

Dr. Nadja Dangelmaier, Univerza Alpe - Adria, Celovec

UČENJE O VLADAVINI NACIONALSOCIALIZMA V PLURALNIH DRUŽBAH – TVEGANJA IN PRILOŽNOSTI

Dr. Nadja Dangelmaier, Alps-Adria University, Klagenfurt

EDUCATION ON NATIONAL SOCIALISM IN PLURALIST SOCIETIES – RISKS AND OPPORTUNITIES

IZVLEČEK

S čedalje večjo pluralizacijo družbe se spreminjajo tudi okvirni pogoji za zgodovinsko-politično izobraževalno delo in treba je razmisliti, kako podajati vsebine, da bodo vključujoče za kar največ učenk in učencev. Doslej po večini monokulturno poučevanje o nacionalsocialističnem režimu namreč zahteva kritičen razmislek. Če želimo učne procese približati vsem učencem in učenkam, je nujno potrebno, da potek zgodovinskih dogodkov pri pouku predstavimo z raznovrstnih vidikov. Preplet spominjanja in izobraževanja o človekovih pravicah v tem pogledu omogoča številne možnosti za izobraževalno delo, ki upošteva heterogenost.

Družbe so se v preteklih desetletjih krepko spremenile. Vrsta sprememb se med posameznimi področji razlikuje: če se nekatere pokrajine zaradi izseljevanja soočajo s težavami staranja prebivalstva, se na mestni ravni zaradi priseljevanja opaža vse pestrejša družba. Salzburška študija o soočanju z nacionalsocialističnim režimom iz leta 2017 razkriva, da ima 51 odstotkov učenk in učencev vsaj enega v tujini rojenega roditelja (prim. Kühberger, Neureiter, 2017, str. 99). Posledično so učiteljice in učitelji postavljeni pred nove okvirne pogoje, ki od njih terjajo razmislek o pristopu do zgodovinsko-političnega izobraževalnega dela ter prilagajanje pouka novim okoliščinam. Premisliti je treba zlasti o ciljih poučevanja o zgodovini vladavine nacionalsocializma ter učenja iz nje, pri čemer je treba upoštevati vse večjo 'univerzalizacijo holokavsta' (Levy, Sznaider, 2001) in napredujočo razkontekstualizacijo zgodovinskih dogodkov.

Ključne besede: nacionalsocializem in holokavst, poučevanje zgodovine, zgodovinsko-politično izobraževanje, poučevanje človekovih pravic, kultura spominjanja

ABSTRACT

With the growing pluralisation of society, the framework conditions for historical political education are also changing, requiring a reflection on how to offer inclusive content for the greatest number of students. So far, the monocultural education on National Socialism mostly requires critical thinking. If teaching and learning processes are to be adapted to all students, it is absolutely necessary that the course of historical events is introduced in class from a number of different perspectives. In this aspect, the intertwining of remembrance and education on human rights provides many opportunities for educational work that relies on heterogeneity.

Over the past decades, societies have changed dramatically. Individual regions have undergone different changes, however: due to emigration, some regions are facing the problem of population ageing, while on the city level, societies are becoming increasingly more diverse as a result of immigration. The Salzburg study on how to approach the National Socialist regime from 2017 reveals that 51 percent of students have at least one parent born abroad (comp. Kühberger, Neureiter, 2017, p. 99). Consequently, teachers are faced with new framework conditions, requiring them to reflect on how to approach the historical political educational work and adapt the classes to new circumstances. Mostly, they need to reflect on the teaching objectives as they relate to the history of National Socialism and learning from it, taking into account the growing "Holocaust universalisation" (Levy, Sznaider, 2001) and decontextualisation of historical events.

Keywords: National Socialism and Holocaust, history education, historical political education, human rights education, culture of remembrance

PLURALIZEM IN KONTROVERZNOST KOT DEL POUKA

V pluralnih družbah trčita pluralno dojemanje preteklosti in sedanjosti, pri čemer se ljudje ne morejo opreti na nikakršno konkretno izoblikovano identiteto. Heterogenost družbe se zrcali tudi v šolskih razredih. Sprejemanje najrazličnejših identitet številnih učenk in učencev zahteva kritično refleksijo pouka, ki je bil doslej po večini usmerjen v oblikovanje nacionalne identitete in monokulturnosti (prim. Borries, 2000, str. 135). Šolski pouk oblikuje dojemanje zgodovinskega dogajanja in pripoveduje zgodovinsko zgodbo, zato pri razlagi preteklosti igra precej pomembno vlogo, ki je ne gre podcenjevati. Pripravi lahko teren za ustvarjanje skupinske predstave o zgodovini, na temelju česar se oblikuje nacionalni občutek pripadnosti (prim. Markova, 2013, str. 56 in nasl.). Ta funkcija šole vsebuje sicer velik potencial, a se v njej skrivajo tudi nevarnosti. Monokulturna oblika podajanja snovi že sama po sebi izključuje določeni del učenk in učencev ter tako delu skupine otežuje ali onemogoča sodelovanje ter občutenje pripadnosti. Da bi bile pravsem omogočene optimalne učne priložnosti, mora pouk dopuščati raznolike vidike, spodbujati k pluralističnemu razmišljanju in dovoljevati kontroverznost. Enotno spominjanje zgodovinskih dogodkov ne obstaja, kajti vselej jih je mogoče obravnavati z različnih zornih kotov, ki si neredko precej nasprotujejo. V pedagoškem delu se zato spodbuja oblikovanje kolektivnega spominjanja, ki je ločeno od nacionalnih identitet. Dopuščanje raznolikosti brez homogenizacije in hkratno omogočanje občutenja pripadnosti predstavljata veliko priložnost za poučevanje zgodovine (Messerschmidt, citirano po Kößler, str. 51).

Iz polemike o izobraževalnem potencialu obravnave nacionalsocializma in holokavsta je mogoče izluščiti posamezne točke, ki so nesporne ter uporabne za vse pripadnike družbe, ne glede na družinsko, etnično, nacionalno ali jezikovno poreklo: gre namreč za izražanje z osebno govorico in podajanje lastnih pristopov



Učiteljice in učitelje se spodbuja, da pri pouku omogočijo raznoliko gradivo, ki podpira razprave o kontroverznih temah, tako kot v tem okviru šolske delavnice. (Vir: Gernot Haupt, Zvezna trgovska akademija Celovec.)

do zgodovine (*Kaj zanima mene? Česa ne razumem? Kaj v meni zaneti občutke in čustva?*) ter za pogovor o obstoječih pristopih k spominjanju, njihovi primernosti in sodobnosti (*Kaj se meni zdi sprejemljivo in primerno? Kaj je zastarelo ali ni več moderno?*). Če prisluhnemo posameznikom in njihovim vidikom, če smejo vsi priti do besede, če lahko brez obsojanja izrazijo svoje poglede ter nadalje vstopajo v razpravo, so omogočeni številni učni procesi. Temeljna zahteva za to je večja stopnja informiranosti učiteljev, ki morajo s podajanjem informacij in primernega gradiva spodbujati posameznike k izražanju znotraj skupine ter jih navajati na samostojno pridobivanje podatkov z raziskovanjem (Kühberger, Neureiter, 2017, str. 115 in nasl.). Suhoparno podajanje faktografskega znanja, podkrepljeno z moralističnimi dogmami, kaj malo spodbudi k razmisleku in se ne odraža v konkretnem ravnanju ljudi v danih okoliščinah (prim. Welzer in Giesecke, 2012, str. 23). Ravno v tem se izkaže učinek zgodovinsko-političnega izobraževanja: ali mladostniki prepoznajo različne možnosti ravnanja, ali se zavedajo svobode odločanja ter vse to uporabijo zavestno, upoštevajoč interese drugih? Pogum, stopiti korak naprej iz skupine, stati za svojim osebnim mnenjem, postaviti se za druge in v nekaterih okoliščinah plavati proti toku – kar so temeljne oblike civilnega poguma in demokratičnega ravnanja –, se lahko s podajanjem faktografskega znanja krepí le v omejenem obsegu. Tovrstni učni procesi zahtevajo subjektivne oblike pridobivanja znanja in učenje z vsemi čuti. Učiteljice in učitelji naj bi krepili priložnosti, da se učenci samostojno ukvarjajo s tematiko in krepijo zmožnosti, pogledati na dogajanje z drugih zornih kotov.

Če želimo, da se spoznavanje zgodovine izraža v ravnanju učenk in učencev, morajo cilji presegati samo poučevanje zgodovine. Pomembna sta tudi privzganje moralnih načel in vrednot ter vzgoja, ki zavrača rasizem in antisemitizem (prim. Wetzel, 2013, str. 63). Raziskava med obiskovalci spominskih obeležij je pokazala, da ni nujno, da učenje o holokavstu pripomore h kritičnemu preizpraševanju dogodkov, temveč se lahko zgodi, da sodobne kršitve človekovih pravic v primerjavi z zgodovinskimi dogodki izpadejo precej neškodljivo (prim. Messerschmidt, 2015, str. 273 in nasl.). Hkrati je vendarle jasno, da neki splošni temelj, ki se osredotoča na varstvo človekovih pravic, omogoča veliko priložnost za učenje. V zadnjih dvajsetih letih se poučevanje o vladavini nacionalsocializma na mednarodni ravni osredotoča predvsem na vidik izobraževanja o demokraciji in človekovih pravicah (prim. Haug, 2010, str. 35). Učenje o holokavstu, osredotočeno samo na negativne dogodke, omogoča namreč le malo priložnosti za razvijanje identitete. Če pa ga povežemo s sodobno usmerjenim izobraževanjem o človekovih pravicah, »se nam odprejo oči in lahko sprevidimo pereče težave sedanjosti in prihodnosti na globalni ravni« (Zimmer, 2003, str. 266). Iz tega lahko izpeljemo raznolike priložnosti za zgodovinsko-politično izobraževalno delo na podlagi učnih konceptov na stičišču poučevanja o holokavstu, medkulturnega izobraževanja in poučevanja o človekovih pravicah (prim. Alavi, 2013, str. 88 in nasl.).

UČNI POTENCIAL POUČEVANJA ZGODOVINE NACIONALSOCIALIZMA

V vse bolj pluralnih družbah se poraja univerzalna težnja, narediti zgodovino dostopnejšo čim večjemu številu državljanek in državljanov. Kot izhodišče lahko služi dogovor, da noben človek ne sme biti izpostavljen kršenju pravic, poniževanju ali

nasilju – varstvo človekovih pravic in dostojanstva se tako kot vesplošni in skupni interes nahajata v samem središču družbe (prim. Can, Georg, Hatlapa, 2013, str. 299). Posredovane učne vsebine naj bi omogočale skupno refleksijo ter preprečevale pavšalno posploševanje, zaničevanje in pripisovanje etničnih stereotipov. V tem pogledu se učiteljice in učitelji spodbuja, da preizprašajo tudi meje lastnih prepričanj ter jih razširijo z novimi znanji (o migrantih, etničnih skupinah, različnih jezikih). Vključevanje raznolikih vidikov namreč omogoča širšemu krogu ljudi udeležbo v kolektivnem spominjanju (prim. Alavi, 2013, str. 80 in nasl.).

Tematizacija izključevanja in pregona lahko zmanjša kulturno vrzel, ki se izraža pri številnih učenkah in učencih, ki izvirajo iz nacionalsocialistične preteklosti (prim. Lücke, Brüning, 2013, str. 161). Naloga zgodovinsko-političnega izobraževanja mora biti omogočanje izražanja kar se da številčnih in raznolikih mnenj, s čimer se dopušča kompleksnost zgodovinskega dogajanja (prim. Messerschmidt, 2015, str. 277). Pouk zgodovine tako postane prostor razprave, v katerem se spodbuja aktivne oblike pridobivanja znanja in raziskovanja ter dopušča plodne polemike. Naloga učiteljev pri tem je, da krepijo raznotero pripovedovanje in vidike s podajanjem gradiva in različnih zornih kotov (večperspektivnost). Pri tem naj se obvezno vselej izogibajo moralistično obarvanim podukom in opominom (Kühberger, Neureiter, 2017, str. 115 in nasl.). Dienke Hondius, profesorica za sodobno in polpreteklo zgodovino na Univerzi v Amsterdamu, takole povzame priložnosti razpravljanja o nacionalsocializmu in holokavstu: »Eden najdragocenejših ciljev poučevanja o holokavstu je morebiti ravno v priložnosti izzvati in omogočiti iskreno samorefleksijo o lastnih življenjskih odločitvah, stališčih, držah in dejanjih ter o lastni neodvisnosti ali odvisnosti od drugih.« (Hondius, 2015, str. 92)

Prek učenja o dogodkih v času nacionalsocializma in holokavsta, ki pripovedujejo zgodbo sistematičnega izključevanja, se lahko od zunaj prepreči pripisovanje identitete. Treba je kritično razmisliti o obstoječih praksah med družbenimi skupinami ter dopustiti *večpripadnost*. V zgodovinsko-političnem izobraževalnem delu naj torej ne bi stremeli k upoštevanju specifičnih ciljnih skupin, temveč naj bi se vse bolj osredotočali na nagovarjanje vseh skupaj (prim. Messerschmidt, 2015, str. 270). Zahtevo, da vsi člani družbe prevzamejo zgodovinsko odgovornost, lahko izrazimo le z »upravičenostjo do pripadnosti«, kakor se je izrazila Seyla Benhabib: »/.../ kdor preteklost deli in obravnava skupaj s svojo okolico, mora biti zmožen tudi soodločanja o prihodnosti ter razpolaganja s političnimi pravicami« (prim. Benhabib, 2008). Hkrati poteka tudi izključitev oseb iz družbe, ki o nacionalsocializmu vedo zelo malo ali ničesar. Zaradi pomanjkanja znanja ostajajo tem ljudem določeni deli politične kulture nerazumljivi, kar nadalje otežuje njihovo udeleževanje v političnih procesih (prim. Eckmann, 2007, str. 95 in nasl.). In ne nazadnje se



V samem središču pouka naj ne bi bilo samo posredovanje zgodovinskih podatkov, temveč tudi spodbujanje k samoiniciativnosti.

Učenke in učenci na Višji šoli za gospodarstvo in modo v Celovcu so po ekskurziji v koncentracijsko taborišče Auschwitz na svoji šoli pripravili fotografsko razstavo, ki je bila odprta za javnost.

(Vir: Madlin Peko, Celovec.)

pripadnost oblikuje prek zgodovinskega spominjanja, kar lahko dokaže Viola Georgi v svojih raziskavah o obravnavanju nacionalsocializma pri mladih z izkušnjo migracije: identificiranje s preteklostjo večinske družbe omogoča migrantkam in migrantom priložnosti za pripadnost, s čimer lahko učenje o nacionalsocializmu prevzame pozitivno funkcijo pri vključevanju v družbo kot nekakšen pogajalski prostor za priznanje in pripadnost. Po drugi strani pa je vprašanje, ali je posameznik pripravljen ukvarjati se z zgodovino, tesno povezano s tem, kako doživlja priznanje s strani okolice, v kolikšni meri ga večinska družba dojema kot tujega in drugačnega ali pa enakovrednega (prim. Georgi, 2003, str. 185 in nasl.). Maurice Halbwachs je vpeljal pojem »izposojenega spomina« (Halbwachs, 1991, str. 25). Z njim označuje spominjanje preteklosti, ki je človek ni doživel sam. Družbene skupine si z rekonstrukcijo preteklosti zavarujejo lastno pripadnost, novo pridruženim članom pa pri tem pomaga izposojeni spomin.

VAROVANJE ČLOVEKOVIH PRAVIC KOT DOGOVOR IN IZHODIŠČE

Kako omogočiti dostop do zgodovine za čim večje število učenk in učencev? Raziskava o poučevanju o holokavstu v nemških šolah kaže, da domnevna nezainteresiranost učiteljic oziroma učiteljev pred samim poukom pogosto privede do samouresničenega pričakovanja: zaradi nedostopnosti do zgodovine in predhodnih izkušenj učenk in učencev je zanimanje za ukvarjanje z zgodovino precej ohromljeno (prim. Can et al., 2013, str. in nasl.). Zlasti neavtohtoni učenke in učenci se pogosto počutijo izključene iz učnega procesa in ne najdejo nikakršne priložnosti za vključitev. Učitelji pogosto tožijo, da se učenke in učenci ne zanimajo za zgodovino ali so z njo preobremenjeni. Anketa, izvedena med učenkami in učenci v okviru raziskave *Spominske skupnosti na Koroškem*, ki jo je izpeljala Univerza v Celovcu, kaže, da si želijo poučevanja zgodovinskih dogodkov, v katerem ne bi bili prikrajšani za čustveno komponento, v katerem bi bile predstavljene vzporednice s sedanostjo in v katerem bi učiteljice in učitelji vključevali lastna, osebna izhodišča v okviru zgodovine (prim. Danglmaier, Hudelist, Wakounig, Wutti, 2017, str. 211, 220 in nasl., 98 in nasl.). Posebej pozitivno so učenke in učenci ocenili pouk tistih učiteljic in učiteljev, ki pri pouku tematizirajo svojo lastno družinsko biografijo. Tovrstni pouk naj bi se jim dolgotrajno vtisnil v spomin, navajajo anketiranci. Koroška raziskava kaže, da to težnjo izpolnjujejo zlasti učiteljice in učitelji, ki pripadajo slovenski narodni skupini in pri pouku poročajo o tem, kako je na njihove družine vplivala nacionalsocialistična politika izključitve in pregona. Raziskava pa vendarle kaže tudi, da učenke in učenci, ki čutijo pripadnost slovenski narodni skupini, občutijo močno zanimanje za zgodovino in imajo hkrati močnejšo osebno držo do zgodovine kot druge učenke in učenci. Ti mladostniki izražajo skrb, ker sovrstniki za razliko od njih, nimajo nikakršnega osebnega odnosa do zgodovine nacionalsocialističnega režima in so do nje povsem ravnodušni (prim. Danglmaier, Hudelist, Wakounig, Wutti, 2017, str. 192 in nasl.). Neki učenec se v anketi izrazi takole: »To je pač neka snov, ko je treba, se jo pač naučim za test, potem pa jo spet pozabim in mi nič ne ostane od nje.« (prim. Danglmaier, Hudelist, Wakounig, Wutti, 2017, str. 193) Znotrajdružinsko poistovetenje in vzvodi transgeneracijskega travmatiziranja povzročijo, da imajo v družinah koroške slovenske manjšine mlajše generacije neposreden stik z (bolečo) preteklostjo (prim. Wutti, 2013, str. 53).

Ta ocena pomeni, da mladi brez osebnega odnosa do zgodovine ne morejo najti dostopa do nje. Je pa mogoče distanco do zgodovinskih dogodkov preseči tudi na druge načine, na primer z regionalnim odnosom. Veliko možnosti za učenje ponuja izkazovanje zanimanja za to, kaj natanko se je dogajalo v naši okolici, v krajih, ki jih poznamo in v našem vsakdanu igrajo neko vlogo, ter prebiranje biografij oseb, ki so tam živele. Prek konkretnih življenjskih zgodb lahko abstraktni zgodovinski dogodki postanejo razumljivi, zlasti kadar so kraji, v katerih se odvijajo življenja pripovedovalcev, dejansko kraji, v katerih tudi sami živimo. Prek regionalnih odnosov se kar samodejno porajajo vprašanja: *Kdo bi lahko pomagal? Kdo je dogodka opazoval, kdo je pogled odvrčal?* Regionalna vpetost nam olajša empatijo in v najboljšem primeru pride tudi do povezave z dogodki na deželni ravni, pri čemer pride do miselnega preskoka s primera posameznika na širši prostor. Iz regionalnega odnosa se samodejno razvijejo odnosi do sodobnih dogodkov ter navzkrižne povezave s sodobnimi življenjskimi okoliščinami, v katerih so se znašli ljudje, ki so jih udeleženci in udeleženci osebno spoznali. To je temeljni pogoj za pridobivanje trajnega znanja o vladavini nacionalsocializma: če nam ne uspe vzpostaviti povezave s temami, ki so pomembne v današnjem času, ostane učenje samo neka prazna lupina brez učinkov na dejanja mladih.

Z vseh strani prihajajo zahteve po zgodovinsko-političnem izobraževanju, ki bi bilo relevantno za sedanjost, vendar tega ni mogoče doseči z golim podajanjem zgodovinskih dejstev, temveč prek poučnih vsebin, ki se ukvarjajo z različnimi, pogosto nasprotujočimi si spomini in viri (prim. Köbler, 2010, str. 51). Za doseganje cilja in oblikovanje učnih procesov tako, da bodo ti vplivali na ravnanje mladih, je treba faktografsko znanje povezati z vrednotami (prim. Knigge, 2002, str. 430).

Dvojezični projekt *Kulture spominjanja na obmejnem območju* je omogočil izmenjavo zgodovinskih zgodb med učenkami in učenci ter učiteljicami in učitelji iz Koroške in Slovenije (prim. Wutti, Danglmaier, Hartmann, 2020). Skupaj so predelali tako uradne kot manj vidne zgodovinske pripovedi iz svoje regije ter razmišljali, kakšen je odnos do tematike v lastni okolici. V luči razprave so se osvetlili pogosto nasprotujoči si pogledi na zgodovinske dogodke, hkrati pa se je tudi pokazalo, na katerih skupnih točkah se pouk lahko gradi. Spodbujanje vključujočih spominov namesto izpostavljanja tistih, ki povzročajo razkol, je na primer mogoče doseči z literaturo. V raziskavi učiteljic in učiteljev iz Koroške in Slovenije je bila omenjena knjiga *Angel pozabe* koroške slovenske pisateljice Maje Haderlap, ki se tako s koroškega kot s slovenskega stališča na ustrezen način približa zgodovini in spornim spominom na obmejnem območju (Kelih, 2020, str. 121).

Kadar govorimo o nasprotujočih si spominskih skupnostih, se poraja vprašanje, kdo ima pravico terjati priznanje od drugega (prim. Maier, 2002, str. 335). Koncept politike priznanja Charlesa Taylorja kaže, da so ljudje osebno odvisni od priznanja družbe in da ima neizraženo priznanje lahko usodne posledice (prim. Taylor, 2009). Do spremembe trdno ukoreninjenega odnosa pride le tedaj, ko do osebnih bridkih izkušenj pristopimo s sprejemanjem in razumevanjem. Le ko je omogočeno sobivanje



Dijaki in dijakinje srednje šole v Piberku so javnost povabili k udeležbi v razpravi o ravnanju z nacionalsocialistično zgodovino na območju Koroške.
(Vir: Madlin Peko, Celovec.)

raznolikih zgodovinskih pripovedi, je mogoče počasi razvijati sporazumevanje prek skupnih točk in razlik med posameznimi zločini (prim. Morsch v Rathenow, 2003, str. 102). Hkrati je ta proces nenehno podvržen nevarnosti kompenzacije in celo vrednotenja, katere žrtve so bolj pomembne od drugih (prim. Francois, v Knigge, 2011, str. 22). Travmatskih izkušenj ni mogoče izmeriti in hierarhično razvrstiti in tovrstna stremljenja imajo za žrtve ravno nasproten učinek. Pierre Nora opisuje, zakaj naj bi se podali na mučno pot doseganja dialoškega dogovora glede posameznih spominov, kljub temu da je zelo naporno, in to razmejili od kompenzacije: »*Natančno zavedanje posameznih kultur spominjanja nam izostri razumevanje tistega, kar Evropo oblikuje v skupnost. Le s poglobljenim razumevanjem razlik lahko zraste občutek pristne skupne pripadnosti.*« (Nora, 2009, str. 686)

Zaradi rastoče tematske in vsebinske kompleksnosti učiteljice in učitelji nove pozive o zgodovinsko-političnemu izobraževanju, ki so posledica vse bolj heterogenih razredov, pogosto doživljajo kot obremenjujoče (prim. Langner/Cisneros/Kühner, 2010, str. 20). »*Ali precenjujemo razlike med učenkami in učenci različnega porekla /.../ ali pa vse obravnavamo kot enake in s tem izključimo različne vidike in izkušnje. Obema skrajnostma se lahko izognemo, če se vselej izprašujemo, v katerih okoliščinah priznanje razlik pomaga in je celo nujno, v katerih pa ne.*« (Kühner, 2008, str. 63) V osnovi je kategorizacija ljudi na 'tuje' ali 'nepripadne' pravo nasprotje učnim procesom, ki temelji na obravnavanju politik pripisovanja identitet, izključitve in pregona. Že sama zgodovinska tematika terja kritično pojmovanje običajnega kategoriziranja skupin (prim. Messerschmidt, 2015, str. 271). Novinec v družbi se mora nekako znajti v džungli »*razpršene, zmedeno nasprotujoče si, zgodovinsko preobremenjene in/ali tabuizirane zgodbe ciljne družbe*« (Peterlini, 2016, str. 30 in nasl.). Novim prišlekom, ki si težko izborijo vlogo v diskurzu, šola lahko to olajša tako, da dopušča različne vidike, k besedi povabi različne glasove in poučevanju vtisne pečat splošne državne pripadnosti. Če ji ob tem uspe še vzpostaviti povezavo med zgodovino nacionalsocialističnega režima in splošno nalogo družbe, ki naj zahteva spoštovanje človekovih pravic, so omogočene številne možnosti za učenje za vse udeležence raznolike učne skupine.

SKLEP

Zaradi vse večje heterogenosti v šolskih razredih se od učiteljic in učiteljev zahteva, da nacionalsocialistično zgodovino poučujejo prek tematiziranja tistih vsebin, s katerimi se lahko poistoveti čim več učenk in učencev. Z razširjanjem pogledov na zgodovino in z dopuščanjem kontroverznih vidikov lahko pri pouku sodelujejo tudi tisti udeleženci, ki bi bili v monokulturno usmerjenem pouku izključeni in bi se posledično umaknili v ozadje. Pluralizacija pouka od učiteljev zahteva obsežno, razpršeno znanje in tudi pripravljenost, prepustiti se nečemu novemu ter si širiti obzorja. Pri tem se je treba izogibati kategorizacijam učenk in učencev, saj sama dediščina odvzemanja pravic celotnim družbenim skupinam v času nacionalsocializma terja razumnejše ravnanje s pripisovanjem identitet. Različne raziskave kažejo, da je treba dajati prednost načinom samostojnega učenja pred golim podajanjem faktografskega znanja, zlasti glede na nadrejeni cilj, da naj bi se pridobljeno znanje odražalo v ravnanju učenk in učencev. Tukaj se kot izjemno obetavne kažejo povezave med delom, ki temelji na spominjanju, in izobraževanjem

o človekovih pravicah, pri čemer se izhaja iz načela, da noben človek ne sme biti podvržen odrekanju pravic ali nasilju. Tako lahko vzpostavljamo vzporednice s sedanostjo, tako na globalni kot na povsem regionalni ravni.

VIRI IN LITERATURA

- Alavi, B. (2013). Herausforderungen an eine »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. V: Rathenow, H., Wenzel, B. in Weber, N. (izd.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Wochenschau*. Schwalbach/Ts., str. 79–94.
- Benhabib, S. (2008). *Die Rechte der Anderen*. Berlin: Suhrkamp.
- Borries von, B. (2000). Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. V: Fechner, B., Kössler, G. in Liebertz-Gross, T. (izd.), *Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*. Weinheim/München: Juventa.
- Can, M., Georg, K. in Hatlapa, R. (2013). Überlegungen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit der Shoah in der deutschen Migrationsgesellschaft. V: Jikeli, G., Stoller, K. in Allouche-Benayoun, J. (izd.), *Umstrittene Geschichte. Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich*. Frankfurt/Main: Campus, str. 289–310.
- Danglmaier, N., Hudelist, A., Wakounig, S. in Wutti, D. (izd.) (2017). *Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten/Koroška. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft*. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.
- Eckmann, M. (2007). Vielfalt (be)achten: Unterschiedliche Bezüge und Narrative zur Geschichte des Nationalsozialismus. V: Landeshauptstadt München, Kulturreferat (izd.), *Der Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus: Perspektiven des Erinnerns*. München: Samozaložba, str. 95–104.
- François, E. (2011). Europa als Erinnerungsgemeinschaft? Anmerkungen zur Frage nach einem europäischen Gedächtnis. V: Knigge, V., Veen, H., Mählert, U. in Schlichting, F. (izd.), *Arbeit am europäischen Gedächtnis. Diktaturerfahrung und Demokratieentwicklung*. Dunaj/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, str. 13–26.
- Georgi, V. (2003). Zwischen Erinnerung, Verantwortung und Zukunft. Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus. V: *Jahrbuch Pädagogik (2003). Erinnern – Bildung – Identität*. Berlin: Peter Lang, str. 185–205.
- Halbwachs, M. (1991). *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt/Main: Fischer Wissenschaft.
- Haug, V. (2010). Staatstragende Lernorte – Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute. V: Thimm, B., Kößler, G. in Ulrich, S. (izd.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, str. 33–37.
- Hondius, D. (2015). Learning from Eyewitnesses: Examining the History and Future of Personal Encounters with Holocaust Survivors and Resistance Fighters. V: Gross, Z. in Stevik, D. (izd.),

As the Witnesses Fall Silent. 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practise. Cham: Springer, str. 81–94.

Kelih, F. (2020). Erinnerungskulturen in Slowenien. Einige Beispiele. Nekaj primerov spominske kulture v Sloveniji. V: Wutti, D., Dangelmaier, N. in Hartmann, E. (ur.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum. Spominske kulture na obmejnem območju*. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, str. 107–128.

Knigge, V. (2002). Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. V: Knigge, V. in Frei, N. (izd.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: C. H. Beck, str. 422–440.

Kößler, G. (2010). Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit. V: Thimm, B., Kößler, G. in Ulrich, S. (izd.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/Main: Brandes und Apsel, str. 45–52.

Kühberger, C. in Neureiter, H. (2017). *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Kühner, A. (2008). NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft. Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen. V: *Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte*, 01/2008, str. 52–66.

Langer, P. C., Cisneros, D. in Kühner, A. (2008). Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. V: *Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte*, 01/2008, str. 10–27.

Levy, D. in Sznajder, N. (2001). *Erinnerung im globalen Zeitalter: der Holocaust*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Lücke, M. in Brüning, Ch. (2013). Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignung. V: Rathenow, H., Wenzel, B. in Weber, N. (izd.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 149–166.

Maier, C. (2002). Die »Aura« Buchenwald. V: Knigge, V. in Frei, N. (izd.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: C. H. Beck Verlag, str. 327–341.

Markova, I. (2013). *Wie Vergangenheit neu erzählt wird. Der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern*. Marburg: Tectum.

Messerschmidt, A. (2015). Selbstkritisches Erinnern – Vergegenwärtigung der NS-Verbrechen in der Migrationsgesellschaft. V: Leiprecht, R. in Steinbach, A. (2015), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Band 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, str. 269–286.

Morsch, G. (2013). Entwicklungen, Tendenzen und Probleme einer Erinnerungskultur in Europa. V: Rathenow, H., Wenzel, B. in Weber, N. (izd.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, str. 95–107.

Nora, P. (2009). Nachwort. V: François, E. in Schulze, H. (2009), *Deutsche Erinnerungsorte*, Band 3. München: C. H. Beck Verlag, str. 681–686.

Taylor, C. (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Berlin: Suhrkamp.

Welzer, H. in Giesecke, D. (2012). *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

Wetzel, J. (2013). Antisemitismus und die Erinnerung an den Holocaust. V: Jikeli, G., Stoller, K. in Allouche-Benayoun, J. (izd.), *Umstrittene Geschichte. Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, str. 47–73.

Wutti, D. (2013). Transgeneracijski prenos v družinah koroških Slovencev. V: *Razprave in Gradivo* 70/2013, str. 45–54.

Wutti, D., Dangelmaier, N. in Hartmann, E. (izd.) (2020). *Erinnerungskulturen im Grenzraum. Spominske kulture na obmejnem območju*. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.

Zimmer, H. (2003). Erinnerung im Horizont der Menschenrechte – Perspektiven der Erinnerungsarbeit im Rahmen der Globalisierung. V: *Jahrbuch Pädagogik* 2003. Erinnern – Bildung – Identität. Berlin: Peter Lang, str. 247–269.