

## Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Einleitung zu diesem Heft

Elisabeth Meilhammer, Eva Matthes

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Meilhammer, Elisabeth, and Eva Matthes. 2020. "Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft: Einleitung zu diesem Heft." *Bildung und Erziehung* 73 (3): 203–11. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.3.203>.

### Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

**Deutsches Urheberrecht**

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



# Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft

Einleitung zu diesem Heft<sup>1</sup>

Elisabeth Meilhammer / Eva Matthes

Der Wandel gegenwärtiger Gesellschaften stellt die Holocaust Education vor neue Herausforderungen: Es müssen, angesichts der immer weniger werdenden noch lebenden Zeitzeugen des Holocaust und im Zuge veränderter medialer Gebrauchs- und Rezeptionsgewohnheiten vornehmlich der jüngeren Generation, neue Formen der didaktischen Ansprache, der Thematisierung und Vermittlung dieses schwierigen Gegenstands gefunden werden. Hinzu kommt für Migrationsgesellschaften – also für Gesellschaften, für die das Phänomen der Migration ein kennzeichnendes Merkmal ist – die Herausforderung, dass im Interesse einer zeitgemäßen Holocaust Education immer wieder neu eine Reflexion über geeignete Inhalte und Methoden erfolgen muss, die Alt- und Neubürger\*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.

In der Reihe der Migrationsgesellschaften kommt Deutschland als dem Land, von dem der nationalsozialistische Terror ausging, nach wie vor eine besondere Rolle zu. Die Bundesrepublik Deutschland als die Rechtsnachfolgerin des NS-Staates steht auch 75 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in einer besonderen Verantwortung. Es gilt, eine Erinnerungskultur zu pflegen, die das Andenken an die Millionen Opfer des Holocaust bewahrt, und es gilt, auf dem Wege der Bildung das Wissen über historische Zusammenhänge wachzuhalten, die den Holocaust erst möglich machten; die Erkenntnis der Bedingungen zu befördern, die Menschen manipulierbar, verführbar und verroht werden ließen, und lassen; und einen Geist der Humanität zu pflegen, zu dem die entschiedene Gegnerschaft allen Versuchen gegenüber gehört, Menschen qua ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten ethnischen, religiösen oder sozialen Gruppen zu diffamieren oder ihnen, in Worten und Taten, Gewalt anzutun.

---

<sup>1</sup> Wertvolle Unterstützung erfuhren die Herausgeberinnen bei der redaktionellen Bearbeitung dieses Heftes von Frau Tanja Baumann, M. A., der hiermit vielmals für ihre sorgfältige Arbeit und ihr Engagement gedankt sei.

In ihrer Rede vor der Knesset vom 18. März 2008 betonte Bundeskanzlerin Angela Merkel: „Nur wenn sich Deutschland zu seiner immerwährenden Verantwortung für die moralische Katastrophe in der deutschen Geschichte bekennt, können wir die Zukunft menschlich gestalten. Oder anders gesagt: Menschlichkeit erwächst aus der Verantwortung für die Vergangenheit“ (Merkel 2008). Wenn dieses Wort Gültigkeit beanspruchen kann, dann ist damit indirekt eine immerwährende Aufgabe für Deutschland benannt: *Verantwortung für die Vergangenheit zu übernehmen*. Wenn weiterhin diese Übernahme von Verantwortung für die Vergangenheit nicht nur engeren politischen Kreisen und Sonntagsreden vorbehalten bleiben, sondern in der Gesellschaft mit Leben erfüllt werden soll, dann muss die breite Bevölkerung Deutschlands diese Verantwortung übernehmen.

Hieraus ergibt sich in der Migrationsgesellschaft allerdings eine neue Problemlage. Zu der Feststellung, dass von einer *persönlichen Schuld* am Holocaust bei fast allen Menschen, die heute in Deutschland leben, nicht gesprochen werden kann, kommt hinzu, dass ein beträchtlicher, und immer weiter ansteigender, Teil der Bevölkerung im heutigen Deutschland seine familiären Wurzeln nicht in Deutschland hat und erst nach dem Ende des Holocaust nach Deutschland zugewandert ist. Prognosen gehen davon aus, dass in den nächsten Jahren in manchen deutschen Städten, so in Frankfurt, Stuttgart und Augsburg, der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund mehr als die Hälfte der Gesamtbevölkerung ausmachen wird (vgl. z. B. Schneider 2016), sodass spätestens dann das Wort „Mehrheitsgesellschaft“ nicht mehr verwendet werden kann, wenn von der Bevölkerung *ohne* Migrationshintergrund die Rede ist.

Wie kann also diese besondere Verantwortung für den Holocaust in Deutschland heute gefasst werden? Muss ein Unterschied gemacht werden zwischen „alteingesessenen“ Deutschen, denen eine nationale immerwährende historische Kollektivschuld am Nationalsozialismus zukommt, und den Hinzugekommenen, eingebürgert oder nicht, die frei davon sind, weil sie von ihrer Familiengeschichte her während der NS-Zeit noch nichts mit Deutschland zu tun hatten und sie daher auch der Holocaust nichts angeht? Solche dichotomen Zuschreibungen wären jedenfalls problematisch: Nicht nur würden sie die historische Schuld einer Gruppe von Menschen aufbürden, die am Holocaust genauso unschuldig sind wie (fast) alle anderen in der heutigen Gesellschaft, sondern es würde auch eine gefährliche, verkürzende Zweiteilung vorgenommen: hier die Deutschen ohne Migrationshintergrund, dort die Zugewanderten – zwei Gruppen, die mit zweierlei Maß zu messen sind. Wenn es vielmehr richtig ist, dass Integration auch heißt, sich zu einem Land zu bekennen (vgl. Schneider 2016), dann ist die von der Bundeskanzlerin benannte *Verantwortung für die Vergangenheit* eine Aufgabe für alle Bürger\*innen Deutschlands, unabhängig von ihrer Herkunft: Auf der Grundlage der Anerkennung dessen, dass das von Deutschland

ausgehende Terrorregime des Nationalsozialismus in höchstem Maße verbrecherisch und der von Deutschland ausgehende Holocaust ein beispielloser Zivilisationsbruch war, wird dann von allen Bürger\*innen Deutschlands (auch den prospektiven) gefordert sein, einzutreten gegen alle Versuche, den Holocaust zu leugnen, zu relativieren oder zu banalisieren, und einzutreten für Humanität, für Demokratie und Menschenrechte.

Zu einfach wäre es freilich, Menschen qua ihrer bloßen Zugehörigkeit zu der vielfach in sich differenzierten, äußerst heterogenen Gruppe der „alteingesessenen Deutschen“ oder zu der in sich ebenfalls vielfach differenzierten, ebenfalls äußerst heterogenen Gruppe der Zugewanderten eine besondere Haltung zum Holocaust oder allgemein zu menschenverachtenden Positionen zuzuschreiben und ihnen von daher auch ganz spezifische Bildungsbedarfe oder Bildungsdefizite zu attestieren. Und doch muss eine Bildung, die lebensbedeutsam sein will, an dem ansetzen, was Menschen jeweils von ihrer Identität her *sind*, an ihren spezifischen Biographien, Lebenslagen und Traditionen, von denen sie geprägt sind, und an ihren daraus resultierenden Denkweisen, Weltverständnissen, Fragen, Bedürfnissen und Erwartungen, ihren Beschränkungen und auch ihren Vorurteilen. Mehr denn je wird bei der Holocaust Education wichtig sein, dass sich ihre Adressat\*innen von ihren eigenen Erfahrungen und ihrem persönlichen Hintergrund her in Beziehung zur Shoah setzen können und setzen lassen, und von dort ausgehend allgemein Position beziehen gegen heutiges Unrecht Minderheiten gegenüber und Verletzungen der Menschenwürde. Eine Bildungsarbeit, die die zwischen den Menschen bestehenden Unterschiede nivelliert oder ausblendet, würde daher stets in der Gefahr stehen, nichtssagend und wirkungslos zu bleiben, weil sie *in bloß allgemeiner Form* die konkreten Menschen in deren Lebenswelten und Bildungsbedürfnissen womöglich gar nicht erreichen kann. Dies legt nahe, dass in der Migrationsgesellschaft eine Differenzierung nach Adressatengruppen ein wichtiger (wenn auch nicht der allein zureichende) Ansatz einer lebensbedeutsamen Pädagogik und Erwachsenenbildung ist. Dass eine solche Herangehensweise indes mit eigenen Herausforderungen verbunden ist, ist strukturell aus der Zielgruppenforschung im Gebiet Erwachsenenbildung seit den 1970er-Jahren längst bekannt. Der Zielgruppenansatz war ursprünglich mit einem emanzipatorischen und demokratischen Impetus verbunden; durch eine didaktisch gezielte Ansprache solcher Gruppen, die bis dato bildungsmäßig benachteiligt waren, sollte es u. a. gelingen, sie an der Bildung und damit auch an der Gesellschaft stärker teilhaben zu lassen (vgl. ausführlicher z. B. Schäffter 1981; Schiersmann 1994). Dem Zielgruppenansatz liegt die Annahme zugrunde, dass das Eingehen auf *das einer sozialen Gruppe gemeinsame Besondere* es ermögliche, auf spezifische Bildungsbedürfnisse und spezifische Problemlagen didaktisch zu reagieren und damit die betreffenden Menschen mit einem Bildungsangebot gegebenenfalls überhaupt erst zu erreichen, sie jedenfalls gezielt zu fördern. Kritisiert wurde der Zielgrup-

penansatz dahingehend, dass er Menschen, aus der Außensicht zumal, nach einem als für die Gruppe als bezeichnend erachteten Merkmal klassifiziert und dieser Gruppe Homogenität unterstellt, während realiter sich doch die Lebenslagen von Menschen entstandardisieren und ausdifferenzieren (vgl. Schiersmann 2010, 322). Es besteht also die Gefahr, Menschen eine Identität zuzuschreiben, die sie sich selbst gar nicht zu eigen machen würden, sie auf bestimmte soziale Rollen festzulegen – unter Ausblendung dessen, dass kein Mensch in einer bestimmten sozialen Rolle ganz aufgeht oder von einer sozialen Rolle her umfassend zu verstehen wäre. Insbesondere werden sich die Pädagogik und die Erwachsenenbildung stets der Gefahr eines *Otherings* bewusst sein müssen, das dann entsteht, wenn eine feststehende Gruppe (deren Mitglieder vielleicht Minderheiten entstammen) gebildet wird, die dann einer anderen feststehenden Gruppe (vielleicht aus der Mehrheit bestehend) gegenübergestellt wird, begleitet von der pauschalen, möglicherweise impliziten Abwertung der Gruppe, die als „anders“ bezeichnet wird.

Ebenfalls bereits vor Jahrzehnten wurde mit Blick auf eine Zielgruppenorientierung eine andere Kritik dahingehend geäußert, dass eine auf bestimmte Zielgruppen gerichtete Bildungsarbeit in der Gefahr stehe, „eine Selbstgenügsamkeit der Zielgruppe zu unterstützen“ (Tietgens 1981, 10), wohingegen es doch bei den Bildungsbemühungen ein Anliegen sein müsse, zu befördern, über die eigene Gruppe hinaus zu denken und zu handeln, mithin Bildung integrativ, mit einer gesellschaftlichen Brückenfunktion, zu konzipieren (vgl. Tietgens 1981, 10). Die Holocaust Education, die sich die Frage stellt, wie in der Migrationsgesellschaft unterschiedlichste Menschen didaktisch anzusprechen und zu fördern sind, könnte zumindest den Versuch unternehmen, manche Aspekte und Ergebnisse der genannten Diskussion um die Zielgruppenorientierung aufzugreifen, neu zu durchdenken und für ihre Arbeit in der Gegenwart fruchtbar zu machen.

Unbestritten ist jedoch wohl, dass die Holocaust Education eine wertorientierte Bildung ist. Als solche ist sie aber möglicherweise in besonderer Weise gefährdet, ideologisch vereinnahmt zu werden oder auch – ohne Absicht – Vorurteile zu bestärken, anstatt sie zu bekämpfen. Daher ist es unerlässlich, dass die Holocaust Education sensibel und wachsam ist; vielleicht muss sie mehr denn je beständig ihre eigenen Grundannahmen prüfen und diese zu korrigieren bereit sein. Sie wird sich den Tatsachen nicht verschließen dürfen, gerade auch unangenehme nicht, und diese zum Ausgangspunkt ihrer Bildungsarbeit machen müssen. Sie muss zudem aufmerksam sein für Gefährdungen der Humanität, die teils in altem, teils in neuem Gewand daherkommen, besonders für solche, für die manche gesellschaftliche Gruppen besonders anfällig sind. Aber sie muss sich davor hüten, Angehörige dieser Gruppen ohne Kenntnis ihrer individuellen Haltungen qua Gruppenzugehörigkeit zu klassifizieren, gar abzuwerten. Eine Gruppenzugehörigkeit wird im Übrigen durch alle sozialstrukturellen

Merkmale hergestellt, die in der Bildungsarbeit bedeutsam werden können, wie das Lebensalter, das Geschlecht, die Bindung oder Nicht-Bindung an eine Religion, der Beruf, die Vorbildung, spezifische Interessenlagen, die Region, in der man lebt und die Region(en), wo man seine familiären Wurzeln hat. Es wird bei der Holocaust Education darum gehen, sich mit ihren wichtigen Themen der Vielfalt der Menschen anzunehmen und differenzierte Angebote zu schaffen, die für einzelne Gruppen oder auch für breitere Kreise attraktiv sind. Dies ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe, die beständig der Vergewisserung und des fachlichen Austausches bedarf.

Dieses Heft versteht sich als ein Forum für die Diskussion aktueller Problemlagen der Holocaust Education und für Positionierungen hierzu. Dabei kommen Expert\*innen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen zu Wort, die ihre je eigenen Perspektiven artikulieren.

Der Beitrag der Mitarbeiter\*innen des Pädagogischen Zentrums des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums in Frankfurt/M., Gottfried Kößler und Sophie Schmidt, beginnt mit einer Bestandsaufnahme der Erinnerung an den Holocaust in der deutschen Gesellschaft. Der aktuellen Erinnerungskultur werden hierbei gravierende Schwächen attestiert. Ein zentrales Anliegen der beiden Autor\*innen ist es, in der historisch-politischen Bildungsarbeit zu vermeiden, dass eine deutsche Mehrheitsgesellschaft den Migrant\*innen als den „Anderen“ den Holocaust erkläre und sie auf diese Weise in die deutsche „Schuld-Gemeinschaft“ zu integrieren versuche. Ein Schlüsselsatz hierzu lautet, dass „es in der heterogenen Gesellschaft der Gegenwart gerade in der Auseinandersetzung mit den NS-Massenverbrechen die Aufgabe der Pädagogik (sei), Zugänge zu einer Aneignung von Geschichte jenseits der Verhandlung nationaler Identität zu öffnen“ (216). Zudem ist den Autor\*innen sehr wichtig, Holocaust Education mit Kolonialgeschichte, Folgen der Entkolonialisierung und heutigen Migrationsbewegungen zu verbinden und somit jene als Menschenrechtsbildung zu betreiben. Im Zentrum der Ausführungen steht hierbei eine antisemitismuskritische und antirassistische Perspektive. Besonders interessant wird der Beitrag dadurch, dass die beiden Autor\*innen – als erfahrene pädagogische Praktiker\*innen – auch ausgewählte Umsetzungsvorschläge ihres theoretischen Konzeptes skizzieren – etwa die konkrete Beschäftigung mit im Laufe der Geschichte erfolgten Differenzzuschreibungen zwischen „Deutschen“ und „Juden“ oder die reflexionsfördernde Auseinandersetzung mit Tätergeschichten.

Wie die Autor\*innen des voranstehenden Beitrags beginnt die Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik des Deutschen an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Anja Ballis, mit einer Problematisierung der „*Ethnisierung der Erinnerung*“ (226). Ihren weiteren Ausführungen liegt das von Paul Mecheril entwickelte Konzept der Migrationsgesellschaft zugrunde; mit diesem sieht sie neue Herausforderungen für die Holocaust Education verbunden. Als deren Ziel setzt sie das Eintreten für Demokratie mit Hilfe der

Schaffung eines „*Demokratiegedächtnis(es)*“ (230). Die Konkretisierung ihrer Überlegungen erfolgt über die Entwicklung dreier Bausteine mit jeweils drei Elementen, die sich – in verschränkender Perspektive – jeweils auf die Migrationsgesellschaft, die Holocaust Education und das Demokratiegedächtnis beziehen. Das ist im ersten Baustein die Wissensvermittlung und Reflexion von Migrationserfahrungen von Juden\*Jüdinnen bis hin zur Deportation in Vernichtungslagern mit aktuellen Möglichkeiten der Erinnerungsarbeit an authentischen Orten; für das Demokratiegedächtnis werden hier Hilfsaktionen mutiger und Mut machender Einzelner genannt mit dem Hinweis auf den Erinnerungsort „Stille Helden“. Im zweiten Baustein geht es um die Infragestellung von Zugehörigkeitsordnungen entlang von „Nation, Ethnie und Kultur“ (234) und deren exkludierende Wirkung, die im Rahmen der Holocaust Education an den *Nürnberger Rassegesetzen* und der Auseinandersetzung mit deren Sprache illustriert werden könne; Demokratieerziehung müsse sich in diesem Kontext als kritische Reflexion von Exklusionsprozessen und ihren Wirkmechanismen verstehen, um zur Akzeptanz von Diversität zu verhelfen. Im dritten Baustein steht die Subjektivierung von Erinnerung im Zentrum, die mit Hilfe von – zunehmend – mediatisierten Zeitzeug\*innenberichten fundiert werden könne; trotz Ausgrenzungs- und Terrorerfahrungen gelungene Biographien von Zeitzeug\*innen, deren Überlebenskraft, könnten als Ermutigung dienen.

Die Leiterin der deutschsprachigen Bildungsabteilung von Yad Vashem, Deborah Hartmann, unterstreicht in ihrem Beitrag zunächst die – den Leser\*innen aus den ersten beiden Artikeln bereits bekannte – Position, nicht in den Fehler zu verfallen, sozusagen eine Zerteilung der Holocaust Education vorzunehmen und den Migrant\*innen generell eine viel stärkere Unwissenheit in Bezug auf den Holocaust und ausgeprägtere antisemitische Tendenzen als den deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu unterstellen und damit *Othering*-Prozesse zu betreiben. Damit einher gingen zudem eine Idealisierung der (deutschen) Erinnerungsgemeinschaft und eine unzulässige nationale Engführung des Holocaust. Im Fokus ihres Beitrags steht allerdings etwas anderes: Die Problematisierung der entkontextualisierten Erinnerung an den Holocaust, seine Instrumentalisierung „zu einem allgemeingültigen Referenzrahmen für aktuelle Konflikte und Krisenerscheinungen“ (245). Sie kritisiert – an sehr anschaulichen Beispielen – vorschnelle und vereinfachende Parallelsetzungen, die die Shoah relativierten. Demgegenüber betont sie, dass es unerlässlich sei, „zunächst einmal in der Vergangenheit zu verweilen und sich mit der historischen Spezifik auseinanderzusetzen“ (247), auch, um etwa zwischen damaligen und heutigen Fluchtursachen und -erfahrungen unterscheiden und diese einordnen zu lernen. Um aber gerade junge Menschen durch die Bildungsarbeit noch zu erreichen, müsse doch über – verantwortbare – Aktualisierungen nachgedacht werden. Eindrucksvoll schildert Deborah Hartmann das Ringen der

Bildungsabteilung von Yad Vashem um die Erstellung geeigneter Materialien. Sie illustriert die Bemühungen an dem Material „Was geht mich die Geschichte an?“, das für alle Jugendlichen in den (deutschen und österreichischen) Migrationsgesellschaften erarbeitet wurde. Die Beschreibung der Ausgestaltung des Moduls *Flucht und Emigration – Die Geschichte der St. Louis*, das sich der Fahrt des Schiffes St. Louis widmet, auf dem im Mai 1939 über 900 Juden\*Jüdinnen versuchten, von NS-Deutschland nach Kuba auszureisen, zeigt anschaulich, welches historisch-didaktische Fingerspitzengefühl erforderlich ist, um die Jugendlichen durch die Geschichte anzusprechen, ihnen Verbindungslinien zu ihrer Gegenwart zu ermöglichen, ohne verfälschende Parallelsetzungen nahezulegen.

Elke Gryglewski, Leiterin der Bildungsabteilung in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, konzentriert sich in ihrem Artikel auf die Gestaltung von Gedenkstättenbesuchen für – durch Diversität charakterisierte – Schüler\*innengruppen. Sie stellt zunächst klar, dass sie in ihrem Beitrag auf den Begriff der „Migrationsgesellschaft“ bewusst verzichten wolle, da dieser zu *Othering*-Prozessen beitrage: „Ungewollt führt er zur Tradierung des Bildes, dass Menschen, die nicht auf den ersten Blick einen familiären Bezug zur Geschichte des Nationalsozialismus haben, Schwierigkeiten haben, sich dem Thema zu nähern oder ihm ablehnend gegenüberstehen“ (259). Sie spricht stattdessen von der „diversen deutschen Gesellschaft“ (260). Faktisch, wenn auch nicht begrifflich, stimmt sie damit mit den Positionierungen der Autor\*innen der vorangegangenen Beiträge überein. Das in diesen herangezogene Verständnis der „Migrationsgesellschaft“ in Anlehnung an Paul Mecheril entspricht der Auffassung von Elke Gryglewski. Für höchst problematisch hält sie Zuschreibungen, die davon ausgehen, dass Jugendliche mit muslimischem Hintergrund stärkere antisemitische Vorurteile und Einstellungen als nicht-muslimische Jugendliche aufwiesen. Sie betont: „Heute können wir sagen, dass weder sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund nicht in der Lage sind, einen Bezug zur Geschichte des Nationalsozialismus herzustellen, noch dass alle weißen Deutschen sich qua ihrer Herkunft mit der Geschichte auseinandersetzen wollen“ (260). Im Zentrum ihrer Ausführungen steht die Entwicklung eines Gedenkstättenbildungskonzepts für Jugendliche in einer diversen Gesellschaft. Für unabdingbar erklärt sie hierbei die demokratische, menschenrechtsorientierte und globale Verflechtungen mit berücksichtigende Ausgestaltung der Bildungsarbeit an Gedenkstätten; Jugendliche sollten mit ihren Interessen und ihren Ausgangslagen an den Gedenkstätten Wertschätzung erfahren, allerdings mit einer klaren Grenzsetzung der Gedenkstätte bei antisemitischen und rassistischen Positionierungen der Jugendlichen.

Burak Yılmaz ist Pädagoge und Leiter des Projekts *Junge Muslime in Auschwitz* in Duisburg. Wie Elke Gryglewski tritt er für eine an der Lebenswelt der Jugendlichen orientierte, auf Demokratie und Menschenrechte ausgerichtete, inklusive Gedenkstättenbildungsarbeit ein und problemati-

siert *Othering*-Prozesse und unreflektierte Zuschreibungen seitens der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Er weiß durch seine Arbeit an der Basis sehr genau, dass es hierbei nicht zielführend ist, den stark ausgeprägten Antisemitismus vieler Jugendlicher mit muslimischem Migrationshintergrund zu leugnen und den weit verbreiteten, teilweise tief verankerten und als ehrenvoll angesehenen Judenhass in muslimischen Familien zu ignorieren. Vielmehr müsse dieser thematisiert und offensiv angegangen werden. Mit seinem Projekt *Junge Muslime in Auschwitz* stellt er sich dieser Herausforderung. In seinem Beitrag beschreibt er die Vorbereitungen auf den Besuch der Gedenkstätte, Erfahrungen mit Gruppen vor Ort und Verarbeitungsmöglichkeiten, letzteres in Form von Theaterarbeit, damit die Jugendlichen die vielfältigen angeregten Denkprozesse und Emotionen in selbst geschriebenen Stücken zum Ausdruck bringen könnten. Burak Yilmaz macht deutlich, welchen Mut diese Jugendlichen brauchen, um ihre Erkenntnisse und veränderten Einstellungen als Multiplikator\*innen an Eltern, Familienangehörige und Peers weitergeben zu können. Mut macht, dass die sieben Videos aus der Reihe *Junge Muslime gegen Antisemitismus*, die 2017 in den sozialen Medien geschaltet wurden, viel Zuspruch von allen Seiten bekamen – wir brauchen sicher mehr Projekte wie *Junge Muslime in Auschwitz*, um auf der Basis einer realistisch gesehenen Ausgangsbasis eine Erfolg versprechende Holocaust Education in der Migrationsgesellschaft betreiben zu können!

Das Forum dieses Heftes besteht aus drei Beiträgen:

Irith Michelsohn, Generalsekretärin der Union progressiver Juden in Deutschland, berichtet über von der Union progressiver Juden und dem Zentralrat der deutschen Muslime initiierten und vorbereiteten gemeinsamen Besuchen der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau von jüdischen und muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit wechselseitigem Verständniszuwachs und stellt kurz die daraus resultierende Initiative *begegnen e.V. – Für Toleranz in Nordrhein-Westfalen* vor.

Ludwig Spaenle, Beauftragter der Bayerischen Staatsregierung für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus, für Erinnerungsarbeit und geschichtliches Erbe, beantwortet drei Fragen zur Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Er zieht eine insgesamt positive Bilanz der Holocaust Education, betont aber auch die neuen Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft und die Notwendigkeit der engagierten Unterstützung von Jugendlichen mit muslimischem Migrationshintergrund zur Überwindung ihres sozialisationsbedingten Antisemitismus.

Robert Sigel, Mitarbeiter in der Geschäftsstelle des Beauftragten der Bayerischen Staatsregierung für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus, für Erinnerungsarbeit und geschichtliches Erbe, weitet schließlich noch unseren Blick auf die – häufig vergessene – Verfolgtengruppe der europäischen Roma

und Sinti. Er stellt von der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) entwickelte Bildungsmaterialien für alle IHRA-Mitgliedsländer vor, woran er selbst mitgewirkt hat. Diese Materialien mit dem Titel „Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust“ wurden 2014 online publiziert. Sie sind inzwischen in elf Sprachen vorhanden und werden vom österreichischen Bildungsinstitut *erinnern.at* administriert.

Die Rezension in diesem Band greift eine englischsprachige Publikation auf, die ebenfalls die IHRA erstellt hat, nämlich die 2019 neu veröffentlichten Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust. Verfasst wurde die Rezension von Bernice Lerner, *Senior Scholar* am *Center for Character and Social Responsibility* der Boston University und ehemalige Direktorin für Erwachsenenbildung am Hebrew College Boston.

Die Holocaust Education muss immer wieder neu darum ringen, mit ihrem Anliegen die Menschen zu erreichen. Dabei muss sie sich gleichermaßen gegen die Haltung eines „Das geht mich nichts an, weil ich damals noch nicht geboren war“ wie gegen die Haltung eines „Das geht mich nichts an, weil ich zugewandert bin“ richten. Auch wenn sich die konkreten Formen des Lernens über den Holocaust mit der Gesellschaft wandeln mögen: Die Übernahme von Verantwortung für die Vergangenheit und die daraus entspringende Haltung von Humanität und demokratischem Denken bleibt eine Aufgabe für alle in der Migrationsgesellschaft.

## Literatur

- Merkel, Angela (2008): Rede vor der Knesset am 18. März 2008 in Jerusalem. Bulletin der Bundesregierung Nr. 26-1 vom 18. März 2008. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/bulletin/rede-von-bundeskanzlerin-dr-angela-merkel-796170> (21.05.2020).
- Schäffter, Ortfried (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig.
- Schiersmann, Christiane (1994): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen, 501–509.
- Schiersmann, Christiane (2010): Zielgruppen. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2., überarb. Aufl., Bad Heilbrunn, 321–323.
- Schneider, Jens (2016): Migranten wohl bald in Mehrheit – Ängste sind unbegründet. Interview von Michael Stifter mit Jens Schneider. In: Augsburgsburger Allgemeine, 19. April 2016. <https://www.augsburger-allgemeine.de/politik/Migranten-wohl-bald-in-Mehrheit-Aengste-sind-unbegrundet-id37523542.html> (21.05.2020).
- Tietgens, Hans (1981): Vorbemerkungen. In: Schäffter, Ortfried: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig, 1–17.