

Multidirektionale Erinnerung – ein neues Konzept für den DaF/DaZ-Unterricht?

Silke Ghobeyshi (Bielefeld)

1 Einleitung

Michael Rothbergs Buch „Multidirective Memories“ hat nach dem Erscheinen der deutschen Übersetzung zu Beginn des Jahres 2021 hohe Wellen geschlagen, obwohl Rothberg sein Werk bereits 2009 veröffentlichte. Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept, das von sich in Anspruch nimmt, „Opferkonkurrenz und Aufmerksamkeitskonflikte“ (Rothberg 2021: Klappentext) vermeiden zu können, offenbar nur in den Domänen schon vorher rezipiert worden, in denen es um den Zusammenhang zwischen Erinnerungskultur(en) und Zugehörigkeit bzw. Anerkennung geht – und zwar vornehmlich positiv (vgl. Georgi 2019, Kamil 2019). Der im deutschen Feuilleton von Rothberg selbst ausgerufene „Historikerstreit 2.0“ ist nur mit der Vermengung der Buchbesprechung mit post- bzw. dekolonialen Debatten zu erklären, die 2009 tatsächlich noch nicht so breit wahrgenommen wurden wie heute.

In diesem Beitrag werde ich zunächst versuchen zu erklären, was Rothberg unter „multidirektionaler Erinnerung“ versteht. Im Anschluss wird der Hauptgegenstand der Kontroverse, die Singularität der Shoah, skizziert und gefragt, welche Implikationen die Ideen Rothbergs für den DaZ- und den DaF-Unterricht möglicherweise bereithalten.

2 Das Buch: „Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung“

Michael Rothbergs Einleitung in seine Theorie der Multidirektionalen Erinnerung beginnt mit einem Beispiel für das „Verhältnis von Viktimierungsgeschichten“ (Rothberg 2021: 25). Aus einem Aufsatz des Literaturkritikers Walter Benn Michaels wird der militante Aktivist Khalid Muhammad mit Aussagen zitiert, in denen die Shoah zunächst geleugnet und dann (!) relativiert wird. Muhammad stellt den von den Nationalsozialisten ermordeten Juden 600 Millionen Opfer des „schwarzen Holocaust“ gegenüber, der damit „hundertmal schlimmer“ gewesen sei (Michaels 2006: 289, zit. n. Rothberg 2021: 25).

Von diesem Fall ausgehend formuliert Rothberg die Frage, ob es zu einer „Konkurrenz der Opfer kommen [muss]“ (Rothberg 2021: 26), wobei er eine solche offenbar nur in multikulturellen Gesellschaften ausmacht, in denen gleichzeitig unterschiedliche historische Narrative tradiert werden und mitunter aufeinandertreffen.

Für Rothberg ist der Konkurrenzbegriff zentral und sein erklärtes Ziel ist es, die „Erinnerungskonkurrenz“ (ebd.: 27, Herv. i.O.) zu überwinden. Er kritisiert die Ansicht, dass es sich bei kollektiven Erinnerungen um „knappe Ressourcen“ (ebd.: 27) handele und die Erinnerung an das eine Verbrechen die Erinnerung an das andere Verbrechen verdränge. Diese Vorstellung von einem Kampf um „begrenzte [...] Kapazitäten zum Erinnern und Gedenken“ (Martini 2021: o.S.) nennt Rothberg „Nullsummenspiel“ und er wendet sich dann konkret gegen eine Logik, in der das Erinnern an die Shoah die Sicht auf andere Menschheitsverbrechen versperrt.

„Multidirektionale Erinnerung“ ist als Gegenentwurf gedacht und „multidirektional“ ist eine Erinnerung dann, wenn sie „nicht konkurrierend“ (Rothberg 2021: 9), sondern „ständigen Aushandlungen, Quervergleichen und Anleihen unterworfen und dabei produktiv und nicht ablehnend“ (ebd.: 27) ist. Um diese „neue Landkarte“ (ebd.: 12) zu verdeutlichen, zeichnet er das Bild zweier Achsen, einer *Vergleichsachse*, die sich von den Gemeinsamkeiten bis zu Unterschieden erstreckt, und einer *Achse des politischen Affekts*, die sich von der Konkurrenz bis zur Solidarität erstreckt (ebd., Herv. i.O.).

Laut Rothberg kann die Erinnerung an eine Gewalttat als „Plattform“ (ebd.: 27) für die Sicht auf andere Gewalttaten dienen, immer mit dem Ziel eines dialogischen Austausches und der „Möglichkeit einer gerechteren Zukunft für die Erinnerung“ (ebd.: 48).

Wie eine solche Verflechtung oder Verknüpfung von Erinnerungen funktionieren kann, zeigt Rothberg, indem er ein „Archiv der multidirektionalen Erinnerung“ (ebd.: Klappentext) entwirft, das aus Schriften früher antitotalitärer (Hannah Arendts), antikolonialer und antirassistischer (u.a. Aimé Césaire, W.E.B. Du Bois) Autor*innen besteht. In vier thematischen Blöcken analysiert Rothberg Texte, Bilder, Filme und Geschichten der 1950er- und 1960er-Jahre und zeichnet nach, wie das Gedenken an die Shoah und die Kritik an kolonialer Gewalt ineinandergriffen, sich dialogisch entwickelten und wechselseitig verstärkten.

Ein für Rothberg wesentlicher Bestandteil solch „multidirektionaler Bezugnahmen“ (ebd.: 56) sind Vergleiche und Analogiebildungen und so plädiert er für eine „gewisse Lockerung der Verengungen [...], die mit Holocaustvergleichen verbunden ist“ (ebd.: 23) und spricht sich „[g]egen ein Verbot des Vergleichs“ (ebd.: 56) aus.

3 Die Debatte: Singularität und Vergleichbarkeit

Mit seiner Kritik am Vergleichsverbot, die er nicht nur in seinem Buch, sondern mehrfach auch im deutschen Feuilleton äußerte, liegt Rothberg schlicht falsch. Selbst wenn es ein solches Verbot jemals, z.B. im Rahmen des (nunmehr „ersten“) Historikerstreits 1986/1987 gegeben haben sollte, ist es spätestens vor 20 Jahren einem Gebot des Vergleichs gewichen:

In order to define the Holocaust, it *must* be compared to other events if it is [...] a *human* event. It is only by comparison that we can answer the question of whether or not it is unprecedented and has features not found in similar events. (Bauer 2001: 8, Herv. i.O.)

Die damit einhergehende Feststellung, dass Vergleiche nicht automatisch zu Gleichsetzungen führen müssen, ist gleichermaßen trivial wie zentral. Für Heyl (2005: 146) sind historische Vergleiche, im Sinne von kontrastiven Analysen, daher „auch unter dem Singularitätsparadigma nicht nur redlich, sondern unabdingbar“. Volkhard Knigge, der ehemalige Leiter der Gedenkstätte Buchenwald, kommt in einem Interview mit Christian Staas und Elisabeth von Thadden zu dem Schluss: „Der Holocaust ist singular *und* vergleichbar“ (Staas; von Thadden 2021: o.S., Herv. i.O.). Klävers (2019: 15–39) widmet ein ganzes Kapitel seiner Dissertation dem historischen wie dem gegenwärtigen Diskurs um den Vergleich und formuliert folgende Selbstverständlichkeit:

Wenn ein Vergleich dazu führt, dass einem bestimmten Gegenstand eine Singularität zugesprochen wird, dann ist damit vielmehr das genaue Gegenteil einer Gleichsetzung erreicht: Nämlich die Feststellung, dass eine Gleichsetzung aufgrund singularer Merkmale, die keiner der weiteren Vergleichsgegenstände aufweist, nicht oder nur eingeschränkt möglich ist. (Klävers 2019: 16)

Die Bewertung der Shoah als singular, präzedenzlos (Yehuda Bauer), beispiellos, ist mithin das Ergebnis des empirischen Vergleichs mit anderen Menschheitsverbrechen. Der derzeitige „Historikerstreit“ entstand nun, weil dieses Ergebnis nicht unangefochten blieb, wie es sich für den wissenschaftlichen Diskurs ja auch gehört. Insbesondere der Globalhistoriker und Afrikanist Jürgen Zimmerer und der Genozidforschers A. Dirk Moses sehen nicht nur strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Kolonialismus, Nationalismus und Shoah, sondern auch eine historische Kontinuität vom Völkermord an den OvaHerero und Nama zum Holocaust. Die kolonialen

Erfahrungen Deutschlands werden als „enabler“ (Moses 2010, zit. n. Klävers 2019: 106) für die nationalsozialistischen Verbrechen gedeutet.

Dem Literaturwissenschaftler Michael Rothberg wiederum geht es weniger um die Singularität der Tat selbst als vielmehr um die Folgen der erinnerungskulturellen und -politischen Auseinandersetzung mit ihr. Er wirft der „Überbetonung der Einzigartigkeit des Holocaust“ vor, „die Anerkennung vergangener und aktueller Genozide“ zu verhindern (Rothberg 2021: 35) und bekommt dafür viel Zustimmung von den verschiedensten Seiten. Tatsächlich spricht einiges dafür, „dass die postkoloniale Debatte gegenüber der ‚Holocaust‘-Debatte mit Aufmerksamkeitsdefiziten¹ rechnen muss“ (Heyl 2005: 162) und selbstverständlich sind die „koloniale Amnesie“ (Zimmerer 2017) und die „deutsche Bagatellisierung“ (Heyl 2005: 158) des Kolonialismus skandalös. Eine kritische Beschäftigung mit unterschiedlichen Entwicklungen und Ausprägungen von Gedenk- und Erinnerungsformen ist daher ohne Frage längst überfällig – aber ist dieser Metadiskurs auch richtungsweisend für den DaF/DaZ-Unterricht?

4 Relevanz für den DaZ- und den DaF-Unterricht

Die Verortung geschichtlicher Themen innerhalb der Landeskunde und die Notwendigkeit „auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln“ (ABCD-Thesen 1990: 307) sind an anderer Stelle hinlänglich erörtert worden (Koreik 1995, 2010, 2015). Festzuhalten ist, dass „Kenntnisse über die deutsche Geschichte [...] einem Orientierungswissen [dienen], das [...] aktuelle Ereignisse besser einordnen und verstehen läßt“ (Koreik 1995: 63) und damit letztlich die Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen ermöglicht.

Koreik betrachtet darüber hinaus auch die konkreten Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (Curricula, Sprachniveau, Auswahl der Themen und der Materialien u.v.m.) für eine fruchtbare unterrichtliche Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen und nimmt dabei besonders die „unterschiedliche[n] Bewertungen sowie [...] die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (ABCD-Thesen 1990: 307) in den Blick. Schon früh machte er darauf aufmerksam, dass „bei der Vermittlung historischer Kenntnisse und Bezüge mit kulturspezifisch oder auch nationenspezifisch differenten Vorerfahrungen, Lerngewohnheiten und Einstellungen gerechnet werden muß“ (Koreik 1995: 162) und zitiert an anderer Stelle Grabe (2004) mit der zusätzlichen Erkenntnis, dass „multiperspektivische Zugänge“ zur Bewusstmach-

¹ Der Aufsatz Heyls, aus dem an dieser Stelle zitiert wird, ist eine Verschriftlichung seines Vortrags auf der 2004 in Münster abgehaltenen interdisziplinären und internationalen Tagung „Postkolonialismus und Erinnerungskultur. Blinde Flecken im kollektiven Gedächtnis der Niederlande und Deutschlands?“. Interessant ist, dass Heyl hier bereits ähnliche Begriffe wie später Rothberg nutzt und ebenso vor einer „Konkurrenz um Aufmerksamkeit“ (ebd.) warnt. Ein weiterer Kritikpunkt an Rothberg ist daher auch, dass er sich als „Vermittler zwischen Holocaustforschung und postkolonialer Theorie inszeniert“ (Martini 2021: o.S.), seine Ideen aber gar nicht so originell sind.

ung der „Relativität der eigenen [...] Sichtweise“ genutzt werden können.² Für Koreik sind die Einstellungen und Bewertungen, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen, die logische Folge der Vergleichbarkeit historischer Ereignisse selbst:

Die vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten häufig gestellte Forderung nach einer kontrastiven oder sogar interkulturellen Perspektive bei der Vermittlung landeskundlicher Inhalte lässt sich bei historischen Themen häufig relativ leicht einholen, weil es in der Weltgeschichte immer wieder eine Ungleichzeitigkeit des Ähnlichen oder auch Gleichzeitigkeit von Vergleichbarem gibt, was bedeutet, dass historische Ereignisse und Prozesse immer auch im Zusammenhang mit Abläufen und Geschehnissen zu anderen Zeiten in anderen Ländern oder gar Kulturkreisen betrachtet werden können. (Koreik 2015: 24f.)

Die Tatsache, dass historische Ereignisse nicht als „in Raum und Zeit abgeschlossen“ (Klävers 2019: 156), sondern immer auch mit anderen Geschehnissen verflochten sind³ und in der Analyse in Beziehung zueinander gebracht werden müssen, macht die Auseinandersetzung mit ihnen im Fremdsprachenunterricht nicht einfacher. Koreik (2015: 25) konstatiert daher auch, dass „Lehrende wie Lernende [damit] allerdings häufig schnell überfordert“ sind und warnt gleichzeitig davor „beim Vergleich auf einer banalen Ebene stehen zu bleiben“ (ebd.).

In Bezug auf die Shoah ist das Dilemma um den Vergleich eine ganz besondere Herausforderung, weil es in der Praxis regelmäßig zu den gefürchteten Gleichsetzungen mit anderen Verfolgungs- und Vernichtungsverbrechen und damit zu Relativierungen kommt. So dokumentiert Mering Äußerungen ihrer Studierender an der German Jordanian University in Amman:

Aber so schlimm finde ich Hitler eigentlich nicht, wie alle denken, ehrlich gesagt. Weil die sagen immer, wie schlimm er ist. Aber so schlimm ist er nicht. Was jetzt die Juden machen in Palästina, ist viel schlimmer. (Mering 2013: 184)

In der Wahrnehmung vieler der von Mering befragten Studierenden ist das, was „die machen in Palästina usw., [ist] viel schlimmer als Holocaust“ (ebd.: 185).

² Es könne, so Grabe, „[m]ithilfe (bei der Auswahl der Themen, bei der Auswahl und Bearbeitung historischer Quellen, bei der Bewertung multiperspektivischer Zugänge von Ereignissen, ...) [versucht werden,] historische und gegenwärtige Konflikte von verschiedenen Seiten zu betrachten und sich dabei der Relativität der eigenen (nationalen, geschlechtsspezifischen, sozialen, ...) Sichtweise bewusster zu werden“ (Grabe 2004: 25).

³ „Eine transnationale Perspektive auf die Geschichte einzelner Nationen zeigt, dass sich die Idee einer in Raum und Zeit abgeschlossenen und autarken Entität nicht aufrechterhalten lässt, sondern dass vielmehr ein komplexes Set von Wechselwirkungen verschiedenster geografischer und geopolitischer Räume angenommen werden muss. Dies wird u.a. mit dem Begriff des ‚entanglement‘, also der Verflechtung, zur Sprache gebracht“ (Klävers 2019: 156).

Diese „fast automatisch stattfindende Vernetzung bestimmter Schlagwörter wie ‚Jude‘ und ‚Holocaust‘ mit dem Nahostkonflikt“ (ebd.: 180) stellt auch Sarji (2020) fest. Ihren Ergebnissen zufolge wird der Begriff „Jude“ oft reflexhaft mit „Israel“ gleichgesetzt und sie kommt zu der Einschätzung, dass „nichtisraelische Juden für einige der Befragten mental gar nicht existieren“ (ebd.: 72). Es scheint in vielen DaF/DaZ-Kontexten nicht möglich zu sein, sich mit der Shoah auseinanderzusetzen, ohne dass seitens der Lernenden der Nahostkonflikt und die damit verbundenen Feindbilder in den Unterricht hineingetragen werden. Neben Gleichsetzungen mit der Shoah wird dabei auch von Verleugnungen und Befürwortungen berichtet (Fornoff 2018: 265f., Mering 2013: 184).

5 Umgang mit Verleugnungen, Verharmlosungen und Befürwortungen der Shoah

In der jüngsten Evaluation der Integrationskurse heißt es explizit, dass antisemitische Äußerungen zu den Konflikten gehören, die die Lehrkräfte am meisten belasten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: 117). Das kann zu den von Koreik erwähnten Überforderungen führen und wohin solche führen können, zeigt wiederum dieses Beispiel aus einem Interview mit einer Lehrkraft aus den Orientierungskursen:

Letztens mussten wir jemanden richtig aus dem Unterricht [...] verweisen mit Meldung⁴ an die Ausländerbehörde, ans Jobcenter. Der [Teilnehmende] hat [den] Holocaust gefeiert im Unterricht im Orientierungskurs, ja. [Dann] hatten wir den Kurs sofort abgebrochen. Wir haben dann Gespräche geführt. Das fand der [Teilnehmende] sehr lustig. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019: 94)

Es wäre nun ein Einfaches, die hier offenbarte Hilflosigkeit dem Konzept der Orientierungskurse anzulasten, das nicht nur im Hinblick auf die inhaltliche Überfrachtung und das Prüfungsformat anhaltender Kritik ausgesetzt ist (vgl. Fornoff 2018). Auf hitlerfreundliche, antisemitische und die Shoah relativierende Äußerungen treffen Lehrende aber weltweit und ausdrücklich nicht nur in Ländern mit überwiegend muslimischer Bevölkerung, in denen der Nahostkonflikt scheinbar immer mitgedacht wird. Dennoch – und hier schließt sich der Kreis zu Rothbergs „multidirektionaler Erinnerung“ – wird der völligen Nichtbeachtung der Unterdrückung und des Unrechts, das der arabischen Bevölkerung in Nordafrika und im Nahen Osten

⁴ Die Meldung wurde in diesem Fall offenbar als notwendig erachtet, weil der Tatbestand der Volksverhetzung erfüllt ist: § 130, Absatz 3 des Strafgesetzbuchs: „Mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer eine unter der Herrschaft des Nationalsozialismus begangene Handlung der in § 6 Abs. 1 des Völkerstrafgesetzbuches bezeichneten Art in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, öffentlich oder in einer Versammlung billigt, leugnet oder verharmlost.“ (Strafgesetzbuch o.J.).

im Rahmen der Kolonialisierung zugefügt wurde, eine Mitverantwortung für den dort verbreiteten Antisemitismus zugeschrieben. Kamil führt dies an dem auch schon von Diner (2007) diskutierten Beispiel des Massakers von Sétif aus und kommt zu dem Schluss: „Arabischer Antisemitismus ist im heutigen Westeuropa eine Folge diskriminierter Erinnerung“ (Kamil 2019: 148). Damit macht er es sich meines Erachtens zu einfach, denn antisemitische Topoi sind auch als Ergebnis medialer und bildungspolitischer Einflussnahmen zu werten (vgl. Sarji 2020). Richtig ist aber, dass die Eigenwahrnehmung als Opfer genau die Aufmerksamkeitskonflikte widerspiegeln, die Heyl 2005 und Rothberg 2021 beschreiben.

Als Reaktion auf unterschiedliche Bewertungen und Narrativen, die – wie aufgezeigt – auch Verleugnungen, Verharmlosungen und Befürwortungen der Shoah beinhalten können, gibt es zweierlei Möglichkeiten: Entweder werden lernerseits eingebrachte Vergleiche mit anderen Menschheitsverbrechen aus Angst vor (einer Überforderung bei) Gleichsetzungen mit der Shoah zurückgewiesen und eine Diskussion wird nicht zugelassen. Eine solche Entscheidung ist mit Blick auf die Komplexität und Sensibilität des Themas mehr als nachvollziehbar, zumal für eine dem Gegenstand angemessene Betrachtung ausreichend Zeit vorhanden sein muss und ausreichende Sprachkenntnisse gegeben sein müssten (vgl. Ghobeyshi 2000).

Oder ein Vergleich wird gewagt. Dadurch würden sich die Lernenden mit ihren Erfahrungen und ihren Einstellungen wahr- und ernstgenommen fühlen und das muss gemäß dem Prinzip der Lernendenorientierung auch dann möglich sein, wenn sich ihre Perspektive nahe an der Straffälligkeitsgrenze (von der Neuzugewanderte im Regelfall nichts wissen) bewegt. Das Ziel des Vergleichs muss daher sein, den Lernenden das Wissen zu vermitteln, das sie für die Orientierung im Zielsprachenland und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs benötigen. Sollte die derzeit von deutschen wie von internationalen Wissenschaftler*innen hinterfragte Singularität der Shoah zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Artikels noch zur „communis opinio“ (vgl. Illy 1997, zit. n. Ghobeyshi 2000: 635) der bundesdeutschen Gesellschaft gehören, muss sie herausgearbeitet und darf nicht nur behauptet werden.⁵ Die Argumente, die für oder wider die Einordnung der Shoah als singuläres Verbrechen sprechen, sollten den Lehrenden daher bekannt sein und werden im Folgenden skizziert und diskutiert:

Zu den Argumenten, die die Singularität infrage stellen, gehören die Opferzahlen, die Brutalität der Mörder und die Tatsache, dass Konzentrationslager schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Internierung und Ausbeutung der OvaHerero und Nama erfunden wurden. Hierzu: Opferzahlen zu verrechnen geziemt sich nicht,

⁵ Wie Röttger (2004: 270) nachzeichnete, kann es bei der unterrichtlichen Behandlung der nationalsozialistischen Verbrechen auch zu Missverständnissen in Bezug auf die heutige Bewertung in Deutschland kommen. Griechische Sprachschüler*innen äußerten sich in einem Gruppengespräch kritisch über die Darstellung des Themas im Lehrwerk Sprachbrücke 2, die sie als „Ausdruck des deutschen Nationalstolzes“ deuteten: „Es erscheint so, daß sie das darstellen und sich stolz fühlen“ (ebd.). Das erinnert – *horribile dictu* – an den rechtsextremistischen Vorwurf des Sündenstolzes und macht noch einmal die Dringlichkeit einer vorsichtigen und kenntnisreichen Annäherung deutlich.

denn „[s]elbstverständlich wiegt der Tod eines Herero, der 1904 von deutschen Kolonialtruppen erschossen wurde, ebenso schwer wie der eines Juden, der 40 Jahre später von einem Soldaten der Wehrmacht ermordet wurde“ (Gerber 2021). Die Brutalität der Mörder steht außer Frage – Soziologie, Psychologie und die moderne Geschichtswissenschaft beschäftigen sich schon lange mit der Frage, wie aus ganz normalen Familienvätern Mörder werden können, auch Mörder von Frauen und Kindern. Diese Ungeheuerlichkeit betrifft tatsächlich das ganze Erdenrund und kann nicht auf die Nationalsozialisten beschränkt werden. Die Einrichtung von Konzentrationslagern im von 1884 bis 1915 durch das deutsche Kaiserreich kolonialisierten Namibia war, so behaupten Zimmerer und Moses, bereits von Bürokratisierung und Industrialisierung geprägt. Doch selbst wenn die nationalsozialistischen Massenmorde in den kolonialen Verbrechen bereits angelegt gewesen sein sollten, ist das Verwertungskalkül⁶ der Nationalsozialisten beispiellos.

Neben dieser Perspektive, die u.a. die staatliche Anordnung, die Organisation und den Ablauf der Tötungsmaschinerie fokussiert, werden insbesondere die Motive der nationalsozialistischen Täter als Alleinstellungsmerkmal diskutiert. Hier war es besonders Dan Diner, der mit der Prägung des Begriffs „Zivilisationsbruch“ darauf aufmerksam gemacht hat, dass es sich bei der Shoah um eine nie dagewesene „Vernichtung um der Vernichtung willen“ (Diner 1988: 71) gehandelt hat. Das Motiv für diesen Vernichtungswillen war Antisemitismus und damit die Wahnvorstellung „einer verderblichen, verborgenen, abstrakten und übermächtigen Gegenrasse“ (Klävers 2019: 224). Ob die Nationalsozialisten den II. Weltkrieg (der, hier verkürzt, neben Hegemonialansprüchen der Schaffung von neuem Lebensraum dienen sollte) vielleicht noch hätten gewinnen können, wenn sie ihr zweites Ziel, die Ausrottung des europäischen Judentums, fallen gelassen hätten, wird geschichtswissenschaftlich diskutiert. Zu welchem Wahnsinn die antisemitischen Verschwörungserzählungen führten, macht dieses Zitat deutlich:

Im Juli 1944, als die Rote Armee vor Warschau stand und die westlichen Alliierten in der Normandie gelandet waren, wurden die winzigen jüdischen Fischergemeinden auf den griechischen Inseln Rhodos und Kos gefangen genommen, auf einem langsamen Boot nach Athen verschifft, von dort per Zug nach Auschwitz transportiert und vergast. (Friedländer 2021)

⁶ Hier nur ein Ausschnitt: „The bodies were recycled into the Nazi war economy; gold teeth for the treasury, hair for mattresses, ashes for fertilizer“ (President’s Commission on the Holocaust 1979: 4).

6 Schluss

Die Eingangsfrage, ob es sich bei Rothbergs Entwurf einer „multidirektiven Erinnerung“ um ein neues Konzept den DaF/DaZ-Unterricht handelt, kann verneint werden: Seine Ideen sind nicht neu, unterschiedliche Bewertungen von Geschichte sind fachimmanent, in der Theorie längst betrachtet und diskutiert. Beim Schreiben dieses Artikels haben sich für mich allerdings zweieinhalb weitere Fragen ergeben:

Frage 1: Wie können Lehrende in der Praxis bei der Auseinandersetzung mit diesem komplexen Thema besser unterstützt werden?

Frage 2: Ist die Aufklärung über den Unterschied zwischen Rassismus und Antisemitismus Aufgabe des DaF/DaZ-Unterrichts?

Frage 2½: Kann der Deutschunterricht in diesem aufklärerischen Sinne „einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen“ (ABCD-Thesen 1990: 206) leisten?

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: *Deutsch als Fremdsprache* 27/5, 306–308.
- Bauer, Yehuda (2001): *Rethinking the Holocaust*. New Haven: Yale University Press.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2017): Rahmencurriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Erste Analysen und Erkenntnisse (Forschungsbericht 33). (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.pdf?__blob=publicationFile&v=20. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Diner, Dan (Hrsg.) (1988): *Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Diner, Dan (2007): *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

- Friedländer, Saul (2021): Ein fundamentales Verbrechen. In: *DIE ZEIT*, Nr. 28/2021 vom 08.07.2021. (<https://www.zeit.de/2021/28/holocaust-gedenken-erinnerungs-kultur-genozid-kolonialverbrechen/komplettansicht>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Gerber, Jan (2021): „Lockerung der Verengungen“. Kritik an Michael Rothbergs Studie „Multidirektionale Erinnerungen“. In: *Jungle World*, 13 vom 01.04.2021. (<https://jungle.world/artikel/2021/13/lockerung-der-verengungen>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Georgi, Viola B. (2019): Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung, geschichtskulturellem Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität: Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher Sybille (Hrsg.): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Wallstein, 51–75.
- Ghobeyschi Silke (2000): Die Sho'ah als landeskundliches Thema im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 27/6, 630–644.
- Grabe, Daniela (2004): Immer dieselbe Geschichte? Konfliktbearbeitungsmethoden im DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. VIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 25–38.
- Heyl, Matthias (2005): Kolonialismus und nationalsozialistische Massenverbrechen in Monumenten und Gedenkstätten. In: Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Waxmann, 143–165.
- Kamil, Omar (2019): Verknüpfte Gedächtnisse: Zum Antisemitismus bei arabischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher Sybille (Hrsg.): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Wallstein, 131–154.
- Klävers, Steffen (2019): *Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Koreik Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Bausteine Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: 35). Berlin/New York: De Gruyter, 1477–1482.
- Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla; Hille Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext.* Frankfurt a.M.: Lang, 15–36.
- Martini, Tania (2021): Diffuse Erinnerung. In: *Die Tageszeitung*, vom 05.03.2021. (<https://taz.de/Debatte-um-die-Gedenkkultur/!5751296/>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Mering, Isabell (2013): Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken: Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Khattab, Aleya; Steinmann, Siegfried (Hrsg.): *Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur.* (= Cross-Cultural Communication: 24). Frankfurt a.M.: Lang, 179–197.
- President’s Commission on the Holocaust (1979): Report to the president. (<https://www.ushmm.org/m/pdfs/20050707-pres-commission-79.pdf>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Röttger, Evelyn (2004): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland.* Hamburg: Dr. Kováč.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung.* Berlin: Metropol.
- Sarji, Samira Nora (2020): *Antisemitismus unter arabischstämmigen DaF-Lernenden – Ein Problem?* Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bielefeld.
- Staas, Christian; von Thadden, Elisabeth (2021): Wie Gerech ist unser Gedenken? In: *DIE ZEIT*, 27 vom 01.07.2021. (<https://www.zeit.de/2021/27/holocaust-gedenken-aufarbeitung-koloniale-verbrehen-dirk-moses>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Strafgesetzbuch (o.J.): *Strafgesetzbuch.* (https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_130.html. Letzter Zugriff: 01.09.2021).
- Zimmerer, Jürgen (2017): Der Kolonialismus ist kein Spiel. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, vom 09.08.2017. (<https://zeitung.faz.net/faz/feuilleton/2017-08-09/der-kolonialismus-ist-kein-spiel/40725.html>. Letzter Zugriff: 01.09.2021).