

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 36

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Mirjam Tünschel

**Erinnerungskulturen
in der deutschen
Einwanderungsgesellschaft**

Anforderungen an die Pädagogik



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2009

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 2541

26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2152-6

Meiner (Denk-) Mutter

„Das Andenken gehört immer mir und dir, aber nicht als Besitz, sondern zur Gestaltung einer einzigen Bewusstheit: was wir vergessen lernen müssen, um uns erinnern zu dürfen – und was wir erinnern, besser: wissen müssen, um beim Vergessen zu helfen.“

(Michael Daxner)

Inhalt

Einleitung	9
1 Begriffe, Forschungsstand und Vorgehensweise	13
1.1 Forschungsstand, Forschungsfrage und methodisches Vorgehen	13
1.2 Begriffliche Klärungen	17
1.2.1 Erinnerungskultur	17
1.2.2 Rassismus	21
1.2.3 Holocaust/Schoah/Auschwitz	23
2 Erinnerungskulturen in Deutschland	25
2.1 Kolonialismus	27
2.2 Nationalsozialismus und Holocaust	29
2.3 DDR	34
2.4 Einwanderung	39
2.5 (Dis-) Kontinuitäten	42
2.6 Singularität versus Universalität	44
3 Schuld	47
3.1 Deutschland und die Schuld	47
3.2 Schuld und Erinnerung	51
4 Wozu erinnern?	53
4.1 Möglichkeiten und Grenzen kollektiver Erinnerung	54
4.2 Die Rolle der Pädagogik in der Erinnerungskultur	56

5	Erinnerungskulturen und Einwanderungsgesellschaft	61
5.1	Uniforme Erinnerungskultur, pluriforme Gesellschaft	62
5.2	Erinnernde Perspektiven Eingewanderter	65
5.3	Zeitgemäße Erinnerungskultur und -bildung – (selbst-)kritisch und multiperspektivisch	68
6	Ausblick: Postnationale Erinnerungskultur?	73
6.1	Erinnerung im Zeitalter der Globalisierung	73
6.2	Aspekte postnationaler Erinnerungsbildung: Pädagogik der Menschenrechte	77
	Fazit	81
	Literaturverzeichnis	84

Einleitung

Die Idee, mich mit dem Thema dieser Arbeit auseinanderzusetzen, hat ihren Ursprung in den Erfahrungen, die ich auf einer Reise nach Israel machte. Bei der Reise handelte es sich um eine Exkursion, die in Zusammenhang mit einem Seminar über Hochschulen in Israel an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stand und von Professor Michael Daxner geleitet wurde. Die Exkursion fand im Frühjahr 2006 statt.

Die zentrale Erfahrung stellte für mich in diesem Zusammenhang die Begegnung mit einem Professor an der Bar Ilan Universität in Tel Aviv dar. Dieser konfrontierte uns, die Gruppe von Studierenden aus Deutschland, in provokativer Weise mit der Frage, warum wir eigentlich nach Israel gekommen seien und was wir dort wollten. Es ging ihm – wie er später erläuterte – darum zu erfahren, ob wir eine Beziehung feststellen könnten, zwischen der Schuld unserer Vorfahren und uns persönlich.

Mich hat diese Konfrontation unerwartet und plötzlich stark berührt. Dabei spielten sicherlich auch andere vielfältige Eindrücke der Reise eine Rolle, wirkten in diesem Moment mit. Ich habe zum ersten Mal begriffen und gefühlt, dass diese deutsche Geschichte und Schuld (besonders über meinen Großvater und meine Mutter) auch mit mir ganz persönlich in Verbindung steht.

Zurück in Deutschland – in der weiteren Auseinandersetzung mit meinem Erlebnis – habe ich feststellen müssen, wie heikel und fragwürdig es zu sein scheint, wenn man heute als junger Mensch von solchen Eindrücken, solcher Betroffenheit spricht beziehungsweise diese erlebt hat. Sätze, die ich in diesem Zusammenhang oft gehört habe, lauteten:

Mit den jungen Leuten von heute hat das doch nichts mehr zu tun, man sollte endlich einen Schlussstrich unter diese Vergangenheit ziehen!

Man sollte sich vor Augen halten, was die Israelis den Palästinensern antun!

Wer sich heute in Deutschland als junger Mensch mit den Nazi-Verbrechen in irgendeiner Form in Beziehung stehend empfindet, ja Gefühle dazu entwickelt, sogar Tränen, der ist damit nicht ernst zu nehmen, denn er hat damit doch faktisch nichts mehr zu tun. Folglich sind Gefühle nur sentimental und stehen wahrscheinlich für etwas unreflektiertes Anderes!

Meine Gefühle mögen sentimental gewesen sein. Ich habe meine Eindrücke dennoch ernst genommen und mich gefragt: Was geht dabei über mich persönlich hinaus? Wie wird heute in Deutschland mit dem Holocaust umgegangen – mit der Verantwortung des Erinnerns?

Aufgrund der Beschäftigung mit dem Kolonialismus im Rahmen meines Studiums der Interkulturellen Pädagogik, wurde mir bewusst, dass es sich auch bei diesem Ereignis um ein ‚dunkles Kapitel‘ deutscher Geschichte handelt, bei dem sich in hohem Maße schuldig gemacht worden ist und das erinnert werden müsste. Somit ergaben sich für mich weitere Fragen: In welcher Form findet heute Erinnerung an den Kolonialismus statt? Welche anderen historischen Ereignisse werden kollektiv erinnert oder sollten erinnert werden? Was bedeutet kollektives Erinnern überhaupt und wie wird es begründet? In welcher Beziehung stehen die historischen Ereignisse mit der Gegenwart, vielleicht mit Fragen, die sich in Zusammenhang mit der Einwanderungsgesellschaft ergeben? Und welche Aufgabe stellt sich möglicherweise für die Pädagogik, angesichts von Erinnerungskulturen in der Einwanderungsgesellschaft?

Bei Erinnerungspädagogik handelt es sich nicht um eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Teildisziplin, sondern vielmehr um das Theorie- und Praxisfeld, wo Erinnerungskultur und Pädagogik zusammenkommen, also etwa im schulischen Bereich, in der außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit, in Museen und Gedenkstätten. Dort ist Erinnerungspädagogik heute mit der gesellschaftlichen Heterogenität konfrontiert und die Entwicklung entsprechender, wissenschaftlich fundierter Konzepte und Inhalte ist erforderlich (vgl. Leiprecht 2005, 106f.).

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich zeigen, dass es bei Erinnerungspädagogik in der Einwanderungsgesellschaft um eine Verknüpfung verschiedener, bisher getrennt voneinander geführter Diskurse geht (vgl. ebd., 100ff.). Es handelt sich dabei vor allem um die Erinnerungs-

diskurse zu Nationalsozialismus und Holocaust, zur DDR, zum Kolonialismus und auch zur Einwanderung, einschließlich der Debatte um (jeweils angemessene) Erinnerungspädagogik. Hinzu kommt heute die Fachdebatte der Interkulturellen Pädagogik.

Auf der Grundlage einer Verknüpfung dieser Diskurse ist es möglich, erinnerungspädagogische Theorien und Konzepte zu entwickeln, die den gesellschaftlichen Gegebenheiten entsprechen. Hierbei handelt es sich um eine anspruchsvolle Querschnittsaufgabe, für deren umfassende Behandlung eine interdisziplinäre Herangehensweise nahe liegend wäre. Mit meiner Arbeit möchte ich einen Beitrag zur Entwicklung der Debatte um Erinnerungspädagogik in der Einwanderungsgesellschaft leisten.

Aufbauend auf der Klärung wichtiger Begriffe, des Forschungsstandes und der Vorgehensweise, stelle ich die von mir für Deutschland festgehaltenen Erinnerungskulturen zum Kolonialismus, zu Nationalsozialismus und Holocaust, zur DDR und zur Einwanderung dar und gehe auf die Debatten um Diskontinuität und Kontinuität sowie Singularität und Universalität ein. Die folgende – wenn auch eingeschränkte – Beschäftigung mit Schuld im deutschen Kontext und der Bedeutung von Schuld für kollektive Erinnerung und Erinnerungspädagogik schien mir sinnvoll, ebenso wie die im Anschluss stehende Behandlung der Frage nach Grenzen und Möglichkeiten kollektiver Erinnerung und der Rolle der Pädagogik in diesem Zusammenhang. Auf dieser Grundlage setze ich mich dann mit dem zentralen Thema der Erinnerungskulturen in der Einwanderungsgesellschaft auseinander, wobei ich auf die monokulturelle Ausrichtung der deutschen Gedächtnislandschaft aufmerksam mache. Die erinnernden Perspektiven Eingewanderter in den Blick nehmend, werden wichtige Elemente für eine zeitgemäße, interkulturell geöffnete Erinnerungskultur und -pädagogik entwickelt und zusammengetragen. Schließlich wird ein Ausblick unternommen und erörtert, welche Veränderungen von Erinnerungskultur und -pädagogik sich durch die zunehmenden Auswirkungen der Globalisierung erwarten lassen.

Die Bearbeitung des Themas ‚Erinnerungskulturen in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen an die Pädagogik‘ erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion. Ich habe versucht, dieser Anforderung gerecht zu werden und mir stets meine Position und Perspektive,

nämlich vor allem als angehende Erziehungswissenschaftlerin, als Nachkomme von Täterinnen und Tätern, Mitläuferinnen und Mitläufern, als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, als in Westdeutschland geboren und aufgewachsen, als Europäerin, als Angehörige meiner Generation, als Akademikerin und als Frau sowie das damit verbundene Eingelassensein in bestimmte Erinnerungsdiskurse bewusst zu machen. Dennoch ist es wahrscheinlich, dass sich in der Themenauswahl und Gliederung, in der inhaltlichen Ausgestaltung sowie in der Wahl des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit eben jene Perspektive widerspiegelt.

1 Begriffe, Forschungsstand und Vorgehensweise

1.1 Forschungsstand, Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zum Thema ‚Erinnerungskulturen in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen an die Pädagogik‘ geboten werden. Daraufhin werden die Fragen entwickelt, die die vorliegende Arbeit leiten und es erfolgt eine Erläuterung des methodischen Vorgehens.

In seinem Vortrag im Hessischen Rundfunk – der am 18. April 1966 gesendet und im darauf folgenden Jahr erstmals veröffentlicht wurde – befasste sich der Philosoph Theodor W. Adorno mit dem Thema „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno 1977). Adorno prägte damit die bundesrepublikanische Bildungsdebatte der 1960er Jahre, wobei seine Forderung eines Erziehungsideals in dem Sinn, „dass Auschwitz nicht sich wiederhole“ (ebd., 674) eigentlich bereits weiter gefasst war und andere ‚Verbrechen gegen die Menschlichkeit‘ – wie beispielsweise den Völkermord an den Armeniern – mitdachte (vgl. ebd., 675)¹. Somit kann Adorno als Vordenker einer Erinnerungspädagogik allgemein und einer Pädagogik der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust im Besonderen bezeichnet werden (vgl. auch Messerschmidt 2003, 32). In den 1960er Jahren (auch in Zusammenhang mit der Studentenbewegung) wurde eine lange Phase des Vermeidens und Verdrängens von Erinnerung abgelöst von einer Zeit der Konfrontation und das Thema Nationalsozialismus wurde als grundlegendes für Erziehung und Bildung konstatiert (vgl. ebd., 33).

Einhergehend mit einer Intensivierung dieses Prozesses der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in den 1980er Jahren fand

1 Adorno spricht sich dagegen aus, Auschwitz als „Abirrung vom Lauf der Geschichte“ aufzufassen (Adorno 1977, 675). Er sieht das Phänomen des Völkermords als „Ausdruck einer überaus mächtigen gesellschaftlichen Tendenz“ mit Ursprung in der „Resurrektion des angriffslustigen Nationalismus, die seit dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts in vielen Ländern sich zutrug“ (ebd.).

auch eine Intensivierung und Etablierung von Erinnerungspädagogik und bildender Erinnerungsarbeit statt (vgl. ebd.). Diese Etablierung wird jedoch von Astrid Messerschmidt in jüngerer Zeit als fragwürdig angesehen, da sie eine Selbstkritik der Erinnerungspädagogik nicht mit einschloss (vgl. ebd., 33). Messerschmidt plädiert im Sinne der ‚Kritischen Bildungstheorie‘² für eine Bildungsarbeit als Kritik der Erinnerung und geht dabei davon aus, dass Erinnern immer mit dem Fokus der Gegenwart geschieht und somit von den Erinnernden kritisch reflektiert werden muss (vgl. ebd., 10f.), zumal durch Bildung Erinnerung gestaltet und der gesellschaftliche Erinnerungsbezug tradiert wird (vgl. ebd., 32).

Des Weiteren sprechen Daniel Levy und Natan Sznaider über die späten 1990er Jahre als Zeit der „Universalisierung bzw. die Phase der Kosmopolitisierung des Holocaustgedächtnisses“ (Levy/Sznaider 2007, 35).

Bei diesen Entwicklungen um Erinnerung, Auseinandersetzung und bildende Erinnerungsarbeit seit Ende des Zweiten Weltkriegs ist zweierlei zu bemerken. Zum einen haben die Erinnerung und das Gedächtnis an Nationalsozialismus und Holocaust in gewisser Weise anderen Erinnerungskulturen – wie der um den deutschen Kolonialismus – den Raum genommen. Denkbare Verknüpfungen der Erinnerungsdiskurse um Kolonialismus, Nationalsozialismus und Holocaust haben nicht stattgefunden. Zum anderen wurden die Erinnerungsdiskurse in Bezug auf Nationalsozialismus und Holocaust und in Bezug auf Einwanderung nach Deutschland nicht miteinander in Verbindung gebracht. Darüber hinaus waren die Eingewanderten von der Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust weitgehend ausgeschlossen (vgl. Motte/Ohliger 2004a, 12). Der Frage, wie sich diese zu den Erinnerungskulturen der Mehrheitsgesellschaft respektive den erinnerten historischen Ereignissen positionieren, wird erst in jüngerer Zeit nachgegangen (vgl. ebd.). An dieser Stelle kann Viola B. Georgi genannt werden, die mit ihrer Studie „Entliehene Erinnerung. Ge-

2 Der Begriff bezieht sich vor allem auf die Arbeiten von H.-J. Heydorn und G. Koneffke und steht in Abgrenzung zum traditionellen Bildungsbegriff. Es geht dabei darum, die gesellschaftskritische Dimension von Bildungstheorie und Pädagogik aufzudecken, zu entwickeln und die Pädagogik somit als eigenen Typ ‚Kritischer Theorie‘ (Frankfurter Schule) erkennbar werden zu lassen (vgl. Euler 2008).

schichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ (Georgi 2003) eine der ersten empirischen Untersuchungen lieferte. Dabei ging es der Autorin vornehmlich darum, wie sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland, im Rahmen ihrer Identitätsbildung, zu Nationalsozialismus und Holocaust positionieren, während sie sich einerseits ihrer Lebensgeschichte und andererseits der Geschichte der historischen Bezugsgruppe, derer sie sich zugehörig fühlen, vergewissern (vgl. Georgi 2006, 57). Der Aspekt der Konstruktion von Zugehörigkeit beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeit zu einer Erinnerungsgemeinschaft ist ein zentraler der Untersuchung von Viola Georgi.

Die Erinnerungskulturen um andere Bereiche der deutschen Vergangenheit, die mit Schuld verbunden sind, nämlich den Kolonialismus und die DDR, sind wesentlich geringer ausgeprägt als die zu Nationalsozialismus und Holocaust. Damit geht auch einher, dass die Thematisierung im Bildungsbereich und die bildungstheoretische Auseinandersetzung in wesentlich kleinerem Umfang stattgefunden haben und stattfinden. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Thema der (Geschichte der) Migration in Deutschland – ein Gegenstand, über den gesellschaftlich sowie wissenschaftlich erst in jüngerer Zeit reflektiert wird.

Eine gar gemeinsame Thematisierung – wie sie heute von einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gefordert wird – die eine Eruierung und Analyse übergreifender Aspekte der einzelnen und für sich stehenden Ereignisse und Themenkomplexe beinhaltet (vgl. Leiprecht 2005, 100), wird vehement kritisiert. Kritiker sehen besonders die Singularität des Holocaust in Frage gestellt. Andererseits lässt sich im Bildungsdiskurs heute gleichzeitig eine gewisse Schlussstrichmentalität in Bezug auf Nationalsozialismus und Holocaust beobachten (vgl. ebd.).

Noch in den Anfängen begriffen ist der Diskurs darum, in wie weit sich Erinnerungskultur verändert und bildende Erinnerungsarbeit transformieren muss, angesichts der Entwicklung (hin zu) der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Die Frage ist, wie sich Eingewanderte und ihre Nachkommen zu den schuldhaften Ereignissen der deutschen Geschichte positionieren, die von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft kollektiv erinnert werden. Was wird aus den eventuell vorhandenen ‚eigenen Geschichten‘ der Eingewanderten und ist es

möglich, die bestehenden Erinnerungskulturen für andere Perspektiven zu öffnen, um ein „Gedenken in Diversität“ (ebd., 96) zuzulassen respektive dieses als konstruktiv zu begreifen?

Da in Bezug auf das Thema ‚Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen an die Pädagogik‘ nur wenige empirische Untersuchungen vorliegen, kann noch nicht im eigentlichen Sinn von einem Forschungsstand gesprochen werden. Es gilt erst noch das Thema wissenschaftlich aufzugreifen und zu explorieren.

Der seit den 1980er Jahren vorherrschende, scheinbar feststehende und moralische Impetus eines Erziehens gegen das Vergessen, der bisher nicht mehr systematisch-theoretisch hinterfragt und weiterentwickelt wurde, ist deutlich überholt. Mit Astrid Messerschmidt meine ich, dass es darum geht, die Bildungstheorie (und -praxis) dahin gehend zu entwickeln, dass der Umgang mit Erinnerung kritisch reflektiert wird. Dies muss besonders im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen hin zu einer Einwanderungsgesellschaft geschehen und es gilt einen neuen „Gebrauch der Erinnerung“ zu bestimmen (Messerschmidt 2003, 9).

Diesem Desiderat entsprechend habe ich für meine Arbeit folgende Leitfragen formuliert:

Kann das Erinnern, die Auseinandersetzung, die Reflexion schuldhafter historischer Ereignisse für Menschen bei der Bearbeitung und Klärung von Fragen und Problemen in der Gegenwart nützen?

Kann die Auseinandersetzung mit Kolonialismus (Rassismus, Imperialismus) und Holocaust (Antisemitismus, Rassismus) in Deutschland für das gegenwärtige Leben in der europäischen Einwanderungsgesellschaft hilfreich sein?

Weiterhin liegen dieser Arbeit folgende Hypothesen zu Grunde:

Es gibt gewisse Kontinuitäten der Vergangenheit, die es zu reflektieren gilt; heutige Konflikte in der Gesellschaft finden immer auch vor dem Hintergrund der historischen Erfahrungen und Interpretationen von Kollektiven statt.

‚Fehler‘ können zum Anlass genommen werden, zu lernen. Dies gilt für jeden Menschen, unabhängig davon, ob dessen Vorfahren an den Fehlern beteiligt gewesen sind oder nicht.

Pädagoginnen und Pädagogen kommt im Rahmen von Erinnerungskultur eine besondere Bedeutung zu. Da die historischen Ereignisse, derer gedacht werden soll, zu weit zurück liegen, kann sich nicht mehr im eigentlichen Sinne erinnert werden, sondern es muss eine Vermittlung stattfinden.

Die Einwanderungsgesellschaft stellt in Bezug auf Erinnerungskulturen und Erinnerungspädagogik erweiterte Anforderungen. Nicht alle Mitglieder der Gesellschaft haben Vorfahren, die an den historischen Ereignissen, an die sich von der Mehrheit erinnert wird, in irgendeiner Form beteiligt waren. Damit werden neue Begründungen für die Erinnerung erforderlich. Die Erinnerungslandschaft wird heterogener.

Meinem Erkenntnisinteresse bin ich auf der Basis von Literatur, das heißt auf nicht-empirischem Weg nachgegangen. Dies erschien mir sinnvoll, da das Thema, wie bereits dargestellt, noch sehr wenig erforscht ist und es dementsprechend zunächst um eine fundamentale Theoriebildung geht, auf deren Grundlage dann empirisch verifiziert oder falsifiziert werden kann. Zudem richten sich meine Fragen vor allem an die Theorie und sind in ihrer Form – zumal im Rahmen einer Diplomarbeit – kaum auf empirischem Weg zu beantworten.

1.2 Begriffliche Klärungen

1.2.1 Erinnerungskultur

Im Folgenden soll das Zentrale in Titel und Gegenstand dieser Arbeit, der Begriff der ‚Erinnerungskultur‘ analysiert werden.

Zunächst ist es hilfreich sich zu vergewissern, was ‚Erinnerung‘ bedeutet. Aleida Assmann erläutert: „Mit ‚Erinnerung‘ sind die einzelnen und disparaten Akte der Rückholung oder Rekonstruktion individueller Erlebnisse und Erfahrungen bezeichnet. Was nicht erlebt oder erfahren wurde, kann später nicht erinnert werden. Diese Regel gilt allerdings nur für das ‚episodische‘ Gedächtnis; im ‚semantischen‘ Gedächtnis kann auch Angelesenes und Gelerntes zum Gegenstand der Erinnerung werden. Der Begriff des ‚Gedächtnisses‘ verweist zu-

nächst einmal auf die organische Basis für die Operation der Erinnerung“ (Assmann 1999, 35; Hervorh. im Original). Demzufolge kann von Erinnerung anstelle von ‚Gedächtnis‘ gesprochen werden, wenn es nicht auf die Betonung des organischen Aspektes ankommt. In der Definition wird von Erinnerung als einem Akt gesprochen, den ein Individuum vollzieht. Wie wird nun aber Erinnerung oder Gedächtnis ‚kulturell‘ und damit zu etwas, das ein Kollektiv ‚betreibt‘? Aleida Assmann zufolge existieren drei Formen von Gedächtnis: „das Gedächtnis des Individuums, das des Kollektivs und das der Kultur“ (ebd., 36).

Das individuelle Gedächtnis ist die Basis der subjektiven Verarbeitung von Erfahrungen. Aleida Assmann – auch Bezug nehmend auf Jan Assmann – spricht hier auch vom „kommunikativen“ Gedächtnis, da die Erinnerungen zumeist insofern die Grenzen des Individuums überschreiten, als dass sie vor allem in der Kommunikation mit den Mitmenschen entstehen (ebd.). Dementsprechend ist die Sprache das vorwiegende Medium des individuellen oder kommunikativen Gedächtnisses. Der Raum, in dem kommunikatives Gedächtnis stattfindet, ist relativ eng gefasst, ein Milieu „regelmäßiger Interaktion, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen“ (ebd.). Neben dem sozialen Milieu ist die Generation, also ein bestimmter zeitlicher Horizont der von Menschen verkörpert wird, wesentlich beim kommunikativen Gedächtnis. Da sich für die Dauer eines menschlichen Lebens drei Generationen begegnen, bilden diese drei Generationen als Erzähl-Gemeinschaft den entscheidenden Horizont für subjektive Erinnerungen (vgl. ebd., 37). Dem kommunikativen Gedächtnis sind demnach zeitlich feste Grenzen gesetzt. Kommunikative Erinnerungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie so parteiisch und beschränkt sind, wie individuelle Perspektiven und Wahrnehmungen nur sein können. Allerdings sind die Letzteren auch immer durch gesellschaftliche Deutungen und Werte beeinflusst (vgl. ebd., 37f.). Als wichtiger Hinweis in Zusammenhang mit den Fragestellungen dieser Arbeit sei zum individuellen/kommunikativen Gedächtnis abschließend folgende Aussage Aleida Assmanns zitiert: „Mit dem nächsten Generationswechsel wird die erfahrungsgesättigte, *gegenwärtige Vergangenheit* der Zeitgenossen und Überlebenden nicht in eine *reine Vergangenheit* übergehen, sondern in die *gegenwärtige Vergangenheit* der Nachgeborenen, die nicht mehr von biografischen Erfahrungen und dafür von

Wissen und Werthaltungen untermauert sein wird“ (ebd., 41; Hervorh. im Original).

Das kollektive Gedächtnis bezieht sich – anders als das kommunikative Gedächtnis – auf eine Gemeinschaft, die generationenübergreifend ist und durch gemeinsame Interessen, politische Ziele und Solidarität zusammengehalten wird (vgl. ebd., 41f.). Das Gedächtnis wirkt für das Kollektiv stabilisierend und wird von Aleida Assmann auch als „soziales Langzeitgedächtnis“ bezeichnet (ebd., 41). Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis ist das kollektive Gedächtnis durch starke inhaltliche Einheitlichkeit (also eine Vereinheitlichung der vielfältigen geschichtlichen Ereignisse und Erfahrungen) und „symbolischen Reduktionismus“ erkennbar (ebd., 42). Assmann zufolge ist „das kollektive Gedächtnis immer ein politisch instrumentalisiertes Gedächtnis“ (ebd.), das häufig im Rahmen einer Ideologie öffentlich-wirksam – etwa durch öffentliche Rituale – eingesetzt wird (vgl. ebd., 42ff.). Als Beispiele für kollektives Gedächtnis führt Aleida Assmann mit Blick auf Deutschland das „Tätergedächtnis“ (ebd., 45), „das Opfergedächtnis“ (ebd., 44), „das Sieger- wie das Verlierergedächtnis“ (ebd., 42) an und erläutert die jeweils typischen Eigenschaften und Mechanismen. So sagt sie über das Tätergedächtnis, dass es sich – da es sich nicht über öffentliche Rituale und Symbole konstituieren könne – von innen verfestige „durch einen kollektiven Habitus des Beschweigens und Verdrängens, der noch die nachfolgenden Generationen in seinen Bann zieht“ (ebd., 47). Das kollektive Gedächtnis kann folglich mit dem nationalen Gedächtnis übereinstimmen, wobei Nationen in ihrer Geschichte unterschiedliche Kollektivgedächtnis-Typen annehmen können und sich dementsprechend die Symbole und Rituale verändern.

Beim kulturellen Gedächtnis – im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Gedächtnis-Formen – erreicht die Tendenz zur Vergrößerung der Reichweite in Raum und Zeit die höchste Ebene (vgl. ebd., 49). So wie das kollektive Gedächtnis ist auch das kulturelle Gedächtnis generationenübergreifend und lässt sich als soziales Langzeitgedächtnis verstehen. Während jedoch beim kollektiven Gedächtnis symbolische Intensität und psychologische Affektivität eine große Rolle spielen, handelt es sich beim kulturellen Gedächtnis um eine Auslagerung von Erinnerungen, Erfahrungen und Wissen vorwiegend anhand der Da-

tenräger Bild und Schrift (vgl. ebd.). Die symbolischen Formen betreffend ist der Überlieferungsbestand sehr komplex und umfasst gegenständliche Medien „wie Texte, Bilder und Skulpturen neben räumlichen Kompositionen wie Denkmäler, Architektur und Landschaften sowie zeitliche Ordnungen wie Feste, Brauchtum und Rituale“ (ebd.). Aleida Assmann betont: „Insgesamt kodieren sie [die Medien des kulturellen Gedächtnisses; Anm. d. Verf.] einen Überlieferungsbestand, der im historischen Wandel einer beständigen Deutung, Diskussion und Erneuerung bedarf, um ihn jeweils mit den Bedürfnissen und Ansprüchen der jeweiligen Gegenwart zu vermitteln“ (ebd., 49f.). Neben den Medien spielen Institutionen eine wesentliche Rolle beim kulturellen Gedächtnis. Da diese Form des Gedächtnisses gelernt wird, sind hier insbesondere die Bildungsinstitutionen gemeint (vgl. ebd., 50). Während sich das kollektive Gedächtnis auf eine relativ konkrete gemeinsame Erfahrung, einen gemeinsamen Willen stützt und diese über Generationen hinweg überliefert, verschafft das kulturelle Gedächtnis Zugehörigkeit über die Identifikation mit einer generationenübergreifenden Überlieferung und weitreichenden historischen Erfahrungen. Es ist durch seine Medien für multiple und diverse Deutungen offen und nicht eng gefasst und vereinheitlicht wie das kollektive Gedächtnis (vgl. ebd.). Aleida Assmann weist darauf hin, dass die von ihr gebildeten Typen von Gedächtnis – da sie sich alle drei letztlich auf den Menschen beziehen – einander überlagern und durchkreuzen und spricht insofern von einem „Mehrebenenproblem“, bei dem die drei Ebenen in unterschiedlicher hierarchischer Reihenfolge auftreten können (ebd.).

Das, was Aleida Assmann als kulturelles Gedächtnis bezeichnet, kann auch Erinnerungskultur genannt werden. Jan Assmann bemerkt dazu ergänzend: „Gewiss lässt sich manches von dem, was hier mit den Begriffen *Erinnerungskultur* und *kulturelles Gedächtnis* beschrieben wird, auch Tradition oder Überlieferung nennen. Aber dieser Begriff verkürzt das Phänomen um den Aspekt der Rezeption, des Rückgriffs über den Bruch hinweg, ebenso wie um dessen negative Seite: Vergessen und Verdrängen. Daher brauchen wir ein Konzept, das beide Aspekte umgreift. Tote bzw. das Andenken an sie werden nicht ‚tradiert‘. Dass man sich an sie erinnert, ist Sache affektiver Bindung, kultureller Formung und bewussten, den Bruch überwindenden Vergangenheitsbezugs. Dieselben Elemente prägen das, was wir das kulturelle Ge-

dächtnis nennen und heben es über das Geschäft der Überlieferung hinaus“ (Assmann 1992, 34; Hervorh. im Original). Bemerkenswert scheint mir bei dieser Ergänzung der begrifflichen Klärung von Erinnerungskultur zu sein, dass die ‚negativen‘ Aspekte Vergessen und Verdrängen – Begriffe und Aspekte die im Allgemeinen zumeist nicht mit Erinnerungskultur assoziiert werden – einbezogen sind.

Ich halte die Definition Aleida Assmanns von Erinnerungskultur für plausibel und für die Bearbeitung des Themas dieser Arbeit überaus brauchbar, besonders deshalb, weil sie die Rolle der Bildung und Erziehung berücksichtigt und als wesentliche wahrnimmt (vgl. Assmann 1999, 50f.). Aleida Assmann sieht Bildung als existenziellen und verbindlichen Zugang zum kulturellen Gedächtnis an und konstatiert: „Bildung übersteigt die Prägungen, die durch Herkunft, Erfahrung und politische Gruppierungen empfangen werden, Sie bedeutet Teilhabe an gemeinsamer Identität unter Einschluss und Aktivierung individueller Spielräume“ (ebd., 51f.). Darüber hinaus erkennt die Definition ‚Fremderfahrungen‘ als wesentliche Bestandteile von Erinnerungskultur an, wenn es beispielsweise heißt: „Historische Genealogien werden durch das kulturelle Gedächtnis nicht verwischt, aber sie öffnen sich und werden durchlässig für Fremderfahrungen“ (ebd., 51). Mit Fremderfahrungen können auch die Perspektiven von Eingewanderten angesprochen sein und das macht die Definition für die hier zu bearbeitenden Fragestellungen interessant und nützlich. Dementsprechend werde ich für meine Arbeit dieser Definition folgen beziehungsweise soll die Definition aller weiteren Rede von Erinnerungskultur zu Grunde liegen.

1.2.2 *Rassismus*

Es geht im Rahmen dieser Arbeit nicht darum, den Begriff ‚Rassismus‘ in allumfassender Form zu definieren. Vielmehr soll der Begriff dahingehend geklärt werden, dass es möglich wird, Vergleiche zwischen Kolonialzeit und Nationalsozialismus anzustellen und die Frage nach der Kontinuität von Rassismus zu bearbeiten.

Rudolf Leiprecht zufolge lässt sich in Bezug auf den deutschen Kolonialismus und den deutschen Faschismus durchaus von demselben Rassismus sprechen (vgl. Leiprecht 2005, 102f.). Er zeigt: „Die damit [mit dem Rassismusbegriff; Anm. d. Verf.] verbundenen Vorstellungen

und Handlungsweisen bauten auf bestimmten Denkmustern auf bzw. führten zu bestimmten Schlussfolgerungen, die Gemeinsamkeiten aufwiesen, ohne identisch zu sein. Zweifellos sind kolonialer Rassismus und Antisemitismus jeweils in ihren besonderen Entwicklungsgeschichten zu untersuchen, gleichwohl kann die Geschichte des europäischen Rassismus nicht geschrieben werden, ohne *beide* Entwicklungsgeschichten zu berücksichtigen“ (ebd., 103; Hervorh. im Original). Auch Matthias Heyl sieht in der Erforschung des Rassismus ein bisher ungenutztes Begegnungsfeld der Debatten um Kolonialismus und Nationalsozialismus (vgl. Heyl 2005, 164).

Im internationalen Vergleich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Rassismus zeigt sich, dass die angelsächsische Rassismusforschung sich in ihrer Tradition auf Kolonialismus und die postkolonialen Verhältnisse bezieht, während in Deutschland die Konzentration auf Antisemitismus und Holocaust deutlich im Vordergrund steht (vgl. Leiprecht 2005, 102f.). In der neueren Forschung zu Rassismus wird dafür plädiert, das Wort in seiner Pluralform zu verwenden und mit ‚*Rassismen*‘ sowohl rassistische Praktiken und Konstruktionen im Zusammenhang mit Schwarzen, als auch Antisemitismus, Antisemitismus, Antiziganismus usw. anzusprechen (vgl. ebd., 103).

Die folgende Definition von Rassismus formulierte Rudolf Leiprecht explizit in der Absicht, die Debatten zu Erinnerungskultur sich begegnen lassen zu können und diese so von der aktuellen internationalen Rassismusforschung profitieren zu lassen (vgl. ebd., 102f.). Aus diesem Grund ist die Definition für die Verwendung im Rahmen dieser Arbeit besonders geeignet. Leiprecht stellt fest: „Bei Rassismus handelt es sich um individuelle, kollektive, institutionelle und strukturelle Praktiken der Herstellung oder Reproduktion von Bildern, Denkweisen und Erzählungen über Menschengruppen, die jeweils als statische, homogene und über Generationen durch Erbfolge verbundene Größen vorgestellt werden, wobei (explizit oder implizit) unterschiedliche Wertigkeiten, Rangordnungen (Hierarchien) und/oder Unvereinbarkeiten zwischen Gruppen behauptet und Zusammenhänge zwischen äußerer Erscheinung und einem ‚inneren‘ Äquivalent psycho-sozialer Fähigkeiten suggeriert, also in dieser Weise ‚Rassen‘, ‚Kulturen‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘ konstruiert werden“ (ebd., 103f.; Leiprecht 2006, 322).

Auch ich gehe im Rahmen dieser Arbeit davon aus, dass es sich bei Antisemitismus um eine Variante von Rassismus handelt und Ursprünge und Entwicklungen von Antisemitismus und Rassismus als zusammenhängend betrachtet und untersucht werden können.

1.2.3 *Holocaust/Schoah/Auschwitz*

Im Folgenden wird – wenn auch in kurzer Form – auf die drei international gängigsten Begriffe eingegangen, die teilweise als Synonyme verwendet werden und grob formuliert die Vernichtung der Juden durch die Nationalsozialisten bedeuten. Dies erscheint mir notwendig, da die einzelnen Begriffe keinesfalls eindeutig verwendet werden. Diese Problematik soll kurz dargestellt werden.

Der Begriff ‚Holocaust‘ tauchte am Ende der 1950er Jahre in der englischsprachigen Debatte um die nationalsozialistischen Verbrechen und Auschwitz auf, etablierte sich und ist bis heute besonders in den USA weitreichend anerkannt und gebräuchlich (vgl. Heyl 1997, 14). Der Begriff stammt aus dem Griechischen und bedeutet „ganz verbrannt, Ganz- oder Brandopfer“ (ebd.). Aufgrund seiner ursprünglich religiösen Konnotation und der Missdeutbarkeit sowie unwissenden Verwendung in diesem Zusammenhang, wurde der Begriff in den 1990er Jahren einer Kritik unterzogen (vgl. ebd., 14f.). Kritisiert wurde auch, dass die Popularisierung des Begriffs eine Entspezifizierung mit sich brachte (vgl. ebd., 15). In den USA hat eine solche Inflation des Begriffes stattgefunden, dass er durchaus ähnlich oder wie ‚Genocide‘ (Genozid) verwendet wird (vgl. Heyl 1997, 15; er greift hier auf Grobmann/Landes 1983 und Margolis/D’Alessandro/Simpkins 1995 zurück). Matthias Heyl, der sich in seinem Buch „Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme“ (Heyl 1997) ausführlich mit Begriffen wie Holocaust, Auschwitz und Schoah sowie ihrer internationalen Verwendung auseinandergesetzt hat, macht deutlich: „Aller Entspezifizierung und aller Missdeutbarkeit zum Trotz hat der Terminus *Holocaust* in der öffentlichen wie in der internationalen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung einen solchen Grad an Akzeptanz erfahren und ist dort überwiegend eindeutig besetzt, dass er vielleicht zur Verständigung – insbesondere im internationalen Rahmen – besonders taugt“ (vgl. ebd., 15; Hervorh. im Original).

Der Begriff ‚Schoah‘ kam in den 1980er Jahren im deutschen Diskurs um die nationalsozialistische Judenverfolgung auf (vgl. ebd.). Der Begriff hat biblischen Ursprung und ist religiös konnotiert. Das hebräische Wort bedeutet „allgemein: Katastrophe“ (ebd.), hat jedoch in der Bibel die Bedeutung eines göttlichen Urteils welches Vergeltung impliziert (vgl. Heyl 1997, 15; er greift hier auf Münz 1994 u. 1995 zurück). Im Alltagsgebrauch ist dieser biblische Kontext des Begriffs bald in den Hintergrund getreten, wobei mehr von der spezifischen Bedeutung erhalten blieb als bei der Verwendung des Begriffes Holocaust (vgl. ebd., 16). Im israelischen Kontext steht der Terminus Schoah heute relativ eindeutig für den „gewaltsamen Tod, die Ermordung und Vernichtung des europäischen Judentums“ (ebd.). Heyl sagt: „Im Gegensatz zu *Auschwitz* oder in der popularisierten Deutung des Begriffes *Holocaust* verweist es [das Wort Schoah; Anm. d. Verf.] allein auf den Mord an den Juden, nicht aber auf den Mord an anderen Gruppen, etwa Roma und Sinti, Polen, Russen, Homosexuellen, Kommunisten, Behinderten“ (ebd., 16; Hervorh. im Original).

Matthias Heyl bemerkt bei seiner Begriffsanalyse, dass die Begriffswahl – besonders wenn es sich um Fremdworte wie Holocaust und Schoah handelt – eng mit Verdrängung und Distanzierung verbunden sein kann (vgl. ebd., 17).

Der deutsche Begriff ‚Auschwitz‘ (poln. Oświęcim) ist einerseits der Name eines polnischen Ortes. Andererseits steht er für drei deutsche Vernichtungslager, die sich in dem Ort während des Nationalsozialismus befanden (vgl. ebd., 11f.). Darüber hinaus ist Auschwitz heute „Metapher für das *System der Konzentrationslager*“ (ebd., 13; Hervorh. im Original) und ist „zu einem emblematischen Begriff (...) für den Mord an den europäischen Juden insgesamt geworden“ (ebd., 14). Auf diese Weise verschleiert der Begriff jedoch, dass etwa die Hälfte der ermordeten Juden nicht in Vernichtungslagern umkamen (vgl. ebd., 12).

Bei der Begründung meiner Entscheidung für die Verwendung des Begriffes Holocaust in dieser Arbeit, lehne ich mich an die zuvor zitierten Ausführungen Matthias Heyls an, der diesem Begriff relative Eindeutigkeit und eine gewisse Tauglichkeit für den internationalen wissenschaftlichen Gebrauch zuspricht.

2 Erinnerungskulturen in Deutschland

In diesem Kapitel geht es darum festzustellen, um welche Erinnerungskulturen es sich für Deutschland handelt. Des Weiteren sollen diese jeweils dargestellt werden. Es wird stets fokussiert, welche Rolle Bildung und Erziehung einnehmen und welche bildungstheoretischen Entwicklungen zu den einzelnen Themenkomplexen stattgefunden haben. Einhergehend mit der Frage danach, inwiefern angesichts des Verlaufes der Zeit sowie der Abfolge geschichtlicher Epochen bis in die Gegenwart und Zukunft von Kontinuitäten oder Diskontinuitäten auszugehen ist, sollen eventuelle verbindende Elemente der historischen Ereignisse und Themenkomplexe, auf die sich die Erinnerungskulturen beziehen, diskutiert und die Konsequenzen für die bildende Erinnerungsarbeit erörtert werden. Des Weiteren wird auf die Debatte um Singularität und Universalität von historischen Ereignissen eingegangen.

Wenn in Deutschland von Erinnerungskulturen die Rede ist, kann von vier historischen Ereignissen oder Prozessen gesprochen werden, um die sich Erinnerungskulturen entwickelt haben und weiterentwickeln: Kolonialismus, Nationalsozialismus und Holocaust, DDR und Einwanderung nach Deutschland. Diese historischen Ereignisse – im Fall der Einwanderung eher: dieser Prozess – haben bei aller Unvergleichbarkeit und jeweiligen Einzigartigkeit gemeinsam, dass sie in einem gewissen Maße einschneidend, prägend, traumatisierend oder verändernd auf die Gesellschaft gewirkt haben. So unterschiedlich diese vier Ereignisse allerdings waren, so unterschiedlich waren und sind auch ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft und so verschieden ist schließlich der Umgang der letzteren damit.

Erinnerungskultur hat immer zur Grundlage, dass ein Ereignis für erinnerungswürdig befunden wurde. Wer tut dies jedoch und nach welchen Kriterien? Astrid Messerschmidt bemerkt: „Im Verhältnis zwischen Vergangenheit und Zukunft ist Erinnerung etwas Drittes: weder authentische Rekonstruktion des Vergangenen noch Abbild des Gegenwärtigen. Ihre Position ist fragil und macht Erinnerung für jegliche Vereinnahmung offen“ (Messerschmidt 2006, 7). Damit ist implizit angesprochen, dass Erinnerungskulturen nicht nur Produkte gesell-

schaftlicher Verarbeitungsprozesse sind, sondern auch Ergebnisse jeweils gegenwärtiger machtpolitischer Interessen darstellen (vgl. Assmann 2006, 15). Sich auf Jan Assmann beziehend spricht Hasko Zimmer in diesem Zusammenhang auch von „Prozessen der Selektion, Kanonisierung und Institutionalisierung erinnerungswürdiger Vergangenheit“ (Zimmer 2006, 39). Bildung, mit der Aufgabe der Vermittlung von Erinnerung und als entscheidender Bestandteil von Erinnerungskultur, leistet – sofern sie sich nicht der Selbstkritik unterzieht – bei der Umsetzung solcher machtpolitischen Interessen einen umfangreichen Beitrag. Bei der unterschiedlichen Ausprägung der Erinnerungskulturen, die im Folgenden vorgestellt werden, ist dieser Aspekt von Bedeutung (vgl. Assmann 2006, 408).

Mit der Frage danach, warum Erinnerungskulturen unterschiedlich stark ausgeprägt sind und bestimmte Erinnerungen schwerer zu ‚wiegen‘ scheinen als andere, beschäftigt sich auch der Historiker Charles S. Maier (vgl. Maier 2001). Er vergleicht das Gedächtnis der Verbrechen des Nationalsozialismus mit dem der kommunistischen Verbrechen und vertritt die These, dass trotz einer gewissen faktischen Vergleichbarkeit in Ausmaß und Grausamkeit, der Holocaust einen anderen Stellenwert im weltweiten Bewusstsein einnimmt (vgl. ebd., 153). Anhand der naturwissenschaftlichen Metapher der Halbwertszeit unterscheidet er das immer noch „heiße“ Holocaust-Gedächtnis und das bereits „kalte“ Gedächtnis der Verbrechen des Kommunismus (vgl. ebd., 154). Charles Maier begründet seine These der längeren Halbwertszeit der Erinnerung an den Holocaust damit, dass es sich bei diesem Verbrechen um gezielten statt stochastischen Terror handelte und „die anvisierte Gruppe der Opfer weniger diffus bzw. sehr viel ‚organischer‘ ausfiel“ (ebd., 161; Hervorh. im Original). Zudem ist der besondere Aspekt der Mittäterschaft in Zusammenhang mit den Verbrechen des Nationalsozialismus ein Grund dafür, dass das Gedächtnis nicht erkalte. Maier betont: „Das heiße Gedächtnis beschäftigt so viele von uns – nicht, weil wir böse sind, sondern weil unser Mut begrenzt ist“ (ebd., 163).

Ein weiteres wichtiges Phänomen stellt die ‚Deckerinnerung‘ dar. Mit dem Begriff (der ursprünglich aus der Psychoanalyse stammt) ist ein Geschichtsnarrativ gemeint, dass nur ansatzweise oder auch gar nicht mit dem historischen Ereignis zu tun hat, auf das es sich angeblich

bezieht. Deckerinnerungen können beispielsweise dann auftreten, wenn die zu erinnernden Ereignisse besonders schuldbeladen oder konflikthaft sind. Insofern kann man bei diesem Phänomen auch von Erinnerungs- oder Schuldabwehr sprechen (vgl. Leiprecht 2005, 99).

2.1 Kolonialismus

Erinnerung und kritische Auseinandersetzung an und mit der Kolonialgeschichte hat in Deutschland bis heute kaum stattgefunden (vgl. Lutz/Gawarecki 2005, 11). Offensichtlich trifft auf das deutsche kulturelle Gedächtnis zum Kolonialismus das zu, wovon Aleida Assmann als „Speichergedächtnis“ oder als „Datenfriedhof“ spricht, also einem ausgelagerten Datenspeicher, der gegenüber dem „Funktionsgedächtnis“ (vorübergehend) nicht genutzt wird (Assmann 2006, 409). Das Thema Kolonialismus nimmt in Deutschland eine marginale Rolle in den Sozial- und Geisteswissenschaften ein (vgl. ebd.) und wurde im Bildungsbereich – etwa im Geschichtsunterricht in der Schule – bis heute nur am Rande thematisiert. War davon die Rede, so eher in verharmlosender oder gar romantisch verklärender Weise, wenn sich etwa mit ‚mutigen, heldenhaften Entdeckern ferner, exotischer Länder und Kulturen in weit zurück liegenden Zeiten‘ beschäftigt wurde (vgl. Zimmerer 2005, 135). Auch in der Geschichtswissenschaft scheint es sich bei dem deutschen Kolonialismus nicht um ein Gebiet von großer Relevanz zu handeln. Der Historiker Horst Gründer schreibt in seiner „Geschichte der deutschen Kolonien“ (Gründer 2004) einleitend Folgendes: „Die deutsche Kolonialgeschichte scheint im Geschichtsbewusstsein der Deutschen und in der deutschen Geschichtsschreibung nach 1945 eher eine nebengeordnete und beiläufige Rolle zu spielen. Das mag sowohl aus der Kurzlebigkeit des deutschen Kolonialreiches resultieren, das nur exakt dreißig Jahre effektiven Bestand hatte (1884-1914), als auch aus der relativen Folgenlosigkeit dieser historischen Erfahrung für das gegenwärtige politisch-historische Bewusstsein in Deutschland“ (ebd. 2004, 9). Die Korrelation zwischen der Dauer der deutschen kolonialen Vergangenheit und der Ausprägtheit eines kollektiven Gedächtnisses in Bezug darauf, stellt ein häufig vorkommendes Erklärungsmuster dar (vgl. Lutz/Gawarecki 2005, 11; Messerschmidt 2006, 8) und dient als Argument für die Bagatellisierung der deutschen Kolonialverbrechen (vgl. Heyl 2005, 158),

wie dem Völkermord an den Herero und Nama. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass der Nationalsozialismus noch kürzer andauerte als der Kolonialismus.

Die These Gründers von einer Folgenlosigkeit des Kolonialismus für ein gegenwärtiges historisch-politisches Bewusstsein ist entschieden anzuzweifeln. Kien Nghi Ha weist in seinem Artikel „Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik“ (Ha 2003) auf Kontinuitäten im Umgang Deutschlands mit Arbeitsmigrantinnen und -migranten seit der Kolonialzeit hin. Nationalsozialismus und Holocaust haben in der deutschen Gesellschaft zum Konstrukt einer „Stunde null“ geführt und somit ist eine Reflexion der oben genannten Kontinuitäten bis heute – selbst auf wissenschaftlicher Ebene – nicht erfolgt (ebd., 56f.). Ha erläutert: „Die ‚Befreiung‘ aus der Geschichte hat eine paradoxe Situation katalysiert, in der gerade die historische Verdrängung zur Grundlage einer weitgehenden Rekonstruktion überwunden geglaubter Gesellschaftsdiskurse und -praktiken wurde“ (ebd., 57; Hervorh. im Original).

Die Frage um Kontinuitäten und Diskontinuitäten ist so ungeklärt wie umstritten. Dennoch kann die deutsche Kolonialgeschichte nicht als folgenlos für die heutige Zeit und damit als abgeschlossen bezeichnet werden. Astrid Messerschmidt beschreibt die postkoloniale Situation folgendermaßen: „[D]ie Befreiung von kolonialer Herrschaft führte nicht dazu, alles abzuschütteln, was an kolonialen Selbst- und Fremdbildern wirksam geworden war. Kolonialismus wirkt weiter“ (Messerschmidt 2006, 13). In Anerkennung der Theorie des Postkolonialismus wird eine pädagogische Arbeit relevant, die sich etwa – wie Rudolf Leiprecht vorschlägt – gegen die „Glorifizierung nationaler Wirgruppen“ richten kann (Messerschmidt 2006, 7; sie greift hier auf Leiprecht 2005 zurück). Messerschmidt verweist in diesem Zusammenhang auf die bereits vorhandenen Erfahrungen durch die postnationalsozialistische Erinnerungspädagogik, wenn sie bemerkt: „Eine postkoloniale Erinnerungsarbeit steht im deutschen Kontext erst am Anfang und setzt doch nicht an einem Punkt null an, sondern kann entwickelt werden auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem un-abgeschlossenen Projekt einer postnationalsozialistischen Erinnerungsarbeit“ (Messerschmidt 2006, 7). Des Weiteren hebt sie hervor: „Zu den Nachwirkungen des Kolonialismus und zu den Auswirkungen

einer nicht stattgefundenen Aufarbeitung gehört die Gegenwartigkeit von Rassismus“ (Messerschmidt 2006a, 46). Rassismus und Rassismen stellen demnach einen Anknüpfungspunkt zum erinnerungspädagogischen Thema Nationalsozialismus und Holocaust dar (vgl. Messerschmidt 2008, 42f.). Auch Matthias Heyl ist der Ansicht, dass „in der Erforschung des Rassismus und der je länder- und epochenspezifischen Rassismen, die allemal ihre jeweiligen Bezüge zu Kolonialismus und Nationalsozialismus haben“, ein primäres Begegnungsfeld liegt (Heyl 2005, 164). Sich auf Helma Lutz und Kathrin Gawarecki beziehend liefert Hasko Zimmer für das eben Dargestellte eine Zusammenfassung, indem er konstatiert: „Bei der Forderung, die Geschichte des deutschen Kolonialismus in die öffentliche Aufarbeitung und Darstellung belastender deutscher Vergangenheiten einzubeziehen und ihr einen angemessenen Platz im kulturellen Gedächtnis einzuräumen, geht es nicht allein um die Erweiterung des Kanons öffentlicher Erinnerungsarbeit und sicher nicht um eine Relativierung oder Verharmlosung des Holocaust. Es handelt sich vielmehr um die Aufarbeitung der ganzen Geschichte des Rassismus in Deutschland und Europa, die allzu leicht in der metaphorischen Rede vom ‚Zivilisationsbruch‘ zu verschwinden droht, sowie um die Auseinandersetzung mit den komplexen, bis in die Gegenwart reichenden Nachwirkungen des Kolonialismus, die tief in das Selbstbild der Europäer und in den ‚westlichen‘ Blick auf die Welt eingelagert sind“ (Zimmer 2006, 40; Hervorh. im Original).

2.2 Nationalsozialismus und Holocaust

Die Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust ist die in Deutschland am stärksten ausgeprägte. Gleichwohl stellen Schweigen, Verdrängen und Verleugnen wesentliche Bestandteile dieser Erinnerungskultur dar. Auch Aleida Assmann, die die Geschichte der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust in drei Phasen einteilt, sieht in der kollektiven Schuld-Abwehr einen wesentlichen Aspekt (vgl. Assmann 1999c, 140). Sie bezeichnet die erste Phase der Erinnerungsgeschichte als Phase der „Vergangenheitspolitik“ und datiert sie von 1945 bis 1957 (ebd., 143). Politisch war diese Phase durch die ‚Wiedergutmachung‘, also die Entschädigung der Opfer, und die Amnestie, das heißt die Wiedereingliederung der ehemaligen Natio-

nalsozialistinnen und Nationalsozialisten, bestimmt (vgl. ebd., 144). Die Entstehung der juristischen und administrativen Form der Wiedergutmachung hat sich in einem schwerfälligen Prozess vollzogen, während die Integration der ehemaligen Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten schnell und ohne Mühe geschah (vgl. ebd.).

Die zweite Phase setzt Assmann von 1958 bis 1984 an (vgl. ebd.). Sie bezeichnet sie als Phase der „Kritik der Vergangenheitsbewältigung“ (ebd.). Diese Zeit ist durch die Strafverfolgung der nationalsozialistischen Täterinnen und Täter charakterisiert. Die großen Prozesse – der Eichmann-Prozess in Jerusalem und die Auschwitz-Prozesse in Frankfurt – fallen in diese Zeit. Durch die Einrichtung einer Arbeitsstelle in Ludwigsburg wurde die Erforschung von NS-Verbrechen aufgenommen (vgl. ebd.). Der Beginn der Debatten über die Verlängerung und, in der Folge, die Aufhebung der Verjährungsfrist ist zeitlich hier anzusiedeln. Des Weiteren kennzeichnend für diese Phase der Erinnerungsgeschichte ist die Zunahme der „Selbstkritik an den Formen der Vergangenheitsbewältigung und Nichtbewältigung“ (ebd.). Diese Entwicklung war eng verbunden mit der Bewegung der ‚68er-Generation‘ und unter anderem den „Lehren der ‚Kritischen Theorie‘, die von den zurückgekehrten jüdischen Emigranten an westdeutsche Hochschulen zurückgebracht worden sind“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Die dritte Phase datiert Aleida Assmann ab 1985 und bezeichnet sie als im Zeichen der Erinnerung stehend (vgl. ebd.). Auch wenn Entschädigungsgesetzgebung und juristische Verfolgung noch keinesfalls abgeschlossen sind, erlangen die offizielle Kommemorations in Verbindung mit den öffentlichen Medien sowie die dadurch verbreiteten Symbole und symbolisch-rituellen Zeichensetzungen zentrale Bedeutung (vgl. ebd., 144f.). Hier lassen sich zwei Richtungen unterscheiden: die besonders durch Helmut Kohl vertretene Politik der so genannten „Vergangenheitsbewältigung“ und die Erinnerungspolitik der „Vergangenheitsbewahrung“, für die der Name des damaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker steht (ebd. 145). Helmut Kohl hat durch die konsequente Planung von Symbolen, politischen Ritualen und Reden das Ziel verfolgt, die belastende Vergangenheit zu bewältigen. Die durch ihn initiierte Versöhnung mit den Siegermächten Frankreich und den USA sowie Polen – dem Nachbarland, das be-

sonders unter den Nationalsozialisten gelitten hatte – fand dabei allerdings ausschließlich auf der Ebene der Staatsmänner statt und nicht auf der Ebene des Volkes. Es handelte sich um Versöhnung zwischen „Siegern und Verlierern“, nicht aber zwischen „Tätern und Opfern“ (ebd.). Außerdem wurde im Rahmen dieser Politik die Grenze zwischen Kriegsoffern und Opfern der Verfolgung verwischt (vgl. ebd.).

Richard von Weizsäcker hat den Schwerpunkt seiner Politik auf die Bewahrung der Vergangenheit durch das Erinnern gelegt. Damit war die Einsicht verbunden, dass es weder eine Bewältigung der Vergangenheit noch eine Wiedergutmachung geben kann, da der Schaden irreparabel und die Schuld unbeendbar sind. Dem zufolge war das Versprechen der Täterinnen und Täter an die Opfer, sich dauerhaft an die monströsen Verbrechen zu erinnern, das zentrale Anliegen dieser Politik (vgl. ebd., 146). Insgesamt ist die Erinnerung zu Nationalsozialismus und Holocaust am Ende des 20. Jahrhunderts, einhergehend mit der deutschen Wiedervereinigung, zum Staatsanliegen geworden (vgl. Zimmer 2006, 38). Diese Entwicklung in Deutschland wurde wiederum begleitet von einem Prozess der Amerikanisierung des Holocaust-Gedächtnisses, der sich insbesondere über die Massenmedien und hier hauptsächlich das Medium Film vollzog und die Erinnerung konsumierbar machte (vgl. Levy/Sznaider 2007, 156).

Im Zuge der Globalisierung wird für die jüngere Zeit von einer Universalisierung oder Kosmopolitisierung der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust gesprochen. Bei der Erinnerungskultur zu Holocaust und Nationalsozialismus handelt es sich inzwischen nicht mehr um eine allein innerdeutsche Angelegenheit (vgl. ebd., 146 u. 9ff.). Eine Entscheidung bezüglich der in Deutschland immer wieder diskutierten Frage, ob unter das ‚Kapitel Nationalsozialismus und Holocaust‘ ein ‚Schlussstrich‘ gezogen werden sollte, liegt damit längst nicht mehr in deutscher Macht. Das Thema ist auf internationaler politischer Ebene hoch aktuell und spielt für das wachsende kosmopolitische Gedächtnis eine wichtige Rolle (vgl. ebd., 11ff. u. 62). Daniel Levy und Natan Sznaider betonen, „dass der Holocaust zu einem negativ legitimierenden Gründungsmoment globaler Gerechtigkeit wurde“, der die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘ durch die Vereinten Nationen nach sich zog (ebd., 12). So wurde explizit auf den Holocaust

Bezug genommen in Debatten über Sklaverei und Kolonialismus, durch das UN-Kriegstribunal in Ruanda und im Falle der Legitimierung der humanitären Intervention im Kosovo (vgl. ebd., 13).

Ein besonderer Aspekt der Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust ist, dass anhaltend darüber diskutiert wird, wie erinnert wird respektive erinnert werden sollte. Das bedeutet, es findet eine Kritik dieser Erinnerung statt. Dabei wird, seit der Forderung Adornos in den 1960er Jahren, der Pädagogik eine besondere Verantwortung zugeschrieben. Fernerhin gilt für die Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust, was für Erinnerungskulturen allgemein zutrifft: mit dem zeitlichen Abstand zum schrecklichen Ereignis wächst die Bedeutung der Vermittlungsinstitutionen. Wenn die Zeitzeugen sterben, geht das eigentliche, individuelle Erinnern in eine Kultur der Erinnerung über und die Pädagogik erhält die Aufgabe, diese Erinnerung zu vermitteln und auf solche Weise zu erhalten. Astrid Messerschmidt hebt in diesem Zusammenhang hervor: „Die pädagogischen Aufgaben gesellschaftlicher Erinnerungsarbeit haben bislang in den Debatten um Formen, Begründungen und Bedeutungen des Erinnerns vorwiegend dann eine Rolle gespielt, wenn es um das erzieherische Eintreten gegen das Vergessen gegangen ist“ (Messerschmidt 2003, 7). Für die pädagogische Theorieentwicklung scheint das Thema jedoch erschöpft zu sein, kritisiert die Autorin (vgl. ebd.). Besonders die kritische Bildungstheorie hat das Thema nicht angemessen behandelt. Man tat das Problem als ein rein didaktisches ab und überließ es den Praktikerinnen und Praktikern, wodurch sich vorrangig in der Praxisliteratur mit dem Lerngegenstand Nationalsozialismus und Holocaust auseinandergesetzt wurde. Astrid Messerschmidt unterstreicht: „Die systematische Arbeit über die Geschichte ist zugleich pädagogisiert wie von der pädagogischen Theorie vernachlässigt worden“ (ebd., 8). Das Diktum Adornos – wonach Erziehung zu bewirken habe, dass Auschwitz sich nicht wiederhole – ist nach wie vor unbestreitbar, es muss jedoch stetig theoretisch hinterfragt und damit auf die Bedürfnisse und Fragen der Zeit bezogen werden (vgl. ebd., 9). Insgesamt wird eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘, die sich auf ein nationales Kollektiv und seine Vergangenheit bezieht durch die oben skizzierten Entwicklungen hin zu einer Kosmopolitisierung der Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust vor neue Herausforderungen gestellt (vgl. Zimmer 2006, 39).

An der Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust und ihrer pädagogischen Vermittlung wurde am ehesten deutlich, dass sich die gesellschaftliche Zusammensetzung in Deutschland und damit die pädagogische Klientel verändert hat. Jan Motte und Rainer Ohliger stellen in ihrem, unter dem Titel „Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik“ (Motte/Ohliger 2004) erschienenen, Band fest: „Unterschiedliche Institutionen, die sich mit der Vermittlung dieser Geschichte [des Nationalsozialismus und Holocaust; Anm. d. Verf.] beschäftigen, setzen sich mit der Tatsache auseinander, dass immer mehr Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien stammen und von den gängigen Begründungen zur Relevanz des Themas nicht berührt werden“ (Motte/Ohliger 2004b, 21). Sowohl Schulen als auch außerschulische Bildungseinrichtungen wie Museen und Gedenkstätten sehen sich mit der Aufgabe konfrontiert, sich mit diesen veränderten Anforderungen auseinanderzusetzen und den sich ergebenden praktischen Erfordernissen gerecht zu werden (vgl. ebd., 22).

Elke Gryglewski, Mitarbeiterin im ‚Haus der Wannsee-Konferenz‘, beschreibt in ihrem Artikel „Pädagogische Konzepte für multiethnische Gruppen im Haus der Wannsee-Konferenz“ (Gryglewski 2006) die Versuche einer Gedenkstätte, sich im Rahmen der erinnerungspädagogischen Arbeit auf die heterogene Klientel aus jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund einzustellen. Sie weist darauf hin, dass es wichtig ist, statt eines einzigen, mehrere Konzepte bereit zu halten und damit verschiedene Zugänge zur Thematik zu ermöglichen (vgl. Gryglewski 2006, 42). Es ist praktikabel „auch Angebote zu machen, die auf die Herkunftsländer der Familien der Jugendlichen [mit Migrationshintergrund; Anm. d. Verf.] Bezug nehmen (...) ohne jedoch eine neue Form der Ausgrenzung zu praktizieren“ (ebd., 43). Auf diese Weise ist es möglich das Interesse dieser Zielgruppe zu wecken. Elke Gryglewski führt das Beispiel einer 10. Klasse aus Kreuzberg an, die an einem Studientag im ‚Haus der Wannsee-Konferenz‘ teilnahm. Die Gruppe hat die Aufgabe erhalten, anhand von Bildern zu historischen Ereignissen, die „von der ersten Mondlandung, der Vertriebenen am Ende des Zweiten Weltkriegs, den rechtsextremen Übergriffen in Rostock-Lichtenhagen 1992 über das Ende der Apartheid in Südafrika, Gorbatschows Perestroika bis hin zu dem Novemberpogrom 1938,

der Begrüßung des 1.000.000. Gastarbeiters in der Bundesrepublik, des Mauerfalls oder des 11. Septembers 2001“ reichten, eine Entscheidung über das für sie wichtigste Ereignis zu treffen (ebd.). Die Jugendlichen entschieden sich für den ‚11. September 2001‘ als wichtigstes Ereignis, mit der Begründung, dass sie seitdem als Terroristen beschimpft würden. An zweitwichtigster Stelle stand für sie das ‚Novemberpogrom‘, da sie der Ansicht waren, dass man von der damaligen Zeit für heute lernen müsse (vgl. ebd., 45). Das Beispiel weist darauf hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland sich durchaus zur Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust in Beziehung stehend empfinden.

Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung von Viola Georgi stellt – wie bereits erwähnt – die Relevanz der Zugehörigkeit beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeit zu einer Erinnerungsgemeinschaft dar. Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen sich „durch die Tatsache, dass sie in Deutschland leben und sich zumeist auch als Mitglieder der deutschen Gesellschaft verstehen, zur nationalen Geschichte verhalten, weil die Bezugnahme auf diese Geschichte als ‚eigene‘ oder ‚fremde‘ zu einem wesentlichen Aspekt der Selbstpositionierung innerhalb der Aufnahmegesellschaft wird“ (Georgi 2006, 58; Hervorh. im Original). Daraus ergibt sich für Georgi die Forderung nach einer Öffnung der bisher unhinterfragt, ausschließlich national-geschichtlich und monokulturell ausgerichteten Erinnerungspädagogik (ebd., 59).

2.3 DDR

Die Erinnerungskultur in Bezug auf die DDR ist derzeit in Deutschland in ihrer Etablierung begriffen. Obgleich von unterschiedlichen Stimmen die Defizite der Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit der DDR hervorgehoben werden (vgl. etwa Knabe 2006, 216f. u. 224f.; Meckel 2006, 225f.; Vaatz 2006, 227) und sich in der Form dieser Erinnerungskultur ihr Gegenstand insofern abzuzeichnen scheint, als die Tendenz einer Ost-West-Teilung auch in Bezug auf die Erinnerungspraxis besteht (vgl. etwa Wernstedt 1999, 299ff.; Maser 2006, 215f.), so ist doch durch die Präsenz der Thematik in der Politik, in den Medien und im Bereich der Bildung und Forschung sowie durch den Aufbau verschiedener Organe und Institutionen, die Intensivie-

rung und Ausdehnung eines kulturellen Gedächtnisses deutlich erkennbar.

Die deutsch-deutsche Vergangenheitsdebatte lebte im Jahr 1990 auf und wurde seither auf verschiedenen Ebenen und unter vielfältigen Schwerpunktsetzungen geführt. Bernd Faulenbach fasst zusammen: „Die wichtigsten Ebenen sind folgende: die strafrechtliche Auseinandersetzung mit den Tätern sowie die Rehabilitation und Entschädigung von Opfern; die Auseinandersetzung mit dem SED-System in den Parlamenten und durch gesetzgeberische Maßnahmen zur Bewältigung der Folgen; die Einrichtung und die Arbeit von Institutionen zur Aufarbeitung der SED-Vergangenheit, wie der Bundesbeauftragte für Stasi-Unterlagen (Gauck-Behörde), die beiden Enquete-Kommissionen der Bundestages, die Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, wissenschaftliche Einrichtungen wie das Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam und das Hannah-Arendt-Institut Dresden; die Arbeit von Geschichtsinitiativen, die sich überwiegend aus der Bürgerbewegung der DDR entwickelt haben; die Debatte in den Medien und in der Publizistik; die wissenschaftliche Erforschung der Vergangenheit, die durch den Zugang zu den Quellenbeständen ermöglicht worden ist und inzwischen eine unüberschaubare Breite erreicht hat“ (Faulenbach 1999, 15f.).

Faulenbach nimmt darüber hinaus eine Einteilung der Diskussionsentwicklung in drei Phasen vor. Er datiert die erste Phase auf die Zeit 1989/90 und beschreibt sie als Phase, „in der die Vergangenheitsbewältigung Teil des Umwälzungsprozesses war“ (ebd., 17). In der zweiten Phase, von 1990 bis 1994, seien „die Täter und die hinter ihnen stehenden Strukturen, sowie die Opfer und ihre Rehabilitierung“ (ebd.) die zentralen Themen gewesen. In der dritten Phase – Faulenbach setzt sie von 1994 bis zum Ende der 1990er Jahre an – habe sich die Vergangenheitsdebatte differenziert und sich teilweise mit der Debatte über den Transformationsprozess vermischt. Der Autor vermutet den folgenden Anbruch einer vierten Phase, „in der die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vorrangig eine Aufgabe der Wissenschaft wird“, unter der gleichzeitigen Annahme, dass die öffentliche Debatte nicht „im Sinne eines Schlussstrichs“ abgeschlossen ist (ebd., 18).

Im Rahmen der Debatte lässt sich auch die Tendenz der politischen Instrumentalisierung der Vergangenheit beobachten. Dabei wurde seit

1990 durch einen Teil der Öffentlichkeit und der Konservativen die DDR-Vergangenheit als Instrument gegen die Linke in Deutschland benutzt und damit – wie auch Bernd Faulenbach vermutet – vergangenheitspolitisch kompensiert, dass die Linke vermeintlich die NS-Vergangenheit gegen die Konservativen instrumentalisiert hatte (vgl. ebd., 26f.).

Insgesamt war und ist die Vergangenheitsdebatte ein wichtiger Faktor für den inneren Einigungsprozess. Der asymmetrische Transformationsprozess, bei dem die westdeutschen Institutionen auf die ehemalige DDR übertragen wurden und bei dem auch die Asymmetrie der Geschichte der alten Bundesrepublik und der DDR in den Blick geriet, zog eine schwierige sozialpsychologische Situation nach sich (vgl. ebd., 27). Durch die Entwertung von Errungenschaften der DDR bis in den Alltag hinein und das gleichzeitige Auftreten einer Massenarbeitslosigkeit, entstand eine tiefe Verunsicherung und damit einher gehend, allmählich eine teilweise nostalgische Wiederaufwertung der DDR (vgl. ebd.). Bernd Faulenbachs Einschätzung nach ist dies „der psychologische Hintergrund dafür, dass wachsende Teile der DDR-Bevölkerung eine Abwehrhaltung gegenüber der Aufarbeitung der SED-Vergangenheit eingenommen haben“ (ebd., 28). Mary Fulbrook stellt die Situation auf folgende Weise dar: „Gerade die Kategorie des ‚Aufarbeitens‘ setzt voraus, dass das, was aufgearbeitet werden soll, als schlecht oder verwerfenswert angesehen wird. Der Begriff der Aufarbeitung impliziert zugleich, dass dem, was von der ‚aufzuarbeitenden‘ Seite und deren Stellvertretern gesagt wurde, nicht zu vertrauen ist. Dies war für zahlreiche Ostdeutsche kein akzeptabler Ausgangspunkt“ (Fulbrook 1999, 290; Hervorh. im Original). Insofern wird deutlich, dass ‚Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit‘ und ‚innere Einheit‘ sich gegenseitig bedingen. Bernd Faulenbach betont, dass es für eine adäquate Erfassung der DDR-Realität auf wissenschaftlicher Ebene und im Rahmen politischer Diskussion auf das Kategoriensystem und die Begrifflichkeit ankommt (vgl. Faulenbach 1999, 28). Fulbrook vertritt die gleiche Ansicht und ergänzt: „Wir sollten nicht denunzieren, sondern analysieren“, wenn es etwa um den Gebrauch von Begriffen wie dem des Totalitarismus geht (Fulbrook 1999, 297). Der Weg zur inneren Einheit führt über die Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit in Verbindung mit dem Akzeptieren eines kontroversen Geschichtsbildes, so Fulbrook (vgl. ebd., 298).

Beim aktuellen Stand der Debatte ist sich von diesen Themen noch nicht entscheidend entfernt worden. Anlässlich der von der Bundesregierung im Jahr 2005 eingesetzten ‚Expertenkommission zur Schaffung eines Geschichtsverbundes *Aufarbeitung der SED-Diktatur*‘ wird kontrovers darüber diskutiert, wie an die DDR erinnert werden soll. Kritiker der Kommission sprechen von Diktaturverharmlosung, während Bürgerrechtler ihr Anliegen im wissenschaftlichen Diskurs neutralisiert sehen. Einrichtungen protestieren gegen die vorgeschlagene Schließung (die so genannte ‚Birthler-Behörde‘) und Gedenkstätten nehmen angesichts ihres neuen Auftrages eine distanzierte Haltung ein (vgl. Sabrow et al. 2007).

Was den erinnerungskulturellen Aspekt der pädagogischen Vermittlung des zu Erinnernden betrifft, gab es in Bezug auf die DDR bereits relativ früh staatliche Vorgaben. Im Jahr 1995 legte eine Handreichung der Kultusministerkonferenz fest, dass und wie die Schulen die Aufgabe wahrzunehmen hätten, den Heranwachsenden die Geschichte der Teilung Deutschlands bewusst zu machen (vgl. Kiefer 2005, 7).

Damit war es nicht getan. Durch die eigene Betroffenheit aller an dieser Aufgabe Beteiligten, begann zunächst ein Prozess der Auseinandersetzung der von Ratlosigkeit, Abwehr, Vorwurf und Anklage sowie Eigenlob und Selbststilisierung begleitet war (vgl. ebd., 7f.) und der gesamten Entwicklung und Debatte in Zusammenhang mit Transformation und innerer Vereinigung folgte. Dabei hat sich die Perspektive auf die Entwicklung Deutschlands nach Ende des Zweiten Weltkriegs verändert und es galt bei allen Differenzen ein Konzept deutscher Nachkriegsgeschichte zu erarbeiten, dass an die nachfolgenden Generationen – die nach und nach keine eigenen Erinnerungen an die Zweistaatlichkeit haben würden – vermittelt werden konnte (vgl. Lautzas 2005, 12). In diesem Zusammenhang wurden mehrere Projekte unter Zusammenarbeit der ‚Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur‘, des ‚Verbands der Geschichtslehrer‘ und des ‚Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung‘ realisiert. Auch mit der Frage, ob sich eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der DDR – die auf friedliche und demokratische Weise abgeschlossen werden konnte – angesichts der Schnelllebigkeit der Zeit und der vielfältigen neu auftretenden Zukunftsprobleme noch lohnen würde, wurden eine Analyse von Schulbüchern (2004) sowie eine Befragung von

Schülerinnen und Schülern (2005) auf bundesweiter Ebene durchgeführt (vgl. Lautzas 2006, 7ff.). In der Vorarbeit dazu hatten Untersuchungen zum Stellenwert der DDR-Geschichte in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer stattgefunden. Zudem galt es, die Wahrnehmung von Defiziten am Wissen von Schülerinnen und Schülern zur Geschichte der DDR durch die politischen Verantwortungsträgerinnen und -träger, die Medien und das Lehrpersonal zu überprüfen (vgl. Arnswald 2006, 15).

Ein Ergebnis stellte die Erkenntnis dar, dass die Schulbücher den Lehrplänen entsprechend überwiegend die ost- und westdeutsche Nachkriegsgeschichte getrennt behandelten, nur vereinzelte Themenbereiche wurden aus gesamtdeutscher Perspektive betrachtet (vgl. Lautzas 2006, 9f.). Des Weiteren war der Forschungsstand in den Schulbüchern nicht hinreichend repräsentiert (vgl. Arnswald 2006, 78). Im Rahmen seiner Darstellung der Untersuchungsergebnisse regt Ulrich Arnswald an, bei der Konzeption zukünftiger Schulbücher die Idee Christoph Kleißmanns zu berücksichtigen und in Form einer „integrierten Nachkriegsgeschichte“ die Verklammerung von ost- und westdeutscher Geschichte zu erreichen (ebd., 91). Dies erst würde dem Gegenstand gerecht werden (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schüler betreffend zeigte sich, dass trotz des lückenhaften historischen Wissens die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte von bleibender Bedeutung war. Bezüglich der Meinungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur DDR konnten deutliche Tendenzen der Annäherung der Positionen in den alten und neuen Bundesländern festgestellt werden (vgl. Arnswald 2006a, 176).

Die ‚Arbeitsgruppe im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands‘ weist auf die große Bedeutung der Berücksichtigung internationaler Zusammenhänge bei der Betrachtung und Vermittlung deutsch-deutscher Nachkriegsgeschichte hin (vgl. Arbeitsgruppe im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2006, 185). Dieser Aspekt der Erinnerungskultur zur DDR liefert die Begründung einer anhaltenden Erinnerungswürdigkeit, die wie im Fall von Nationalsozialismus und Holocaust, nicht allein unter die Entscheidungshoheit Deutschlands fällt. Weitere Aspekte stellen die DDR-Geschichte in einen größeren Zusammenhang und bieten Ansatzpunkte für vergleichende Betrachtun-

gen, beispielsweise mit der Geschichte des Nationalsozialismus. Hierbei handelt es sich neben dem in diesem Zusammenhang umstrittenen Begriff des ‚Totalitarismus‘ – als Bezeichnung auch für die DDR – um das Thema Widerstand. Am 9. Juli 2004 hat am Institut für Politikwissenschaft der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, veranstaltet von der Abteilung ‚Politikdidaktik und Politische Bildung‘ und der Arbeitsstelle ‚DEFA-Filme als Quellen zur Politik und Kultur der DDR‘, eine Tagung zum Thema „Der 20. Juli 1944 in der Erinnerungskultur. Widerstand in Diktaturen in Deutschland“ (Lange 2004) stattgefunden. Zu den Ergebnissen dieser Tagung gehörte die Erkenntnis, dass dem Thema Widerstand eine besondere Bedeutung für die historisch-politische Bildung zukommt. Da die Aktivitäten des Widerstandes grundlegende Werte des demokratischen Zusammenlebens repräsentieren, ist die Erinnerung daran und die Auseinandersetzung damit für die gesellschaftliche Selbstvergewisserung wertvoll (vgl. ebd., 110).

2.4 Einwanderung

Das Thema Einwanderung nimmt in Deutschland seit einigen Jahren eine gesicherte Stellung in der öffentlichen und politischen Diskussion ein. Angesichts der Tatsache, „dass Deutschland nicht erst seit dem Zweiten Weltkrieg durch die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte zum Einwanderungsland wurde, sondern es seit vielen Jahrhunderten war und ist“ (Meinhardt 2006, 24), ist es bemerkenswert, dass das Thema Einwanderung erst in jüngster Zeit zunehmend auch eine historische Dimension in den Debatten erhält (vgl. Motte/Ohliger 2004a, 7). Zwar gibt es inzwischen Denkmäler, Ausstellungen, Museen, Literatur, Filme, Straßennamen und Jahrestage – also Orte im weitesten Sinne, wo Einwanderung erinnernd thematisiert wird (vgl. ebd., 17ff.). Dennoch konstatieren Jan Motte und Rainer Ohliger, dass die Migrationsgeschichte „im kollektiven Gedächtnis und in der historisch-kulturellen Ausgestaltung des öffentlichen Raumes weitgehend unsichtbar,“ bleibt (Motte/Ohliger 2004b, 21). Ein kulturelles Gedächtnis im Sinne Aleida Assmanns ist demzufolge erst in der Entstehung begriffen. Einen wichtigen Ausgangspunkt dafür stellten die Diskussionen dar, die in jüngerer Zeit um die Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust entstanden. Dabei hatten sich die unterschiedlichen Institutionen, die sich mit der Vermittlung dieser Geschichte beschäftigen, mit der Tatsache auseinanderzusetzen, dass sich die Zusam-

mensetzung ihrer Klientel dahingehend verändert, dass sie zunehmend auch aus Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht. Dadurch erschienen die bisher gängigen Begründungen zur Relevanz des Themas obsolet und bearbeitungswürdig. Es wurde daraufhin über die Geschichtsbilder junger Menschen mit Migrationshintergrund und die sich neu für Schulen, Museen, Ausstellungen und Gedenkstätten, sowie die außerschulischen Bildungseinrichtungen ergebenden pädagogischen Anforderungen diskutiert (vgl. ebd.).

Jan Motte und Rainer Ohliger, die mit ihrer bereits genannten Publikation einen ersten und – mit dieser expliziten Verknüpfung der Themen Erinnerungskultur und Einwanderungsgesellschaft – für Deutschland in der Form bisher einzigen Beitrag lieferten, unterscheiden zwei Elemente in Zusammenhang mit der Historisierung der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Es geht einerseits um die sozialgeschichtliche Rekonstruktion der Migrationsgeschichte und andererseits um „Fragen nach dem politisch-gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte in der Einwanderungsgesellschaft“ (Motte/Ohliger 2004a, 7). Diese beiden Elemente stellen zwei ganz unterschiedliche Ebenen dar, die allerdings miteinander verbunden zu sein scheinen, wie schon durch die vorangehenden Ausführungen zur Entwicklung der Debatte deutlich wurde. Besonders bei dem Aspekt der Anerkennung, den die öffentliche Beschäftigung mit der Geschichte der Einwanderung nach Deutschland für die Eingewanderten bedeutet, geht es um einen Vorgang von politisch-gesellschaftlicher Dimension. Der damalige Bundespräsident Johannes Rau betonte in seiner Eröffnungsrede auf dem 44. Historikertag 2002 in Halle (Saale) die identitätsstiftende Wirkung und Funktion der Geschichtsschreibung und ihre Wichtigkeit für die Integration und setzte damit einen ‚Markstein‘ für die Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins in der Einwanderungsgesellschaft (vgl. ebd., 9f.).

Des Weiteren lässt sich von einer dritten Ebene sprechen, die – mit mikro-soziologischer Perspektive – die spezifischen Geschichten und Vergangenheiten in Zusammenhang mit den jeweiligen Herkunftsregionen der Eingewanderten fokussiert. Um eine solche Perspektive zu gewinnen müsste die auf Deutschland zentrierte Sichtweise aufgegeben werden und zu Gunsten eines differenzierteren Verständnisses nicht lediglich die *eine* Gruppe der Eingewanderten, sondern die *ver-*

schiedenen Gruppen Eingewanderter mit ihren herkunftsspezifischen ‚Vor-Geschichten‘ betrachtet werden. Somit würde sich die Erinnerungslandschaft in Deutschland um unzählige Sichtweisen erweitern werden, was nicht nur der Realität einer pluriformen Einwanderungsgesellschaft entsprechen würde, sondern sich darüber hinaus produktiv auf die Debatten um Erinnerung respektive um Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung auswirken könnte.

Was die Konstituierung einer Erinnerungspädagogik zum Thema Einwanderung betrifft, so muss diese als am Anfang stehend bezeichnet werden. Untersucht man die Präsenz des Themas in Geschichts- und Schulbüchern, so ist zwar festzustellen, dass sich seit den 1990er Jahren mit dem Thema – zunächst nur unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten, später auch mit Hinblick auf die gesellschaftlichen Veränderungen – beschäftigt wird. Dennoch ist diesbezüglich nach wie vor von einer Mangelhaftigkeit auszugehen, da die Form der Thematisierung nicht annähernd dem aktuellen Forschungsstand entspricht (vgl. Alavi 2004, 202). Zudem erscheinen immer noch neue Schulbücher, „in denen das Thema überhaupt nicht oder nur ganz am Rand vorkommt“ (ebd.). Dies steht in Abhängigkeit zu den Lehrplänen einiger Bundesländer, die die neuere Migration als Thema (noch) nicht vorsehen. An dieser Stelle wird deutlich, dass gegenwärtig kein gesellschaftlicher Konsens darüber besteht, dass es sich bei der Einwanderung um einen Gegenstand handelt, der an die Heranwachsenden vermittelt werden muss (vgl. ebd.).

Die Ebene der Geschichtsaneignung in der Einwanderungsgesellschaft und die Frage nach den Geschichtsbildern junger Menschen mit Migrationshintergrund betreffend, ist vor allem die bereits mehrfach zitierte Studie von Viola Georgi zu nennen. Georgi spricht sich im Rahmen ihres Plädoyers für eine interkulturelle Öffnung der Erinnerungspädagogik – in Bezug auf die didaktische Ebene – dafür aus, „eine Auseinandersetzung mit Geschichte(n) unter dem Dach von Multiperspektivität, Interkulturalität sowie universalistisch-normativen Konzepten von Citizenship Education und Menschenrechtsbildung“ zu realisieren (Georgi 2006, 59).

Es lässt sich für die Bildungspraxis noch nicht von einer flächendeckenden Umsetzung derartiger Forderungen sprechen. Dennoch wurde der Bedarf für veränderte Konzepte in Schulen, Museen und Ge-

denkstätten relativ früh erkannt. Elke Gryklewski beschreibt die Reaktion im ‚Haus der Wannsee-Konferenz‘ folgendermaßen: „Seit die Frage, wie Jugendliche nichtdeutscher Herkunft mit der Geschichte des Nationalsozialismus umgehen, als Thema der Bildungsarbeit im ‚Haus der Wannsee-Konferenz‘ präsent war, begann man im Rahmen von Studientagen die Interessen dieser Zielgruppe zu erfragen bzw. genauer hinzusehen, welche Aspekte der angebotenen Themen im Rahmen von Ausstellungsbesuch, Arbeit in Kleingruppen und bei der Auswahl von Filmen von besonderem Interesse zu sein schienen“ (Gryglewski 2006, 44; Hervorh. im Original). Obgleich das Engagement pädagogischer Institutionen – die eine Problematik erkennen und eigene Lösungsstrategien entwickeln – sehr zu begrüßen ist, bedarf es doch der Implementierung wissenschaftlich fundierter Konzepte.

Kulturelles Gedächtnis zu Einwanderung beschäftigt sich mit einem Gegenstand, der als Prozess sowohl bis in die Gegenwart andauert als auch die zukünftige gesellschaftliche Situation bestimmen wird. Damit werden die Diskussionen und die Auseinandersetzungen, die an den Schauplätzen dieser Erinnerungskultur stattfinden, von besonderer Relevanz und Brisanz sein. Wie den vorangegangenen Ausführungen entnommen werden konnte, stellt das kulturelle Gedächtnis zu Einwanderung eine thematische Schnittstelle dar, die das Potential birgt, Themen und Aspekte wie Flucht und Vertreibung, Rassismen, Sklaverei, Diktatur und Widerstand aufzugreifen sowie teilweise gemeinsam zu diskutieren. Dieses Potential – bei dem sich nicht die Frage stellt, ob es genutzt werden sollte oder nicht – stellt eine wichtige Grundlage für das Fortbestehen der anderen genannten Erinnerungskulturen in der Einwanderungsgesellschaft dar. Der Pädagogik kommt bei der Vermittlung der Erinnerung die komplexe Aufgabe zu, die verschiedenen Themen, die sich stellen, auf sinnvolle Weise zu verknüpfen.

2.5 (Dis-) Kontinuitäten

Über die Frage danach, ob Kontinuitäten oder aber Diskontinuitäten den Geschichtsverlauf charakterisieren, wird über die Geschichtswissenschaften hinaus kontrovers diskutiert. Bei einem Geschichtsbild, das von Kontinuitäten ausgeht, wird Geschichte als ein Prozess ver-

standen, der von Menschen mitgestaltet wird. Das Identifizieren gewisser Entwicklungslinien impliziert jedoch ein Denken, das sich auf Kausalität und die Herleitbarkeit der Ereignisse stützt (vgl. Heyl 1997, 47). Folgerichtig muss sich dann einer Frage wie der nach dem „Ante zu Auschwitz“ gestellt werden (Heyl 2005, 146). Der Historiker und Erziehungswissenschaftler Matthias Heyl macht auf die Dimension aufmerksam, die ein von Kontinuitäten ausgehendes Geschichtsverständnis in seiner Konsequenz erreicht, wenn er hervorhebt, „dass die Aufklärung über die nationalsozialistischen Massenverbrechen, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihnen, von Menschen betrieben wird, die eben nicht nur Vertreter(innen) ihrer Zunft resp. Zünfte sind, sondern in der Regel auch Kinder ihrer Eltern, Enkel ihrer Großeltern, die auf die eine oder andere Weise mit dem Anlass gebenden Geschehen verbunden und dazu positioniert waren“ (ebd., 150f.). Zuspitzend stellt er fest, „dass etwas von der Destruktivität, die zu Auschwitz führte, in dem Reden über Auschwitz erhalten bleibt“ (ebd.).

Kontinuitäten zwischen der Zeit des Nationalsozialismus und heute zu erkennen, mag inzwischen gemeinhin als nahe liegend erscheinen. Doch auch bis zurück in die Kaiserzeit, die deutsche Kolonialzeit, lassen sich Kontinuitätslinien verfolgen, meint beispielsweise der Politikwissenschaftler und Migrationsforscher Kien Nghi Ha: „Konkret geht es darum, Fragestellungen zuzulassen, die eine strukturelle Untersuchung der Aktualität kolonialer Diskurse im heutigen Umgang der Dominanzgesellschaft mit Eingewanderten und Flüchtlingen erlauben“ (Ha 2003, 61). Sein Geschichtsverständnis erläuternd fügt er hinzu: „Koloniale Konstruktionen und Muster als bedeutungsvoll anzuerkennen, heißt nicht ein statisches Geschichtsbild des immer Gleichen und Wiederkehrenden zu entwerfen. Es geht aber darum gesellschaftliche Entwicklung als eine zusammenhängende Relation, d.h. als *Beziehungsgeflecht* mit Brüchen und Restaurationen, Neuanfängen und Fortsetzungen, Wendepunkten und fließenden Übergängen anzusehen. Ambivalenzen, die dabei notwendigerweise auftreten, deuten daraufhin, dass historische Bewegungen sich selbst in der Abgrenzung von vorangegangenen immer aufeinander beziehen“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Unabhängig davon, welcher Form von Geschichtsdenken man sich verpflichtet fühlt, ob man von Kontinuitäten oder von Brüchen ausgehen will, ist es notwendig sich vor Augen zu führen, dass Geschichtsschreibung und Epochenbestimmungen seit je her eng mit nachträglicher Interpretation in Verbindung stehen beziehungsweise diese darstellen und mit der Realitätswahrnehmung der damaligen Menschen nicht gleichzusetzen sind. Vor diesem Hintergrund betrachtet stellen Kontinuitäten und Diskontinuitäten Denk-Konstrukte dar, die dazu dienen sollen Orientierung zu bieten, Geschichte handhabbar zu machen (vgl. Heyl 1997, 48).

Schließlich ist davon auszugehen, dass sowohl Kontinuitäten als auch Diskontinuitäten im Verlauf der Geschichte vorkommen. Matthias Heyl argumentiert: „Ein kontinuierliches Geschehen ohne die Möglichkeit der Diskontinuität, der Richtungsänderung, wäre ein alternativloses. Menschliche Freiheit macht sich jedoch gerade am Begriff des Möglichen fest“ (ebd.). Kritische Erinnerungsbildung baut auf diesem Grundsatz auf und begreift dabei das Erinnern als diskontinuierlichen Prozess (vgl. Messerschmidt 2003, 227).

2.6 Singularität versus Universalität

Ob der Holocaust ein einzigartiges und unvergleichbares Ereignis darstellt, dass außerhalb der Geschichte steht und an dessen ‚Zivilisationsbruchhaftigkeit‘ sämtliche der sonst üblichen Kategorien, Mess- und Bewertungssysteme, Normen und Begriffe scheitern, oder aber eines, das doch in Teilaspekten vergleichbar ist, ist eine umstrittene Frage. Beim so genannten Historikerstreit, der Mitte der 1980er Jahre aufkam, stand sie im Zentrum und wurde erstmals öffentlich diskutiert. Dan Diner ordnet die beiden unterschiedlichen Modi – den „Drang zum Vergleich und die von ihm ausgehende Anthropologisierung des Verbrechens“ und „das Beharren auf Singularität“ – gar dem christlichen beziehungsweise jüdischen Narrativ zu (Diner 1999, 249).

Auch für jedes andere historische Ereignis kann die Frage nach Singularität oder Universalität gestellt werden. Matthias Heyl stellt fest: „Grundsätzlich lässt sich argumentieren, dass jedes historische Ereignis singularär sei“, aber „[d]ie Shoah begründet ein neues Nachdenken um die Singularität der Geschichte – einerseits instrumentell und ka-

tegorial, und andererseits existentiell“ (Heyl 1997, 63). In Bezug auf den Holocaust ist die Auffassung verbreitet, die Gleichsetzungsabsicht komme der Bagatellisierung gleich (vgl. ebd.). Gleichwohl erscheint der Vergleich als legitimes Mittel des Erforschens und die Feststellung, dass es sich bei diesem um ein singuläres Ereignis handele setzt doch voraus, dass man es vorher verglichen hat (vgl. Kraushaar 1995, 127f.). Der israelische Historiker Yehuda Bauer warnt vor einer Verabsolutierung der Singularität(-ssicht), denn sonst wäre der Holocaust „outside history, an therefore irrelevant to future generations. Absolute uniqueness then leads to its opposite, namely total trivialization: if the Holocaust is irrelevant because it is a one-time, inexplicable occurrence, then it is a waste of time to deal with it, and had better be forgotten“ (vgl. Bauer 1990 zit. bei Heyl 1997, 64). Wolfgang Kraushaar ist der Ansicht, dass es darum gehe, „unter der Voraussetzung universeller Normen das Spezifische eines Gegenstandes (...) zu bestimmen“ (Kraushaar 1995, 128).

Historische Ereignisse sind singulär. Dennoch können sie in Teilaspekten miteinander vergleichbar sein und es kann vorkommen, dass sich dabei Kontinuitätlinien abzeichnen. Dies wird anhand der Rassismusforschung deutlich. Bei der Untersuchung der „länder- und epochenspezifischen Rassismen“ können jeweilige Bezüge zu Kolonialismus und Nationalsozialismus festgestellt werden (Heyl 2005, 164).

3 Schuld

Schuld stellt ein Thema dar, das einen engen Bezug zu Erinnerungskulturen aufweist. Vielfach wurde und wird kollektives Erinnern und Gedenken mit Schuld begründet, durch Schuld legitimiert. In Deutschland und in Bezug auf Deutschland steht Schuld in eindeutiger Weise für die Schuld der nationalsozialistischen Massenverbrechen, für die Schuld am Holocaust. Hierzu entstand ein breiter öffentlicher Diskurs und das Thema ist anhaltend Bestandteil zahlreicher Debatten.

Obwohl die Schuld sich nicht auf den Holocaust beschränkt, soll in diesem Kapitel auf *diese* Schuld eingegangen und die Entwicklungen bezüglich des Umganges damit skizziert werden. Abschließend wird die Beziehung zwischen ‚kollektiver Schuld‘ und ‚kollektiver Erinnerung‘ kritisch diskutiert.

3.1 Deutschland und die Schuld

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges führte die Konfrontation mit der Kollektivschuld bei den Deutschen „aus Gründen der Scham, der Uneinsichtigkeit und der Präokkupation mit der eigenen Not“ zu einer Schuldabwehr (Assmann 1999c, 140). Aleida Assmann stellt fest: „Die Zuschreibung einer kollektiven Schuld brachte reflexartig die Beteuerung kollektiver Unschuld hervor“ (ebd.).

Zum Begriff der Kollektivschuld – über den kontrovers diskutiert wurde – schreibt Jean Améry: „Kollektivschuld. Das ist natürlich blanker Unsinn, sofern es impliziert, die Gemeinschaft der Deutschen habe ein gemeinsames Bewusstsein, einen gemeinsamen Willen, eine gemeinsame Handlungsinitiative besessen und sei darin schuldhaft geworden. Es ist aber eine brauchbare Hypothese, wenn man nichts anderes darunter versteht als die objektiv manifest gewordene *Summe* individuellen Schuldverhaltens. Dann wird aus der Schuld jeweils einzelner Deutscher – Tatschuld, Unterlassungsschuld, Redeschuld, Schweigeschuld – die Gesamtschuld eines Volkes“ (Améry 1997, 117; Hervorh. im Original).

Antonia Grunenberg, die von einem Schuldkomplex für Deutschland ausgeht (vgl. Grunenberg 2001, 33), beurteilt die Situation bei Kriegsende folgendermaßen: „Der Schuldbegriff im deutschen, ja im europäischen Kontext ist bis heute auch deshalb so wirksam, weil er seinerzeit in ein intellektuelles Vakuum stieß. Er entsteht in der Leere eines zerstörten Gemeinwesens, von dem – jedenfalls von außen gesehen – nur mehr eine Masse von Menschen übrig geblieben ist“ (ebd., 46).

Die Bedeutung von Schuld erreichte nach 1945 neue Dimensionen. Neben dem strafrechtlichen setzte sich vor allem ein moralischer Schuldbegriff durch (vgl. ebd.). Hierzu bemerkt Grunenberg: „Das Besondere an diesem Vorgang ist, dass er die Reflexion von den individuellen Taten und Tätern löst und den Charakter einer kollektiven Zuschreibung, bildlich gesprochen eines Schleiers, angenommen hat, der sich über das Geschehen legte. Eine Ursache für diesen Vorgang, der sich im Übrigen auch bei anderen Genoziden wiederholt, liegt darin, dass die vielen Tausend, die Verbrechen begangen haben, von vielen Hunderttausend umgeben sind, die die Ermordung toleriert haben. Die Rekonstruktion der Schuld im strafrechtlichen Sinne reichte nicht aus“ (ebd., 47).

Matthias Heyl betont, dass besonders das Verständnis von Recht und Unrecht durch den Holocaust einen radikalen Bruch erfuhr (vgl. Heyl 1997, 59). Die nicht zu fassende Dimension der Schuld am Holocaust machte Rache und Vergeltung unmöglich und führte adäquate Bestrafung ad absurdum (vgl. ebd.).

Die Schuldabwehr der Deutschen analysierend lassen sich Aleida Assmann zufolge drei „Selbst-Entlastungsmechanismen“ feststellen, nämlich das „Schweigen“, das „Opfer-Syndrom“ und der „Anti-Kommunismus“ (Assmann 1999c, 140). Das Schweigen – „eine Kommunikationsbegrenzung, der kein Vergessen zugrunde liegt. Man weiß sehr wohl, was man nicht zur Sprache zu bringen hat“ – hielt die Gesellschaft der Bundesrepublik in ihrer Gründung zusammen und „verlängerte die Komplizenschaft der NS-Volksgemeinschaft in die neue Demokratie hinein“ (ebd., 141).

Die Betonung der Trennung zwischen Regime und Volk – wobei das Regime die verhältnismäßig wenigen Täterinnen und Täter verkörpert und das Volk die vielen kollektiv Unschuldigen – stellte eine andere

Form der Schuldabwehr dar (vgl. ebd.), die sich, nebenbei bemerkt, auch im Kontext der DDR-Aufarbeitung wieder beobachten ließ.

Schließlich stärkte der gemeinsame Feind mit den westlichen Alliierten, der kommunistische Ostblock, nicht nur das Zusammengehörigkeitsgefühl in der BRD, auch zu den Erinnerungen an die eigene Schuld in der NS-Zeit konnte auf diese Weise Abstand hergestellt werden (vgl. ebd., 142). Der alte Feind wurde zum neuen Feind.

Es lassen sich aber auch Gegenentwicklungen zu den Abwehrstrategien erkennen, die sich in „externalisierende und internalisierende Formen der Vergangenheitsbewältigung“ unterscheiden (ebd., 143). Dem externalisierenden Typ sind Institutionen zur Überwindung des Nationalsozialismus und zum Schutz gegen einen Rückfall in den Faschismus zuzuordnen. Im Westen handelte es sich dabei um das Grundgesetz und im Osten um den Kommunismus (vgl. ebd.). Sich auf Clemens Albrecht beziehend unterscheidet Aleida Assmann beim internalisierenden Typ noch zwischen dem humanistischen und dem sozialpsychologischen. Im Rahmen der humanistisch orientierten Vergangenheitsbewältigung wurde auf Ideen und Werte für die Überwindung des Nationalsozialismus gesetzt. Diese Richtung herrschte in Westdeutschland nach dem Krieg alternativlos vor und „war für das restaurative Klima der fünfziger Jahre verantwortlich“ (ebd.). In den 1960er Jahren kam die sozialpsychologische Orientierung bei der Vergangenheitsbearbeitung zum Durchbruch. Dies ging mit der Erneuerung der Sozialwissenschaften und der Durchsetzung der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule einher. Zum zentralen Mittel gegen Rückfälle zum Faschismus wurde bei dieser Form der inneren Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus die Erinnerung erklärt, die damit die Bedeutung eines „negativen Maßstabs“ für die politische Kultur in der Bundesrepublik erhielt (ebd.).

Aus der damals von außen an „die Träger, Komplizen, Mitläufer und Dulder des NS-Regimes gerichtete Kollektivschuldthese ist inzwischen die politische, gesellschaftliche, und individuelle Übernahme dieser Kollektivschuld durch die Nachgeborenen geworden“ (ebd., 140). Nach der Auffassung von Aleida Assmann hat sich durch diese Internalisierung – aus ‚eure Schuld‘ wurde ‚unsere Schuld‘ – „das Trauma der Kollektivschuld aufgelöst und ist Teil der politischen Selbstbestimmung der deutschen Nation geworden“ (ebd.). Dennoch

hält sie im Zusammenhang mit der deutschen Erinnerungsgeschichte ein „kollektives Trauma der Scham“ für wirkungsmächtig, welches „bis hin zu Walser ein nachhaltiger Schutzschild gegen Formen öffentlicher und kollektiver Erinnerung geblieben“ (Assmann 1999b, 139) ist.

Antonia Grunenberg sieht das öffentliche Erinnern und vor allem das politische Handeln in Deutschland durch das „Schuldparadigma“, das aus den andauernden Debatten um die Schuld hervorgegangen ist, in fataler Weise überlagert (Grunenberg 2001, 9).

Auch für das Thema Schuld gilt die Diskussion über Singularität und Universalität. Antonia Grunenberg vertritt die universalistische Sichtweise wenn sie bemerkt: „Schuld beherrscht den deutschen öffentlichen Diskurs seit nunmehr drei Jahrzehnten so sehr, dass man versucht ist zu meinen, dies sei ein deutsches Thema. Doch weder ist es ein deutsches Thema, noch ist dies überhaupt ein nationales Thema. Es ist kultur- und zeitenübergreifend. Allenfalls im Vergleich kann man sich ihm nähern“ (ebd., 8f.).

Die Soziologen Daniel Levy und Natan Sznaider gehen in ihrem 2001 veröffentlichten Band „Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust“ (Levy/Sznaider 2007) – wie bereits erwähnt – von einer gegenwärtigen Kosmopolitisierung des öffentlichen Gedächtnisses zum Holocaust aus. In diesem Zusammenhang stellen sie fest: „Erinnerungen an den Holocaust sind zugleich Auslöser und Modell für eine in den letzten Jahren zu beobachtende globale Politik, die von Diskursen über ‚Schuld‘ und ‚Vergebung‘ geprägt ist“ (ebd., 241). Damit stellen sie die Schuld der Deutschen am Holocaust in einen weltpolitischen Zusammenhang, ein Rahmen, der auch den Vergleich mit der Schuld anderer Nationen und Gesellschaften bedeutet. Für die Deutschen geht es darum, „sich ihres Anteils der universal gewordenen Erinnerung bewusst zu werden“ (Assmann 1999c, 147).

Daniel Levy und Natan Sznaider zufolge ist durch „[d]ie zunehmende Entstaatlichung und Entortung von kollektiven Identifikationsmustern“ (Levy/Sznaider 2007, 241) die Schuld Deutschlands am Holocaust, die Schuldanerkennung sowie die Wiedergutmachung zu einem weltweiten Modell geworden: „Wenn heute Opfer die Schuldanerkennung auf Seiten der Täter einfordern und diese Schuld sich in materieller

Sühne ausdrückt, dann sind der Holocaust und die Wiedergutmachung, die jüdischen und deutschen Erinnerungen, die Vorgaben, die diesem globalen Phänomen ihren institutionellen Rahmen liefern“ (ebd., 243).

3.2 Schuld und Erinnerung

Die Schuld der Nachgeborenen des Holocaust ist durch zwei Dinge begründet: „das Anrecht der Ermordeten, erinnert zu werden (das Gedenken, das wir ihnen schuldig sind) und unsere Unfähigkeit, genau dieses zu tun, also unsere *Indifferenz* im Angesicht der Leichenberge, die Teil der Voraussetzung der Tat war (das *angemessene* Gedenken, das wir ihnen schuldig bleiben müssen, da die Tat maßlos war)“ (Heyl 1997, 60; Hervorh. im Original).

Es gibt demnach eine enge Beziehung zwischen Schuld und Erinnerung. Darüber hinaus wird deutlich, dass eine Schuld in dem oben dargestellten Sinn – auch wenn Erinnerung stattfindet – nicht abgetragen werden kann, sondern bestehen bleibt.

Jede Generation von Nachgeborenen, jedes Individuum hat die Aufgabe „zu den Fragen um Schuld und Unschuld“ neu Stellung zu beziehen (vgl. ebd., 62).

Wenngleich es der Auftrag der Gesellschaft an Pädagoginnen und Pädagogen ist, dieses zu vermitteln und anzuleiten (vgl. Abram/Heyl 1996), steht es letzteren jedoch nicht zu, Schuldzuweisungen vorzunehmen und etwa „Schülern eine Schuld anzutragen, die nicht ihre ist, und die sie letztlich nicht zu begreifen wissen“ (Heyl 1997, 63). Matthias Heyl hebt hervor: „Es ist eine wesentliche pädagogische Aufgabe, Kinder vor Schuldgefühlen zu bewahren, die sich auf von ihnen nicht zu verantwortende Geschehnisse beziehen. Pädagoginnen und Pädagogen allerdings werden um den Schulddiskurs kaum herumkommen, aus dessen Kenntnis heraus sie Schuldgefühlen und –zuweisungen erst entgegentreten oder begegnen können“ (ebd.).

Auch in der Jugend- und Erwachsenenbildung wirken Schuldzuweisungen oder dominante Belehrungen kontraproduktiv (vgl. Messerschmidt 2003, 233). Vielmehr kann es sinnvoll sein, das Erinnern selbst zu thematisieren und dabei die eigene Verhaftung im Erinnerungsdiskurs zu reflektieren (vgl. ebd., 254). Diese Konzeption erin-

nernder Bildungsarbeit „folgt damit den Verstrickungen der einzelnen in die Geschichte, ohne dabei zu behaupten, diese seien in einen Schuldzusammenhang verstrickt, was insbesondere für die dritte Generation nicht mehr Motiv der Erinnerung ist. Sie sind aber verstrickt in die Praktiken des Erinnerungsdiskurses, sie sind AkteurInnen im Gebrauch der Erinnerung, die selbst Teil der Geschichte ist“ (ebd.). Zu solcher Selbstreflexion sind Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen aufgerufen (vgl. Messerschmidt 2006, 14). Diese befinden sich mit ihrer Aufgabe, „offen zu sein für individuelle Lernprozesse und dennoch Konsequenzen aus der Geschichte abzuleiten, die nicht beliebig sind“, in einem bewussten Dilemma (Messerschmidt 2003, 233).

4 Wozu erinnern?

Mit der Formulierung ‚wozu erinnern?‘ ist nicht die müßige Frage danach gemeint, ob überhaupt Erinnerung stattfinden sollte. Eine solche Frage würde sich auch angesichts der einschneidenden Ereignisse, von denen hier die Rede ist, und die auf individueller wie auf kollektiver Ebene über mehrere Generationen traumatische Auswirkungen (gehabt) haben, erübrigen. Nicht überwundene oder aufgelöste Traumata führen – wie bei Individuen so scheinbar auch bei Gesellschaften – zu Einschränkungen im Denken und Handeln. Die Psychoanalytiker Alexander und Margarete Mitscherlich, die Ende der 1960er Jahre bezüglich des Nationalsozialismus und Holocausts von der Unfähigkeit der Deutschen zu trauern sprachen (vgl. Mitscherlich 1968), vertraten die Auffassung, dass Trauerarbeit – und damit Erinnerungsarbeit (vgl. Mitscherlich 1987, 14) – „die zwangsneurotische Wiederholung des immer Gleichen“ (ebd. 15) verhindert. Erinnerung findet ohnehin statt – von selbst oder schließlich ‚gezwungenermaßen‘. Matthias Heyl formuliert es so: „[W]ir müssen uns dieser Geschichte stellen, damit sie uns nicht stellt“ (Heyl 2006, 195).

Darüber hinaus ist für den Menschen – das einzige Wesen, das seine Großeltern kennt – die Frage nach der Herkunft, nach der Vergangenheit in hohem Maße identitätsstiftend (vgl. Heyl 1997, 32). Für das Individuum entsteht diese Frage in der Familie, aber auch auf kollektiver Ebene wird sie gestellt und es werden Genealogien und Ursprungsmythen entworfen (vgl. ebd., 32f.). Die erinnerten Geschehnisse und die Schlüsse, die wir daraus für Gegenwart und Zukunft ziehen, stellen unseren Denkhorizont dar (vgl. ebd., 37).

Was allerdings die Formen des kollektiven Erinnerns und Gedenkens angeht, die Gestaltung, so kann und muss nach Sinn, Begründungen und Absichten gefragt werden.

Es soll in diesem Kapitel um Grenzen und Möglichkeiten des kollektiven Erinnerns gehen. Inwieweit kann kollektives Erinnern, das in den meisten Formen den Charakter des Verordneten hat, etwas Positives bewirken? Oder wie kann Erinnerungskultur idealer Weise aussehen? Schließlich geht es darum, die Rolle, die die Pädagogik dabei spielt, zu eruieren.

4.1 Möglichkeiten und Grenzen kollektiver Erinnerung

Gebrauch und Missbrauch von Erinnerung liegen nah beieinander. In den politischen Debatten der BRD hat die Berufung auf die NS-Zeit eine lange Tradition (vgl. Assmann 1999a, 73). Deutschland stellt ein Beispiel dafür dar, wie eng die Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft, kollektivem Gedächtnis und Politik sein kann. Doch das Prinzip der Geschichte als Sinnggebung stößt mit dem Holocaust an eine Grenze (vgl. ebd., 72).

Im öffentlichen Erinnern äußert sich ein Ritus, bei dem eine Gruppe ihre Erinnerung an die nachfolgenden Generationen weitergibt. Die Ritualisierung bringt einen Charakter der Einheitlichkeit, Einmütigkeit und hohen Erwartbarkeit mit sich (vgl. ebd., 75). In Deutschland konnte sich nach dem Zweiten Weltkrieg hinter dem „ritualisierten Bekenntnis-Konsenz“ in allgemeines Schweigen über die individuellen Erinnerungen und Geschichten zurückgezogen werden (ebd., 77). Vor diesem Hintergrund der systematischen Ausblendung biografischer Erfahrungen erscheint öffentliches, ritualisiertes Gedenken absurd. Diese Ansicht vertrat auch die so genannte Generation der 68er und lehnte öffentliche Gedenkrituale kategorisch ab (vgl. ebd., 75). Wie der israelische Psychoanalytiker Dan Bar-On durch Interviews mit Kindern von Nazi-Täterinnen und -Tätern aufzeigen konnte, musste die vererbte „Last des Schweigens“ (Bar-On, 2004) teilweise in privaten Psychotherapiesitzungen aufgearbeitet werden (vgl. Assmann 1999a, 79).

Trotz der Gefahr, dass zwischen dem offiziellen politischen Erinnerungsdiskurs und dem inoffiziellen gesellschaftlichen Verhältnis zur Vergangenheit eine Diskrepanz besteht, braucht es Riten und Symbole, um die Erinnerung den Nachfolgenden Generationen zu vermitteln. Ohne die Stabilisierung durch Symbole und Monumente, aber auch Formen der Praxis wie Rituale, ist es nicht möglich das Gedächtnis über die Generationsschwelle hinüber zu sichern (vgl. ebd.). Aleida Assmann und Ute Frevert plädieren in ihrer Studie „Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945“ (Assmann/Frevert 1999) dafür, die Erinnerung immer wieder neu mit Leben zu füllen und betonen, dass es darauf ankommt, dass „die vielen Sprachen der Erinnerung (Kunst, Literatur, Medien, Denkmäler, Museen, Bauten, Schauplätze, Gedenk-

stätten und Archive) lebendig und gegeneinander offen bleiben“ (Assmann 1999a, 80). Walter Benjamin zufolge müssen sich die gegenwärtigen Menschen „als in ihm [dem Bild der Vergangenheit; Anm. d. Verf.] gemeint“ (Benjamin 1972, 695) erkennen können.

Nach der Auffassung von Michael Daxner stellt Erinnern für sich genommen keinen Wert dar (vgl. Daxner 1995, 37). Er wendet sich gegen die Bemächtigung des Holocaust-Gedächtnisses in Form von Sinngebungsversuchen, wie dem theologischen, dem öffentlicher Trauerrituale oder durch den Widerstand. Angemessenes Gedenken an den Holocaust bedeutet Arbeit – „nicht nur Trauerarbeit“ –, die sich nicht ritualisieren lässt (ebd., 35). Wer bereit ist, sich mit dem Holocaust und den damit verbundenen Fragen über die Menschheit auseinander zu setzen, begibt sich auf schwer zu beschreitende Wege abseits von Alltagsdiskussionen (vgl. ebd., 31 u. 37). Michael Daxner betont: „[D]as Andenken an die Shoa (...) wird uns in dem Maß gehören, in dem wir ein Wissen auf uns nehmen, das uns nicht in Ruhe lässt, aber auch nicht zu demonstrativen Verhaltensweisen zwingt, die falsche Stellvertretungen symbolisieren“ (ebd., 35).

Wenn es darum geht, das Gedächtnis für die Nachkommen aufzubewahren, kommt es dabei auf unsere Motive an (vgl. ebd. 33). Instrumentalisieren dürfen wir die „Texte des Leidens“, wenn wir davon ausgehen, dass die Erinnerung einen pädagogischen Wert hat (ebd.). Es ist wichtig, dass den nachfolgenden Generationen das Wissen über die Geschichte vermittelt wird, doch „für das Andenken der Shoa hat es wenig Bedeutung“ (ebd.).

Seine Kritik an der Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust formuliert Michael Daxner folgendermaßen: „Die Erinnerungskultur bewirkt zunächst, dass jedenfalls in Deutschland alle Geschichtsinterpretation ‚Auschwitz‘ als einen allegorischen Ort der Unteilbarkeit von Geschichte haben wird, und der Umgang mit diesem Symbol wird Gegenstand der Politik und Kultur aller nachfolgenden Generationen sein. Wenn wir bei der Pädagogik stehen bleiben, wird bald eine ‚Sättigung‘ eintreten, weil es offenbar nicht genügt, zu wiederholen und immer wieder zu zeigen, *wie* etwas geschah, von dem alle fragen, *wie* es geschehen konnte. Über die Erziehung hinaus zu gehen, ist aber schwierig“ (ebd., 34; Hervorh. im Original).

Aleida Assmann sieht eine Chance in der *Kritik* der Erinnerungskultur, wenn sie feststellt: „Jetzt wo die biografischen Erinnerungen immer weniger werden, müssen wir das Gewicht der Erinnerung an den Holocaust mit Hilfe von Symbolen und Medien stützen. Das schließt eine kritische Begleitung dieser mediatisierten und politisierten Erinnerung keinesfalls aus“ (Assmann 1999c, 147). Diesen Standpunkt vertritt auch Astrid Messerschmidt, die betont: „Entgegenzuwirken ist der Negation der Erinnerung gerade dadurch, dass die Erinnerungspraxis um die Analyse und Kritik der Erinnerung selbst erweitert wird“ (Messerschmidt 2003, 7). Antonia Grunenberg hebt sogar einen positiven Aspekt der Entwicklung hin zur Erinnerungskultur hervor: „Wenn das öffentliche Erinnern jene emotionale Dimension verliert, die es gegenwärtig noch stützt – und begrenzt –, könnte die öffentliche Erinnerung für den politischen Raum frei werden. Sie könne zu *einer* Dimension der Politik heute werden und würde sich nicht im Ritual jenseits der Politik erschöpfen“ (Grunenberg 2001, 45f.; Hervorh. im Original).

4.2 Die Rolle der Pädagogik in der Erinnerungskultur

Wie zuvor bereits demonstriert, ist die Pädagogik ein wichtiger Bestandteil von Erinnerungskultur.

Aleida Assmann weist darauf hin, dass Erinnerungskultur dadurch gekennzeichnet ist, dass sie einen gewissen zeitlichen Abstand zu dem historischen Ereignis aufweist, auf das sie sich bezieht und sich auf die Intention gründet, die Erinnerung über die Generationenschwelle hinüber zu bewahren (vgl. Assmann 1999, 49). Zudem wird das kulturelle Erinnern, vereinfacht ausgedrückt, über die Datenträger Bild und Text transportiert (vgl. ebd.), deren Rezeption an die Bereiche Lernen, Lehren und Forschen angrenzt, respektive gebunden ist. Dies sind Gründe für die Notwendigkeit pädagogischer Vermittlung im Rahmen des kulturellen Gedächtnisses.

Darüber hinaus lässt sich nicht erinnern, was nicht gekannt oder gewusst wird (vgl. Heyl 1997, 38). Daraus ergibt sich, dass „*Lernen* und *Forschung* (...) zu den Grundlagen der historischen Erinnerung“ gehören (ebd.; Hervorh. im Original).

Dennoch macht Matthias Heyl darauf aufmerksam, dass es sich beim Gedenken nicht um einen „genuinen Bildungsprozess“ handelt (Heyl

1997, 42; er greift hier auf Boldt 1995 zurück). Er beschreibt, dass sich das Gedenken der Opfer eines historischen Ereignisses innerhalb des Kollektivs (der Opfer) auch über Generationen hinweg, in „anamnetischer Solidarität“ relativ selbstverständlich vollzieht (ebd.). Für die Angehörigen eines anderen Kollektivs setzt das Gedenken eine „identifikatorische Anstrengung“ voraus und ist daher als „angestrebtes Ergebnis eines Bildungsprozesses“ zu verstehen (ebd.).

Mit der Transformation historischer Daten in die jeweilige Darstellungsform ihrer erinnerungskulturellen Medien findet eine Reduktion statt (vgl. ebd., 39). Diese wird durch die Pädagogisierung noch verstärkt (vgl. ebd.). Wie Matthias Heyl jedoch betont, „ist nicht *Simplifizierung* die unerlässliche Konsequenz – Teil der Transformation ins Pädagogische kann vielmehr ein Prozess der Bündelung, Zusammenfassung und Beschränkung auf Essentielles sein“ (ebd.; Hervorh. im Original). Die Aufgabe des kollektiven Gedächtnisses (und damit auch der Erinnerungspädagogik) muss „nicht mehr (nur) als *Aufbewahrungs-*, sondern als *Konstruktionsarbeit*“ verstanden werden (Reichel 1995, 19; Hervorh. im Original). Dabei gilt es zu reflektieren, dass sowohl individuelle als auch kollektive Geschichte entsprechend der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Erfordernisse interpretiert wird (vgl. Brumlik 1995, 120f.), oder wie es Astrid Messerschmidt formuliert: „Kollektive Erinnerung unterliegt (...) den Legitimationsbedürfnissen der Gegenwart. Sie ist politisch, wenn sie nicht belanglos ist“ (Messerschmidt 2003, 11). Es ist die Aufgabe der Bildungsarbeit, gegenüber Vereinahmungen der Vergangenheit durch die Gegenwart zu sensibilisieren (vgl. ebd., 13).

Wenn es nun – wie zuvor festgehalten – darauf ankommt, Kritik an den Formen der Vergangenheitsbewahrung zu üben (vgl. Assmann 1999c, 147) und damit die Kritik der Erinnerungskultur *in* der Erinnerungskultur fest zu verankern und zu etablieren, dann ist dies eine Aufgabe, der sich im Besonderen auch die Pädagogik annehmen muss.

Auch der Auffassung von Astrid Messerschmidt zufolge hat eine kritische Bildungstheorie, die sich mit Erinnerungsbildung beschäftigt, nach dem *Gebrauch* von Erinnerung zu fragen (vgl. Messerschmidt 2003, 9). Dabei findet Erinnerung immer vor dem Hintergrund eines Erinnerungsdiskurses statt (vgl. ebd., 252). In bildenden Erinnerungs-

prozessen geht es deshalb darum, für die Begrenztheit der eigenen Perspektive, die Verhaftung im Erinnerungsdiskurs zu sensibilisieren (vgl. ebd., 11). Zudem vollzieht sich auf diesem Weg eine Infragestellung oder Neufassung der etablierten Erinnerungskultur (vgl. ebd., 228). Eine solche kritische Theorie von Erinnerungsbildung steht dem konservativen ‚Lernen aus der Geschichte‘ gegenüber, das sich als gesichert und dabei Geschichte als ungeschichtlich begreift, vor allem aber die eigene Historizität nicht reflektiert (vgl. ebd., 227).

Der von Astrid Messerschmidt proklamierte Ansatz einer selbstreflexiven Erinnerungsbildung basiert auf dem Prinzip der „Offenheit“ (ebd., 231) und des „Subjektbezug[s]“ (Ciupke/Reichling 1996, 139).

Unter offener Erinnerungsarbeit ist ein nichtdirektiver Umgang mit den „Lehren aus der Geschichte“ zu verstehen (Messerschmidt 2003, 231). Dies stellt eine Herausforderung für die pädagogisch Handelnden dar, denn es geht ebenso wenig um Neutralität, beispielsweise im Umgang mit der NS-Geschichte (vgl. ebd., 232). Dennoch lässt sich kein bestimmtes Ergebnis des Bildungsprozesses vorwegnehmen oder garantieren. Offenheit in der Erinnerungsbildung meint Offenheit für verschiedene Positionen, Erfahrungen, Vereinnahmungen und Aneignungen, sogar Offenheit für Abneigung (vgl. ebd., 228). Diese Herangehensweise lässt sich durch die ursprüngliche Uneinheitlichkeit des kollektiven Gedächtnisses begründen (vgl. ebd.). Es geht um die subjektive Sicht auf Geschichte (vgl. ebd., 232).

Erinnerung wird auf diese Weise instabil und der Gefährdung der Gegenwart ausgesetzt, doch keine moralische Direktive kann vor Missbrauch, Vereinnahmung oder Abneigung schützen (vgl. ebd., 231). Stattdessen wird eine Diskussion um den kritischen Gebrauch der Erinnerung, auf Grundlage der kritischen Analyse des Umgangs mit der Vergangenheit möglich (vgl. ebd., 232). Der Prozess des Erinnerns und auch die Erinnerungspraktiken der Bildungsarbeit stehen selbst zur Debatte (vgl. ebd.).

Der Subjektbezug ist ein Grundprinzip politischer Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. ebd., 227). In der Kritischen Bildungstheorie wird von widersprüchlicher Subjektivität ausgegangen, wobei das Subjekt zwar mündig ist, jedoch im bürgerlichen Sinne (vgl. ebd., 240f.). Insofern ist jeder Bildungsprozess – bei dem ja die Vermittlung bürgerlicher Bildung stattfindet – durch die Dialektik von Befreiung und

Unterwerfung, Macht und Ohnmacht charakterisiert (vgl. ebd.). Weiterhin wird das Subjekt als markiert begriffen. Astrid Messerschmidt hebt hervor: „Die Aufmerksamkeit für die Konstitution der Subjekte durch vielfältige Strategien der Identifizierung bricht mit der Vorstellung einer unmarkierten Subjektivität. Den Subjektbezug in Bildungsprozessen zu realisieren, heißt auch, die Machtgeformtheit der Subjekte, ihre konstitutiven Unterwerfungen (subjection) in die Konzeption von Bildungsprozessen einzubeziehen“ (Messerschmidt 2003, 238).

Im Rahmen von kritischer Erinnerungsbildung geht es auch um eine Subjektkritik und damit die „Kritik am Subjektbegriff der bürgerlichen Gesellschaft, an deren Stabilität und Fortbestand die Pädagogik Anteil hat. Subjektkritik richtet sich deshalb auf die pädagogischen Subjektvorstellungen selbst“ (ebd., 245).

Bei jedem Bildungsprozess mit der Absicht kritischer Erinnerung handelt es sich um eine Konstellation, bei der sowohl die lernenden als auch die lehrenden Subjekte autonom *und* unterworfen sind. Zudem findet ein solcher Bildungsprozess allezeit vor dem Hintergrund bereits bestehender Diskurse statt (vgl. ebd., 252). Zu reflektieren ist: „Der Subjektbezug ist nicht einfach als ‚Teilnehmerbezug‘ zu übersetzen. Die Inhaltlichkeit ist nicht einfach die ‚Sache‘. Beide Aspekte sind unlösbar in Machtstrukturen eingebunden, gehen aus diesen hervor und sind selbst machtförmig“ (ebd., 253; Hervorh. im Original).

Wird dieser Vermittlungsrahmen selbst thematisiert, dann wird zum einen die Begrenztheit der Perspektiven deutlich, unter denen Geschichte in den Blick genommen wird. Andererseits treten auch marginalisierte und vermiedene Perspektiven zum Vorschein (vgl. ebd.). Astrid Messerschmidt betont: „[N]ur so wird es möglich, die Konsequenzen, die aus der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust gezogen werden, immer wieder zu überprüfen und dadurch den Umgang mit dieser Geschichte überhaupt für Bildungsprozesse offen zu halten“ (ebd.).

Rudolf Leiprecht verweist in Zusammenhang mit Erinnerungspädagogik als wesentlichem Bestandteil von Erinnerungskultur ebenfalls auf den Subjektbezug. Er leitet diesen von einem aus der jüngeren internationalen Nationalismus- und Rassismusforschung hervorgegangenen Kulturbegriff ab. Bei selbigem Kulturbegriff werden Individuen „(potenziell) in einem bestimmten (reflexiven und flexiblen) *Verhältnis*

zu ihren kulturellen Kontexten“ (Leiprecht 2005, 108; Hervorh. im Original) stehend verstanden und nicht als durch ihre Kultur (oder Erinnerungskultur) unwiderruflich geprägt. Rudolf Leiprecht betont: „Dialogische Arrangements, erkundende Lernformen und die Förderung einer untersuchenden Haltung stehen deshalb im Mittelpunkt von Erinnerungspädagogik“ (ebd.).

5 Erinnerungskulturen und Einwanderungsgesellschaft

Erinnerungskulturen in Deutschland (und auch im übrigen Europa) finden heute vor dem Hintergrund einer heterogenen Einwanderungsgesellschaft statt. Diese Gegebenheit – die zwar nicht neu ist, zu der sich in Deutschland jedoch erst um den Jahrtausendwechsel offiziell bekannt wurde – gilt es auch mit den Fragen um Erinnerungskultur allgemein und die konkreten Erinnerungskulturen im Einzelnen in Verbindung zu setzen. Dies ergibt sich nicht allein dadurch, dass die gesellschaftlichen Veränderungen im Sinn eines ‚Intercultural Mainstreaming‘³ für sämtliche Belange Berücksichtigung finden müssen, sondern im Besonderen, weil in Aspekten inhaltliche Beziehungen zwischen dem Thema Einwanderungsgesellschaft und Erinnerungskulturen, wie denen zu Kolonialismus und Nationalsozialismus, bestehen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig und ausstehend, verschiedenförmige Kontinuitäten – vornehmlich des Rassismus – zu reflektieren. Wie Astrid Messerschmidt feststellt, wird „[i]m Kontext von Globalisierung (...) Erinnerungsarbeit konfrontiert mit den Menschenrechtsverbrechen der Gegenwart und der Vergangenheit“ (Messerschmidt 2006, 7).

Darüber hinaus ist ein weiterer Aspekt in Zusammenhang mit Erinnerungskulturen und Einwanderungsgesellschaft nicht zu unterschätzen, nämlich die Konstruktion von Zugehörigkeit oder aber Nicht-Zugehörigkeit, die durch das kollektive Gedenken stattfindet. Hierbei ist die Frage, wie sich Eingewanderte zu den kollektiv erinnerten Geschichten der Mehrheitsgesellschaft positionieren – beispielsweise Jugendliche im Rahmen ihrer Identitätsfindung – noch weitgehend ungeklärt. Des Weiteren steht zur Debatte, welchen Raum und Stellenwert die Erinnerungen Eingewanderter erhalten und wie sich die bestehenden Erinnerungskulturen für ihre Perspektiven öffnen kön-

3 Der Begriff entstand in Anlehnung an die internationale Frauenbewegung und die Strategie des ‚Gender Mainstreaming‘. Es wird damit das selbstverständliche und automatische Mitdenken von ethnisch-kultureller Diversität bei jeglichen Entscheidungsprozessen in Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft propagiert (vgl. Ahlemeyer 2008).

nen, um damit ein „Gedenken in Diversität“ zu verwirklichen (Leiprecht 2005, 96).

Angesichts der Aufgabe, die Erziehung und Bildung im Rahmen von Erinnerungskultur zukommt, richten sich die dargestellten Fragen und daraus abzuleitenden Anforderungen besonders an die Pädagogik. Es bedarf einer Überarbeitung und Neuformulierung der Begründungen und des Gebrauchs von Erinnerung.

5.1 Uniforme Erinnerungskultur, pluriforme Gesellschaft

Die Perspektiven Eingewanderter auf die in Deutschland vorherrschende Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust sind bisher weitestgehend unerwünscht geblieben. Vom kollektiven Gedächtnis der Aufnahmegesellschaft ausgeschlossen, nahmen Eingewanderte teilweise auch bewusst eine distanzierte Haltung zum Diskurs ein (vgl. Motte/Ohliger 2004a, 12).

Migrationsprozesse schließen die Beschleunigung gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse ein, wovon auch das Geschichtsbewusstsein betroffen ist. So verfügen Eingewanderte über eigene Familien- und Kollektivgeschichten (vgl. ebd., 13). Jan Motte und Rainer Ohliger sprechen für die deutsche Einwanderungsgesellschaft von einer geteilten Erinnerungs- und Gedächtnislandschaft, im Sinn von „divided“ (ebd.). Dies drückt sich auch darin aus, dass Autochthone und Allochthone keine historisch-symbolischen Orte miteinander teilen. Dabei wissen nicht nur Migrantinnen und Migranten im Allgemeinen wenig über das Geschichtsbild der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, letztere sind sich der deutschen Migrationsgeschichte (sowie der Geschichte einzelner Herkunftsländer der Eingewanderten) ebenso kaum bewusst (vgl. ebd.).

Diese Situation verweist auf die Beschaffenheit nationaler Identität. Nationale Identität wird in aller Regel mit Hilfe des kollektiven Gedächtnisses der dominierenden Gruppe der Gesellschaft konstruiert. Insofern sind, wie Rudolf Leiprecht verdeutlicht, „Prozesse der Erinnerung, des Vergessens und des (Nicht-) Thematisierens von Ereignissen der Geschichte eines Landes auch mit Konstellationen der Gegenwart verbunden“ (Leiprecht 2005, 97). Die Verbindung von Erinnerungskultur und nationaler Geschichtskonstruktion und Mythenbildung

ist angesichts der Debatten um Erinnerungspädagogik in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft besonders in den Blick zu nehmen und legt es nahe, die internationale Nationalismus- und Rassismusforschung mit einzubeziehen. Es geht darum, Macht- und Dominanzverhältnisse zu reflektieren (vgl. ebd. 97f.). So stellt auch die historisch-politische Bildung über den Nationalsozialismus einen Dominanzdiskurs gegenüber Bildungsangeboten über die Geschichte der Migration dar (vgl. Kux 2006, 242).

Im Rahmen von Erinnerungskultur und -bildung in der Einwanderungsgesellschaft ist es von großer Bedeutung, dass dichotomische Konstruktionen von *den* Deutschen, mit ihrer NS-Vergangenheit, und *den* Eingewanderten, die sich mit dem historischen Erbe ihres Einwanderungslandes auseinander zu setzen haben, vermieden werden (vgl. ebd., 243). Neben der Tatsache, dass bei vielen Gesellschaften der Herkunftsländer der Eingewanderten einschlägige Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus (und Kolonialismus) vorliegen, sollte nicht vergessen werden, dass für die in Deutschland aufgewachsen und sozialisierten Nachkommen von Eingewanderten die deutsche Geschichte und Erinnerungskultur nicht unbedingt als fremd und unbekannt gelten kann (vgl. ebd., 244).

Davon, dass Eingewanderte keinen Bezug zur deutschen Vergangenheit, insbesondere zu Nationalsozialismus und Holocaust besitzen, kann auch deshalb nicht ausgegangen werden, weil – wie bereits dargestellt – das Holocaust-Gedächtnis ein weltweites ist. Im Übrigen kann sich ein Bezug Eingewanderter zur Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust oder auch des Kolonialismus aus den eigenen Erfahrungen als Migrantin oder Migrant ergeben. Durch die Verleugnung des kolonialen Erbes und das unaufgedeckte und unbearbeitete Fortbestehen einer mentalen Disposition gesellschaftlicher Hierarchisierung auf völkischer Grundlage (vgl. Messerschmidt 2006, 9), spiegeln sich koloniale und rassistisch-faschistische Muster im politischen und gesellschaftlichen Umgang mit Eingewanderten in Deutschland wieder (vgl. Messerschmidt 2006, 9f.; sie greift hier auf Ha 1999 u. 2004 zurück). Als Beispiel hierfür kann die in der europäischen Einwanderungspolitik gängige Vorstellung genannt werden, die Eingewanderten hätten allein die Aufgabe, durch ihre Arbeitskraft den Einheimischen nützlich zu sein (vgl. Ha 2004, 27ff.).

Die Politikwissenschaftlerin und Mitarbeiterin der ‚Aktion Sühnezeichen Friedensdienste‘ Ulla Kux weist darauf hin, dass bei Settings der interkulturellen historisch-politischen Bildungsarbeit zumeist schon aus Veranstaltungstitel oder -fragestellung hervorgeht, dass die Perspektiven Eingewanderter, ihre historischen Erfahrungen und Kontextualisierungen, außen vor bleiben (vgl. Kux 2006, 246f.). Statt diese tatsächlich als *deutsche* Geschichtsbilder ernst zu nehmen, wird zwischen „deutsche[r] NS-Geschichte“ und „MigrantInnen“ polarisiert (ebd., 247). Dies hat häufig den Rückgang des Interesses Eingewanderter an Erinnerungsbildung zu Nationalsozialismus und Holocaust zur Folge (vgl. ebd.).

Wie Astrid Messerschmidt hervorhebt, hängt das Ausmaß, in dem Eingewanderte den Erinnerungsdiskurs mitgestalten, davon ab, inwiefern das Gedächtnis von Nationalsozialismus und Holocaust als an die nationale Herkunft gebunden aufgefasst wird (vgl. Messerschmidt 2006, 10).

Neben dem Aspekt der erinnerungskulturellen Partizipation und dem der Öffnung für Geschichte und kollektives Gedächtnis des jeweiligen Herkunftskontextes Eingewanderter, gilt es, sich noch eines weiteren Aspektes bewusst zu werden. Es geht darum, Erinnerungskultur und -bildung so aufzufassen, dass Diversität zugelassen und gleichzeitig Zugehörigkeit akzeptiert wird (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass Eingewanderte (zumal deren Nachkommen) nicht auf die Geschichte ihres (ursprünglichen) Herkunftslandes zu fixieren sind. Astrid Messerschmidt merkt in diesem Zusammenhang an: „Wenn beispielsweise Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund dazu aufgefordert werden, sich zu dem Völkermord an den Armeniern zu äußern, werden sie in dem Moment exterritorialisert. Es wird ihnen nahe gelegt, dass sie doch eigentlich woanders hin gehören, obwohl sie vielleicht in Kassel geboren sind und mehr Erfahrungen mit der bundesdeutschen Erinnerungskultur gemacht haben als mit der türkischen“ (ebd.). Ein solcher Prozess des ‚Othering‘⁴ (Fremd-Machens) verhindert den Fokus eines gemeinsamen Kontextes der Einwanderungsgesellschaft

4 Der Begriff geht auf den Literaturwissenschaftler Edward Saïd zurück, der in den 1970er Jahren mit dem Konzept des ‚Othering‘ den gewaltvollen und hegemonialen Diskurs des Fremd-Machens beschrieb (vgl. Castro Varela/Mecheril 2006, 411).

(vgl. ebd.). Die Identität (nicht nur) von Eingewanderten betreffend ist von Mehrfachzugehörigkeiten auszugehen (vgl. Messerschmidt 2006, 10; sie greift hier auf Mecheril 2003 zurück).

Um einer Glorifizierung nationaler Identitätskonstruktionen anhand des kollektiven Gedächtnisses entgegen zu wirken, ist es notwendig, auch die schuldbeladenen und negativen Aspekte der Geschichte in der Erinnerungskultur zur Sprache zu bringen (vgl. Leiprecht 2005, 98f.). Darüber hinaus muss die Erinnerungskultur für Diversität geöffnet und damit den vorhandenen unterschiedlichen Perspektiven – der Opfer, Täterinnen und Täter, Mitläuferinnen und Mitläufer, der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und der Eingewanderten sowie der Stimmen aus Kontexten verschiedener Erinnerungsgeschichten (Kolonialismus, Nationalsozialismus und Holocaust, DDR-Regime, Einwanderung usw.) – ihr angemessener Raum gewährt werden (vgl. ebd., 106). Hierbei werden Gedächtniskonkurrenzen weder den historischen Zusammenhängen noch den aktuellen Erfordernissen sich globalisierender Erinnerungskultur gerecht (vgl. Messerschmidt 2006, 9).

5.2 Erinnernde Perspektiven Eingewanderter

Wie bereits erwähnt, ist trotz der Tatsache, dass über das Thema Migration seit einiger Zeit in ausgeprägter Weise öffentlich debattiert wird, seiner Historizität keine Beachtung zugekommen. Trotz der langen deutschen Migrationsgeschichte, deren Anfänge man – nur die Arbeitsmigration betrachtet – in die Kaiserzeit datieren kann, sind bisher verhältnismäßig wenig Erinnerungsorte wie Denkmäler, Straßennamen und Museen sowie Gedenktage usw. in Deutschland vorzufinden.

Dieser Zustand steht beispielhaft für die erinnerungskulturelle Selektivität, mit der Gesellschaften ihre Geschichte wahrnehmen und dabei über Erinnerungswürdigkeit oder aber Nicht-Erinnerungswürdigkeit von Ereignissen urteilen.

Entsprechend der Negation einer ‚Einwanderungsgesellschaft Deutschland‘ seitens der Politik, ist Eingewanderten bis in die jüngere Zeit hinein ihre Anerkennung auch dadurch verweigert worden, dass man sie an der erinnerungskulturellen Partizipation gehindert hat. Wie Jan Motte und Rainer Ohliger bemerken, ist „[h]istorisch-symbolische Anerkennung aber (...) ein wichtiger Teil einer vollständigen, auch

staatsbürgerlichen Akzeptanz und Voraussetzung für volle Partizipation im Gemeinwesen. Sie ist auch für die emotionale Ausgestaltung von Zugehörigkeit ungemein wichtig“ (Motte/Ohliger 2004b, 48). Jan Assmann verweist zudem auf den Aspekt der Soziabilität in Zusammenhang mit dem kulturellen Gedächtnis, wenn er betont: „Das Gedächtnis macht ihn [den Menschen; Anm. d. Verf.] zum Mitmenschen, befähigt ihn zu einem Leben in Gemeinschaft“ (Assmann 1995, 51).

Der Literaturwissenschaftler und Spezialist für das Thema Literatur und Einwanderung, Sargut Şölçün, charakterisiert das Geschichtsbild junger Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland, bezogen auf Nationalsozialismus und Holocaust, mit folgenden Worten: „Das, wofür wir nichts können, interessiert uns nicht!“ (Şölçün 2004, 189)

Trotz des Umstands, dass das Geschichtsbild der besagten Gruppe noch in Entstehung begriffen ist, lässt sich diese Haltung bereits erkennen (vgl. ebd.). Ausschlaggebend dafür ist einerseits das Gefühl des Ausgeschlossenseins von der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Andererseits steht die Abwehr-Haltung auch im Kontext eines allgemeinen Überdrusses Jugendlicher am Geschichtsunterricht und gesamtgesellschaftlich verbreiteter Indifferenz beziehungsweise Inkompetenz im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit (vgl. ebd., 189f.). Einen weiteren Grund für das Desinteresse vieler junger Menschen mit (türkischem) Migrationshintergrund stellt „das Fehlen eigener historischer Erfahrungen“ und das damit verbundene Vorhandensein eines „noch nicht bewältigten Identitätsproblems“ dar (ebd., 190). Kennzeichnend für die Situation eines Großteils dieser Jugendlichen sind hier die Aussagen: „Das, was wir kaum kennen [die Geschichte des Herkunftslandes der Eltern; Anm. d. Verf.], brauchen wir nicht!“ und „Das, was unsere Gegenwart infrage stellt, wollen wir nicht!“ (ebd., 189)

Ebenfalls im Zeichen dieser Symptomatik steht die Aussage Emines in einer Erzählung von Aras Ören: „Ich war fünf, als ich hierher kam. Ich bin nun seit zehn Jahren hier. Meine Brüder und Schwestern sind in Berlin geboren worden. Was ist also das Ausland, was Heimat für mich? Das Ausland meines Vaters ist meine Heimat geworden. Aber meine Heimat ist für meinen Vater noch Ausland. Bitte entfernen sie

die Eintragung meines Namens vom Pass meines Vaters“ (Ören 1980, 240).

Die Erzählung stammt bereits aus dem Jahr 1980. Die Darstellung des Wunsches, sich von dem Schicksal der Eltern-Generation – mit dem man sich nicht identifizieren kann und will – zu befreien, und des gleichzeitigen Aufdersucheseins nach eigenen Wurzeln, scheint jedoch auch heute noch für viele junge Menschen mit Migrationshintergrund zutreffend zu sein (vgl. Şölçün 2004, 189).

Bei der diskutierten Untersuchung Viola Georgis zeigte sich, dass alle befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte auch mit Fragen der eigenen Zugehörigkeit rangen (vgl. Georgi 2006, 58). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht als irrelevant erlebt wird (vgl. Georgi 2000, 160f.). Das Ziel einer gelungenen Erinnerungsbildung in der Einwanderungsgesellschaft kann erst dann erreicht werden, wenn Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit gegeben wird, „an der Entstehung des eigenen Geschichtsbildes aktiv, souverän und produktiv“ mitzuwirken und dabei ihre „Singularität und ihr Ich-Bewusstsein“ zu erleben (Şölçün 2004, 192).

Die deutsche Erinnerungslandschaft ist nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Herkunftseingewanderter als multiperspektivisch zu bezeichnen. Oftmals empfinden sich gerade Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Identität als mehrfachzugehörig. Dies wirkt sich entsprechend auf die Wahl der historischen Identifikationsgruppen aus. Hinzu kommen, wie bei Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, die unterschiedlichen – tatsächlichen oder assoziierten – Perspektiven als Opfer, Täterinnen oder Täter, Mitläuferinnen oder Mitläufer usw. (vgl. Grasse 2006, 261).

Wie Ulla Kux betont, stellt ein vorhandener Migrationshintergrund nicht unbedingt den relevantesten Faktor im Verhältnis eines Menschen zur Geschichte (z.B.) des Nationalsozialismus dar (vgl. Kux 2006, 248). Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft sollte in einem Rahmen stattfinden, der Raum bietet für die Wahl und das eigene Thematisieren der Identitätsfacetten (vgl. ebd.).

Aytaç Eryılmaz und Wulf Schade insistieren auf die Wichtigkeit eines Migrationsmuseums für Deutschland. Sie betonen: „Nicht nur das Leben der MigrantInnen hat sich im Prozess der Migration verändert, auch die deutsche Gesellschaft ist durch Migrationsprozesse in vielfältiger Weise geprägt und verändert worden. Deshalb stehen bundesdeutsche Gesellschaft und Politik in der Verantwortung, sich der gemeinsamen Geschichte zu vergewissern“ (Eryılmaz/Schade 2006, 209). Zudem könnte die durch ein Migrationsmuseum repräsentierte Wertschätzung der Geschichte von Eingewanderten auch für deren Nachfahren in bestärkender Weise identitätsstiftend wirken.⁵

5.3 Zeitgemäße Erinnerungskultur und -bildung – (selbst-) kritisch und multiperspektivisch

In ihrem neuesten Buch, „Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung“ (Assmann 2007), weist Aleida Assmann auf Folgendes hin: „Die Deutschen sind längst eine heterogene Gruppe geworden, die unter den neuen Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft von Tag zu Tag noch heterogener wird. Bei der Wiedererfindung der Nation im Medium der Geschichte ist deshalb darauf zu achten, dass es nicht nur *eine* (...) Geschichte, sondern *mehrere* Geschichten gibt“ (ebd., 193; Hervorh. im Original).

Die heutige Erinnerungslandschaft in Deutschland vielfältiger werden zu lassen, ist demnach nicht bloß ein ‚netter Gedanke‘, sondern ein Erfordernis für die Konstituierung und Weiterentwicklung der Nation innerhalb der Prozesse der europäischen Einigung und der Globalisierung.

Um aber den diversen Geschichtsbezügen in der pädagogischen Erinnerungsarbeit gerecht zu werden, ist es Ulla Kux zufolge notwendig, ein Arbeitsbündnis herzustellen, bei dem alle Interessenschwerpunkte und Zugänge gleiches Gewicht erhalten und gegebenenfalls miteinander konfligierend thematisiert und diskutiert werden können (vgl. Kux 2006, 248). Es geht sowohl darum, die Reflexion von und den Respekt vor verschiedenen Geschichtsbezügen zu fördern, als auch

5 Seit Juni 2007 gibt es in Köln das Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland (DOMiD) e.V. (vgl. <http://www.domit.de/index.html>; Stand 5/2008).

die „Kommunikationsfähigkeit über die vielfach konfliktreiche Gegenwart von Geschichte(n), nicht zuletzt Beziehungsgeschichten“ (ebd., 252) anzuregen und zu üben (vgl. auch von Borries 2000, 138).

Astrid Messerschmidt weist darauf hin, dass das Anerkennen von diversen Perspektiven auch ein Zulassen und Ausüben von Kritik bedeutet. Sie hebt hervor: „Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen kollektiven Erinnerens verschärfen das Problem der Erinnerung als Bildungsproblem. Kritische Bildung, die den geschichtlichen Gegenstand, der mit dem Namen Auschwitz verbunden ist, zum zentralen Motiv ihrer Gesellschaftskritik gemacht hat, wird zur Bildungskritik, wenn sie die in Bildungsprozessen vollzogene erinnernde Aneignung von Geschichte reflektiert und aus dieser Reflexion Motive für eine Kritik der Bildung gewinnt, um sich einzulassen auf die Anfragen an die eigene kritische Tradition“ (Messerschmidt 2003, 255f.).

Zwischen einem multiperspektivischen Arrangement historisch-politischer Bildung und der herkömmlichen Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust kann es in der Tat zu Spannungen kommen, beispielsweise wenn es um Vergleiche zwischen Juden und Kurden – also die vermeintliche Bedrohung des Stellenwerts des Holocausts durch den Einbezug verschiedenförmiger Perspektiven – geht (vgl. Kux 2006, 250ff.). Gerade die Auseinandersetzung über solche Vergleiche gehört jedoch in heutige historisch-politische Bildungsprozesse in der heterogenen Einwanderungsgesellschaft hinein (vgl. ebd., 251). Matthias Heyl bemerkt hierzu: „[M]anches gehört im ‚global village‘ auch zu unserer Geschichte, weil es die Geschichte derer ist, die mit uns leben“ (Heyl 2006, 213).

Insofern kann es Ulla Kux zufolge hilfreich sein, die Gruppe der am Bildungsprozess Teilnehmenden (wenn sie sich nicht international zusammensetzt) als ‚deutsch‘ zu betrachten. Dabei geht es nicht um das Deutschsein im staatsbürgerschaftlichen Sinne, sondern in Bezug auf den Lebensmittelpunkt. Diese Gemeinsamkeit kann für die Gruppe eine hilfreiche Basis darstellen, auf deren Grundlage eventuelle Konflikte und Differenzen ausgetragen und bearbeitet werden können (vgl. Kux 2006, 248).

Um solche Bildungsprozesse zu ermöglichen ist ein Konzept erforderlich, das sich am Subjekt orientiert (vgl. Leiprecht 2005, 108; Messer-

schmidt 2003, 227ff.). Die Förderung des Dialogs, erkundende Lernformen und die Vermittlung einer untersuchenden Haltung stellen sinnvolle Methoden dar, um nicht zuletzt zu Auseinandersetzungen über Welt- und Menschenbilder anzuregen (vgl. Leiprecht 2005, 108; Messerschmidt 2006, 14). Bezogen auf Erinnerungsbildung zu Nationalsozialismus und Holocaust plädiert Matthias Heyl dafür – ähnlich wie im Rahmen der us-amerikanischen ‚Holocaust Curricula‘ – die „Gesellschaft des Holocaust“ zum Thema zu machen und somit „die Vielfalt menschlicher Entscheidungs- und Handlungsoptionen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen“ (Heyl 2006, 203). Des Weiteren stellt Erziehung zu Empathie einen dauerhaften Auftrag für jede Erziehung nach Auschwitz dar (vgl. ebd., 197).

Über die Reflexion der Erinnerungsdiskurse sowie die damit verbundenen Perspektiven und Interessen sollte eine sowohl postnationalsozialistische als auch postkoloniale Perspektive erarbeitet werden. Astrid Messerschmidt erläutert, dass es darum geht, „historische Bedingungen und gegenwärtige Erfahrungen zu reflektieren, ohne sich selbst über den eigenen Platz darin allzu sicher sein zu können. Mit den Aussagen über Andere stoße ich damit immer wieder auf mich selbst – warum benutze ich bestimmte Stereotype und wie spiegeln sich darin geschichtliche Bedingungen und persönliche Verstrickungen?“ (Messerschmidt 2006, 14)

Rudolf Leiprecht plädiert für eine Verknüpfung von antirassistischer Pädagogik und Erinnerungsbildung zu Holocaust und Kolonialismus (vgl. Leiprecht 2005, 107). Dennoch ist er mit Matthias Heyl der Meinung, dass es einen unnötigen Umweg bedeutet, wenn für antirassistische Bildungsprozesse auf die Geschichte zurückgegriffen und damit bei Nationalsozialismus oder Kolonialismus angesetzt wird (vgl. Leiprecht ebd.; Heyl 2006, 208). Für Erinnerungspädagogik zu Holocaust und Kolonialismus empfiehlt es sich hingegen, bei der Gegenwart und den Erfahrungen der Jugendlichen anzusetzen. Mit dem Hinweis auf heutige Rassismen kann deutlich gemacht werden, wie die Nazi-Propaganda wirkte und zugleich können rassistische Vorstellungen, Gedankenlosigkeit, menschliche Kälte, Autoritätshörigkeit sowie Mangel an Autonomie und Reflexion der damaligen Bevölkerung aufgedeckt werden (vgl. ebd.).

Bezüglich des Kolonialismus kann es zum Verstehen der Welt beitragen, wenn die Dialektik der westlichen Aufklärungsgeschichte, die die heutige Verteilung von Armut und Reichtum zur Folge hatte, erläutert wird (vgl. ebd.).

Die Umsetzung einer Erinnerungspädagogik, die sowohl Holocaust als auch Kolonialismus – Unterscheide und Gemeinsamkeiten – thematisiert und dabei Ansätze zur Diversität und Ergebnisse der Rassismusforschung berücksichtigt, steht noch aus (vgl. Leiprecht 2005, 110).

6 Ausblick: Postnationale Erinnerungskultur?

Wie auch Daniel Levy und Natan Sznaider in ihrem bereits zitierten Band konstatieren, war bisher die Annahme weit verbreitet, es sei „nichts nationaler, als die Erinnerung“ (Levy/Sznaider 2007, 9).

Im Zeitalter der Globalisierung und angesichts der Zukunftsprognosen, die von Postnationalismus, Kosmopolitismus und Transkulturalität⁶ sprechen, steht diese Annahme heute jedoch zur Debatte. Dementsprechend stellt sich auch die Frage, wie sich Erinnerungskulturen entwickeln und welches der Auftrag an postnationale Erinnerungsbildung wäre.

6.1 Erinnerung im Zeitalter der Globalisierung

Im Globalisierungsdiskurs sehen Kritikerinnen und Kritiker die lokalen Kulturen, ihre Geschichte und das Gedächtnis daran, durch eine zeit- und geschichtslose, leblose und homogene globale Kultur zunehmend verdrängt und somit bedroht (vgl. ebd., 25f.).

Ein Hauptvertreter dieser nationalstaatlich orientierten Auffassung von kollektiver Erinnerung ist der französische Historiker Pierre Nora, der in den 1980er Jahren den internationalen Gedächtnis-Boom anstieß (vgl. ebd.). Das Konzept Noras der ‚Lieux de mémoire‘ (etwa: Erinnerungsorte), haben Hagen Schulze und Etienne François mit ihrer Publikation „Deutsche Erinnerungsorte“ (François/Schulze 2001) auf Deutschland übertragen und nehmen damit ebenfalls die Sichtweise einer *nationalen* Erinnerungskultur ein (vgl. ebd.). In seinem Werk „Zwischen Gedächtnis und Geschichte“ (Nora 1990) gibt Pierre Nora auch seine Befürchtung einer Auflösung der kollektiven (hier: nationalen) Erinnerung durch die Globalisierung wieder (vgl. Levy/Sznaider 2007, 25).

Daniel Levy und Natan Sznaider zufolge sind Weltbilder, die eine Dichotomie zwischen Partikularismus und Universalismus konstruieren

6 Der von dem Philosoph Wolfgang Welsch geprägte Begriff stellt die Weiterentwicklung des traditionellen Kulturbegriffs dar und grenzt sich von den Konzepten ‚Multi-kulturalität‘ und ‚Interkulturalität‘ ab (vgl. Welsch 1997).

zu kurz gegriffen (vgl. ebd.). Angesichts der Globalisierung kann kollektive Erinnerung nicht mehr als ausschließlich territorial oder national gebunden aufgefasst werden (vgl. ebd., 9). Bei ihrem Verständnis von Kosmopolitismus, existieren lokale und globale Kulturen gleichzeitig und nebeneinander, wobei globale Einflüsse auch lokal angepasst werden (vgl. ebd., 26) und „hybride Formen der Identifizierung“ entstehen (ebd., 28).

Das kollektive Gedächtnis betreffend, beziehen sich Daniel Levy und Natan Sznajder auf Maurice Halbwachs (Halbwachs 1967) und gehen davon aus, dass die globale Kultur lokale Erinnerungen nicht auslöscht (vgl. Levy/Sznajder 2007, 26). Während man sich beim nationalen Gedächtnis durch Grenzen identifiziert, kennzeichnet das kosmopolitische Gedächtnis eine Entortung (vgl. ebd., 29). Lokale und globale Gedächtnisformen existieren parallel beziehungsweise findet eine Vermischung statt (vgl. ebd., 26ff.). Daniel Levy und Natan Sznajder heben hervor: „Die Kosmopolitisierung der kollektiven Erinnerung beeinflusst das Selbstverständnis verschiedener Gruppen, deren Identität nicht mehr ausschließlich vom Nationalstaat dominiert wird“ (ebd., 27).

Die Soziologen Levy und Sznajder erläutern ihre These am Beispiel des Holocaust-Gedächtnisses. In Bezug auf den Holocaust hat sich die Erinnerungskultur inzwischen, über das Territorium und die Gesellschaft des Geschehens (Deutschland) hinaus, auf der ganzen Welt verbreitet (vgl. ebd., 9f.). Dies hat, wie zuvor erwähnt, zur Folge, dass beispielsweise die Praxis der Wiedergutmachung heute anderswo auf der Welt als Exempel genommen werden kann (vgl. ebd. 241).

Die bereits dargestellten Veränderungen der Erinnerungskulturen angesichts der Entwicklung hin zu einer Einwanderungsgesellschaft (s. Kapitel 5), lassen die These von Daniel Levy und Natan Sznajder plausibel erscheinen. Migration, die heute als Teil der Globalisierung zu verstehen ist, hat Einfluss auf die territorialen/nationalen Erinnerungskulturen. Wie die Wissenschaftler betonen, „bietet etwa die Präsenz von Ein- und Auswanderung alternative Erinnerungsformen an, die die Grenzen des Staates überschreiten“ (ebd., 40). Noch größer ist jedoch der Einfluss der elektronischen Kommunikation auf die Erinnerung. Besonders Fernsehen und Internet ermöglichen uns zu erfahren, „dass die Geschichten, die wir über uns erzählen, nicht die einzigen Geschichten sind, mit denen wir uns identifizieren können (ebd.).“

Das Globale wird zum kulturellen Bezugsrahmen für die lokale Existenz (vgl. ebd., 29). Durch Erinnerungsrepräsentationen definieren sich Gemeinschaften. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass sich der Referenzrahmen von zunehmend heterogener werdenden Gesellschaften erweitert, sodass sich neue Sinnbilder, neue Formen von Identität entwickeln (vgl. ebd., 233).

Ein entscheidendes neues Kennzeichen kollektiver Erinnerung ist die Selbstreflexivität, der eine neue Unterscheidung zwischen Geschichte und Gedächtnis voran geht (vgl. ebd., 53). Damit verändert sich die Ausrichtung der Erinnerung. Wenn der Mythos über die Kontinuität der Nation früher zur rückwärtsgewandten Vergewisserung der nationalen Identität diente, richtet sich heute eher selbstreflexiv, über die Nation ernüchert und Diskontinuitäten anerkennend der Blick in die Zukunft (vgl. ebd., 230).

In der globalisierten Gesellschaft kann die Zukunft nicht mehr als Modell der nationalen Vergangenheit gedacht werden. So betonen Levy und Sznajder: „Nicht eine gemeinsame, von irgendwelchen mythischen Wunschvorstellungen getriebene und der Kontinuität dienende Schicksalsgemeinschaft, sondern eine bewusste und gewollte Einbeziehung des Leidens des Anderen konstruiert die kosmopolitische Erinnerung an die Vergangenheit“ (ebd., 242).

Die Prognose von Daniel Levy und Natan Sznajder stellt Hasko Zimmer in Frage. Er hält die Interpretation der Autoren vom Gedächtniskonzept Maurice Halbwachs' für problematisch (vgl. Zimmer 2005, 76f.). Der französische Kultursoziologe Halbwachs entwickelte bereits in den 1920er Jahren seine wegweisende Theorie vom „kollektiven Gedächtnis“ (franz. *mémoire collective*) (Halbwachs 1967). Dieser Theorie zufolge braucht das kollektive Gedächtnis einen „sozialen Rahmen“, um bestehen zu können (Zimmer 2005, 69). Löst sich dieser auf, hat das eklatante Auswirkungen (vgl. ebd.). Hasko Zimmer geht davon aus, dass Levy und Sznajder den Halbwachs'schen „sozialen Rahmen“ mit der Nation gleichsetzen (vgl. ebd., 76f.). Sie ziehen die Konsequenzen aus der Globalisierung für die Erinnerungskultur und kommen zu dem Schluss, dass sich mit den nationalen Grenzen auch der soziale Rahmen des kollektiven Gedächtnisses auflöst und dieses somit entortet wird. So kommen Daniel Levy und Natan Sznajder – Hasko Zimmer zufolge – zu ihrer Prognose, dass sich das natio-

nale Gedächtnis zunehmend zu einem kosmopolitischen entwickelt (vgl. ebd.).

Diese Fortführung der Theorie von Maurice Halbwachs durch Daniel Levy und Natan Sznajder hält Hasko Zimmer für zu weit gegriffen (vgl. ebd., 76ff.). Er verweist dabei auf Jan Assmann, der den Begriff Maurice Halbwachs' vom kollektiven Gedächtnis weiterentwickelte und zu einer Unterscheidung zwischen ‚individuellem/kommunikativem‘ und ‚kulturellem‘ Gedächtnis kam (vgl. ebd., 70). Maurice Halbwachs' Begriff vom kollektiven Gedächtnis, entspricht dem individuellen/kommunikativen Gedächtnis bei Jan Assmann.

Hasko Zimmers Kritik folgend lassen Daniel Levy und Natan Sznajder bei ihrer Idee eines kosmopolitischen Gedächtnisses die Ebene der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und Diskussion außer Acht, auf der auch (macht-)politische Interessen durchgesetzt oder verhandelt werden (vgl. ebd., 77). Diese Ebene bezeichnet Aleida Assmann – die ja mit dem individuellen/kommunikativen, dem kollektiven (nationalen) und dem kulturellen Gedächtnis drei Gedächtnisformen definierte – als das kollektive Gedächtnis.

Der Auffassung Hasko Zimmers zufolge zeichnen sich zwar durch die Entwicklungen im Zuge der Globalisierung (mediale Vernetzung; Migration) Veränderungen bezüglich der Erinnerungskulturen ab, wobei diese teilweise transnational an Bedeutung gewinnen (Menschenrechte) (vgl. ebd., 79). Der nationale Kommunikationsrahmen des kollektiven Gedächtnisses bleibt jedoch auch zukünftig noch bestehen und wirkungsmächtig und ist dabei „problematisch und unverzichtbar zugleich“ (ebd.). Denn wie Hasko Zimmer betont, geht es beim kollektiven Gedächtnis (im Sinne eines nationalen Gedächtnisses) nicht nur um „Identität und Mythomotorik, sondern immer auch um handfeste vergangenheitspolitische Interessen, z.B. um Zurückweisung von Ansprüchen auf Entschädigung oder um Immunisierung gegen historische Verantwortung, wie sie im deutschen Fall nicht zuletzt im ‚Vergessen‘ des Völkermordes in Deutsch-Südwestafrika unübersehbar sind“ (ebd., 80).

Auch Aleida Assmann betont in ihrer bereits genannten jüngsten Publikation zu „Geschichte im Gedächtnis“ die Bedeutung des kollektiven/nationalen Gedächtnisses (vgl. Assmann 2007, 180ff.). Dabei geht es ihr um die Frage der Identität. Sie hält nationale Identität für

anhaltend wichtig und hebt dabei den Aspekt der emotionalen Bindung hervor (vgl. ebd., 183). Sie folgt der Annahme von Hagen Schulze, dass eine Nation mit starkem nationalem Selbstbewusstsein großzügiger und toleranter mit Anderen sein kann (vgl. ebd., 188). Somit wendet sich Aleida Assmann gegen Geschichts- und „Identitätsaske- se“ (ebd., 183), weist jedoch im Falle Deutschlands auch darauf hin: „Die ehemalige enge Symbiose von Nation und Geschichte ist nach zwei Weltkriegen und dem Holocaust nicht wieder herzustellen“ (ebd., 193). Es geht vielmehr darum, die „unauflösbare Spannung zwischen Identifikation und Distanz“ als produktiv zu begreifen (ebd., 194). In jedem Fall – so betont Aleida Assmann – kann in Deutschland nicht nahtlos von einem Nichtverhältnis zur eigenen Geschichte und Identität zu einem ausschließlichen Fokus auf die Weltgesellschaft übergegangen werden (vgl. ebd., 182).

Schließlich beschreibt Aleida Assmann Geschichte im Gedächtnis der heutigen deutschen Gesellschaft – „im Zeichen des neuen Historismus“ (ebd., 194) – als vielschichtig, komplex und heterogen und konstatiert, dass es keine homogene „master narrative“ oder eine von allen geteilte Geschichtserfahrung geben kann (ebd., 181). Hingegen existieren unterschiedliche Geschichtsnarrative parallel und werden kontrovers diskutiert (vgl. ebd.). Die Deutschen als heterogene Gruppe haben viele Geschichten im Gedächtnis, eine Tatsache, die Aleida Assmann als möglichen Vorteil sieht (vgl. ebd., 194).

6.2 Aspekte postnationaler Erinnerungsbildung: Pädagogik der Menschenrechte

Angesichts der vorangegangenen Ausführungen über Erinnerung im Zeitalter der Globalisierung wird deutlich, dass sich Erinnerungspädagogik – die zur Konstituierung sowohl nationaler als auch weltbürgerlicher Identität beitragen will – in der heterogenen Gesellschaft mit verschiedenen Geschichten und Geschichtsversionen zu beschäftigen hat. Dies schließt Dialoge und Einigungsprozesse ein.

Aus den globalen Entwicklungen Konsequenzen zu ziehen und national-orientierte Erinnerungspädagogik mit Erziehung zu weltbürgerlicher Verantwortung zu verknüpfen, wird mit der ‚Menschenrechtsbildung‘ versucht.

Zur Jahreswende 2000/01 hat eine Reihe von Staatschefs auf dem ‚Stockholm International Forum on the Holocaust‘ eine Absichtserklärung unterzeichnet, mit der sie sich zu pädagogischen Bemühungen gegen Fremdenhass, Rassismus und Antisemitismus verpflichtete (vgl. Brumlik 2005, 55). Hierbei handelte es sich um eine menschenrechtlich motivierte Stellungnahme, die „nicht nur das Gedenken globalisiert, sondern auch die innere Struktur der deutschen Gedenkkultur und damit des deutschen Nachkriegsbewusstseins verändert“ (ebd., 56). Aus der Erziehung nach und über Auschwitz entwickelt sich demnach eine Pädagogik der Menschenrechte (vgl. ebd., 56f.). Diese ist allerdings keinesfalls unumstritten, denn es ist „durchaus noch offen, welche Art von Geschichte von ‚Menschenrechten‘ (...) einerseits und ‚Völkermorden‘ andererseits ‚national‘, ‚europäisch‘ und ‚weltbürgerlich‘ in eine künftige Minimaleinigung eingehen kann und soll und mit welchen Funktionen“ (von Borries 2006, 17).

Die zugrunde liegende Motivation der Pädagogik der Menschenrechte stellt „die Einsicht in das Leiden der Fernsten“ dar (Brumlik 2005, 57). Darüber hinaus sind „Fernstenliebe“ und die „Würde des Menschen“ Ideale, die durch Menschenrechtsbildung vermittelt werden sollen (vgl. ebd., 58ff.).

Die Menschenrechte selbst sind umstritten und keinesfalls weltweit anerkannt. Sie gelten häufig als eurozentristisch und werden als Bestandteil der ‚Kultur des Westens‘, die aufkotroyiert wird, abgelehnt. Dabei wird teilweise vom Westen selbst ein Bild konstruiert, das suggeriert, dass die Menschenrechte dem Wesen des abendländischen Denkens entsprächen und hier entsprungen sind (vgl. Auernheimer 2003, 140; er greift hier auf Bielefeldt 1998 zurück). So wird deutlich, dass es zunächst auf die historische Rekonstruktion der Entstehung der Menschenrechte ankommt, die „in handfesten sozialen und politischen Auseinandersetzungen entwickelt worden sind, wobei sich die Akteure zur Begründung und Rechtfertigung auf die Antike und das Christentum beriefen“ (ebd.). Dennoch sind die Menschenrechte keinesfalls von Beginn an fester Bestandteil der abendländischen Kultur gewesen (vgl. ebd.). Georg Auernheimer erläutert: „Der Vorsprung Europas liegt vermutlich in den historisch spezifischen gesellschaftlichen Strukturen und den darin angelegten Widersprüchen begründet“ (Auernheimer 2003, 141). Gerade die „Krisen der Moderne“ – und hier

bezieht sich Auernheimer auf Bielefeldt (1998) – haben „den Menschenrechten zum Durchbruch verholfen“ (ebd.). Schließlich ist es entscheidend, dass die rechtliche und moralische Grundlage der Menschenrechte universalisierbar ist beziehungsweise sich die „Rechtsgrundsätze auch aus anderen Traditionen heraus begründen lassen“ (Auernheimer 2003, 141; er greift auf Bielefeldt 1998 zurück). Auf diese Weise stellen die Menschenrechte kein „exklusives Erbe“ dar (vgl. ebd.). Des Weiteren ist zu betonen, dass es sich bei den Menschenrechten nicht um ein abgeschlossenes Projekt handelt, sondern diese im interkulturellen Dialog weiter zu entwickeln sind (vgl. ebd.; von Borries 2006, 17).

Angesichts dieser Ausführungen ergeben sich Eckpunkte für die Menschenrechtspädagogik. Abgesehen von einer differenzierten Aufklärung über den Entstehungsprozess der Menschenrechte und ihre Unabgeschlossenheit, sollte gerade in Europa auch an die eigenen großen Menschenrechtsverletzungen wie Kolonialismus, Sklavenhandel und Holocaust erinnert und somit einer missionarischen Haltung entgegengewirkt werden (vgl. Auernheimer 2003, 141). Grundsätzlich erscheint der Versuch sinnvoll – den Entwicklungen der Zeit entsprechend – im Rahmen von Erinnerungspädagogik sowohl auf nationale als auch auf globale und universelle Aspekte einzugehen. Die besondere Herausforderung für jede zukünftige Erinnerungspädagogik stellt die Notwendigkeit des interkulturellen Dialogs dar.

Fazit

Im Rahmen meiner Abschlussbemerkungen komme ich zunächst zur Beantwortung der Leitfragen und zur Kommentierung der am Beginn der Arbeit formulierten Hypothesen.

Die genauere Betrachtung der für Deutschland festgehaltenen Erinnerungskulturen zu Kolonialismus, Nationalsozialismus und Holocaust, DDR und Migration hat gezeigt, dass zumindest Aspekte der einzelnen Ereignisse heute noch relevant und wirkungsmächtig, also noch nicht ganz aufgelöst oder geklärt sind. Zudem lassen sich, zumindest über die Geschichte des Rassismus, Verbindungen – die teilweise als Kontinuitäten zu bezeichnen sind – zwischen den einzelnen historischen Ereignissen und den Fragen, die sie aufwerfen, erkennen. Diese Situation wird durch die Entwicklungen in Zusammenhang mit der Globalisierung aktuell und zukünftig noch verstärkt. Besonders durch die Migration wird die deutsche Gesellschaft auf neue Weise mit ihrer Vergangenheit konfrontiert. Mit Schuld und Scham muss nach wie vor umgegangen werden.

Somit erscheint ein Plädoyer für die Reflexion der Vergangenheit und die Auseinandersetzung mit den schuldhaften historischen Ereignissen folgerichtig. Gerade die Beschäftigung mit dem deutschen Kolonialismus, dem Nationalsozialismus und dem Holocaust scheint Voraussetzung für ein gelingendes Zusammenleben in der Einwanderungsgesellschaft zu sein. Auch die erinnernde Auseinandersetzung mit Einwanderung sowie mit der Geschichte der DDR ist in diesem Zusammenhang zu nennen.

Die Pädagogik betreffend ist die zunehmende Bedeutung der Vermittlung – proportional zum Abstand zu den historischen Ereignissen ansteigend – als Teil der Erinnerungskulturen deutlich geworden. Da sich in der Einwanderungsgesellschaft auch die Erinnerungskultur öffnen muss, ist eine neue Konzeption von Erinnerungspädagogik verlangt, die den vielfältigen Perspektiven entspricht. Die Aufkotroyierung *einer* nationalen Geschichtserzählung ist obsolet.

Diversität in der Erinnerungspädagogik zu berücksichtigen bedeutet einerseits, dass die unterschiedlichen Positionen und Verhaltenswei-

sen im erinnerten Geschehen (Täterin/Täter, Opfer, Mitläuferin/Mitläufer, Zuschauerin/Zuschauer, Nicht-Beteiligte/Nicht-Beteiligter usw.) thematisiert werden. Andererseits ist es wichtig, soziale Positionierungen (Zugehörigkeit zu Mehrheit oder Minderheit, zur Generation) und unterschiedliche geografische Herkünfte zu reflektieren. Zudem ist es durchaus sinnvoll, in erinnernden Bildungsprozessen die Themenkomplexe Nationalsozialismus und Holocaust sowie Kolonialismus und transatlantischen Sklavenhandel gemeinsam zu behandeln. Durch die Einbeziehung der internationalen Nationalismus- und Rassenforschung und die dekonstruierende Beschäftigung mit den sozialen Bildern von ‚Nation‘, ‚Volk‘, ‚Rasse‘, ‚Kultur‘ usw. kann Heroisierungen und Mythenbildungen entgegengewirkt werden. Die Thematisierung der Menschenrechte und ihrer Entstehungsgeschichte (deren Kenntnis die Entwicklung eurozentristischer Weltbilder verhindern kann) stellt eine sinnvolle und zukünftig wichtiger werdende Möglichkeit dar, um zusätzlich ein weltbürgerliches Verantwortungsgefühl anzuregen und dient der Fokussierung einer gemeinsamen Zukunft.

Die Herangehensweise und Methodik betreffend, sollten sich Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen von Erinnerungspädagogik in der Einwanderungsgesellschaft am Subjekt orientieren und offen sowie nicht-direktiv arbeiten. Neben der didaktischen Ermöglichung von Multiperspektivität, wie sie zuvor erläutert wurde, ist die kritische Selbstreflexion aller am Bildungsprozess Beteiligten – sowohl der Lernenden als auch der Pädagoginnen und Pädagogen – ein zentraler Aspekt. Auch für die erinnerungspädagogische Theorie-Entwicklung muss auf die Wichtigkeit von selbstkritischen Ansätzen hingewiesen werden. Mit dem zunehmenden zeitlichen Abstand zu den historischen Ereignissen rückt die Thematisierung der Geschichte des Erinnerns in den Mittelpunkt von Erinnerungspädagogik. Dabei kann die Reflexion des eigenen Eingebundenseins in den jeweiligen Erinnerungsdiskurs durch den pädagogischen Prozess auch zur Selbstpositionierung beitragen. Schließlich stellen Dialogfähigkeit und Empathie, als zentrale Lernziele, eine besondere Herausforderung dar.

Um einer Verharmlosung entgegen zu wirken, ist bei aller sinnvollen Betonung universeller Aspekte von ‚Verbrechen gegen die Menschlichkeit‘ der Hinweis auf die Einzigartigkeit der jeweiligen historischen

Ereignisse unerlässlich. Der Holocaust ist hervorzuheben und ist besonders in seiner Auswirkung unvergleichlich.

Am Ende komme ich zu einer kurzen persönlichen Stellungnahme. Dabei schließe ich an die in der Einleitung dargestellten Gedanken und Gefühle an, die mich zum Schreiben dieser Arbeit bewogen haben. Von meinem emotionalen und persönlichen Ausgangspunkt aus habe ich versucht zu abstrahieren und nach wissenschaftlichen Kriterien allgemeingültigen Fragen und Aspekten nachzugehen. Die so auf beiden Ebenen vollzogene Auseinandersetzung hat für mich zu verschiedenen Ergebnissen geführt. Zum einen habe ich verstanden, dass wahres Gedenken oder Andenken (Michael Daxner) nicht im Kollektiv stattfindet. Dennoch halte ich die Auseinandersetzung auf der kollektiven Ebene für notwendig und eine Pädagogik, wie ich sie hier umrissen habe, kann einen hilfreichen Beitrag leisten.

Meine eingangs beschriebene Erfahrung in Israel war für mich von identitätsstiftender Bedeutung.

Literaturverzeichnis

- Abram, Ido/Heyl, Matthias (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Hamburg.
- Adorno, Theodor W. (1977): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 10/2. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe, Stichworte, Anhang. Frankfurt/M., S. 674-690.
- Ahlemeyer, Uwe (2008): Intercultural Mainstreaming – Strategie für eine gerechtere Gesellschaft. In: http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/Intercultural_Mainstreaming.pdf [aufgerufen am 24. Januar]
- Alavi, Bettina (2004): Schulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft? In: Motte, Jan/Ohliger, Rainer (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen, S. 199-212.
- Améry, Jean (1997): Jenseits von Schuld und Sühne: Bewältigungsversuche eines Überwältigten. 3. Auflage, Stuttgart.
- Arbeitsgruppe im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2006): Modell für die integrierte Behandlung der Geschichte beider deutscher Staaten von 1945 bis 1990. In: Arnswald, Ulrich et al. (Hg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin, S. 179-235.
- Arnswald, Ulrich (2006): Analyse von Geschichtsbüchern für allgemeinbildende Schulen zum Thema „DDR-Geschichte“. In: Ders. et al. (Hg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin, S. 15-103.
- Arnswald, Ulrich (2006a): Schülerbefragung 2005 zur DDR-Geschichte. In: Ders. et al. (Hg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin, S. 107-176.
- Assmann, Aleida (2007): Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München.

- Assmann, Aleida (2006): Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. Sonderausgabe, München.
- Assmann, Aleida/Frevert, Ute (1999): Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart.
- Assmann, Aleida (1999): 1998 – Zwischen Geschichte und Gedächtnis. In: Assmann, Aleida/Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart, S. 21-52.
- Assmann, Aleida (1999a): Schlagworte der Debatte. In: Assmann, Aleida/Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart, S. 53-96.
- Assmann, Aleida (1999b): 1945 – Der blinde Fleck der deutschen Erinnerungsgeschichte. In: Assmann, Aleida/Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart, S. 97-139.
- Assmann, Aleida (1999c): Wendepunkte der deutschen Erinnerungsgeschichte. In: Assmann, Aleida/Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart, S. 140-147.
- Assmann, Jan (1995): Erinnern, um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit. In: Platt, Kristin/Dabag, Mihran (Hg.): Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten. Opladen, S. 51-75.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage, Darmstadt.
- Bar-On, Dan (2004): Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von NS-Tätern. 2. Auflage d. erweiterten Neuausgabe v. 2003, Hamburg.

- Benjamin, Walter (1972): Ausgraben und Erinnern. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band IV/1. Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragungen. Frankfurt/M., S. 693-704.
- Brumlik, Micha (2005): Weltbürgerliche Tugend im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globales Gedächtnis. In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 53-65.
- Brumlik, Micha (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin.
- Castro Varela, Maria del Mar/Mecheril, Paul (2006): Minderheitenangehörige und ‚professionelles Handeln‘. Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 406-419.
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (1996): „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946-1989. Frankfurt/M.
- Daxner, Michael (1995): Wem gehört das Andenken der Shoa? In: Goodman-Thau, Eveline/Daxner, Michael (Hg.): Bruch und Kontinuität. Jüdisches Denken in der europäischen Geistesgeschichte. Berlin, S. 31-37.
- Diner, Dan (1999): Das Jahrhundert verstehen. Eine universalhistorische Deutung. München.
- Eryilmaz, Aytac/Schade, Wulf (2006): Auf dem Weg zu einem Migrationsmuseum. Erinnerungs- und Lernort für die Einwanderungsgesellschaft. In: Behrens, Heidi/Motte, Jan: Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 202-213.
- Euler, Peter (2008): Pädagogik und Kritische Theorie. In: http://www.-erwbld.de/euler/ab/downloads/material/ss04/Kritische_Theorie_Gliederung.pdf [aufgerufen am 20. Mai]

- Faulenbach, Bernd (1999): Acht Jahre deutsch-deutsche Vergangenheitsdebatte – Aspekte einer kritischen Bilanz. In: Kleßmann, Christoph et al. (Hg.): Deutsche Vergangenheiten – eine gemeinsame Herausforderung. Der schwierige Umgang mit der doppelten Nachkriegsgeschichte. Berlin, S. 15-34.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. München.
- Fulbrook, Mary (1999): Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit und „innere Einheit“ – ein Widerspruch? In: Kleßmann, Christian et al. (Hg.): Deutsche Vergangenheiten – eine gemeinsame Herausforderung. Der schwierige Umgang mit der doppelten Nachkriegsgeschichte. Berlin, S. 286-298.
- Georgi, Viola B. (2006): Geschichtsaneignung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Politisches Lernen. 24. Jg. Heft 1-2, S. 56-59.
- Georgi, Viola B. (2003): Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg.
- Georgi, Viola B. (2000): Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus. In: Fehler, Bernd et al. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München, S. 141-162.
- Grasse, Marina (2006): Biografisch-historische Zugänge zur politischen Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Interkulturelle Biografie- und Geschichtswerkstätten mit russischsprachigen Frauen. In: Behrens, Heidi/Motte, Jan: Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 260-272.
- Grunenberg, Antonia (2001): Die Lust an der Schuld. Von der Macht der Vergangenheit über die Gegenwart. Berlin.
- Gründer, Horst (2004): Geschichte der deutschen Kolonien. 5., verbesserte u. ergänzte Auflage, Paderborn et al.

- Gryglewski, Elke (2006): Pädagogische Konzepte für multiethnische Gruppen im Haus der Wannsee-Konferenz. In: Politisches Lernen. 24. Jg. Heft 1-2, 42-45.
- Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Überarbeitete u. erweiterte Neuauflage, Berlin.
- Ha, Kien Nghi (2003): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. In: Gutierrez, Rodrigues E./Steyerl, Hito (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, S. 56-107.
- Ha, Kien Nghi (1999): Ethnizität und Migration. Münster.
- Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart.
- Heyl, Matthias (2006): ‚Conflicting Memories‘ – Vom Nutzen pädagogischer Erinnerungsarbeit im ‚Global Village‘. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 192-217.
- Heyl, Matthias (2005): Kolonialismus und nationalsozialistische Massenverbrechen in Monumenten und Gedenkstätten – ein Werkstatttext. In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 143-165.
- Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg.
- Kiefer, Franz (2005): Vorwort. In: Kleßmann, Christoph/Lautzas, Peter (Hg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem. Bonn, S. 7-8.
- Knabe, Hubertus (2006): Woran erinnern? Zwischenbilanz und Neuausrichtung der Erinnerung an die kommunistische Diktatur. Überlegungen von Wissenschaft, Regierung und Opposition. Podiumsdiskussion. In: März, Peter/Veen, Hans-Joachim (Hg.): Woran erinnern? Der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur. Köln, S. 215-228.

- Kraushaar, Wolfgang (1995): Zivilisationsbruch Auschwitz – Singularität versus Universalität der Judenvernichtung. In: Schreier, Helmut/Heyl, Matthias: „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei...“ – Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg, S. 121-140.
- Kux, Ulla (2006): Deutsche Geschichte und Erinnerung in der multi-ethnischen und -religiösen Gesellschaft. Perspektiven auf interkulturelle historisch-politische Bildung. In: Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 241-259.
- Lange, Dirk (2004): Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus im historisch-politischen Schulbuch. Erinnerungskultur im Wandel. In: Finke, Klaus/Lange, Dirk (Hg.): Widerstand gegen Diktaturen in Deutschland. Historisch-politische Bildung in der Erinnerungskultur. Oldenburg, S. 95-112.
- Lautzas, Peter (2006): Vorwort. In: Arnswald, Ulrich et al. (Hg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin, S. 7-11.
- Lautzas, Peter (2005): Die deutsch-deutsche Geschichte als pädagogische Herausforderung. In: Kleßmann, Christoph/Lautzas, Peter (Hg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem. Bonn, S. 10-19.
- Leiprecht, Rudolf (2006): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 317-345.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Erinnerungskultur in Deutschland und in den Niederlanden – Hinweise für eine Erinnerungspädagogik in pluriformen Einwanderungsgesellschaften. In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 95-110.
- Levy, Daniel/Sznaider, Natan (2007): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Aktualisierte Neuauflage, Frankfurt/M.

- Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (2005): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster.
- Maier, Charles S. (2001): Heißes und kaltes Gedächtnis. Zur politischen Halbwertszeit des faschistischen und kommunistischen Gedächtnisses. In: *Transit. Europäische Revue*. Heft 22, S. 153-165.
- Maser, Peter (2006): Woran erinnern? Zwischenbilanz und Neuausrichtung der Erinnerung an die kommunistische Diktatur. Überlegungen von Wissenschaft, Regierung und Opposition. Podiumsdiskussion. In: März, Peter/Veen, Hans-Joachim (Hg.): *Woran erinnern? Der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur*. Köln, S. 215-228.
- Meckel, Markus (2006): Woran erinnern? Zwischenbilanz und Neuausrichtung der Erinnerung an die kommunistische Diktatur. Überlegungen von Wissenschaft, Regierung und Opposition. Podiumsdiskussion. In: März, Peter/Veen, Hans-Joachim (Hg.): *Woran erinnern? Der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur*. Köln, S. 215-228.
- Meinhardt, Rolf (2006): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. 2. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 24-55.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt*. 28. Jg. Heft 109/110, S. 42-60.
- Messerschmidt, Astrid (2006): Wessen Erinnerung? Postkoloniale Perspektiven für die historisch-politische Bildung. In: *Politisches Lernen*. 24. Jg. Heft 1-2, S. 7-15.
- Messerschmidt, Astrid (2006a): Postkoloniale Lernprozesse nach Auschwitz – Rassismus, Antisemitismus und erinnerte Geschichte. In: *Politisches Lernen*. 24. Jg. Heft 1-2, S. 46-51.

- Messerschmidt, Astrid (2003): *Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis*. Frankfurt/M.
- Mitscherlich, Margarete (1987): *Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern*. Frankfurt/M.
- Mitscherlich, Alexander u. Margarete (1968): *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. 2. Auflage, München.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004a): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen*. In: Dies. (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen, S. 7-16.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (2004b): *Einwanderung – Geschichte – Anerkennung. Auf den Spuren geteilter Erinnerungen*. In: Dies. (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen, S. 17-49.
- Nora, Pierre (1990): *Zwischen Gedächtnis und Geschichte*. Berlin.
- Ören, Aras (1980): *Berlin Üçlemesi*. Poem. Istanbul.
- Reichel, Peter (1995): *Politik mit der Erinnerung – Gedächtnisorte im Streit um die nationale Vergangenheit*. München/Wien.
- Sabrow, Martin et al. (Hg.) (2007): *Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte*. Göttingen.
- Şölçün, Sargut (2004): „Ich weiß es nicht, also erinnere ich mich!“ *Literatur als Gedächtnis der Einwanderungsgesellschaft*. In: Motte, Jan/Ohliger, Rainer (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen, S. 189-198.
- Vaatz, Arnold (2006): *Woran erinnern? Zwischenbilanz und Neuausrichtung der Erinnerung an die kommunistische Diktatur. Überlegungen von Wissenschaft, Regierung und Opposition*. Podiums-

- diskussion. In: März, Peter/Veen, Hans-Joachim (Hg.): Woran erinnern? Der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur. Köln, S. 215-228.
- von Borries, Bodo (2006): Holocausterziehung und Kolonialismusdebatte. In: Politisches Lernen. 24. Jg. Heft 1-2, S. 15-20.
- von Borries, Bodo (2000): Interkulturelle Dimension des Geschichtsbewusstseins. In: Fehler, Bernd et al. (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München, S. 119-139.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. In: Universitas. 52. Jg. Heft 1, S. 16-24.
- Welzer, Harald/ Lenz, Claudia (2007): Opa in Europa. Erste Befunde einer vergleichenden Tradierungsforschung. In: Welzer, Harald (Hg.): Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis. Frankfurt/M., S. 7-40.
- Wernstedt, Rolf (1999): Vermittlungsprobleme der doppelten Geschichte in Schule und politischer Bildung. In: Kleßmann, Christoph et al. (Hg.): Deutsche Vergangenheiten – eine gemeinsame Herausforderung. Der schwierige Umgang mit der doppelten Nachkriegsgeschichte. Berlin, S. 299-306.
- Zimmer, Hasko (2006): Erinnerungsarbeit als Kritik am nationalen Gedächtnis. Zur Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Holocaust und Kolonialismus in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Politisches Lernen. 24. Jg. Heft 1-2, S. 37-41.
- Zimmer, Hasko (2005): Kollektives Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung: Gibt es eine postnationale Erinnerungskultur? In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster, S. 67-80.
- Zimmerer, Jürgen (2005): Deutscher Rassenstaat in Afrika. Ordnung, Entwicklung und Segregation in „Deutsch-Südwest“ (1884-1915). In: Fritz Bauer Institut (Hg.): Gesetzliches Unrecht. Rassistisches Recht im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M., S. 135-153.

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier : eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80

- 27 Heidi Gebbert : Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80
- 29 Inga Scheumann : Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Sonderband, noch nicht erschienen
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80