

informationen

Wissenschaftliche Zeitschrift des Studienkreises Deutscher Widerstand 1933 – 1945

Erinnerungskultur



im Wandel

Photo: Arolsen Archives

POSTKOLONIALISMUS – RASSISMUS – ANTISEMITISMUS

NEUE HERAUSFORDERUNGEN EINER „ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ“

Das Erinnern an die Verbrechen der NS-Zeit war lange Jahre geprägt von der Überzeugung, diese – deutsche – Geschichte sei singulär: Nichts schien vergleichbar mit den Ereignissen zwischen 1933 und 1945. Der Blick hat sich in den letzten Jahren erweitert. Die Verbrechen des Kolonialismus und die Leiden seiner Opfer rücken in den Fokus. Welche Folgen ergeben sich daraus für die Erinnerungspolitik?

Der Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“, den der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno 1966 im Hessischen Rundfunk hielt, hat nicht nur Generationen von Pädagog:innen nach 1968 in ihrem Selbstverständnis geprägt. Er hat auch die (west-)deutsche Erinnerungskultur nachhaltig beeinflusst. Sein Beitrag steht für eine intensive Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und eine kritische Gesellschaftsanalyse, die darauf zielt, über die Mechanismen der modernen Gesellschaft aufzuklären, die Faschismus und Antisemitismus hervorbringen. Er steht für den Wert der Mündigkeit und eine historische Aufklärung, zu deren Selbstverständnis es in Deutschland gehört, die NS-Verbrechen ins Zentrum der Vermittlungsarbeit zu stellen und diese eng mit einer Prävention gegen Antisemitismus, Rechtsradikalismus und Rassismus zu verbinden. Irritiert wird dieses Selbstverständnis heute durch einen Konflikt, der vor knapp einem Jahr vor den Augen der Öffentlichkeit in Deutschland rund um die Kunstschau documenta 15 in Kassel ausgetragen wurde. Er stellt die Spitze einer erinnerungspolitischen Entwicklung dar, deren konkrete Folgen für die politische Kultur und ihre Pädagogik in Deutschland heute keineswegs schon im Detail abzuschätzen sind.

Kurzum: Es geht um erinnerungspolitische Widerspruchslagen, die zwischen einer transnationalisierten Holocaust-Erinnerung und einer postkolonialen Kritik an dieser Erinnerung bestehen. Politisch werden diese Widerspruchslagen schnell konfliktär, z. B. dann, wenn sich – wie auf der documenta 15 – Antisemitismuskritik und postkoloniale Rassismuskritik scheinbar unversöhnlich gegenüberstehen. Wo genau liegt das Problem? Das konfliktäre Potential dieser Konstellationen irritiert die deutsche Erinnerungslandschaft deswegen so stark, weil in diesen Debatten die Frage nach der Singularität und Vergleichbarkeit der

NS-Verbrechen, die den Historikerstreit der 1980er Jahre geprägt hat, in eine neue Runde zu gehen scheint. Auch die Vermittlung der NS-Geschichte an Schule und außerschulischen Lernorten bleibt von diesen Konfliktlagen nicht unberührt. Für die historisch-politische Bildung und ihre Begründungsformen stellen sie eine Herausforderung neuer Qualität dar. Es ist heute keineswegs mehr ausgemacht, dass Antisemitismuskritik und Rassismuskritik mit einer Stimme sprechen. Die Zeiten für die historisch-politische Bildung in Deutschland haben sich ganz offensichtlich geändert.

Im schulischen und außerschulischen Alltag der historisch-politischen Bildung gehört der Umgang mit Verflechtungen von Erinnerungen, biografischen Themen und Verbrechen-geschichten zu einer selbstverständlichen Aufgabe. Schüler:innen bringen ihr eigenes Vorwissen mit. Sie haben durch familiäre Tradierung, durch die Erfahrungen von Flucht und Migration oder vermittelt über medial verfügbares Wissen eigene Erfahrungen gemacht, die in der pädagogischen Praxis täglich zur Sprache kommen können. Im Zeichen der aktuellen erinnerungspolitischen Konfliktlagen sieht sich diese Arbeit vor neue Dynamiken gestellt, und es sind insbesondere die traditionellen Begründungsformen einer „Erziehung nach Auschwitz“, die sich in diesem konfliktären geschichts- und erinnerungspolitischen Feld neu verorten müssen.

Ausgehend von der Problemkonstellation verdeutlicht dieser Beitrag, dass die Frage, ob und in welcher Weise in der historisch-politischen Bildung auch mit historischen Vergleichen gearbeitet werden soll, lange Zeit kein relevantes Thema war. Gerahmt von der Singularitätsdebatte schien die Gefahr zu groß, durch eine vergleichende Beschäftigung mit anderen historischen Ereignissen die Einzigartigkeit der NS-Verbrechen aus dem Blick zu verlieren, sie möglicherweise gar zu relativieren und damit

DR. WOLFGANG MESETH

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt von Erziehung, Politik und Gesellschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt und Leiter des Lehr- und Forums „Erziehung nach Auschwitz“

SUSANNE THIMM

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsforum Erziehung nach Auschwitz am Fachbereich Erziehungswissenschaften und freie Kuratorin.



die besondere Erinnerungsverantwortung Deutschlands als Nachfolgestaat des sogenannten Dritten Reiches öffentlich in Frage zu stellen. In den vergangenen Jahren hat sich die historisch-politische Bildung ohne größere Aufregung dem Thema des historischen Vergleiches angenommen. Spätestens durch die aktuellen Kontroversen um das Verhältnis von Antisemitismus- und Rassismuskritik, deren zentrale Positionen wir in einem kurzen Überblick darstellen, ist sie zu einer zentralen Handlungs- und expliziten Reflexionsaufgabe der historisch-politische Bildung geworden, deren Perspektiven wir abschließend ausloten.

NS-Verbrechen: singulär oder vergleichbar?

Rückt man die aktuelle Kontroverse zwischen Antisemitismuskritik und Rassismuskritik in den breiteren Kontext der Globalisierungstendenzen der Holocaust-Erinnerung¹, die seit über 20 Jahren im Fokus sozialwissenschaftlicher Forschung und öffentlicher Aufmerksamkeit stehen, überrascht diese Kontroverse weniger in der Sache als vielmehr in der Vehemenz, mit der sie in Deutschland ausgetragen wird. Der Konflikt fügt sich ein in ein inzwischen transnationalisiertes Holocaust-Gedächtnis, in dem die NS-Geschichte spätestens seit der Stockholmer Erklärung² des Internationalen Forums über den Holocaust vom 28. Januar 2000 zu einem öffentlichen Bezugspunkt für eine anti-totalitaristische, auf die Vermittlung von Menschenrechten zielende Erziehung geworden ist, die den Vergleich mit anderen Verbrechen der Moderne ausdrücklich einschließt. Dass nun die fachdidaktischen und bildungstheoretischen Konsequenzen dieser Universalisierungsdynamik in der historisch-politischen Bildung lange Zeit eher bedächtig

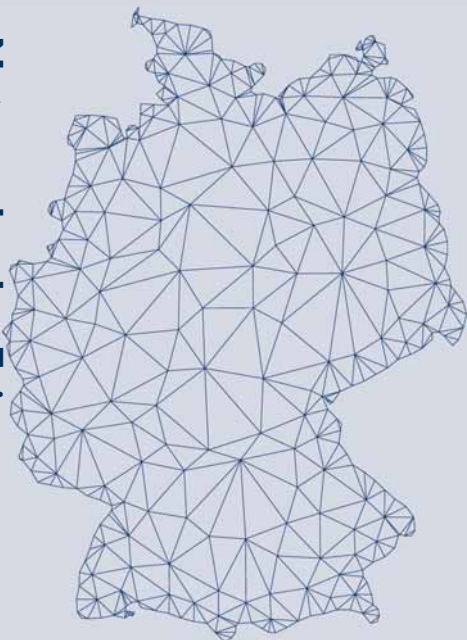
und nur in Ausnahmen diskutiert worden sind, dürfte auch dem normativen Rahmen der deutschen Erinnerungskultur geschuldet sein, in der dem Singularitätsargument eine wichtige Orientierungsfunktion zugeschrieben werden kann.³ Bereits 1999 hatte Micha Brumlik unter dem Eindruck des Erfahrungsberichts eines Mitarbeiters des Projekts „Facing History and Ourselves“ in Boston, für den der „Holocaust das geeignete Mittel“ sei, um den US-amerikanischen Rassismus – insbesondere gegenüber der schwarzen Bevölkerung – indirekt zur Diskussion zu stellen⁴, die Frage formuliert, „auf welche Massaker, auf welche Genozide, auf welche kollektiven Mordveranstaltungen (...) wir uns eigentlich zu beziehen (haben), wenn wir uns in einer interkulturellen Einwanderungsgesellschaft mit der Frage nach dem Holocaust auseinandersetzen?“⁵ Die Frage verhallte. Sie wurde von ihm fünf Jahre später in einer Monographie zwar vertiefend aufgegriffen⁶, blieb aber weiterhin ohne nachhaltige Resonanz, ähnlich wie auch der Versuch innerhalb der Geschichtsdidaktik, das Thema unter dem Aspekt einer „Menschenrechtserziehung“ ins Gespräch zu bringen.⁷

Eine deutliche, wenngleich auch späte Wendung von höchster bildungspolitischer Seite erfuhr das Thema schließlich 2014 durch eine „Empfehlung“ der Kultusministerkonferenz „zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule“.⁸ Unter dem Titel „Erinnern für die Zukunft“ behandelt diese Empfehlung den Nationalsozialismus als ein historisches Ereignis unter anderen (genannt werden z.B. Sarajevo, Srebrenica, Darfur und Ruanda), die ebenfalls für einen Bruch mit den Menschenrechten stehen. Interessant ist diese für den deutschen Erinnerungskontext erstaunliche Wendung deshalb, weil sie weder geschichtspolitisch, fachdidaktisch oder bildungstheoretisch, sondern prag-

Netzwerke der Erinnerung

Lange Zeit gab es wenig Interesse, sich mit den zahllosen Orten der NS-Verbrechen auseinanderzusetzen, geschweige denn dort Gedenk- und Bildungsstätten vor Ort einzurichten. Dies änderte sich mit der Gedenkstättenbewegung Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre. Nun entstanden viele neue Gedenkstätten und -orte. Überall wurden vorwärtstastende, oft schwierige Erfahrungen gesammelt. Nicht immer wurden die Bemühungen um Erinnerung von der lokalen Öffentlichkeit gewollt oder gewürdigt. Ziel war es, die Orte der NS-Verbrechen sichtbar zu machen und den Opfern einen öffentlichen Raum zu geben. Sie sollten für ein breites Publikum erfahrbar werden, und sie sollten finanzielle und personelle Unterstützung finden. Was lag für die Initiativen näher als sich auszutauschen? 1981 trafen sich erstmals Initiativen aus der gesamten damaligen Bundesrepublik in Hamburg. Der erste Schritt zur Vernetzung war getan.

Die Informationen stellen in dieser Ausgabe verschiedene „Knoten“ dieser Netzwerke vor. Der Studienkreis Deutscher Widerstand bzw. der Geschichtsort Adlerwerke ist in einigen dieser Zusammenschlüsse aktiv.



matisch begründet wird durch den Verweis auf eine Pluralisierung der Geschichtsbezüge nachkommender Generationen, die zu diesem Zeitpunkt seitens der historisch-politischen Bildung lange schon diskutiert wurde: „Die Kinder und Jugendlichen unserer heutigen multikulturell geprägten Gesellschaft bringen unterschiedliche Erfahrungen, Verständnisse und Bewertungen von historischen Ereignissen und Entwicklungen mit“, heißt es in den KMK-Empfehlungen. „Die Geschichte“, so die Empfehlung, „bietet vielfältige ‚Anlässe‘ für eine historisch-politische Bildung, die sich mit den unterschiedlichen Traditionen der Kämpfe um Freiheit, Selbstbestimmung und Demokratie durch kultursensibles und multiperspektivisches Erinnern auseinandersetzt. In diesem Zusammenhang spielen auch die Entstehungsgeschichten und die Folgen von Fremdherrschaft, Diktatur und Kolonialismus eine gleichermaßen wichtige Rolle“.⁹

Als vor 30 Jahren in Zeiten des Historikerstreits öffentlich über die Singularität und Vergleichbarkeit der NS-Verbrechen gestritten wurde, hätte ein solches Papier von offizieller politischer Seite wahrscheinlich zu einem Eklat geführt, mindestens aber eine Diskussion über die Gefahren der Relativierung des „Zivilisationsbruchs“¹⁰ ausgelöst. Damals hatte die besondere Akzentuierung des Singularitätsarguments auch die Funktion, die konservativen geschichtspolitischen Interventionen im Zeichen einer „geistig-moralischen Wende“ der Regierung Kohl und ihrer intellektuellen Vordenker, den Historikern Michael Stürmer, Andreas Hillgruber und Ernst Nolte, in Schach zu halten. Dass sich die Universalisierung der Holocaust-Erinnerung inzwischen mehr oder weniger geräuschlos in den geschichtspolitischen Diskurs sowie in die historisch-politische Bildung in Deutschland eingeschrieben hat, dürfte auch dem Umstand geschuldet sein, dass massive geschichtsrevisionistische Perspektiven nicht mehr in der politischen Mitte, sondern im Diskurs inzwischen am rechten politischen Rand verortet werden. Die Singularitätsthese, die unter den veränderten geschichtspolitischen Vorzeichen ihre wichtige Wächterfunktion eigentlich schon verloren zu haben schien, gewinnt unter dem Eindruck einer postkolonialen Perspektivierung der deutschen Erinnerungskultur nun jedoch erneut an Bedeutung.

Konfliktlinien in aktuellen Kontroversen

Ordnet man die jüngere geschichtspolitische Debatte unter erziehungswissenschaftlichen

Gesichtspunkten, fallen zunächst die politischen, genauer: politisierten Dimensionen des Konfliktes ins Auge. Der Ausgangspunkt für den öffentlich ausgetragenen Konflikt war bekanntlich die Kontroverse um das Buch von Achille Mbembe „Kritik der schwarzen Vernunft“, insbesondere aber Mbembes Ausladung als Redner auf der Ruhrtriennale im Jahr 2020. Während Mbembes Aussagen über Israel sowie seine Unterstützung eines Israelboikotts von der einen Seite als antisemitisch eingeordnet wurden, wies die andere Seite diesen Vorwurf zurück, erhob ihrerseits eigene Vorwürfe und sah in der Kritik an Mbembes Position die Reproduktion rassistischer Strukturen am Werk. In der Folge dieser Debatte spitzte sich der Konflikt weiter zu, wurde zum Historikerstreit 2.0 stilisiert¹¹ und hat sich inzwischen zu einem veritablen erinnerungspolitischen Dauerkonflikt entwickelt, dessen Spezifik auch und vor allem in der moralisch-politischen Zuspitzung zu sehen ist, die kaum mehr Raum für eine differenzierte diskursive Beschäftigung zulässt. Ihre besondere Dynamik gewinnt diese Debatte in Deutschland auch deshalb, weil sich in die Auseinandersetzung um das Verhältnis zwischen kolonialen Verbrechen und der Shoah die Bewertung des Israel-Palästina-Konflikts einschreibt, in deren Zentrum die gegenwartsbezogene Frage nach der Legitimität einer Kritik am israelischen Staat steht.

Diese Frontstellungen sind in mehrfacher Hinsicht tragisch. Tragisch zum einen deshalb, weil, wie Michael Rothberg es formuliert, sogenannte „Erinnerungskonkurrenzen“¹² entstehen, in der das Leid der unterschiedlichen Opfergruppen tendenziell für politische Zwecke in Stellung gebracht wird und kaum mehr an die Opfer selbst und ihre Würde erinnert wird. Eine anamnetische Solidarität mit den Opfern von Leid und Gewalt, wie sie im Kontext einer Ethik des Gedenkens immer wieder gefordert worden ist¹³, erscheint nicht (mehr) als universelle Solidarität *im Singular*. Vielmehr treten nun konkurrierende Solidaritäten *im Plural* auf. Tragisch an diesen konkurrierenden Solidaritäten ist außerdem, dass beide Seiten für die Leiderfahrung der jeweils eigenen Gruppe einen ethischen Universalismus reklamieren, der durch die Akzentuierung einer partikularen historischen Leiderfahrung der eigenen Gruppe jedoch nicht durchgehalten wird und die Entwertung der Leiderfahrung der jeweils anderen Seite nach sich ziehen kann. Der Politikwissenschaftler Floris Biskamp formuliert diese eigentümliche Abgrenzung, die beide Positionen trotz ihrer im Grundsatz gleichen ethischen Prämisse auszeichnet, treffend, wenn er schreibt: „Verbleibt man im Abstrakten sind

„Die Singularitätsthese, die unter den veränderten geschichtspolitischen Vorzeichen ihre wichtige Wächterfunktion eigentlich schon verloren zu haben schien, gewinnt unter dem Eindruck einer postkolonialen Perspektivierung der deutschen Erinnerungskultur nun jedoch erneut an Bedeutung.“



sich fast alle darüber einig, dass sowohl Antisemitismus als auch Rassismus entschieden abzulehnen sind. Wenn es aber konkret wird, geraten Antisemitismuskritik und Rassismuskritik immer wieder in offenen Streit und wechselseitige Bezeichnung“. ¹⁴

Floris Biskamp sieht die Gründe für die Konfliktlage auch darin, dass beide Perspektiven zugleich eine aktivistisch-politische und wissenschaftlich-erkenntnistheoretische Seite haben. Auf der aktivistischen Seite dominiert das Motiv der unbedingten Solidarität mit den Opfern der eigenen Gruppe. Ihr soll verständlicherweise Gehör und soziale Geltung verschafft werden. Der wissenschaftliche Diskurs wiederum liefert den politisch-aktivistischen Positionierungen Stichworte, durchaus auch Gründe, die sich in den Arenen des Politischen jedoch diskursiv kaum entfalten können. Die Durchdringung von aktivistischer Politisierung und wissenschaftlicher Differenzierung mag auch ein Grund dafür sein, dass eine distanzierte wissenschaftliche Beschreibung bislang kaum entwickelt worden ist. Deutlich wird dies etwa an der Auseinandersetzung um das 2012 erschienene und 2021 ins Deutsche übertragene Buch des Literaturwissenschaftlers Michael Rothberg „Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedächtnis im Zeitalter der Dekolonisierung“. Felix Axster und Jana König schreiben im Nachwort der von ihnen herausgegebenen deutschen Ausgabe, dass sie mit dieser Übersetzung hofften, einen weiteren Teil zur Debatte über Pluralisierung von Erinnerungskultur in Deutschland beizutragen. ¹⁵ Sie beschreiben ihren Einsatz, das Buch in Deutschland und in deutscher Sprache zu publizieren, nicht in erster Linie als Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs, sondern selbst als Intervention in erinnerungspolitische Debatten. Es sind nicht zuletzt auch Rothbergs Analysen selbst, die unscharf zwischen aktivistischem Einsatz und wissenschaftlicher Differenzierung changieren. Rothberg arbeitet heraus, dass öffentliches Erinnern nie eindeutig, sondern immer, wie er es formuliert, „multidirektional“ sei, hierbei gleichwohl aber von Herrschafts- und Machtansprüchen geprägt sei. ¹⁶ Die Fragen, wer wessen Geschichte(n) erzählt und erinnert und welche in Vergessenheit geraten, bearbeitet er, indem er anhand von Beispielen herausstellt, wie sich die Erinnerungen an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen mit denen von anticolonialen Kämpfen verschränken, ohne dass an beide Verbrechen gleichermaßen erinnert würde. Dies verdeutlicht er beispielhaft am sogenannten Massaker von Paris, bei dem bei einer Demonstration gegen den Algerienkrieg am 17. Oktober

1961 mehr als 11.000 Teilnehmer:innen verhaftet und 200 ermordet wurden. ¹⁷ Rothberg zeigt, dass der Pariser Polizeipräfekt Maurice Papon, der eine Ausgangssperre verhängt hatte, um den Protest gegen den Algerienkrieg zu unterbinden, während des Zweiten Weltkrieges als Kollaborateur der nationalsozialistischen Verbrechen in Frankreich tätig war, was jedoch erst Jahre nach dem Pariser Massaker öffentlich wurde. Es ist diese Verschränkung unterschiedlicher Verbrechen, anhand derer Rothberg verdeutlicht, wie die Erinnerung an das eine Verbrechen die Erinnerung an das andere Verbrechen überlagern oder für Jahrzehnte gar ganz aus dem öffentlichen Gedächtnis verbannen kann, sofern kein Interesse artikuliert wird, sich mit diesem auseinanderzusetzen. Er formuliert dazu: „Die Theorie der multidirektionalen Erinnerung erlaubt uns zu erkennen, dass Aufschub und Verschiebung zu den Mitteln gehören, mit denen Öffentlichkeiten verstörende Geschichten aufarbeiten und in ihr kollektives Gedächtnis integrieren.“ ¹⁸ Rothberg bleibt bei diesem Analyseergebnis jedoch nicht stehen. Er unterzieht es einer Bewertung, die ihrerseits vom Interesse geleitet wird, gestaltend auf die Formen der Erinnerungskultur einzuwirken. Einerseits argumentiert er gegen Erinnerungskonkurrenzen zwischen z.B. der kritischen Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen, dem Fortleben von Antisemitismus und dessen Auswirkungen auf das Leben von Jüdinnen und Juden sowie der Thematisierung von Kontinuitäten von Rassismus und kolonialen Verbrechen und dessen Auswirkungen auf BIPOC (*Black, Indigenous and People of Color*). ¹⁹ Andererseits stellt er eine gewisse Hegemonie der Holocaust-Erinnerung fest, führt diese in Deutschland auch auf die besondere Bedeutung der Singularitätsthese zurück und plädiert vor diesem Hintergrund für eine Universalisierung der NS-Verbrechen bzw. des Holocaust, die Grundlage dafür sein könne, eine „Politik des Antirassismus und der Menschenrechte“ zu etablieren. ²⁰

Genau an diesem Plädoyer für eine Universalisierung macht sich die Kritik an Rothbergs Überlegungen fest – und es ist einmal mehr das aus dem Historikerstreit der 1980er Jahre hervorgegangene Singularitätsargument, das gegen Rothbergs Position vorgebracht wird. Steffen Klävers beispielsweise schreibt in seinem Buch „Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung“: „Rothberg sieht im Singularitätsdiskurs hauptsächlich moralische und politische Gefahren, da die Annahme der Singularität eines historischen Ereignisses eine Leidenshierarchie konstruiert.“ ²¹ Die Frontlinie, die mit der



Singularitätsthese in den 1980er Jahren gegen einen konservativen Gesichtsrevisionismus gezogen wurde, wird in dieser Auseinandersetzung wieder aktiviert, weil Rothberg mit der Problematisierung des Singularitätsarguments als Person adressiert wird, die nicht bloß die besondere Rolle des Singularitätsargument im deutschen Diskurs analysiert, sondern die Singularität des Holocaust selbst in Frage stellt. Diese Zuschreibung hat sich in der deutschen Debatte auch deshalb verfestigt, weil Rothberg selbst an der jüngeren geschichtspolitischen Debatte um den sogenannten zweiten Historikerstreit beteiligt war, in der sich längst vergessen geglaubte geschichtsrevisionistische Positionen wieder Gehör verschaffen und auch Teil der politischen Linken im Zeichen einer postkolonialen Kritik die Singularität des Holocaust offen zur Diskussion stellen.²² Nicht der wissenschaftliche Vergleich als solcher ist folglich das Problem. Es ist die Zuschreibung, durch das Vergleichsargument die NS-Verbrechen in ihrer Ausnahmartigkeit relativieren zu wollen oder, wie es Dan Diner während des Historikerstreits formuliert hatte, die NS-Verbrechen in den „Fluß der Geschichte“ einzuebnen, die diesen Konflikt antreibt.²³

Welche Spielräume im pädagogischen Alltag?

Wenn sich geschichtspolitisch und wissenschaftlich Perspektiven öffentlich durchdringen und eine klärende Differenzierung kaum mehr möglich erscheint, stellt sich die Frage, welche Spielräume historisch-politische Bildung im Umgang mit den politisierten Dimensionen dieses Konfliktes hat. Auch historisch-politische Bildung – ob in Schule oder außerschulischer Jugendbildung – kann sich diesen geschichtspolitischen Konstellationen nicht entziehen. Geht man von der Gegenwart aus, bleibt festzustellen, dass das postnationalsozialistische Deutschland gleichzeitig ein postkoloniales und post-migrantisches ist. Diverse Positionen und Bezüge zur Geschichte des Nationalsozialismus und den nationalsozialistischen Verbrechen sind also jeden Tag gegenwärtig.²⁴ Dabei ist relevant, welche Geschichte(n) und Bezüge wo, wann und wie aufeinandertreffen und welche Assoziationen, Bezüge und Anstöße durch die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen oder dem europäischen Kolonialismus entstehen. Genau diese Bezüge sind Teil des pädagogischen Alltags. Das meint z. B. die Arbeit in Gedenkstätten, an Geschichtsorten oder anderen Angeboten der (außerschulischen) historisch-politischen Bildung, den Unterricht

in Schulen oder auch die Lehre an der Universität. Überall dort ist diese Diversität an Perspektiven längst Normalität.

Monique Eckmann und Gottfried Köbler haben für den pädagogischen Kontext darauf hingewiesen, dass es für eine „gelingende Interaktion im pädagogischen Raum [...] unerlässlich“ sei, „die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus von der Sphäre des politischen Diskurses abzugrenzen“.²⁵ Damit ist nicht gemeint, eine politische oder aktivistische Perspektive auszuschließen, sie aber als solche zu benennen und z. B. von einem wissenschaftlichen oder einem biografischen Zugang zum Thema zu unterscheiden. Unter dem Titel „Polarisierungen verweigern“, loten sie diesbezüglich pädagogische Möglichkeiten der Verständigung und fachlichen Aufklärung aus. „Im pädagogischen Raum“, so Köbler und Eckmann, „geht es grundsätzlich darum, jeder – persönlichen und kollektiven – Erfahrung von Diskriminierung, Stigmatisierung oder Ausgrenzung Platz zu geben und alle Erfahrungen ernst zu nehmen. Dies gilt ungeachtet dessen, ob die analytische Vergleichbarkeit von Antisemitismus und verschiedenen Formen von Rassismus bejaht wird oder nicht. Gerade diese offene Thematisierung eigener Erfahrung mit Diskriminierung und Aggression ist häufig der Ausgangspunkt für einen pädagogischen Prozess“.²⁶ Dadurch entstehe Raum für Wahrnehmung und Anerkennung divergierender Positionen und Perspektiven – auch in sonst oft als homogen imaginierten Gruppen.²⁷ Oftmals wird von Teilnehmer:innen pädagogischer Settings geäußert, dass es eine Hierarchie zwischen der Thematisierung von Antisemitismus und Rassismus in Deutschland gäbe.²⁸ Wenngleich dies empirisch kaum zu quantifizieren sein dürfte, spielt eine solche Wahrnehmung in die pädagogische Situation hinein. Nicht selten bringt sie Konflikte hervor, die pädagogisch anzunehmen und ebenso klug wie taktvoll zu moderieren sind, da sie zu „Schieflagen und Problemen im pädagogischen Prozess“²⁹ führen können. Daher stellen Köbler und Eckmann fest: „Pädagogisch Handelnde müssen befähigt sein, Rassismus und Antisemitismus (Unterschiede wie Gemeinsamkeiten) zusammenzudenken. Das heißt nicht, die Phänomene oder Probleme gleichzeitig zu behandeln.“³⁰

Hierfür ist es relevant, die Widerspruchslagen von politisierter Erinnerungskultur, wissenschaftlicher Analyse und gedenktheoretischer Reflexion zu kennen und unterscheiden zu können. In pädagogischen Kontexten laufen diese Debatten als Hintergrundfolie im Alltag



mit. Diese müssen bekannt sein und benannt werden können, damit nicht der „Konflikt über den Konflikt“ die jeweils individuellen Perspektiven und die konkrete soziale Dynamik in der Gruppe überlagert.³¹ Vor diesem Hintergrund wäre pädagogisch schon viel gewonnen, wenn neben den konkurrierenden Solidaritäten auch wieder an die eine *Solidarität* erinnert und darauf verwiesen würde, dass auch und gerade durch eine anamnetische Solidarität gegenüber allen Opfern die Anerkennung und die Würde unterschiedlicher Opfergruppen nicht geschmälert, sondern im Gegenteil ihr Leid überhaupt erst gehört werden kann. Ob sich dies in pädagogischen Kontexten realisieren lässt ist letztlich dann wieder eine empirische Frage, der sich erziehungswissenschaftliche Forschung in Zukunft zuzuwenden hätte.

Anmerkungen

- 1 Daniel Levy, Natan Sznaider: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt am Main 2001.
- 2 <https://www.holocaustremembrance.com/de/about-us/stockholm-declaration>
- 3 gl. zu den folgenden Überlegungen auch Wolfgang Meseth: Nachholende Universalisierung. Der pädagogische Umgang mit der NS-Geschichte zwischen transnationaler „Holocaust-Education“ und nationaler „Erziehung nach Auschwitz“. In: Sabine Andresen, Dieter Nittel, Christiane Thompson (Hg.): Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt, Goethe-Universität, S. 465–483)
- 4 Micha Brumlik: Erziehung nach „Auschwitz“ und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige, in: Bernd, Gottfried Köbler, Till Liebertz-Groß (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft: Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim 1999, S. 47–58, hier S. 47.
- 5 Ebd., S. 48.
- 6 Micha Brumlik: Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschrechtlicher Absicht. Berlin 2004.
- 7 Bettina Alavi, Susanne Popp: Menschenrechtsbildung, Holocaust Education, Demokratieerziehung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg. 11 (2012), S. 7–10, hier S.7,
- 8 Kultusministerkonferenz: Erinnern für die Zukunft: Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch politischer Bildung in der Schule: Beschluss der KMK vom 11.12.2014. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf [zuletzt: 31.3.2023].
- 9 Ebd.
- 10 Dan Diner (Hg.): Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main 1988.
- 11 Saul Friedländer et al: Ein Verbrechen ohne Namen: Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust. München 2022.
- 12 Michael Rothberg: Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin: 2021, S. 31.
- 13 Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Metropol.
- 14 Floris Biskamp: Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion), in: PERIPHERIE. Politik, Ökonomie, Kultur, Jg. 40 (2020), H 2, S. 426–440, hier S. 426.
- 15 Felix Axster, Jana König: Nachwort: Multidirektionale Erinnerung in Deutschland, in: Michael Rothberg: Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin 2021, S. 361–379, hier S. 369.
- 16 Vgl. Michael Rothberg: Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Berlin 2021.
- 17 Ebd. S. 267.
- 18 Ebd., S. 269.
- 19 Vgl. Ebd., S. 268.
- 20 Ebd., S. 269.
- 21 Steffen Klävers: Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung. Berlin/Boston, 2021, S. 162.
- 22 Meron Mendel: Über Israel reden. Eine deutsche Debatte. Köln 2023, S. 149–180.
- 23 Dan Diner: Zwischen Aporie und Apologie. Über Grenzen der Historisierbarkeit des Nationalsozialismus, in: ders: (Hg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt am Main 1987, S. 62–73, hier S. 62.
- 24 Vgl. Astrid Messerschmidt: Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen, in: Z. Ece Kaya, Katharina Rhein (Hg.): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Weinheim/Basel 2021, S. 104–115; Max Czollek: Versöhnungstheater. München 2023.
- 25 Gottfried Köbler, Monique Eckmann: Polarisierungen verweigern. Spannungsfelder in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, in: Matthias Böckmann, Matthias Gockel, Reinhart Köbler, Henning Melber (Hg.): Jenseits von Mbembe. Geschichte, Erinnerung, Solidarität. Berlin 2022, S. 125–140, hier S. 125.
- 26 Ebd., S. 129f.
- 27 Vgl. ebd., S. 130.
- 28 Vgl. ebd.
- 29 Ebd.
- 30 Ebd., S. 130.
- 31 Vgl. ebd. S. 134.

