

Vermittlung und Vermittlungsperspektiven im Digitalen

DERLA – ein Projekt zwischen Archiv, Medium und Erinnerungszeichen

Grit Oelschlegel

Abstract: *Vermittlungsprozesse sind immer auch transkulturell, transnational, emotional und politisch zu verstehen. Ausgehend von einer Befragung des Konzeptes von Vermittlung widmet sich der Beitrag der didaktischen (Un-)Steuerbarkeit von digitalen Vermittlungsangeboten im Feld der Holocaust Education. Anhand von zwei vermittlungspraktischen Perspektiven werden exemplarisch Herausforderungen, Möglichkeiten sowie Grenzen der Vermittlungsarbeit mit »DERLA. Digitale Erinnerungslandschaft Österreichs. Verfolgung und Widerstand im Nationalsozialismus. Dokumentieren und Vermitteln« diskutiert (www.erinnerungslandschaft.at). DERLA als Projekt versteht sich zugleich als digitales Archiv, Erinnerungszeichen sowie Medium historischer, politischer und kultureller Bildung.*

Keywords: *Holocaust Education; digitale Vermittlung; Vermittlungsgap; Archiv; Kritik; Erinnerungskultur; transkulturell; transnational*

Ausgangspunkt

Die Medienpädagog:innen Heidrun Allert und Christoph Richter schreiben: »Während sich Politik und Öffentlichkeit eine vorhersehbare, starke Bildung wünschen, in der zwischen Input und Output ein sicherstellender Mechanismus, eine Regel, gefunden werde, ist dies weder möglich noch wünschenswert [...]«. ¹ Dieses Zitat bündelt die Herausforderungen von Erinnerungsarbeit, Holocaust Education und generell historischer, politischer und kultureller Bildung vor der Folie der bildungspolitischen Willensbildung – und das nicht nur im Digitalen.

1 Heidrun Allert/Christoph Richter, Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7> (abgerufen 12.4.2020).

Allert und Richter sprechen vom politischen und öffentlichen Wunsch nach einer »vorhersehbare[n], starke[n] Bildung«. Der Begriff »stark« kann in einem erinnerungskulturellen Zusammenhang jedoch weniger im Sinne eines selbstermächtigenden Bildungsziels gelesen werden, sondern verweist vielmehr auf ein politisches Begehren und Wollen, die Gesellschaft zu einer erinnerungskulturellen Gemeinschaft zu »harmonisieren« sowie auf die entsprechenden machtförmigen Praktiken und ihre Versprechungen, welche jedoch eigentliche historische Bildung² vielmehr ver- bzw. behindern. Astrid Messerschmidt, die u.a. zu Rassismus- und Antisemitismuskritik im Kontext von Geschichtsbewusstsein sowie zu Bildung in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus forscht, formuliert die Gefahren monoperspektivischer Erinnerungsarbeit und Um-Kontextualisierung von Erinnerung wie folgt: »In dem Versuch, aus der NS-Vergangenheit ein nationales Gut glücklicher Erinnerungsarbeit zu machen, wird Geschichte abgeschlossen und aus der Erinnerung verdrängt. Sie wird zu einem Vehikel nationaler Identität in einer Gesellschaft, die sich ausgesprochen schwer damit tut, sich selbst als eine Einwanderungsgesellschaft anzuerkennen, obwohl sie eine lange Migrationsgeschichte hat.«³

Allert und Richter verweisen mit Formulierungen, wie dass »zwischen Input und Output ein sicherstellender Mechanismus, eine Regel, gefunden werde« oder »vorhersehbar«, zudem auf Vorstellungen und den bildungspolitischen Willen von bzw. nach Technologisierbarkeit und Konsolidierbarkeit von Bildungsprozessen und damit auch von erinnerungspädagogischen Prozessen: Diese sollen demnach eineindeutig, linear bzw. unidirektional, handlungs- und denkanweisend und subjektunabhängig sein. Diesem Bedürfnis steht vor allem das sogenannte »Technologiedefizit der Erziehung« gegenüber, welches der Soziologe Niklas Luhmann und der Erziehungswissenschaftler Karl-Eberhard Schorr bereits 1979/1982 beschrieben haben.⁴ Mit dieser Formulierung wird auf die Unmöglichkeit der Tech-

-
- 2 Historische Bildung, hier verstanden als historisch-politisch-kulturelle Bildung, mit dem normativen Anspruch von »Mündigkeit« im Sinne eines reflexiven Geschichtsbewusstseins. Historische Bildung beschreibt nach Philipp McLean »die individuelle Fähigkeit, autonom, (selbst-)bewusst und (selbst-)reflexiv an der Geschichtskultur zu partizipieren« (Historische Mündigkeit), die »politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, um sich in der eigenen (politischen) Lebenswelt einzubringen zu können« (Politische Mündigkeit) und »die Fähigkeit den gesellschaftlichen Raumbegriff zu kritisieren, um an raumwirksamen Planungsentscheidungen teilhaben zu können« (Geografische Mündigkeit). Vgl. Philipp McLean, Mündig werden durch historische Bildung? (Kritische) Analysen zur Bedeutung eines fachdidaktischen Begriffs. Poster. Frankfurt a.M. 2019.
 - 3 Astrid Messerschmidt, Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt a.M. 2009, 186.
 - 4 Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Dies. (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Stuttgart 1982, 11–41.

nologisierung von Erziehung, Pädagogik und sozialer Interaktion aufmerksam gemacht⁵ und damit ebenso von Lehr-Lern-Prozessen und Vermittlungsprozessen, auch im Feld der Erinnerungskultur.

Hinzu kommt, dass sich erinnerungskulturelle Auseinandersetzungsräume sowie deren didaktische Handlungsfelder zwischen formalen und non-formalen Lernorten und -prozessen entfalten. Neben dem institutionalisierten, organisierten und angeleiteten Lehren, Lernen und Vermitteln beispielsweise in schulischen und universitären Settings oder auch in Gedenkstätten findet historisch-politisches Lernen eben (auch) statt, wenn keine Lehrperson und kein:e professionelle:r Vermittler:in den Prozess begleitet: etwa über soziale Netzwerke, in Familien, über digitale Angebote aus dem World Wide Web oder vielleicht auch auf dem Schulhof in der Pause. Dabei rücken Onlineangebote und -formate zum historischen Lernen – welche die Felder erinnerungskultureller Erfahrung, medienpraktischer Sozialisation sowie (nicht-)personaler Vermittlung verknüpfen – immer stärker ins Zentrum der wissenschaftlichen, medialen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit, wie etwa

- Websites (z. B. Politics of Remembrance and the Transition of Public Spaces – POREM⁶; Geschichte-Lernen.Net: Geschichte online lernen⁷; Fakten über den Holocaust⁸; Jewish places⁹),
- Social-Media-Kanäle (z. B. Eva Stories auf Instagram¹⁰; #holocaust auf Instagram¹¹; #holocaust auf TikTok¹²),

5 Vgl. Clemens Wieser, Dimensionen des Handelns im Unterricht und ihre Technologisierung, in: Ders. (Hg.), Sozialwissenschaft vermitteln und aneignen. Chancen und Risiken für die Gestaltung von Unterricht. Wiesbaden 2015, 61–76, 61.

6 URL: <https://porem.univie.ac.at> (abgerufen 6.3.2023).

7 URL: <https://www.geschichte-lernen.net/category/moderne-und-zeitgeschichte/> (abgerufen 6.3.2023).

8 URL: <https://aboutholocaust.org/de> (aufgerufen 6.3.2023).

9 URL: <https://www.jewish-places.de/de> (abgerufen 6.3.2023).

10 URL: <https://www.instagram.com/eva.stories/?hl=de> (aufgerufen 6.3.2023).

11 839.081 Posts (Stand 6.3.2023, 15:00 UHR MEZ).

12 928.100.000 Posts (Stand 6.3.2023, 15:19 Uhr MEZ).

- E-Learning-Pakete (z.B. _erinnern.at¹³; Deutscher Bildungsserver¹⁴; segu – Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht¹⁵),
- Apps (z.B. iulius, die Geschichte-App¹⁶; Fliehen vor dem Holocaust bzw. Fuir la Shoah¹⁷; App in die Geschichte¹⁸),
- Videogames (z.B. Computerspiel-Reihe Civilization¹⁹),
- Videochannels (z.B. United States Holocaust Memorial Museum²⁰; deutschsprachiger Youtube Channel von Yad Vashem²¹) usw.

Basierend auf einer Befragung des Konzeptes von Vermittlung in differenzierenden Bezugnahme auf (institutionalisierte) Lehr-Lern-Prozesse widmet sich dieser Beitrag der didaktischen Steuerbarkeit bzw. Unsteuerbarkeit von derartigen digitalen bzw. digitalisierten Angeboten. Der darauf folgende Teil des Beitrags stellt das Projekt und die Website »DERLA. Digitale Erinnerungslandschaft Österreichs. Verfolgung und Widerstand im Nationalsozialismus. Dokumentieren und Vermitteln« (www.erinnerungslandschaft.at) ins Zentrum der Überlegungen. DERLA versteht sich zugleich als digitales Archiv, Erinnerungszeichen sowie Medium historischer, politischer und kultureller Bildung und bewegt sich im Spannungsfeld zwischen physischer und virtueller Präsenz, Dokumentation, Archivierung und Vermittlung. Ausgehend von einem transformatorischen Bildungsbegriff²² und an der Schnittstelle zwischen kritischer Kultur- und Medienpädagogik und Geschichtsvermittlung

13 URL: https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/didaktik/e-learning (abgerufen 6.3.2023).

14 Für »Faschismus und Nationalsozialismus«, URL: https://www.bildungsserver.de/elixier/elixier2_list.php?&felddname3=Systematik%2FFach&felddinhalt3=%22Geschichte%22&bool3=and&felddname4=Systematik%2FFach&felddinhalt4=%22Epochen%22&bool4=and&felddname5=Systematik%2FFach&felddinhalt5=%22Neuere+Geschichte%22&bool5=and&felddname6=Systematik%2FFach&felddinhalt6=%22Faschismus+und+Nationalsozialismus%22&bool6=and&suche=erweitert&t=Suchen&esn=1497&mtz=10&von=231 (abgerufen 6.3.2023).

15 URL: <https://segu-geschichte.de> (abgerufen 6.3.2023).

16 URL: <https://iulius.cc> (abgerufen 29.3.2023).

17 URL: <https://www.erinnern.at/app-fliehen/> bzw. <https://www.fuir-la-shoah.ch> (abgerufen 29.3.2023).

18 URL: <https://www.app-in-die-geschichte.de/static/> (abgerufen 29.3.2023).

19 URL: <https://www.mobygames.com/group/22/sid-meiers-civilization-series/> (abgerufen 29.3.2023). Beispiele für Videogames mit Bezug zu Nationalsozialismus und Holocaust werden hier bewusst nicht angegeben.

20 URL: <https://www.ushmm.org/collections/the-museums-collections/about/film-and-video-archive> (aufgerufen 6.3.2023).

21 URL: https://www.youtube.com/channel/UCQyXSNiV5nr1eSSulwBO_YQ (aufgerufen 6.3.2023).

22 Bildung kann u.a. als ein Prozess der Erfahrung wahrgenommen und beschrieben werden, aus dem man verändert (transformiert) hervorgeht. Siehe Kapitel »DERLA als (digitales) Vermittlungs- und Bildungsprojekt«.

lung werden exemplarisch anhand von zwei vermittlungspraktischen Perspektiven ausgewählte Herausforderungen, Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlungsarbeit von DERLA diskutiert.

Vermittlungsbegriff und -verständnis(se)

Der Begriff der Vermittlung ist auf deutschsprachigen Websites im Bildungssegment – nicht nur im Bereich des historischen Lernens und der Holocaust Education – ein sehr gebräuchlicher. Auf den Seiten von Museen, Gedenkstätten und Onlineplattformen finden sich u.a. die Begriffe *Vermittlungsdesign*, *Vermittlungsteam*, *-angebot*, *-arbeit*, *-projekt*, *Vermittlungsprogramm*. Wenn auch häufig synonym verwendet und nicht immer klar voneinander abgrenzbar, ist *Vermitteln* ideengeschichtlich ein anderer Entwurf als Lehren und Lernen. Vermitteln ist nicht unbedingt Lehren, ist nicht Pädagogik, ist nicht ›Erziehung‹, ist nicht Didaktik. Vermittlung ist zwar anleitbar und angeleitet, aber in ihrem Ergebnis nicht zwingend planbar und steuerbar. Der Kunstpädagoge und Kunstvermittler Alexander Henschel fasst den Vermittlungsbegriff wie folgt: »Auf der einen Seite wird ›[...] Vermittlung‹ vom Versprechen auf Harmonisierung, Verbindung und Vereindeutigung getragen, mit dem es etwa gilt, ›Brücken‹ [...] zu bauen, Hilfe zum Verständnis anzubieten und Ausgleich zwischen widerstreitenden Interessen zu erreichen. Auf der anderen Seite begreifen Autor*innen [...] Vermittlung unter einer differentiellen Logik und kritisieren [...] Vorstellungen von abschließbaren Verstehensprozessen ebenso wie Phantasien der Übermittelbarkeit und bruchlosen Verbindung.«²³ Zwei Vorstellungen von Vermittlung – also Harmonisierung und Differenz – stehen einander scheinbar unvereinbar gegenüber. Ein ›harmonistisches‹ Verständnis von Vermittlung sieht es als zentrale Aufgabe an, Konflikte zwischen Beteiligten zu befrieden und auszugleichen, und bezieht sich auf die etymologisch hergeleitete Bedeutung, nach der – laut der Kunstpädagog:innen Johannes Kirschenmann und Werner Stehr – Vermittlung jene Bemühung sei, »zwischen zwei Polen und aus einem Feld der Neutralität heraus [zu] versuchen, einen Ausgleich zu schaffen.«²⁴ Differenz wird dabei unsichtbar gemacht und eingegebenet. Die Künstlerin, Kulturwissenschaftlerin und Kunstvermittlerin Carmen Mörsch kritisiert am sogenannten ›harmonistischen‹ Vermittlungsverständnis vor allem die »diskursive Herstellung von defizitär verstandenen

23 Alexander Henschel, Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff, phil. Diss., Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg 2018, 20–21.

24 Johannes Kirschenmann/Werner Stehr, Die Kuh muß zurück aufs Eis. Gegenwartskunst, Kunstbetrieb und Vermittlung am Beispiel der documenta X, in: Dies. (Hg.), Materialien zur documenta X. Ein Reader für Unterricht und Studium. Cantz 1997, 7–15, 7.

A_n_d_e_r_e_n«, die durch hegemoniale Einlassungen in der Vermittlung zu gesellschaftskonformen Subjekten gebildet werden sollen.²⁵

Ein differenzorientiertes Verständnis von Vermittlung wiederum nimmt das kritische Potenzial von Differenzen und Inkongruenzen in den Blick, denn – so Inga Eremjan, die sich mit Fragen transkultureller Kulturvermittlung befasst – »Vermittlung eröffne die Möglichkeit ›Brüche und Widersprüche sichtbar‹ zu machen, statt sie auf Eindeutigkeit und Vorhersehbarkeit einzurichten.«²⁶ Differenz soll dabei wahrnehmbar und fruchtbar gemacht werden.

Vermittlungsprozesse zeigen sich somit insgesamt als widersprüchlich – Trennung, Verbindung, Störung, Annäherung, Erregung, Zweifel, Linderung sind nur einige ihrer vielförmigen Figuren und Figurationen.²⁷ Vermittlung ist also nicht vorrangig die Übermittlung von Wissen, denn vor, während und nach dem ›Vermittlungsvorgang‹ kann bzw. muss nichts unmittelbar gewusst werden, sondern (nur) verhandelt, also vermittelt.

User:innen von Onlineangeboten zum historischen Lernen machen ihre Erfahrungen mit dem Material bzw. dem Content; sie machen *ihre* Erfahrungen – jetzt – und nicht die der Vergangenheit bzw. der ›Geschichtsschreibung‹, sie setzen sich so auch ins Verhältnis zur Intention der Angebotserstellenden. In »La hantise du passé« betont Henry Rousso

»[...] den Unterschied zwischen Geschichte, die er als wissenschaftliche Rekonstruktion der Vergangenheit versteht, und der als ›Gedächtnis‹ memorierten Vergangenheit. Bei der Geschichte geht es um Erkenntnis: ›Sie entspringt einem Willen zum Wissen, sie hält sich an Verfahren zur Aufstellung von Beweisen, die sich überprüfen und wieder umstoßen lassen.‹ Das Gedächtnis dagegen ist auf Identität aus, es berührt Gefühle, ›es strebt nach einer idealisierten oder diabolisierten Vergangenheit. Es kann die Zeit beliebig zusammenpressen oder ausdehnen.‹ Nicht um Erkenntnis geht es dem Gedächtnis, sondern um die Existenz: Während die Geschichte die Vergangenheit auf Distanz rückt und die Unterschiede sichtbar machen will, sucht das Gedächtnis die Vergangenheit in die Gegenwart zu ziehen, Gefühlsbeziehungen anzuknüpfen, die Distanz zu löschen. Die Geschichte, so [...] [Rousso], sei eine Schule der Freiheit, das Gedächtnis eine nicht dem Verstand gehorchende Verbindung.«²⁸

25 Vgl. Carmen Mörsch, Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien 2019, 15.

26 Inga Eremjan, Transkulturelle Kunstvermittlung. Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen. Bielefeld 2016, 262.

27 Henschel verweist zudem auf den semantischen Zusammenhang zwischen *Vermittlung* und *Versöhnung*, der sich durch die gesamte Begriffsgeschichte zieht und weit über eine theologische Bedeutung hinausgeht. Vgl. Henschel 2020, 128.

28 Zit. n. Ulrich Raulff, Marktwert der Erinnerung. Ein Historiker bekämpft den aktuellen Gedächtniskult, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 103 (5.5.1998), 41.

Nicht nur (Geschichts-)Vermittlung zeigt sich so als emotionales und emotionalisierendes Handlungsfeld. Henschel liest, etymologisch hergeleitet, den Präfix VER in Vermitteln als ursprünglich trennend²⁹ und als wesentlichen Hinweis, »dass ein ambivalentes, (noch) nicht bestimmtes Verhältnis zwischen Identität und Differenz dem Begriff der Vermittlung [...] eingeschrieben ist.«³⁰ Das heißt letztendlich auch, jedes Vermittlungsmotiv kann in dessen Gegenteil umschlagen, wenn es ungebrochen begriffen wird, Vermittlung ist so auch als Verheißung zu lesen, da ein mögliches Scheitern nicht auszuschließen ist.

Vermittlung erfordert zwar Positionierungen, insbesondere von professionellen Vermittler:innen, diese müssen aber – so Mörsch – wegen der ins Feld eingeschriebenen Ambivalenzen in der Lage sein, sich selbst widersprechen zu können, um etwa erneute Schließbewegungen aufzudecken³¹, also kritisch und ergebnisoffen sein. Die eigenen gelebten Subjektpositionierungen erschweren dies, so können die »eigenen toten Winkel« und machtvollen Vorannahmen die Perspektive einschränken und Gefahr laufen, systemische Auslassungen zu wiederholen. Hier wird auch die Frage berührt, ob Erinnerungskultur bezogen auf den Nationalsozialismus in Europa nicht (noch immer) ein primär weißes, (bildungs-)bürgerliches Vermittlungsfeld ist.

Der Begriff der Vermittlung zeigt sich als ein Containerbegriff und auch als ein Streitbegriff. Erst in der konkreten Praxis lässt sich jeweils fassen, was unter Vermittlung verstanden werden kann, denn Vermittlung ist Anwendung.

Digitaler Vermittlungsgap

Hinzu kommt, dass digitale Vermittlungsangebote zum historischen Lernen – wie etwa *Virtuelle Rundgänge*, *Audioguides*, *Multimedialoguides*, *Actionbounds*, *Interaktive Karten*, *Serious Games*, *Lernspiele*, *digitale bzw. digitalisierte Unterrichtsmaterialien*³², *Modulare Museumsapps* – als digitale Veröffentlichungen häufig einer spezifischen Ausstellungs- oder auch Unterbrechungspraxis unterliegen, weil nach der Erstellung der Angebote sowie deren Publikation seitens der Anbieterstellenden meistens keinerlei Steuerung oder Kontrolle der nachfolgenden Prozesse stattfindet. All diese Angebote weisen einen Vermittlungsgap, eine Lücke, auf. Content und damit Wissen wird durch die Anbieterstellenden produziert, anschließend

29 Vgl. Henschel 2020, 130.

30 Henschel 2020, 133.

31 Vgl. Carmen Mörsch, Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating, in: Beatrice Jaschke/Nora Sternfeld (Hg.), Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien 2012, 55–75, 67.

32 Häufig handelt es sich dabei um Digitalisierungen analoger Formate und Materialien, die über das Internet abrufbar sind.

online *aus-gestellt* und (vielleicht) durch die User:innen ›konsumiert‹ bzw. reproduziert, somit kommt dabei das Alltagsverständnis des Begriffs Vermittlung zum Tragen. Die Kunst- und Kulturwissenschaftlerin Nora Sternfeld formuliert: »So scheint das Wort ›Vermittlung‹ zu implizieren, dass es da etwas Konkretes, vorher Existierendes, klar Umreißbares gibt, das vermittelt werden könnte. Dabei scheint es ebenfalls mitzuerzählen, dass es da jemanden gibt, der das zu Vermittelnde vorher kennt – die VermittlerInnen – und dass dieses Wissen dann in möglichst präziser und verständlicher Form an jemanden anderen, der es bisher nicht hatte, weitergegeben werden soll.«³³ In diesem Verständnis ist Vermittlung vielmehr unidirektionale Übermittlung von gängigem oder wie Sternfeld schreibt mächtigem Wissen³⁴, weniger dessen Reflexion oder vielleicht sogar Erschütterung, und gerät als Lernen *durch* Lehren und als Ergebnis hegemonialer Verhältnisse in den Blick.

Wenn jedoch tatsächlich Vermittlung (verstanden als ergebnisoffener und differenzorientierter Verständigungsprozess) adressiert werden soll und es nicht nur um eine begriffliche Attraktivierungsmaßnahme geht, dann gilt es, den scheinbar reibungslosen Transfer von ›Werten und Wahrheiten‹ zurückzuweisen, zu hinterfragen – und zwar nicht nur im Projekt der historischen Bildung.

Gibt es aber jenen – durch die gerade beschriebene spezifische Ausstellungs- oder Unterbrechungspraxis auftretenden – Vermittlungsgap, tritt zur Unkontrollierbarkeit der Erzählung bzw. der Erzählungen *zu* und *an* den historischen Orten und Ereignissen ein ›Eigenleben‹ sowie die Unkontrollierbarkeit der Rezeption der digitalen Angebote. *Ausstellen* im Sinne von Exponieren und Herzeigen und *Aus-Stellen* im Sinne von Arretieren und Deaktivieren schließen Möglichkeiten des Nicht-Gebrauchs, des Missbrauchs oder anderen Gebrauchs ein, »Praxis [begriffen als Anwendung] wird [dabei] nicht länger als etwas verstanden, das über die Intentionen und den Willen der Handelnden ausreichend erklärbar ist.«³⁵

Die Ausstellungspraxis bei digitalen Onlineangeboten bietet die Möglichkeit einer doppelten Kritik der (Vermittlungs-)Wirksamkeit, zum einen heißt dies »Etwas arretieren [...], etwas zu unterbrechen, etwas anzuhalten oder etwas stillzustellen – sei es eine Bewegung, eine Handlung oder ein Ding. Damit bewirkt es die Unterbrechung eines praktischen Zusammenhangs, ermöglicht zugleich aber auch andere Relationen.«³⁶ Zum anderen eröffnet die Ausstellung im Sinne einer Sichtbarmachung einen »Raum der Verhandlung und entfaltet als Medium ihre ästhetische und

33 Nora Sternfeld, *Verlernen vermitteln*. Kunstpädagogische Positionen. Band 30. Köln 2014, 9.

34 Vgl. ebd., 9.

35 Kathrin Busch, *Figuren der Deaktivierung*. in: Kathrin Busch/Burkhard Meltzer/Tido von Oppeln (Hg.), *Ausstellen*. Zur Kritik der Wirksamkeit in den Künsten. Zürich-Berlin 2016, 15–36, 18.

36 Kathrin Busch/Burkhard Meltzer/Tido von Oppeln (Hg.), *Ausstellen*. Zur Kritik der Wirksamkeit in den Künsten, Zürich-Berlin 2016, 8.

gesellschaftliche Wirkung.«³⁷ Als ästhetische Einklammerung exponiert das online ›Herzeigen‹ selbst und stellt, neben der Sichtbarmachung von Content, als spezialisierte Formen des Zeigens eine bestimmte Wirksamkeit erst her.³⁸ Im Fall der digitalen Vermittlungsangebote wird dieses Ausstellen zudem durch bestimmte Interessen – beispielsweise Lehr-Lernziele, ›Klickzahlen‹ und kommerzielle Ziele – in Dienst genommen.

Vermittlung mit und ohne Verständigung

Ausgehend vom eingangs skizzierten Vermittlungsverständnis, welches nicht an einem Sender-Empfänger-Übertragungsprinzip im Sinne eines unidirektionalen Wissenstransfers ansetzt, sondern die Akteur:innen *von* und *in* Vermittlungsprozessen in den Blick nimmt, ist Vermittlung an Kommunikation, Austausch und Verständigung gebunden und daran, gegenseitiges Verständnis zu erarbeiten, Differenzen zu erkennen, anzunehmen und diese ebenso auszuhalten. Vermittlungsprozesse sind so mitunter *Zu-Mutungen* und orientieren sich an einem personalen Verständigungsmodell. In Zusammenhang mit den eben genannten Überlegungen zur Ausstellungs- und Unterbrechungspraxis bei digitalen Vermittlungsangeboten scheint die folgende Frage naheliegend: Wie erfolgt Vermittlung ohne (personale) Verständigung, wenn eine Vielzahl digitaler und digitalisierter Vermittlungsangebote keine oder kaum Möglichkeiten bieten, die direkte (Re-)Aktion von sogenannten User:innen abzubilden, diese nicht einbindet, differenziert adressiert oder sichtbar bzw. besprechbar macht?³⁹

Vermittlung verstanden als kritischer kommunikativ-sozialer Prozess kann Distanz(en) überwinden, aber nicht Differenz(en) zwischen Individuen mit ihren heterogenen, zuerst einmal (und in Teilen vielleicht auch sich selbst) unzugänglichen Innenwelten. Wie in anderen personalen Kommunikationskonzepten bzw. Verständigungsmodellen ist das Ziel die Aufhebung bzw. Verkleinerung des Abstandes im Sinne von Verständigung sowie die Überwindung der wechselseitigen Unzugänglichkeit, wofür Differenz Voraussetzung ist. Anders aber als beispielsweise bei Sybille Krämer⁴⁰ und Jürgen Habermas⁴¹ – deren Kommunikationsziel es ist, Diffe-

37 Ebd., 10.

38 Bezugnehmend auf die Kulturwissenschaftler:innen Kathrin Busch, Burkhard Meltzer und Tido von Oppeln und ihre Überlegungen zum Ausstellen in den Künsten. Busch/Meltzer/von Oppeln 2016, 9.

39 Ausgewählte Projekte adressieren User:innen als Prosumer:innen, beispielsweise die partizipative Website Jewish places (<https://www.jewish-places.de/de>, abgerufen 6.3.2023). Siehe dazu auch den Beitrag von David Studniberg in diesem Band.

40 Sybille Krämer, *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a.M. 2008.

41 Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde., Frankfurt a.M. 1981.

renzen nicht zu bestätigen und zu stabilisieren, sondern sie aufzuheben in einem ›Identischen‹, welches von den Kommunizierenden tatsächlich geteilt und zu etwas ›Gemeinschaftlichen‹ wird – setzt eine kritische Vermittlungspraxis daher auf die generierende Kraft von Unterschieden und Verschiedenheiten.

Akteur:innen im Feld von Erinnerungskultur und Kulturvermittlung sind demnach idealtypisch Vermittler:innen in einem nicht hierarchischen Setting, die herausgefordert sind, ihre Subjektpositionierungen jeweils zu riskieren⁴². Professionelle Vermittler:innen sind sich dabei wahrscheinlich ihrer eigenen kulturellen Denksozialisation⁴³, der Situiertheit ihres Wissens im Sinne von Donna Haraway⁴⁴ und ihrer eigenen Situiertheit als vermittelt-vermittelnde Subjekte bewusster als es beispielsweise bei einem Online-Vermittlungsworkshop die Teilnehmer:innen sind. Wenn mit Haraway Wissen zum einen immer historisch und kulturell spezifisch ist und zum anderen es das eine neutrale und universelle Wissen nicht gibt, welches über allen anderen Wissensformen steht, sondern immer partielle Weisen vielfältiger Wissensformen⁴⁵, was bedeutet das dann für *digitale Vermittlung* bzw. *Vermittlung digital* und die Frage nach deren Planbarkeit bzw. Steuerbarkeit?

Zur didaktischen (Un-)Steuerbarkeit von Vermittlungsprozessen im Digitalen

Vermittlung geht – wie bereits argumentiert – nicht in Lehren und Lernen im pädagogisch-didaktischen Sinn auf, sie zeigt sich als Akt und Resultat von Diskursivität. Vermittlung ist unmittelbar und sie ist Anwendung.

Digitale Vermittlung in Form von Vermittlungsangeboten, die in eine Richtung gehen – vom Sendenden zum unbekanntem Empfangenden –, bei denen Content erstellt und dann online freigegeben wird, erweist sich vermittlungspraktisch als Einbahnstraße. Die Intention der Angebotserstellenden und der Gebrauch bzw. die Wirkung der Vermittlungsangebote können stark voneinander abweichen. Online-Materialien und digitale Vermittlungsangebote können durchaus in Vermittlungsprozesse eingebunden werden, aber sie selbst vermitteln nicht, Vermittlung ist immer an personale Akteur:innen und an geteilte Räume (z.B. Kommunikations-, Erfahrungs- und Handlungsräume) gebunden.

Vermittlung digital hingegen, hier verstanden beispielsweise als Onlineformat mit Hilfe von entsprechenden Konferenzttools, also in virtuellen (geteilten) Vermitt-

42 Elisabeth Sattler, Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität, Bielefeld 2009.

43 Vgl. Mona Singer, Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies. Wien 2005, 198–200.

44 Donna J. Haraway, Situieretes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: Dies. (Hg.), Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a.M.-New York 1995, 73–97.

45 Vgl. ebd., 74–75.

lungsräumen – das hat die Erfahrung der letzten Jahre gezeigt – ist eingeführte Vermittlungspraxis. Vermittlungsprozesse und Lehr-Lern-Prozesse unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Intentionalität. Vermittlung ist ein ergebnisoffener kommunikativ-sozialer Prozess. Lernen ist – zumindest aus lernpsychologischer Perspektive – ein »Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten und eines daraus resultierenden Verständnisses«.46 Das Ergebnis von Vermittlungsprozessen kann Lernen sein – bei allen Akteur:innen –, das ist aber nicht primäres Ziel. Vermittlungspraxis findet nicht nur online im Dazwischen statt, zwischen Performativität47 (Vermittle ich auch, wenn ich sage, ich vermittele?) und Performanz. Performanz, als die konkrete Vermittlungssituation oder der konkrete Vermittlungsmoment, der erlebt, erfahren und somit verkörpert wird48 und der derart nur bedingt planbar49 und steuerbar ist. Vermitteln ist nichts, was ich allein an meinem digitalen Endgerät tun kann, Vermitteln ist nicht sichtbar und erst recht nicht überprüfbar. Vermittlung ist als Prozess auf sich selbst bezogen: Das Ziel von Vermittlung ist Vermittlung.

DERLA als (digitales) Vermittlungs- und Bildungsprojekt

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ausgewählte vermittlungspraktische Überlegungen, Annäherungen und Fragen, die sich aus der Arbeit *an* und *mit* DERLA ergeben. DERLA steht für *Digitale Erinnerungslandschaft Österreichs. Verfolgung und Widerstand im Nationalsozialismus. Dokumentieren und Vermitteln* und ist ein Projekt, das seit 2019 am Centrum für Jüdische Studien der Universität Graz (CJS) in Kooperation mit *_erinnern.at_* sowie dem Zentrum für Informationsmodellierung der Universität Graz (ZIM) in Form einer Website realisiert wird (www.erinnerungslandschaft.at).

-
- 46 Andreas Dörpinghaus/Andreas Poenitsch/Lothar Wigger, Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt 2015, 144.
- 47 Äußerungen in ihrer Performativität bzw. performative Sprechakte verweisen auf bestimmte, in gewisser Weise formelhafte Verben, durch die Handlungen vollzogen werden (John L. Austin 1955/1962). Einerseits liefert das performative Verb eine Selbstbeschreibung dessen, was es tut (*hier: vermitteln*); andererseits ist der Akt des Äußerns dieses Verbs bereits ein wesentlicher Teil der Handlung, die durch das performative Verb bezeichnet wird. (Vgl. Walburga Hülk, Paradigma Performativität?, in: Marijana Erstic/Gregor Schuhen/Tanja Schwan (Hg.), *Avantgarde – Medien – Performativität*. Bielefeld 2015, 9–26, 10–11.
- 48 Erika Fischer-Lichte, *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt a.M. 2004.
- 49 Das strukturelle Grundsetting und die methodische Vorgehensweise sind durchaus plan- und vorbereitbar.

Zum einen sind auf DERLA die Erinnerungsorte und -zeichen für die Opfer sowie die Orte des nationalsozialistischen Terrors in Österreich dokumentiert, zum anderen hat DERLA die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der diesbezüglichen Erinnerungskultur zum Ziel, anders formuliert: Geschichtsvermittlung im Kontext historischer, politischer und kultureller Bildung.⁵⁰ Der im Rahmen von DERLA gesetzte Vermittlungsbegriff ist dabei ein erweiterter, d.h. er schließt Konzepte von Lehren und Lernen ein.

Die Website richtet sich an alle Interessierten, Zielgruppe sind aber vor allem Jugendliche, diese werden als Schüler:innen der Sekundarstufe adressiert. DERLA spricht deshalb mit den schulischen Vermittlungsangeboten primär Lehrer:innen an, um diese Zielgruppe zu erreichen.⁵¹ Die Vermittlungsangebote verstehen sich als Angebot und Einladung, um historische Ereignisse, deren Kontexte und Auswirkungen zu erfassen bzw. zu rekonstruieren und diese auf der Basis ästhetischer Botschaften wie beispielsweise Denkmäler, Stolpersteine, künstlerischer Interventionen usw. zu bearbeiten.

Bildung kann dabei als ein Prozess der Erfahrung wahrgenommen und beschrieben werden, aus dem die Person verändert (transformiert) hervorgeht: Es ändert sich das Verhältnis zu sich und zu den/dem Anderen (Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse), das können z.B. Personen, Ereignisse, Orte, Überzeugungen sein. Für Hans-Christoph Koller sind, in Anlehnung an das Bildungsdenken von Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Bildungsprozesse insofern transformativ, da »Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.«⁵²

Ein transformativ gedachter Bildungsbegriff fordert vor allem zur Auseinandersetzung mit normativen Implikationen des Bildungsbegriffes auf. Wie können Vermittlungsprozesse als Bildungsprozesse in Settings von Schule und Unterricht didaktisch gefasst werden, wenn sie nicht normativ gedacht werden? Zentral ist dabei die Perspektive auf das lernende Subjekt bzw. die des lernenden Subjektes selbst, denn, »wenn man aus dieser liberalen, im westlichen Common Sense tief sedimentierten Sichtweise von Subjekt oder Subjektivität spricht, ist das Individuum, ist der scheinbar unteilbare Einzelne als Reflexions-, Handlungs- oder Rückzugsinstanz

50 Mit März 2023 sind die folgenden österreichischen Bundesländer auf DERLA repräsentiert: Kärnten, Steiermark, Tirol, Vorarlberg.

51 Vor allem der geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Unterrichtsfächer, wie Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung, Deutsch, Ethik, Kunst.

52 Hans-Christoph Koller, *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse*. Stuttgart 2018, 16.

gemeint, der sich den – bedrohlichen oder wohlwollenden – Kräften des Gesellschaftlichen *gegenübersieht*.«⁵³

Durch die Orientierung an einem transformatorischen Bildungsbegriff, an unbedingter Subjektorientierung und an den Grundfragen einer jeden kritischen Vermittlungsarbeit⁵⁴ werden nicht nur Ziele, Inhalte, didaktische und methodische Fragen der DERLA-Vermittlungsarbeit berührt. Ansätze einer transnationalen und transkulturellen Geschichtsvermittlung legen nahe, dass es bei Vermittlungsarbeit, insbesondere bei historischer, auch darum geht, dass die dominante gesellschaftliche Perspektive bzw. dominanzkulturelle Perspektive selbst herausgefordert wird und dass es dies auszuhalten gilt. Der Historiker und Journalist Michael Jeismann spricht davon, dass es heute nicht mehr so sehr um das ginge, was tatsächlich geschah, sondern darum, »wie das Geschehene erzählt und vergegenwärtigt werden soll«. ⁵⁵

Bei der Erinnerung an Widerstand und Verfolgung im Nationalsozialismus geht es nicht nur um Informationen in Form von Daten sowie deren Interpretation und Reflexion, sondern auch darum, Erfahrungen zu machen *an* und *mit* den Erinnerungsorten und -zeichen und deren Geschichte(n) – ob im physischen oder digitalen Raum. Es geht auch darum, Erfahrungen von Zeitzeug:innen, beispielsweise in Form von autobiografischen Texten, Videointerviews, zugänglich zu machen, diese zu erhalten, sich diesen Erfahrungen anzunähern und diese zu transformieren und zu befragen für das eigene *Ich – hier – heute – jetzt*⁵⁶. Es geht darum, vielfältige Erfahrungs- und Reflexionsräume für die Beschäftigung mit dem Erinnern und Vergessen zu schaffen, um das Sich-in-Beziehung-Setzen, das Im-Dialog-Sein. Das betrifft alle Akteur:innen in DERLA-Vermittlungsprozessen beispielsweise Lehrer:innen, Schüler:innen – alle sind Vermittler:innen, vermittelt wird in alle Richtungen – »Ich werde anders und ich mache anders.« – und letztendlich geht es nach wie vor um die individuelle Auseinandersetzung mit der Frage »Was hat das (alles noch) mit mir zu tun?«.

Aus diesen Überlegungen und dem Verständnis von DERLA als digitales Archiv, Erinnerungszeichen und Medium ergeben sich zahlreiche ineinander verschränkte vermittlungspraktische Perspektiven. Auf zwei davon soll nun folgend näher eingegangen werden.

53 Andreas Reckwitz, *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkultur von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Berlin 2020, 22, Hervorh. im Original.

54 Was wird – wann – wie – warum – von wem – für wen – wo vermittelt?

55 Vgl. Michael Jeismann, *Auf Wiedersehen Gestern. Die deutsche Vergangenheit und die Politik von morgen*, Stuttgart 2001, 140.

56 Dies beinhaltet deiktische, intrinsische und perzeptuelle Vollzüge.

DERLA als digitales Archiv

Auf DERLA sind zahlreiche Erinnerungsorte und Erinnerungszeichen virtuell *re-präsentiert* und digital dokumentiert. Digitale Dokumentation fasst hier die möglichst vollständige Zusammenschau aller Erinnerungsorte mit und ohne Erinnerungszeichen zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Gebiet in einer digitalen Landkarte, der Karte der Erinnerung. Der Dokumentationsanspruch von DERLA ist dabei nicht an einer bestimmten Form von Institution, beispielsweise Schule, ausgerichtet. Erinnerungsorte und -zeichen werden in einer bestimmten Art und Weise ausgewählt, dargestellt und aufbereitet und dann in einer spezifischen Kollektion bzw. Selektion in schulische Vermittlungsangebote eingebunden. *Was wird wie warum von wem für wen* ausgewählt und aufbereitet, ist dabei mehr als Dokumentation und digitale Konservierung: Es geht vielmehr darum, Geschichte *nicht* in Form eines digitalen, »ausgestellten« oder abgeschlossenen Speichers zu sehen und zu verwalten, sondern sie als aktiven Teil in die Definition der Gegenwart und der Zukunft einzubeziehen. *Auf* und *mit* DERLA werden Erinnerungsorte und -zeichen archiviert: Archivieren im Verständnis von Michel Foucault als historisch und epistemisch determinierte diskursive Praxis des selektiven Sammelns und eines nicht nur konservierenden, sondern transformierenden Speichers⁵⁷. Archivieren ist damit auch Teil von Erinnerungskultur(en) und -politik(en), mit den ihnen inhärenten Differenzen und Widersprüchlichkeiten.

Dadurch, welcher Content für die DERLA-Webseite mit den darin enthaltenen Vermittlungsangeboten ausgewählt wird, wer ihn auswählt, wer dadurch adressiert werden soll und wie dieser Content aufbereitet und gestaltet wird, aber auch vor allem dadurch, was *nicht* aufscheint⁵⁸, wird durch DERLA Erinnerung bzw. Erinnerungswirklichkeit hergestellt. Erinnerungsorte und -zeichen werden kontextualisiert, kategorisiert und klassifiziert, eine ›Interpretationsrichtung‹ wird markiert. Es geht um eine Einordnung und Deutung von Daten, um Ortszuweisung und Verortungen, um die Sicherung der physischen und interpretativen Zugangsweisen, auch und vor allem durch das Zusammenstellen der Daten und das Anlegen von Verlinkungen.

In der derzeitigen Form als Website bildet DERLA dabei nur eine mit guten Gründen ausgewählte Möglichkeit ab, die gesammelten bzw. archivierten Daten zu repräsentieren und zu vermitteln, wobei auch diese Form der Ästhetisierung und Visualisierung nicht per se statisch ist, sondern ein dynamisches »System der Formation und der Transformation der Aussagen«⁵⁹, Daten und Inhalte. Folglich

57 Vgl. Michel Foucault, *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M. 1988, 188.

58 Beispielsweise Kriegerdenkmäler sind auf DERLA nur exemplarisch zu finden, so etwa, wenn sie in Beziehung zu einem anderen Erinnerungszeichen stehen.

59 Michel Foucault 1988, 188.

werden die Daten nicht nur für – beispielsweise – zukünftige Historiker:innen, Didaktiker:innen, Schüler:innen, Lehrer:innen verwahrt, sondern DERLA selbst ist virtuelles Erinnerungszeichen und Teil der Erinnerungskultur, DERLA bildet diese nicht nur ab.

Vermittlungspraktische Herausforderungen und Perspektiven für die Arbeit mit DERLA, die sich aus dieser Setzung als Archiv und Erinnerungszeichen ergeben, sind u.a. Fragen der Definitions- und Deutungsmacht, beispielsweise: Wer bestimmt, wie (>richtiges<) Erinnern geht? Wer erinnert wo, an wen, wie und warum (nicht)? Wessen Erinnerungen sind das, die erinnert werden (sollen)? Des Weiteren beinhaltet dieses Verständnis die reflexive Auseinandersetzung mit Quellen, Darstellungen, Ästhetisierungen, Medialisierungen sowie Zuschreibungen, Projektionen und Reproduktionen von Stereotypen, z.B. welche Bilder, Narrative, Begriffe und Vorstellungen werden (nicht) (wieder-)verwendet und warum. Als herausfordernd und häufig emotionalisierend erweist sich zudem die Verhandlung von Anderenverhältnissen, d.h. von Beziehungen bzw. Unterscheidungen zwischen einem »Wir« und seinen/m »Anderen« sowie die Reflexion des »Normativen«, von Klischees, Adressierungen, von Bildern und Diskursen um Opfer, Täter:innen, Zuschauer:innen usw.

DERLA und dynamische Rezipient:innen-Ebenen

Eine weitere komplexe vermittlungspraktische Herausforderung ergibt sich, wenn DERLA Gruppen und Personen mit Mehrfachzugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppen ansprechen, adressieren und einbinden möchte – unabhängig von ihren sprachlichen, kulturellen, sozialen oder sozio-ökonomischen Hintergründen. Dies betrifft u.a. migratorische⁶⁰, aber auch andere integratorische und segregatorische Entwicklungen und die Frage nach der Antizipierbarkeit gesellschaftlicher Entwicklungen. Diese Herausforderung potenziert sich nochmals, wenn die User:innen bzw. Rezipient:innen als anonyme und undifferenzierte Gruppe angesprochen werden und nicht eingebunden sind in kommunikativ-soziale Vermittlungs- oder Lehr-Lernprozesse, wobei der Begriff Rezipient:in auf einen rezeptionsästhetischen Zugang in Bezug auf die Adressierung der DERLA-User:innen verweist. Rezeptionsästhetische Annäherungen gehen von einer Offenheit des Bedeutungs- und Sinnangebots einer kulturellen Repräsentation aus, das trifft auch auf die Erinnerungsorte und -zeichen sowie deren digitaler Repräsentation auf DERLA zu. Grenzen dieser Offenheit, die Grenzen der Interpretation⁶¹ ergeben sich durch

60 Siehe dazu DERLA, Migrations- und kulturpädagogische Anmerkungen zur DERLA-Vermittlungsarbeit, URL: <https://gams.uni-graz.at/archive/objects/o:derla.didbasis/methods/sdef:TEl/get?locale=de#migrationspaedagogisch> (Zugriff 4.4.2023).

61 Umberto Eco, Die Grenzen der Interpretation, München-Wien 1992.

Kontexte und die historische Determiniertheit. Erinnerungsorte und -zeichen sind derart Akteure bei der Formung des kulturellen Gedächtnisses in einem kommunikativen Zusammenhang. Rezipient:innen als Personen, die sich aktiv mit DERLA auseinandersetzen und auseinandersetzen wollen, sind damit ebenso Akteur:innen in diesem Kommunikationsprozess.

Entsprechend der – je nach Erwartung, Überzeugung, Vorerfahrung und evtl. auch in sich selbst pluralen – unterschiedlichen Perspektive der einzelnen Rezipient:innen manifestieren sich individuelle Wahrnehmungen und Einordnungen, beispielsweise eines Denkmals. Erinnerungsorte und -zeichen können in subjektiver Wahrnehmung ungleiche Bedeutungen haben, sehr verschiedene Reaktionen hervorrufen und divers bewertet werden. Personen ordnen Erinnerungsorte und -zeichen unterschiedlich ein, d.h. ebenso, dass für sie andere Orte und Zeichen bedeutungsvoll sein können, die wiederum für bestimmte andere Personen eine andere oder gar keine Bedeutung haben können. Daraus ergeben sich für DERLA teilweise sehr dynamische Rezipient:innen-Ebenen. Nora Sternfeld argumentiert: »Die Auseinandersetzung mit den Kontinuitäten und spezifischen gesellschaftlichen und edukatorischen Verantwortungen in den NS-Nachfolgestaaten und die Realität des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Erinnerungskollektive in jedem Klassenzimmer geben einen Rahmen vor, dem es sich zu stellen gilt und der teilweise auch widersprüchliche Herausforderungen mit sich bringt.«⁶²

Die Institutionalisierung erkenntnisorientierter Kommunikation (beispielsweise in Schule) entlastet nicht von dieser Spannung zwischen diskursiven und sozialen Ansprüchen, sondern setzt sie und die damit einhergehenden Zumutungen vielmehr erst in Kraft. Bei derart herausfordernden Vermittlungsprozessen geht es zunächst darum, (individuelle) Sinn- und Bedeutungskonstruktionen zu ermöglichen, diese wahrzunehmen bzw. anzunehmen und nicht zu bewerten. Im weiteren Prozess können diese dann weiterbearbeitet, analysiert und in Bezug auf kollektive und diskursive Bedeutungskonstruktionen reflektiert werden; Orte, Zeichen, Einordnungen usw. können sich wandeln. Die Befragung und Offenlegung persönlich bedeutsamer Aspekte bei allen Akteur:innen – auch bei den Lehrpersonen und professionellen Vermittler:innen, die Klärung des eigenen Interessens- und Erfahrungshorizontes sowie ein Bewusstsein für das eigene In-Verstrickungen-Leben wie gleichermaßen das der anderen – sind dabei unerlässlich. Reflexion, Reflexivität⁶³, Offenheit, Vielfalt, das In-Frage-Stellen, der gemeinsame Austausch

62 Nora Sternfeld, Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, phil. Diss., Akademie der bildenden Künste Wien 2012, 5.

63 Reflexivität, beschrieben als »die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen«, beschränkt sie sich nicht auf eine Selbstbetrachtung, sondern analysiert die Voraussetzungen der eigenen Erkenntnisproduktion und

über das ›Erfahrene‹ sowie Auseinandersetzungs- und Lernräume ohne normative Einordnungen sind konstitutiv für dieses Vermittlungsverständnis. Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung können so ausgelotet werden und berühren dabei auch das Nicht-Vermittelbare und das Nicht-Sagbare.

Desgleichen sind vor dem Hintergrund von Gesellschaftsentwürfen wie *Digitaler Revolution*⁶⁴, *Digitaler Transformation*⁶⁵, *Post-Internet*⁶⁶ und *Digitalität*⁶⁷ integratorische und segregatorische Entwicklungen eng gekoppelt an Aspekte des Digitalen. So entfalten Mediennutzung und Medienpraxen mit ihren raum- und zeitbezogenen Dimensionen (analog, virtuell, online, offline, synchron, asynchron, individuell, kollektiv, partizipativ, kollaborativ usw.) gesellschaftsverändernde Wirkungen und sind gleichzeitig Ausgangspunkt und Ergebnis soziokultureller Faktoren.

Für DERLA ist vermittlungspraktisch zu befragen, wie individuelle und kollektive Bedeutungskonstruktionen und Medienpraktiken einander bedingen oder wie sich das Verhältnis von analogen und virtuellen Bildungs- und Erinnerungsräumen gestaltet, d.h. beispielsweise: Werden Medien »privat« anders genutzt als in institutionalisierten Bildungssettings bzw. Bildungszusammenhängen bzw. werden da überhaupt andere Medien genutzt? Was fühlt sich für wen »realer« bzw. glaubwürdiger an, digital erzeugter Content oder Inhalte, die durch analoge Medien *vermittelt* werden und warum?

Die doppelte Herausforderung an dieser Stelle zeigt sich in dem Befund von Sebastian Schönemann, nämlich dass gemeinsame Erinnerung sowohl an gemeinsame erinnerungskulturelle Erfahrungen als auch eine gemeinsame medienpraktische Sozialisation gebunden ist.⁶⁸ Das wirkt sich nicht nur auf die Erinnerungsarbeit selbst aus, sondern auch im Bereich der Medienpraxen, also beispielsweise: Wie »liest« wer Fotos und Karten? Wie agiert wer auf Webseiten? Wie memoriert wer ihre:seine Erkenntnisse und Erfahrungen (nicht)? Meist erfolgt die Nutzung digitaler Angebote ohne bewusste Reflexion der eigenen Medienpraxen. Für DERLA bedeutet dies, dass das jeweilig individuelle Nutzungs- und Medienverhalten die User:innen in der Wahrnehmung, Reflexion und Einordnung der Erinnerungsorte und -zeichen

stellt vermeintliche Gewissheiten in Frage. (Edgar Forster, Reflexivität, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden 2014, 589–597, 589).

- 64 Erik Brynjolfsson/Andrew McAfee, *The Second Machine Age*. Wie die nächste digitale Revolution unser aller Leben verändern wird, Kulmbach 2014.
- 65 Sandra Aßmann/Norbert Ricken, *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*, Wiesbaden 2023.
- 66 Kevin Tavin, Gila Kolb, Juuso Tervo, *Post-Digital, Post-Internet Art and Education. The Future is All-Over*, Cham 2021.
- 67 Felix Stalder, *Kultur der Digitalität*, Berlin 2016.
- 68 Vgl. Sebastian Schönemann, *Repräsentation der Abwesenheit: Visualisierungen des Holocaust im sozialen Gedächtnis am Beispiel des Fotos vom Torhaus Auschwitz-Birkenau*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 17 (2016) 1–2, 41–57.

beeinflusst. Dadurch ergibt sich für DERLA als digital gedachtes Angebot eine weitere dynamische Rezipient:innen-Ebene.

Erinnerungsarbeit: unabgeschlossen und unabschließbar

Vermittlung, verstanden als kommunikativ-sozialer Prozess, überwindet Distanz(en), aber nicht Differenz(en). Im Feld von Erinnerungsarbeit, Holocaust Education und generell historischer Bildung sind Vermittlungsprozesse immer auch transkulturell, transnational, emotional und politisch zu verstehen. Onlineangebote zum historischen Lernen adressieren zumeist unbekannte, anonyme User:innen und gehen dabei häufig von geteilten erinnerungskulturellen Erfahrungen bzw. Erzählungen sowie einer parallelen medienpraktischen Sozialisation aus. Einflussreiche Vorannahmen, Vermittlungslücken ohne interpersonale Verständigungsangebote, institutionelle Rahmungen mit ihren curricularen Vorgaben und Archivierungsstrategien als machtvolle erinnerungskulturelle Praxis stellen dabei die besonderen Herausforderungen von Vermittlungsprozessen auch im Digitalen dar.

Was kann beispielsweise ein:e Jugendliche:r mit einem außereuropäischen soziokulturellen Bezug, die:der in Österreich lebt und zur Schule geht, mit einem Widerstandsdenkmal oder der digitalen Zusammenschau von Plätzen und Gassen, benannt nach Widerstandskämpfer:innen und Opfern des Nationalsozialismus, anfangen? Wie kann sie:er sich diesen Erinnerungsorten und -zeichen und dem Thema Nationalsozialismus in Österreich annähern und warum tut sie:er das bzw. kann dies tun? Wie lässt sich das vermitteln? Welche Zugangsbarrieren gibt es, lassen sich diese bearbeiten und wenn ja, wie? Welche Erfahrungen kann sie:er dabei machen, welche Erkenntnisse gewinnen und wie sich dazu in Beziehung setzen?

Das Auseinanderklaffen von erinnerungskulturellen und medienpraktischen Erfahrungswelten und Räumen, zwischen denen es zu vermitteln gilt, schließt die Befragung ästhetischer Dimensionen wie Subjektivität, Involviertheit, Vielperspektivität, kritische Distanz sowie unterschiedliche Gesichtspunkte von Welterfahrung ein. Oft werden ja moralische Erwartungen an das Lernen über den Nationalsozialismus⁶⁹ geknüpft und vor allem in angeleiteten Vermittlungsprozessen wird beim Gegenüber ein Interesse oder Verständnis im Sinne eines kulturellen Interesses vorausgesetzt, das vielleicht da ist, vielleicht auch (noch) nicht.

69 Wolfgang Meseth (Goethe Universität Frankfurt)/Matthias Proske (Universität zu Köln), Riskantes Lernen: Moralische Erwartungen und der Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und Holocaust, URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9438> (abgerufen 2.4.2023).

Für Vermittlungs- und Lernprozesse im Bereich der historischen Bildung sind psycho-historische Komponenten, etwa die Bedeutung des kulturwissenschaftlichen Konzepts von »Postmemory« von Marianne Hirsch und Leo Spitzer zu bedenken. Hirsch beschreibt Postmemory als die Beziehung, die die nachfolgenden Generationen zu den persönlichen, kollektiven und kulturellen Traumata derer hat, die vor ihnen lebten und zu den Erfahrungen, an die sie sich nur durch die Geschichten, Bilder und Verhaltensweisen »erinnern«, in denen sie aufgewachsen sind und die ihnen so tief und affektiv übermittelt wurden, dass es ihnen scheint, als wären es eigenständige Erinnerungen.⁷⁰ Familiäre Narrative, weitergegebene Traumata oder andere nationale und transgenerative Narrative können bestimmte Sichtweisen evozieren, die von einer erwünschten »offiziellen« erinnerungskulturellen Erzählung abweichen und die ein Sprechen über das Vergangene erschweren oder gar verunmöglichen. Bezogen auf die Erinnerung an den Nationalsozialismus können zeitlich aktuellere und »nähere« Ereignisse, wie etwa die postjugoslawischen Kriege und eigene Flucht- und Vertreibungserfahrungen, das erinnerungskulturelle Interesse und Verständnis beeinflussen.

Das Gesehene, das Gehörte, das Gelesene, beispielsweise in der Schule oder auf DERLA, wird mit eigenen Erfahrungen bewusst oder unbewusst in Beziehung gesetzt, mit den eigenen (Familien-)Geschichten sowie den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen und es bedarf sensibler personen- und situationsbezogener singulärer Perspektiven für jede spezifische Vermittlungssituation. Die Verheißungen des Digitalen sowie Onlineformate und -angebote entbinden davon nicht, können aber als Medien eingebunden werden. Erinnerungsarbeit – und auch DERLA – ist in dieser Hinsicht ein unabgeschlossenes und unabschließbares Projekt, als *projectus*, als »nach vorne Geworfenes«.

70 Vgl. Marianne Hirsch, The Generation of Postmemory, in: Poetics Today (2008) 29 (1): 103–128, 103.

