

Rosa Fava

Deutschlands negatives Eigentum: Der Nationalsozialismus als Thema für alle

Die Autorin greift die in Schule und außerschulischer Bildung immer wieder geäußerte und auch wissenschaftlich thematisierte Sorge auf, dass die nationalsozialistische Vergangenheit nicht die (Familien-)Geschichte von Schüler*innen mit eigener oder familiärer Einwanderungsgeschichte sei und diese ihr mit Desinteresse oder Verweigerung begegneten. Ausgehend von Gegenbeispielen und der eigenen Analyse des Fachdiskurses einerseits und von einer knappen Betrachtung der „Antifaschistischen Erziehung“ andererseits argumentiert Fava, dass die Verunsicherung eher bei den Lehrer*innen und Pädagog*innen selbst zu suchen sei. Der verbreiteten Metapher der deutschen Geschichte als familiär weitergegebenem „negativen Erbe“ setzt sie das Bild des „negativen Eigentums“ nach Jean Améry entgegen und plädiert daran anknüpfend für die Orientierung an einem staatsbürgerschaftlichen Verständnis von Nation.

„Das können wir nicht unter den Teppich kehren, wir haben da als Gesellschaft, als Nachkommen eine große Verantwortung, und der müssen wir gerecht werden. Wir sind in Bezug auf die Shoah nicht irgendein Volk, wir sind die Nachkommen der Leute, die sechs Millionen Juden ermordet haben, und dem müssen wir auch gerecht werden.“¹ Mit diesen eindringlichen Worten untermauert der Anwalt Onur Özata in einem Interview die Bedeutung aktueller Gerichtsprozesse gegen (mutmaßliche) ehemalige NS-Verbrecher. Özata vertrat ab Oktober 2019 drei Nebenklägerinnen im so genannten Hamburger Stutthofprozess gegen den ehemaligen Wachmann im KZ Stutthof bei Gdansk/Danzig Bruno Dey. Zwei der Frauen haben Angehörige verloren, eine überlebte selbst das Konzentrationslager.

Dey wurde im Juli 2020 von der Jugendkammer des Hamburger Landgerichts wegen Beihilfe zum Mord in 5232 Fällen zu zwei Jahren Jugendhaft auf Bewährung verurteilt. Es wurde nach Jugendstrafrecht verhandelt, weil Dey zu Beginn seiner Zeit als Wachmann im August 1944 17 Jahre alt gewesen war. Özata hofft auf die Signalwirkung der Prozesse: Einerseits an politische Verbrecher*innen und Verantwortliche weltweit, die erleben, dass eine Strafverfolgung auch Jahrzehnte später erfolgen kann. Andererseits an „Rechtsextremisten im Bundestag 75 Jahre nach der Shoah“ (ebd.) und andere extreme Rechte, die die NS-Verbrechen leugneten oder kleinredeten. Das Ziel der Nebenklage sei die Schuldfeststellung und zudem am Beispiel der jahrzehntelang nicht juristisch verfolgten Mittäter*innen in den Wachdiensten der Konzentrations- und Vernichtungslager die Anerkennung der massenhaften Beteiligung der Bevölkerung an den nationalsozialistischen Verbrechen.

Solche Prozesse eignen sich als Einstieg in die schulische Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus. Viele Schüler*innen sind zunächst verwundert und dann berührt,

wenn sie von Gerichtsverfahren gegen Menschen im Greisenalter erfahren und über deren Hintergründe in den Austausch treten. Sie diskutieren gerne über den Unterschied von „Rache“ und „Gerechtigkeit“, die unterschiedlichen Perspektiven darauf und nicht zuletzt über die Verantwortung von 17-Jährigen. Andere Ereignisse, die Fragen zum Nationalsozialismus aufwerfen, gibt es immer wieder: Die Absicht der Deutschen Bahn, das Berliner Denkmal für die im Nationalsozialismus verfolgten Roma und Sinti in Europa zu verlegen, um eine S-Bahn-Trasse zu bauen,² oder die gerade erst im Februar 2020 erfolgte Anerkennung von als „Asozialen“ und „Berufsverbrechern“ Verfolgten als Opfer nationalsozialistischen Unrechts.³ Dank des Internets und Sozialer Medien fehlt es nicht an attraktiven Materialien und kontroversen Positionierungen.

Nachkommenschaft ohne Abstammung

Es wäre eigentlich nicht der Rede wert, dass der Anwalt Onur Özata türkischer Herkunft ist. Er ist unter den Nebenklagevertreter*innen nicht der einzige, wie er sagt, „Nachkomme“ derjenigen, „die sechs Millionen Juden ermordet haben“ und Millionen anderer Menschen, bei denen es sich nicht um eine genealogische Nachkommenschaft handelt. Menschen nichtdeutscher Familienherkunft in das „Volk“ einzubeziehen, das den Holocaust verantwortet, fällt vielen aber schwer. Von Abwehr- und Unlustreaktionen Jugendlicher, wenn Nationalsozialismus und Holocaust als nächstes Unterrichtsthema eingeführt werden, wird seit Langem und immer wieder berichtet. Lehrkräfte sprechen oft aber von besonderen Unsicherheiten im Umgang mit solchen Abwehrbekundungen oder manchmal weitergehenden Verweigerungshaltungen, wenn die Schüler*innen muslimisch sind und/oder aus Elternhäusern mit Einwanderungsgeschichte kommen.

Unlust und Abwehr, sich mit dem Nationalsozialismus zu befassen, gehören tatsächlich zum Alltag, seitdem Lehrkräfte

1 Transkription der Autorin aus dem Podcast „Anerkennen, dass Hunderttausende an dem Völkermord beteiligt waren“ (<https://radiocorax.de/anerkennen-das-hunderttausende-am-volkermord-beteiligt-waren-bewehrungsstraft-fr-ehemaligen-kz-wachmann-im-stutthofprozess/>) ab Minute 13:13; 12.8.20

2 Zum derzeit aktuellen Stand vgl. <https://taz.de/Konflikt-um-Sinti-und-Roma-Mahnmal/!5693495/>; 13.8.20

3 www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2019/kw45-pa-kultur-medien-opfergruppen-664624; 13.8.20

überhaupt angefangen haben, ihn zum Unterrichtsthema zu machen, und er in die Lehr- und Rahmenlehrpläne aufgenommen wurde. Die aus heutiger Sicht als zeithistorisches Dokument interessante Publikation „Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule“ der „AG Faschismus/Neofaschismus der GEW Berlin“ gibt Aufschluss darüber, wie schon Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre unter Jugendlichen eine Mischung aus Ablehnung und Desinteresse bei gleichzeitiger Faszination vorlag (GEW 1981). Dies veranlasste Lehrer*innen und außerschulische Pädagog*innen, nach neuen Wegen zu suchen, das Interesse von Schüler*innen zu gewinnen. In dem Buch sind nicht nur zahlreiche didaktische Anregungen zusammengestellt, die mehr oder weniger modifiziert heute noch interessant erscheinen, sondern es finden sich auch hochaktuelle Reflexionen und Leitgedanken, etwa die im Kontext dieses Aufsatzes gültige Maxime „Die Betroffenheit der Lehrer ist nicht die Betroffenheit der Schüler“ (ebd., S. 50). Für wenige Themen gibt es so viele ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien, spezielle Methoden, Herangehensweisen und Angebote nichtschulischer Bildungsträger, nicht zuletzt an den Orten der nationalsozialistischen Verbrechen oder den Planungszentren selbst. Es muss, so scheint es, zeitübergreifend viel und besonderer Aufwand betrieben werden, um die nationalsozialistische Vergangenheit und ihre Bedeutung für die Gegenwart im Unterricht zu thematisieren. Und dies nicht nur dann, wenn in den Klassen rechte Jugendliche Stimmung dagegen machen und mit positiven Bezugnahmen auf Hitler oder mit provokant geäußerten Tötungsphantasien gegen diskriminierte Gruppen zu irritieren versuchen – einer der Anlässe für die Publikation der GEW.

Unsicherheiten gegenüber Schüler*innen nichtdeutscher Familienherkunft

Die Antworten, die Lehrkräfte gefunden haben, um desinteressierte Schüler*innen aus deutsch-deutschen Familien für eine schulische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu gewinnen, scheinen nicht zu wirken, wenn die Jugendlichen türkisch-deutsch, arabisch-deutsch und/oder muslimisch sind. So vermitteln es jedenfalls immer wieder Erfahrungsberichte in Zeitungsartikeln, aber auch die Fachliteratur. Jugendliche mit Familien aus anderen Ländern sind demgegenüber selten oder nie ein Thema.

Dies wirft viele Fragen auf: Warum funktioniert die Aussicht auf einen Gedenkstättenbesuch, und sei es erst einmal nur als Tag ohne normalen Unterricht, bei den einen Desinteressierten, bei den anderen nicht? Warum ist ein Projekt über deportierte Schüler*innen der eigenen Schule oder Zwangsarbeitslager im eigenen Viertel für die einen spannend, für die anderen nicht? Fühlen sich Schüler*innen aus muslimischen und/oder eingewanderten Familien nicht angesprochen, wenn das Nachleben des Nationalsozialismus im Rechtsextremismus als Ansatzpunkt für Fragen an die Vergangenheit gewählt wird? Berühren ein 94-jähriger Angeklagter vor Gericht und über 80- und 90-jährige Zeug*innen nur diejenigen Jugendlichen, deren Ur-/Großeltern Deutsche waren?

Eine mögliche Erklärung ist, dass Lehrkräfte selbst bewusst oder unbewusst der Ansicht sind, Nationalsozialismus und Holocaust seien, wie es oft heißt, „deutsche Geschichte“. Deutsche Geschichte in einem stark personalisierenden Sinne: Geschichte von Deutschen als Personenverband, die quasi wie ein Erbstück direkt an Kinder und Kindeskinde weitergegeben werde, und nicht die Geschichte des Nationalstaats Deutschland. Ein Blick in die Fachliteratur zum Thema bestätigt diese Vermutung: Didaktiker*innen, Gedenkstättenmitarbeiter*innen, Lehrer*innen, Journalist*innen, Teamer*innen in der Jugendbildungsarbeit und viele andere vertreten vielfach ein solch personengebundenes Bild von Geschichte und Gesellschaft (Fava 2015). Dabei geht es ihnen vor allem um die (Mit-)Schuld an den Verbrechen, und sie wollen den Nachfahr*innen nationalsozialistischer Täter*innen, Mitläufer*innen und Zuschauer*innen Verantwortung antragen. Sie zweifeln aber daran, Schüler*innen einzubeziehen, deren Vorfahr*innen, so die Annahme, nicht in die Verbrechen involviert waren. Wenn nun türkisch-deutsche Schüler*innen ihre Abwehr damit begründen, der Nationalsozialismus sei nicht ihre Geschichte, wissen die Lehrkräfte dem nichts entgegenzusetzen – während sie sich bei deutsch-deutschen Schüler*innen sicher sind, er sei wegen deren Urgroß- und Großeltern eben doch ihre Geschichte. Eine Zugehörigkeit zum deutschen „Volk“ qua Staatsbürgerschaft, wie Özata sie vermittelt, scheint vielen paradoxerweise fernzuliegen.

Schnell folgt in der Fachliteratur oder auch im Feuilleton der Gedanke, dass Schüler*innen ohne Vorfahren im Deutschen Reich, die ohne Begründung wie selbstverständlich meist als muslimisch und/oder als türkischer oder arabischer Familienherkunft verstanden werden, „natürlich“ Verantwortung für den Genozid an den Armenier*innen oder für den Antisemitismus arabisch-muslimischer Kollaborateure des Nationalsozialismus übernehmen müssten. So wird beiden Gruppen Verantwortung für Verbrechen „ihres eigenen“ Kollektivs angetragen, aber die fundamentale Aufteilung von Schüler*innen nach Abstammung wird damit nur umso stärker zementiert. In ihrem gemeinsamen Plädoyer schreiben die drei Nebenklageanwälte im Hamburger Stutthofprozess, Onur Özata, Ernst Freiherr von Münchhausen und Mehmet Daimagüler: „Ganz selbstverständlich unterscheiden nicht wenige in Deutschland neuerdings zwischen Deutschen und ‚Pass-Deutschen‘ und bemerken vielleicht dabei noch nicht einmal, dass sie mit dieser Sprache die faschistische Logik der Nürnberger Rassegesetze im Deutschland des Jahres 2020 wiedergeben.“⁴ Obwohl es vielen Lehrer*innen, Didaktiker*innen und anderen im Gegenteil gerade nicht um eine rassistische Ausdifferenzierung der Schüler*innen geht, bleiben sie der genealogischen Sichtweise dennoch tief verhaftet.

4 Aus dem Plädoyer der Nebenklageanwälte Onur Özata, Ernst Freiherr von Münchhausen und Mehmet Daimagüler (www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-07/prozess-ss-wachmann-plaedoyer-nebenklagevertreter-konzentrationslager-nationalsozialismus/komplettansicht; 13.8.20).

Geschichte als Eigentum, nicht als Erbe

Oft wird die Metapher eines aus dem Nationalsozialismus resultierenden „negativen Erbes“ verwendet, das in deutsch-deutschen Familien weitergegeben werde. Vieles ist problematisch und falsch an dieser stark verbreiteten Sichtweise. Erstens: Schüler*innen haben auch Groß- und Urgroßeltern, die im Nationalsozialismus als Juden*Jüdinnen oder Roma*Romnja, Sinti*Sintizze oder Jenische ermordet wurden oder anderen verfolgten Gruppen (Homosexuelle, Zeugen Jehovas, nonkonforme Jugendliche ...) angehörten und/oder die in der kleinen deutschen Opposition bzw. im Widerstand waren. Im formelhaften Bekenntnis zur nationalen Schuld werden diese Deutschen nicht bedacht und ihre Zugehörigkeit so noch einmal negiert. Im Kapitel „Jüdische Kinder“ der GEW-Publikation zur Situation jüdischer Kinder und Jugendlicher nach 1933 (ebd., S. 23 ff.) wird beispielsweise mit keinem Wort erwähnt, dass aktuell jüdische Schüler*innen in der Klasse sein könnten. Auch heute noch finden sich nicht viele Materialien oder Methoden zum Nationalsozialismus oder zum Jüdischen Leben in Deutschland, die Pädagog*innen darauf vorbereiten, sensibel dafür zu sein und damit umzugehen, dass jüdische Schüler*innen unter den Lernenden sein können – oder die davon ausgehen, unter den Pädagog*innen könnten Juden*Jüdinnen sein.

Andere Schüler*innen haben vielleicht ein Ur-/Großelternteil, das als Zwangsarbeiter*in oder KZ-Häftling aus dem europäischen Ausland ins Deutsche Reich deportiert wurde, das in den besetzten Ländern zu den Opfern des Nationalsozialismus gehörte, zu den Kollaborateur*innen und Mitläufer*innen oder das in den kolonisierten Regionen als Soldat der Großmächte eingezogen wurde. Im Bekenntnis zur nationalen Schuld verschwinden auch das konkrete Geschehen und die je nach Land und Region sehr unterschiedliche Involvierung in Holocaust und Zweiten Weltkrieg. Manche der genannten Menschen blieben hier, andere oder ihre Kinder kamen später zum Arbeiten oder aus anderen Gründen nach Deutschland. Das Bild einer geschlossenen deutschen Abstammungsgemeinschaft von Täter*innen oder Profiteur*innen ist falsch, grenzt gerade die NS-Opfer wiederum aus und dient letztendlich auch der Entlastung: Wenn alle Deutschen an den Verbrechen beteiligt waren, muss man sich mit der konkreten Involvierung der Familie nicht befassen. Als Perspektive auf die Lerngruppe taugt das Bild gar nicht.

Zweitens: Die Schuld der Durchführung, der Mitwirkung an staatlich organisierten Verbrechen und des Geschehenslassens dieser lässt sich nicht allein individuell fassen. Es gibt eine verallgemeinerte, abstrakte Schuld der beteiligten Institutionen und Organe und des deutschen Staates und eine Verantwortung der Rechtsnachfolgerin des „Dritten Reiches“, der Bundesrepublik Deutschland. Dies betrifft alle Staatsbürger*innen, die, wie Özata sagt, in diesem Sinne Nachkommen des Staatsvolkes sind, das die Verbrechen durchführte. Die Haftung für das Unrecht betrifft auch Menschen mit Lebensmittelpunkt in Deutschland, aber ohne deutschen Pass, deren Steuern beispielsweise in die Ausgaben für Gedenkstätten einfließen. Und niemand in Deutschland,

der*die selbst oder dessen*deren Vorfahr*innen zu den Verfolgten oder Getöteten gehörten, war je ausgenommen von der Inklusion in die Haftung.

Jean Améry, ein Überlebender des Holocaust, auf den die Metapher des „negativen Erbes“ zurückgeführt wird, sprach tatsächlich vom „negativen Eigentum“ Deutschlands. Améry spekuliert über Umstände, die zur Folge haben könnten, dass Deutschland „die zwölf Jahre, die für uns andere wirklich tausend waren, nicht mehr verdrängen, vertuschen, sondern als seine verwirklichte Welt- und Selbstverneinung, als sein negatives Eigentum in Anspruch nehmen“ würde (Améry 1988 [1966], S. 98). Sicherlich gibt es in vielen Familien Erbstücke, den Schrank oder Mantel, den die Groß- oder Urgroßeltern billig nach der Deportation jüdischer Nachbar*innen erworben und vererbt haben. Das negative Eigentum Deutschlands ist aber abstrakt zu verstehen, eher vergleichbar mit den „Altlasten“ beispielsweise einer umweltschädlichen Energieproduktion: Ein gesellschaftliches Eigentum, das einfach da ist und mit dem alle umgehen müssen – unabhängig davon, ob sie selbst in einem Kernkraftwerk gearbeitet oder die Nutzung von Kernkraft befürwortet oder abgelehnt haben. Ein arisiertes Gemälde in einer staatlichen Galerie oder eine arisierte Liegenschaft in öffentlicher Nutzung sind manifeste Beispiele für überindividuelle Verantwortlichkeit. Genauso bestehen viel diffusere Nachwirkungen des Nationalsozialismus, mit denen alle umgehen müssen.

Verantwortung für historisches Unrecht als universales Eigentum

Seit Jahren rücken unterschiedliche Akteur*innen die Kolonialvergangenheit Deutschlands ins öffentliche Bewusstsein und erinnern an den Völkermord an den Herero und Nama, an das „Erbe“ wie geraubte Schädel in Museen oder den Rassismus in Bezeichnungen wie „Mohrenapotheke“. Dies ist ein weiteres negatives Eigentum Deutschlands. Bei ihm wird im öffentlichen Diskurs keine Verbindung zwischen Haftung und direkter genealogischer Bindung an Handlungen in den Kolonien oder im Kaiserreich bzw. einem der am Sklavenhandel beteiligten deutschen Königreiche oder Fürstentümer hergestellt.⁵ Es muss auch niemand Vorfahr*innen haben,

5 Verfolgt man Kommentare zu Fragen der Aufarbeitung kolonialer Geschichte, beispielsweise zu den Entschädigungsforderungen der Herero, in den Sozialen Medien, finden sich allerdings dieselben abwehrenden Topoi, die aus der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus bekannt sind und das personalisierende Geschichtsverständnis spiegeln. Ein Beispiel ist folgender, sehr typischer Kommentar auf der Facebook-Seite der Tagesschau zum Beitrag vom 12.8.2020 „Kolonialzeit-Entschädigung: Namibia lehnt deutsches Angebot ab“: „1904 ist mein Urgroßvater geboren ... die damaligen übeltäter sind sicherlich 1880 geboren ... irgendwann sollte geschichte, auch schreckliche geschichte, mal der vergangenheit angehören ... wenn die ehemaligen kolonialgebiete wirtschaftlich nicht hochkommen, dann wird germany in die mangel genommen“. Quelle: www.facebook.com/tagesschau/ und www.tagesschau.de/ausland/namibia-kolonialzeit-entschaedigung-101.html; 13.8.20 (Rechtschreibung gemäß dem Originalbeitrag). Im gegebenen Kontext ist der folgende, wiederum untypische Kommentar interessant: „Sorry, aber irgendwo muss man

die selbst Sklav*innen besaßen, um in den USA Verantwortung für die Nachwirkungen der Sklaverei zu tragen; niemand muss Vorfahr*innen haben, die an der Deportation der Armenier*innen beteiligt waren, um sich in der Türkei oder in Deutschland mit diesem Verbrechen und seinen Nachwirkungen und seiner universellen Bedeutung zu befassen. Es wird wohl auch niemand nach Neuseeland auswandern und dort argumentieren, die Geschichte der Verbrechen an den Maori sei gar nicht die eigene Geschichte und die eigenen Kinder bräuchten sich in der Schule nicht damit zu befassen. Genauso wenig gibt es einen Grund, warum hiesige Schüler*innen ohne deutsche Vorfahr*innen im Nationalsozialismus als Erwachsene nicht wie Özata und andere Verantwortung für die Taten ihrer „Staatsbürger-Vorfahr*innen“ übernehmen und in der Schule die Grundlagen dafür erwerben sollten.

Überwindung der Nationalisierung

Angesichts der sehr starken Nationalisierung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg seit den 1990er Jahren ist ein Blick in die genannte GEW-Publikation aufschlussreich, um zu prüfen, ob und wie Jugendliche ohne deutsche Familienherkunft zum Thema werden. In verschiedenen Beiträgen tauchen Schüler*innen auf, die einerseits zwar sprachlich als „türkische Schüler“ stark von „deutschen Schülern“ differenziert werden. Andererseits aber werden Herkunftsbezüge wie der türkische Faschismus und eine eventuelle Nähe zu den Grauen Wölfen bzw. eine Gegnerschaft ihnen gegenüber als Gemeinsamkeit mit den deutschen Schüler*innen betrachtet: Durch die Kategorien des Faschismus und Antifaschismus werden die Schüler*innen alle gleichermaßen als lernende Subjekte begriffen, die Widerstandskräfte gegen faschistische Ideologien, organisatorische Angebote, familiäre Bindungen und eine vorausgesetzte psychische Disposition für faschistische Haltungen entwickeln müssten (ebd., S. 197 ff.). Anders als im späteren, differenztheoretischen Diskurs wird das Interesse einzelner Schüler*innen an einer Auseinandersetzung mit dem türkischen Nationalismus / Faschismus thematisiert, ohne darin einen Ausdruck der „eigenen Identität“ bzw. ihrer

auch mal sagen ‚Das ist nicht mehr unser Bier.‘ Eine förmliche öffentliche Entschuldigung muss reichen. Entschädigungszahlungen sind mMn. nicht mehr angebracht. Von wem denn? Ich glaube viele BRD Bürger haben wie ich Vorfahren im Ausland und sind erst seit 1-2 Generationen Deutsche.“

nichtdeutschen Ethnizität zu sehen. Pädagogische Kategorien wie Alltags- und Lebensweltbezug, die im Aufgreifen des türkischen Nationalismus durch die Jugendlichen sichtbar werden, werden nicht wie im späteren Diskurs allein mit der Familienherkunft und einer nichtdeutschen Identität in Verbindung gebracht.

Die nach dem vielfach so genannten „Sommer der Migration“ 2015 erneut stark diskutierte Frage „Wie kann die zunächst zwingend nationalgeschichtlich orientierte selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus über den nationalgeschichtlichen Referenzrahmen hinaus für Menschen anderer Herkunft und Erfahrung geöffnet und relevant werden: ohne historische Identität aufzunötigen, ohne den Nationalsozialismus von seinem deutschen Ursprung abzukoppeln“ (Knigge / Steinbacher 2019, S. 7), stellte sich den Autor*innen des GEW-Bandes gar nicht. Ihre politischen, sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Kategorien waren nicht allein „nationalgeschichtlich orientiert“. Selbstverständlich geht es nicht um ein Zurück zu aus heutiger Sicht auch vereinfachenden Faschismustheorien, und nicht zuletzt bildet die Benennung des deutschen Faschismus als Nationalsozialismus eine wichtige Differenzierung und Verstärkung der nationalhistorischen Akzentuierung. Mit Amérys Kategorie des „negativen Eigentums“ Deutschlands lässt sich aber verstehen, dass es nicht darum geht, jemandem eine „historische Identität aufzunötigen“. Eine solche brauchen nicht einmal die genealogischen „Nachkommen der Leute, die sechs Millionen Juden ermordet haben“ (Özata). Es geht um die politische und Rechtskategorie der staatsbürgerrechtlichen Haftung für nationalhistorisches Unrecht.

Literatur

- Améry, Jean (1988 [1966]): *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*, München
- Fava, Rosa (2015): *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin
- GEW Berlin (Hrsg.) (1981): *Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen*, Frankfurt/M.
- Knigge, Volkhard / Steinbacher, Sybille (2019): Editorial, in: dies. (Hrsg.): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*, Göttingen, S. 7-13