

Reflecting Memories

Gedenken, Erinnerungskulturen und historisch-politische Bildung zu Shoah, Roma-Holocaust, Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg in der Internationalen Jugendarbeit

Das transnationale Projekt wurde als Kooperation zwischen dem Bayerischen Jugendring und der [Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V.](#) 2016 begonnen und wird fortgeführt. Auf dieser Seite werden nach und nach Berichte, Texte und Methoden erscheinen, teils auch in Übersetzungen in die Sprachen der teilnehmenden Länder. Unter Verweis auf die Quelle können diese für die Internationale Jugendarbeit verwendet werden.



Die bisherigen Seminare wurden gefördert durch die Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch – eine Initiative des BMFSFJ, der Freien und Hansestadt Hamburg, der Robert Bosch Stiftung und des Ost-Ausschusses der Deutschen Wirtschaft, das Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW) und das Auswärtige Amt.

Vergegenwärtigung von Geschichte in der internationalen Jugendarbeit

Internationale Jugendbegegnungen sind oftmals eher hintergründig beeinflusst von der Vergegenwärtigung von Geschichte. Vor allem die Erinnerung an Nationalsozialismus, Shoah und Zweiten Weltkrieg spielt als Teil des kollektiven Gedächtnisses auch dort hinein, wo die Thematik nicht explizit aufgegriffen wird. An den historischen Orten nationalsozialistischer Ausgrenzungs- und Vernichtungspolitik, in der Regel den heutigen KZ-Gedenkstätten, wird die Auseinandersetzung um diesen Themenkomplex dann aber gerade in bi- und multilateralen Kontexten präsent. Erinnerungsformen und Gedenkrituale, in der Regel geprägt durch unterschiedliche historische, nationale oder auch religiöse Hintergründe, können bei den begleitenden Lehrkräften, Pädagog_innen und nicht zuletzt bei den jugendlichen Teilnehmer_innen für nachhaltige Irritationen im Gruppenprozess führen:

- So ist es für israelische Teilnehmer_innen an Jugendbegegnungen beispielsweise selbstverständlich, bei Gedenkzeremonien in Gedenkstätten die eigene Landesflagge mit sich zu führen und im Rahmen der Zeremonie die Nationalhymne zu singen, während vor allem deutsche Teilnehmende darüber nicht selten irritiert sind.
- Für polnische Jugendliche stellt beispielsweise die falsche Einordnung von Auschwitz als „polnisches KZ“ verständlicherweise eine Zumutung dar.
- Erfahrungen mit Jugendlichen aus Bosnien zeigen, dass mitunter die eigenen persönlichen, familiären und als kollektiv-bosnisch wahrgenommene Erfahrungen von Kriegsverbrechen während der Jugoslawienkriege in einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Leid der Opfer des NS gestellt werden. So verwies eine Teilnehmende darauf, dass sie schon alles kenne, was sie in Dachau gesehen habe. Die Lager in Bosnien während der Jugoslawienkriege seien dasselbe gewesen.
- Zugleich darf das Ansinnen an herkunftsdeutsche Jugendliche, den NS als ihr „negatives Eigentum“^[1] (Jean Améry) anzunehmen, nicht zur Ausgrenzung von Jugendlichen aus Familien mit Migrationserfahrung führen, ebenso wenig kann von ihnen einseitig gefordert werden, sich eine konstruierte „Leitkultur“ anzueignen und die Erzählung eines „deutschen“ Nationalmythos zu übernehmen.

Als Negativbeispiel für Letzteres muss der CSU-Politiker Klaus Steiner erwähnt werden, der den an sich problematischen Antrag, alle bayerischen Schüler_innen sollten eine KZ-Gedenkstätte oder ein NS-Dokumentationszentrum besuchen, im Bildungsausschuss mit folgender Begründung ablehnte: „Gerade an Mittelschulen haben wir Flüchtlingskinder und Kinder von Asylbewerbern. Darunter sind sehr viele Kinder aus muslimischen Familien, die keinen Zugang zu unserer Vergangenheit haben.“^[2] Eine solche Haltung widerspricht nicht nur jeder pädagogischen Erfahrung, sondern auch wissenschaftlichen Ergebnissen, wie sie beispielsweise Dr. Elke Gryglewski in ihrer Dissertationsschrift^[3] formuliert und die vor allem auf der Anerkennung der Jugendlichen als gleichwertige Menschen fundiert. Diese Haltung lässt sich auch auf den hier zur Rede stehenden Kontext internationaler Begegnungen übertragen und ist zentrale Kategorie für die praktisch arbeitenden Pädagog_innen.

[1] Améry, J. (1977): Jenseits von Schuld und Sühne. Stuttgart, S. 124.

[2] <http://www.migazin.de/2015/06/08/muslimische-und-fluechtlingskinder-sollen-keine-kz-gedenkstaette-be-suchen/>, abgerufen am 05.10.2015

[3] Gryglewski, E. (2013): Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin.

Herausforderungen für Gruppenleiter_innen

In den Begegnungen spielen also unterschiedliche nationale, religiöse und andere Gruppennarrative ebenso hinein wie individuelle und kollektive Identitätsentwürfe. Dazu gesellen sich diverse aktuelle und historische Hintergründe der Herkunftsgesellschaften der Teilnehmenden. Pädagog_innen werden vor weitreichende Herausforderungen gestellt, wenn in Gruppen Teilnehmende mit familienbiografischen Hintergründen aus Täter- oder Mitläuferfamilien, solchen von Verfolgten und Opfern, ehemaligen Partisan_innen, Soldat_innen, Helfer_innen, Kollaborateur_innen, aus ehemals besetzten oder neutralen Staaten zusammentreffen. Für die jugendlichen Teilnehmer_innen ergeben sich Fragen nach eigenen Identitätsentwürfen, nach ihrer Positionierung zu kollektiven Geschichtserzählungen, aber auch nach dem Verhältnis zu Verantwortung, Schuld und Schuldabwehr sowie vermeintlich erwartete Sühne und nicht zuletzt nach dem Umgang mit den familienbiografischen Bezügen.

Diese Vielfalt von Narrativen und Erinnerungsformen kann produktiv aufgegriffen werden, wenn es nicht darum geht, bestimmte Geschichtsbilder und -interpretationen normativ zu setzen, sondern im Gruppenprozess zu diskutieren. Hier können bisher weder die Geschichts- noch die Erinnerungspädagogik mit Erfahrungen und didaktischen Hilfestellungen dienen, auch wurden in der bisherigen Austauschforschung die Themenkomplexe Erinnern/Gedenken komplett ausgeblendet.

Die beschriebene Gemengelage ebenso wie das Fehlen von methodischen Vorüberlegungen oder gar Handreichungen erfordert nicht nur ein hohes Maß an Selbstreflexion und Positionsklärung für die begleitenden Pädagog_innen oder Gruppenleiter_innen. Gefragt sind darüber hinaus Kenntnisse über die geschichtlichen wie aktuellen Hintergründe der jeweiligen Geschichts- und Erinnerungskulturen.

Mit dem Ende der Ära der Zeitzugenschaft entsteht zudem die Notwendigkeit, Konzepte der historisch-politischen Bildungsarbeit zu überdenken und zu überarbeiten. Hier erwächst den Gedenkstätten, die bereits wesentliche Orte in der Vermittlung der Ereignisgeschichte sind, aber auch aufgezeichneten und digitalisierten Aussagen von Überlebenden der deutschen Vernichtungspolitik, künftig eine (noch) größere Bedeutung zu. Vor allem an den historischen Orten, den ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslagern, wird ihr Gewordensein und die Überlagerung der Erzählung der Ereignisse durch die unterschiedlichen Formen der Nachnutzung verstärkt in die Erinnerungsarbeit einfließen müssen und zu erzählen sein. Internationaler Jugendaustausch ist gleichzeitig ein Moment der zunehmenden Globalisierung und wird durch sie geprägt. Er findet vor dem Hintergrund statt, dass Gesellschaften sich zunehmend als heterogen und divers begreifen, ist aber auch mit homogenisierenden und Rekurs auf nationale Mythen nehmenden Entwicklungen konfrontiert. In den Begegnungen wäre, stärker als bisher, das Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen teils nationalen, teils gruppenbezogenen Narrativen in der Erinnerung an Nationalsozialismus, Shoah, Roma-Holocaust und Zweiten Weltkrieg zu berücksichtigen. Zu vermeiden sind dabei die Fallstricke einer interkulturellen Pädagogik, die auf Konzepten von Multikulturalität, also de facto auf einer Essentialisierung von Kultur, beruhen. „Während es in der interkulturellen Pädagogik als Konsens gilt, Kultur als nicht essentialistisch

aufzufassen, so Georg Auernheimer^[1], wird dies in der Internationalen Jugendarbeit nicht gleichermaßen geteilt. Im Verständnis eines essentialistischen Kulturbegriffs werden Kulturen

als in sich abgeschlossenen Ganzes (‚Kulturkreise‘) gesehen und mit vermeintlichen Abstammungsgemeinschaften (‚Völkern‘, ‚Ethnien‘) gleichgesetzt. Somit wird eine strikte Abgrenzung zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ impliziert. Kritische Positionen machen auf die Gefahren eines derartigen Kulturverständnisses, u.a. auf Prozesse der Stereotypisierung, aufmerksam. Auch Theodor Adorno^[2] hat darauf verwiesen, dass der Begriff ‚Kultur‘ an Stelle des Begriffs der ‚Rasse‘ tritt, mit dem weiterhin Herrschaftsansprüche legitimiert werden sollen.“^[3]

[1] Auernheimer, G. (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

[2] Adorno, T. W. (1975): Schuld und Abwehr. In: Ders.: Soziologische Schriften II. Gesammelte Schriften, Bd. 9/II. Frankfurt/M., S. 131-324.

[3] Höhne, T./ Niklas, J. (2012): Grenzüberschreitender Rechtsextremismus und binationale Jugendarbeit gegen Rechts. In S. Bundschuh (Hrsg.): Wegweiser zur Jugendarbeit gegen Rechts. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven (S. 233-246). Schwalbach/Ts.

Projektidee „Reflecting Memories“

Aufgrund der genannten Problemlage schlagen die Initiatoren, die Austauschreferentin des Bayerischen Landesjugendrings, Juliane Niklas und der Projektleiter und verantwortlicher Redakteur des Bildungsportals www.lernen-aus-der-geschichte.de bei dem Berliner Trägerverein „Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Bildung“, Ingolf Seidel, ein gemeinsames Projekt vor, das durchgeführt wird in Kooperation mit den unterschiedlichen bilateralen Büros für Internationale Jugendarbeit sowie weiteren Partnerorganisationen, in erster Linie Gedenkstätten an Orten früherer Konzentrations- und Vernichtungslager.

Das transnationale Projekt „Reflecting Memories. Gedenken, Erinnerungskulturen und historisch-politische Bildung zu Shoah, Roma-Holocaust, Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg in der Internationalen Jugendarbeit“ will unterschiedliche institutionelle Akteure auf dem Feld der internationalen Begegnungen junger Menschen miteinander vernetzen und die Diskussion um die Bedeutung von Erinnerung und Gedenken an die Shoah, den Roma-Holocaust, die deutsche Besatzung und andere nationalsozialistische Massenverbrechen in den Jugendbegegnungen weiter befördern sowie wesentliche Akteur_innen auf diesem Feld verstärkt in den Austausch bringen. Zudem will es Lehrkräften und Pädagog_innen eine praxisorientierte Unterstützung in der Organisation von Erinnerungsprozessen in internationalen Jugendbegegnungen bieten. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, für die unterschiedlichen bi- und multilateralen Begegnungsformate eine gemeinsame Plattform zu errichten. Dabei kann es nicht darum gehen, bestimmte Erzählungen hegemonial werden zu lassen, sondern über eine Bewusstmachung von unterschiedlichen Tradierungen, die nicht ausschließlich nationale Narrative sein müssen. In der Praxis geht es hierbei nicht um ein beliebiges Nebeneinander unterschiedlicher Narrative. Vielmehr ist

die Ereignisgeschichte zwar multiperspektivisch und multidimensional zu vermitteln und im Sinne des Historikers Saul Friedländer als „integrierte Geschichte“^[1] zu erzählen. Zwar intendiert Friedländer in erster Linie eine integrierte Geschichte des Holocaust, in der die Perspektiven der verfolgten und ermordeten Jüdinnen und Juden eine zentrale Kategorie sind. Es erscheint jedoch als legitim, diesen Begriff prinzipiell auf eine Gesamtgeschichte von NS, Shoah, Roma-Holocaust und Zweiten Weltkrieg zu erweitern. Für die Internationale Jugendarbeit gälte es also die Perspektiven von Täter_innen, Opfern, Mitläufern, Widerständler_innen, Bystandern, Zuschauer_innen etc. in die Arbeit zu erinnern und Gedenken zu integrieren und kritisch zu reflektieren. Dabei muss es um unterschiedliche Formen von Perspektivwechseln der Teilnehmer_innen aus verschiedenen Ländern gehen. Denn für eine gelungene Jugendbegegnung ist dieselbe Augenhöhe aller Beteiligten essentiell. Dazu ist es unabdingbar zu wissen, welche Perspektiven auf Shoah, Roma-Holocaust, auf deutsche Besatzung, den Zweiten Weltkrieg, aber auch auf Kollaboration und Mitläufertum hinter den Verhaltensweisen und Reaktionen der jeweils „Anderen“ stehen.

Zusätzlich gilt es Gegenwartsbezüge herzustellen, die es den Teilnehmenden erlauben, einen konkreten Bezug zu der für sie abstrakt und zeitlich entrückt erscheinenden Geschichte herzustellen. Erst dann besteht die Chance, dass Gedenkrituale für Jugendliche nicht ein bloßer äußerer Akt bleiben und Erinnern deutlich über das Erzeugen einer subjektiven Betroffenheitskategorie hinausgeht. Gegenwartsbezug bedeutet im geschichtsdidaktischem Sinne nicht, einen unmittelbaren Bezug von der Vergangenheit zu heute herzustellen. Die immer noch präsente Gleichung, dass es „früher die Juden, heute die Ausländer“ trafe, weist eher auf ein verkürzendes Geschichtsbewusstsein hin. In diesem Sinn wäre mit Gandhi und anderen festzuhalten, dass uns die „Geschichte lehrt, dass man nichts aus ihr lernt“, weil sie sich nicht in derselben Form wiederholt. Viel mehr sollten Jugendbegegnungen die Maßstäbe des historischen Lernens und der historisch-politischen Bildung anlegen, Erfahrungen und Einsichten, die bei der Beschäftigung mit historischen Beispielen gewonnen werden, auf heutige Situationen übertragen zu können. Wesentlich ist bei Jugendbegegnungen, wie im historischen Lernen die Handlungsorientierung und der Eigen-Sinn der Teilnehmenden, wie es der Berliner Geschichtsdidaktiker Martin Lücke nennt, also das, was in der historisch-politischen Bildung und der Gedenkstättenpädagogik als Subjektorientierung formuliert wird. Das Ziel historischen Lernens wie auch der Arbeit zu erinnern und Gedenken im Kontext von internationalen Jugendbegegnungen ist nicht allein die Analyse von gerechten oder ungerechten Zuständen, sondern es geht darum, so Lücke in einem Vortrag zu Menschenrechtsbildung und historischem Lernen am 8. Mai in Luzern, Geschichten zu erzählen, die den Regeln historischen Erzählens genügen und in denen sich das Erfahren der Historizität und Alterität im narrative Modus manifestiert. Moralische Dilemmaübungen angelehnt an Kohlberg und Lindt sind ein Beispiel für eine mögliche praxisorientierte Umsetzung der hier ausgeführten Herangehensweise.

[1] Friedländer, S. (2007): Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte. Göttingen.

Projektziele und methodisch-didaktische Herangehensweisen

Zu den Projektzielen gehört es, Multiplikator_innen und Jugendliche für den Charakter

unterschiedlicher Gedenk- und Erinnerungskulturen zu sensibilisieren und zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins im Hinblick auf die jeweils verschiedenen gewachsenen Formen von Erinnerungskulturen beizutragen sowie konfligierende Erinnerungen zu thematisieren. Dabei wird bewusst eine thematische Eingrenzung auf den Zweiten Weltkrieg sowie den Nationalsozialismus mit dessen spezifischen Verbrechenkomplexen anvisiert.

Als Werkzeug für den Austausch und als Basis zur Bereitstellung methodisch-didaktischer Anregungen schlagen die Initiator_innen eine mehrsprachige Webseite vor, die inhaltliche Anregungen und Informationen zu verschiedenen Ländern und ihren Erinnerungs- und Gedenkformen sowie zur Selbstreflexion bereit stellt und für die Praktiker_innen im Jugendaustausch darüber hinaus einen Methodenpool bietet. Das mehrsprachige Social Media- und Projektmanagementtool „Wechange“ (<http://wechange.de>) könnte zudem die Möglichkeit schaffen, sich mit anderen Multiplikator_innen zu vernetzen, mit internationalen Partnern zu kommunizieren, Planungsprozesse innerhalb von Jugendbegegnungen abzustimmen und einen Erfahrungsaustausch zu erleichtern. Neben der Möglichkeit zur reinen Kommunikation bietet das Tool praktische Möglichkeiten wie gemeinsame Kalenderfunktion, die Möglichkeit, Dateien sicher online zu stellen und Aufgaben übersichtlich darzustellen bzw. Arbeitsaufträge zu vergeben. Derzeit ist eine deutsch-, englisch- und russischsprachige Version verfügbar. Ein ukrainisches Sprachmodul ist in Programmierung. Auch wenn den Initiator_innen eine solche gemeinsame Webseite zeitgemäß erscheint, sind selbstverständlich auch andere, nicht-digitale Publikationsformate wie Handreichungen, Ordner etc. in gemeinsamer Runde mit den möglichen Projektpartner_innen zu diskutieren. Weiterhin schlagen die Initiator_innen Fortbildungen für Multiplikator_innen, um eine Qualitätssicherung der Angebote sicherzustellen. Neben dem Rückgriff auf und der Adaption von bewährten, gleichwohl nicht zwangsläufig im Bereich der Internationalen Jugendarbeit gängige methodisch-didaktische Ansätze aus den Bereichen der Gedenkstättenpädagogik und der außerschulischen historisch-politischen Bildung, sollen im Projekt „Reflecting Memories“ neue Methoden und bisher wenig oder nicht genutzte Quellen und Biografien einbezogen werden. Letzteres gilt vor allem für die Bereiche der Rettung von Jüdinnen und Juden durch Angehörige der Mehrheitsbevölkerung in den ehemals besetzten Ländern, aber auch zur Kollaboration sowie zum jüdischen und nicht-jüdischen Widerstand. Ähnliches gilt auch für unterschiedliche erinnerungskulturelle Ausdrucksformen, beispielsweise für die Arbeit zu Denkmälern, aber auch zur Topografie von KZ-Gedenkstätten.

Ein wichtiger methodischer Ansatz wäre die Förderung von Medienkompetenz. Der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries sprach bereits 2009 in seinem Aufsatz über die „Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens“ davon, dass wir derzeit eine „Krise der Schriftlichkeit, der Literalität“ insgesamt erleben, und dass angesichts des pictural turn oder iconic turn, für den auch, aber nicht nur, die digitalen Medien stehen, „Schriftlichkeit in weiten Teilen [...] überflüssig“ wird. Von Borries konstatiert, dass die „Massen [...] vielfach in einem nachliteralen, nichtschriftlichen Zeitalter“^[1] leben. Ein Blick auf soziale Medien wie Instagram, facebook oder auch YouTube, um die bekanntesten Beispiel zu nennen, bestätigt diesen Befund. Christoph Hamann beruft sich in seiner Arbeit zu „Visual History und Geschichtsdidaktik“ auf den Dessauer Bauhaus-Lehrer László Moholy-Nagy mit den Worten „nicht der schrift-, sondern der fotografie-unkundige wird der analfabet der zukunft sein“ und verallgemeinert diese Aussage auf den gesamten Bereich „technisch generierte[r] Bilder stehender oder bewegter Art“^[2]. Als Initiator_innen denken wir, dass es legitim ist, diese Befunde auf ein internationales pädagogisches Setting zu übertragen.

Nicht nur das schulische Geschichtslernen, sondern auch internationale Jugendbegegnungen müssen sich diesen Entwicklungen stellen, sonst drohen ihre Angebote und Inhalte an den Teilnehmenden vorbeizugehen. Junge Menschen sind nicht nur mit einer Flut von Bildern konfrontiert, sondern kennen bei ikonischen Bildern nicht unbedingt den historischen Kontext. Ein markantes Beispiel ist das aus dem sogenannten Stroop Bericht, also dem „Bericht des Generals der Waffen-SS Jürgen Stroop vom 16. Mai 1943 an den Reichsführer-SS Heinrich Himmler und den Höheren SS- und Polizeiführer Ost Friedrich Wilhelm Krüger“ stammende Foto eines kleinen jüdischen Jungen mit erhobenen Händen. In der Regel wird dieser Junge, im Original in einer Gruppe stehend, singulär abgebildet. Er ist so zu einer Ikone für die Zerschlagung des jüdischen Aufstandes im Warschauer Ghetto geworden. In einem anderen Kontext hat der brasilianische Zeichner Latuff diese Ikone aufgegriffen und den Jungen als Palästinenser markiert. Die historisch problematische und zugleich antisemitische Aussage lautet hier, die israelische Armee würde Methoden der Nationalsozialisten anwenden. Das Bild spielt erinnerungskulturell eine wichtige Rolle und mag ein extremer, aber durchaus emblematisches Fall dafür sein, dass ein Wissen um historische Hintergründe und Bildkompetenz in der Internationalen Jugendarbeit ein wichtiges Feld sein können.

Die Förderung von Medien- und vor allem Bildkompetenz in Zusammenhang mit den je spezifischen Inhalten im Bereich Erinnern und Gedenken an die Folgen der nationalsozialistischen Verbrechen wäre also sowohl zu den Projektzielen, als auch zu den pädagogischen Ansätzen zu zählen. Dies gilt umso mehr, als wir mit dem Ende der Ära der Zeitzeugenschaft, so wie wir sie bis dato kennen, konfrontiert sind. Zukünftige Jugendbegegnungen werden demzufolge zunehmend auf digitalisierte Formen aufgezeichneter Erinnerungen, aber auch auf andere Medienprodukte wie Filme zurückgreifen. Hierzu methodisch-didaktische Anregungen zu geben, könnte ein Kernstück des Projektangebots sein. Konkret wird vorgeschlagen, die für den universitären Rahmen entwickelte Analyse- und Interpretationsmethode der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation^[3] für den hier zur Rede stehenden Rahmen zu adaptieren und umzuarbeiten. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass sie das einzelne Bild oder die Fotografie nicht als singulär betrachtet, sondern es kontextualisiert und in einem gestuften Verfahren entziffert.

Die pädagogischen Angebote von „Reflecting memories“ basieren zudem auf bewährten familienbiografischen Ansätzen ebenso wie auf theaterpädagogischen Übungen nach Augusto Boal „Theater der Unterdrückten“, auf der Arbeit mit videografierten Interviews mit Überlebenden der deutschen Vernichtungspolitik, auf interaktiven und aktivierenden Methoden und auf quellenkritischen Auseinandersetzungen mit Originaldokumenten.

Zur Gewährleistung eines selbstreflexiven Umgangs mit der Position von begleitenden Pädagog_innen und Multiplikator_innen in der Internationalen Jugendarbeit werden zudem einzelne Methoden aus dem Fortbildungskonzept für Gedenkstättenpädagog_innen „Verunsichernde Orte“^[4] des Fritz Bauer Instituts adaptiert.

[1] Von Borries, B. (2009): Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens. Opas Schulunterricht ist tot. In: N.Georgi, V./Ohliger, R. (Hrsg.): Crossover Geschichte.

[2] Hamann, Ch. (2007): Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung (S.51). Herbolzheim.

[3] Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.

[4] Thimm, B./Kößler, G./Ulrich, S. (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Ort. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt /M.

Was kann und soll das Projekt nicht leisten

Mögliche phänomenologische Gemeinsamkeiten zwischen Nationalsozialismus und Stalinismus hinsichtlich der Herrschaftsstruktur können und dürfen nicht zu einer Gleichsetzung im Sinne der Totalitarismuskonzeption verleiten. Es besteht sonst die Gefahr, die Erinnerung an die Opfer und Verfolgten des nationalsozialistischen Terrors in einem unspezifischen und willkürlichen Opferdiskurs einzuebnen. Diese Problematik zeigt sich beispielhaft in dem von der EU herausgegebenen Lesebuch für Schüler_innen „Damit wir nicht vergessen. Erinnerung an den Totalitarismus in Europa“, in dessen Einführung u.a. behauptet wird „Der Totalitarismus wurde in Russland geboren“, um zu dem problematischen, mindestens eurozentristischen, Schluss zu kommen, es „drohte die alte Zivilisation des europäischen Kontinents, die Wiege des Christentums und der Demokratie, zwischen zwei gigantischen totalitären Systemen zerrieben zu werden.“^[1]

Ohne Frage hat die Wahrnehmung von individuell erfahrenem Leid unter verschiedenen autoritären und diktatorischen Herrschaftssystemen ihre Berechtigung. Darüber sollten jedoch nicht die historischen Kategorien aufgeweicht werden. Hinzu kommt, dass die Totalitarismuskonzeption funktionell als Entlastungsinstrument in der postnationalsozialistischen Gesellschaft dient, um einen Begriff der Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt aufzugreifen, und ebenso die verbreitete Kollaboration in den von Deutschen während des Zweiten Weltkrieges besetzten Ländern verschleiern.

Ähnliches gilt für die Frage des Umgangs des Transfers von Deutschen aus den unterschiedlichen östlichen Staaten des Nachkriegseuropas. Hier gilt es Ursache und Wirkung nicht zu vertauschen. Die Vertreibungen waren eine Folge des deutschen Angriffs- und Vernichtungskrieges sowie der häufig pro-nationalsozialistischen Positionierung deutscher Minderheiten in Mittel- und Osteuropa. Die Fluchtmotive von Deutschen waren sicherlich unterschiedlich. Zu ihnen ist neben antikommunistischen und antislawischen Ressentiments auch die, häufig projektive, Angst vor der Rache der Sieger angesichts der eigenen Grausamkeiten und Verbrechen zu rechnen. Ohne Frage erlitten vielen Deutsche während Flucht und Vertreibung Schicksalsschläge, Elend und auch grausame Ungerechtigkeiten. Diese beruhen jedoch auf der bekannten Vorgeschichte. Während Flucht und Vertreibung erlittenes Elend legitimiert keinesfalls einen deutschen Opferstatus, der in der Gegenwart zunehmen Einzug in das nationale Narrativ in der Bundesrepublik hält. Der

Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik dazu in seiner Arbeit „Wer Sturm sät. Die Vertreibung der Deutschen“: „Auf jeden Fall war die Akzeptanz des Nationalsozialismus in der sudetendeutschen Gebieten in jeder Hinsicht als im Deutschen Reich. Daß eine Minderheitenbevölkerung, die wesentlich derartigen Vorstellungen und einer irredentistischen Politik anhing, mit der Existenz einer westlich ausgerichteten Demokratie schwer vereinbar war, bedurfte 1942 [...] keiner weiteren Begründung.“^[2] Und weiter: „[...] jene überfüllten und in einer menschenunwürdigen Weise überladenen Züge [...], die aus den sudetendeutschen Gebieten nach Westen unterwegs waren, fuhren in eine, wenn auch wirtschaftlich schwer getroffene, aber doch von den britischen oder US-amerikanischen Truppen verwaltete Besatzungszone und eben nicht – wie nur knapp ein Jahr zuvor aus Ungarn – in das Vernichtungslager und die Gaskammern von Auschwitz.“^[3]

Es entspricht darüber hinaus nicht der Intention von „Reflecting Memories“ an der Konstruktion eines einheitlichen gesamteuropäischen Narrativs zu Shoah, Roma-Holocaust, Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg mitzuwirken. Das bedeutet nicht, sich ausschließlich auf einzelne nationale Meistererzählungen zu stützen, sondern vielmehr ein Spannungsfeld zwischen Allgemeinem und Besonderem auszuloten und pädagogisch aufzubereiten. Die Geschichte der Vernichtung von Jüdinnen und Juden, von Sinti und Roma wie auch von anderen nationalsozialistischen Massenverbrechen wäre vielmehr im Sinne Saul Friedländers als „integrierte Geschichte“, also multiperspektivisch und mehrdimensional zu erzählen. Dieser Ansatz gilt im Wesentlichen auch für die gegenwärtigen Ausprägungen unterschiedlicher Erinnerungskulturen, auf die Jugendliche in den unterschiedlichen internationalen Begegnungen treffen.

^[1] Courtois, St. (2013): Die tragische Erinnerung an die totalitären Regime in Europa. In: Institut für die Erforschung totalitärer Regime: Damit wir nicht vergessen. Erinnerung an den Totalitarismus in Europa. Ein Lesebuch für Schüler höherer Klassen überall in Europa. Prag, S. 9-13.

^[2] Brumlik, M. (2005): Wer Sturm sät. Die Vertreibung der Deutschen. Berlin, S. 49.

^[3] Ebd., S. 88

Zur Bedeutung für den BJR

Nach wie vor ist es eine große Schwierigkeit, sich eine angemessene Weise vorzustellen, in der nichtjüdische Deutsche der jüdischen Opfer der Shoah gedenken. Das Gedenkhandbuch „Gemeinsam erinnern – Brücken bauen“ ist ein wichtiger Baustein für das Gedenken im deutsch-israelischen Jugendaustausch und wird von Trägern als sinnvoll und hilfreich bewertet, allerdings geht es dort ausschließlich um die Gedenkzeremonie selbst bzw. darum, den deutschen Jugendlichen die Mitwirkung an einer israelischen Zeremonie zu ermöglichen. Gerade in der Zusammenarbeit auch mit Mittel- und Osteuropa muss Erinnern

und Gedenken jedoch darüber hinausgehen. Hier stellt sich hier auch ganz klar die Frage nach dem Umgang mit historischer Täter- oder Mittäterschaft ebenso wie der Opferperspektive.

Die Stelle einer „Referentin für Internationale Jugendarbeit und Schüleraustausch mit Mittel- und Osteuropa“ ist in diesem Länderzuschnitt bundesweit einmalig. Der BJR könnte hier also quasi eine Vorreiterrolle einnehmen, gleichzeitig besteht eine gewisse Verantwortung, mögliche Themen für diese Länderkonstellation vorzuschlagen und zu implementieren.

Relevante Publikationen

- [Gemeinsam erinnern – Brücken bauen \(ConAct – BJR\)](#)
- [Gemeinsam auf dem Weg zur Erinnerung \(Tandem\)](#)
- [Společnou cestou ke vzpomínkám \(Tandem\)](#)
- [Das hat Methode! Praxishandbuch für den deutsch-polnischen Jugendaustausch \(DPJW\)](#)
- [Geschichte und Erinnerung in internationalen Jugendbegegnungen \(DFJW\)](#)
- [Wegweiser zur Erinnerung. Informationen für Jugendprojekte in Gedenkstätten der NS-Verfolgung in Deutschland, Polen und Tschechien \(bpb, DPJW, Tandem\)](#)

Beispiele für die praktische Pädagogik/Materialien

- Verunsichernde Orte
- Betzavda
- Filme „Künstler und Zeuge“ (Ausschnitte ggf. kürzen)
- Methode „Schichten einer Gedenkstätte“ (AK Konfrontationen)
- Einzelne Übungen aus „Konfrontationen“
- Mirjam Thulin: Von Frankfurt nach Tel Aviv. Die Geschichte der Erna Goldmann
Materialheft:
http://www.fritz-bauer-institut.de/fileadmin/downloads/Von-Frankfurt-nach-Tel-Aviv_Päd-Mat-01.pdf
- Bilder im Kopf. Auschwitz/Oswiecim – Einen Ort sehen. Plakatmappe mit einem Begleitheft für die schulische und außerschulische Bildung (Gemeinschaftsprodukt des DPWJ mit dem Fritz Bauer Institut und Aktion Sühnezeichen)

- Geschichte(n) teilen. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus

- Freitagsbriefe (kontakte-kontakty e.V.)