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust für die Herausbildung historischer Identität von jugendlichen Migrant:innen in Deutschland. Mittels offener, biografisch orientierter Interviews entwickelt Georgi verschiedene Typen biografischer Strategien (Selbstpositionierungen) im Umgang mit der NS-Vergangenheit. Bei den befragten Jugendlichen ließen sich Strategien der Aneignung, Annahme oder Abgrenzung von der Geschichte des Nationalsozialismus identifizieren. Darüber wird eine Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft verhandelt, behauptet, in Frage gestellt oder zurückgewiesen. Insgesamt arbeitet Georgi vier Typen mit verschiedenen (thematischen) Foki bzw. Bezügen heraus: Typ I nimmt die Perspektive der „Opfer der NS-Verfolgung" ein und stellt Bezüge zu eigenen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen her. Typ II fokussiert auf „Zuschauer, Mitläufer und Täter im Nationalsozialismus" und nimmt eine eher verteidigende Perspektive gegenüber der deutschen Mehrheitsbevölkerung

ein. Es zeigen sich Verstrickungen in hegemoniale Vergangenheitsdiskurse der Nachkriegsgesellschaft. Für Typ III steht die „‚eigene' ethnische Gemeinschaft" so stark im Fokus, sodass Perspektivübernahmen z.B. im Sinne einer Beschäftigung mit Täter:innen nicht von Interesse sind. Typ IV formuliert in der Aneignung des Holocaust universalistische Fragen an die „Menschheit" und fragt nach aktuellen Herausforderungen wie Extremismus und Rassismus. Georgi zeigt, dass die Jugendlichen Vergangenheit(en) nicht nur reproduzieren, sondern sich diese eigensinnig und entlang biografischer Relevanzsetzungen aneignen und vergegenwärtigen. Dabei wird deutlich, dass die Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit als ein „Eintrittsbillet" (ebd., S. 302) in eine ‚deutsche' Gemeinschaft fungieren kann. Georgi stellt abschließend fest, dass nationale und ethnische Bezugsrahmen der Erinnerung an Bindekraft verlieren, während sie in einem universalistischen Zugang zur NS-Geschichte die Zukunft der Holocaust Education ausmacht.

Kühner, Langer und Sigel legen im Jahr 2008 eine Studie vor, die subjektive Erfahrungen von Schüler:innen und Lehrer:innen mit dem Unterricht über Holocaust und Nationalsozialismus analysiert. Die Studie untersucht Bedingungen und Möglichkeiten des schulischen Geschichtsunterrichts zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust aus einer sozialpsychologischen Perspektive. Es stellen sich „Fragen nach Entwicklungen im öffentlichen Diskurs, nach den Gründen und Mechanismen von Veränderungen der Repräsentation der Ereignisse und nach dem Einfluss von Medien wie Film oder Literatur sowie nach der Funktion von Gedenkstätten in der Vermittlung des Themas." (ebd. 2008, S. 76) Sie fragen, inwiefern die Unterrichtssituation von den genannten Aspekten beeinflusst wird. Sie kamen in der Interviewstudie zu dem Ergebnis, dass Schüler:innen interessierter an den Themen Holocaust und Nationalsozialismus sind, als es ihnen die Lehrkräfte zuschreiben oder ein allgemeines Sprechen über sie glauben machen will. Neben anderen Ergebnissen machen die Autor:innen mit Blick auf die Heterogenität der Schüler:innen deutlich, dass es auf Seiten der Lehrkräfte als herausfordernd und schwierig erachtet wird, unterschiedliche kulturelle Perspektiven in den schulischen Diskurs zu integrieren, was zu starken emotionalen Widerständen führen kann. Es werden stereotype und diskriminierende Ansichten ‚deutscher' Lehrkräfte gegenüber migrantischen Schüler:innen sowie (projektive) Prozesse der Konstruktion eines ‚Wir' und ‚die fremden Anderen' identifiziert. Kühner fasst an anderer Stelle die Studienergebnisse zusammen: „Manche Lehrer erweckten den Eindruck, dass sie als bemühte Deutsche, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, darüber nachdachten, wie sie den »Anderen« den Holocaust als »unsere« Geschichte vermitteln können. Doch als eigenständige Akteur:innen tauchten diese »Anderen«, nämlich die Jugendlichen mit Migrationserfahrung, im Erinnerungsdiskurs kaum auf." (Zickgraf 2014)

Mit ihrer Studie „Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft“ hat Sternfeld (2013) – nach Georgi (2003) – eine der zentralen Studien an der Schnittstelle von Holocaust Education und Migrationsgesellschaft geliefert. Sie fragt nach einer zeitgemäßen Bildungsarbeit in Zeiten von Postnazismus und Migrationsgesellschaft und schlägt vor, die Wissensproduktion im Kontext der schulischen Geschichtsvermittlung neu auszurichten. Sie orientiert sich an einer kritischen Migrationsforschung, rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie machtkritischen und postkolonialen Perspektiven. Dabei nutzt und entwickelt sie das Konzept einer Kontaktzone weiter, einem geteilten Raum, in dem die Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit von Erinnerung sowie ihrer Konflikte anerkannt werden und wo Erinnerungen „errungen“ werden: „als Anerkennung, dass Erinnerung ein Ergebnis von Kämpfen ist, dass sie brüchig und umstritten ist und ständig neu und immer wieder in der Gegenwart im Hinblick auf die Zukunft formuliert wird“ (Sternfeld 2016, S. 93). Sie macht dabei auf Ungleichheiten und Machtverhältnisse in der Geschichtsvermittlung aufmerksam und konstatiert, dass diese nicht imstande war, mit der Heterogenität der Adressat:innen (Schüler:innen) adäquat umzugehen, und Migration in problematischer, kulturalisierender und zuschreibender Weise adressiert wurde. Mit dem Vorschlag, Geschichtsvermittlung als agonistische Kontaktzone zu begreifen, hat Sternfeld einen Versuch geliefert, mit dem Dilemma der Exklusion marginalisierter Sprecher:innenpositionen umzugehen.

Fava (2015) zeichnet in ihrer Untersuchung zur „Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft“ den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs darüber nach, „wie die Einwanderungsgesellschaft in Deutschland und das Lernen über oder aus dem Holocaust beziehungsweise Nationalsozialismus zueinander in Beziehung zu setzen seien“ (ebd., S. 9). In ihrer rassismuskritischen Diskursanalyse (schulischer und außerschulischer didaktischer Materialien und Schriften) untersucht sie die These, dass Einwanderung eine Erziehung nach Auschwitz herausfordernder mache und geht der Frage nach, wie sich im pädagogischen Handeln in der Bildungsarbeit ‚Othering‘-Prozesse zeigen mit dem Ziel einer Selbstvergewisserung des Eigenen. Dabei verbindet sie verschiedene Diskurse, die meist nicht miteinander verbunden werden, so z.B. denjenigen um eine Erziehung nach Auschwitz und einen rassismuskritischen bzw. postkolonialen Diskurs. Dabei hat sie zentrale Themen und Argumentationsmuster der Diskurse herausgearbeitet. Unter anderem untersucht sie das „spezifische semantische Feld“ (ebd., S. 20), das im pädagogischen Sprechen über Migrant:innen hervorgebracht wurde. Sie identifiziert national-kulturelle Herkunftsthematisierungen, die zu einer Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ führen, und verdeutlicht, dass in der Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust

in der Bildungsarbeit meist eine dominanzgesellschaftlich, mehrheitsdeutsche Perspektive eingenommen würde. Sie konkludiert, dass Bildungsarbeit selbst Bestandteil von Exklusionsmechanismen sei, da Diskursakteur:innen davon ausgingen, dass es „quasi in der Natur der Sache und den Menschen [liegt], Schüler_innen gerade dann nach Abstammung zu differenzieren, wenn diese sich damit befassen, wie die Nationalsozialist_innen Deutsche und Andere auf Grundlage von Abstammungskriterien erschufen“ (ebd., S. 364).

Kühberger und Neureiter widmen sich in ihrer Studie aus dem Jahr 2017 dem Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur an Salzburger Schulen. Sie verorten ihre Studie innerhalb eines Prozesses gesellschaftlicher und geschichtspolitischer Veränderungen in Österreich, welche zur Folge hatte, dass „die […] uneingeschränkt geltende Opferthese nicht mehr als »Staatsdoktrin« angesehen wurde“, sondern eine „sowohl Opfer als auch Täter“-These eingeführt wurde (ebd., S. 11). In der Konsequenz gab es erinnerungspolitische Auseinandersetzungen, Schuldfragen und Identitätsprobleme (vgl. ebd., S. 12). So fragen die beiden in ihrer Studie, inwieweit die lokale öffentliche Erinnerungskultur im Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust auch einen Platz im schulischen-historischen Lernen an Salzburger Schulen einnimmt. Methodisch wurde eine schriftliche Befragung von Schüler:innen und Lehrpersonen der 8. Schulstufe durchgeführt, um quantifizierbare Erkenntnisse zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit generieren zu können. Für die vorliegende Gesamtforschung sind folgende Befunde von Kühberger und Neureiter wesentlich: Die befragten Schüler:innen können neben Jüdinnen und Juden auch andere Opfergruppen des Nationalsozialismus benennen, jedoch nur stark nachrangig. So können 94,3% der befragten Schüler:innen Jüdinnen und Juden als Opfergruppe benennen, jedoch nur 50,5% Sinti:zze- und Rom:nja-Communities (vgl. ebd., S. 110). Die Daten verdeutlichen, dass „die Differenzkategorie Migrationshintergrund […] in Summe an nur wenigen Stellen signifikante Momente“ (ebd.) zeigt, so z.B. bei der Selbsteinschätzung der Schüler:innen mit Blick auf ihr vorhandenes Wissen, das sie von Eltern bzw. Großeltern erhalten. Hier schätzen Schüler:innen ohne Migrationshintergrund ihr Wissen signifikant besser ein. Des Weiteren zeigen die Daten, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund der Aussage, der Nationalsozialismus und der Holocaust haben keine Bedeutung für sie, signifikant häufiger zustimmen. Kühberger und Neureiter kommen zu dem Schluss, dass vor dem Hintergrund verschiedener historischer Erzählungen von Migrant:innen, die zu einem Teil der österreichischen Geschichtskultur „mutieren“ (ebd., S. 112), diese historischen Erzählungen und die darin liegenden Bewertungen im Unterricht aufgegriffen werden müssen. Denn ein Ignorieren würde

> „nur zu einer Entfremdung im Geschichtsunterricht führen. So würden sie [die Schüler:innen, Anm. d. Verf.] zwar dann im Geschichtsunterricht vielleicht andere (insbesondere österreichische) Narrative kennen lernen, ohne jedoch den Konflikt zwischen gegensätzlichen Darstellungen oder abweichenden Interpretationen […] ausreichend verarbeiten zu können. Daher ist es notwendig – im Sinn der Beachtung von vorhandenen Geschichts- und Erinnerungskulturen –, die dort vorgebrachten Erzählungen über die Vergangenheit im Geschichtsunterricht aufzugreifen, um sie mit geeigneten Methoden und Konzepten des historischen Denkens kritisch zu befragen und um ethische bzw. politische Aushandlungsprozesse zu bieten, die – durchaus eine pessimistische Sicht – ansonsten nicht mehr oder nur in einem marginalen Umfang zur Verfügung stünden." (ebd., S. 112f.)

Eine weitere Studie im schulischen Kontext stellt die Forschung von Bernstein aus dem Jahr 2018 dar, die jedoch spezifisch Antisemitismus an Schulen thematisiert. Bernstein legitimiert den methodischen Zugriff auf die Schule, indem sie betont, „[d]ie Schule [sei] ein Mikrokosmos. Gesamtgesellschaftliche Phänomene bilden sich in der Institution Schule und im Habitus ihrer Akteurinnen und Akteure wie unter einem Brennglas ab. Das gilt auch für Antisemitismus" (Staat 2018). Bernstein hat zusammen mit einer Arbeitsgruppe zur Frage geforscht, wie Jüdinnen und Juden Antisemitismus in Schulen erfahren und wie Lehrer:innen mit Antisemitismus umgehen. Die Studie analysiert, wie sich Antisemitismus an deutschen Schulen ausdrückt und zwar aus der Perspektive jüdischer Schüler:innen, ihrer Eltern und jüdischer Lehrer:innen. Ebenso nimmt sie die professionelle Praxis und Problemwahrnehmung nichtjüdischer Lehrer:innen in den Blick. Die Befunde zeigen, Antisemitismus ist in deutschen Schulen Realität und Normalität. Jüdische Schüler:innen gehen daher nicht offen mit ihrer jüdischen Identität um, da sie zum einen von antisemitischen Übergriffen bedroht werden und zum anderen bei Gewalterfahrungen auf das Unverständnis von Seiten der Lehrkräfte stoßen. Es wird des Weiteren deutlich, dass Lehrkräfte mit antisemitischen Verschwörungstheorien in der Schülerschaft, mit der Intervention in antisemitische Aussagen oder der Thematisierung des Nahost-Konflikts überfordert sind. Antisemitismus wird nicht als ein strukturelles Problem anerkannt, sondern wird zu einem Problem erklärt, das von muslimischen Schüler:innen ausgeht. Antisemitismus betrifft im Mikrokosmos Schule nicht nur jüdische Schüler:innen, sondern auch jüdische Lehrer:innen. Auch sie berichten von Anfeindungen von Seiten der Schüler:innen und Kolleg:innen. Die Studie schließt mit verschiedenen Handlungsempfehlungen, die einerseits auf strukturelle Probleme abzielen, andererseits Akteur:innen, also Lehrkräfte, befähigen, auf jegliche Manifestation des Antisemitismus pädagogische oder disziplinarische Reaktionen zeigen zu können, „um deutlich zu vermitteln, dass Antisemitismus in keiner Form toleriert wird" (Bernstein 2018, S. 345).

Überdies legt Brüning (2018) eine Studie zur Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft vor und wählt dabei ebenfalls den schulischen Kontext als Untersuchungsfeld. Ihre Studie beschäftigt sich mit videografierten Zeugnissen von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht. Sie benennt aktuelle Herausforderungen der Holocaust Education im Unterricht (das Sterben von Zeitzeug:innen, eine zunehmend heterogene Schülerschaft, z.B. aufgrund von Migration und Flucht, und fortschreitende Digitalisierung von Zeug:innenschaft) und geht in ihrer Studie der Frage nach, wie und was Schüler:innen lernen, wenn sie mit digitalen Zeugnissen aus Online-Archiven arbeiten und konfrontiert werden. Ziel ist es zu klären, wie unterschiedlich Schüler:innen in Hinblick auf Herkünfte, Bildungshintergründe und Geschlecht etc. ihre eigen-sinnigen Narrationen in der Bearbeitung von und Auseinandersetzung mit den videografierten Zeitzeug:innen-Interviews entwickeln und gestalten. Des Weiteren interessiert die Studie, welche Um- und Neuerzählungen die Schüler:innen vornehmen. Die Studie nimmt dabei heterogene Schüler:innengruppen in den Blick und verdeutlicht neben anderen Erkenntnissen, dass das Zurverfügungstellen eines breiten Samples an digitalen Zeitzeug:innen-Interviews sinnvoll ist, um eine generationell oder ‚kulturell' bedingte Breite und Vielfalt im Zugang ermöglichen zu können. Das Thema Nationalsozialismus müsse in den persönlichen Fragehorizont der Schüler:innen gebracht und ein Orientierungsbedürfnis geweckt werden (ebd., S. 372), das die Schüler:innen – so die These – oftmals nicht von zuhause mitbringen würden. Auch Brüning verweist auf rassismuskritische Ansätze in der pädagogischen Vermittlung und Auseinandersetzung mit der Shoah, da davon auszugehen ist, dass „man sich hier gegebenenfalls mit (sekundär-)antisemitischen Präkonstruktionen auseinandersetzen muss" (ebd.). Brüning hält fest,

> „dass ein deutschnationales Narrativ in unserer hybridkulturellen Gesellschaft ausgedient hat. Es ist deutlich zu wenig anknüpfungsfähig für Identitäten und die Übernahme von Verantwortung in der Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Erinnerungskulturen. Wünschenswerter ist eine Perspektive, in der die Nation selbst als zeitgeschichtliche Kategorie historisiert und als Konstrukt dekonstruiert wird, um daran gemeinschaftsstiftende wie auch exkludierende Strukturen aufzeigen zu können." (ebd., S. 373)

Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung diskutiert auch Wetzel (2019) in ihrer theoretischen Arbeit. Auch sie nimmt antisemitische Gewalt zum Anlass, um der Annahme nachzugehen, verantwortlich seien – laut öffentlichen und medialen Debatten – Menschen muslimischen Glaubens. Sie geht von einem defizitären Bildungsangebot zu Prävention und Intervention aus und problematisiert dies anhand der Thematisierung von

Antisemitismus als ein historisches Phänomen in der historisch-politischen Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus. Aktuelle Formen von Antisemitismus, wie sie sich in rechtsextremistischen Übergriffen zeigen, geraten oftmals aus dem Blickfeld und sind nicht Teil von Unterricht. Wetzel fasst pointiert Erkenntnisse und Impulse aus Forschung und Praxis zusammen. Sie benennt aktuelle Herausforderungen und Problemlagen, wie bspw. die Gefahr, dass die Holocaust Education Gefahr liefe, zu einer Unterrichtseinheit zu werden, welche Defizite gesellschaftlicher Entwicklungen kompensieren solle und damit überfrachtet würde mit zu hohen Ansprüchen (vgl. ebd., S. 44). Des Weiteren verweist sie darauf, dass Antisemitismus nicht allein durch Toleranzerziehung zu bekämpfen sei, da dabei seine Spezifik aus dem Auge verloren ginge (vgl. ebd.). Schließlich nimmt sie Handlungsempfehlungen vor und verweist z.B. auf eine „Sensibilisierung staatlicher und kommunaler Bildungsträger für das Thema des aktuellen Antisemitismus“ (ebd., S. 45), auf die Förderung antisemitismuskritischer pädagogisch-präventiver Programme oder die Einrichtung von Antisemitismusbeauftragten in staatlichen Einrichtungen (vgl. ebd.). Ebenso verweist sie auf Potenziale und auch Herausforderungen im Zusammendenken und in der Berücksichtigung von Wechselwirkungen zwischen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus, besonders in der pädagogischen Zusammenarbeit mit Jugendlichen, welche migrantisch und/oder muslimisch markiert und adressiert werden (vgl. ebd., S. 39).

Das Problem, antisemitische Weltbilder und Haltungen auf als Muslim:innen markierte Menschen zu delegieren, um dann strukturelle und institutionelle Manifestationen von Antisemitismus in der breiten Bevölkerung Deutschlands unsichtbar zu machen, benennt auch jüngst Özyürek (2023) in ihrer Studie „Subtractors of Guilt“. Özyürek adressiert ein

> “challenging problem: With racialized Islam seen as »belonging« to the Middle East, and responsibility for the Holocaust viewed as the sole property of the ethnic Germans in whose name the crime was committed, how could Muslim-background immigrants claim the universalist message of Holocaust memory and become Germans so long as their racialized identity kept them from claiming it?“ (ebd., S. xi)

Sie versucht in ihrer Studie dieser Frage nachzugehen und untersucht Antworten auf verschiedene Angebote der Holocaust Education, durch welche arabische und muslimische Lernende in das deutsche Erinnerungs-, Verantwortungs- und Schuldethos integriert werden sollen, obwohl sie gleichzeitig aus einem „new German social contract“ (ebd., S. 3) ausgeschlossen werden. Dabei nutzt sie die Holocaust Education eher als Anlass, denn als Gegenstand der Untersuchung. Basis ihrer Ergebnisse sind u.a. die Analyse des öffentlichen künstlerischen und intel-

lektuellen Diskurses muslimischer Deutscher bzw. als Muslim:innen (selbst-/fremd-)positionierte Deutsche zum Thema Erinnerungskultur, teilnehmende Beobachtungen in Angeboten der Holocaust Education sowie halbstandardisierte Interviews mit pädagogischem Personal. Özyürek zeigt, dass arabische und muslimische Teilnehmer:innen als diejenigen gelten, „who need additional education and disciplining" (ebd., S. 3), da auf sie das soziale Problem des vorhandenen, aber nun als „importiert" markierten Antisemitismus verlagert werden könne: „The trends of externalizing antisemitism from Germany and subcontracting the guilt as well as the responsibility for the Holocaust have expanded" (ebd., S. 204). Des Weiteren zeigt ihre Studie, dass von Seiten deutscher (Bildungs-)Akteur:innen die emotionalen Reaktionen muslimischer Teilnehmer:innen an Holocaust Education als „wrong emotions" (ebd., S. 38; 42) klassifiziert würden. Benennen muslimische Teilnehmer:innen vor dem Hintergrund des Vergangenen Angst, eine Verfolgung von Minderheiten – also auch einer muslimischen Minderheit – könne in der Gegenwart und Zukunft erneut geschehen, reagieren nicht-muslimische oder deutsche Gegenüber bisweilen mit Wut/Ärger (vgl. ebd., S. 112ff.). Sie kommt in ihrer Studie zu dem Schluss, dass

> "[l]ooking at immigrant integration into Holocaust memory through metaphors of *Gedachtnistheater* and flipping the script work especially well, because role-plays and theater performances are central to Holocaust memory and antisemitism prevention projects designed for Muslims. […] Muslim actors who write and act out these scripts sincerely hope that they will be able to flip the script and start a new social contract both for themselves and for the nation by flawlessly performing guilt, repentance, and responsibility. They are well aware that their part in the contract is partial and conditional with rules that are harsher for them than for white Germans. Nevertheless, they are determined to keep learning and thinking through National Socialism as a way to open up a genuine space for them to better understand how racism works and provide them with the strong motivation to stand against it." (ebd., S. 208f., Hervorh. i. O.)

Neben zahlreichen qualitativen Studien in lokal begrenzten Räumen, etwa spezifische Klassen, Schulen oder Gedenkstätten, umfasst der Forschungsstand kaum Ergebnisse aus repräsentativen Umfragen. Hier stellt die Forschung von Rhein (2019) eine Ausnahme dar, die sich Methoden der qualitativen Forschung bedient, deren Ergebnisse jedoch aufgrund der hohen Anzahl an Befragten quantitative Aussagekraft besitzt. Rhein befragte 283 Studierende der Erziehungswissenschaft und damit junge Erwachsene im Kontext hochschulischer Bildung. Sie untersucht verschiedene Konstruktionsprozesse eines ‚Wir' und eines ‚Nicht-Wir' im postnationalsozialistischen Deutschland. Ihre Erkenntnisse weisen auf die hohe Involviertheit der Pädagogik in

stete Prozesse der ‚Wir'- und ‚Nicht-Wir'-Bildung und die Notwendigkeit historisch informierter nationalismus-, rassismus- und antisemitismuskritischer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft.

Des Weiteren gibt es Erkenntnisse aus Studien, die sich wiederum mit der pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten im Kontext von Globalisierung, Universalisierung, Europäisierung, Pluralisierung von Erinnerung(en) an den Holocaust und den Nationalsozialismus beschäftigen. Eine der ersten Arbeiten dazu stammt von Ohlinger et al. (2006), die fragte, wie historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft organisiert und vermittelt werden kann. Mittels standardisierter Befragungen von schulischen und außerschulischen Akteur:innen wurde festgestellt, dass nicht das Vorhandensein eines ‚Migrationshintergrundes', sondern die jeweilig besuchte Schulart der befragten Schüler:innen Einfluss auf die Bewertung der Wichtigkeit des Themas Nationalsozialismus hat. So messen Schüler:innen des Gymnasiums diesem Thema eine höhere Bedeutung bei als Schüler:innen der Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Weiter konnte das Forschungsteam um Ohlinger festhalten, dass sich Gedenkstätten und Museen mehr von ethnozentrischen Ausrichtungen lösen und sich eher an einer Menschenrechtsbildung orientieren. Eine Empfehlung aus den Erkenntnissen ist das mehrsprachige Gestalten von Gedenkstätten, Ausstellungen und Führungen (ebd., S. 104ff.).

Die Untersuchung „Anerkennung und Erinnerung" von Gryglewski aus dem Jahre 2013 fragt danach, wie Jugendliche türkischer und arabisch-palästinensischer Herkunft eine höhere Bereitschaft entwickeln könnten, sich mit den Themen Holocaust und Nationalsozialismus auseinanderzusetzen und wie sich Jugendliche aus sogenannten Einwandererfamilien bezüglich der nationalsozialistischen Vergangenheit der deutschen Gesellschaft positionieren. In ihrer qualitativen Untersuchung, die auf ihrer Berufstätigkeit in einer Gedenkstätte basiert, entwickelt sie eine Typisierung des Verhaltens und der Zugänge der Jugendlichen zum Thema. Sie unterscheidet verschiedene Verhaltensweisen der Jugendlichen und arbeitet (1) den offen-empathischen Typ, (2) den im Prozess lernenden Typ, (3) den freundlich-interessierten Typ, (4) den freundlich desinteressierten Typ, (5) den provozierenden Typ und (6) – in einem Exkurs – den dogmatisch denkenden Typ heraus. Essenziell seien neben einer empathischen Haltung der Pädagog:innen in der Arbeit mit Migrant:innen auch die Anerkennung der unterschiedlichen Erfahrungen und Herkünfte der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 249ff.).

Eine weitere Studie zum pädagogischen Arbeiten in Gedenkstätten liefert Werker (2016) mit seiner Untersuchung zu „Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung". Darin untersucht er, welche Auswirkungen derzeitige gesellschaftliche Bedingungen, gekennzeichnet und verändert durch Globalisierung und Migration, auf die Bildungsarbeit an Gedenkstätten

haben. Er macht deutlich, dass sich Gedenkstätten mit Prozessen der Globalisierung und damit mit Migration und einer Menschenrechtsorientierung auseinandersetzen. Seinen Ergebnissen zufolge reagieren Gedenkstätten auf migrationsbedingte Pluralisierungen; gleichzeitig erfolge ein Versuch einer Transnationalisierung und Universalisierung (ebd., S. 280f.) durch die Fokussierung auf Menschenrechte und die Thematisierung ihrer Verletzungen. Eine globale Perspektive in den Konzepten der Gedenkstättenpädagogik lässt sich – so Werker – in der Thematisierung der Geschichte des Holocaust in einem interkulturell-multiperspektivischen Ansatz bzw. im didaktischen Prinzip der „Interkulturellen Multiperspektivität“ verorten (ebd., S. 282f.). „Die Gedenkstättenpädagogik in Deutschland nimmt die Gestalt einer Holocaust-Education an, die sich durch eine interkulturelle Multiperspektivität auszeichnet, die mit der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (Täter, Opfer, Mitläufer, Zuschauer, Helfer, Retter) in einem grenzüberschreitenden Rahmen einher geht, ohne den historisch-deutschen Kontext zu vernachlässigen“ (ebd., S. 284). Als Handlungsempfehlung wird die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Mitarbeiter:innen in Menschenrechtsfragen festgehalten, um Antworten auf Globalisierungsprozesse geben zu können.

Die aus einer pädagogischen Rahmung heraustretende Studie von Arnold und König (2017) beleuchtet das Forschungsfeld an der Schnittstelle von Antisemitismus- und Rassismusforschung in der Migrationsgesellschaft. Sie fragen nach Einstellungen Geflüchteter zu Jüdinnen und Juden, Israel, dem Holocaust und Nahostkonflikt. Im Rahmen ihrer empirischen Studie befragen sie mittels Leitfadeninterviews 25 Geflüchtete aus Syrien, Irak und Afghanistan. Ihre Ergebnisse zeigen, dass es ‚den Geflüchteten‘ nicht gibt, dass individuelle Einstellungen, Vorstellungen und Haltungen differieren. Aus ihrer Untersuchung wird klar, dass aufgrund verschiedener Schulsysteme und historischer Traditionen bei den Befragten wenig Wissen vorhanden ist, das dann oftmals fragmentarisch und bisweilen historisch falsch war. Neben weiteren zentralen Ergebnissen schlagen Arnold und König Konsequenzen für die politische Bildungsarbeit mit Geflüchteten vor. So betonen sie z.B. die prekäre rechtliche Situation der Geflüchteten, auf die mit Blick auf den Zeitpunkt von historischer Bildung geachtet werden müsse. Gleichzeitig solle keine „wohlmeinende Tabuisierung “ (ebd., S. 58) der politischen Bildungsarbeit zum Holocaust, dem Nahostkonflikt etc. erfolgen, sondern die Geflüchteten als mündige politische Akteur:innen wahrgenommen werden. Weiter weisen sie auf die Bedeutung von sicheren Diskussionsräumen hin, in denen es zu wechselseitigen Lernprozessen kommen könne, in denen auch postmigrantische Lern- und Lebensrealitäten sichtbar und erfahrbar gemacht würden.

Ebenso außerhalb des pädagogischen Settings angesiedelt, aber dennoch für das vorliegende kumulative Forschungsprojekt relevant ist die Studie von Klävers (2019; 2021). Die Analyse der Verbindunglinien zwischen Kolonialismus, Nationalsozialismus und Holocaust ist Schwerpunkt seiner Arbeit, in der er sich komparativ-postkolonialen Ansätzen in der Holocaustforschung widmet. Anliegen seiner Arbeit ist es, mittels eines wissenschaftlichen Vergleichs und aus einer postkolonialtheoretischen Perspektive heraus, den Holocaust zu analysieren und zu interpretieren (vgl. ebd., S. 1). In seiner Studie geht er davon aus, dass sich die Holocaustforschung bislang unzureichend mit der Geschichte des Kolonialismus beschäftigt habe und dass es möglich und notwendig sei, den Holocaust in ein Verhältnis zur Geschichte des Kolonialismus zu setzen, sodass beide angemessen verstanden werden können (ebd.). Dazu rekonstruiert er kritisch geschichtswissenschaftliche Forschungsansätze, einen kulturwissenschaftlich-erinnerungskulturellen Ansatz sowie einen Ansatz aus dem Feld der Modernitäts- und Modernisierungstheorien (vgl. ebd., S. 11). In seiner theoretischen Arbeit fragt er danach, welche Beiträge postkolonialtheoretische Perspektiven zur Holocaustforschung beitragen können und wie überzeugend sie sind. Dazu analysiert er bspw. die Arbeiten Zimmerers und Moses, Rothbergs sowie Gilroy und Lal (ebd.). Er gibt einen detaillierten Einblick in eine Kontroverse um (Dis-) Kontinuitäten und zeigt auf, inwiefern postkolonial-vergleichende Genozidforschungen mit Erkenntnissen der NS-, Holocaust- und Antisemitismusforschung brechen. Des Weiteren skizziert er, welche Herausforderungen mit solch kolonialgeschichtlichen Ansatzpunkten in der Holocaustforschung einhergehen, bspw. mit der Frage, in welchem Verhältnis ein moderner Antisemitismus und Rassismus stehen, ob es „zwei Seiten derselben – oder verschiedenen Medaillen“ (ebd., S. 202) sind.

Der bisherige Forschungsüberblick zeigt zahlreiche disziplinäre Zugänge: geschichtswissenschaftliche, geschichtsdidaktische, kulturwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche, soziologische, kultur-anthropologische etc. Das Fach Erziehungswissenschaft wird jedoch selten genannt, wenn Disziplinen aufgezählt werden, die sich inhaltlich mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust beschäftigen. Dies steht in deutlichem Widerspruch zu den Ergebnissen der Studie zur universitären Lehre über den Nationalsozialismus und Holocaust von Nägel und Kahle (2018). In ihrer quantitativen Analyse der universitären Lehrveranstaltungen über einen Zeitraum von vier Semestern gelangen sie zu dem Ergebnis, dass die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik hinter den Fächern Geschichte, Literaturwissenschaft/Germanistik und Kulturwissenschaft an vierter Stelle derjenigen Disziplinen steht, die am meisten

Lehrangebote machen (vgl. ebd., S. 26). Gleichzeitig verzichten die Autor:innen in ihrer anschließenden qualitativen Analyse über „die Lehre und Forschung über den Holocaust in den verschiedenen Disziplinen“ auf einen Einbezug der Erziehungswissenschaft. Sie analysieren „sechs für die Vermittlung des Holocaust in Deutschland zentrale Disziplinen mit ihren primären Lehr- und Forschungsthemen über den Holocaust“ (ebd., S. 50) und wählen Geschichts-, Literatur-, Kultur- und Politikwissenschaft sowie Theologie und Jüdische Studien. Dies ist vor dem Hintergrund der Bedeutung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung sowie pädagogischer Praxis für Holocaust Studien und Holocaust Education mindestens bemerkenswert, ist doch die erziehungswissenschaftliche Lehre an Hochschulen ebenso für die Ausbildung von angehenden Geschichts-, Religions-, Deutsch- und Ethik-Lehrer:innen zuständig und verantwortlich. Gleichzeitig zeigt dieser Befund erneut, dass gerade das Lehren und Lernen über den Holocaust und Nationalsozialismus für (junge) Erwachsene, so z.B. an der Hochschule, in der Forschung unterberücksichtigt bleibt. Daher ist eine migrations-, erinnerungs- und bildungstheoretisch verschränkte Herangehensweise an das Forschungsfeld der Erwachsenenbildung – auch vor dem Hintergrund des ‚Zeitgeists‘ interdisziplinärer Forschung – notwendig, sinnvoll und richtungsweisend.

Es lässt sich also zusammenfassend festhalten, dass es zahlreiche Untersuchungen zur Holocaust Education in Bildungssettings gibt. Diese beziehen sich zum einen auf Prozesse der Pluralisierung von Gesellschaft und Adressat:innen, zum anderen nehmen sie schwerpunktmäßig Gedenkstättenpädagogik sowie schulische und außerschulische Vermittlung in den Blick.
Aus dem skizzierten und (ausgewählten) derzeitigen Forschungsstand wird daher das Forschungsdesiderat der erwachsenenpädagogischen Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft deutlich, welches mit der vorliegenden Studie zu adressieren versucht wird. Der Fokus auf die erwachsenenpädagogischen Akteur:innen und Angebote erlaubt es, die spezifische Bildungspraxis für Erwachsene und die dabei zum Tragen kommenden Bezugsrahmen und Relevanzsetzungen durch Bildungseinrichtungen und Teilnehmer:innen zu untersuchen.
Um das benannte Desiderat weiter zu bearbeiten, leistet die vorliegende Gesamtforschung einen Beitrag in Form von zwei empirischen Einzelstudien (Einzelbeitrag IV *„Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung“* und Einzelbeitrag V *„Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society“*). Welche methodischen Ansätze und Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen in den beiden Einzelbeiträgen genutzt wurden, wird im Folgenden erörtert.

Methodisches Vorgehen in den Einzelstudien

Das Forschungsprojekt bedient sich eines qualitativen Forschungsdesigns, um Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft explizit für Erwachsene zu untersuchen. Es fragt danach, wie Holocaust Education für Erwachsene in Deutschland gestaltet ist. Dazu nimmt es zwei Perspektiven ein: (1) Zum einen werden Erkenntnisse aus Sicht von (Erwachsenen-)Bildungsanbieter:innen, (2) zum anderen aus Sicht erwachsener Teilnehmer:innen gewonnen.

Gleichwohl die Ergebnisse der empirischen Forschung in Form zweier Einzelbeiträge (IV und V) veröffentlicht sind, liefern beide Einzelbeiträge Erkenntnisse zur Beantwortung der in Kapitel 1 beschriebenen zentralen Forschungsfrage – aus zwei unterschiedlichen Perspektiven. Sie stellen daher keine voneinander unabhängigen Forschungsarbeiten dar, sondern beleuchten aus zwei Blickwinkeln denselben Forschungsgegenstand der Holocaust Education. Dem Design der empirischen Forschung liegt demnach ein *ganzheitlicher* Gedanke zugrunde, welcher sich lediglich in der Durchführung zweier miteinander verbundener Einzelstudien und der Veröffentlichung zweier Einzelbeiträge (IV und V) ausdrückt. Der im Folgenden verwendete Begriff der Einzelstudien verweist daher nicht auf zwei losgelöste Forschungsarbeiten, sondern auf die Thematisierung desselben Gegenstands aus zwei Perspektiven, adressiert in zwei Einzelbeiträgen (vgl. auch Kapitel 1 zur Struktur der kumulativen Arbeit).

Um die Forschungsfrage(n) zur Gestaltung erwachsenenbildnerischer Holocaust Education zu beantworten, nutzte die vorliegende kumulative Untersuchung zunächst eine Dokumentenanalyse im Sinne einer Programmanalyse (Nolda 2018). Ziel war es, einen Einblick in bzw. Überblick über die Angebotslandschaft der Erwachsenenbildungseinrichtungen zu erhalten. Die systematisch ausgewählten Dokumente wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und im Einzelbeitrag IV dargestellt (methodischer Zugang I; detailliertere Beschreibung siehe unten). Des Weiteren eignete sich für die Einzelstudie V die teilnehmende Beobachtung sowie das Verfahren der Gruppendiskussion, um das Lehr-Lern-Setting in der Holocaust Education am Beispiel eines Orientierungskurses des BAMF zu untersuchen. Auch hier wurden die Erkenntnisse mittels einer inhaltsanalytischen Auswertung generiert (methodischer Zugang II; detailliertere Beschreibung siehe unten).

Tabelle 2 (vgl. S. 158) gibt einen Überblick über die Fragestellungen sowie das gewählte methodische Vorgehen in den jeweiligen Einzelbeiträgen.

Tabelle 2: Überblick über die methodischen Zugänge

	Titel des Einzelbeitrags	Perspektive	Ziel	Fragestellungen	Methodisches Vorgehen	Begründung qualitatives Vorgehen
I	Einzelbeitrag IV: Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung.	Bildungsanbieter:innen	(1) Überblick über die Angebotslandschaft der historisch-politischen Erwachsenenbildung zu den Themen Holocaust, Nationalsozialismus, Antisemitismus (2) Analyse der Selbstverständnisse und Positionierungen in demokratischen und migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen	• Wie zeigt sich die Angebotslandschaft historisch-politischer Erwachsenenbildung zu Holocaust und Nationalsozialismus aus der Perspektive von Erwachsenenbildungseinrichtungen? • Inwiefern tragen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Pluralität von Geschichte(n), Vergangenheit(en) und Narrativen ihrer Adressat:innen im Kontext einer modernen Migrationsgesellschaft Rechnung?	Erhebungsmethode: Dokumentenanalyse bzw. Programmanalyse Auswertungsmethode: Inhaltsanalyse	Analyse des *wie genau?* Feinanalyse der Selbstpositionierungen der Bildungsanbieter:innen in der demokratisch verfassten Gesellschaft sowie der Thematisierung der Verwobenheiten von Geschichte(n) und Vergangenheit(en)
II	Einzelbeitrag V: Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society.	Teilnehmende	Untersuchung des Lehr-Lern-Settings in historisch-politischer Bildung am Beispiel eines BAMF-Orientierungskurses mit Blick auf (1) die Anerkennung der Heterogenität von Teilnehmer:innen und Gesellschaft sowie (2) Zugehörigkeitskonstruktionen zu einer Erinnerungsgemeinschaft	• Wie gestaltet sich die Vermittlungs- und Lehr-Lern-Situation mit Blick auf die Heterogenität von Teilnehmer:innen am Beispiel eines Orientierungskurses des BAMF? • Welche Geschichte(n) werden jenseits einer „deutsche[n] Geschichte“ (BAMF 2017, S. 33) vergegenwärtigt? Welche Geschichten kommen zur Sprache? Wer partizipiert, wer verhandelt und entscheidet darüber? • In welchem Verhältnis stehen vorhandenes historisches Wissen, diskursive Vergegenwärtigungspraktiken und die Aushandlung von Zugehörigkeit zu einer (Erinnerungs-)Gemeinschaft?	Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussion Auswertungsmethode: Inhaltsanalyse	Erkundender Charakter: Mittels Einzelfallstudie Einblick in die *tatsächliche* Praxis, nicht die *berichtete* Praxis pädagogischen Handelns in der Holocaust Education Rekonstruktion von diskursiv hergestellten kollektiven Orientierungsrahmen von Teilnehmenden mit Blick auf die (Nicht-) Zugehörigkeit(en) zu einer Erinnerungsgemeinschaft

Grundlagen und Prinzipien qualitativer Forschung

Die Auswahl qualitativer Methoden der Sozialforschung liegt in der Gegenstandsangemessenheit begründet. Die Perspektiven sozialer Akteur:innen sind in der qualitativen Forschung zentraler Bezugs- und Ausgangspunkt: „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten »von innen heraus« aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen." (Flick et al. 2019, S. 14) Die Besonderheit und Attraktivität der qualitativen Forschung ist ihr spezifischer Zugang: Sie ist häufig offener, an den zu untersuchenden Phänomenen „näher dran" (ebd., S. 17) und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf das „Unbekannte im Bekannten" und das „Bekannte[…] im Unbekannten" (ebd., S. 14).

Zentrales methodisches Prinzip qualitativer Forschung ist die Offenheit dem Forschungsgegenstand gegenüber. Offenheit ermöglicht es Forscher:innen, welche ebenfalls mit vorgefertigten Meinungen, Ansichten, Haltungen und Werten leben und forschen, verschiedenen Position(ierung)en im Feld Raum zu geben und ihnen erkundend so nahe wie möglich zu kommen. Offenheit bedeutet, an das Forschungsfeld und den -gegenstand keine festen Hypothesen heranzutragen (vgl. Meinefeld 2019, S. 266f.), sondern sich als Forschende:r auf die Perspektiven, Bedeutungszuschreibung und Deutungs- sowie Handlungsmuster der sozialen Akteur:innen einzulassen. Theoretische Vorstrukturierungen sollen weitestgehend zurückgestellt werden „bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat" (Hoffmann-Riem 1980, S. 343). Ziel ist es, dem Gegenstand in seiner Gesamtheit und Komplexität gerecht zu werden und diesen in seinen alltäglichen Kontexten zu untersuchen (vgl. Flick 2016, S. 27). Die:der Forschende soll sich von den Gegebenheiten im Feld leiten lassen und somit einen offenen und flexiblen Forschungsprozess ermöglichen. Dies umfasst die Bereitschaft, das Erkenntnisinteresse, das methodische Vorgehen und/oder mögliche Analyseperspektiven zugunsten neuer Perspektiven, Deutungen und Relevanzsetzungen, die aus dem Feld kommen, zu verändern. Die Haltung der:des Forschenden ist offen, also fragend und neugierig sowie möglichst vorurteilsfrei.

Dem Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess gerecht zu werden, bedeutet nicht, dass dieser beliebig wäre. Qualitativer Forschung liegen klare wissenschaftliche Gütekriterien (z.B. intersubjektive Nachvollziehbarkeit) und ein regelgeleitetes Vorgehen zugrunde. So muss das Vorgehen der Datengewinnung und -auswertung systematisch, durchsichtig und nachvollziehbar offengelegt werden können. Offenheit heißt folglich nicht, dass der Forschungsprozess be-

liebig gestaltet werden kann, sondern dass der:dem Forschenden an bestimmten Stellen Freiräume zur Verfügung stehen, um auf die Spezifität des Gegenstandes eingehen zu können (vgl. Mayring 2010, S. 225f.).

Um eine Offenheit dem Forschungsgegenstand und Flexibilität dem Forschungsprozess gegenüber herzustellen und zu bewahren, braucht es Strategien der Ver- bzw. Befremdung. Das „Sich-verfremden" als eine Haltung von Forscher:innen in der qualitativen Forschung zielt darauf, das scheinbar Vertraute und Bekannte so zu betrachten, als wäre es fremd oder gänzlich neu. Es geht um eine distanzierende Befremdung des Allzuvertrauten (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 35). Vermeintliche Selbstverständlichkeiten, Routinen, selbsterklärendes Wissen sowie unreflektierte Deutungsmuster von Individuen und Gemeinschaften sollen hinterfragt und aus einer distanzierten Perspektive, die es herzustellen gilt, betrachtet werden. Vertraute alltagsweltliche Phänomene (vgl. Kuhn/Neumann 2015, S. 27) werden zum Gegenstand der Analyse, indem „Strategien der Verfremdung des […] Gegenstands und der Entfremdung und Distanzierung des […] Beobachters" (Breidenstein et al. 2020, S. 32) angewendet werden. Es geht darum, die (eigene) Perspektive der:des Beteiligten einer strategischen Befremdung zu unterziehen (vgl. Kuhn/Neumann 2015, S. 27), um somit Unbekanntes im Bekannten und wiederum Bekanntes im Bekannten zu erkennen (vgl. Flick et al. 2019, S. 14).

Die qualitative Forschung will außerdem „subjektiven Bedeutungen und individuellen Sinnzuschreibungen nachgehen" (vgl. ebd., S. 18) und sich auf „Form und Inhalte [...] alltägliche[r] Herstellungsprozesse über die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster sozialer Akteure" (ebd., S. 20) konzentrieren. Zentral ist dabei die individuelle Sicht des Subjekts auf seine soziale Wirklichkeit.

Soziale Wirklichkeit und Zusammenhänge sollen nicht nur beschrieben, sondern auch interpretiert und verstanden werden. Sprache stellt dabei das zentrale Medium der Artikulation sozialer Wirklichkeit dar. (Subjektive) Wirklichkeit wird kommunikativ und interaktiv hergestellt und wird stets mit Bedeutung versehen und immer wieder aufs Neue modifiziert (vgl. ebd., S. 20ff.). Diese subjektive Bedeutungszuschreibung kann interpretierend zu verstehen versucht werden.

Gleichzeitig ist die qualitativ-forschende Praxis, also die Datenerhebung und -auswertung, ebenso kommunikativ und dialogisch, also Teil sozialer (Re-)Konstruktionsprozesse. Daher ist es essenziell, dass in der qualitativen Forschung „die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmung im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird" (ebd., S. 23). Die Reflexivität der Forscher:innen ist daher ein wesentliches Prinzip der qualitativen Forschung.

Die Reflexivität der Forscher:innen meint ebenso die kritische Würdigung und Infragestellung der eigenen Positionalitäten der Forschenden. Die Reflexion intersektionaler Positionalitäten ist in jedem Forschungsprozess wichtig, jedoch von besonderer Bedeutung in der Forschung mit Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen. Das Netzwerk Fluchtforschung (2024) weist in seinen Leitlinien darauf hin, dass es wichtig sei,

> „dass Forschende persönliche Interessen, Werte, Voreingenommenheiten und Privilegien in der Forschung erkennen, reflektieren und handhaben. Um ihre professionelle Integrität zu verfolgen und zu wahren, sollten Forschende ihre individuelle Positionalitäten bedenken, einschließlich ihrer Geschlechteridentität, ethnischen Zugehörigkeit, Klasse, Bildung, Passprivilegien, Sprache, Insider-Outsider-Inbetweener, kulturellen Zugehörigkeit und weiterer Identitätsmarker. Sie sollten abwägen, wie sich diese Faktoren auf den Forschungsprozess auswirken können und konkrete Maßnahmen planen, um damit umzugehen.“ (ebd., S. 4)

Des Weiteren bedarf eine Forschung mit Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrungen einer umfassenden ethischen Reflexion von Macht und Hierarchien. Forschende „müssen sich bemühen, Machtstrukturen in Forschungsprozessen zu reflektieren und zu verstehen, einschließlich der Beziehungen zu den Menschen, die an Forschung beteiligt oder davon ausgeschlossen sind, sowie der sozialen und kulturellen Dynamiken“ (ebd., S. 5). Ziel einer solchen reflexiven Forschung ist die Fürsorge und das Wohlergehen aller, die an der Forschung beteiligt sind (vgl. ebd.).

Die kumulative Gesamtforschungsarbeit bediente sich mit Blick auf die oben genannten Charakteristika eines qualitativen Forschungsdesigns, um die Flexibilität und Offenheit im Zugang zum Forschungsfeld und -gegenstand nutzen zu können. Das Forschungsfeld der Holocaust Education für Erwachsene ist wie oben beschrieben wenig systematisch erforscht. Ein Forschungsansatz muss daher einen eher erkundenden Charakter aufweisen, der flexibel und offen für Zwischenergebnisse ist, die wiederum in die Anlage des methodischen Vorgehens und die theoretischen Reflexionen einfließen. Von Bedeutung ist daher der Rückbezug des empirischen Materials an mögliche theoretische Perspektiven im Sinne einer Zirkularität des Forschungsprozesses. Forschung wird als ein prozesshafter, dynamischer und eben zirkulärer Prozess verstanden, der sich im dialogischen Austausch mit dem Feld und den Daten entfaltet. Zirkularität beschreibt die enge Verzahnung von Datenerhebung und -auswertung, bei welcher es immer wieder um die Fragen geht „[i]nwieweit […] die verwendeten Methoden, Kategorien und Theorien auch tatsächlich dem Gegenstand und den Daten gerecht“ werden (Flick 2016, S. 127).

Diesen Ansprüchen von Reflexivität, Offenheit, Flexibilität und Zirkularität als Prinzipien qualitativer Forschung trägt auch die vorliegende Forschungsarbeit Rechnung. So haben sich im Forschungsprozess zum einen Phasen der Datengenerierung, Datenanalyse und Theoriearbeit immer wieder abgewechselt und in Teilen überlappt. Zum anderen wurden im Laufe des Forschungsprozesses verschiedene Anpassungen des Forschungsdesigns notwendig: bspw. indem (1) der Versuch des Zugangs zu Bildungsangeboten in Präsenz – aufgrund der Covid-19-Pandemie in den Jahren 2020 bis 2022 – aufgegeben wurde bzw. andere Zugänge zum Forschungsfeld exploriert wurden, indem (2) bereits erhobenes empirisches Material nicht mit in die Untersuchung aufgenommen wurde (vgl. weiter unten die Beschreibung des Vorgehens im Einzelbeitrag V in Form der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion, besonders auch hier die Ausführungen zur Covid-19-Pandemie) und indem (3) neue theoretische Linsen zur systematischen Erschließung des Forschungsfeldes der pädagogischen Erinnerungsarbeit mit aufgenommen wurden (vgl. weiter unten die Beschreibung des Vorgehens im Einzelbeitrag IV in Form der Dokumentenanalyse, besonders die Ausführungen zur Datenbank „Erinnerungsorte“ der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2022) und der Integration der Perspektive der „verwobenen Geschichte“ (Attia et al. 2021)). Zudem wurde der Forschungsprozess stets von Peer-Feedback-Prozessen begleitet, um die Positioniertheit und Interpretationsfolien der Forscherin im Team zu besprechen, zu reflektieren und herauszufordern. Gerade der Austausch mit Peers diente der kritischen Reflexion vorhandener Präskriptionen und der Erweiterung von Perspektiven auf das empirische Material.

Der Forschungsgegenstand der Holocaust Education für erwachsene Adressat:innen in der Migrationsgesellschaft ist weder in seiner Tiefe noch Breite genau bekannt, sodass konkrete Hypothesen – also z.B. zur Themensetzung und zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildungseinrichtungen – nicht aufgestellt und mittels quantitativer Methoden der Sozialforschung überprüft werden können. Die Angebotsvielfalt von historisch-politischer Erwachsenenbildung hätte eine quantifizierte Analyse sicherlich ermöglicht. Dies war jedoch nicht Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses. Vielmehr waren die Fragen von Interesse, *wie genau* sich bspw. Erwachsenenbildungseinrichtungen in der demokratisch verfassten Gesellschaft mit Ziel und Auftrag selbst positionieren oder *inwiefern* und *wie genau* sie auf Verwobenheiten von Geschichte(n) eingehen und diese thematisieren, um der Pluralität von Gesellschaft Rechnung zu tragen. Diese ließen sich mit qualitativen inhaltsanalytischen Methoden gegenstandsangemessener beantworten (methodischer Zugang I, Einzelbeitrag IV). Ebenso war mit Blick auf die Frage, wie sich Lehr-Lern-Situationen in der Holocaust Education gestalten, ein methodisches

Vorgehen sinnvoll, das nah an den Menschen und ihren Perspektiven sowie offen für weiterführende Erklärungen und Kontextualisierungen ist. Standardisierte Befragungen von oder Interviews mit Teilnehmer:innen oder Lehrkräften hätten zu einer Untersuchung *berichteter Praxis* geführt und keinen Einblick in die *tatsächliche Praxis* pädagogischen Handelns in der Holocaust Education geliefert[118]. Daher wurde auf eine teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen (methodisches Vorgehen II, Einzelbeitrag V). Das Projekt nutzte also verschiedene Zugänge der qualitativen empirischen Sozialforschung, um die Forschungsfrage(n) „theoretisch fruchtbar und auch in praxisrelevanter Form" (Flick et al. 2019, S. 14) bearbeiten zu können. Die Erhebung und Analyse empirischen Materials ermöglichte es zudem, Implikationen für die beobachtete und untersuchte Erinnerungs- und Bildungspraxis zu formulieren (vgl. Kapitel 9), aus welcher das Material stammt. Verbunden mit dem qualitativen Ansatz waren jedoch damit auch Fragen nach der Generalisierung bzw. vielmehr Übertragbarkeit der Befunde auf andere soziale Einheiten (vgl. Flick 2016, S. 529) und deren Limitationen (vgl. Kapitel 9).

Zur Rekonstruktion der Perspektive der Bildungsanbieter:innen: die Dokumenten- bzw. Programmanalyse

In einem ersten Schritt wagte das Forschungsprojekt im Rahmen der Einzelstudie IV mittels einer Dokumenten- bzw. Programmanalyse den Versuch eines systematischen Überblicks über die Angebotslandschaft zu Holocaust Education für Erwachsene. Um die Programme der Erwachsenenbildungseinrichtungen untersuchen zu können, wurden zur Verfügung stehende Dokumente als Grundlage für die Analyse genutzt (vgl. Nolda 2018). Dazu wurden Dokumente inhaltsanalytisch untersucht und ausgewertet, die online zugänglich waren, also Webauftritte der (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen. Die Analyse öffentlich verfügbarer Dokumente ermöglichte Erkenntnisse in zweifacher Hinsicht: Zum einen konnte von den zugänglichen Dokumenten auf die – bewusst für die Öffentlichkeit formulierte – Perspektive der (Erwachsenen-)Bildungseinrichtung auf ihre eigene Bildungspraxis sowie ihren Auftrag geschlossen werden. Zum anderen konnte ein Einblick in die Bildungsangebote und damit thematischen Relevanzsetzungen der Einrichtungen bezüglich einer Holocaust Education gewonnen werden. In die Dokumentenanalyse flossen daher die Inhalte von Websites zum Selbstverständnis, zur Philosophie, zum Leitbild, zu den Zielen sowie zu Bildungsprogrammen und -angeboten (vgl.

[118] Deutlich gemacht werden muss, dass die *Lern*prozesse der Teilnehmenden am Orientierungskurs des BAMF nicht Gegenstand der Untersuchung sind. Der forschende Blick richtet sich auf die Gestaltung des Settings, also auf didaktische sowie methodische Einflüsse und Entscheidungen. Das Erkenntnisinteresse zielt nicht auf die Prozesse des Lernens der Teilnehmenden oder das Verständnis von Lehren durch die Lehrkräfte. Dazu kann die vorliegende kumulative Gesamtforschung keine Befunde liefern.

Lang 2026, S. 307, Einzelbeitrag IV) der jeweiligen Erwachsenenbildungseinrichtung ein, um deren Perspektive auf den Gegenstand der Holocaust Education zu rekonstruieren.

Die Inhaltsanalyse der ausgewählten Dokumente war angelehnt an die Vorschläge und Ausführungen von Kuckartz und Rädiker (2022):

> „Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird." (ebd., S. 39)

Der Inhaltsanalyse lag ein Verständnis zugrunde, das davon ausgeht, dass Forscher:innen stets ein gewisses Vor-Urteil und ein Vor-Verständnis eines Gegenstandes haben. Daher gibt es Kuckartz und Rädiker (2022) folgend keine richtige oder falsche, sondern nur mehr oder weniger angemessene Interpretationen des Materials. Die oft alltäglichen oder theoriebasierten Vorverständnisse, welche die Interpretationen (auch) beeinflussen, können sich in einer deduktiven Kategorienbildung niederschlagen bzw. dort sichtbar werden, während induktive Kategorien direkt am Material gebildet werden und damit einem „aktiven Konstruktionsprozess" (ebd., S. 82) entsprechen.

In der Einzelstudie IV wurden zunächst auf Grundlage der bestehenden theoretischen und inhaltlichen Vorab-Systematisierung deduktive, a priori Kategorien gebildet und im Sinne einer Logik der Anwendung (vgl. ebd., S. 20) an das Material herangetragen. Diese deduktiven Kategorien orientierten sich an grundlegenden Dimensionen pädagogischer Programmplanung (Thema, Inhalt, Format, Methode, Dauer, Adressat:innen etc.). Das Heranziehen deduktiv gebildeter Kategorien entsprach einer ersten Grobanalyse des Materials, welche Aufschluss darüber gab, welche Themen im Mittelpunkt der pädagogischen Praxis stehen, welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt und welche didaktisch-methodischen Formate zur Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus gewählt wurden. Dem Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung folgend, wurden die geschaffenen Kategorien im Prozess des Codierens verändert: Es wurden bestehende Kategorien „am Material präzisiert, modifiziert und differenziert" (ebd., S. 102). Außerdem wurden relevante Themen identifiziert und neue Kategorien und Subkategorien induktiv direkt am Text konstruiert. Dies war Grundlage einer Feinanalyse des Materials. Dieser Prozess der Feinanalyse diente nicht nur der Beantwortung der Frage, welche Inhalte, also *was* die Bildungsanbieter:innen thematisieren, sondern auch *wie genau* sie ihre Themensetzung und Selbstpositionierungen

> „bezüglich einer Demokratiestärkung 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." (Lang 2026, S. 306f., Hervorh. i. O., Einzelbeitrag IV)

Ziel war daher einerseits, einen Überblick über das Tätigkeitsfeld pädagogischer Erinnerungsarbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus für Erwachsene zu generieren, andererseits wurde rekonstruiert, wie sich (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen mit Blick auf demokratische und migrationsgesellschaftliche Verhältnisse sowie mit Blick auf verwobene und plurale Geschichte(n) in ihren Angebots- und Selbstbeschreibungen verorten.

Wie genau die Auswahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgte, wird im Einzelbeitrag IV (Lang 2026, S. 308f.) dargelegt. Die Auswahl der Einrichtungen und Angebote erfolgte mehrstufig und systematisch auf Basis der Datenbank „Erinnerungsorte" (2022b) der Bundeszentrale für politische Bildung. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) ist eine nachgeordnete Behörde des Innenministeriums und damit eine staatliche Einrichtung, welche auf die Förderung des Bewusstseins für Demokratie und politische Partizipation alle Mitbürger:innen zielt. Die bpb leitet ihre Arbeit „aus den Erfahrungen mit diktatorischen Herrschaftsformen in der deutschen Geschichte" ab und hält für sich eine „besondere Verantwortung, Werte wie Demokratie, Pluralismus und Toleranz im Bewusstsein der Bevölkerung zu festigen" (bpb 2022a) fest. Sie unterstützt bundesweit andere Einrichtungen, welche politische Bildung zu aktuellen und historischen Themen anbieten. In ihren z.T. online zur Verfügung stehenden Informations- und Bildungsangeboten thematisiert sie aktuelle und historische gesellschaftliche sowie politische Ereignisse und Debatten, sodass sich Interessierte umfassend informieren können (vgl. ebd.). Diesem Zweck dient auch die Datenbank „Erinnerungsorte". Da die Datenbank ein Angebot staatlicher politischer Bildung ist, wurde sie als eine zentrale Informationsquelle für historisch-politische Erinnerungsarbeit und -politik identifiziert und schließlich ausgewählt.

Die Datenbank „Erinnerungsorte" (bpb 2022b) umfasst Informationen zu „Gedenkstätten, Museen, Dokumentationszentren, Mahnmale sowie Bildungsstätten und Initiativen, die an Menschen erinnern, die unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft ermordet wurden oder umgekommen sind" (ebd.). Alle Einträge der Datenbank wurden für die Einzelstudie IV gesichtet. Anhand von vier Kriterien wurde entschieden, ob die Selbstdarstellung der jeweiligen Erinnerungsorte einer genaueren Inhaltsanalyse unterzogen werden: (1) Erstens mussten die

Erinnerungsorte ein pädagogisches Programm aufweisen, da sich das Erkenntnisinteresse auf die Gestaltung pädagogischer Erinnerungsarbeit bezieht. Eine Vielzahl der Datenbankeinträge waren bspw. Mahnmale oder Initiativen, welche an historische Ereignisse erinnern, aber kein pädagogisches Begleitangebot machen. (2) Zweitens mussten sie – implizit oder explizit – Erwachsene adressieren, da sich die Forschung besonders für die Angebote für Erwachsene interessiert. (3) Drittens mussten die Erinnerungsorte gesellschaftliche Pluralität anerkennen, z.B. indem sie Migrationen oder migrationsgesellschaftliche Verhältnisse benennen. Damit sollte sichergestellt werden, dass sich die Bildungseinrichtungen als Teil einer migrationsgesellschaftlichen Realität verstanden. (4) Schließlich mussten die Einrichtungen in ihren Angeboten und Selbstverständnissen auf verwobene Geschichte(n) hinweisen[119].

> „Als verwobene Geschichte(n) gelten in der Datenanalyse Erzählungen und Thematisierungen, die kollektive Erinnerungen miteinander in Bezug setzen und in Verbindung zum Holocaust und Nationalsozialismus bringen, wie bspw. »die beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts« (Stiftung Adam von Trott 2024a), 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).“ (Lang 2026, S. 309, Einzelbeitrag IV)

In die Analyse flossen diejenigen Selbstverständnisse und Angebote der bundesweiten Bildungseinrichtungen ein, die die vier genannten Auswahlkriterien erfüllten. Damit bildeten 35 (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen bzw. deren Angebote und Selbstbeschreibungen den Gegenstand der Untersuchung des Einzelbeitrags IV. Alle Informationen zu Angeboten, die im

[119] 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 konkretere und 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 ermöglichte. Dies entspricht dem Vorgehen, das Kelle und Kluge (2010) vorschlagen: Die Auswahl der zu untersuchenden Dokumente erfolgt in Anlehnung dessen, was Kelle und Kluge als selektives Sampling beschreiben. Bei diesem Vorgehen wird die Samplestruktur mit Blick auf relevante Kriterien bzw. Merkmale (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 50) vorab festgelegt. Dies erfolgte durch die drei vorab festgelegten Auswahlkriterien. Die festgelegten Kriterien sind – Flick (2016) folgend – in der Regel abstrakt, da sie „unabhängig vom konkret untersuchten Material und vor dessen Erhebung und Analyse entwickelt wurden“ (ebd., S. 156). Ziel eines solchen kriteriengestützten Auswahlprozesses ist es, das interessierende Phänomen im Forschungsfeld in einer größtmöglichen Breite und Varianz zu erfassen und abzubilden. Die Formulierung der Kriterien erfolgt theoriegeleitet durch Vorüberlegungen und bereits bestehendes Wissen über das Forschungsfeld der erwachsenenbildnerischen Holocaust Education (vgl. die theoretischen Zugänge der Arbeit in den Kapiteln 2 bis 4). Zu beachten ist, dass es nicht Ziel ist, ein repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit *aller* Angebote der Holocaust Education darzustellen, sondern bei der Fallauswahl mittels der Datenbank „Erinnerungsorte“ relevante Merkmale möglichst heterogen und umfassend zu berücksichtigen, um „bislang unbekannte Phänomene zu identifizieren“ (Kelle/Kluge 2010, S. 55).

Zeitraum von Januar 2021 bis März 2023[120] angeboten wurden oder (auch perspektivisch) geplant waren, flossen in die Analyse ein. Ausgenommen waren dabei Angebote, die sich ausschließlich an Jugendliche richteten.

Die erfolgte Inhaltsanalyse basiert auf insgesamt rund 10.500 kodierten Segmenten in 1.722 Dokumenten. Im Prozess der induktiven und deduktiven Kategorienbildung sowie deren Weiterentwicklung wurde ein Codebaum entwickelt, der fünf Oberkategorien umfasst: „Form, Format, Formalia", „Inhalte", „Institutionen", „(Selbst-)Verständnisse" und „Ausdruck pluraler Gesellschaft". Die Oberkategorie „Form, Format, Formalia" wurde bspw. weiter in die Subkategorien „Gestalt(-ung)", welche Auskunft über bspw. Kosten und Dauer des Angebots gibt, sowie „(Bildungs-)Angebote" unterteilt, welche über die Formate der Angebote und mediale Vermittlung der Inhalte informiert, bspw. „Lesung", „Ausstellung" und „Führungen, Rundgänge". Außerdem wurde z.B. die Oberkategorie „(Selbst-)Verständnisse" im Prozess entwickelt und ausdifferenziert, sodass Unterkategorien zu „Bildung", „Gedenk-, Erinnerungsort",. „Erinnerung, Erinnern, Gedächtnis", „Holocaust, Shoah" sowie „Demokratie, demokratische Gesellschaft" gebildet wurden. Auch diese Subkategorien zu verschiedenen (Selbst-)Verständnissen der untersuchten Bildungseinrichtungen wurden wiederum untergliedert und ausdifferenziert. Um Erkenntnisse dazu zu gewinnen, wie die untersuchten Bildungseinrichtungen die Pluralität von Gesellschaft in den Blick nehmen und damit einhergehende Herausforderungen benennen, wurde die Oberkategorie „Ausdruck pluraler Gesellschaft" im Laufe des Sichtungs-, Codier- und Bewertungsprozesses gebildet und weiter ausdifferenziert. So umfasst diese Oberkategorie Unterkategorien zu „Anders-Sein, Ver-Anderung, Othering", „Heterogenität, Vielfalt, Diversität" in Hinblick auf Behinderung, Geschlecht, Sprache und Herkunft, sowie „Diskriminierung" oder „Antisemitismus" und „Rassismus". Auch diese Subkategorien, welche kodierte Segmente enthalten, die Aufschluss darüber geben, wie die Bildungseinrichtungen plurale Gesellschaften fassen und Phänomene darin verhandeln, wurden wiederum untergliedert und ausdifferenziert. So wurde in der Analyse bspw. unterschieden, ob die 35 Bildungseinrichtungen einen christlichen Antijudaismus oder einen historischen

[120] Die Datenerhebung erfolgte im März 2022. Es wurden alle Angebote gesichtet und gesichert, die im März 2022 online zur Verfügung standen. Zum einen wurden Angebote aufgenommen, die im (damals) vorherigen Jahr 2021 zurückliegend stattfanden, zum anderen wurden diejenigen Angebote in die Analyse aufgenommen, die im März 2022 zukünftig (also für das weitere Jahr 2022) geplant waren. Januar 2021 stellte einen retrospektiven Endpunkt der Analyse dar, sodass Angebote der Bildungseinrichtungen in einem Zeitraum von ca. 24 Monaten untersucht wurden.

nationalsozialistisch-rassistischen Antisemitismus in ihren Angeboten benennen und thematisieren. Insgesamt wurden unter die fünf gebildeten Oberkategorien 131 Sub- sowie Subsubkategorien zusammengefasst.
Die zentralen Erkenntnisse aus dieser empirischen Einzelstudie werden in Kapitel 7 zusammengefasst dargestellt.

Zur Rekonstruktion der Perspektive der Teilnehmenden: die teilnehmende Beobachtung
In einem folgenden Schritt näherte sich das Forschungsprojekt im Rahmen der empirischen Einzelstudie V den Perspektiven von Teilnehmenden an Angeboten zu Holocaust und Nationalsozialismus. Damit leistet es einen weiteren Beitrag zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen aus Sicht der Angebotsteilnehmer:innen. Diese Einzelstudie nutzte die methodischen Zugänge der teilnehmenden Beobachtung und eines Gruppendiskussionsverfahrens. Die Gruppendiskussion erfolgte in Anlehnung an die Arbeit Bohnsacks (1997; 1999). Ziel war die Adressierung der Frage, wie sich die konkrete Lehr-Lern-Situation in Hinblick auf die Vielfalt der Teilnehmenden in einem Orientierungskurs als Teil des vom BAMF konzeptualisierten Integrationskurses für erwachsene Migrant:innen gestaltet. Ferner wurde das Verhältnis zwischen vorhandenem historischem Wissen, diskursiven Vergegenwärtigungspraktiken und der Aushandlung von Zugehörigkeit zu einer (Erinnerungs-)Gemeinschaft in den Blick genommen. Das empirische Material, also das angefertigte Beobachtungsprotokoll, die Transkription der Gruppendiskussion sowie das Curriculum des Orientierungskurses wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz/Rädiker 2022).
Die Datenerhebung der Einzelstudie V erfolgte unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie, sodass der Feldzugang deutlich erschwert war. Das ursprünglich geplante Forschungsdesign war breiter angelegt als die der Einzelstudie V tatsächlich zugrundeliegende Datenbasis: So wurden bereits im Vorfeld der in die Analyse eingeflossenen Gruppendiskussion und der teilnehmenden Beobachtung im Orientierungskurs Leitfadeninterviews mit ehemaligen Teilnehmenden an Holocaust Education einer öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtung durchgeführt. Die Interviewteilnehmer:innen haben zuvor an einem Angebot der historisch-politischen Bildung zu Erinnerungskultur in einer mittelgroßen deutschen Stadt partizipiert. Der Zugang zu den Teilnehmer:innen erfolgte über die Bildungseinrichtung. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig. Doch aufgrund der Pandemie konnten keine weiteren Leitfadeninterviews mit (ehemaligen) Teilnehmenden realisiert werden: zum einen, da keine bzw. nur wenige Angebote stattfinden durften; zum anderen, weil diese oftmals lediglich online durch-

geführt werden konnten und der Zugang zu den Teilnehmenden dadurch erschwert war. Demzufolge sind die Erkenntnisse aus den Interviews nicht mit in die Analyse für die Einzelstudie V eingeflossen.[121]

Vor diesem Hintergrund weist die empirische Auseinandersetzung mit der Perspektive der Teilnehmenden den Charakter einer explorativen Einzelfallstudie auf. Sie erkundete den Gegenstand der Holocaust Education in einem Orientierungskurs, indem offene Fragen gestellt, Daten gesammelt und verschiedene Aspekte den Gegenstand betreffend beleuchtet sowie beschrieben wurden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 192). Die Studie war an *einem* konkreten Sachverhalt bzw. Fall interessiert und kombiniert dazu verschiedene methodische Zugänge (teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussion). Von Interesse war der Einzelfall – also das Lehr-Lern-Setting –, welcher in seiner Spezifität und hergestellten Fremdartigkeit zu erklären versucht wird (vgl. Brüsemeister 2008, S. 56). Der Fall bzw. das Neue am Fall wurde in der Einzelstudie V durch eine Perspektivverschiebung durch die Forschende hergestellt: Mittels einer Strategie der Verfremdung des Bekannten, also dem weitestgehenden Loslösen von theoretischem Vorwissen und Annahmen, blickte die Forscherin auf den spezifischen Einzelfall als etwas Unbekanntes; also auf das Lehr-Lern-Setting, welches aufgrund seiner zeitlichen und geografischen Verfasstheit nur in seiner Einzigartigkeit zu untersuchen war: „Etwas Bekanntes […] wird in neues Licht gerückt, […] wird […] zu einem untersuchenswerten Objekt gemacht, was zuvor unter einer Decke selbstverständlicher (Un-)Aufmerksamkeit verschwand." (ebd., S. 61)

Anliegen der Einzelfallstudie ist es, sowohl vom Besonderen auf ein Allgemeines zu schließen als auch umgekehrt vom Allgemeinen auf einen spezifischen Fall. Ziel ist die Genese einer inneren Falllogik. Beschreibungen und Erklärungen des Einzelfalls sollen ein Schließen auf größere soziale Zusammenhänge und die Beleuchtung der Charakteristik einer sozialen Gesamtheim ermöglichen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 58f.). Einzelfallstudien benötigen dabei keinen externen Vergleichsfall oder externe Vergleichspunkte, um die im Innern des Falls bedeutsamen Deutungs- und Handlungsmuster der sozialen Akteur:innen herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 56)[122]. Das zu untersuchende Lehr-Lern-Setting in einem BAMF-Orientierungskurs war zum einen wie beschrieben aufgrund seiner Zeitlichkeit ein Einzelfall; zum anderen handelte es sich

[121] An dieser Stelle wird die Offenheit des Forschungsprozesses und des methodischen Vorgehens deutlich: Die Bedingungen erschwerten den zunächst gewählten methodischen Zugang. Eine Offenheit gegenüber dem Erkenntnisinteresse sowie dem methodischen Verfahren war notwendig, um eine Gegenstandangemessenheit herstellen und bewahren zu können (vgl. oben die Ausführungen zur Offenheit).

[122] Dies birgt gewisse Gefahren, z.B. dass sich die:der Forscher:in in der Auswertung von Details verliert oder dass sie:er in Form von Theorien externe Vergleichspunkte für den Einzelfall heranzieht. Damit läuft die Forschung Gefahr, durch die Empirie eine bloße Bestätigung bestehender Theorien hervorzubringen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 96).

um einen abweichenden oder Grenzfall der Holocaust Education, also um ein *spezifisches* Angebot (vgl. ebd., S. 58), da der Orientierungskurs ausschließlich Migrant:innen adressiert und daher als ein exklusives bzw. exkludierendes Angebot der Holocaust Education gefasst werden kann.

Dies gilt es zu reflektieren: Das Angebot des Orientierungskurses – dem Curriculum des BAMF folgend – kann als Holocaust Education beschrieben werden. Es dient der Wissensvermittlung über historische Ereignisse, dem Gedenken von Opfern nationalsozialistischer Verbrechen sowie der Vermittlung der „Bedeutung von Demokratie und Grundrechten für Freiheit, Gerechtigkeit und Sicherheit" (BAMF 2017, S. 24). Der Orientierungskurs stellt jedoch darüber hinaus ein *besonderes* Angebot der Holocaust Education dar, da er kein frei zugängliches Angebot der Erwachsenenbildung ist, sondern ein staatlich vorgesehenes und konzeptualisiertes pädagogisches Instrument mit dem Ziel der Förderung der Integration von Migrant:innen. Adressat:innen sowie Teilnehmer:innen sind ausschließlich Migrant:innen und diese sind oftmals zur Teilnahme verpflichtet. Daher kann das Angebot des Orientierungskurses nicht als *repräsentatives* Beispiel der Holocaust Education für Erwachsene im Allgemeinen gelten. Jedoch kann es als *spezifisches* Angebot im Besonderen die Herausforderungen einer Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft und die Gestaltung eines pädagogischen Settings mit stark heterogenen migrantischen Teilnehmer:innen – in Hinblick auf Herkunft, Alter, Geschlecht, (Bildungs-) Biografie, Herkunftssprachen und sprachliche Kompetenzen im Deutschen – beleuchten[123].

Um den Einzelfall in Form eines BAMF-Orientierungskurses analysieren und die innere Handlungslogik stimmig rekonstruieren (vgl. Brüsemeister 2008, S. 96) zu können, nutzte die Einzelstudie V die Methode der teilnehmenden Beobachtung.

Durch eine teilnehmende Beobachtung soll es Forschenden ermöglicht werden, sich zunächst in das zu untersuchende Feld hineinzubegeben, also in das natürliche soziale Umfeld der zu untersuchenden Individuen oder Gruppe (vgl. von Unger 2014, S. 44). Durch die teilnehmende Beobachtung sollen die Bedeutungen der Prozesse aus der Akteursperspektive nachvollziehbar werden (ebd.; Atkinson/Hammersley 1994). Die teilnehmende Beobachtung kann also nicht ‚neutral' sein oder die teilnehmend beobachtende Forscherin eine ‚neutrale' Position einnehmen. Vielmehr wird eine involvierte Perspektive von innen zu rekonstruieren versucht. Anders als bei partizipativen Formen einer teilnehmenden Beobachtung ist „das erkennende Subjekt, das forschungspraktisch tätig ist und Wissen generiert, […] jedoch allein der Forscher oder die

[123] Zur Reflexion des Orientierungskurses als besonderes Erwachsenenbildungsangebot mit seinen Chancen und Limitationen auch in Bezug auf die Lehrkraft vgl. den Einzelbeitrag V (S. 575f.).

Forscherin, die sich nach Phasen der »anhaltenden Kopräsenz« immer wieder aus dem Forschungsfeld zurückzieht (Hirschauer 2002).“ (von Unger 2014, S. 44)

Bei der Methode der teilnehmenden Beobachtung kann zwischen offener und verdeckter sowie zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung unterschieden werden. Von verdeckten teilnehmenden Beobachtungen wird in aller Regel aus forschungsethischen Gründen abgeraten (vgl. Brüsemeister 2008, S. 75–77; vgl. weiter Hopf 2016, S. 197–199; Flick 2016, S. 56–70). Flick (2016) beschreibt unter Rückgriff auf Gold (1958) eine Unterscheidung von vier Rollen bei der teilnehmenden Beobachtung, welche Beobachter:innen einnehmen können: die:den vollständige:n Teilnehmer:in, die:den Teilnehmer:in-als-Beobachter:in, die:den Beobachter:in-als-Teilnehmer:in und die:den vollständige:n Beobachter:in (vgl. Flick 2016, S. 283). Welche Rolle eingenommen wird, ist gegenstandsangemessen und entsprechend des Untersuchungsfalls und der Untersuchungsfrage zu entscheiden. In aller Regel kommt es zu Wechseln und Verschiebungen in den Rollen im Laufe der Untersuchungen. Im Fall der vorliegenden Forschung nahm die Forscherin vorwiegend die Rolle einer Beobachterin-als-Teilnehmerin im Kontext einer offenen und teilnehmenden Beobachtung ein. Sie war damit eher distanziert als aktiv involviert, versuchte unmittelbare Reaktivität zu vermeiden, beeinflusste das Feld aber selbstverständlich dennoch durch ihre Präsenz. Dabei ist der Feldaufenthalt von einem Dilemma zwischen Nähe und Distanz geprägt: Einerseits birgt eine zu große Nähe zu den Akteur:innen im Feld die Gefahr eines sogenannten ‚going native‘, also die „unreflektierte[…] Übernahme von Perspektiven aus dem Feld“ (Flick 2016, S. 293). Andererseits besteht die Möglichkeit, dass die:der Forscher:in in einer sehr distanzierten Rolle einer:eines wissenschaftlichen Beobachter:in keinen Zugang zu den Informationen erhält, welche sie:er aus der Beobachtung zu generieren erhofft. Aus diesem Grund zeigen sich in der Forschungspraxis meist Mischformen mit und aufgrund von Modulationen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 73f.). Die offene und teilnehmende Beobachtung bietet zum einen den Vorteil der ethischen Klarheit. Dies bedeutet, dass Kursteilnehmer:innen wissen, dass sie Teil der wissenschaftlichen Beobachtung sind und stimmen dem Forschungsprozess dem Prinzip des „informierten Einverständnisses“ bzw. der „informierten Einwilligung“ folgend zu (Netzwerk Fluchtforschung 2024, S. 7f.; Flick 2016, S. 59 und 64ff.). Zum anderen ist die meist größere Offenheit der Beteiligten, am Forschungsprozess mitzuwirken und damit offener in der Beobachtungssituation zu kommunizieren, vorteilhaft (vgl. Flick 2016, S. 288). Ebenso ermöglicht eine offene Beobachtung eine erhöhte Reflexivität und Flexibilität der eigenen beobachtenden Rolle sowie eine größere methodische Transparenz gegenüber Dritten (vgl. ebd., S. 151 und 499).

Die Gleichzeitigkeit von Intervention und Forschung wird aber auch kritisch verhandelt. Sozialkonstruktivistisch-erkenntnistheoretische Positionen gehen allerdings ohnehin davon aus, dass qualitative empirische Forschung stets Interaktionen und damit Interventionen ins Forschungsfeld hervorbringt. Soziale Wirklichkeit wird als Konstruktion verstanden (vgl. Kapitel 3) und daher werden auch Forschungserkenntnisse als Ergebnisse gemeinsamer Re- und Co-Konstruktionen von Forscher:innen und Teilnehmer:innen begriffen (vgl. von Unger 2014, S. 99). „Das heißt, es ist nicht möglich, die Wirklichkeit »an sich« zu studieren, sondern immer nur die Wirklichkeit, die durch das Vorgehen der Forschenden erschlossen und interaktiv (mit) hergestellt wird." (ebd.)

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden Daten in Form von Beobachtungsnotizen zum Lehren und Lernen im Orientierungskurs zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus produziert, unterstützt von methodischen und theoretischen Notizen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 82–88). Beobachtungs- bzw. Feldnotizen sind das zentrale Instrument zur systematischen Dokumentation und Auswertung der wissenschaftlichen Beobachtung. Sie wurden im Lauf der Datenerhebung kontinuierlich ergänzt und weiterentwickelt. Sie umfassten nicht nur deskriptive Beobachtungen, sondern auch methodische Reflexionen sowie erste mögliche theoretische Einbettungen und Interpretationsansätze. In der konkreten Forschung wurde z.B. festgehalten, wie die Erhebungssituation im Lehr-Lern-Setting war, inwiefern die Anwesenheit der Forscherin das Feld und die sozialen Akteur:innen beeinflusst hat, aber auch, wo es zu Irritationen oder ersten Bestätigungen von theoretischen Vornahmen kam (vgl. ebd.). Die Notizen wurden sowohl während des Feldaufenthalts als auch nachträglich (z.B. in Form transkribierter Audio-Memos der Forscherin), aber zeitnah erstellt. Sie wurden mit Blick auf den interessierenden Untersuchungsgegenstand des Lehr-Lern-Settings im Orientierungskurs hin angefertigt, daher wurde z.B. auf sehr detailreiche Notizen bezüglich des Raumes, der Gegenstände im Raum oder des Aussehens der Kursteilnehmer:innen verzichtet (vgl. ebd., S. 85). Die Beobachtung sowie Beschreibung konzentrierten sich eher auf die Akteur:innen, also die Kursteilnehmer:innen und die Lehrkraft, deren Aktivitäten, Handlungen und Aussagen (z.B. wörtliche Zitate) sowie den zeitlichen Ablauf des Kurses (vgl. Flick 2016, S. 290). Die angefertigten Beobachtungsnotizen waren offen und flexibel. Es kamen keine vorstrukturierten Beobachtungsbögen zum Einsatz, um „nicht die Aufmerksamkeit zu sehr einzuschränken und zu wenig sensibel für Neues zu sein" (ebd., S. 289). Gleichzeitig muss einschränkend festgehalten werden, dass jede Beobachtung mit der Herausforderung der begrenzten Perspektive der:des Forschenden im Beobachten konfrontiert ist, „da nicht alle Aspekte einer Situation gleichzeitig erfasst (und notiert) werden können" (ebd.). Lüders (2019) macht auf eine weitere Problematik aufmerksam:

> „Beobachtungsprotokolle als Grundlage […] können deshalb nicht als getreue Wiedergaben oder problemlose Zusammenfassungen des Erfahrenen begriffen werden, sondern müssen als das gesehen werden, was sie sind: Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel ihre ‹Beobachtungen› (sic!) und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen." (ebd., S. 396)

Protokolle können demnach nicht als 1:1-Repräsentationen beobachteter Wirklichkeit gelten, sondern als Ergebnis komplexer Sinnstiftungsprozesse (vgl. ebd., S. 397). Die festgehaltenen Beobachtungen wurden später systematisch inhaltsanalytisch in Anlehnung an das Vorgehen nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Ziel war es, Handlungsmuster und -bedeutungen möglichst authentisch zu rekonstruieren.

Zur Rekonstruktion der Perspektive der Teilnehmenden: die Gruppendiskussion

Das methodische Vorgehen der Einzelstudie V umfasste neben der teilnehmenden Beobachtung ebenso das Gruppendiskussionsverfahren, um die Perspektive von Teilnehmer:innen der Holocaust Education im Rahmen eines BAMF-Orientierungskurses rekonstruieren und analysieren zu können. Insbesondere die Frage danach, welche Rolle Geschichte(n) und Vergangenheit(en) für ‚Wir-Gruppen'-Konstruktionsprozesse in heterogenen Gruppen spielen, konnte mittels eines qualitativen Vorgehens im Rahmen einer Gruppendiskussion beantwortet werden (vgl. weiter Einzelstudie V bzw. Kapitel 8). Den Arbeiten Bohnsacks (1997; 1999) folgend setzt das Verfahren auf die Erhebung der Relevanzsysteme von Gruppenmitgliedern: Gruppendiskussionen finden in der Forschung vor allem dort Anwendung, wo es um die Untersuchung von sogenannten Gruppenmeinungen (Mangold 1960) bzw. von milieutypischen Orientierungen und Erfahrungen geht (vgl. (Bohnsack 1997, S. 492). Interaktions-, Diskussions- und Gruppenprozesse sind zentral, um rekonstruieren zu können, wie sich Meinungen sowie Orientierungs- und Bedeutungsmuster von Gruppen konstituieren (vgl. ebd.). Diese Meinungen, Orientierungen und Bedeutungen werden über Kommunikation vermittelt. Die Gruppendiskussion stellt daher einen methodischen Zugang zur Erhebung sprachlich vermittelter Praktiken und/oder Wahrnehmungen sozialer Kollektive dar. Der Gegenstand ist konsequent kollektiv konzipiert: Statt die Summe von Einzelmeinungen in den Blick zu nehmen, geht es um kollektive Aushandlungs- und Konstruktionsprozesse des Alltagswissens, der Erfahrungsräume und der Erlebniszusammenhänge von Akteur:innen.

> „Orientierungen und Erfahrungen können in valider, d.h. gültiger Weise nicht auf der Grundlage von Einzelinterviews, also in individueller Isolierung der Erforschten erhoben und ausgewertet werden. Vielmehr werden […] kollektive Erfahrungen dort zur Artikulation gebracht, wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind. Zu ihrer Artikulation bedarf es der wechselseitigen Bezugnahme und Herausforderung im (Gruppen-)Diskurs." (Bohnsack 1997, S. 492)

Das Erfassen und Rekonstruieren dieser sogenannten „konjunktiven Erfahrungsräume" (Bohnsack 1999, S. 69) ist zentral für die Analyse der Lebenswelten und Relevanzsysteme der Gruppenmitglieder. Konjunktive Erfahrungsräume entstehen, wenn „Individuen im Kontext gemeinsamer Lebensbedingungen und Erfahrungswelten eine gemeinsame Praxis teilen" (Scherschel 2006, S. 93). Bedeutsam ist dabei nicht nur die kommunizierte Präsentation der Praxis, sondern auch ihre Performanz. D.h. konjunktive Erfahrungsräume werden sowohl durch den Vollzug einer Praxis als auch durch eine sprachliche Verständigung über diesen gemeinschaftlichen Prozess produziert (ebd.). Die vorliegende Forschung nutzte also dieses qualitative Verfahren, um die *Kommunikation* von Teilnehmenden an Holocaust Education *über* ihre Erfahrungen im Kurs und ihre Orientierungen in der Gruppe zu untersuchen. Erschlossen wurde dabei, welche Bedeutung die Teilnehmer:innen dem Lernen über Geschichte(n) und Vergangenheit(en) beimessen. Es ging nicht darum, welche Relevanz die Teilnehmer:innen den Geschichte(n) und Vergangenheit(en) tatsächlich beimessen, sondern darum ob und wie sie im kommunikativen Prozess darüber einen konjunktiven Erfahrungsraum, eine kollektive Orientierung herstellten. Dieser konjunktive Erfahrungsraum zeigte sich in der Diskussion – über die Arbeiten Bohnsacks zu milieu-, geschlechts- oder altersspezifische Gemeinsamkeiten (Bohnsack 1997, S. 497) hinaus – in Form von konstruierter Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einem Kollektiv, bspw. zu einer Erinnerungsgemeinschaft. Zentral waren also nicht Milieu, Alter oder Geschlecht als Kategorien, um den gemeinsamen Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, sondern der Blick wurde auf die Konstruktionsprozesse von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu einer Erinnerungsgemeinschaft geworfen.

Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung der Gruppendiskussion wurden ‚Wir-Gruppen'-Herstellungsprozesse rekonstruiert. Anders als von Bohnsack vorgeschlagen (1999), kam nicht die Dokumentarische Methode als Auswertungsinstrument zum Einsatz. Diese zielt vor allem darauf ab, Orientierungsrahmen herauszuarbeiten und zu einer Typenbildung zu gelangen. Da die Einzelstudie V wie beschrieben einen erkundenden Charakter aufweist und nicht zum Ziel hatte, eine Typik bzw. Typologie zu entwickeln, wurde stattdessen die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt, um den Diskussionsverlauf mit Blick auf kollektive Orientierungen mittels einer Feinanalyse herauszuarbeiten. Dabei ist festzuhalten, dass auch „Rekonstruktionen

Konstruktionen […] sind“ (Holz 2001, S. 153): Jede Forschungsarbeit trägt zu eben genau dieser Rekonstruktion und auch Konstruktion bei“ (ebd., S. 151). Ergebnisse müssen daher stets vor dem Hintergrund eingeordnet und gelesen werden, dass sie durch (inter-)subjektive (Re-)Konstruktionen und (Re-)Produktionen durch die:den Forscher:in hervorgebracht wurden. Zu welchen Ergebnissen die Analyse der teilnehmenden Beobachtung, der Gruppendiskussion und des Curriculums des Orientierungskurses gekommen ist, wird in Kapitel 8 noch einmal überblicksartig zusammengefasst.

Ebenso wie für Einzelstudie IV wurde für Einzelstudie V die Möglichkeit genutzt, das Forschungsdesign, das Datenmaterial, den Kodiervorgang sowie die Interpretationen und Ergebnisdarstellungen im Rahmen von Forschungskolloquien und Austauschtreffen mit Kolleg:innen und Peers zu besprechen und kritisch zu reflektieren (sog. „peer debriefing“, vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 251). Ein solches Vorgehen zielte darauf, sowohl im Prozess der Kategorienbildung als auch bei der Datenanalyse dem Anspruch einer intersubjektiven Überprüfbarkeit größtmöglich Rechnung zu tragen (vgl. Lang 2026, S. 308, Einzelbeitrag IV).

Es kann festgehalten werden, dass zwei der fünf Einzelbeiträge der kumulativen Dissertation empirisches Datenmaterial präsentieren und diskutieren. Dabei wurde die Frage nach der Gestaltung von Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft empirisch beantwortet. Herausgearbeitet wurden (1) ein Überblick über die Angebotslandschaft erwachsenenpädagogischer Programme zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus, (2) Selbstpositionierungen der Erwachsenenbildungseinrichtungen zu pluralen Erinnerungen (vgl. Kapitel 7) sowie (3) Praktiken des Erinnerns als Marker von Zugehörigkeitskonstruktionen und Differenzordnungen im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Kapitel 8). Beleuchtet wurden Vergangenheits- sowie Gruppenkonstruktionsprozesse aus der Perspektive von Bildungsanbieter:innen, Lehrkräften sowie erwachsenen Teilnehmer:innen an Bildungsangeboten. Es wurde deutlich, dass nicht nur die (Re-)Konstruktion von Vergangenheit(en), Geschichte(n) und Erinnerung(en) performativ erfolgt, sondern auch die Reproduktionen gesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse. Das Herstellen von Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit und damit Identität(en) erfolgte unter Bezug auf verschiedene Differenzdimensionen, so z.B. national(staatlich)e oder bildungsbiografische. Bisweilen manifestierten sie sich latent und subtil, manchmal auch klar und offen.

Die folgenden beiden Kapitel fassen die zentralen Erkenntnisse zu den Praktiken des Erinnerns in der Erwachsenenbildung und zu den sich darin zeigenden Spannungsverhältnissen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse zusammen. Die Kapitel nehmen Bezug auf die empirischen Ergebnisse aus den vorgelegten Einzelbeiträgen IV und V. Kapitel 7 und Kapitel 8 intendieren keine weiteren ausführlichen verschriftlichten Materialanalysen. Stattdessen werden die Erkenntnisse aus den Einzelbeiträgen unter Nutzung kurzer exemplarischer Auszüge aus dem Material expliziert und zusammengeführt. Aus dieser Zusammenführung ergeben sich zwei zentrale thematische Felder, welche im Folgenden vorgestellt werden: erstens die Thematisierung von pluralen Erinnerungen und verwobenen Geschichten in der historisch-politischen Bildung für Erwachsene (Kapitel 7) sowie zweitens Praktiken des Erinnerns als Anlass von Konstruktionen eines ‚Wir' und ‚die Anderen' (Kapitel 8).

Zuletzt wird in Analogie zu Kapitel 1 und der Frage nach der Verwendung von Begriffen und Sprache darauf hingewiesen, dass es sich in der Ergebnisdarstellung nicht immer vermeiden ließ bzw. lassen wird, dass Befunde nach Pauschalisierungen klingen. Gesellschaft ist in vielerlei Hinsicht heterogen. Die Beschreibung von Unterschiedlichkeiten kann zu einer differenzierten Analyse des empirischen Materials beitragen und damit zu einer Konkretisierung der Forschungsbefunde: Benachteiligungen, Ungleichheiten im Zugang und der Partizipation, Diskriminierungen und Rassifizierungen lassen sich benennen und werden folglich sichtbar, problematisierbar und kritisierbar. Da sich die vorliegende kumulative Gesamtforschung vornehmlich auf die Differenzkategorie der Migration bzw. Herkunft fokussierte und dabei bisweilen andere Differenzkategorien (Alter, Geschlecht etc.) vernachlässigte, kann es zum Eindruck kommen, dass eine Unterscheidung zwischen ‚Autochthonen' und ‚Allochthonen' empirisch ‚nachgewiesen' und damit gestützt wird. Jedoch will die Forschung theoretische und damit stets heuristische Linsen (vgl. hierzu die Kapitel 1 bis 5, besonders Kapitel 4 zu migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen) mit einem kritisch-reflektierten Abstand nutzen, d.h. theoretische Perspektiven dort einbringen, wo sie zur Einordnung der Erkenntnisse erklärend wirken, und dort kritisch hinterfragen, wo sie an die Grenzen ihrer Erklärmöglichkeiten kommen und z.B. unzulässigen Vereindeutigungen Vorschub leisten. Die Forschungsarbeit will sich in ihren Analysen und Ergebnisdarstellungen zu Differenzen einerseits in keine Sprachlosigkeit manövrieren und andererseits mit angemessener sprachlicher Sensibilität vorgehen.

7

Plurale Erinnerung(en) und verwobene Geschichte(n)

Die Angebotslandschaft erwachsenenpädagogischer Holocaust Education: Empirische Befunde zur Perspektive der Bildungsanbieter:innen

Das folgende Kapitel greift die Ergebnisse der empirischen Studie „*Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung*“ (Einzelbeitrag IV) zur Frage pluraler und verwobener Erinnerung(en) in der Holocaust Education für Erwachsene auf. Das Kapitel skizziert die Ergebnisse noch einmal kurz und ordnet sie unter Bezugnahme auf andere Studienerkenntnisse in einen größeren Forschungskontext ein. Die umfassende Darstellung der theoretischen Einbettung sowie der Erkenntnisse erfolgt in Einzelbeitrag IV (siehe Teil C). Die folgenden knappen Auszüge aus dem empirischen Material haben sich als bedeutend für die Beantwortung der Forschungsfragen erwiesen. Die Auszüge werden als zentrale Befunde exemplarisch für die genannten Diskurse und Diskussionen aufgeführt und gelten als relevante Referenzen innerhalb des gesamten Materials. Die Ergebnisse werden – ebenso wie im Einzelbeitrag IV – nicht anonymisiert präsentiert[124].

Der Einzelbeitrag IV dient im Kontext der kumulativen Gesamtforschung zum einen der Herstellung eines Überblicks über die Angebotslandschaft erwachsenenpädagogischer Programme zu den Themen Holocaust, Nationalsozialismus, Antisemitismus und angrenzender Themen. Zum anderen trägt er dazu bei, die Positionierungen und Selbstverständnisse der Erwachsenenbildungseinrichtungen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse offen zu legen. Einzelbeitrag IV liefert für die Gesamtforschung empirische Erkenntnisse aus Sicht der Bildungsanbieter:innen – vermittelt über deren Webauftritte und Bildungsangebote.

[124] Zur Erklärung des Verzichts auf Anonymisierungsstrategien vgl. Lang 2026, S. 307, Einzelbeitrag IV.

Die Einzelstudie IV adressiert spezifische

> „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 unterberücksichtigt. (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." (Lang 2026, S. 299, Einzelbeitrag IV)

Die Einzelstudie untersucht demnach, in welcher Form und mit welchen thematischen Schwerpunktsetzungen historisch-politische Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus für Erwachsene angeboten wird und inwiefern Erwachsenenbildungsanbieter:innen der Pluralität ihrer Adressat:innen sowie ihren Geschichten und Vergangenheiten im Kontext moderner Migrationen als gesellschaftliche Normalität Rechnung tragen.

Dazu wurde ein systematischer Überblick über eine durch forschungsmethodische Setzungen abgegrenzte Angebotslandschaft (vgl. Ausführungen zur Datenbank „Erinnerungsorte" (bpb 2022b) in Kapitel 6 und Kapitel 9) erarbeitet sowie die Selbstverständnisse der Erwachsenenbildungseinrichtungen in zweierlei Hinsicht untersucht: Zum einen wurde analysiert, wie sie sich gegenüber einer demokratischen und von Migrationen strukturierten Gesellschaft positionieren und andererseits ob und wie sie Pluralität und Interrelation von Geschichte(n) und Vergangenheit(en) anerkennen und ansprechen. Dazu wurde das theoretische Konzept von Attia et al. (2021) „verwobene Geschichte" als Analyseperspektive verwendet. Die Perspektive Attias et al. erlaubt es, verschiedene historische oder zeitgeschichtliche Ereignisse als miteinander in Verbindung stehend zu begreifen. Damit werden eine gleichzeitige Thematisierung – auch aus unterschiedlichen Perspektiven – und Bezugnahmen aufeinander ermöglicht (vgl. ebd.).

Die Erkundung der Angebotslandschaft zeigt, dass die pädagogischen Programme eine hohe Pluralität mit Blick auf inhaltlich-thematische Schwerpunktsetzung, didaktisch-methodische Gestaltung sowie hinsichtlich der Trägerschaft aufweisen. Mittels dieser für die Erwachsenenbildung kennzeichnenden Pluralität (vgl. Hufer 2009, S. 59) und Unabhängigkeit (vgl. Becker/Krüger 2011, S. 635f.) kann sie den Erwartungen und Bedürfnissen ihrer Adressat:innen Rechnung tragen, sodass sie ein ihren Positionen, Wertehaltungen und Bedürfnissen entsprechendes Angebot finden und wahrnehmen können (vgl. Hufer 1996, zitiert nach Beer 1999,

S. 196)[125]. Vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse, verändern sich ebenso Orientierungsbedürfnisse von Erwachsenen. Dieser Dynamik kann die Erwachsenenbildung aufgrund ihrer programmatischen Offenheit und Vielfalt Rechnung tragen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die untersuchten Bildungseinrichtungen in ihren Angeboten zum einen eine breite „interessierte Öffentlichkeit", zum anderen eine Vielzahl an spezifischen *Gruppen* adressieren, so z.B. Lehrer:innen, 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. Darüber hinaus adressieren einige der (Erwachsenen-)Bildungseinrichtung explizit internationale Teilnehmer:innen und machen auf die *europäische Dimension historisch-politischer Bildungsarbeit* aufmerksam. So bietet die Gedenkstätte SS-Sonderlager KZ Hinzert im März 2023 in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz eine mehrtägige „Bildungsreise Kreta" an. Die europäische Dimension des Nationalsozialismus, die Zeit der deutschen Besatzung und die Spuren der Nachkriegszeit in Griechenland werden zum Anlass genommen, damit die „Teilnehmerinnen und Teilnehmer [...], an konkreten historischen Orten ihr Wissen [...] vertiefen und den Blickwinkel der anderen Nation kennen [...] lernen" können. Dabei werden auch Bezüge zu aktuellen transnationalen Herausforderungen hergestellt, z.B. „Reparationsforderungen und Probleme der Flüchtlingsaufnahme" (Gedenkstätte SS-Sonderlager KZ Hinzert 2022).

Im erarbeiteten Überblick über die analysierten Bildungsangebote zeigte sich darüber hinaus, dass die *zeitliche Varianz in den Angeboten* groß ist. Dies ist jedoch nicht überraschend: Die Angebote der Bildungsanbieter:innen umfassen in der Regel mehrere Stunden bis hin zu einem Tag. Es gibt kurze, z.B. 30-minütige (Online-)Führungen durch (digitale) Ausstellungen, eintägige Seminare oder aber auch mehrtägige internationale Konferenzen oder Studienreisen im Inland oder ins Ausland (vgl. Lang 2026, S. 310f., Einzelbeitrag IV).

[125] Beer (1999) geht weiter und führt aus, Pluralität sei konstitutiv für die politische Bildung, „da sie der Gestalt der politischen Kultur und Willensbildung in unserer Gesellschaft" entspräche (ebd., S. 195). Mit Blick auf politische Kontroversen erhebe die politische Bildung keinen Anspruch vermitteln zu können, jedoch wird es „gleichzeitig als notwendig erachtet – durchaus auf der Grundlage jeweils transparenter trägerspezifischer Ausgangspositionen –, die sachlichen Zusammenhänge zu klären, die Interessensgegensätze und Wertentscheidungsalternativen aufzuzeigen" (ebd., S. 196). Kritsch zur These, Pluralität sei konstitutiv für die (politische) Erwachsenenbildung in Hinblick auf verschiedene Träger, äußern sich Kade et al. (2007): „Und auch wenn gegenwärtige Erwachsenenbildung durchweg als plurale soziale Realität verstanden wird, zu der unterschiedlichste Einrichtungen und Initiativen zählen […], so dominiert doch weiterhin eine auf die öffentliche Erwachsenenbildung mit der Volkshochschule als ihrem Kern zentrierte Sicht." (ebd., S. 72)

Die Frage der Zeit spielt in der Erwachsenenbildung in zweifacher Hinsicht eine entscheidende Rolle. Mit Blick auf das Prinzip der Freiwilligkeit ist (1) erstens davon auszugehen, dass der Großteil der Teilnehmer:innen aus freien Stücken an den Angeboten der historisch-politischen Bildung teilnimmt. Die Ergebnisse groß angelegter Studien zur Bildungsteilnahme Erwachsener zeigen, dass die meisten Teilnehmer:innen an öffentlicher Erwachsenenbildung im Alter zwischen 25 und 64 Jahre sind (68,5% aller Teilnehmer:innen; vgl. Ortmanns et al. 2023, S. 82). Mit 25,7% ist der Anteil derjenigen Teilnehmer:innen an Angeboten zum Thema „Politik – Gesellschaft – Umwelt" am größten, die im Alter zwischen 50 und 64 Jahren sind. Ebenso adressiert, jedoch weniger erreicht werden Personen, die im Alter zwischen 25 und 34 Jahren (10,8%) und 35 und 49 Jahren (19,7%) sind. Diese Altersgruppen gehen verstärkt einer Erwerbstätigkeit, anderer freiwilliger oder gemeinnütziger Beschäftigung oder Care-Arbeit nach. Diese Adressierten politischer Bildung tatsächlich zu erreichen ist vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher Ressourcen herausfordernd[126]. Neben der grundsätzlichen Altersstruktur der Teilnehmer:innen und damit verfügbaren zeitlichen Ressourcen zeigen weitere Studien zur Teilnahme an Erwachsenenbildungsangeboten, dass sowohl die Angebotszahlen als auch die Teilnehmer:innenzahlen *gerade* bei Angeboten der politischen Bildung nicht zu den höchsten gehören: 2021 waren bspw. 6,9% der insgesamt 332.777 Veranstaltungen (ohne berufsbezogene Veranstaltungen) in der Bundesrepublik im Verbund[127] zu den Themen „Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/Interessenvertretung". 9,4 % der insgesamt erfassten 302.494 Teilnehmer:innen nahmen an diesen Angeboten teil. In der Verteilung der zeitlichen Ressourcen auf Erwachsenenbildungsangebote, räumen die Teilnehmer:innen anderen Themen Priorität ein: Der Vergleich zeigt, dass das Angebot und das Interesse an Themen wie „Kultur – Gestalten" (14,4% der Veranstaltungen zu diesem Themenbereich und 13,0 % der Teilnehmer:innen), „Gesundheit" (27,8% der Veranstaltungen zu diesem Themenbereich und 27,0 % der Teilnehmer:innen) sowie „Sprachen" (29,3% der Veranstaltungen zu diesem Themenbereich und 25,7 % der Teilnehmer:innen) deutlich größer bzw. höher ist (vgl. Horn/Lux 2024,

[126] Zu bedenken ist an dieser Stelle, dass es in Bayern und Sachsen keinen gesetzlichen Anspruch auf Bildungsurlaub gibt, welcher die Partizipation an Erwachsenenbildungsangeboten im Rahmen regulärer Erwerbstätigkeit, aber außerhalb betrieblicher Weiterbildung ermöglichen würde.

[127] Die Weiterbildungsstatistik unterscheidet zwischen der Volkshochschul-Statistik (vgl. https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik) (vgl. Ortmanns et al. 2023) und der Weiterbildungsstatistik im Verbund (https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/verbundstatistik). „In der gemeinsamen Statistik des Verbundes Weiterbildungsstatistik haben sich die drei bundesweit arbeitenden Verbände Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB) zusammengeschlossen. Als Erweiterung wird auf Daten der seit 1962 am DIE geführten Volkshochschul-Statistik zurückgegriffen. Der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) ist als assoziierter Kooperationspartner ebenfalls Mitglied im Verbund." (DIE 2024)

S. 85). Interessanterweise ändert sich dieses Verhältnis, je nachdem wie viele Stunden die Angebote umfassen: Die genannten Daten weisen die Verhältnisse für Veranstaltungen aus, die in der Regel mehr als drei Veranstaltungsstunden umfassen. Die Zahlen für Veranstaltungen (ohne berufsbezogene Veranstaltungen), die bis zu drei Veranstaltungsstunden umfassen, sind folgende: Der Themenbereich „Politik – Gesellschaft – Gender – Arbeitswelt/ Interessenvertretung“ machte dann 36% der insgesamt 91.280 Veranstaltungen aus und 39,8 % der erfassten Teilnehmer;innen nahmen an Angeboten zu diesen Themen teil (ebd., S. 131). Dies macht deutlich, dass je kürzer die Veranstaltungsdauer ist, desto eher besuchen Adressat:innen Angebote der politischen Bildung. Damit ist klar, dass die Thematisierung und Diskussion komplexer Sachverhalte eher schwieriger umzusetzen ist und eine Begleitung der Lernenden über eine Dauer von bis zu drei Veranstaltungsstunden hinaus schwerer zu realisieren ist.

(2) Dies ist zweitens eine weitere Herausforderung für das pädagogische Arrangement mit Blick auf den oftmals stark begrenzten zeitlichen Rahmen. Die Angebote erstrecken sich häufig nur über wenige Stunden bis zu einem Tag, sodass eine längerfristige und lernprozessbegleitende pädagogische Arbeit nicht immer möglich ist. Dies hat Einfluss auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. z.B. Wolf 2006). Ein flexibles Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Wünsche, aber auch auf Vorbehalte und Widerstände von Teilnehmenden – seien sie inhaltlicher oder persönlicher Natur – sowie ein späteres und begleitetes Weiter-, Be- und Nacharbeiten der Inhalte oder von möglichen intra- oder interpersonellen Konflikten und Nachwirkungen ist schwieriger. Die Einordnung des erworbenen Wissens und das Ableiten von Konsequenzen für die eigene Einstellung und das eigene Handeln bleiben dem Lernsubjekt damit selbst überlassen und oftmals für die Erwachsenenbildner:innen im Verborgenen. Die tatsächlichen Bildungsprozesse folgen keiner Determinierung, ist der Lern- und Bildungsprozess doch eigensinnig, ergebnisoffen und „unvertretbar individuell“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 89). Er kann zu beeinflussen versucht, aber mit Blick auf das Ergebnis nie vorausgesagt werden (vgl. Haug 2015, S. 18).

Dies bedeutet, dass Angebote geschaffen werden, diese jedoch in der Komplexität ihrer Inhalte reduziert werden müssen und eine längerfristige Begleitung von Lernenden und deren Bildungsprozessen nicht immer umsetzbar ist. Ob und welche Schlüsse die Teilnehmer:innen nach der Partizipation an einer Bildungsveranstaltung dann für sich ziehen, bleibt mit Blick auf die Zielsetzung der Herausbildung und Stärkung demokratischer Haltungen unklar. Die Untersu-

chung der genannten Herausforderungen – notwendige Komplexitätsreduktion, mangelnde Begleitung, unvorhersagbarer Erkenntnisgewinn – und deren konkrete Konsequenzen für die Bildungspraxis muss Aufgabe weiterer qualitativer Forschung bleiben[128].

Die Einzelstudie IV zeigt über die didaktisch-methodische Varianz hinaus eine ebenso *breite thematische Programmatik* der Erwachsenenbildungseinrichtungen. Zu vielfältigen Themen werden Angebote geschaffen, so z.B. zu historischen Inhalten wie „Kollaboration und Mittäterschaft", „Euthanasie, Leben und Gesundheit", „Frau und Gender", „Jugendliche im NS", „jüdisches Leben", „Erziehung und NS-Pädagogik", „Weimarer Republik", aber auch mit Blick auf aktuelle gesellschaftliche Aufgaben und Herausforderungen, also z.B. „Zivilcourage", „Verschwörungstheorien", „nachhaltige Entwicklung", „Extremismus und Radikalisierung", „Diskriminierung" sowie „Fremden- und Menschenfeindlichkeit"[129]. Auch hier zeigt sich die charakteristische Pluralität der Erwachsenenbildung (vgl. Hufer 2009, S. 59).
Die jeweilige thematische Ausrichtung und Fokussierung sind oftmals eng mit der historischen Genese der Bildungseinrichtungen verbunden. So unterscheiden sich z.B. die Angebote von „Gedenk- und Bildungsstätten in ehemaligen Konzentrationslagern oder in ehemaligen Funktionsgebäuden des nationalsozialistischen Regimes, in Museen, Synagogen oder jüdischen sowie von verfolgten Minderheiten gegründete Kultureinrichtungen" (Lang 2026, S. 312, Einzelbeitrag IV). Die Vielfalt der Erinnerungs- und Bildungsorte zeigt sich in ihren unterschiedlichen Perspektiven und in ihrem pädagogischen Auftrag, „einerseits Orte der Geschichte der Täter:innen zum Anlass ihrer pädagogischen Praxis [zu] nehmen und andererseits Orte der Geschichte der Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung wieder[zu]beleben und deren Leben und Schaffen zum Ausgangpunkt ihrer Bildungsarbeit [zu] machen" (ebd.). Sie lassen sich in Anlehnung an Natan Sznaiders (2022) Ausführungen zum Verhältnis von Holocaust und Kolonialismus als „Fluchtpunkte der Erinnerung" beschreiben, weil sie unterschiedliche narrative Orientierungspunkte wählen und es sich dabei um „parallele Beschreibungen aus bestimmten Perspektiven" (ebd., S. 183) handelt[130].

[128] Vgl. dazu jedoch die Ergebnisse der oben in Kapitel 2 genannten Studien zur Wirksamkeit historisch-politischer Bildung bzw. Holocaust Education in Fußnote 27.
[129] Die benannten thematischen Schwerpunktsetzungen sind Ergebnis der induktiv entwickelten Kodierungen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse. Die benannten Themenfelder sind von den jeweiligen Angeboten abstrahiert und zusammengefasst.
[130] An dieser Stelle muss deutlich gemacht werden, dass Sznaider sein Konzept der „Fluchtpunkte der Erinnerung" (2022) anhand des Verhältnisses der Erinnerung an den Holocaust und Kolonialismus erarbeitet und vorgestellt hat. Das Anlegen seines Konzepts – wie hier erfolgt – auf die Thematisierung des Nationalsozialismus einerseits aus einer Opfer-Perspektive und andererseits aus einer Täter:innen-Perspektive hat seine Grenzen. Für Sznaider

Die Bandbreite möglicher Themen, die die Holocaust Education ansprechen kann und möchte, ist groß. Dies verweist auf eine weitere *Herausforderung in der Vermittlung historischen Wissens* sowie mit Blick auf den Transfer für Haltung und Handeln in der Gegenwart und Zukunft: Das oben bereits genannte „zeitlich-quantitative[…] Problem der […] Vermittlung der NS-Geschichte“ (Hollstein et al. 2002, S. 47) zeigt sich in der Erwachsenenbildung ebenso wie in der Schule. Hollstein et al. beschreiben Schule und Unterricht als einen defizitären Repräsentationsort, an dem sich lediglich „Einzelelemente“, „Schwerpunkte“ und „bestimmte Themenbereiche“ von Nationalsozialismus und Holocaust vermitteln lassen (ebd.). Sommer (1999) nennt die pädagogische Aufgabe an Gedenkstätten eine „letztlich wohl immer nur ahnungsweise Vermittlung“ (ebd., S. 85). Diese Erkenntnisse für die Schule und Gedenkstätten lassen sich auf die Erwachsenenbildung allgemein übertragen, da viele der Angebote thematisch hoch selektiv und zeitlich stark begrenzt sind. Den Holocaust und Nationalsozialismus in der Breite zu vermitteln (aus der Perspektive der Lehrenden), sie zu erfassen und Handlungsmaxime abzuleiten (aus der Perspektive der Lernenden), scheint in Angeboten der Erwachsenenbildung ein utopisches Ziel zu sein, geht es doch oftmals in erster Linie um die Vermittlung historischen Wissens (vgl. Lang 2026, S. 300, Einzelbeitrag IV). Dies gilt es in der Bildungspraxis kritisch zu reflektieren. „Wenn man Lernen nicht nur als Aufnahme von Informationen begreift, sondern als einen aktiven Prozess der Aneignung und Integration in das eigene Denken, womöglich mit Folgen für das Verhalten, so ist die Bereitstellung von Information lediglich eine Voraussetzung für einen solchen Prozess.“ (Kaiser 2003, S. 14) Erwachsenen*bildung* geht über das Zurverfügungstellen von historischem Wissen weit hinaus, setzt aber gleichzeitig auch früher an.

Denn gerade die Erwachsenenbildung geht – bezugnehmend auf die Ausführungen in Kapitel 3 – von bestehenden Wissensbeständen ihrer Teilnehmer:innen aus und versteht sich damit lernpsychologisch als *Anschlusslernen*. Das bedeutet, dass „Erwachsene selten etwas völlig Neues lernen. Sie erweitern, differenzieren und korrigieren vorhandene Wissensbe-

bedeuten Fluchtpunkte in der Erinnerung an den Holocaust und Kolonialismus, dass „beide Seiten […] diese Wirklichkeiten aus verschiedenen historischen Erfahrungen und verschiedenen Erinnerungsstrukturen [beschreiben], die sich nicht treffen und auch nicht treffen können“ (ebd., S. 184). Denn „[f]ür jeden Blickwinkel war die Haupterfahrung des Leidens der anderen ein marginales Problem und hinterließ im jeweiligen Bewusstsein der anderen nur schwache Spuren. Wenn diese beiden Erzählungen aufeinandertreffen, brechen sie implizit das, was der andere als ein großes intellektuelles Tabu betrachtet, sie verringern nämlich die Bedeutung dessen, was der andere als das ultimative Verbrechen in der modernen Geschichte betrachtet“ (ebd., S. 182). Unter Bezugnahme auf Sznaiders Ausführungen kann die Erinnerungs- und Bildungsarbeit somit ein Verständnis dafür fördern, dass Erzählungen stets aus einer spezifischen Perspektive heraus weitergegeben werden und dass Geschichtstradierung fortwährend mit einer bestimmten Positionalität und Historizität der Erzählenden einhergeht (vgl. dazu die Notwendigkeit von Quellenkritik).

stände.“ (Ballhausen 1999, S. 12) Damit ist Erwachsenenbildung oftmals sehr voraussetzungsvoll. Gerade das bisweilen notwendige Vorhandensein einer breiten Wissensbasis nicht nur historischer Kenntnisse, sondern auch zeitgeschichtlicher und politischer Ereignisse sowie Kontroversen, macht den Zugang zu Angeboten der Holocaust Education, welche mehrperspektivisches Erinnern fördert, herausfordernder. Dies zeigen auch die empirischen Ergebnisse der Einzelstudie IV, so z.B. das dort zitierte Angebot der Bildungsstätte Anne Frank (2022): Das im Beitrag genannte Podiumsgespräch trägt den Titel „Kunst & Kontext – Von der Mbembe-Debatte bis zur documenta 15: Der Kunst- und Kulturbetrieb zwischen Antisemitismuskritik und Postkolonialismus“. Wissen zu den Themen Nationalsozialismus und Kolonialismus muss vorhanden sein, ebenso zu den Kontroversen rund um Achille Mbembe und die *documenta fifteen*. Des Weiteren müssen zwischen diesen Themen Bezüge hergestellt werden können, sodass für die Adressat:innen klar ist, worum es bei der Podiumsdiskussion geht und in welcher Verbindung die verschiedenen Themen stehen[131].
Die Teilnahme an einem solchen Angebot erfordert viel Vorwissen. Dies kann Exklusionen Vorschub leisten. Gleichzeitig erlaubt genau das *Anschluss*lernen in der Erwachsenenbildung eine Fokussierung und eine detaillierte Thematisierung bestimmter Inhalte in der Tiefe statt in der Breite und trägt damit zu einer dezidierten politischen Meinungsbildung bei.

Das voraussetzungsvolle Setting der Erwachsenenbildung zeigt sich jedoch nicht nur inhaltlich, sondern auch mit Blick auf die Teilhabe- und Zugangsbedingungen, bspw. hinsichtlich zeitlicher (siehe oben), finanzieller und sozioökonomischer Ressourcen[132].
An dieser Stelle lassen sich – über die Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten hinaus – Herausforderungen mit Blick auf eine Bildungsgerechtigkeit reflektieren: Stojanov (2011, S. 20) folgend ist die zentrale Bedeutungsdimension von Bildungsgerechtigkeit

[131] Vgl. dazu z.B. die Analyse der Debatten aus dem Jahr 2020 bspw. in Sznaider (2022, S. 8–24).
[132] Vgl. hierzu die Korrelation von sozio-ökonomischen Status, Bildungsniveau und Teilnahme an Bildungsangeboten: Diejenigen, die in sicheren Lebensverhältnissen leben, können auch an z.T. kostenpflichtigen und zeitlich intensiven Erwachsenen- und Weiterbildungsangeboten teilnehmen. So nahmen etwa im Jahr 2022 Beamt:innen (82%) am häufigsten an Weiterbildungsangeboten teil, gefolgt von Angestellten (70%), Selbständigen und Arbeiter:innen (jeweils 51%) (vgl. BMBF 2024, S. 26). Einfluss hat ebenso die Beschäftigungsposition: Personen mit zunehmend höherer beruflicher Position nehmen mehr an Weiterbildung teil, bspw. 82% der Führungskräfte gegenüber 50% der Un- und Angelernten (ebd., S. 27). Ebenfalls ist das Bildungsniveau bzw. der erworbene höchste Schulabschluss ein „robuster Prädikator für die Beteiligung an Weiterbildung“ (ebd., S. 30). Je höher der Schulabschluss, desto höher ist die Teilnahme an Erwachsenen- und Weiterbildung: Während im Jahr 2022 41% der 18- bis 64-jährigen Befragten mit niedrigem Schulabschluss an Weiterbildung teilgenommen haben, waren es 56% derjenigen mit einem mittleren Schulabschluss und 69% derjenigen mit einem hohen Schulabschluss (ebd., S. 31). „Auch für den beruflichen Bildungsabschluss gilt generell, dass mit zunehmendem Bildungsniveau die Weiterbildungsbeteiligung steigt.“ (ebd., S. 33)

die Ermöglichung von Entwicklung individueller Autonomie. Damit sei es die Aufgabe gerechter Bildungsinstitutionen die Autonomiefähigkeit der Lernenden zu entwickeln und zu kultivieren (vgl. ebd., S. 24). Durch Bildungsprozesse sollen Subjekte[133] „dazu befähigt werden, ihre Lebensziele […] zu finden, und Ressourcen für ihre Entwicklung […] nutzen zu können" (ebd., S. 23). Mit Blick auf den Forschungsgegenstand der Holocaust Education lässt sich folglich ableiten, dass es Aufgabe von Erwachsenenbildungseinrichtungen ist, dazu beizutragen, historisches Wissen zu vermitteln und Bildungsprozesse zu begleiten mit dem Ziel der Förderung von politischer Meinungsbildung und damit von Autonomie. Normatives Ziel muss dabei jedoch – bezugnehmend auf die Ausführungen in Kapitel 3 – die Stärkung demokratischer Verhältnisse bleiben.

Stojanov (2011) argumentiert, dass noch früher als eine Gerechtigkeit, welche über die (Um-)Verteilung von Gütern und Ressourcen zum Ausgleich von „Benachteiligungen durch Herkunft, Gesundheit, Talente" (ebd., S. 21) herzustellen versucht wird, eine Gerechtigkeitsvorstellung ansetzt, welche auf die grundsätzliche Anerkennung der Bedürfnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der:des Einzelnen zielt (vgl. ebd., S. 23). Bildungsgerechtigkeit zeige sich aus einer anerkennungstheoretischen Sicht – Stojanov (2011) folgend – dann in den „Formen von intersubjektiver Anerkennung wie Empathie, Respekt und sozialer Wertschätzung" (ebd., S. 24). Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit mit Blick auf eine erwachsenenpädagogische Holocaust Education bedeutet dann im Kontext migrationsgesellschaftlicher und pluraler Verhältnisse, dass die Teilnehmer:innen mit ihren heterogenen Geschichtsbezügen, Narrativen, Erinnerungen anerkannt und wertgeschätzt werden. Der Vielfalt von Erinnerung(en) und deren Bedeutung für Gemeinschaftszugehörigkeit soll respektvoll und empathisch Rechnung getragen werden. Konkret kann dies z.B. gestaltet werden, indem Raum im Bildungssetting geschaffen wird, in welchem verschiedene, doch geteilte Erfahrungen mit Gewalt, Diskriminierung, Exklusion gemeinsam thematisiert werden. Gemeinsame, geteilte und trennende (Gewalt-)Erfahrung kann dann einen gemeinsamen Bezugspunkt einer pluralen und wertschätzenden Erinnerungs- und Gedenkpraxis darstellen. Wichtig ist dabei, dass Gemeinsames anerkannt wird, Trennendes und Spezifisches jedoch nicht relativiert werden. Indem ein solcher Raum geöffnet wird, kann die Anerkennung von Vielfalt und damit einhergehender unterschiedlicher Bedürfnisse und Fähigkeiten der Einzelnen (vgl. Stojanov 2011, S. 23) in den Angeboten der Holocaust Education für Erwachsene gefördert werden (vgl. dazu auch die Ergebnisse in Kapitel 8).

[133] Stojanovs (2011) Arbeit fokussiert auf Kinder und Jugendliche. Seine Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit – auch in Verbindung mit dem Topos des ‚Migrationshintergrunds' (ebd., S. 139ff.) – lassen sich jedoch auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragen.

Inwiefern die Erwachsenenbildungseinrichtung die Pluralität der Gesellschaft sowie ihrer Adressat:innen anerkennt und dieser gerecht wird, zeigen die im Folgenden kurz skizzierten Ergebnisse der Einzelstudie IV.

Anerkennung von Vielfalt als Ziel historisch-politischer Bildung

Als ein allgemeines Ziel historisch-politischer Bildung wird – ähnlich wie in Kapitel 3 dargelegt – die „Bewahrung und Festigung der Demokratie" (Lern- und Dokumentationszentrum Tübingen 2021, S. 2) genannt. Das Ausbilden, Entwickeln, Festigen, Stärken und Erhalten einer „lebendigen Demokratie" (Stiftung Adam von Trott 2024b), „Demokratiefähigkeit" (z.B. Mahn- und Gedenkstätte Wöbbelin 2021), „demokratischen Geschichtskultur" und eines „kritischen demokratischen Denkens" (KZ-Gedenkstätte Neuengamme 2021) sowie eines „Geist[es] demokratischer Verantwortung" (Max Mannheimer Studienzentrum 2014) etc. sind zentrale Bezugs- und Legitimationspunkte im Selbstverständnis der untersuchten Bildungsanbieter:innen. Darüber hinaus formulieren die Einrichtungen für sich auch das Ziel und die Aufgabe, spezifische gesellschaftliche Problematiken, Phänomene und Ideologien, die die Demokratien gefährden, zu benennen, zu dekonstruieren und damit zu bekämpfen. Ideologien der Ungleichwertigkeit, wie bspw. Antisemitismus, Rassismus und Antiziganismus, werden als Bedrohung der Demokratie angesehen und sind daher nicht nur Gegenstand inhaltlicher Überlegungen, sondern werden auch in den Selbstverständnissen der Bildungseinrichtungen makrodidaktisch als gesellschaftliche Herausforderungen benannt. Damit folgen die untersuchten Bildungsanbieter:innen den theoretischen Zielen und Aufgaben der politischen Bildung, wie sie u.a. von Hufer (2009, S. 71) (vgl. Kapitel 3) beschrieben wurden.

Das analysierte Material zeigt, dass knapp die Hälfte der einbezogenen 35 (Erwachsenen-) Bildungseinrichtungen in ihren Beschreibungen des eigenen Demokratieverständnisses Bezug auf eine einwanderungs- bzw. migrationsgesellschaftliche Realität nehmen. Migrationsbedingte Pluralität wird entweder als Thema von Veranstaltungen oder als Grund einer „diversen Zielgruppe" (z.B. Stiftung Adam von Trott 2024c) verhandelt. Überdies wird die Förderung und Anerkennung von Vielfalt, Toleranz und (Welt-)Offenheit als Ziel wertebasierter pädagogischer Praxis definiert (z.B. KZ-Gedenkstätte Neuengamme 2021; Dokumentationszentrum Reichparteitagsgelände o. J.) und es zeigen sich Beschreibungen und damit Anerkennung einer vielfältigen und heterogenen „Einwanderungsgesellschaft" (z.B. Max Mannheimer Studienzentrum 2017).

Eine konkretere Zielsetzung der eigenen „gesellschaftspolitischen Bildung" mit Blick auf die Anerkennung von Vielfalt in der Migrationsgesellschaft formuliert (wie im Einzelbeitrag IV

skizziert) die Stiftung Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW): Neben dem Ziel, „[g]esellschaftliche Vielfalt an[zu]erkennen und [zu] leben, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegen[zu]wirken“, will sie „Toleranz und Weltoffenheit stärken“ (EJBW 2016, S. 5). Im Einzelbeitrag konnte gezeigt werden, dass die EJBW in der Analyse als besonderes Beispiel für die Thematisierung und Anerkennung einer pluralen Gesellschaft steht. Es fällt auf, dass es keine – wie so oft formulierte[134] – Verknüpfung von Migration, Pluralität, damit einhergehende Mehrperspektivität und Herausforderungen in der Erinnerungs- und Bildungsarbeit gibt. Es erfolgt keine Reproduktion einer scheinbar kausalen Logik: Weil es Migration gibt, gibt es widersprüchliche und konfliktive Vergangenheitsnarrationen. Weil es Migration gibt, gibt es Ideologien der Ungleichwertigkeit, wie einen sogenannten „importierten Antisemitismus“ muslimischer, arabischer oder muslimisch markierter Lernender (vgl. dazu kritisch z.B. Özyrek 2023; Zimmerer 2023; Özcan 2023; Mendel/Cheema/Arnold 2022). Das Beispiel konnte also zeigen, „dass Pluralität auch als Potenzial und nicht nur als Herausforderung für die pädagogische Praxis wahrgenommen wird“ (Lang 2026, S. 315, Einzelbeitrag IV).

Die Erinnerung an historische Menschheitsverbrechen sowie das Gedenken der Betroffenen und Opfer von Gewaltverhältnissen wird zum Ausgangspunkt genommen, um auch auf aktuelle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu blicken. Dies kann als Gegenwartslernen verstanden werden, als ein Lernen für die Gegenwart, indem Vergangenheit und Gegenwart in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dabei stellen die Bildungsanbieter:innen – so konnte am Beispiel des Max Mannheimer Studienzentrums (2023) gezeigt werden – eine Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her. Das MMSZ geht davon aus, „dass ein historisch informierter kritischer Blick [...] bei der Analyse und Bewertung aktueller gesellschaftspolitischer Ereignisse [unterstützt]“, um „differente und auch widersprüchliche Wahrnehmungen und Narrative angemessen beurteilen und eine eigene Haltung dazu entwickeln zu können“ (ebd.).

Insgesamt weisen die untersuchten Selbstverständnisse der Bildungseinrichtungen eine hohe Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Erinnern für die Zukunft“ (2014) bzw. mit den Ausführungen zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (2018) auf. Auch wenn beide Empfehlungsschreiben in erster Linie für den schulischen Kontext formuliert wurden, so

[134] Vgl. z.B. Tagesspiegel (2018a; 2018b), Feuerbach (2018) und kritisch dazu Lehming (2018); vgl. auch die Debatte in Österreich in Paar (2020).

werden gleichwohl auch „Verantwortliche in Bildungsverwaltungen, in Aus- und Fortbildung sowie in außerschulischen Bildungs- und Lernorten“ als Adressat:innen der Empfehlungen benannt (KMK 2014, S. 2). Die Empfehlungen lassen sich daher als relevant für die außerschulische und erwachsenenbildnerische Bildungspraxis setzen.

So wird in der Empfehlung – ebenso wie im analysierten empirischen Material – zum einen (1) das vielfach beschriebene Ziel der Stärkung von Demokratie angerufen, denn „[e]ine rechtsstaatlich verfasste Demokratie ist nicht selbstverständlich. Sie musste und muss immer wieder erlernt, erkämpft, gelebt und verteidigt werden.“ (KMK 2018, S. 2)

> „[Daher bietet] der Besuch von Orten der Erinnerung […] die besondere Chance, jungen Menschen die Bedeutung der Geschichte für ihr eigenes Leben und ihre eigene Zeit deutlich zu machen. Unerlässlich sind gerade in diesem Zusammenhang Antworten auf die Fragen nach Kausalitäten, Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Erinnerungskultur in der Schule soll junge Menschen befähigen, historische Entwicklungen zu beschreiben und zu bewerten sowie unsere Welt als durch eigenes Tun gestaltbar und veränderbar zu begreifen.“ (KMK 2014, S. 2)

Des Weiteren (2) wird in den Empfehlungen betont, dass es „[i]m Spannungsfeld verschiedener möglicher Deutungen von Geschichte […] gleichermaßen um den Erwerb von historischem Bewusstsein, von Wissen, von Empathie, um die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung und die Förderung von Urteilsvermögen und Handlungskompetenz [geht]“ (KMK 2014, S. 3). Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Tatsache notwendig, dass „Inhalte und Art des Erinnerns […] sich im Laufe der Zeit verändern“ (ebd., S. 2f.) können und sich daher „[j]ede Generation […] aufs Neue damit [befasst], wie Geschichte geschrieben, umgeschrieben oder mystifiziert, entmythologisiert oder dekonstruiert werden kann. Dies gilt umso mehr, als heutige Generationen sich in Deutschland wie auch in anderen Ländern durch eine hohe Pluralität auszeichnen.“ (ebd., S. 3)

Dieser Auszug zeigt, dass in den Schreiben der Kultusministerkonferenz gesellschaftliche Pluralität sowie geschichtliche Mehrperspektivität und Kontroversität thematisiert und damit mit Blick auf das pädagogische Handeln normalisiert werden: Gesellschaftliche Pluralität ist hinsichtlich verschiedener Vergleichsdimensionen empirische Tatsache, bspw. bringen – so die KMK – Lernende aufgrund von Migrations- und Fluchtbewegungen in der „multikulturell geprägten Gesellschaft“ verschiedene „Erfahrungen, Verständnisse und Bewertungen von historischen Ereignissen und Entwicklungen“ (ebd., S. 4) mit. Historisch-politische Bildung soll dann dem Grundsatz kultursensiblen (vgl. ebd.) und multiperspektivischen Erinnerns folgen und dabei

> „Geschichte und Geschichtsbilder als Konstruiertes begreifen und zunehmend befähigen, sich mit verschiedenen historischen Ereignissen, Prozessen und Interpretationsmustern zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Es geht um die ständige selbstständige Reflexion von Geschichtsdeutungen und die aktive Beteiligung an historischen und gesellschaftlichen Kontroversen.“ (ebd.)

Diesem Grundsatz – so konnten es die Analysen in der Einzelstudie IV zeigen – folgen auch Anbieter:innen in der Erwachsenenbildung. Auch sie thematisieren plurale Erinnerungen und verwobene Geschichten in der Migrationsgesellschaft.

Thematisierung pluraler Erinnerungen und verwobener Geschichten in den Angeboten historisch-politischer Erwachsenenbildung

Im Beitrag *„Pluralität der Geschichte(n)?!“* konnte gezeigt werden, dass Bildungseinrichtungen (1) erstens die „Pluralität der Gesellschaft und damit der Mehrdimensionalität von Geschichte(n) und Erinnerung(en) Rechnung […] 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“ (Lang 2026, S. 318, Einzelbeitrag IV). Am deutlichsten werden im Material Versuche des In-Beziehung-Setzens und In-Dialog-Bringens der Geschichten des Nationalsozialismus, Holocaust, der SED-Diktatur sowie des Kolonialismus. Außerdem wird Geschichte in ihrer globalen Verwobenheit vor dem Hintergrund von Zuwanderung verhandelt und in Beziehung zu aktuellen Herausforderungen wie Diskriminierung sowie antisemitischer und rassistischer Gewalt gesetzt. Mehrperspektivität wird dabei nicht immer in einem harmonischen Nebeneinander der Geschichte(n) deutlich, sondern zeigt sich vor dem Hintergrund von sogenannten Opferkonkurrenzen bisweilen in Form von „erbitterten Auseinandersetzungen“, wie es die Bildungsstätte Anne Frank (2022) nennt, „zwischen Vertreter*innen postkolonialer, rassismuskritischer Positionen und Palästina-Solidarität auf der einen und Vertreter*innen von Antisemitismuskritik und Israel-Solidarität auf der anderen Seite“ (ebd.).

Mehrperspektivisch auf Geschichte(n), Vergangenheit(en) und Erinnerung(en) zu blicken, bedeutet dabei nicht nur, dass – wie oben beschrieben – (a) unterschiedliche historische Ereignisse, wie den Holocaust und Kolonialismus, in Bezug miteinander und in den Kontext einer globalisierten und von Migrationen strukturierten Welt gesetzt werden. Mehrperspektivität meint ebenso zum einen (b) unterschiedliche innerjüdische Perspektiven auf die Geschichte des Holocaust. Hartmann (2020) plädiert dafür, zwischen israelischen und jüdischen Perspektiven auf die Holocausterinnerung zu unterscheiden. Sie verweist darauf, dass jüdische Perspektiven mehr als eine Opferperspektive sind und dass Jüdinnen und Juden nicht *nur* als Jüdinnen und

Juden, sondern als Zu-Juden-Gemachte verfolgt wurden (vgl. ebd., S. 247, Hervorh. i. O.). Sie waren dabei ebenso „Frauen und Männer, homo-, bi-, trans- oder heterosexuell, kamen aus West- oder Osteuropa, sprachen Jiddisch, Hebräisch und/oder Deutsch, kämpften als Partisan*innen, Soldat*innen, Ärzt*innen oder Pädagog*innen, waren religiös, säkular oder lebten ganz andere Traditionen." (ebd., S. 247) Diese Vielfalt identitätsstiftender Merkmale verbindet sich mit den Erfahrungen der Shoah und resultiert in vielfältigen Geschichtsbezügen und -tradierungen.

Zum anderen zeigt sich Mehrperspektivität (c) auch in unterschiedlichen innereuropäischen Betrachtungsweisen des Holocaust, Nationalsozialismus und Zweiten Weltkriegs. So werden sowohl gemeinsame, geteilte und konfliktive Erinnerungen, aber auch Leerstellen im öffentlichen Erinnern an den nationalsozialistischen Vernichtungskrieg und an die Opfer der NS-Verfolgung im östlichen Europa sichtbar. Viele osteuropäische Länder waren Tatorte von NS-Verbrechen. Menschen mit biografischen und familiären Bezügen in mittel- und osteuropäische Länder haben vielfältige Geschichte(n) und Erinnerung(en) und tradieren diese im Kontext existenter migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in Deutschland. Auch in diesen zeigen sich plurale Zugänge zu Vergangenheit(en) und eine Mehrperspektivität von Geschichte(n). Als Beispiel mehrperspektivischer Bildungs- und Erinnerungsarbeit sei das Projekt „Perspektiven öffnen – Geschichten teilen" der KZ-Gedenkstätte Neuengamme (ebd., o. J.) genannt. Es fokussiert auf die Erinnerung(en) an Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg aus der Perspektive von Menschen mit ost- und mitteleuropäischer Migrations- bzw. Familiengeschichte in Deutschland. Dabei adressiert es auch die Frage danach, wie eine Erinnerungskultur aussehen kann, in der unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven einen Platz finden (vgl. ebd.).

(2) Zweitens konnte die dem Beitrag *„Pluralität der Geschichte(n)?!"* zugrundeliegende Grobanalyse der 456 Einrichtungen und Lernorte, die in der Datenbank „Erinnerungsorte" gelistet waren, zeigen, dass nur ein kleiner Teil der Bildungsanbieter:innen – also die 35 näher untersuchten Bildungseinrichtungen – Verwobenheit von Geschichte(n) in ihren Angeboten und Selbstverständnissen angesprochen haben. Außerdem zeigte die weitere Feinanalyse ausgewählter Angebote, dass trotz des Bewusstseins einer pluralen Gesellschaft und der Mehrperspektivität auf Geschichte bisweilen Gruppenkonstruktionen in den Angebotsbeschreibungen vorgenommen wurden, die sich als Prozesse des ‚Otherings', der Produktion von einem ‚Wir' und ‚die Anderen' analysieren lassen. Als Beispiel dient im Einzelbeitrag IV das Angebot des NS Dokumentationszentrums München zum Thema „Diverse Memories":

> „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. […] 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.“ (Lang 2026, S. 317, Hervorh. i. O., Einzelbeitrag IV)

Trotz der Versuche, mehrperspektivisches Erinnern zu fördern, bleibt es oftmals in national(staatlich) strukturiertem oder natio-ethno-kulturell-geordnetem Denken verhaftet (vgl. hierzu auch Arnold/Bischoff 2023 sowie die kritische Würdigung der vorliegenden Arbeit in Kapitel 9). Dies ist nicht verwunderlich, dient – wie oben ausgeführt – Erinnern und Gedenken doch einer Selbstvergewisserung des Eigenen, der eigenen Gruppe, der eigenen Zugehörigkeit. Sich des Eigenen bewusst zu werden und zu sein, erfolgt über gemeinsame Traditionen, Erzählungen und Geschichte (vgl. Assmann 1988; Assmann 2008; Assmann 2011). Daher scheint es wenig überraschend, dass in den Angeboten der Erwachsenenbildungseinrichtungen noch immer eher eine Gesellschaft und mögliche Teilnehmer:innen imaginiert und angesprochen werden, für die Pluralität in Geschichte und Vielfalt in individuellen und familialen Geschichtsbezügen keine Rolle spielt. Migrantische oder sogenannte bi-nationale oder multinationale Familien mit unterschiedlichen Bezügen zu Geschichte(n) werden als spezifische Adressant:innengruppe nicht durchgängig mitgedacht und genannt. Viel eher scheinen (noch immer) eine homogen imaginierte ‚deutsche‘ Erinnerungsgemeinschaft und Erinnerungsgesellschaft in Relation zu imaginierten homogen ‚nicht-deutsch‘ markierten Lernenden mittels Gruppenbildungen konstruiert zu werden. Letztere Gruppe bleibt als ‚anders‘ und von hegemonialem Erinnern abweichend markiert und dabei komplexitätsreduziert-homogenisiert: Es werden ‚diverse Zielgruppen‘ angesprochen, „Flüchtlinge“, „Geflüchtete“, „Migrant:innen“, „Integrationskursteilnehmer:innen“ etc. Unterschiede – in Hinblick auf Staatszugehörigkeit, Aufenthaltsstatus, Geschlecht, Alter, Bildungsbiografie etc. – innerhalb dieser konstruierten Personengruppen bleiben ausgeklammert, denn die entscheidende Abgrenzung verläuft entlang der Differenzkategorie ‚deutsch‘ und ‚nicht-deutsch‘, zur Erinnerungsgemeinschaft zugehörig oder nicht-zugehörig, wissend oder nicht-wissend (vgl. dazu mehr im Kapitel 8). Diese beiden Gruppenkonstruktionen orientieren sich dabei u.a. an einem national(staatlich)en Rahmen – ohne diesen jedoch explizit zu benennen.

Differenzen und Heterogenitätsdimensionen zwischen den Mitgliedern einer konstruierten Gruppe blieben unbenannt. Dies steht einer migrationsgesellschaftlichen und postkolonialen

Realität jedoch entgegen. In der Konsequenz wird ein von (Erinnerungs-)Gemeinschaft ausschließendes Konzept der Nicht-Zugehörigkeit bzw. ein integrierendes Konzept von Zugehörigkeit reproduziert.

Die Entwicklung und Förderung eines Bewusstseins für die eigene ‚Wir-Gruppen'-Zugehörigkeit, also für das Eigene, schließt nicht aus, in einer pluralen Gesellschaft anzuerkennen, dass identitätsstiftende Geschichte(n) einen Konstruktionscharakter aufweisen. Geschichte(n) können daher aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und erzählt werden. Dabei kann Gemeinsames und Trennendes identifiziert und (re-)produziert werden. Daher machen bspw. Zimmerer und Rothberg (2021) den Ansatz stark, den Vergleich zu „enttabuisieren"[135]. Sie formulieren eine Forderung nach der Anerkennung und Sichtbarmachung der Tatsache historischer Verflechtungen. Nationalsozialistische Gewaltgeschichte ist nicht ausschließlich deutsche Geschichte, sondern Globalgeschichte. Sie steht in komplexen Beziehungen mit anderen historischen Ereignissen, wie dem Kolonialismus, und muss vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in ihren europäischen und globalen Verwobenheiten erforscht und in der pädagogischen Praxis thematisiert werden, argumentieren Wildt (2022) und Wiedemann (2022). Dies mache – den beiden und weiter Kößler und Schmidt (2020) zufolge – ein Um- und Neudenken von Geschichte(n) und deren Vermittlung notwendig, wenn Geschichte nicht unreflektiert auf eine europäische oder national(staatlich)e Erzählung reduziert und damit zu einem „monolithischen Identitätsmarker" werden soll (ebd., S. 215). Ein solches Um- und Neudenken gehe mit einer „Reflexion der Realität in postkolonialen Gesellschaften" (ebd., S. 216) und dem Zulassen von Pluralität, „Komplexitäten und Widersprüchen historischer Prozesse", also einer postkolonialen Perspektive, einher (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020, S. 24).

Schließlich kann mit der Einzelstudie 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 wer-

[135] Vgl. dazu weiter Bajohr/O'Sullivan (2022) für die Darstellung des Vergleichs als grundlegendes Analysemittel in der Geschichtswissenschaft: Es bestehe kein „Vergleichsverbot" (ebd., S. 192), denn Gemeinsames und Trennendes kann stets benannt werden. Eine Einschätzung von Singularität bedürfe eines systematischen Vergleichs (vgl. ebd.), er sei kein Tabu, sondern „fester Bestandteil von Kontextualisierungsdiskussionen" (ebd., S. 202).

> den. Es können also Entwicklungen hin zu mehrperspektivischem Erinnern in der historisch-politischen Erwachsenenbildung festgehalten werden.“ (Lang 2026, S. 318, Hervorh. i. O., Einzelbeitrag IV)

Des Weiteren bedeutet dies, dass Spannungsverhältnisse, die sich im nationalen politischen Diskurs um Erinnerung(-spolitiken) zeigen, eben auch in der pädagogischen Praxis zum Ausdruck kommen und dort einen Verhandlungsort finden.

Was mit der Einzelstudie IV jedoch ungeklärt bleibt, ist die Frage, *warum* die Sichtbarmachung und andragogische Thematisierung global verwobener Vergangenheit(en) trotz allem eher wenig vorgenommen wird. Was auch Aufgabe weiterer Forschung bleibt, ist die Untersuchung der These, dass die Thematisierung verwobener Geschichten vornehmlich Platz findet in (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen, für die Pluralität grundsätzlich kennzeichnend ist und die ein breit aufgestelltes, weil curricular nicht festgeschriebenes thematisches Spektrum aufweisen. Gerade die Erwachsenenbildung – so die These – kann ein zentraler Ort der Aushandlung und Anerkennung pluraler Geschichten und Erinnerungen sein; wenn davon ausgegangen wird, dass in der Erwachsenenbildung

> „[m]it Ausnahme[n] [...] kein standardisierter, curricular vorbestimmter »Stoff« vermittelt [wird], sondern Ausgangspunkt […] die Lebenswelt der erwachsenen Lernerinnen und Lerner [ist]. Von hier aus werden Themen, Inhalte und Probleme gemeinsam von Kursleitenden und Teilnehmenden erschlossen. Erwachsenenbildung ist gekennzeichnet durch eine weitgehende inhaltliche und methodische Offenheit.“ (Hufer 2009, S. 160)

Wie sich eine Lehr-Lern-Situation in der Holocaust Education für Erwachsene konkret gestaltet – bspw. auch mit Blick auf das von Hufer (ebd.) postulierte gemeinsame Erschließen von Themen – und welche Herausforderungen und Potenziale sich bei der Thematisierung pluraler Geschichten und Erinnerung in der pädagogischen Arbeit mit Migrant:innen zeigen, ist Inhalt des folgenden Kapitels.

8

‚Wir' und ‚die Anderen'

Prozesse der Gruppen- und Zugehörigkeitskonstruktion in der Holocaust Education: Empirische Befunde zur Perspektive der Teilnehmenden

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Studie *„Remembering pasts: historical-political adult education and remembrance in the migration society"* (Einzelbeitrag V) kurz skizziert, ergänzt und in den größeren Forschungszusammenhang eingebettet.

Der Einzelbeitrag V trägt weitere empirische Erkenntnisse zur Beantwortung der zentralen Forschungsfragen bei. Durch ihn können Perspektiven aus Sicht von Teilnehmer:innen von Holocaust Education in die Analyse integriert werden. Der Beitrag dient zum einen dazu, Einblick in eine Vermittlungs- und Lehr-Lern-Situation im Rahmen von Holocaust Education mit (migrantischen) Teilnehmer:innen zu gewinnen. Er liefert Erkenntnisse dazu, inwiefern die Heterogenität von Teilnehmer:innen, die Pluralität von Gesellschaft, aber auch die Vielfalt von Geschichte(n) verhandelt werden. Zum anderen dient der Einzelbeitrag V dazu, Einsichten zu gewinnen, wie diskursive Aushandlungen über Vergangenheit(en) und Geschichte(n) durch Teilnehmer:innen eines Orientierungskurses zu Konstruktionsprozessen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten zu einer (Erinnerungs-)Gemeinschaft beitragen.

Die Einzelstudie befasst sich zentral mit der Frage: Wie gestaltet sich eine Vermittlungs- und Lehr-Lern-Situation in der Holocaust Education für Erwachsene mit Blick auf die Heterogenität der Teilnehmer:innen? Die Frage wurde anhand eines Angebots historisch-politischer Bildung zu beantworten versucht, indem ein exemplarischer Ort historisch-politischer Bildungs- und Erinnerungsarbeit für Erwachsene ausgewählt wurde: der Orientierungskurs des BAMF. Dieser dient in der vorliegenden Forschung als ein *spezifisches* Angebot der erwachsenenpädagogischen Holocaust Education.

Aufgrund dieser Spezifität wurde die oben genannte Forschungsfrage weiter konkretisiert: Welche Geschichte(n) werden im Orientierungskurs jenseits einer „deutsche[n] Geschichte" (BAMF 2017, S. 33) vergegenwärtigt? Welche Geschichte(n) kommen im Kurs zur Sprache? Wer partizipiert, wer verhandelt und entscheidet darüber? Und in welchem Verhältnis stehen vorhandenes historisches Wissen, diskursive Vergegenwärtigungspraktiken und die Aushandlung von Zugehörigkeit zu einer (Erinnerungs-)Gemeinschaft?

Die gesamte und umfassendere Ergebnisdarstellung sowie deren theoretische Einbettung kann dem Einzelbeitrag V (siehe Teil C) entnommen werden. Auch in diesem Kapitel zeichnen kurze Auszüge aus dem empirischen Material die zentralen Befunde exemplarisch nach und stehen für die gesamte Diskussion und als besondere und relevante Referenzen. Der Einzelbeitrag V bedient sich exemplarischer Momentaufnahmen aus dem Material, welche als Reflexionsanlässe dienen, um sich an die forschungsleitenden Fragen anzunähern.

Der Grund, das empirische Material als Reflexionsanlass zu nutzen, liegt im erkundenden und eher explorativen Charakter der Einzelstudie V. Wie in Kapitel 6 beschrieben, erfolgten der Feldzugang sowie die Unterrichts- und Gesprächsgestaltung im Orientierungskurs unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie. Eine breitere Datenbasis konnte aufgrund des erschwerten Feldzugangs nicht generiert werden, obwohl dies im ursprünglichen Forschungsdesign angedacht war (siehe Ausführungen zum methodischen Vorgehen oben). In der Konsequenz besitzt die Einzelstudie V einen explorativen Charakter und nutzt das erhobene Material als Reflexionsanlass.

Die Einzelstudie legt vier zentrale Befunde offen: (1) Es gibt eine Gleichzeitigkeit der (Re-)Produktion national(staatlich)er Strukturierungen und der Sichtbarmachung von z.B. bildungsbiografischer Heterogenität im Sprechen der Orientierungskursteilnehmer:innen und der Lehrkraft. (2) Prozesse der ‚Wir-Gruppen'-Konstruktion lassen sich entlang national(staatlich)er und bildungsbiografischer Differenzlogiken und sowohl im hierarchisierten Verhältnis zwischen Lehrkraft und Teilnehmenden als auch zwischen den Kursteilnehmenden beobachten. (3) Sprachliche Kompetenzen im Deutschen sind zentrale Momente der Bildungsteilhabe und Erinnerungsteilhabe. (4) Erinnerungs- und Bildungsarbeit im Orientierungskurs findet innerhalb eines funktionalistischen Settings statt, in welchem die Teilnehmer:innen sich spezifisches historisches und politisches Wissen aneignen müssen, um *Integration* nachweisen zu können.

Zwei der Befunde werden in den folgenden beiden Unterkapiteln näher dargestellt: die Konstruktion von Zugehörigkeit(en) erstens entlang einer gemeinsamen bzw. trennenden Geschichte sowie zweitens entlang weiterer Heterogenitätsdimensionen, wie bspw. der Bildungsbiografie.

Konstruktionen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit durch gemeinsame oder trennende Geschichte(n) und Erinnerung(en)

Die Herstellung von Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit verläuft – so zeigt das empirische Material – über die Produktion von ‚Wir-Gruppen'. In diese kann entweder integriert oder aus dieser exkludiert werden, indem gleichzeitig eine Gruppe ‚der Anderen' konstruiert wird. Der Ort des BAMF-Orientierungskurses, der gekennzeichnet ist von einer national(staatlich)en Strukturierung, und der didaktische Inhalt des Modul II „Geschichte und Verantwortung" (BAMF 2017, S. 32) begünstigen Bezugnahmen auf und (Re-)Konstruktionen von national(staatlich)en Orientierungen, bisweilen Homogenisierungen, aufgrund einer imaginierten ‚offiziellen' Geschichte. Gleichzeitig eröffnen diese Strukturierungen gegenläufige Versuche der Sichtbarmachung heterogener Geschichtsbezüge. Dies zeigen die im Einzelbeitrag V skizzierten und zitierten Momentaufnahmen (a) und (b) beim Reflexionsanlass 1 (vgl. Lang 2023, S. 578f.): Die im Kurs tätige Lehrkraft nutzt einen national(staatlich) orientierten Bezugsrahmen, um einen Austausch über das Wissen der Teilnehmer:innen zum Nationalsozialismus und Holocaust zu initiieren. Die Lehrkraft adressiert die Teilnehmer:innen als Träger:innen einer nationalen Erinnerung an den Holocaust, konstruiert damit eine homogene nationale Gruppe, die einheitlich ein historisches Ereignis erinnern würde, weil ihre Mitglieder die Geschichte des Holocaust auch einheitlich in den jeweiligen Bildungsinstitutionen ihrer Herkunftsländer gelernt hätten. Es scheint, als ginge die Lehrkraft davon aus, dass in *einem* Nationalstaat in allen Bildungsinstitutionen nur *eine* Geschichte vermittelt würde oder werden könnte. Diese Konstruktion einer Gruppe ‚der Anderen' entlang von Bildungsbiografien und Geschichtstradierungen erfolgt in Abgrenzung zur ‚Wir-Gruppe' der Deutschen bzw. derjenigen, die im Rahmen formalisierter Bildung in Deutschland die Geschichte des Holocaust vermittelt bekommen haben. Auf Abweichungen in der national(staatlich)en Vermittlung des Holocaust in Mexiko und der Türkei hingewiesen, reagiert die Lehrkraft zunächst mit Unverständnis, dann mit der Nachfrage nach Unterschieden in den bildungsbiografischen Sozialisationen der Teilnehmer:innen. Bei der Lehrkraft scheint der einheitliche national(staatlich)e Bezugsrahmen von Geschichtstradierung und damit die Vorstellung einer Zugehörigkeit zu einer nationalen Erinnerungsgemeinschaft irritiert, da sich im Austausch zeigt, dass eben nicht alle Mitglieder desselben Nationalstaats eine vermeintlich einheitliche national(staatlich)e Geschichte kennengelernt haben.

Deutlicher wird die Konstruktion von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörig entlang gemeinsamer bzw. trennender Vergangenheit im Austausch der Gruppendiskussionsteilnehmer:innen. Diese Sequenz ist Momentaufnahme (d) beim Reflexionsanlass 1 im Einzelbeitrag V (vgl. Lang 2023, S. 580). In dieser Sequenz wird die Aushandlung der Relevanzfrage von historischen

Kenntnissen deutlich und damit die Konstruktion von (Nicht-)Zugehörigkeit. Dies erfolgt konkret am Beispiel von Wissen und Nicht-Wissen über Geschichte und Politik in Deutschland:

> D2[136]: „Ich denke, wer hier in Deutschland leben will, für den ist das wichtig. Ich weiß es nicht, wie viele Informationen man wissen muss, aber ein bisschen über die Geschichte und die Politik zu wissen, ist okay. [...] Aber ich bin nicht sicher, ob alle Informationen wichtig sind. Das ist zu viel für verschiedene [Personen]. Für die Leute, die aus Europa kommen [...], ist das okay. Wir verstehen das sehr gut. Aber ich vermute, die Leute, die aus Afrika kommen zum Beispiel" // D4: „Türkei." // D2: „Ah oder aus Türkei, das kann zu viel sein und sie verstehen vielleicht nicht so gut, was passiert ist. [...]" // D1: „Ich denke für euch [an D4 gewandt] ist das nicht interessant, weißt du? [...] Euch ist wichtig, was hier verboten ist, was erlaubt ist. [...] Ich kenne die Geschichte." // D2: „Ja, für mich – wir [an D1 gewandt] kommen aus Polen – ist das nichts Besonderes. Wir kennen die Geschichte ja."[137] (GD1, 12–20[138])

Der Rückgriff auf national(staatlich)e Zugehörigkeiten bei gleichzeitiger Anerkennung unterschiedlicher Bildungshintergründe wird deutlich. Außerdem zeigt sich eine Verknüpfung von Nationalstaatlichkeit und einer vermeintlich unterschiedlichen Bedeutungszuschreibung ‚der europäischen' Geschichte für die imaginierten ‚Anderen': Für Europäer:innen sei nationalsozialistische Geschichte bekannt und relevant, für Migrant:innen aus nicht-europäischen Ländern weder das eine noch das andere. Dies kann einerseits als eine Entlastung von Wissens- und Erinnerungsansprüchen für nicht-europäische Teilnehmer:innen gedeutet werden. Andererseits kann die Verknüpfung von national(staatlich)er Zugehörigkeit und Relevanzsetzung historischer Ereignisse auch darauf hinweisen, dass ein ‚Wir', das spezifisches historisches Wissen besitzt und entsprechend erinnert, ‚die Anderen' aus einer (imaginierten) Erinnerungs- oder gar Verantwortungsgemeinschaft aufgrund abweichenden oder fehlenden Wissens zu exkludieren versucht. Damit kann das Ziel verbunden sein, sicherstellen zu wollen, dass ein einheitliches europäisches Erinnern nicht durch konfliktive Narrative ‚von außen' irritiert wird, also uneinheitlicher und uneindeutiger wird. Denn der Erhalt identitäts- und gemeinschaftsstiftender europäischer Geschichte scheint gerade im Kontext der Migrationserfahrung von besonderer Relevanz: Durch die Zugehörigkeit zur Erinnerungsgemeinschaft kann eine Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft hergestellt und gestärkt werden.

---

[136] Im Rahmen der Transkription und Auswertung der zugrundeliegenden Studie wurde zur Unterscheidung der Gesprächsteilnehmer:innen mit Kürzeln gearbeitet. „D2" dient der Anonymisierung und steht für „Diskutant:in 2".

[137] Wie im Einzelbeitrag V bereits erfolgt, wird auch an dieser Stelle noch einmal deutlich gemacht, dass die Interpretation des empirischen Materials systematisch angeleitet mit dem Originaltext erfolgte. Die Interviewausschnitte in der vorliegenden Synopse wurden aufgrund der besseren Lesbarkeit sprachlich bearbeitet. Zudem sollte kein ‚Vorführeffekt' entstehen. Die Gesprächsteilnehmer:innen haben verschiedene Hintergründe und verfügen über unterschiedliche sprachliche Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache.

[138] Das Kürzel „GD1" steht für „Gruppendiskussion 1". Die entnommenen Zitate aus den Transkriptionen werden mit Abschnittsangaben ausgewiesen.

Gleichzeitig bergen solche Praktiken des individuellen oder kollektiven Ausschlusses spezifischer ‚anderer' Geschichte(n) aus einem konsensualen Erinnerungskanon[139] und einer Erinnerungsgemeinschaft die Gefahr einer Geschichtsfragmentierung und -individualisierung und damit einer Relativierung „historischen Unrechts" (BAMF 2017, S. 32) (vgl. Lang 2023, S. 580f.). Diese gewonnenen Erkenntnisse, dass in der Vergegenwärtigung von Vergangenheit gemeinsame und trennende Geschichte(n) (re-)produziert werden, um Zugehörigkeiten oder Nicht-Zugehörigkeiten zu konstruieren, decken sich mit Einschätzungen von Kößler und Schmidt (2020). Sie konstatieren mit Blick auf Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft im Allgemeinen (wenngleich im Kontext Schule) und mit Blick auf die Studie von Kühner et al. (2008) im Besonderen:

> „Die als *nichtdeutsch* markierten Schüler*innen werden also als homogene Gegengruppe zu mehrheitsdeutschen Schüler*innen konstruiert, wobei sie als passive, nicht eigenständige Akteur*innen adressiert werden. Mehrheitsdeutsche Schüler*innen hingegen werden als Teil der *Wir*-Gruppe adressiert. Auf diesem Weg wird das ausschließende Konzept von Zugehörigkeit verfestigt, anstatt es am Beispiel der NS-Volksgemeinschaftsideologie kritisch zu diskutieren." (Kößler/Schmidt 2020, S. 216, Hervorh. i. O.)

Ebenso problematisieren Rothberg und Yıldız (2011) das Paradoxon migrantischen Erinnerns in Deutschland und nennen die vorherrschende Erwartung an die Erinnerungspraxis von Migrant:innen an den Holocaust eine lähmende Doppelbindung, „double bind" (ebd., S. 34f.): Migrant:innen müssten den Holocaust einerseits erinnern, um Deutsche zu sein, andererseits werde ihre Zugehörigkeit zu Deutschland und ihr Anspruch an die Erinnerung aber stetig infrage gestellt (vgl. Rothberg 2021, S. 22), indem sie zu einer (homogenisierten) Out-Group gemacht werden, welcher die vollwertige Zugehörigkeit zur national(staatlich)en Erinnerungsgemeinschaft, also einer „memory citizenship" (vgl. ebd.), vorenthalten bleibt.

Auch von Borries (2001) und Georgi (2003) konstatieren und kritisieren bereits vor über 20 Jahren, wie voraussetzungsvoll die Zugehörigkeit zu einer (imaginierten) Erinnerungsgemeinschaft ist und beschreiben eine spezifische Form des Erinnerns an die nationalsozialistische Vergangenheit als „Eintrittsbillet" (von Borries 2001, S. 307) zur Mehrheitsgesellschaft. Von Borries (2001)[140] beschreibt kritisch würdigend eine vermachtete „Integrationstechnik" (ebd.)

[139] Haug (2015) beschreibt die Kanonisierung von Erinnerung im pädagogischen Kontext wie folgt und verweist dabei auf die Ausführungen von Paschen (1997) zu „Pädagogiken" und die „Pädagogisierung sozialer Probleme" nach Proske (2001): „Was aus der und über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust gelernt werden soll, wird in pädagogische Programme wie Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsentwürfe oder gedenkstättenpädagogische Konzepte überführt. In ihnen kondensieren sich öffentliche Vermittlungsansprüche und Adressaten bezogene Aneignungserwartungen." (Haug 2015, S. 49).

[140] Es sei kurz auf die zeitliche Gebundenheit des Beitrags von Borries aus dem Jahr 2001 verwiesen. Aus heutiger Perspektive dürfen und müssen bestimmte Formulierungen kritisch hinterfragt und problematisiert werden. Vgl. dazu z.B. auch die kritische Einordnung der Bezugnahmen auf Humboldt im Einzelbeitrags I, hier im Kapitel 3.

durch Nationalgeschichte: Einerseits fungiere die Vermittlung ‚deutscher' Geschichte als eine „Mindset-Initiation in die deutsche »Kultur-Tradition« und »Kollektiv-Erfahrung«", welche assimilatorische „Homogenitätshoffnungen (»Anpassung«)" schüre; andererseits hätte sie eine integrierende „Kitt"-Funktion für „moderne Massen-Gesellschaften", welche verunsichert seien „durch raschen Wandel" (ebd., S. 308; vgl. dazu weiter Reckwitz 2024).

Auch wenn es das Anliegen von Gruppen ist, über gemeinsame Geschichte(n) Zugehörigkeit, Identität und damit Orientierung herzustellen oder gar „sich in normativer Absicht als symbolische Einheit zu imaginieren" (Proske 2006, S. 2), dürfen und können „Migrationserfahrung, Kultur oder Religion keine monolithischen Identitätsmarker sein" (Kößler/Schmidt 2020, S. 215). Vielmehr gehe es darum, Vielfalt und Zugehörigkeiten gleichzeitig und ‚im Plural' anzuerkennen. Sozialer Kitt kann laut Kößler und Schmidt (2020) auch in der Erfahrung von Vielheit wirken[141]. „Es geht darum, […] die vielfältigen Geschichtsbezüge zu beachten, aufzugreifen und die individuellen Verortungen, bezogen auf Kultur, Religion, Herkunft, Zugehörigkeit, Gender als *eigen-sinnigen* Verhandlungsprozess wahrzunehmen, der in einem Gefüge von Machtbeziehungen stattfindet" (ebd., S. 216, Hervorh. i. O.).

Prozesse der eigen-sinnigen Aneignung von Geschichte(n) und Verhandlung von Zugehörigkeit durch die Kursteilnehmer:innen wurden in der Analyse der Gruppendiskussion deutlich. Ebenso wie distinktive Differenzkonstruktionen entlang von Geschichte(n) sichtbar wurden, zeigt das empirische Material inkludierende Gruppenkonstruktionsprozesse unter Nutzung anderer Differenzordnungen, welche Solidarisierungen zwischen den Kursteilnehmer:innen offenlegen. Dieser Befund wird im Folgenden skizziert.

Prozesse der Gruppenkonstruktion und Solidarisierungen entlang heterogener Differenzordnungen

Die oben geschilderten Ergebnisse der Einzelstudie V zeigen, dass in der Vergegenwärtigung von Vergangenem einerseits natio-ethno-kulturell strukturierte Gruppenkonstruktionsprozesse beobachtet werden können, wenn historisch-politische Bildung und die darin involvierten Akteur:innen national imaginierte und teils stereotype Einheiten zum Orientierungsrahmen ihrer Praxis und Kommunikation machen. Andererseits werden weitere Heterogenitätsdimensionen herangezogen, um Zugehörigkeiten und Solidarisierungen herzustellen, so z.B. bildungsbiografische Bezüge bzw. Gemeinsamkeiten. Die Konstruktion einer ‚Wir-Gruppe' entlang von Differenzordnungen jenseits einer national(staatlich)en oder europäischen Zugehörigkeit zeigt sich

[141] Vgl. hierzu z.B. das Motto der Europäischen Union „United in diversity" bzw. „In Vielfalt geeint" (EU o. J.)

besonders im Sprechen der Orientierungskursteilnehmer:innen miteinander. Die im Einzelbeitrag V skizzierte Sequenz zum Thema Wissen oder Nicht-Wissen macht dies deutlich: Gruppendiskussionsteilnehmer D4 bedient sich zum einen ebenso einer Verknüpfung unterschiedlicher national(staatlich)er Erinnerungs- und Bildungspolitiken mit bestimmten Wissensbeständen, d.h. auch er bekräftigt und legitimiert, dass mit einer spezifischen national(staatlich)en Ausbildung und Erinnerung spezifisches Wissen zum Nationalsozialismus und Holocaust vorhanden sei oder auch nicht. Zum anderen interveniert er in diese Konstruktion eines europäischen ‚Wir', welches über die historischen Ereignisse des Holocaust Bescheid weiß, indem er auf die Bedeutung individueller Bildungsbiografien und den sozialen Status hinweist. Er macht deutlich, dass er in Distinktion von ‚den Anderen' „verstehen" würde, denn er sei „an der Uni gewesen", während ein Verstehen für diejenigen „schwierig sei", die „nur einen Hauptschulabschluss" hätten (GD1, D4, 21–25; vgl. Lang 2023, S. 581, Einzelbeitrag V). Seine Aussage betont eine sozioökonomische Dimension von Zugehörigkeit. D4 konstruiert eine Ordnung und soziale Hierarchien auf Basis von Bildungsqualifikationen: Auch D2 hat studiert und war in ihrem Herkunftsland als Lehrerin tätig. Dies betont sie in der Diskussion. D4 kann in ihrer Person also einen Anlass finden, Distinktionskonstruktionen vorzunehmen, die ihn zum Mitglied einer ‚Wir-Gruppe' mit Hochschulabschluss macht. Er stellt seine hochschulische Qualifikation und damit Zugehörigkeit heraus, um sich von den nicht-wissenden ‚Anderen' mit trennenden Geschichtsbezügen abzugrenzen. Es lässt sich deuten, dass er national(staatlich) strukturierten Exklusionsprozessen aktiv entgegenwirken möchte (vgl. Lang 2023, S. 581, Einzelbeitrag V). Dass sich im empirischen Material Gruppenkonstruktionen finden lassen, die nicht entlang des Konzepts *ethnicity* erfolgen, sondern entlang der Differenzkategorie *class*, stellt sich vor dem Hintergrund der national(staatlich)en Strukturierung des Orientierungskurses als bemerkenswert dar (vgl. ebd., S. 583, Einzelbeitrag V)[142].

Gleichzeitig ist es nicht überraschend, dass insbesondere die Lehrkraft zwar auf national(staatlich)e und bildungsbiografische Unterscheidungsmerkmale – qua Migrationsgeschichte – zurückgreift, in der Einführung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust im Orientierungskurs aber z.B. nicht abfragt, ob es Teilnehmer:innen gibt, die spezifische familiäre oder

[142] An dieser Stelle sei kurz auf die Forschungen Kölbls (2008; 2009) verwiesen. Kölbl beschäftigt sich mit der Relevanz des Nationalsozialismus und Holocaust in den Erinnerungen von Jugendlichen mit und ohne sogenannten ‚Migrationshintergrund'. Er kommt zu dem Schluss, dass sich unterschiedliche Repräsentationen der NS-Vergangenheit in den Erzählungen der Jugendlichen identifizieren lassen, diese jedoch sowohl bei Jugendlichen ohne und ‚mit Migrationshintergrund' vorkämen. Die Differenzlogik der ‚Herkunft' liefert also keine Erklärung für unterschiedliche Deutungsmuster der Vergangenheit(en), sondern – so Kölbl (2008) – es spielen eher Bildungsunterschiede eine Rolle (ebd., S. 169). Kölbl warnt daher davor, in der Interpretation von Geschichtsdeutungen Jugendlicher in eine Kulturalisierungsfalle zu tappen (vgl. ebd. 2009, S. 68f.).

religiöse Bezüge zu dieser Geschichte haben, sei es bspw. aufgrund der Zugehörigkeit zu einer jüdischen Gemeinschaft oder einer Community von Sinti:zze und Rom:nja. Dieses fehlende Bewusstsein für eine mögliche jüdische Präsenz im Unterricht oder die Unsichtbarkeit dieser reiht sich wiederum in empirische Befunde einer angenommenen „Nicht-Präsenz" von Jüdinnen und Juden ein (vgl. Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2020, S 60f.; Chernivsky/Lorenz 2020, S. 126f.). Die Lehrkraft verzichtet darauf zu fragen, ob Teilnehmer:innen sich selbst oder Familienmitglieder als Jüdinnen und Juden positionieren (möchten). Dies kann einerseits darauf hindeuten, dass die Lehrkraft meint, es würden kaum Jüdinnen und Juden in Deutschland leben und nicht am Orientierungskurs teilnehmen. Die Lehrkraft könnte meinen, diese daher in der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts nicht berücksichtigen zu müssen. Andererseits kann auch eine bewusste Nicht-Relevanzsetzung religiös-kultureller Differenzen[143] durch die Lehrkraft interpretiert werden oder schlicht, dass sie bereits wusste, dass keine Jüdinnen und Juden im Kurs sind.

Über die Produktion und auch Distinktion von ‚Wir-Gruppen' entlang natio-ethno-kultureller und sozioökonomischer Dimensionen hinaus, zeigen sich auch Solidarisierungen zwischen den Kurs- und Gruppendiskussionsteilnehmer:innen. Diese herausfordernde Aufgabe, einerseits deutschsprachliche Kenntnisse und andererseits historisches Wissen zu erwerben, schafft Anlässe für Solidarisierungen, schließlich sei „das Ziel, dass jeder hier [...] B1 schafft" (GD1, D3, 165; vgl. Lang 2023, S. 582, Einzelbeitrag V). Das Ziel sei, den Kurs erfolgreich abzuschließen, „nur diese Sprache ein bisschen lernen und einen Job finden [...] und hier leben" (GD1, D3, 42). Diese Solidarisierungen können vor dem Hintergrund des funktionalisischen Settings des Orientierungskurses dahingehend interpretiert werden, dass alle Teilnehmer:innen vor denselben Herausforderungen des Besuchs und Bestehens des Kurses stehen.

Denn in der Analyse zeigt sich ein komplexes Spannungsfeld zwischen politisch formuliertem Anspruch an die pädagogische Arbeit im Orientierungskurs und deren praktische Begrenzungen: Einerseits soll das vorrangige Ziel der Integrationsförderung[144] erreicht werden, indem die Teilnehmer:innen erstens deutschsprachliche Kompetenzen erwerben. Um im Sinne des BAMF

[143] Coffey und Laumann (2021) nutzen hierfür den Begriff der „Gojnormativität", welcher beschreibt, dass strukturell eine christliche Normativität in Deutschland vorherrscht, in welcher die nicht-jüdische Position normalisiert und die jüdische Position als Abweichung markiert wird. Als abweichend von der ebenso konstruierbaren Normativität eines „christlich-jüdischen Abendlandes" wiederum wird die Zugehörigkeit zum Islam markiert. Ebenso gelten muslimisch (fremd-)positionierte Menschen als von dieser Norm abweichend. Diese Positionierung lässt sich als Ausdruck eines antimuslimischen Rassismus fassen (vgl. dazu bspw. Scherschel/Bazyar-Gudrich 2021).

[144] Vgl. hierzu weiter die Ausführungen Scherschels (2019) zum Integrationsbegriff: „Der Begriff ist normativ hoch aufgeladen, da Etikettierungen als »integriert« oder »desintegriert« mit gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen verbunden sind. Ob etwas »funktioniert« und integriert oder »gestört« und desintegriert ist, gründet für gewöhnlich in seiner Beurteilung in einer gesellschaftlichen Vorstellung von Normalität." (ebd., S. 2)

als ‚integriert' zu gelten, bedarf es zweitens der Vermittlung historischer Kenntnisse zur nationalsozialistischen Vergangenheit bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme für Demokratie und Grundrechte. Diese resultiere – so das BAMF (2017) – aus der Anerkennung und Wertschätzung der besonderen Bedeutung sowie der Singularität der Shoah[145]. Zugleich lassen sich Versuche identifizieren, bei welchen sowohl die Lehrkraft als auch die Kursteilnehmer:innen der Pluralität von Geschichtsbezügen und Perspektiven auf historische Ereignisse Rechnung tragen und heterogene Geschichtsbezüge sichtbar machen (wollen).

Andererseits macht das Setting des Orientierungskurses eine didaktische Komplexitätsreduktion von Geschichte(n) notwendig, um ein erfolgreiches Bestehen des Tests „Leben in Deutschland" zu ermöglichen. Innerhalb dieses Settings navigieren also sowohl Lehrkraft als auch Kursteilnehmende zwischen Ansprüchen eines Spracherwerbs, eines funktionalistischen Wissenserwerbs, dem Sichtbarmachen vielfältiger Perspektiven und der Ausbildung einer „positive[n] Bewertung und Unterstützung der Demokratie und der Grundrechte" (BAMF 2017, S. 8; siehe auch Lang 2023, S. 582f.). An dieser Stelle schließen die Erkenntnisse der Studie von Antweiler und Jung (2024) an die Ergebnisse der skizzierten Einzelstudie V an: Antweiler und Jung konstatieren in ihrer empirischen Studie ebenso eine „Inkompatibilität zwischen, einerseits, den Anforderungen der offiziellen Politik an die Orientierungskurse […], und, andererseits, dem tatsächlichen Geschehen in den Kursen selbst" (ebd., S. 72). Ziel sei es, „die Hegemonie aktueller dominanter Erinnerungs- und Integrationsdiskurse zu sichern" (ebd.). Hier machen sie auf eine Paradoxie aufmerksam: In der Zielerreichung der Integration sowie einer positiven Bewertung des deutschen Staates setzt der Integrationskurs auf eine Widerspruchsfreiheit, gleichzeitig werden aber diskursiv neue Widersprüche aufgemacht (vgl. ebd., S. 72), indem z.B. curriculare Vorgaben von Lehrenden und Teilnehmenden „immer wieder umgedeutet oder übergangen werden" (ebd.).

Die Herausforderung, sowohl Demokratiebildung als auch Spracherwerb zu fördern, zeigt sich im Kontext des Orientierungskurse noch einmal komplexer: Spracherwerb findet nicht nur mit

[145] Vgl. hierzu auch die Arbeiten Messerschmidts (2007; 2008): Sie verweist darauf, dass im Kontext des Einbürgerungsprozesses das Verhältnis von Migrant:innen zum Nationalsozialismus zu einem Disziplinierungsinstrument werden kann. Die *notwendige* ‚migrantische' Verhältnisbestimmung wird dann zu einem Differenzmarker im Vergleich zu einer *selbstverständlich* erfolgten und angemessen aufgearbeiteten Bestimmung des Verhältnisses einer Mehrheitsgesellschaft zu ‚ihrer' Geschichte (vgl. Messerschmidt 2007, S. 56f.; 2008, S. 7f.). Sie betont „eine neue Wendung im deutschen Geschichtserinnerungsdiskurs […], bei der die Erinnerung an den Nationalsozialismus zum Instrument einer assimilatorischen Prüfung wird, wodurch es so aussieht, als hätte die Mehrheitsgesellschaft diese Prüfung bereits bestanden. In den Sprechakten, die Migranten als Fremde objektivieren, kommt eine kulturelle Selbstgewissheit gegenüber dem eigenen erreichten Stand an Demokratiefähigkeit, Toleranz und Weltoffenheit zum Ausdruck." (Messerschmidt 2008, S. 8) Vgl. weiter Beck/Gelardi (2022, S. 34), Einzelbeitrag II sowie Kapitel 4.

Blick auf ein Deutschsprachvermögen statt, sondern auch mit Blick auf ein spezifisches Sprechen über Vergangenheit(en): „Jede Geschichtsstunde ist auch eine Deutschstunde." (Barricelli 2015, S. 25) Vergangenheit(en) sind vergangen, sie sind nicht mehr unmittelbar greifbar, sondern müssen über Erzählung(en), also über Sprache, hergestellt und erschlossen werden. Historische Erzählungen können unterschiedliche Deutungen der Vergangenheit aufweisen, „da die historische Narration stets ein Konstrukt ist, das durch individuelles und kollektives Geschichtsbewusstsein und gemachte (Sozialisations-)Erfahrungen des Erzählenden geprägt werden" (Brüning 2018, S. 72). „Historisches Wissen ist [also] immer narratives Wissen" (Barricelli 2012, S. 258) und dies muss reflektiert werden. Welzer (2011) kritisiert, dass Lernende – in diesem Fall Schüler:innen – in der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust meinen, sich „politisch korrekt" verhalten und äußern zu müssen sowie „Betroffenheit" zeigen zu müssen (vgl. ebd., S. 3). Dies würde sich in der Vermittlungspraxis „bei nicht wenigen in ein Gefühl der Freiheitseinschränkung [übersetzen] – mithin in das genaue Gegenteil dessen, was durch die Erziehung zur Demokratiefähigkeit und zur Zivilcourage eigentlich erreicht werden soll" (ebd.). Damit ist die Erfahrung von demokratischem Lernen und auf den Prinzipien von Freiheit und Gleichheit beruhende Partizipation am Erinnerungs- und Bildungsprozess nicht umfassend möglich. Die Teilnehmer:innen des Orientierungskurses sehen sich also mit der Herausforderung konfrontiert, nicht nur deutschsprachliche Kompetenzen zu erwerben, sondern auch *spezifisches* Sprechen über den Nationalsozialismus und Holocaust (re-)produzieren zu können: Sie müssen „politisch korrekt" (Welzer 2011, S. 3) sowie *so* sprechen können, wie es das BAMF curricular vorgibt und in Form von Tests als ‚richtig' abfragt. Auch Brüning (2018) macht in ihrer Studie auf die Herausforderung der Sprache bzw. des Sprechen-Könnens aufmerksam – wie so oft mit Fokus auf den schulischen Kontext, jedoch übertragbar auf den Kontext des Lernens im Rahmen des Orientierungskurses:

> „In den Klassen […] stellt die Sprachgebundenheit von Geschichte regelmäßig ein Forschungsproblem dar. Häufig werden die historischen Narrationen von Lernenden mit geringerer sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und fehlerhafter oder begrenzter Schreibkompetenz als weniger elaboriert gesehen und ihnen wird oftmals automatisch unterstellt, weniger »gelernt« zu haben. Da aber historisches Lernen auch aus […] Imaginationen besteht, die sich erst in einem zweiten Schritt in einer sprachlichen Äußerung niederschlagen, muss dies nicht zwangsläufig der Fall sein." (Brüning 2018, S. 75)

Sie verweist weiter auf ihre Arbeit zusammen mit Lücke (2013, S. 152) und geht von historischem Lernen als „produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte oder selbst imaginierte Geschichte" (Lücke 2015, S. 200) aus. Von dieser Freiheit, sich

vergangene Wirklichkeiten eigen-sinnig anzueignen und selbst-imaginiert zu erzählen, können die Orientierungskursteilnehmer:innen keinen umfassenden Gebrauch machen, sind sie doch der Notwendigkeit unterworfen, ‚richtige' Antworten im Test „Leben in Deutschland" geben zu müssen.

Die beschriebenen Konstruktionsprozesse verschiedener ‚Wir-Gruppen', seien sie aus der Motivation einer – bewussten oder unbewussten – exkludierenden Distinktion oder integrierenden Solidarisierung vorgenommen worden, können ferner Formen von Homogenisierungen, Kulturalisierungen und Rassifizierungen annehmen. Dies wird im Folgenden exkursorisch und knapp beleuchtet, da diese Analyseergebnisse nicht den wesentlichen Kern der vorliegenden Forschungsarbeit darstellen und auch nicht im Rahmen des Einzelbeitrags V veröffentlicht wurden. Dennoch liefern die Erkenntnisse relevante Implikationen für eine rassismuskritische und diversitätssensible Bildungs- und Erinnerungspraxis.

Kulturalisierende und rassifizierende Imaginationen in ‚Wir-Gruppen'-Konstruktionen

In der Thematisierung, Reflexion und Kritik rassistischer Gewaltverhältnisse, also z.B. des rassifizierenden Antisemitismus oder antislawischen Rassismus der Nationalsozialist:innen, zeigen sich gewisse Herausforderungen einer Bildungsarbeit, die sich antisemitismus- und rassismuskritisch verstehen will. Obschon das pädagogische Anliegen eine Offenlegung, Aufklärung und damit Dekonstruktion und Bekämpfung antisemitischer oder rassistischer Einstellungen und Haltungen ist, können sich genau in der pädagogischen Vermittlung stereotype Bilder reproduzieren und verfestigen (vgl. z.B. Cheema 2019). Dies kann auf verschiedene Arten geschehen, z.B. (1) indem die Benennung von kulturalisierenden und rassifizierenden Trennungen in der Vergangenheit genau diese in der Gegenwart aufruft, (2) indem sich erst durch die pädagogische Vermittlung historischer Bilder und Symbole antisemitische und rassistische Stereotype einprägen und (3) indem kulturalisierende und rassifizierende Konstruktionen der Lehrkraft von den Teilnehmer:innen aufgenommen und reproduziert werden – und umgekehrt.

In der Einzelstudie V werden Hinweise auf solche Herausforderungen in der Bildungs- und Erinnerungsarbeit deutlich: Die weiter oben in diesem Kapitel sowie im Einzelbeitrag V (vgl. S. 580) zitierte Sequenz aus der Gruppendiskussion zeigt, dass im kommunikativen Austausch zwischen Menschen multiple Gruppen- und Zugehörigkeitskonstruktionsprozesse über Selbst- und Fremdpositionierungen vorgenommen und verhandelt werden. Die Sequenz soll an dieser Stelle – der besseren Lesbarkeit dienend – noch einmal zitiert werden:

> D2: „Ich denke, wer hier in Deutschland leben will, für den ist das wichtig. Ich weiß es nicht, wie viele Informationen man wissen muss, aber ein bisschen über die Geschichte und

> die Politik zu wissen, ist okay. [...] Aber ich bin nicht sicher, ob alle Informationen wichtig sind. Das ist zu viel für verschiedene [Personen]. Für die Leute, die aus Europa kommen [...], ist das okay. Wir verstehen das sehr gut. Aber ich vermute, die Leute, die aus Afrika kommen zum Beispiel" // D4: „Türkei." // D2: „Ah oder aus Türkei, das kann zu viel sein und sie verstehen vielleicht nicht so gut, was passiert ist. [...]" // D1: „Ich denke für euch [an D4 gewandt] ist das nicht interessant, weißt du? [...] Euch ist wichtig, was hier verboten ist, was erlaubt ist. [...] Ich kenne die Geschichte." // D2: „Ja, für mich – wir [an D1 gewandt] kommen aus Polen – ist das nichts Besonderes. Wir kennen die Geschichte ja." (GD1, 12–20)

Die Sequenz lässt sich als ein Narrativ interpretieren, in welchem ein ‚Wir', das aus Europa kommt und die Geschichte gut kennt, abgegrenzt wird von ‚den Anderen', die aus Afrika kommen und denen wichtig ist zu wissen, „was verboten ist und was erlaubt ist". Die Gegenüberstellung und Hierarchisierung eines ‚europäischen', wissenden, gebildeten ‚Wir' und eines ‚afrikanischen', nicht-wissenden, ungebildeten ‚Anderen' können sich als kulturalisierende und rassifizierende Konstruktionsprozesse deuten lassen. Dieser Deutung liegt ein Verständnis von Rassismus nach Essed (1992) zugrunde. Ihrem Verständnis folgend kann Rassismus als

> „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess [verstanden werden], mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen' oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden" (ebd., S. 375).[146]

Rassifizierende Vorstellungen erfüllen Attia und Keskinkılıç (2017) folgend spezifische Funktionen: Sie können soziale Ungleichheiten reproduzieren, Machtverhältnisse verteidigen und den Zugang zu Privilegien und Ressourcen regulieren (ebd., S. 121). Als nicht-materielle Ressourcen oder Privilegien (vgl. z.B. Bourdieu 2012) lassen sich im genannten Beispiel im Besonderen und in der historisch-politischen Bildungsarbeit im Allgemeinen die Teilhabe an Erinnerung, die (Mit-)Gestaltung von Erinnerungskulturen, die Sichtbarkeit der ‚eigenen' Geschichte oder das Infragestellen hegemonialen historischen Wissens beschreiben.

Statt solche hegemonial strukturierten Erinnerungspraktiken offenzulegen und infrage zu stellen, werden dann bspw. im pädagogischen Sprechen über Lernende mit sogenannter Migrationsgeschichte (vgl. kritisch: Özdemir 2020) in den Diskursen der Gedenkstättenpädagogik und Geschichtsdidaktik Differenzkonstruktionen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2002, S. 109f.) und damit einhergehend Lehr-Lern-Problematiken bedient. Somit können Benachteiligungen in der Erinnerungsteilhabe mittels rassifizierender Konstruktionen eine

[146] Vgl. weiter die in Fußnote 32 skizzierten Definitionen von Rassismus nach Scherschel (2006) und Rommelspacher (2009).

scheinbare Erklärung und Rechtfertigung erhalten, wenn sozial ungleiche Lebens- und Repräsentationsverhältnisse nicht aus Strukturen heraus begründet, sondern als Folge einer Ungleichwertigkeit sozialer Gruppen legitimiert werden. Es werden Wissens- und Bildungsunterschiede und Ungerechtigkeiten nicht mit einem selektiven und diskriminierenden Bildungssystem erklärt, sondern in einer rassisfizierend inspirierten Lesart mit "fremdkulturellen" Hintergründen (vgl. dazu Stojanov 2011, S.141) und der ‚Bildungsferne' oder – im Falle der historisch-politischen Bildung – dem Desinteresse von Migrant:innen.

Die oben zitierte Sequenz lässt sich essentialisierend und rassifizierend deuten, werden doch hierarchisierende Abgrenzungsprozesse zwischen wissenden und politisch wie historisch interessierten, europäischen Migrant:innen und nicht-wissenden, ausschließlich an den basalen, aber notwendigen Wissensbeständen eines Alltags in Deutschland („was hier verboten ist, was erlaubt ist") interessierten afrikanischen und arabischen Migrant:innen deutlich.

In diese rassifizierende ‚Wir-Gruppen'-Konstruktion interveniert D4 in der darauffolgenden Sequenz und bedient sich der prejorativen Bewertung von Bildungsabschlüssen unterhalb (s)eines Universitätsstudiums, um eine homogenisierende und diskriminierende Zuschreibung vornehmen zu können, die ihn zu einem Mitglied eines universitär gebildeten ‚Wir' macht (vgl. Zitat oben; Lang 2023, S. 581). Es lässt sich demnach festhalten, dass im gemeinsamen Sprechen der Orientierungskursteilnehmer:innen ‚Wir-Gruppen'-Konstruktionen (re-)produziert werden, die multiple homogenisierende, diskriminierende, kulturalisierende und auch rassifizierende Zuschreibungen beinhalten (‚gebildetes' Europa vs. ‚unzivilisiertes' Afrika oder Mehr- und Minderwertigkeiten sozialer Positionen). Diese wiederum provozieren in einem von Heterogenität geprägten Setting ein Infragestellen eindimensionaler und kategorialer Zuschreibungen und bringen widerständige Aushandlungspraktiken der Migrant:innen hervor.

Ein Intervenieren in rassifizierende Positionierungen wird im Material an folgenden Sequenzen deutlich: Die Reflexion der Gesprächsteilnehmer:innen über die Differenzsetzungen in ‚gebildet' und ‚nicht-gebildet', ‚europäisch' und ‚afrikanisch' ruft widerständiges Aufbegehren hervor. Dies zeigt sich sehr eindrücklich in der Debatte darüber, was Diskriminierung sei. In der Auseinandersetzung über die Frage, welche Rolle Verschiedenheit und Vielfalt im Orientierungskurs spiele, entspinnt sich eine lebhafte Diskussion zunächst über die Notwendigkeit der Akzeptanz und Anpassung an „die deutschen Bräuche" (D3, GD1, 216) am selbstgewählten Beispiel der „Toiletten-Kultur". Die Relevanzsetzung der „Toiletten-Probleme" (ebd.) erfolgt durch den Rückgriff auf die Distinktion eines ‚Wir' und ‚die Anderen':

> D3: „Zum Beispiel an meinem Arbeitsplatz (...) haben verschiedene Leute andere Bräuche in ihrem Land und das kann ein großes Problem sein (lacht) [...] z.B. mit den Toiletten-

> Sachen. Ich kenne eine Putzfrau und sie hat an ihrem Arbeitsplatz verschiedene Leute aus verschiedenen Ländern, ich weiß nicht welche Länder genau, aber sie haben diese Toiletten-Probleme. Es ist nicht schön. Und ich glaube, diese Leute müssen ein bisschen die deutschen Bräuche machen, oder? Es ist hier anders als in einem anderen Land.“ (GD1, 216)

Gleichwohl D3 darauf verzichtet, spezifische Länder zu nennen, provoziert ihr gewähltes Beispiel ein widerständiges, wenigstens kritisches Nachfragen von Seiten D4 sowie ein D3 unterstützendes Argumentieren von Seiten D2. In dieser Sequenz lassen sich ‚Bündnisbildungen‘ und widerständige Interventionen in spezifische Bilder, Stereotype und Essenialisierungen, teils Rassifizierungen beobachten:

> D4: „Ich habe nicht gut verstanden, was ihr meint? Was bedeutet »andere Länder« oder »manche oder einige Leute kennen (lacht) die Toiletten-Kultur«?“ // D3: „Ja, manche kennen sie nicht.“ // D4: „Aber dann zuerst die Frage, denkt ihr eure Länder sind besser als Deutschland?“ // D2: „NEIN, nein nein nein. Manchmal können die Leute – das ist, was D3 hat sagen wollen, ja? – manche Leute, die aus dem Ausland kommen, können nicht normal die Toilette benutzen, ja? // D4: „Aber --“ // D3: „Ja, aber das bedeutet nicht, dass es hier besser ist. Sie haben andere Bräuche in ihrem Land.“ // D2: „Ja, genau.“ // [...] D4: „Aber ich denke, das ist Diskriminierung. Man darf man nicht sagen: »Hey, du hast keine Toiletten-Kultur«.“ // D2: „NEIN, wenn ich die Toilette benutze und ich sehe, das ist nicht sauber, dann KANN und DARF ich sagen: »[Name], bitte benutze diese Toilette gut.«“ // D3: „Ja.“ // D2: „Ich benutze sie AUCH. Ich will [...] nicht krank sein.“ // D1: „Viele Leute machen das nicht.“ // D2: „Wir leben in europäischer Kultur nicht in (unv.) last forest. // D3: „Afrika (unv.).“ [...] // D2: „Ja, das ist das normale Leben, das ist die Zivilisation, ja? [...]“ // D4: „[...] Aber das ist allgemein, zu sagen »manche Leute, die aus verschiedenen Ländern kommen, kennen gar keine Toilette-Kultur«. Das ist Diskriminierung, das darf man nicht sagen. [...] ABER das ist ALLGEMEIN zu sagen, »JA, afrikanische Leute haben gar keine Toilette-Kultur«. Das ist [...] Diskriminierung. Vielleicht denkst du anders, aber das ist Diskriminierung.“ (GD1, 220–234)

D1, D2 und D3 bestätigen sich in ihren Aussagen gegenseitig, während D4 immer wieder deutlich macht, dass Verallgemeinerungen, besonders mit Blick auf die Konstruktion der „afrikanischen Leute“ in Distinktion zur europäischen „Zivilisation“, als Diskriminierung zu werten sind. Es wird deutlich, dass sich die Diskussionsteilnehmenden in ihrem Sprechen über Geschichte, Kultur, Europa, Afrika und Toiletten-Hygiene zwar entschieden gegen Verallgemeinerungen und Diskriminierung wenden, zugleich aber von einem zivilisatorischen Unterschied zwischen Europa und dem afrikanischen Kontinent ausgehen oder zumindest dieses Deutungsmuster kennen und kommunikativ nutzen. Reflexion, Kritik und rassifizierende Konstruktion

(*racialisation)*[147] wechseln in dieser Runde immer wieder: Es entwickelt sich eine z.T. hitzige[148] Diskussion darüber, (a) was als Diskriminierung gilt und was nicht, (b) wer sich wie an welche „Bräuche", welche „Kultur" anpassen und ‚halten' muss, (c) wer über Selbst- und Fremdpositionierungen als zugehörig konstruiert und wahrgenommen wird und (d) was von wem gesagt werden darf und kann und von wem nicht.

Zusammenfassend lässt sich für den knappen Einblick zu kulturalisierenden und rassifizierenden Imaginationen im Sprechen von Kursteilnehmer:innen sagen, dass der Austausch über Vergangenheit(en) und Geschichte(n) ein Anlass ist, über Kultur, Zugehörigkeit und Identität zu sprechen[149]. Dabei können im Berichten über alltägliche Erfahrungen („Toiletten-Kultur") sowohl rassifizierende Kommunikation als auch kritische (Selbst-)Reflexion identifiziert werden. Prozesse der Gruppenkonstruktion, Kulturalisierung und Hierarchisierung sowie des Infragestellens, der Widerständigkeit und Entkulturalisierungen zeigen sich im kommunikativen Austausch in ihrer Gleichzeitigkeit.

[147] Die soziale Konstruktion unterschiedlicher sozialer Gruppen, denen wesenhafte Eigenschaften und unterschiedliche Wertigkeiten zugewiesen werden und die als *races*, Ethnien oder ähnliches erscheinen, kann mit Miles (1992, S. 94) als *racialisation* bezeichnet werden. Die rassifizierenden Konstruktionen können an realen Differenzen ansetzen, die jedoch aus sich selbst heraus keine soziale Bedeutung haben und nicht zu einer Unterteilung der Menschheit in klar definierte Gruppen mit je unterschiedlichem Wesen führen würde. Bei der Schaffung dieser Gruppen handelt es sich daher um eine aktive und kontingente Konstruktionsleistung.

[148] Die Lebendigkeit der Diskussion kann nicht zuletzt dem Umstand geschuldet sein, dass sich die Diskussionsteilnehmer*innen aufgrund der verschiedenen Sprachkompetenzen im Deutschen nicht immer eindeutig verstehen konnten: vgl. z.B. die Aussage von D2: „Ich verstehe dich nicht." (GD1, 277)

[149] Dass formale historisch-politische Bildung im Beispiel ‚nur' Anlass für die Diskussion ist und die Kursteilnehmer:innen dazu einlädt, eigene Sinnbildungen und Relevanzsetzungen im Kontext der Gruppendiskussion vorzunehmen, korrespondiert mit den Vorstellungen Langes (2002) zum historisch-politischen Lernen bzw. einer historisch-politischen Didaktik (vgl. ebd., S. 247; vgl. Kapitel 3).

9

Zusammenfassung und Ausblick

Gemeinsame, geteilte und trennende Erinnerung(en) als Marker von Zugehörigkeitskonstruktionen und Differenzordnungen

Das abschließende Kapitel verfolgt vier Ziele: Erstens fasst es die kumulative Gesamtforschung noch einmal vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens und der Forschungsfragen zusammen. Dabei werden die aufgezeigten theoretischen Perspektiven und empirischen Erkenntnisse noch einmal knapp benannt. Zweitens werden unter Einbezug der Forschungsbefunde Implikationen für die erwachsenenpädagogische Bildungs- und Erinnerungspraxis sowie für die erziehungswissenschaftliche Erinnerungsforschung und Forschung zu Holocaust Education formuliert. Drittens werden identifizierte Desiderata und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen zu erwachsenenbildnerischer Holocaust Education präsentiert. Des Weiteren wirft das Kapitel einen Blick auf die Stärken, aber auch Limitationen der kumulativen Gesamtforschung. Schließlich wird viertens in einem Fazit ein Bezug zu geopolitischen Geschehnissen und deren Bedeutung für erinnerungspolitische Aushandlungen in den letzten Jahren hergestellt. Schließlich endet die Arbeit mit einem Plädoyer, Inhalte und Formen des Erinnerns in einer globalisierten Welt und pluralen Gesellschaft zu finden, welche den Bedürfnissen sozialer Gruppen und spezifischen Situationen des Gedenkens *gemäß* sind.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden kumulativen Gesamtforschung war es, einen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, wie sich Bildungsangebote für Erwachsene zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse gestalten. Dazu wurde die aus der Skizzierung der Problemstellung und der Erarbeitung des Forschungsstands

abgeleitete Forschungslücke adressiert. Die vorliegende Synopse führte die in den Einzelbeiträgen aufgenommenen theoretischen Perspektiven und gewonnenen empirischen Erkenntnisse zu einer Gesamtforschungsarbeit zusammen. Zum einen wurde untersucht, in welcher Form und mit welchen thematischen Schwerpunktsetzungen historisch-politische Bildung zu Holocaust und Nationalsozialismus für Erwachsene angeboten wird und inwiefern Erwachsenenbildungsanbieter:innen der Pluralität ihrer Adressat:innen sowie ihren Geschichten und Vergangenheiten im Kontext moderner Migrationen als gesellschaftliche Normalität Rechnung tragen. Zum anderen wurde die Vermittlungs- und Lehr-Lern-Situation mit Blick auf die Heterogenität von Teilnehmer:innen der Erwachsenenbildung untersucht. Zentrale Fragen waren dabei, welche Geschichte(n) im Orientierungskurs des BAMF als besonderes Beispiel erwachsenenpädagogischer Holocaust Education vergegenwärtigt werden und zur Sprache kommen und welche Potenziale und Herausforderungen sich bei der Geschichtsvermittlung in dessen Setting zeigen.

Zur Beantwortung dieser Fragen befasste sich Kapitel 1 zu Beginn mit der Problemstellung sowie dem der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsinteresse. Das Kapitel skizzierte, dass sich im Kontext einer migrationsgesellschaftlichen Realität die Frage danach stellt, *was* erinnert werden soll, *wie* erinnert werden soll und *wem* dabei gedacht werden soll. Diese Fragen werden besonders kontrovers bei der Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands diskutiert. Die Ausführungen beleuchteten, dass sich Bildungs- und Erinnerungsarbeit sowie Debatten darüber insbesondere dann als herausfordernd zeigen, wenn es um die spezifische Relevanz des Holocaust in der Erinnerungskultur Deutschlands geht. Kapitel 1 nahm eine Begriffsbestimmung von Holocaust und Shoah vor und sensibilisierte für die Grenzen und Herausforderungen in der sprachlichen Repräsentation des Holocaust und der nationalsozialistischen Vergangenheit. Es konnte gezeigt werden, dass mit der sprachlichen Fassung des Gegenstands des Holocaust Herausforderungen verbunden sind: nicht nur in Hinblick auf eine angemessene Bezeichnung des historischen Unrechts, sondern auch in Hinblick auf eine damit verbundene Setzung oder Nicht-Setzung einer – historischen oder erinnerungspolitischen – Singularität des Holocaust.
Kapitel 2 beschäftigte sich alsdann mit Erziehungs- und Bildungsbemühungen im Anschluss an den Holocaust, also Holocaust Education. Dabei skizzierte es das interdependente Verhältnis von Lehren, Lernen, Wissen und Erinnern. Es konnte festgehalten werden, dass dem Holocaust – trotz verschiedener Kritiken an dessen Erinnerung – eine besondere Relevanz in der Bildungs- und Erinnerungsarbeit zukommt: Holocaust Education zielt nicht nur auf ein Gedenken der

Opfer, sondern auch auf die Ausbildung und Stärkung demokratischer Gesellschaftsverhältnisse. Das Kapitel verdeutlichte außerdem, dass sich Erinnerung und Bildung zum Holocaust in einem Spannungsverhältnis vollziehen: Beide finden zwischen Prozessen einer identitätsstiftenden und hegemoniestärkenden Vergangenheitsvergegenwärtigung und einer kritisch-intervenierenden hegemoniekritischen Öffnung tradierter Erinnerungspraktiken statt.

An die Ausführungen zur Zielsetzung einer Holocaust Education anschließend theoretisierte Kapitel 3 Holocaust Education als historisch-politische Erwachsenenbildung. Es näherte sich historischer und politischer Bildung theoretisch an, um dann eine konzeptionelle Grundlegung zu historisch-politischer Bildung zu leisten: Das Kapitel wies historisch-politische Bildung als (selbst-)reflexiven und individuellen Prozess von (Re-)Konstruktionen und Sinnbildungen über Vergangenes und Gegenwärtiges aus. Mit Blick auf die Erkenntnis, dass ein ‚Lernen *über* die Geschichte' nicht kausal in ein ‚Lernen *aus* der Geschichte' mündet, konnte argumentiert werden, dass Erwachsene aufgrund der Zumutbarkeit dieser Perspektive eine zentrale Adressat:innengruppe von historisch-politischer Bildung zu Holocaust, Nationalsozialismus sowie rassistischen und antisemitischen Gewaltverhältnissen sind. Die Ausführungen legten darüber hinaus offen, dass die historisch-politische Bildung einer Ermöglichung (selbst-)reflexiver, selbstbestimmter und autonomer Aneignungs- und Bildungsprozesse Erwachsener sowie einer Offenheit der bisherigen – auch migrationsbedingten – Lern- und Sozialisationserfahrungen erwachsener Lerner:innen gegenüber bedarf.

Im Anschluss daran bettete Kapitel 4 Holocaust Education als historisch-politische Bildung in den Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse ein und bezog post-koloniale Perspektiven auf Bildungs- und Erinnerungsarbeit mit ein. Das Kapitel legte ein Verständnis von gesellschaftlichen Verhältnissen dar, in welchen Konflikte, Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen sowie Teilhabe *nach* erfolgter Migration ausgehandelt werden. Es konnte gezeigt werden, dass im pädagogischen Handeln Schemata und Praktiken zum Tragen kommen, die eine Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturell kodierten ‚Wir' und einem natio-ethno-kulturell kodierten ‚die Anderen' ermöglichen. Daraus wurde abgeleitet, dass über die Konstruktion eines ‚Wir' und ‚die Anderen' Zugehörigkeiten zu (Erinnerungs-)Gemeinschaften hergestellt oder verwehrt werden. Daran anschlussfähig wurden postkoloniale Theorien eingeführt, die es ermöglichen, eine kritische Perspektive auf diese Konstruktionen und bestehende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse einzunehmen. Im Kapitel konnte dargelegt werden, dass spezifische Prozesse der Wissensproduktion, -tradierung und -interpretation in Vergangenheit und Gegenwart zu Marginalisierungen und Exklusionen von ‚Anderen' sowie ‚deren' Wissen, Geschichte(n) und Erinnerung(en) führen.

In Kapitel 5 wurden dann die zuvor aufgenommenen theoretischen Perspektiven zusammengeführt und zu einer Gesamtschau der Potenziale und Herausforderungen einer Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft synthetisiert. Verdeutlicht werden konnte, dass sich die Aushandlung der Frage nach angemessener Erinnerungs- und Bildungsarbeit in pluralen Gesellschaften in einem konfliktiven und aufgeladenen Spannungsfeld vollzieht: Erinnern an als auch Lehren und Lernen über den Holocaust changieren zwischen dem Erhalt und der Infragestellung sowie Irritation dominanter hegemonialer Vergangenheitsnarrative. Pädagog:innen müssen zwischen Positionen einer Status Quo-erhaltenden, hegemonie-stärkenden pädagogischen Praxis – wie sie bspw. Meilhammer und Matthes (2015; 2020) skizzieren – und einer kritisch-intervenierenden, an postkolonialen Theorien orientierte pädagogische Praxis – wie sie bspw. Rothberg (2023) oder Rajanayagam (2024) vorschlagen – navigieren (vgl. Kapitel 5). Diese Positionen stellen jedoch keine zweiseitige Dichotomie dar, sondern die beiden genannten Positionen markieren zwei Pole eines Spektrums, das anzeigt, wie (unterschiedlich) Bildungs- und Erinnerungsarbeit didaktisch und methodisch gestaltet sein kann.
Schließlich konnte im Kapitel 5 eine Idee einer *Holocaust Education and Beyond* vorgelegt werden. Eine Holocaust Education and Beyond setzt den Holocaust als Ausgangs- und Referenzpunkt ihrer Praxis und räumt gleichzeitig verschiedenen Erzählungen, Erinnerungen und Vergangenheiten Platz in einer von Migrationen strukturierten Gesellschaft ein. Bildungs- und Erinnerungsarbeit können dann über einen national(staatlich) gedachten Erinnerungsraum hinauswirken und Erinnerungsgemeinschaften jenseits national(staatlich) konstruierter ‚Wir-Gruppen' entstehen lassen. Es wurde argumentiert, dass ein mehrperspektivisches Erinnern folglich zu einer Stärkung demokratischer Erinnerungspraktiken und demokratischer Gesellschaftsverhältnisse beitragen könne – in Deutschland und einer globalisierten Welt.
Im Kapitel 6 wurde anschließend der für die Gesamtstudie relevante Forschungsstand aufbereitet und damit die Forschungslücke im Bereich der Erforschung von Holocaust Education explizit für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft sichtbar gemacht. Ebenso wurde das methodische Vorgehen der Einzelstudien dargestellt, welche sich Methoden qualitativer Sozialforschung bedienten. Schließlich skizzierten Kapitel 7 und 8 die empirischen Ergebnisse der Einzelstudien IV und V.
An die genannten theoretischen Annäherungen sind die empirischen Befunde der vorliegenden kumulativen Forschungsarbeit anschlussfähig, denn die zentralen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassend darstellen: Historisch-politischer Bildung zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus, also Holocaust Education, wird nach wie vor eine hohe Relevanz für

Demokratie- und Menschenrechtsbildung zugeschrieben. Ein zentraler Akteur im Bildungssystem ist dabei die Erwachsenenbildung, wenngleich Erwachsene nicht immer die primären Adressat:innen der Bildungsbemühungen der untersuchten Bildungseinrichtungen sind (vgl. Kapitel 7). Neben Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind u.a. z.B. schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen sowie zivilgesellschaftliche (migrantische) Communities und Organisationen bedeutende Akteur:innen in der Bildungs- und Erinnerungsarbeit. Gleichwohl öffnet besonders die Erwachsenenbildung aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Offenheit Räume für Erinnerungs- und Bildungsarbeit, die auf gesellschaftliche Herausforderungen und damit Orientierungsbedürfnisse unmittelbar reagieren kann. Damit ist die Erwachsenenbildung einerseits ein Akteur, andererseits ein Schauplatz erinnerungskultureller und -politischer Praktiken.

Erwachsenenbildungseinrichtungen leisten einen bedeutenden Beitrag in der Holocaust Education, indem sie Orte, Settings und Formate schaffen, in welchen gewaltherrschaftliche Vergangenheit(en) erinnert und daraus Konsequenzen und Maxime für ein gegenwärtiges und zukünftiges Leben in pluralen Gesellschaften abgeleitet werden. Dazu bieten sie ein breites und vielfältiges inhaltliches und methodisches Angebot, in welchem sie sich mit Fragen von Pluralität in der historisch-politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft befassen und Vergangenheit(en) und Geschichte(n) explizit in ihren Verwobenheiten thematisieren, so z.B. indem sie den Nationalsozialismus und Kolonialismus bezugnehmend aufeinander zum Inhalt machen, aber auch indem sie gemeinsame Geschichte(n) aus unterschiedlichen Perspektiven erzählen.

Die Bildungs- und Erinnerungsarbeit findet in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen statt und ist eingebettet, beeinflusst und strukturiert von Bildungs-, Integrations- und Erinnerungspolitiken. Diese Politiken ermöglichen und begrenzen die pädagogischen und erinnerungskulturellen Praktiken gleichermaßen. Es zeigt sich aber auch, dass sich die benannten Debatten rund um das Thema angemessener Erinnerungskultur(en) in der Migrationsgesellschaft, die in Wissenschaft und Feuilleton ausgetragen werden, nicht unmittelbar und analog im empirischen Material, also in den Angeboten der Bildungseinrichtungen, zeigen (Kapitel 7). Vielmehr ist davon auszugehen, dass Debatten, die bspw. im Feuilleton ausgetragen werden, nach einer kurzen Zeit der Verzögerung Einzug in die Programme der Erwachsenenbildungseinrichtungen finden.

Die Ergebnisse zeigen außerdem: Holocaust Education findet u.a. an Gedenkstätten und Kultureinrichtungen statt, in Form von Lesungen, Ausstellungen, Workshops, Seminaren, Podiumsdiskussionen etc. Aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Offenheit erschließt die

Erwachsenenbildung Räume für die Anerkennung und Aushandlung gemeinsamer, trennender und auch konfliktiver Geschichten und Erinnerungen – über nationalstaatliche Grenzen hinweg (vgl. Kapitel 7).

Die Ergebnisse machen darüber hinaus deutlich, dass Bildungs- und Erinnerungsarbeit im Rahmen gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse stattfinden und dass an Vergangenheitskonstruktionen vielfältige Akteur:innen beteiligt sind. In der Vergegenwärtigung von historischen Ereignissen finden gleichzeitig zum einen (1) natio-ethno-kulturell-strukturierte Gruppenkonstruktionen und Kollektivbildungen statt; zum anderen (2) zeigen sich auch Versuche der Sichtbarmachung von Heterogenität der Teilnehmer:innen sowie von deren vielfältigen und mehrperspektivischen (Geschichts-)Bezügen. Zudem zeigt sich, dass von den befragten Kursteilnehmer:innen weitere Heterogenitätsdimensionen, z.B. bildungsbiografische Bezüge, herangezogen werden, um Zugehörigkeiten und Solidarisierungen untereinander herzustellen (Kapitel 8). So lässt sich die Erwachsenenbildung als ein Ort der Aushandlung von Zugehörigkeiten, z.B. zu Erinnerungsgemeinschaften, analysieren und verstehen; ein Ort, der einerseits Vereinheitlichungen, Vereindeutigungen und damit Exklusionen, andererseits auch Anerkennung von Vielheit und Pluralität ermöglicht (vgl. Kapitel 8).

Die vorgestellten theoretischen Bezüge und empirischen Ergebnisse werden in Abbildung 4 (S. 215) grafisch dargestellt: Links zeigen sich Erinnerungs- und Bildungsarbeit eingebettet und umgeben von politisch-strukturierten Rahmenbedingungen sowie einem kontroversen Erinnerungsdiskurs. Rechts sind Erwachsenenbildungseinrichtungen als Akteure dargestellt, welche Bildungsarbeit leisten und Erinnerungsarbeit gestalten. Das integrierte Symbol der Lupe verweist auf die Innenansichten in das pädagogische Wirken und die Bedingungen in den Einrichtungen[150]. Die Grafik veranschaulicht also auf der rechten Seite die (Rahmen-)Bedingungen der Lehr-Lern-Settings (Kreise) sowie ‚Wir-Gruppen'-Konstruktionsprozesse im kommunikativen Austauschen zwischen Lehrenden und Lernenden in der Holocaust Education (z.T. im Dreieck).

[150] Ebenso wie bei Abbildung 3 in Kapitel 1 wollen die hier in der Abbildung 4 verwendeten Formen (Kreise und Vierecke) nicht suggerieren, dass es sich im Forschungs- und Handlungsfeld der Holocaust Education um eindeutige und kausale Relationen und um trennscharfe Entitäten von Politiken, Diskursen und Akteur:innen handelt. Diese Darstellung dient der Veranschaulichung der Ergebnisse des Forschungsprojekts. Die Autorin ist sich der grafischen Vereinfachung der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse bewusst.

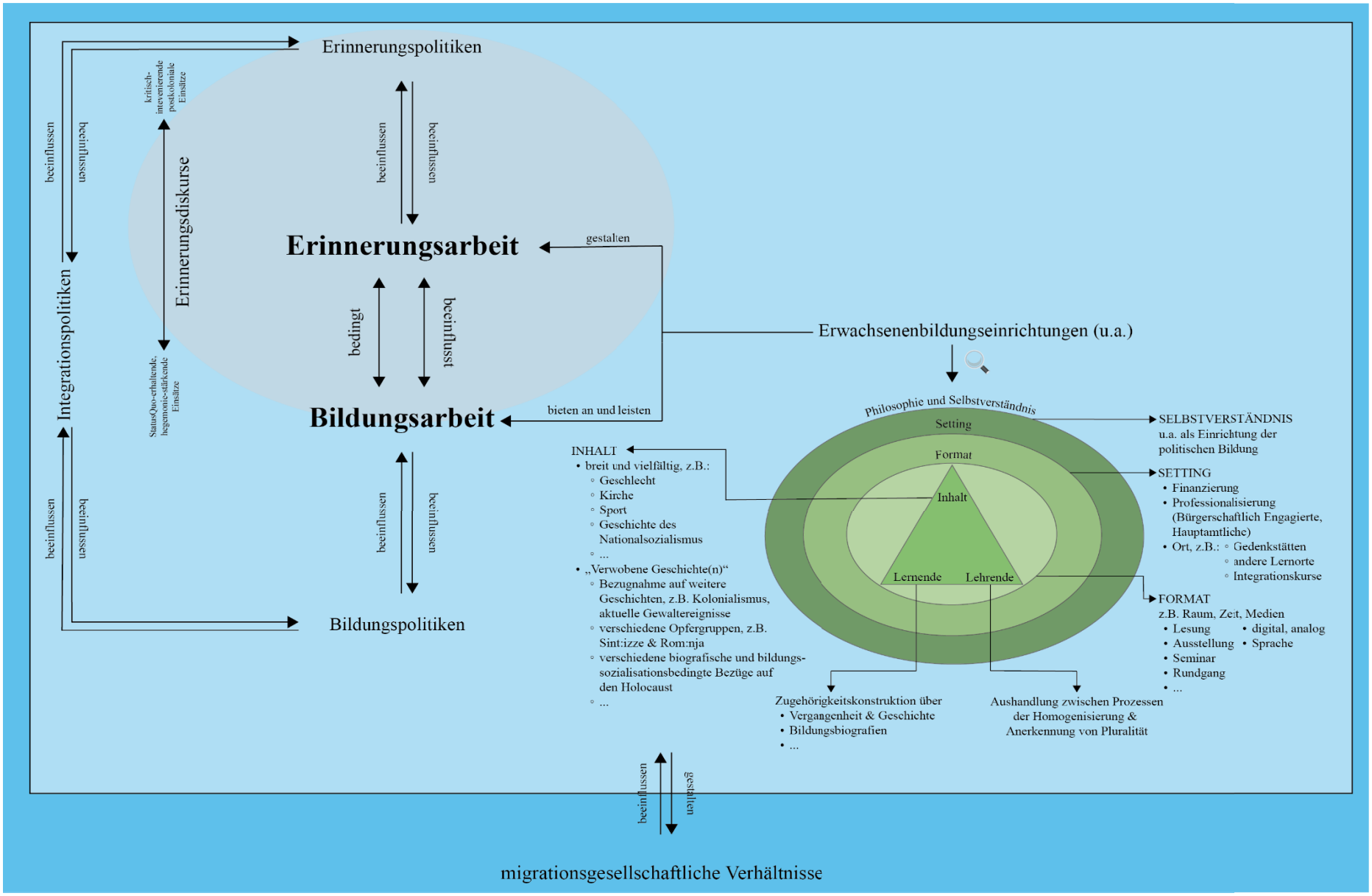


Abbildung 4: Grafischer Überblick über die Ergebnisse: Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft

Implikationen für die Erwachsenenbildung als Ver- und Aushandlungsort pluraler Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft

Will historisch-politische Erwachsenenbildung ein Ort der Ver- und Aushandlung pluraler Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft sein, muss es ihr einerseits gelingen, den in der vorliegenden Gesamtforschung skizzierten Herausforderungen und Fallstricken theoretisch und empirisch fundiert zu begegnen. Andererseits soll sie die ebenso vorhandenen Potenziale einer offenen und pluralitätsbewussten Erinnerungs- und Bildungsarbeit weiter stärken und ausbauen. Den Herausforderungen sowie Potenzialen der historisch-politischen Erwachsenenbildung kann in mehrfacher Hinsicht begegnet werden:

(1) Zunächst bedarf es einer weiteren *Öffnung der Erwachsenenbildung* hin zu mehrperspektivischem Erinnern und der Stärkung des Bewusstseins für die Pluralität von Geschichte(n). Dies kann in dreifacher Hinsicht geschehen: Zum einen müssen Geschichte(n) und Erinnerung(en) als Rekonstruktionsleistungen von vergangenen Ereignissen anerkannt und damit ihre in Teilen stets vorhandene subjektive Mehrperspektivität anerkannt werden[151]. Zum anderen kann sich mehrperspektivisches Erinnern auf dasselbe vergangene historische Ereignis beziehen, dieses jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, z.B. aus unterschiedlichen nationalstaatlichen, vergeschlechtlichten oder aus unterschiedlichen Opferperspektiven heraus (z.B. als Jüdinnen und Juden Verfolgte, Sinti:zze und Rom:nja, Verfolgte aufgrund der politischen oder sexuellen Orientierung, Opfer der imperialen Politik des Nationalsozialismus in (süd-)osteuropäischen Ländern etc.). Eine weitere Öffnung der Erwachsenenbildung hin zu mehrperspektivischen Erinnerungspraktiken kann drittens – in Anlehnung an die Arbeiten Rothbergs (2009; 2021) und Attias et al. (2021) – die gleichzeitige Thematisierung und ein In-Beziehung-Setzen verschiedener historischer oder zeitgeschichtlicher Ereignisse bedeuten.

Dies ermöglicht einen persönlichen oder auch biografischen Zugang der Lernenden zu Geschichte(n) und damit eine Erkenntnis über die Relevanz von Geschichte(n) für das eigene – gegenwärtige und zukünftige – Leben (vgl. Gryglewski 2017, S.196). Gryglewski folgend wirke eine solche wertschätzende und persönliche Adressierung motivierend auf die Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 195f.). Ziel eines mehrperspektivischen Erinnerns sei es – so zeigt die vorliegende Gesamtforschung –, „Verbindungslinien zu identifizieren, aber auch Gemeinsames

[151] Vgl. auch an dieser Stelle die Hinweise zu konstruktivistischen Perspektiven in der Erinnerungs- und Bildungsarbeit in Kapitel 3. Die Anerkennung von Erinnerung als Konstruktion ist nicht gleichzusetzen mit einer Beliebigkeit oder Relativierung von Vergangenem. Der normative Anspruch historisch-politischer Bildung bleibt erhalten (vgl. Kapitel 2 und 3).

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“ (Lang 2026, S. 302, Einzelbeitrag IV).

Von besonderer Bedeutung ist dabei das Prinzip der Freiwilligkeit, welches in der Erwachsenenbildung generell gelten sollte, jedoch im Kontext der Thematisierung von historischen und aktuellen Gewaltereignissen noch relevanter ist: Das Teilen von persönlichen Bezügen und Familiengeschichten muss stets auf einer freiwilligen Basis erfolgen. Die Narrative können bspw. Geschichten über Täter:innen enthalten, welche von Nachfahr:innen dieser Täter:innen erzählt werden. Dies kann zu sozialer Ablehnung führen. Ebenso können familiäre Narrative (jüngere) Flucht- und Gewalterfahrungen beinhalten, welche im geschützten Rahmen der Bildungsveranstaltung bleiben müssen und bspw. nicht an Behörden oder weitere Dritte weitergetragen werden dürfen. Es ist Aufgabe der Pädagogin bzw. des Pädagogen für diesen sicheren Raum zu sorgen.

Die pädagogische Praxis bedarf demnach eines Raumes, in welchem gemeinsames Vergegenwärtigen auf der Basis unterschiedlicher Geschichte(n) und Erinnerung(en) möglich ist, ohne dass Exklusionen oder Abwertungen von Positionen und Menschen praktiziert werden (vgl. z.B. Alavi 2013, S. 81). Mit Blick auf die gesellschaftliche Pluralität und damit einhergehend die Heterogenität von Teilnehmer:innen bleibt eine weitere thematische und geografische Erweiterung des Gegenstands Holocaust und Nationalsozialismus sowie eine weitere Öffnung der andragogischen historisch-politischen Bildungsangebote um verschiedene Perspektiven und Geschichten wünschens- und erstrebenswert. Dies kann in einer von Migrationen geprägten Gegenwart gelingen, indem Bezugnahmen zu anderen historischen Kontexten zugelassen werden statt *displacement* (vgl. Fischer 2019, S. 84f.; Irwin-Zarecka 1994[152]) zu praktizieren. Vielfältige Geschichtsbezüge und individuelle Verortungen gilt es zu beachten und im Lehr-Lern-Setting produktiv aufzugreifen. Dabei muss zugleich unangemessenen Aufrechnungen und Gleichsetzungen von Opferschaft entgegengewirkt werden. Dies macht ein Instrumentarium reflektierter Bezugnahmen und kriteriengeleiteter Analogien notwendig.

[152] Fischer bezieht sich in ihren Reflexionen und Überlegungen auf Irwin-Zarecka. Diese argumentiert, dass bei der Analyse von Narrativen der Erinnerung die nicht-sichtbaren Geschichten oder Erinnerungen nicht dethematisiert, sondern von anderen verdrängt werden: „Indeed, I would argue that most of the time, when we speak of forgetting, we are speaking of displacement (or replacement) of one version of the past by another.“ (Irwin-Zarecka 1994, S. 118)

(2) Ebenso gilt es anzuerkennen, dass die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands und der Holocaust nach wie vor eine *bedeutsame Rolle in der historisch-politischen Bildung* spielen. Diese Vergangenheit bleibt zentraler Referenzpunkt einer demokratischen Selbstvergewisserung der Bundesrepublik, was ihren Ausdruck in schulischen und außerschulischen Curricula findet. Und gleichzeitig zeigt sich: Um demokratische Verhältnisse zu verteidigen, reicht – so die Kultusministerkonferenz (2014) – ein moralischer Imperativ mit Blick auf die nationalsozialistische Vergangenheit jedoch nicht aus (vgl. ebd., S. 5f.). Denn es gilt ebenso anzunehmen, dass sich nicht alle Migrant:innen in erster Linie für das historische Gewordensein eines Staates interessieren, in welchen sie migrier(t)en. Vielmehr scheinen Fragen der erfolgreichen Gestaltung eines Alltags im Neuen vorrangig (vgl. Lang 2023, Einzelbeitrag V; Beck 2020b, S. 101ff.). Diese Fokussierung auf lebensweltliche Fragen und Aufgaben anzuerkennen und daraus nicht monokausal abzuleiten, dass es Teilnehmer:innen an Motivation oder Interesse an Geschichte oder gar ‚Integrationsbemühungen' in das demokratische Deutschland mangeln würde, ist Aufgabe und Herausforderung von in der Erwachsenenbildung Tätigen.
Denn auch jenseits der Thematisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit geht es in der politischen Bildung um Handlungs- und Zukunftsorientierungen, welche es ermöglichen, „sich für Freiheit, Selbstbestimmung und Demokratie einzusetzen" (KMK 2014, S. 5f.). Entsprechendes Orientierungswissen sowie daraus resultierende Handlungskompetenzen in einer Demokratie werden stets produktiv und reflexiv sowohl in der Rückschau auf Geschichte(n) als auch in der Analyse gegenwärtiger gesellschaftlicher antidemokratischer Herausforderungen hervorgebracht und verhandelt. Daher ist eine Bezugnahme auf den Holocaust in der historisch-politische Bildung bedeutsam, jedoch nicht exklusiv, um demokratische Moral- und Wertehaltungen auszubilden.

(3) Von besonderer Bedeutung ist die weitere Stärkung einer *rassismus- und antisemitismustheoretisch informierten Bildungsarbeit*. Die Thematisierung und Vergegenwärtigung historischer Gewalt im Allgemeinen, des Holocaust im Speziellen, besitzt in der pädagogischen Praxis einen doppelt herausfordernden Charakter: Zum einen ist der Diskursraum über Vergangenheit(en), Geschichte(n) und damit Zugehörigkeit(en) von vornherein – meist unbewusst oder curricular festgesetzt – national(staatlich) strukturiert. Dies führt zum anderen in der Thematisierung von Erinnerung(en) zu verselbstverständlichten Bezugnahme auf national(staatlich)e Strukturierungen. Damit kann natio-ethno-kulturell kodierten Homogenisierungen, Essentialisierungen, Kulturalisierungen, Hierarchisierungen und Ausschlüssen Vorschub geleistet werden. Die Erwachsenenbildung muss sich daher des nationalstaatlichen Bezugsrahmens ihrer

Arbeit bewusst machen und ihn so reflektieren, dass die voraussetzungsvolle aktive Anrufung von national(staatlich) identifizierten ‚Wir-Gruppen'-Konstruktionen keine rassistischen und antisemitischen Verhältnisse mobilisiert. Die Erwachsenenbildung und die in ihr Tätigen müssen diese Fallstricke historisch-politischer Bildung zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus, welche stets mit rassistischen und antisemitischen Konstruktionsprozessen verwoben sind, zu reflektieren wissen. Sie müssen sich einerseits mit den Phänomenen des Rassismus und Antisemitismus, ihrer Historizität und Prozessualität sowie mit ihren Zielen und Funktionen und folglich andererseits mit Fragen einer rassismus- und antisemitismuskritischen Didaktik beschäftigen (vgl. Achour/Schmitz 2025). Neben der Bewusstwerdung rassifizierender Strukturen und Praktiken, braucht es zudem eine Offenlegung, wie Antisemitismen und Rassismen im Plural (vgl. Scherschel 2020) verstanden werden, wie sich Rassifizierungen zeigen und wie nicht (vgl. Biskamp/Scherschel 2022, S. 88). Ebenso bedarf es einer Reflexion aufgrund welcher theoretischer Vorannahmen und Grundlegungen die Phänomene Antisemitismus und Rassismus und damit einhergehend Kritik in der historisch-politischen Bildung konstituiert werden. Dies kann z.B. im Rahmen der Öffnung eines „spezifischen Reflexionsspielraums" (Doğmuş 2022, S. 106) und/oder durch die Ausbildung eines „reflexiven professionellen Habitus" (Mecheril 2010, S. 191) gelingen.

Spannungen zwischen normativen Ansprüchen an Gleichheit und bestehende Ideologien der Ungleichheit sowie Ungleichheitsverhältnisse (vgl. Foroutan 2021) müssen berücksichtigt und sollen konzeptionell in Form von rassismus- und antisemitismuskritischer Bildungsarbeit (vgl. z.B. Elverich/Scherr 2007 sowie weitere Quellen in Kapitel 4, S. 115) adressiert werden. Dies dient einer ungleichheits- und diskriminierungssensiblen Professionalisierung von pädagogisch Tätigen, welche die Adressierung der Themen Migration, Rassismus, Antisemitismus, Diskriminierung, Ausschlüsse und Machtverhältnisse als grundlegende Aufgabe historisch-politischer (Erwachsenen-)Bildung verstehen und nicht als ‚Feuerwehr'-Intervention als Reaktion auf gewaltsame Vorkommnisse.

Gleichzeitig muss eine antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit die Spezifik der jeweiligen Ideologien der Ungleichwertigkeit im Blick behalten (vgl. Achour/Schmitz 2025, S. 114ff.) und sicherstellen, dass in der Adressierung der Ideologien im pädagogischen Handeln keine stereotypen Zuschreibungen und Opferkonkurrenzen reproduziert werden (vgl. Mendel/Uhlig 2017, S. 263ff.). Dabei soll im pädagogischen Handeln darauf geachtet werden, dass sich die Kritik an Antisemitismus bzw. Rassismus und die gleichzeitige Anerkennung von vorhandenen rassistischen bzw. antisemitischen Diskriminierungserfahrungen nicht ausschließen.

Um Erfahrungen mit rassistischer und antisemitischer Diskriminierung aufgreifen und bearbeiten zu können, braucht es eine wertschätzende Anerkennung und Thematisierung der konkreten (Diskriminierungs-)Erfahrungen aus der Lebenswelt und des Sozialraums der Lernenden (vgl. Cheema 2017, S. 72), aber auch der pädagogisch Tätigen – unabhängig davon, ob sie in Bezug auf die Gegenwart oder Vergangenheit(en) geäußert werden. Dies schafft einerseits ‚safe spaces' für pädagogische Fachkräfte und Lernende, die Erfahrungen mit rassifizierender und antisemitischer Diskriminierung gemacht haben, und eröffnet andererseits einen Diskursraum, in dem darüber gesprochen werden kann und muss, was ist, auch wenn es – normativ – nicht sein darf.

(4) Damit verbunden ist eine *rassismus- und antisemitismustheoretisch orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung* notwendig. Eine solche kann empirische Ergebnisse zur Gleichzeitigkeit der (Re-)Produktion von Antisemitismen sowie Rassismen und deren Kritik in der Bildungsarbeit hervorbringen. Erkenntnisse können systematischer mit Blick auf einen Theorie-Praxis-Transfer aufbereitet und disseminiert werden. Herausfordernd ist, dass zu selten wissenschaftliche Ergebnisse in der pädagogischen Praxis aufgegriffen werden, dass der Dialog zwischen beiden zu wenig angestrebt und gefördert wird. Ziel einer rassismus- und antisemitismustheoretisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Holocaust Education kann sein, ein Verständnis dafür zu generieren bzw. zu schärfen, (a) wie Rassifizierungen und Kulturalisierungen in Bildungskontexten entstehen, (b) welche Funktionen Antisemitismen, Rassismen und ihre Kritiken besitzen sowie (c), dass sie sich gegenseitig bedingen und nicht ohne einander gedacht oder gar pädagogisch adressiert werden können (vgl. z.B. Taguieff 2000).

Voraussetzung für eine gelingende Forschungs- und Bildungsarbeit zu Erinnerung(en) ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, z.B. in der Entwicklung und Konzeptionierung von Ausstellungen und außerschulischen Bildungsmaterialien, im Durchführen von kooperativen Diskussionsformaten, aber auch im Austausch darüber, wie Bildungsangebote didaktisch und methodisch gestaltet sein müssen, sodass noch mehr Erwachsene als Teilnehmer:innen historisch-politischer Bildung an gesellschaftlichen Entwicklungen partizipieren wollen und können. Dies kann sowohl eine selbstreflexive Bildungspraxis als auch Forschungspraxis stärken, welche sich der Pluralität von Geschichte(n) und der Gefahren der (Re-)Produktion von rassifizierenden und kulturalisierenden Vorstellungen bewusst sind.

(5) Des Weiteren ist über eine antisemitismus- und rassismustheoretisch informierte Bildungsarbeit hinaus eine ebenso *diversitätsbewusste und -sensible pädagogische Praxis und Forschung* erforderlich. Obschon der oftmals national(staatlich) strukturierte Bezugsrahmen im pädagogischen Setting den Fokus auf Vielfalt in Hinblick auf nationalstaatliche Herkunft lenkt, ist der pädagogische Raum auch hinsichtlich weiterer Dimensionen heterogen strukturiert. Ebenso können Geschlecht, Alter, Generation, sozio-ökonomische Situierung, Bildungsbiografie, Sprache sowie politische, sexuelle und religiöse Orientierung eine Rolle in der Thematisierung von Vergangenheit(en) und Erinnerung(en) spielen. Jenseits nationalstaatlicher Relevanzsetzungen und damit einhergehend möglicher rassifizierender Konstruktionen können ebenso andere Differenzlogiken und Diskriminierungen mobilisiert werden. Auch hier bedarf es einer diversitätsbewussten und -sensiblen Bildung und Forschung, welche die Spezifitäten der verschiedenen Ungleichheitsverhältnisse sowie deren Intersektionen zu reflektieren und adressieren wissen.

Gleichzeitig muss mit Achour (2022) und Hummrich (2017) darauf hingewiesen werden, dass

> „Ansätze der sogenannten interkulturellen, der geschlechtersensiblen oder klassensensiblen Pädagogik [versuchen], pädagogisch verantwortlich mit Verschiedenheit umzugehen. Das heißt, dass Pädagoginnen und Pädagogen durch eine diversitätssensible, rassismuskritische und damit nicht zuletzt demokratische Haltung Lernende vor Diskriminierung, auch aufgrund von Zuschreibungen, aktiv schützen, diese als solche markieren und selbst- und machtkritisch reflektieren. Allerdings muss mit Hummrich (2017, 161) kritisch darauf verwiesen werden, dass Ungleichheitsstrukturen gesamtgesellschaftlich bedingt sind […]. Das Überwinden derselben sei eine politische Aufgabe, die letztlich zu einer strukturellen Überforderung der Pädagoginnen und Pädagogen führe.“ (Achour 2022, S. 371)

(6) Schließlich lässt sich mit Blick auf die benannten Ungleichheitsstrukturen ein Bedarf an *Weiterbildungsangeboten* für Pädagog:innen, Lehrkräfte und Multiplikator:innen konstatieren, welche in verschiedenen außerschulischen und erwachsenenbildnerischen Settings tätig sind. Weiterbildungsangebote müssen die Gleichzeitigkeit der Produktion und Dekonstruktion von Antisemitismen, Rassismen und deren Kritik in der pädagogischen Erinnerungsarbeit zum Thema machen. Dabei ist zentral, dass sich die pädagogischen Fachkräfte mit ihren eigenen Annahmen, Bildern und Stereotypen sowie deren individuell-biografischen Ursprüngen auseinandersetzen. Weiterbildungsangebote sollen das Erkennen, Reflektieren und Artikulieren der eigenen Haltungen und Erfahrungen der Fachkräfte in rassistischen, antisemitischen, sexistischen, klassistischen etc. sowie intersektional verschränkten Strukturen beinhalten. Es geht um eine Bewusstmachung des Involviertseins in die genannten Strukturen, Denkmuster und Praktiken. Denn – so folgert Gryglewski (2017, S. 196) – der Erfolg historischer Bildung und die

Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus seien ganz wesentlich von der Haltung und kritischen Selbstreflexion der Pädagog:innen abhängig.

Es braucht eine grundlegende Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen in der Holocaust Education, welche zunächst Wissen über die Vielgestaltigkeit von Rassismen und Antisemitismen sowie deren – kontroverse – Verschränkungen vermittelt. Es bedarf darüber hinaus einer Aus- und Weiterbildung bspw. über Kolonialismus und Nationalsozialismus, deren historische Kontinuitäten und aktuelle Verwobenheiten in Hinblick auf den Nahost-Konflikt. Außerdem braucht es eine Aus- und Weiterbildung für lehrend Tätige, die bspw. die Fragen danach umfasst, (a) welche Zielsetzung die eigene antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit verfolgt (Wissensvermittlung, Prävention etc.), (b) zu welchem Zeitpunkt antisemitische und rassistische Gewalt thematisiert werden kann und soll (anlasslos oder anlassbezogen), (c) ob rassistische und antisemitische Ideologien direkt oder indirekt thematisiert werden sollen und (d) ob die eigene Bildungspraxis einen spezifischen Gegenstand, z.B. den Nahost-Konflikt, oder vielmehr den *Diskurs über* den Gegenstand[153] in den Blick nimmt (vgl. Schubert 2022, S. 441ff.).

Des Weiteren braucht es Weiterbildung, welche auf die Sensibilisierung für einen kritisch reflektierten Umgang der pädagogisch Tätigen mit Sprache zielt und den sich darin zeigenden Unterdrückungs- und Distinktionsmustern – bisweilen latent und subtil, manchmal auch klar und offen. Sprache schafft Realitäten. Spezifische Begriffe motivieren Gruppenkonstruktionen eines ‚Wir' und ‚die Anderen'. Brüning und Grewe (2020) halten dazu fest:

> „[Im Bildungskontext] wird […] ganz allgemein von Heterogenität gesprochen, letztlich rekurrieren die Ausführungen aber oft auf Menschen nicht-deutscher Herkunft und beziehen sich auf die Kategorie Race und selten auf andere Kategorien, die ebenso Heterogenität ausmachen. Beispielsweise werden Gender, Class, Body, sexuelle Orientierung und Alter nicht thematisiert. Daher sind Begriffe wie Kultur, Migrationshintergrund und Migrationsgesellschaft[154] als problematisch zu kennzeichnen und zu reflektieren. Gleiches gilt für alternative Trägerbegriffe für Race wie Ethnie, Religion etc., die den deutschen Diskurs prägen und die tendenziell rassistische und ethnisierende Subtexte mitbringen können. Insofern ist es für angehende Geschichtslehrkräfte unerlässlich, auch die Theoriebildungen der Postcolonial Studies, der Critical Whiteness Studies, der Gender Studies und so weiter zur

[153] Vgl. die vier Formen der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nahost-Konflikt bei Schubert (2022, S. 447ff.).

[154] An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Brüning und Grewe (2020) den Begriff der Migrationsgesellschaft vermutlich im Sinne einer defizitorientierten Zielgruppenadressierung verwenden, ihn also synonym zum (politisch aufgeladenen) Begriff der Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft nutzen und eben nicht als kritische Analyseperspektive vorhandener gesellschaftlicher Macht- und Dominanzkonstellationen (vgl. dazu Kapitel 4).

> Kenntnis zu nehmen und für historische Lehr- und Lernprozesse fruchtbar zu machen.“ (ebd., S. 316)

Die Erkenntnisse der vorliegenden kumulativen Gesamtforschung sind anschlussfähig an Gryglewski (2017), welche für einen wertschätzenden und anerkennenden Umgang miteinander plädiert. Teil eines wertschätzenden Umgangs ist ebenso eine wertschätzende Sprache, geht jedoch darüber hinaus: Gryglewski verweist auf die Notwendigkeit einer demokratischen Gestaltung von Bildungsangeboten, in welchen Teilnehmende die eigenen Fragen an und die Perspektiven auf Geschichte(n) einbringen dürfen (vgl. ebd., S. 196f.). Achour (2022) betont ebenfalls die Bedeutung einer demokratischen Lernkultur, welche Lernenden die Artikulation von Diskriminierungs- und Ohnmachtsgefühlen, von eigenen Vorurteilen und Zuschreibungen, von Barrieren und Handlungsmöglichkeiten ermöglicht (ebd., S. 372). Wie Bildungsangebote demokratisch(er) gestaltet sein können, kann ebenfalls Inhalt von pädagogischer Aus- und Weiterbildung zu Holocaust Education sein.

Zudem sollen Weiterbildungsangebote den pädagogisch Tätigen den Möglichkeitsraum eröffnen, Prozesse des widerständigen Empowerments, der (individuellen) Aneignung von Geschichte(n) sowie der Gedächtnisteilhabe von (migrantischen) Erwachsenenbildungsteilnehmer:innen anzuerkennen und zu stärken. Dabei müssen sich – so Becker und Krüger (2011) – politische Erwachsenenbildner:innen zunehmend mehr als Gestalter:innen pädagogischer Settings und als Moderator:innen von Lernprozessen verstehen (vgl. ebd., S. 647). Sie müssen

> „die Fähigkeit haben, Menschen zu ‚ermächtigen‘ (‚empowern‘), ihnen Rüstzeug für Beteiligung zu bieten, sie aber auch zu ermutigen, ihnen Möglichkeiten und Wege und vor allem Lust an der Selbstgestaltung und Einmischung zu vermitteln. Das ist nicht nur eine Frage der Inhalte und Methoden, sondern auch der eigenen – professionellen – Haltung.“ (ebd., S. 647f.)

Durch die Adressierung, Reflexion und Umsetzung der benannten Implikationen kann eine rassismus- und antisemitismuskritische sowie diversitätsbewusste Bildungs- und Erinnerungsarbeit der weiteren Professionalisierung der andragogischen Holocaust Education dienen – und zwar indem sie sich der Pluralität von Vergangenheit(en) und Geschichte(n) öffnet und gemeinsame, geteilte und trennende Erinnerung(en) als Marker von Zugehörigkeit, aber auch Differenz anerkennt.

Eine solche Professionalisierung wird ebenso gefördert, indem die vorliegende kumulative Gesamtforschung einer kritischen Würdigung unterzogen wird und Forschungsdesiderata benannt werden. Beides erfolgt im Folgenden.

Desiderata, Stärken und Limitationen der Forschungsarbeit

Desiderata

Die aus Einzelbeiträgen bestehende Forschungsarbeit widmete sich einer spezifischen und konkreten Forschungslücke (vgl. Abbildung 1, S. 31). Grundsätzlich kann mit Blick auf den Forschungsstand festgehalten werden, dass es weiterer Forschung bedarf, die Holocaust Education insbesondere für erwachsene Adressat:innen in den Fokus nimmt.

Die vorliegende Arbeit leistete einen Beitrag dazu, das Feld der Holocaust Education für Erwachsene in der Migrationsgesellschaft explorativ zu erkunden. Die vorliegende Studie kann daher nicht als eine abschließende Gesamtschau der Bildungsangebote zu Holocaust und Nationalsozialismus für Erwachsene gelten. Nicht integriert und analysiert wurden bspw. all diejenigen Bildungseinrichtungen und deren Angebote, die nicht in der Datenbank „Erinnerungsorte" der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2022b) gelistet waren. Sicherlich gibt es zahlreiche weitere kleine und größere Bildungseinrichtungen, die ebenso Holocaust Education anbieten. Den Anspruch einer Gesamtschau oder einer Repräsentativität für das gesamte Feld kann die explorative Forschungsarbeit daher nicht erheben. Jedoch kann sie im Gegenteil zahlreiche neue und weiterführende Fragestellungen eröffnen und aufzeigen, welchen es in zukünftigen Forschungen nachzugehen lohnt.

So ist ein breiteres und systematischeres Einbeziehen der Perspektiven von Teilnehmer:innen der Holocaust Education sinnvoll. Die Perspektiven migrantischer Teilnehmer:innen im Orientierungskurs lassen sich ebenso wie der Kurs selbst als *besonders* beschreiben. Forschungen, die auch Perspektiven von Teilnehmer:innen integrieren, welche nicht aufgrund der Teilnahme an einem Orientierungskurs als migrantisch markiert werden, sind notwendig, um verschiedene Perspektiven auf Geschichte(n) und Vergangenheit(en) sowie deren Konstruktion transparent zu machen – und zwar einerseits jenseits von außen gesetzter nationalstaatlicher Differenzlinien und andererseits auch innerhalb eines national(staatlich)en Kollektivs. Spannend wäre hier die Frage, inwiefern sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung, Einordnung und Einforderung von mehrperspektivischem Erinnern bei Mitgliedern migrantischer und nicht-migrantischer Gruppen bzw. bei Betroffenen und Nicht-Betroffenen rassifizierender und/oder antisemitischer Gewalt zeigen.

Außerdem können Abgrenzungsprozesse entlang anderer Heterogenitätsdimensionen im Feld der pädagogischen Erinnerungsarbeit relevant sein, die es zu erkunden gilt: Denn die vorliegende Forschung hat ebenso gezeigt, dass auch Differenzmerkmale, die nicht als theoretische Vorannahme mitgedacht wurden, wie eine sozioökonomische Selbstpositionierungen (vgl. Kapitel 7), im Feld eine zentrale Rolle spielen können.

Des Weiteren ist es sinnvoll, die Ansichten der tatsächlich pädagogisch Tätigen oder der pädagogischen Programmplaner:innen zu untersuchen. Deren individuelle Ansichten, die von den auf den Websites der Bildungseinrichtungen geäußerten Absichten auch differieren können – so die mögliche These einer solchen weiteren Forschung –, können Aufschluss darüber geben, wie die pädagogisch und programmplanerisch Tätigen die Potenziale und Herausforderungen mehrperspektivischen Erinnerns in der Bildungsarbeit einschätzen.

Durch den weiteren Einbezug subjektiver Perspektiven von Bildungsteilnehmer:innen sowie von Lehrkräften auf das Lernen und Lehren, könnten ferner Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie genau sich die Lehr-Lern-Situation in Hinblick auf Prozesse des Lernens und in Hinblick auf Prozesse der Vermittlung gestalten.

Ein weiteres und systematischeres Beobachten von Lehr-Lern-Situationen kann darüber hinaus weitere Erkenntnisse zur Umsetzung der (ggf. formulierten) Bildungsaspirationen der Bildungsanbieter:innen und Pädagog:innen liefern. Darüber hinaus kann eine (Evaluations-)Forschung, welche die Bildungsmotive der erwachsenen Teilnehmer:innen stärker in den Fokus nimmt, Ergebnisse dazu liefern, wie Holocaust Education für Erwachsene gestaltet sein müsste, sodass Erwachsene mit all ihren unterschiedlichen Lebens- und Bildungsbiografien, Erfahrungen und Geschichtsbezügen nicht nur Adressat:innen von Angeboten bleiben, sondern auch zu Teilnehmer:innen werden.

Die Frage, welche Konsequenzen erwachsene Teilnehmende eines Bildungsangebots zu Holocaust Education für ihr eigenes (politisches) Denken und Handeln ableiten und wie (nachhaltig) diese Bildungserfahrungen wirken, bleibt mit Blick auf den Fokus Erwachsenenbildung ebenso Gegenstand weiterer Forschung. Eine solche Forschung könnte kontrastierend zu Forschungsergebnissen der schulischen und damit oftmals verpflichtenden Teilnahme an Holocaust Education für Jugendliche angelegt sein. Überdies könnten sich weitere Forschungsprojekte den ggf. vorhandenen Unterschieden in der subjektiven Selbsteinschätzung ehemaliger Teilnehmer:innen mit Blick auf die Wirkungen der Holocaust Education annähern. So könnten auch hier entlang verschiedener Heterogenitätsdimensionen Differenzen erkundet werden, wenn bspw. eine Gruppe ehemaliger Teilnehmer:innen für sich eine höhere Wirkung und Relevanz der Holocaust Education postuliert als eine andere Gruppe.

Überdies stellt sich die Frage, ob sich Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur in nationalstaatlichen Grenzgebieten anders gestaltet, ob sich also Bildungseinrichtungen, die geografisch sehr nah an staatlichen Grenzen von bspw. Frankreich, Belgien, den Niederlanden, Polen, Tschechien, Österreich und der Schweiz liegen, eher mit bi- und transnationalen Geschichten befas-

sen und von daher ‚selbstverständlicher' multiperspektiv mit Blick auf den lokalen Raum erinnern. Dies stellt ein weiteres Desiderat dar: eine vergleichende, transnationale Perspektive unterschiedlicher Angebote der Holocaust Education für Erwachsene[155].

An dieses Desiderat schließt das Potenzial einer weiteren Forschung zur vorgelegten konzeptionellen Idee einer *Holocaust Education and Beyond* an. Hier könnten sich transnationale Forschungsarbeiten entwickeln, welche zu erkunden versuchen, inwiefern sich Einflüsse auf lokale erinnerungskulturelle Praktiken in Gemeinschaften bzw. auf (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen anderer Länder zeigen, wenn (pädagogische) Fachkräfte bzw. Mitglieder der Gemeinschaften Erfahrungen mit multiperspektivischem Erinnern (in Bildungskontexten) gemacht haben. Es wäre zu klären, ob sich mehrperspektivische Erinnerungspraktiken als ‚good practice' Beispiele über (national-)staatliche Grenzen hinwegbewegen und Wirksamkeit entfalten können.

Das benannte Desiderat einer nicht umfänglich eingelösten transnationalen Perspektive markiert an dieser Stelle den Ausgangspunkt einer kritischen Würdigung der vorliegenden Arbeit. Es gilt neben den offengebliebenen Fragen ebenso die Stärken und Limitationen der vorliegenden Gesamtforschungsarbeit zu reflektieren.

Stärken und Limitationen der Forschungsarbeit

Zunächst sei auf die *Verortung der Forschung* und die Positionalität der Forscherin verwiesen. Die kumulative Gesamtforschung nimmt ihren Ausgang in einer kritischen Reflexion der stark nationalstaatlich strukturierten Erinnerung sowie die darin zutage tretenden natio-ethno-kulturell-geprägten Zugehörigkeitsordnungen. Gleichzeitig bedient sich die Studie selbst dieses nationalstaatlichen Rahmens bzw. ‚unterwirft' sich ihm, indem sie zum einen den BAMF-Orientierungskurs und zum anderen die Datenbank „Erinnerungsorte" der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb 2022b) zum Gegenstand ihrer empirischen Arbeit macht. Sowohl das BAMF als auch die bpb sind staatliche Einrichtungen, deren Wirken auf den nationalstaatlichen Raum und die darin lebenden Menschen fokussiert ist. In den Angeboten dieser Institutionen nationalstaatliche Bezugsrahmen auszumachen, ist keine Überraschung. So sieht sich die vorliegende Forschung einer Widersprüchlichkeit gegenüber: Einerseits will sie eine vorherrschende nationalstaatliche Rahmung (ggf. Begrenzung) im Gedenken an den Holocaust und

[155] An dieser Stelle sei auf die Studie von Kübler aus dem Jahr 2012 „Europäische Erinnerungspolitik. Der Europarat und die Erinnerung an den Holocaust" verwiesen. Kübler nimmt den Europarat als strukturierende Organisationseinheit in den Blick und untersucht an seinem Beispiel die inhaltlichen Schwerpunkte der erinnerungspolitischen Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus und Holocaust jenseits nationaler Begrenzungen. Sie nimmt mittels ihres Forschungsgegenstands eine transnationale, europäische Perspektive ein.

Nationalsozialismus problematisieren, da sie davon ausgeht, dass dieser Referenzrahmen der Pluralität migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse nicht (mehr) gerecht wird; andererseits ist sie genau in diesen Referenzrahmen eingebunden. Die Studie ist also sowohl theoretisch als auch – aber insbesondere – empirisch immer wieder nationalstaatlich informiert und positioniert. Ein Herauslösen aus den wirkmächtigen Strukturierungen eines Nationalstaats, der zwar selbst Produkt historischer Konstruktion ist, jedoch nach Wimmer und Glick Schiller (2003) als eine natürliche bzw. naturalisierte Grenzziehung (vgl. ebd., S. 578) zum Ausdruck kommt, ist im Forschungsprojekt nicht gänzlich gelungen.

Dies zeigt sich weiterhin im kaum aufzulösenden Dilemma des *Sprachgebrauchs* in der Studie. Trotz des Versuchs eines diversitätssensiblen und herrschaftskritischen Sprechens und Schreibens, bedient sich auch die vorliegende Synopse ebenso wie die gesamte kumulative Forschung einer Sprache, die immer wieder Differenzen markiert und reproduziert, Individuen zu Gruppen zusammenfasst, damit vereinfacht und ggf. Stereotypen Vorschub leistet. Festgehalten werden kann der Versuch der Forscherin der steten inhaltlichen und sprachlichen Reflexion und des transparenten Umgangs mit herausfordernden Begrifflichkeiten wie ‚Holocaust', ‚Shoah', ‚mit Migrationshintergrund', ‚Migrant:innen' oder ‚Andere', in der Hoffnung, das ethnisierende, kulturalisierende oder rassifizierende Potenzial des Sprechens abzumildern.

Neben der Verortung der Forschung und der Reflexion des Sprachgebrauchs gilt es ebenso die *Positionalität der Forscherin* kritisch zu überdenken (vgl. Kapitel 6). Im Sinne einer reflexiven Forschungspraxis ist es notwendig, die Subjektivität der Forscherin einzubeziehen und anzuerkennen, dass die eigene Positionalität Einfluss auf die Wissensproduktion im Forschungsprozess hat. Reflektiert wird an dieser Stelle und im Laufe des Forschungsprozesses vor allem die Positionalität auf einer praktischen und individuellen Ebene. Bewusst gemacht und reflektiert werden muss das Selbst in seiner sozialen Lokalität und in seiner Eingebundenheit in soziale Strukturen. Den Forschungsprozess beeinflussen „the researcher's beliefs, political stance, cultural background" (Bourke 2014, S. 2). Die eigene Verortung ist bestimmt durch „gender, race, class, socioeconomic status, educational background" (ebd.), ebenfalls durch persönliche Eigenschaften, sexuelle Orientierung, ethnische und nationalstaatliche Zugehörigkeit, Migrationsprozesse, Alter, Sprache, persönliche Erfahrungen, Vorurteile, ideologische Ansichten, Traditionen (vgl. Berger 2013, S. 2). Die Positionalität der Forscherin beeinflusst dabei den Zugang zum Feld, die Beziehung zwischen dem Forschungsgegenstand, den Forschungsteilnehmer:innen und der Forscherin sowie die Produktion und Interpretation von Daten. Damit hat die eigene

Verortung Einfluss darauf, wie die Forscherin „constructs the world, uses language, poses questions, and chooses the lens for filtering the information gathered from participants and making meaning of it, and thus may shape the findings and conclusions of the study“ (ebd., S. 2). Ebenso muss in der reflexiven Forschungspraxis bedacht werden, dass die Art und Weise, wie die Welt und die Menschen darin betrachtet werden, das Verhalten der Forscherin im Forschungsprozess ebenso beeinflusst. Daher müssen die vorliegende Studie, ihr ursprüngliches Anliegen mit der identifizierten Problemstellung, ihr Design, ihre theoretischen Setzungen, ihr empirisch-methodisches Vorgehen und letztlich die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund der Positionalität der Forscherin betrachtet und eingeordnet werden (vgl. Day 2012, S. 74). Day verweist auf die Frage nach einer „insider/outsider positionality“ (ebd.): Gilt die Forscherin im vorliegenden Projekt als „inside or outside of the communitiy/location“ (ebd.)? Es gilt also zusammenfassend zu reflektieren, dass

> “[t]he knowledges produced thus are within the context of our intersubjectivities and the places we occupy at that moment (physically and spatially as well as socially, politically, and institutionally). Knowledge is always partial and representations of knowledges produced through field research embody power relations that the researcher must be aware of in undertaking ethical research.” (Sultana 2007, S. 382)

Nicht alle Merkmale, die Positionalität ausmachen, haben unmittelbaren Einfluss auf die jeweilige Forschung. Jedoch zeigen sich im konkreten vorliegenden Forschungsfall einige Verortungen als deutlich stärker mit dem Forschungsgegenstand interferierend, so z.B. die nationalstaatliche Zugehörigkeit und bildungsbiografische Sozialisation der Forscherin. Dies bedeutet, dass es vor allem die Selbstpositionierung der Forscherin, aber auch in gewissem Maße die Fremdpositionierung durch Forschungsteilnehmer:innen zu reflektieren gilt: Die Setzung und Markierung als deutsche, ‚weiße‘ Frau in der Rolle einer Wissenschaftlerin/Forscherin, die in Deutschland zur Schule ging, die in der Erziehungswissenschaft ausgebildet und in der (kritischen) Migrationsforschung weitergebildet wurde – beides innerhalb des deutschen hochschulischen Bildungssystems –, hat einen zentralen Einfluss auf die Forschungsarbeit und das oben beschriebene begrenzte Herauslösen der Forschung aus einem nationalstaatlich strukturierten Denk- und Handlungsraum. Ebenso wurden das Forschungsdesign sowie die Forschungsergebnisse einerseits aus einer *Outsider*- und andererseits aus einer *Insider*-Perspektive heraus formuliert: Einerseits ist die Forscherin als Angehörige einer sogenannten und angenommenen Mehrheitsgesellschaft *außerhalb* der Gruppe der Diskussionsteilnehmer:innen im BAMF-Orientierungskurs – also *außerhalb* einer migrantischen (Teilnehmer:innen-)Gruppe – positioniert, ebenso ist sie als nicht im pädagogischen Feld der Holocaust Education, sondern im Feld der

Wissenschaft Tätige, *außerhalb* der pädagogischen Erinnerungspraxis verortet. Gleichzeitig ist sie im deutschen Bildungssystem sozialisiert und als Angehörige der deutschen und ‚weißen' Mehrheitsgesellschaft *innerhalb* dieser verortet und betrachtet den Untersuchungsgegenstand aus ebenso dieser *Insider*-Positionalität heraus.

Darüber hinaus gilt es, die Positioniertheit sowohl der Forschung als auch der Forscherin innerhalb einer Täter:innengesellschaft (vgl. Sebald 2011, S. 22) zu benennen und zu reflektieren. Alle Erkenntnisse der vorliegenden kumulativen Forschung müssen eingebettet werden in den Referenzrahmen einer Täter:innengesellschaft, welche sich in ihrem Erinnern – im Sinne einer negativen Erinnerung (vgl. Fußnote 52) – vornehmlich an der eigenen Täterschaft, der begangenen Verbrechen und damit einhergehend der Verantwortung dafür orientiert – im Vergleich zu Gesellschaften bzw. Kollektiven, die aus einer Opferperspektive erinnern, wie bspw. Jüdinnen und Juden (vgl. dazu z.B. Gros 2014, S. 68ff.). Das Denken und Sprechen der Forscherin über den Nationalsozialismus und Holocaust ist aufgrund von bildungs- und sozialisationsbedingten Erfahrungen in Deutschland (nach wie vor stark) beeinflusst von dieser – nicht nur nationalstaatlich strukturierten[156] – erworbenen Verantwortung für eine Erinnerung an den Holocaust aus der Perspektive von Täter:innen und deren Nachkommen.

Neben der Reflexion der eigenen Positionalität als Forscherin gibt es weitere Anlässe der Reflexion der vorliegenden Forschungsarbeit, besonders mit Blick auf das *methodische Vorgehen*. Kritische Reflexionsanlässe wurden bereits im Besonderen im Einzelbeitrag IV formuliert und beziehen sich auf die Auswahl des der Einzelstudie IV zugrundeliegenden Datenmaterials. Es wurde reflektiert,

> „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." (Lang 2026, S. 309, Einzelbeitrag IV)

Das bedeutet, dass die in der Öffentlichkeitsarbeit formulierten Inhalte als *Index* für plurale Erinnerungspraktiken stehen. Die Studie kann keine Aussage dazu treffen, ob ein mehrperspektivisches Erinnern in der pädagogischen Praxis der untersuchten (Erwachsenen-)Bildungseinrichtungen tatsächlich stattfindet. Zudem kann die Studie die Frage danach nicht beantworten,

[156] Vgl. hierzu kritisch Giesen (2004, S. 11), der von einer Täter*nation* spricht (Hervorh. d. Verf.).

ob es jenseits der ausgewählten Dokumente bzw. ‚hinter den Kulissen' der Öffentlichkeitsarbeit und Websites der Einrichtungen doch Aushandlungen und Diskussionen der Programmplaner:innen, pädagogischen Mitarbeiter:innen und Dozent:innen über die Mehrperspektivität von Geschichte und Erinnerung gibt. Nur, weil eine Benennung von Mehrperspektivität auf Geschichte oder ein Hinweis auf verwobene Geschichte auf den Websites fehlt, bedeutet dies nicht, dass es nicht dennoch Meinungen und Positionen dazu gibt. Was angenommen werden kann, ist, dass diejenigen Einrichtungen, welche die Verwobenheit von Geschichte(n) auf ihren Websites benennen, diese auch vorab thematisiert und verhandelt haben.

Des Weiteren müssen die *Begrenztheit* und *Vorstrukturiertheit des Untersuchungsmaterials* aus der Datenbank „Erinnerungsorte" (bpb 2022b) und folglich die Vorstrukturiertheit der vorliegenden Ergebnisse kritisch reflektiert werden. Die Datenbank „Erinnerungsorte für die Opfer des Nationalsozialismus" umfasst – wie oben benannt – Informationen zu „Gedenkstätten, Museen, Dokumentationszentren, Mahnmale sowie Bildungsstätten und Initiativen, die an Menschen erinnern, die unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft ermordet wurden oder umgekommen sind" (bpb 2022b). Um als Erinnerungsort in die Datenbank aufgenommen zu werden, müssen Einrichtungen und Organisationen bzw. in der Erinnerungs- und Bildungsarbeit Tätige bei der Redaktion der Datenbank einen Vorschlag einreichen. Die Redaktion entscheidet dann über die Aufnahme. Welche Kriterien für eine Aufnahme oder Ablehnung eines Vorschlags angelegt werden, ist nicht öffentlich einsehbar. Diese Auswahl von Erinnerungsorten – entsprechend der Entscheidung einer Redaktion der Bundeszentrale für politische Bildung – strukturiert das Untersuchungsmaterial vor. Damit müssen auch die gewonnenen Erkenntnisse in ihrer Beschränktheit reflektiert werden: Es gibt sicherlich mehr Erinnerungsorte und pädagogisch-programmatisch tätige Einrichtungen, die (noch) nicht in der Datenbank gelistet sind und somit nicht Teil des Untersuchungsmaterials waren. Dies bedeutet, dass zum einen die Vielfalt der Landschaft der Erinnerungsorte nicht gänzlich in der Datenbank abgebildet ist, da in der Erinnerungs- und Bildungsarbeit Tätige bspw. nichts von der Datenbank wissen oder personelle Ressourcen fehlen, um sich mit (weiterer) Öffentlichkeitsarbeit zu beschäftigen. Zum anderen bedeutet dies, dass vor allem diejenigen Bildungseinrichtungen in die Analyse eingeflossen sind, die sowohl die Kenntnis von der Datenbank als auch die Ressourcen hatten, um einen Vorschlag zur Aufnahme in die Liste zu unterbreiten und um dann in die Datenbank aufgenommen werden. Somit werden spezifische Interessen und Anliegen bestimmter Erinnerungs- und Bildungsakteur:innen vervielfältigt, reproduziert und finden Einzug in ein öffentliches Erinnern.

Darüber hinaus muss auch kritisch reflektiert werden, dass die Forscherin selbst eine Setzung auf Grundlage ihrer (theoretischen) Vorannahmen von Holocaust Education und historisch-politischer Bildung vorgenommen hat: Es sind diejenigen Erinnerungsorte der Datenbank in die Analyse eingeflossen, die den von der Forscherin gesetzten Kriterien von „pädagogisch tätig" entsprachen. Damit strukturierte ebenso ein spezifisches Verständnis von pädagogischem Handeln und pädagogischer Erinnerungsarbeit die Auswahl des Untersuchungsmaterials.
Ebenso gilt es zu reflektieren, dass auch die Teilnahme bestimmter Orientierungskursteilnehmer:innen an der Gruppendiskussion (vgl. Kapitel 6 und 8) eine Vorstrukturierung des Materials bedeutet. Die vier Orientierungskursteilnehmer:innen wurden zur Gruppendiskussion eingeladen, jedoch auch aufgrund mehrmaligen Nachfragens aktiv dazu ermutigt. Es ist davon auszugehen, dass sich diejenigen erwachsenen Lernenden für eine Teilnahme an der Gruppendiskussion entschieden haben, die ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen als ausreichend und gut genug eingeschätzt haben, sodass sie sich in der erlernten Zweitsprache einbringen konnten und wollten. Diese sprachliche Setzung des Deutschen durch die Forscherin hat sicherlich zu Ausschlüssen von anderen Kursteilnehmer:innen, ihren Stimmen und Perspektiven geführt. Nicht nur aufgrund dieser Begrenztheit und Vorstrukturiertheit des Materials muss eine Reflexion zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse angeschlossen werden.

In Kapitel 7 wurde bereits der eher explorative und erkundende Charakter der Einzelfallstudie V reflektiert. Dennoch wird auch an dieser Stelle die Frage nach dem Stellenwert von Einzelfallstudien im Verhältnis zum Ziel der Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen kritisch in den Blick genommen: Bei qualitativer Forschung stellt sich stets die Frage nach der *Übertragbarkeit bzw. Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse* auf andere Fälle, Settings und Situationen. Kritisch wird angemerkt, dass sich qualitative Forschung oftmals mit Fallstudien beschäftigt, die nur als Einzelfälle beschrieben werden können, sodass mit Blick auf deren Spezifizität keine allgemeingültigen Schlüsse auf eine Grundgesamtheit möglich sind. Der weit verbreiteten Position, nur quantitative Forschung – wenn sie denn repräsentativ angelegt ist – lässt verallgemeinerbare Rückschlüsse auf eine zuvor bestimmte Grundgesamtheit zu, ist entgegenzuhalten, dass auch Ergebnisse qualitativer Forschung in gewisser Weise übertragbar sind. Wie die quantitative und qualitative Forschung zu allgemeinen Aussagen gelangt, ist jedoch unterschiedlich. Während Verallgemeinerung in quantitativer Forschung meint, dass Ergebnisse einer Studie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit für die Gesamtheit gelten, meint sie in qualitativer Forschung, dass Ergebnisse auf andere Fälle und Konstellationen übertragbar sind, wenn die Kon-

textbedingungen vergleichbar sind (vgl. Baur/Lamnek 2017, S. 295). Dabei wird versucht bestimmte Muster und Strukturen zu identifizieren, die zwar in jedem einzelnen Fall individuell zu finden sind, jedoch nicht einmalig sind (vgl. ebd.) und daher auf größere Zusammenhänge verweisen können (vgl. Brüsemeister 2008, S. 58). Auch Kuckartz und Rädiker (2022) verweisen auf die Übertragbarkeit von Ergebnissen mittels „abduktiver Strategien" (ebd., S. 253). Ebenso formuliert Flick (2019) die Möglichkeit einer „theoretischen Generalisierung" (ebd., S. 260) über das Einbeziehen unterschiedlicher Fälle. Entsprechend gibt es verschiedene Strategien, um die Übertragbarkeit qualitativ erhobener und ausgewerteter Analyseergebnisse aufzuzeigen. Dies lässt sich auch für die vorliegende Forschung festhalten: Auch wenn keine allgemeine Generalisierbarkeit der Ergebnisse mit Blick auf Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Repräsentativität gewährleistet werden kann, können die gewonnenen Erkenntnisse dennoch Hinweise liefern, die auf andere Angebote der Holocaust Education übertragbar sein können. Bspw. kann davon ausgegangen werden, dass auch in anderen pädagogischen Settings als dem Orientierungskurs natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen reproduziert werden; und zwar in jenen, in welchen Menschen mit und ohne eigene Migrationsgeschichte zusammenkommen und in welchen über Geschichte(n) und Vergangenheit(en) gesprochen wird, die – wie gezeigt und argumentiert wurde – oftmals eng verknüpft sind mit nationalen Identitäten. Die Tendenz, ‚Wir-Gruppen'-Konstruktionen vorzunehmen, das Konstitutive des Eigenen (wieder-)herstellen zu wollen in der Abgrenzung vom ‚Anderen', lässt sich gleichsam in anderen pädagogischen Settings für Erwachsene finden (vgl. dazu den Forschungsstand zur außerschulischen Bildung, Kapitel 6). Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass die Übertragbarkeit der Ergebnisse Grenzen hat und damit kann und darf kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit der Überlegungen und Erkenntnisse erhoben werden.

Zu reflektieren gilt es darüber hinaus, inwiefern die erhobenen empirischen Daten der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion im Integrations- bzw. Orientierungskurs *in den Kontext der Erwachsenenbildung verortet* werden können. Selbstverständlich finden Integrations- und Orientierungskurse in Trägerschaften und Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt; ebenso wie der Orientierungskurs, in welchem die empirischen Daten erhoben wurden. Ebenfalls finden dort Lern- und auch Bildungsprozesse von Erwachsenen statt im Sinne des „gebildet [...] wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln" (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 9f.). Vor dem Hintergrund der Migrations- und

damit auch Verunsicherungserfahrungen kann von einer Motivation der Teilnehmer:innen ausgegangen werden, die Gesellschaft, in der sie leben, zu verstehen und in dieser wirksam handeln zu können (vgl. Beck 2020b, S. 101ff.). Außerdem lässt sich das Format des Kurses in die Vielfalt erwachsenenbildnerischer Lehr-, Lern- und Veranstaltungsformen einordnen (vgl. Hufer 2009, S. 167). Gleichzeitig muss jedoch mit Blick auf zentrale Prinzipien und Kennzeichen der Erwachsenenbildung, wie Freiwilligkeit, Selbstbestimmung oder Abwesenheit von Indoktrination – im Sinne einer instrumentalisierten oder funktionalistischen politischen „Schulung" – festgehalten und problematisiert werden, dass diese Prinzipien im Falle des Orientierungskurses des BAMF nicht uneingeschränkt eingelöst werden können. Wie im Einzelbeitrag V beschrieben und reflektiert, sehen sich Lehrkräfte und Lernende verschiedenen Herausforderungen und Restriktionen gegenüber: z.B. die Verpflichtung zum Kursbesuch bestimmter Teilnehmer:innen vor dem Hintergrund der Existenz- und Aufenthaltssicherung oder das von Seiten des Staats vorgegebene Curriculum zum Orientierungskurs, in welchem – wie die Einzelveröffentlichung V ebenso skizziert – nicht nur eine positive Bewertung und Unterstützung der Demokratie und der Grundrechte herausgebildet werden soll, sondern besonders mit Blick auf das Thema Holocaust und Nationalsozialismus ein Bekenntnis zur staatlichen und alternativlosen Lesart der ‚einen' Geschichte und deren Relevanz für das gesellschaftliche Zusammenleben vorgenommen werden soll (vgl. Lang 2023, S. 575f., Einzelbeitrag V)[157]. An dieser Stelle widersprechen sich theoretische Prinzipien der Erwachsenenbildung und ihre praktische Umsetzung. Dies ist vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Unterfinanzierung der Erwachsenenbildung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 178; Scheidig 2014, S. 36f.) und ihrer Angewiesenheit auf staatliche Förderungen kein Sonderfall, denn staatliche Relevanzsetzungen schlagen sich durch eine solche Förderpolitik in der andragogischen Bildungspraxis nieder, sodass sich nicht selten Ziele einer integrierenden und emanzipatorischen politischen Bildung (vgl. Achour/Gill 2017, S. 8) bzw. einer politischen Bildung, die auf Beheimatung und Mündigkeit ihrer Adressat:innen abzielt (vgl. Frick 2022, S. 70f.), dissensual begegnen oder gar konfliktiv gegenüberstehen. Die Einzelveröffentlichung V zeigt damit, dass es in der Erwachsenenbildungsarbeit im Allgemeinen, zu den Themen Holocaust und Nationalsozialismus im Besonderen zu Begrenzungen in der Absolutheit des Prinzips der Freiwilligkeit oder in der gänzlichen Abwesenheit von Fremdbestimmung kommen kann, wenn staatliche Interessen,

[157] Vgl. an dieser Stelle die Studienergebnisse von Kloubert (2020) zur Frage der „Democracy Education in the Context of German »Orientation Courses« for Migrants" sowie in Kontrast dazu die Studie von Heinemann (2017) zu „The making of »good citizens«. German courses for migrants and refugees."

Vorgaben und Finanzierungen die tatsächliche pädagogische Arbeit beeinflussen und strukturieren. Obgleich der skizzierten Begrenzungen, lassen sich die Ergebnisse aus der Studie V mit Blick auf weitere Kennzeichen der Erwachsenenbildung im Feld derselben verorten.

Abschließend wird eine weitere Herausforderung der Forschungsarbeit thematisiert: Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit umfasst einige Jahre. Der initiale Gedanke zum Erkenntnisinteresse wurde bereits 2015 formuliert. Seitdem hat sich der ohnehin stets hoch dynamische Erinnerungsdiskurs noch einmal kontroverser gezeigt. Sowohl Bildungs- und Erinnerungsarbeit als auch entsprechende Forschungen setzten sich intensiver mit Fragen von antisemitismus- und rassismuskritischen Perspektiven in der Vergangenheitsvergegenwärtigung auseinander. Die Konflikthaftigkeit von rassismus- und antisemitismuskritischen Perspektiven zeigt sich in den in Kapitel 1 genannten Kontroversen. Nicht selten finden die Kontroversen eine weitere Projektionsfläche im Nahostkonflikt: Im Sprechen über den Krieg in Nahost bzw. im Sprechen über den Diskurs zum Krieg in Nahost finden Antisemitismus(-kritik) und Rassismus(-kritik) ihre Aktualisierungen und (Re-)Produktionen.
Die politische und soziale Lage in Nahost hat sich des Öfteren in den vergangenen Jahren verändert bzw. verschärft. Bedeutsame Anlässe für Erinnerung und Gedenken an den Holocaust, jedoch noch vielmehr gewaltsame Ereignisse im Nahost-Konflikt bzw. Nahost-Krieg prägen den Erinnerungsdiskurs bzw. die Erinnerungsdiskussionen in Deutschland in erheblichem Maße. Erinnerung an den Holocaust und ein Gedenken der Opfer ist dann aufs Engste mit Ereignissen im Nahost-Konflikt und mit (politischen) Fragen der Anerkennung von Opferschaft und damit verbundener Verantwortung und Solidarität Deutschlands für bzw. mit Israel verknüpft. Die Pluralisierung und Politisierung der Erzählungen über den Nahost-Konflikt fordern das – oben skizzierte – historisch hervorgebrachte Selbstverständnis der BRD heraus: Die Diskussionen und Berichterstattung über die verwobenen Geschichten der Shoah und Nakba[158], die Frage der Einzigartigkeit der Shoah, die Frage von Kontinuitäten und Verbindungen zwischen Kolonialismus, Imperialismus und Nationalsozialismus sowie die Forderung einer unbedingten Verurteilung von allem, was sich antisemitisch deuten lässt[159], zeigen sich in Zeiten der kriegerischen Eskalationen in Nahost intensiviert. Der aufgeladene Diskurs lässt sich auch als

[158] Vgl. hierzu Asseburg (2023): „Nakba (arabisch: "Katastrophe") [bezeichnet] die Flucht und Vertreibung der meisten ansässigen Palästinenser*innen aus dem heutigen Staatsgebiet Israels“ (ebd.). Vgl. kritisch zur Idee einer Kausalität zwischen Holocaust und Nakba Schneider (2024).
[159] Vgl. dazu die Fußnote 31 zu den verschiedenen Definitionen von Antisemitismus und deren Konsequenzen für das Äußern von Kritik am Handeln des Staats Israel.

Ausdruck einer verdichteten Erinnerung beschreiben und ist verbunden mit vielfältigen (erinnerungs-)politischen Forderungen. Dies macht es für Forschungsvorhaben in diesem Feld herausfordernd, die vielen auch widersprüchlichen und konfliktiven Stimmen gleichermaßen wahrzunehmen, ohne Gefahr zu laufen, historische und (geo-)politische Zusammenhänge in ihrer Komplexität zu reduzieren auf ein ‚Israel vs. Palästina' oder antiisraelische, antisemitische oder rassistische Welt- und Menschenbilder unreflektiert zu reproduzieren.

Nach dem terroristischen Überfall der Hamas auf israelische Zivilist:innen am 7. Oktober 2023 und damit einer erneuten Eskalation im Gaza-Krieg entwickelte sich eine neue hitzige Dynamik nicht nur in der – mit der einen oder anderen ‚Seite' solidarisierte – Zivilgesellschaft, sondern auch in der Bildungslandschaft zu Holocaust Education bzw. in der historisch-politischer Bildung. Erinnerung(en), Gedenken, Solidarisierungen, Forderungen nach Verantwortungsübernahme sowie nach einer Positionierung im Konflikt wurden vermengt und erneut laut und kontrovers diskutiert – bis heute. In diesen Diskussionen werden stets auch Forderungen nach einer Positionierung gegen Antisemitismus auf der einen Seite und gegen Rassismus auf der anderen Seite erhoben (vgl. Achour/Schmitz 2025; Biskamp 2020; Mendel/Uhlig 2017). Die vorliegende Forschungsarbeit sah und sieht sich auch mit diesen Fragen, Diskussionen und politischen und auch identitären Aufladungen in ihrer theoretischen Rahmung und empirischen Analyse konfrontiert, wenngleich die Datenerhebung des empirischen Materials vor genanntem 7. Oktober erfolgte. Diese schnelle Dynamik gilt es zu reflektieren – sowohl in der Anlage einer Forschungsarbeit als auch in der Nutzung von Bildungsmaterialien in der pädagogischen Praxis, welche mit aktuellen Entwicklungen nicht immer mithalten können und damit ggf. nicht mehr angemessen sein könnten (vgl. Schubert 2021, S. 128).

Fazit

Die historisch-politische Bildung macht es sich nicht nur, aber besonders in unsicheren Zeiten zur Aufgabe, den „Menschen in Orientierungsprozessen zu begleiten" (Achour/Gill 2017, S. 9) und ihre „ethische[n] Orientierungsbedürfnisse" zu stillen sowie zu einer „Ethikerziehung" beizutragen (Plessow 2012, S. 14). Jedoch kann auch die Pädagogik in – oben benannten – hoch herausfordernden Zeiten nicht „die Rolle eines gesellschaftspolitischen Ausfallbürgen" sowie die Aufgabe übernehmen, „gesellschaftliche Probleme [...] mit pädagogischen Mitteln zu lösen, die sich pädagogisch nicht lösen lassen" (Hafeneger 2000, S. 15). Obschon die Begrenztheit pädagogischer Wirkmächtigkeit in konfliktiven Situationen anerkannt werden muss, so will Hufer (2009) dennoch „etliche Anknüpfungspunkte, Präventions- und Interventionsformate im pädagogischen Kontext" (ebd., S. 92) vorhanden wissen.

Diese Anknüpfungspunkte liefert und lieferte die historisch-politische Bildung, indem sie Bezüge zwischen Vergangenheitsbewältigung[160], Gegenwartsgestaltung sowie Zukunftshoffnungen herstellt: Der Blick auf das vergangene Unrecht kann ethische Handlungsimplikationen für Gegenwart und Zukunft bereithalten.

Mit Blick auf Diners (2020) Ausführungen in „Gegenläufige Gedächtnisse“ stellt sich abschließend eine zentrale Frage: Wie viel Pluralität und Mehrperspektivität ist machbar in einem „Raum der Erinnerung" (Terkessidis 2019, S. 176), der – von Menschen geschaffen – einer bestimmten Aufmerksamkeitsökonomie unterliegt und von begrenzten und ungleich verteilten Ressourcen strukturiert ist? Nicht jedes gegenwärtige Ereignis, das zukünftig eines der Vergangenheit sein wird, wird als erinnernswert und bedeutsam eingestuft, sodass es „als Teil des Eigenen rezipiert“ (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022, S. 8) wird. Viele historische Ereignisse werden für die Konstitution des Eigenen unbedeutend vorüberziehen, während dieselben Ereignisse für das Eigene *anderer* Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften zentral sein werden. Diner (2020) macht dies an der „Gedächtnisikone des 8. Mai 1945“ fest und skizziert „kontinentale Verschiebungen“ (ebd., S. 41) sowie „koloniale Verwerfungen“ (ebd., S. 61) von Gedächtnis, indem er die Ereignisse und Nachwirkungen des 8. bzw. 9. Mai 1945 aus der Perspektive von Deutschland, Polen, Spanien, der Tschechoslowakei, der Länder des Baltikums sowie Algerien nachzeichnet. Es wird deutlich, dass Erinnerung anhand national(staatlich)er Ordnungen (re-)produziert wird und verschiedene Erinnerungen an denselben Tag und dieselben Ereignisse unterschiedlich in individuellen und kollektiven Gedächtnissen Fortbestand finden können. Die pluralen und unterschiedlichen Erinnerungen werden dann in Migrationsgesellschaften Teil des privat und öffentlich verhandelten Raums der Erinnerung und beanspruchen ihren Platz – oftmals in Form von „Gedächtnisikone[n]“ (Diner 2020, S. 56), die (nur) in ihrer historischen Komplexität reduziert erinnert werden (können). Diner konstatiert daher kritisch die

> „Tendenz eines ohnehin diagnostizierbaren Verfalls des geschichtlichen Denkens und des ihn begleitenden Verlusts historischer Urteilskraft. Sie ist Ausdruck eines schwindenden Bewusstseins um die Bewegung der Zeit. Aber ohne sie kann nichts erkannt, nicht argumentiert und politisch nichts legitimiert werden. An die Stelle des verloren gegangenen historischen Urteilsvermögens tritt ein universell drapierter moralisierender Diskurs über unterschiedslose Opferschaft.“ (ebd., S. 11)

[160] Vgl. die Ausführungen Diddens (2022) zum Begriff der „Vergangenheitsbewältigung“ (ebd., S. 64), welche ihrem Anspruch, die NS-Vergangenheit und den Holocaust ‚bewältigen‘ zu können, nicht gerecht wird und darüber hinaus hinter „der in ihr angelegten Folgerung, die NS-Vergangenheit aufgearbeitet oder bewältigt zu haben“, zurückfällt (ebd.); vgl. weiter Salzborns (2020) Diagnose einer rudimentären (selbst-)kritischen Aufarbeitung der Vergangenheit.

Ist demnach der Versuch, plurale Erinnerungen und die Verwobenheit von Geschichte in öffentlicher und pädagogischer Erinnerungsarbeit sichtbar zu machen und „den Schmerz der Anderen verstehen“ (Wiedemann 2022) und anerkennen zu wollen – auch ohne die historischen Ereignisse im Detail nachzeichnen zu können –, ein Ausdruck der Gleichmachung, der Gleichsetzung, der „unterschiedslosen Opferschaft“ wie Diner (2020) es kritisiert (ebd., S. 11)? Oder kann die Öffnung eines Raums der Erinnerung für verschiedene Gedächtnisikonen – im Sinne einer Sichtbarmachung, Anerkennung und Gedächtnisteilhabe – als ein demokratischer Akt in einer pluralen Gesellschaft der Vielen gelten? Können Bezugnahmen und Analogien hergestellt werden, ohne zwangsläufig Gleichsetzungen darzustellen? Ohne die Unterschiede in der Diskriminierungs-, Exklusions- und Verfolgungsgeschichte unterschiedlicher Kollektive zu verwischen? Kann es eine Pluralität der Geschichte(n) geben, ohne dass das Sicht- und Hörbarwerden verschiedener Erzählungen zu einer „unterschiedslosen Opferschaft“ führt, sondern zu einem mehrperspektivischen und pluralen Erinnern?
Diese Fragen umfassend zu beantworten war nicht Aufgabe der vorliegenden Forschungsarbeit, ebenso wenig ein erprobtes Konzept einer Neugestaltung einer Holocaust Education vorzulegen. Vielmehr verweist die vorliegende kumulative Gesamtforschung auf zahlreiche weitere Fragen, die es im Erinnern und Bilden in einer pluralen und demokratischen Gesellschaft zu stellen und auszuhandeln gilt.
Es kann jedoch festgehalten werden, dass die historisch-politische Bildungs- und Erinnerungsarbeit in der Migrationsgesellschaft genau dies tut: mehrperspektivisch erinnern.

Abschließend lässt sich festhalten, dass national(staatlich)e Ordnungen in der Vergegenwärtigung von Vergangenem bedeutsam für nationale oder auch transnationale Kollektive sind[161]: Für Radonić und Uhl (2016) sind „Erinnerung, Trauma und Erbe […] in (immer) heterogeneren Gesellschaften wichtige Bezugspunkte nicht nur auf nationaler, sondern zunehmend auch in transnationalen Staatenverbänden […]“ (ebd., S. 8). Ebenso sind Erinnerungen zentral für individuelle und kollektive Identitätsbildungen, denn jedes „‚Ich‘ ist verknüpft mit einem ‚Wir‘“

[161] Meseth und Proske (2013) verweisen auf die „Funktion des Erziehungssystems für die Formierung [einer] nationalstaatlich[en] Einheit“ (ebd., S. 3). Während Radonić und Uhl (2016) ihren Blick auf erinnerungskulturelle Praktiken werfen, beschreiben Meseth und Proske (2013) die Bedeutung der *Bildungsinstitutionen*, besonders der Schule, für die Nationenbildung, denn dorthin würde die Verantwortung übertragen, „die für das Selbstverständnis künftiger Staatsbürger als wichtig erachteten historischen Wissensbestände und Geschichtsbilder zu tradieren“ (ebd., S. 3). Mit Verweis auf Tenorth (1991) wird die Konstruktion und Selbstvergewisserung einer Nation mittels Erziehung verdeutlicht: „Im Verbund mit der nationalen Geschichte und ihren moralischen Botschaften und Lehren gilt die vermittelnde Kraft von Erziehung in der modernen Gesellschaft als Garant für ihre normative Integration.“ (Meseth/Proske 2013, S. 4).

(Assmann o. J., S. 1), jedes ‚Ich' ist Teil einer sozialen Gemeinschaft und mit dieser verbunden durch „gewählte Bindungen und gewachsene Zugehörigkeiten" (Assmann 2016, S. 30).
Gleichzeitig werden in einer globalisierten und stark vernetzten Welt Erinnerungspraktiken und -kulturen zunehmend komplex. Nationalstaatliche Entitäten, die ‚eine' nationale Vergangenheit und ‚eine' nationale Geschichte schreiben und tradieren, kommen im „globalen Zeitalter" (vgl. Levy/Sznaider 2001) der Erinnerung an ihre Grenzen: Transnationale Perspektiven werden aufgrund von Migrationsbewegungen normalisiert, die Idee einer in Raum und Zeit abgeschlossenen und autarken Einheit – genannt Nation – lässt sich mit Blick auf verwobene Geschichten nicht aufrechterhalten. Klävers (2021) plädiert dafür, dass vielmehr ein „komplexes Set von Wechselwirkungen verschiedenster geographischer und geopolitischer Räume angenommen werden muss" und verweist auf die Idee der „Verflechtung" (ebd., S. 156). Internationale, transnationale und auch globale Bezugnahmen sollen und können im Erinnern in einer globalisierten Welt möglich sein.
Es ist und bleibt für die (Erwachsenen-)Bildung herausfordernd, lokal, regional, national und auch kulturell partikulare Formen des Erinnerns und damit verbundene erinnerungspolitische Strategien einzelner Akteur:innen einerseits und die globale Dimension und Bedeutung des Holocaust als ultimativer Referenzpunkt eines globalen Verbrechens an der Menschheit andererseits in eine Balance zu bringen. Die Globalisierung oder Kosmopolitisierung (Levy/Sznaider 2001) der Holocausterinnerung bietet einerseits einen universellen Moment der Anrufung einer Gewaltgeschichte, die im Sinne eines universell gültigen „Nie Wieder!" verhindert werden muss. Andererseits wird partikulares und spezifisch historisches Leid der Erinnerung eines *Menschheits*verbrechens geopfert. Nicht mehr Jüdinnen und Juden, als diese Verfolgte, Sinti:zze- und Rom:nja-Communities und andere Opfergruppen sind zentraler Referenzpunkt der Erinnerung, sondern die Menschheit allgemein – jenseits von tatsächlichen historisch-geografischen oder sozialen Bezügen zu Opfern der Verfolgung und Ermordung durch das nationalsozialistische Regime.
Die Orientierung an spezifischen, bspw. national(staatlich)en, regionalen, familialen Rahmen in der Erinnerungspraktik wird sich aufgrund ihres identitätsstiftenden Charakters nicht auflösen lassen. Das muss sie auch nicht. Stattdessen können die im Gedenken gewählten Referenzrahmen situationsangemessen geweitet und geöffnet werden, um das Betrachten und Tradieren von Geschichte aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen. Auch hier bleibt es ein Balanceakt zwischen integrativen und exklusiven Praktiken des Erinnerns. Die historisch-politische Bildungsarbeit ist in ihrem Handeln vor genau diese Aufgabe des Ausbalancierens gestellt.

Wenn Erinnern als pädagogisches Handeln beschrieben werden kann, dann geht es im pädagogischen Handeln – so Giesecke (2010) – nicht um ein richtiges Handeln, sondern stets um ein der jeweiligen Situation angemessenes Handeln (ebd., S. 22). Es geht um „Fragen nach der Angemessenheit von Zielen unter je besonderen Bedingungen, nach Wirksamkeit von Methoden und nach Handlungsalternativen“ (Wittpoth 2003, S.38). Damit ist auch im Erinnern nicht die Frage zentral, was ist richtig und was ist falsch, was ist zu partikular, was zu universell, was zu eng, was zu entgrenzt. Sondern es geht um die Beantwortung der Frage, welche Inhalte und Formen des Erinnerns in einer globalisierten Welt und pluralen Gesellschaft den jeweiligen Bedürfnissen sozialer Gruppen und spezifischen Situationen des Gedenkens *gemäß* sind. Dies macht ein Ausloten, ein Öffnen und Begrenzen von Orientierungsrahmen notwendig und auch möglich.

Gesetzt bleiben *kann* der Bezugspunkt Holocaust, wenngleich ebenso auch andere Erfahrungen mit Antisemitismus, Rassismus, Ausgrenzung und Diskriminierung als Bildungsanlässe dienen können. Gesetzt bleiben *muss* dabei jedoch stets die Werteorientierung der Holocaust Education. Nicht verhandelbar ist und bleibt das pädagogische Anliegen des Schutzes der Menschenrechte, des Einstehens für Minderheiten, der Stärkung der Demokratie und des Bekämpfens von Ideologien der Ungleichwertigkeit, Gewalt und (Menschheits-)Verbrechen.

Literatur

Achour, Sabine (2022): Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarb. Auflage. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 365–373.

Achour, Sabine (2025): Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In: Achour, Sabine/Sieberkrob, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 19–43.

Achour, Sabine/Gill, Thomas (2017): Einleitung. In: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hrsg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7–11.

Achour, Sabine/Schmitz, Hagen (2025): Rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Achour, Sabine/Sieberkrob, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 113–126.

Adam, Ian/Tiffin, Helen (Hrsg.) (1991): Past the Last Post. Theorizing Post-Colonialism and Post-Modernism. New York: Harvester Wheatsheaf.

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. Online abrufbar unter: https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/gedenkstatten/Adorno,%20Erziehung%20nach%20Auschwitz.pdf [09.04.2024].

Agamben, Giorgio (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ahlheim, Klaus (2017): Erinnern als Chance – auch gegen Rechtsextremismus? Die Vielfalt der Erinnerungsorte ist eine Chance für wirksame politische Bildung. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, Jg. 63, H. 2, S. 64–66.

Aigner, Petra (2017): Migrationssoziologie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Alavi, Bettina (2013): Herausforderungen an eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. In: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 79–94.

Alting, Thure/Momper, Benny (2026): Für mehr Kritische Theorie in der politischen Bildung. In: Politische Bildung. Journal für Politische Bildung, Jg. 16, H. 2, S. 4–11.

Altmann, Eva Mona (2021): Das Unsagbare verschweigen. Holocaust-Literatur aus Täterperspektive. Eine interdisziplinäre Textanalyse. Bielefeld: transcript.

Amadeu Antonio Stiftung (2014): „Läuft bei dir!“ Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit. Online abrufbar unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/laeuft-bei-dir-3/ [07.07.2025].

Amadeu Antonio Stiftung (2018): Rassismus ist kein Randproblem. Materialien für pädagogische Fachkräfte zum Thema Rassismus vor und nach 1989 in Ostdeutschland am Beispiel

der Ermordung Amadeu Antonios. Online abrufbar unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/rassismus-ist-kein-randproblem/ [07.07.2025].
Amesberger, Helga (2014): Emotionen – brauchen und wollen wir sie? In: Heribert, Bastel/Halbmayr, Brigitte (Hrsg.): Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen. Wien/Berlin/Münster: Lit Verlag, S. 227–231.
Antweiler, Katrin/Jung, Rosa (2024): Paradoxien des Ein- und Ausschlusses: Bildung zu Nationalsozialismus und Holocaust in Integrationskursen. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, Jg. 20, H. 01, S. 71–94.
ARD (2025): Erinnerungskultur: An die Verbrechen des Nationalsozialismus wird …Statista. Online abrufbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1096892/umfrage/umfrage-zur-erinnerung-an-die-verbrechen-des-nationalsozialismus/ [25.08.2025].
Aras, Maryam/Cha, Kyung-Ho/Oholi, Jeannette/El Hissy, Maha (2021): Postmigration Reloaded: Ein Schreibgespräch. Online abrufbar unter: https://www.politischschreiben.net/ps-7/postmigration-reloaded-ein-schreibgesprch [08.07.2025].
Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. München/Zürich: Piper.
Arnold, Rolf (1996): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 3., völlig überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Arnold, Sina/Bischoff, Sebastian (2023): Marginal(ized) plurality: An empirical conceptualization of Michael Rothberg's "multidirectional memory" in German educational settings. In: Memory Studies. Online abrufbar unter: https://doi.org/10.1177/17506980231155562 [15.08.2024].
Arnold, Sina/Karakayalı, Juliane (2024): RfM-Debatte 2024: Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung. Online abrufbar unter: https://rat-fuer-migration.de/2024/06/24/rfm-debatte-2024/ [21.08.2024].
Arnold, Sina/König, Jana (2017): „Eine Million Antisemiten"? Einstellungen Geflüchteter zu Juden, zum Nahostkonflikt und zum Holocaust – Ergebnisse einer Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) an der Humboldt-Universität zu Berlin für den Expertenkreis Antisemitismus. In: Demirel, Aycan/Hızarcı, Derviş (Hrsg.): Discover Diversity. Politische Bildung mit Geflüchteten. Berlin: KIgA e.V.
Asseburg, Muriel (2023): 75 Jahre nach der Nakba. Die Katastrophe dauert an. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/israel-2023/520482/75-jahre-nach-der-nakba/ [24.10.2025].
Assmann, Aleida (o. J.): Soziales und kollektives Gedächtnis. Online abrufbar unter: https://www.landtag.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Downloads/Artikel_Dokumente/Aleida_Assmann_-_Soziales_und_Kollektives_Gedaechtnis.pdf [13.08.2024].
Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: Beck.
Assmann, Aleida (2008): Kollektives Gedächtnis. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39802/kollektives-gedaechtnis/ [03.06.2024].
Assmann, Aleida (2011): Erinnern und Gedächtnis. Online abrufbar unter: https://www.goethe.de/ins/lv/de/kul/sup/futurlv/dossier/20809570.html [03.06.2024].

Assmann, Aleida (2016): Zur Kritik, Karriere und Relevanz des Gedächtnisbegriffs. Die ethische Wende in der Erinnerungskultur. In: Radonić, Ljiljana/Uhl, Heidemarie (Hrsg.): Gedächtnis im 21. Jahrhundert. Zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs. Bielefeld: transcript, S. 29–42.

Assmann, Aleida (2017): Formen des Vergessens. Göttingen: Wallstein Verlag.

Assmann, Aleida (2020): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. 3., erw. und akt. Auflage. München: C.H. Beck.

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–19.

Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck.

Assmann, Jan (2018): Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien. 5. Auflage. München: C. H. Beck.

Atkinson, Paul/Hammersley, Martyn (1994): Ethnography and participant observation. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna. S. (Hrsg.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, S. 248–261.

Attia, Iman (1994): Antiislamischer Rassismus. Stereotypen – Erfahrungen – Machtverhältnisse. In: Jäger, Siegfried (Hrsg.): Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung. Duisburg: DISS, S. 210–228.

Attia, Iman (1995): Antiislamischer Rassismus in interkulturellen Beziehungen. In: Attia, Iman/Basqué, Monika/Kornfeld, Ursula/Lwanga, Gotilde Magiriba/Rommelspacher, Birgit/Teimoori, Par/Vogelmann, Silvia/Wachendorfer, Ursula (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft – Monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen: dgvt, S. 136–156.

Attia, Iman/Gerstenberger, Olga/Izabiliza, Diane/Keskinkılıç, Ozan Zakariya/Rajanayagam, Iris/Randjelović, Isidora (2021): Verwobene Geschichten – geteilte Erinnerungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 71, H. 40-41, S. 27–33.

Attia, Iman/Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2017): Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung – Formen – Ebenen. WissenSchafftDemokratie, 2/2017, S. 116–125. Online abrufbar unter: https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/PDFS_WsD2/WsD2_Rassismus_und_Rassismuserfahrung_Entwicklung-Formen-Ebenen.pdf [31.07.2025].

Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 8., unveränderte Auflage. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Axster, Felix (2022): Rassismuskritik und Antisemitismuskritik – Geschichte einer Entfremdung. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie. Tagungsband zur Online-Fachtagung „Gesellschaftlicher Zusammenhalt & Rassismus“. Band 11. Jena: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft, S. 106–117.

Bade, Klaus J. (2013): Integration muss weg vom Innenministerium. Klaus J. Bade im Interview mit Andrea Dernbach. Online abrufbar unter: www.tagesspiegel.de/politik/vor-der-regie rungsbildung-integration-muss-weg-vom-innenministerium/8894400.html [25.06.2025].

Bajohr, Frank/O’Sullivan, Rachel (2022): Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus. Forschung im Schatten einer polemischen Debatte. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, Jg. 70, H. 1, S. 191–202.

Ballhausen, Hans (1999): Anschlußlernen. In: Lexikon der politischen Bildung. Band 2. Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 14–15.

Ballis, Anja (2020): Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. In: Bildung und Erziehung, Jg. 73, H. 3, S. 226–241.

Ballis, Anja/Gloe, Markus (2019): Von der „-Losigkeit“. Überlegungen zur Theorie einer Vermittlung von Holocaust und NS-Verbrechen. In: Ballis, Anja/Gloe, Markus (Hrsg.): Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung • Fiktion und Fakten • Medialität und Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–20.

Barricelli, Michele (2012): Narrativität. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.) Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 255–280.

Barricelli, Michele (2015): Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 14, H. 1, S. 25–46.

Barricelli, Michele/Lücke, Martin (2012a): Historisch-politische Bildung. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 325–343.

Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.) (2012b): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1 und 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Barth, Ariane/Terzani, Tiziano (1980): Holocaust in Kambodscha. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Bartholomei, Lukas (2015): Bilder von Schuld und Unschuld. Spielfilme über den Nationalsozialismus in Ost- und Westdeutschland. Münster: Waxmann.

Bastel, Heribert (2014): Erinnern als pädagogische Kategorie. In: Heribert, Bastel/Halbmayr, Brigitte (Hrsg.): Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen. Wien/Berlin/Münster: Lit Verlag, S. 63–86.

Bauer, Yehuda (2009): Holocaust and Genocide Today. Lecture delivered April 2009 at Amherst University College, Massachusetts. Online abrufbar unter: https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/genozid/yehuda-bauer-holocaust-and-genocide-today [08.04.2024].

Baur, Nina/Lamnek, Siegfried (2017): Einzelfallanalyse. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. 2., völlig überarb. und erw. Auflage. Konstanz/München: UVK, S. 290–300.

Bayerisches Integrationsgesetz (BayIntG) (2016): Bayerisches Integrationsgesetz. Online abrufbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayIntG [16.06.2025].

Bazyar-Gudrich, Benedict (2025): Diametrale Deutungen. Perspektiven diskursgestaltender Akteur:innen auf die Islamdiskurse im postmigrantischen Deutschland. Unveröffentlichte Dissertationsschrift.

Beck, Elisabeth (2020a): Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 39, S. 13-1–13-9.

Beck, Elisabeth (2020b): Lernmotivation im Kontext kultureller Vielfalt. In: Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–114.

Beck, Elisabeth (2022): Learning Beyond the Obvious: Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society. In: Hoggan, Chad/Hoggan-Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Adult Learning in a Migration Society. New York/London: Routledge, S. 160–175.

Beck, Elisabeth/Gelardi, Lea (2022): Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society. In: Hoggan, Chad/Hoggan-Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Adult Learning in a Migration Society. New York/London: Routledge, S. 31–47.

Becker, Helle (2022): Im Niemandsland oder: Wie legitimiert sich außerschulische politische Kinder- und Jugendbildung? In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 29–39.

Becker, Helle/Krüger, Thomas (2011): Weiterbildung und Politik. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 635–651.

Beer, Wolfgang (1999): Pluralität. In: Lexikon der politischen Bildung. Band 2. Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 196–197.

Benbrahim, Karima (2019): Rassismus (be)trifft uns ALLE – Rassismuskritische Perspektiven in der Bildungsarbeit. Herausgegeben von Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA). Online abrufbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/karima_benbrahim_rassismus_betrifft_uns_alle__rassismuskritische_perspektiven_in_der_bildungsarbeit_vielfalt_mediathek_1.pdf [07.07.2025].

Benz, Wolfgang (2015): Verweigern und Erinnern: Zur Entstehung der deutschen Gedenkkultur. In: Matthes, Eva/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–42.

Benz, Wolfgang (2016): Antisemitismus. Präsenz und Tradition eines Ressentiments. 2., akt. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Berger, Roni (2013): Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. In: Qualitative Research, Online first Version, Jg. 15, H. 2, S. 1–16.

Bernhard, Henry (2019): Erinnerungskultur in Zeiten des Rechtspopulismus. Die Zukunft der Vergangenheit. Online abrufbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/erinnerungskultur-in-zeiten-des-rechtspopulismus-die-100.html [15.08.2024].

Bernstein, Julia (2018): „Mach mal keine Judenaktion!" Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Online abrufbar unter: 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 [16.08.2024].

Bernstein, Julia/Müller, Stefan/Diddens, Florian (2023): Antisemitismus in der Schule. Aktuelle Herausforderungen und Bildungsansätze. In: Migration und Soziale Arbeit, Jg. 45, H. 1, S. 71–78.

Bhabha, Homi K. (1997): Die Frage der Identität. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hrsg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 97–122.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Biedermann, Horst (2007): Demokratisches Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 20–31.

Bildungsstätte Anne Frank (2022): Podium: „Kunst & Kontext - Von der Mbembe-Debatte bis zur documenta 15: Der Kunst- und Kulturbetrieb zwischen Antisemitismuskritik und Postkolonialismus“. Online abrufbar unter: 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 [02.08.2024].

Biskamp, Floris (2020): Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). In: PERIPHERIE – Politik, Ökonomie, Kultur, Jg. 40, H. 159-160, S. 426–440.

Biskamp, Floris/Scherschel, Karin (2022): Demokratischer Wohlfahrtsstaat, Migration und struktureller Rassismus: Eine Verhältnisbestimmung. In: Glathe, Julia/Gorriahn, Laura (Hrsg.): Demokratie und Migration. Konflikte um Migration und Grenzziehungen in der Demokratie. Leviathan Sonderband 39. Baden-Baden: Nomos, S. 87–116.

Bodemann, Y. Michal (1996): Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung. Hamburg: Rotbuch Verlag.

Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 492–503.

Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bojadžijev, Manuela/Römhild, Regina (2014): Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung. In: Berliner Blätter, H. 65, S. 10–24.

Borries, Bodo von (2001): Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Jg. 52, H. 5–6, S. 305–324.

Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242.

Bourke, Brian (2014): Positionality: Reflecting on the Research Process. In: The Qualitative Report. Jg. 19, H. 33, S. 1–9.

Bredl, Patrick/Lange, Dirk (2022): „Mehr als Feuerwehr!“ Zum Verhältnis von Politischer Bildung und Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus. In: Goetz, Judith/Reitmair-Juárez, Susanne/Lange, Dirk (Hrsg.): Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus. Politische Bildung – Pädagogik – Prävention. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–194.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3., überarb. Auflage. München: UVK.

Brockhaus, Gudrun (2008): „Bloß nicht moralisieren!“ Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, H. 1, S. 28–33.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 7–28.

Brüning, Christina Isabel (2018): Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Brüning, Christina/Grewe, Bernd-Stefan (2020): Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press. Online abrufbar unter: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/104249 [06.03.2025].

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brumlik, Micha (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin Verlag.

Brumlik, Micha (2000): Erziehung nach „Auschwitz“ und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige. In: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Lieberzt-Groß, Till (Hrsg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München: Juventa, S. 47–58.

Brunold, Andreas (2020): Holocaust Education und schulische politische Bildung. Chancen und Grenzen der Vermittlung. In: Ballis, Anja/Gloe, Markus (Hrsg.): Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung • Fiktion und Fakten • Medialität und Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–112.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Curriculum für einen bundesweitern Orientierungskurs. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online abrufbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile [10.08.2024].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. Online abrufbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [01.07.2025].

Bundeszentrale für politische Bildung (2020): Erstes Anwerbeabkommen vor 65 Jahren. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/324552/erstes-anwerbeabkommen-vor-65-jahren/ [07.08.2025].

Bundeszentrale für politische Bildung (2022a): Demokratie stärken – Zivilgesellschaft fördern. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51743/demokratie-staerken-zivilgesellschaft-foerdern/ [27.10.2025].

Bundeszentrale für politische Bildung (2022b): Erinnerungsorte für die Opfer des Nationalsozialismus. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/themen/holocaust/erinnerungsorte/ [07.08.2025].
Busch, Matthias (2022): Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarb. Auflage. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 312–319.
Butler, Judith (1990): Gender trouble: Feminism and Subversion of Identity. New York/London: Routledge.
Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Butler, Judith (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Canan, Coşkun (2015): Identitätsstatus von Einheimischen mit Migrationshintergrund. Neue styles? Wiesbaden: Springer VS.
Castro Varela, María do Mar (2015): Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 343–346.
Castro Varela, María do Mar (2016): Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 152–166.
Castro Varela, María do Mar (2022): „The epistemological project that we call ‚education'". In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 36–53.
Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3., akt. Auflage. Bielefeld: transcript.
Cheema, Saba-Nur (2017): Antisemitismuskritik im Kontext von Rassismus. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 61–76.
Cheema, Saba-Nur (2019): Verdächtig sind die Anderen. Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit. In: Foitzik, Andreas/Hezel, Lukas (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 245–256.
Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Forschungsbericht zur Studie „Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule". Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. Online abrufbar unter: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf [22.08.2024].
Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike/Schweitzer, Johanna (2020): Antisemitismus im (Schul-)Alltag. Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. Online abrufbar unter: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2021/04/Forschungsbericht_Familienstudie_2020.pdf [22.08.2024].

Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2022): Einleitung: Die Wirkung der Shoah in Bildung und Erziehung heute. In: Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (Hrsg.): Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 7–13.

Churchill, Winston (1941): Prime Minister Winston Churchill's Broadcast to the World about the Meeting with President Roosevelt. August 24, 1941. Online abrufbar unter: https://www.ibiblio.org/pha/timeline/410824awp.html [09.04.2024].

Claims Conference (Conference on Jewish Material Claims Against Germany) (2025): The First-ever 8-country Holocaust knowledge and awareness index shows growing gap in knowledge about the Holocaust, especially in young adults. Online abrufbar unter: https://www.claimscon.org/country-survey/ [20.05.2025].

Claussen, Detlev (1996): Veränderte Vergangenheit. Über das Verschwinden von Auschwitz. In: Berg, Nicolas/Jochimsen, Jess/Stiegler, Bernd (Hrsg.): Shoah. Formen der Erinnerung. Geschichte, Philosophie, Literatur, Kunst. München: Fink, S. 77–92.

Coffey, Judith/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2021): Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen. Berlin: Verbrecher Verlag.

Czollek, Max (2018): Desintegriert euch! 6. Auflage. München: Carl Hanser Verlag.

Czollek, Max (2023): Versöhnungstheater. 2. Auflage. München.: Carl Hanser Verlag.

Dammer, Ingo/vom Stein, Cornelia (1995): Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung. In: Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas/Rathenow, Hanns-Fred/vom Stein, Cornelia/Weber, Norbert W. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–334.

Danner, Sonja/Halbmayr, Brigitte (2014): „Es ist oft wahnsinnig schwierig." – Der Gedenkstättenbesuch aus der Sicht der Lehrenden. In: Bastel, Heribert/Halbmayr, Brigitte (Hrsg.): Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbuch und seine vielfältigen Herausforderungen. Wien, Berlin, Münster: Lit Verlag, S. 145–173.

Day, Suzanne (2012): A Reflexive Lens: Exploring Dilemmas of Qualitative Methodology Through the Concept of Reflexivity. In: Qualitative Sociology Review, Jg. 8, H. 1, S. 60–85.

De la Rosa, Sybille (2018): Die postmigrantische Demokratie. Einige demokratietheoretische Überlegungen. In: Foroutan, Naika/Karakayalı, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 207–221.

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (2024): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hrsg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Delitz, Heike (2019): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Nell, Werner/Weiland, Marc (Hrsg.): Dorf. Berlin: J.B. Metzler, S. 326–337.

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32–33, S. 3–8.

Deutsche Welle (2018): Seehofer: Migration ist "Mutter aller Probleme". Online abrufbar unter: https://www.dw.com/de/seehofer-nennt-migration-mutter-aller-probleme/a-45377457 [08.08.2025].
Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1960): Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung. Gutachten. Bonn.
Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Deutschlandfunk Kultur (2025): Vernachlässigt Wolfram Weimer den deutschen Kolonialismus? Online abrufbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/holocaust-kolonialverbrechen-erinnerungskultur-wolfram-weimer-gedenkstaetten-konzept-100.html [03.11.2025].
Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. 3. Auflage. Braunschweig/München: Westermann.
Diddens, Florian (2022): „Nüchtern - gegen Betroffenheit“. Zur Geschichte der Forschung über die Shoah in Deutschland. In: Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (Hrsg.): Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 63–78.
DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (2024): Weiterbildungsstatistik im Verbund. Online abrufbar unter: https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/verbundstatistik [05.08.2024].
Die Zeit (2025): Sollen wir 80 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieg einen Schlussstrich unter die Vergangenheit des Nationalsozialismus ziehen? (Aufgeschlüsselt nach Parteipräferenz). Statista. Online abrufbar unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1115551/umfrage/nationalsozialismus-und-erinnerungskultur/ [25.08.2025].
Diner, Dan (2020): Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Dirkx, John M. (1998): Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. In: PAACE Journal of Lifelong Learning, H. 7, S. 1–14.
Dittrich, Monika (2017): Erinnerungskultur. Vergessen ist der Normalfall. Online abrufbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/erinnerungskultur-vergessen-ist-der-normalfall-100.html [19.08.2024].
Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollständig überarb., akt. und erw. Auflage. Wiesbaden: Springer.
Doğmuş, Aysun (2022): Rassismus im Diskurs – Konturen rassismuskritischer Professionalisierung. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 92–108.
Dokumentationszentrum Reichparteitagsgelände (o. J.): "Bayerische Erklärung" der Vielen (Museen der Stadt Nürnberg). Online abrufbar unter: https://museen.nuernberg.de/ueber-uns/die-vielen/ [08.08.2024].
Eckmann, Monique (2010): Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. In: Prospects, Jg. 40, H. 1, S. 7–16.

Eder, Jacob S. (2017): Holocaust Memory in a Globalizing World. Introduction. In: Eder, Jacob S./Gassert, Philipp/Steinweis, Alan E. (Hrsg.): Holocaust Memory in a Globalizing World. Göttingen: Wallstein Verlag, S.7–30.

Ehmann, Annegret (1995): Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermords. Aspekte des Erinnerns. In: Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas/Rathenow, Hanns-Fred/vom Stein, Cornelia/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 75–100.

Eis, Andreas (2016): Emanzipation und Ideengeschichte. Das uneingelöste Versprechen der Demokratie. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 111–121.

Eis, Andreas (2017): Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer politischer Bildung. In: Greco, Sara Alfia/Lange, Dirk (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 22–33.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

El-Mafaalani, Aladin (2014): Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen? In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–245.

El-Mafaalani, Aladin (2015): Bildungsaufstieg – (K)eine Frage von Leistung allein? Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/205371/bildungsaufstieg-k-eine-frage-von-leistung-allein/ [18.08.2025].

El-Mafaalani, Aladin/Waleiak, Julian/Weitzel, Gerrit (2023): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Scherr, Albert/Reinhardt, Anna Cornelia/El-Mafaalani, Aladin (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. 2., erw. und akt. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 195–213.

El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Elverich, Gabi/Scherr, Albert (2007): Antirassistische Bildung. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 182–189.

Erler, Ingolf (Hrsg.) (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum.

Erll, Astrid (2011): Travelling Memory. In: Parallax, Jg. 17, H. 4, S. 4–18.

Erll, Astrid (2017a): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 3., akt. und erw. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Erll, Astrid (2017b): Travelling Memory in European Film: Towards a Morphology of Mnemonic Relationality. In: Image & Narrative, Jg. 18, H. 1, S. 5–19. Online abrufbar unter: https://risejournal.eu/index.php/imagenarrative/article/view/1468 [17.03.2025].

Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung e.V. (Hrsg.): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg: Argument.

Europäische Union EU (o. J.): EU motto. Online abrufbar unter: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/eu-motto_en [21.05.2025].
Expert*innenrat Antirassismus (2025): Arbeitsdefinition Rassismus des Expert*innenrats Antirassismus berufen durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration; Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus. Online abrufbar unter: https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1864320/2337298/867de6459981a576f7887dec3363ecb2/broschuere-rassismusdefinition-data.pdf?download=1 [20.08.2025].
Farber, Jennifer/Hecker, Jens (2020): „Machen Sie eigentlich auch was mit Flüchtlingen?“ Bildungsarbeit an Erinnerungsorten und Gedenkstätten in rassismuskritischer Absicht. In: Gloe, Markus/Ballis, Anja (Hrsg.): Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit. Wiesbaden: Springer, S. 210–226.
Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3., akt. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
Fava, Rosa (2015): Die Neuausrichtung der "Erziehung nach Auschwitz" in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin: Metropol.
Fava, Rosa (2024a): Antisemitismus. Die IHRA-Definition verhindert keine Kritik Israels. Online abrufbar unter: https://www.migazin.de/2024/01/23/antisemitismus-die-ihra-definition-kritik/ [24.10.2024].
Fava, Rosa (2024b): Interaktionen zwischen Antisemitismus und Rassismus. Perspektiven aus der Bildungsarbeit. In: Richter, Salome/Seiler, Dorothea/Seul, Marc/Zarbock, Luca/Bosch, Andreas/Gärtner, Luisa/Schmidt, Lennard (Hrsg.): Antisemitismus in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 129–146.
Fenner, Barbara (2012): Emotionen, Geschichtsbewusstsein und die Themenzentrierte Interaktion (TZI) am Beispiel des Unterrichtsprojekts zum Außenlagerkomplex Kaufering/Landsberg „Wir machen ein KZ sichtbar“. Online abrufbar unter: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/2394 [10.04.2024].
Feuerbach, Leonie (2018): Warum Experten gegen verpflichtende KZ-Besuche sind. Online abrufbar unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/verpflichtende-kz-besuche-warum-experten-dagegen-sind-15386941.html [08.08.2024].
Finnegan, Fergal (2019): ‘Freedom Is a Very Fine Thing’: Individual and Collective Forms of Emancipation in Transformative Learning. In: Fleming, Ted/Kokkos, Alexis/Finnegan, Fergal (Hrsg.): European Perspectives on Transformation Theory. Cham: Palgrave Macmillan, S. 43–57.
Fischer, Gabriele (2019): Verwerfungen der Betrauerbarkeit – Aushandlungen des Gedenkens. Dynamiken des Erinnerns an Opfer rechter Gewalt seit der Selbstenttarnung des NSU. In Dimbath, Oliver/Kinzler, Anja/Meyer, Katinka (Hrsg.): Vergangene Vertrautheit. Soziale Gedächtnisse des Ankommens, Aufnehmens und Abweisens. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–92.
Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete Neuauflage. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, Uwe (2019): Design und Prozess qualitativer Forschung. In Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 252–265.

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2019): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13–29.

Foroutan, Naika (2015): Die postmigrantische Gesellschaft. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft/ [26.06.2025).

Foroutan, Naika (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/Sauer, Martina (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.

Foroutan, Naika (2018): Was will eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse? In: Foroutan, Naika/Karakayalı, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 269–299.

Foroutan, Naika (2021): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript.

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Arnold, Sina/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2014a): Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse. Online abrufbar unter: https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/ [14.06.2025).

Foroutan, Naika/Canan, Coşkun/Schwarze, Benjamin/Beigang, Steffen/Kalkum, Dorina (2014b): Deutschland postmigrantisch II. Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität. Online abrufbar unter: https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-2-pdf [24.08.2024].

Foroutan, Naika/Ikiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 138–151.

Foroutan, Naika/Kalter, Frank (2021): Soziale Gerechtigkeit durch eine Politik der Chancengleichheit? Integration in Vielfalt – Anerkennung, Chancengleichheit und Teilhabe in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Deutschland & Europa. Zeitschrift für Gemeinschaftskunde, Geschichte und Wirtschaft, Jg. 38, H. 4, S. 72–79.

Foroutan, Naika/Karakayalı, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.) (2018): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2010): Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken. Die Rolle historischer Stätten und Museen in der Holocaust- und Men-

schenrechtsbildung in der EU. Online abrufbar unter: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1791-187087_FRA_HOLOCAUST_EDUCATION_MAIN_REPORT_DE.pdf [11.04.2024].
Frankfurter Erklärung (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Online abrufbar unter: https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung [24.10.2024].
Franzenburg, Geert (2017): Learning from the Past for the Future: How to Make Adult Education Sustainable. In: Discourse and Communication for Sustainable Education, Jg. 8, H. 2, S. 57–65.
Frei, Norbert (2003): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München: dtv.
Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/Berlin: Kreuz Verlag.
Frick, Marie-Luisa (2022): Was soll, was darf politische Bildung? In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.): Neutralität ist auch keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 69–81.
Friedenthal-Haase, Matha (2023): Reeducation. In: Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Schrader, Josef (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3. vollst. überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 363–364.
Friedländer, Saul/Frei, Norbert/Steinbacher, Sybille/Diner, Dan/Habermas, Jürgen (2022): Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust. München: C. H. Beck.
Fung, Archon (2003): Recipes for Public Spheres: Eight Institutional Design Choices and Their Consequences. In: Journal of Political Philosophy, Jg. 11, H. 3, S. 338–367.
Garnitschnig, Ines/Sternfeld, Nora (2011): Forschung als Prozess. Überlegung zu transnationaler Geschichtsvermittlung mit SchülerInnen in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. In: Pampel, Bert (Hrsg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgenössischen Ausstellungen. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 59–79.
Gassert, Philipp (2011): Popularität der Apokalypse: Zur Nuklearangst seit 1945. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/59696/popularitaet-der-apokalypse-zur-nuklearangst-seit-1945/ [19.08.2026].
Gauland, Alexander (2018): Gauland: „Nur ein Vogelschiss“. Online abrufbar unter: https://www.dw.com/de/gauland-nur-ein-vogelschiss/video-44056200 [24.10.2025].
Gedenkstätte SS-Sonderlager KZ Hinzert (2022): Bildungsreise Kreta 29.03.-05.04.2023. Online nicht mehr verfügbar [24.08.2023].
Geier, Thomas (2012): Zugehörigkeit und Differenz in der Schule. Strukturprobleme schulischer Interaktionen im "Interkulturellen Unterricht" und ihre sozialräumliche Bedeutung. In: Tertium comparationis, Jg.18, H. 1, S. 41–56.
Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (2016): Einleitung in den Band. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–13.
Geisel, Eike (2015): Die Wiedergutwerdung der Deutschen. Essays & Polemiken. Berlin: Edition Tiamat.

Georgi, Viola (2003): Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition.
Giesecke, Hermann (2010): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 10. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
Giesecke, Dana/Welzer, Harald (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
Giesen, Bernhard (2004): Das Tätertrauma der Deutschen. Eine Einleitung. In: Giesen, Bernhard/Schneider, Christoph (Hrsg.): Tätertrauma: Nationale Erinnerungen im öffentlichen Diskurs. Konstanz UKV, S. 11–53.
Glasenapp, Gabriele von (2006): Von der ›Endlösung der Judenfrage‹ zum Holocaust. Über den sprachlichen Umgang mit der deutschen Vergangenheit. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.): Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften. Berlin: de Gruyter, S. 127–156.
Glasersfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Gloe, Markus (2022): Demokratielernen als politische Bildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarb. Auflage. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 320–328.
Gloe, Markus/Ballis, Anja (2020): Warum, Wo und Wie? Überlegungen zu Holocaust Education im Spannungsfeld von Orten der Vermittlung und nachhaltigen Bildungskonzepten. In: Gloe, Markus/Ballis, Anja (Hrsg.): Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit. Wiesbaden: Springer, S. 1–11.
Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram/Lindmeier, Bettina (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 87–132.
Goetz, Judith (2022): „Keine antifaschistischen Durchlauferhitzer“ – Gedenkstättenarbeit und Rechtsextremismusprävention im österreichischen Kontext. In: Goetz, Judith/Reitmair-Juárez, Susanne/Lange, Dirk (Hrsg.): Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus. Politische Bildung – Pädagogik – Prävention. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–104.
Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
Gold, Raymond L. (1958): Roles in Sociological Field Observations. In: Social Forces, Jg. 36, H. 3, S. 217–223.
Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Greco, Sara Alfia/Lange, Dirk (Hrsg.) (2017): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Gress, Daniela/Reuter, Frank/Mladenova, Radmila (2021): Visuelle Prototypen? Tiefenschichten des antiziganistischen Blicks. In: Reuter, Frank/Gress, Daniela/Mladenova, Radmila (Hrsg.): Visuelle Dimensionen des Antiziganismus. Heidelberg: University Publishing, S. 3–34. DOI: https://doi.org/10.17885/heiup.973.c12920

Grigat, Stephan/Hoffmann, Jakob/Seul, Marc/Stahl, Andreas (2022): Vom notwendigen Unbehagen in der deutschen ›Erinnerungskultur‹ – jenseits des revisionistischen Raunens. Zur Einleitung. In: Grigat, Stephan/Hoffmann, Jakob/Seul, Marc/Stahl, Andreas (Hrsg.): Erinnern als höchste Form des Vergessens? (Um-)Deutungen des Holocaust und der »Historikerstreit 2.0«. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 9–21.

Gros, Eva (2014): Der Holocaust im Spiegel sozialwissenschaftlicher Theorie. Eine metatheoretische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.

Gryglewski, Elke (2013): Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin: Metropol.

Gryglewski, Elke (2017): Erinnerung und Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft. Eine Momentaufnahme. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 187–199.

Gryglewski, Elke (2020): Didaktische Ansätze der Gedenkstättenarbeit in der diversen Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung, Jg. 73, H. 3, S. 259–272.

Gutmann, Amy (1993): Democracy & Democratic Education. In: Studies in Philosophy and Education, Jg. 12, H. 1, S. 1–9.

Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin: wvb.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2021): Der neue Historikerstreit. In: Philosophie Magazin, H. 60, S. 10–11.

Hafeneger, Benno (2000): Demokratiegefährdung von rechts und politische Bildung. In: Kursiv. Journal für politische Bildung, H. 2, S. 12–17.

Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (2019): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart: Enke.

Halbwachs, Maurice (1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen [Originaltitel: Originaltitel: Les cadres sociaux de la mémoire]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag.

Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 7–22.

Hancock, Ian (2002): We are the Romani People. Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Hartmann, Deborah (2020): Geschichte und Gegenwart, eine komplexe Beziehung. Jüdische Perspektiven und Verbindungslinien zur historischen Erfahrung der Shoah. In: Bildung und Erziehung, Jg. 73, H. 3, S. 243–258.

Haug, Verena (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol.
Hegasy, Sonja (2022): Hermeneutische Schikane. Ein Beitrag zu Migration und Erinnerung in Deutschland. In ZMO Publications Working Papers No. 35. Online abrufbar unter: https://www.zmo.de/fileadmin/Inhalte/Publikationen/PDFs/workingpapers/zmo_working_paper_35_2022_hegasy.pdf [22.08.2025].
Heinemann, Alisha M. B. (2017): The making of „good citizens“. German courses for migrants and refugees. In: Studies in the Education of Adults, Jg. 49, H. 2, S. 177–195.
Heitmeyer, Wilhelm (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15–34.
Heyl, Matthias (1995): Betroffenheit ist kein Lernziel. Ein schwieriges Thema: Der Holocaust im Unterricht. In: Erziehung und Wissenschaft, Jg. 46, H. 4, S. 14–16.
Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg: Krämer.
Heyl, Matthias (1999): ›Holocaust Education‹. Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust. In: Schriftenreihe Probleme des Friedens 1(1999), Zivilisationsbruch Auschwitz. Idstein, S. 27–43.
Heyl, Matthias (2010): Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert. In: Hilmar, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien: Czernin Verlag.
Heyl, Matthias (2017): Die nationalsozialistischen Massenverbrechen sind bei den Deutschen gut aufgehoben - Selbstbilder erfolgreich geleisteter Aufarbeitung in der Bundesrepublik nach 1990 und das Unbehagen an der Erinnerungskultur. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 133–154.
Hirschauer, Stefan (2002): Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern: Huber, S. 35–46.
Hofer-Englmaier, Iris Pamela Anna (2013): „Kein Zeugnis abzulegen, wäre Verrat“: Holocaustausstellungen an Stätten des Gedenkens im internationalen Vergleich – Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Israel. Online abrufbar unter: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/2911 [10.04.2024].
Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, H. 2, S. 339–372.
Hoggan, Chad D. (2016a): Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. In: Adult Education Quarterly, Jg. 66, H. 1, S. 57–75.
Hoggan, Chad D. (2016b): A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. In: Studies in the Education of Adults, Jg. 48, H. 1, S. 65–82.

Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Müller-Mahnkopp, Christine/Proske, Matthias/ Radke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität.

Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg: HIS Verlag.

Holz, Klaus (2025): Analyse und Prävention des Antisemitismus in Deutschland. Online abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/S_Analyse_und_Praevention_des_Antisemitismus_in_Deutschland.pdf [05.08.2025].

Honneth, Axel/Sutterlüty, Ferdinand (2011): Normative Paradoxien der Gegenwart – eine Forschungsperspektive. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung, Jg. 8, H. 1, S. 67–85.

Hopf, Christel (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz. Wiesbaden: Springer VS.

Horn, Heike/Lux, Thomas (2024): Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2021. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bielefeld: wbv. Online abrufbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2024-Weiterbildungsstatistik-01.pdf [05.08.2024].

Horvath, Kenneth (2017): Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–216.

Hufer, Klaus-Peter (1996): Heterogenität oder gemeinsame Leitideen? Wo ist der Konsens in der außerschulischen politischen Bildung? In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelbacher Konsens? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 39–64.

Hufer, Klaus-Peter (2007): Emanzipation und Politische Bildung. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141–149.

Hufer, Klaus-Peter (2009): Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bielefeld: wbv W. Bertelsmann Verlag.

Hufer, Klaus-Peter (2022): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarb. Auflage. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 168–175.

Humboldt, Wilhelm von (1959): Theorie der Bildung des Menschen. In: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Schöningh, S. 24–28.

Hummrich, Merle (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hummrich, Merle (2017): Umgang mit Heterogenität in international vergleichender Perspektive. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161–173.
Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): Migration. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2024): Stockholmer Erklärung. Online abrufbar unter: https://holocaustremembrance.com/resources/stockholmer-erklaerung [09.04.2024].
Irwin-Zarecka, Iwona (1994): Frames of Remembrance. The Dynamics of Collective Memory. New York: Routledge.
Ivanov, Georgi/Neuburger, Tobias/Paßquali, Sara (2023): Institutioneller Antiziganismus auf kommunaler Ebene. Einführung und Praxisperspektiven aus der Bildungsarbeit mit Behördenmitarbeitenden. Eine Handreichung für Multiplikator*innen aus Verwaltung, Sozialer Arbeit und Bildungsarbeit. Online abrufbar unter: https://gegen-antiziganismus.de/wp-content/uploads/2024/02/Institutioneller-Antiziganismus-digital-2.pdf [02.08.2025].
Jacobsen, Marc/Werron, Tobias (2023): Der methodologische Nationalismus als Verdeckungsmechanismus. Eine theoretische Neuinterpretation. In: Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (Hrsg.): Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse. Bielefeld: transcript, S. 137–160.
Jarausch, Konrad H./Sabrow, Martin (2002): »Meistererzählung«. Zur Karriere eines Begriffs. In: Jarausch, Konrad H./Sabrow, Martin (Hrsg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–32.
Jeismann, Karl-Ernst (1985): Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Paderborn: Schöningh.
Jerusalemer Erklärung zum Antisemitismus (2021): Online abrufbar unter: https://jerusalem-declaration.org/wp-content/uploads/2021/03/JDA-deutsch-final.ok_.pdf [24.10.2024].
Juchler, Ingo (2005): Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 62–75.
Kade, Jochen (1997): Von einer Bildungsinstitution zur Infrastruktur subjektiver Lebensführung – teilnehmer- und aneignungstheoretische Sichten der Erwachsenenbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen: Leske + Budrich, S. 300–316.
Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
Kaiser, Wolf (2003): Herausforderungen. Zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Politisches Lernen, H. 1–2, S. 13–20.
Karakayalı, Juliane/Mecheril, Paul (2018): Umkämpfte Krisen: Migrationsregime als Analyseperspektive migrationsgesellschaftlicher Gegenwart. In Foroutan, Naika/Karakayalı, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 225–235.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kellermann, Florian (2018): Umstrittenes Gesetz. Polens Umgang mit dem Holocaust. Online abrufbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/umstrittenes-gesetz-polens-umgang-mit-dem-holocaust-100.html [06.10.2025].

Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): Demokratiebildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 48–51.

Kerner, Ina (2012): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius.

Kerner, Ina (2023): Kritische Reflexionen über Kolonialität, Rassismus und Moderne: Postkoloniale Theorien. In: Delitz, Heike/Müller, Julian/Seyfert, Robert (Hrsg.): Handbuch Theorien der Soziologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–19. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31744-7_26-1

Klävers, Steffen (2019): Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Klävers, Steffen (2021): Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kloubert, Tetyana (2020): Democracy Education in the Context of German “Orientation Courses” for Migrants. In: Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–132.

Knigge, Volkhard (2001): Abschied von der Erinnerung. Zum notwendigen Wandel der Arbeit der KZ-Gedenkstätten in Deutschland. In: Gedenkstättenrundbrief 100, 4/2001, S. 136–143. Online abrufbar unter: https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund100_136-143.pdf [05.08.2025].

Knigge, Volkhard (2002a): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, Volkhard/Frei, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München: C. H. Beck, S. 423–440.

Knigge, Volkhard (2002b): Erinnern oder auseinander setzen? Kritische Anmerkungen zur Gedenkstättenpädagogik. In: Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag, S. 33–41.

Knigge, Volkhard/Frei, Norbert (2002): Einleitung. In: Knigge, Volkhard/Frei, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München: C. H. Beck, S. VII–XII.

Koch, Claus (1998): Der Wettbewerb beschmutzt auch die Sieger. Noten und Notizen. In: Süddeutsche Zeitung vom 11.12.1998, S. 15.

Köhler, Lena (2023): Pluralität als Selbst- und Weltverhältnis. In: Schröder, Christoph/Ganss, Sarah/Klein, Clemens/Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Verstehende Bildungsforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 58–71.

Kölbl, Carlos (2008): Auschwitz ist eine Stadt in Polen: Zur Repräsentation der NS-Zeit im Geschichtsbewusstsein junger Migrantinnen und Migranten. In: Barricelli, Michele/Hornig, Julia (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Gesellschaft und Unterricht heute. Frankfurt a. M.: Lang, S. 161–173.

Kölbl, Carlos (2009): Mit und ohne Migrationshintergrund: Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. In: Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte: Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 61–74.

Körber, Andreas (2001): Geschichte und interkulturelles Lernen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 52, H. 5–6, S. 292–304.

Kößler, Gottfried (1997): Bewusstseinsbildung an Erzählungen über den Holocaust? Konfrontationen: Der Versuch, ein amerikanisches Curriculum für deutsche Schulen zu adaptieren. In: Der Deutschunterricht, H. 4, S. 40–49.

Kößler, Gottfried/Schmidt, Sophie (2020): Lernen über den Holocaust in der heterogenen Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung, Jg. 73, H. 3, S. 212–225.

Kößler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne (2010): Produktive Verunsicherung. Ein Modellprojekt als Beitrag zur Qualifizierung der Gedenkstättenpädagogik. In: Gedenkstättenrundbrief 153, 2/2020, S. 3–8. Online abrufbar unter: https://www.gedenkstaettenforum.de/fileadmin/user_upload/Aktivitaeten/Rundbrief/Rundbriefe_PDF/ganze_Rundbriefe/GedenkstaettenRundbrief_153.pdf [15.04.2025].

Koselleck, Reinhart (2002a): Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: Knigge, Volkhard/Frei, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München: C. H. Beck, S. 21–32.

Koselleck, Reinhart (2002b): Gebrochene Erinnerung? Deutsche und polnische Vergangenheiten. In: Neue Sammlung, Jg. 42, H. 1, S. 113–123.

Krieger, Wolfgang (2019): Viabilität. In: Wirth, Jan V./Kleve, Heiko (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Online abrufbar unter: https://www.carl-auer.de/magazin/systemisches-lexikon/viabilitaet?srsltid=AfmBOooMqfbjXNxJJzOX_ni9ISv_myGFy16CObVConvd5vT6jSH0xki [06.08.2025].

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kübler, Elisabeth (2012): Europäische Erinnerungspolitik. Der Europarat und die Erinnerung an den Holocaust. Bielefeld: transcript.

Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert (2017): Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kühner, Angela/Langer, Phil C./Sigel, Robert (2008): Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick. In: Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte. Themenheft, H. 1, S. 76–82.

Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha (2015): Verstehen und Befremden. Objektivierungen des ‚Anderen‘ in der ethnographischen Forschung. In: ZQF, H. 1, S. 25–42. https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22852

Kultusministerkonferenz (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf [02.08.2025].

Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [24-20-2025].

Kumar, Victoria/Lamprecht, Gerald/Nievoll, Lukas/Oelschlegel, Grit/Stoff, Sebastian (Hrsg.) (2024): Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte. Bielefeld: transcript.

KZ-Gedenkstätte Neuengamme (2021): Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenarbeit. Online abrufbar unter: https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/nachrichten/news/gegenwartsbezuege-in-der-gedenkstaettenarbeit/ [08.08.2024].

KZ-Gedenkstätte Neuengamme (o. J.): Perspektiven öffnen – Geschichten teilen. Online abrufbar unter: https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/perspektiven-oeffnen-geschichten-teilen/ [28.10.2025].

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o. J.): Zur Geschichte der Sinti und Roma. Völkermord und Bürgerrechtsbewegung. Online abrufbar unter: https://www.gedenkstaetten-bw.de/geschichte-sinti-roma [05.08.2025].

Lang, Elisabeth (2023): Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 42, H. 6, S. 570–587. https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2266777

Lang, Elisabeth (2026): Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 29, H. 2, S. 297–324. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01328-w

Lange, Dirk (2002): Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik. Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens. Online abrufbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/3569?show=full [05.03.2025].

Lange, Dirk (2004a): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Lange, Dirk (2004b): Zwischen Politikgeschichte und Geschichtspolitik. Grundformen historisch-politischen Lernens. Online abrufbar unter: https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/lange_dirk_2004_zwischen_politikgeschichte_geschichtspolitik_grundformen_historisch_politischen.html [24.10.2025].

Lange, Dirk (2007): Historisches Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103–110.

Langer, Frank (2007): Politisches Lernen als Konstruktion. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 166–175.

Langer, Phil C./Cisneros, Daphne/Kühner, Angela (2008): Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie. In: Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, H. 1, S. 10–27.

Langhoff, Shermin (2011): Die Herkunft spielt keine Rolle - "Postmigrantisches" Theater im Ballhaus Naunynstraße. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/ [18.08.2025].

Lehming, Malte (2018): Deutsche Geschichte: Wie Migranten das Holocaust-Gedenken verändern. Online abrufbar unter: https://www.tagesspiegel.de/kultur/wie-migranten-das-holocaust-gedenken-verandern-3915421.html [08.08.2024].

Lelle, Nikolas/Uhlig, Tom (2026): Antisemitismus definieren. Anleitung zur Abgrenzung. Berlin: Verbrecher Verlag.

Leonhard, Claudia (2013): Das Unaussprechliche in Worte fassen. Eine vergleichende Analyse schriftlicher und mündlicher Selbstzeugnisse von weiblichen Überlenden des Holocaust. Kassel University Press. Online abrufbar unter: https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-424-7.volltext.frei.pdf [08.04.2024].

Lern- und Dokumentationszentrum zum Nationalsozialismus e.V. Tübingen (2021): Konzeption und Betriebskonzept. Online abrufbar unter: http://www.ldns-tuebingen.de/wp-content/uploads/LDNS-Konzeption-und-Betriebskonzept-April-2021.pdf [25.08.2023; nicht mehr abrufbar am 24.10.2025].

Levy, Alexandra (2015): Promoting Democracy and Denazification: American Policymaking and German Public Opinion. In: Diplomacy & Statecraft, Jg. 26, H. 4, S. 614–635. https://doi.org/10.1080/09592296.2015.1096681 [09.04.2024].

Levy, Daniel/Sznaider, Natan (2001): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Levy, Daniel/Sznaider, Natan (2007): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Akt. Neuausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lindner, Urs (2022): Die Singularität der Shoah und die postkoloniale Herausforderung der deutschen Erinnerungskultur. Eine Bestandsaufnahme des „Historikerstreits 2.0“. In: Geschichte und Gesellschaft, Jg. 48, H. 2, S. 272–300.

Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, H. 2, S. 10-14.

Lösch, Bettina/Eis, Andreas (2024): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 40–49.

Lücke, Martin (2015): Inklusion und Geschichtsdidaktik. In: Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 197–206.

Lücke, Martin (2016): Erinnerungsarbeit. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 356–371.

Lücke, Martin/Brüning, Christina (2013): Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen. In: Rathenow, Hanns-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 149–165.

Lüders, Christian (2019): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 384–401.

Mahn- und Gedenkstätte Wöbbelin (2021): Bildungsarbeit. Online abrufbar unter: https://www.gedenkstaetten-woebbelin.de/bildung/ [08.08.2024].

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Manzel, Sabine (2017): Politische Bildung ist keine Feuerwehr! Welchen Beitrag kann die politische Bildung zur Integration in der Einwanderungsgesellschaft leisten? In: Bieber, Christoph/Blätte, Andreas/Korte, Karl-Rudolf/Switek, Niko (Hrsg.): Regieren in der Einwanderungsgesellschaft. Impulse zur Integrationsdebatte aus Sicht der Regierungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–134.

Marx, Alexandra/Sauer, Michael (2011): Lerneffekte von Gedenkstättenbesuchen im Kontext des Geschichtsunterrichts. Eine quantitative Studie am Beispiel der KZ-Gedenkstätten Buchenwald und Moringen. In: Pampel, Bert (Hrsg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgenössischen Ausstellungen. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 115–145.

Massing, Peter (2015): Die Bedeutung der Politikwissenschaft für die Politische Bildung. Eine Einführung. In: Bieling, Hans-Jürgen/Massing, Peter/Pohl, Kerstin/Schieren, Stefan/Varwick, Johannes (Hrsg.): Kursbuch Politikwissenschaft. Einführung, Orientierung, Trends. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 9–25.

Massing, Peter (2020): Politische Bildung. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 173–176.

Matthes, Eva/Meilhammer, Elisabeth (2015): Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Einleitung zu diesem Band. In: Matthes, Eva/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–18.

Max Mannheimer Studienzentrum (2014): Satzung. Online abrufbar unter: https://mmsz-dachau.de/wp-content/uploads/2017/08/Konsolidierte-Fassung-der-Satzung-JGH-DAH.pdf [08.08.2024].

Max Mannheimer Studienzentrum (2017): Diversität, Erinnerung, Geschichte – Ausbildung von Multiplikator:innen für eine heterogene Gesellschaft. Online abrufbar unter: https://mmsz-dachau.de/studienzentrum/diversitaet-erinnerung-geschichte/ [08.08.2024]

Max Mannheimer Studienzentrum (2023): Leitbild des Max Mannheimer Studienzentrums. Online abrufbar unter: https://mmsz-dachau.de/studienzentrum/leitbild/ [08.08.2024].

Mayring, Philipp (2010): Design. In: May, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–237.

Mau, Steffen/Lux, Thomas/Gülzau, Fabian (2020): Die drei Arenen der neuen Ungleichheitskonflikte. Eine sozialstrukturelle Positionsbestimmung der Einstellungen zu Umverteilung, Migration und sexueller Diversität. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg.30, H. 3–4, S. 317–346.

Mecheril, Paul (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium comparationis, Jg. 8, H. 2, S. 104–115.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): Bachelor | Master Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–22.

Mecheril, Paul (2014): Was ist das X im Postmigrantischen? In: sub\urban zeitschrift für kritische stadtforschung, Jg. 2, H. 3, S. 107–112. Online abrufbar unter: https://zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/150/246#content [16.06.2025].

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.

Meilhammer, Elisabeth/Matthes, Eva (2020): Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Einleitung zu diesem Heft. In: Bildung und Erziehung, Jg. 73, H. 3, S. 203–211.

Meinefeld, Werner (2019): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 265–275.

Mendel, Meron (2021): Postmigrantische Erinnerungskultur. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/juedischesleben/332612/postmigrantische-erinnerungskultur#footnode4-4 [05.03.2025].

Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (2022): Warum dieses Buch ein Fehler war. Über Freund- und Feindschaften im Kampf gegen Rassismus und Antisemitismus. In: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (Hrsg.): Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 9–25.

Mendel, Meron/Uhlig, Tom David (2017): Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 249–267.

Merkel, Angela (2008): Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel vor der Knesset am 18. März 2008 in Jerusalem. Online abrufbar unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/rede-von-bundeskanzlerin-dr-angela-merkel-796170 [26.06.2025].

Meseth, Wolfgang (2000): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz". Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München: Juventa, S. 19–30.

Meseth, Wolfgang (2002): „Auschwitz" als Bildungsinhalt. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/von Wrochem, Oliver (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Münster: Unrast-Verlag, S. 125–134.

Meseth, Wolfang (2005): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe Universität.
Meseth, Wolfgang (2007): Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens. In: Zeitschrift für Genozidforschung, Jg. 8, H. 2, S. 96–117.
Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2013): Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Tertium comparationis, Jg. 19, H. 1, S. 1–13.
Messerschmidt, Astrid (2006): Aus dem Umgang mit der Geschichte lernen – Ansatzpunkte einer feministischen Kritik der Erinnerung in der dritten Generation nach dem Holocaust. In: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 77–89.
Messerschmidt, Astrid (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 47–68.
Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 1, S. 5–17.
Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
Messerschmidt, Astrid (2016): Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 66, H. 3–4, S. 16–22.
Messerschmidt, Astrid (2021): Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 104–115.
Messerschmidt, Astrid (2022a): Rassismus- und Antisemitismuskritik – mit Geschichtsbewusstsein eine migrationsgesellschaftliche Perspektive ausbilden. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.): Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 75–89.
Messerschmidt, Astrid (2022b): Thematisierungen der Shoah in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (Hrsg.): Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
Meueler, Erhard (1999): Sozialformen der Erwachsenenbildung. In: Lexikon der politischen Bildung. Band 2. Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 217–220.
Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identität und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Mezirow, Jack (2000): Learning to think like an adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Mezirow, Jack (Hrsg.): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3–33.
Mezirow, Jack (1991): Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
Michaels, Walter Ben (2006): Plots against America. Neoliberalism and Antiracism. In: American Literary History, Jg. 18, H. 2, S. 288–302.
Miles, Robert (1992): Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg/Berlin: Argument Verlag.
Miller, Erik (2024): „Von der Einzigartigkeit zur Multidirektionalität" – Probleme des gegenwärtigen Singularitätsverständnisses am Beispiel von Michael Rothbergs Konzept der multidirektionalen Erinnerung. In: ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung, Jg. 4, H. 1, S. 90–104. https://doi.org/10.3224/zrex.v4i1.06
Moses, A. Dirk (2021): Der Katechismus der Deutschen. Online abrufbar unter: https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/ [07.08.2025].
Müller, Claudia/Ostermann, Patrick/Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.) (2015): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland. Bielefeld: transcript.
Münch, Daniel (2019): Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu? In: Ballis, Anja/Gloe, Markus (Hrsg.): Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung • Fiktion und Fakten • Medialität und Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.
Musenberg, Oliver (2021): Historische Bildung inklusiv – zur Einleitung. In: Musenberg, Oliver/Koßmann, Raphael/Ruhlandt, Marc/Schmidt, Kristina/Uslu, Seda (Hrsg.): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld: transcript, S. 13–22.
Mustafa, Wafa (2017): Werde ich je wissen, ob ich überlebt habe? Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/kultur/2017-07/holocaust-mahnmal-palaestina-syrien-berlin-wafa-mustafa-10nach8 [21.08.2025].
Nägel, Verena/Kahle, Lena (2018): Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland. Online abrufbar unter: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/21625/Naegel_Kahle_universitaere_Lehre_ueber_Holocaust_Deutschland.pdf?sequence=7&isAllowed=y [07.10.2024].
Neiss, Marion (2011): Historisches Lernen durch Emotionen? Die Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen. Eindrücke. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Jg. 59, H. 12, S. 1025–1032.
Negt, Oskar (1994): Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Negt, Oskar (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen, S. 276–290.
Negt, Oskar (1997): Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung. In: Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik, Jg. 33, H. 17, S. 89–102.

Negt, Oskar (2004): Politische Bildung ist die Befreiung des Menschen. In: Pohl, Kerstin/Hufer, Klaus-Peter/Scheurich, Imke (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 194–213.
Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
Nelson, Peter (2015): Facing History and Ourselves: The Need to Personalize the History of the Shoah. In: Matthes, Eva/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116–123.
Netzwerk Fluchtforschung (2024): Ethikleitlinien des Netzwerks Fluchtforschung. Erarbeitet von Ulrike Krause, Franzisca Zanker & Christiane Fröhlich. Online abrufbar unter: https://fluchtforschung.net/wp-content/uploads/2024/09/NWFF-Ethikleitlinien-dt.pdf [13.10.2025].
Noback, Bertram (2015): Der Nationalsozialismus im heutigen Geschichtsunterricht – Rückschlüsse für die Gedenkstättenpädagogik. In: Gedenkstättenrundbrief 178, 6/2015, S. 31–41. Online abrufbar unter: https://www.gedenkstaettenforum.de/fileadmin/user_upload/Aktivitaeten/Rundbrief/Rundbriefe_PDF/ganze_Rundbriefe/GedenkstaettenRundbrief_178.pdf [08.10.2024].
Nobrega, Onur Suzan/Quent, Matthias/Zipf, Jonas (2021): Von München über den NSU bis Hanau. In: Nobrega, Onur Suzan/Quent, Matthias/Zipf, Jonas (Hrsg.): Rassismus. Macht. Vergessen. Von München über den NSU bis Hanau: Symbolische und materielle Kämpfe entlang rechten Terrors. Bielfeld: transcript, S. 9–23.
Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Nolda, Sidrid (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Methoden und Forschungen. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 433–449.
Nuissl, Ekkehard (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
Oberle, Monika (2022): Demokratiebildung in der Schule. In: Möller, Kurt/Neuscheler, Florian/Steinbrenner, Felix (Hrsg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62–73.
Ogette, Tupoka (2025): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. 12. Auflage. Münster: Unrast.
Oltmer, Jochen (2025): Deutsche Migrationsverhältnisse seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Gesemann, Frank/Filsinger, Dieter/Münch, Sybille (Hrsg.): Handbuch Lokale Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer, S. 1–46. Online abrufbar unter: https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-3-658-43195-2_3-1 [07.08.2025].
Özcan, Aslıhan (2023): Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen. In: Bünger, Carsten/Chadderton, Charlotte/Czejkowska, Agnieszka/Dust, Martin/Eis, Andreas/Grabau, Christian/Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid/Salomon, David/Spieker, Susanne/Springer, Jürgen-Matthias/Wischmann, Anke (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2022. 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 121–138.

Özdemir, A. Kadir (2020): Ein Plädoyer: Migrationserbe statt ‚Migrationshintergrund'. Online abrufbar unter: https://www.migazin.de/2020/07/13/migrationserbe-statt-migrationshintergrund/ [16.06.2025].
Öztürk, Halit/Reiter, Sara/Schuldes, Daniela (2014): Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv W. Bertelsmann Verlag.
Özyürek, Esra (2023): Subcontractors of Guilt. Holocaust Memory and Muslim Belonging in Postwar Germany. Standford, California: Stanford University Press.
Oğuzhan, Deniz (2023): Das Ende des Migrationshintergrundes? Zur Kritik einer Ordnungsvorstellung. In: ZDfm Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, Jg. 8, H. 1–2, S. 71–86.
Ohlinger, Rainer in Kooperation mit Motte, Jan/Georgi, Viola/Figatowski, Bartholomäus/Traunmüller, Richard/Legewie, Joscha (2006): Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung. Stand – Herausforderungen – Entwicklungsperspektiven. Berlin: Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft.
Ortmanns, Verena/Huntemann, Hella/Lux, Thomas/Bachem, Andreas (2023): Volkshochschul-Statistik. 60. Folge, Berichtsjahr 2021. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bielefeld: wbv. Online abrufbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/2023-Volkshochschule-Folge60-01.pdf [05.08.2024].
Paar, Lucia (2020): Antisemitismus-Weiterbildung für Geflüchtete und MultiplikatorInnen. Online abrufbar unter: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/14257-antisemitismus-weiterbildung-fuer-gefluechtete-und-multiplikatorinnen.php [09.08.2024].
Pampel, Bert (2002): Historisches Wissen als Schutzimpfung? Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit in Gedenkstätten bei der Auseinandersetzung mit rechtsextremistischen Einstellungen. In: Deutschland Archiv, Jg. 35, H. 5, S. 825–834
Pampel, Bert (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist": Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt a. M./New York: Campus.
Pampel, Bert (2011): Gedenkstätten als „außerschulische Lernorte". Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen. In: Pampel, Bert (Hrsg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 11–58.
Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Papendick, Michael/Rees, Jonas/Scholz, Maren/Zick, Andreas (2022): MEMO Multidimensionaler Erinnerungsmonitor STUDIE V. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG). Universität Bielefeld. Online abrufbar unter: https://www.stiftung-evz.de/assets/1_Was_wir_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden_fuer_lebendiges_Erinnern/MEMO_Studie/MEMO_5_2022/evz_brosch_memo_2022_de_final.pdf [21.05.2025].
Park, Robert E. (1928): Human migration and the marginal man. In: American Journal of Sociology, Jg. 33, H. 6, S. 881–893.
Park, Robert E./Burgess, Ernest W. (1969): Introduction to the Science of Sociology. Including an Index to Basic Sociological Concepts. Chicago: University of Chicago Press.

Paschen, Harm (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Peller, Josefine (2020): „Du Jude!“ – Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen. Eine (geschichts-)didaktische Herausforderung. In: Liebrandt, Hannes/Barricelli, Michele (Hrsg.): Aufarbeitung und Demokratie. Perspektiven und Felder der Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur in Deutschland. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 190–207.
Pethes, Nicolas/Ruchatz, Jens (Hrsg.) (2001): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Petry, Erik (2014): Gedächtnis und Erinnerung. Das "Pack" in Zürich. Köln: Böhlau.
Petry, Erik (2015): Gibt es ein kollektives Gedächtnis? Honest lie und false memory in der Geschichtswissenschaft. In Angehrn, Emil/Küchenhoff, Joachim (Hrsg.): Das unerledigt Vergangene. Konstellationen der Erinnerung. Weilerwist: Velbrück, S. 31–45.
Pingel, Falk/Fuchs, Eduard (2002): Einleitung. In: Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Wien: Studien-Verlag, S. 8–10.
Plessow, Oliver (2011): Die NS-Zeit als Geschichtengenerator? Moralerziehung mithilfe historischer Dilemmata. Online abrufbar unter: https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9439 [11.04.2024].
Plessow, Oliver (2012): Länderübergreifende »Holocaust Education« als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Transnationale Initiativen im Vergleich. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, H. 11, S. 11–30.
Plessow, Oliver (2013): Wege der Transnationalisierung bei länderübergreifenden Initiativen der ‚Holocaust Education‘. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Jg. 19, H. 1, S. 38–68.
Pohl, Kerstin (2015): Politikdidaktik – eine interdisziplinäre Sozialwissenschaft. In: Bieling, Hans-Jürgen/Massing, Peter/Pohl, Kerstin/Schieren, Stefan/Varwick, Johannes (Hrsg.): Kursbuch Politikwissenschaft. Einführung. Orientierung. Trends. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 165–184.
Prager, Lorenz (2023): Holocaust Education 2022. Online abrufbar unter: https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-139737 [13.08.2024].
Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
Prengel, Annedore (2022): Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben? In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–42.
Pries, Ludger (2024): Klassische Theorien der Migration. In: Röder, Antja/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Handbuch Migrationssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 89–116.
Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
Proske, Matthias (2006): „Wieso müssen wir uns jedes mal wieder dafür entschuldigen, wir können doch gar nichts mehr dafür“. Geschichtsunterricht zwischen erinnerungspädagogischen Herausforderungen und Wirksamkeitsphantasien. In: widerstreit sachunterricht, H. 7, S. 1–10. Online abrufbar unter: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94521/1/sachunterricht_volume_0_6117.pdf [05.11.2025].

Radonić, Ljiljana/Uhl, Heidemarie (2016): Zwischen Pathosformeln und neuen Erinnerungskonkurrenzen. Das Gedächtnis-Paradigma zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Radonić, Ljiljana/Uhl, Heidemarie (Hrsg.): Gedächtnis im 21. Jahrhundert. Zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs. Bielefeld: transcript, S. 7–25.

Rajanayagam, Iris (2024): Einleitung. „Die Pluralisierung und das Verweben von Erinnerungen". In: Rajanayagam, Iris (Hrsg.): Geteilte Geschichte_n – Plurale Solidaritäten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9–15.

Rappenglück, Stefan (1996): Außerschulische politische Bildung mit Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Weidinger, Dorothea (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30-jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Im Auftrag der DVPB. Opladen: Leske + Budrich, S. 73–86.

Reckwitz, Andreas (2024): Verlust. Ein Grundproblem der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Reef, Bernd (2018): Konstruktivismus in der Didaktik der politischen Bildung. Eine Kritik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Reheis, Fritz (2014): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Reichel, Peter (2001): Die NS-Gewaltverbrechen in den öffentlichen Debatten der Bundesrepublik. In: Willems, Ulrich (Hrsg.): Demokratie und Politik in der Bundesrepublik 1949–1999. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–62.

Reinhardt, Volker (2007): Demokratie-Lernen. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 195–204.

Rensmann, Lars (2021): Eine Kritik aus Sicht der Antisemitismusforschung. Online abrufbar unter: https://www.belltower.news/die-jerusalemer-erklaerung-eine-kritik-aus-sicht-der-antisemitismusforschung-116093/ [24.10.2024].

Rhein, Katharina (2019): Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Römhild, Regina (2018): Europa post-migrantisch: Entdeckungen jenseits ethnischer, nationaler und kolonialer Grenzen. In: Foroutan, Naika/Karakayalı, Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 69–81.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.

Rook, Helmut (2004): Der Ort allein wirkt nicht – Erfahrungen aus der Gedenkstättenpraxis. In: Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Gedenkstättenfahrten: Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 110–114.

Rose, Nadine (2016): Subjektverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 326–339.

Rose, Nadine (Hrsg.) (2024): Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Rothberg, Michael (2009): Multidirectional memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization. Stanford: Stanford University Press.
Rothberg, Michael (2011): From Gaza to Warsaw: mapping multidirectional memory. In: Criticism, Jg. 53, H. 4, S. 523–548.
Rothberg, Michael (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Rothberg, Michael (2023): Gelebte Multidirektionalität: Der »Historikerstreit 2.0« und die Politiken der Holocausterinnerung. In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein. Ditzingen: Reclam, S. 223–246.
Rothberg, Michael/Yıldız, Yasemin (2011): Memory Citizenship: Migrant Archives of Holocaust Remembrance in Contemporary Germany. In: Parallax, Jg. 17, H. 4, S. 32–48.
Rüsen, Jörn (1985): Historisches Erzählen als geschichtsdidaktisches Prinzip. In: Behre, Göran/Norborg, Lars-Arne (Hrsg.): Geschichtsdidaktik – Geschichtswissenschaft – Gesellschaft. Stockholm: o. A., S. 63–82.
Rüsen, Jörn (1998): Einleitung: Für eine interkulturelle Kommunikation in der Geschichte. Die Herausforderung des Ethnozentrismus in der Moderne und die Antwort der Kulturwissenschaften. In: Rüsen, Jörn/Gottlob, Michael/Mittag, Achim (Hrsg.): Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 12–36.
Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Rüsen, Jörn (2020): Geschichtskultur, Bildung und Identität. Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik. Berlin: Peter Lang.
Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2021): Normalfall Diversität? Wie das Einwanderungsland Deutschland mit Vielfalt umgeht. Jahresgutachten 2021. Online abrufbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/05/SVR_Jahresgutachten_2021.pdf [18.08.2025].
Said, Edward W. (1999): Die Konstruktion des ‚Anderen'. In: Burgmer, Christoph (Hrsg.): Rassismus in der Diskussion. Berlin: Elefanten Press, S. 27–44.
Salzborn, Samuel (2020): Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern. Leipzig/Berlin: Hentrich & Hentrich.
Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3., völlig überarb. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13–47.
Sander, Wolfgang (2022): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarb. Auflage. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 86–98.
Schäfer, Alfred (2016): Hegemonie. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 90–105.
Schäfer, Christoph (2009): Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. Münster: Waxmann.
Scheidig, Falk (2014): Vom Bedeutungsverlust zur Bedeutungslosigkeit? Neun Thesen zur Situation politischer Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung: Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf, H. 2, S. 36–38.

Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
Scherschel, Karin (2019): Der Integrationsbegriff – soziologische Perspektiven. In: Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze Wessel, Julia (Hrsg.): Handbuch Integration. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–13.
Scherschel, Karin (2020): Ethnizität und Rassismus. In: Rosa, Hartmut/Jörg Oberthür et al. (Hrsg.): Gesellschaftstheorie. München: UVK Verlag, S. 126–153.
Scherschel, Karin im Gespräch mit Andreas Pott und Marcel Berlinghoff (2024): Wen oder was meinen wir eigentlich, wenn wir von Flucht und Geflüchteten sprechen? In: Oltmer, Jochen/Berlinghoff, Marcel/Düvell, Franck/Lang, Christine/Pott, Andreas (Hrsg.): Report Globale Flucht 2024. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, S. 131–140.
Scherschel, Karin/Bazyar-Gudrich, Benedict (2021): Der Islam der Medienschaffenden. Eine qualitative und rassismustheoretische Analyse. In: Zeitschrift für Migrationsforschung, Jg. 1, H. 2, S. 123–145. https://doi.org/10.48439/zmf.v1i2.116
Schmitz, Larissa (2023): Modernes Erinnern an den Holocaust. Podcast „WDR 5 Neugier genügt – das Feature“. Online abrufbar unter: https://www.ardaudiothek.de/episode/wdr-5-neugier-genuegt-das-feature/modernes-erinnern-an-den-holocaust/wdr-5/12882931/ [22.10.2024; nicht mehr abrufbar am 24.10.2025].
Schneider, Richard C. (2024): Falsche Kausalitäten: Warum die Nakba historisch keine Folge des Holocaust ist. Online abrufbar unter: https://heimatkunde.boell.de/de/2024/09/26/falsche-kausalitaeten-warum-die-nakba-historisch-keine-folge-des-holocaust-ist [04.11.2025].
Schreiber, Waltraud (2003): Geschichtsunterricht – mehr als Lernen über Vergangenes. Der Beitrag zur Entwicklung von Reflektionsfähigkeit und Reflexivität. In: Michler, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Blicke auf Europa. Kontinuität und Wandel. Neuried: ars una, S. 385–436.
Schubert, Kai E. (2020): Israelbezogener Antisemitismus – eine Herausforderung für die Bildungsarbeit. Beobachtungen und Empfehlungen. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung (Reihe Antisemitismus und Bildung, Bd. 1). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 151–166.
Schubert, Kai E. (2021): Der Nahostkonflikt und auf ihn bezogene Kontroversen als Lerngegenstände. In: Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 128–140.
Schubert, Kai E. (2022): Pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Nahostkonflikt: Adressierungen von israelbezogenem Antisemitismus. In: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln (Reihe Antisemitismus und Bildung, Bd. 2). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 441–458.
Schüßler, Ingeborg (2005): Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen. In: REPORT, Jg. 28, H. 1, S. 88–94.
Schütz, Alfred (1944): The stranger. An essay in social psychology. In: American Journal of Sociology, Jg. 49, H. 6, S. 499–507.

Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. In: Brodersen, Arvid (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 53–69.
Sebald, Gerd (2011): Einleitung: Zur Selektivität von sozialen Erinnerungen. In: Sebald, Gerd/Lehmann, René/Malinowska, Monika/Öchsner, Florian/Brunnert, Christian/Frohnhöfer, Johanna (Hrsg.): Soziale Gedächtnisse. Selektivitäten in Erinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus. Bielefeld: transcript, S. 9–22.
Sebald, Gerd/Lehmann, René/Öchsner, Florian (2013): Zur Gedächtnisvergessenheit der Soziologie. Eine Einleitung. In: Lehmann, René/Öchsner, Florian/Sebald, Gerd (Hrsg.): Formen und Funktionen sozialen Erinnerns. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: Springer VS, S. 8–24.
Selo, Nura (2023): Holocaust-Erinnerungsvermittlung in Deutschland im Kontext der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Untersuchung über die Auswahl verwendeter Arbeitsformen am Beispiel eines Modellprojekts in Berlin. In: Erwachsenenpädagogischer Report Humboldt-Universität zu Berlin, Band 81. Online abrufbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/58cc3de1-a927-4f5c-abd0-375f34d22518/content [20.08.2025].
Siebeck, Cornelia (2015): 50 Jahre „arbeitende“ NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption – und wie weiter? In: Gryglewski, Elke (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol, S. 19–43.
Siebert, Horst (1999): Konstruktivismus. In: Lexikon der politischen Bildung. Band 2. Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 145–146.
Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a. M.: VAS.
Siebert, Horst (2011): Theorien für die Praxis. 3., akt. und überarb. Auflage. Bielefeld: wbv W. Bertelsmann Verlag.
Siebert, Horst (2019): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 8., bearb. Auflage. Würzburg: ZIEL.
Sigel, Robert (2015): Die Internationale Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) – die internationale Definition und Durchsetzung eines europäischen Geschichtsnarrativs. In: Matthes, Eva/Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.): Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57–67.
Simmel, Georg (1908): Exkurs über den Fremden. In Rammstedt, Otthein (Hrsg.): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesammelte Ausgabe, Band 11. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 764–771.
Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/Unger, Hella von/Yıldız, Erol (2022): Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung. In: Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/Unger, Hella von/Yıldız, Erol (Hrsg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielfeld: transcript, S. 7–30.
Şirin, Ali (Hrsg.) (2024): Erinnern heißt kämpfen. Kein Schlussstrich unter unsere Stimmen. Münster: Unrast.

Sommer, Ulrike (1999): Gedenkstätten. In: Lexikon der politischen Bildung. Band 2. Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 85–86.

Spiegelman, Art (1991): Maus. Die Geschichte eines Überlebenden. Frankfurt a. M./Wien: Büchergilde Gutenberg.

Spivak, Gayatri C. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.

Spivak, Gayatri C. (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.

Staat, Caudia (2018): Pressemitteilung zu „Mach mal keine Judenaktion“: Antisemitismus an Schulen wirksam begegnen. Online abrufbar unter: https://idw-online.de/de/news707473 [16.08.2024].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (o. J.): Lehrplan PLUS Geschichte. Realschule: Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 10. Online abrufbar unter: https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/kompetenz/61254 [07.07.2025].

Statistisches Bundesamt (2025): Gut jede vierte Person in Deutschland hat eine Einwanderungsgeschichte. Online abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/05/PD25_181_125.html [08.08.2025].

Steinbach, Peter (2001): Geschichte und Politik – nicht nur ein wissenschaftliches Verhältnis. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26148/geschichte-und-politik-nicht-nur-ein-wissenschaftliches-verhaeltnis/ [24.10.2025].

Steinbach, Peter (2008): Politik mit Geschichte – Geschichtspolitik? Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39789/politik-mit-geschichte-geschichtspolitik/ [17.06.2025].

Steinbacher, Sybille (2022): Historikerstreit 2.0. Der Holocaust ist präzedenzlos. Online abrufbar unter: https://www.belltower.news/historikerstreit-2-0-der-holocaust-ist-praezedenzlos-129787/ [07.10.2024].

Stephan, Karsten (2006): Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg. Zum Zusammenhang von kollektiver Identität und kollektiver Erinnerung. Baden-Baden: Nomos.

Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.

Sternfeld, Nora (2016): Errungene Erinnerungen: In: Allmeier, Daniela/Manka, Inge/Mörtenböck, Peter/Scheuvens, Rudolf (Hrsg.): Erinnerungsorte in Bewegung. Zur Neugestaltung des Gedenkens an Orten nationalsozialistischer Verbrechen. Bielefeld: transcript, S. 77–98.

Stevick, Doyle/Gross, Zehavit (2014): Research in Holocaust education: Emerging themes and directions. In Fracapane, Karel/Haß, Matthias/The Topography of Terror Foundation (Hrsg.): Holocaust Education in a Global Context. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO, S. 59–76.

Stiftung Adam von Trott Imshausen e.V. (2024a): Imhausen. Familiensitz – Kommunität – Stiftung. Online abrufbar unter: https://stiftung-adam-von-trott.de/auf-den-spuren-adam-von-trotts/geschichte-des-ortes[20.08.2024].

Stiftung Adam von Trott Imshausen e.V. (2024b): Ort für Dialog und Reflexion. Online abrufbar unter: https://stiftung-adam-von-trott.de/die-stiftung#c363 [08.08.2024].
Stiftung Adam von Trott Imshausen e.V. (2024c): Gemeinsam gegen Rechts. Online abrufbar unter: https://stiftung-adam-von-trott.de/tools/p-aktuell/gemeinsam-gegen-rechts [08.08.2024].
Stiftung Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar [EJBW] (2016): Pädagogisches Profil. Online abrufbar unter: https://www.ejbweimar.de/workspace/dokumente/paedagogisches-profil-der-ejbw_2.pdf [25.08.2023].
Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Stojanov, Krassimir (2017): Was kann Bildungsphilosophie leisten? In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 35–64.
Straub, Jürgen (2001): Erbschaften des nationalsozialistischen Judäozids in „Überlebenden-Familien“ und die Nachkommen deutscher Täter. In: Grünberg, Kurt/Straub, Jürgen (Hrsg.): Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen des Nationalsozialismus bei Nachkommen von Opfern und Tätern. Tübingen: Edition Diskord, S. 223–280.
Streng, Raphaela (2022): Holocaust Education und der pädagogische Zugang zum Thema „Täterschaft" am Beispiel der Lehr- und Lernmaterialien Deportationen der International School for Holocaust Studies, Yad Vashem. In: Balcke, Dörte/Benecke, Jakob/Richter, Andrea/Schmid, Michaela/Schulz-Gade, Herwig (Hrsg.): Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161–171.
Süß, Dietmar (2005): Erinnerungen an den Luftkrieg in Deutschland und Großbritannien. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/29072/erinnerungen-an-den-luftkrieg-in-deutschland-und-grossbritannien/ [24.10.2025].
Süssmuth, Rita (2015): 15 Jahre Zuwanderungskommission. “Wir brauchen ein Einwanderungsgesetz.” Online abrufbar unter: https://mediendienst-integration.de/artikel/15-jahre-zuwanderungskommission-rita-suessmuth-einwanderungsgesetz.html [14.06.2025).
Sultana, Farhana (2007): Reflexivity, Positionality and Participatory Ethics: Negotiating Fieldwork Dilemmas in International Research. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, Jg. 6, H. 3, S. 374–385.
Supik, Linda (2022): Migration erklärt so wenig. Für eine statistisch eindeutige und separate Erfassung von Migration, Zugehörigkeit und Rassismus. Online abrufbar unter: https://rat-fuer-migration.de/2022/09/08/migration-erklaert-so-wenig-fuer-eine-statistisch-eindeutige-und-separate-erfassung-von-migration-zugehoerigkeit-und-rassismus/ [08.08.2025].
Sznaider, Natan (2016): Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung. Prinzipien für eine neue Politik im 21. Jahrhundert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 66, H. 3–4, S. 10–15.
Sznaider, Natan (2022): Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Tagesspiegel (2018a): Integration: Berliner Staatssekretärin: KZ-Besuch als Pflicht auch für Migranten. Online abrufbar unter: https://www.tagesspiegel.de/berlin/berliner-staatssekretarin-kz-besuch-als-pflicht-auch-fur-migranten-5512369.html [08.08.2024].

Tagesspiegel (2018b): Reaktionen auf Sawsan Cheblis Vorschlag: Oberster Kultusminister ist gegen Pflichtbesuche in KZ. Online abrufbar unter: https://www.tagesspiegel.de/politik/oberster-kultusminister-ist-gegen-pflichtbesuche-in-kz-5512261.html [08.08.2024].
Taguieff, Pierre-André (2000): Die Macht des Vorurteils. Der Rassismus und sein Double. Hamburg: Hamburger Edition.
Taylor, Edward W. (2008): Transformative Learning Theory. In: New Directions for Adult and Continuing Education, H. 119, S. 5–15.
Tenorth, Heinz-Elmar (1991): Bildung der Nation zur Identität? Bildungskonzeptionen des 20. Jahrhunderts unter dem Druck politischer Funktionalisierung. In: Hinrichs, Ernst/ Jacobmeyer, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 77–94.
Terkessidis, Mark (2019): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg: Hoffmann und Campe.
Thamer, Hans-Ulrich (2007): Der Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur vor und nach 1989. In: Birkmeyer, Jens/Blasberg, Cornelia (Hrsg.): Erinnern des Holocaust? Eine neue Generation sucht Antworten. Bielefeld: Aisthesis, S. 81–93.
The Auschwitz Institute for the Prevention of Genocide and Mass Atrocities (2022): The Roma Holocaust/Roma Genocide in Southeastern Europe. Between Oblivion, Acknowledgement, and Distortion. Online abrufbar unter: https://eriac.org/wp-content/uploads/2022/12/MATACH1.pdf [01.10.2025].
Theile, Elke (2009): Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Thiele, Anja (2021): Der NSU als »Mikroholocaust«. Rechter Terror im Geschichtsbild der Neuen Rechten. In: Nobrega, Onur Suzan/Quent, Matthias/Zipf, Jonas (Hrsg.): Rassismus. Macht. Vergessen. Von München über den NSU bis Hanau: Symbolische und materielle Kämpfe entlang rechten Terrors. Bielfeld: transcript, S. 175–188.
Thiele, Martina (2007): Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film. Online abrufbar unter: https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-000D-F211-4/thiele.pdf?sequence=1 [08.04.2024].
Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
Thomas, Tanja/Virchow, Fabian (2024): Erinnern und Vergessen als Praktiken der Unterdrückung und Ermächtigung. In: Kocyba, Piotr/Bohmann, Ulf (Hrsg.): Rechte Gewalttaten in Deutschland. Aufarbeitung und Gedenken im lokalen Kontext. Bielefeld: transcript, S. 59–71.
Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Tietgens, Hans (1999): Bildung. In: Lexikon der politischen Bildung. Band 2. Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 28–29.
Tönnies, Ferdinand (2012; 1887): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Tönnies, Ferdinand: Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft. Herausgegeben von Klaus Lichtblau. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–255.

Todorov, Christo (2017): Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 341–350.
Traverso, Enzo (2009): Vom kritischen Gebrauch der Erinnerung. In: Flierl, Thomas/Müller, Elfriede (Hrsg.): Vom kritischen Gebrauch der Erinnerung. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 27–46.
Türcke, Christoph (1986): Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults. Lüneburg: zu Klampen.
Uhl, Heidemarie (2012): Schuldgedächtnis und Erinnerungsbegehren. Thesen zur europäischen Erinnerungskultur. In: Scherzberg, Lucia (Hrsg.): „Doppelte Vergangenheitsbewältigung“ und die Singularität des Holocaust. Saarbrücken: Universaar, S. 193–214.
Ullrich, Peter/Arnold, Sina/Danilina, Anna/Holz, Klaus/Jensen, Uffa/Seidel, Ingolf/Weyand, Jan (Hrsg.) (2024): Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein Verlag.
Ulrich, Susanne (2010): Mission impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten. In: Thimm, Barbara/Kößer, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 53–58.
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. A policy guide. Online abrufbar unter: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a2e96be5-125e-4301-8c5d-b82c7edab34f?_=248071eng.pdf&to=72&from=1#pdfjs.action=download [20.05.2025].
Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
Unterholzer, Antonia/Paar, Lucia (2024): 6 Kompetenzen, die dabei helfen, gesellschaftliche Krisen zu überwinden. Online abrufbar unter: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/19306-6-kompetenzen-um-gesellschaftliche-krisen-zu-ueberwinden.php [14.04.2024].
Utlu, Deniz (2018): Empathische Solidarität. Gegenwartsbewältigung als Emanzipation. In: Brumlik, Micha et al. (Hrsg.): Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart, Jg. 4, H. 2. Berlin: Nofelis, S. 65–72.
Vater, Stefan (2020): Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. H. 39, S. 11-1–11-10.
Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. Leipzig (o. J.): „Hintergrundrauschen“ – Rassismuskritische Übung. Online abrufbar unter: https://www.wirfuervielfalt.de/de/angebote/hintergrundrauschen [07.07.2025].
Walgenbach, Katharina (2014) Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
Watzlawik, Paul (2010): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? 5. Auflage. München: Piper.
Wegner, Susanne (2020): Abwehr und Aneignung von Geschichte: Vom Umgang mit dem Holocaust im Radio. Narrative Strukturen und Deutungsmuster der NS-Verbrechen in der

Berichterstattung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. https://doi.org/10.17904/ku.opus-811 [09.04.2024].
Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173–184.
Weinberg, Johannes (1990): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Weißeno, Georg (2007): Politisches Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–19.
Welzer, Harald (Hrsg.) (2007): Der Krieg der Erinnerung: Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
Welzer, Harald (2010): Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 25–26, S. 16–23.
Welzer, Harald (2011): Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur. In: Gedenkstättenrundbrief, H. 162, 8/2011, S. 3–9. Online abrufbar unter: https://www.gedenkstaettenforum.de/fileadmin/user_upload/Aktivitaeten/Rundbrief/Rundbriefe_PDF/ganze_Rundbriefe/GedenkstaettenRundbrief_162.pdf [10.04.2024].
Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster/New York: Waxmann.
Wetzel, Juliane (2008): Holocaust-Erziehung. Online abrufbar unter: https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung/ [13.04.2024].
Wetzel, Juliane (2019): Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung. Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik, Jg. 18, H. 1, S. 35–49. Online abrufbar unter: https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2019/06.pdf [15.08.2024].
Wiedemann, Charlotte (2022): Den Schmerz der Anderen begreifen. Holocaust und Weltgedächtnis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Wildt, Michael (2022): Was heißt: Singularität des Holocaust? In: Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History, H. 19, S. 128–147.
Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-state Building, Migration and the Social Sciences. In: Global Networks Jg. 2, H.4, S. 301–334.
Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In: The International Migration Review, Jg. 37, H. 3, S. 576–610.
Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
Winter, Sebastian (2024): Antirassistischer Antisemitismus & antiantisemitischer Rassismus? Eine intersektionale Betrachtung jenseits der Soziologie. In: Richter, Salome/Seiler, Dorothea/Seul, Marc/Zarbock, Luca/Bosch, Andreas/Gärtner, Luisa/Schmidt, Lennard (Hrsg.): Antisemitismus in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 111–127.
Wittpoth, Jürgen (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Wittpoth, Jürgen (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. 3., überarb. Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
Wolf, Ada G. (2021): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
Wolf, Gertrud (2006): Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. In: REPORT, Jg. 29, H. 1, S. 29–36.
Wolffsohn, Michael (1992): Keine Angst vor Deutschland! Akt. und erw. Ausgabe. Frankfurt a. M./Berlin: Ullstein.
Wüstenberg, Jenny (2020): Zivilgesellschaft und Erinnerungspolitik in Deutschland seit 1945. Münster: Lit Verlag.
Yıldız, Erol (2013): Postmigrantische Verortungspraktiken: Ethnische Mythen irritieren. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–153.
Yıldız, Erol (2018): Ideen zum Postmigrantischen. In: Foroutan, Naika/Karakayalı Juliane/Spielhaus, Riem (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 19–34.
Yilmaz, Burak (2020): „Seit wann interessieren die sich denn für den Holocaust?“ Deutschmuslimische Perspektiven der Shoah-Vermittlung. Ein Erfahrungsbericht aus der Bildungspraxis. In: Bildung und Erziehung, Jg. 73, H. 3, S. 273–288.
ZEIT ONLINE (2016): Bezeichnung „polnisches Vernichtungslager“ wird mit Haft bestraft. Online abrufbar unter: https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-08/polen-vernichtungslager-konzentrationslager-strafe-gefaengnis-auschwitz [06.10.2025].
Zeuner, Christine (2018): Neue Ziele der politischen Bildung? Herausforderungen und Perspektiven im Zeitalter der Migration. In: Bobrowska, Ewa/Gierszewski, Dorota/Kluzowicz, Julia (Hrsg.): Civic Education in the Context of Migration. Kraków: Jagiellonian University Press, S. 13–29.
Zick, Andreas/Küpper, Beate (Hrsg.) (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/2021. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung v. Franziska Schröter Bonn: Verlag J. H. W. Dietz.
Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hrsg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung v. Franziska Schröter. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz.
Zickgraf, Arnd (2014): Interview mit Angela Kühner. Der Holocaust im interkulturellen Klassenzimmer. Online abrufbar unter: https://www.migazin.de/2014/07/30/interview-angela-kuehner-der-holocaust/ [16.08.2024].
Zimmerer, Jürgen (2023): Erinnerungskämpfe. Wem gehört die deutsche Geschichte? In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein. Ditzingen: Reclam, S. 11–37.
Zülsdorf-Kersting, Meik (2007): Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Berlin/Münster: Lit Verlag.

Teil C

Vorgelegte Veröffentlichungen

I

Beck, Elisabeth (2020a): Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 39, 2020, S. 13-1–13-9 (peer-reviewed).

II

Beck, Elisabeth/Gelardi, Lea (2022): Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society. In: Hoggan, Chad/Hoggan-Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Adult Learning in a Migration Society. New York/London: Routledge, S. 31–47.

III

Beck, Elisabeth (2022): Learning Beyond the Obvious: Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society. In: Hoggan, Chad/Hoggan-Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Adult Learning in a Migration Society. New York/London: Routledge, S. 160–175.

IV

Lang, Elisabeth (2026): Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 29, H. 2, S. 297–324. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01328-w (peer-reviewed).

V

Lang, Elisabeth (2023): Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 42, H. 6, S. 570–587. https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2266777 (peer-reviewed).

I

Beck, Elisabeth (2020a): Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 39, 2020, S. 13-1–13-9 (peer-reviewed).

Civic Education und ihr gesellschaftliches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung. © 2020 by Elisabeth Beck is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Beck, Elisabeth

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Magazin erwachsenenbildung.at (2020) 39, 9 S.

Quellenangabe/ Reference:
Beck, Elisabeth: Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2020) 39, 9 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189733 - DOI: 10.25656/01:18973

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189733
https://doi.org/10.25656/01:18973

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb
Magazin erwachsenenbildung.at

http://www.erwachsenenbildung.at

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 39, 2020

Humanismus und Freiheitlichkeit

Stolpersteine am Weg zu einer demokratischen Bildung und nachhaltigen Gesellschaft?

Thema

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck

285

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

CONEDU

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck

Beck, Elisabeth (2020): Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 39, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Civic Education, democratic education, Selbstbildung, Humboldt, Gutmann, Gemeinwesen, Partizipation, Deliberation

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt sich des Spannungsfelds zwischen einer radikal humanistischen Selbstbildung und einer demokratischen Bildung für das Gemeinwesen an. Ausgehend vom Bildungsbegriff nach Humboldt und einer demokratischen Erziehung nach Amy Gutmann wird der Frage nachgegangen, ob der Ansatz der Civic Education Aspekte des humanistischen Bildungskonzepts und Aspekte einer Bildung für Solidarität und Teilhabe verbinden und weiterentwickeln kann. Die Autorin argumentiert, dass eine auf beide hin ausgerichtete Bildung das Potenzial hat, BürgerInnen dazu zu befähigen, die Gesellschaft im Rahmen einer deliberativen Demokratie mit gelebtem öffentlichen Diskurs, Austausch und Beratung sowie Teilhabe der BürgerInnen mitzugestalten. (Red.)

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck

Bildung ist – in ihren mannigfaltigen Definitionen – nahezu immer mit normativer Bedeutung aufgeladen. Sie wird zugleich und meist implizit aufklärerisch und humanistisch als Befreiung des Menschen aus der unreflektierten Übernahme bestehender Verhältnisse und aus der Anpassung an dieselben sowie als Ausbildung von Kritik- und Urteilsfähigkeit gedacht (siehe Tippelt 2010). Ziel sei – je nach Definition – *„Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation“* (Zeuner 2010, S. 171) und/oder neoliberal orientierte ökonomische Produktivität der Human Resource.

In modernen Demokratien ist Bildung ein Grundrecht, grundsätzlich zugänglich für jede und jeden und mit vielfältigen Zielen verbunden. Es stellt sich die Frage, wie Bildung in einer Demokratie – jenseits einseitiger Ökonomisierungstendenzen oder individualistischer Elitenbildung – aussehen muss und welchen Beitrag besonders die Erwachsenenbildung dazu leisten kann, eine nachhaltige[1] und demokratische Gesellschaft zu fördern und zu stärken.

Bildung und Autonomie

Bildung zielt auf die Autonomiefähigkeit und Selbstverwirklichung eines Individuums. Gertrud Wolf markiert die Fähigkeit zur Autonomie in ihrer „Konstruktion des Erwachsenen“ (2014) als wesentliches Unterscheidungsmerkmal des Erwachsenenalters von der Kindheit (vgl. Wolf 2014, S. 199). Autonomie – weiter gefasst als die Idee Immanuel Kants einer *„sittlichen Bestimmung des freien Willens“* (ebd., S. 78) – muss nach Wolf jeder und jedem Erwachsenen zugesprochen und als individuelles Entwicklungsziel abverlangt werden (vgl. ebd., S. 79). Mit dieser Vorstellung geht die Auffassung einher, jedes Individuum sei grundsätzlich in der Lage, über sich und ihre bzw. seine Lebensgestaltung autonom zu bestimmen. *„Autonomie wird als objektiv wertvoll für den Menschen betrachtet, und es wird angenommen, die Bestimmung zur Autonomie sei in der menschlichen Natur verankert“* (Giesinger 2017, S. 307). Der Mensch solle autonom werden, seine Individualität entfalten, sich selbst verwirklichen und hin zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung

1 Dass Nachhaltigkeit ein wesentliches Thema auch in der globalen Bildungsagenda darstellt, zeigt die Aufnahme von global citizenship education in die United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs, Target 4.7). Hier wird auch deutlich, wie eng die Gestaltung einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft mit Bildung verwoben ist.

streben. Bildung gilt in dieser Denktradition zwar in erster Linie als Selbstbildung, z.B. in Abgrenzung zu Ausbildung, wie sie Peter Bieri (2005) vornimmt; in der modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, im Anthropozän oder Kapitalozän (siehe z.B. Altvater 2018) jedoch wird unter Bildung oftmals ökonomisch verwertbares, austauschbares und schnelllebiges Wissen verstanden. Es lässt sich eine Industrialisierung und Ökonomisierung der Bildung konstatieren. *„Es geht darum [...] Menschen für bestimmte Tätigkeiten zu qualifizieren und die dafür wichtigen Kompetenzen zu schulen, es geht nicht mehr darum, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im Sinn einer Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Anlagen und in Hinblick auf ihre Stellung in der Welt zu bilden“* (Liessmann 2010, S. 81).

Bildung und die Orientierung am Individuum

Einer solchen den Logiken der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft unterworfenen Bildungsdefinition wird oftmals Wilhelm vom Humboldts Konzept der Bildung als „wahrer Zweck des Menschen“ (vgl. Humboldt 1851, S. 9) entgegengehalten. Sein Bildungsbegriff – geprägt von humanistischen und aufklärerischen Vorstellungen – stellt sich zunächst als ausschließlich auf das Individuum und die sie bzw. ihn umgebende Welt bezogen dar[2]. Humboldt beschreibt Bildung wie folgt: *„Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwickelung der menschlichen Kräfte noch was anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, – Mannigfaltigkeit der Situationen“* (ebd., S. 9f.). Und weiter: *„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“* (Humboldt 1959, S. 25).

Doch geht es Humboldt nicht ausschließlich um die Entwicklung des Selbst im Sinne einer maximalen Selbstoptimierung und Perfektionsbestrebung. *Die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“* (ebd.) meint vielmehr auch die Auseinandersetzung und damit ein Einbringen in die Gemeinschaft der *„Menschheit“* (ebd.). Humboldts Bildungsdefinition zielt nicht ausschließlich auf einen Dienst am eigenen Selbst, sondern in gleichem Maße auf den Dienst an der Gemeinschaft; ein Dienst jeder und jedes Einzelnen mit dem Ziel, *„einen Beitrag zur Entwicklung der Humanität zu leisten“* (Liessmann 2010, S. 82). Dabei ist Selbstverwirklichung ein zentrales Ziel; eine staatsbürgerliche Bildung scheint zunächst nicht explizit beschrieben zu sein. Dennoch bedeutet dies nicht, dass Bildung nach Humboldt unpolitisch oder nicht auch am Gemeinwesen orientiert ist. Bildung dient der Subjektentwicklung durch allgemeine Bildung, die nicht auf die Herstellung berufsnützlicher Fähig- und Fertigkeiten zielt. Das Ziel der allgemeinen Bildung formuliert Humboldt gemeinsam mit Johann Wilhelm Süvern in seinem Konzept einer allgemein bildenden Schule für alle, das als bildungspolitisches Programm gelesen werden kann (vgl. Sander 2017, S. 329). Bildung und in besonderem Maße Erwachsenenbildung also zielen sowohl auf die Entwicklung einer individuellen Subjektivität als auch auf die Orientierung am Gemeinwesen und einer demokratischen Gesellschaft.

Demokratielernen durch Civic Education

Eine Bildung, die nicht ausschließlich auf die Entwicklung ökonomisch verwertbarer Kompetenzen zielt, sondern ihr Ziel in der Auseinandersetzung

2 Peter Vogel führt zur Abgrenzung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs Humboldts vom Bildungsverständnis zu Zeiten der Aufklärung Folgendes aus: *„Humboldt bezieht seine extreme Position in Abgrenzung zu den eher anspruchslosen Konzepten bürgerlichen Lebens und bürgerlicher Erziehung in der deutschen Aufklärung: Der Anspruch auf die Ausformung der Kräfte ist bei den deutschen Aufklärungspädagogen begrenzt durch die pragmatische Frage, wie in einem bestimmten Stand in einer bestimmten Gesellschaft die Kräfte so einzusetzen sind, dass durch die Leistung für die Gesellschaft soziale Anerkennung erlangt wird – aus der wiederum die individuelle Glückseligkeit entsteht. [...] Dagegen setzt Humboldt ein Bildungsverständnis, das – auf jeden Fall in erster Linie – radikal am einzelnen Individuum orientiert ist [...]“* (Vogel 2004, S. 35).

des Individuums mit sich und der Welt formuliert, berücksichtigt sowohl Interessen des Individuums als auch der Gemeinschaft. Beide sind im Diskurs über Bildung – und zwar konkret im Diskurs über Civic Education – grundlegend. Eine education for citizenship gilt als StaatsbürgerInnenkunde, Civic Education hingegen meint mehr als das. In einer weiten Definition meint sie *„all the processes that affect people's beliefs, commitments, capabilities, and actions as members or prospective members of communities"* (Crittenden/Levine 2018, o.S.). *„Sie will nicht nur Staatsbürgerkompetenzen, sondern auch Reflexions-, Kommunikations- und Selbstbestimmungskompetenzen vermitteln"* (Todorov 2017, S. 341).

Mittlerweile existieren verschiedene Modelle von Civic Education (z.B. die Modelle der Erziehung zum Patriotismus oder partizipatorischen Republikanismus), die unterschiedliche Ziele formulieren (vgl. ebd., S. 343f.), was auch Herausforderungen bergen kann. Denn die AkteurInnen vertreten in der Grundlegung ihrer Bildungsvorstellungen je verschiedene Definitionen von Demokratie und dabei ebenso verschiedene Konzepte von Civic Education. *„At the level of rhetoric, most educators, policymakers, and citizens agree that developing students' capacities and commitments for effective and democratic citizenship is important. When we get specific about what democracy requires and about what kind of school curricula will best promote it, however, much of that consensus falls away. For some, a commitment to democracy is a promise to protect liberal notions of freedom, while for others democracy is primarily about equality or equality of opportunity. For some, civil society is the key, while for others, free markets are the great hope for a democratic society. For some, good citizens in a democracy volunteer, while for others they take active parts in political processes by voting, protesting, and working on political campaigns"* (Westheimer/Kahne 2004, S. 241).

Ein weiteres Modell von Civic Education zielt auf die Herstellung von Autonomie (vgl. Todorov 2017, S. 346) und wurde von Amy Gutmann als democratic education konzeptualisiert: *„The most defensible conception of democratic education is democratic in both its end and its means. The end of democratic education is to create democratic citizens, people who are willing and able to govern their own lives and share in governing their society. And the means of educational governance are a complex balancing of parental, professional, and public authority, a combination consistent with the political ideals of representative democracy, which support the basic liberties of all adult members of a society"* (Gutmann 1993, S. 1). Gutmanns democratic education verweist auf StaatsbürgerInnen, die selbstbestimmt sowohl das eigene Leben gestalten als auch die Gestaltung der Gesellschaft mitbestimmen. Im Spannungsverhältnis zwischen individueller Autonomie und einem demokratischen Gemeinwesen stößt sie auf eine zentrale Herausforderung: *„The most profound problem that education poses for any pluralistic society with democratic aspirations is how to reconcile individual freedom and civic virtue. […] Should priority be given to one value over the other? If so, which one?"* (ebd., S. 1f.) Gutmann weist die dichotome Trennung der beiden Bildungsziele – individuelle Freiheit oder staatsbürgerliche Tugenden – zurück und schlägt ein demokratischeres Ideal von Bildung vor: *„Education should prepare citizens for consciously reproducing (not replicating) society"* (ebd., S. 3). Die bewusste Mitgestaltung von Gesellschaft erfordert bestimmte Fähigkeiten der BürgerInnen und macht eine democratic education notwendig, die auf die Hervorbringung von Toleranz, Respekt, Gewaltlosigkeit, auf die Fähigkeit zu Deliberation und zu kritischem Nachdenken über sich und die Gesellschaft abzielt (vgl. ebd., S. 8).

Civic Education – ein Leben lang

Civic Education in der Tradition Gutmanns bringt also autonome moralische BürgerInnen[3] hervor, die dazu befähigt sind, bestehende Meinungen über das „gute Leben" und die „gute Gesellschaft" (vgl. Gutmann 1993, S. 3) zu erkennen und zu bewerten. Sie sind darüber hinaus in der Lage, eigene normative Vorstellungen vom guten Leben und

3 Christo Todorov formuliert mit Blick auf das Hauptziel der Autonomie kritische Fragen an das Modell Gutmanns. Er fragt z.B. nach der Gleichwertigkeit verschiedener Vorstellungen, *„auch solchen, die xenophob oder rassistisch sind"* (Todorov 2017, S. 347) und nach dem Wert der Autonomie selbst (vgl. ebd., S. 347f.).

guten Gesellschaften im Rahmen deliberativer Prozesse zu entwickeln. Dabei geht es z.B. auch um die Verteilung von gemeinsamen Gütern und Ressourcen (siehe z.B. Dietz et al. 2002; Ostrom 1996). Gutmann bezieht sich vornehmlich auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen und nimmt dabei Schule als zentrale Bildungseinrichtung in den Blick. Doch Civic Education kann als lebenslanger Prozess verstanden werden, in welchem Familien, Regierungen, Religionen und Medien als weitere Institutionen der Bildung zum Tragen kommen. Die Schule als alleinige Einrichtung und Kinder bzw. Jugendliche als ausschließliche AdressatInnen von Civic Education greifen zu kurz (siehe Crittenden/ Levine 2018). Gerade der Erwachsenenbildung kommen in einer demokratischen Gesellschaft besondere Aufgaben zu (siehe Zeuner 2010).

Civic Education in der Erwachsenenbildung vermag es, einen alternativen Ansatz zu ausschließlich (neo-)liberalen oder humanistischen Bildungskonzepten zu bieten, der BürgerInnen dazu befähigt, zum einen selbstbestimmt zu entscheiden und zu leben, zum anderen eine aktive und partizipative Rolle in der gemeinschaftlichen Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft zu übernehmen. *„Demokratie als Lebensform stellt auf die Beteiligung am Gemeinwesen ab und verbindet die politischen Prozesse der Demokratie untrennbar mit Lernprozessen“* (Lassnigg 2017, S. 7).

Meinungsbildung und Mehrheitsfindung...

Politische Erwachsenenbildung unterstützt jede und jeden Einzelne/n als Mitglied des Gemeinwesens, politisch – auch über die Beteiligung an Wahlen hinaus – aktiv zu sein und politische und gesellschaftliche Verfahren mitzugestalten. Eine solche Politische Bildung dient der Meinungsbildung und damit einhergehend auch einer Mehrheitsfindung (vgl. ebd., S. 7). Beide, Meinungsbildung und Mehrheitsfindung, sind zentral im Ansatz der deliberativen Demokratie. Prozesse der Deliberation finden im Rahmen von pragmatischen, ethischen und v.a. moralischen Diskursen statt (siehe Habermas 1992; vgl. Gottschalk 2000, S. 248ff.) und können eine alternative Form von Demokratie darstellen, die all diejenigen teilhaben lässt, die an der Verhandlung über und der Mitgestaltung von Gesellschaft interessiert sind. Diese alternative Form jedoch erfordert mündige BürgerInnen, also politische Subjekte mit spezifischen Kompetenzen, Rechten und – über das bloße Interesse an politischen Prozesse hinaus – auch Pflichten.

... durch Deliberation: eine Alternative?

Deliberative Demokratie fokussiert bei dem Ziel der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung mehr auf die Einbeziehung der Öffentlichkeit bzw. des Publikums, das durch Deliberation, also durch Erwägungen, Abwägungen und Beratungen, statt durch Diskussion oder Befehl zu einer Entscheidung kommt (siehe Habermas 1992). Zentral ist hierbei, dass bei der prozessualen Herstellung von Entscheidungen Argumente und Gründe für die jeweiligen Ansichten vorgebracht werden. Nach Bernard Manin (2005) ist Deliberation dadurch gekennzeichnet, dass zunächst eine Kommunikation zwischen denjenigen stattfindet, die eine gemeinsame Entscheidung treffen, und erst nach diesem Austausch oder einer Diskussion Entscheidungen getroffen werden (vgl. Manin 2005, S. 3). Archon Fung (2003, S. 343) konstatiert: *„In a simple formulation […], deliberation is a process of public discussion in which participants offer proposals and justifications to support collective decisions”*.

Verschiedene, sich widersprechende Positionen und (Partikular-)Interessen werden dabei verhandelt und gegeneinander abgewogen. Nach Jürgen Habermas gilt allein der *„eigentümliche zwanglose Zwang des besseren Arguments“* (Habermas 1981, S. 52). Entscheidungsfindungen, die in deliberativen Prozessen – welche stets auf einer explizit moralischen Basis fußen – hervorgebracht werden, sind nach Fung fairer, legitimer und vernünftiger[4], denn verschiedene AkteurInnen im öffentlichen Diskurs können unterschiedliche Positionen deutlich machen (vgl. Fung 2003, S. 344). Dies ist jedoch nur dann möglich,

4 Vgl. hierzu Henning Ottmanns (2006, S. 1) Gegenargument, das auf *„übertriebene Idealisierungen“* und *„eine Übersteigerung der Erwartungen an demokratische Diskurse“* aufmerksam macht. Er konstatiert, dass die deliberative Demokratie *„zum Scheitern verurteilt“* sei.

wenn sichergestellt ist, dass alle Personen gleichberechtigt am öffentlichen Diskurs partizipieren können und dass niemand von diesem ausgeschlossen ist. Nur dann kann allein dem „besseren Argument" (vgl. Habermas 1981, S. 52) gefolgt werden und der Prozess der Deliberation wäre keinen weiteren Zwängen unterworfen. Die Öffentlichkeit muss daher Sorge dafür tragen, dass Raum geschaffen wird für alle, um an den Prozessen der deliberativen Demokratie teilhaben zu können, besonders Raum für diejenigen, die benachteiligt und marginalisiert werden. Denn nicht alle Personen können in gleichem Maße an öffentlichen Diskussionen und politischen Entscheidungsprozessen teilhaben, sich ihren Wünschen entsprechend als politische Subjekte einbringen und auch als solche erhört werden. Grenzen verschiedener Art – rechtliche, soziale, geographische – führen zu Exklusion und damit zu einer Stimmlosigkeit bestimmter Mitglieder der Bevölkerung (siehe z.B. Salgado 2010; Castro Varela/ Dhawan 2005; Spivak 2007). *„One aim of the public sphere, for example, is to provide space in which individuals can reach their own considered views and gain confidence in their own perspectives; it is a space where the weak should be able to find their own voice. […] public spheres should be constructed in ways that, first and foremost, allow those without voice and will to find and form it"* (Fung 2003, S. 344).

Öffentlicher Raum und Bildung sind demnach wesentliche Voraussetzung für eine Partizipation an Prozessen der Deliberation. Nicht allein Informationen und Wissen, sondern insbesondere die bereits oben genannte politische Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden an Deliberation sind notwendig, um an *„Prozesse[n] der vernünftigen Argumentation, die der deliberativen Demokratie zugrunde liegen"* (Lassnigg 2017, S. 7), partizipieren zu können. Diese untrennbare Verwobenheit von Erwachsenenbildung und einer demokratischen Gesellschaft zeigt sich z.B. auch in den Arbeiten von John Dewey, der Demokratie keinesfalls ausschließlich als Staatsform, sondern vielmehr als Lebensform begreift (siehe Dewey 1964). Dewey fordert, Demokratie (wieder) als „soziale Kooperation", als „Idee des Gemeinschaftslebens" (vgl. Dewey 1996, S. 129) zu sehen und zu leben. Dabei sollen komplexe gesellschaftliche Interdependenzen und Herausforderungen gemeinschaftlich und öffentlich verstanden und verhandelt sowie Antworten und Lösungen gefunden werden. Diese Forderungen sind grundlegend für seine Bildungskonzeption.

Bildung zur Demokratie durch demokratische Bildung

Unbestritten sind die enge Verbindung und die gegenseitige Bedingtheit von Demokratie und Erwachsenenbildung (vgl. Zeuner 2010, S. 169). Bildung in der modernen Demokratie muss sich auf diese Tradition zurückbesinnen. Gerade aufgrund starker Ökonomisierungstendenzen und einer zunehmenden Abkehr vom Begriff der Erwachsenenbildung hin zu einem lebenslangen Lernen, das in erster Linie den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit über verschiedene Phasen und Zäsuren des Lebens hinweg zum Ziel hat, braucht es einen Bildungsbegriff, der zwischen ausschließlich freiheitlichen und ausschließlich humanistischen Orientierungen vermittelt. Es braucht eine Bildung, die ihren Blick auf die Hervorbringung und Ermächtigung eines *„sozial verständigen und demokratisch geprägten Selbst"* (Himmelmann 2004, S. 4) richtet. Es braucht eine politische und demokratische Erwachsenenbildung, die BürgerInnen dazu befähigt, autonom auf der einen Seite über die eigene Lebensgestaltung und auf der anderen Seite *„über die Gesetzgebung, die Regierung, die Rechtsprechung und über die öffentlichen Angelegenheiten zu bestimmen"* (Todorov 2017, S. 350). Die Verantwortung hierfür ist allerdings nicht alleine bei der Erwachsenenbildung und dem sich bildenden Individuum zu verorten. Bildungspolitik muss einen Rahmen schaffen, sodass Demokratie nicht nur Gegenstand von Bildung ist, im Sinne einer StaatsbürgerInnenkunde, sondern Bildung selbst demokratisch gestaltet ist.

Es müssen in der Erwachsenenbildung Räume geschaffen werden und bereits bestehende gestärkt werden, in denen demokratische Bildungsprozesse – mit dem Ziel der Befähigung zu Deliberation – gelernt, geprobt, eingeübt, ja gar gelebt werden können. Es sind Orte der Demokratie erforderlich. Angebote der Politischen Erwachsenenbildung allein werden nicht in der Lage sein, Defizite in der Gestaltung von Demokratie als Lebensform auszugleichen. Und doch kommt der Erwachsenenbildung – nicht zuletzt aufgrund ihrer historischen Begründetheit – eine zentrale Aufgabe

bei der Demokratisierung der Gesellschaft zu, denn: *„Nicht zuletzt ist sie [die Demokratie; E.B.] die einzige Gesellschafts- und Regierungsform, die sich selbst kritisieren und selbst verbessern kann“* (ebd., S. 350). Und dazu sind BürgerInnen notwendig, die durch Bildungsprozesse im Sinne einer Civic Education dazu ermutigt und ermächtigt werden, die Gesellschaft, in der sie leben, aktiv mitzugestalten.

Literatur

Altvater, Elmar (2018): Beschleunigung und Expansion im Erdzeitalter des Kapitals. In: Dannemann, Rüdiger/Pickford, Henry/Schiller, Hans-Ernst (Hrsg.): Der aufrechte Gang im windschiefen Kapitalismus. Modelle kritischen Denkens. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-241.

Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede von Prof. Dr. Peter Birie, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Bern am 4. November 2005. Online im Internet: http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf [Stand: 2020-01-10].

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Crittenden, Jack/Levine, Peter (2018): Civic Education. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Fall 2018 Edition. Online im Internet: https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education [Stand: 2020-01-10].

Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Braunschweig/München: Westermann.

Dewey, John (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim: Philo.

Dietz, Thomas et al. (2002): The Drama of the Commons. In: Ostrom, Elinor (Hrsg.): Drama of the Commons. Washington, D.C.: National Academy Press, S. 3-26.

Foucault, Michel (2007): Die Ordnung des Diskurses. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Foucault, Michel (2017): Die Ordnung der Dinge. 24. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1981): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fung, Archon (2003): Recipes for Public Spheres: Eight Institutional Design Choices and Their Consequences. In: Journal of Political Philosophy, Vol. 11, No. 3, S. 338-367.

Giesinger, Johannes (2017): Erziehung zum Menschen? Demokratische Legitimität und Bildungspolitik. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 305-314.

Gottschalk, Niels (2000): Welche Diskurse brauchen wir? Zum Verhältnis von Habermas' Diskurstheorie und einer „diskursiven Technikbewertung“ in organisierten Verfahren. In: Nennen, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Diskurs: Begriff und Realisierung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 237-270.

Gutmann, Amy (1993): Democracy & Democratic Education. In: Studies in Philosophy and Education, Vol. 12, Issue 1, S. 1-9.

Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin, S. 1-22. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf [Stand: 2020-01-10].

Horton, Myles/Freire, Paulo (1990): We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change. Philadelphia: Temple University Press.

Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau: Verlag von Eduard Trewendt.

Humboldt, Wilhelm von (1959): Theorie der Bildung des Menschen. In: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Schöningh, S. 24-28.

Lassnigg, Lorenz (2017): Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/03_lassnigg.pdf [Stand: 2020-01-10].

Liessmann, Konrad Paul (2010): Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In: The Annual of Texts by Foreign Guest Professors, Vol. 4 (2010), S. 79-93.

Manin, Bernard (2005): Deliberation: Why we should focus on debate rather than discussion. Paper prepared for delivery at the Program in Ethics and Public Affairs Seminar, Princeton University.

Ostrom, Elinor (1996): Covenants, Collective Action, and Common-Pool Resources. In: Soltan, Karol Edward/Elkin, Stephen L. (Hrsg.): The Constitution of Good Societies. University Park: Pennsylvania State University Press, S. 23-38.

Ottmann, Henning (2006): Liberale, republikanische, deliberative Demokratie. In: Synthesis Philosophica, 42 (2/2006), S. 315-325.

Salgado, Rubia (2010): In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_11_salgado.pdf [Stand: 2020-01-10].

Sander, Wolfgang (2017): Das Politische (in) der Bildung. Herausforderungen für Bildungstheorie und Fachdidaktik. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 327-339.

Spivak, Gayatri C. (2007): Can the Subaltern Speak. Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.

Tippelt, Rudolf (2010): „Bildung in der Demokratie" als Thema der Erziehungswissenschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-25.

Todorov, Christo (2017): Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 341-350.

Vogel, Peter (2004): Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes „Bildung". In: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-39.

Westheimer, Joel/Kahne, Joseph E. (2004): Educating the ‚Good Citizen': Political Choices and Pedagogical Goals. In: Political Science and Politics, 37, 2, S. 241-247.

Wolf, Gertrud (2014): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 169-187.



Foto: Karolina Albrecht, KU

Elisabeth Beck, M.A.

elisabeth.beck@ku.de
https://www.ku.de/zentrum-flucht-und-migration
+43 (0)8421 9090-619

Elisabeth Beck studierte Pädagogik, Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität in Erziehung und Bildung. Während ihres Studiums in Würzburg und Augsburg legte sie ihren Fokus auf die Erwachsenenbildung. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Flucht und Migration der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU), Lehrbeauftragte in den Postgradualen Studien in Erwachsenenbildung an der KU sowie an der Universität Augsburg.

Civic Education and Its Sociopolitical Potential

Between radical self-actualization and altruistic orientation to the public interest

Abstract

This article explores the tension between a radically humanistic self-education and democratic education for the community. Starting with Humboldt's concept of education and a democratic education according to Amy Gutmann, it explores the question as to whether the civic education approach can combine and continue to develop aspects of the humanistic concept of education and aspects of an education for solidarity and participation. The author argues that an education that is oriented to both has the potential to empower citizens to shape society as part of a deliberative democracy in which public discourse, exchange and advising as well as citizen participation are practiced. (Ed.)

II

Beck, Elisabeth/Gelardi, Lea (2022): Entangled Narratives: On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society.

In: Hoggan, Chad/Hoggan-Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Adult Learning in a Migration Society. New York/London: Routledge, S. 31–47.

Used with permission of Taylor & Francis Group LLC - Books, from “Adult Learning in a Migration Society”, editors Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert, authors Elisabeth Lang (former Beck) and Lea Gelardi, published 2021/12/30, permission conveyed through Copyright Clearance Center, Inc.

ADULT LEARNING IN A MIGRATION SOCIETY

Edited by Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert

Routledge
Taylor & Francis Group
NEW YORK AND LONDON

AAACE

Cover image: Photo by Dr. Michael Schirner

First published 2022
by Routledge
605 Third Avenue, New York, NY 10158

and by Routledge
2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business

© 2022 Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert

The right of Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert to be identified as the authors of the editorial material, and of the authors for their individual chapters, has been asserted in accordance with sections 77 and 78 of the Copyright, Designs and Patents Act 1988.

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Trademark notice: Product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
Names: Hoggan, Chad, 1971- editor. | Hoggan-Kloubert, Tetyana, 1981- editor.
Title: Adult learning in a migration society / edited by Chad Hoggan, Tetyana Hoggan-Kloubert.
Description: New York, NY : Routledge, 2022. |
Series: Series on adult education | Includes bibliographical references and index.
Identifiers: LCCN 2021032363 (print) | LCCN 2021032364 (ebook) | ISBN 9780367644109 (hardback) | ISBN 9780367644116 (paperback) | ISBN 9781003124412 (ebook)
Subjects: LCSH: Immigrants--Education--Case studies. | Adult education--Case studies.
Classification: LCC LC3715 .A38 2022 (print) | LCC LC3715 (ebook) | DDC 371.826/912--dc23
LC record available at https://lccn.loc.gov/2021032363
LC ebook record available at https://lccn.loc.gov/2021032364

ISBN: 978-0-367-64410-9 (hbk)
ISBN: 978-0-367-64411-6 (pbk)
ISBN: 978-1-003-12441-2 (ebk)

DOI: 10.4324/9781003124412

Typeset in Bembo
by Taylor & Francis Books

3

ENTANGLED NARRATIVES

On the (Un)Learning about Migration and Integration in a Post-Migrant Society

Elisabeth Beck and Lea Gelardi

Learning has always been and will continue to be both a challenging and enriching process for every individual. It appears even more necessary in modern societies that have become extremely divided, polarized, and shaped by critical societal conditions; including international border and migration regimes, global social inequalities, racism, the development and intensified reemergence of populism and nationalism, hegemonic power relations, and global capitalism. At the same time, ongoing protest movements for democratic principles and against racism, climate change, and political repression proceed. These supposedly contradictory developments are not a paradox; they rather provide a picture of a transforming social balance of power (see Foroutan et al., 2018, p. 14). Therein, the possibilities and places for social participation are unequally distributed (see Foroutan & İkiz, 2016, p. 140). Educational organizations are embedded in these conditions of a changing heterogeneous society where negotiations of exclusion, inclusion, normalization, and belonging are carried out. These processes are questioned, irritated, and deconstructed, but also reproduced in education and learning, which—especially in the context of migration—creates opportunities and barriers for participation.

Education can be both emancipatory and, at the same time, disciplinary and exclusionary. This is of particular relevance because educational practice is always confronted with differences and inequality. The discussion of difference usually starts by setting a—sometimes implicit—standard, a norm, and examining what irritates it or deviates from it. This often occurs by using different markers and differentiating lines, such as race, class, gender, and origin. In educational institutions and settings, stereotypical images of the unknown, inequalities, and hierarchies due to origin are observable—these can lead to disadvantages and discrimination. The educational system can, therefore, be described as a space of producing and manifesting symbolic orders[1] (see Bourdieu, 2005).

DOI: 10.4324/9781003124412-4

Inequalities and disadvantages regarding the level of education among adults with a so-called 'migration background' are shown in different surveys, such as PIAAC (OECD, 2013) and AES-Migra (BMBF, 2018). In Germany, the difference in proficiency scores between adults—with and without a migration background—is especially high. The explanation of the root causes varies dependent on perspectives, pointing to structural and institutional discrimination (see for example, Sprung, 2011; Gomolla & Radtke, 2007) or the personal responsibility of the migrants. The latter perspective is connected to specific educational obligations and expected efforts from migrants, their imputed unwillingness to participate in (adult) education, and can be seen, for example, in the Bavarian Integration Law.

Bavaria is one of the 16 states of the Federal Republic of Germany and is considered one of the most conservative (generally, and concerning migration and integration, particularly). Education is considered the key to successful 'integration' (see BayIntG, 2016, article 3, paragraph 1). This statement is essential, as the federal states are each responsible for the design and implementation of education. Especially in the Bavarian state, the terms and concepts of education, migration, and 'integration' are strongly entangled, which leads to the narrative that migrants must integrate primarily through education. In this narrative, associated assumptions and expectations are not critically questioned. If we, therefore, take a deeper look at the educational system as a place that fights *and* (re)produces inequality, the following questions arise. First, which understanding of migrants, migration, and 'integration' is negotiated and (re)produced in the interwoven discourse? And second, which (educational) approaches are needed to address the challenges in education in a highly diverse society?

This chapter aims to discover which notions of migration and 'integration' are frequently discussed and manifested in the educational context within a plural society. Therefore, the contribution of this research gives insights into contemporary theoretical approaches about education and learning from a post-migrant and postcolonial perspective. This paper examines political and scientific negotiations of migration and 'integration' in the educational system. In doing so, the question arises of how education can be thought of and conceptualized in a new and critically reflective way within a modern society. The purpose is to use a post-migrant and postcolonial perspective to irritate and criticize predominant thinking and acting patterns. After outlining the issue in the following chapter, by using examples from the 'integration courses' promoted by the German government and the Bavarian Integration Law, the container concept of 'person with a migration background' will be critically reflected in the light of earlier sociological migration theories, in which a continuous (re)production of 'strangers' can be identified. Following this, the post-migrant perspective will be introduced as a proposal for social analysis and to get beyond such reproductions. Next, a brief presentation of postcolonial theory and its relevance for today's understanding of education and the educational system is given. The paper concludes by formulating impulses for education that take into account the plurality of society.

(Assimilating) Integration through Education?

Talking about migration is almost always talking about 'integration.' In the early years of the 2000s, the independent commission on immigration (so-called Süssmuth Commission) convened by the German government—at least rhetorically—declared Germany an immigration country, and the resulting Immigration Law came into force. Since then, promoting 'integration' became an official governmental task (Süssmuth, 2015). 'Integration' became, and is still, one of the most dominating discourses connected with migration, and part of a meritocratic policy in which those are rewarded who make an effort. This political understanding of 'integration' should also become visible in integration politics.

The core component of the governmental integration policies became the integration courses provided by the German Federal Office for Migration and Refugees (BAMF). The courses are intended to convey German language skills and knowledge necessary for *orientation* in the German society. The course concept reflects the current integration policy principle 'to promote and to demand' (*Fördern und Fordern*), including the promotion of 'integration,' as well as demanded efforts and duties of 'integration' by the migrants themselves (see BayIntG, 2016, article 1). Although a contribution of the society to 'integration' processes is included here, the focus lies on the efforts and obligations to be rendered by migrants, not the state or the imagined majority society (see BayIntG, 2016, article 3, paragraph 2; Castro Varela, 2013, p. 8).

The effort is primarily expected to be made in educational programs, first and foremost, in the integration courses "as a central government measure to promote integration" (Lochner, 2018). Learning the language of the so-called 'receiving country,' entering the labor market, and adopting culture and values are the central objectives; the non- or not-yet-integrated migrants should or must achieve them through education. The impartment of 'basic skills' should lead to a successful 'integration,' especially in the area of language, since assimilation is explicitly expected and legally fixed: "Only those who speak German can fully integrate into public life and work. It is therefore in the migrants' own best interest to be committed to language acquisition" (BayIntG, 2016, article 4, paragraph 1). Here, the predominance of a 'monolingual habitus' is still evident—this exclusively defines the 'receiving' country's official and common language as legitimate (Gogolin, 2008). Instead of acknowledging the potential of bilingualism or multilingualism, language assimilation is proclaimed to be necessary for 'integration' (see Esser, 2000; Heckmann, 2005).

Furthermore, the integration courses' overall goal is "to promote the integration of migrants in terms of social participation and equal opportunities" (BAMF, 2015, p. 6). 'Integration' in this sense refers to a non-belonging, which causes an assumed necessity of regulation in the form of adaptation to societal conditions through education. Migrants are addressed as deficient regarding specific expected standards of values and norms related to a 'lead culture' (*Leitkultur*)[2] (BayIntG, 2016, article 1, paragraph 4). They are marked as an 'integration problem' (Karakayali &

Mecheril, 2018, p. 231) or members of a specific group that requires special education and training. Their deficits and 'educational gaps' (BayIntG, 2016, article 1, paragraph 1) are to be equalized in order to ensure the objectives of participation, equal opportunities, and therefore, 'integration.'

In this design, migrants can then 'successfully integrate,' 'refuse,' or 'fail' to integrate, which in the latter leads to sanction and exclusion. 'Integration' is understood exclusively as a task in the context of migration and for migrants, and not more comprehensively in the sense of a functioning integrative society in general, in which all forms of social inclusion are possible and recognized. The selected groups of possible and obligated participants in integration courses are defined as: people 'with a migration background,' foreigners, asylum seekers, refugees, and those who do not speak sufficient German or who are particularly in need of 'integration' (see BAMF, n.d.). People are identified by their country of origin. Other aspects of diversity, for example, gender or age, are not considered or problematized in the same intensive and controversial way—unless they are linked to the marker 'migration background,' (e.g., represented in the image of the 'young male migrant').

Because of politically predetermined groups of addressees, no space remains for negotiations about self-positioning and external attributions. While self-positioning enables migrants to define their identity and position in the social structure, or at least to set them subjectively for themselves, external attributions lead to migrants being ascribed certain characteristics according to an assumed group belonging. The construction of migrants as a large subgroup of society, deviating from an assumed standard and 'in need of integration,' particular education, or training, can be seen in the German term 'with a migration background.' Within this container concept, highly diverse people are constructed as a homogenous group of 'foreigners' or "people in particular need of integration" (BayIntG, 2016, article 2; BAMF, n.d.). Nevertheless, differentiation and graduations of an assumed 'integration necessity' are made, for example, in accordance with the country of origin (EU/non-EU, global North/global South). To protect the supposedly 'normal' from the deviant, the latter must adapt to the former (i.e., the 'foreigners' to the 'locals'). This demand is implicitly reflected in various educational offerings. Furthermore, specific educational programs, including the integration courses, are explicitly developed to maintain the idea of imagined homogeneity. Interestingly, the capability of those already considered 'German' (presumably from a non-migration background) to 'integrate' in society or feel committed to its constitution and legal norms, is not put into question. They are seen as already or sufficiently 'integrated.' For them, the question of deficits in their democratic attitude, for example, does not arise.

In summary, this type of integration policy in the form of the integration courses can be described as regimes of normalization and disciplining (see Castro Varela, 2013, p. 33). The purpose is primarily an assimilation rather than significant emancipation. Although assimilation can be valuable because of necessary adaptions to new circumstances in life, for plural and democratic societies, emancipatory learning is essential. Emancipation is necessary to strengthen the capacity to reflect,

judge, act, and criticize. These competencies are fundamental in and for a democratic society (see Anders et al., 2020). A democracy thrives on its active and reflective civil society, in which all people—regardless of migration experiences—develop the ability to critically analyze, question society, and initiate societal change. Nevertheless, integration politics usually aim for 'integration,' meaning assimilation by migrants; deviations and irregularities are problematized and sanctioned. Accordingly, it implies a primarily personal rather than political and societal obligation.

The Stranger in Crisis

The integration policy's focus on assimilation, closely linked to education, has a long theoretical tradition and can be found in many migration sociology theories. Several theorists especially emphasize language and passing through the educational system of the 'receiving' society as one of the essential components for successful 'integration' (Eisenstadt, 1954; Gordon, 1964; Park & Burgess, 1969; Heckmann, 2005; Esser, 2000).

The sociological theories of Simmel, Schütz, and Park are known for their perspectives on assimilation. The naming of integration mechanisms stays implicit, even though they focus on daily interactions as well as assimilation processes of 'the stranger' (Simmel, 1908), 'the immigrant' (Schütz, 1944, 1972), or 'the marginal man' (Park, 1928, 1969), in the 'new' existing culture. Missing, or not yet finished assimilation (and therefore also 'integration'), goes along with vagueness and non-affiliation, which is why the stranger is usually in crisis.

Schütz (1972) describes this passing from one culture to another as mainly crisis-prone and focuses on the process of approaching (p. 54), rather than adaption or assimilation. This crisis is the case because the stranger does not share the same cultural patterns, lacking implicit knowledge regarding the new 'ingroup.' Instruction manuals or prescriptions (e.g., folk wisdom, customs, traditions) the stranger could rely on in his home country do not function well in the new environment, and new 'guidelines' (ibid., p. 57) are missing. The loss of established patterns of thinking and acting leads to disorientation. For Park (1928), the stranger's or *marginal man's* crisis is permanent (p. 893). In his view, assimilation and amalgamation are needed to overcome the crisis. He describes the marginal man as a 'cultural hybrid' (ibid., p. 892): old habits are discarded, but new ones are not yet developed. The passing comes along with a 'moral dichotomy' (p. 893). The marginal man lives between two worlds, not entirely belonging to either (p. 893). The process ends, or has to end, in reflecting only the social order of the receiving society. For Park (1928) and Schütz (1972, p. 69), the encounter ends in assimilation, which solves 'the problem' or the crisis, and the stranger will no longer be strange.

Beyond the (Re)Production of the 'Stranger(s)'

In the described theories, an essentialist understanding of origin and culture is dominant. This also becomes visible terminologically. Schütz (1944, 1972) develops his

theory around 'the stranger' by describing an 'ingroup,' an 'outsider,' and the social situation of the immigrant, as a prototype for his analysis (see Schütz, 1972, p. 53). He assumes that

> [a]ny member born or reared within the group accepts the ready-made standardized scheme of the cultural pattern handed down to him by ancestors, teachers, and authorities as an unquestioned and unquestionable guide in all the situations which normally occur within the social world.
>
> *(Schütz, 1944, p. 501)*

Schütz creates here an image of groups and cultural patterns as fixed containers with permanent boundaries within a social world. Such a dichotomous way of thinking of strangers and locals allows the construction of the group of outsiders invading the state or, in this context, the 'culture'—this is considered as a danger to the "homogeneity of the state, the society, and the political body" (Bigo, 2010, p. 45). Moreover, even though Park (1928) uses a more procedural terminology like 'cultural hybrid,' he remains committed to dualistic ideas of culture and belonging. Thus, the mentioned approaches do not reach beyond a constant reproduction of the 'strangers.'

By considering the global pluralization processes mentioned in the beginning, the question emerges of whether such dualistic ideas of 'culture' and belonging—such 'either-or' concepts—can adequately meet the complexity of a current world society that is highly influenced by various mobility forms. The risk of such descriptions of migration and society lies in the reproduction of cultural patterns, generalizing stereotypes, and the idea that 'culture' or ethnic groups are associated with specific characteristics. Therefore, it is necessary to overcome the inadmissible equation of nation, ethnicity, and 'culture' in a pluralized world—because it hides stereotypical attributions and promotes essentialism.

Furthermore, to interrupt set orders of belonging, there is a need to go beyond 'methodological nationalism'—"the assumption that the nation/state/society is the natural social and political form of the modern world" (Wimmer & Glick Schiller, 2002, p. 301). The nation-state is a comparatively young concept and is by no means a natural order of membership. Migration—considered the deviation from normalized settledness in a nation-state—challenges the so-called national-racial-culturally coded belonging (Mecheril, 2018). Mecheril suggests this particular term of belonging to draw attention to the blurring of the boundaries between nation, ethnicity, and 'culture,' by criticizing it at the same time.

Migration is identified as the cause of increasing pluralization because the diversity it brings appears more evident than, say, in existing diversity in terms of age, gender, sexual orientation, social class, and so forth. There are desires for clarity and categorizations in society and politics, especially from those unsettled by ambiguity (see Bauman, 2016). Clearly defined groups of 'insiders' and 'outsiders' promise orientation in an ever-changing society. Younger perspectives on migration and society call such clarities into question. Migration does not explain alterity;

it is not the only explanation for crisis and societal conflicts. Rather, according to Foroutan (2018, p. 270), the question can be asked, how does a plural democracy fulfill its promise of equality of rights and possibilities for all, regardless of—among other things—origin, gender, sexual orientation, or religion? "The core conflict of heterogeneous societies is not about migration, but about the negotiation and acknowledgment of equality as a central promise of modern democracies that refer to plurality and parity as their principle" (p. 271).

The struggle to recognize equality in the context of diversity is related to specific ideas of (non)belonging and difference. The negotiation of difference mostly occurs in the discussion about 'the other,' 'the alien,' and 'the stranger,' due to migration. Castro Varela and Mecheril (2010) point out that 'migration' often does not refer to migrating in the sense of a mobility process, but is interchangeably used with an attributed "deviation from notions of normality regarding biography, identity, and habitus" (p. 38). Differences do not emerge solely from nature, but they are also constructed, produced, and can be, therefore, analyzed in their complex and powerful interplay as socially significant relations of dominance and oppression (Riegel, 2016, p. 8). This becomes clear in the concept of 'with a migration background.' This attribution continually confirms foreignness and 'strangers,' which have to be integrated. Özdemir (2020) calls the construct of 'migration background' a "stress factor in the hamster wheel of integration debates" and pleads for the abolition of this categorization, because it "has become an expression of exclusion" and continuously reproduces borders between assumed 'locals' and 'strangers.' The strangers remain 'migration-others' (Mecheril, 2013), strange minorities 'on the margin' (Park, 1928, p. 887). Again, the power of language becomes evident here because terms enable or prevent affiliations for both 'the stranger' and the one 'with a migration background.'

Consequently, recognizing society's plurality and the associated social changes, new approaches in understanding and explaining migration, 'integration' society—and in this context also education—are required. The post-migrant approach opens the possibility of shifting the perspective on how to look at migration and 'integration' by acknowledging that both mobility and migration, as well as multiple belongings, are social and historical normality (see Foroutan et al., 2014). In this sense, the concept of post-migrant society does not imply a finished, completed, or coherent theory. It is rather a theoretical work in progress, which provides a range of various scientific approaches to analyze and understand the social complexity.

Migration and 'Integration' Revisited: A Critical Examination of Social Power Relations

The Post-Migrant Perspective: A New Approach for Social Analysis

The post-migrant perspective creates an opportunity to exceed the binary attributions outlined above. Therefore, social questions should be looked at through the 'lens of migration' (Espahangizi, 2018, p. 49). Migration has to be considered a

society-forming and -constructing force. Instead of deviation or exception, migration is part of social reality and normality, because society has always been pervaded by migration. By shedding light on external ascriptions and exclusion processes, it becomes explicit that migration as a social reality receives neither widespread scientific nor social recognition. This is why using a post-migrant perspective means recognizing plurality as a starting point of any social analyses. In a post-migrant country, migration cannot (or no longer can) be considered a deviation or exception. The one-dimensional, assimilating orientation of language and 'lead culture' acquisition should be put into question. In this sense, terms like 'migration background' manifest one-dimensional thinking. 'Being German,' 'being Italian,' or 'being Nigerian' should not be seen as something natural, essentialist, or exclusive, but compatible with a multitude of affiliations. With terms like 'hybridity' (Yildiz, 2018, p. 21) and 'transtopies' (p. 25) presumed clarity, and the classical image of identity and 'culture' as homogenous forces can be irritated. By questioning certain notions, it becomes possible to break with the dualistic logic of differentiating categories, such as 'insiders' and 'outsiders,' 'ingroups' and 'outgroups,' 'locals' and 'foreigners.' Conflicting and ambiguous terms like 'integration' do not necessarily need to be eliminated, but rather put into question (What is meant by them in the respective context?). In this sense, it should also be considered to what extent specific categories or labels exclusively consist of external ascriptions, or if there are also possibilities for self-categorizations and self-descriptions.

At this point, the fundamental distinction to Park's *marginal* man at the margins of society (as mentioned above) becomes explicit. While Park positions the stranger at the margins, the post-migrant perspective centralizes migration in the analysis of highly diverse societies. In this context, it is essential to recognize the heterogeneity of narratives, stories, and experiences of migrants and their descendants, by avoiding the (re)production of images of 'the (migrant) other' in which individual stories are used as blueprints for experiences of an assumed migrant collective. Stories *about* migrants also risk constructing "white, national, settled non-migrants" (Römhild, 2015, p. 39). The realization of migration as a matter of fact does not mean to analyze 'the others' in the sense of a 'migrantology' (Römhild, 2018, p. 70). Education and the study of societies in general require a 'migrantization' (p. 71). In the framework of education, migrantization means that educational institutions need to be 'de-migrantizised,' in a sense that there is no special focus on 'the migrants.' Similarly, research on society needs to be 'migrantizised,' which means migration must always be considered as an omnipresent, cross-sectional, and interdisciplinary topic. Additionally, the term post-migrant addresses society as a whole. The fact that Germany can be analyzed as a post-migrant society does not necessarily mean political inclusion or positive acceptance. Therefore, it can be fruitful to see this recognition as a realization and transformation process in society. This process is conflictual and also implies counter-reactions, controversies, and refusal. Consequently, it is crucial to shed light on these negotiation processes and social battles in post-migrant societies (see Espahangizi, 2018, p. 40).

A post-migrant perspective promotes a shift of view on migration, 'integration,' and society towards a critical examination of social power relations. This is why connections and parallels can be identified between post-migrant and postcolonial perspectives. Postcolonial approaches reflect an orientation towards a counter-hegemonic knowledge production, too, which offers the possibility to tell the history of migration differently—voicing the unspoken, invisible, and unnoticed. Similar to the post-migrant perspective, the postcolonial approach offers possibilities to bring alternative connections, histories, pasts, fractures, and marginalized points of view into awareness (see Yildiz, 2018, p. 20).

The Postcolonial Perspective: A Form of Resistance against Colonial Domination and Its (Educational) Consequences

Postcolonial studies are critical interventions in social sciences and humanities (see Castro Varela, 2016, p. 152). They are based on the assumption that discourses about migration and 'integration' emerge from neo-colonial ideas and thoughts. Postcolonial studies offer a set of different—sometimes ambiguous—theoretical approaches rather than representing a consistent theory. They try to investigate the processes and consequences of colonial domination and their social and intellectual impacts (p. 153). However, the term 'postcolonial' is intensely discussed and imprecisely defined. The term postcolonialism refers to 'entangled histories' (Conrad & Randeria, 2002, p. 17) (i.e., to the relation between the histories of a constructed 'West' and colonialized countries) of a global South and a global North. As with the term post-migrant, the prefix 'post' in postcolonialism can sometimes be misleading (see Mecheril, 2014). It is not a temporal marker; it does not only mean looking at a time or period *after* migration, colonialism, decolonization processes, or the accomplished acceptance of migration as normality. Such a chronological reading is problematic because colonial relations and imaginations still exist. Postcolonialism can instead be understood as a form of resistance against colonial domination and its consequences. The 'post' describes a critical perspective—postcolonial critique aims to deconstruct and overcome the colonial discourses' central assumptions (see Conrad, 2012). It challenges, criticizes, refracts, subverts, and offers alternatives to colonial world orders (see Bartels et al., 2019, p. 2). It looks at complexities and ambiguities in historical processes, and demands a change of view on history and politics (Castro Varela & Dhawan, 2020, p. 24). As diverse as histories are, decolonizing processes are highly complicated, ambiguous, and ongoing. Consequently, "there are many—not necessarily compatible—postcolonialisms, each seeking energetically to intervene in the unfinished history of modern world" (Huggan, 2013b, p. 20).

A postcolonial discourse and critical migration research can enrich each other mutually. At their interface, relevant questions can be negotiated, for example, on particular ways and traditions of knowing and interpreting the world, and how they have led to marginalization, ignorance, and exclusion of others. Additionally, a postcolonial perspective criticizes the synonymous use of terms such as nation,

race, ethnicity, and culture. It considers the relation between power and knowledge, and provincializes Europe (see Chakrabarty, 2000) by challenging the European privilege of being the only legitimate location of knowledge production (see Bartels et al., 2019, p. 1). Thereby, the idea of *harmless* knowledge and knowledge production—especially knowledge about history—is challenged and deconstructed; knowledge always serves to maintain existing domination and power relations (see Foucault, 1978). Due to imperialistic invasions, European knowledge was brought to former colonies, and pre-colonial knowledge was also destroyed.

The question of how knowledge is produced and what purpose it serves is particularly relevant in the context of education. This has a massive impact on the meaning of education and what needs to be taught and learned in society. The humanistic values of the Enlightenment highly influence today's understanding of education. During this era, on the one hand, philosophers developed and formulated ideas about the universal rights of 'man' (see critically, for example, Scherschel, 2006), and on the other hand, humanistic education was elitist, exclusive, and disciplining. The promises of humanism were not the same for everyone (see Vater, 2020). Humanism, in which "the personality … was an elitist, conservative subjectivity, which was not accessible to everyone, but was nevertheless represented as nature" (ibid., p. 3) can be described as a Eurocentric illusion. Humanistic education stood for freedom, openness, emancipation, equality, justice, democracy, and enlightenment. However, these were never open and accessible to everyone (see Spivak, 2012). Possibilities, dispositions, and resources to participate and contribute to society were lacking for the marginalized. Marginalized people are not heard. Instead, they are told what to learn to live in a society that is still based on colonial logic, marginalization, and racism (see Spivak, 2008). It is relevant to look at the mechanisms that influence which knowledge, for example about 'the' past, is valuable enough to be taught. It is also essential to understand which ideas shape the image of migration, which is strongly connected to the colonial past: "Which images of migration dominate in global and local discourses, and who decides which modes of migration are a 'problem' and which are not?" (Bartels et al., 2019, p. 1). Postcolonial and post-migrant discourses open the view for alternative negotiation and possibilities of migration.

Postcolonial migration does not happen coincidentally—it follows the historical paths of former colonial forces in the opposite direction. In many ways, migration is connected to colonial experiences and results in progressing diversification and pluralization of a society that still imagines itself as homogenous. In education, imperialism, neo-colonialism, failed decolonization processes, and their relevance for the still prevailing orders of power are insufficiently dealt with. Although its reception—particularly in Germany—began late, postcolonial theory is an established critical discourse (see Dhawan & Castro Varela, 2019, p. 304), especially with the multitude of European and international studies on this topic (see Huggan, 2013a). Core concepts deal with processes of 'othering' (see Said, 1999) and 'epistemic violence' (Spivak, 2008). The concept of 'othering' addresses questions of representation and intervention in hegemonic images of 'culture' and

identity in European discourse. The identification and deconstruction of 'othering' processes can help analyze inequalities, disadvantages, discrimination, and racism in education due to differences. For Spivak, colonialism practices 'epistemic violence.' It undermines and declines pre-colonial knowledge systems and proclaims 'Western' knowledge—regardless of what—as the only 'truth.' Again, when taking a closer look at the integration course, only one 'truth' about the society, values, norms, and traditions is presented; only one particular perspective on 'the' past is provided.

There are hardly any opportunities to bring in different positions and views in the tightly woven curriculum. Even when there is room for dialogue, this is often at risk of remaining in and reproducing the dichotomy of 'us' and 'the others' (see Heinemann, 2017; Kloubert, 2020). "This results in a denial of the possibility of self-representation for the 'subaltern,' a term derived from Antonio Gramsci and referring to the marginalized who are subject to a ruling hegemonic elite" (Bartels et al., 2019, p. 153). Consequently, the 'subaltern' and their knowledge are silenced and essentialized. The analysis of epistemic violence can contribute to deconstructing dominant forms of knowledge production, and at the same time, revealing and reinforcing alternative pasts, histories, narratives, and perspectives, which are indeed an integral part of modern and democratic societies.

Discovering 'other' knowledge and perspectives on assumed 'truths' and certainties can lead not only to *re*learning but also *un*learning. The power of unlearning (see Spivak, 1996) not only lies in the ability to focus on one's limitations, disadvantages, assumptions, and privileges in life generally and education particularly, but also in the willingness to give them up.

> Unlearning means to imagine ourselves as subjects that have been historically made, that are part of social relations and hold distinct positions within these relations. … The concept of unlearning draws our attention to the complexity of learning processes, but also to the intertwining of learning and education with power and domination.
>
> *(Castro Varela, 2017)*

Unlearning means the relocation of routined, established, but excluding, patterns of interpretation and action (see Haug, 2003). Hence, in general, education must be, first and foremost, critical and emancipatory, especially in the particular context of the discourse on migration and 'integration.'

(Re)Production of (In)Equalities: Education, Power, and Domination

Inequalities appear particularly relevant at the interface of education and migration. Education—more precisely the school—on the one hand, plays a central role because of its allocative function. By opening or closing access to education, qualifications, and training, social positions are assigned based on social, economic,

cultural, and symbolic capital (Bourdieu, 1985). On the other hand, the educational system plays a core role in promoting equality (i.e., equal rights, access to, participation in, and contribution to society). Consequently, education can be exclusionary and disciplining by assigning a social place, and at the same time, it can be emancipatory by opening possibilities and strengthening capabilities for involvement and participation. Nevertheless, social inequalities, differences, and power relations—particularly in education—become visible (see, for example, Atali-Zimmer & Mecheril, 2018; El-Mafaalani, 2012). Education (re)produces racist and hegemonic discourses, and is therefore a powerful instrument in stabilizing inequalities and hegemonic conditions. In the educational system, inequalities are reinforced and fixed, and thus 'integration through education' can repeatedly be claimed. Hence, it is not only that education enables 'integration.' The continuing demand for integrative educational offerings for 'the migrants in need' generates a market (i.e., a so-called 'integration industry'), which forms migrants and people 'with a migration background' into 'integration products' (Özdemir, 2020). In the sense of the underlying logic, the education system benefits from the constant request for education aiming at 'integration.' Deviations from an assumed standard learner are still considered challenging and unwanted. In educational settings, various perspectives, stories, experiences (with inclusion and exclusion, normalization and alienation), and languages come together in one space. (Adult) educators have to deal with and shape educational processes within the reality of diversity. The so-called migration pedagogy—primarily formulated by Mecheril (2016)—indicates an approach that deals with the central concepts in the field of learning, education, and pedagogy in a diverse society. In this view, migration pedagogy is not a target group-pedagogy, nor is it a pedagogy of foreigners or integration whose primary goal is the (assimilative) change of migrants. This approach is about recognizing the power of institutional and discursive orders. The social diversity of society is de facto reflected in education. Consequently, struggles of external attribution and self-positioning, as well as negotiation processes, are necessary and can lead to resistance and conflicts (El-Mafaalani, 2012, p. 17). This requires constant reflections and search movements by the discipline, educators, and other actors who must continuously reflect upon their own theoretical orientation and foundation (Mecheril, 2016).

(Un)Learning of 'Truths' and Certainties

The educational system and its institutions can be described as places of emancipation and democratization, and at the same time, these places hold power and domination where struggles for belonging, membership, effectiveness, and solidarity are fought (Mecheril, 2016, p. 17). They are connected to certain notions of migration and 'integration.' However, according to Terkessidis (2010), "variety is not an annoying imported problem, but simply the initial status" around which education should be designed (p. 12). This chapter, therefore, sought to address the need for alternative approaches to the challenges of learning in a highly diverse society.

A still ongoing (re)production of 'strangers' can be seen in the construct of 'with a migration background.' The contribution indicated that the 'stranger' (the migrant) is imagined as persistently in need of 'integration'—this could be achieved through education. Newer perspectives on the interwoven field of migration, 'integration,' and education try to reach beyond the (re)production of 'strangers' and challenge the assumed clarities of constructed categories of 'insiders' and 'outsiders.' Therefore, the approaches of the post-migrant and postcolonial perspective were introduced. The post-migrant perspective offers alternative possibilities for analyzing society. The perspective is based on the assumption that migration is a central part of human history. The study of education particularly, and society generally, requires a 'migrantization' (Römhild, 2018, p. 71), meaning that migration must always be considered an omnipresent cross-sectional and interdisciplinary topic, without focusing on 'the migrants' as a specific group of particular needs. The postcolonial perspective focuses on the critical examination of social power relations. It can be understood as a form of critique of (still prevailing) colonial domination and its consequences. This perspective offers a look at complexities and ambiguities in historical processes and demands a change of view on how to think and talk about migration, 'integration,' education, history, and (integration) politics. The postcolonial perspective can be valuable for educational contexts because it can reveal mechanisms that influence which knowledge, stories, narratives, and histories are considered relevant and therefore taught in education. These two approaches for understanding and analyzing society correspond—which was finally shown—with the approach of migration pedagogy.

In summary, by acknowledging society's diversity and the fact that migration is part of social reality and normality, new ways of thinking about migration and 'integration' can be negotiated in education. The concepts of post-migration and postcolonialism can help to make such a shift of perspective. Migration processes can always be challenging and stressful—crises occur, and disorientation complicates coping with unknown situations. However, such crises—or as Mezirow (1978) states, 'disorienting dilemmas'—hold unique opportunities for fundamental transformation through (un)learning, and therefore individual and collective growth and development (Hoggan-Kloubert & Hoggan, Chapter 9, this volume). A critical perspective on the negotiation of migration and 'integration' in education also pleads for making marginalized and subaltern perspectives, stories, pasts, and knowledge, visible and audible. From a post-migrant and postcolonial perspective, this can mean counteracting migrant knowledge's delegitimization and promoting an epistemic change in society.

Notes

1 The term 'symbolic orders' is mainly used in gender studies, as Bourdieu developed it to expose and deconstruct the invisible mechanisms of male domination. He distinguishes between places of production and manifestation of symbolic orders (see Arslan & Bozay, 2019, p. 2).

2 Despite the frequent use of the term *Leitkultur*, it does not get explicitly defined in the Bavarian Integration Law. Within the Law, *Leitkultur* is connected to an assumed certain native culture and economic and social system (BayIntG, 2016, article 3, paragraph 4). Since the debate on the new Immigration Law, the term is controversially discussed. There are ongoing debates about the necessity and meaning of the term, e.g., prominently in the context of the publication of Thilo Sarrazin's book *Deutschland schafft sich ab* (2010) and lately in the course of Thomas de Maizière's (former German interior minister) '10-points-plan' for a German *Leitkultur* in 2017 (ZEIT ONLINE, 2017). For a general overview regarding the debate on German *Leitkultur* see Rohgalf 2016.

References

Anders, Y., Daniel, H. D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. (Eds.) (2020). *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*. Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20224/pdf/vbw_2020_Bildung_zu_demokratischer_Kompetenz.pdf.

Arslan, E., & Bozay, K. (2019). Einleitung. In E. Arslan & K. Bozay (Eds.), *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft* (pp. 1–7). Springer VS.

Atali-Timmer, F., & Mecheril, P. (2018). Die subtile Wirksamkeit von Rassekonstruktionen in Bildungsräumen. Empirische Spuren. In C. Bünger, A. Czejkowska, M. Durst, S. Kluge, A. Liesner, I. Lohmann, D. Salomon, J.-M. Springer, S. Spieker, G. Steffens, & A. Wischmann (Eds.), *Jahrbuch für Pädagogik 2017. Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror* (pp. 195–207). Peter Lang.

[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (n.d.). *Teilnahme und Kosten*. https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/teilnahmekosten-node.html.

[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Überarbeitete Neuauflage. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8.

Bartels, A., Eckstein, L., Waller, N., & Wiemann, D. (2019). *Postcolonial Literatures in English. An Introduction*. J. B. Metzler.

Bauman, Z. (2016). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Suhrkamp.

[BayIntG] Bayerisches Integrationsgesetz. (2016). Bayerisches Integrationsgesetz. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayIntG.

Bigo, D. (2010). Sicherheit und Immigration. Zu einer Kritik der Gouvernementalität des Unbehagens. In M. Misselwitz & K. Schlichte (Eds.), *Politik der Unentschiedenheit. Die internationale Politik und ihr Umgang mit Kriegsflüchtlingen* (pp. 39–75). Transcript.

[BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016)*. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_von_Personen_mit_Migrationshintergrund.pdf.

Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723–744.

Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. 1. Auflage. Suhrkamp.

Castro Varela, M. d. M. (2013). *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift von María do Mar Castro Varela*. Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Castro Varela, M. d. M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik* (pp. 152–166). Beltz.

Castro Varela, M. d. M. (2017). (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. *Migrazine*. http://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess.

Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 3rd edition. Transcript.

Castro Varela, M. d. M., & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril (Ed.), *Migrationspädagogik* (pp. 23–53). Beltz.

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press.

Conrad, S. (2012). *Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte*. https://www.bpb.de/apuz/146971/kolonialismus-und-postkolonialismus?p=all.

Conrad, S., & Randeria, S. (2002). Einleitung. Geteilte Geschichten—Europa in einer Postkolonialen Welt. In S. Conrad & S. Randeria (Eds.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (pp. 9–50). Campus.

Dhawan, N., & Castro Varela, M. d. M. (2019). Kulturkolonialismus und postkoloniale Kritik: Perspektiven der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Regraf, & K. Sabisch (Eds.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung* (pp. 303–312). Springer VS.

Eisenstadt, S. N. (1954). *The Absorption of Immigrants*. Routledge.

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS.

Espahangizi, K. M. (2018). Ab wann sind Gesellschaften postmigrantisch? In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 35–55). Campus Verlag.

Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Campus Verlag.

Foroutan, N. (2018). Was will eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse? In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 269–299). Campus Verlag.

Foroutan, N., Canan, C., Arnold, S., Schwarze, B., Beigang, S., & Kalkum, D. (2014). *Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse*. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).

Foroutan, N., & İkiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik* (pp. 138–151). Beltz.

Foroutan, N., Karakayali, J., & Spielhaus, R. (2018). Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 9–16). Campus Verlag.

Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. (2nd unrevised edition). Waxmann.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3rd ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origin*. Oxford University Press.

Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Argument Verlag.

Heckmann, F. (2005). *Bedingungen erfolgreicher Integration. Bayerisches Integrationsforum Integration im Dialog—Migranten in Bayern*. Europäisches Forum für Migrationsstudien.

Heinemann, A. M. B. (2017). The making of good citizens. German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 177–195.

Huggan, G. (Ed.). (2013a). *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies*. Oxford University Press.

Huggan, G. (2013b). General introduction. In G. Huggan (Ed.), *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies* (pp. 1–26). Oxford University Press.

Karakayali, J., & Mecheril, P. (2018). Umkämpfte Krisen: Migrationsregime als Analyseperspektive migrationsgesellschaftlicher Gegenwart. In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 225–235). Campus Verlag.

Kloubert, T. (2020). Democracy education in the context of German "Orientation Courses" for migrants. In T. Kloubert (Ed.), *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge* (pp. 115–132). Springer VS.

Lochner, S. (2018). *Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt?*https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/264011/integrationskurse-als-motor-fuer-gesellschaftlichen-zusammenhalt.

Mecheril, P. (2013). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Waxmann.

Mecheril, P. (2014). Was ist das X im Postmigrantischen? *Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, 2014(3), 107–112.

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik—ein Projekt. In P. Mecheril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik* (pp. 8–30). Beltz.

Mecheril, P. (2018). Orders of belonging and education. Migration pedagogy as criticism. In D. Bachmann-Medick & J. Kugele (Eds.), *Migration: Changing Concepts, Critical Approaches* (pp. 121–138). de Gruyter.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110.

OECD. (2013). *Skilled for life? Key findings from the survey of adult skills*. https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf.

Özdemir, A. K. (2020). Ein Plädoyer: Migrationserbe statt 'Migrationshintergrund.'https://www.migazin.de/2020/07/13/migrationserbe-statt-migrationshintergrund/.

Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33 (6), 881–893.

Park, R. E., & Burgess, E. W. (1969). *Introduction to the Science of Sociology. Including an Index to Basic Sociological Concepts*. The University of Chicago Press.

Riegel, C. (2016). *Intersektionalität – Bildung – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Transcript.

Rohgalf, J. (2016). Kollektive Identität als Mauer: Versuch über die Leitkultur. In L. Ludmila Lutz-Auras & P. Gottschlich (Eds.), *Menschen, Macht und Mauern. Fallbeispiele und Perspektiven* (pp. 277–298). Springer VS.

Römhild, R. (2015). Jenseits ethnischer Grenzen. Für eine postmigrantische Kultur- und Gesellschaftsforschung. In E. Yildiz & M. Hill (Eds.), *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft* (pp. 37–48). Transcript.

Römhild, R. (2018). Europa post-migrantisch: Entdeckungen jenseits ethnischer, nationaler und kolonialer Grenzen. In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 69–81). Campus Verlag.

Said, E. (1999). Die Konstruktion des 'Anderen'. In C. Burgmer (Ed.), *Rassismus in der Diskussion* (pp. 27–44). Elefanten Press.

Sarrazin, T. (2010). *Deutschland schafft sich ab*. DVA.

Scherschel, K. (2006). Aufgeklärtes Denken und Abwertung ethnisch Anderer—historische und aktuelle Aspekte. *Zeitschrift für Genozidforschung*, 7(1), 49–71.

Schütz, A. (1944). The stranger. An essay in social psychology. *American Journal of Sociology*, 49(6), 499–507.

Schütz, A. (1972). Der Fremde. In A. Brodersen (Ed.), *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie* (pp. 53–69). Martinus Nijhoff.

Simmel, G. (1908). Exkurs über den Fremden. In O. Rammstedt (Ed.), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesammelte Ausgabe, Bd.* 11 (pp. 764–771). Suhrkamp.

Spivak, G. C. (1996). The Spivak reader. In D. Landry & G. MacLean (Eds.), *Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. Routledge.

Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Turia + Kant.

Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Harvard University Press.

Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Waxmann.

Süssmuth, R. (2015). 15 Jahre Zuwanderungskommission. "Wir brauchen ein Einwanderungsgesetz." https://mediendienst-integration.de/artikel/15-jahre-zuwanderungskommission-rita-suessmuth-einwanderungsgesetz.html.

Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Suhrkamp.

Vater, S. (2020). Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf.

Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond. *Global Networks*, 2(4), 301–334.

Yildiz, E. (2018). Ideen zum Postmigrantischen. In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 19–34). Campus Verlag.

ZEIT ONLINE. (2017). "Wir sind nicht Burka": Innenminister will deutsche Leitkultur. https://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaiziere-innenminister-leitkultur/seite-2.

III

Beck, Elisabeth (2022): Learning Beyond the Obvious: Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society.

In: Hoggan, Chad/Hoggan-Kloubert, Tetyana (Hrsg.): Adult Learning in a Migration Society. New York/London: Routledge, S. 160–175.

Used with permission of Taylor & Francis Group LLC - Books, from “Adult Learning in a Migration Society”, editors Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert, author Elisabeth Lang (former Beck), published 2021/12/30, permission conveyed through Copyright Clearance Center, Inc.

ADULT LEARNING IN A MIGRATION SOCIETY

Edited by Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert

Routledge
Taylor & Francis Group
NEW YORK AND LONDON

AAACE

Cover image: Photo by Dr. Michael Schirner

First published 2022
by Routledge
605 Third Avenue, New York, NY 10158

and by Routledge
2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN

Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business

© 2022 Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert

The right of Chad Hoggan and Tetyana Hoggan-Kloubert to be identified as the authors of the editorial material, and of the authors for their individual chapters, has been asserted in accordance with sections 77 and 78 of the Copyright, Designs and Patents Act 1988.

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Trademark notice: Product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
Names: Hoggan, Chad, 1971- editor. | Hoggan-Kloubert, Tetyana, 1981- editor.
Title: Adult learning in a migration society / edited by Chad Hoggan, Tetyana Hoggan-Kloubert.
Description: New York, NY : Routledge, 2022. |
Series: Series on adult education | Includes bibliographical references and index.
Identifiers: LCCN 2021032363 (print) | LCCN 2021032364 (ebook) | ISBN 9780367644109 (hardback) | ISBN 9780367644116 (paperback) | ISBN 9781003124412 (ebook)
Subjects: LCSH: Immigrants--Education--Case studies. | Adult education--Case studies.
Classification: LCC LC3715 .A38 2022 (print) | LCC LC3715 (ebook) | DDC 371.826/912--dc23
LC record available at https://lccn.loc.gov/2021032363
LC ebook record available at https://lccn.loc.gov/2021032364

ISBN: 978-0-367-64410-9 (hbk)
ISBN: 978-0-367-64411-6 (pbk)
ISBN: 978-1-003-12441-2 (ebk)

DOI: 10.4324/9781003124412

Typeset in Bembo
by Taylor & Francis Books

12

LEARNING BEYOND THE OBVIOUS

Holocaust Education, Historical Education, and Remembrance in a Plural Society

Elisabeth Beck

Migration is a human form of action that has existed throughout all history. It has always initiated and promoted social changes and innovations and fostered the sharing, mixing, and (ex)changing of languages, knowledge, experiences, and views (Mecheril, 2016b; Mecheril, 2010). Similarly, biographies, stories, memories, and narratives migrate(d); they were and are on the move. Not only is migration as a phenomenon a matter of fact in a globalized world; so also is the plurality of (migration) stories, histories, and memories due to various backgrounds, experiences, and origins. They are part of the plural world in which we live. At the same time, diversity and difference in memory are considered challenging, as they confront specific images of belonging and identity, defined (solely) through nationality and (re-)produced mainly through (national) remembrance. Through migration, the imagination of (national) homogeneity, due to one common history that provides orientation and identification, is called into question. It provokes the myth of a unitary vision of national history and questions and confronts assumed entities of nation, memory, and identity. Hence, explicit references to origin, 'one' common history, and belonging do not (or not any longer) reflect the reality of diverse memories of different individuals and groups. Thus, migration as an articulation of changing societies is continuously presented as a challenge for remembrance and, therefore, historical education.

Society has changed and still changes—besides various transformation processes—inter alia because of ongoing migration processes. The given diversity expands the "space of remembrance" (Terkessidis, 2019, p. 176). Furthermore, globalization processes open up exchange possibilities of histories and stories, experiences, and approaches. In Terkessidis' conception, the diversity of people and society results in different *spaces of remembrance*, which arise, develop, also merge, and yet do not always coexist harmoniously. Taking a closer look at a highly institutionalized 'memory culture,' which, of course, also changes because of

DOI: 10.4324/9781003124412-15

migration and the resulting diversity of society, Terkessidis asks: "Whose memory counts? What is remembered? How is it remembered? And why?" (Terkessidis, 2019, p. 175) It is essential to ask these questions in a globalized world, where ideas, goods, capital, knowledge, and histories, with humans, also migrate. Firstly, it is essential in order to understand the phenomenon of plural migration societies, to which, of course, also the multiplicity of memories belong; and secondly, to discover responses to the simultaneity of shared, divided, marginalized, conflicting, and even forgotten memories of individuals, groups, and collectives. The diversity of society is, of course, reflected in the plurality of references to history. The so-perceived challenging diversification of memories can be seen not exclusively, but especially in Germany, where the remembrance of the National Socialist (Nazi) history is strongly linked to 'the German' identity and self-conception (see Theile, 2009, p. 8). The recognition of diversity allows to point to the fact that alongside the primary memory of National Socialism and the Holocaust as the *caesura*, the "rupture of civilization" (Diner, 1998), other stories, histories, narratives, and memories are likewise valuable and essential, and belong to a memory culture of a plural society. Diversity in memory, however, is not only addressed in memory culture and (memory) politics, but also in education. The educational context offers a wide space to learn, negotiate, and remember these different stories, histories, narratives, and memories.

Focusing on the interface of migration, remembrance, and education, the purpose of this chapter is: (1) to point out the relevance of remembrance and 'memory culture' in a plural society by using the example of the Holocaust, (2) to explore educational approaches in historical education in the context of migration and its transformative potential, and (3) to identify possibilities of how adult education based on 'the' past, especially the Holocaust, can be enriched by also taking into account different (migrant) stories, histories, and memories. All the mentioned considerations are embedded in the basic assumption that migration is a matter of fact, as it has "led to an empirically measurable changed, pluralized composition of societies" (Foroutan et al., 2018, p. 11). The aim of this contribution is to investigate a picture of adult education about the past in a contemporary plural society that takes people's heterogeneity—not only regarding their members' origin but also age, gender, sexuality, and religion—into account and is 'beyond the obvious.' This means an (historical) education for and with migrants that directs not exclusively toward teaching language and professional skills with the aim of social or job 'integration,'[1] but also opens spaces and possibilities to deliberate a multiplicity of (historical) perspectives, which reach beyond a national-state defined remembrance, belonging, and identity.

Commemoration, Memory Culture, and Holocaust Remembrance in a Plural Society

Both individual and collective memory (Halbwachs, 1985/1925) are essential for forming, constructing, and further developing an identity. For Halbwachs, remembrance is always simultaneously individual and social, because—following

Assmann—every 'me' is connected to a 'we.' This 'we' is not an entity, but is multi-leveled and marks partly intertwined, disparate, and juxtaposed horizons of reference. Hence, multiple belongings to different groups with divergent memories are possible. Memories, as well as identities, are (re-)constructed within these groups (see Assmann, 2008); collective memories are historically developed and serve the purpose of visualizing the group's past in order to construct membership and belonging. In this conception, the relation between memory and identity is highly intertwined; it is circular: Memory strengthens both an individual and group identity and vice versa. Nevertheless, the concept of identity remains imaginary (Terkessidis, 2019, p. 184), fed by the belief in an imagined national-collective that results from telling and sharing 'one' national history (see Lücke, 2016, p. 357). The strong interconnectedness of memory, nation, and identity is thus increasingly called into question in a globalized world.

When considering memory and remembrance, it can be seen that public and official, but also personal, remembrance is related to a national-state oriented history. Therefore, there are numerous memory cultures in different nation-states focusing on different stories and narratives in order to create cohesion, social integration, and identification (see, for example, Smith, 1991). The National-Socialist past, which affected significant parts of the world, plays an especially central role in Germany. The Nazi-past, with its scale and extensive effects, is considered *the* master narrative of German identity. It is the often-stated perpetual task of Germans[2] to take responsibility for the past and defend the high value of humanity and human rights (see, for example, Maas, 2018). Of course, a multitude of stories, memories, and histories, which are not or just remotely related to National Socialism and the Holocaust, are remembered individually and collectively by various people and groups. Nevertheless, within a highly institutionalized cultural memory[3], (only) specific stories and histories are remembered. Public and private, individual and collective memory (see Halbwachs, 1967, 1985/1925) are always specifically linked to or expressed within a so-called 'memory culture' (see, for example, Assmann, 2006; for an overview see further, for example, Wagoner, 2017; Tota & Hagen, 2016; Erll & Nünning, 2010). Memory culture means a "loose collective term for the totality of the not specifically scientific use of history in public" (Hockerts, 2001, p. 16); it can be described as a "general term for all possible forms of intentional remembrance of historical events, personalities and processes" (Cornelißen, 2012). Memory culture(s)—as they can be defined in a broad sense—are diverse; they are constantly (re-)constructed and (re-)produced by certain societies or groups. Consequently, not only an institutionalized memory culture, but also the formation of memory, is dynamic and processual. Thereby the remembered stories serve a particular purpose: only these stories and histories are remembered, which can (be) connect(ed) to a current frame of reference (Hein, 2009, p. 53) and a particular self-image of the respective society. Accordingly, 'the' past is constructed from the present, and references to 'the' past are changeable and dependent on current interests (pp. 53–54). This is why there are various constructed and negotiated pasts, and why there are different cultures of memory,

which can overlap but also contradict each other in their approaches to the past(s). The representation forms of different past(s) become increasingly complex due to numerous players from politics, media, science, and of course, civil society in general; everyone—consciously or unconsciously, directly or indirectly—is involved in (re-)constructing past(s) and their remembrance, by telling specific stories and leaving others out.

Alongside national references in remembering past(s), transnational historiography and forms of memory are becoming increasingly important (Sznaider, 2016). Levy and Sznaider (2006) analyzed the different forms of collective memories in the age of globalization. They developed the concept of 'cosmopolitan memory' to explain the transition from national to cosmopolitan memory cultures, using the example of the Holocaust. This example is intentionally chosen, as the Holocaust "is not considered as a German–Jewish tragedy but as a tragedy of reason or of modernity itself" (Levy & Sznaider, 2002, p. 88). They "suggest that shared memories of the Holocaust … provide the foundations for a new cosmopolitan memory, a memory transcending ethnic and national boundaries" (p. 88). As the concept of 'collective memory' is firmly connected to the nation-state, which "is in the process of slowly being cracked" (p. 88), the cosmopolitan memory concept seeks to make remembrance beyond national frames possible. Transnational memories become part of the national remembrance and, still, memories are rather transformed than erased due to processes of globalization. The combination of global and national narratives results in every memory culture in something different, in something new. Such changing—national and transnational—representations of 'the' past have fostered the emergence of cosmopolitan memories. Such memories are both the result of worldwide processes of globalization[4] and, at the same time, catalysts for further developments of a global and transnational identity. Such contemporary references to history are, of course, highly relevant in memory work and historical education.

Migration, Holocaust Education, and its Transformative Potential

As already mentioned, the Holocaust past is considered a prime example of a cosmopolitan memory. Consequently, it is the objective of the International Holocaust Remembrance Alliance to "strengthen, advance and promote Holocaust education, research and remembrance" (International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), 2018). The international organization's activities aim at "a world that remembers the Holocaust. A world without genocide." Holocaust *education* is the first goal the IHRA notes, embedded in an international context. This shows the overall importance, not only of globally remembering the Holocaust as an event in history, but also of teaching and learning about the atrocities and crimes committed against humanity. Thus, the aim is a historical-political learning, too, giving a democratic and ethical orientation for present and future action (Werker, 2016, p. 159). Remembrance and education are closely connected. It appears uncontroversial that learning lessons from history is an educational task; this

demand for coping with the past through education can be described as the "pedagogization of remembrance" (Meseth, 2007, p. 97). Shortly after the end of the Second World War, pedagogical thinking and acting were considered a resource to solve social problems, to overcome the negative past, and develop an optimistic and democratic vision of the future after the Holocaust[5]. Therefore, dealing with past(s) in an educational setting is always linked to specific moral expectations regarding tolerance, openness, respect, and democratic values (compare critically Hartmann, 2020). At the same time, "education as an effective coping strategy" (Meseth, 2007, p. 116) faces the difficulty of contributing to the formation and development of certain and high moral values among (adult) learners, without overloading it with too many expectations. Therefore, historical and especially Holocaust education goes beyond merely remembering what took place over 75 years ago. Heyl (1997) distinguishes between forms of teaching and learning about the Holocaust. He differentiates between "education *after* Auschwitz" and "teaching *about* Auschwitz." While teaching *about* Auschwitz has the topic Holocaust, education *after* Auschwitz extends beyond the historical event. Education *after* Auschwitz was first formulated by the philosopher Theodor W. Adorno (1998/1969). In his famous essay, he clearly emphasizes the central importance of education in preventing atrocities in the present and future. He writes: "The premier demand upon all education is that Auschwitz not happen again. … Every debate about the ideals of education is trivial and inconsequential compared to this single ideal: never again Auschwitz" (Adorno, 1998/1969, p. 191). Due to this fundamental statement, Adorno's lecture is one of the main points of reference in German discourse on remembering and teaching about the Holocaust (Heyl, 1999, p. 4). This poses a great challenge and a wide expectation of historical education: both teaching the historical events, remembering the victims, and creating ethical imperatives for present and future.

Although Germany's memory culture is influenced by globalization and migration processes and associated manifold stories and narratives, the focus of remembering still lies on the Holocaust[6]. Attempts at drawing comparisons and analogies with other atrocities in history are often accused of shortening, narrowing, decontextualizing, and, consequently, instrumentalization and generalization (see, for example, Hartmann, 2020). There are educational approaches that open and offer space for finding access to history in the context of a plural society, in which individual, family, and collective references can be highly diverse. For example, the international organization and network *Facing History and Ourselves* "address[es] racism, antisemitism, and prejudice at pivotal moments in history" (Facing History and Ourselves, 2021). It promotes student reflection by dealing with historical events, choices made in the past, and their relevance and consequences for today's democracy, justice, and human rights, so that "students will be more deliberate and social in their own decision making" (Nelson, 2015, p. 116). Within their educational program, Facing History and Ourselves, the focus is not only on the Holocaust, but also on other forms of mass violence and genocide; for example, the Armenian and Cambodian genocides. This enables broadening perspectives and

historical references by creating space for possible connections to and memories of these historical events; this implies accepting such connections as an expression of the multiplicity of (historical) experiences and stories in a migration society.

These connections do not apply exclusively to historical, but also to contemporary events. Considering the concept of genocide—which develops in both successive and simultaneous stages and processes (Stanton, 2021/1996)—it becomes clear that numerous contemporary conflicts in the world can, to various degrees, be described as genocide, (political) mass murder, ethnic cleansing, or genocide-like crimes (see Genocidewatch, 2021; for an overview see Bloxham & Moses, 2010). In the present-day world, where more than 80 million people have been forcibly displaced due to (civil) war, tyranny, and terror (The UN Refugee Agency (UNHCR), 2020), individual, family, and collective references to historical and current tragedies play a crucial role in remembrance and historical-political education. This facilitates the recognition and integration of various references to alternative historical and current events. In doing so, it seems reasonable to take the Holocaust as a cosmopolitan memory as a direct or indirect frame of reference,[7] in order to be able to understand and interpret historical and ongoing crises, developments, and events. The Holocaust can be perceived as a 'paradigmatic genocide' (International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), 2021), and in the context of dealing with it, a key concern in education is the question of addressing other genocidal events or crimes against humanity, which are perpetrated today. There are important reasons why it can be valuable to address the Holocaust and other genocides comparatively in order to offer further learning opportunities (2021): In analyzing historical events, attention is drawn to both similarities and differences as well as to historical singularities[8]. This can initiate and promote a deep dialogue of historical references and narratives on an equal footing.

Historical stories and narratives about the Holocaust that diverge from an assumed *master narrative* are still negotiated controversially and still considered problematical or at least challenging in education. A common notion is that—especially migrant—learners who do not at first glance have a family connection to the history of National Socialism have difficulty approaching the subject or are hostile to it (Gryglewski, 2020, p. 259). Even further, assumptions have been made that special attention must be paid to persons with a 'Muslim migration background,' as they were particularly susceptible to anti-Semitism and would bring it to Europe (Diekmann, 2018). Consequently, learners see themselves confronted with the assumption that migrant participants—or rather learners that are identified and marked as migrants—are an educational difficulty, or even a problem in teaching about 'the' past (Gryglewski, 2020, p. 260). Therefore, migrants are often addressed as a particular 'target group' with specific needs in historical learning[9]. However, one of the central aspects in dealing with historical-political education in a plural society is the temporal and generational distance between the historical event and today's learners (Hartmann, 2020, p. 244), and not the question of particular deviant or migrant memories and remembrance.

Certain approaches in education try to reach beyond the assumption that migrants lack democratic attitudes and require a specific pedagogy in order to get to know, adopt, and internalize a particular (German) way of remembrance (see, for example, Kloubert & Dickerhoff, 2020). Such assumptions are often unreflectively connected to a particular imagination of 'integration' in an assimilative sense (Beck & Gelardi, Chapter 3, this volume), and reproduce the notion of belonging and national membership through 'proper' remembrance, as can be seen from the example of Felix Klein, the anti-Semitism commissioner of the German federal government. He stated: "If you want to live successfully in Germany, you have to know our history—even if you personally have nothing to do with it. Knowledge of German history is important in order to integrate here and to understand our values" (Gillert, 2018). Here, questions of formal membership in a society become apparent in discussing who does and does not belong to an assumed 'us' and 'our' remembrance community; who does and does not share 'our' collective memory (Assmann, 2006; Halbwachs, 1985/1925). Such still existing assumptions of *one* remembrance community and collective memory evoke the question of a contemporary conceptualization of historical education in a plural society. These considerations are closely connected to the question of who do 'we' want to be, which image of 'ourselves' is reflected in what and how we remember, and in what way 'our' identity is affected by different narratives about 'the' past (see, for example, Czollek, 2018). Controversies and conflicts over ambivalent narratives also occur where a national self-perception is based on certain historical narratives and is then confronted with contradictions. This is impressively demonstrated, for example, in the debate between Poland and Israel (Yad Vashem) over the question of collaboration or complicity in Nazi crimes (Welle, 2018). The central issue here is the question of the interpretative authority over history (Ellmenreich, 2020) and whether an identity-forming Polish national narrative can be (legally) protected from contradictions, even though this might hide historical realities.

Globalization and migration processes contribute to make the *space of remembrance* more conflictual and contradictory. For example, the postcolonial perspective (see Beck & Gelardi, Chapter 3, this volume) is based on the assumption that there is more than just *one* past. As already mentioned, there are numerous past(s). The term 'past(s)' refers to an alternative perspective on historical events and assumes that there is not only one 'real' past or one history[10], but that—due to certain processes of knowledge production—different global and local past(s), stories, narratives, and histories are intertwined and remembered by various people and groups; sometimes in the same way and sometimes differently. This affects how historical (adult) education can be conceptualized in a plural society: Learners can relate to various accounts of past(s) and position themselves in different ways. Such positioning can be manifold, contradictory, and also conflictual. Therefore, (adult) education can foster questions and encourage discussions and self-reflection, instead of merely providing historical knowledge. Thus, it can teach learners not to uncritically adopt general and taken-for-granted assumptions about 'the' past (see, for example, Nelson 2015).[11] Historical-political education

can then "be an emotionally difficult process that challenges core beliefs and assumptions" (Stevick & Gross, 2014, p. 67). In doing so, learners can confront and reflect on how they see the world they live in, and even themselves. Historical learning can then be transformative. Learners have the opportunity to construct and embrace "new and revised interpretations of the meaning of an experience in the world" (Taylor, 2008, p. 5), and likewise realize the potential for a significant change in their lives. They can draw attention to different and alternative historical narratives they did not know before; they change, extend, and develop their ways of observing 'the' past and begin to negotiate a broader perception of different past(s) of diverse groups and people. Additionally, they can explore that with telling a story and remembering a past a certain—educational, political, or social—purpose is connected. Education and learning can then be transformative and emancipatory when a space for encounter and dialogue is opened, in which appreciation and recognition for the learners themselves and their individual relations are expressed. This

> … does not mean that every statement and every behavior should be accepted without comment. Especially in view of … the responsibility for history, young people and adults must be clearly disagreed with when relativizing, anti-Semitic or racist statements are formulated.
>
> *(Gryglewski, 2020, p. 264)*

At the same time, it is necessary to identify if questions and remarks are formulated, for example, due to ideological beliefs or a historical lack of knowledge.

After all, peoples' (historical) socialization takes place in a specific geographical, social, and political framework. In general, adults have already—although under various circumstances—heard and learned about the Holocaust. They have adopted and developed certain assumptions, beliefs, habits of mind, stereotypes, images, and narratives about this part of history, not always depending on the knowledge about the historical event, but instead on the remembrance policy agenda of different nation-states. In adult education, which takes place in a migration society, it is necessary to take these existing frames of reference shaped by family, friends, teachers, peers, state, religion, and the so-called 'culture' into account and address them in discourse. Transformative learning processes are initiated by a 'disorienting dilemma' (Mezirow, 1978)[12] emerging from a "critical event in the subject's life" (Vinciguerra, 2017, p. 353). Being confronted with disturbing historical events, (civil) war, the Holocaust, mass murder, or genocide can be such a disorienting dilemma and reveal transformative potential. Then, once adult learning unfolds this transformative potential, the learners can develop into critical thinkers who are capable of becoming more liberated, autonomous, socially responsible, and critically reflective (Mezirow, 2000); they can change the way they experience the world and how they see themselves in relation to others and the world (Hoggan, 2016, pp. 77–78); they can prevent injustices and atrocities from happening again. Such learning processes can also result in a transformation of how one sees 'the'

past and perceives a globalized world generally and a migration society in particular.

Learning Beyond the Obvious: Historical Education in the Migration Society

"We live in the age of migration" (Mecheril, 2016a, p. 105). It is a human phenomenon and reflects societal normality; at the same time, it shapes society (see, for example, Hansenjürgen, 2013). Unlike an *immigration* society, which means focusing only on one-time and one-directional movements from one national-state to another (Mecheril, 2016b, p. 13), a migration society is characterized by societal processes of change due to mobility. Thereby, migration can be perceived as an ambivalent phenomenon. On the one hand, society as a whole is changed by new lifestyles, biographies, languages, and narratives; migration restructures society and is, therefore, also the origin and motor for processes of transformation and modernization (Mecheril, 2010; Foroutan & Ikiz, 2016). On the other hand, migration also confirms and modifies the known and existing, in contrast to the construction of the 'other' (Broden & Mecheril, 2007, p. 7). Processes of *othering* occur (Said, 1999; Beck & Gelardi, Chapter 3, this volume). From a migration pedagogy approach, simple group-thinking distinguishing between migrant and non-migrant learners is problematized and questioned. Considering the diversity of memory in education, the *space of remembrance* can be extended for different narratives and past (s) that diverge from a conventional *master narrative,* which is limited to the (constructed) borders of a nation-state and nationality. Historical education embracing different historical experiences and references can open new horizons and new perspectives, including other stories. This can result in a transformation in perceiving 'the' past and can lead to the insight that an imagined 'our' past is the product of the passing on of particular stories, and the neglect, ignorance, and marginalization of 'other' stories (see, for example, Attia, 2015). Since migration and past(s) are permanently (re-) constructed and repeatedly interpreted through discourse,[13] they are changeable through the way we think and talk about them, also in education. Changing the way of addressing *one* assumed past and taking into account the processes of how knowledge about past(s) is produced, learning can unfold its transformative potential.

Learning in a migration society aims at transformation instead of skill acquisition (Mecheril, 2016b, p. 23). From a migration pedagogy approach, learning processes are initiated by crisis-related experiences and events that result in irritations of previous images of oneself and one's values. Thus, education can be described as transformative cultivation and differentiation of self-perception and world-perception (Koller, 2018). Thereby, learners can become critical, independent, autonomous, socially responsible, and reflective thinkers. They can negotiate which purposes serve specific past(s) in constructing 'our' past and 'our' identity. In doing so, 'nation-racial-culturally' (Mecheril, 2018, p. 121) coded orders of belonging and how these are negotiated through memory can be identified and questioned.

The objective is to reach beyond the reproduction of 'our' past and 'your' past, in order to foster the pluralization of memory and the visualization of connections between different past(s) (Attia, 2015, p. 76). Such a postcolonial perspective objects that alternative stories, experiences, knowledge systems, practices, or modes of action are marginalized or even made unthinkable in the prevailing colonial world view (Purtschert, 2017). To overcome narrow perceptions of 'one' past, in education learners are challenged with their experiences, knowledge, and narratives about the Holocaust and other nation-state-oriented interpretations of 'the' past. Holocaust education that extends the *space of remembrance* for various past(s) in a plural society can contribute to constructing and negotiating a more integral, more globalized, and more accessible approach to history. The intention of reaching beyond typical aims in education in the context of migration and 'integration'—that is, learning the language of a so-called 'receiving' country, forming usable vocational and professional skills, and finding a job – is fostering a more democratic and fairer society and world (Dirkx, 1998; McGregor, 2004).

After all, Holocaust education deals with universal and human rights; therefore, it is always connected to democratic ideals. Learners who are involved in historical-political education, experiencing that their opinions matter, and that they can make a difference between the 'is' and the 'ought,' can become reflective, responsible, and active citizens (Nelson, 2015, p. 118). In the sense of civic education, such learning experiences are what a strong democracy requires to prevent atrocities in the present and future. Unquestioningly, the history of Nazi crimes and the Holocaust in its singularity needs to be remembered. Besides this cosmopolitan memory including a master narrative, there is still place in the *space of remembrance* for other stories, narratives, and past(s); stories about the violation of human rights, genocide, ethnic cleansing, displacement, and forced migration, which all belong to a migration society in a globalized world.

Michael Rothberg has, therefore, introduced the concept of 'multidirectional memory' (2009) in order to enable an interdisciplinary and transnational analysis of memory (cultures). To overcome the model of collective memory and deconstruct the clear connection between memory and identity, Rothberg proposes a concept that shows ways of understanding the complex interplay between different past(s). He writes: "Against the framework that understands collective memory as competitive memory—as a zero-sum struggle over scarce resources—I suggest that we consider memory as multidirectional: as subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing; as productive and not private" (Rothberg, 2009, p. 3). He describes the discursive space—within which memories are negotiated and articulated—as always containing "elements of alterity and memories of those whom we consider as 'other'" (Becker, 2016, p. 309). Rather than different victim groups competing for public predominance in the memory culture, he highlights with his concept the relations and interactions between different past(s) and "reveal[s] the familiarity of ostensibly disparate memories" (p. 309). Rothberg illustrates the global memory of the Holocaust as something that does not hinder different victim narratives, but rather serves their articulation. In doing so, the references

between different stories and past(s) can be drawn beyond a temporal and spatial location. This is what Rothberg calls 'multidirectional.' Different events that took place before the Holocaust, such as the Armenian Genocide, or after, such as the Rwandan Genocide, are remembered publicly; and at the same time, references are made between them. This allows both a remembrance of the Holocaust and, simultaneously, an appreciation of social references to different past(s).

Migration is a matter of fact; it is no special case, but rather a societal normality (Foroutan, 2015). Migration "can be studied and understood as phenomena in which new knowledge, experiences, languages, and even perspectives have been introduced into different social contexts, which have in turn been rearranged, modernized, and renovated" (Mecheril, 2018, p. 122). With humans, knowledge and also new perceptions and interpretations of the past have migrated and are still migrating. They contribute to the pluralization and globalization of memory. So, the existing plurality of society can be seen in the various references to history. Experiences, memories, stories, and narratives are highly diverse; they exist side by side and with one another, intertwined and yet separate. They can be shared and also conflicting. This is why plurality in remembrance and historical education is still perceived as a problem, first and foremost in Holocaust education, which deals with the historical event understood as a "generalized symbol of human suffering and moral evil" (Alexander, 2002, p. 6). Nevertheless, pluralization due to migration is reality, and the diverse society is normality, although there are continuing political and social debates and negotiations concerning the reality of migration (Foroutan, 2019, p. 73). In this context, at the interface of migration and historical education, it is crucial to discover a conceptualization of adult education concerning the various past(s) in a contemporary plural society. Such an adult education considers the heterogeneity of people regarding their backgrounds and experiences with discrimination, exclusion, and violation of human rights—currently or historically.

To find responses to the question of the conceptualization of contemporary historical-political education, in this contribution the relevance of remembrance and memory culture in a plural society was explored. Following this, educational approaches in historical education in the context of migration and its transformative potential could be identified. There the central relevance of education for promoting both: (1) knowledge about past violence, its causes, circumstances, dynamics, and consequences, and (2) skills, values, and attitudes in order to prevent future group-targeted violence, genocide, and atrocities were shown. Such a historical-political education preserves, fosters, and strengthens democratic and egalitarian values. Consequently, an idea could be formulated of how adult historical-political education could be enriched by including different (migrant) stories, histories, and past(s). Participation in teaching and learning about the past, taking the Holocaust and other identity-related past(s) into account, can foster the transformative potential of learning. Thereby, both individual and collective transformation, due to the broadening of relations to past(s) and the development of 'multidirectional memories,' can contribute to a social transformation aiming at a more plural, more open-minded, and fairer society, with critical and reflective thinkers or citizens.

Notes

1 Compare, for example, the critical examination of the concept of 'integration' in Foroutan (2015), Mecheril (2016b).
2 This responsibility—often unreflected—is linked to an image of national membership. The task of an enduring remembrance of the past often addresses only 'Germans' (see Lücke, 2016). In doing so, it is not always explicit who exactly is meant and addressed; thus, again, inclusion and exclusion processes of an imagined community become evident.
3 Jan Assmann describes "cultural memory" as "a collective term for all knowledge that controls action and experience in the specific interaction framework of a society and is intended to be repeatedly practiced and taught from generation to generation" (Assmann, 1988, p. 9).
4 At the same time, however, stronger references to nation-states and nation-state thinking can be observed (Kraemer, 2018) which emerge as a social counter-reaction to a highly controversial pluralization of societies (see Foroutan, 2018, p. 269).
5 For example, as part of the reeducation policy of the Allies after the Second World War, German citizens were to be re-educated to become mature democrats. The goal was to change the attitude of the German people through education (see Meseth, 2007, p. 100; Friedenthal-Haase, 1988). At this point, it must be emphasized that different allied powers pursued distinct goals.
6 The school curriculum is a clear illustration of this logic, i.e., schoolbooks reflect contemporary history mostly from the perspective of Germans as the dominant group (Lässig, 2012), which leads to a strong emphasis on the Holocaust.
7 Using the Holocaust as a decontextualized icon or symbol, see critically Hartmann, 2020; Bauer, 2011; Sznaider, 2008.
8 On the tensions between particularism and universalism in Holocaust remembrance, see Sznaider, 2008.
9 On the question of target group orientation in adult (migrant) education in the field of Holocaust education, see Meilhammer & Matthes, 2020, pp. 206–207.
10 For the interwoven histories of colonialism and the Holocaust, see Castro Varela & Dhawan, 2020 or Klävers, 2019.
11 Georgi (2003) describes in her study "Borrowed Memory" (German: "*Entliehene Erinnerung*"), however, that for students with a migration background in Germany, dealing with the National-Socialist past is a core topic in the negotiation of identity and belonging in the German immigration society. She describes that dealing with the past is considered a kind of "entrance ticket" into the so-called 'majority' society. Thus, if belonging is negotiated through memory, there is little space for finding 'own' answers and going beyond existing interpretations of history.
12 In Mezirow's conception, a disorienting dilemma, a construct highly influenced by Freire (1970), represents the first phase or step in a learning process.
13 Discourse means the dynamic and constant production of information about a certain issue (Mecheril, 2016b, p. 10). Hence, a subject of discussion—for example, migration, 'the' migrant, past(s)—emerges within the discourse and, at the same time, forms it. Knowledge generated by discourse creates social reality (Mecheril, 2018).

References

Adorno, T. W. (1998/1969). Education after Auschwitz. In T. W. Adorno (Ed.), *Critical Models: Interventions and Catchwords* (pp. 191–204). Columbia University Press.

Alexander, J. C. (2002). On the social construction of moral universals: The `Holocaust' from war crime to trauma drama. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 5–85.

Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Beck.

Assmann, A. (2008). Gedächtnis-Formen. https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39786/gedaechtnisformen.

Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Eds.), *Kultur und Gedächtnis* (pp. 9–19). Suhrkamp

Attia, I. (2015). Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungsgeschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik. In I. Attia, S. Köbsell, & N. Prasad (Eds.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (pp. 75–88). transcript.

Bauer, Y. (2011). Reflektionen über den Holocaust: Das Verhältnis von Text und Kontext. *Der Holocaust und wir*. https://www.yadvashem.org/de/education/newsletter/1/bauer.html.

Becker, B. (2016). Review of Rothberg, Michael. Multidirectional memory: Remembering the Holocaust in the age of decolonization. *Kritikon Litterarum*, 43(3–4),308–313.

Bloxham, D., & Moses, A. D. (Eds.). (2010). *The Oxford Handbook of Genocide Studies*. Oxford University Press.

Broden, A., & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In A. Broden & P. Mecheril (Eds.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (pp. 7–28). IDA-NRW.

Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (3rd ed.). transcript.

Cornelißen, C. (2012). Erinnerungskulturen. https://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Corneli%C3%9Fen#cite_ref-2.

Czollek, M. (2018). *Desintegriert euch!*Carl Hanser Verlag.

Diekmann, K. (2018). Zum Holocaust-Gedenktag. Wir Täter schulden es den Toten. *Der Tagesspiegel*. https://www.tagesspiegel.de/meinung/zum-holocaust-gedenktag-wir-taeter-schulden-es-den-toten/20898480.html.

Diner, D. (Ed.). (1998). *Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz*. Fischer.

Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.

Ellmenreich, M. (2020). Es geht um "die Herrschaft über die richtige Geschichtserzählung."https://www.deutschlandfunk.de/streit-zwischen-russland-und-polen-es-geht-um-die.691.de.html?dram:article_id=468490.

Erll, A., & Nünning, A. (Eds.). (2010). *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. de Gruyter.

Facing History and Ourselves. (2021). About us. https://www.facinghistory.org/about-us.

Foroutan, N. (2015). Brauchen wir den Integrationsbegriff noch?https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205196/brauchen-wir-den-integrationsbegriff-noch.

Foroutan, N. (2018). Was will eine postmigrantische Gesllschaftsanalyse? In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 269–299). Campus Verlag.

Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript.

Foroutan, N., & Ikiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik* (pp. 138–151). Beltz.

Foroutan, N., Karakayali, J., & Spielhaus, R. (2018). Einleitung: Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In N. Foroutan, J. Karakayali, & R. Spielhaus (Eds.), *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (pp. 9–16). Campus Verlag.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Friedenthal-Haase, M. (1988). Britische Reeducation: Struktur und Aktualität eines Beispiels interkultureller Erwachsenenbildung. *Neue Sammlung*, 28(2), 221–230.

Genocidewatch. (2021). Our mission. https://www.genocidewatch.com/copy-of-our-mission-1.
Georgi, V. (2003). *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburger Edition.
Gillert, S. (2018). Besuch in KZ-Gedenkstätten sollte für Schüler zur Pflicht werden. https://www.welt.de/politik/deutschland/article180991032/Antisemitismus-Besuch-in-KZ-Gedenkstaetten-sollte-Pflicht-werden.html.
Gryglewski, E. (2020): Didaktische Ansätze der Gedenkstättenarbeit in der diversen Gesellschaft. *Bildung und Erziehung*, 73(3), 259–272.
Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Enke.
Halbwachs, M. (1985/1925). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Suhrkamp.
Hansenjürgen, B. (2013). *Demokratische Migrationsgesellschaft: Zusammenleben neu aushandeln*. https://www.bpb.de/apuz/156770/demokratische-migrationsgesellschaft-zusammenleben-neu-aushandeln?p=all.
Hartmann, D. (2020). Geschichte und Gegenwart, eine komplexe Beziehung. Jüdische Perspektiven und Verbindungslinien zur historischen Erfahrung der Shoah. *Bildung und Erziehung*, 73(3), 242–258.
Hein, D. (2009). *Erinnerungskulturen online: Angebote, Kommunikatoren und Nutzer von Websites zu Nationalsozialismus und Holocaust*. UVK.
Heyl, M. (1997). *Erziehung nach Auschwitz—Eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA*. Krämer.
Heyl, M. (1999). "Holocaust Education." Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust. *Schriftenreihe Probleme des Friedens. Band 1: Zivilisationsbruch Auschwitz, 1/1999. Idsein*, 27–43.
Hockerts, H.-G. (2001). Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte B28. https://www.bpb.de/system/files/pdf/737XU4.pdf [21.01.2021].
Hoggan, C. D. (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65–82.
International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). (2018). A world that remembers the Holocaust. A world without genocide. https://www.holocaustremembrance.com/index.php/.
International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). (2021). The Holocaust and other genocides. https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/holocaust-and-other-genocides.
Klävers, S. (2019). *Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*. de Gruyter.
Kloubert, T., & Dickerhoff, I. (2020). Learning democracy in a new society: German orientation courses for migrants through the lens of Buber's dialogical education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 275–291.
Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse* (2nd ed.). Kohlhammer.
Kraemer, K. (2018). Sehnsucht nach dem nationalen Container. Zur symbolischen Ökonomie des neuen Nationalismus in Europa. *Leviathan*, 46(2), 280–302.
Lässig, S. (2012). Repräsentationen des "Gegenwärtigen" im deutschen Schulbuch. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(1–3).
Levy, D., & Sznaider, N. (2002). Memory unbound. The Holocaust and the formation of cosmopolitan memory. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 87–106.
Levy, D., & Sznaider, N. (2006). *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Temple University Press.

Lücke, M. (2016). Erinnerungsarbeit. In P. Mechril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik* (pp. 356–371). Beltz.

Maas, H. (2018). Zukunft braucht Erinnern. Ansprache vom Bundesminister des Auswärtigen am 20. https://www.stiftung-20-juli-1944.de/reden/zukunft-braucht-erinnern.

McGregor, C. (2004). Care(full) deliberation: A pedagogy for citizenship. *Journal of Transformative Education*, 2, 90–106.

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, & İ. Dirim (Eds.), *Bachelor/Master Migrationspädagogik* (pp. 7–22). Beltz.

Mecheril, P. (2016a). Es bleibt anders. Kämpfe um die (Pädagogik der) Migrationsgesellschaft. In M. Ziese & C. Gritschke (Eds.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (pp. 101–106). transcript.

Mecheril, P. (2016b). Migrationspädagogik: ein Projekt. In P. Mecheril (Ed.), *Handbuch Migrationspädagogik* (pp. 8–30). Beltz.

Mecheril, P. (2018). Orders of belonging and education. Migration pedagogy as criticism. In D. Bachmann-Medick & J. Kugele (Eds.), *Migration: Changing Concepts, Critical Approaches* (pp. 121–138). de Gruyter.

Meilhammer, E., & Matthes, E. (2020). Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft. *Bildung und Erziehung*, 73(3), 203–211.

Meseth, W. (2007). Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beobachteten Phänomens. *Zeitschrift für Genozidforschung*, 2, 96–117.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100–110.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.

Nelson, P. (2015). Facing the Holocaust and ourselves: The need to personalize the history of the Shoah. In E. Matthes & E. Meilhammer (Eds.), *Holocaust Education in the 21st Century* (pp. 116–123). Julius Klinkhardt.

Purtschert, P. (2017). Postkolonialismus und intellektuelle Dekolonisation. https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/240817/intellektuelle-dekolonisation.

Rothberg, M. (2009). *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford University Press.

Said, E. (1999). Die Konstruktion des "Anderen". In C. Burgmer (Ed.), *Rassismus in der Diskussion* (pp. 27–44). Elefanten Press.

Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Penguin Books.

Stanton, G. H. (2021/1996). The ten stages of genocide. https://www.genocidewatch.com/tenstages [17. 01. 2021].

Stevick, D., & Gross, Z. (2014). Research in Holocaust education: Emerging themes and directions. In K. Fracapane, M. Haß, & The Topography of Terror Foundation (Germany) (Eds.), *Holocaust Education in a Global Context* (pp. 59–76). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Sznaider, N. (2008). *Gedächtnisraum Europa: Die Visionen des europäischen Kosmopolitismus. Eine jüdische Perspektive*. transcript.

Sznaider, N. (2016). Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung. Prinzipien für eine neue Politik im 21. Jahrhundert. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66(3–4), 10–15.

Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5–15.

Terkessidis, M. (2019). *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hoffmann und Campe.

Theile, E. E. (2009). *Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung*. Wochenschau Verlag.
The UN Refugee Agency (UNHCR). (2020). UNHCR's refugee population statistics database. https://www.unhcr.org/refugee-statistics/.
Tota, A. L., & Hagen, T. (Eds.). (2016). *Routledge International Handbook of Memory Studies*. Routledge.
Vinciguerra, M. (2017). Narrating migration. The result of transformative learning. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (pp. 353–362). Sense Publishers.
Wagoner, B. (Ed.). (2017). *Handbook of Culture and Memory*. Oxford University Press.
Welle, D. (2018). Israel: Polen soll Geschichte des Holocaust aufarbeiten. https://p.dw.com/p/2vwmf.
Werker, B. (2016). *Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote*. Waxmann.

IV

Lang, Elisabeth (2025): Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung.

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 29, H. 2, S. 297–324.
https://doi.org/10.1007/s11618-025-01328-w (peer-reviewed).

Pluralität der Geschichte(n)?! Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Erkundungen der historisch-politischen Erwachsenenbildung. © 2025 by Elisabeth Lang is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2026) 29:297–324
https://doi.org/10.1007/s11618-025-01328-w

ZfE

ALLGEMEINER TEIL

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 / Online publiziert: 6. August 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 unterberücksichtigt. (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 *Bildungs*arbeit auch *Erinnerungs*arbeit, da in der Vermittlung von historischen Ereignissen diese auch stets erinnert werden. Gleichzeitig findet in der *Erinnerungs*arbeit auch *Bildungs*arbeit, also *Holocaust Education*, statt.

Für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust[3] 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, Kollaborateur:innen, Profiteur:innen etc. Die Förderung demokratischer Einstellungen als weiteres Ziel der pädagogischen Arbeit zu Holocaust und Nationalsozialismus – Werkers (2016) Ausführungen folgend – schließt die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismen[4], Rechtsextremismus, gruppenbezogener Menschenfeind-

[3] *Holocaust* wird neben *Shoah* als Begriff genutzt, um die systematische Diskriminierung, Verfolgung und Ermordung europäischer Jüdinnen und Juden, Sinti:zze 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:innen[5] 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 analysieren[6] 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, Verbindungslinien 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-Diktatur[7], in der Geschichte muslimischer Retter:innen und Helfer:innen von als Jüdinnen und Juden Verfolgte[8], in der Geschichte polnischer Geflüchteter in Ostafrika nach 1941[9] 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. „cosmopolitain memory" (Levy und Sznaider 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 legitimierten[11] 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; Meilhammer 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-paläs-

der Geschichtstradierung und Erinnerungspraktik mehr Raum im öffentlichen Gedenken in Anspruch nehmen, sich darüber hinaus widersprechen können und damit die imaginierte 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) bergen[13]. 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*' verknüpf. Jedoch gäbe es keinen – wie Rothberg (2011) es beschreibt – „taken-for-granted link between collektive 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 Sznaider 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 Schuldethos 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 zulassen 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 Meilhammer 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 hochschulischer 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 Bildungs*einrichtungen* 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 Codierenden[15] 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 2023[17] angeboten wurden oder (auch perspektivisch) geplant waren und sich explizit nicht ausschließlich an Jugendliche richteten[18]. 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 Tätigen, 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 leisten[19], 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 erstecken 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 befruchtend 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 Nationalsozialismus[21]. 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 Ausgangpunkt 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“, „Zivilcourage“, 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 „differente und auch widersprüchliche 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 Verwobene 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 „verwobene Geschichte(n)“ (Attia et al. 2021) beschrieben werden.

Insgesamt zeigen sich im Material Verbindungslinien 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 ausgehandelt, so z. B. im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Diverse Memories“ der NS-Dokumentationszentrums München[24]. 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 deutschnationalen 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 Gegenwartslernens 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:innen[25] 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 deutschnationaler 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 beifügen 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., & Keskinkılıç, 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., Keskinkılıç, 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. *Docupedia-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. *Vierteljahrshefte 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=publicationFile&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 Betrauerbarkeit – Aushandlungen des Gedenkens. Dynamiken des Erinnerns an Opfer rechter Gewalt seit der Selbstenttarnung 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 geleisteter 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. Grundlagentexte 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., & Sznaider, N. (2002). Memory unbound: The Holocaust and the formation of cosmopolitan memory. *European Journal of Social Theory, 5*(1), 87–106.
Levy, D., & Sznaider, 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/Naegel_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.nsdoku.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.nsdoku.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 Holocausterinnerung. 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., Kößler, 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/erinnerungskultur-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.

V

Lang, Elisabeth (2023): Remembering Pasts: Historical-political Adult Education and Remembrance in the Migration Society.

In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 42, H. 6, S. 570–587.
https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2266777 (peer-reviewed).

This is an Accepted Manuscript of an article published by Taylor & Francis Group in the International Journal of Lifelong Education on 2023/10/25, available online:
http://www.tandfonline.com/10.1080/02601370.2023.2266777

Remembering pasts: historical-political adult education and remembrance in the migration society

Elisabeth Lang

Centre for Flight and Migration & Chair of Flight and Migration Studies, Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Germany

Abstract

The idea of one shared past, can develop identity-building potential. Nevertheless, there are diverse memory practices in plural societies and they are an expression of shared, divided, and conflicting memories. The negotiations of (diverse) past(s) and memories and, consequently, related belonging(s) to so-called 'remembrance communities' take place in historical-political adult education. The article explores the relationship between existing historical knowledge about the Holocaust and National socialist past, discursive practices of representation in remembering pasts, and the negotiation of belonging in historical-political adult education. Using the example of a German orientation course, the contribution indicates that (1) remembering is subject to specific social power relations; (2) that teachers and learners navigate in discursive exchange about histories between the (re-)production of national (state) structuring and the attempt to make diversity visible in historical references; (3) that language skills are central for participating in the production of remembrance; (4) that different stakeholders face diverse challenges in teaching and providing historical-political education for adult migrants. The article addresses a relevant and urgent issue in adult education in migration societies. It, therefore, contributes to providing initial insights into teaching and learning opportunities and challenges that arise in courses about the Holocaust and National socialism in migration societies.

Keywords: historical-political education; holocaust education; remembrance

1. Introduction

The idea of a common cultural and historical heritage, a shared history and past, can develop identity-building potential. According to Radonić and Uhl (2016), processes of community building and identity formation, as well as their reassurance, no longer draw their justification and legitimation from the vision of a joint *future* but from a shared *past* (see ibid., p. 8). However, due to their constructional and processual character there can be no consensus on '*one'* history, '*one'* memory, and '*one'* remembrance (see, e.g. Richter, 2017). Processes of pluralisation make the diversity of histories and memories more visible. Such processes of pluralisation particularly occur in modern, socially, and politically highly differentiated societies often influenced by migration processes. In the nowadays globalised world in which millions of people are *on the move* voluntarily and involuntarily, the question of the relevance of '*one'* common past from which communities can draw identity and over which a lot of negotiations and arguments take place becomes increasingly important.

Migration, as a main motor for pluralisation, fundamentally shapes society. Furthermore, it shapes the development of 'complex historical images, memories, and world views' (Georgi et al., 2022, p. 11). In so-called 'migration societies' (see Mecheril, 2016), the

‘perspective on and from history [. . .] is fractured, narratives are restructured, topics are varied, new things are added, old things are omitted, and the kaleidoscope of historical observation becomes more colourful’ (Georgi & Ohliger, 2009, p. 7). Practices of remembrance are produced both bottom-up (e.g. in the form of local-specific and civil society initiatives and campaigns) and top-down (e.g. in the form of state remembrance practices and policies such as the celebration of specific memorial days and visits of memorial sites by political and civil society actors). Thereby, they are shaped by and embedded in power relations. In these practices of remembrance, there is a struggle for interpretative authority over the past(s), which ‘can lead to the consolidation of hegemonic positions as well as to their destabilisation’ (Radonić & Uhl, 2016, p. 10).

Such hegemonic positions and histories, or so-called *‘master narratives’*, exist in every society – because identities and communities are formed through them. In Germany, for example, the National socialist past and, thus, the Holocaust is the central reference point in collective remembrance. This is not least due to the state’s acceptance of responsibility for this past as the country that succeeded the National socialist regime. Moreover, – following Germany’s former *Bundeskanzlerin* Angela Merkel’s speech to the Knesset in Jerusalem on 18 March (Merkel, 2008) – it arises from the fact that Holocaust remembrance in Germany functions as a constituting element of the state and society and is regarded as a principle that cannot and must not be negotiated. In other nation-states and societies, other violent past(s) or violent (state) crimes are core reference points for individual and/or collective remembrance, e.g. in the United States, the legacy of slavery; in Namibia, the aftermaths of the German colonial presence; or in Romania, the past and present impacts of the communist era’s repressions.

Consequently, especially in societies which are highly influenced by migration processes and plurality, common, shared, divided, and even conflicting memories develop and emerge (see Lücke, 2016) due to diverse historical references and emphases of different communities. This requires negotiations about what is remembered and what knowledge is actualised and generalised as ‘*worth remembering’* in the diverse societies and nation-states. Such a processual negotiation and production of past(s) and memories and, consequently, related belonging(s) to remembrance communities takes place, among other things, in formal historical-political education. Moreover, these processes have an impact on educational work. Historical-political education aims at ‘democratisation, action orientation, the capacity for being critical, solidarity, and maturity’ (Hufer, 2017, p. 19). It has the task of ‘providing (historical) knowledge and making skills available which support and expand the ability to criticise, analyse, and act against power relations and discrimination’ (Richter, 2017, p. 24). Historical-political education as understood in this contribution is not solely a synonym for remembrance work but it *can* take place simultaneously. Thus, remembrance work can take place in the context of historical-political education, e.g. by visiting memorial sites. Nevertheless, it can also be, for example, commemorative and protest marches, (social media) campaigns, and (action) art.

In Germany, for example, considered a migration society, many educational offers exist on politics, society, and (contemporary) history by the state, church, or private institutions. In their historical-political education, most of these stakeholders – likewise research – focus on youth education. Fewer programmes are addressing adults explicitly or exclusively. Subsequently, a research desideratum can be identified, which the research project wants to address. Therefore, it tries to capture the specific conditions and framework of *one* particular German educational programme for adults in which histories and past(s) are thematised and discussed in the midst of a migration society setting: the so-called ‘*orientation course’*.

This course is highly formalised and based on the guidelines of the Federal Office for Migration and Refugees (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF, 2017). It can be described as a particular programme of historical-political education explicitly for adults. The course aims to 'impart knowledge of the legal system, culture, and history in Germany' in order to pave the way for the 'longer-term goal of integration in Germany' (ibid., p. 7). Such programmes aiming at providing language skills and certain (civic and historical) knowledge in order to promote migrants' integration processes can also be found in Austria ('*language course*' and '*values and orientation course'*), Sweden ('*introduction programme'*), the Netherlands ('*civic integration course'*), and Denmark ('*basic integration training programme*'). Therefore, in this paper, Germany as a nation-state and the orientation course as a specific course programme can function – certainly with limitations – as examples of settings in which the question is raised and addressed how to deal with diverse and even conflicting memories, histories, and narratives in relation to a formulated curriculum by the state in formal adult education.

Hence, considering German Holocaust remembrance and adult educational work in the specific setting of the orientation course against the backdrop of the migration society as an example, the following central questions arise: (i) What can be observed in the teacher's and participants' communication and joint (pedagogical) practice about past(s) and histories in an orientation course regarding the participants' heterogeneity? (ii) Which histories are presented in the course beyond a 'German history' (BAMF, 2017, p. 33)? To what extent do '*other'* memories and histories find a space to be told and discussed? (iii) Who participates, negotiates, and decides what is remembered and discussed?

Following this, the article wants to explore the relationship between existing historical knowledge about the Holocaust and National socialist past, discursive practices of representation in remembrance – also through '*other'* histories –, and the negotiation of belonging to a so-called '*memory community'* using the empirical example of a German orientation course. The orientation course functions, therefore, as an example of Holocaust education. Holocaust education – following Werker's (2016) description – is understood as the teaching of (historical) knowledge about National socialism and the Holocaust, the simultaneous commemoration of the victims, and the promotion of democratic attitudes (see ibid., p. 158f.).

Although the research is based on a limited database (see a critical methodological discussion in hapter 4) and focuses on a certain course programme within a specific context, still, it can empirically contribute and be informative and relevant for adult educators working in societies shaped and influenced by (forced) migration processes and plurality. So, adult educators can gain initial insights into teaching opportunities and challenges that arise in such a course due to a high heterogeneity of participants and specific circumstances. Moreover, the paper illuminates negotiation processes of past(s), histories, memories, and belonging(s) in adult educational settings dealing with the remembrance of diverse violent pasts that are or become part of a (more plural German) remembrance culture. Thus, the article contributes to the (international) discourse by blending diverse memories of violent past(s) in historical-political education with education, especially for adult learners. Additionally, it wants to bring together and connect existing theoretical strands of memory studies and adult education. Such a theoretically intertwined perspective tries to create a fruitful synthesis of the different approaches.

Therefore, the article is structured as follows: First, the concepts of knowledge and memory are introduced before looking at the tense discourse of remembrance. Then, in a short excursus, the interdependence of memories, group construction(s), and belonging(s) due to

memory is examined in the context of migration society relations (Chapter 2). Then the orientation course's specific setting, aims, tasks, potentials, and challenges as an example of historical-political adult education are presented and (critically) reflected upon (Chapter 3). Afterwards, empirical data from an ongoing study on adult education and remembrance work, specifically: Holocaust education, in the context of an orientation course is presented, and the methodology is critically reflected upon (Chapter 4). Exemplary sequences from the material serve as *'reflection occasions'* to address the research questions. Finally, the article ends with a summary (Chapter 5).

2. Memories and belonging(s) in historical-political education: theoretical approaches and concepts

It is remembering or even not remembering that gives meaning to the past(s) for the present and the future. Initially, the practice of remembering presupposes the gaining of specific (historical) knowledge. ***Knowledge*** can be understood as 'the results of all past subjective and social experiences' (Sebald et al., 2013, p. 15). It includes 'the common, the general, the universal of repeated experiences'. (ibid.) In the production and conservation of knowledge, processes of actualisation, dissemination, availability, and selectivity are challenging: knowledge is only partially pragmatically actualised, the majority of knowledge remains latent and is always linked to the question of 'which knowledge elements are updated, how, and against what background' (see ibid., p.16). Knowledge production is closely linked to the question of its meaning for the past, present, and future. Dealing with the past(s) should enable understanding the present world, be a source of values and meaning, and provide impulses for group self-identification and binding strength (see Hroch, 2010, p. 37, as cited in Šubrt & Pfeiferová, 2013, p. 51). Belonging to a group is established through participation in co-creating knowledge, memory, and remembrance (see ibid., p. 54). Such shaping processes have a selective character and refer to a particular relationship between remembering and forgetting (see Sebald et al., 2013, p. 17), which is not least structured by certain power relations.

Therefore, ***remembering*** is also structured by power relations. It is understood as a social practice produced through interaction and communication. Remembering as a practice is subject to constant (re-)negotiation, is socially and collectively produced and culturally consolidated (Assmann, 2008; Halbwachs, 1985). Accordingly, it underlies constant social change. The visibility of the past depends on various social groups' prestige, resources, and the power to design and define past(s) (see Fischer, 2019). As conceptualised in this article, remembering is a productive, performative, and selective negotiation process in which social power relations intervene. The social positioning of individuals and groups involved in memory work (co-)decides *who, what*, and *how* it is remembered. In remembering, narratives of the past must be continually and repeatedly actualised to not lose their hegemonic status to other constructed versions of the past (see Marchart, 2016, p. 46). Marchart draws attention to the political-cultural-social construction character of past(s). It does not necessarily have to refer to actual event; instead, it can be 'considered the totality of those discourses with which the community describes itself on its time axis and recognises/constructs itself as an identity' (ibid., p. 45–46). Past(s) are rather 'present discourses always constructed through repetitive practices" (ibid., p. 53). Thus, remembering is not a closed and exclusive process. Instead, it is 'subject to constant negotiation, cross-comparison, and borrowing' (Rothberg, 2021, p. 27). Memory can perceive and acknowledge differences and similarities in histories (see ibid.) and, consequently, presents itself in a multi-perspective way. In particular, multi-perspective memories can irritate and change hegemonic narratives (see Thomas & Virchow, 2021).

Understanding histories as interwoven and complex is particularly relevant in light of global migration since plural practices of remembering in a migration society are constructed in ***specific conflictive relations of tension***:

(1) First, remembering – especially the Holocaust – occurs within two seemingly contradictory tendencies. These tendencies fundamentally shape the discourse and the struggle for interpretation authority: they range between the universalisation and re-nationalisation of memories.

According to advocates of a universalisation thesis, memory practices are, on the one hand, integrated into a broad and complex field of processes of transnationalisation and globalisation (see, e.g. Cesari & Rigney, 2014; Levy & Sznaider, 2007). National historiography would open up to transnational perspectives because the nation-state would no longer be the exclusive and '*natural'* point of orientation for writing history and the culture of remembrance in modern and plural societies. Histories would be considered and negotiated in their global interwovenness (see, e.g. Beck, 2022). According to Rothberg's (2021) perspective, different actors create numerous memories through 'comparison, analogy, acquisition, and reflection' (ibid., p. 11). Hence, presenting different pasts could shape a plural culture of remembrance and promote a democratisation of remembrance practices and policies.

However, according to Radonić and Uhl (2016), a multi-perspective view of histories could harbour the risk of de-contextualising and de-historicising past events (see ibid., p. 10–14). Therefore, on the other hand, supporters of '*one'* imagined past (re-)produce an under-complex historiography by claiming '*one'* national heritage (see, e.g. Schmid, 2021). According to Welzer (2010), in times of social, economic, and ecological global uncertainties, such processes would always take place to secure the identity of individuals and collectives (see ibid.,17f.).

(2) Furthermore, there is a politically and normatively heated discussion about the relationship between the fact of the plurality of past(s) and memories and the emphasis on the singularity of historical events. In this debate, the significance of specific histories is negotiated (see Conrad, 2021; Rothberg, 2021); the central question is the singularity of the Holocaust (see Georgi et al., 2022; Lindner, 2022) and its importance as a worldwide reference point of remembrance. The pluralisation of memories by including perspectives that have been less discussed and visible – e.g. colonialism and its aftermath – is often the subject of discussion in the debate about appropriate remembrance in plural societies (see, e.g. Brumlik, 2021; Moses, 2021; Van Ooijen & Raaijmakers, 2012; Zimmerer, 2011). On the one hand, pluralisation processes are welcomed. On the other hand, they are seen as a danger to a consistent national historical (master) narrative, memory practice, and politics (see, e.g. Seidl, 2021).

These fields of tension in the remembrance discourse and the practices of remembering can illustrate that the notion of (national) 'continuity, closure, and homogeneity' (Rothberg, 2014, p. 125) is fragile and conflictual in various ways. This results in contradictions when the imagination of homogeneity is confronted with the reality of heterogeneity which is not new even if it seems to intensify under contemporary globalisation processes (see ibid.). Therefore, processes of self-assurance and the struggle for constructions of a collective '*we'* in distinction from '*the others'* play a central role in memory discourse. Group construction processes form an identity by referring to and assessing the past(s). Belonging to a so-called '*memory community*' particularly and to a community generally is negotiated by positioning oneself and others. These negotiations are shaped by power relations, and not least (re-)produce ethnicising constructions which regulate access to resources such as participation in remembrance.

Therefore, the article refers to a discourse- and power-theoretical understanding of ethnicity. Following Wimmer's (2008) understanding, nation-statehood is conceived as an

aspect of ethnicity. With his conception of 'ethnic boundaries', one can illustrate that ethnicity is not pre-existing but rather the product of social demarcations and boundaries. Wimmer defines 'ethnicity as a subjectively felt sense of belonging based on the belief in shared culture and common ancestry. This belief refers to cultural practices perceived as "typical" for the community, to myths of a common historical origin, or to phenotypical [. . .]. In this broad understanding of ethnicity, "race" is treated as a subtype of ethnicity, as is nationhood' (ibid., p. 973f.).

Collectivising group constructions based on actual or ascribed characteristics of their members serve to reproduce social inequalities, defend power relations, and regulate access to privileges and resources (Attia & Keskinkılıç, 2017, p. 121). For the article, such a power-theoretical under-standing of '*we-groups'* construction processes means that certain groups or group members have (more) access to the privilege of visibility and participation (see, e.g. Arieli, 2019; Dolgoy & Elżanowski, 2018; Downing & Carter, 2022); hence, they are visible in the memory discourse and, thus, shape it.

In historical-political education, '*we-groups'* are produced in distinction from '*the others'* along so-called 'natio-ethno-cultural orders' (see Mecheril, 2003). This is often done with recourse to constructs such as ethnicity, culture, or '*migration background'* (see, e.g. Cheema, 2019; Georgi, 2003; Gryglewski, 2013; Rhein, 2019). Gryglewski (2020) points out that migrants as holders of various collectively shared memories are still partly perceived as 'pedagogical challenges' (see ibid., p. 260) since diverse historical narratives irritate the imagined unity of history, past, nation, and belonging – due to '*one'* common, nationally framed past. This recourse to foreignness qua national (state) belonging or non-belonging can lead to unused potentials in pedagogical practice: it could instead reveal hegemonically structured and exclusionary memory practices and policies and thereby make plural perspectives (more) visible.

The mentioned challenges and potentials of historical-political education, as well as the tensions outlined above, are reflected in the pedagogical practice of the BAMF orientation course. The course will be briefly presented below as an example of historical-political adult education and remembrance before presenting the empirical data.

3. The orientation course as a place of historical-political adult education and remembrance

The BAMF orientation course is part of the so-called '*integration course'* and is subordinated to it. While the integration course mainly wants to teach the German language, the orientation course aims – as already stated – to 'impart knowledge of the legal system, culture, and history in Germany' (BAMF, 2017, p. 7.). Both parts of the general course address different groups of immigrants and so-called people with a '*migration background*.[1]'. In 2020, 21,8 million people of the overall population in Germany (81,8 million) had such a 'migration background' (Statistisches Bundesamt, 2022, p. 31). Not all of them are addressed to attend the BAMF integration and orientation course: in 2020, 168,279 persons were (newly) granted access to the

[1] The definition of 'migration background' – following the Statistisches Bundesamt (2022) – is: 'A person has a migration background if he/she or at least one parent does not have German nationality by birth'. This definition includes the following persons: '1. immigrated and non-immigrated foreigners, 2. immigrated and non-immigrated naturalised citizens, 3. ethnic German resettlers, 4. persons who have received German citizenship through adoption by a German parent, and 5. children born with German citizenship of the four groups mentioned above'. (ibid., p. 5).

course or obliged to attend ([BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2022, p. 3). This results from the complex regulations regarding access to and participation in the courses.

The German Residence Act defines various rules regarding attendance at and paying for integration courses. As a German national or an EU citizen, for example, one is not legally entitled to attend an integration course. However, the BAMF can 'permit [one] to attend a course if [the] spoken German is not yet adequate, if [one has] particular integration requirements, and there are spaces available on the course' ([BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023b). For foreigners with residence permits issued before 2005, other regulations apply: either one is eligible to participate or is obligated 'if [one is] receiving the citizens' benefit ('*Bürgergeld'*) and [has] been obligated to participate by the office that pays the citizens' benefit' (ibid.). If one's residence was permitted after 2005, similar regulations take place, but in this case, also the immigration office can determine one's obligation to participate. In a last case, so-called Ethnic German resettlers are legally entitled to an integration course. However, their confirmation of eligibility comes from another federal office, the Federal Office of Administration. In sum, German law defines various groups of addressees with different permissions and obligations formulated by several state authorities. These regulations make clear that not everyone attending a course is there voluntarily or highly intrinsically motivated, but there is pressure and compulsion on the part of the different state authorities. Thus, it can be challenging for participants to manage course attendance, family and care work, daily employment, and homework (see, e.g. [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2021; [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020; see for challenges of the concept and curriculum of such integration and orientation courses in Germany and Italy, e.g. Oshodi, 2022; Heinemann, 2017; Ha, 2007). Therefore, the teachers need to find a way to provide and transmit the course content to participants with high and multiple loads; to participants for whom discussing remembrance about the Holocaust and National socialist past might not be the most relevant topic to think and learn about, but to build a new home and living (see for motives attending a course, e.g. Zimmer, 2012).

Besides the participants' difficult living situations, teachers and learners in the BAMF orientation course are likewise confronted with the chances and challenges of historical-political education and the mentioned fields of tension regarding remembrance outlined in Chapter 2. It can be stated that the stakeholders in organising, providing, and absolving integration and orientation courses, i.e. the state, adult education institutions, teachers, and learners, have – to some extent – different motives and pursue different goals (see, e.g. Beck, 2020 on the motives for (voluntary) participation in the orientation course). These diverse and challenging background situations need to be considered and reflected upon in designing and offering courses for heterogeneous migrant participants – for example, in the orientation courses as historical-political education and further adult educational programmes. This can be relevant, among other things, but especially for the largest provider of integration courses in particular and by far the most important provider of public adult education in Germany in general: the '*Volkshochschule'* (33,4% of all authorised integration course providers in 2022; see [BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023a, p. 22). For example, in 2020, 385 thousand courses, and out of them, nearly 20 thousand integration courses, were offered by the '*Volkshochschule'* (see Echarti et al., 2022, p. 68 and 81). Beyond that, there are also many other orientation course providers – in total, 1.557 institutions in 2022 (see BAMF, 2023a, p. 22) – for whom the potentials and challenges in educational settings with a high diversity of participants are relevant.

The integration course 'primarily serves the learning of German language skills, the content taught in the orientation course makes it clear that integration goes beyond mere language acquisition' (BAMF, 2017, p. 6). The course is intended to 'make it easier to find one's

way in the new society and [. . .] create opportunities for identification' (ibid., p. 7). It aims to 'impart everyday knowledge as well as knowledge of the legal system, culture, and history in Germany, in particular also the values of the democratic state system of the Federal Republic of Germany and the principles of the constitutional state, equality, tolerance, and freedom of religion' (ibid.).

The course's curriculum defines *affective* and *cognitive* learning goals alongside competence development and expansion. *Affective learning goals* are, on the one hand, the positive evaluation and support of democracy and fundamental rights, as well as a constructive examination of plurality and a fostering of tolerance. On the other hand, *cognitive learning goals* are defined as an increase in knowledge in the sense of learning to know and understand facts and contexts (ibid., p. 8).

Especially with the module 'History and Responsibility', however, the BMBF connects more than cognitive learning goals but formulates a high demand:

> [H]istorical contexts [are] not to be taught in the form of a compendium of facts and figures. Instead, basic historical knowledge of German history forms a bridge for developing an understanding of the German and European present. This is especially true concerning the responsibility for democracy and fundamental rights, which derives to a great extent from National socialist power and the Holocaust. Among other things, responsibility and respect for democratic principles and fundamental rights in the present can arise from knowledge of the consequences of the Nazi dictatorship. (ibid., p. 32)

The understanding of '*German'* history is considered the starting point for taking responsibility for democracy and fundamental rights in '*the German'* present. Thus, taking responsibility for the past is a task for everyone – regardless of one's migration biography – since from it emerges 'an attitude of humanity and democratic thinking' (see Meilhammer & Matthes, 2020, p. 211). Therefore, the orientation course can be understood as a place of negotiation of past(s), memories, and their importance for the present.

From the logic of the BAMF, the appreciation of democratic principles develops (primarily) due to the confrontation with '*German'* history because

> immediate comparisons between the systematic persecution and extermination of people under National socialism and today's attacks on fundamental rights are to be avoided. They relativise the historical injustice and fail to do justice to the democratic and constitutional reality of the Federal Republic. (BAMF, 2017, p.32)

Comparisons between National socialist crimes and contemporary acts of violence must not be allowed. The communicative and discursive negotiation of different histories, or rather 'avoidance', occurs under the conditions of those (integration-)political objectives.

However, the curriculum also refers to the possibility of 'dealing with aspects of migration history in the course' (ibid.). This shows that the course design nevertheless considers that participants could establish different historical references based on their migration histories and experiences. Since access to and actual participation in an integration and/or orientation course is closely linked to the nationality of the participants, the discourse space in the orientation course is structured along national (state) boundaries from the beginning. Therefore, the thematisation of past(s) and histories is likewise: '*The German'* (national) history is made the starting point and constant point of reference in the curriculum as well as in the communicative exchange about '*the'* past and other pasts in the orientation course.

This is unsurprising, considering that the integration and orientation courses are the German state's central tool for fostering integration processes. Therefore, national state frames of reference seem logical and necessary, as well as content selections, simplifications, and didactical reductions (see, e.g. Siebert, 2009) due to an almost unmanageable variety of possible topics and questions to be addressed. Despite different challenging aspects of the course concept, it is a necessary and creditable programme. It contributes by providing condensed information and knowledge regarding living in Germany for migrant adult learners.

In the following, empirical material will be used to illustrate what a concrete teaching situation can look like aiming to 'teach [. . .] history in Germany' (BAMF, 2017, p. 6) in order to develop 'responsibility and appreciation for democratic principles and basic rights' (ibid., p. 32).

4. Empirical explorations: remembering heterogenous past(s)

The empirical material on which this article is based is taken from a broader research project dealing with Holocaust education in the migration society. This broader project deals with the question of how Holocaust education for adults is designed in a migration society. On the one hand, it considers the perspectives of adult (former) participants; on the other hand, it focuses on the perspective of (adult) education providers. The current contribution examines one aspect of this broader research and attempts to approach the core question using the example of the perspectives of orientation course participants. The research applies a qualitative design using document analysis, participating observation, and group discussions (see Bohnsack, 1997). The participating observation was used to analyse the teaching empirically in an orientation course; the group discussion aimed to analyse the students' perspectives on teaching and learning about the Holocaust in an orientation course.

The observation and the group discussion took place in March 2021, when the topics of the Holocaust and National socialism were presented and discussed in an orientation course offered by an adult education institution in Southern Germany. This particular adult education institution was chosen due to former research cooperation. There are some limitations to the applied methodology and data due to the special setting using one empirical case. This needs to be reflected and considered:

First, the research project was introduced and explained at the beginning of the observation. Nevertheless, the author was, of course, visible in the room. With this introduction and visibility, a certain professional role connected with a hierarchical positioning was attributed to the author in relation to the participants. In consequence, the setting and the author in it reproduced specific relations of power and hierarchy, which can affect the actual teaching and participation. Second, the adult learners were invited to participate in the group discussion after the observation. Four orientation course participants from Poland (D1 and D2), Hungary (D3), and Turkey (D4) have decided to take part in the group discussion that was conducted after the regular course day. They voluntarily contributed to the discussion. Nevertheless, certain constraints due to the mentioned hierarchies and attributions must be considered in this context: Participants might feel a pressure or expectation to engage, which could impact wholly voluntary participation. Third, their communication and interaction are permanently performed in a second language which they have (usually) only learned in the last 900 teaching units. Therefore, the data must be presented and analysed against the backdrop of possible language barriers and misunderstandings. Usually, an integration course consists of 900 teaching units (à 45 minutes) aiming at learning the German language. In some cases, adult migrants must attend just the orientation course if they are already fluent in German. In other cases, some participants already have some proficiency in the German language; therefore, they enter the course later

and do fewer lessons. Last but not least, the access to the field, the lessons' instructional design, and the discussions were organised under the conditions of the Corona pandemic. Access to the field was challenging as there were hardly any offers on-site. If there were, due to health regulations, adult education institutions did not grant access to the programmes to the author. In consequence, the presented empirical data in this study can only be considered exploratory and should only be analysed and interpreted in light of the abovementioned limitations. These regulations were taken into account by reflecting the situated nature of the research and, furthermore, the author's specific positionality in several meetings of interpretation groups and research colloquia.

The analysis of the used material and data, i.e. the curriculum of the orientation course, observation protocol, and transcribed group discussion, uses a heuristic content-analytical methodology (see Kuckartz & Rädiker, 2022). Besides the group discussion and participating observation in the orientation course, further guided interviews were conducted with former participants in Holocaust education. The adult interview participants had taken part in a public historical-political education programme. These interviews took place in the summer of 2020. Due to the small number of civic education programmes offered in the years 2020 to 2021 as a result of the Corona pandemic, it was not possible to conduct further guided interviews with (former) participants. For this reason, the findings of this empirical material resulting from the interviews cannot be included in the present analyses. However, it makes clear that the research design was originally broader in scope and not solely focused on educational offers that exclusively address adult migrants.

Due to the relatively small database, the findings cannot be representative of any programme that addresses adult migrants. Still, they can have an exemplary and explanatory character. Despite the mentioned limitations regarding the universality and representativeness of the research's findings, the setting and interactions described can also be considered an example that can occur in educational settings in other migration societies, but rather in the German context. Due to the high diversity of participants, dealing with it can be challenging in every educational situation. It appears especially relevant in courses and programmes which address migrants from various countries aiming at teaching orientation knowledge in order to '*get migrants integrated'* in so-called '*receiving countries*.'

In sum, the limited empirical data still points to relevant and urgent issues in adult education and can, therefore, contribute to gaining initial insights into which challenges teaching and learning about the Holocaust and National socialism in an orientation course is confronted with. The analysis and interpretations are heuristic and, yet, can highlight first indications and tendencies answering important adult educational questions regarding society's and, therefore, adult education's relation to differences in plural migration societies. Although the study does not provide definite answers, reflecting on the raised question is an essential and significant step.

In the following, using three reflection occasions (1–3) and momentary snapshots (a – e) from the empirical material as examples, the article reconstructs how heterogeneity is dealt with in the course, how histories and past(s) are negotiated in the discursive exchange between teacher and participants, and which potentials and challenges in teaching and learning become visible and relevant in the particular setting of the orientation course.

4.1 Reflection occasion 1: the simultaneity of the (re-)production of national (state) structuring and the visualisation of heterogeneity

(a) In the observed teaching situation, the teacher initiates an interaction about the different narratives of the Holocaust and National socialism. He asks about the educational and socialisation experiences in the different countries of origin of the participants. He uses a

national (state) frame of reference to do so. This can be shown by the following questions: 'What did you learn about the Holocaust in Mexico?', 'What is it like in the Philippines?' and 'What is it like in Turkey?' In the teacher's addressing, the individual functions as a holder of '*one'* national history and memory. This approach forces the course participants to speak as representatives of nationally structured memory politics and education and to relate themselves to it. Two participants from Mexico intervene in this notion of a consistent national historical framing of the Holocaust in Mexico and take the homogenising national addressing into question: They draw attention to the differences in how and what they learned at school. While one participant reports that this topic was not discussed at school, the other contradicts and clarifies that 'this topic did exist, but not much'. The teacher reacts with a lack of understanding: 'I cannot understand the differences'.

In this sequence, the teacher's reaction can be interpreted as a re-orientation to a supposedly homogeneous national (state) frame of reference. This is not surprising against the background of the orientation course's national (state) structuring as a measure of national integration. Talking about past(s) and educational practice oriented towards this national-state structuring seems likely following the explanations by Wimmer and Glick Schiller on 'methodological nationalism' (Wimmer & Glick Schiller, 2002). They describe the self-evident structuring of society by nation states as 'the assumption that the nation/state/society is the natural social and political form of the modern world' (ibid., p. 301). Conversely, it can be interpreted that the teacher's national (state) frame of reference was also irritated when the two Mexican course participants drew attention to differences in their knowledge of National socialist history due to heterogeneous educational biographies.

(b) Another sequence in the material also points to the attempt to show differences in educational biographies. Here, the teacher makes this dimension of heterogeneity transparent: The teacher refers to the individual educational biographies of two participants from Turkey when they describe differences in their knowledge. He asks: 'How did you experience this in Turkey? [. . .] Did you have this topic in school?'; one participant replies, 'I do not know, no history'. This, in turn, prompts the teacher to ask 'which school' she was visiting. Thus, the teacher highlights the participants' individual and heterogeneous experiences in teaching and learning about the Holocaust. He points to the plurality of experiences in the discursive space of the orientation course.

In these two snapshots (a) and (b) – both referring to the central question (i) –, simultaneity can be observed: on the one hand, the (re)constructing and referring to a national (state) structure and sometimes processes of homogenisation based on an imagined '*official'* history; and on the other hand, attempts to make heterogeneous historical references and individual educational biographies visible.

(c) This simultaneity is also evident in the following scene. Here, the relevance of specific historical references is also negotiated: After being directly addressed by the teacher, a participant from Afghanistan reports about the educational contexts in which the Holocaust was addressed in Afghanistan. He says this topic does not occur in 'primary and secondary schools'. The teacher responds: 'Afghanistan also has other problems to discuss than German problems'. Later, the teacher also leaves the man's attempts to establish links between the National socialist past and current events in Afghanistan concerning the Taliban uncommented.

Referring to the central question (ii), on the one hand, this can be interpreted as a de-thematisation and avoidance of individual historical references: The teacher stops attempts to draw an analogy. So, the tensions and conflicts between heterogeneous historical references and the demand to teach the Holocaust as a singular event remain undiscussed and latent. There is no open exchange about this conflicting relationship. The teacher maintains the teaching about

'*German'* history and does not open up any space for comparative reflection and multiperspective remembrance of historical and contemporary events. Still, the de-thematisation is not a surprise since teachers receive their teaching mandate from the state authority BAMF, which – as described above – clearly express that direct comparisons and references are to be avoided. The teacher, thus, follows his pedagogical mandate within the framework of the formalised and curricularly defined setting: The BAMF has to define specific and selected historical content to be addressed and discussed in the course. The desire and attempt to make diverse references to past and present events visible and tellable seem to reach their boundaries in educational practice here. These content and thematisation limits are set by the nation-state and implemented by the teacher.

On the other hand, the teacher's reference to challenges within society in Afghanistan can also be interpreted in the way that he is at least aware of the specific contexts in Afghanistan and, consequently, different references to narratives of the past and the present. The teacher acknowledges the relevance of current violent conditions in Afghanistan and, at the same time, the subordinate importance of German history for the course participant. Therefore, the situation can also be interpreted as a relief of the individual from specific knowledge and memory claims made by a '*majority society'*.

Considering the above described (re-)productions of national state frames of reference (a-c), it must be stressed that – solely as an example – the teacher's reactions to the teaching situations must be thought of as spontaneous. Therefore, the promotion of simplifications and stereotypes occurs likely as an unintentional effect and is not necessarily the teacher's intention. On the contrary, the teachers in the BAMF integration and orientation courses for sure, try to do their best: therefore, the observation material must be analysed and interpreted in light of the little time – only six units in total – the teachers have available for teaching about National socialism and its aftermaths in Germany and Europe, and, in view of the fact that they are mostly underpaid and overworked freelancers (see Echarti et al., 2022). For example, in 2022, 175 thousand part-time or freelance course teachers in and beyond the orientation courses were paid by the '*Volkshochschule'* (see ibid., p. 27). The association of three other large organisations in the field of adult education reports about 52,000 additional forms of employment as part-time or freelance (see Horn et al., 2023). This results in often stressful, tense, and difficult working contexts – not least due to teachers' professional background, (limited) further professional training,[2] and, thus, systematically precarious situations.

(d) The relevance of historical knowledge and different historical references can also be found in the communicative exchange of four participants during the group discussion. The empirical material shows the negotiation of this question of relevance in the construction of '*we-groups'*:

[2] The approval of teachers in an integration course includes (1) a successfully completed degree in German as a foreign language or German as a second language or an equivalent professional qualification recognised by the Federal Office; (2) German language skills at least on level C1 of the Common European Framework of Reference for Languages; (3) a professional qualification sufficient to teach the contents and objectives of the orientation course; (4) personal suitability for teaching the contents and objectives of the orientation course. However, from February 2023 to June 2024, additional special regulations apply to simplify the admission as a teacher in courses due to the enormously increased demand for integration and orientation courses. Therefore, the training and preparation for teaching in the courses are not always linked to sufficient qualifications or adequate competencies of the teachers. Thus, teachers' admission is often based on high demand and necessity. https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungLehrkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html

> D2[3]: I think if you want to live here in Germany, it's important. I don't know how much information you need to know, but knowing a bit about history and politics is okay. [. . .] But I'm not sure if all the information is important. It's too much for different [people]. For the people who come from Europe [. . .], it's okay. We understand it very well. However, I guess the people who come from Africa, for example,// D4: Turkey.// D2: Ah, or from Turkey, that can be too much, and they might not understand so well what happened. [. . .]// D1: I think for you [addressing D4] it's not interesting, you know? [. . .] You care about what is forbidden here, what is allowed. [. . .] I know the history.// D2: Yes, for me – we [turning to D1] are from Poland – it's nothing special. We know the history.[4](GD1, 12–20)

Course participant D2 raises the question of what should or could be known by whom regarding '*German'* history and politics. On the one hand, she refers to her comprehensive knowledge ('We know the history'. (GD1, D2, 20)); on the other hand, she indicates that there can be differences in knowledge about 'European' history ('[. . .] for the people who come from Africa, this can be too much [. . .]' (GD1, D2, 12f.)). Furthermore, participant D1 assumes a less high relevance or a lack of interest in the topics of history and politics by the non-European '*others'* in distinction to a knowing '*us*.'

Once again – addressing the central question (ii) –, recourse to national (state) memberships with, at the same time, recognition of different educational backgrounds can be illustrated. Moreover, a link between nation-statehood and a supposedly different attribution of meaning to 'European' history for the imagined '*others'* becomes evident: For Europeans, National socialist history is familiar and relevant; for migrants from non-European countries, neither the one nor the other. On the one hand, this can again be interpreted as a relief of knowledge and memory claims for non-European participants. On the other hand, the link between national (state) belonging and the relevance of historical events can also indicate that a '*we'*, which possesses specific historical knowledge and remembers, tries to exclude '*the others'* from an (imagined) community of remembrance or even responsibility due to deviating or missing knowledge. Such exclusions might aim to avoid that imagined uniform Eropean remembrance becoming irritated due to plural narratives and, therefore, becoming more complex and fragile.

Such exclusions of people harbouring different narratives on the past would, following the BAMF (2017), be linked to a specific problem: a lack of a shared historical canon of knowledge from which individuals are excluded, and along with it, a possible loosening of consensual memory could harbour the risk of individualisations of history and, consequently, relativisations of 'historical injustice' (ibid., p. 32).

(e) In another snapshot sequence, participant D4 reaffirms the linkage of different national (state) memory and education policies with particular knowledge. Nevertheless, he also intervenes in them:

> D4: [. . .] normally, we only learn our history in Turkey, but not about Germany or Europe. Turkey is only a small part of Europe, that's why we mostly learn Ottoman

[3] In the transcription and analysis of the underlying study, codes were used to distinguish between the participants in the discussion. 'D2' is used for anonymisation and stands for 'discussant 2'. Additionally, the acronym 'GD1' stands for 'Group Discussion 1'. The quotations taken from the transcriptions are indicated with section references.

[4] While the interpretation of the empirical material was systematically guided using the original text, the interview passages in this article were edited linguistically for better readability. Furthermore, the aim was not to create a 'demonstration effect.' The discussion participants come from different backgrounds and have different language competencies in German as a second language.

> Empire, and that's why we learn very little about European history or German history. And yes, sometimes it's difficult, but for me, it's okay. [. . .] If you didn't learn anything about it at school, you can hardly understand it [. . .]. OKAY, I understand, I studied, I studied business administration and learned a bit of politics at school and university. BUT if you only have a secondary school certificate, it's too difficult. (GD1, 21–25)

D4 also uses national (state) structuring to legitimise non-knowing and non-remembering. In addition, he points to the importance of individual educational biographies and social status. He emphasises that he would 'understand' in distinction from '*the others'* because he had 'been to university', whereas to understand was 'difficult' for those who 'only had a secondary school diploma' (GD1, D4, 21–25). His statement highlights a socio-economic dimension. D4 constructs orders of belonging and social hierarchies based on educational qualifications: D2 also studied and worked as a teacher in her country of origin. She underlines this in the discussion. Hence, D4 can find in her person a motive for constructing distinctions that make him a member of a '*we-group'* with a university degree. He emphasises his university qualification and, thus, his belonging to distinguish himself from the non-knowing '*others'* with deviating historical references. This quote can be interpreted that he wants to actively counteract national (state) structured processes of exclusion.

In summary, the material also contributes to the central question (i) and shows evidence of diverse '*we-group'* constructions either along national (state) or socio-economic reference frames.

Especially the last frame of reference represents another central aspect of the exchange in the orientation course: The actual participation of the participants in the course depends on socio-economic backgrounds, i.e. educational biographies and language competencies in German.

4.2 Reflection occasion 2: language and remembrance participation

The empirical material repeatedly contains references to the topic of German language proficiency and the question of which role existing language skills in German play in participation in the orientation course.

> D4: Some of them have B1 level, but [. . .] on average, we have A2. We learn history like this; it's like reading a thriller. [. . .] Some people come from Europe, and these people already know the history, German history or what happened, Second World War and First World War. [. . .] But (laughs) many come from Africa and Turkey, also Afghanistan, Pakistan. They have no idea what is happening here. [. . .] I think the first problem is language difficulties. Maybe MANY want to say something or refuse or accept,[5] but (laughs) because of the language, unfortunately, they can't [. . .]. (GD1, 156)

As described above, D4 draws attention to the different existing historical knowledge that course participants 'learn at school' (GD1, D4, 153). On the other hand, he does not focus exclusively on historical knowledge or non-knowledge in the sense of belonging to the '*memory community'*. Still, he points to possibly low language skills in German as a reason for the lack of participation in shaping the memory discourse in the orientation course. The linguistic level seems too low to understand the contents of politics and history: 'Then you need at least B2 level, not B1 or A2'. (GD1, D4, 156)

It becomes evident that in the setting of the orientation course – with its specific objective and mission – language is one of the central moments for participation in education and, thus, in remembrance. As a result – referring to the central question (iii) – those who can

[5] 'Accept' and 'refuse' are interpreted in this context as 'agreeing' and 'disagreeing'.

speak sufficiently in the German language can participate, negotiate, and discuss what is thematised and remembered. Therefore, it is not only the tensions mentioned above between questions of plurality and singularity of histories that influence and structure pedagogical speaking and acting in the orientation course. It is not shared or divided knowledge and memories that become the reference point of '*we-group'* constructions. Instead, the challenging task of acquiring German language competencies and historical knowledge in the integration and orientation course is central for both the teacher and the participants; since the learning processes within the course are interconnected with different possibilities and abilities to cope with the difficult learning setting in the course. This challenging task and how to deal with it will be discussed in the following.

4.3 Reflection occasion 3: 'Integration' through knowledge (reproduction)? Challenges of a functionalistic setting

Beyond addressing the three central research questions (i – iii) and despite the limitations of the empirical data, during the analysis the material revealed a further interesting and relevant field of tension: the nexus of high pedagogical expectations regarding the participants' '*integration'* by '*learning'* democracy in a highly functionalistic setting. The course participants are expected to develop German language skills, gain historical knowledge, '*learn'* democratic attitudes, and prove this by passing two tests. This challenging task creates occasions for solidarity between the course participants. After all, 'the goal is for everyone here [. . .] to pass B1' (GD1, D3, 165). The goal is to complete the course successfully, 'just learn this language a bit and find a job [. . .] and live here' (ibid., 42).

There are differences in such personal motives for participation and the official (integration) goals of the BAMF: 58% of the 634,255 persons with access to an integration course in 2022 (BAMF, 2023a, p. 3f.) did not participate voluntarily but were obliged to do so by the basic income provider or the foreigner authority. Successfully completing the 'German Test for Immigrants' and the 'Living in Germany' test is therefore linked in most cases to securing benefits and/or granting a residence title. The empirical material shows that the teacher makes an effort to prepare the participants in the course so that they can complete the tests. This becomes concretely visible in the division of the didactic-methodical design of the lessons: On the one hand, (new) content is taught, and on the other hand, possible questions from the 'Living in Germany' test are discussed and answered. Against the background of a – as already mentioned – necessary didactic reduction (see Siebert, 2009), the teacher is confronted with the challenge of reducing the complexity of historical content and contexts in favour of reproducible knowledge for the tests.

In consequence, and as an additional finding independent from prior considerations, a complex field of tension opens up between the politically formulated demands on the pedagogical work in the orientation course and its practical limitations: On the one hand, the primary goal of integration is to be achieved by the participants gaining German language skills. Secondly, in order to be considered '*integrated'* in the sense of the BAMF, it is necessary to impart historical knowledge of the National socialist past while at the same time accepting responsibility for democracy and fundamental rights; and – following the BAMF – fostering democracy as a task results from the recognition and appreciation of the special significance and singularity of the Holocaust. Simultaneously, there are attempts to take into account the plurality of perspectives and make heterogeneous historical references visible.

On the other hand, the setting of the orientation course requires a didactic reduction of the complexity of histories to make it possible to pass the test successfully. Within this setting, both teacher and course participants navigate between the requirements of language acquisition,

functionalist knowledge acquisition, dealing with diverse perspectives, and forming a 'positive assessment and support of democracy and fundamental rights' (BAMF, 2017, p. 8).

This raises the follow-up questions – to be addressed in further future research – of the suitability of the didactic approach and legitimacy of the extensive didactical reduction of learning content. The question arises of how much content can be reduced without reducing historical and political complexity but still addressing the task of '*integration'* by fostering democracy and fundamental rights.

As interwoven and tense as the discourse of remembrance is in the areas mentioned earlier, the practical adult educational work in the orientation course, as outlined in the examples, is challenging, in part overtaxing, and stressful.

5. Summary and conclusion

Considering the central research questions, the issues and tensions of the complex research field outlined above, and the empirical material, it can be summarised as follows:

(1) Remembering occurs within the horizon of social relations of power and hegemony. Different actors, such as the BAMF, teachers, and adult learners, construct memories and past(s), tell, but also leave out histories and stories with different purposes (central question (ii)).

(2) In the presentation and thematisation of historical events in the orientation course, on the one hand, group constructions and (re-)productions of (national) collectivisations, even homogenisations, by the teacher and the participants can be observed when they make nationally imagined and partly stereotypical unities the orientation framework of their practice and communication. On the other hand, there are attempts to make heterogeneity, plural, and individual historical references, as well as diverse educational biographies, visible to create belonging and solidarity. Both dynamics manifest themselves in their simultaneity. Given the national (state) structuring of the orientation course, it is remarkable that group constructions can be found in the empirical material not based on *ethnicity* but on the category of *class* (central question (i)).

(3) Furthermore, language skills are shown to be significant competencies in participating in education and remembrance in the specific setting of the orientation course (central question (iii)).

(4) Finally, a tense field opens up between memory policies, political demands regarding integration, and pedagogical practice with its limitations: On the one hand, 'responsibility and appreciation for democratic principles and fundamental rights in the present' (BAMF, 2017, p. 32) are to be accepted and acquired by migrants through participation in an orientation course; on the other hand, specific language competencies and historical knowledge are to be reproduced and demonstrated as indicators of '*integration'* in the sense of the BAMF. These tensions are evident in pedagogical practice and find a place of negotiation there.

Historical-political education for adults should address this complex field of educational and remembrance work empirically and theoretically informed. Therefore, multi-perspectivity in remembrance should be integrated into theoretical considerations regarding historical-political adult education about the Holocaust and National socialism in migration societies. In both fields, memory and migration studies, one central point of reference is the production of *belonging* to a group. Not unusually, in educational work, a national (state) frame of reference is used for this purpose since it enables one to think, speak, and act within a specific and well-known structure and simultaneously opens possibilities for identification with one another in

an often (still) unfamiliar environment. Still, this frame of reference must be considered and reflected theoretically and practically. Such reflections include an understanding that the preconditional mobilisation of nationally identified '*we-group'* constructions should not cause any inadmissible collectivisation. According to Messerschmidt (2016), in the 'context of a society of diverse belonging, migrations, and globalisation [. . .] diverse relations to history can be articulated without having to establish national identities' (ibid., p. 20). Following this, historical-political education in the orientation course needs openness to different historical knowledge and, thus, memories and negotiations. This is specifically relevant because of the particular and/or universal relevance of different pasts in present migration society worldwide. Multi-perspective remembrance can be achieved by allowing references between different historical and social contexts and, at the same time, counteracting inappropriate equations. Therefore, reflective references and criterion-guided analogies are necessary at the challenging and still fruitful intersection of memory studies, migrations studies, and adult education.

Furthermore, the proposed approaches to the complex research field require additional systematic research to achieve a more differentiated general picture of how the tensions in the discourse of remembrance manifest themselves in historical-political adult education on the Holocaust and National socialism. Therefore, to gain further results and verify and strengthen the given initial findings, a broader and more representative database, hence, an empirical saturation is needed since the available insights from the research using exemplary empirical material are of a preliminary exploratory character.

References

Arieli, R. M. (2019). Ahmed Kathrada in post-war Europe: Holocaust memory and apartheid South Africa (1951-1952). African Identities, 17(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/14725843.2019.1607718

Assmann, A. (2008. August 26). Kollektives Gedächtnis [Collective Memory]. https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39802/kollektives-gedaechtnis/

Attia, I., & Keskinkılıç, O. Z. (2017). Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung – Formen – Ebenen [Racism and the experience of racism. Development - forms – layers]. WissenSchafftDemokratie, 2/2017. 116–125. https://doi.org/10.19222/201702/11

[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017, April). Curriculum für einen bundesweitern Orientierungskurs [Curriculum for a nationwide orientation course]. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile

[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020, June 12). Challenges faced by refugees attending integration courses. Demand for and usage of migration counselling services. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse3-2020-problemlagen-integrationskursteilnehmende.html?nn=283560

[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021, March 8). Barriers to attending the integration course. Everyday experiences of refugee women with young children. https://www.SharedDocs/Anlagen/EN/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse3-2021-zugang-integrationskurs-huerden.html?nn=283560

[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022, April 1). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2021 [Report on integration course statistics for the year 2021].

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=4
[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023a, April 1). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2022 [Report on integration course statistics for the year 2022]. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2022-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=4
[BAMF] Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023b). Attendance and Costs. https://www.bamf.de/EN/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/teilnahmekosten-node.html
Beck, E. (2020). Lernmotivation im Kontext kultureller Vielfalt [Learning motivation in the context of cultural diversity]. In T. Kloubert (Ed.), Erwachsenenbildung und Migration (pp. 93–114). Springer Fachmedien Wiesbaden.
Beck, E. (2022). Learning beyond the obvious. Holocaust education, historical education, and remembrance in a plural society. In C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (Eds.), Adult learning in a migration society (pp. 160–175).Routledge.
Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung [Group discussion methods and milieu research. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Eds.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (pp. 492–503). Juventa.
Brumlik, M. (2021). Auschwitz als koloniales Verbrechen? Zur Debatte um A. Dirk Moses [Auschwitz as a colonial crime? On the debate about A. Dirk Moses]. Blätter für deutsche und internationale Politik, 66(8), 105–111.
Cesari, C. D., & Rigney, A. (Eds.). (2014). Transnational memory. Circulation, articulation, scales. De Gruyter.
Cheema, S.-N. (2019). Verdächtig sind die Anderen. Umgang mit islamistischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in der Bildungsarbeit [Suspicious are the Others. Dealing with Islamist anti-Semitism and anti-Muslim racism in educational work]. In A. Foitzik & L. Hezel (Eds.), Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen (pp. 245–256). Beltz.
Conrad, S. (2021). Erinnerung im globalen Zeitalter. Warum die Vergangenheitsdebatte gerade explodiert [Memory in the global age. Why the debate on the past is exploding right now]. Merkur, 867(75), 5–17.
Dolgoy, R. C., & Elżanowski, J. (2018). Working through the limits of multidirectional memory: Ottawa's memorial to the victims of communism and national Holocaust monument. Citizenship Studies, 22(4), 433–451. https://doi.org/10.1080/13621025.2018.1462507
Downing, J. L., & Carter, J. S. (2022). Budapest's living memorial and the reperformance of countermemory. Western Journal of Communication, 86(1), 103–127. https://doi.org/10.1080/10570314.2021.2007991
Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T., & Reichart, E. (2022). Volkshochschul-Statistik. 59. Folge, Berichtsjahr 2020 [Adult education statistics. 59th episode, reporting year 2020]. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Fischer, G. (2019). Verwerfungen der Betrauerbarkeit – Aushandllungen des Gedenkens. Dynamiken des Erinnerns an Opfer rechter Gewalt seit der Selbstenttarnung des NSU [Distortions of grievability - negotiations of remembrance. Dynamics of remembering victims of right-wing violence since the uncovering of the NSU]. In O. Dimbath, A. Kinzler, & K. Meyer (Eds.), Vergangene Vertrautheit. Soziale Gedächtnisse des Ankommens, Aufnehmens und Abweisens (pp. 75–92). VS Verlag.
Georgi, V. B. (2003). Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland [Borrowed memory. Images of history by young migrants in Germany]. Hamburger Ed.

Georgi, V. B., Lücke, M., Meyer-Hamme, J., & Spielhaus, R. (Eds.). (2022). Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. [Changing histories. New perspectives for the culture of remembrance in the migration society]. transcript.

Georgi, V. B., & Ohliger, R. (2009). Geschichte und Diversität: Crossover statt nationaler Narrative? [History and diversity: Crossover instead of national narratives?] In V. B. Georgi & R. Ohliger (Eds.), Crossover Geschichte.

Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft (pp. 7–25). Edition Körber.

Gryglewski, E. (2013). Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust [Recognition and memory. Approaches of Arab-Palestinian and Turkish young people from Berlin to the Holocaust]. Metropol Verlag.

Gryglewski, E. (2020). Didaktische Ansätze der Gedenkstättenarbeit in der diversen Gesellschaft [Didactic approaches to memorial work in a diverse society]. Bildung und Erziehung, 73(3), 259–272. https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.3.259

Ha, K. N. (2007, November). Integration kann nicht verordnet werden. Ohne gleiche Rechte und Selbstbestimmung keine Integration [Integration cannot be prescribed. No integration without equal rights and autonomy]. https://heimatkunde.boell.de/de/2007/11/18/integration-kann-nicht-verordnet-werden-ohne-gleiche-rechte-und-selbstbestimmung-keine

Halbwachs, M. (1985). Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen [Memory and its social conditions]. Suhrkamp.

Heinemann, A. M. B. (2017). The making of ”Good citizens”. German courses for migrants and refugees. Studies in the Education of Adults, 49(2), 177–195. https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1453115

Horn, H., Lux, T., & Christ, J. (2023). Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2020 [Continuing education statistics within the association. Results for the reporting year 2020]. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Hroch, M. (2010). »Historické vedomí a potíže s jeho výzkumem dříve i nyní« [Historical consciousness and the difficulties of researching it before and now]. In J. Šubrt (Ed.), Historické vedomí jako predmet badatelského zájmu: Teorie a výzkum (pp. 31–46). Kolín: Nezávislé Centrum pro Studium Politiky.

Hufer, K.-P. (2017). Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung [Still relevant: Emancipation in political education]. In S. A. Greco & D. Lange (Eds.), Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung (pp. 14–21). Wochenschau Verlag.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (Eds.). (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. [Qualitative content analysis. Methods, practice, computer support. Basic texts on methods]. Beltz Juventa.

Levy, D., & Sznaider, N. (2007). Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Aktualisierte Neuausgabe [Memory in the global age: The Holocaust. Updated new edition]. Suhrkamp.

Lindner, U. (2022). Die Singularität der Shoah und die postkoloniale Herausforderung der deutschen Erinnerungskultur. Eine Bestandsaufnahme des ”Historikerstreits 2.0” [The singularity of the Shoah and the postcolonial challenge of German remembrance culture. A stocktaking of the ”Historians’ controversy 2.0”]. Geschichte und Gesellschaft, 48(2), 272–300.

Lücke, M. (2016). Erinnerungsarbeit [Remembrance work]. In P. Mecheril (Ed.), Handbuch Migrationspädagogik (pp. 356–371). Beltz.

Marchart, O. (2016). Das historisch-politische Gedächtnis. Für eine politische Theorie des kulturellen Gedächtnisses Historical-political memory. For a political theory of cultural memory]. In L. Radonić & H. Uhl (Eds.), Gedächtnis im 21. Jahrhundert. Zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs (pp. 43–77). transcript.

Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit [Precarious conditions. About natio-ethno-cultural (multiple) belongings]. Waxmann.
Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt [Migration pedagogy – a projekt]. In P. Mecheril (Ed.), Handbuch Migrationspädagogik (pp. 8–30). Beltz.
Meilhammer, E., & Matthes, E. (2020) Holocaust education in der Migrationsgesellschaft. Einleitung zu diesem Heft [Holocaust education in the migration society. An introduction]. Bildung und Erziehung, 73(3), 202–211. https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.3.203
Merkel, A. (2008, March 18). Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel. [Speech by Dr. Angela Mekel]. https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/rede-von-bundeskanzlerin-dr-angela-merkel-796170
Messerschmidt, A. (2016). Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft [Historical awareness without identity assumptions - critical memorial site education in the migration society]. Aus Politik und Zeitgeschichte, 66(3–4), 16–22.
Moses, A. D. (2021, May 21). The German Catechism. https://geschichtedergegenwart.ch/the-german-catechism/
Oshodi, D. (2022). The impact of language learning on self-esteem in adult education. “I wanted a better me” – one refugee‘s narrative. Magazin erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 47/2022. https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-47
Radonić, L., & Uhl, H. (2016). Zwischen Pathosformel und neuen Erinnerungskonkurrenzen. Das Gedächtnis- Paradigma zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Zur Einleitung [Between pathos formula and new memory competitions. The memory paradigm at the beginning of the 21st century. Introduction]. In L. Radonić & H. Uhl (Eds.), Gedächtnis im 21. Jahrhundert. Zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs (pp. 7–25). transcript.
Rhein, K. (2019). Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik [Education after Auschwitz in the migration society. Nationalism, racism, and anti-semitism as challenges for pedagogy]. Beltz Juventa .
Richter, R. (2017). Was könnte machtkritisches historisch-politisches Lernen sein? Vorschläge am Beispiel Rassismuskritik [What could power-critical historical-political education be? Proposals using the example of the critique of racism]. In E. V. glokal (Ed.), Connecting the Dots. Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand (pp. 18–31). Berlin-Kreuzberg.
Rothberg, M. (2014). Multidirectional memory in migratory settings: The case of post-Holocaust Germany. In C. D. Cesari & A. Rigney (Eds.), Transnational memory. Circulation, articulation, scales (pp 123–145). De Gruyter.
Rothberg, M. (2021). Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung [Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the age of decolonization]. Metropol Verlag.
Schmid, T. (2021, February 21). Der Holocaust war singulär. Das bestreiten inzwischen nicht nur Rechtsradikale [the Holocaust was singular. Not only right-wing radicals deny this by now]. https://schmid.welt.de/2021/02/26/der-holocaust-war-singulaer-das-bestreiten-inzwischen-nicht-nur-rechtsradikale/
Sebald, G., Lehmann, R., & Öchnser, F. (2013). Zur Gedächtnisvergessenheit der Soziologie. Eine Einleitung [On Sociology’s oblivion of memory. An introduction]. In R. Lehmann, F. Öchnser, & G. Sebald (Eds.), Formen und Funktionen sozialen Erinnerns. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen (pp. 8–24). Springer VS.
Seidl, C. (2021, March 1). War der Holocaust eine koloniale Tat? [Was the Holocaust a colonial crime?] https://www. faz.net/aktuell/feuilleton/streit-um-gedenkkultur-war-der-holocaust-eine-koloniale-tat-17217645.html

Siebert, H. (2009). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht [Didactic practice in adult education. Didactics from a constructivist perspective]. Ziel.
Statistisches Bundesamt. (2022). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2020 [Population and employment. Population with a migration background.
Results of the Microcensus 2020]. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-endergebnisse-2010220207004.pdf?__blob=publication
Šubrt, J., & Pfeiferová, Š. (2013). Kollektives Gedächtnis und historisches Bewusstsein [Collective memory and historical consciousness]. In R. Lehmann, F. Öchnser, & G. Sebald (Eds.), Formen und Funktionen sozialen Erinnerns. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen (pp. 49–64). Springer VS.
Thomas, T., & Virchow, F. (2021). Hegemoniales Hören und Doing Memory an rechte Gewalt. Verhandlungen politischer Kultur der Bundesrepublik in (medialen) Öffentlichkeiten [Hegemonic hearing and doing memory of right-wing violence. Negotiations of political culture in the Federal Republic of Germany in (media) public spheres]. Leviathan, 49(37), 203–224.
Van Ooijen, I., & Raaijmakers, I. (2012). Competitive or multidirectional memory? The interaction between postwar and postcolonial memory in the Netherlands. Journal of Genocide Research, 14(3–4), 463–483. https://doi.org/10.1080/14623528.2012.719669
Welzer, H. (2010). Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis [Memory culture and future memory]. Aus Politik und Zeitgeschichte, (25–26), 16–23.
Werker, B. (2016). Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote [Memorial site pedagogy in times of globalisation. Research, concepts, programmes]. Waxmann.
Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. American Journal of Sociology, 113(4), 970–1022. https://doi.org/10.1086/522803
Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological Nationalism and beyond. Nation-state building, migration and the social Sciences. Global Networks, 2(4), 301–334. https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043
Zimmer, V. (2012). Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung (Dissertation) [Claim and reality of integration courses in the light of adult pedagogical research (published doctoral dissertation)]. ht tps://do i.org/d-nb.info/1031390162/34
Zimmerer, J. (2011). Von Windhuk nach Auschwitz? [From Windhuk to Auschwitz?]. Lit.

Erklärung zum Beitrag in Erstautorenschaft

Einer der insgesamt fünf Einzelbeiträge der kumulativen Dissertation wurde gemeinsam mit Lea Gelardi angefertigt. Die Erstautorenschaft liegt bei der Promovendin Elisabeth Lang (vormals Beck).

Die initiale Idee zum Beitrag entwickelte Elisabeth Lang im Rahmen und im Nachgang der Teilnahme am Online-Symposium *"The (Adult) Learning Needs and Challenges of Migrants and Refugees in Europe"*, welches die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, verantwortet durch Prof. Tetyana Hoggan-Kloubert (in Vertretung), in Kooperation mit der NC State University, North Carolina, USA, verantwortet durch Prof. Chad Hoggan, im März 2020 ausgerichtet hat. In einem auf die Teilnahme am Symposium nachfolgenden Schritt ist Elisabeth Lang auf die spätere Ko-Autorin Lea Gelardi zugegangen und hat sie zur weiteren gemeinsamen Entwicklung des Beitrags eingeladen. Die Gesamtverantwortung für den Beitrag lag und liegt bei Elisabeth Lang. Im weiteren Konzeptionierungs-, Weiterentwicklungs- und Schreibprozess erfolgte ein intensiver Austausch zwischen Elisabeth Lang und Lea Gelardi. Zu Beginn gab es teils klare Zuständigkeiten bezüglich der Entwicklung von Entwürfen einzelner Teilkapitel des Beitrags. Diese sehr klaren Zuständigkeiten haben sich in der weiteren Überarbeitung aufgelöst, da die Korrekturen und Modifikationen an den Teilkapiteln reihum bzw. gegenseitig vorgenommen wurden. Dennoch lassen sich die folgenden Abschnitte mit Blick auf eine größere Verantwortung und höhere Wesentlichkeit in der Leistungserbringung Elisabeth Lang zuordnen; *Introduction*, *(Assimilating) Integration through Education?*, *Migration and 'Integration' Revisited: A Critical Examination of Social Power Relations* mit dem Unterkapitel *The Postcolonial Perspective: A Form of Resistance against Colonial Domination and Its (Educational) Consequences*, *(Re)Production of (In)Equalities: Education, Power, and Domination* und *(Un)Learning of 'Truths' and Certainties*. Darüber hinaus hat sie an den weiteren Teilkapiteln des Beitrags mitgedacht und mitgeschrieben.

Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Lea Gelardi, denn die zahlreichen Gespräche und der intensive Austausch zur finalen Struktur und Argumentation des Beitrags haben die Qualifikationsarbeit der Promovendin Elisabeth Lang sehr befruchtet und bereichert.

Danksagung

Wäre das Wort **Danke** *das einzige Gebet,*
das du je sprichst, so würde es genügen.
Meister Eckhart (1260 - 1327)

Der Dankbarkeit, die ich empfinde, ist schwer Ausdruck zu verleihen. Denn das *Wort* Danke vermag mein *Gefühl* der Dankbarkeit nicht zu fassen.
Auf dem zurückliegenden Weg habe mich viele Menschen begleitet. Manch gemeinsame Wegstrecken fühlten sich wie Gegenwind, viele andere wie Rückenwind an. Dankbarkeit empfinde ich für jede Begegnung. Unterstützt haben mich auf dieser Reise jedoch einige besondere Menschen. Diesen möchte ich an dieser Stelle danken.
Mein erster Dank gilt den Menschen, die mich Einblick ins Forschungsfeld haben nehmen lassen. Ich danke den vielfältigen Gesprächspartner:innen und Diskussionsteilnehmer:innen für ihre Offenheit und Bereitschaft, sie begleiten und hören zu dürfen. Ohne sie wäre die vorliegende Forschungsarbeit nicht möglich gewesen.
Besonders danken möchte ich meiner Doktormutter Karin Scherschel für die jahrelange Betreuung und Unterstützung. Nicht zuletzt aufgrund der Chance, mich auch im Rahmen eines anderen Forschungsprojekts mit dem Thema der Erinnerung beschäftigen zu dürfen, konnte meine Arbeit wachsen und sich weiterentwickeln. Der Austausch war immer wertvoll und fruchtbar für mich. Danke, Karin, für dein Vertrauen in mich, für deine mich stärkenden Worte und deine mich fördernde Anleitung.
Ich danke Krassimir Stojanov für die vertrauensvolle und geduldige Begleitung meiner Arbeit als Zweitgutachter. Gefreut hat mich besonders die Möglichkeit, dass ich neben der Forschung immer wieder in der Lehre tätig sein durfte. Das war stets ein wichtiger und freudsamer Ausgleich für mich. Ich danke Ihnen, Herr Stojanov, für Ihre Bestärkung und die stets wertschätzenden Worte für meine Arbeit.
Ich bedanke mich bei meinen aktuellen und ehemaligen Wegbegleiter:innen und Kolleg:innen an der KU und anderen Hochschulen, ohne die das Projekt der Promotion nicht in derselben Art und Weise hätte gelingen können. Ein herzlicher Dank geht an Klaus-Dieter Altmeppen, der mir erst die Chance gegeben hat, meinem Erkenntnisinteresse im Rahmen einer Beschäftigung als Wissenschaftliche Mitarbeiterin nachgehen zu können. Danke, Klaus, für diese einmalige Chance, meinen Weg in Wissenschaft und Lehre finden und gehen zu dürfen.
Ebenfalls danke ich Tetyana Hoggan-Kloubert und Chad Hoggan für die langjährige und produktive Förderung und Zusammenarbeit. Dank euch konnte ich die Freuden internationaler Forschungs- und Netzwerksarbeit erleben. Danke, dass ihr an mich geglaubt habt und mir Räume eröffnet habt.

Ich danke meinen Kolleg:innen für all die konstruktiven Hinweise zu meiner Forschung über die Jahre hinweg. Ich danke u.a. Benedict Bazyar-Gudrich, Floris Biskamp, Paul Erxleben, Simon Goebel, Stefanie Grüner, Christine Heimerer, Angelika Laumer, Marina Mayer und Susanne Wegner. Danke euch allen für euer Mitdenken, eure Kommentare, eure Verbesserungen all meiner Versionen der nun abgeschlossenen Forschungsarbeit. Ich bedanke mich ebenso bei den studentischen Hilfskräften, die mich in verschiedenster Form bei der Entwicklung und Erstellung der Forschungsarbeit unterstützt haben: Lena Heller, Michaela Arnold, Klara Wippenbeck und besonders Louisa Kolb. Ein großer Dank geht an euch.

Im Besonderen danke ich Lea Gelardi, Tanja Evers, Louisa Kolb und Anna Michl nicht nur für ihre fachliche, sondern besonders ihre freundschaftliche Begleitung auf dieser bisweilen sehr holprigen Reise. Ich danke euch, für all die schönen Momente, in denen Leichtigkeit und Zuversicht entstehen durften, wo so oft Schwere und Sorgen waren.

Ein besonders herzlicher Dank geht an Michaela Wittmann. Besonders in den letzten Jahren wäre es mir ohne sie unmöglich gewesen, den Weg weiterzugehen. Ich danke dir von Herzen, Michaela, für die wertvolle Balance aus Verständnis und Antrieb. Ich danke dir, dass du immer da warst und eine Brücke geschlagen hast hin zu einem nächsten Schritt, wenn die Zweifel und Unsicherheiten zu groß wurden.

Von Herzen spreche ich meiner wunderbaren Familie Dank aus. Besonders hier reichen Worte nicht aus, um auszudrücken, wie gesegnet ich mich fühle, dass ich durch sie und mit ihnen diese Lebensreise machen darf. Mama und Papa, ich danke euch aus tiefsten Herzen, dass ihr mir diesen Weg ermöglicht habt. Ich danke euch für eure bedingungslose Unterstützung und euren Rückhalt. Nichts von dem, was ihr für mich getan habt, ist eine Selbstverständlichkeit für mich. Ich danke euch.

Zuletzt möchte ich mich bei der Person bedanken, welche die wichtigste Rolle in der Entwicklung und Fertigstellung der Arbeit eingenommen hat: Raphaela Streng. Dank eines Gesprächs in ihrer Küche konnte ich meine initiale Forschungsfrage formulieren. Durch sie wurde mein Forschungsinteresse geweckt und stets aufrechterhalten. Nur aufgrund der unzähligen – auch kontroversen und hitzigen – fachlichen, aber vor allem persönlichen Gespräche – besonders in den intensiven Wochen in der Abgeschiedenheit unserer „Schreibklausuren“ – war es mir möglich in trauter Parallelität zu denken, zu schreiben und die Arbeit zu finalisieren. Durch sie weiß ich, wie wertvoll und notwendig *companionship* auf dieser bewegten Reise der Aufs und Abs ist. Liebe Raphaela, mein größter Dank gilt dir. Ohne dich gäbe es keine Dissertation. Ohne deine einmalige Freundschaft, deine umfassende Unterstützung, deine bedingungslose Begleitung und deine liebevollen Ermutigungen wäre ich heute nicht da, wo ich bin.

Von Herzen: Danke.

Trotz dem.