

Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus

Castro Varela, María do Mar

2015

<https://doi.org/10.25595/1996>

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Castro Varela, María do Mar: *Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus*, in: Hechler, Andreas; Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts* (Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2015), 343-364. DOI: <https://doi.org/10.25595/1996>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

Andreas Hechler
Olaf Stuve (Hrsg.)

Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts

unter Mitarbeit von Christian Beeck

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Drucklegung dieses Buches wurde freundlicherweise
gefördert von:



Hans **Böckler**
Stiftung 
Fakten für eine faire Arbeitswelt.



© 2015 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740695>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0695-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0841-3 (eBook)
DOI 10.3224/84740695

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de Fotos
„Zauberwürfel“ Innenteil und Titelbild: Udi Nir & Sagi Bornstein
Lektorat: Andrea Lassalle, Berlin
Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

1. Einleitung	7
<i>Andreas Hechler und Olaf Stuve</i>	
2. Pädagogische Praxen	43
2.1 Weder ‚normal‘ noch ‚richtig‘: Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage einer Neonazismusprävention.....	44
<i>Andreas Hechler und Olaf Stuve</i>	
Methode: Praxissituationen entgeschlechtlichen.....	73
<i>Bernard Könnecke, Vivien Laumann und Andreas Hechler</i>	
2.2 Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns.....	79
<i>Katharina Debus</i>	
Methode: Der große Preis	100
<i>Katharina Debus und Andreas Hechler</i>	
2.3 Zur Gestaltung Sozialer Arbeit gegen Rechtsextremismus mit Fokus auf Mädchen und Frauen – eine persönliche Bestandsaufnahme	108
<i>Michaela Köttig</i>	
2.4 „Dann bin ich ja gar nicht mehr authentisch“ – Die Gefahr von Verkürzungen in der pädagogischen Rechtsextremismusprävention.....	135
<i>Vivien Laumann und Kevin Stützel</i>	
Methode: Begriffe diskutieren	151
<i>Chiara Bothe, Katharina Debus und Olaf Stuve</i>	
2.5 „Von richtigen Freundinnen und falschen Freunden“ – Ansatz, Erfahrungen und Ableitungen aus der geschlechterreflektierenden Präventionspraxis in der Jugendarbeit....	157
<i>Kai Dietrich und Enrico Glaser</i>	
2.6 Rechtsextremismus als Herausforderung für frühkindliche Pädagogik – Analysen und Handlungsempfehlungen.....	177
<i>Heike Radvan und Esther Lehnert</i>	
2.7 Sexualisierte Gewalt und Neonazismus am Beispiel der Kampagne ‚Todesstrafe für Kinderschänder‘	193
<i>Patrick Wielowiejski und Lena Rahn</i>	

2.8 „Die Kritik hatten wir schon“ – Entgegnungen auf beliebte Verbalstrategien gegen das Eintreten für Geschlechteremanzipation	217
<i>Sebastian Bubner</i>	
2.9 Beharrliche Bilder. Bildsprache und geschlechterreflektierte Neonazismusprävention	223
<i>Andreas Hechler</i>	
3. Theoretische Praxen	239
3.1 Stille Post. Reformulierungen radikalisierte(r) Männlichkeit in rechten Diskursen	240
<i>Gabriele Kämper</i>	
3.2 Wie ein neo-homophober Diskurs funktioniert: Neue rechtskonservative Kämpfe gegen die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt	264
<i>David Nax und Florian Schmitt</i>	
3.3 Zur intersektionalen Verfasstheit von Bildern des Ein- und Ausschlusses	284
<i>Meike Günther</i>	
3.4 Täterinnenbilder: Geschlecht und Emotion in der Rezeption von Zeitzeug_innen-Erzählungen	303
<i>Katharina Obens</i>	
3.5 Zur Renaissance der ‚Erbtüchtigkeit‘	325
<i>Andreas Kemper</i>	
3.6 Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus	343
<i>María do Mar Castro Varela</i>	
3.7 Grenzziehungen in der postmigrantischen Gesellschaft: Gesellschaftstheoretische Überlegungen zu Rechtsextremismus und Rassismus in der Bildungsarbeit vor dem Hintergrund des NSU-Komplexes	365
<i>Juliane Karakayalı</i>	
4. Von Neoliberalismus und vom Zaubern – Plädoyer für utopische Momente	383
<i>Katharina Debus</i>	
Autor_innenangaben	386

3.6 Überdeterminiert und reichlich komplex

Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus

María do Mar Castro Varela

„Erziehung muß Ernst machen mit einem Gedanken, der der Philosophie keineswegs fremd ist: daß man die Angst nicht verdrängen soll. Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden“ (Adorno 1972: 97).

Im nachfolgenden Text denke ich über das Lernen, die Vermittlung und Produktion von Wissen im Zusammenhang rechter Gewalt und Erinnerungsarbeit nach. Dabei gehe ich von einem erweiterten Gewaltbegriff aus, der nicht nur physische, sondern auch epistemische und diskursive Gewalt berücksichtigt und fokussiere meine Überlegungen vermöge einer postkolonialen Perspektive. Unter anderem versuche ich die Kategorien ‚Migration‘, ‚Gender‘ und ‚Sexualität‘ mitzudenken. Die theoretische Rahmung ist dabei keine intersektionale. Eine solche Fokussierung würde, Kimberlé Crenshaw folgend, die den Begriff ‚Intersektionalität‘ prägte, die Konsequenzen sich überkreuzender Diskriminierungen in den Blick nehmen und dabei ausdrücklich das Zusammenspiel der Kategorien ‚Rasse‘ und ‚Geschlecht‘ untersuchen (Crenshaw 2010: 34). Mir geht es jedoch darum, unterschiedliche Paradigmen und Herangehensweisen unordentlich zusammenzudenken. Statt feiner Linien, die sich an einem Punkt überkreuzen, wäre eine gute Metapher hierfür die von ineinanderlaufenden Farbflecken. Die Herangehensweise zeigt sich inspiriert von den Ausführungen Gilles Deleuzes und Félix Guattaris, die etwa von Gefügen/Assemblage sprechen (Deleuze/Guattari 1992).

„Gefüge sind passionell, sie sind Kompositionen des Begehrens. Das Begehren hat nichts mit einer spontanen oder natürlichen Bestimmung zu tun, es gibt nur ein Begehren, das Gefüge bildet und agiert, das zum Gefüge gemacht wird und Einflüsse aufnimmt“ (ebd.: 551).

Anstatt eine geradlinige Untersuchungsrichtung anzulegen, versuchen sich Deleuze und Guattari an einem Denken von Vielfältigkeiten, Überlappungen und Widersprüchen. Ein solches Vorgehen findet sich auch in den Schriften Judith Butlers, die sich dafür ausspricht „Divergenzen, Brüche, Spaltungen und

Splitterungen als Teil des oft gewundenen Demokratisierungsprozesses (zu akzeptier(en)“ (Butler 1991: 35).

Wenn die Wirklichkeiten Postnazismus und Postkolonialismus ebenso wie Migration, Gender und Sexualität bei der Rahmung von Bildungsfragen nicht vernachlässigt werden, dann stehen wir allerdings vor einer *reichlich komplexen* Figur. Überlegungen zu einer solchen Praxis sind deswegen zwangsläufig nicht nur sehr spezifisch, sondern auch ausufernd. Sie erfordern eine ebenso spezifische und ausufernde Herangehensweise, die zwangsläufig risikoreich bleibt. Die enorme analytische Komplexität kann leicht dazu führen, dass sie die Praxis überfordert, ja, sich womöglich in der Praxis als kontraproduktiv erweist. Schließlich muss jedwede pädagogische Vermittlungspraxis auch pragmatische Überlegungen der Realisierbarkeit anstellen. Es gilt, diese Spannung auszuhalten und dennoch beständig zu versuchen, Handlungsstrategien zu entwickeln. Wenn die sozialen und historischen Konstellationen undurchschaubar scheinen, wie können dann Interventionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit simpel, leicht verständlich und mühelos sein? Es bleibt meines Erachtens ein dringliches Wagnis, sich der Komplexität zu stellen. Dennoch bitte ich um Nachsicht dafür, dass eine Auseinandersetzung mit dieser Komplexität in einem begrenzten Text nicht nur fragmentarisch bleiben muss, sondern gewissermaßen auch zum Scheitern verurteilt ist. Ich tue es dennoch, weil es mir in Anbetracht des Vorhandenseins faktischer Gewalt wichtig erscheint, zumindest erste Anhaltspunkte für eine Praxis *wagenden Denkens* bereitzustellen. Schließlich sind nicht die besonders couragiert, die die Praxen anderer kritisch untersuchen, sondern diejenigen, die auch in der Lage dazu sind, die Lächerlichkeit ihres eigenen intellektuellen Tuns offenzulegen. Eine Lächerlichkeit, die in einem direkten Zusammenhang mit der Unmöglichkeit der intellektuellen Praxis selbst steht. Wir versuchen beständig zu verstehen und müssen doch an unserer eigenen Begrenztheit scheitern.

Die Auslöschung von Wissen und der Mord am Gedächtnis

Erinnern und Vergessen können nicht isoliert voneinander gedacht werden, denn sowohl die Erinnerungs- als auch die Vergessenspolitiken sind zum einen Bestandteil von Zugehörigkeitsregimes, das heißt, sie strukturieren, wer zu einer Gesellschaft, einer Nation dazugehört und wer nicht. Das, woran sich erinnert wird, ist weder statisch noch frei von machtvollen Einflüssen. Des Weiteren ist Erinnern immer auch Vergessen. Das heißt, die Anordnung ist

weniger binär als vielmehr supplementär. „(I)m Hinblick auf eine Gedächtnispolitik“, ist, so Dirk Rupnow,

„zu beachten, dass sich Gedächtnis und Erinnerung immer in einem engen Wechselspiel mit dem Vergessen befinden. Sie sind nicht Gegensätze, sondern bedingen einander gegenseitig und stehen in einem komplexen Verhältnis zueinander. Das Vergessen kann daher in Form einer Erinnerung auftreten, Erinnerung kann sich in einer Rhetorik des Vergessens vollziehen“ (Rupnow 2005: 89).

Aktives Erinnern ist nicht nur der Versuch, historische Gewalt nicht zu vergessen, sondern zielt auch darauf, „imaginierte Geographien“ (Said 1978) und Grenzen, die zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ gezogen werden, zu denaturalisieren und mithin in Bewegung zu versetzen. Die Reflexion der Erinnerung bemüht sich, das Vergessene, das Ausgelöschte, das Nicht-Gesagte, das Nicht-Intelligible, welches über Erinnerungspolitiken verhüllt wird, offenzulegen.

Während Erinnerungspolitiken immer häufiger im Mittelpunkt politischer Debatten stehen, wird seltener darüber gesprochen, was aktiv vergessen wird und wo eine Ignoranz bewusst befördert wird, die die bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen stabilisiert (Castro Varela 2014). Wenn etwa heute in Deutschland über Migrationsgeschichte gesprochen wird, so wird deutlich, dass im kollektiven Gedächtnis nur sehr wenig Wissen darüber vorhanden ist – obschon die Einwanderung, die nach dem Zweiten Weltkrieg begann, noch nicht so lange her ist. Das Wissen um Migration und die damit im Zusammenhang stehende(n) Geschichte(n) und Erfahrungen wurden partiell gelöscht (Castro Varela 2009), weswegen Migration immer noch mehrheitlich als ‚Ausnahme‘ und/oder ‚Störung‘ wahrgenommen wird. Selbst sozialwissenschaftliche und pädagogische Studien sind oft von Migrationsignoranz durchzogen. Dasselbe gilt im Übrigen, vielleicht in noch stärkerem Ausmaße, für die Geschichte Schwarzer oder auch muslimischer Menschen in Deutschland – ganz gleich, ob diese nun zusätzlich Migrationserfahrungen haben oder nicht. Es ist auch diese produzierte Ignoranz, die es möglich macht, Migrant_innen immer wieder als different zu markieren. Und tief im kollektiven Bewusstsein verfügen wir über das Wissen, dass Ausschluss Genoziden immer vorausging. Daniel Feierstein hat – sich unter anderem auf die Arbeiten Zygmunt Baumanns beziehend – kraftvoll beschrieben, wie sich die Produktion der *Anderen* eng verflochten mit Identitätskonstruktionen zeigt. In seinem vielbeachteten Buch über *Genozide als soziale Praxis* beschreibt er den Prozess, der zur Akzeptanz der Verachtung führt, in einem Dreischritt: Zunächst erfolgt die Konstruktion von Identitäten, die nur über eine Reduktion der Mannigfaltigkeit von Zugehörigkeiten auf ein einziges Merkmal – etwa Religion oder Herkunft – erfolgen kann. Daran reihen sich die Normalisierung der

Identitätskonstruktionen und damit auch deren Naturalisierung an. Dies impliziert auch die Fixierung der Devianz und die Kartografierung von Räumen und Grenzen der Toleranz. Und schließlich folgt darauf die Entfremdung und Dehumanisierung jener Kollektive, die außerhalb des Tolerierbaren stehen und letztlich auch der Verlust des Interesses an deren Schicksal (Feierstein 2011: 396f.). Folgen wir dieser theoretischen Darlegung, dann verstehen wir, warum Identitätskonstruktionen immer ein Risiko in sich bergen und warum die Dekonstruktion von Identitäten als ein politisches Unternehmen zu begreifen ist. Erinnerungspolitik nährt dabei jedoch zugleich die problematische Illusion, dass marginalisierte, stigmatisierte Gruppen durch die Erinnerung an die Gewalt, die ihnen angetan wurde und wird, zu ihrem Recht kommen bzw. dass Unrecht durch Erinnern an das Unrecht gerichtet werden könne.

Mnemozide, Gedächtnismorde, sind eine spezifische Form des sanktionierten Vergessens, die dem Machterhalt dienen (Rupnow 2005) und die zeitgleich mit Epistemiziden (de Sousa Santos 2014), der Vernichtung von Wissen, gedacht werden müssen. Postkolonialismus und Postnazismus können nicht ohne die Thematisierung der Auslöschung von Wissen verstanden werden. So wird schnell deutlich, warum die epistemische Gewalt zentral für postkoloniales Denken ist. Epistemische Gewalt sei hier als eine Gewalt verstanden, die Wissen vernichtet, aber auch produktiv ist, insofern auch ein spezifisches universalisierbares Wissen hervorgebracht wird (Spivak 2012). Fragen, die sich hieran anschließen sind: Wie viele Sprachen, Praxen, Rituale und Theorien wurden während der kolonialen Beherrschung vernichtet? Was gilt heute als Wissen? Aber auch: Was wird in Schulbüchern über das Judentum oder die Sinti in Deutschland vermittelt? (Feierstein 2010). Es sind dies allesamt Fragen, die die epistemische Gewalt fokussieren. Dabei geht es nicht darum, sich auf die Suche nach unkontaminiertem Wissen zu machen, sondern darum die Prozesse der Wissensproduktion unter Macht- und Herrschaftsaspekten genauer zu untersuchen (Castro Varela/Dhawan 2015: 39). Dann erscheinen uns weder die Herstellung von Wissen noch die produzierte Ignoranz kurios.

Wenn wir die Verflechtungen von dem, was erinnert und dem, was vergessen worden ist, dem, was als anerkanntes Wissen und dem, was als illegitimes Wissen repräsentiert wird, in den Blick nehmen, dann verzweifeln wir nicht an den Widerständen gegenüber dem Verstehen-wollen, sondern erkennen, dass Wissen und Nicht-Wissen das Subjekt in einer Art und Weise formen, dass eine Veränderung der individuellen Wissenskarten das Subjekt zutiefst beunruhigen *muss*. Deswegen ist es meines Erachtens sinnvoll, Bildung als eine *zwangsfreie Neuordnung von Begehren* zu bestimmen, wie es Gayatri Chakravorty Spivak (2008: 12; 2012) vorschlägt. Eine Neuordnung von Begehren ist der Versuch, möglichst zwangsfrei die Anpassung an hegemoniales Wissen, machtförmiges Erinnern/Vergessen in Schwingung zu versetzen. Im

Sinne einer Dekonstruktion werden dafür unter anderem die Widersprüche und Aporien freigelegt, die das Feld des Wissens und die Praxen des Erinnerns umlagern. Spivak zufolge erfordert dies eine transnationale Bildung, die insbesondere die globale Klassenapartheid in den Blick nimmt (Spivak 2008: 16). Spannend im Zusammenhang mit politischer Arbeit im Postnazismus sind speziell ihre Ausführungen zu einer supplementierenden Bildung, die auf beiden Seiten der kolonialen Grenzziehung stattfinden soll. Wenn es im Überdenken politischer Bildung nicht *nur* darum gehen soll, bisher nicht-beachtete Gruppen wahrzunehmen (etwa rechte Frauen) und die Forderung marginalisierter Gruppen (etwa Schwarzer Deutscher) nach Erinnerungsanerkennung ernst zu nehmen, sondern eher darum, Erinnerungspolitik zu re-vidieren, dann kann dies schlichtweg nur geschehen, indem auch die postkoloniale Verfasstheit der Welt Berücksichtigung findet. Daher ist die Kritik am methodologischen Nationalismus der Erinnerungsarbeit zentral. Eine supplementierende Bildung à la Spivak plädiert für eine grenzüberschreitende Bildung, die die Avantgarde-Position der Metropolen infrage stellt. Was wird erinnert? Wie wird erinnert? Und warum ist Erinnerungspolitik geradezu besessen vom Nationalen? Das sind die Fragen, die den Fokus auf das Nur-Methodische unterbrechen.

Die Banalität des Bösen und die Banalisierung der Bildungsfrage

Wissensvermittlung, ganz gleich welche, bedarf einer Analyse der Wissensproduktion. Was wird von wem vermittelt? Wie werden die Zielgruppen imaginiert und repräsentiert? Viel zu häufig wird im Sprechen über Bildung *nur* über Didaktiken und Methodiken gesprochen. Viel zu oft werden die affektive und auch die körperlich-materielle Seite von Bildung vernachlässigt (etwa hooks 1994: 135). Und so lesen sich die bildungstheoretischen Abhandlungen oft wie Betriebsanleitungen. Es scheint wichtiger, die politisch korrekten Begrifflichkeiten zu nutzen, als die dringlichen Fragen der Wissensproduktion zu betrachten. Deswegen sind Texte zum pädagogischen Tun oft nur mühsam zu lesen. Sie rühren selten an den Kern der Sache und wagen nicht, Lernen in Zusammenhang mit Begehren, Macht und Herrschaft zu denken. Selten wird beispielsweise gefragt: Warum mache ich das? Wie profitiere ich davon? Wie werde ich wahrgenommen?

Bildung, das ist eine wichtige Lehre, die wir aus postkolonialen Studien ziehen können, ist nie neutral oder harmlos (Castro Varela/Dhawan 2014; Castro Varela 2015). Es ist deswegen in Zusammenhang mit Erinnerungspo-

litiken und pädagogischer Arbeit gegen rechte Gewalt wichtig, einen Blick in die neuere Geschichte der politischen Bildung zu werfen.

Politische Bildung beginnt in Deutschland nicht mit der Bundesrepublik, und doch ist die aktuelle Struktur aufs Engste verknüpft mit der Zerschlagung des Naziregimes. Die Affirmation politischer Bildung ist gebunden an die Tatsache, dass diese als eine nicht diskutierbare Notwendigkeit für die Aufrechterhaltung einer demokratischen Gesellschaft erachtet wird. Wie Jacques Derrida pointiert feststellt, ist die Demokratie suizidal, insofern sie in der Lage ist, sich selbst abzuschaffen (Derrida 2003: 55). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass sie beharrlich vor sich selbst geschützt werden muss. Die Demonstrationen, die sich augenscheinlich gegen einen ‚islamistischen Terror‘ richten und dabei zweifelsfrei rassistisch argumentieren, sind ein gutes Beispiel für die Gefahren, die drohen, wenn nicht unaufhörlich an einer Demokratisierung gearbeitet wird. Viel zu schnell können scheinbar unpolitische Mehrheiten mit rechten Parolen mobilisiert werden, um auf den Straßen menschenverachtende Ideologien zu vertreten. Demokratien sind ständig in Gefahr, weswegen politische Bildung, im Sinne einer Schulung demokratischer Gewohnheiten, ein Erfordernis bleibt.

Es können analytisch drei Ziele politischer Bildung unterschieden werden: Einerseits gilt es, heranwachsende Generationen mit den Prinzipien einer Demokratie vertraut zu machen (etwa Wahlen, die Zusammensetzung der Parlamente, Souveränität, Staatsbürger_innenschaft etc.). Zweitens wird über politische Bildung versucht, die Demokratie nicht nur lebendig zu erhalten, sondern auch ihre Schwachstellen immer wieder offenzulegen. Und schließlich gilt es drittens einen adäquaten Umgang mit historischer Gewalt zu finden. Erinnerungs- und Präventionsarbeit versuchen, faschistische Tendenzen in der Gesellschaft frühzeitig zu erkennen und mit entsprechenden Programmen entgegenzuwirken. Sehr richtig weist Nora Sternfeld dabei auf die problematische pädagogische Überfrachtung der Gedenkstättenpädagogik hin, die als „Schutzimpfung gegen Rechtsextremismus“ (Sternfeld 2013: 117) gedeutet wird. Erinnerung an Gewalt erscheint wie ein Garant für nicht-totalitäre Zukünfte (Castro Varela 2014). Doch wissen wir, dass dies allein kaum genügen kann.

Die Gräueltaten des Naziregimes haben eindrücklich gezeigt, dass eine Demokratie, die in einen totalitären Staat mündet, eine Gewalt entfesseln kann, die letztlich Vernichtung unter breiter Zustimmung der Bevölkerung ermöglicht. Liliana Feiersteins (2010: 218ff.) kurze Rekonstruktion der Re-Education Programme nach der Zerschlagung der Nazi Herrschaft durch die Alliierten, verdeutlicht die zentrale Bedeutung, die Erziehung und Bildung bei der Re-Humanisierung der deutschen Gesellschaft beigemessen wurde (Tent 1982; Castro Varela 2014: 128ff.).

„Der Begriff *re-education* stammt aus der Psychiatrie. 1941 schlug Brickner in seinem Buch *Is Germany Incurable?* vor, diese (psychiatrische) Behandlung auf den Fall einer Nation zu übertragen, die sich – seiner Meinung nach – wie ein Patient mit schweren paranoiden Zügen verhalte“ (Feierstein 2010: 218).

In seinem bekannten Radiovortrag *Erziehung nach Auschwitz* spricht auch Theodor W. Adorno von der Besinnungslosigkeit, die einen Hass entfesselte, der auch vor Mord keinen Halt machte. „Solcher Besinnungslosigkeit ist entgegenzuarbeiten“, so Adorno, „die Menschen sind davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion“ (Adorno 1972: 90). Schon Max Horkheimer hatte 1940 darauf hingewiesen, wie Feierstein feststellt, dass dem Geist des Naziregimes mit friedfertigen Mitteln der Erziehung begegnet werden müsse (Feierstein 2010: 218). Das erinnert wiederum an Antonio Gramsci, der in seinen Gefängnisheften darlegt, warum Hegemonie immer nur durch Zwang *und* Konsens erlangt werden kann. Ein mehrheitlich getragener Konsens wird dabei nicht erhofft, sondern aktiv durch Erziehung und Bildung hergestellt. Kurz: Ein Nachdenken über eine *Erziehung nach Auschwitz* bleibt aus vielerlei Gründen politische Notwendigkeit (siehe auch Giroux 2004).

Damit einher geht auch eine Reflexion darüber, wer von welchen Methoden und Inhalten profitiert, wer Zugang zu spezifischen Methoden hat und auch wer als Vermittler_in und Zielgruppe imaginiert wird. Und schließlich muss die Frage beantwortet werden, was Selbstreflexion für diejenigen bedeutet, die selbst missachtet und beleidigt werden im Gegensatz zu einer Selbstreflexion derer, die versuchen die Macht zu zähmen, die sie gesellschaftlich innehaben. Für erstere geht es darum, *trotz* (alltäglicher) Gewalterfahrungen den Impuls zur Rache zu bändigen. Für letztere erscheint die Selbstreflexion als eine Übung in Vernunft und Kontrolle über sich selbst – Aufklärung im besten Kant'schen Sinne. Politische Bildung hofft, dass in beiden Gruppen die Einsicht erreicht wird, dass es *vernünftiger* ist, nicht zu hassen. Allerdings wird in den gängigen Bildungsprogrammen so stark darauf gesetzt, dass diese Einsicht eintritt, wenn Menschen mit Blick auf die Geschichte vor Augen geführt wird, was die Konsequenzen einer Nichtzähmung sein können. Doch wie Hannah Arendts Report *Eichmann in Jerusalem* so exzellent herausarbeitet, führt Selbstreflexion nicht immer zu der Einsicht, dass die Gewalt, die jemand Menschen antut, als Unrecht erfahren wird. Denn es ist paradoxerweise die *Banalität* des Bösen, die die Vernunft aushebelt und die Selbstreflexion zu einer Bestärkung des eigenen Tuns geraten lässt. Wie Arendt ausführt:

„Vom Standpunkt unserer Rechtsinstitutionen und an unseren moralischen Urteilsmaßstäben gemessen, war diese Normalität viel erschreckender als all die Greuel zusammengenommen, denn sie implizierte – wie man zur Genüge

aus den Aussagen der Nürnberger Angeklagten und ihrer Verteidiger wußte – daß dieser neue Verbrechertypus, der nun wirklich *hostis generis humani* ist, unter Bedingungen handelt, die es ihm beinahe unmöglich machen, sich seiner Untaten bewußt zu werden“ (Arendt 2012: 400f.).

Es scheint ratsam, sich einerseits die Überdeterminierung von Gewaltphänomenen anzusehen und andererseits die affektive Seite bei allem Reden über Rationalität und korrektem Sprechen nicht zu vergessen. Mit dem Begriff der Überdeterminierung – auch mehrfache Determinierung – deutet Freud auf die diversen Quellen, die ein Symptom hervorbringen. Gleichzeitig verweist er

„auf mannigfache unbewußte Elemente, die sich in verschiedenen Bedeutungsreihen anordnen, von denen jede auf einem bestimmten Deutungsniveau ihren eigenen Zusammenhang hat“ (Laplanche/Pontalis 1973: 344).

Dabei sind die unterschiedlichen Bedeutungen nicht unabhängig voneinander, vielmehr überschneiden sich die Bedeutungsketten „in mehr als einem ‚Knotenpunkt‘“ (ebd.: 345). Wird dies in Betracht gezogen, so muss auch beim Symptom ‚Gewalt‘ den verschiedenen Bedeutungsketten gefolgt werden: den diversen sich überschneidenden Faktoren, die dafür sorgen, dass spezifische gewalttätige Praxen als legitim erscheinen – sowohl den konkreten Täter_innen als auch den aktiv und passiv Zuschauenden. Die vielen historischen und sozialwissenschaftlichen Arbeiten, die versuchen den Nazismus ‚zu verstehen‘, sind immer wieder an die Grenzen des Verstehens gekommen. Einer der Gründe liegt darin, dass das Naziregime gleichzeitig *rational* und *irrational* war, wie Rupnow feststellt, ebenso wie die koloniale Beherrschung *brutal durchdacht* und *absurd* zugleich war. Zudem darf nicht vergessen werden, dass die jahrhundertelange koloniale Herrschaft die Instrumente des Widerstands gegen dieselbe zur Verfügung stellte (Dhawan 2014; Castro Varela/Dhawan 2015). Politische Bildung muss deswegen auch die Seite der Irrationalität und Ignoranz in den Blick nehmen und sich dem Chaos des Affektiven stellen. Affekte, heftige körperliche Reaktionen wie etwa Ekel oder Scham, stellen uns kontinuierlich auf die Probe, weil die Ursachen derselben nur erahnt, aber nie festgelegt werden können.

Wie wird Begehren hergestellt? Warum widerstehen wir Gewaltverhältnissen nicht? Ist es nicht so, wie Susan Neiman (2006: 380) schreibt, dass „(w)eder Leidenschaft noch Unwissen [...] für die zentralen Morde des 20. Jahrhunderts verantwortlich“ waren? Und dass „(w)eder Alter noch Klassenherkunft, noch Erziehung, oder andere eindeutige Faktoren [...] in der eigenen Geschichte darüber (bestimmten), wer seine Seelen verkaufen sollte“ (ebd.: 381)? Neiman versucht sich an einer Geschichte der Philosophie, die das Böse nicht ausklammert. In ihrer Auseinandersetzung mit Arendts *Banalität des Bösen* und vor allem mit der Empörung, dem Entsetztsein ob der These, das Böse bei Eichmann sei banal gewesen, spricht sie über die Unerträglichkeit,

die es bedeutet, dass es nicht möglich ist, „eine Verbindung zwischen dem Bösen und der Absicht“ theoretisch zu verteidigen (ebd.: 405). Zudem bemerkt sie, dass „das *Gefühl* von Schuld [...] so unzuverlässig ist, daß es oft als Anzeichen von Unschuld dient“ (ebd.: 403). Was so viel bedeutet wie, dass Menschen, die konstant ihre Schuld bekennen, oft als unschuldig wahrgenommen werden. Sich schuldig ‚fühlen‘ scheint wie ein Symptom der Unschuld, denn die wahren Schuldigen, so wird angenommen, fühlen sich nicht schuldig.

Kontinuitäten und das Denken des Singulären

Darüber hinaus hat bereits Arendt in *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* (1993), das zuerst 1951 erschien (dt. 1955), aufgezeigt, dass der Holocaust letztendlich nur verstanden werden kann, wenn er in einen Zusammenhang mit totalitären Kontexten gestellt wird, die dem Naziregime vorausgingen (siehe auch Olusoga/Erichsen 2010). Auch wenn es immer wieder zu heftigen Debatten kommt, wenn der Holocaust mit anderen historischen Gewalttaten in einem Atemzug genannt wird oder wenn Erinnerungsarbeit nicht als eine *Single-Issue*-Praxis gerahmt wird, so scheint es doch dringlicher denn je, die Verflechtungen historischer Gewalt zu fokussieren (Castro Varela 2014). Pädagog_innen müssen sich mit der Komplexität von Globalisierung und den damit im Zusammenhang stehenden Migrationsphänomenen auseinandersetzen. Sie haben die Konsequenzen für das Bildungssetting zur Kenntnis zu nehmen. Gingen die Re-Education-Programme noch davon aus, dass die deutsche Bevölkerung ‚umzuerziehen‘ sei, so muss es jetzt darum gehen, politische Bildung für Menschen, die in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben, zu gestalten. Alles andere würde die Logik des Ausschlusses fortführen, dem die Arbeit gegen rechte Gewalt etwas entgegensetzen will.

Migrant_innen und People of Color stellen berechnete Forderungen. Sie wollen als Teil der deutschen Gesellschaft wahrgenommen werden und an der Demokratie aktiv partizipieren (Kux 2014). Was bedeutet es aber für Menschen, die selbst oder deren (Groß-)Eltern nach Deutschland eingewandert sind, sich mit der Nazigeschichte auseinanderzusetzen oder auseinandersetzen zu müssen? Und was geschieht auf der affektiven Ebene, wenn Menschen, die beispielsweise einen Integrationskurs machen, gezwungen sind, sich mit Auschwitz zu beschäftigen? Wie gehen Vermittelnde mit einem Antisemitismus um, der in einem nicht direkten und konkreten Kontakt zur Nazigeschichte steht? Wie sollen muslimische Jugendliche – und die, die als solche wahrgenommen werden – darauf reagieren, wenn sie in den Fokus von Programmen zur Bekämpfung und Prävention gegen Antisemitismus geraten,

weil davon ausgegangen wird, dass muslimische Jugendliche heute der einzige Hort antisemitischer Ressentiments seien? Welchen pädagogischen Umgang finden Pädagog_innen mit dem faktisch durchaus existenten Antisemitismus und der rechten Gewalt, die auch von migrantischen Jugendlichen ausgeht, die ihrerseits von Rassismus betroffen sind? Die pädagogischen Reaktionen sind nicht selten von Hilflosigkeit durchzogen¹, die mir ein Indiz dafür zu sein scheint, dass die Realität von Globalisierung und Migration nur langsam für die Bildungsarbeit realisiert wird. Zum Teil wird immer noch die eigene Familiengeschichte befragt, ohne dass sich die Pädagog_innen in der Lage sehen, mit komplexeren Familienbiographien umzugehen (hierzu Sternfeld 2013). Andererseits bemühen sich pädagogische Institutionen um ein inklusives Erinnern und sehen sich gleichzeitig zuweilen überfordert, wenn antisemitische Äußerungen von Menschen kommen, die rassistisch diskriminiert werden.

Wenn soziale Gruppen die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass auch sie während des Naziregimes verfolgt wurden, so sollte dies nicht dazu führen, dass die Gruppen um die Position der ‚wahren Opfer‘ kämpfen müssen. Gleichzeitig kann es nicht sein, dass die Feind_innen der Demokratie nur im Feld der *Anderen* gesucht werden. Ein genaues Hinsehen belehrt uns rasch, dass dies Konsequenzen von Vorgehensweisen sind, die auf eine problematische Komplexitätsreduktion setzen, obschon Demokratisierung des Gegenteils bedarf: der Vermeidung eben einer solchen Reduktion.

Astrid Messerschmidt (2008) hat, soweit mir bekannt ist, als Erste im deutschsprachigen Raum ein Zusammendenken von Holocaust Studies und postkolonialen Studien gewagt, während Nora Sternfelds (2013) *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung* eine bemerkenswerte Einmischung darstellt, die die historischen Verflechtungen ernst nimmt und gleichzeitig versucht, die theoretischen Debatten um Migrationspädagogik, Postkolonialismus und Postnazismus theoretisch zusammenzubringen. Ziel ist die Etablierung einer transversalen Pädagogik, die auf agonistischen Kontaktzonen aufbaut. Ausgehend von Chantal Mouffes Idee der agonistischen Demokratie wird der Kampf zwischen verschiedenen hegemonialen Projekten nicht als etwas zu Vermeidendes bestimmt, sondern als ein Phänomen, welches es im Sinne einer lebendigen Demokratie anzuerkennen gilt. Transversal bedeutet zudem, dass Allianzen gesucht werden, die sich über Identitäten hinweg bilden und fluid bleiben. Damit wird der immer wieder sich Raum verschaffenden essenzialisierenden Identitätspolitik gewissermaßen theoretisch das Wasser

1 Zugegebenermaßen gibt es in den Kontexten anti-antisemitischer Bildungsarbeit bereits einige vielversprechende Ansätze, die sich darum bemühen, Migration nicht als Störung zu bezeichnen und migrationspädagogische Ansätze in ihrer Arbeit ernst zu nehmen. Doch nach wie vor zeigt sich die Mehrheit der Pädagog_innen eher unaufgeklärt. Das verwundert insoweit nicht, als die hegemonialen Bildungsdiskurse auch in diesem Bereich Folgen zeigen.

abgegraben und nach Wegen gesucht, die den Konflikt suchen und Raum für neue Bündnisse schaffen. Zehn Jahre zuvor hat sich Viola Georgi in ihrer Dissertation *Entliehene Erinnerung* (2003) mit den Geschichtsbildern junger Migrant_innen auseinandergesetzt und ist dabei unter anderem der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocausts für diese hat. Gewissermaßen auf dieser Studie aufbauend hat die Historikerin Rosa Fava (2015) Überlegungen zu einer *Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft* vorgelegt, die unter anderem die berechtigten Vorwürfe, dass Rassismus bei der Vermittlung von nationalsozialistischer Gewalt nicht in den Blick genommen werde, aufgreift und nach einem adäquateren Umgang sucht. Interessanterweise handelt es sich nicht selten um Studien, die über Krisen in der Praxis motiviert wurden. So berichtet Fava von einem Schlüsselerlebnis, als sie als Referendarin von einem Schwarzen Schüler in einer Unterrichtsstunde gefragt wurde, „ob auch Afrikaner ins KZ kamen“ und sie keine Antwort darauf wusste (Schellen 2007). Die Krisen der Praxis haben immer schon die Theorie vorangebracht.

Störungen etablierter Erinnerungsordnungen – Erinnerungen re-arrangieren

Migrant_innen werden im Feld der Vermittlung nicht selten als Störung wahrgenommen (Mecheril u. a. 2010). Sie stören gewissermaßen die symbolische Ordnung. Ihr Da-Sein macht es schwierig, Erinnerungsarbeit als Teil einer nationalen Selbstvergewisserung zu feiern, weil sie an die Gewalt erinnern, die Teil der Nationenbildung ist. Ebenso führt das bloße Da-Sein von People of Color oft zu Irritationen, weil plötzlich klar wird, dass die Angebote auch im 21. Jahrhundert noch so tun, als ob deutsche Staatsbürger_innen – und damit auch die imaginierte Zielgruppe – nur weiß sein könnten. Migrant_innen wie auch People of Color sind eine Herausforderung in der politischen Bildung und Geschichtsvermittlung, weil ihre Zugehörigkeit sichtbar umkämpft und hinterfragt ist. Haben migrantische Jugendliche ein Recht auf die deutsche Geschichte? Haben sie die Pflicht, sich mit dem Nationalsozialismus auseinanderzusetzen? Oder bleiben sie davon unbetroffen? Georgi konstatiert rigoros: „Wer heute in Deutschland aufwächst, kommt nicht umhin, sich auf irgendeine Weise mit dem Völkermord an den europäischen Juden, den Sinti und Roma und anderen verfolgten Gruppen während des Nationalsozialismus auseinanderzusetzen“ (Georgi 2003: 99). Daran anschließend fragt sie, ob und auf welche Weise migrantische Jugendliche sich zu einer „deutschen Erinnerungsgemeinschaft“ (ebd.: 100) bekennen. Fava kritisiert Georgis Studie

und die gewonnenen Ergebnisse vehement und macht darauf aufmerksam, dass durch die Fokussierung der Differenzen diese erneut reifiziert werden. Bereits durch die Fragestellung erscheinen Migrationsjugendliche distinkt *anders* in ihrem Umgang mit dem Naziregime und different in der Art, wie sie es wagen, sich (nicht) zu erinnern. Sie bleiben damit im Feld der *Anderen* festgelegt. Jedoch untersucht Favas Arbeit nicht, trotz der berechtigten Kritik, wie gehofft werden könnte, die Aporie, die sich aus der Notwendigkeit und gleichzeitigen Unmöglichkeit einer Überwindung dieser Differenz ergibt. Diese Auslassung hat Folgen und ist teilweise über das sehr reduzierte Verständnis postkolonialer Theorie in Favas Studie erklärbar. Es wird vor allem das Konzept des *Othering* herausgegriffen. Allein ein Rückgriff auf das Konzept des *Othering* kann aber bei weitem nicht genügen, um eine neue Erinnerungsarbeit zu begründen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit postkolonialen Theorien würde die Nicht-Berücksichtigung bildungstheoretischer Überlegungen, wie sie etwa Spivak vorgelegt hat, kaum legitimieren können, sind es doch vornehmlich Spivaks Ideen, die im Feld einer postkolonial informierten Pädagogik diskutiert werden. Fragen, die dann aufkommen, sind etwa: Wie wirkt eine Gedenkstättenpädagogik im Sinne eines epistemischen Wandels? Was bedeutet transnationale Bildung im Bereich der Erinnerungsarbeit? In welcher Beziehung stehen Mnemozide und die Produktion von Subalternität?

In einem Buch, in dem es darum geht, eine *Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz* zu präsentieren, und in dem explizit auf die postkoloniale Theorie verwiesen wird, muss dies aus mindestens zwei Gründen verwundern: Erstens, weil wichtige Erkenntnisse der postkolonialen Theorie, die in das Feld der politischen Bildung intervenieren, vernachlässigt werden. Und zweitens, weil es sicher kein Zufall ist, dass Spivaks dekonstruktivistische Herangehensweise sehr gut mit der kritischen Theorie Adornos harmoniert. Die entscheidenden Fragen nach dem Status des Wissens der Aufklärung und die Zentralität, die den Geisteswissenschaften und der intellektuellen Arbeit beigemessen wird, werden von beiden Autor_innen fokussiert und drängen geradezu zu einer Revision politischer Bildungsarbeit. Es ist hier nun nicht der Raum, um die Probleme mit beiden Studien detailliert darzulegen, jedoch scheint es mir wichtig zumindest darauf hinzuweisen, weil mir die Herangehensweise geradezu symptomatisch für die schwierige deutsche postkoloniale Rezeption erscheint. So wird Postkolonialismus immer wieder in problematischer Weise mit Rassismuskritik in eins gesetzt und einzelne Konzepte aus einem sehr heterogenen, komplexen und reichen Diskurs herausgepickt, um eine bestimmte Perspektive zu bestätigen (Castro Varela/Dhawan 2015). Während Georgi noch anglo-amerikanische Auseinandersetzungen in ihre Diskussionen mit aufnimmt, verzichtet Fava fast gänzlich darauf, andere Debatten mit einzubeziehen. Damit kommt erneut ein methodologischer

Nationalismus zum Einsatz, der eben nicht dazu in der Lage ist, Verflechtungen zu denken und transnationale Praxen zu reflektieren. „Die Nation ist – wenn sie auch reflexiv geworden ist – weitgehend bei sich selbst“ (Sternfeld 2013: 94). Interessant ist dies auch deswegen, weil zu vermuten ist, dass der Grund hierfür unter anderem in der sehr spezifischen Art und Weise liegt, mit der in Deutschland an den Nazismus erinnert wird. Die Erinnerungsdiskurse wirken manches Mal geradezu hermetisch verschlossen, weswegen Bernd Faulenbach sehr richtig fordert, dass der „Hypertrophie des Nationalen in der Erinnerungsarbeit“ (2002: 85) etwas entgegengesetzt werden muss.

Die immer lauter werdende Forderung diverser sozialer Gruppen, die während der Nazizeit verfolgt und deren Mitglieder systematisch ermordet wurden, dass auch an *ihr* Leid erinnert werden soll, steht dabei durchaus in Konflikt mit den Bemühungen, eine Erinnerungsdidaktik zu formulieren, die gewissermaßen inklusiv ist. Die Forderungen fügen sich in den gegebenen Rahmen ein und bleiben nicht nur partikularistisch, sondern legen eine Hierarchisierung der Erinnerung nahe. Gleichzeitig wird das eigentlich Schwierige an der Erinnerung historischer Gewalt nicht in Angriff genommen: etwa die Fixierung von Identitäten und die Reduktion von Multiplizität. Zudem ist der Wunsch nach der ‚vollkommenen Erinnerung‘ letztlich zwar verständlich aber auch sinnlos, denn Erinnerungen können nicht einfach summiert werden, auch weil Erinnerung eben Vergessen impliziert. Stattdessen ist hier Messerschmidt zuzustimmen, wenn sie bemerkt, dass

„(e)ine kritische Bildungstheorie, die Engagement nicht suspendieren will, [...] sich mit tief greifenden Verunsicherungen auseinandersetzen (muss), die ihre Protagonist/innen im Zentrum ihrer Überzeugungen treffen und von ihnen verlangen, das eigene Involviertsein in die eigenen Verhältnisse offen zu legen“ (Messerschmidt 2009: 17).

Wird die eigene Involviertheit nicht thematisiert, dann wird *nolens volens* eine Illusion der widerspruchsfreien Erinnerungsarbeit erzeugt, die nur dadurch aufrechterhalten werden kann, dass die Brüche und Widersprüche in derselben vernachlässigt werden.

Erinnern ist insbesondere in Deutschland zu einer seltsamen Anerkennungspolitik geraten. Die Forderungen sind mehr als gerechtfertigt, aber die Frage bleibt, warum es insbesondere der Bereich der Erinnerungsarbeit ist, in dem diese mit solcher Vehemenz eingefordert werden. Ich denke, dass dies durchaus als ein Indiz für den Stellenwert verstanden werden kann, den die Erinnerungspolitik in der politischen Landschaft Deutschlands innehat. Die, an die sich erinnert wird, gehören dazu. In diesem Sinne ist Paul Mecherils Aussage als Mahnung zu verstehen, dass „(d)ie Erinnerung an den Holocaust [...] nicht erst durch die Vervielfältigung der biographischen Bezüge in der Migrationsgesellschaft plural (sein sollte)“ (zitiert in Sternfeld 2013: 149).

Migrant_innen werden dagegen nicht nur als jene gesehen, die Erinnerung pluralisieren, sondern auch als diejenigen, die eine plurale Erinnerung einfordern. Doch bedeutet jede Pluralisierung auch ein Aufflammen der Kämpfe um die ‚besten Erinnerungsplätze‘. Das Feld der Erinnerung ist ein Feld der Bedeutungskämpfe. So ist es verständlich, dass Pädagog_innen darauf nicht gelassen reagieren. Migrant_innen fordern eine *andere* Erinnerung ein, weil Zugehörigkeit und Erinnerung in einem engen Wechselspiel miteinander stehen. Insoweit geht es durchaus um einen problematischen sozialen und politischen Umgang mit Differenz, aber auch um den gesellschaftlichen Stellenwert von Erinnerungsarbeit im postnazistischen Deutschland. Nicht alles, was innerhalb dieser Kämpfe neu skizziert wird, ist als politisch angemessen zu bezeichnen. Die weitere Zersplitterung von Erinnerung kann, wenn keine Komplexitätsreduktion vorgenommen werden soll, nur über eine Verflechtungsperspektive gelingen.

Anders als Georgi und Fava lässt sich Sternfeld in ihrem Ansatz nicht nur von queertheoretischen Debatten inspirieren, sondern nutzt zudem ein Konzept aus der postkolonialen Theorie, welches meines Erachtens in der pädagogischen Arbeit Möglichkeiten eröffnet, Widersprüche in produktiver Weise herauszufordern: die Kontaktzone. Sternfeld übernimmt die Idee der *Kontaktzone* von Mary Louise Pratt und James Clifford (Sternfeld 2014: 25ff.). In ihrem bereits 1992 erschienenen Buch *Imperial Eyes* untersucht die Literaturwissenschaftlerin Pratt, wie dies schon Edward Said in seinem Werk *Orientalism* (1978) zuvor getan hatte, Berichte von Europäer_innen, die in die Kolonien reisten. Neben der Kontaktzone skizziert Pratt die *Transkulturation*, welche sie als ein Phänomen der Kontaktzone einführt (Pratt 1992: 6).² In der Transkulturation wird die eigene Kultur nicht aufgegeben, sondern verbindet sich mit anderen Formen, so dass neue Praxen, Rituale und Sichtweisen entstehen. Die Übernahme dieser postkolonialen Konzepte scheint mir in der Tat reizvoll für eine Neuorientierung der Erinnerungs- und Bildungsarbeit. Anders als bei der bloßen Fokussierung auf machtvoller Othoring-Prozesse, wird hier die Gelegenheit eröffnet, mit den Ambivalenzen zu arbeiten, die sichtbar werden, wenn als getrennt erscheinende Kollektive sich einen Raum teilen (müssen). Sei dies nun ein Klassenraum oder auch die Nation. Macht- und Herrschaftsstrukturen werden dann ebenso virulent wie eine erstaunliche Produktivität. So betrachtet, werfen divergierende Erinnerungen und differente Erinnerungsstrategien, die etwa bei migrantischen Subjekten wahrgenommen wer-

2 Bedauerlicherweise vergisst Pratt zu erwähnen, dass bereits der Kubaner Fernando Ortiz 1940 eben dieses Konzept in seinem Buch *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar* skizziert (in Englisch 1947 zum ersten Mal erschienen). Bereits in dieser fantastischen Schrift entfaltet der Anthropologe und Musikethnologe Ortiz die Idee von der Verflechtung und Überschreitung von Kulturen.

den, eher die Frage auf, wie der Erinnerungsraum transkulturalisiert wird. Dann geht es weder darum, das differente Erinnern zu markieren und zu typologisieren, aber auch nicht darum, jedwede benannte Differenz sogleich als Otherring-Prozess zu skandalisieren. Tatsächlich sind Transformationen sichtbar, die einerseits beunruhigen und andererseits das Problematische der unhinterfragten Erinnerungspraktiken an die Oberfläche tragen.

Pratt führt im Übrigen im Zusammenhang mit der Kontaktzone eine weitere Begrifflichkeit ein, die Sternfeld nicht nutzt, obschon sie meines Erachtens die Perspektive schärft: „Anti-Eroberung“ (*anti-conquest*) (Pratt 1992: 7). Die Autorin bezeichnet damit eine Strategie der Repräsentation, die dem europäisch-bürgerlichen Subjekt die Position des Unschuldigen öffnet, ohne dass der Hegemonieanspruch fallen gelassen wird (ebd.). Nach dem Motto: ‚Wir sind gegen Eroberung, aber unsere Vormachtstellung ist unantastbar.‘ Die Subjekte dieses Diskurses beschreiben die *Anderen* und sie sehen die Gewalt, die diesen angetan wird, und verdammen diese, aber sie tun selbst nichts, um die von ihnen verdamnte Gewalt zu unterbinden. Sie „schauen passiv und besitzen“ (ebd., Übersetzung MCV). Übertragen auf die Arbeit im Feld des Antisemitismus, des Rassismus und der Arbeit gegen rechte Argumente und Praxen können damit vielleicht jene Gruppen beschrieben werden, die faschistisches Denken beobachten – gar skandalisieren – aber ihre eigene Position nicht hinterfragen und ruhigen Gewissens von den Privilegien profitieren, die ihnen die hegemoniale Zugehörigkeitspolitik zuweist. Ein erster wichtiger Schritt, die Komplexität nicht nur zu begreifen, sondern auch mit dieser politisch zu arbeiten, ist es, Erinnerung nicht mehr nur als eine einfache Linie zu verstehen, sondern ihre vielen Richtungen, Irrungen und Wirrungen zu beleuchten. Michael Rothberg spricht beispielsweise von einer „multidirektionalen Erinnerung“ (2009: 3). Er geht von Erinnerung als einem Feld von Aushandlungen, Kreuzbezügen und Ausleihen aus und beschreibt diese als produktiv und nicht privat. Es sei nicht möglich, individuell zu bestimmen, was die richtige Erinnerung und welche Erinnerung die wichtigere oder bedeutsamere sei, all dies würde ausgehandelt und kollektiv erkämpft.

Bei den vielen Publikationen zum Thema ist es frappierend, dass Sexualität und Geschlecht (siehe Obens im gleichen Band) – aber auch Klasse – in diesen Auseinandersetzungen beständig unberücksichtigt bleiben – oder nur als Marginalie behandelt werden. Vielleicht ist der Grund, so eine These, dass das Feld der Erinnerungen als ein ernstzunehmendes Feld politischer Bildung verstanden wird, während die Gender- und mehr noch die Queer Studies hier nie wirklich ernst genommen worden sind. Indes erweisen sich queer-politische Interventionen für das Feld der Erinnerungsarbeit durchaus als interessant – auch weil sie die Körper, die Affekte und die Grenzüberschreitungen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung stellen (siehe Günther im gleichen Band).

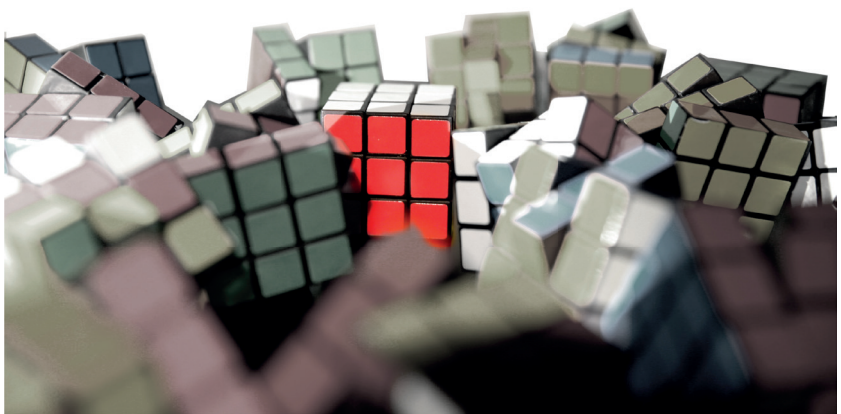
Ein queerer Blick auf rechte Gewalt

Nicht erst seit den Prozessen im Zusammenhang mit den Morden des NSU (Nationalsozialistischer Untergrund) ist bekannt, dass rechte Gewalt und rechtes Gedankengut kein ausschließlich männliches Problem sind. Gewaltbereitschaft kennt keine (Gender-)Grenzen. Auch rechte Frauen, so wird festgestellt, schrecken vor Gewalt nicht zurück, wenn es darum geht, ihrer Ideologie entsprechend zu handeln (etwa Amadeu Antonio Stiftung 2014). Doch gerade weil dies so klar erscheint, ist es sinnvoll, sich rechter Gewaltbereitschaft mit einer queeren Perspektive zu nähern. Dies bedeutet etwa, die diskursiv hervorgebrachten Geschlechterdifferenzen einerseits anzuerkennen und andererseits dabei mit einer „dekonstruktiven Wachsamkeit“ (Spivak 1990: 105) vorzugehen, die problematische Homogenisierungen und Essenzialisierungen zu vermeiden sucht, indem die Wirkmächtigkeit von Diskursen ernst genommen wird und gleichzeitig ihre Hervorgebrachttheit und auch Veränderbarkeit nicht aus den Augen verloren werden. So wie es nicht *die* Migrantin gibt, so gibt es auch nicht *die* rechte Frau. Auch hier wird wieder deutlich, warum insbesondere in der pädagogischen Arbeit ‚Differenzdilemmata‘ nicht nur zu benennen sind, sondern mit diesen in eine produktive Auseinandersetzung zu gehen ist. Dann zeigt sich, dass rechte Gewalt nicht ohne Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit bearbeitet werden kann, wie auch die Theoretisierung einer heteronormativen Hegemonie eine wichtige Perspektive für postnazistische Studien darstellt. Ziehen wir hier nur exemplarisch etwa Butlers Analyse der „verweigerten Identifizierung“ (Butler 2001: 125) heran, um unser Verstehen von rechter Gewalt zu erweitern, dann lernen wir nicht nur, wie Heterosexualität durch Verbote hervorgebracht wird, sondern wie das Feld des Normalen produziert und strukturiert wird, wie Ausschluss funktioniert und welche Effekte Operationen der Macht zeitigen. Mithilfe eines psychoanalytischen Blicks kann Butler zeigen, wie

„(d)ie Heterosexualität [...] durch Verbote herangezuchtet (wird), und eines der Objekte dieser Verbote [...] homosexuelle Verhaftungen (sind), deren Verlust dadurch erzwungen wird“ (Butler 2001: 129).

In welchen Zusammenhang stehen, so könnten wir in Anschluss daran fragen, neonazistische Gewalt und das Verbot der Homosexualität? Welche Körper werden als pervers markiert? Wie ist die Angst vor der Abweichung zu verstehen? Und in welcher Beziehung steht diese Angst zur Bereitschaft zu Gewalt?

Eine stärkere Artikulation von Rassismuserfahrungen hat in Deutschland dazu geführt, dass in der Erinnerungsarbeit mit rassismuskritischen Ansätzen experimentiert wurde und wird. Doch nirgends finden sich etwa queer-theoretische Überlegungen zur „De-Identifizierung“ (*disidentification*, Muñoz 1999), die in der postkolonialen Queer Theorie breit rezipiert werden



und die Identifizierung anders wenden und betrachten. De-Identifizierung, so José Esteban Muñoz, eröffnet die Möglichkeit, eine „Minderheitenpolitik“ zu denken, die nicht „monokausal und monothematisch“ (ebd.: 8) ist und die infolge dessen eine identitäre Multiplizität zulässt, die die üblichen hegemonialen Perspektiven überschreitbar macht. Wir könnten beispielsweise Muñoz' Arbeiten zu einer de-identifikatorischen Männlichkeit nutzen, um daran die Verarbeitung von antisemitischen und rassistischen Stereotypen zu veranschaulichen. So zeigt er beispielsweise, wie der schwule, afro-amerikanische Künstler Basquiat die Figur ‚Superman‘, die 1938 von jüdischen Künstlern erschaffen wurde, in den 1980er-Jahren re-imaginiert und damit Erfahrungen von rassistischer Gewalt lesbar macht. Basquiat lehnt sich bewusst an die ersten Superman-Zeichnungen an, lässt es jedoch an Perfektion mangeln. Basquiats Superman ist nicht mehr die vollkommene weiße Heldenfigur, sondern brüchig und *of color*. Die Figur ist nicht vollendet und nicht wirklich ein Abbild des Helden. Für Muñoz sind Basquiats Zeichnungen Beispiele für eine gelungene De-Identifikation. Identifizierung und Distanzierung befinden sich für ihn gleichsam in einem unaufhörlichen Wechselspiel: Der Superheld ist nicht vollkommen (ebd.: 39ff.), der Held kein Held. Einer solchen dekonstruktiven Herangehensweise gelingt es fast mühelos, historische Verflechtungen – etwa zwischen dem Naziregime und eines Post-Civil-Rights-Movement in den USA aufzuzeigen, ohne eine Konkurrenz zwischen den Geschichten der Gewalt zu evozieren. Es werden Thematisierungen angeregt, die sowohl Geschlecht und Sexualität als auch die historische Gewalt in den Blick nehmen. Queers of Color werden als handlungsmächtig repräsentiert und aus dem Raum der Schutzbedürftigen katapultiert, ohne dass erneut hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen reifiziert werden.

Wie werden eigentlich, so fragt sich dann, die antikolonialen Widerstandskämpfer_innen imaginiert? Wie diejenigen, die angeblich keinen Widerstand gegen ihre Vernichtung geleistet haben? Welche Bilder des Männlichen und Weiblichen tauchen dort auf? Was bedeutet Widerstand gegen rechte Gewalt und welche Bilder des Männlichen und Weiblichen durchkreuzen diese Vorstellungen?

Für eine kritische Arbeit zu rechter Gewalt scheint es schließlich angemessen, Subjektivierung janusköpfig als Unterwerfung und Ermächtigung zu denken. Migrant_innen profitieren auch von den Verhältnissen, unter denen sie leben, und sie nutzen zuweilen listig die gespürte Scham und Schwäche der Mehrheitsbevölkerung. Natürlich gelingt es immer wieder, die Pädagog_innen mit einem positiven Bezug zum Nazismus zu schockieren. Die Marginalisierten kennen die Schwächen der Mehrheit. Dies zu entschuldigen ist nicht ratsam, die Geste über alle Maßen zu skandalisieren und/oder es als Ausdruck für ein Barbar_innentum darzustellen aber ganz sicher auch nicht. Viel eher

wird es darum gehen, die Ressentiments dahinter zu verstehen und Wege zu suchen, diese anders zu kanalisieren, indem etwa die eigenen Affekte – wie etwa Wut, Ekel und Scham – in den Blick genommen werden. Das insbesondere in der Sozialpädagogik so gern betonte Empathiegebot verbietet sich, wenn Seminarteilnehmer_innen offen den Holocaust leugnen oder sich über die Opfer von Genoziden lustig machen. Neben einer kompromisslosen Intervention müssen sich Pädagog_innen aber auch fragen: Bin ich empört oder beängstigt? Lässt mich die Provokation gleichgültig oder hilflos zurück?

Schlussbemerkungen

Die pädagogische Praxis ist nicht nur krisenhaft, sondern prinzipiell immer zum Scheitern verurteilt. Ziele werden bestimmt und angepasst, Zielgruppen definiert und Methoden erprobt. In Anbetracht der vielen Misserfolge sind die kleinen Erfolge kein wirklicher Trost. Konsequenz daraus sollte aber keineswegs sein, die Praxis möglichst simpel zu halten. Die Angst vor der eigenen Überforderung und der Überforderung der Gruppen, mit denen gearbeitet wird, muss vielmehr als eine Herausforderung angenommen werden. Pädagog_innen müssen klare Ziele haben, aber nicht jegliche Irritation verneinen.

Es ist meines Erachtens vor allem die postkoloniale Theorie – und hier insbesondere Spivak (etwa 2008, 2012) – die spannende Vorschläge zu einem (Neu-)Denken von Pädagogik vorgelegt hat. Ihre Ideen können hier nur sehr verkürzt dargestellt werden, sollen aber nicht unerwähnt bleiben, weil sie meines Erachtens tatsächlich die Chance eröffnen, sich von den methodenfixierten und auch oft moralisierenden pädagogischen Texten wegzubewegen. So bemerkt Spivak, wenn sie über Bildung in subalternen Räumen spricht, dass Bildung wie ein „unsichtbares Ausbessern“ (*invisible mending*) gedacht werden soll, bei dem unsichtbare Fäden in die bereits vorhandene Textur eingewoben werden:

„Das ist eine andere Möglichkeit eines epistemischen Zugangs, das ist die Schulung der Lehrerin im Weben und unsichtbaren Ausbessern, das ist das Geheimnis einer fortlaufenden pädagogischen Supplementierung“ (Spivak 2008: 47).

Die Lehrer_innen, die hier als Webende imaginiert werden, sind dabei gleichzeitig Arbeitende als auch zu bearbeitender Stoff. Die Gewalt, die die Subjekte hervorgebracht hat, wird bedacht und geduldig bearbeitet. Spivak zufolge ist ein epistemischer Wandel vonnöten, der eine Umgestaltung des Begehrens ermöglicht (Spivak 2012: 2). Wie kann, so ließe sich dann fragen, etwa das Begehren nach Rache in ein Begehren nach Solidarität transformiert werden?

Wie können die erlebten Verletzungen als Verletzungen der *Anderen* angenommen werden? Wie können Wege aufgetan werden, die Männlichkeiten und Weiblichkeiten re-imaginieren lassen?

Mit Sternfeld plädiere ich für eine „dissensuale Geschichtsvermittlung, die vor allem im Konflikt mit einem Wissen steht, das Kontinuitäten verharmlost und verleugnet“ (Sternfeld 2013: 230), und frage, ob es nicht möglich ist, auch in der politischen Bildung etwas queerer und globaler zu denken – die Angst ernst nehmend und den Konflikt nicht scheuend.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972/1966): „Erziehung nach Auschwitz“. In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 88–104.
- Amadeu Antonio Stiftung (2014) (Hrsg.): *Rechtsextreme Frauen – übersehen und unterschätzt: Analysen und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Eigendruck.
- Arendt, Hannah (1993/1955): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München: Piper Verlag.
- Arendt, Hannah (2012/1964): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. München: Piper Verlag.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Castro Varela, María do Mar (2009): *Migrationshistorisches Vakuum? Zum Selbstverständnis Deutschlands als Einwanderungsland*. In: Lange, Dirk/Polat, Ayca (Hrsg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 81–94.
- Castro Varela, María do Mar (2014): *Uncanny Entanglements: Holocaust, Colonialism, and Enlightenment*. In: Dhawan, Nikita (Hrsg.): *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 115–135.
- Castro Varela, María do Mar (i. E.): *Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse*. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2014): *Human Rights and its Discontents. Postkoloniale Interventionen in die Menschenrechtspolitik*. In: König, Julia/Seichter, Sabine (Hrsg.): *Menschenrechte. Demokratie. Geschichte. Transdisziplinäre Herausforderungen an die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 145–162.

- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. ergänzte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Crenshaw, Kimberlé W. (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht de-marginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Helma Lutz/María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–54.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): Kapitalismus und Schizophrenie. Tausend Plateaus. Berlin: Merve Verlag.
- Derrida, Jacques (2003): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dhawan, Nikita (2014): Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment. In: Dies. (Hrsg.): Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19–78.
- Faulenbach, Bernd (2002): Erinnerungsarbeit und demokratische politische Kultur heute. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochem, Oliver von (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Münster: Unrast Verlag, S. 81–90.
- Fava, Rosa (2015): Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin: Metropolis Verlag.
- Feierstein, Daniel (2011): El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, Liliana Ruth (2010): Von Schwelle zu Schwelle: Einblicke in den didaktisch-historischen Umgang mit dem Anderen aus der Perspektive jüdischen Denkens. Hamburg: edition lumière.
- Georgi, Viola B. (2003): Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition.
- Giroux, Henry A. (2004): What Might Education Mean after Abu Ghraib: Revisiting Adorno's Politics of Education. In: Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East, Nr. 1, 24. Jg., S. 5–24.
- hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York/London: Routledge.
- Kux, Ulla (2014): Differenz reflektieren in der historischen Bildungslandschaft. Einige Feldbeobachtungen über Praktiken mit Erzählsträngen, Macht und Wissen. In: Lernen aus der Geschichte. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/11625> [Zugriff: 10.02.2015].
- Laplanche, Jean/Pontalis, Jean-Bertrand (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse, 2. Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mecheril, Paul u. a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus. In: Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt, Nr. 109/110, 28. Jg., S. 42–60.

- Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Muñoz, José Esteban (1999): *Disidentifications. Queers of Color and the Performance of Politics*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Neiman, Susan (2006): *Das Böse denken. Eine andere Geschichte der Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Olusoga, David/Erichsen, Casper W. (2010): *The Kaiser's Holocaust. Germany's Forgotten Genocide and the Colonial Roots of Nazism*. London: Faber and Faber.
- Ortiz, Fernando (1995/1940): *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. Durham, NC: Duke University Press.
- Pratt, Mary Louise (1992): *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. New York/London: Routledge.
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
- Rupnow, Dirk (2005): *Vernichten und Erinnern. Spuren nationalsozialistischer Gedächtnispolitik*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Schellen, Petra (2007): „Keine schwarzen Deutschen“. In: *die tageszeitung* vom 31.07.2007. <http://www.taz.de/?id=digitaz-artikel&ressort=ku&dig=2007/07/31/a0033> [Zugriff: 27.02.2015].
- de Sousa Santos, Boaventura (2014): *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*. Boulder: Paradigm.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. Hrsg. von Sarah Harasym, New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs. Unrecht richten*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge: Harvard University Press.
- Sternfeld, Nora (2013): *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien: Zaglossus.
- Tent, James F. (1982): *Mission on the Rhine: American Educational Policy in Post-war Germany, 1945–1949*. In: *History of Education Quarterly*, Nr. 3, 22 Jg., S. 255–276.