

Mémoires croisées – Sich erinnern, sich begegnen

Ein binationales Schulprojekt zwischen Sachsen-Anhalt und der französischen Region Centre-Val de Loire

Christophe Losfeld und Etienne Schinkel

Die Geschichtsprojekte von „Mémoires croisées – Sich erinnern, sich begegnen“ stellen Arbeitsformen dar, in denen jedes Jahr deutsche und französische Jugendliche abseits des schulischen, lehrgangsförmigen Fachunterrichts weitgehend selbstständig ein historisch und erinnerungskulturell relevantes Thema erarbeiten.¹ Sie tragen somit in besonderem Maße einem der Hauptziele des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts Rechnung: Schülerinnen und Schüler sollen zur aktiven und reflektierten Teilhabe an der sie umgebenden Geschichtskultur befähigt werden.² Um eine Vorstellung von der Projektarbeit zu gewinnen, werden zunächst deren Entstehung und Leitlinien skizziert. Darauf folgt die theoretische Verortung des Projektes in der Europäisierung bzw. der Internationalisierung des Holocaustgedenkens, die seit rund zwei Jahrzehnten verstärkt zu beobachten ist. Im Anschluss befassen wir uns mit einigen Herausforderungen der Erinnerungskultur, mit denen ein derartiges Projekt gegenwärtig konfrontiert ist. Abschließend wird die eigentliche Projektarbeit am Beispiel der deutsch-französischen Begegnung 2025 vorgestellt.

1. Entstehung und Grundsätze des Projektes

Auf Grundlage der Vereinbarung zur regionalen Zusammenarbeit zwischen dem Land Sachsen-Anhalt und der Region Centre-Val de Loire sowie aus Anlass des 50. Jahrestages des Élysée-Vertrages initiierten Ministerpräsident Reiner Haseloff und sein französischer Amtskollege François

1 Vgl. zu Projektarbeit aus geschichtsdidaktischer Perspektive u.a. Barricelli (2015); Sauer (2014); Zülsdorf-Kersting (2012).

2 Vgl. Sauer (2021).

Bonneau im Jahr 2012 ein Projekt zu Fragen der Erinnerungspädagogik in Deutschland und Frankreich. Vier thematische Schwerpunkte wurden dem binationalen Projekt zugewiesen: (1) die Bedingungen für die Herausbildung totalitärer Regime seit Ende des 19. Jahrhunderts, (2) das Erinnern an die Opfer des Holocaust, (3) der Widerstand und die Rettung von Juden sowie Sinti und Roma im Land Sachsen-Anhalt und der Region Centre-Val de Loire, (4) der Aufbau eines gemeinsamen Europas – die Vergangenheit vermitteln, um die Zukunft zu gestalten. „Mémoires croisées – Sich erinnern, sich begegnen“, so der knapp zwei Jahre später offiziell eingeführte Name des Projektes, zielt seither darauf ab, Reflexionen über den Geschichtsunterricht diesseits und jenseits des Rheins anzustoßen, insbesondere Überlegungen zur didaktischen Vermittlung des Zweiten Weltkrieges, zum Gedenken an den Holocaust und zur Prävention von Völkermorden zu vertiefen.

Das Projekt umfasst aktuell etwa 15 deutsche und französische Schulen, die – in enger Zusammenarbeit mit dem *Centre d'étude et de recherche sur les camps d'internement du Loiret* (CERCIL) in Orléans³ und der *Landeszentrale für politische Bildung* in Magdeburg⁴ – jedes Jahr ein mehrtägiges Treffen von ungefähr 50 Jugendlichen aus den beiden Regionen ausrichten. Bei diesen Begegnungen, die abwechselnd in Deutschland und Frankreich stattfinden, suchen die Jugendlichen unter Anleitung der Bildungsakteure gemeinsam nach einer eigenen Sprache für das Gedenken an den 27. Januar, den *International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust*. Selbstverständlich greifen die Jugendlichen auch auf Bilder und Motive zurück, die sie aus außerschulischen Kontexten kennen – etwa aus Dokumentationen oder Spielfilmen. Dies ist keineswegs als mediale Einengung des Gedächtnisses zu bewerten, da die den Schülerinnen und Schülern eigene Gedenksprache erst in der zweiten Phase des Treffens entsteht: Bevor sie darüber nachdenken, wie sie der Opfer gedenken möchten, erfolgt zunächst eine inhaltliche Annäherung an die Thematik der jeweiligen Begegnung, häufig durch Vorträge, die in der Regel von Spezialisten gehalten werden und den jeweiligen Stand der Forschung widerspiegeln. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass die Auseinandersetzung in eine bloße Betroffenheit mündet, die einer vertieften Er-

3 Vgl. Mouchard-Zay (2022).

4 Vgl. Gotz/Kost (2022).

kenntnis des historischen Geschehens im Wege stehen könnte. Dabei wird konsequent darauf geachtet, die Thematik sowohl aus deutscher als auch aus französischer Perspektive zu beleuchten, damit den Jugendlichen plausibel gemacht wird, dass ihre heute stark europäisch geprägte gemeinsame Geschichte und ihre geteilten Werte⁵ auf unterschiedlichen geschichtlichen Entwicklungen beruhen. Eine solche Berücksichtigung der Besonderheiten der nationalen Einzelgeschichten bei gleichzeitiger Betonung gemeinsamer Werte ist unabdingbar, um bei Schülerinnen und Schülern beider Regionen ein reflektiertes Verantwortungsbewusstsein für die Gestaltung der Zukunft zu fördern. Es geht selbstredend nicht um die Implementierung eines Schuldgefühls. Die historischen Ereignisse liegen so weit zurück, dass die deutschen Heranwachsenden, die wir seit Beginn des Projekts begleiten und beobachten, sich nicht als Nachfolger der Täter wahrnehmen. Gerade dies erleichtert es ihnen, die Perspektive der Opfer einzunehmen und Empathie zu entwickeln. Ebenso fällt es den französischen Jugendlichen nicht schwer, einen kritischen Blick auf ihre Geschichte zu richten: Die großen gesellschaftlichen Debatten, die seit Ende der 1970er Jahre den Mythos der Résistance infrage stellten und die Rolle des französischen Staates bei der Verfolgung der Juden thematisierten, sind inzwischen abgeschlossen und haben zu einer konsensfähigen Betrachtungsweise der Epoche und somit zu einer weithin akzeptierten Erinnerungskultur geführt.⁶

Gedenken, d.h. die ehrende und trauernde Erinnerung an historische Personen und Ereignisse, ist – wie Interpretieren, Narrativieren oder Urteilen – ein historisches Erkenntnisverfahren *sui generis*.⁷ Grundsätzliches Ziel der jährlichen Begegnungen ist – neben der eigentlichen Vorbereitung der Gedenkfeier – vor allem die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler an der entsprechenden Zeremonie, d.h. das Leisten eines eigenen Beitrages. Sie sollen dem Gedenktag nicht nur im Schwerpunkt deskriptiv-analy-

5 Sowohl die Tatsache, dass diese Werte nur für einen bestimmten Kulturkreis gelten, als auch die Frage, ob Letzterer am Horizont einer wirtschaftlich global agierenden Welt andere Wertvorstellungen integrieren kann bzw. sollte, kann im Rahmen des dreitägigen Treffens aus pragmatischen Gründen sowie aus tiefem Respekt vor anderen Kulturen selbstverständlich nicht thematisiert werden.

6 Diese mehrheitlich konsensfähige Erinnerungskultur wird erst seit Kurzem von einigen Vertretern der linken „France insoumise“ infrage gestellt, die im Prisma der neueren Entwicklungen im Nahen Osten z.B. den 27. Januar zum Ort eines pietätslosen Protestes gegen den Staat Israel nutzen.

7 Vgl. Pandel (2024), S. 463–488.

tisch begegnen, sondern aufgrund ihrer (bereits in der Schule) erworbenen Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen aktiv am Diskurs über die Vergangenheit teilhaben. Im Zentrum der persönlichen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit stehen dabei jeweils unterschiedliche schriftliche, visuelle, akustische und/oder gegenständliche Medien (Tagebücher, Briefe, Fotografien, Plakate, Comics, Zeitzeugenaussagen, Denkmäler etc.) sowie weitere Kommunikations- und Kooperationsformen (Geschichtsvermittlung in der Gedenkstätte, kreative Schreibformate, Tanz im Dienst der Erinnerung etc.). Die von „Mémoires croisées – Sich erinnern, sich begegnen“ gewählte Vorgehensweise orientiert sich somit am geschichtsdidaktischen Prinzip des forschend-entdeckenden Lernens. Der Ansatz beruht auf dem Postulat, dass forschend-entdeckendes Lernen unbedingter Teil des Denkfaches Geschichte ist, das auf aktiver und (weitgehend) selbstgesteuerter Auseinandersetzung mit Lerninhalten basiert. Lernende sollen durch die Entwicklung einer Frage- und Problemstellung sowie durch eigenständiges Erforschen von historischen Quellen und Darstellungen (ggf. mit unterstützenden Hilfestellungen seitens der Lehrkraft) Kenntnisse über die Vergangenheit erwerben und ihre Ergebnisse abschließend einem (größeren) Publikum auch präsentieren.⁸

2. Verortung des Projektes in der internationalen bzw. europäischen Erinnerungskultur

Zu Beginn des neuen Jahrtausends vertrat Natan Sznaider die These von der Entstehung einer kosmopolitischen Erinnerung in Bezug auf den Holocaust:

Derzeit ist die Entstehung eines bestimmten Typus von kollektiver Erinnerung zu beobachten, der über die Grenzen des Nationalstaats hinausgeht, ohne dabei zwangsläufig nationale Erinnerungen zu ersetzen. Diese Art von Erinnerung lässt sich als „global“ oder sogar „kosmopolitisch“ bezeichnen. Es handelt sich dabei um Erinnerungen, die von einer bestimmten Gruppe von Leuten geteilt oder verbreitet werden, deren Forderungen nach kollektiven Identitäten sich nicht mehr in spezifisch nationalen, sondern in universalistischen Begriffen ausdrücken. [...] Die

⁸ Vgl. grundlegend Wolter (2018).

geteilten Erinnerungen an den Holocaust [...] schaffen die Grundlagen für eine neue kosmopolitische Erinnerung: eine Erinnerung, die über ethnische und nationale Grenzen hinausgeht. [...] Die Erinnerungen an den Holocaust ermöglichen zu Beginn des dritten Jahrtausends die Entstehung von transnationalen Erinnerungskulturen, die wiederum das Potential besitzen, die kulturelle Grundlage für eine globale Menschenrechtspolitik zu werden. Menschenrechte bedeuten, dass der Völkermord einen weiteren Grad an Universalität erhält. Denn die Idee des Völkermords enthält die Ermahnung, dass eine moralische Welt nicht untätig zusehen kann.⁹

Claus Leggewie vermochte 2011 in dem Rekurs vieler europäischer Länder auf den millionenfachen Mord an Jüdinnen und Juden sogar „das Angebot eines negativen Gründungsmythos für Europa“¹⁰ zu erkennen. Betrachtet man die vielfach geschichtspolitisch motivierten Diskurse über die Vergangenheit in fast allen EU-Ländern, so kann schon lange nicht mehr von einer erinnerungskulturellen Verantwortung für den Holocaust als rein deutsche Angelegenheit gesprochen werden. Die Vorstellung von den Deutschen, die bis weit in die 1990er Jahre gewissermaßen als alleiniges Tätervolk für den Völkermord an den Jüdinnen und Juden Europas verstanden wurden, scheint durch das in den letzten Jahrzehnten Stück für Stück aufgedeckte Faktum, dass sich an der nationalsozialistischen „Endlösung der Judenfrage“ ein ganzer Kranz europäischer Staaten mehr oder minder aktiv beteiligte, ausgedient zu haben. Immer klarer erscheint der Genozid nicht nur als Geschehen in Europa, sondern als europäisches Geschehen.¹¹ So betrieb in Frankreich das zwischen 1940 und 1944 existierende Vichy-Regime von Anfang an eine massive Ausgrenzungs- und Repressionspolitik gegenüber der jüdischen Bevölkerung. Der *État français* führte nach dem Vorbild der „Nürnberger Gesetze“ von 1935 eigene antisemitische Gesetze ein, und war neben Bulgarien und der Slowakei auch der einzige Staat, der freiwillig Jüdinnen und Juden an das „Dritte Reich“ auslieferte. Zum zentralen Symbol für die Kollaborationsbereitschaft der Regierung von Vichy mit dem nationalsozialistischen Deutschland ist die *Rafle du Vélodrome d'Hiver* geworden, bei der die französische Polizei

9 Sznajder (2001), S. 23–24.

10 Leggewie (2011), S. 15.

11 Vgl. etwa Aly (2017); Kellmann (2019); Sandkühler (2020).

in der Nacht vom 16. auf den 17. Juni 1942 insgesamt 12.884 Jüdinnen und Juden, darunter 4.051 Kinder, verhaftete. Die meisten der Festgenommenen wurden zunächst unter schrecklichen Bedingungen in der Pariser Radsporthalle, dem *Vel d'Hiv*, zusammengepfercht, um anschließend über das Internierungslager Drancy im Norden der Hauptstadt nach Auschwitz-Birkenau deportiert zu werden. Die Durchführung dieser konzentrierten Aktion – wie auch anderer Verhaftungswellen – lag ausnahmslos in den Händen der französischen Polizeikräfte.¹²

Wenngleich die besondere Rolle und die spezifische Verantwortung Deutschlands für den Holocaust zu Recht weiterhin betont werden, haben mittlerweile auch andere europäische Länder den Völkermord an den Jüdinnen und Juden zu einem wichtigen Bezugspunkt öffentlicher Gedenkpolitik erhoben. Diese Europäisierung des Holocaust manifestiert sich vor allem in Gedenktagen. Sichtbarster symbolischer Ausdruck hierfür ist ohne Zweifel der 27. Januar 1945. Der Tag erinnert an die Befreiung des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau durch Soldaten der Roten Armee. Bereits seit 1996 ruft in Deutschland der *Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus* das dunkelste Kapitel der Geschichte jährlich in Erinnerung.¹³ Infolge des von der schwedischen Regierung im Jahr 2000 organisierten *Stockholm International Forum on the Holocaust* und der darauf fußenden Gründung der *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research* begehen auch andere europäische Länder, in der Mehrzahl Mitgliedsstaaten der EU, ihre eigenen Gedenktage.¹⁴

Konstitutives Element der alljährlichen Gedenktagsfeiern in Parlament, Öffentlichkeit und Schulen ist die Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungen des Antisemitismus, der Fremdenfeindlichkeit und des Rechtsextremismus in Form eines pädagogischen und bildungspolitischen Rahmenprogramms aus Vorträgen, Lesungen, Gottesdiensten, Schweige-

12 Vgl. Klarsfeld (2007); Meyer (2000); Rousso (2009).

13 Der Gedenktag firmiert häufig gemeinhin als „Holocaust-Gedenktag“, was jedoch mit der Verengung auf die jüdischen Opfer sowohl der Absicht als auch der Praxis entgegenläuft. So werden während der jährlichen Gedenkstunde im Deutschen Bundestag in einer immer wiederkehrenden, allenfalls leicht abgewandelten Gedenkformel sehr wohl die zahlreichen Opfergruppen der NS-Herrschaft explizit benannt. Vgl. Goebbels (2022).

14 Vgl. Plessow (2012).

minuten oder Filmvorführungen. „Und seit die Vollversammlung der Vereinten Nationen den 27. Januar im November 2005 zum ‚International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust‘ bestimmt hat, ist die Befreiung von Auschwitz vollends“, so Harald Schmid, „Teil der internationalen Bemühungen um ein staatenübergreifendes Shoah- und Genozid-Gedächtnis geworden, kurz: ein ‚Weltgedenktag‘“.¹⁵ Dem historischen Massenmord wird für Gegenwart und Zukunft vor allem „in zivilisatorischer Absicht“¹⁶ gedacht. Ein ‚neuer‘ Holocaust soll verhindert werden. Die gesamteuropäische Kommemoration des Holocaust wird somit zum negativen Lehrstück; sie dient als Appell an künftige Generationen, damit derartige Gräueltaten nie wieder begangen werden.¹⁷

3. Anmerkungen zum gegenwärtigen Streitpotenzial

Also alles „Friede, Trauer, Eierkuchen“¹⁸? Mitnichten! Zu Beginn der 2020er Jahre erregten innerhalb der deutschen Öffentlichkeit verschiedene Manifestationen der Geschichtskultur die Gemüter: der Streit um die Einladung des kamerunischen und in Südafrika lehrenden Philosophen und Unterstützers der „Boycott, Divestment and Sanctions“-Bewegung Achille Mbembe zur Ruhrtriennale¹⁹, die Kontroverse über das Verhältnis von Antisemitismus und Kunstfreiheit anlässlich der *documenta fifteen* in Kassel²⁰ sowie die (eher eine kurzzeitige Medienresonanz erzielende) Diskussion um die Antisemitismusdefinition der „Jerusalemser Erklärung“, mit der sich zahlreiche Intellektuelle aus den USA, Deutschland und Israel gegen die breit, international und weithin institutionell anerkannte Begriffsbestimmung der *International Holocaust Remembrance Alliance* wandten.²¹ Konnten diese Debatten noch als Vorläufer für einen sich zuspitzenden erinnerungskulturellen Deutungskampf betrachtet werden, so waren spä-

15 Schmid (2008), S. 176.

16 Reichel/Schmid/Steinbach (2009), S. 411.

17 Vgl. Brumlik (2022a).

18 Wagner (2019), S. 94.

19 Zur Debatte um Mbembe vgl. Brumlik (2022b) sowie Sznaider (2022), S. 9–24.

20 Vgl. Hauenstein/Weizman (2023).

21 Vgl. Rensmann (2023).

testens zwei Einwürfe von postkolonialer Seite Auslöser für das, was relativ rasch als *Historikerstreit 2.0* apostrophiert wurde.²²

Im März 2021 brachten der Literaturwissenschaftler Michael Rothberg und der Historiker Jürgen Zimmerer mittels eines in *Die Zeit* veröffentlichten Beitrags mit dem Titel „Enttabuisiert den Vergleich!“ ihre Auffassung zum Ausdruck, dass die postulierte Einzigartigkeit bzw. Präzedenzlosigkeit des Holocaust sich zu einem politischen Dogma entwickelt habe, das eine angemessene Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Kolonialismus blockiere. Zudem argumentierten die beiden Wissenschaftler, dass dieses Singularitätsdogma dazu genutzt werde, um jedwede Kritik an der israelischen Regierung als Antisemitismus zu brandmarken.²³ Ähnlich scharf äußerte sich wenig später am 23. Mai 2021 A. Dirk Moses in einem Essay auf der Online-Plattform *Geschichte der Gegenwart*. Der australische und in den USA lehrende Genozidforscher verglich die bundesrepublikanische Erinnerungskultur mit einem religiösen Glaubenssystem, in dem die vagen als „Etablierte“, „Glaubenswächter“, „Hohepriester“ und „priesterliche Zensoren“ bezeichneten Verfechter einer herausgehobenen Stellung des Völkermords an den Jüdinnen und Juden Europas dafür Sorge tragen, dass die Erinnerung an die kolonialen Verbrechen bewusst verdrängt werde.²⁴ Die von einem hohen Maß an Polemik gekennzeichneten Beiträge haben einige Wellen geschlagen und zahlreiche Repliken von Seiten der Holocaustforschung hervorgerufen.²⁵

Für jemanden, der im schulischen Kontext agiert, muten diese feuilletonistischen Grabenkämpfe aus mehreren Gründen bisweilen überraschend an.²⁶ Im Geschichtsunterricht der Bundesrepublik werden selbstverständlich nicht nur die Verbrechen des Nationalsozialismus thematisiert, sondern auch die genozidalen Gewaltverbrechen der deutschen Geschichte und des Westens behandelt. Ein wichtiger Indikator sind die von privaten Verlagen produzierten Geschichtsschulbücher, welche die normati-

22 Vgl. die konzisen Zusammenfassungen von Knoch (2024); Muschalek/Reichardt (2022); Wildt (2022).

23 Vgl. Rothberg/Zimmerer (2021).

24 Vgl. Moses (2021).

25 Vgl. beispielhaft hierfür Friedländer/Frei/Steinbacher/Diner (2022).

26 Durch ihre zeitweilige Präsenz in bestimmten Medien erfahren solche Debatten eine gewisse Resonanz. Es ist nicht der Ort, hier zu hinterfragen, inwiefern sie gesamtgesellschaftlich relevant sind.

ven Vorgaben (Richtlinien, Lehrpläne) der Ministerien der Bundesländer umsetzen. Schulbücher, das sei an dieser Stelle hervorgehoben, stellen nicht nur rein unterrichtliche Arbeitsmittel dar, mit dessen Hilfe historische Lehr- und Lernprozesse im Unterricht angebahnt werden sollen. Aufgrund ihrer Rolle als Träger für eine Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt als konstitutiv geltenden „Geschichten“, die an die nachfolgenden Generationen weitergereicht werden sollen, sind sie in gleichem Maße Produkte und Lieferanten von Erinnerungskultur. Hinzu kommt: Lehrwerke können eine gewisse Sonderrolle gegenüber anderen Medien der Geschichtsdarstellung für sich beanspruchen, da sie für eine breite Rezeption fundierter Inhalte sorgen, während die universitäre Forschung oft nur einem begrenzten Fachpublikum vorbehalten bleibt und die sich mit historischen Themen befassende Unterhaltungsindustrie die Inhalte häufig ohne eine angemessene Differenzierung anbietet. Einzig das Schulbuch vermag es, alle (heranwachsenden) Menschen zu erfassen. Vor dem Hintergrund ihrer dominanten Stellung in der Unterrichtspraxis fallen Schulgeschichtsbüchern fraglos maßgebliche Steuerungsfunktionen für die Bildung von Geschichtsbewusstsein ganzer Alterskohorten zu.²⁷ Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen, so das für die gymnasiale Mittelstufe konzipierte Lehrwerk *Geschichte und Geschehen* vom Klett Verlag: Beim Thema „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ gibt es nicht nur ein entsprechendes Unterkapitel zum Massenmord an den Juden Europas.²⁸ Separate Seiten informieren auch über die lange Zeit vergessenen Opfer: Sinti und Roma, Personen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, Homosexuelle oder Zeugen Jehovas.²⁹ In der Themeneinheit, die sich mit dem Deutschen Kaiserreich befasst, ist der Völkermord an den Nama und Herero im Südwesten Afrikas integraler Bestandteil.³⁰ Das gilt ebenfalls für gegenwärtige Überlegungen zum angemessenen Umgang mit Objekten aus der Kolonialzeit und Fragen nach Restitution.³¹ Dass diese Thematik in den Schulgeschichtsbüchern so präsent ist, die als Medien der Implementierung eines offiziellen, verschiedene Erinnerungskulturen auf-

27 Zur Rolle des Schulbuchs vgl. Schinkel (2024).

28 Vgl. Vollert (2025).

29 Vgl. Schinkel (2025).

30 Vgl. Epkenhans (2024).

31 Vgl. Neubert (2024).

nehmenden und konsensfähigen Blicks auf die Vergangenheit fungieren³², widerspricht der angeblich bewussten Marginalisierung des imperialen Kolonialismus deutlich. Zudem handelt es sich hierbei keineswegs um eine erst jüngst einsetzende Entwicklung: Bereits die Geschichtslehrwerke der frühen 2000er Jahre thematisierten koloniale Gewaltverbrechen und insbesondere den Genozid an den Herero und Nama. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die älteren Lehrwerke das Thema Kolonialismus mitunter sogar ausführlicher behandeln als die aktuell auf dem Markt befindlichen Bücher.³³ Dieser auf den ersten Blick möglicherweise irritierende Befund ist wiederum der Tatsache geschuldet, dass den Schülerinnen und Schülern in Zeiten vor den bildungspolitischen Megathemen der Kompetenzorientierung, der Differenzierung und der Sprachsensibilität ein signifikant größeres Maß an „Lesestoff“ zugemutet wurde. Blickt man schließlich in die einschlägige unterrichtspragmatische Literatur, kann auch dort von einer intentionellen Ausblendung der kolonialen Verbrechen nicht die Rede sein.³⁴

Mindestens als verwunderlich angesehen werden muss auch das scheinbare Vergleichstabu, das aus dem postkolonialen Feld mit äußerster Rigidität angeprangert wird. Für die Geschichtswissenschaft im Allgemeinen sind komparatistische Ansätze anerkannte methodische Verfahren.³⁵ Die

32 Geschichtslehrerinnen und -lehrer sollten sicherlich wie alle anderen Lehrkräfte einen Beitrag zur demokratischen Erziehung leisten und dabei parteipolitisch neutral sein, was erstens mit einer gewissen Zurückhaltung bei der Übertragung geschichtlicher Erscheinungen auf aktuelle Ereignisse einhergehen dürfte. Zweitens bedeutet dies, dass die offizielle Erinnerungskultur sich an diejenigen Bevölkerungsgruppen orientieren sollte, welche die Mehrheit der Gesellschaft bilden.

33 Vgl. exemplarisch für die Mittelstufe Baumgärtner/Döschner (2006), S. 240–243 sowie Epkenhans/Fries/Henke-Bockschatz et al. (2006), S. 206–208; für den Oberstufenunterricht etwa Bender/Epkenhans/Fleiter et al. (2006), S. 162–165 sowie Lanzinner (2008), S. 248–256.

34 Vgl. etwa die Praxiszeitschriften *Geschichte lernen* (2010), 23. Jg., H. 134: Deutscher Kolonialismus sowie *Praxis Geschichte* (2020), 33. Jg., H. 6: Brennpunkte des Kolonialismus. Vgl. auch die für den Geschichtsunterricht entwickelten Materialien von Ludwig (2015).

35 Beim historischen Vergleich handelt es sich um eine Methode, mit der – durch die explizite und systematische Gegenüberstellung zweier oder mehrerer historischer Phänomene – Gemeinsamkeiten und Unterschiede erforscht werden. Der historische Vergleich zielt folglich nicht nur auf die Erfassung des Gleichen und Ähnlichen, sondern bezweckt ebenso die Aufdeckung der Differenz und des

historische Holocaustforschung selbst praktiziert den Vergleich – etwa zwischen „Euthanasie“ und Holocaust – auf produktive Art und Weise³⁶, wenngleich dies nicht mit einer Relativierung der Einzigartigkeit des Holocaust konform geht.³⁷ Sybille Steinbacher, Zeithistorikerin, Direktorin des Fritz Bauer Instituts und eine der vehementesten Kritikerinnen der Thesen Moses', betonte vor nicht langer Zeit noch einmal im Kontext des *Historikerstreits 2.0*: „Ein Vergleich relativiert oder verharmlost nicht, sondern macht Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar, sorgt also für Klärung und Erkenntnis, nicht für Gleichsetzung.“³⁸ Nicht vergessen werden sollte überdies, dass in unregelmäßigen Abständen auch immer wieder wesentliche Fragen zu möglichen Zusammenhängen zwischen dem Kolonialismus und dem Holocaust eingehend diskutiert werden.³⁹ Im Geschichtsunterricht stellt der Vergleich wiederum – neben genetisch-chronologischen Verfahren, Längs- und Epochenquerschnitten, Fallanalysen, perspektivisch-ideologiekritischen Annäherungen sowie individualisierenden bzw. biographischen Ansätzen – ein gängiges Konzept zur sinnvollen Strukturierung von Themen dar.⁴⁰

Wie fruchtbar der Vergleich sein kann, zeigt auch, wie wir uns im Rahmen von „*Mémoires croisées*“ mit dem Phänomen Antiziganismus – verstanden als Gesamtheit der Positionen, Haltungen und Maßnahmen,

Singulären. Der einzelne Fall kann somit in deskriptiver Absicht ein deutlicheres Profil gewinnen, weil erst im Kontrast die spezifische Besonderheit eines Gegenstandes sichtbar wird. Vgl. Haupt/Kocka (1996).

36 Vgl. Osterloh/Schulte (2021).

37 In der Geschichte der Genozide zeichnet sich der Holocaust unter anderem durch die einzigartige Verbindung von Opferzahl, geographischer und grenzüberschreitender Ausdehnung, systematischer Planung und Durchführung, dem Rekurs auf modernste und technisch fortschrittlichste Mittel zur Vernichtung, der (pseudo)wissenschaftlichen theoretischen Fundierung des Mordes sowie der Unterordnung militärischer Ziele unter den Willen zur Extermination einer ganzen Bevölkerungsgruppe aus. Manche dieser Aspekte können die Grundlage eines Vergleichs darstellen. Keiner der anderen Genozide vereint sie alle.

38 Steinbacher (2022), S. 58.

39 Vgl. als Überblicke etwa Axster (2013); Bajohr/O'Sullivan (2022); Steinbacher (2015).

40 Vgl. Drüding/Schlutow (2019); Riekenberg (2013); Schlutow (2022); Schreiber (2005).

die darauf abzielen, „Zigeuner“ zu diskriminieren – auseinandersetzen.⁴¹ Der Begriff „Tsiganes“ findet sowohl in der französischen Forschung als auch in der Öffentlichkeit bis heute Verwendung; in Deutschland hingegen wird der Terminus „Zigeuner“ bereits als Zeichen von Antiziganismus wahrgenommen. Die „Tsiganes“ auf der anderen Seite des Rheins sind keine „Zigeuner“, sondern Sinti und Roma. Dieser Unterschied in der Terminologie ist Ausdruck historisch unterschiedlicher Verwendungen. In Frankreich gab es eine ethnische Auffassung, die bei einigen mit Rassismus einherging, und diese kam in den Gesetzgebungsdebatten um 1910 und in der Schaffung des berüchtigten anthropometrischen Heftes zum Ausdruck. In Deutschland dominierte eine rassistische Auffassung, die bereits in der Weimarer Republik vorhanden war und der die Nationalsozialisten eine pseudowissenschaftliche Grundlage gaben. Dieser Antiziganismus mit unterschiedlichen Wurzeln führte in beiden Ländern zu ähnlichen Überwachungsmaßnahmen: Erfassung, Kontrolle, Internierung unter unmenschlichen Bedingungen im Rahmen repressiver Gesetze, deren Ziele jedoch nicht dieselben waren: auf der einen Seite eine vorübergehende Segregation bis zur Zwangsakkulturation, auf der anderen Seite eine Segregation als Vorstufe zur physischen Vernichtung. Die Arbeit mit den Jugendlichen erfolgt somit kontrastiv und zwar auf einer doppelten Ebene: erstens durch den Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland und zweitens durch den Vergleich zwischen dem Völkermord an den Juden und dem an den Sinti und Roma.⁴²

Dabei geht es uns als Mitglieder von „Mémoires croisées“ nicht um die Frage der Gewichtung von konkurrierenden Erinnerungskulturen. Eventuelle Spannungen zwischen diesen Erinnerungskulturen werden in unserem Projekt nicht thematisiert, weil diese Frage in den auf staatlicher (für Frankreich)⁴³ und Landesebene (für Deutschland) gemachten Festlegun-

41 Unser Projekt legt – seinem Ursprung gemäß – den Schwerpunkt auf den Holocaust, thematisiert aber auch andere Formen von anerkannten Genoziden. So haben sich in den letzten Jahren die Schülerinnen und Schüler mit dem Porajmos, mit dem Völkermord an den Armeniern und mit dem 1994 begangenen Völkermord an den Tutsi in Ruanda befasst.

42 Vgl. als einführenden Überblick zu dieser Thematik Frings/Steinbacher (2021). Vgl. außerdem für Frankreich Filhol/Hubert (2009); Foisneau (2002); Peschanski (1994).

43 Die Erinnerungskultur wird in Frankreich hauptsächlich durch die „Lois mémorielles“ geprägt. Dieser Begriff entstand erst 2005 während einer Debatte über

gen und Vorgaben keine Rolle spielt. Vielmehr geht es uns um die Kritik an der rituellen Erstarrung der Vergangenheitsvergegenwärtigungspraxis.

Bereits seit einigen Jahren wird vor allem in Deutschland die Erinnerungskultur zunehmend mit „Unbehagen“ betrachtet.⁴⁴ Im Hinblick auf die vielfach durch Jahrestage rhythmisierte erinnerungskulturelle Praxis der Gegenwart spricht etwa Harald Welzer von „Pathosformeln“⁴⁵ und „moralischen Gebrauchsanweisung[en]“⁴⁶, die einem analytischen Zugriff auf die NS-Vergangenheit im Wege stünden. Bereits vor über zehn Jahren hat Volkhard Knigge für „einen bewussten Abschied vom Paradigma der Erinnerung“⁴⁷ plädiert. Der Erinnerungsimperativ „Nie wieder!“ verliere angesichts des unvermeidlichen Ablebens der letzten Zeitzeugen und der damit verbundenen Historisierung des Nationalsozialismus seinen Sinn:

Erstens in der ganz rudimentären Weise, daß erinnert nur werden kann, was zuvor erlebt, erfahren und im persönlichen Gedächtnis bewahrt wurde. Und zweitens, insofern der Erinnerungsimperativ in der Geschichte der (west-)deutschen Gedächtnisbildung an die nationalsozialistischen Verbrechen auf das Engste mit dem Leugnen dieser Verbrechen vor allem in der Beteiligtengeneration verbunden gewesen ist. „Erinnere Dich!“ hieß bzw. heißt vor diesem Hintergrund eigentlich:

die Legitimität des Parlaments, Geschichte gesetzlich zu regeln. Ausgelöst wurde diese Debatte durch das Gesetz vom 23. Februar 2005 über die Anerkennung der Nation und den nationalen Beitrag zugunsten der repatriierten Franzosen. Der Begriff bezeichnet alle im parlamentarischen Rahmen verabschiedeten Bestimmungen, die sich auf die Vergangenheit beziehen. Dabei unterscheidet Sébastien Ledoux zwischen rein symbolischen „deklarativen Gesetzen“, präskriptiven Gesetzen, die z.B. Entschädigungen für Opfer vorsehen, und prohibitiven bzw. strafrechtlichen Gesetzen, die die Sanktionierung bestimmter Aussagen wie die Leugnung von Völkermord regeln; vgl. Ledoux (2020). In der Fünften Republik wurden zusätzlich zu dem bereits erwähnten Gesetz von 2005 folgende „Lois mémorielles“ verabschiedet: das Gesetz vom 13. Juli 1990 zur Ahndung rassistischer, antisemitischer oder fremdenfeindlicher Handlungen („Loi Gayssot“), das Gesetz vom 29. Januar 2001 zur Anerkennung des Völkermords an den Armeniern im Jahr 1915 und das Gesetz vom 21. Mai 2001, das den Sklavenhandel und die Sklaverei als Verbrechen gegen die Menschlichkeit einstuft („Loi Taubira“).

44 Assmann (2016).

45 Welzer (2011), S. 6.

46 Ebd., S. 4.

47 Knigge (2010), S. 10. Vgl. jüngst auch Steinbacher (2024).

„Bekenne Dich zu Deiner Tat oder konkreten Mitverantwortung!“ bzw. „Gestehe! Leugne nicht ab!“, „Tu‘ nicht so, als hättest du vergessen“ bzw. [...] „Leugne nicht, den Führer Adolf Hitler geliebt zu haben, d.h. mit ihm identifiziert gewesen zu sein“. Sowohl in der rudimentären Bedeutung von Erinnerung als Vorgang der Evokation von lebensgeschichtlich Zugewachsenem und Verankertem als auch in der subkutan semantischen der Anerkenntnis persönlicher Beteiligung und Schuld, wenigstens aber konkreter Mitverantwortung, wird der Erinnerungsbegriff unproduktiv oder sogar zur Falle: Heute Zwanzigjährigen beispielsweise zu sagen, sie mögen sich der nationalsozialistischen Verbrechen erinnern, heißt [...] entweder Unmögliches verlangen oder Widerstände da auf den Plan zu rufen, wo dem Erinnerungsbegriff unausgesprochen eine persönliche Schuldzuweisung eingeschrieben ist.⁴⁸

Daraus folge für Gedenkstätten, dass sie sich in „transparente, diskursive Orte historischer Dokumentation und Bildung“⁴⁹ wandeln müssten. Statt auf Erinnerung müsse auf die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins gesetzt werden: „Zukunft gewinnt Erinnerung nicht durch Erkenntnisübertragung, sondern durch ihre Erschließung als historische Quelle und als Lerngegenstand.“⁵⁰ Übertragen auf den alltäglichen Geschichtsunterricht wie auch auf das forschend-entdeckende Lernen außerhalb des Klassenzimmers bedeutet dies aus unserer Sicht die endgültige Abkehr von moralischen Unterweisungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft sowie die Absage an die Einforderung von möglichst öffentlich demonstrierter Betroffenheit.⁵¹

48 Knigge (2002), S. 428–429.

49 Ebd., S. 430.

50 Knigge (2010), S. 14.

51 Bert Pampel zum Beispiel berichtet von empirischen Befunden zu Gedenkstättenbesuchen von Schulklassen, die zeigen, dass die Erwartungen der Lehrerschaft noch immer sehr stark dadurch geprägt sind, über moralische Appelle – und nicht über verschiedene Formen der Wissensvermittlung und -aneignung – ihre Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Vgl. Pampel (2011), S. 24–25.

4. Deutsch-französische Begegnung in Dessau (Februar 2025)

Zwischen dem 3. und 7. Februar 2025 trafen sich etwa 50 Jugendliche und ihre Lehrkräfte in Dessau, um den *Internationalen Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust* vorzubereiten. Einer der zentralen Prämissen des Projektes folgend, hatten die deutschen und französischen Steuergruppen von „Mémoires croisées“ im Vorfeld die Entscheidung getroffen, die gemeinsame Arbeit auf das Schicksal der Jüdinnen und Juden aus der Region zu fokussieren, in der die Begegnung stattfand.⁵² Gleichzeitig war die Einbettung in den Kontext der jüdischen Geschichte insgesamt verabredet worden. Als Medium der Vergangenheitsvergegenwärtigung fiel die Wahl auf *Kunst*.⁵³

Auf Anregung von Jana Müller, die als Mitarbeiterin im Stadtarchiv Dessau-Roßlau auf Fragen des jüdischen Lebens vor Ort spezialisiert ist und uns während des gesamten Projektes wertvolle Hilfe leistete, nahmen wir das inzwischen gut dokumentierte Schicksal der Eheleute Selma (1874–1943) und Mayer Reich (1877–1943) in den Blick.⁵⁴ Mayer, ein Jude aus Galizien, hatte sich mit seiner Frau, der Tochter eines Schuhwarenhändlers aus Forchheim in Oberfranken, um die Jahrhundertwende in Dessau niedergelassen und dort ein Schuhgeschäft eröffnet. Dank kluger Geschäftsentscheidungen – Kombination von qualitativ hochwertigen, aber erschwinglichen Waren – und des geschickten Einsatzes von Werbung erwies sich ihr Unternehmen als sehr erfolgreich. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten verschlechterte sich die Lage für die Reichs indes zunehmend. Im Gegensatz zu ihren beiden Kindern – Sohn Walter (1914–1999) emigrierte bereits 1933 nach Palästina und Tochter Irma (1907–1987) ein Jahr später mit ihrem Ehemann nach Frankreich – wollten sie

52 Vgl. John (2018).

53 Vgl. Borries (2014); Degner/Franz (2020); Pilz/Renz (2021).

54 Vgl. zum Folgenden Krüger (2008). Wir greifen folglich auf das thematische Strukturierungskonzept des individualisierenden bzw. biographischen Verfahrens zurück. Ziel ist es, anhand der Lebensgeschichte eines einzelnen Menschen – in unserem Fall von zwei Personen – typische Abläufe und Ereignisse zu analysieren. Der Vorzug dieses Darstellungsprinzips liegt darin, dass die abstrakten Strukturen der „großen Geschichte“ für Lernende veranschaulicht und auf menschliches Handeln zurückgeführt werden; die konkreten Auswirkungen historischer Ereignisse auf das Individuum werden so deutlich. Vgl. hierzu Memminger (2022).

trotz der Boykottmaßnahmen gegen jüdische Gewerbetreibende zunächst in Deutschland bleiben. In der Reichspogromnacht vom 9. auf den 10. November 1938 kam es zur Plünderung ihres Geschäfts; Mayer wurde verhaftet und in das Konzentrationslager Buchenwald verschleppt. Gegen das Versprechen, Deutschland zu verlassen und seinen Besitz zurückzulassen, kam er einige Monate später wieder frei. Sein Haus, das er 1907 erworben hatte, wurde sehr schnell zum Objekt der Begierde der Nationalsozialisten, die ihn mit aktiver Unterstützung der Stadtverwaltung von Dessau dazu zwangen, es unter großen finanziellen Verlusten zu verkaufen. Im August 1939 verließen Selma und Mayer Reich schließlich Deutschland und flüchteten zu ihrer in Paris lebenden Tochter. Laut einer der zahlreichen Familienlegenden warfen die Eheleute zuvor noch alle wertvollen Gegenstände, die sie nicht mitnehmen konnten, in den Fluss Mulde.⁵⁵ Die ‚Atempause‘, die sie in Paris erlebten, war jedoch nur von kurzer Dauer: Während es Irma und ihrem Mann gelang, sich nach der Invasion Frankreichs durch die Wehrmacht im Süden des Landes zu verstecken, wurden Selma und Mayer im Frühjahr 1943 verhaftet, in das Internierungslager Drancy gefercht und von dort mit dem Konvoi 49 am 2. März 1943 nach Auschwitz-Birkenau deportiert. Falls sie nicht bereits auf dem Transport dorthin umkamen, wurden sie nach ihrer Ankunft mit Zyklon B getötet – jenem Giftgas, dessen Produktion vor allem in Dessau stattfand.⁵⁶

Dass Dessau auf diese Weise untrennbar mit dem Holocaust verbunden ist, ist umso tragischer, als die Stadt lange Zeit einer der Vorzeigeorte bei der Integration jüdischen Lebens gewesen war.⁵⁷ Bereits in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts hatten sich hier Jüdinnen und Juden unter der Ägide des regierenden Fürsten Johann Georg von Anhalt-Dessau (1627–1693) niedergelassen. Er hatte ihnen erlaubt, sich in den Vororten anzusiedeln, da er hoffte, dass sie dort zum wirtschaftlichen Aufschwung beitrü-

55 Einer anderen Legende zufolge verbrachten Selma und Mayer, die ahnten, dass ihr Geschäft geplündert werden würde, die Nacht vor dem Pogrom damit, die Schuhe in den Kartons zu vertauschen, um es denjenigen, die sie stehlen würden, unmöglich zu machen, ihre Beute zu verwenden.

56 Die von dem Chemiker Walter Heerdt (1888–1957) entwickelte und bereits 1922 patentierte Blausäure, die ursprünglich zur Schädlingsbekämpfung gedacht war, wurde von der Dessauer Zuckerraffinerie und Chemischen Fabrik im Auftrag der Degussa hergestellt. Bis zur massiven Bombardierung der Anlagen im Frühjahr 1945 wurden dort riesige Mengen an Zyklon B produziert.

57 Zur Geschichte der Juden in Dessau vgl. Grossert (2006).

gen, was dank der Arbeit von Moses Benjamin Wulff (um 1660–1729), der unter anderem die Finanzen des Fürstentums reformierte und die Armee reorganisierte, auch tatsächlich der Fall war. Ende des 17. Jahrhunderts kam es außerdem zur Errichtung der ersten Synagoge und Anlegung des jüdischen Friedhofs. Die vom Landesherrn praktizierte Toleranzpolitik führte zu einem deutlichen Wachstum der jüdischen Gemeinde in Dessau, die in den 1760er Jahren 14 % der Stadtbevölkerung ausmachte. Dieses ‚goldene Zeitalter‘ des jüdischen Lebens in Dessau setzte sich unter der Herrschaft von Fürst Leopold Friedrich Franz (1740–1817) fort, als dieser seinen Architekten Erdmannsdorff mit dem Bau einer Synagoge in Wörlitz beauftragte.⁵⁸ In diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben darf schließlich Moses Mendelssohn (1729–1786)⁵⁹, der Dessau zu einer der Wiegen der *Haskala* und des deutsch-jüdischen Dialogs machte.⁶⁰ Damit leitete Mendelssohn wiederum eine Tradition ein, die etwa von David Fränkel (1779–1865) fortgesetzt wurde, der ab 1806 *Sulamith* herausgab, eine zweisprachige, deutsch-hebräische *Zeitschrift zur Beförderung der Kultur und Humanität unter der jüdischen Tradition*.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts ging der jüdische Bevölkerungsanteil in Dessau jedoch zurück, da einige – entweder weil die Politik gegenüber dieser Minderheit weniger offen war oder weil die Industrialisierung neue Möglichkeiten eröffnete – anderswo nach besseren Lebensbedingungen suchten. Kurz vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten lebten nur noch 510 Jüdinnen und Juden in Dessau. Nach dem Krieg gab es nicht einmal mehr einen *Minjan*.⁶¹ Erst nach dem Zerfall der Sowjetunion wurde die jüdische Gemeinde in Dessau durch die Massenauswanderung von Jüdinnen und Juden nach Deutschland wiederaufgebaut. Es handelt sich heutzutage um eine orthodoxe (und dennoch offene, da sie ihre Türen für nichtjüdische Partner nicht verschließt) Gemeinde, die aktuell über 250

58 Zur Toleranzpolitik von Fürst und Herzog Franz von Dessau vgl. Hirsch (2011), S. 196–200.

59 Zu Mendelssohn vgl. Schoeps (1989); zu dessen Verbindungen nach Dessau vgl. Ulbrich (2017).

60 Vgl. Wittler (2019).

61 Der *Minjan* stellt die Gemeinschaft von mindestens zehn mündigen männlichen Juden dar, ohne welche jüdische Gottesdienste bzw. Rituale nicht abgehalten werden können.

Personen zählt.⁶² Die offizielle Einweihung der neuen Synagoge im Oktober 2023 markierte gleichsam die symbolische Wiedergeburt jüdischen Lebens in Dessau.⁶³

„Aufklärung – Verfolgung – Auferstehung“ – unter diesem Projektnamen, der die beschriebene dreifache Dimension jüdischen Lebens in Dessau zum Ausdruck bringen sollte, ging es zunächst darum, die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik vertraut zu machen. Was die Geschichte vor 1933 betrifft, so hörten die Jugendlichen zunächst einen fundierten Vortrag über Mendelssohn und seinen Einfluss auf die jüdische Emanzipation in Deutschland, den Jay Kreyßler, Freiwilliger im Sozialen Jahr im Dessauer Stadtarchiv, hielt. Das gegenwärtige jüdische Leben in Dessau wiederum wurde den Lernenden durch einen aufschlussreichen Besuch der neuen Synagoge nähergebracht. Die Geschichte der Verfolgung schließlich stand im Mittelpunkt der Besichtigung des „Informations- und Mahnpunkt Zyklon B“.⁶⁴

Im Hinblick auf das ausgewählte Hauptmedium der Kunst wäre ein möglicher Ansatz der Rückgriff auf das umfangreiche Werk des Komponisten Kurt Weill (1900–1950) gewesen. Weill, dessen Vater Kantor der jüdischen Gemeinde in Dessau war, wuchs im Schatten der alten Synagoge auf, bevor er Dessau im Alter von 18 Jahren verließ.⁶⁵ Durch einen glücklichen Zufall hat jedoch Leora Wise, eine israelische Künstlerin und Enkelin der Reichs⁶⁶, ihren Großeltern und insbesondere ihrer Großmutter mehrere Bilderzyklen gewidmet. Darin zeichnet sie vergangene Momente in Dessau nach: der Abend, als die Schuhe vertauscht wurden (*Selma's Memories*); Orte des realen oder imaginären Exils (*Selma's Selfie's*); Gegenstände, die in die Mulde geworfen wurden (*Selma's Stuff*). In *Weddings*, einem

62 Um 2010 zählte die Gemeinde indes noch fast doppelt so viele Mitglieder.

63 Die 1908 erbaute Synagoge war während der „Kristallnacht“ abgebrannt.

64 Das am 27. Januar 2005 in unmittelbarer Nähe der ehemaligen Produktionsstätte eingeweihte Mahnmal befindet sich auf einer zu Fuß schwer zugänglichen Brücke. Das Mahnmal mit seinen – bei lediglich flüchtigem Blick nahezu nicht wahrnehmbaren – Nachbildungen von Giftgasdosen am Brückengeländer steht nachgerade symptomatisch für die Schwierigkeiten, die eine Stadtverwaltung bei der Auseinandersetzung mit ihrer schmerzhaften Vergangenheit haben kann bzw. hatte. Vgl. Zyklon B Info (o.J.).

65 Die 2023 neu eröffnete Synagoge trägt seinen Namen. Zum Wirken Kurt Weills in Dessau vgl. Farneth/Juchem/Stein (2000), S. 15–28.

66 Leora Wise, 1953 geboren, ist die Tochter von Walter Reich.

weiteren Zyklus, stellt Wise den Weg unter anderem ihrer Großeltern in einer ergreifenden Radierung mit dem Titel *From Dessau to Auschwitz, Via Paris* dar, in deren Vordergrund Berge von Schuhen zu sehen sind – eine offensichtliche Anspielung sowohl auf die bekannten Fotografien vom „Kanada-Kommando“ in Birkenau wie auch auf den Beruf, den ihre Großeltern ausübten.⁶⁷

Dank der enormen Großzügigkeit der Landeszentrale für politische Bildung und des Ministeriums für Bildung von Sachsen-Anhalt war es möglich, Leora Wise nach Dessau einzuladen, wo sie – zum ersten Mal in Deutschland – ihre Werke ausstellte, vor allem aber mit unseren Schülerinnen und Schülern an den Vorbereitungen für die Gedenkveranstaltung teilnahm.⁶⁸ Da die Jugendlichen bereits im Vorfeld des Treffens über das tragische Schicksal der Familie Reich unterrichtet worden waren, konnte sogleich mit den Arbeiten für die Zeremonie begonnen werden, die verschiedene Schwerpunkte umfassten und deren Umsetzung vornehmlich über handlungsorientierte Ansätze erfolgte.⁶⁹ Zunächst ging es darum, die Erinnerung an die Eheleute Reich nicht verblassen zu lassen, indem deren Existenz nachgezeichnet wurde. Dies erfolgte auf unterschiedlichen Wegen: Die Schülerinnen und Schüler erstellten eine Karte, welche die Reise von Mayer und Selma zwischen Ende des 19. Jahrhunderts und 1943 repräsentiert (Abb. 1).

67 Vgl. zum künstlerischen Werk von Leora Wise, Artleora (o.J.).

68 Unser Dank gilt vor allem Maik Reichel, Direktor der Landeszentrale, und Stefanie Sasaki-Sellmer, im Ministerium für Bildung verantwortlich für Europapolitik und Internationale Angelegenheiten, die beide aktive Mitglieder in der Steuergruppe von „Mémoires croisées – Sich erinnern, sich begegnen“ sind.

69 Handlungsorientierung ist ein (geschichtsdidaktisches) Unterrichtsprinzip, das darauf abzielt, die Aktivität der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Sie sollen nicht lediglich passiv Wissen aufnehmen, sondern durch selbstständiges Lernen und praktisches Tun eigene (historische) Erfahrungen machen. Vgl. Völkel (2012).



Abb. 1: Schüler präsentieren eine Karte mit den Lebensstationen der Familie Reich © Michaela Steinke

Diese Karte sollte ihnen, gewiss auf sehr bescheidenem Niveau, die Tragweite der Entwurzelung vor Augen führen, die der Zwangsaufbruch in Richtung Frankreich nach über 30 Jahren in Dessau für das Ehepaar bedeutete, und das umso mehr, als der Abschied mit dem Verlust persönlich wertvoller Gegenstände und ihres Wohlstands einherging.

Während eines von Leora Wise geleiteten Workshops wurden die Jugendlichen vor dem Hintergrund der wahrscheinlich legendenhaften Szene an der Mulde gebeten, darüber nachzudenken, was es für sie bedeuten würde, von heute auf morgen ins Exil gehen zu müssen. Nachdem sie eine Liste von emotional unentbehrlichen Objekten entworfen hatten, stellten sie sich vor, diese zurückzulassen und von einer Brücke in einen Fluss zu werfen (Abb. 2).

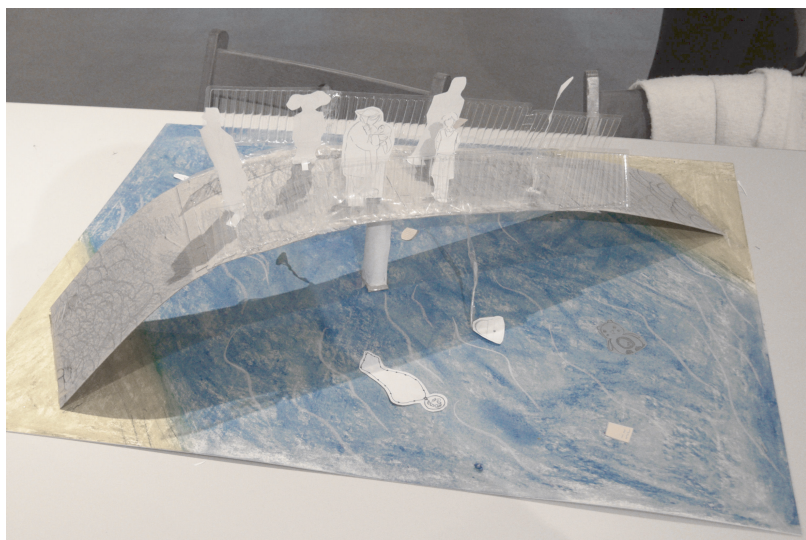


Abb. 2: Nachstellen der in der Familie legendären Szene des Verabschiedens von persönlichen Gegenständen vor der Flucht © Hervé Debacker

Diese Herangehensweise, bei der die Lernenden Reflexionsvermögen, Empathie und sprachliches Ausdrucksvermögen unter Beweis stellten, ermöglichte es, den Verlust zu erahnen, den die Eheleute Reich erlitten hatten. Und es schien in der Tat so, dass die Episode auf der Brücke die Heranwachsenden besonders beeindruckte. Dies verdeutlichen exemplarisch verschiedene Panels eines Comics, den eine Gruppe dem Leben der Reichs widmete (Abb. 3).⁷⁰

Bei der Lektüre dieser visuellen Darstellung fällt die Wiederaufnahme des Schuhmotivs auf, das durch seine rote Farbe möglicherweise eine unbewusste Reminiszenz an die berühmte Szene mit dem roten Mantel im Spielfilm *Schindlers Liste* ist. Überhaupt waren es die Schuhe, die als Richtschnur für die Gedenkfeier fungierten – sei es als Requisiten für schauspielerische Darbietungen, sei als Objekte, welche die Lesung von

70 Der Comic legt den Schwerpunkt auf eine der Episoden aus dem Leben der Eheleute Reich, welche andere Schülerinnen und Schüler wiederum in einer kleinen Szene nachzeichneten, die sie selbstständig verfasst hatten und im Anschluss aufführten.



Abb. 3: Die Flucht des Ehepaars Reich als Comic © Michael Zingel



Abb. 4: Die Schuhe „erzählen“ das Schicksal der Familie Reich © Dominic Borchert
LpB

Texten illustrierten (Abb. 4), wobei sie geradezu zwangsläufig bei den Betrachterinnen und Betrachtern die Erinnerung an das Denkmal *Schuhe am Donauufer* in Budapest wachrufen. In einer Szene sind es vier Schuhe, die in vier Etappen die tragische Odyssee der Reichs erzählen: die 1920er Jahre, der Tag nach der „Kristallnacht“, das Leben in Paris und der Tod auf dem Weg nach bzw. in Auschwitz-Birkenau (Abb. 5).



Abb. 5: Die Schuhe „erzählen“ das Schicksal der Familie Reich © Dominic Borchert LpB

Während die erste Szene voller Stolz vom kommerziellen Erfolg der Reichen berichtet, erinnert die zweite an das Chaos durch die Plünderungen, die dritte an die Erschöpfung auf dem Weg ins Exil und die letzte an die Verzweiflung, sich in einem Berg von Schuhen von Menschen jeden Alters und Geschlechts zu befinden.

Alle Arbeiten, seien sie malerisch, gestalterisch oder mündlich, wurden von den Schülerinnen und Schülern selbstständig und (weitgehend) ohne Lenkung durch die Lehrkräfte erstellt. Letztgenannte schlugen lediglich die musikalische Umrahmung der Gedenkveranstaltung und die Reihenfolge vor, in der die verschiedenen Projektarbeiten während der Zeremonie vorgestellt werden sollten. Musikalisch fiel die Wahl auf das Werk *Prières sans paroles* von Alfred Tokayer (1900–1943). Tokayer war der Sohn rumänischer Juden, die 1900 nach Deutschland ausgewandert waren und ab 1912 ein Schuhwarengeschäft in Köthen, einer Kleinstadt in der Nähe von Dessau, betrieben. Seine musikalische Karriere, die er mit Erfolg in Bremen und später in Berlin eingeschlagen hatte, wurde durch die nationalsozialistische Machtübernahme unterbrochen. Er emigrierte nach Frankreich,

wo es ihm gelang, seine Arbeit als Arrangeur, Dirigent und Komponist fortzusetzen. Nach Ausbruch des Zweiten Weltkrieges wurde er in die französische Armee eingezogen und in Algerien und Marokko eingesetzt. Nach seiner Entlassung aus der Armee kehrte er nach Paris zurück und glaubte, dort in Anonymität leben zu können. Indessen wurde auch er 1943 verhaftet, in Drancy interniert und drei Wochen nach den Eheleuten Reich mit dem Konvoi 53 vom 25. März 1943 in das Vernichtungslager Sobibor verschleppt, wo er ermordet wurde.⁷¹

Die Veranstaltung fand in der Orangerie vor großem Publikum statt: Unter den Anwesenden befanden sich nicht nur der Bürgermeister und Vertreter der Stadtverwaltung, sondern auch mehrere Mitglieder der jüdischen Gemeinde zu Halle sowie zahlreiche Bürger der Stadt Dessau. Dieses Engagement knüpft an Initiativen an, die bereits zu DDR-Zeiten entstanden waren: Zunächst von Einzelpersonen getragen und später von verschiedenen Gruppen weitergeführt, begannen sie, der ermordeten jüdischen Bevölkerung Dessaus zu gedenken und deren Schicksal systematisch zu erforschen. Nach der Wiedervereinigung sind diese Bemühungen fortgesetzt worden und werden seither von einem bedeutsamen Teil der Bevölkerung sowie selbstverständlich von der jüdischen Gemeinde unterstützt. Letztere besteht heute überwiegend aus Jüdinnen und Juden, die nach dem Zerfall der Sowjetunion nach Deutschland emigriert sind. Sie haben somit keine direkte Verbindung zu der ehemaligen jüdischen Gemeinde, fühlen sich jedoch verpflichtet, an sie zu erinnern. Dies gilt umso mehr, als sie das Erstarken revisionistischer Tendenzen, die teilweise im Zusammenhang mit dem Aufkommen neuer Formen des Antisemitismus im Kontext des israelisch-palästinensischen Konflikts zu beobachten sind, als Bedrohung wahrnehmen. Eine solche Entwicklung macht es umso notwendiger, weiterhin daran zu arbeiten, eine angemessene Sprache der Erinnerungskultur zu pflegen, damit Jugendliche ein Bewusstsein für die Gefahren entwickeln können, die Extremismen darstellen. Gerade hierin liegt eine Aufgabe von „Mémoires croisées – Sich erinnern, sich begegnen“.

71 Das lange Zeit vergessene Werk wurde dank Amaury du Closel im Rahmen des Projekts „Forum Voix étouffées“ wiederentdeckt, in dem er die Aufmerksamkeit auf verfolgte jüdische Künstler richtete. Inzwischen trägt auch das von Claude Torres betreute Projekt „Mes musiques régénérées“ zur Wiederentdeckung dieser Musiker bei. Vgl. Torres (1999–2025); für Tokayer, Torres (o.J.).

Quellenverzeichnis

- Aly, Götz (2017): *Europa gegen die Juden 1880–1945*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Artleora (o.J.): *Website Leora Wise*. Unter: <https://www.artleora.com/> (04.03.2026).
- Assmann, Aleida (2016): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- Axster, Felix (2013): „Arbeit, Teilhabe und Ausschluss. Zum Verhältnis zwischen kolonialem Rassismus und nationalsozialistischem Antisemitismus“. In: *Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Der Nationalsozialismus in der Geschichte des 20. Jahrhunderts*. Hg. v. Birthe Kundrus/Sybille Steinbacher. Göttingen: Wallstein, S. 121–133.
- Bajohr, Frank/O’Sullivan, Rachel (2022): „Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus. Forschung im Schatten einer polemischen Debatte“. In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 70 Jg., H. 1, S. 191–202.
- Barricelli, Michele (2015): „Geschichtsprojekte“. In: *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Hg. v. Hilke Günther-Arndt/Saskia Handro. Berlin: Cornelsen, S. 108–115.
- Baumgärtner, Ulrich/Döscher, Hans-Jürgen (Hg.) (2006): *Horizonte 3. Geschichte Gymnasium*. Braunschweig: Westermann.
- Bender, Daniela/Epkenhans, Michael/Fleiter, Rüdiger et al. (2006): *Geschichte und Geschehen. Neuzeit. Oberstufe*. Leipzig: Klett.
- Borries, Bodo von (2014): *Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Elemente historischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brumlik, Micha (2022a): „Kosmopolitische Moral. Globales Gedächtnis und Menschenrechtsbildung“. In: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*. Hg. v. Volkhard Knigge. Göttingen: Wallstein, S. 409–422.
- Brumlik, Micha (2022b): *Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger. Bestandsaufnahme einer Diskussion*. Hamburg: VSA.
- Degner, Bettina/Franz, Eva-Kristina (2020): „Ästhetik und historisches Lernen“. In: *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Hg. v. Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 82–92.
- Drüding, Markus/Schlutow, Martin (2019): *Vergleich(en) im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Epkenhans, Michael/Fries, Ursula/Henke-Bockschatz, Gerhard et al. (2006): *Geschichte und Geschehen 4. Sekundarstufe I*. Leipzig: Klett.

- Epkenhans, Michael (2024): „Herero und Nama wehren sich“. In: *Geschichte und Geschehen* 3/4 (1618–1918). Hg. v. Michael Sauer. Stuttgart: Ernst Klett, S. 192–193.
- Filhol, Emmanuel/Hubert, Marie-Christine (2009): *Les Tsiganes en France. Un sort à part (1939–1946)*. Paris: Perrin.
- Foisneau, Lise (2022): *Les Nomades face à la guerre (1939–1946)*. Paris: Klincksieck.
- Frings, Karola/Steinbacher, Sybille (Hg.) (2021): *Sinti und Roma. Der nationalsozialistische Völkermord in historischer und gesellschaftspolitischer Perspektive*. Göttingen: Wallstein.
- Goebbels, Alexander (2022): „Erstarrtes Ritual? Die Gedenkveranstaltungen zum 27. Januar im Deutschen Bundestag“. In: *Historische Jubiläen. Zwischen historischer Identitätsbildung und geschichtskultureller Reflexion*. Hg. v. Christine Gundermann/Habbo Knoch/Holger Thünemann. Berlin: Peter Lang, S. 65–94.
- Farneth, David/Juchem, Elmar/Stein, Dave (2000): *Kurt Weill. Ein Leben in Bildern und Dokumenten*. Berlin: Ullstein.
- Friedländer, Saul/Frei, Norbert/Steinbacher, Sybille/Diner, Dan (2022): *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas*. München: C.H. Beck.
- Geschichte lernen* (2010), 23. Jg., H. 134: Deutscher Kolonialismus.
- Gotz, Hans-Georg/Kost, Andreas (2022): „Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung“. In: *Handbuch politische Bildung*. Hg. v. Wolfgang Sander/Kerstin Pohl. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 194–203.
- Grossert, Werner (2006): *Geschichte der Dessauer Juden 1672–1932*. Dessau: Funk-Verl. Hein.
- Hauenstein, Hanno/Weizman, Eyal (2023): „Der zurückfliegende Bumerang. Die documenta fifteen, deutsche Debatten und Leerstellen“. In: *Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein*. Hg. v. Jürgen Zimmerer. Stuttgart: Reclam, S. 328–351.
- Haupt, Heinz-Gerhard/Kocka, Jürgen (1996): „Historischer Vergleich: Methoden, Aufgaben, Probleme. Eine Einführung“. In: *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*. Hg. v. Heinz-Gerhard Haupt/Jürgen Kocka. Frankfurt/M.: Campus, S. 9–45.
- Hirsch, Erhard (2011): *Kleine Schriften zu Dessau-Wörlitz*. Wettin-Löbejün, OT Döbel: Stekovics.
- John, Anke (2018): *Lokal- und Regionalgeschichte*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Kellmann, Klaus (2019): *Dimensionen der Mittäterschaft. Die europäische Kollaboration mit dem Dritten Reich*. Wien: Böhlau.
- Knigge, Volkhard (2010): „Zur Zukunft der Erinnerung“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60. Jg., H. 25/26, S. 10–16.

- Knigge, Volkhard (2002): „Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland“. In: *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. Hg. v. Volkhard Knigge/Norbert Frei. München: C.H. Beck, S. 423–440.
- Klarsfeld, Serge (2007): *Vichy-Auschwitz. Die „Endlösung der Judenfrage“ in Frankreich*. Darmstadt: WBG.
- Knoch, Habbo (2024): „Forschungsperspektive statt Erinnerungspolemik. Zur Debatte über das Verhältnis von Holocaust und Kolonialismus“. In: *Geschichtskulturelle Transformationen. Kontroversen, Akteure, Zeitpraktiken*. Hg. v. Manuel Köster/Holger Thünemann. Köln: Böhlau, S. 137–161.
- Krüger, Ruth (2008): „Transfert sans adieu ... Auf Spurensuche von Selma und Mayer Reich“. In: *Dessauer Kalender*, Jg. 52, S. 18–29.
- Lanzinner, Maximilian (Hg.) (2008): *Buchners Kompendium Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Lehr- und Arbeitsbuch für die Oberstufe*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Leggewie, Claus (2011): *Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt*. München: C.H. Beck.
- Ledoux, Sébastien (2020): „Introduction. Normer le passé au présent. Généalogie des lois mémorielles européennes“. In: *Parlement[s] – Revue d'histoire politique*, H. 15, S. 11–20.
- Ludwig, Bastian (2015): *Kolonialismus und Imperialismus. Die Deutschen und die Herero*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Memminger, Josef (2022): „Historisches Lernen an Biografien. Begegnungen mit Lebensgeschichten im Spannungsfeld von Empathie und kritischer Reflexion“. In: *Geschichte lernen*, 35. Jg., H. 205, S. 2–9.
- Meyer, Ahlrich (2000): *Die deutsche Besatzung in Frankreich 1940–1944. Widerstandsbekämpfung und Judenverfolgung*. Darmstadt: WBG.
- Moses, A. Dirk (2021): „Der Katechismus der Deutschen“. In: *Geschichte der Gegenwart*, 23. Mai. Unter: <https://geschichtedergewegenwart.ch/der-katechismus-de-r-deutschen/> (04.03.2026).
- Mouchard-Zay, Hélène (2022): „Le Cercil et la mémoire des camps du Loiret“. In: *Les camps d'internement du Loiret 1941–1945. Pithiviers – Beaune-la-Rolande – Jargeau*. Hg. v. Jacques Fredj/Olivier Lalieu/Annaïg Lefeuvre/Hélène Mouchard-Zay. Orléans: Éditions du Cercil, S. 219–233.
- Muschalek, Marie/Reichardt, Sven (2022): „Ein Versuch, Dirk Moses vom Kopf auf die Füße zu stellen. Die NS-Geschichtsschreibung und globalgeschichtliche Ansätze in der Genozidforschung“. In: *NS-Geschichte als Herausforderung. Neue und alte Fragen*. Hg. v. Redaktion der „Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus“. Göttingen: Wallstein, S. 130–153.

- Neubert, Anja (2024): „Raus aus den Museen? – Wie gehen wir heute mit Objekten des Kolonialismus um?“ In: *Geschichte und Geschehen 3/4 (1618–1918)*. Hg. v. Michael Sauer. Stuttgart: Ernst Klett, S. 194–195.
- Osterloh, Jörg/Schulte, Jan Erik (Hg.) (2021): *„Euthanasie“ und Holocaust. Kontinuitäten, Kausalitäten, Parallelitäten*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Pandel, Hans-Jürgen (2024): *Geschichtsdenken. Grundzüge einer fachspezifischen Methodik*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Pampel, Bert (2011): „Gedenkstätten als ‚außerschulische Lernorte‘. Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen“. In: *Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen*. Hg. v. Bert Pampel. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 11–58.
- Peschanski, Denis (1994): *Les Tsiganes en France 1939–1946*. Paris: CNRS-Editions.
- Pilz, Sebastian/Renz, Mathias (2021): „Kunst als soziales Gedächtnis. After Images“. In: *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*. Hg. v. Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 146–163.
- Plessow, Oliver (2012): „Länderübergreifende ‚Holocaust Education‘ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Transnationale Initiativen im Vergleich“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 11, S. 11–30.
- Praxis Geschichte* (2020), 33. Jg., H. 6: Brennpunkte des Kolonialismus.
- Reichel, Peter/Schmid, Harald/Steinbach, Peter (2009): „Nach dem Ende nationaler Nachkriegsmythen – eine europäische Erinnerungskultur?“ In: *Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung*. Hg. v. Peter Reichel/Harald Schmid/Peter Steinbach. München: C.H. Beck, S. 398–415.
- Rensmann, Lars (2023): „Keine Judenfeindschaft, nirgends? Die ‚Jerusalemser Erklärung‘ und die Antisemitismusforschung“. In: *Erinnern als höchste Form des Vergessens. (Um-)Deutungen des Holocaust und der „Historikerstreit 2.0“*. Hg. v. Stephan Grigat/Jakob Hoffmann/Marc Seul/Andreas Stahl. Berlin: Verbrecher, S. 409–437.
- Riekenberg, Michael (2013): „Der Vergleich“. In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Hg. v. Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 269–285.
- Rothberg, Michael/Zimmerer, Jürgen (2021): „Enttabuisiert den Vergleich!“. In: *Die Zeit*, Nr. 21, 20. Mai. Unter: <https://www.zeit.de/2021/14/erinnerungskultur-gedenken-pluralisieren-holocaust-vergleich-globalisierung-geschichte> (04.03.2026).
- Rouso, Henry (2009): *Vichy. Frankreich unter deutscher Besatzung 1940–1944*. München: C.H. Beck.
- Sandkühler, Thomas (2020): *Das Fußvolk der „Endlösung“. Nichtdeutsche Täter und die europäische Dimension des Völkermords*. Darmstadt: wbg Academic.

- Sauer, Michael (2021): „Geschichtsunterricht heute. Brennpunkte, Probleme, Chancen“. In: *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag*. Hg. v. Lars Deile/Jörg van Norden/Peter Reidel. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 12–17.
- Sauer, Michael (2014): „Projekte und Projektarbeit in Geschichte“. In: *Spurensucher. Praxishandbuch für historische Projektarbeit*. Hg. v. Michael Sauer. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 9–30.
- Schinkel, Etienne (2025): „Minderheiten im Visier der NS-Vernichtungspolitik – vergessene Opfer?“. In: *Geschichte und Geschehen 5/6 (1917–heute)*. Hg. v. Michael Sauer. Stuttgart: Ernst Klett, S. 131–132.
- Schinkel, Etienne (2024): „Geschichtsschulbücher“. In: *Go Public! Zugänge zur Public History*. Hg. v. Marion Großmann/Thomas Hellmuth/Martin Tschiggerl/Thomas Walach. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–238.
- Schlutow, Martin (2022): „Vergleich(en) im Geschichtsunterricht. Erkenntnisverfahren und Sprachhandlung historischen Lernens“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 73. Jg., H. 5/6, S. 329–339.
- Schmid, Harald (2008): „Europäisierung des Auschwitzgedenkens? Zum Aufstieg des 27. Januar 1945 als ‚Holocaustgedenktag‘ in Europa“. In: *Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive*. Hg. v. Jan Eckel/Claudia Moisel. Göttingen: Wallstein, S. 174–200.
- Schoeps, Julius H. (1989): *Moses Mendelssohn*. Frankfurt/M.: Jüdischer Verlag bei Athenäum.
- Schreiber, Waltraud (Hg.) (2005): *Der Vergleich – Eine Methode zur Förderung historischer Kompetenzen. Ausgewählte Beispiele*. Neuried: ars una.
- Steinbacher, Sybille (2024): „Warum Weinen allein nicht bildet. Von den Ansprüchen an die KZ-Gedenkstätten“. In: *Nationalsozialistische Konzentrationslager. Geschichte und Erinnerung*. Hg. v. Axel Drecolll/Michael Wildt. Berlin: Metropol, S. 21–38.
- Steinbacher, Sybille (2022): „Über Holocaustvergleiche und Kontinuitäten kolonialer Gewalt“. In: *Ein Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas*. München: C.H. Beck, S. 53–68.
- Steinbacher, Sybille (2015): „Sonderweg, Kolonialismus, Genozide. Der Holocaust im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der deutschen Geschichte“. In: *Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung*. Hg. v. Frank Bajohr/Andrea Löw. Frankfurt/M.: Fischer, S. 83–101.
- Sznajder, Natan (2022): *Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus*. München: Hanser.
- Sznajder, Natan (2001): „Holocausterinnerung und Terror im globalen Zeitalter“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 51. Jg., H. 52/53, S. 23–28.

- Torres, Claude (1999–2025): *Musiques Régénérées*. Montpellier. Unter: <http://www.musiques-regenerees.fr> (04.03.2026).
- Torres, Claude (o.J.): „Tokayer Alfred Notice“. In: *Musiques Régénérées*. Unter: <http://www.musiques-regenerees.fr/GhettosCamps/Camps/TokayerAlfredNotice.html> (04.03.2026).
- Ulbrich, Bernd G. (2017): *Dessau und Moses Mendelssohn. Eine Rezeptionsgeschichte*. Dessau-Roßlau: Moses Mendelssohn Gesellschaft Dessau e.V.
- Völkel, Bärbel (2012): „Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Hg. v. Michele Barricelli/Martin Lücke. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 37–49.
- Vollert, Nils (2025): „Der Völkermord an den europäischen Juden“. In: *Geschichte und Geschehen 5/6 (1917–heute)*. Hg. v. Michael Sauer. Stuttgart: Ernst Klett, S. 122–127.
- Wagner, Jens-Christian (2019): „Erkenntnis statt Bekenntnis. Ein Plädoyer für eine zukunftsfähige Gedenkstättenarbeit“. In: *Zugänge zur Public History. Formate – Orte – Inszenierungsformen*. Hg. v. Frauke Geyken/Michael Sauer. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 89–103.
- Welzer, Harald (2011): „Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur“. In: *Gedenkstättenrundbrief*, 28. Jg., H. 4, S. 3–9.
- Wildt, Michael (2022): „Historikerstreit 1.0, 2.0“. In: *Historiker streiten. Gewalt und Holocaust – Die Debatte*. Hg. v. Susan Neimann/Michael Wildt. Berlin: Propyläen, S. 309–327.
- Wittler, Kathrin (2019): *Morgenländischer Glanz. Eine deutsche jüdische Literaturgeschichte (1750–1850)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wolter, Heike (2018): *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2012): „Historische Projektarbeit“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Hg. v. Michele Barricelli/Martin Lücke. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 64–75.
- Zyklon B Info (o.J.): Unter: <http://www.zyklon-b.info> (04.03.2026).