

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

66. Jahrgang · 3–4/2016 · 18. Januar 2016



Holocaust und historisches Lernen

Volkhard Knigge

Unannehbare Geschichte begreifen

Natan Sznaider

Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung

Astrid Messerschmidt

Kritische Gedenkstättenpädagogik
in der Migrationsgesellschaft

Elke Gryglewski

Gedenkstättenarbeit zwischen
Universalisierung und Historisierung

Micha Brumlik

Globales Gedächtnis und Menschenrechtsbildung

Editorial

Im Januar jähren sich zwei Ereignisse, die gleichsam einen Anfangs- und einen Endpunkt der Shoah symbolisieren: Während der 20. Januar durch die Wannseekonferenz 1942 für die Systematisierung des staatlich organisierten Völkermords steht, ist der 27. Januar – der Tag, an dem 1945 das Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau befreit wurde – seit 2005 Internationaler Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus. Das Gedenken an die NS-Opfer ist in Deutschland inzwischen Teil der Staatsräson. Doch wie verändern sich Erinnern und Gedenken mit wachsender zeitlicher Distanz, und wie kann historisches Lernen künftig aussehen?

Mit dem bevorstehenden Ende der unmittelbaren Zeitzeugenschaft stellt sich die Frage nach dem Umgang mit und dem Lernen aus „unannehmbarer Geschichte“ (Imre Kertész) neu. Wie könnten oder sollten Gedenktage wie der 27. Januar begangen werden, um die Erinnerung lebendig zu halten und weiterzutragen? Lassen sich Lehren aus der Shoah für nachfolgende Generationen aktualisieren? Kann es überhaupt positive „Lehren“ aus negativer Geschichte geben? Sollte der Holocaust künftig „historisiert“ und in eine breitere Gewaltgeschichte eingeordnet werden, oder lässt sich aus ihm eine Art „universalisierte“ Moral ableiten, die sich etwa in verstärkter Menschenrechtsbildung niederschlägt?

Letztlich sind Gedenken und historisches Lernen immer auch sehr persönliche Angelegenheiten. Bei allen Konzepten, die etwa Gedenkstätten und Ausstellungen zugrunde liegen, lässt sich doch nicht verordnen, welches Bild am Ende bei den Besucherinnen und Besuchern entsteht, welche Botschaft „hängen bleibt“. Insofern könnte sich die Vielfalt der deutschen Gedenkstättenlandschaft als große Stärke erweisen. Vieles wird davon abhängen, ob es gelingt, diese zu erhalten und dabei gleichzeitig offen zu bleiben für neue Ansätze, Zugänge und Fragen der nächsten Generation.

Johannes Piepenbrink

Volkhard Knigge

„Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.“ Unannehmbare Geschichte begreifen

Die Geschichtskultur in Deutschland hat sich in den vergangenen dreißig Jahren einschneidend verändert. Galt die selbstkritische Ausein-

Volkhard Knigge

Dr. phil., geb. 1954; Professor für Geschichte in Medien und Öffentlichkeit an der Universität Jena; Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, 99427 Weimar.
vknigge@buchenwald.de

setzung mit dem Nationalsozialismus bis in die 1980er Jahre hinein in der Bundesrepublik gemeinhin eher als Nestbeschmutzung denn als elementare politische und sittliche Notwendigkeit, gehören die Bewahrung des Gedächtnisses an die Opfer des Nationalsozialismus und die Erinnerung an den Holocaust heute zur Staatsräson. An den Orten einst vergessener, durch absichtliche Zerstörung oder gleichgültige Nachnutzung aus der Wahrnehmung gedrängter Konzentrationslager und Tötungsorte sind institutionalisierte Gedenkstätten entstanden. Mit der 1999 etablierten, 2008 fortgeschriebenen Gedenkstättenkonzeption ist der Bund in bis dahin kaum vorstellbarem Maß an der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und auch des DDR-Kommunismus beteiligt. Die Geschichte der umstrittenen und verzögerten Auseinandersetzung ist längst selbst Gegenstand der Reflexion geworden.

Trotzdem klaffen der Ausbau der Gedenkstättenlandschaft – zwischen 1980 und 2010 entstanden in der Bundesrepublik mehr als 150 kleinere und größere Gedenkstätten – und die systematische Konzeptualisierung des Lernens aus *unannehmbarer* Geschichte (Imre Kertész) auseinander. Dieses Problem und die damit verbundenen Herausforderungen werden von der normativen Rhetorik

der Erinnerung, wie sie nicht nur in der Bundesrepublik entstanden ist, eher verdeckt als dass damit eine Lösung verbunden wäre. In besonderer Weise verdeckt die Rhetorik der Erinnerung die Frage danach, ob nicht zumindest in Hinsicht auf das historische Lernen und in Hinsicht auf die Folgen für die Bildung von Geschichtsbewusstsein – kurz: in geschichtsdidaktischer Perspektive – zwischen Geschichte und einer Geschichte, die nicht hätte passieren dürfen, zwischen Geschichte und menschenfeindlicher, unannehmbarer, im nicht-religiösen, nicht-metaphysisch-geschichtsteleologischen Sinne heillosen Geschichte unterschieden werden muss. Und sei es nur, weil sich mit letzterer ein Identifikations- und Tradierungsverbot verbindet sowie eine besondere kognitiv-affektive Wucht, die ebenso aufrütteln wie erschrecken und beängstigen kann; jedenfalls dann, wenn Geschichte nicht nur als narrative Konstruktion ohne Wirklichkeitsbezug verstanden wird.

Die folgenden Überlegungen beanspruchen keinesfalls, die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Grundprobleme des Lernens aus unannehmbarer Geschichte vollständig oder abschließend zu behandeln. Sie möchten vielmehr darauf aufmerksam machen, dass es sie überhaupt gibt. Die vielfach beschworene „Zukunft der Erinnerung“ ist deshalb unauflöslich mit der Frage nach dem Lernen aus unannehmbarer Geschichte verbunden.

Erinnerung als Königsweg?

Wenn ich mich im Titel meines Beitrags auf Hannah Arndt und Imre Kertész beziehe, dann tue ich das, weil sowohl der Begriff des *radikal Bösen* wie die Charakterisierung von Geschichte als *unannehmbaar* nicht ins Abstrakte oder sogar Metaphysische verweisen, sondern durchdachte historische Erfahrung repräsentieren und auf dem Durchdenken, auf dem Begreifen historischer Erfahrung beharren, damit unmenschliche Geschichte überwunden und unter Bezug auf historische Erfahrung verhindert werden kann.

Hannah Arendt, die deutsch-jüdische Philosophin, die nach 1933 Flucht, Internierung und die Recht- und Schutzlosigkeit einer Staatenlosen erfahren musste, hat den Be-

griff des *radikal Bösen* ab 1950 entwickelt.[¶] Wie im Fall anderer ihrer Begriffe drückt sich in ihm Arendts Anliegen aus, die rein nacherzählende Darstellung nationalsozialistischer Gräueltaten analytisch zu überwinden und eine elementare Selbstverständigung darüber anzustoßen, wie Vernunft, Geschichte, Politik, Gesellschaft und Mensch nach und mit der Erfahrung der Shoah gedacht werden müssen.

Imre Kertész, der als ungarischer Jude Auschwitz und Buchenwald überlebt hat, hat 1995 dargelegt, dass die mittlerweile zur Routine gewordene Redeweise von der *Unverstehbarkeit* der nationalsozialistischen Verbrechen, insbesondere der Shoah, „im Grund ein Synonym (für) unannehmbar“ sei. Unannehmbar – damit will Kertész gerade nicht sagen, dass Geschichte und Erfahrung des Nationalsozialismus nicht angeeignet, das heißt verstanden und begriffen werden können. Er versteht Unannehmbarkeit auch nicht als moralisches Verdikt, so wie man etwa von einem unannehmbaren Verhalten spricht. Vielmehr geht es ihm darum, eine aus der historischen Erfahrung unmittelbar resultierende und sie symptomatisch zum Ausdruck bringende Erkenntnisabwehr bloßzulegen: „Was wir als irrational, als unverständlich empfinden bzw. dazu erklären, ist (...) weniger eine Sache der äußeren Faktoren als vielmehr unserer eigenen Innenwelt. Wir können und wollen einfach nicht der brutalen Tatsache ins Auge sehen, daß jener Tiefpunkt der menschlichen Existenz, auf den der Mensch in diesem Jahrhundert herabgesunken ist, nicht nur mit der eigenartigen und befremdlichen – ‚unverständbaren‘ – Geschichte von ein oder zwei Generationen zu erklären ist, sondern zugleich eine der generellen Möglichkeiten des Menschen darstellt, also Beispiel einer Erfahrung ist, die bei gegebener Konstellation auch unsere eigene Möglichkeit einschließt.“[¶]

Damit wendet auch er sich gegen die Reduktion historischer Erfahrung aufs grauenhafte Detail und ihre Abschottung durch

voreilige moralische Appelle, vertritt aber keineswegs die essentialistische Vorstellung eines geschichtsentkoppelten, allgemeinmenschlich Bösen, das sich willkürlich periodisch Bahn bräche. Vielmehr geht es ihm um ein Bewusstsein, das sowohl um die konkreten politischen, kulturellen und sozialen Merkmale der „Konstellation“ weiß, in der staatliche und gesellschaftliche Wirklichkeit in Gewalt und Destruktivität umschlagen, und das sich darüber hinaus darum bemüht, zu begreifen, welche damit verbundenen Einsichten es abwehrt – und aus welchen Gründen.

Im Gegensatz dazu gilt heute, wie angedeutet, in erster Linie „Erinnern“ als Königsweg des Lernens aus und gegen Diktatur- und Gewaltgeschichte.[¶] Dies gilt ungeachtet dessen, dass die unmittelbare, lebensgeschichtlich rückgebundene Erinnerung an den Nationalsozialismus fast gänzlich erloschen ist und die allgegenwärtige Rede von der Erinnerung den Begriff ausgehöhlt hat. Denn weder das individuelle noch das historische Erinnern in der Gesellschaft ist automatisch identisch mit kritischem, gegenwartsrelevantem Lernen aus unannehmbarer Geschichte. Zudem bezeichnet Erinnern diesem Verständnis nach paradoxerweise sowohl das Ziel des Lernens – nämlich Erinnern lernen, Erinnerung lernen – wie auch den Vorgang des Lernens selbst, insofern Erinnern und Lernen gleichgesetzt werden. Erinnern gilt dementsprechend als adäquate, gleichsam natürliche Verschränkung von Wissen um die Vergangenheit, triftiger Vergangenheitsdeutung und politisch-moralischer Wertbildung. Die unterschiedlichen Dimensionen von Erinnerung – von der an Erfahrung gebundenen mikroperspektivischen lebensgeschichtlichen Erinnerung bis hin zu den mehr oder minder durchmachten Formen historischen Erinnerns in der Gesellschaft – werden verwischt. Fragen nach dem Charakter und den Herausforderungen des Lernens aus unannehmbarer Geschichte erscheinen überflüssig; allenfalls stellen sich Fragen nach der medialen Modernisierung der Weitergabe von Erinnerung, nach mitreißenden Vermittlungsrezepten.

¶ Vgl. Hannah Arendt, Denktagebuch. 1950 bis 1973, 2 Bde., München–Zürich 2002, hier: Bd. 1, S. 7.

¶ Imre Kertész, Meine Rede über das Jahrhundert. Vortrag am Hamburger Institut für Sozialforschung, 14. 5. 1995, zit. nach: Sebastian Kleinschmidt (Hrsg.), Stimme und Spiegel. Fünf Jahrzehnte Sinn und Form, Eine Auswahl, Berlin 1998, S. 17.

¶ Vgl. Volkhard Knigge, Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss, in: Stiftung Topographie des Terrors, Gedenkstättenrundbrief Nr. 172 (12/2013), S. 3–15.

Ich möchte an zwei Beispielen andeuten, wie weit dieser Prozess fortgeschritten ist. So hat sich seit Richard von Weizsäcker – mit Rückgriff auf die jüdische Mystik geschichts-metaphysisch aufgeladener – Darstellung der Erinnerung als Erlösung⁴ in seiner Ansprache zum Kriegsende 1985 zunehmend die Vorstellung ausgebreitet, die Zukunft der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus läge allein in der Identifikation mit der Erinnerung von – insbesondere jüdischen – Überlebenden. Horst Köhler hat das in seiner Rede zum 60. Jahrestag des Kriegsendes 2005 so formuliert: Nachdem Deutschland sich „von seinem Inneren her“ verändert habe, bliebe nur mehr als Pflicht das „Wachhalten der Erinnerung“, verstanden als Weitergabe der Erinnerungen von Zeitzeugen von Generation zu Generation.⁵ Auch Bundesstagspräsident Norbert Lammert hat diese Auffassung in seiner Rede zum 27. Januar 2015 mit Rückgriff auf Elie Wiesels Vorstellung vom Zeugen des Zeugen bekräftigt, indem er es eine ermutigende Erfahrung nannte, dass in Deutschland eine „Generation von Zeugen der Zeugen im Entstehen begriffen“ sei.⁶

Dass die würdige Annahme und Akzeptanz der Zeugenschaft nationalsozialistisch Verfolgter in der deutschen Gesellschaft für die selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus von elementarer Bedeutung war, ist gewiss. Unbestreitbar ist aber auch, dass selbst durch die Addition unzähliger Mikrogeschichten Geschichte weder geschrieben noch erklärt noch begriffen werden kann. Junge Menschen erinnern zu lehren, wie es Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und eine darauf bezogene Tagung im April 2015 mit dem Titel „Erinnern lernen“ nahelegen, verschärft nur das Problem. Denn hier deutet sich eine inhalt-

⁴ Die Formulierung geht zurück auf den Gründer des Chassidismus im 18. Jahrhundert Baal Schem Tov: „Vergessen verlängert das Exil, in der Erinnerung liegt das Geheimnis der Erlösung.“

⁵ Horst Köhler, Rede bei der Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 60. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa, 8. 5. 2005, www.bundespraesident.de/Shared-Docs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2005/05/20050508_Rede.html (10. 12. 2015).

⁶ Norbert Lammert, Begrüßungsansprache am Tag des Gedenkens für die Opfer des Nationalsozialismus im Deutschen Bundestag, 27. 1. 2015, www.bundestag.de/bundestag/praesidium/reden/2015/002/357470 (10. 12. 2015).

liche und institutionelle Zergliederung des historischen Lernens an, nämlich: An der Schule werde Geschichte eher als Stoff, als Faktenwissen vermittelt, während Gedenkstätten – als bloße Erinnerungsorte missverstanden – Wertbezüge und politische Orientierungen beisteuerten, etwa in Gestalt der Menschenrechte oder der Legitimierung der Demokratie.

Aus Geschichte lernen?

Ich möchte nicht missverstanden werden. Ich will nicht ein weiteres Mal den Relevanzverlust des Historikers in Postmoderne und Mediengesellschaft mit ihrer Vielzahl an Vergangenheitsdeutern, Geschichtsbildproduzenten, zersplitterten Sichtweisen auf und heterogenen Erinnerungen an die Vergangenheit beklagen. Es geht mir vielmehr darum, ernst zu nehmen, dass die Auflösung von Geschichte und Geschichtsbewusstsein in Erinnerung und Erinnerungsrhetorik wesentliche Fragen verstellt beziehungsweise sie voreilig als beantwortet erscheinen lässt. Dazu zählt *erstens* die grundsätzliche Frage, ob aus Geschichte überhaupt gelernt werden kann. *Zweitens* ist die Frage zu stellen, inwieweit der Nationalsozialismus oder ihn begünstigende Strukturen tatsächlich nur noch Geschichte sind – eine Frage, die für die Bestimmung geschichtskonkreter Gegenwartsrelevanz des Lernens von besonderer Bedeutung ist. Und *drittens* ist zu fragen, wie mit der Aporie umgegangen werden kann, dass die politisch-moralische Beurteilung von Geschichte als menschenfeindlich, unannehmbar oder heillos im Prinzip die historischen und politisch-moralischen Einsichten und das Urteilsvermögen voraussetzen, die durch das historische Lernen gewonnen werden sollen.

Zudem gehört hierher, dass wissenschaftliche Geschichtsschreibung kein Mittel unmittlbarer, politisch-moralischer Beurteilung von Geschichte sein kann und dass sie sich durch moralische Vorfestlegungen um Erkenntnismöglichkeiten brächte; es aber auch keine Lösung ist, die politisch-moralische Dimension des Geschichtsbewusstseins gleichsam in historisch entkernte Erinnerung und Pietät auszulagern. Welche Folgen diese Aufspaltung hat, zeigt ein Beispiel aus dem Alltag der Gedenkstätte Buchenwald: „Wie

können Sie meinem Hund das nur antun? Haben Sie denn nichts aus der Geschichte gelernt?“ – entrüstet sich eine Dame, als eine Mitarbeiterin sie darauf aufmerksam macht, dass Hunde nicht in den Kernbereich der Gedenkstätte, das ehemalige Häftlingslager, mitgenommen werden dürfen.

Dass aus der Geschichte gelernt werden muss, scheint mit der Erfahrung des Nationalsozialismus – und anderer Diktaturen und Menschheitsverbrechen – zwingend. Karl Jaspers hat dementsprechend nach 1945 von „Selbstdurchhellung“ in geschichtlicher und persönlicher Hinsicht gesprochen. Erich Weniger hat (1946/49) dazu aufgefordert, die geschichtliche Erfahrung zum „Bewußtsein zu bringen und kritisch zu durchleuchten“. Felix Messerschmid verstand (1963) unter Erinnerung die Rückbindung des Geschichtsbewusstseins an „prägende sittliche Einsichten“. Theodor Litt hat (1948) eine „Erziehung zu historischem Verstehen“ und zu „historischer Selbstkritik“ als Aufgabe gestellt.¹⁷ Die sich ab Ende der 1960er Jahre entwickelnde Geschichtsdidaktik – allen voran 1966 Friedrich J. Lucas¹⁸ – hat historisches Lernen aus dem Bann eines vermeintlich wertneutralen Historismus gelöst; insbesondere seiner Tendenz, Vergangenheiten in ihrer Eigenheit und ihrem normativen Eigensinn letztlich hinnehmend bloß zu verstehen. Dagegen hatte sich etwa Jean Améry, Widerstandskämpfer und Auschwitzüberlebender, 1976 nachdrücklich gewandt: „Im humanen Sinn aber ist entscheidender die Forderung, dass die Geschichtsbetrachtung, nicht anders als die historischen Verläufe selbst, ein moralisch wertendes Element enthalten muss. Vernünftig ist das Wirkliche nur, solange es moralisch ist. Und Historizität wird im Sinne des Menschen unnatürlich, sobald sie sich wertneutral gibt. So verstanden ist der Mythos vom Dritten Reich als Mythos vom radikal Bösen sachgetreuer als eine vorgebliche Objektivität, die dem

Übel sich nicht widersetzt und allein durch ihre Indifferenz schon zu dieses Übels Fürsprecher wird.“¹⁹

Mit der Entwicklung der „Kategorie des Geschichtsbewusstseins“¹⁰ verloren Vorstellungen historischen Lernens, die deskriptive Vergangenheitsdarstellungen explizit oder implizit mit gegenwartskonformer Sinngebung (wenn nicht gar Gesinnungsbildung) verbanden, ihre Grundlage. In den Mittelpunkt rückten nun das Wissen um und die begreifende Bearbeitung der Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, von Vergangenheitserfahrung und Zukunftserwartung – kurz: von Historizität und die Befähigung zu historischem Denken und Urteilen. Es ging nicht mehr um einen teleologisch festgezurrtten Sinn der Geschichte, es ging nicht mehr um Geschichtsbilder und vorgegebene historische Identifikationen, sondern um reflektierte Orientierung an triftig angeeigneter und durchgearbeiteter historischer Erfahrung.

Ob – und inwieweit – Geschichte tatsächlich abgeschlossen ist, lässt sich in dieser Perspektive nicht von der Gegenwart her oder geschichtspolitisch dekretieren. Es bedarf des doppelten Blicks auf Vergangenheit und Gegenwart, auf Distanz und Nähe zwischen Gestern und Heute. Und: Angesichts der Vielfalt von Faktoren, die die Geschichte und ihren Verlauf prägen, lässt sich diese Frage nicht nur auf *ein* Kriterium gestützt beantworten, etwa dem der institutionellen Verfassung des Staates. Auch in der Demokratie können Mentalitäten oder Strukturen wirksam sein, die zur Etablierung der Diktatur beigetragen haben. Man denke nur an die Verbindung von sozioökonomisch verursachter Angst in der Gesellschaft und Entstehung sowie Ausagieren von Ressentiments oder deren rassistischer Fixierung. Ich breche die Skizze hier ab, denn ich bin bisher nur mittelbar auf die Frage eingegangen, ob man aus Geschichte lernen kann, so wie es landläufig unterstellt wird.

¹⁷ Karl Jaspers, Die Schuldfrage, Heidelberg 1946; Erich Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt/M. 1949; Felix Messerschmid, Historische und politische Bildung, in: Neue Sammlung, 2 (1963), S. 12–34; Theodor Litt, Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens, München 1948.

¹⁸ Vgl. Friedrich J. Lucas, Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung. Blätter für politische Bildung und Erziehung, 10 (1966), S. 381–395.

¹⁹ Jean Améry, Die Zeit der Rehabilitierung. Das Dritte Reich und die geschichtliche Objektivität (1976), in: ders., Werke. Bd. 7: Aufsätze zur Politik und Zeitgeschichte, Stuttgart 2005, S. 92f.

¹⁰ Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Geschichtsbewusstsein, in: Hans Süssmuth (Hrsg.), Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn 1980, S. 179–219; Rolf Schörken, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 23 (1972), S. 81–89.

Handlungsrezepte aus der Geschichte?

Vor Kurzem fragte mich ein Bundestagsabgeordneter, der die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und die Umwandlung ehemaliger Konzentrationslager in Gedenkstätten schon früh engagiert begleitet hatte, welche Antwort die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Bezug auf die Frage gebe, ob die Bundesrepublik heute Waffen an Saudi-Arabien liefern solle. Die hier erwartete unmittelbare Ableitung von Handlungsrezepten aus der Geschichte ist verständlich, aber in mehrfacher Hinsicht problematisch. Historisches Denken betont aus guten Gründen die Offenheit des Geschichtsprozesses und damit zugleich die menschliche Freiheit und Verantwortung, Geschichte zu gestalten. Die Geschichte auf Lehren festzulegen, hieße, sie nachträglich, vom Heute her moralisch oder politisch zu fixieren, im schlimmsten Fall: sie sich für herrschaftliche Zwecke zurechtzulegen, sie mit einem politischen oder moralischen Telos zu versehen, das Freiheit und Verantwortung suspendiert. Geschichte würde damit zu einem Gegenstand der Einübung in Anpassung, zumindest aber würde sie bloß illustrativ, entkontextualisiert und aufs funktionale Fragment reduziert präsentistisch verwendet. Nicht zuletzt ist eine unmittelbar Handlungsrezepte gebende Geschichte aufgrund der beschleunigten Enttraditionalisierung in der Moderne, aufgrund des mit ihr verbundenen beschleunigten Wandels nicht mehr denkbar.¹¹

Handlungsrezepte lassen sich – ebenso wenig wie Orientierung und Sinn – auch nicht mehr aus vermeintlich absoluten Gewissheiten über den Gang der Geschichte ableiten. Dass Geschichte die Inkarnation von Fortschritt sei – im Sinne der Aufklärung, des Marxismus oder westlicher Modernisierungstheorien – ist nicht nur durch wissenschaftliche Nachdenklichkeit, sondern auch historisch widerlegt. Gleichwohl – und hier möchte ich Améry ernst nehmen – kann es angesichts katastrophaler historischer Erfahrungen nicht hinreichen, Gegenwart im Spiegel der Geschichte nur kontemplativ zu schauen oder mit Geschichte postmodern zu spielen. Zumal die geschichtstheoretischen Hinweise ernst zu

¹¹ Vgl. dazu grundlegend: Reinhart Koselleck, *Historia Magistra Vitae*, in: ders., *Vergangene Zukunft*, Frankfurt/M. 1979, S. 38–66.

nehmen nicht ausschließt, sich zumindest darum zu bemühen, Einsicht und Orientierung an historischen Begebenheiten und Konstellationen zu gewinnen auf das hin, was man *besser nicht* tun sollte. Und hierfür eignen sich gerade die Begebenheiten, an denen tradierte Erwartungshorizonte und die Selbstverständlichkeit von Geschichts- und Kulturgewissheiten im Lebensvollzug durch historische Ereignisse in die Krise geraten.¹²

Wenn wir uns so der Geschichte zuwenden, gewinnen wir zwar für den Einzelfall kein Handlungsrezept, aber – beispielsweise – aus der historischen Erfahrung das Wissen, dass sich mittels Rassismus soziale oder ökonomische Probleme in der Gesellschaft nicht bewältigen lassen. Man kann aber auch einen Schritt weitergehen und danach fragen, welche Geschichts- und Kulturgewissheiten durch historische Begebenheiten, hier: den Nationalsozialismus, in die Krise geraten und welche Folgen damit – auch für das erkennende Bewusstsein – verbunden sind. Das ist der Weg, auf den Arendt und Kertész hinweisen und den Ruth Klüger, die Auschwitz überlebt hat, so formuliert: „Wer mitfühlen, mitdenken will, braucht Deutungen des Geschehens. Das Geschehen allein genügt nicht.“¹³ Dem Geschehen eine der historischen Erfahrung abgerungene Bedeutung zu geben, gehört selbst zum historischen Denken und heißt gerade nicht, Geschichte vom Heute her zu übermächtigen – auch wenn die Fragen, die wir an die Vergangenheit stellen, vom Heute her kommen.

Die so gewonnene Bedeutung ist gewiss auch eine Konstruktion, aber keine von Überlieferung, Quellenkritik und methodischer Triftigkeit abgekoppelte, freihändige. Die Erinnerungen Überlebender können sie instruieren, auch wenn sie kontextualisierend und perspektivisch darüber hinausgeht. Man kann diese Konstruktion als Sinnbildung verstehen, sie ist aber weit mehr *Desillusionierung und Hinterfragen von Sinn*. In didaktischer Hinsicht steht eine solche Form der historischen Bedeutung – um es altdidisch zu formulieren – weniger für ein unmittelbares Lernziel, sondern vielmehr für

¹² Vgl. Jürgen Habermas, *Aus der Geschichte lernen?*, in: ders., *Die Normalität einer Berliner Republik*, Frankfurt/M. 1995, S. 9–17.

¹³ Ruth Klüger, *Weiter leben. Eine Jugend*, München 1997 (1992), S. 128.

die Überwindung eines – überdies leicht instrumentalisierbaren oder ratlos machenden – erkenntnisarmen Positivismus des Grauens. Anders gesagt: Sie ist Gegenstand und Ausgangspunkt für historisches Lernen als *bewusste Selbstbeunruhigung*. Ich komme darauf zurück.

Ende der Gewissheiten

Hannah Arendt hat früh auch darauf hingewiesen, dass das historisch Neue der Shoah in der Zwecklosigkeit des Mordens besteht. Einen Zweck erfüllte dies Projekt nur in der Perspektive des gesellschaftsbiologischen Paradigmas des Nationalsozialismus, seines Rassismus und Erlösungsantisemitismus, nicht aber im Horizont tradierter und lebensweltlich verankerter (Zweck-)Rationalität. Menschen wurden nicht nur grundlos, nicht nur wegen ihrer Abstammung aus jedem Lebensrecht verstoßen. Die Widersinnigkeit des Genozids bestand auch in der Vernichtung dringend benötigter Arbeitskraft und in der Bindung kriegswichtiger Ressourcen. Den Deutschen nützlich zu sein – etwa durch Zwangsarbeit in den Ghettos – rettete nicht. Die kultureltselbstverständliche Gewissheit, dass Zweckrationalität das Äußerste verhindert, wurde vielmehr von den Nationalsozialisten für die reibungslose Abwicklung des Mordens funktionalisiert.

Das alles ist hinlänglich und tiefenscharf beschrieben. Weniger deutlich machen wir uns, welche Folgen es hat, wenn – nachdem Geschichte schon kein erlösendes Telos mehr hat – auch keine verlässlichen Begrenzungen von Gegenmenschlichkeit mehr angenommen werden können. Denn diese bestanden doch gerade in der Überzeugung, dass Gewalt durch das Interesse von Staaten, von Tätern an zweckrationaler Ausbeutung und an Selbsterhaltung, das heißt, sich durch ihr Handeln nicht mit in den Abgrund zu reißen, von selbst begrenzt wird. Karl Jaspers Begriff der metaphysischen Schuld¹⁴ aufgreifend, ließe sich sagen, dass der Nationalsozialismus nicht nur unter Beweis gestellt hat, dass die absolute Zerschlagung der Grundsolidarität mit dem Menschen als Mensch möglich ist, sondern selbst *der* „Solidarität“, die auf schiere Kalkül herabgekommen ist.

¹⁴ Vgl. K. Jaspers (Anm. 7).

Unannehmbare Geschichte ist in dieser Hinsicht gleichsam doppelt unsicher gewordene Geschichte. So wie sie kein Ziel hat, hat sie auch keinen Boden. Das mag in geschichtswissenschaftlicher Perspektive kaum von Belang erscheinen. Denn für den forschenden Blick gibt es nur Vergangenheiten als solche. Für lebensweltliche Selbst- und Weltgewissheit – und historisches Lernen hat damit elementar zu tun – ist dies aber erheblich. Ich denke, wir vergessen in unserer umtriebigen Erinnerungskultur zu oft, welche Zumutungen wir eigentlich zum Thema machen und dass diese Zumutungen sich weder durch Abstandserklärungen in Bezug auf die Vergangenheit noch durch Normalitätserklärungen in Bezug auf die Gegenwart auflösen lassen. Beide sollten vielmehr daraufhin befragt werden, inwieweit sie nicht auch Symptome für das kulturelle Unbewusstmachen unannehmbarer Geschichte und ihrer Virulenz sind.

Bewusste Selbstbeunruhigung

Zum Schluss möchte ich einige didaktische Konsequenzen andeuten. Bewusste Selbstbeunruhigung an historischer Erfahrung hat mit einer Erziehung durch Schrecken, hat mit Schockpädagogik nichts zu tun. Sie nimmt aber ernst und überspielt nicht, dass das mit der nationalsozialistischen Geschichte verbundene Beunruhigende nicht abgeschlossen ist und zudem den Gegenstand des Lernens trifft: nämlich die Geschichte und unsere vor-reflexiven, im Alltagsbewusstsein verankerten Vorstellungen und Erwartungen an sie und ihren Gang. Ebenso nimmt sie das Gewordensein unannehmbarer Geschichte ernst sowie die Möglichkeit, ihre Entstehung, Wirkung und fortdauernde Relevanz empirisch gehaltvoll und konkret kleinzuarbeiten und so auf Gegenwart bezogen zu begreifen. Sie hilft etwa, zu begreifen, dass die Zerstörung der Institutionen friedlicher Konfliktaustragung in der Gesellschaft – von der demokratischen Gewaltenteilung bis hin zu den Bürgerrechten – und die Durchsetzung eines rassistischen Menschenbildes und Gesellschaftskonzepts nicht Harmonie und Gerechtigkeit schaffen, sondern fortwährend Gewalt erzeugen. Ebenso wird begreifbar, dass der Einzelne durch Mittel der Moderne – wie bürokratische Organisation und Arbeitsteilung – gleichsam mit ruhigem Gewissen an Unrecht und (Massen-)Mord beteiligt sein kann.

Hingegen versperrt das konkrete, nicht aufs Illustrative verkürzte historische Kleinarbeiten den rein normativen Übersprung in Moral-, Demokratie- oder Menschenrechtspädagogik. Nicht, dass ich solche Konzepte grundsätzlich verwerfen wollte, aber sie verkürzen den historischen Sachbezug und finalisieren Geschichte nachträglich. Außerdem gehört zur Normalitätserütterung durch die nationalsozialistische Erfahrung, wie inaktiv das moralische Selbstbewusstsein geblieben ist, wie schnell Gerechtigkeitsgefühl und moralisches Empfinden erodierten; nicht nur in einzelnen Fällen, sondern als dominierende Erfahrung und in Bezug auf ganz normale Menschen. Gleichsam mit Kant ein in jedes Menschen Herz angelegtes, mit der Vernunft natürlich verschwistertes Moralgefühl wachrütteln zu wollen, greift deshalb zu kurz.

Solche Konzepte und Formen des historischen Erinnerns in der Gesellschaft greifen auch deshalb zu kurz, weil zur Nachgeschichte des Nationalsozialismus gehört, dass Gerechtigkeit gegenüber den Opfern nur eingeschränkt hergestellt worden ist. Selbst wenn man hier ein „immerhin“ hinzufügt, bleibt noch der bedachteste und unaufdringlichste Appell an das Moralgefühl im Licht der Geschichte ambivalent. Nimmt man dies ernst, liegt es nahe, nicht (normativ) moralischen Altruismus zum Ausgangspunkt und Ziel des historischen Lernens aus unannehmbaren Geschichte zu machen, sondern Egoismus – im Sinne einer auch lebensweltlich nachvollziehbaren, historisch begründeten Sorge um sich selbst. Diese setzt nicht auf einen zu aktivierenden Willen zum Guten, sondern stattdessen auf interessengeleitete Einsichtsfähigkeit. Ich meine zum Beispiel die Einsicht, dass Rassismus letztlich willkürlich ist. Da er sich sachlich nicht begründen lässt, kann potenziell jeder und jede Gruppe sein Ziel werden – das war schon Theodor W. Adornos letztes, vorthoretisches, nicht auf Vernunft, sondern auf die *Abscheu des Leibes* „vor dem unerträglichen Schmerz“ setzendes Argument: „Nur im ungeschminkt materialistischen Argument überlebt die Moral.“¹⁵ Ohne die Grundsolidarität mit dem Menschen als Mensch, ohne das, was Jean Améry Urvertrauen genannt hat, kann letztlich kein Mensch sicher leben.

¹⁵ Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik* (1966), zit. nach: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 6, Darmstadt 1998, S. 358.

Bewusste Selbstbeunruhigung an historischer Erfahrung ist vor diesem Hintergrund nicht pathetisch. Sie ist lakonisch, sie ist dektivisch und fragt nach der politischen und gesellschaftlichen Verursachung von Gegenmenschlichkeit. Sie liefert keine Erst- und keine Letztbegründungen für politische und gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, für Werte. Sie kann sie aber plausibilisieren. Das Eintreten für die Etablierung und die Geltung der Menschenrechte etwa erscheint dann nicht als rein normative Praxis mit universellem, hegemonialem Anspruch, sondern als kulturübergreifend anschlussfähige Erfahrungsverarbeitung: Menschenrechte als rechtliche Kodifizierung und Tradierung historischer Erfahrung, auch unter den Bedingungen jeweiliger Gegenwart.

Ob und inwieweit historische Erfahrung Werte und die Einrichtung der Gesellschaft plausibilisieren kann, übersteigt pädagogische Konzepte und Methodik. An historische Erfahrung angeschlossene Normativität lebt nicht nur von der Vergangenheit, sondern auch von ihrer Geltung im Heute. Nur wenn sie im Heute praktisch zu Geltung kommen kann – und nicht nur als normative Rhetorik –, bleibt sie plausibel und mit dem Begreifen unannehmbaren Geschichte verbundene Beängstigung und Abwehr können sich auflösen statt umzuschlagen: in Zynismus, ethnische und kulturelle Hybris, die Regression auf das Recht des Stärkeren oder in die Enthistorisierung der Gegenwart. Die hier umrissene Form des historischen Begreifens unannehmbaren Geschichte öffnet sich transnational weniger über die Globalisierung der Holocausterinnerung als weltweiter Meistererzählung, auch wenn die Shoah universale Bedeutung hat. Vielmehr ist sie strukturell offen für und verbindbar mit allen Bestrebungen und Aktivitäten, das Unannehmbare in der je eigenen Geschichte selbstkritisch aufzuarbeiten.

Natan Sznaider

Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung. Prinzipien für eine neue Politik im 21. Jahrhundert

Kann Erinnerung überhaupt mit Globalisierung in Zusammenhang gebracht werden? Ist nicht gerade die ‚kollektive Erinnerung‘ bestimmend

Natan Sznaider

Ph. D., geb. 1954; Autor zahlreicher Veröffentlichungen zur Globalisierung und Erinnerungskultur; Professor für Soziologie und Kulturwissenschaften am Academic College in Tel Aviv-Yafo, Rabenu Yeruham, P. O. Box 8401, Tel Aviv 61083, Israel. natan@mta.ac.il

für das ‚Lokale‘, das sich der Globalisierung Widersetzende?“ Mit diesen Fragen leitete ich 2001 einen Artikel in dieser Zeitschrift ein.¹ Die Fragen sind noch immer aktuell: Bedeutet eine globalisierte Welt also eine „Menschheit

ohne Erinnerung“? Zusammen mit meinem Kollegen Daniel Levy habe ich schon vor einiger Zeit die These entwickelt, dass es eine kennzeichnende Form kollektiver Erinnerung im Zeitalter der Globalisierung gibt.² Im Folgenden werde ich der Frage nachgehen, was diese Annahme mit Blick auf Identität im globalen Zeitalter bedeutet und inwiefern sich daraus Prinzipien für eine neue Politik ableiten lassen.

Kosmopolitisierung der Erinnerung

Beginnen wir im „kleinen“ europäischen Rahmen. Wer nach der Europäisierung nationaler Erinnerungskulturen fragt, stößt in der einschlägigen Literatur auf einen bemerkenswerten Grundzug. In den entsprechenden Studien wird zumeist davon ausgegangen, dass die Beziehung zwischen Europa und dem Nationalen meist (mehr oder weniger unausgesprochen) auf ein gemeinsames europäisches Gedächtnis und eine entspre-

chende Identität zuläuft. Im Kern wird also stillschweigend unterstellt, dass sich Europäisierung nach dem Modell der vergrößerten Nationalstaatsbildung im 19. Jahrhundert vollzieht – oder eben nicht. Entsprechend wird die Frage der europäischen und der nationalen Identifikationen und Identitäten meistens in sich gegenseitig ausschließenden Kategorien begriffen. Patriotische Europäer sind demnach also keine „Kosmopoliten“, sondern entweder national oder europäisch – als ob es sich hierbei um ein dichotomisches Gegensatzpaar handle.³

Es ist klar, dass der nationale Referenzrahmen nach wie vor dominant und relevant ist. Was jedoch bezeichnend zu sein scheint, und ebenso typisch wie problematisch, dass in diesen Untersuchungsergebnissen das Nationale als getrennt, ja sogar als antithetisch zum Europäischen und Globalen begriffen wird. Diese zumeist unreflektiert vorausgesetzte Entweder-oder-Logik des Nationalen und des Transnationalen kennzeichnet einen Grundzug eines großen Teils der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Fragen europäischer Gedächtniskulturen und Identifikationen. Mit anderen Worten: Auch dieser Teil der sozialwissenschaftlichen Forschung und Diskussion vollzieht sich im epistemologischen Gefängnis des „methodologischen Nationalismus“, indem davon ausgegangen wird, dass das „Nationale“ das Schlüsselprinzip und die Messlatte ist und bleibt für die Untersuchung von sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Prozessen. Diese Gleichsetzung von Gesellschaft und Nation kennzeichnet auch das Konzept der „kollektiven Erinnerung“: Offizielle und öffentliche Erinnerungsdiskurse werden demnach sowohl theoretisch als auch empirisch innerhalb

Dieser Aufsatz ist Ulrich Beck gewidmet, der am 1. Januar 2015 verstarb. Viele der hier aufgeschriebenen Gedanken sind im gemeinsamen Gespräch entstanden.

¹ Natan Sznaider, Holocausterinnerung und Terror im globalen Zeitalter, in: APuZ, (2001) 52–53, S. 23–28.

² Vgl. Daniel Levy/Natan Sznaider, Erinnerung im Globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt/M. 2001.

³ Vgl. die vergleichende Analyse von Erinnerungskulturen in sieben europäischen Ländern von Richard Lebow/Wulf Kansteiner/Claudio Fogu (Hrsg.), The Politics of Memory in Post-War Europe, London 2006.

des nationalen Containers angesiedelt. Sie stehen danach zum einen im Widerspruch zur Signatur der neuen Uneindeutigkeit, die seit Anfang des 21. Jahrhunderts prägend geworden ist, zum anderen zu den Wirklichkeiten der Europäisierung, verstanden als Erinnerungskulturen, die sich jenseits dieses Rahmens bewegen.^f Hier geht es nicht um das eigentlich Geschehene, sondern um die politischen Konsequenzen des möglichen Geschehenen.

Damit öffnet sich ein neuer Raum, ja, vielleicht handelt es sich sogar um einen Meta-Wandel nationaler Erinnerungslandschaften inner- und außerhalb Europas. Um das sozialwissenschaftlich untersuchen zu können, bedarf es eines methodologischen und theoretischen Perspektivwechsels. Wie in der wachsenden Literatur zu einem sozialwissenschaftlich erneuerten Kosmopolitismus argumentiert wird, ist es dafür notwendig, ein analytisches Verständnis von „moderner Gesellschaft“ zu entwickeln. Hierfür gilt es, die Ontologie des Nationalen abzustreifen und den erkenntnistheoretischen Horizont zu öffnen. Dabei will ich hier gar nicht die kontinuierliche Relevanz nationaler Orientierungen oder Erinnerungen infrage stellen. Vielmehr liegt die Bedeutung länderspezifischer Erfahrungen nicht darin, warum und wie das Nationale dominant bleibt, sondern darin, wie europäische Referenzen und Identifikationen in das politisch-kulturelle Skript der Nationen inkorporiert werden und so das Nationale transformiert wird. Entscheidend ist, das Europäische und das Nationale nicht

^f Die Alternativen zu dieser nationalstaatlich orientierten Denkweise in der Politik der Erinnerung sind Begriffe wie „Postmemory“ von Marianne Hirsch, „multi-directional memory“ von Michael Rothberg und „travelling memory“ von Astrid Erll, die gemeinsam mit dem von Daniel Levy und mir entwickelten Begriff der „kosmopolitischen Erinnerung“ versuchen, den Rahmen der Analyse zu öffnen. Vgl. Astrid Erll, *Travelling Memory*, in: *Parallax*, 17 (2011) 4, S. 4–18; Marianne Hirsch, *The Generation of Postmemory: Visual Culture after the Holocaust*, New York 2012; Michael Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford 2009. Siehe auch Aleida Assmann/Sebastian Conrad (Hrsg.), *Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories*, Basingstoke 2010. Für eine Einführung in das Feld der kollektiven Erinnerungskulturen siehe Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Stuttgart 2005.

als sich ausschließende Dichotome voraussetzen, sondern als sich wechselseitig ergänzende und verändernde Momente zu begreifen: Europäische Identifikationsmerkmale werden zum integralen Teil nationaler Diskurse und problematisieren und reformulieren auf diese Weise die Sinngehalte des Nationalen.

Diese Kosmopolitisierung der nationalen europäischen Identitätslandschaften wird unter anderem durch das, was man den weltkulturellen Gedächtnisimperativ nennen könnte, vorangetrieben. Dieser findet seinen Ausdruck in einem spezifischen Satz von politischen und normativen Erwartungen, die dazu auffordern, sich mit den dramatischen Ungerechtigkeiten und Verletzungen der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Das europäische Phänomen des „Nie wieder!“, das aus den moralischen Belastungen des Zweiten Weltkriegs hervorgeht, wird somit zur politischen Herausforderung.^f

Erinnerungen als Dämonen

Aber dort beginnt es. Die Erinnerungen an den Holocaust haben sich verallgemeinert und verwandelt in einen universalen Code, was gleichbedeutend ist mit einem Imperativ, vergangenes Unrecht – sowohl legal als auch in Formen und Normen des Erinnerns – immer aufs Neue ins Gedächtnis zu rufen und wachzuhalten. Während dieser Gedächtnisimperativ aus der Zentralität der Holocausterinnerungen in den 1990er Jahren hervorging, ist dieser nun ein dekontextualisierter Code geworden für Menschenrechtsverletzungen im Allgemeinen. Die Folge ist: Europäische Nationalstaaten engagieren sich (oder wenigstens sehen sie sich mit dieser Erwartung konfrontiert) in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschichte – und zwar in der skeptischen Auseinandersetzung mit dieser. Aus dem „Nie wieder“ bildet sich eine eigene Ethik heraus. Während traditionelle Gedächtnisnarrative geschichtliche Ereignisse im Lichte eines nationalen Gründungsmythos beleuchten und organisieren, decken derartige skeptische Geschichtsnarrative auch Ereignisse auf, die in der Vergangenheit begangene eigene Untaten ins Zentrum rücken.

^f Vgl. D. Levy/N. Sznajder (Anm. 1).

Erinnerungen werden so gleichsam zu Dämonen, zu Zwischenwesen, die sich in einem Bereich zwischen Geschichte und Gegenwart, Zeit und Raum, dem Unwirklichen und Wirklichen bewegen. Sie sind wie Geister, die zwischen Leben und Tod wandeln. Shakespeare drückte es so aus: „Die Zeit ist aus den Fugen“ – so erschrickt sich Prinz Hamlet, als er mit dem Geist seines Vaters konfrontiert wird.⁶ Diese Dämonen können auch „unbestimmt“ handeln, unerwartet auftauchen und somit letztlich Politik beeinflussen.⁷ In der Erinnerung können mehrere Geschichten und damit auch Universalismus und Partikularismus, das Allgemeine und das Besondere gleichzeitig existieren.

Die konkreten und abstrakten Geister, die durch die Erinnerung hervorgerufen werden, sind weder menschlich noch heilig und verwahren sich jeglicher Form von Abschluss oder Festlegung. Sie sind ständig im Fluss, werden permanent verhandelt, verändert und verändern ihrerseits – zum Beispiel die Politik, die Teil der Verhandlung und Unterhaltung ist. Sie bewohnen einen Raum, den man *thirdspace* nennen kann, wo Raum, Kultur und Geschichte miteinander verschmelzen.⁸ Es handelt sich hier also nicht um am Ort gebundene Geschichte, sondern um die ständige Ambivalenz von Ort und Zeit. Die alltäglichen Erfahrungen und die unendliche Geschichte laufen hier zusammen. Aber auch diese Geister müssen sich einer rituellen Ordnung unterwerfen (durch Museen, Denkmäler, politische Debatten, Gerichtsverhandlungen, Abhandlungen wie diese). So entsteht eine Stimmenpluralität, die integraler Bestandteil der Erinnerungspolitik ist. Diese Stimmen machen uns ständig Angebote, die miteinander verbinden und gegenseitig trennen, die

national und transnational sein können, sowohl als Teil der Hoch- als auch der populären Kultur.

Folgerungen aus dem Gedächtnisimperativ „Nie wieder!“

Erinnerung bewegt sich somit im Zwischenraum – so wie auch Geister zwischen Menschen und Göttern „leben“. Wie Furien wettern die Geister gegen das Vergessen der Toten – unabhängig davon, ob es sich nun um Opfer des Holocaust, „Verschwundene“ in Lateinamerika, von Francos Falangisten ermordete Oppositionelle in Spanien oder Opfer kommunistischer Säuberungen in der ehemaligen Sowjetunion handelt. Diese Geister haben oft die gleiche Botschaft: „Nie wieder!“ Die Politik des „Nie wieder“ ist somit nicht nur ein hehres Ideal, das von menschlicher Größe ausgeht, sondern eine klare Forderung – und eine Herausforderung an unser Leben. Es geht darum, wie man nach der Katastrophe weiterleben kann. Wenn eine solche Politik in irgendeiner Form überhaupt Sinn ergibt, dann nur, wenn sowohl das Allgemeine als auch das Besondere bewahrt bleiben, ohne dass man Gefahr läuft, das eine auf das andere zu verkürzen. Damit wird auch eine neue Zeit – *thirdtime* – erzeugt, die irgendwo zwischen Vergangenheit und Zukunft „nicht“ verankert ist. Es ist daher lebensnotwendig, transnationale Debatten historisch einzubetten und zu verankern. Das gilt insbesondere auch für Diskussionen über transnationale Gerechtigkeit, in denen es über europäische Ansätze hinausgehen soll und bei denen es auch um die „Traditionen der Unterdrückten“ geht. Partikulare Stimmen, also Stimmen von Minderheiten, sind daher historisch und theoretisch notwendig.

Wer sich auf partikulare Traditionen berufen will, findet seinen Blick auf Katastrophen gerichtet. Es gibt nicht mehr die gemeinsame „abendländische Welt“, keinen gemeinsam geglaubten Gott, kein allgemeingültiges Menschen- oder Weltbild. Ein gemeinsames Bewusstsein lässt sich nur durch Negationen charakterisieren: durch die Erfahrung des Zerfalls der geschichtlichen Erinnerung, durch den Mangel eines herrschenden Grundwissens, durch die Ratlosigkeit in Bezug auf die absolute Ungewissheit der Zukunft. Und hier beginnt die Politik des „Nie wieder“ im Sinne einer historisch-pragmatischen Poli-

⁶ William Shakespeare, *Hamlet*, 1. Aufzug, 5. Szene. Siehe auch Aleida Assmann, *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*, München 2013.

⁷ Zur Politik des unerwarteten Handelns vgl. Hannah Arendt, *The Human Condition*, Chicago 1958; deutsche Übersetzung: *Vita Activa oder vom tätigen Leben*, München 1960.

⁸ Der Begriff *thirdspace* wurde vor allem von Edward Soja geprägt: Edward Soja, *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Oxford 1996. Siehe dazu auch die postkolonialistische Erörterung von Homi Bhabha, *The Location of Culture*, Routledge 2004.

tik, deren Gültigkeit und Geltung zwar aus der Erfahrung historischer Katastrophen erwächst, aber immer erst gegen Widerstände erarbeitet, ja erkämpft werden muss.

Angesichts gravierender Menschenrechtsverletzungen im Kosovo entschied sich 1999 die Bundesrepublik Deutschland im Zusammenspiel mit den USA und anderen NATO-Partnern, ohne UN-Mandat militärisch in den Konflikt zwischen Serbien (als Teil der Bundesrepublik Jugoslawien) und Kosovo-Albanern einzugreifen, um metaphorisch oder praktisch ein neues „Auschwitz“ zu verhindern (so der damalige Außenminister Joscha Fischer). Auch im intellektuellen Umfeld wurde die Beteiligung Deutschlands unter anderem von Jürgen Habermas und Ulrich Beck erinnerungspolitisch gerechtfertigt: Hier wurde also die Politik des „Nie wieder“ auf die Erwartung der Zukunft angewendet.¹⁹ Dies führte in Deutschland zwar zu erbittertem Widerstand, erzeugte aber auch Konsens. Die Intervention selbst wurde zum ersten Krieg des linken Milieus und hat bis heute erinnerungspolitische Konsequenzen. Die Verletzung des Weltbürgerrechts durch einen nationalstaatlichen Akteur (hier: Jugoslawien) bildete somit den Ansatzpunkt, um dem gleichsam „embryonalen“ Weltrecht zum Durchbruch beziehungsweise zu seiner „Geburt“ zu verhelfen. So materialisierten sich die Geister und wurden dadurch zur kosmopolitischen Erinnerung. Dieses „Nie wieder“ hallt bis heute nach, ob nun über die Intervention in Syrien oder um die Aufnahme von Flüchtlingen in Europa diskutiert wird.

Vielfalt der Erinnerungen teilen

Kosmopolitische Erinnerung – als Folge des Gedächtnisimperativs „Nie wieder“ – setzt voraus, dass die Geschichte und die Erinnerungen der „Anderen“ anerkannt werden. Dieser kosmopolitische Moment, die eigene Geschichte auch mit den Augen der Anderen zu sehen, ist zu einer wichtigen Quelle der inneren und äußeren Legitimation staatlichen Handelns geworden. Entsprechendes gilt für die Signatur des Europäischen in den nationalen Erin-

¹⁹ Vgl. Jürgen Habermas, Bestialität und Humanität, in: Die Zeit vom 29. 4. 1999; Ulrich Beck, Über den postnationalen Krieg, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, (1999) 8, S. 984–990.

nerungslandschaften Europas. Es handelt sich hier um einen reflexiven Partikularismus der Erinnerung. Dies bedeutet, dass der Nationalstaat in den entstehenden transnationalen europäischen Erinnerungslandschaften aufgewertet wird. Allerdings kann diese Entwicklung weder reduziert werden auf die Persistenz noch auf den Bedeutungsverlust des Nationalismus; vielmehr zeigt sie, dass das Nationale selbst neu verhandelt und definiert wird. Kosmopolitisierung besteht somit nicht darin, dass ein einheitlicher europäischer Erinnerungsdiskurs sich durchsetzt, sondern darin, dass widerstreitende Elemente und Momente in spezifischen Formen des Sowohl-als-auch nebeneinander praktiziert oder auch miteinander verbunden werden.

In diesem Sinne drückt sich die Praxis des reflexiven Partikularismus darin aus, dass *erstens* Prinzipien der Erinnerungsarbeit geteilt werden, die *zweitens* affirmative und ambivalente Wahrnehmungen und Bewertungen des Europäisch-Seins enthalten, *drittens* zugleich allerdings auch skeptische Narrative über die Nation (in denen zum Beispiel Täterschaft thematisiert wird), und *viertens* auch ein Perspektivwechsel praktiziert wird, der sich mit dem Blick der Anderen auf geschichtliche Ereignisse auseinandersetzt. Die verschiedenen Erinnerungen an den Holocaust sind der Schlüssel für diese Politik; gemeinsam geteilt schaffen sie die Grundlage für eine neue kosmopolitische Erinnerung, die über ethnische und nationale Grenzen hinausgeht.

Erinnerungen an den Holocaust sind im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich ausgefallen. Mit der wachsenden Verbreitung von Bildern hat es eine zunehmende massenmediale Durchwirkung von Holocausterinnerungen gegeben. Das soll nicht zu dem Fehlschluss führen, dass globale Symbole überall die gleiche Bedeutung hätten. Aber nicht nur der Ort verliert an nationaler Bedeutungskraft. Die nationalstaatliche Zeit, die ethnische Zeit, ja das Gedächtnis schlechthin wird durch globale Prozesse rasender. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verlieren ihre verorteten Verknüpfungen. Unter anderem Migration, Medien und Massenkultur sorgen dafür, dass „unsere“ Vergangenheit plötzlich auch „deren“ Zukunft wird. Wie erinnern sich zum Beispiel türkischstämmige Deutsche, israelische Araber, Schwarze Amerikaner nicht nur an den Holocaust, sondern

auch an anderes historisches Unrecht? Historische und gegenwärtige Ereignisse am einen Ende des Globus betreffen die Menschen am anderen Ende und machen sie mitunter betroffen. Das Leiden auf der anderen Seite des Planeten wird sichtbar.

Medien und Mitgefühl

Die Bilder der Konzentrationslager waren der Beginn. In ihrer Eindringlichkeit entkoppelten sie das Ereignis vom spezifischen Ort und von der spezifischen Zeit und brachten auf diese Weise – wenigstens einen historischen Augenblick lang – die nationalen Mauern der kosmopolitischen Apathie zum Einsturz, die nach innen Räume des Mitleidens und nach außen Räume der Mitleidlosigkeit schaffen und aufrechterhalten. Dies kann man nun nicht nur für medial verbreitete Bilder sagen, sondern für Sprache ganz allgemein (Sprache der Fotografie, der Malerei, der Literatur).

Alle Horizonte müssen entfaltet und genutzt werden, wenn kosmopolitische Empathie möglich und Wirklichkeit werden soll. Dichtung denkt und fühlt das Leid der entfernten Anderen als eigenes Leid, kosmopolitisches Mitleiden findet in der Sprache oder gar nicht statt. Der Schrecken für Andere wird auf diese Weise zum Schrecken für uns, und der Schrecken hat für uns nicht ein anderes Gesicht, er hat viele Gesichter, und alle sehen aus wie unser eigenes. Weil jeder und jede zum generalisierten Mitleidenden wird, kann jeder (muss aber nicht) denken: Das Gesicht der Tragödie könnte mein eigenes sein. Gerade die traumatische Obszönität, in der Bild und Wirklichkeit, Sprache und Mitleiden eins werden, kann voneinander getrennte Individuen einen. Das ist die Kraft der Dämonen und Geister, die zwischen den Welten die Zeit überbrücken.

Die ganze Vielfalt der heutigen Kommunikationsmöglichkeiten macht Entfernungen irrelevant, tötet Gleichgültigkeit, weckt Neugierde. Sie ermöglicht es, per Mausclick Schicksale aufzuspüren, auszutauschen, zu überprüfen, in ihre Einzelheiten hinein zu verfolgen. Bis zu einem gewissen Grad kann jeder sich überall einmischen, zum Reporter werden, der seiner eigenen Story des Dabeiseins nachgeht. Die traumatische Vergangenheit lässt sich zwar nicht mehr ändern, aber die Zukunft dieser traumatischen Vergangenheit kann damit verhindert werden.

Wenn wir also behaupten, dass Erinnerung frei über Grenzen schwebt, und dass das gerade für die Holocausterinnerung zutrifft, dann sind Menschenrechte die Verkehrsmittel, in denen diese Erinnerungen reisen. Natürlich bedeutet das keine Homogenisierung. Die Träger der kosmopolitischen Erinnerung zeichnen sich dadurch aus, dass ihre persönlichen Einstellungen weniger von Staaten als von der Welt an sich bestimmt sind. Das bedeutet dann auch, dass sie die Welt anders interpretieren – ihnen ist daran gelegen, „innere Angelegenheiten“ abzuschaffen und alle Menschenrechtsverletzungen zu Weltangelegenheiten zu machen.

Die grundlegenden UN-Konventionen unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wären ohne den Holocaust nicht denkbar gewesen. Dieser kurze „kosmopolitische Augenblick“ wurde jedoch schon bald vom Kalten Krieg abgelöst und von nationalen Mustern verdrängt. Nach dem Kalten Krieg kam es zu einer Wiederbelebung: In der vernetzten Welt haben sich die Menschenrechte aus dem Blockdenken des Kalten Kriegs befreit. Und hier wird die Holocausterinnerung zentral: Die Erinnerung wird zur entscheidenden Trägerin einer moralischen Gewissheit. Diese bildet das kulturelle Fundament der massiven kosmopolitischen Reaktion, mit der die jüngsten Verbrechen gegen die Menschheit verarbeitet werden.

Es gibt mindestens vier Wege, den Holocaust zu generalisieren. *Erstens* hinsichtlich der Opfer: Handelte es sich um Juden, oder war es eine Vielzahl von allen möglichen Menschen? *Zweitens* hinsichtlich der Täter: Waren die Nazis einzigartig grausam, oder waren sie nur effizienter als andere Massentöter? *Drittens* hinsichtlich der Zukunft: Besteht die Lehre daraus, dass ähnliches niemals mehr den Juden angetan werden darf oder überhaupt niemandem mehr? Und *viertens* hinsichtlich des Gegenstands der Erinnerung: Wer kann und wer muss Zeuge sein? Wer hat das Recht, in die Souveränität anderer Staaten einzugreifen?

Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine Erinnerung, aus der vergangenheitsbezogene, formative Gründungsmythen geschaf-

fen werden, es geht hier vielmehr vor allem um zukunftsweisende Erinnerungen. Diskussionen um neue postnationale Gemeinschaften konzentrieren sich meist auf die Zukunft, wobei die Kernfrage lautet: Wie können Risiken eingeschränkt werden? Die Möglichkeit postnationaler Solidarität beruht zumeist auf der politischen Anerkennung und medialen Vermittlung von grenzüberschreitenden Risiken sowie auf zivilgesellschaftlichen Initiativen gegen diese. Durch neue Kriege kommt jedoch ein neues, weiteres Risiko dazu: Völkermord. In diesem Zusammenhang besinnt sich Europa der Vergangenheit des Holocaust.¹⁰ Kosmopolitismus schafft somit auch den Raum für eine Moralisierung der Politik, die sich nicht mehr allein auf das nationale „Wir“ berufen kann.

Opfer der Universalisierung

Dies eröffnet wiederum den Raum für kosmopolitische Erinnerungen. Der Holocaust ist das Ereignis, das diesen Wert der kosmopolitischen Erinnerung am besten ausdrückt, da das Ereignis selbst ein transnationales Verbrechen und daher auch ein Angriff auf den Kosmopolitismus selbst war. Bezeichnenderweise gewinnt dieser Öffnungsprozess gerade in dem Augenblick an Zuspruch, da einzelne europäische Staaten nicht mehr umhin können, sich mit ihrem eigenen Verhalten während des Zweiten Weltkriegs auseinanderzusetzen. Im globalen Zeitalter muss man sich nicht nur nach innen, sondern auch nach außen legitimieren. Der Preis: All diese Entwicklungen entfernen sich von den jüdischen Opfern des Holocaust, die in dieser kosmopolitischen Perspektive im Namen der „Menschheit“ nochmals geopfert werden. Dieses kosmopolitische Modell ist daher eine radikale christliche Vereinnahmung der jüdischen Katastrophe, die sich aber gleichzeitig als fortschrittlich und frei von ethnischen Bindungen präsentiert.

Es gibt noch ein weiteres Interpretationsmuster des Holocaust; und es ist natürlich kein Zufall, dass dieses Narrativ seinen Ur-

¹⁰ Das ist nicht nur in Europa der Fall. Der argentinische Menschenrechtsdiskurs über die in den 1970er Jahren herrschende Militärdiktatur löst sich allmählich vom Begriff des „Staatsterrorismus“ und benutzt aus den genannten Gründen zunehmend den Begriff des Genozids. Aus den militanten Kämpfern der linken Untergrundorganisationen werden „unschuldige“ Opfer.

sprung in Europa hat: Der Täterbegriff der Nazis wird aufgelöst in Metaphern, nach denen die wahren Schuldigen keine konkreten Menschen sind, sondern „die Moderne“, „die Bürokratie“ oder gar „der Mensch“. Es ist gerade die postmoderne Kritik an der Aufklärung, die den Holocaust als „Beweis“ für das Scheitern der Moderne anführt. Die sozialwissenschaftliche Reflexion des Holocaust hat mit guten Gründen einen Verzweigungsdiskurs hervorgebracht. Nach Max Horkheimer und Theodor W. Adorno ist es die Aufklärung selbst, deren Dialektik die Perversion hervorreibt. Diese Kausalitätsvermutung von Modernität und Barbarei wirkt auch in Zygmunt Baumanns „Dialektik der Ordnung“ fort.¹¹

Aber dieser verzweifelte Abschied von der Moderne muss nach dieser kosmopolitischen Auffassung nicht das letzte Wort sein. Ja, er ist sogar blind dafür, dass und wie mit der Europäischen Union ein Ringen um Institutionen mit dem Ziel beginnt, dem europäischen Horror mit europäischen Mitteln und Werten zu begegnen: Die Alte Welt erfindet sich neu. Moderne und Postmoderne ergänzen sich hier jedoch. Beides sind europäische Projekte, die auf europäische Erfahrungen und Erinnerung zurückgreifen. Beide sehen in der jüdischen Erinnerung nichts anderes als das Überbleibsel einer überwundenen Moderne. Im neuen kosmopolitischen Europa wird die Erinnerung an den Holocaust zu einem Mahnmal für die allgegenwärtige Modernisierung der Barbarei – nicht für den institutionalisierten Hass gegen die Juden. Darin drückt sich die historische Erfindung der national und staatlich entgleisten Moderne aus, die das moralische, politische, ökonomische und technologische Katastrophenpotenzial wie im Schreckensbilderbuch des Reallabors ohne Erbarmen und Rücksicht auf Selbstzerstörung entfaltet hat. Kosmopolitismus wird über die Holocausterinnerung zur Kritik des europäischen Pessimismus der Modernität und der Postmoderne, die die Verzweiflung auf Dauer stellt. Die Geister verfolgen uns überall. Die jüdischen Geister werden zur Metapher des universalisierten „Nie wieder“, und das ist der Preis für die globalisierte Erinnerung.

¹¹ Zygmunt Bauman, *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*, Hamburg 1992.

Geschichtsbewusstsein ohne Identitäts- besetzungen – kritische Gedenkstätten- pädagogik in der Migrationsgesellschaft

Ausgangsbedingungen gegenwärtiger Geschichtsbeziehungen

In diesem Artikel werde ich Perspektiven für eine geschichtsbewusste Bildungsarbeit im Kontext der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft diskutieren.

Astrid Messerschmidt Weil Migration nicht nur eine Tatsache ist, sondern zugleich diskursiv besetzt und eingesetzt wird, steht der Begriff „Migrationsgesellschaft“ zumindest im deutschsprachigen Raum noch nicht für etwas Allgemeines, das alle angeht und mit dem alle gemeint sind. Mit dem Signalwort „Migration“ bietet die Bezeichnung

Astrid Messerschmidt
Dr. phil. habil., geb. 1965;
Professorin für Interkulturelle
Pädagogik/Lebenslange
Bildung an der Pädagogischen
Hochschule Karlsruhe; KIVA-
Gastprofessur mit Schwerpunkt
Gender und Diversity am Fach-
bereich Humanwissenschaften
der Technischen Universität
Darmstadt, Alexanderstraße 6,
64283 Darmstadt.
a.messerschmidt@
apaed.tu-darmstadt.de

„Migrationsgesellschaft“ immer noch die Gelegenheit, nicht über sich selbst, sondern über andere zu sprechen. Denn obwohl mit diesem Begriff eine Kennzeichnung gegenwärtiger gesellschaftlicher Erfahrungen und weltweiter Normalität angeregt wird, setzt sich eine personifizierende Sicht auf „Migrantinnen und Migranten“, die national-kulturell ethnisiert und als „Migrationsandere“¹ positioniert werden, immer wieder durch. Ihr Anderssein wird durch Abgrenzung hergestellt und als Eigenschaft untersucht, anstatt die Perspektive zu wechseln und die Prozesse zu betrachten, die Gruppen konstituieren und Differenz vereindeutigen. Im Kontext der Auseinandersetzung mit den Folgen von Auschwitz bringen die sozialen Prozesse des Fremdmachens, solange sie nicht hinterfragt werden, einen Mangel an kritischem Geschichtsbewusstsein zum Ausdruck.

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Bundesrepublik zeichnet sich durch Diskontinuitäten aus. Für die Generation heutiger Jugendlicher und junger Erwachsener ist oft nicht mehr erkennbar, wie umkämpft der Weg zu einer öffentlich artikulierten Anerkennung der Relevanz der NS-Verbrechen gewesen ist. Nach 1990 hat sich der als „Erinnerungskultur“ bezeichnete Modus des Geschichtsbezugs zu einem staatstragenden Element im Selbstverständnis und in der internationalen Repräsentation der Bundesrepublik Deutschland entwickelt. Bis weit in die 1980er Jahre dominierte demgegenüber eine Reserviertheit gegenüber der Thematisierung der Verbrechen und ihrer Akteurinnen und Akteure bei gleichzeitiger Präsenz vielfältiger Initiativen des Gedenkens vor Ort. Ein durchgehendes Motiv im Umgang mit den NS-Verbrechen in der Bundesrepublik besteht bis heute in der Abwehr eines vermuteten und stets befürchteten Schuldvorwurfs, der nicht ausgesprochen werden muss, um eine voraussetzende Beteuerung der Nichtschuld zu provozieren. Diese stark emotionale Komponente findet sich auch in den dritten und vierten Generationen nach 1945 wieder, deren Angehörige kein ernst gemeinter Schuldvorwurf treffen kann. Es ist weniger eine explizite Schuldabwehr, eher eine Sorge um ein unbeschädigtes und unbelastetes Nationalgefühl, ein Ausdruck des Wunsches, harmlos zu sein.

Die Etablierung eines öffentlich und parlamentarisch verantworteten Erinnerns an die NS-Verbrechen kann nicht unabhängig von diesen Distanzierungs- und Entlastungsmustern wahrgenommen werden. Sie ist mit ihnen verknüpft, was insbesondere dann zum Ausdruck kommt, wenn die Geschichtserinnerung dazu dient, ein unproblematisches Selbstbild der gegenwärtigen Gesellschaft zu zeichnen. Insbesondere die pädagogische Arbeit zur Auseinandersetzung mit der Geschichte und Wirkung des Nationalsozialismus neigt aufgrund ihrer normativen Aufladung leicht dazu, ihr kritisches Potenzial zu verlieren. Was Fragen an den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft aufwirft, wird dabei zu einem Re-

¹ Paul Mecheril, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim–Basel 2004, S. 36.

servoir von Antworten. Spätestens mit dem Stockholm International Forum of the Holocaust, das im Januar 2000 stattfand, wurde der Massenmord an den europäischen Juden, der hier mit der etablierten und kaum noch hinterfragten Bezeichnung „Holocaust“[¶] repräsentiert wird, „zu einem europäischen Geschichtserbe erhoben“.[¶] Die damit verbundene Zukunftserwartung ist mit der gleichzeitig vollzogenen Institutionalisierung der „Holocaust Education“ wiederum zu einem pädagogischen Projekt gemacht worden. Es bleibt offen, inwiefern aus diesem Projekt Impulse zu einer „kritischen Selbstreflexion“ hervorgehen können, die Theodor W. Adorno als den einzig noch bleibenden Sinn von Erziehung nach der Erfahrung von Auschwitz verstanden hat.[¶]

Wie lässt sich in dieser Situation etablierten Erinnerns noch irgendetwas anderes aus der zeitgeschichtlichen Thematisierung gewinnen als die Abgrenzung von einer monströsen Gewaltgeschichte und eine Bestätigung der gegenwärtigen Demokratie? Erfahrungen aus der Gedenkstättenpädagogik zeigen, dass „die Konfrontation mit der Monstrosität der nationalsozialistischen Verbrechen“ die meisten Besucherinnen und Besucher nicht dazu anregt, „die eigene (demokratisch verfasste) Gegenwartsgesellschaft auf uneingelöste Versprechen und Rechte hin kritisch zu befragen. Heutige Verletzungen von Menschen- und Grundrechten werden im Vergleich als nicht so dramatisch angesehen.“[¶] In der Gedenkstättenpädagogik, die sich auf die Tatorte der NS-Massenverbrechen bezieht, stellt sich ein analytischer und reflexiver Geschichtszugang als besonders herausfordernd dar. Werden doch

¶ Dass diese Bezeichnung auf die 1979 in der Bundesrepublik Deutschland ausgestrahlte US-Fernsehserie zurückgeht, ist vielen heute nicht mehr bewusst und spiegelt zugleich die Problematik der medialen Repräsentation und Verwertung des Geschehens wider.

¶ Claudia Lenz, Mind the gap! Sprechen über den Holocaust zwischen nationalen und universellen Narrativen, in: Zeitschrift für Genozidforschung, 7 (2006) 2, S. 45–66, hier: S. 46.

¶ Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt/M. 1971, S. 88–104, hier: S. 90.

¶ Inke Scheurich, NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung, in: Barbara Thimm/Gottfried Köhler/Susanne Ulrich (Hrsg.), Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt/M. 2010, S. 38–44, hier: S. 41 f.

die früheren Konzentrationslager im Kontext schulischer Bildung häufig aufgesucht, um an ihnen das Andere der Gegenwart, den Kontrast zu Demokratie und Menschenrechten zu demonstrieren. Die NS-Gedenkstätten sind zu „staatstragenden Lernorten“ geworden.^{¶6} In der Folge entsteht an den „moralisch hoch aufgeladenen Gedenkorten“ ein „Konformitätsdruck“,^{¶7} so als stünde am Tiefpunkt der Zivilisation die Orientierung für das richtige und angemessene Verhalten zur Verfügung. Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen sind in der Folge dieser Entwicklungen zunehmend herausgefordert, den kritischen Gehalt ihrer Arbeit gegen die selbstbestätigenden Funktionalisierungen der NS-Gedenkstätten erfahrbar zu machen. Dies geschieht durch vielfältige methodische Zugänge, die eine Verbindung zwischen dem Ort der Gedenkstätte und ihrer Nachbarschaft und zwischen den historischen Mustern rassistischer und antisemitischer Ideologie und ihren Auswirkungen in der Gegenwart verdeutlichen. Wenn diese Gegenwart mit dem Begriff der „Migrationsgesellschaft“ beschrieben wird, dann regt das dazu an, über Selbstbilder und Zugehörigkeiten nachzudenken.

Migration bewegt historisch-politische Bildung

Migration beunruhigt die Bildungsinstitutionen. Aus dem faktischen Alltagsphänomen ist ein diskursives Phänomen von Thematisierungen geworden. Darin taucht immer wieder die konstitutive Frage auf: „Wer ist Wir?“^{¶8}, wie ein Buchtitel von Navid Kermani lautet.^{¶8} Zwischen Öffnung und Abwehr trifft diese Frage auf ein Bildungsverständnis, in dem das Wunschbild nationaler und europäischer Identität immer noch zur Selbstvergewisserung eingesetzt wird.

Sobald die Thematisierung des Nationalsozialismus und seiner Folgen mit Fragen der Migration verbunden wird, kommt es zur Gegenüberstellung von zwei Gruppen – jener mit und jener ohne „Migrationshintergrund“. In

¶6 Verena Haug, Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute, in: ebd., S. 33–37, hier: S. 35.

¶7 Ebd.

¶8 Navid Kermani, Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime, München 2009.

diesem gruppenkontrastierenden und zugleich gruppenkonstituierenden Modus wird eine jeweils auf die beiden Gruppen bezogene innere Homogenität im Verhältnis zur Geschichte des Nationalsozialismus vorausgesetzt. Die Diversität von Haltungen, Perspektiven und Beziehungen zur Geschichte und den Folgen des Nationalsozialismus muss ausgeschlossen werden, wenn das Modell nicht obsolet werden soll. Die Vermutung und der Wunsch, dass sich an der Kategorie „Migrationshintergrund“ Unterschiede im Geschichtsinteresse und im Zugang zu Geschichtswissen festmachen lassen, ordnen eine Erinnerungslandschaft, die unübersichtlich und multiperspektivisch ist.

Der Einfluss, den die Migrationsgeschichte von Eltern oder Großeltern auf gegenwärtige Geschichtsbeziehungen hat, wird tendenziell überschätzt. Denn viel einflussreicher als die Geschichten der Vorfahren sind die erfahrenen Geschichtsthematisierungen in der eigenen Biografie derer, die sich heute mit den historischen Gegenständen auseinandergesetzt haben. Zwar lassen sich Nuancierungen, jedoch keine deutlichen binär zu erfassenden Unterschiede im Zugang zur NS-Geschichte entlang der Entweder-oder-Kategorie Migrationshintergrund feststellen.⁹ Die verspätete Anerkennung der Migrationstatsache und deren identitäre Positionierung in der Metapher von einem persönlichen und gruppenbezogenen „Hintergrund“ haben zur Verfestigung national-kulturalisierter Unterscheidungspraktiken in der auf den Holocaust bezogenen Pädagogik beigetragen. Die machtvollen Annahmen über die Auswirkungen eines national-kulturell-religiös besetzten persönlichen Hintergrunds auf das Geschichtsbild beeinflussen die Bildungspraxis und die Forschung zum Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft. Die personifizierende und identifizierende Sichtweise steht einer gesellschaftstheoretischen Auseinandersetzung im Wege.

Eine Pädagogik, die aus der gesellschaftlichen Angelegenheit der Migration ein persönliches und gruppenbezogenes Problem von Verhaltensweisen und Identitäten macht, bewegt sich zwischen Fürsorglichkeit und Disziplinierung.

⁹ Vgl. Angela Kühner, NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen, in: Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, (2008) 1, S. 52–65, hier: S. 55 f.

Sie verfehlt ihren Gegenstand, weil sie ihn individualisiert und dabei häufig auch psychologisiert. Für die historisch-politische Bildung, die sich mit den angemessenen Vermittlungsformen in der Auseinandersetzung mit Geschichte und Wirkung des Holocaust befasst, wirkt sich eine solche Sicht besonders fatal aus. Denn sie verstellt den Weg zum Annehmen eigener Verantwortung für den Umgang mit den Folgen dieser Geschichte in der Gegenwart. Diese Verantwortung ist keinesfalls von einer spezifischen nationalen Herkunft abhängig.

Die Reserviertheit gegenüber Eingewanderten und ihren Nachkommen, die auch noch zwei Generationen nach dem Ankommen keine unhinterfragte Zugehörigkeit erreichen, ist Ausdruck der Abwehr jeder inneren gesellschaftlichen Diversität. Es spiegelt sich darin jene Unerträglichkeit der Ambivalenz wider, die für Zygmunt Bauman ein grundlegendes Problem der Moderne ausmacht, und zwar deshalb, weil das Uneindeutige, die Verschiebung und Auflösung von Grenzen und die Konfrontation mit Pluralität kennzeichnend für die gesellschaftliche Situation in der Moderne sind.¹⁰ Um das, was daran als komplex und unbehaglich erlebt wird, zu bekämpfen, kommt es zur Abwehr des Anderen innerhalb einer Ordnung nationaler und kultureller Identität. Unmöglich wird es, gleichberechtigt und verschieden zu sein. Anerkennung gibt es nur um den Preis des Verschwindens alles dessen, was die Verschiedenheit ausmacht und damit der Auflösung jeder Ambivalenz. Die Sorge um die Möglichkeit, verschieden leben zu können, ohne fremd gemacht zu werden, formuliert Adorno in den „Minima Moralia“ als Vision, „ohne Angst verschieden sein“ zu können.¹¹

Machtreflexive Perspektiven auf die Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft

Um eine nicht-identifizierende Perspektive auf die Geschichtsbewusstseinsbildung einnehmen zu können, ist für die Gedenkstät-

¹⁰ Vgl. Zygmunt Bauman, Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt/M. 1995.

¹¹ Theodor W. Adorno, Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt/M. 1951, S. 131.

tenarbeit und für die historisch-politische Bildungsarbeit insgesamt an eine kritische Migrationsforschung¹² anzuknüpfen, die dualistische Konzepte des Eigenen und Anderen durchkreuzt. Mit dem Konzept der „Kontaktzone“ schlägt Nora Sternfeld vor, die Gedenkstättenpädagogik an der rassistisch-kritischen Migrationspädagogik auszurichten.¹³ Mit der konsequenten Anwendung rassistisch-kritischen Denkens wird eine machtreflexive Komponente in die Arbeit der Geschichtsvermittlung eingeführt. Betont werden dabei nicht die vermuteten und zugeschriebenen Eigenschaften der Gedenkstättenbesucherinnen und -besucher, sondern der institutionelle Kontext und dessen gesellschaftliche Verankerung, der den gemeinsamen Rahmen aller Besuchergruppen bildet und doch unterschiedlich erlebt wird, weil alle mit verschiedenen Voraussetzungen den historischen Tatort betreten. Die in der Gedenkstättenpädagogik und Geschichtsdidaktik immer wieder postulierte Multiperspektivität¹⁴ wird auf die ungleichen Ausgangsbedingungen der Beteiligten in Bildungsprozessen bezogen.

Das aus der postkolonialen Museumstheorie hervorgegangene Konzept der *contact zone* thematisiert „asymmetrical relations of power such as colonialism, slavery, or their aftermaths, as they are lived out in many parts of the world today“.¹⁵ „Kontaktzonen stellen also vermachtete Handlungsräume“ dar,¹⁶ und die Art des Kontakts, die auf dem historischen Hintergrund und in den aktuellen sozialen Verhältnissen möglich ist, kann als „uneven reciprocity“ bezeichnet

¹² Vgl. Paul Mecheril et al., Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive, Wiesbaden 2013.

¹³ Vgl. Nora Sternfeld, Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, Wien 2013. Zur kritischen Migrationspädagogik vgl. Paul Mecheril/Claus Melter, Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: dies. et al., Migrationspädagogik, Weinheim–Basel 2010, S. 150–178.

¹⁴ Vgl. Rainer Ohliger, „Am Anfang war ...“: Multiperspektivische Geschichtsvermittlung in der Einwanderungsgesellschaft, in: Viola B. Georgi/Rainer Ohliger (Hrsg.), Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, S. 109–127.

¹⁵ Mary Louise Pratt, Arts of the Contact Zone, in: Profession, 91 (1991), S. 33–40.

¹⁶ N. Sternfeld (Anm. 13), S. 48.

werden.¹⁷ Die Kontaktzone steht insofern als „normativer Begriff“ für ein anderes Museum, das seine Entstehungsbedingungen offenlegt und den Raum bietet, es als machtvoll gestalteten Ort zu begreifen.¹⁸

Die Formen des Kontakts und die persönlichen Erfahrungen mit den pädagogischen Herangehensweisen an den historischen Gegenstand werden in einer reflexiven Gedenkstättenpädagogik als wesentliche Faktoren für das Interesse an einer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus betrachtet. Bestehende Ungleichheitsverhältnisse und Missachtungserfahrungen wirken sich auf die Zugänge zu historischen Lernorten aus, weil Teilnehmende ihren Alltag in die Gedenkstätten mitbringen. Die Erfahrung, von Gedenkstättenmitarbeitenden ernst genommen zu werden, steht für viele Jugendliche und junge Erwachsene heute im Kontrast zu dem „defizitorientierten Diskurs über sie selbst“, den sie auch manchmal selbst reproduzieren.¹⁹ Dieser Diskurs ist in ein Narrativ eingefügt, „das Migrationsgesellschaft auf Defizite reduziert“ und dadurch Botschaften der Nichtzugehörigkeit vermittelt.²⁰ Neben die nationale Semantik der gesellschaftlichen Identität tritt eine auf Fähigkeiten und Integrationsbereitschaft bezogene Semantik, die den Raum akzeptierter Positionen nicht nur national, sondern auch bildungsbürgerlich und leistungsorientiert verengt.

Identitäre Symptome

Die Herstellung einer nach innen reinen nationalen Gemeinschaft gehört zum Kernbestand der nationalsozialistischen Ideologie. Doch es hat lange gedauert, bis die pädagogischen Konzeptionen historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus darauf befragt wurden, welche nationalen Zugehörigkeitsordnungen ihnen zugrunde liegen.

¹⁷ James Clifford, Museums as Contact Zones, in: ders., Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Cambridge 1997, S. 188–219, hier: S. 193.

¹⁸ N. Sternfeld (Anm. 13), S. 53.

¹⁹ Elke Gryglewski, Erinnerungspädagogik in der Migrationsgesellschaft, in: Benedikt Widmaier/Gerd Steffens (Hrsg.), Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts. 2015, S. 78–90, hier: S. 87.

²⁰ Ebd., S. 81.

In einer diskursanalytischen Studie zur zeitgeschichtlichen Erinnerungsarbeit im Kontext der Migrationsgesellschaft stellt Rosa Fava ein dominierendes abstammungsbezogenes gesellschaftliches Selbstbild fest. Mehrfachzugehörigkeiten der „Neuen Deutschen“^{F1} werden nicht anerkannt, weshalb Deutsche mit Migrationsbeziehungen in den von Fava analysierten Texten aus der Gedenkstättenpädagogik und Geschichtsdidaktik im Vergleich zu den unmarkiert bleibenden Herkunftsdeutschen in Bezug auf den Umgang mit den NS-Verbrechen als grundsätzlich anders betrachtet werden. Dass Fava von einer „Neuausrichtung“ ausgeht, ist mit der Wirkung des „Veränderungs-Topos“ zu erklären,^{F2} der im Zuge der Heterogenitäts-, Vielfalts- und Multikulturalitätsthematisierungen entstanden ist. Einwanderung wird dabei als Anlass, Grund und Auslöser dafür angesehen, dass heute alles anders sei als in einem unbestimmten Früher. Die moralisch-identitäre Aufladung in der pädagogischen Diskussion ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, dass es in den meisten Texten um das Lernen *aus* Auschwitz und nicht *über* Auschwitz geht.

Das „Fehlen einer rassismuskritischen Perspektive“^{F3} im Erinnerungsdiskurs führt zu einem Kurzschluss, durch den die Vielfalt als Abweichung von einer eindeutigen Abstammung aufgefasst wird. Symptomatisch dafür ist ein mehrfach festzustellender Überlieferungsfehler des Diktums von Jean Améry, der das bleibende Gewicht von Auschwitz als „negatives Eigentum“ begriffen hat,^{F4} was in den von Fava zitierten Texten aus der Bildungsarbeit zum „negativen Erbe“ gemacht worden ist^{F5} – eine Verschiebung von Verantwortung hin zu Identität. Die von vielen engagierten Pädagoginnen und Pädagogen im Feld historisch-politischer Bildung

angenommene Lehre aus dem NS, sich von nationalistischen, abstammungsbezogenen Unterscheidungen und Abwertungen zu verabschieden, sieht Fava paradox angeeignet in der „multikulturalistische(n) Aufwertung von ‚Differenz‘“.^{F6} Der nicht aufgearbeitete Rassismus holt die deutsche Migrationsgesellschaft auch an den Stellen ein, wo sie besonders selbstkritisch zu sein beansprucht, nämlich im Umgang mit Auschwitz.

Verantwortung statt Identität

Mit einem Ausgangspunkt beim gegenwärtigen Kontext einer Gesellschaft vielfältiger Zugehörigkeiten, Migrationen und Globalisierung können diverse Geschichtsbeziehungen artikuliert werden, ohne dass eine Festlegung auf nationale Identitäten erfolgen muss. Differenz sollte eine offene Kategorie bleiben können, um sich reflexiv mit vielfältigen sozialen Beziehungen innerhalb der Nachwirkungen von Verbrechen Geschichte auseinanderzusetzen. Verschiedenheiten und Gegensätze ergeben sich aus den Erfahrungen der Nachkommen von Verfolgten, Überlebenden, Widerständigen, Tätern und Täterinnen und der Masse der Zuschauenden.^{F7} Sie haben mehr mit den Opfer-Täter-Zuschauer-Positionierungen zu tun als mit nationalen Herkunftshintergründen. Für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen historischen Positionierungen und ihren Wirkungen in der Gegenwart sollte Bildungsarbeit einen Raum eröffnen. Darin können verschiedene Erzählungen artikuliert werden, die unter kein einheitliches Narrativ zu fassen sind und die dazu beitragen, die Komplexität des historischen Geschehens wahrzunehmen.

Der im Gegensatz zu „Schuld“ weniger personalisierend eingesetzte und abstrakter gefasste Begriff „Verantwortung“ bietet die Möglichkeit, sich auf unterschiedliche Weise in Beziehung zu den NS-Verbrechen zu setzen und das Kriterium der nationalen Herkunft nicht zum einzig relevanten zu erklären. Im diachronen Bezug auf den

^{F1} Naika Foroutan, *Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungsidentitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland?*, in: APuZ, (2010) 46–47, S. 9–15, hier: S. 13.

^{F2} Rosa Fava, *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin 2015, S. 73.

^{F3} Ebd., S. 242.

^{F4} Jean Améry, *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*, München 1988 (1966), S. 98.

^{F5} R. Fava (Anm. 22), S. 241.

^{F6} Ebd., S. 268.

^{F7} Vgl. Matthias Heyl, „Conflicting Memories“ – Vom Nutzen pädagogischer Erinnerungsarbeit im „Global Village“, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Schwalbach/Ts., S. 192–217.

Generationenwechsel wie im synchronen Bezug auf den gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen und globalisierten Kontext kann das Konzept der Verantwortung den Raum für vielfältige Beziehungen zu den NS-Verbrechen offenhalten, die nicht von einer familiären nationalen Abstammung abhängig gemacht werden müssen. Für eine zeitgemäße Geschichtsvermittlung in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft ist dies ausgesprochen relevant. Geschichtszugänge sind nicht von nationaler Herkunft abhängig, sondern viel mehr davon, welche Anknüpfungspunkte angeboten werden, um die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ bearbeiten zu können.

Bis heute ist das Geschichtsverhältnis zum Nationalsozialismus in weiten Teilen der deutschen Öffentlichkeit im Horizont nationaler Identität betrachtet worden.¹²⁸ Dabei werden zwei Perspektiven eingenommen. In einer abgrenzenden Haltung wird die historische Beschädigung des Deutschen beklagt. In einer identifizierenden Haltung wird die Aufarbeitung des Nationalsozialismus als genuin zur deutschen Identität gehörend besetzt und niemandem sonst zugestanden. Zugleich wird in dieser selbstbezüglichen Tendenz die innere Heterogenität der Nation mit ihren vielfältigen Zugehörigkeiten verdrängt.

Antisemitismuskritische Reflexion

Die Sehnsucht nach Identität, auf deren Rückseite sich die „Wut auf die Differenz“ äußert,¹²⁹ ist untrennbar mit den zerstörerischen Praktiken identitärer Gemeinschaftsbildung verknüpft, die sich am besten an der Geschichte des Antisemitismus studieren lassen. Wie die machtvolle Identifizierung als jüdisch erfahren worden ist, hat Jean Améry in Auseinandersetzung mit seiner Beschädigung als Überlebender der Shoah kritisch re-

¹²⁸ Vgl. Viola Georgi, Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus, in: Bernd Fechler/Gottfried Kößler/Till Lieberz-Groß (Hrsg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim-München 2000, S. 141–162.

¹²⁹ Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, in: Max Horkheimer, Gesammelte Schriften 5, Frankfurt/M. 1987, S. 238.

flektiert. „Was immer man von mir auch sage, es ist nicht wahr. Wahr bin ich nur, als der ich mich selber im Innenraum sehe und verstehe; ich bin, der ich für mich und in mir bin, nichts anderes.“¹³⁰

Améry wendet sich hier gegen die Verdinglichung, wie sie im Antisemitismus praktisch geworden ist und bietet zugleich eine Definition für Nicht-Identität an, wie sie Adorno in der „Negativen Dialektik“ entfaltet hat. Zum Juden gemacht worden zu sein, ist für Améry aus der Perspektive des Überlebenden ein Einbruch, ein „Elementarereignis“, das „ohne Gott, ohne Geschichte, ohne messianisch-nationale Erwartung“ bestanden werden muss.¹³¹ „So bin auch ich gerade, was ich nicht bin, weil ich nicht war, ehe ich es wurde, vor allem anderen: Jude.“¹³² Er zieht daraus die Konsequenz, sich nur in der Fremdheit einrichten zu können. Die psychologisierende Unterstellung, traumatisiert zu sein, weist er zurück: „Ich weiß, was mich bedrängt, ist keine Neurose, sondern die genau reflektierte Realität.“¹³³ Das Bewusstsein über die Wirkung und die historische Konsequenz des Antisemitismus, das Améry sein „Katastrophen-Judesein“ nennt,¹³⁴ vergleicht er mit dem Klassenbewusstsein, das Karl Marx im 19. Jahrhundert gegen die Verschleierung der Ursachen von Ausbeutung und Verarmung postuliert hat.

Beide Positionen sind hoch aktuell in einer Zeit, die dazu neigt, soziale Ungleichheitslagen und Missachtungsverhältnisse zu psychologisieren, zu pathologisieren und als persönliches Problem defizitärer Subjekte aufzufassen. Weder Philosophie noch Theologie hatten für Améry Wesentliches zu seiner Situation als Überlebender und Gefolterter zu sagen. „Nicht das Sein bedrängt mich oder das Nichts oder Gott oder die Abwesenheit Gottes, nur die Gesellschaft.“¹³⁵ Es ist die soziale Positionierung, um die es geht, und nicht eine dieser Positionierung vorgängige Identität.

¹³⁰ Jean Améry, Über den Zwang und die Unmöglichkeit, Jude zu sein, in: ders., Jenseits von Schuld und Sühne. Neuauflage, Stuttgart 1977, S. 149–177, hier: S. 160.

¹³¹ Ebd., S. 167.

¹³² Ebd., S. 169.

¹³³ Ebd., S. 170.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Ebd., S. 177.

Forschende Gedenkstättenpädagogik

Das große Potenzial für eine migrationsgesellschaftliche Kontextualisierung der Gedenkstättenpädagogik sehe ich in deren eigener vielfach praktizierter Selbstreflexivität. Die Orte der NS-Verbrechen fordern viele der dort professionell Handelnden im pädagogischen Bereich dazu heraus, ihr Geschichtsverhältnis immer wieder zu hinterfragen und sich selbst dabei zu beobachten, was der Ort mit ihnen macht. Programmatisch kommt dies in dem Buchtitel „Verunsichernde Orte“ zum Ausdruck.¹³⁶

Der Erwartung authentischer Konfrontation mit der Verbrechen Geschichte, die Gedenkstättenbesuche im Bildungsbereich oft motiviert, wird die Reflexionsarbeit aus dem Heute heraus entgegengesetzt. Was dort gelernt werden kann, steht nicht bereits fest. Konfrontiert mit den Funktionalisierungen für gesellschaftliche Selbstvergewisserungen, versuchen

Gedenkstättenmitarbeitende die fundamentalen Infragestellungen anzunehmen, die an den Tatorten der NS-Verbrechen zu thematisieren sind. Das gelingt nur dann, wenn diese Orte nicht einem Diktum unterstellt werden, das aktuell häufig in den Ansprüchen von „Menschenrechtsbildung“ oder „Demokratielernen“ zum Ausdruck kommt.

Gefordert ist die Fähigkeit, offen zu bleiben für die Erforschung des historischen Gegenstandes und diesen Prozess des Erforschens mit den Besuchergruppen fortzusetzen. Deshalb benötigen die Protagonistinnen und Protagonisten der Gedenkstättenpädagogik den Mut, sich den Vereinnahmungen der Gedenkstätten als Orte einer quasi national-demokratischen Selbstvergewisserung zu entziehen. Sie können das mit Selbstbewusstsein tun, weil sie ausschließlich den Opfern und Überlebenden dieser Orte sowie den gegenwärtigen Teilnehmenden gedenkstättenbezogener Bildungsprozesse verpflichtet sind.

¹³⁶ B. Thimm/G. Kößler/S. Ulrich (Anm. 5).

Politisch, aktuell und digital

APuZ – auch im ePub-Format
für Ihren E-Reader. Kostenfrei auf
www.bpb.de/apuz



Elke Gryglewski

Gedenkstätten- arbeit zwischen Universalisierung und Historisierung

Seit einigen Jahren werden die Begriffe „Historisierung“ und „Universalisierung“ im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und

Elke Gryglewski

Dr. phil., geb. 1965; stellvertretende Direktorin der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Am Großen Wannsee 56–58, 14109 Berlin. egryglewski@ghwk.de

bei Letzterem konkretisiert wird, ob damit der Völkermord an den europäischen Juden oder die nationalsozialistische Verfolgungspolitik im Allgemeinen gemeint ist – geradezu inflationär genutzt. In Vorbereitung auf diesen Text habe ich daher einige Besucherinnen und Besucher der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz sowie Kolleginnen und Kollegen aus der schulischen und außerschulischen historischen Bildung zu ihrem Verständnis der Begriffe befragt. Heraus kam eine große Bandbreite an Definitionen, von denen hier nur einige genannt seien.

„Universalisierung des Holocaust“ wird von manchen als Äquivalent für allgemeine Lehren verstanden, die aus der Vergangenheit zu ziehen seien – dieser Zugang verhandelt die Frage der Singularität des Holocaust vielfach gleich mit. Ähnlich ist die Position, die besagt, es gebe auf der Grundlage einer mittlerweile vermeintlich *gemeinsamen* deutschen, europäischen und weltweiten Auseinandersetzung mit dem Holocaust auch globale Standards in der Beurteilung heutiger Menschenrechtsverletzungen. Andere richten den Fokus eher auf internationale Gedenktage wie den 27. Januar oder auf Organisationen wie die International Holocaust and Remembrance Alliance (IHRA) und sehen darin Belege für die gestiegene Bedeutung dieser Geschichte. Wieder andere leiten die These einer Universalität des Holocaust aus der Heterogenität der deutschen und anderer europäischer Gesellschaften ab, das heißt, sie kommen zu der Überzeugung, die beispielsweise in Klassenzimmern vertretenen unterschiedlichen (Familien-)Geschichten führten zwangsläufig zu einer universellen Perspektive auf den Holocaust.

Auch hinsichtlich des Stichwortes „Historisierung“ sind die Verständnisse vielfältig. Für die einen bedeutet Historisierung vor allem, den Nationalsozialismus in den Verlauf der Geschichte einzuordnen. Das kann auch das Verständnis einschließen, diese Geschichte nicht mehr einer besonderen oder spezifischen ethischen und moralischen Bewertung zu unterziehen, sondern sie rational und anhand epochenübergreifender Kriterien zu analysieren. Für andere steht der Begriff lediglich für die vermeintlich oder tatsächlich veränderten Rahmenbedingungen der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus wie beispielsweise der größer werdenden zeitlichen Distanz oder dem – seit zwanzig Jahren viel beschworenen – Sterben der letzten Überlebenden der nationalsozialistischen Verfolgungspolitik (Ende der Zeitzeugenschaft).

Die Fragen nach dem Verständnis von Universalisierung und Historisierung verdeutlichen die mit diesem Thema verbundenen Herausforderungen: Die aufgeführten Definitionen lassen sich in größerem Kontext Vertreterinnen und Vertretern aus allgemeiner Öffentlichkeit, Politik oder Wissenschaft zuordnen, die mit ihren Standpunkten spezifische Forderungen an Gedenkstätten verbinden. Und wenn es um die Gedenkstättenarbeit im Kontext der Diskussionen um Universalisierung und Historisierung des Holocaust geht, haben wir es mit den Einrichtungen zu tun, in denen sich sämtliche Folgen unterschiedlicher Positionen wie durch ein Brennglas fokussiert bündeln. Mit anderen Worten: Da die Gedenkstätten im Positiven wie im Negativen häufig als *die* Einrichtungen gesehen werden, die für die Erinnerungskultur verantwortlich sind, werden unterschiedliche, sich vielfach widersprechende Erwartungen an sie gerichtet. Es ist deshalb zu fragen, wer im öffentlichen Diskurs welche Position vertritt und ob es hinter den verschiedenen Standpunkten jeweils eine *hidden agenda* gibt, die sich in Forderungen an diese Einrichtungen niederschlagen.

Zwischen den aufgezählten Zugängen und Verständnissen gibt es Zusammenhänge, jedoch können die verschiedenen Konnotationen

nen zu sehr unterschiedlichen Schlussfolgerungen bezüglich der Arbeit und Funktion von Gedenkstätten führen. Im Folgenden werde ich eine Reihe von Aspekten ansprechen, die zwar auf den ersten Blick nicht alle unmittelbar mit dem Thema Universalisierung oder Historisierung zu tun zu haben scheinen, deren Erläuterung aber notwendig ist, um die Komplexität der Herausforderungen für Mitarbeitende in Gedenkstätten zu verdeutlichen und Schlussfolgerungen für die Gedenkstättenarbeit ziehen zu können.

Ende der Zeitzeugenschaft

Wird im Kontext von Bildungspolitik von Historisierung gesprochen, stehen in der Regel die Rede über das Ende der Zeitzeugenschaft und die wachsende zeitliche Distanz zu den Ereignissen im Zentrum. Dennoch gibt es auch andere Beobachtungen: Nicht nur die Selbsthilfeorganisation von Holocaust-Überlebenden Amcha verweist regelmäßig darauf, dass die Zahl der von ihnen betreuten Menschen stetig wächst, auch die Gedenkstätten stehen nach wie vor mit vielen Zeitzeugen in Kontakt, die für Veranstaltungen zur Verfügung stehen. Allein in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz fanden 2015 zehn öffentliche Großveranstaltungen mit Menschen statt, die die Verfolgung unmittelbar erlebt haben. Lehrkräfte, die seit Langem mit Zeitzeugen arbeiten, laden diese nach wie vor in Schulen ein.

Dass Zeitzeugen in der Gedenkstättenpädagogik schon seit Beginn der 1990er Jahre keine zentrale Rolle mehr spielen, hat andere Gründe. Zwar ist die *Begegnung* mit ihnen nach wie vor nicht zu ersetzen, und die Mitarbeitenden in Gedenkstätten sind sich ihrer Bedeutung für sich persönlich bewusst. Aber es ist das Bewusstsein der Pädagoginnen und Pädagogen dafür gewachsen, dass Zeitzeugen kein „Allheilmittel“ für die Vermittlung von Geschichte sind, sondern sogar eine kontraproduktive Rolle im Bildungsprozess spielen können – nämlich dann, wenn nicht deutlich wird, dass ihre Funktion nicht die der Erzähler und Erzählerinnen einer historischen „Wahrheit“ sein kann und auch nicht sein sollte. Veröffentlichungen wie Imre Kertessz’ „Roman eines Schicksallosen“ (1975) haben den Blick für die Notwendigkeit geschärft, die Perspektive von Überlebenden mit anderen Perspektiven zu er-

gänzen oder zu kontrastieren – sofern sie sich nach dem Krieg nicht selbst der Geschichtswissenschaft zugewandt und die unglaubliche Leistung erbracht haben, Beschreibungen von Erlebtem gleichzeitig auf der Metaebene zu analysieren, also ihren in der akuten Situation zwangsläufig eingeschränkten Blick auf das Gesamtbild der Geschichte für die Zuhörenden transparent zu machen.

Die gewachsenen wissenschaftlichen Kenntnisse der Zusammenhänge und Abläufe im Nationalsozialismus, der Generationenwechsel im öffentlichen Leben und der damit verbundene veränderte gesellschaftliche Diskurs, der es ermöglichte, Tätergruppen und Tatkomplexe präzise zu benennen, führten darüber hinaus zu einer Erweiterung des Spektrums der Gedenk- und Dokumentationsstätten an historischen Orten. In der Villa ten Hompel Münster, dem Haus der Wannsee-Konferenz oder der Stiftung Topographie des Terrors in Berlin geht es aus guten Gründen in erster Linie um die Rolle der Täter und Täterinnen, die Perspektive der Opfer wird vorwiegend im Rahmen besonderer Veranstaltungen berücksichtigt. Zeitzeuginnen und -zeugen stehen hier vor allem mit den Mitarbeitenden in Kontakt. Gleichzeitig stehen immer mehr Vertreterinnen und Vertreter der „Zweiten Generation“ in Verbindung mit den Gedenkstätten. Nicht nur bei Bildungsveranstaltungen, bei denen ihre Perspektive hinzugezogen wird, zeigt sich, dass sie häufig die Rolle ihrer Eltern übernehmen wollen. Sie als Erzähler und Erzählerinnen der Geschichte ihrer Eltern aufzutreten zu lassen, wäre jedoch ausgesprochen problematisch. Mit ihren persönlichen Erfahrungen, wie ihre Eltern mit den erlebten Traumata umgegangen sind, stellen sie jedoch eine neue Zeitzeugengeneration für die Unmittelbarkeit der Folgen von Geschichte dar.

Distanz und Nähe

Mit der Rede über die zeitliche Distanz und das Ende der Zeitzeugenschaft geht vielfach auch die Feststellung einher, dass es im Umgang mit der Geschichte eine Ent-Emotionalisierung gebe – was als Chance für den Lernprozess aufgefasst werden könne.¹

¹ Vgl. u. a. Dana Giesecke/Harald Welzer, *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*, Hamburg 2012.

Sprechen wir von der *zeitlichen Distanz*, gilt es, einen weiteren Aspekt zu berücksichtigen: Der Umgang mit der Vergangenheit wirkt in der Diskussion häufig wie etwas Statisches – gehen wir aber von den Zielgruppen der Gedenkstätten aus, trifft so eine Zuschreibung mitnichten zu. Wer die Gelegenheit hat, über einen langen Zeitraum zu beobachten, wie Jugendliche und zunehmend auch Erwachsene sich der Geschichte annähern, wird feststellen, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Völkermord an den europäischen Juden prozesshaften Charakter hat.

Dabei ist der erste Zugang vieler Gedenkstättenbesucher und -besucherinnen tatsächlich mehrheitlich vom Empfinden einer großen Distanz und damit einhergehender Rationalität oder Emotionslosigkeit geprägt. Aus eigener Erfahrung wissen wir jedoch, dass man bei der Auseinandersetzung mit den Fakten der nationalsozialistischen Verfolgungspolitik immer wieder an die Grenzen des Erträglichen stößt, was unweigerlich mit Emotionen verbunden ist. Möglicherweise rührt es daher, dass Besucherinnen und Besucher unterschiedlichen Alters bei der Beschäftigung mit diesem Thema oft ein Bedürfnis entwickeln, die geweckten Emotionen zu kanalisieren, also zum Beispiel (Gedenk-)Rituale fordern. Diese sollten nicht bloß als Kitsch abgetan werden. Vielmehr geht es darum, Räume zu bieten, in denen diesem Aspekt der Auseinandersetzung Rechnung getragen werden kann.

Diese erste Phase der emotionalen Betroffenheit (bei einer noch nicht gänzlich abgebauten Distanz) geht häufig mit der Formulierung moralisch konnotierter Forderungen einher: beispielsweise, dass der Besuch von NS-Gedenkstätten für jede Schülerin und jeden Schüler verpflichtend sein müsste. Dieser Umgang mit der Geschichte wird unter anderem in der Bildungsforschung oft als „sozial erwünschte Reaktion“ bewertet. Zwar ist die Auseinandersetzung mit dem Wissen von Schülerinnen und Schülern um „die moralische Botschaft“ durchaus wichtig,¹ es sollte aber auch hinter-

¹ Vgl. Wolfgang Meseth, Erziehung nach Auschwitz 2.0. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen, empirische Befunde und bildungstheoretische Implikationen, in: Benedikt Widmaier/Gerd Steffens (Hrsg.), Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, Schwalbach/Ts. 2015, S. 15–26, hier: S. 19.

fragt werden, inwieweit die Rede von der sozialen Erwünschtheit nicht selbst zu einer ritualisierten Phrase geworden ist. Denn meist wird dabei weder gefragt, wer die Norm setzt, noch wird ausreichend zur Kenntnis genommen, dass es einen politisch-staatlichen Gedenkdiskurs gibt, der nicht zwangsläufig mit dem von Lehrkräften identisch ist. So gerät oft aus dem Blickfeld, dass auch Lehrerinnen und Lehrer – entgegen dem vermeintlichen moralischen Konsens über die Lehren aus der Geschichte und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit der Beschäftigung mit derselben – der Ansicht sind, dass man sich lang genug mit der NS-Geschichte auseinandergesetzt habe. Bemerkenswert ist weiterhin, dass die Rede von der sozialen Erwünschtheit den Menschen, die von der Geschichte tatsächlich berührt sind, die Ernsthaftigkeit ihrer Auseinandersetzung abspricht.

Zwischen Aneignung und Überdruß

Lassen die Rahmenbedingungen aber eine weitere Vertiefung in die Geschichte zu, werden sich die beteiligten Personen der Dimension der Verbrechen bewusst, erleben manchmal eine daran verknüpfte Phase der Ablehnung und entwickeln von sich aus neue und weiterführende Fragen. Jugendliche und Erwachsene lernen, Geschichte aus einer Metaperspektive zu betrachten, sie zu dekonstruieren und beispielsweise Erinnerungspolitik kritisch zu hinterfragen. Die moralische Haltung geht über in den Anspruch, sich weiteres Wissen anzueignen. Vor allem aber lernen sie, den historischen Ereignissen eine Relevanz für die eigene Gegenwart zuzuerkennen.

In sehr seltenen Fällen sind im Schulunterricht oder in außerschulischen Projekten der historischen Bildung solche Rahmenbedingungen gegeben. Von daher bleiben die meisten unserer Adressaten – sofern sie sich nicht privat weiter mit dem Thema beschäftigen – in den ersten Phasen verhaftet, empfinden den Nationalsozialismus als etwas, was mit ihnen nichts zu tun hat, formulieren moralisch aufgeladene Lehren aus der Vergangenheit oder können ihre Ablehnung nicht bearbeiten. Damit können dann Empfindungen des Überdrußes einhergehen, weil eine Belanglosigkeit bei der Behandlung nicht wirklich überschritten wird. Dieser Überdruß könnte eine Erklärung dafür sein, dass häufig die Forderung erhoben wird, sich mit heutigen Menschenrechtsver-

letzungen auseinanderzusetzen, wobei gleichzeitig diejenigen, die sich für den Nationalsozialismus und den Holocaust interessieren, als rückwärtsgewandt beschrieben werden.

Ein vermeintlich notwendiger „Lebensweltbezug“ soll den unterstellten oder realen Überdruss überwinden helfen. Dabei ist unklar, was genau damit gemeint beziehungsweise wie dieser Bezug herzustellen ist: Während die einen Parallelen ziehen zu den Mobbing Erfahrungen der heutigen Schüler, verweisen andere auf die Menschenrechtsverletzungen im Gefangenenlager von Guantánamo. Wieder andere setzen die Konferenz von Evian 1938 mit dem Schengen-Abkommen gleich oder damalige Pogrome mit der aktuellen Gewaltwelle gegen Flüchtlingsheime.[¶] Nichts davon ist jedoch hilfreich für das Verständnis der Geschichte der NS-Verbrechen – wenn nicht schon ein Grundwissen existiert, das Vergleiche auf einer strukturellen Ebene ermöglicht. So lässt beispielsweise der Hinweis auf Mobbing Erfahrungen und auf die aktuelle Gewaltwelle gegen Flüchtlingsheime die Lernenden im Unwissen darüber, mit welchen rechtlichen und gesellschaftlichen Mechanismen gegen diese Gewalt vorgegangen werden kann. So sind es vielfach Erwachsene, die aus ihrer Perspektive auf Jugendliche den „Lebensweltbezug“ herzustellen versuchen, ohne zu fragen, ob die Auswahl der Beispiele die Interessen der Zielgruppe trifft und einen wirklichen Bezug herstellt. Sinnvoller wäre die Entwicklung von Methoden, die den Adressaten die Erkenntnis ermöglicht, dass es ihre eigene, durch ihre aktuelle Situation geprägte Perspektive ist, mit der sie auf Geschichte blicken und Geschichte bewerten.

Zweckgerichtete Universalisierung

Im Widerspruch zur Rede über die zeitliche Distanz steht die institutionelle Einrichtung von Gedenktagen und Gremien, die auf nationaler und internationaler Ebene zur Stärkung der Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust beitragen. Der 27. Januar als Holocaust-Gedenktag wird in Deutschland seit 1996, auf europäischer Ebene erst seit 2002 begangen. Die IHRA nahm ihre Arbeit Ende der 1990er Jahre mit einer

[¶] Dies ist aktuell der am häufigsten zu hörende Vergleich von Lehrkräften, wenn es um die Darstellung der Ereignisse um den Novemberpogrom 1938 geht.

stetig wachsenden Zahl an Mitgliedsstaaten auf. Ihre Etablierung ist eine Grundlage für die Wahrnehmung einer Universalisierung oder Transnationalisierung des Holocaust.

Doch auch hier fehlt eine eindeutige Definition der Begriffe beziehungsweise ist unklar, was unterschiedliche Adressaten darunter verstehen. Die Gremien der IHRA orientieren sich im Hinblick auf ihre Projektförderungen und ihre politischen Aussagen grundsätzlich am Umgang und an der Vermittlung der Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgungspolitik, haben dabei das Thema Holocaust aber ausgeweitet auf die Opfergruppe der Sinti und Roma. Demgegenüber nehmen andere Einzelpersonen und Institutionen den Begriff der Universalisierung zum Anlass, jede Form von Gewalt mit dem Holocaust gleichzusetzen, was teilweise bis ins Absurde reicht.[†] Auschwitz ist sozusagen überall. Entsprechend kann der Vergleich mit Auschwitz oder mit nationalsozialistischen Tätern der Rechtfertigung des eigenen Vorgehens dienen – wie 1999, als Außenminister Joschka Fischer mit seinem Ausspruch „Nie wieder Auschwitz“ für Zustimmung zur militärischen Intervention im Kosovo warb.

Wenn Opfer von Völkermorden wie dem in Ruanda oder von Militärdiktaturen wie denen in Lateinamerika die Erfahrungen ihrer Gesellschaft mit dem Holocaust gleichsetzen, steht wieder eine andere Intention dahinter. Angesichts der Bedeutung, die dem Völkermord an den europäischen Juden international zumindest verbal zugeschrieben wird, erhoffen sich viele aufgrund der Analogie die gleiche Aufmerksamkeit für das eigene Leid.[‡]

Wissen und Erinnern

Um genauer zu beleuchten, was die Rolle von Gedenkstättenarbeit angesichts dieser Vielfalt an Zugängen, Prämissen und Ziel-

[†] Nach wie vor als besonders zynisch zu bezeichnen ist der Vergleich, den die Tierschutzorganisation PETA mit ihrer Kampagne „Der Holocaust auf Ihrem Teller“ zog, der vom Obersten Gerichtshof in Österreich als rechtmäßig anerkannt wurde. Vgl. www.peta.de/petas-holocaust-auf-ihrem-teller-kampagne-rechtmassig#VIDHqV7_bF8 (1. 12. 2015).

[‡] Vgl. Daniel Gaede/Elke Gryglewski, Vergleiche in der Gedenkstättenpädagogik, in: Elke Gryglewski et al. (Hrsg.), Gedenkstättenpädagogik, Berlin 2015, S. 345–356, hier: S. 350f.

setzungen sein kann, muss ein weiterer Begriff eingeführt werden, der in den vergangenen Jahren in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zunehmend an Bedeutung gewonnen hat: Erinnerung.

Während der Begriff im Kontext von lokalen Initiativen auf die besondere Funktion von Gedenken deuten kann, wird er im Hinblick auf Lernempfehlungen oder Lernkonstellationen schwierig. „Lebendige Erinnerung“,¹⁶ „Erinnern für die Zukunft“,¹⁷ „Erinnern lernen“ – diese und ähnliche Wortkonstellationen sollen eine bestimmte Vorstellung vom historischen Lernen hervorheben. Problematisch an ihnen ist, dass sie Lernen und Wissen mit Erinnern gleichsetzen, was die reale Situation, dass die Lernenden sich eigentlich nicht persönlich erinnern können, ebenso ausblendet wie die zeitliche Folge der Tätigkeiten, um Letztere auf einer symbolischen/politischen Ebene leisten zu können.

Brauchen Besucherinnen und Besucher von Gedenkstätten im 21. Jahrhundert Wissen, um sich der Geschichte nähern zu können, so stellt dieses Wissen auch die Grundlage dar, um sich konstruktiv im Feld der Historisierung und der Universalisierung bewegen zu können. Den Nationalsozialismus und die in dieser Zeit begangenen Verbrechen mit soziologischen, historischen oder politologischen Ansätzen und Kriterien zu untersuchen, trägt zu einem vertieften Verständnis bei. Dabei kann es um Erkenntnisse im Hinblick auf ideologische Traditionslinien gehen, um Erklärungsansätze für die Motivation von Täterinnen, Tätern und Zuschauenden, die Handlungsspielräume von unterschiedlichen Verfolgten Gruppen oder um Radikalisierungsprozesse bei den Stufen der Verfolgung. Auch sollte die Beschäftigung mit den Kontinuitätslinien und Brüchen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern nach 1945 nicht fehlen, um eine nachvollziehbare Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen zu können. Insgesamt sind es diese Wissensbestände, die – wenn altersangemessen und zu unterschiedlichen Momenten

¹⁶ Vgl. zum Beispiel www.lpb-bw.de/auschwitz-be-freiung.html (1.12.2015).

¹⁷ Vgl. zum Beispiel Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule, Beschluss der KMK vom 11.12.2014.

bearbeitet – es Menschen ermöglichen, nicht in Belanglosigkeit verhaftet zu bleiben, sondern eine tatsächliche Relevanz für ihre eigene Gegenwart zu erkennen.

Darüber hinaus bildet das Wissen um diese Fragen die Grundlage, strukturelle Vergleiche zu anderen Gewaltverbrechen zu ziehen und kompetent Auskunft über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu geben. Selbst Werturteile oder politische Schlussfolgerungen können nachdenklicher und reflektierter ausfallen, wenn sie nicht in der Phase der ersten Beschäftigung formuliert werden.

Rolle der Gedenkstätten

Auch ohne bei der Vermittlung von Wissensbeständen die zentrale Instanz zu sein oder sein zu können, sind es die Gedenkstätten mit ihren ständigen Ausstellungen, Mediatheken, Archiven und pädagogischen Angeboten, die einen erheblichen Beitrag zur Aneignung von Geschichte leisten können. Gerade durch ihre Vielfalt ermöglichen sie es, an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Fragestellungen zu behandeln. Wer die Gedenkstätte Sachsenhausen besucht, kann sich mit dem System der Konzentrationslager beschäftigen oder den Alltag von Häftlingen ins Zentrum der Betrachtung stellen. Im Haus der Wannsee-Konferenz ist eine Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Verwaltungsapparat sinnvoll, ohne den die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden nicht möglich gewesen wäre. Es besteht aber auch die Möglichkeit, sich mit dem Berufsalltag von Polizisten oder der Entwicklung vom Krankmord zum Judenmord auseinanderzusetzen. In der Gedenkstätte Neuengamme wurden spezifische Angebote für bestimmte Berufsgruppen entwickelt, die zurückhaltend, angemessen und ohne moralisch oberflächliche Konnotationen die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten spezifischer beruflicher Kontexte stellen, in denen die Wahrung von Menschenrechten gefährdet waren und sind. Da die Gedenkstätten sich jeweils an ihrer spezifischen Geschichte orientiert entwickelt haben, ist mit ihnen ein sehr breites und diversifiziertes Angebot entstanden.

Sie sind die Einrichtungen, deren Mitarbeitende spätestens seit den Auseinandersetzungen um die Wehrmachtsausstellung(en)

ab 1995 und den in diesem Zusammenhang entstandenen Standards zur Präsentation historischer Quellen den Transfer von der Wissenschaft in die Gesellschaft leisten. Auf dem Stand der historischen Forschung und gleichzeitig im Bewusstsein der Besonderheit ihrer Orte wurden im Rahmen unterschiedlicher Foren die Fragen diskutiert, wie Gedenkstättenpädagogik an Orten von NS-Verbrechen sowohl zur Historisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust sinnvoll beitragen kann als auch zur nicht-trivialisierenden Universalisierung dieser Geschichte. Damit schaffen Gedenkstätten die Grundlage dafür, dass Besucherinnen und Besucher eigene Schlussfolgerungen aus der Geschichte und im nächsten Schritt fachlich kompetent Vergleiche ziehen können. Sie instrumentalisieren die in der Vergangenheit begangenen Verbrechen nicht für aktuelle politische Entscheidungen. Damit ermöglichen sie, Gedenken als von unmittelbaren Zwecken freie Praxis umsetzen zu können und werden dadurch einer ihrer zentralen Aufgaben gerecht: Gedenkstätten sind neben ihrer wichtigen Funktion als Lernorte eben auch immer noch *Gedenk-Orte*.

Die Geschichte, die hier präsentiert wird, ist von so großer Bedeutung, dass sie verdient, um ihrer selbst Willen vermittelt zu werden. Die Opfer der nationalsozialistischen Verfolgungspolitik als Individuen vorzustellen, ihr persönliches Profil erkennbar zu machen, ist die eine Seite dieser Aufgabe. Die andere ist die Ermöglichung einer vertieften Beschäftigung mit den Kontinuitäten von Rassismus und Gewalt am Beispiel des Nationalsozialismus. Diese Perspektive führt unmittelbar in aktuelle politische Problem- und Handlungsfelder, zu denen auch die Auseinandersetzung und das Transparentmachen einer ambivalenten Seite der Arbeit von Gedenkstätten im erinnerungspolitischen Feld gehören sollten.

So stehen die für manche aus der Universalisierung des Holocaust resultierenden globalen Standards im Hinblick auf die Wahrung von Menschenrechten und die Vermeidung politischer oder staatlicher Verbrechen in der Gegenwart in enger Beziehung etwa zur Frage einer Beteiligung deutscher Verbände an militärischen Operationen, die zur Wahrung dieser Standards dienen sollen. Gleichzeitig

jedoch bedeutet diese Beteiligung auch die Übernahme einer gleichberechtigten Rolle auf dem weltpolitischen Parkett.

Hatten viele Länder unmittelbar vor und nach der Wiedervereinigung 1990 Sorgen, dass es ein neues „Großdeutschland“ geben könnte, konnte ihnen mit den zahlreichen Gedenkstätten – insbesondere mit dem Anfang des 21. Jahrhunderts in der Mitte Berlins errichteten Denkmal für die ermordeten Juden Europas – demonstriert werden, dass Deutschland sich seiner Verantwortung bewusst ist. Sarkastisch ausgedrückt könnte man sagen, dass sich die Gedenkstätten für die Bundesrepublik zumindest teilweise als Eintrittsbillet zum Terrain der *global player* erwiesen haben. Dieses Narrativ im öffentlichen Diskurs passte gut zur Rede der zeitlichen Distanz und war vielfach an die bekannten „Nie-wieder“-Floskeln gekoppelt, da die Stärke der Vielfalt regionaler kleiner und großer Gedenkstätten tendenziell nicht wahrgenommen wurde. Den Besucherinnen und Besuchern die Entwicklung der Gedenkstätten „vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption“¹⁸ nahezubringen, trägt ebenfalls dazu bei, sie in die Lage zu versetzen, kompetent Rückschlüsse für die Gegenwart zu ziehen.

Insgesamt sollten die Mitarbeitenden in Gedenkstätten in Bezug auf die Diskussionen zu Historisierung und Universalisierung weiter um eine reflexive und professionelle Arbeit bemüht sein. Sie tun dabei gut daran, die Diskussionen um diese Fragestellungen zu verfolgen, um eine Orientierung für die eigene Arbeit dahingehend zu haben, dass sie einschätzen können, woraus welche Erwartungen und Äußerungen von Besucherinnen und Besuchern resultieren könnten. Dies hilft ihnen schließlich auch, sich ihrer Funktion weiterhin bewusst zu bleiben.

¹⁸ Vgl. Cornelia Siebeck, 50 Jahre „arbeitende“ NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption – und wie weiter?, in: Elke Gryglewski et al. (Hrsg.), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin 2015, S. 19–43.

Micha Brumlik

Kosmopolitische Moral: Globales Gedächtnis und Menschenrechtsbildung

Die jüdisch-christliche Tradition, zu der im weiteren Sinn auch der Islam, der Gott als den gerechten Erbarmer kennt und

Micha Brumlik

Dr. phil., geb. 1947; Seniorprofessor am Zentrum für Jüdische Studien Berlin/Brandenburg; Professor em. für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main; 2000 bis 2005 Leiter des Fritz Bauer Instituts, Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Geschichte des Holocaust an der Goethe-Universität. www.michabrumlik.de

bekannt, gehört, hat eine Intuition hervorgebracht, die in der Antike – sogar angesichts ihrer bewegenden Tragödienliteratur – einzigartig war. Diese Intuition hat ihren treffendsten Ausdruck im Evangelium des Matthäus (25,40) gefunden, einer jüdischen Schrift aus dem ersten Jahrhundert christlicher Zeitrechnung, in der sich der messianische König beim jüngsten Gericht so zu den Angeklagten äußert: „Was ihr getan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan.“ In der Ökumene der globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts wird es auch darum gehen, diesem Gedanken vor dem Panorama der Erfahrungen des mörderischen 20. Jahrhunderts sozial-, geschichts- und erziehungswissenschaftlich gerecht zu werden.

Moralische Globalisierung?

Der ökonomisch und technisch unabwiesbare, politisch noch kaum gestaltete Prozess der Globalisierung hat – nicht zuletzt kraft weltumspannender Medien – ein auch den Subjekten zugängliches Wissen von der Einheit des Menschengeschlechts geschaffen, das

welthistorisch seinesgleichen sucht. Heute ist die Weltgesellschaft Wirklichkeit geworden. Zugleich stellt der globale Raum, den politisch und moralisch zu beurteilen sowie zu formen wir gefordert sind, alles andere als einen verheißungsvollen Ort dar. Vielmehr gilt ungebrochen, was Theodor W. Adorno und Max Horkheimer bereits 1947 feststellten: „Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils.“¹

Lassen sich in dieser Weltgesellschaft universalistische Werte überhaupt noch theoretisch nachvollziehen, sozialwissenschaftlich plausibilisieren und pädagogisch konkretisieren? Die Weltgesellschaft, so lehrt die systemtheoretische Soziologie, besteht weder aus Personen noch aus Staaten, sondern aus Kommunikationssystemen unterschiedlichster Art in den Funktionssystemen von Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Politik, Religion und Erziehung. In dieser Weltgesellschaft – und es gibt nur noch diese eine Gesellschaft – werden territoriale, von Recht und Politik bestimmte Grenzen durch Wissenschaft, Kultur und Ökonomie ständig durchkreuzt. Die Ordnungs- und Störgrößen der alten, noch nicht globalisierten Welt, nämlich politisch geordneter Raum und personal strukturierte menschliche Körper, scheinen angesichts elektronischer Telekommunikation stetig an Bedeutung zu verlieren.² Welches wäre das politische System, welches die Öffentlichkeit, und welches das spezifische sprachliche Idiom, kurz, welches wäre die Kultur, in der universal bedeutsame Werte erörtert werden? Als Kandidat für diese universal bedeutsamen Werte scheinen heute die Menschenrechte zunehmend an Ansehen zu gewinnen. Aber hat die Weltgesellschaft auch eine eigene Öffentlichkeit, in der die Menschenrechte kommuniziert werden können?

Als Äquivalent für das politische System des Nationalstaats stehen neue, rechtlich

Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung meines Textes „Weltbürgerliche Tugend im Zeitalter der Globalisierung“, der 2007 im Sammelband „Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft“ (hrsg. von Hans Rüdiger Müller/Wassilios Stravrovadis) erschienen ist.

¹ Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt/M. 1981, S. 7.

² Vgl. Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1997, S. 145–170; ders., *Das Paradox der Menschenrechte und drei Formen seiner Entfaltung*, in: ders., *Soziologische Aufklärung 6*, Opladen 1995, S. 229–236.

mehr oder minder dicht strukturierte politischen Großräume wie etwa die Europäische Union oder eventuell sogar die Vereinten Nationen zur Verfügung; als Öffentlichkeit vor allem grenzüberschreitende elektronische Medien sowie eine zunehmend monopolistisch homogenisierte Produktion von Print-erzeugnissen. Die demokratische Öffentlichkeit des Globalisierungszeitalters[¶] – als deren Akteure heute vor allem Nichtregierungsorganisationen (NGOs) gelten – wäre demnach Sachwalter der positiv kodifizierten Menschenrechte.[¶] In welcher Weise werden diese Werte heute aufgenommen und kulturell verbreitet? Werden sie abstrakt oder über spezifische Narrative, über große Erzählungen konkretisiert? Kann der vom nationalsozialistischen Deutschland an sechs Millionen europäischen Juden verübte Völkermord als jene „große Erzählung“ gelten, die weltweit das Menschenrechtsbewusstsein vorantreibt?

„Neue Räume“, so die Soziologen Daniel Levy und Natan Sznajder, „öffnen sich. Und die von vielen Historikern geschmähte Massenkultur drängt (...) in den frei gewordenen Raum. Dieser Erinnerungsraum wird das kosmopolitische Gedächtnis werden (...) Damit zusammenhängende Fragen der Einzigartigkeit und Vergleichbarkeit des Holocaust führen dazu, dass diese Unterscheidungen aufgehoben werden. Der Holocaust wird als einzigartiges Ereignis vergleichbar. Die partikuläre Opfererfahrung der Juden kann universalisiert werden.“[¶] Als Beleg für ihre These präsentieren sie eine Anzeige in der „New York Times“, in der die drei bedeutendsten amerikanisch-jüdischen Organisationen, das American Jewish Committee, der American Jewish Congress sowie die Antidiffamation League, am 5. August

¶ Vgl. J.B. Thompson, Die Globalisierung der Kommunikation, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, (1997) 6, S. 881–894; Gertrud Koch, Die neue Drahtlosigkeit. Globalisierung der Massenmedien, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, (1997) 6, S. 919–926.

¶ Damit wäre die Schere zwischen einem kurzschlüssigen Universalismus allgemein unverbindlicher Moral und einem iterativen Universalismus der partikularen Kontexte geschlossen, da die entstehenden Großräume – zumal die in den Menschenrechten und der UN-Mitgliedschaft politisch verfasste Weltgesellschaft – in einem universal und partikular sind.

¶ Daniel Levy/Natan Sznajder, Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt/M. 2001, S. 180. Siehe auch den Beitrag von Natan Sznajder in dieser Ausgabe (*Anm. d. Red.*).

1992, nachdem erste Bilder von in serbischen Lagern eingesperrten Bosniern um die Welt gingen, Folgendes feststellten: „Alongside the bloodstained names of Auschwitz, Treblinka, and other Nazi death camps, must now be added the names of Omarska and Brcko ... Is it possible that, fifty years after the Holocaust, the nations of the world have decided to stand by passively and do nothing, claiming that they are helpless to do anything? ... We hereby underline, that we are prepared to take all the necessary steps, including the use of violence, to stop the madness of the bloodshed.“[¶]

Erklärung von Stockholm

Dieser und ähnlichen menschenrechtlich motivierten Stellungnahmen sollten nicht nur höchst problematische, ihrerseits die Menschenrechte verletzende militärische Interventionen, sondern auch politisch-pädagogische Absichtserklärungen folgen. So versammelten sich auf Einladung des schwedischen Staates zur Jahreswende 2000/2001 Vertreter von vierzig Staaten in Stockholm, um vor dem Hintergrund eines wiedererstarkten Rassismus über humane Werte im globalen Zeitalter zu diskutieren. Dabei sollten die allfälligen Lehren aus dem Holocaust gezogen werden, das heißt aus der industriellen Massenvernichtung der europäischen Juden – und nicht nur der Juden, sondern auch unzähliger Angehöriger anderer Minderheiten sowie Polen und Sowjetbürger. Die maßgeblich von dem israelischen Historiker Jehuda Bauer verfasste Abschlusserklärung des Stockholm International Forum on the Holocaust stellt entsprechend fest: „With humanity still scarred by genocide, ethnic cleansing, racism, anti-Semitism and xenophobia, the international community shares a solemn responsibility to fight those evils. (...) Our commitment must be to remember the victims who perished, respect the survivors still with us, and reaffirm humanity’s common aspiration for mutual understanding and justice.“[¶]

Mit dieser Erklärung haben sich eine Reihe von Staatschefs – nicht nur der EU – dazu verpflichtet, in ihren Ländern pädagogische

¶ Zit. nach: Daniel Levy/Natan Sznajder, The Holocaust and Memory in the Global Age, Philadelphia 2006, S. 159.

¶ Zit. nach: ebd., S. 186.

Bemühungen mit dem Ziel in Gang zu bringen, Fremdenhass, Rassismus und Antisemitismus einzudämmen. Die massenhafte Vernichtung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland soll so einem zukunftsgerichteten Zweck dienen. Damit wird die kollektive und individuelle Erinnerung an ein ebenso herausragendes wie grauenhaftes zeitgeschichtliches Ereignis zum Mittel, einer friedlicheren, gerechteren und demokratischen Welt den Weg zu bereiten. Allerdings ist – realistisch betrachtet – nicht davon auszugehen, dass die Kenntnis dieses Verbrechens unter den jeweiligen Bevölkerungen über undeutliche, ja ungenaue Fragmente hinausgeht – wie überhaupt ein mehr als oberflächliches historisches Wissen weltweit weder bei Erwachsenen noch gar bei Kindern und Jugendlichen vorausgesetzt werden kann. Damit käme der Pädagogik eine besondere Rolle für die Vergegenwärtigung von Geschichte zu.¹⁸

Im Übrigen hat die im Dokument von Stockholm ausgesprochene Verpflichtung nicht nur das Gedenken globalisiert, sondern auch die innere Struktur der deutschen Gedenkkultur und damit des deutschen Nachkriegsbewusstseins verändert. Der Verfasser einer immerhin vor dem 11. September 2001 erschienenen Studie zur deutschen „Vergangenheitsbewältigung“ diagnostiziert, dass gegenwärtig, da die Massenvernichtung der europäischen Juden zum zentralen Thema einer weltgesellschaftlichen Erinnerungskultur wird, eben das eintritt, was während des Historikerstreits Mitte der 1980er Jahre noch erbittert bekämpft wurde: die unwiderrufliche Historisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit. Globalisierung und Historisierung gingen so Hand in Hand: Mit dem wachsenden zeitlichen Abstand zu den Mordtaten wachse ihre geografische Bekanntheit.¹⁹ So entsteht ein Paradox: War es doch gerade die intensive, erst zögernd in Gang kommende, dann immer intensiver werdende Auseinandersetzung mit der Massenvernichtung, die in Deutschland dazu geführt hat, dass mittlerweile alle Verbrechen aufgedeckt sind – mit der Folge,

¹⁸ Vgl. Magne Angvik/Bodo von Borries, *Youth and History*, Hamburg 1997.

¹⁹ Vgl. Michael Jeismann, *Auf Wiedersehen Gestern. Die deutsche Vergangenheit und die Politik von morgen*, Berlin 2000.

dass ihrer Eingliederung in die Geschichte nichts mehr im Wege steht. Die weltgesellschaftliche Indienstnahme von „Auschwitz“ nimmt der damaligen Massenvernichtung ihre Einzigartigkeit.

In diesem Sinne ließe sich wie in der Stockholmer Abschlusserklärung festhalten, dass die Erinnerung an den Holocaust zu einem zentralen Thema der westlichen Zivilisation geworden ist: „The Holocaust (Shoah) fundamentally challenged the foundations of civilization. The unprecedented character of the Holocaust will always hold universal meaning.“¹⁰

Menschenrechtsbildung

Die industrielle Massenvernichtung der europäischen Juden dient gemäß der Erklärung von Stockholm als gleichsam negative Folie, als unüberbietbares Extrembeispiel für die Verletzung der Würde des Menschen, dem drastisch sichtbar und fühlbar wird, wohin blinder Partikularismus und eine entfesselte, von aller ethischen Bindung gelöste Sozialtechnik führen kann. So, wie das deutsche Grundgesetz aus der Erfahrung des Nationalsozialismus die Prinzipien einer moralisch verantworteten Demokratie entfaltet, wird es demnach in Zukunft darauf ankommen, auf und aus der Erziehung über Auschwitz eine Bildung zu den Menschenrechten zu entwickeln.¹¹

Die Perspektiven dieser Pädagogik bestehen einerseits in der Unterweisung ins Eingedenken, wie sie etwa Walter Benjamin in seinen „Geschichtsphilosophischen Thesen“ vorschlug, sowie andererseits in der Erziehung nicht nach, sondern „über Auschwitz“, wie sie Adorno postulierte. Es wird nun deutlich, dass diese beiden Perspektiven eine zeitgemäße Deutung in einer allgemeinen „Pädagogik der Menschenrechte“¹² finden können, die in der globalisierten Weltge-

¹⁰ Zit. nach: N. Sznajder/D. Levy (Anm., 6), S. 185.

¹¹ Vgl. Bernd Fechner et al. (Hrsg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim–München 2000.

¹² Vgl. Volker Lenhart, *Pädagogik der Menschenrechte*, Opladen 2003; Hans-Peter Mahnke/Alfred K. Tremel (Hrsg.) *Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik*, Frankfurt/Main 2000; Seamus Dunn et al. (Hrsg.), *Tolerance Matters. International Educational Approaches*, Gütersloh 2003.

sellschaft als *human rights education* fungiert und sich in Deutschland auf das Grundgesetz stützen kann. Dass die Menschenrechtspädagogik zwischen „education about human rights“ and „education for human rights“ unterscheidet,¹³ verdeutlicht, dass ein kognitives Verständnis für den universalistischen Kern der Menschenrechte und die Motivation, ihnen in Alltag und Politik handelnd zu genügen, nicht miteinander identisch sind. Nun geht es darum, diese Erziehungsziele und ihre moralische Begründung im globalen Zeitalter neu zu justieren. Das heißt, die Frage nach den sozialen Bedingungen, unter denen derlei universalistische Ziele artikuliert, angestrebt und auch durchgesetzt werden können, sollte präzise benannt werden. Damit hängen die Globalisierung der Erinnerung, die Globalisierung des politischen Weltsystems und die Globalisierung einer auf die Würde des Menschen ausgerichteten Bildung miteinander zusammen.

Im Folgenden sei der These nachgegangen, dass weltbürgerliche Bildung¹⁴ sich in Form einer Menschenrechtspädagogik äußert, deren motivationale und kognitive Wurzel die Einsicht in das Leiden der Fernsten ist – eine Einsicht, die besonderer Kraft bedarf.¹⁵ Derlei altruistische Haltungen¹⁶ im Sinne der „Fernstenliebe“ können als Voraussetzungen für die allmähliche Institutionalisierung einer „Demokratie im Zeitalter der Globalisierung“¹⁷ gelten. Menschenrechtliche Bildung angesichts der Verletzung menschlichen Lebens und menschlicher Würde wäre demnach eine – freilich wesentliche Voraussetzung – zur Herstellung internationaler Rechtsverhältnisse. Ob dabei auch von einer Globalisierung im Erziehungswesen ausge-

gangen werden kann, steht in Frage.¹⁸ Versuche, genauer gesagt, Absichtserklärungen, gibt es bereits. Wie erfolgreich können sie sein?

Fernstenliebe und menschliche Würde

Die Frage nach den Kompetenzen, die Menschen benötigen, die in dieser globalisierten Welt überleben, leben und einander beistehen wollen und sollen, ist indes noch kaum beantwortet. Dies gilt, obwohl diese Frage seit Jahrtausenden gestellt wird, und zwar als die Frage nach der Tugend der Weltbürger, also jener, die im Kosmos ein Bürgerrecht genießen. Wir können an dieser Stelle dahingestellt lassen, ob die antike Philosophie, die den Begriff des Kosmopolitismus geprägt hat, das Problem, das sie damit lösen wollte, überhaupt richtig beschrieben hat, ob ein Kosmos überhaupt ein Raum ist, der politisch geformt werden kann. Womöglich kann von wahren Kosmopolitismus erst dann gesprochen werden, wenn die Polis, das zunächst stets begrenzte politische Gemeinwesen, einmal universell geworden ist.

Ob das denkbar, wünschbar und möglich ist, steht hier nicht zur Debatte. Worum es geht, ist, ob in einer Ökumene, die als politischer Raum aus vielen Staaten und entsprechend vielen Menschen besteht und auf absehbare Zeit auch bestehen wird, minimale moralische Standards und eine entsprechende, nun freilich nicht mehr minimale, sondern doch sehr anspruchsvolle ethische Motivation überhaupt denkbar sind. Als moralisches Problem rückt diese Frage als solche spätestens im Zeitalter des Imperialismus um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ins Bewusstsein. Friedrich Nietzsche, der für dieses Problem einen Begriff gesucht hat, gibt uns allerdings immer noch große Rätsel auf: „Rate ich euch zur Nächstenliebe? Lieber noch rate ich Euch zur Nächsten-Flucht und zur Fernsten-Liebe. Die Ferneren sind es, welche eure Liebe zum Nächsten bezahlen; und schon wenn ihr zu fünfem miteinander seid, muß immer ein sechster sterben.“¹⁹

¹³ Vgl. Volker Lenhart/Kaisa Savolainen, Editorial Introduction, in: *International Review of Education*, (2002) 3–4, S. 145.

¹⁴ Vgl. Micha Brumlik, Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, (1992) 29. Beiheft, S. 54–58.

¹⁵ Vgl. Alphonso Lingis, *The Community of Those Who Have Nothing in Common*, Bloomington 1994; Nigel Dower, *World Ethics. The New Agenda*, Edinburgh 1998; Micha Brumlik, *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*, Berlin 1995, S. 89f.; ders., *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*, Berlin 2002, S. 82f.

¹⁶ Vgl. Kristen R. Monroe, *The Heart of Altruism – Perception of a Common Humanity*, New Jersey 1996.

¹⁷ Otfried Höffe, *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*, München 1999.

¹⁸ Vgl. Annette Scheunpflug, Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (2003) 2, S. 159–172.

¹⁹ Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra, KSA 4, München 1988, S. 77f.

Die heute, in der globalisierten Weltgesellschaft unausweichlich gewordene Frage nach der Fernstenliebe hat als die Frage, ob und wie weit wir auf Kosten anderer leben und – mehr noch – wie weit wir vital mit ihnen verbunden sind, nicht nur Nietzsche beschäftigt, sondern auch dem Kolonialismus kritisch gegenüberstehende Schriftsteller wie etwa Joseph Conrad, der diese Problematik im „Herz der Finsternis“ (1899) ebenso drastisch abgehandelt hat wie Leo Tolstoi in seiner Novelle „Hadschi Murat“ (1912), in der es um den grausamen zaristischen Kolonialkrieg im Kaukasus geht. Könnte es ein, dass das Fehlen von Fernstenliebe auch das Symptom einer gigantischen Verdrängung ist, einer Verdrängung, die sich gegen unsere konstitutive Abhängigkeit von den Fernsten und Fremdesten wendet? „Manche freilich“, heißt es in Hugo von Hoffmannsthal's Gedicht aus dem Jahr 1895,

*„Manche freilich müssen drunten sterben,
wo die schweren Ruder der Schiffe streifen,
Andere wohnen bei dem Steuer droben,
Kennen Vogelflug und die Länder der Sterne.*

(...)

*Doch ein Schatten fällt von jenen Leben
In die anderen Leben hinüber,
und die leichten sind an die schweren
Wie an Luft und Erde gebunden:*

*Ganz vergessener Völker Müdigkeiten
Kann ich nicht abtun von meinen Lidern,
noch weghalten von der erschrockenen Seele
Stummes Niederfallen ferner Sterne*

*Viele Geschicke weben neben dem meinen,
Durcheinander spielt sie alle das Dasein,
Und mein Teil ist mehr als dieses Lebens
Schlanke Flamme oder schmale Leier.“*

Der Schatten, der im 20. Jahrhundert auf die Leben mindestens der Deutschen gefallen ist, war der Schatten der von den Nationalsozialisten Ermordeten, ein langer Schatten, der schließlich in der deutschen Verfassung, im Grundgesetz, genauer gesagt in dessen Artikel 1, der die „Würde des Menschen“ als Kriterium aller Gesetzgebung und aller staatlichen Machtausübung festlegt, seinen gültigen Ausdruck gefunden hat. Es war die kosmopolitische Philosophie der deutschen Aufklärung, zumal Immanuel Kants, die das

Grundgesetz wesentlich geprägt hat. Als oberstes Prinzip der Tugendlehre weist Kant in der „Metaphysik der Sitten“ (1797) Folgendes aus: „Nach diesem Prinzip ist der Mensch sowohl sich selbst als andern Zweck und es ist nicht genug, dass er weder sich selbst noch andere bloß als Mittel zu brauchen befugt ist, sondern den Menschen überhaupt sich zum Zwecke zu machen, ist des Menschen Pflicht.“²⁰

Einen Menschen als Zweck seiner selbst zu betrachten, bedeutet, ihn in mindestens drei wesentlichen Dimensionen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, zu tolerieren, sondern auch anzuerkennen, nicht also nicht nur hinzunehmen, sondern zu bejahen in der Dimension körperlicher Integrität, personaler Identität und soziokultureller Zugehörigkeit. Mit dieser Anerkennung korrespondiert ein Demütigungsverbot. Das Demütigungsverbot aber bezieht sich auf die „Würde“ eines Menschen. Diese „Würde“ eines Menschen ist der äußere Ausdruck seiner Selbstachtung, also jener Haltung, „die Menschen ihrem eigenen Menschsein gegenüber einnehmen, und die Würde ist die Summe aller Verhaltensweisen, die bezeugen, dass ein Mensch sich selbst tatsächlich achtet“.²¹ Diese Selbstachtung wird verletzt, wenn Menschen die Kontrolle über ihren Körper genommen wird, sie als die Person, die sie sprechend und handelnd sind, nicht beachtet oder ernst genommen beziehungsweise wenn die Gruppen oder sozialen Kontexte, denen sie entstammen, herabgesetzt oder verächtlich gemacht werden. Die Verletzung dieser Grenzen drückt sich bei den Opfern von Demütigungshandlungen als Scham aus.²² Es gibt eine absolute Scham, in der deutlich wird, dass nicht nur die Würde des Menschen, sondern zugleich sein Mensch-Sein verletzt worden ist.

In Primo Levis kristallklarem und nüchternem Bericht über seine Lagerhaft wird den Erfahrungen absoluter Entwürdigung Rechnung getragen; der Ausdruck von der „Würde des Menschen“ beziehungsweise der

²⁰ Immanuel Kant, Die Metaphysik der Sitten, in: ders., Werke. Bd. 7, Darmstadt 1968, S. 526.

²¹ Avishai Margalit, Politik der Würde, Berlin 1997, S. 72.

²² Vgl. dazu ausführlich: M. Brumlik (Anm. 15), S. 65f.

„Würde des Menschen“ gewinnt vor der Kulisse von Auschwitz eine gebieterische und einleuchtende Kraft: „Mensch ist“, so notiert Levi für den 26. Januar 1944, also für den letzten Tag vor der Befreiung des Lagers, „wer tötet, wer Unrecht zufügt oder erleidet; kein Mensch ist, wer jede Zurückhaltung verloren hat und sein Bett mit einem Leichnam teilt. Und wer darauf gewartet hat, bis sein Nachbar mit Sterben zu Ende ist, damit er ihm ein Viertel Brot abnehmen kann, der ist, wenngleich ohne Schuld, vom Vorbild des denkenden Menschen weiter entfernt als der roheste Pygmäe und der grausamste Sadist.“ Unter diesen Bedingungen schwindet dann auch die natürliche Neigung zur Nächstenliebe. Levi fährt fort: „Ein Teil unseres Seins wohnt in den Seelen der uns Nahestehenden: darum ist das Erleben dessen ein nicht-menschliches, der Tage gekannt hat, da der Mensch in den Augen des Menschen ein Ding gewesen ist.“²³

Mit dem Begriff der „Würde des Menschen“ wird lediglich ein Minimum angesprochen, der kleinste gemeinsame Nenner nicht von Gesellschaften, sondern von jenen politischen Gemeinwesen, von Staaten, die wir als „zivilisiert“, nicht unbedingt als „gerecht“ bezeichnen. Bei alledem ist die Einsicht in die Würde des Menschen jedoch nicht auf kognitive, intellektuelle Operationen beschränkt, sie ist mehr oder gar anderes: Das Verständnis für die Würde des Menschen wurzelt in einem moralischen Gefühl.²⁴ Dieses Gefühl ist *moralisch*, weil es Beurteilungsmaßstäbe für Handlungen und Unterlassungen bereitstellt; es ist indes ein *Gefühl*, weil es sich bei ihm nicht um einen kalkulatorischen Maßstab, sondern um eine umfassende, spontan wirkende, welterschließende Einstellung handelt.

Würde-Empfinden und universalistische Moral

Wer erst lange darüber nachdenken muss, ob einem oder mehreren Menschen die proklamierte Würde auch tatsächlich zukommt, hat noch nicht verstanden, was „Menschenwürde“ ist. Es handelt sich beim Verständnis

²³ Primo Levi, *Ist das ein Mensch? Die Atempause*, München 1986, S. 164.

²⁴ Vgl. ebd., S. 65f.

der Menschenwürde also um ein moralisches Gefühl mit universalistischem Anspruch, das unter höchst voraussetzungsreichen Bedingungen steht. *Erstens*: Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden. *Zweitens*: Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist. *Drittens*: Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung, Empathie für andere entfalten zu können.²⁵

Daraus folgt, dass das Empfinden für Menschenwürde sowohl unter der Bedingung einer nicht als fragmentarisch erfahrenen vorsprachlichen Sozialisation steht – etwa Akzeptanz des Kindes²⁶ und ausgesprochenes Urvertrauen („Glanz im Auge der Mutter“)²⁷ – als auch unter der Bedingung von Peergroup-bezogenen Sozialisationsformen, die Individuierung und Anerkennung ermöglichen: gehaltvolle Freundschaften und individualisierte, romantische Liebe.²⁸ Aber auch bei Menschen, die unter derlei günstigen Bedingungen aufwachsen, ist noch keineswegs gesichert, dass ihnen auch ein Verständnis für Menschenwürde im Allgemeinen gegeben ist – auch unter den genannten Bedingungen ist nicht auszuschließen, dass zwar ein Gefühl für die Würde und Integrität partikularer Gruppen entwickelt wird, die Menschheit als Ganze, alle Menschen jedoch noch kein Gegenstand des Respekts geworden sind.

Gleichwohl entwickelt sich weltweit eine entsprechende universalistische Moral und ist sogar dabei, den evolutionären Sprung

²⁵ Vgl. Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/Main 1992; Micha Brumlik, *Anerkennung als pädagogische Idee*, in: Benno Hafener et al. (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung*, Schwalbach/Ts. 2002, S. 13–25.

²⁶ Vgl. Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/M. 1973, S. 62–75.

²⁷ Heinz Kohut, *Die Heilung des Selbst*, Frankfurt/M. 1977.

²⁸ Vgl. Monika Keller, *Moral und Beziehung. Eine entwicklungspsychologische Perspektive*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, (1997) 2, S. 249–265.

ins System internationalen Rechts zu vollziehen.²⁹ Die millionenfache Verletzung der Menschenwürde im 20. Jahrhundert durch Lagerhaft, grausame und massenhafte Ermordung sowie Vertreibung³⁰ findet in der Entfaltung eines globalen moralischen Diskurses und der Entwicklung eines internationalen Strafgerichtshofs die Form eines Verbrechens gegen die Menschlichkeit, das etwa im Statut des Internationalen Gerichts für das ehemalige Jugoslawien festgelegt ist: Eines Verbrechens gegen die Menschlichkeit machen sich Personen schuldig, „wenn diese in einem internationalen oder internen bewaffneten Konflikt begangen werden und gegen die Zivilbevölkerung gerichtet sind: Mord; Ausrottung; (...) andere unmenschliche Handlungen.“

Universalisierung und Opferkonkurrenz

Freilich verläuft die kulturelle Globalisierung im Sinne einer großen Erzählung von der Verletzung der Menschenrechte nicht linear – im selben Ausmaß, in dem der Holocaust zur universal einsetzbaren Chiffre für Unrecht und zur Legitimation für die dem eigenen Anspruch nach auf den Menschenrechten basierenden Kultur des Westens wird, steigt umgekehrt die Ablehnung dieser Form der Gedenkkultur und werden jene, die dem Holocaust zum Opfer fielen, beziehungsweise deren Nachkommen gelegentlich selbst zur Zielscheibe des Hasses.

Das wurde etwa auf der Antirassismuskonferenz der UN in Durban 2001 deutlich, die begleitet wurde von einer großen NGO-Konferenz. Seither entsteht auch im globalen Kontext so etwas wie eine Hierarchie, genauer gesagt eine Konkurrenz der Opfer.³¹

²⁹ Vgl. Christina Möller, Völkerstrafrecht und Internationaler Gerichtshof – kriminologische, straftheoretische und rechtspolitische Aspekte, Münster 2003.

³⁰ Vgl. Joel Kotek/Pierre Rigoulot, Das Jahrhundert der Lager. Gefangenschaft, Zwangsarbeit, Vernichtung, Berlin 2000; Norman Naimark, Ethnic Cleansing in Twentieth Century Europe, Cambridge 2001; Giorgio Agamben, Homo sacer. Die souveräne Macht und das Leben, Frankfurt/M. 2002; Rudolph J. Rummel, „Demozid“ – der befohlene Tod. Massenmorde im 20. Jahrhundert, Münster 2003.

³¹ Vgl. Jean-Michel Chaumont, Die Konkurrenz der Opfer. Genozid, Identität und Anerkennung, Lüneburg 2001.

in diesem Fall und vor allem in den USA zwischen Schwarzen und Juden. Das in den 1960er Jahren im Kampf um die Bürgerrechte geschmiedete Bündnis zwischen jüdischer und schwarzer Minderheit ist längst zerbrochen und einer spannungsgeladenen ethnischen Konkurrenz gewichen.³² Diese Spannungen haben sich in Durban im Sommer 2001 in Form einer höchst selektiven Kritik am Staat Israel und seiner Repressionspolitik gegenüber den Palästinensern Raum geschaffen – eine Kampagne, der schließlich eines der anderen Hauptziele der Konferenz, eine Aussprache über die Folgen des transatlantischen Sklavenhandels, zum Opfer fiel.

An diesem Debakel werden systematische Schwierigkeiten einer ethisch unzureichend begründeten Menschenrechtspolitik deutlich, die auch eine Menschenrechtspädagogik und eine antirassistische Erziehung nicht gleichgültig lassen können. Nicht minder als der soziale Protest der Globalisierungsgegner auf der Konferenz in Genua im Jahr zuvor war die offizielle Konferenz in Durban allemal ein globalisierungskritisches Forum und zeigte als solches – stärker noch als das in Genua der Fall war – die Schwäche und Verführbarkeit einer noch zu naiven universalistischen Moral.

Angesichts des Umstandes, dass die Kundenfrage auf dieser Konferenz – abgesehen von einer kurzen Erwähnung im Papier der NGOs – ebenso wenig eine Rolle spielte wie die Unterdrückung der Bevölkerung in Afghanistan oder die russischen Menschenrechtsverletzungen an den Tschetschenen, lassen sich bestimmte Formulierungen aus einer der unzähligen Fassungen der NGO-Schlussklärung nur als antisemitisch verstehen.³³

³² Vgl. Cornel West, On Black-Jewish Relations, in: ders., Race Matters, New York 2001², S. 69–80.

³³ Dort wird die Wiedereinsetzung der UN-Resolution 3379 gefordert, in der Zionismus und Rassismus gleichgesetzt werden. Zudem wird gefordert, gegen Israel – und nur gegen Israel – ein Kriegsverbrechertribunal einzusetzen und die internationale Gemeinschaft aufzurufen, gegen Israel eine Politik der „vollständigen und totalen Isolation als Apartheidstaat“ zu verhängen. Staaten, die Israels Politik mit seinen „rassistischen Verbrechen gegen die Menschheit“ unterstützen oder dulden, seien zu verurteilen. Als sei das alles nicht genug, gelang es zwei Delegierten des Weltkirchenrats, eine Passage zur Bekämpfung des Antisemitismus mit vierzig gegen eine Stimme aus der Erklärung herausstimmen zu lassen. Die Passa-

Deshalb ist zu fragen: Wie lässt sich eine weltweite, antirassistische Bildung in universalistischer, nicht ihrerseits Ressentiments schürenden Weise konzipieren? Könnte es sein, dass der Begriff des Rassismus selbst dabei hinderlich ist?^{f34} Und zwar genau deshalb, weil er zu unscharf und zu vielfältig ist? Was ist überhaupt Rassismus?

In der am 21. Dezember 1965 von der UN-Vollversammlung abgestimmten und nach einem Ratifizierungsverfahren am 4. Januar 1969 in Kraft gesetzten Internationalen Konvention zur Eliminierung aller Formen rassistischer Diskriminierung wird unter *racial discrimination* „jede Unterscheidung, Ausschließung, Einschränkung oder Bevorzugung, die auf Rasse, Hautfarbe, Abstammung, nationaler oder ethnischer Herkunft basiert und den Zweck oder Effekt hat, die Anerkennung, den Genuss oder das Ausüben von Menschenrechten und grundlegenden Freiheiten im politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen oder jedem anderen Feld des öffentlichen Lebens zu verunmöglichen oder zu verzerren“ verstanden. Bevorzugungen zur Besserstellung oder zum Schutz bestimmter Gruppen sollen gleichwohl zulässig sein, solange sie die Rechte anderer nicht beeinträchtigen beziehungsweise nicht länger aufrechterhalten werden, als zur Verfolgung ihres Zwecks nötig sind.

Das Problem besteht darin, dass trotz einer Reihe maßgeblicher Publikationen kein Konsens darüber erreichbar ist, was zu Recht als Rassismus geächtet werden soll. Während die einen „Rasse“ funktional als Machtbeziehung verstehen, sehen andere darin eine bedeutungsgeladene Diskriminierungspraxis, ohne doch angeben zu können, worin genau sich diese Praxis von anderen, etwa sexistischen oder klassenbezogenen Diskriminierungen unterscheidet. So wird rasch jede Ungleichbehandlung als „rassistisch“ bezeichnet.

ge wurde später wieder aufgenommen – man hatte sich darauf verständigt, in ihrer Erklärung den Stimmen der Opfer, aller Opfer, Vorrang einzuräumen. Gleichwohl war die zeitweilige Tilgung der Antisemitismuspassage kein Zufall, sondern liegt in der Logik der Sache.

^{f34} Entsprechend war es für die propalästinensischen NGOs zwingend, Antisemitismus als Problem nicht mehr zuzulassen – könnte doch unter Hinweis auf ihn auch der Zionismus gerechtfertigt werden.

Rassistische Diskriminierung aber ist eine Diskriminierung, die deshalb moralisch besonders empört, weil sie Menschen für das bestraft, wofür sie *per definitionem* keine Verantwortung tragen, für wirkliche oder für wirklich gehaltene unveränderliche biologische Eigenschaften. Der neue antirassistische Diskurs versucht jedoch, über diese enge Definition hinauszugehen: Er möchte das Gewicht der Empörung, das nur die biologische Diskriminierung vor dem Hintergrund der Massenvernichtung der europäischen Juden, Sinti und anderer durch das nationalsozialistische Deutschland auslöst, beibehalten, den historischen Anlass jedoch aufheben, da faktische Diskriminierung in heutigen westlichen Gesellschaften tatsächlich immer seltener diesem biologischen Deutungsmuster folgt.^{f35}

Moralische Bildung in weltgesellschaftlicher Verantwortung

Im Fall des transatlantischen Sklavenhandels – jenes Thema, das auf der Konferenz von Durban 2001 ursprünglich im Mittelpunkt stehen sollte – ging es tatsächlich „nur“ um eine „klassische“ Form des Rassismus, den auf Grundlage der Hautfarbe.^{f36} Der Historiker Hugh Thomas, dem die gründlichste Studie zu diesem Thema zu verdanken ist, schätzt die Zahl der in vierhundert Jahren verschleppten, erniedrigten und umgebrachten Schwarzen auf elf Millionen, der Afrikanist Basil Davidson auf zwölf Millionen.^{f37} Die Fülle individuellen Leids, ökologischer, ökonomischer und moralischer Verwüstung, die der transatlantische Sklavenhandel verursacht hat, erweist ihn als ein weitgehend verdrängtes Trauma der nordatlantischen Welt im Zeitalter ihrer

^{f35} Vgl. Gargi Bhattacharyya et al., *Race and Power – Global Racism in the Twenty-First Century*, London 2002.

^{f36} Als die nationalsozialistische Judenverfolgung 1933 – vor etwas mehr als 80 Jahren – begann, lag das Ende des Sklaverei in den USA knapp 70 Jahre zurück. Im christlichen Äthiopien wurde sie 1942, im muslimischen Mauretanien erst 1981 aufgehoben.

^{f37} Vgl. Hugh Thomas, *The Slave Trade – The Story of the Atlantic Slave Trade: 1440–1870*, New York 1997, S. 804f.; Basil Davidson, *The African Slave Trade*, Boston 1980; Norbert Finzsch et al., *Von Benin nach Baltimore – Die Geschichte der African Americans*, Hamburg 1999; Edward Ball, *Die Plantagen am Cooper River*, Frankfurt/M. 1999.

Formation. Als frühe Variante der Globalisierung hat er das Antlitz der von ihm betroffenen Gesellschaften, zumal jener, die Sklaven importierten, bis heute verzerrt. Inwieweit diese Schäden finanziell abzugelten sind, ist nicht nur aus juristischen Gründen schwer zu ermessen.³⁸

Es war und ist daher nur konsequent, dass die kulturellen Untergliederungen der Vereinten Nationen, namentlich die UNESCO, historisches Lernen zum transatlantischen Sklavenhandel schon vor Jahren zu einem ihrer vornehmsten Anliegen gemacht haben, um an diesem, vermeintlich nicht so eurozentrischen Thema wie es der Holocaust ist, eine universalistische und universale Erziehung zur Achtung der Menschenrechte zu begründen und umzusetzen.³⁹ Bereits 1994 hat die UNESCO mit dem Slave Route Project⁴⁰ ein Bildungsprojekt aufgelegt, das sich mit der Geschichte des transatlantischen Sklavenhandels auseinandersetzt, und zwar mit dem Ziel, durch die Analyse des dieser unmenschlichen Praxis zugrundeliegenden Rassismus einen bleibenden Beitrag zum Weltfrieden zu leisten. Mit dem an die UNESCO angegliederten Associated Schools Project Network⁴¹ (ASPNet) wird zudem der Versuch unternommen, durch die Auseinandersetzung mit dem transatlantischen Sklavenhandel einen „interkulturellen Dialog“ zwischen jungen Menschen in Europa, Afrika und den beiden Amerikas beziehungsweise der Karibik zu befördern. Das 1998 ins Leben gerufene, von 25 Ländern getragene Projekt wendet sich an

Schulen und Lehrer und soll dazu beitragen, den Einfluss des Sklavenhandels auf die Formation der atlantischen Zivilisation und jene kulturellen Interaktionen, die aus ihm resultierten, nachzuvollziehen. Es soll dadurch nicht nur eine solidarische Haltung befördert werden, sondern auch die Bereitschaft zum Engagement gegen alle – auch moderne – Formen von Sklaverei. Zugleich wurde ein neuer Gedenktag ins Leben gerufen: der 23. August als internationaler Tag des Gedenkens an die Sklaverei und ihre Aufhebung. An diesem Tag erhoben sich 1791 in der französischen Kolonie Saint-Domingue (Haiti) die Schwarzen, um die Ausdehnung der Prinzipien der Revolution auch auf die Kolonien durchzusetzen.

Mit dem transatlantischen Sklavenhandel stellt sich ein geschichtsphilosophisches Problem, das – mit der Ausnahme einer Studie des konservativen Hermann Lübbe⁴² – systematisch noch kaum traktiert wurde: das Problem einer moralischen Ökonomie der Weltgesellschaft, ihrer arbeitsteiligen Täterschaft und der sinnvollen Zurechnung vergangener Schuld. Spätestens hier zeigt sich, dass eine moralische Bildung in weltgesellschaftlicher Verantwortung ohne Rückgriff auf das Lehren einer – um noch einmal Kant zu zitieren – noch zu schreibenden „Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“⁴³ und die Hoffnung auf das Lernen aus dieser Geschichte nicht auskommt. Aber auch damit ist nicht mehr als ein Programm bezeichnet, das nach wie vor seiner Entfaltung harret.

³⁸ Vgl. Hermann Lübbe, „Ich entschuldige mich“. Das neue politische Bußritual, Berlin 2003; Vladimir Jankélévitch, Das Verzeihen, Frankfurt/M. 2003; Jeffrie G. Murphy/Jean Hempton, Forgiveness and Mercy, Cambridge 1988; Paul Ricoeur, Symbolik des Bösen, Phänomenologie der Schuld, 2 Bde., Freiburg–München 2002 (1960); Jacques Derrida, On Cosmopolitanism and Forgiveness, London 2001.

³⁹ Vgl. Micha Brumlik, Der transatlantische Sklavenhandel, das Entstehen des modernen Rassismus und der Antisemitismus. Plädoyer für eine pädagogisch folgenreiche Synthese, in: Fritz Bauer Institut (Hrsg.), Grenzenlose Vorurteile, Jahrbuch 2002 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/M. 2002, S. 69–86.

⁴⁰ Vgl. UNESCO, Division of Intercultural Projects (Hrsg.), The Slave Route, Paris 1998.

⁴¹ Vgl. Elizabeth Khawajkie (Hrsg.), The ASPNET TST PROJECT, Paris o.J.

⁴² Vgl. H. Lübbe, (Anm. 38), S. 17ff.

⁴³ Immanuel Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: ders., Werke Bd. 9, Darmstadt 1964, S. 33–50.

DAS WILL ICH ONLINE LESEN!

Jetzt auch als E-Paper.

Mehr Information.

Mehr Themen.

Mehr Hintergrund.

Mehr Köpfe.

Mehr Parlament.



Direkt
zum E-Paper

www.das-parlament.de
parlament@fs-medien.de
Telefon 069-75014253



„APuZ aktuell“, der Newsletter von

Aus Politik und Zeitgeschichte

Wir informieren Sie regelmäßig und kostenlos per E-Mail über die neuen Ausgaben.

Online anmelden unter: www.bpb.de/apuz-aktuell

APuZ

Nächste Ausgabe

5–7/2016 · 1. Februar 2016

Dresden

Franziska Gerstenberg

Mein Dresden

Winfried Müller · Sven Steinberg

Dresden. Eine Kurzbiografie

Gorch Pieken

The Benchmark: Dresden, 13. Februar 1945

Hans Vorländer

Die zerrissene Stadt

Frank Richter

Stadtgespräche. Politische Bildung als Seelsorge?

Frank Willmann

Einblicke in die Dresdner Fußballseele



Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-NichtKommerziell-Keine-Bearbeitung 3.0 Deutschland.

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn



Redaktion

Anne-Sophie Friedel
Barbara Kamutzki
Johannes Piepenbrink
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne Seibring
Telefon: (02 28) 9 95 15-0
www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Redaktionsschluss dieses Heftes:
8. Januar 2016

Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Kurfürstenstraße 4–6
64546 Mörfelden-Walldorf

Satz

le-tex publishing services GmbH
Weißensefener Straße 84
04229 Leipzig

Abonnementservice

Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung **Das Parlament** ausgeliefert.

Jahresabonnement 25,80 Euro; für Schülerinnen und Schüler, Studierende, Auszubildende (Nachweis erforderlich) 13,80 Euro. Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Frankfurter Societäts-Medien GmbH
Vertriebsabteilung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main
Telefon (069) 7501 4253
Telefax (069) 7501 4502
parlament@fs-medien.de

Nachbestellungen

Publikationsversand der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb
Postfach 501055
18155 Rostock
Fax.: (038204) 66273
bestellungen@shop.bpb.de
Nachbestellungen ab 1 kg (bis 20 kg) werden mit 5,00 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen in **Aus Politik und Zeitgeschichte** stellen keine Meinungsäußerung der Herausgeberin dar; sie dienen der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

Holocaust und historisches Lernen

APuZ 3–4/2016

Volkhard Knigge

3–9 Unannehmbare Geschichte begreifen

Die Bewahrung des Gedächtnisses an die Opfer des Nationalsozialismus und die Erinnerung gehören heute zur deutschen Staatsräson. Trotzdem klaffen der Ausbau der Gedenkstättenlandschaft und die systematische Konzeptualisierung des Lernens aus „unannehmbaren Geschichte“ (Kertész) auseinander.

Natan Sznajder

10–15 Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung

Die Erinnerungen an den Holocaust haben sich verallgemeinert und verwandelt in einen universalen Code. Im neuen kosmopolitischen Europa wird die Erinnerung an den Holocaust zu einem Mahnmal für die allgegenwärtige Modernisierung der Barbarei – nicht für den institutionalisierten Hass gegen die Juden.

Astrid Messerschmidt

16–22 Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft

Das Fehlen einer rassismuskritischen Perspektive im Erinnerungsdiskurs führt zu einem Kurzschluss, durch den Vielfalt als Abweichung aufgefasst wird. Der nicht aufgearbeitete Rassismus holt die Gesellschaft auch dort ein, wo sie besonders selbstkritisch zu sein beansprucht, nämlich im Umgang mit Auschwitz.

Elke Gryglewski

23–28 Gedenkstättenarbeit zwischen Universalisierung und Historisierung

Anhand verschiedener Aspekte wird gezeigt, wie komplex die Herausforderung für Gedenkstätten heute ist, Besucherinnen und Besucher nicht nur für NS-Geschichte zu interessieren, sondern ihnen auch die Möglichkeit zu geben, sich diese Geschichte anzueignen und ihre Relevanz für die Gegenwart zu erkennen.

Micha Brumlik

29–37 Globales Gedächtnis und Menschenrechtsbildung

In welcher Weise werden universelle Werte heute kulturell verbreitet? Werden sie abstrakt oder über spezifische Narrative konkretisiert? Kann der vom nationalsozialistischen Deutschland verübte Völkermord an den Juden Europas als jene „große Erzählung“ gelten, die weltweit ein Menschenrechtsbewusstsein vorantreibt?