

Moralischer Imperativ, Historisierung und Relativierung. Positionierungen von DaF-Studierenden zur deutschen Erinnerungskultur

Christine Becker

Abstract: Erinnerungsdiskurse sind ein relevantes Thema der kulturwissenschaftlich informierten Landeskunde, da die Erinnerung an NS-Zeit und Holocaust aktuelle Diskurse prägen. Während es zum einen eine Art Konsens gibt, dass die Erinnerung wichtig ist, wird die Frage, was wie erinnert wird, auch von divergierenden Positionen herausgefordert. In diesem Beitrag soll ausgehend von empirischen Daten aus einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt der Einsatz des Themas Erinnerungskultur beleuchtet werden. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, wie DaF-Studierende zu Positionen im Erinnerungsdiskurs Stellung beziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Positionierungen auf eine besorgniserregende Abwehr des Erinnerns schließen lassen.

Moral imperative, historicization and relativization. Positionings of GFL students on the German culture of remembrance

The study of memory discourses is a pertinent subject for cultural learning in the foreign language classroom, as the memory of the Nazi era and the Holocaust have an enduring impact on recent discourses. While there is a general consensus on the significance of Holocaust memory in German discourses, it encounters challenges from diverse perspectives. This paper draws upon empirical data from a qualitative-reconstructive research project and investigates how university students of German as a Foreign Language engage with positions within the memory discourse. The findings reveal patterns that suggest a worrying resistance to remembering.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, diskursive Landeskunde, kulturbezogenes Lernen, Erinnerungskultur, Holocaust, German as a Foreign Language, cultural learning, culture of remembrance

Becker, Christine (2024):
Moralischer Imperativ, Historisierung und Relativierung.
Positionierungen von DaF-Studierenden zur deutschen Erinnerungskultur.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 1, 229–252.
<https://doi.org/10.48694/zif.3714>

1 Einleitung

Erinnerungskulturen, d.h. alle denkbaren Formen der kollektiven Erinnerung an Vergangenes, die in der Gegenwart für die Formierung einer „historisch begründeten Identität“ (Cornelißen 2012) herangezogen werden, geben Einblick in das Selbstverständnis von sozialen Gruppen. Aus diesem Grund bietet sich im Fremdsprachenunterricht die Beschäftigung mit Erinnerungskulturen an, insofern er nicht hauptsächlich sprachlich-funktional ausgerichtet ist, sondern auch explizit die kulturelle Komponente des Fremdsprachenlernens berücksichtigen will. Das Potenzial von gedächtnis- und erinnerungstheoretischen Zugängen zu ‚Kultur‘ zeigt sich in der Arbeit mit Erinnerungsorten sowie in anderen Arbeiten, die Erinnerungen und Gedächtnisinhalte zum Gegenstand kulturbezogenen Lernens machen (vgl. z.B. Badstübner-Kizik/Hille 2015; Fornoff 2016; Roche/Röhling 2014). Zudem bietet die Auseinandersetzung mit Erinnerungskulturen Anknüpfungsmöglichkeiten an die diskursive Landeskunde, die eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des Deutungsmusteransatzes (vgl. Altmayer 2004, 2023; Fornoff 2021) darstellt und die die Lernenden zu einer Teilnahme an zielsprachigen Diskursen befähigen möchte.

Besonders aufschlussreich für das Verständnis aktueller Diskurse ist die deutsche Erinnerungskultur in Bezug auf Nationalsozialismus und Holocaust¹, die das Selbstverständnis ‚der Deutschen‘ maßgeblich prägen.² So besteht grundsätzlich ein Konsens, in dem die Erinnerung an den Nationalsozialismus eine Art Imperativ ist, doch heißt dies mitnichten, dass es eine homogene Kultur des Erinnerns gibt. Verschiedene soziale Gruppen, Träger der Erinnerungskultur, prägen diese „teilweise in Übereinstimmung miteinander, teilweise aber auch in einem konfliktreichen Gegeneinander“ (Cornelißen 2012). Auch die kollektiven Erinnerungen an die NS-Zeit und den Holocaust sind von Dynamiken, Konfliktivität und Prozesshaftigkeit geprägt (vgl. etwa Fischer/Lorenz 2015; Salzborn 2020; Assmann 2020). In den 2020er Jahren sind so vor allem die geschichtsrevisionistischen Angriffe auf die deutsche Erinnerungskultur seitens der *Alternative für Deutschland* (AfD) zu nennen, die einen positiven Blick auf die deutsche Geschichte fordert, in der der Holocaust „nur ein Vogelschiss“ (Gauland) sei. Auf der anderen Seite lässt sich ein erhöhtes Bewusstsein für die Transformation der Erinnerungskultur in der postmigrantischen Gesellschaft nennen, das mit einer Neuverhandlung der Deutungshoheit über die NS-Vergangenheit einhergeht. Auch diejenigen, die keinen direkten (familiären) Bezug zur

¹ Im deutschsprachigen Raum werden für den von Nazideutschland verübten Völkermord sowohl die Begriffe *Holocaust* als auch *Shoah* verwendet. Im vorliegenden Beitrag gebrauche ich den Begriff Holocaust, weil er am ehesten nicht nur Juden und Jüdinnen, sondern auch weitere Opfergruppen berücksichtigt.

² Die Erinnerungen an den Nationalsozialismus, den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust unterscheiden sich maßgeblich, je nach dem, worauf sie sich beziehen. Diskutiert wird dahingehend, welche Rolle der Holocaust in der bundesdeutschen Erinnerung spielt. Salzborn beispielsweise spricht von einer Schuld- und Erinnerungsabwehr (Salzborn 2020), während Assmann den Holocaust als einen gesamtdeutschen negativen Gründungsmythos bezeichnet (Assmann 2020: 67–71).

Täter*innengeneration oder den Opfern haben – und denen daher unterstellt wird, kein Interesse und keinen Bezug zur NS-Vergangenheit zu haben – nehmen hörbar am Erinnerungsdiskurs teil. Zu nennen sind drüber hinaus jüdische Perspektiven auf Erinnerungsdiskurse, beispielsweise Max Czolleks Kritik am „Gedächtnistheater“, in denen Juden und Jüdinnen nur die Rolle erhielten, die Entlastung der Deutschen von ihrer historischen Schuld zu bezeugen (Czollek 2018).

Neben einer freilich spezifischen Rolle in deutschen Erinnerungsdiskursen ist der Holocaust zudem aber auch ein dynamischer Bezugspunkt in der transnationalen Erinnerungspraxis der sogenannten westlichen Welt (und darüber hinaus), in der er als Extrembeispiel menschlicher Grausamkeit zur „Etablierung und Legitimation bestimmter normativer Regeln“ (Ertl 2017: 127) herangezogen wird, insbesondere der Menschenrechte. Zugleich wird der Begriff Holocaust in der dynamischen Verschränkung von lokalem und transnationalem Gedächtnis auch für die Erinnerung an andere Opfergruppen verwendet (etwa durch die Bezeichnung ‚Black Holocaust‘) (ebd.). Für den DaF/DaZ-Unterricht bedeutet dies, dass Lernende, die in Kontakt kommen mit der dynamischen und von divergierenden Positionen geprägten deutschen Erinnerungskultur in vielen Fällen von transnationalen und lokalen Erinnerungskulturen vorgeprägt sind. Diese Vorprägungen haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf kulturelle Lernprozesse, da die Lernenden diese mit in den Unterricht mitbringen.

Zentrales Anliegen dieses Beitrages ist es, ausgehend von einer empirischen Studie die deutsche Erinnerungskultur mit Blick auf Nationalsozialismus und Holocaust als Unterrichtsthema der diskursiven Landeskunde zu beleuchten. Im Fokus steht dabei die methodisch-didaktische Überlegung, dass die Lernenden nach der Erarbeitung von Positionen in Diskursfragmenten selbst gegenüber Positionen im Diskurs Stellung beziehen sollen (vgl. Altmayer 2006: 55, 2023: 340)³, was jedoch, wie dieser Beitrag zeigen wird, in der Unterrichtspraxis nicht unproblematisch ist.

Im Folgenden wird daher zunächst auf den Ansatz der diskursiven Landeskunde eingegangen, wobei der Schwerpunkt auf der methodisch-didaktischen Perspektive und besonders dem in diesem Zusammenhang angestrebten Teilziel der Positionierung liegt. In Abschnitt 3 wird in aller Kürze auf das Thema Wertevermittlung eingegangen, das mit deutscher Erinnerungskultur unweigerlich verbunden ist. Sodann soll das Potenzial des Themas Erinnerungskultur im diskursiven Landeskundeunterricht reflektiert werden; es folgt eine Darstellung, wie in einer universitären Lehrveranstaltung an der Universität Stockholm konkret gearbeitet wird. Ausgehend von dem dargelegten theoretischen Hintergrund wird das Erkenntnisinteresse der Studie hergeleitet: Wie positionieren sich die Studierenden in

³ Auch in den Modulen des Lehrwerkes *Mitreden* (Altmayer et al. 2016) werden die Lernenden aufgefordert, ihre Position zu verbalisieren, z.B. zur Tätigkeit als Hausfrau (ebd.: 29), Patriotismus (ebd.: 43) oder Fleischkonsum (ebd.: 92).

dem beschriebenen Setting im Unterrichtsgespräch zu den im Unterricht präsentierten Diskursfragmenten? Hauptsächliche Datengrundlage sind Audioaufnahmen der Unterrichtsgespräche bzw. die darauf basierenden Verbaltranskripte, die einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurden. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Hinblick auf Muster in den Positionierungen dargestellt und abschließend reflektiert.

2 Diskursive Landeskunde

In der Fremdsprachendidaktik existieren neben sprachkompetenzorientierten und sprachlich-funktionalen Modellen Ansätze, die die kulturellen Aspekte des Fremdsprachenlernens in den Blick nehmen, sei es inter- oder transkulturelles Lernen, symbolische Kompetenz o.Ä. Für den vorliegenden Kontext ist der Begriff der Diskursfähigkeit von besonderer Relevanz, den Hallet im Anschluss an Hans-Eberhard Piephos Überlegungen zu Diskursfähigkeit und Foucaults Diskursverständnis formuliert hat und der sich inzwischen als wichtiges Leitziel des Fremdsprachenunterrichts etabliert hat (vgl. Zabel 2021). Grundlegend ist dafür folgende Annahme:

Wer eine sprachliche Äußerung tut, initiiert einen Diskurs, greift in einen Diskurs ein, hält ihn aufrecht oder entwickelt ihn weiter. Etwas anderes ist nicht vorstellbar. Zu dieser diskursiven Partizipation gehört neben der kommunikativen auch eine metadiskursive Kompetenz, welche die Reflexion, Hinterfragung und Kritik von Diskursverläufen, -regeln oder -verhalten ermöglicht. (Hallet 2008: 87–88)

Im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache wurde im Zuge der Fruchtbarmachung von kulturwissenschaftlichen Theorien und Methoden auch der Ansatz der diskursiven Landeskunde entwickelt (vgl. Altmayer et al. 2016). Dieser basiert auf dem Deutungsmusteransatz bzw. kulturbezogenem Lernen (vgl. Altmayer 2004, 2006) und zielt auf Diskursfähigkeit, die in der diskursiven Landeskunde wie folgt verstanden wird: Die Lernenden können Deutungsmuster in zielsprachigen Diskursen identifizieren und die Produktion von Bedeutung reflektieren. Sie können sich zu Deutungsmustern positionieren und so an Diskursen teilhaben und sie mitgestalten. Der Aspekt des Positionierens wird beispielsweise in folgender Definition von kulturbezogenem – bzw. hier noch kulturellem – Lernen deutlich:

Von ‚kulturellem Lernen‘ soll also dann die Rede sein, wenn Individuen in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ [...] über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturellen angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können. (Altmayer 2006: 55)

Es geht demnach nicht darum, die Lernenden dazu zu bewegen, Deutungsmuster unhinterfragt zu übernehmen, „sondern diskursiv einen Raum für Vielfältigkeit und konträre Positionen zu schaffen“ (Agiba 2017: 236), in dem die Lernenden selbst entscheiden, wie und ob sie ihre Positionen verändern. Fremdkulturelle Deutungsmuster sollen ein Anstoß zum Nachdenken sein und das Repertoire an eigenkulturellen Deutungsmustern erweitern. In der diskursiven Landeskunde wurde dieser Grundgedanke insofern weiterentwickelt, als dass Diskurs-Reflexivität und Diskurs-Partizipation stärker miteinbezogen werden (vgl. Altmayer et al. 2016 10; Zabel 2021: 351), wobei letztere durch Positionierungen im Diskurs geschehen kann. Dieser partizipatorische Gedanke, wie er ähnlich auch von der kritischen Fremdsprachendidaktik (vgl. Gerlach 2020)⁴ vertreten wird, ist aus bildungstheoretischer Perspektive sinnvoll, aus diskurstheoretischer Sicht jedoch eher problematisch. Denn Diskurse schaffen und repräsentieren Machtverhältnisse, die die Möglichkeit beeinflussen, sich explizit zu positionieren – d.h. Positionen zu verbalisieren – und an Diskursen teilzuhaben, so dass gefragt werden muss, inwiefern Handlungsmacht im Rahmen von Diskursen überhaupt möglich ist und Wertvorstellungen und Normativität die Diskurspartizipation überhaupt zulassen (vgl. Zabel 2021: 353; Zabel/Simon 2022: 83). Insgesamt ist es als sinnvoll zu erachten, dass Fragen nach Positionierungsmöglichkeiten und Diskursteilnahme noch stärker theoretisch und empirisch untersucht werden sollten, nicht zuletzt im Hinblick darauf, welche Rolle sie für kulturbezogenes Lernen spielen.⁵

3 Wertevermittlung

Hinsichtlich der Positionierung von Lernenden lässt sich zunächst ganz allgemein feststellen, dass aufgrund von Globalisierung, Migrationsbewegungen und der Zunahme an individuellen Wissensräumen vor allem in sozialen Medien auch Sprecher*innen, die die gleiche Sprache sprechen, heutige weniger als zuvor moralische Ordnungen und Überzeugungen teilen. Für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache lassen sich, was die Vermittlung von Werten – sog. axiologischen Deutungsmustern (Altmayer 2023: 270–293) – betrifft, Unterschiede feststellen, was nicht zuletzt auf Vorgaben durch entsprechende amtliche Curricula für den Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext beruht und sich in der Diskussion um Wertevermittlung spiegelt (siehe z.B. Fornoff 2018; ÖDaF 2018). So

⁴ Das partizipatorische Moment der kritischen Fremdsprachendidaktik wird dezidiert auch politisch verstanden. Ausgehend von der Annahme, dass Fremdsprachenunterricht *per se* immer politisch ist, wird dafür plädiert, den Fremdsprachenunterricht stärker pädagogisch, sozial und werteorientiert (im Sinne von Demokratie und Menschenrechten) und weniger sprachlich-funktional auszurichten.

⁵ Die Arbeit von Zabel zeigt, wie Teilnehmende eines Orientierungskurses (DaZ) Widerstand leisten bzw. sich argumentativ kritisch gegen Sachverhalte positionieren, die sie laut des Curriculums für einen bundesweiten Orientierungskurs annehmen sollen (vgl. Zabel 2016: 399–401) und dass es einen „eklatanten Widerspruch gibt zwischen der Setzung zu ‚assimilierender‘ Inhalte und methodisch-didaktischen [sic] Prinzipien wie ‚partizipative‘ Handlungs- und Teilnehmerorientierung auf der anderen Seite“ (Zabel 2016: 16).

richtet sich das kulturbezogene Lernen im Bereich DaZ nach den geltenden politischen Vorgaben auf ein viel weitergehendes Ziel: nämlich auf die Integration der Lernenden in die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber in offizieller integrationspolitischer Lesart mit der Anerkennung von politischen Werten und der Bereitschaft zur Übernahme von Pflichten verbunden ist. (Fornoff 2021: 324)

In Deutschland werden so beispielsweise Holocaust und NS-Vergangenheit explizit im *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs* genannt, da sich daraus eine Verantwortung für Demokratie und Grundrechte ableiten lasse und „aus dem Wissen um die Folgen der NS-Diktatur (...) Verantwortung und Wertschätzung für demokratische Prinzipien und Grundrechte in der Gegenwart erwachsen“ (BAMF 2017: 32) könne. So fungiert also Wissen über die NS-Geschichte und den Holocaust, ebenso wie die Werte und Normen, die durch Erinnerungskultur transportiert werden

gewissermaßen als ‚Eintrittsbillet‘ in die Mehrheitsgesellschaft (...): Deutscher oder Deutsche sein oder werden heißt in dieser Lesart also immer auch, eine fundierte Haltung gerade zu diesem Teil der deutschen Vergangenheit entwickeln zu müssen. (Kölbl 2009: 67)

Auch wenn Wertediskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache zumindest bislang nicht in gleicher Deutlichkeit geführt werden wie im Fach Deutsch als Zweitsprache, kann dort eine oftmals implizit bleibende Wertevermittlung konstatiert werden. Diese prägt beispielsweise nicht unwesentlich die Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKP) (vgl. auch Ahouli/Simon 2023; Riedner 2020), die zwar zumeist dialogisch und „sanft“ (Krumm 2021: 281) ist, nichtsdestoweniger interessenorientiert und dem Ziel unterstellt, um „Verständnis für unsere Werte“ (Abteilung Kultur und Kommunikation des Auswärtigen Amtes, zitiert in Krumm 2021: 280) zu werben. Mithilfe von Mittlerorganisationen wirkt die AKP auch auf germanistische Studiengänge im Ausland ein; zudem bringen in Deutschland sozialisierte Lehrende ihre geteilten Wissensbestände, zu denen eben auch (wie auch immer geartete) Werte gehören, oft auf eine selbstverständliche Weise mit in den Unterricht ein. Dies hat in vielerlei Hinsicht Konsequenzen, z.B. wenn so bestimmte Positionierungen von Lernenden gar nicht möglich sind oder, wie im vorliegenden Fall, werthafte Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden (implizit) aufeinanderstoßen.

4 Erinnerungskultur als Thema der diskursiven Landeskunde

Nicht zuletzt einschlägige fachdidaktische Publikationen zum Thema Erinnerungskultur im (zumeist universitären) Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (z.B. Arendt 2022; Fornoff 2015, 2016) zeugen von dem Konsens, dass die deutsche Erinnerungskultur ein relevantes Thema der kulturwissenschaftlich informierten Landeskunde ist: Die Erinnerung an NS-Zeit und Holocaust prägt das Selbstbild „der Deutschen“ und die öffentliche Erinnerungspolitik und lässt sich

als ein Mittel begreifen, kulturbezogene Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Identitätsmuster der deutschen Gesellschaft als Reflexe historischer Erinnerung zu rekonstruieren und somit jene politischen aber auch lebensweltlichen Sinnbestände freizulegen, die in einem ganz prinzipiellen Sinne im Fokus der landeskundlichen Erkenntnisarbeit stehen. (Fornoff/Ghobeyshi/Schmenk 2020: 7)

Deutungsmuster, die Erinnerungsdiskurse strukturieren, lassen sich nach Altmayer als mnemologische Deutungsmuster bezeichnen, d.h. als solche, die „in gegenwärtigen Diskursen auf vergangene Ereignisse, Personen, Begrifflichkeiten u.ä. verweisen, die Erinnerung daran lebendig halten und zur Handlungsorientierung in Politik und Gesellschaft oder auch im Alltag dienen“ (Altmayer 2020: 33). Dass es im Hinblick auf die öffentliche bundesdeutsche Erinnerung an die NS-Zeit derzeit zu einem Nebeneinander an unterschiedlichen Diskurspositionen kommt, wurde eingangs skizziert. In der unterrichtlichen Auseinandersetzung entsteht zudem ein Spannungsfeld von lokalen/familiären, nationalen und transnationalen Erinnerungskulturen und Wissensbeständen, die die Deutungen der Lernenden prägen und einen Einfluss auf Lernprozesse haben. Besonders offensichtlich wird dies, wenn beispielsweise in Jordanien DaF-Studierende die Person Adolf Hitlers positiv bewerten (vgl. Mering 2013) oder sich im DaZ-Kontext arabischsprachige Kursteilnehmer*innen anerkennend über den Holocaust äußern (vgl. Herzner 2018).

Da die Erinnerungen an die NS-Zeit und den Holocaust viele aktuelle Diskurse in Deutschland prägen (zu nennen sind beispielsweise die Debatte um den Fall Aiwanger oder Scholz⁶ bzw. Merkels Erklärung, dass die Sicherheit Israels „deutsche Staatsräson“ sei), spielt Erinnerungskultur auch an der Universität Stockholm eine zentrale Rolle im Seminar zur Kultur der deutschsprachigen Länder.⁶ So werden beispielsweise Unterschiede zwischen der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in der Bundesrepublik bis 1989, der DDR und Österreich thematisiert. In Hinblick auf die folgende empirische Untersuchung soll nun die Lehrveranstaltung (90 Minuten) umrissen werden, in der zum einen Positionen

⁶ Es gibt keine eigene Lehrveranstaltung zum Holocaust, da er in der schwedischen Schule Teil des Lehrplans und ein wichtiger Teil schwedischer Erinnerungskultur ist. Die Studierenden haben also, sofern sie das schwedische Schulsystem durchlaufen haben, zumindest ein basales Sachwissen.

der bundesrepublikanischen Erinnerungskultur aus diachroner Perspektive das Hauptthema sind, zum anderen die Fragen diskutiert werden, ob es heute einen gesellschaftlichen Konsens gibt und wie dieser herausgefordert wird.

Als Vorbereitung sehen die Studierenden den Kurzfilm *Zwischenräume* aus dem Jahr 2020⁷, der anhand von am Denkmal für die ermordeten Juden Europas (dem sog. Holocaust-Mahnmal) gefilmten kurzen Episoden zeigt, was für die befragten Menschen die Erinnerung an den Holocaust bedeutet, wobei hier schon verschiedene Diskurspositionen deutlich werden. Im Unterricht berichten die Studierenden zunächst von eigenen Besuchen am Holocaust-Mahnmal. Dieser Einstieg ermöglicht es den Studierenden, an eventuelle eigene Erfahrungen anzuknüpfen und Gedanken zum Unterrichtsthema zu sammeln. Anschließend werden die im Kurzfilm vorkommenden Perspektiven zusammengefasst und besprochen. Im Plenum wird diskutiert, ob man ausgehend von dem Film Rückschlüsse über Erinnerungskultur in Deutschland ziehen kann. Aufgrund der Konfliktivität und Heterogenität der Perspektiven fällt den Studierenden diese Aufgabe schwer, ist wird jedoch im Laufe der Veranstaltung eben auf diese Erkenntnis zurückgekommen. Es folgt eine Präsentation von Schlaglichtern der Diskursgeschichte zum Thema der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit⁸, ohne die die Frage, wie es zu heutigen Positionen kam, nur schwerlich beantwortet werden kann. Sowohl durch den Film als auch durch die diachrone Perspektive lernen die Studierenden unterschiedliche und sich teilweise stark widersprechende Positionen kennen, die den Diskurs über Jahrzehnte bis heute prägen. So kann den Studierenden hier deutlich werden, wie sich Diskurspositionen verändern und ausgehandelt werden. Der Fokus liegt sodann auf der Frage, was ein gesellschaftlicher Konsens wäre – illustriert durch *Instagram*-Posts des ehemaligen Außenministers Heiko Maas (Abb. 1) – und welche davon abweichenden Positionen in verschiedenen Diskursfragmenten (Kurzfilm, Textauszug aus *Desintegriert euch!* von Max Czollek und Zitate der AfD⁹) zu erkennen sind. So werden einem „Erinnerungskonsens“ (Siebeck 2017) Positionen der neuen postmigrantischen und der jüdischen Erinnerungskultur gegenübergestellt sowie die der

⁷ <https://www.bpb.de/mediathek/video/318518/zwischenraeume/> (27.06.2023).

⁸ Im Fokus stehen die Nürnberger Prozesse, die Studentenproteste, der Kniefall von Warschau, die Fernsehserie Holocaust und der Historikerstreit.

⁹ Folgende Zitate werden den Studierenden präsentiert: 1. „Schüler in Deutschland lernten nichts über die bedeutenden Personen der Deutschen, die Dichter, die Denker, die Staatsmänner. Stattdessen werde deutsche Geschichte mehr denn je „mies und lächerlich gemacht“. (Geschichtslehrer auf AfD-Treffen) 2. „Wir Deutschen (...), also unser Volk, sind das einzige Volk der Welt, dass sich ein Denkmal der Schande in das Herz seiner Hauptstadt gepflanzt hat.“ (AfD-Politiker Björn Höcke, zum Holocaust-Mahnmal in Berlin) 3. „Die aktuelle Verengung der deutschen Erinnerungskultur auf die Zeit des Nationalsozialismus ist zugunsten einer erweiterten Geschichtsbetrachtung aufzubrechen, die auch die positiven, identitätsstiftenden Aspekte deutscher Geschichte mit umfasst.“ (Grundsatzprogramm der AfD) 4. „Hitler und die Nazis sind nur ein Vogelschiss in über 1000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte.“ (AfD-Vorsitzender Alexander Gauland). Quelle (u.a.): <https://www.deutschlandfunkkultur.de/afd-und-ns-gedenken-so-geht-rechte-geschichtspolitik-in-100.html> (27.06.2023).

AfD. Abschließend werden die Studierenden aufgefordert, zu den Positionen, die sie im Laufe der Lehrveranstaltung kennengelernt haben, Stellung zu beziehen.



Abb. 1: Instagram-Post von Heiko Maas.

5 Empirische Studie

5.1 Fragestellung und Methode

Ausgehend von dem skizzierten theoretischen Hintergrund war das Erkenntnisinteresse dieser Studie zunächst die Frage, wie sich die Studierenden zu den erarbeiteten Diskursfragmenten positionieren. Hauptdatengrundlage sind Audio-Aufnahmen von Unterrichtsgesprächen, zudem wurden Leitfadeninterviews explizierend hinzugezogen.¹⁰ Als Studienteilnehmer*innen wurden Studierende der Lehrveranstaltung *Kultur in den deutschsprachigen Ländern*¹¹, die ich unterrichte,¹² gewonnen. Im Vorlauf der Studie konnten die Studienteilnehmer*innen wählen, ob sie an beiden Teilen der Studie (Gruppendiskussion und Leitfadeninterviews) teilnehmen möchten, oder nur an einem der beiden Teile.

¹⁰ Die Studie wurde von der schwedischen Behörde für Forschungsethik bewilligt (Beschluss-Nr. 2020-03934).

¹¹ Das Seminar ist obligatorischer Teil des 1. Studienseesters. Sprachliche Zugangsvoraussetzung ist mindestens Niveau A2 des GER, aufgrund der Ähnlichkeit der Sprachen Schwedisch/Deutsch liegt die Lesekompetenz jedoch auf einem höheren Niveau.

¹² Zu der der aus forschungsethischer und -methodologischer Perspektive nicht unproblematischen Kongruenz von forschendem Subjekt und Lehrperson vgl. Becker 2018: 111–114.

Von den Diskussionen, die in der oben beschriebenen Sitzung stattfanden, wurden Audio-Aufnahmen gemacht. Die Diskussionen fanden in zwei Gruppen mit fünf bzw. vier Studierenden statt. Pro Gruppe wurde eine Diskussion zum Film *Zwischenräume* aufgenommen und eine Diskussion zu den verschiedenen Positionen zu Erinnerungskultur, die die Studierenden im weiteren Verlauf der Veranstaltung kennenlernten. Alle Studierenden, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen, gaben ihr schriftliches Einverständnis, dass die Gespräche aufgenommen werden dürfen, so dass die Gespräche in ihrer Gänze ausgewertet werden konnten. Für die Datenauswertung ist zudem wichtig, dass eine Person in den Gruppendiskussionen in der Bundesrepublik Deutschland sozialisiert wurde und Deutsch als L1 hat. Alle anderen Studienteilnehmer*innen sind in Schweden sozialisiert und haben Schwedisch als (eine) L1. Die Audioaufnahmen wurden nach einem inhaltlich-semantischen Transkriptionssystem (vgl. Dresing/Pehl 2018: 20–22) mithilfe von *Amberscript* transkribiert.

Die Leitfadeninterviews, die zu Beginn des Semesters und vor der beschriebenen Sitzung stattfanden, hatten das Ziel, die Ausgangslage für kulturbezogenes Lernen über Erinnerungskultur festzustellen (vgl. Becker 2023). Im zweiten Interview, das nach dem Ende des Semesters und nach der mündlichen Prüfung stattfand, wurde, zum Teil mit *stimulated recalls*, über das Lernen reflektiert, ebenso wurden Nachfragen zu den Gruppendiskussionen gestellt. Diese Interviews wurden auf Schwedisch durchgeführt und sind durchschnittlich 45 Minuten lang. Nicht alle, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen, erklärten sich auch bereit an den Interviews teilzunehmen, so dass nicht bei allen Aussagen in der Gruppendiskussion die Möglichkeit bestand, Verständnisfragen o.Ä. zu klären. Auch die Audioaufnahmen der Interviews wurden nach einem einfachen Transkriptionssystem mithilfe von *Amberscript* transkribiert.

Die Gesamttranskripte der Gruppengespräche wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring 2010) unterzogen, wobei die Kodierung sowohl induktiv als auch deduktiv vorgenommen und die Fragestellung daraufhin differenziert wurde:

1. Welche Arten der Positionierungen finden sich in den Gruppengesprächen?
2. Welche Muster finden sich in den Positionierungen?

Folgende Kategorien wurden im ersten Analysedurchgang (FF1) entwickelt: *intuitive* – d.h. spontane – *Positionierungen*, die Rückschlüsse ziehen lassen auf kulturelle Vordeutungen, und *tentative Positionierungen*, bei denen der Versuch unternommen wird, neue Deutungsmuster heranzuziehen (vgl. Käbisch/Philipp 2022). Sowohl intuitive als auch tentative Positionierungen können *affirmativ* oder *kritisch-ablehnend* sein, *begründet* bzw. *unbegründet*. Im zweiten Analysedurchgang (FF2) wurden aus dem Material heraus Kategorien in den genannten Positionierungen gebildet (*moralischer Imperativ*, *Historisierung*, *Präsentismus*, *Relativierung*, *Antisemitismus*), von denen in der Ergebnispräsentation ausgegangen wird.

Des Weiteren wurden, im Zuge einer Datentriangulation, die Ergebnisse der Interviewstudie erklärend hinzugezogen: Da die Gruppendiskussionen teilweise auf Deutsch, teilweise auf Schwedisch stattfanden und es nicht immer eindeutig war, was die Studienteilnehmer*innen ausdrücken wollten, bzw. sie nicht in der Lage waren, ihre Gedanken nuanciert zu verbalisieren, erhielten die auf Schwedisch geführten Interviews zudem die Funktion, sprachlich präzisierend zu sein. Es werden in der Analyse auch vereinzelt vorkommende Kategorien (*Präsentismus*, *Antisemitismus*) einbezogen, wenn dies inhaltlich auf signifikante Weise zu den Erkenntnissen beiträgt. Es wurden als zwei Sampling-Strategien kombiniert – die Auswahl typischer Fälle mit der Auswahl einzelner Fälle.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass sowohl das Forschungsdesign als auch die didaktische Vorgehensweise die Ergebnisse beeinflussen. So ist es möglich, dass die Tatsache, dass die Studienteilnehmer*innen sich auf der Fremdsprache Deutsch zu diesen komplexen Diskursen positionieren sollten, dazu führte, dass Positionierungen nicht begründet waren. In Hinblick auf die didaktische Vorgehensweise mag allein die Berücksichtigung der Positionen der AfD als eine Legitimation durch die Lehrende gedeutet worden sein und dies überhaupt erst dazu geführt haben, dass diesen affirmativ begegnet wurde.

5.2 Ergebnisse

In der ersten ausgewerteten Diskussion berichten die Studienteilnehmer*innen zunächst, ob sie selbst schon am Holocaust-Mahnmal waren, wie sie den Besuch empfanden und welche Positionen im Film *Zwischenräume* ihnen interessant erschienen. Die zweite Diskussion zu den Positionen in der Erinnerungskultur kreist hauptsächlich um die Positionen der AfD, was vermutlich auch darauf zurückzuführen ist, dass die entsprechende Aufgabe auf dem Arbeitsblatt direkt unter Zitaten von Vertretern der AfD zu finden ist. Insgesamt, d.h. auf alle Daten bezogen, lässt sich sagen, dass die Positionierungen der Studienteilnehmer*innen größtenteils intuitiv und affirmativ sind, die Studienteilnehmer*innen also spontan affirmativ zu Positionen der AfD Stellung beziehen, ohne dass sie ihre Positionen deutlich begründen. Eine tentative Positionierung findet sich in einem Fall (Hilda). Eine weitere Studienteilnehmerin beteiligte sich kaum an den Diskussionen und gab in den Interviews an, dass sie das Erinnern für wichtig erachtet und es für einen nicht-abschließbaren Prozess hält. Insgesamt strukturieren die Muster die Positionierungen, die im Folgenden dargelegt werden.

5.2.1 Moralischer Imperativ

Besonders in den Interviews wird gegenüber dem Erinnerungskonsens affirmativ Stellung bezogen. So lässt sich zunächst eine Internalisierung einer transnationalen Erinnerungskultur feststellen, was auf den Einfluss eines offiziellen schwedischen Erinnerungsdiskurses zurückgeführt werden kann (vgl. Becker 2023). Der Holocaust ist als „paradigmatisches

Menschheitsverbrechen“ (Rupnow 2008) Teil eines dynamischen transnationalen Gedächtnisses (vgl. z.B. Assmann 2010) und wird aufgrund seiner Universalität zur Legitimation moralisch-normativer Regeln herangezogen (vgl. Erll 2017: 127).¹³ Der auf den Holocaust recurrierende moralische Diskurs spiegelt sich in dem transnational gültigen kulturellen Erinnerungsimperativ „Nie wieder!“ – siehe exemplarisch den Hashtag in Abbildung 1 „#NieWieder“. Es soll erinnert werden, damit Ähnliches nicht noch einmal geschehe. Akteure in diesem Diskurs sind beispielsweise die *Internationale Allianz zum Holocaust Gedenken* (*International Holocaust Remembrance Alliance*), die im Jahr 1998 in Schweden gegründet wurde, in Schweden vor allem aber die Behörde *Forum für lebendige Geschichte*, die den Auftrag hat, ausgehend vom Holocaust und anderen Verbrechen gegen die Menschlichkeit die Arbeit für Demokratie, Toleranz und Menschenrechte zu fördern. Alles in allem sind diese politischen Initiativen, denen ein Paradigmenwechsel in der schwedischen Geschichtswissenschaft vorausging (vgl. Östling 2011), ein entscheidendes Moment in der Entstehung eines moralisch-universalen Narratives über die Rolle Schwedens im Zweiten Weltkrieg und zum Holocaust, das bis heute fortwirkt (vgl. Zander 2020: 185). Die Frage, ob es wichtig sei, über den Holocaust zu lernen und ihn zu erinnern, bejahen die Studienteilnehmer*innen dementsprechend:

Hilda¹⁴ (Interview 1): Ja, klar, das ist superwichtig. Denn man kann nie ausschließen, dass solche Kräfte wieder auftauchen. Und dann muss man seinen Feind erkennen. [Das ist] etwas, **um zu verhindern, dass es noch mal geschieht**. [Übersetzung CB, Hervorhebung CB]¹⁵

Theresa (Interview 1): Geschichte ist so wichtig, weil das, was die Leute erlebt und durchgestanden haben, wir müssen uns immer an diese Zeit erinnern, um zu erinnern, wie schrecklich das war. **Weil es nicht wieder geschehen darf**. [Übersetzung CB, Hervorhebung CB]¹⁶

Dieses Ergebnis entspricht dem Bericht *Perceptions of the Holocaust* des *Forums für lebendige Geschichte*; über 82,2 % der in Schweden ansässigen Befragten stimmen demnach der Aussage zu, dass man sich mit dem Holocaust beschäftigen muss, damit etwas Ähnliches nicht wieder geschieht (vgl. Österberg 2019: 136). Zugleich – und vor allem im Hin-

¹³ In einer Einzelfallstudie habe ich zudem gezeigt, dass der Holocaust von einer schwedischsprachigen Studienteilnehmerin als Bezugspunkt für eine globale bzw. transnationale Erinnerungskultur internalisiert wird, als ein Ereignis, aus dem universell gültige Lehren für die Zukunft gezogen werden können (Becker 2023).

¹⁴ Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

¹⁵ Ja, men det är klart, det är superviktigt. För sådana krafter kan man aldrig utesluta att de dyker upp igen. Och då måste man känna igen sin fiende. Någonting för att hindra att det händer igen.

¹⁶ Historien är så viktig, för att det folk har upplevt och gått igenom, att vi måste hela tiden minnas det för att minnas hur hemskt det var. För att för att det inte ska hända igen.

blick auf die weiteren Ergebnisse – muss auch in Erwägung gezogen werden, dass die Befragten in der Interviewsituation das sozial Erwünschte äußern, d.h. das, was in diesem Fall in schwedischen Erinnerungsdiskursen als das moralisch Richtige gilt – bzw. durch Regeln im Diskurs vorgegeben ist: Man bemerke die nahezu wörtlich gleiche Re-Formulierung des moralischen Imperativs. Eine Reihe von Kritiker*innen sehen, angesichts von Kriegen und ethnischen Säuberungen, die seit 1945 stattgefunden haben, gerade „Nie wieder!“ und „Never again!“ als „an empty pledge, an overused mantra“ (Popescu/Schult 2020: 136). Auch geschichtsdidaktische Studien aus Deutschland zeigen, dass Schüler*innen geschichtskulturell bereits sozialisiert sind, wenn NS-Zeit und Holocaust im Geschichtsunterricht thematisiert werden und sie in diesem lediglich noch sozial erwünschte Redeweisen einüben und internalisieren. Bei Schüler*innen seien Kenntnisse „über sozial erwünschte Sprachregelungen oder erwartete Haltungen“ (Hogrefe/Hollstein/Meseth/Proske: 2012: 13; vgl. auch z.B. Zülsdorf-Kersting 2007) vorhanden, und sie wüssten, wie NS-Verbrechen ethisch-moralisch bewertet würden.

Diese moralische Perspektive der Studienteilnehmer*innen zeigt sich auch, wenn in den Interviews die Rolle Schwedens im Zweiten Weltkrieg thematisiert wird:

Hilda (Interview I): Wir hätten [für den Kriegsverlauf, CB] eine entscheidende Rolle spielen können. Wir hätten es für Nazideutschland ziemlich erschweren können. Wir hätten ihnen nicht die Durchreise erlauben können. Wir sind nicht im Krieg. Aber bitte, bitte besetzt uns nicht. Ihr habt schon Dänemark eingenommen. Ihr wollt zu den strategisch liegenden Häfen in Norwegen. Wir hätten „Nein“ sagen können. [...] Ein strategisch liegendes Land und viele Bodenschätze. Natürlich dürft ihr von uns kaufen. Natürlich könnt ihr Stahl von uns haben und so weiter. Also schwedische Neutralität bedeutet nichts für mich. [Übersetzung CB]¹⁷

Die Bewertung der Rolle Schwedens im Zweiten Weltkrieg und damit auch im Holocaust spiegelt einen öffentlichen Diskurs, in dem seit den 1990er Jahren zunächst eine moralische Perspektive vorherrschte, während in den letzten zwei Jahrzehnten ein Nebeneinander von moralischer und pragmatischer Perspektive zu beobachten ist (vgl. Östling 2011: 136–139; Zander 2020). Hilda greift in ihrer Antwort beispielsweise verschiedene narrative Topoi auf, die die Narrative zur Rolle Schwedens strukturieren (*Truppentransporte der Wehrmacht durch Schweden, Export von Eisenerz ins Deutsche Reich*), unterzieht diese aber eben einer moralischen Einschätzung, da die schwedische Politik diese Hilfe auch hätte verwehren können, es jedoch aus Angst (*Topos Angst vor Besatzung*) nicht getan habe.

¹⁷ Vi hade kunnat spela en avgörande roll. Vi hade kunnat försvåra det för Nazityskland ganska mycket. Vi hade liksom inte kunnat låta dem gå fri passage. Vi är inte med i kriget. Men snälla, snälla invadera inte oss. Ni har redan tagit Danmark. Ni vill till de väldigt strategiskt belägna hamnarna i Norge. Vi hade ju kunnat svara "nej". Ett nog rimligt ganska strategiskt beläget land och stora naturtillgångar. Det är klart att ni får handla av oss. Klart ni ska ha stål och så vidare. Så svensk neutralitet ger jag ingenting för.

Inwieweit die Studienteilnehmer*innen lediglich die moralischen Erinnerungsimperative reproduzieren und die Rolle Schwedens im Zweiten Weltkrieg präsentisch-moralisch bewerten, weil ihnen dies gesellschaftlich und in der Interviewsituation angemessen erscheint, kann auf der vorliegenden Datengrundlage nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Gleichwohl können weitere Analyseergebnisse im folgenden Abschnitt möglicherweise helfen, diese Plausibilität dieser Dateninterpretation zu belegen.

5.2.2 Historisierung

Eine Historisierung des Holocausts tritt insofern deutlich zutage, als dass der Holocaust für die Studienteilnehmer*innen ein geschichtliches Ereignis ist, das „immer weiter in der Vergangenheit verschwindet“ (Brauch 2015: 174). Während Historisierung zunächst nur bedeutet, dass die Vergangenheit zu einer Geschichte geformt wird, indem sie in eine kohärente, sinnvolle Erzählung umgewandelt wird (vgl. Kolář 2012), steht Historisierung in Bezug zum Holocaust (und vornehmlich außerhalb der Geschichtswissenschaften) vor allem für Distanz zum Geschehen, die generell auf veränderte Rahmenbedingungen und vor allem das Ende der Zeitzeugenschaft zurückzuführen ist (vgl. ebd.). In der Diskussion um den Film *Zwischenräume* zeigt sich Theresa beispielsweise verwundert, dass das Mahnmal für viele Menschen eine Bedeutung für die Erinnerungsarbeit hat und nicht seine Funktion, nämlich den Holocaust auf respektvolle Weise zu erinnern, verloren hat:

Theresa (Gruppe 2, Gespräch 1): Ich bin ein bisschen überrascht oder erstaunt, dass so viele Leute es [das Holocaust-Mahnmal] wirklich ernst nehmen [...]. Man glaubt immer noch stark an den Platz und der Bedeutung. Da war ich schon überrascht.¹⁸

Ihr Überraschung impliziert zugleich, dass sie selbst eine Distanz zu dem Vergangenen wahrnimmt. Eine ähnliche Distanz wird auch deutlich, wenn von Studienteilnehmer*innen die Position vertreten wird, der Holocaust dürfte doch heute keine große Relevanz für Menschen in Deutschland mehr haben, da die allermeisten die Zeit der NS-Diktatur nicht erlebt hätten und auch keine familiären Verbindungen bestünden. So spekuliert Hilda beispielsweise, warum das Erinnern für jemanden unwichtig sein könnte:

Hilda (Gruppe 2, Gespräch 2): Vielleicht hat man keine eigene Kontext, keine eigene Familie.

Im Gespräch über das Holocaust-Mahnmal bzw. über den Film *Zwischenräume* (2020) weist Tomas so auch darauf hin, dass – im Kontrast zu dem dort auftretenden Holocaust-Überlebenden – die Jugendlichen den Holocaust vergessen hätten, sowieso nicht dabei gewesen seien und die Erinnerung daher auch nicht relevant oder wichtig für sie sei:

¹⁸ Datenauszüge, in denen die Studienteilnehmer*innen Deutsch sprechen, werden unkorrigiert wiedergegeben.

Tomas (Gruppe 1, Gespräch 1): Und dann scheint es [das Holocaust-Mahnmal] ein Ort zu sein, an dem Jugendliche ein bisschen Spaß haben. Man trinkt Bier. Sie haben das [den Holocaust] ja vergessen. **Sie waren ja nicht dabei.** Und dann der alte Mann am Ende. Er hatte ja eine Geschichte. [...] **Aber die jungen Leute, das ist ja nichts für sie.** [Übersetzung CB, Hervorhebung CB]¹⁹

Auch im Unterrichtsgespräch über Positionen der AfD greift Tomas diese Argumentation auf, verweist zunächst jedoch auf die Wichtigkeit des Erinnerns, und wendet sich im letzten Satz Natascha zu, die Deutsch als L1 hat und in Deutschland sozialisiert wurde:

Tomas (Gruppe 1, Gespräch 2): Und es ist ja so, dass man aus der Geschichte lernen kann. Und das muss man auch, wenn man aus historischen Fehlern lernen soll. Damit man sie nicht wiederholt. Aber dann muss man ja auch weitergehen [...]. Ich weiß nicht, ob das [die Erinnerung an den Holocaust] eine so große Sache ist. Wenn man Deutsche IM ALLGEMEINEN fragt. Aber das ist keine große Sache für sie [die Deutschen]. **Du warst ja nicht mal dabei.** [Übersetzung CB, Hervorhebung CB]²⁰

Was hier deutlich wird, ist, dass die Historisierung des Holocausts auch die zustimmende Positionierung zu einem ‚Schlussstrich‘ unter der Vergangenheit nach sich zieht, die sich verkürzt in der Aussage „Man muss auch weitergehen“ spiegelt. Diese Positionierung findet sich bei allen Studienteilnehmer*innen und wird an verschiedenen Stellen in den Unterrichtsgesprächen aufgegriffen, besonders häufig jedoch in den Diskussionen um die Zitate der AfD, die bekanntlich einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit ziehen möchte. Die Studienteilnehmer*innen setzen diesen vor allem in Bezug zu einem positiven Nationalgefühl, wobei sie den Wunsch danach nachvollziehen können. So positionieren sich die Studienteilnehmer*innen affirmativ zu einem Schlussstrich, so z.B. Natascha, die zwar zum einen meint, dass es wichtig sei zu erinnern, zugleich aber auch Verständnis zeigt:

Natascha (Gruppe 2, Gespräch 2): Es ist ja immer noch eine große Sache, man sieht ja sogar den Instagram-Posts, die sie [die Lehrperson, siehe Abbildung 1] gezeigt hat, dass unsere Politiker das immer wieder aufgreifen auf irgendeine Weise. Aber

¹⁹ Sen så tycks det vara en plats där ungdomar har lite kul. Man dricker öl. De har ju glömt detta. De var ju inte ens med. Och sedan den gamle mannen på slutet. Han hade ju en historia. Han kunde ju knyta an till historien. Men de unga liksom, det är ju ingenting för dem.

²⁰ Och det är ju så att man kan lära sig av historien. Och det ska man göra om man ska lära sig av historiska misstag. Så att man inte gör om dem. Men sen så måste man ju gå framåt också. [...] Men jag vet inte om det är en stor grej. Om man frågar tyskar I GEMEN. Men det är ingen stor grej för dem. Du var ju inte ens med på den tiden.

das versteht man ja, auf jeden Fall. Aber gleichzeitig stimme ich zum Teil auch zu, dass man den Blick auch auf etwas anderes richten kann. [Übersetzung CB]²¹

Die Schlusstrich-These verdichtet und spitzt sich zu im „Vogelschiss“-Zitat von Alexander Gauland, das im Unterricht zwar für Überraschung sorgt, jedoch nicht Anlass ist, dass sich die Studienteilnehmer*innen kritisch positionieren. Einzige Ausnahme ist Hilda, die die Positionen der AfD als „krasser als die Positionen der rechtsextremen Parteien in Schweden“ einordnet. An dieser Stelle kommt es zu einer tentativen Positionierung, da sie nach den Ursachen für die AfD-Positionen sucht und sich dadurch affirmativ positioniert:²²

Hilda (Gruppe 2, Gespräch 2): Es war ein bisschen mehr heftig als von unserer rechtsextreme Parteien oder? Aber vielleicht das es genauso, weil sie fühlen sich mehr unterdrückt. [...] weil es gibt immer so diese Erinnerung, Erinnerungen und so weiter, und vielleicht, das ist das hat vielleicht so eine Konsequenz mit diesem immer wieder Erinnerungspolitik, dass es gibt Leute, das möchte es vergessen, und wenn sie nicht vergessen erlaubt ist, ist es nicht erlaubt zu vergessen. Dann wird es hier, so wie sie so Zwang.

Die Historisierung des Holocausts zeigt sich weiterhin im Präsentismus einiger Studienteilnehmer*innen, wenn in den spontanen Positionierungen die individuelle Vordeutung sichtbar wird, die darauf schließen lässt, dass der Holocaust für sie ein vergangenes Ereignis ohne Gegenwartsrelevanz ist. So fragt beispielsweise Leo in Bezug auf das Holocaust-Mahnmal:

Leo (Gruppe 2, Gespräch 1): Ich glaube, ich weiß nicht, aber ist das nicht sehr zentral?

Hilda: Ja.

Leo: Ja, die Stadt, die Stadt konnte das viel ökonomischen Hausen bauen, aber es ist, und es ist Respekt, glaube ich.

Leo überrascht die Einsicht, dass erinnerungskulturelle Gründe schwerer wiegen als wirtschaftliche Interessen, schließlich müssten in dieser zentralen Lage die Grundstückspreise besonders hoch sein. Er deutet schließlich dieses Faktum dahingehend, dass man so den Opfern hohen Respekt zolle.

²¹ Det är ju fortfarande en stor grej, man ser ju till och med på dem inlägg som hon visade på Instagram att det är för våra politiker tar upp det varje år på något sätt. Men man förstår det ju, absolut. Men samtidigt kan jag till viss del hålla med om att man till viss del kan också fokusera på någonting annat.

²² Im zweiten Interview wird Hilda der folgende Datenauszug vorgelegt und sie berichtet, dass sie gern Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, sie aber nicht die Meinung vertritt, dass ein Vergessen angebracht ist.

5.2.3 Relativierung

Neben der Historisierung ist auch die Relativierung des Holocausts ein häufiges Muster, vor allem in den Interviews. Während die Relativierung im Sinne eines Vergleichs in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschichte unverzichtbar ist und es darüber hinaus im Sinne einer „multidirektionalen Erinnerung“ (Rothberg 2021) zu einem Nebeneinander an Narrativen kommen kann, führt die Gleichsetzung des Holocausts mit anderen Verbrechen und Genoziden zu einer Verharmlosung des Geschehens. Diese Form der Relativierung findet man beispielsweise im Interview mit Lennart, der zugleich an positive Seiten der NS-Politik erinnert und einen Großteil der damals lebenden Deutschen im wahrsten Sinne des Wortes entschuldigt, da sie Hitler nicht gewählt hätten:

Lennart (Interview I): [...] sowohl Hitler als auch Stalin haben ja auch gute Sachen gemacht, aber das geht ja in ihren Gräueltaten unter. Stalin hat 20 Millionen eigene Menschen getötet. Töten lassen. Und Hitlers große Gräueltat bestand darin, Menschen zu töten, weil sie einer bestimmten Gruppe angehörten. Dieses Bild hat sich ein bisschen eingepägt. Aber ich gehöre zu denen, die glauben, dass es sehr wichtig ist, zwischen Deutschen und Nazis zu unterscheiden. Einige Deutsche waren überzeugte Nazis, andere wurden gezwungen mitzumachen, um Teil der Gesellschaft zu bleiben. Es waren 30-40 %, die für Hitler gestimmt haben, nicht mehr. [Übersetzung CB]²³

Nicht zuletzt diese Aussage, die aus verschiedenen Gründen problematisch ist – z.B. da von einem Wahlergebnis, das eine Momentaufnahme zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft zeigt, auf die faktische Unterstützung der nationalsozialistischen Ideologie über einen längeren Zeitraum geschlossen wird – zeigt, dass man generell eine Erinnerungsabwehr (vgl. Adorno 2003) der Studienteilnehmer*innen beobachten kann, die sich nicht zuletzt in der Affirmation von AfD-Thesen zeigt.

5.2.4 Antisemitismus

Während die bislang präsentierten Denkmuster in den Aussagen mehrerer Studienteilnehmer*innen zu finden sind und die Gruppendiskussionen charakterisieren, findet sich bei einem der Teilnehmer*innen zudem ein antisemitisches Denkmuster, bei dem es sich auch um eine Form der Erinnerungsabwehr handelt:

²³ (...) både Hitler och Stalin har ju också gjort bra saker, men det drunknar ju i deras vidrigheter. Stalin dödade 20 miljoner egna. Lät döda. Och Hitlers stora vidrighet bestod i att han dödade människor eftersom de tillhörde en viss grupp. Den bilden har etsat sig fast lite gran. Men jag tillhör dem som tycker att det väldigt viktigt att skilja på tyskar och nazister. En del tyskar var övertygade nazister, andra var tvungna att få vara med i samhället. Det var 30–40 % som röstade på Hitler, inte mer.

Tomas (Gruppe 1, Gespräch 1): [E]s geht ja auch um viel Geld und es gibt so viele jüdische Organisationen, die sagen, dass man dies nicht vergessen darf und sie [die Erinnerungskultur] am Leben halten.²⁴

Tomas' Äußerung ist als sekundärer Antisemitismus bzw. als Post-Holocaust-Antisemitismus einzuordnen, dessen Kern die Vorstellung ist, dass die Erinnerung an den Holocaust von „jüdischen Organisationen“ aus unlaunteren Motiven wachgehalten werde, z.B. um Entschädigungsforderungen erheben zu können (Imhoff 2010: 1–3). Im deutschen Kontext wird sekundärer Antisemitismus – seit Adornos *Schuld und Abwehr* (1955) – als Teil einer Schuldabwehr betrachtet: Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz, aber auch in Schweden, einem Land, das „mit dem Massenmord allenfalls indirekt in Verbindung zu bringen“ (Kroh 2008: 157) ist, stimmten einer Umfrage zu Folge im Jahre 2020 10 % der Befragten der Annahme zu, dass „Juden den Holocaust aus finanziellen oder politischen Gründen ausnutzen“ (Bachner/Bevelander 2021: 60).

6 Diskussion und Ausblick

In der Gesamtheit lassen die Diskussionen einer kleinen Gruppe von Studierenden ein deutliches Bild hervortreten: Ein Großteil der Zeit diskutieren die Studienteilnehmer*innen Standpunkte der AfD und sie positionieren sich in den meisten Fällen intuitiv und affirmativ zu entsprechenden Diskursfragmenten. Das Affirmative findet sich in der Historisierung und der Relativierung des Holocausts und darin, dass Schlussstrichpositionen nachvollzogen werden. Offenbleiben müssen jedoch vorläufig die Gründe für diese Positionierungen. So können sie Ausdruck von Einstellungen sein, die sich auch in anderen europäischen Ländern finden, wie beispielsweise populistische und polarisierende Tendenzen in Politik und Gesellschaft und die unlängst erschienene und vielbeachtete Studie der *Claims Conference* zeigen. Junge Leute in den Niederlanden wissen demnach wenig über den Holocaust und es ist ein deutlicher Trend zur Holocaustverzerrung zu erkennen.²⁵ Die Daten der vorliegenden vermitteln den Eindruck, dass die Studienteilnehmer*innen den (vermeintlichen) Konsens der deutschen Erinnerungskultur akzeptieren, doch stellt sich die Frage, ob die ebenso konstatierte Abwehr des Erinnerns möglicherweise die eigene(n) Erinnerungskultur(en) in den Blick nimmt, denn auch in Schweden nimmt der Holocaust eine wichtige Rolle im Erinnerungsdiskurs ein. Für diese Interpretation spricht, dass die Positionierungen hauptsächlich intuitiv sind und somit eigenkulturelle Vordeutungen sichtbar machen.

Möglich ist jedoch auch, dass die Schuldabwehr, die sich in der Relativierung, Historisierung und dem Post-Holocaust-Antisemitismus findet, eine Art der Apologetik von DaF-

²⁴ (D)et finns så mycket pengar i det här och det finns så många judiska organisationer som säger att man får aldrig glömma det här och de håller den (minneskulturen, CB) vid liv.

²⁵ Siehe <https://www.claimscon.org/netherlands-study/> [abgerufen am 07.06.2023].

Studierenden ist. Diese kann zum einen in der sozialen Situation des Unterrichts und des Interviews entstehen, weil die Studienteilnehmer*innen möglicherweise mir gegenüber die historische Schuld gleichsam herunterspielen möchten. Zum anderen ist auch die Interpretation plausibel, dass es sich bei der Apologetik um einen psychosozialen Mechanismus handelt, der sich bei Studierenden zeigen kann, die Deutsch als Fremdsprache in einer Umgebung lernen, in der Deutschland häufig mit seiner NS-Vergangenheit in Verbindung gebracht wird (vgl. Fornoff 2016: 487–489).²⁶ Dies ist meines Erachtens in Schweden der Fall (vgl. Becker 2023). Es ist also denkbar, dass die Studierenden in der vorliegenden Studie die Erinnerung an den Holocaust abwehren und die Bedeutung des Holocausts herunterspielen, weil sie (unbewusst) unter dem Druck stehen, die Wahl ihres Studienfaches zu rechtfertigen.

Der Unterricht, in dem die Diskussionen stattfanden, basiert auf dem Ansatz der diskursiven Landeskunde, deren Ziel es ist, dass die Lernenden Deutungsmuster in ausgewählten Diskursfragmenten kennenlernen, sich zu ihnen zu positionieren und so an diesen Diskursen teilhaben und sie mitgestalten. Dabei geht es, den theoretischen Ausführungen nach, anders als im Bereich Deutsch als Zweitsprache, nicht um die Übernahme von Positionen und Werten, sondern um die Eröffnung eines Diskursraumes, der von Ambiguität und Konfliktivität gekennzeichnet sein kann. Die Positionen, die die Studienteilnehmer*innen einnehmen, sind zwar nicht mit Holocaust-Leugnung oder den Verharmlosungen zu vergleichen, von denen Mering (2013) und Herzner (2018) berichten, sie sind jedoch – auch aus schwedischer und transnationaler Perspektive – besorgniserregend, da sie von fehlendem Geschichtsbewusstsein, von Vergessen, einer Abwehr des Erinnerns und fehlendem Respekt vor den Opfern zeugen.

Es stellt sich die Frage, wie mit solchen Positionen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht generell und in der diskursiven Landeskunde im Besonderen umgegangen werden soll. Zudem ist deutlich geworden, dass weitere Forschung zu Positionierungen und Positionierungsmöglichkeiten von Lernenden aber auch Lehrenden nötig ist. Es geht im Kontext des Lernens über den Holocaust und die deutsche Erinnerungskultur unweigerlich um normative Fragen und Wertvermittlung und bringt Lehrpersonen unter Umständen an ihre Grenzen. Zudem tut sich ein weiteres Spannungsfeld auf: Einerseits erscheint es überfällig, Machtstrukturen in DaF-Kontexten zu beleuchten und Unterrichtssituationen nicht zuletzt dahingehend zu hinterfragen, welche Positionen deutschsprachige Lehrpersonen mit in den Unterricht bringen, explizit oder implizit vermitteln und somit Einfluss darauf ausüben, welchen Positionen Studierenden überhaupt Ausdruck verleihen können. Andererseits ist es wichtig, dass transnational Lehren aus dem Holocaust gezogen werden, wofür sich bei-

²⁶ So argumentiert Fornoff, dass sich apologetische Tendenzen bei Studierenden aus Serbien zeigten und dies ein Land sei, in dem Deutschland häufig in Beziehung gesetzt werde zu Zweitem Weltkrieg und Holocaust (Fornoff 2016: 487–489).

spielsweise die *Internationale Allianz zum Holocaustgedenken* einsetzt. So kann es nur darum gehen, vom jeweiligen Kontext aus zu entscheiden, welche Ziele im Mittelpunkt stehen können und wie konkret vorgegangen werden soll, um diese zu erreichen. So ist es die Aufgabe der Lehrperson, Themen, Fragen der Methodik und Didaktik abzuwägen. Es bleibt dabei ein Balanceakt, keine paternalistische Haltung einzunehmen, aber gleichzeitig für eine Erinnerung zu wirken: auf problematische Positionen – auf der Grundlage von Fakten – adäquat zu reagieren und dabei eine unter Umständen auch konfliktive Perspektivenvielfalt beizubehalten.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003/1995): Schuld und Abwehr. In: ders.: *Gesammelte Schriften in 20 Bänden*. Band 9: *Soziologische Schriften II*. 2. Halbband. Frankfurt: Suhrkamp, 121–329.
- Agiba, Sara (2017): *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München: Iudicium.
- Ahouli, Akila & Simon, Nina (2023): Das Podium Plus DaF/Z postkolonial. Machtkritik – Konzepte – Perspektiven. In: Fritz, Thomas; Sorger, Brigitte; Schweiger, Hannes & Reitbrecht, Sandra (Hrsg.): *idt 2022 – *mit.sprache.teilhabe. Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt, 177–187.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44–59.
- Altmayer, Claus (2018): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen: Barbara Budrich, 66–86.
- Altmayer, Claus (2020): ‚Erinnerungsorte‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus der Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten ‚Landeskunde‘. In: Grub, Frank Thomas & Saagpakk, Maris (Hrsg.): *Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Tallinn am 26./27. Januar 2018*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–39.
- Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien – eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina, Vondran, Björn & Zabel, Rebecca (2016): Einführung. In: Altmayer, Claus (Hrsg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, 7–12.

- Arendt, Christine (2022): Kampf gegen das Vergessen: der Film „Im Labyrinth des Schweigens“ im DaF-Unterricht. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT Verlag, 461–490.
- Assmann, Aleida (2010): The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community. In: Assmann, Aleida & Conrad, Sebastian (Hrsg.): *Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories*. London: Palgrave Macmillan, 97–118.
- Assmann, Aleida (2020): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. [3., erweiterte und aktualisierte Aufl.]. München: C.H.Beck.
- Bachner, Henrik & Bevelander, Pieter (2021): *Antisemitism i Sverige – en jämförelse av attityder och föreställningar 2005 och 2020* [Antisemitismus in Schweden – ein Vergleich von Einstellungen und Vorstellungen 2005 und 2020]. Stockholm: Forum för levande historia.
- Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.)(2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 103–118
- Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2017): *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE – April 2017. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstrae ger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (27.06.2023).
- Becker, Christine (2018): *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Becker, Christine (2023): „Es ist sehr schwer, nicht den Holocaust zu nennen.“ Einblicke in die eigenkulturelle Diskurssphäre schwedischer DaF-Studierender. In: Hille, Almut; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 141–160.
- Brauch, Nicola (2015): *Geschichtsdidaktik*. Berlin: de Gruyter.
- Cornelißen, Christoph (2012): Erinnerungskulturen, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 22.10.2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zfz.dok.2.265.v2> (27.06.2023).
- Czollek, Max (2018): *Desintegriert euch!* München: Hanser.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. [8. Auflage]. Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (27.06.2023).
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. [3., aktualisierte und erweiterte Aufl.]. Stuttgart: Metzler.

- Fischer, Torben & Lorenz, Matthias N. (Hrsg.)(2015): *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. [3., überarbeitete und erweiterte Aufl.] Bielefeld: transcript.
- Fornoff, Roger (2015): Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Vergangenheit als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 241–261.
- Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Universitätsverlag Göttingen.
- Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als kulturwissenschaftliche Forschungsdisziplin. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Springer, 321–339.
- Fornoff, Roger; Ghobeyshi, Silke & Schmenk, Barbara (2020): Das Thema Holocaust im DaF- und DaZ-Unterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47: 1, 3–10.
- Gerlach, David (2020): Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 7–36.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76–96.
- Herzner, Dominik (2018): Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 184–195. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3166/>.
- Hogrefe, Juliane; Hollstein, Oliver; Meseth, Wolfgang & Proske, Matthias (2012): Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1, 7–30.
- Imhoff, Roland (2010). Zwei Formen des modernen Antisemitismus? Eine Skala zur Messung primären und sekundären Antisemitismus. *Conflict and Communication Online* 9, 1–13.
- Käbisch, David & Philipp, Laura (2022). Positionierung im Ethik- und Religionsunterricht – Überlegungen zur Aufgabendidaktik. *Theo-Web* 21: 2, 115–125

- Kolář, Pavel (2012): Historisierung, Version: 2.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte* DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.264.v2> (27.06.2023).
- 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, 61–74.
- Kroh, Jan (2008): Erinnerungskultureller Akteur und geschichtspolitisches Netzwerk. Die „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“. In: Eckel, Jan & Moisel, Claudia (Hrsg.): *Universalisierung des Holocausts? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive*. Göttingen: Wallstein, 156–173.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. [11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.]. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mering, Isabell (2013): Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken. Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest (Hrsg.): *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 179–197.
- ÖDaF (2018): Wertevermittlung im DaZ-Unterricht? Kritische Perspektiven und alternative Modelle für kultur- und gesellschaftsreflexives Lernen. Themenheft *ÖDaF-Mitteilungen* 34: 1.
- Österberg, Oscar (2019): *Uppfattningar om Förintelsen – 20 år efter informationsinsatsen Levande Historia*. [Vorstellungen vom Holocaust – 20 Jahre nach dem Informationseinsatz Lebendige Geschichte]. Stockholm: Forum för levande historia.
- Östling, Johan (2011): The Rise and Fall of Small-State Realism. Sweden and the Second World War. In: Stenius, Henrik; Österberg, Mirja & Östling, Johan (Hrsg.): *Nordic Narratives of the Second World War. National Historiographies Revisited*. Lund: Nordic Academic Press, 127–147.
- Popescu, Diana I. & Schult, Tanja (2020): Performative Holocaust commemoration in the 21st century. *Holocaust Studies* 26: 2, 135–151.
- Riedner, Renate (2020): Postkoloniale Perspektiven auf den DaF-Unterricht. Überlegungen am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache im südafrikanischen Hochschulkontext. *Acta Germanica* 48: 1, 41–52.
- Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung: Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. [Übersetzung aus dem Englischen von Max Henniger]. Berlin: Metropol Verlag.

- Rupnow, Dirk (2008): Transformationen des Holocaust. Anmerkungen nach dem Beginn des 21. Jahrhunderts. *Transit. Europäische Revue* 35, 68–88.
- Salzborn, Samuel (2020): *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*. Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Siebeck, Cornelia (2017): Dies- und jenseits des Erinnerungskonsenses. Kritik der postnationalsozialistischen Selbstvergewisserung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 42-43, 23–28.
- Zabel, Rebecca (2016): *Typen des Widerstandes im Kontext Deutsch als Zweitsprache - Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Zabel, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Springer, 340–357.
- Zabel, Rebecca & Simon, Nina (2022): Kulturwissenschaftliche Perspektiven im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 59: 2, 77–87.
- Zander, Ulf (2020): Outsider, Bystander, Insider. The Second World War, the Holocaust and Uses of the Past in Sweden. In: *Holocaust Remembrance and Representation. Research anthology of the Inquiry on a Museum about the Holocaust*. Swedish Government Official Reports SOU 2020:21, 179–187.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2007): *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Münster: LIT Verlag.

Kurzbio:

Dr. Christine Becker ist *senior lecturer* am Institut für slawische und baltische Sprachen, Finnisch, Niederländisch und Deutsch an der Universität Stockholm, Schweden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind kulturbezogenes Lernen, kulturbezogenes historisches Lernen, der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht und hochschulbezogene Fachdidaktik.

Anschrift:

christine.becker@tyska.su.se