

# Menschenrechte

Rainer Huhle

## Menschenrechtsbildung und Historisches Lernen — ein schwieriges Verhältnis

Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit den Erfahrungen in Lateinamerika

In Heft 3–4/2012 von “Politisches Lernen” haben Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schlussfolgerungen Ansätze diskutiert, in KZ-Gedenkstätten Menschenrechtsbildung zu betreiben, bzw. überhaupt Menschenrechtsbildung und Historisches Lernen zu verknüpfen. Dabei flossen vor allem Erfahrungen aus Deutschland und in einem Fall auch aus der europäischen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte ein. Im Folgenden geht es mir darum, dieses vieldiskutierte Verhältnis gewissermaßen selbst zu historisieren und damit neue Perspektiven auf sein Verständnis zu öffnen. Wie die beiden didaktischen Felder mit einander in Beziehung treten können, hängt auch davon ab, wann und in welchem Kontext sie entstanden sind, und welches begriffliche Vokabular ihnen dabei jeweils zur Verfügung stand. Um das zu verdeutlichen, gehe ich bei der Betrachtung der Entwicklung in Deutschland einen Schritt weiter zurück als es gewöhnlich geschieht, nämlich in die Zeit, als die Formulierung der universellen Menschenrechte und eine erste intensive historische Aufarbeitung des Nationalsozialismus gleichzeitig, wenn auch nicht am gleichen Ort erfolgten, so dass sich die Frage stellt, ob sich diese Gleichzeitigkeit auch in Bildungsansätzen finden lässt. Zum andern richte ich den Blick auf Lateinamerika, von wo aus seit Ende der siebziger Jahre, als in einer Reihe von Ländern Militärdiktaturen ihrem Ende entgegengingen, eine Fülle von Impulsen für die Menschenrechtsbildung kam. Auch hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von historischer Aufarbeitung dieser Diktaturen und den Menschenrechten als normativem Rahmen für deren Analyse und für die Bildungsarbeit. Die unterschiedlichen historischen Kontexte schlugen sich auch in einem unterschiedlichen Verhältnis von historischem Lernen und Menschenrechtsbildung nieder.

1.

In aller Welt findet heute die deutsche vergangenheitspolitische Landschaft hohe Anerkennung. Das gilt für den herrschenden politischen Diskurs im Allgemeinen, für viele eindrucksvolle Denkmäler und gut gepflegte Gedenkstätten, und auch für die breit verankerte historische Bildung in Gedenkortern wie in der schulischen Bildung.

**Politisches Lernen 3–4/14**



Plakat der amerikanischen Militärbehörde OMGUS im Rahmen der Re-education-Kampagne (1947)

Anders sieht es mit der Menschenrechtsbildung aus. Im Vergleich mit der historischen Bildung ist sie inhaltlich und institutionell noch immer unterentwickelt. Meist ist sie zudem konzeptionell vermengt mit Werteerziehung und der Vermittlung von Prinzipien demokratischer Regierungsform. Im internationalen Vergleich ist Menschenrechtsbildung in Deutschland außerdem erst spät angekommen. Die ersten Empfehlungen zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule der Kultusminister stammen von 1980<sup>1</sup> und finden bis heute wenig Niederschlag in den Lehrplänen. Ein UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtsbildung wurde erst 2001 an der Universität Magdeburg eingerichtet. Außer-schulische Ansätze der Menschenrechtsbildung entstanden in nennenswertem Umfang erst in den neunziger Jahren.<sup>2</sup>

- 1 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (1980). Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule (KMK Erg.-Lfg. 46, 2.6.1982), online: [www.kmk.org/leadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_12\\_04\\_menschenrechtserziehung.pdf](http://www.kmk.org/leadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04_menschenrechtserziehung.pdf), zuletzt abgerufen 12.10.2014
- 2 Z.B. die Bände “Unterrichtspraxis Menschenrechte” von Amnesty International (Sulothurn 1995-1997).

Auf internationaler Ebene hingegen hatte es seit Gründung der Vereinten Nationen durchaus Initiativen für die Verankerung von Menschenrechtsbildung gegeben. Man sah in ihr einen Grundpfeiler einer menschenrechtlichen Neuordnung der Welt, der eine Wiederkehr von menschenrechtsverachtenden Regimen wie dem Nationalsozialismus verhindern sollte. Das Recht auf Bildung wurde in Art. 27 (2) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ausdrücklich inhaltlich bestimmt: Bildung „soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben.“ Die UNESCO machte es sich von Beginn an zu einer wesentlichen Aufgabe, die Menschenrechte weltweit zu verbreiten. Schon auf ihrer Gründungsversammlung 1945 hielt der mexikanische Delegierte Jaime Torres Bodet eine flammende Rede, in der er Menschenrechtsbildung als tragendes Element der neuen Weltordnung forderte.<sup>3</sup> Als er 1948 zum UNESCO-Generalsekretär gewählt wurde, erklärte er den 10. Dezember (den Tag, an dem die Allgemeine Erklärung von der Generalversammlung angenommen wurde) zum Tag, an dem in allen Schulen weltweit über die Menschenrechte gesprochen werden solle.<sup>4</sup>

Obwohl die junge Bundesrepublik Deutschland bereits 1951 der UNESCO beitrug, fanden diese Anstrengungen hierzulande kein Echo. Einen Anknüpfungspunkt hätte man an unerwarteter Stelle finden können, nämlich im ungeliebten Re-education-Programm der amerikanischen Besatzungsbehörden. Diese wegen vieler Ungeschicklichkeiten oft belächelten, auch mit grundsätzlicher Kritik sowohl in den USA wie in Deutschland überhäuftten Bemühungen der amerikanischen Militärverwaltung gehören aber durchaus in eine Betrachtung über Menschenrechtsbildung in Deutschland. Zwar lag auch hier, wie später in der politischen Bildung der Bundesrepublik, der Hauptakzent auf „Demokratieverziehung“<sup>5</sup>. Aber schon das „Long-Range Policy Statement for German Re-education“, die Richtlinie des US-Außenministeriums für die Re-education von 1945,<sup>6</sup> war eng an den entstehenden Menschenrechtsdiskurs der Nachkriegszeit angelehnt, wenn sie Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde und Verantwortlichkeit als Oberziele dieses Programms definierte. Erst recht gilt das für die 1948 von der „Education and Cultural Relations Division“ der US-Militärverwaltung verabschiedeten „Basic Principles

of Educational Reconstruction in Germany“<sup>7</sup>. Alonzo G. Grace, der Chef der Behörde, hatte in dieses Grundsatzzprogramm sogar explizit die Einladung an die UNESCO hineingeschrieben, ein „effektives Deutschlandprogramm“ für diese Ziele zu erarbeiten. Das scheiterte allerdings am Einspruch des Alliierten Kontrollrats, zur großen Enttäuschung der UNESCO und insbesondere ihres ehrgeizigen Deutschlandbeauftragten, des kanadischen Psychiaters John Thompson.<sup>8</sup>

Solche Anlehnungen an die weltweit mit großen Hoffnungen begleitete menschenrechtliche Programmatik der UNO und der UNESCO, die schon in der US-Politik wenig Niederschlag fanden, wurden in der Bundesrepublik Deutschland nach 1949 erst recht nicht weitergeführt. Nicht Menschenrechtsbildung, orientiert an der Erklärung der Menschenrechte, wie sie die UNESCO zu fördern suchte, sondern Staatsbürgerkunde auf der Basis des neuen Grundgesetzes wurde zum Referenzpunkt politischer Bildung. Die stagnierende Menschenrechtsentwicklung in der UNO selbst — der Deutschland bis 1973 nicht angehörte — im Kontext des Kalten Krieges tat ein Übriges.

Auf der europäischen Ebene ging die Entwicklung keineswegs schneller voran. Während in Spanien, Portugal und Griechenland Diktaturen herrschten, war Menschenrechtsbildung kein europäisches Thema. Erst 1978, als ganz Westeuropa politisch demokratisch stabilisiert schien, gab der Europarat erstmals Empfehlungen für Menschenrechtsbildung heraus, in denen ein „angemessener Platz in den Lehrplänen“ für das Thema vorgeschlagen wurde.<sup>9</sup>

Während zwischenzeitlich die westdeutsche Kultusministerkonferenz ihre weitgehend folgenlosen Empfehlungen von 1980 formuliert hatte, legte der Europarat 1985 eine etwas substantiellere Fassung seiner Empfehlungen vor<sup>10</sup>. Aber auch auf europäischer Ebene fanden diese Empfehlungen wenig Widerhall. Bemerkenswert an ihnen ist, dass sie sich ausschließlich an normativen Texten orientierten. Weder zur historischen Bildungsarbeit zum Nationalso-

3 Torres Bodet, Jaime (1983). *La UNESCO y la integración del hombre del porvenir*. Discurso en la Conferencia constitutiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Londres, Inglaterra, 2 de noviembre de 1945. In: ders. *Obras escogidas*, México: Editorial FCE, pp. 970-977

4 *El Correo de UNESCO*, vol. 1, No. 11-12, Dezember 1948 – Januar 1949, S.1

5 Einen guten Eindruck gibt die kommentierte Neuausgabe von Filmen aus dem Re-education-Programm „Wie werde ich Demokrat?“ (so der Titel eines der Originalfilme) durch die Bundeszentrale für politische Bildung (DVD Kassette 2006, strandfilm productions GmbH (Frankfurt/M.) und IWF Göttingen).

6 In: Department of State Bulletin 389, vol. XV, p. 428

7 abgedruckt in: Zink, Harold (1957). *The United States in Germany, 1944-1955*. Princeton, N.J.: Van Nostrand: 204-206

8 Weindling, Paul (2007). *Un internationaliste visionnaire confronté aux réalités de la guerre froide : John W. Thompson et le programme de l'UNESCO pour l'Allemagne, 1945-1955*. In: 60 ans d'histoire de l'UNESCO. Actes du colloque international 16-18 novembre 2005, Maison de l'UNESCO, (S. 250-261) Paris: UNESCO

9 Council of Europe – Committee of Ministers (1978). *Resolution (78)41 On The Teaching of Human Rights (Adopted by the Committee of Ministers on 25 October 1978)*, online: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=596491&SecMode=1&DoClid=662794&Usage=2>, zuletzt abgerufen 12.10.2014

10 Council of Europe – Committee of Ministers (1985). *Recommendation No. R (85) 7 On Teaching and Learning About Human Rights in Schools (Adopted by the Committee of Ministers on 14 May 1985)*, online: <http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=696985&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>, zuletzt abgerufen 12.10.2014

zialismus, deren Aufschwung etwa um die gleiche Zeit allmählich einsetzte, noch zur Auseinandersetzung um die genannten diktatorischen Regime in Westeuropa findet sich ein Bezugspunkt. Es dauerte bis um die Jahrtausendwende, ehe es zu Bemühungen kam, beide geschichtlichen Quellen und Bildungstraditionen zusammenzuführen, mit den Schwierigkeiten und Grenzen, die in den Beiträgen in Heft 3–4/12 von “Politisches Lernen” benannt werden<sup>11</sup>. Menschenrechtsbildung in Deutschland und Europa begann also in ihrer institutionellen Gestalt nicht, wie man es eigentlich hätte erwarten können, als “Antwort auf historische Unrechtserfahrungen”<sup>12</sup>, sondern eher als Kopfgeburt von Bildungsplanern.

## 2.

In Lateinamerika kam Menschenrechtsbildung ungefähr um die gleiche Zeit wie in Europa auf die Tagesordnung, allerdings in einem sehr verschiedenen historischen Kontext. Menschenrechtsbildung entstand in Lateinamerika als integraler Teil von dem, was man später “transitional justice” nannte, also im Übergang von Diktaturen zu Regierungsformen, die wieder (oder auch erstmals) demokratisch sein sollten. Während die sozialen und politischen Bewegungen vor den Diktaturen von ihren Protagonisten nahezu ausschließlich in Begriffen wie Klassenkampf, Landreform, sozialer Revolution oder nationaler Befreiung interpretiert wurden, entdeckte man unter dem Joch der Diktaturen die Sprache der Menschenrechte als gemeinsame Plattform, auf der sich alle Gegner der Diktaturen, von katholischen Klerikern bis zu kommunistischen Gewerkschaftern, zusammenfinden konnten. Es entstand etwas weltweit Neues, eine in sozialen und politischen Kämpfen vereinte menschenrechtliche Bewegung.<sup>13</sup>

Das war nur möglich, weil diese Sprache der Menschenrechte zur Verfügung stand. Zum einen hatten lateinamerikanische Politiker der verschiedensten Couleur 1945–48 und teilweise auch noch später aktiv an der Erarbeitung des menschenrechtlichen Schutzsystems der UNO (und natürlich des parallelen interamerikanischen Systems) mitgewirkt, auch wenn dies in den Jahrzehnten danach weithin in Vergessenheit geriet. Zum andern hatte die Ratifizierung der internationalen Menschenrechtspakte 1976 und der Interamerikanischen Menschenrechtskonvention 1978 beiden Schutzsystemen neue Energien eingehaucht, die sich auch in verstärkten konkreten Schutzbemühungen niederschlugen.

11 s. a. Huhle, Rainer (2002). Menschenrechtspädagogik an einem Erinnerungsort des Nationalsozialismus — Ein Beispiel aus Nürnberg. In: Gedenkstättenrundbrief 118, S. 3–10

12 Bielefeldt, Heiner (2006). Menschenrechte als Antwort auf historische Unrechtserfahrungen. in: Jahrbuch Menschenrechte 2007, Frankfurt/M 2006, S. 135–142

13 Huhle, Rainer (2009). Die politische Sprengkraft des Unpolitischen. Die Menschenrechtsbewegung verändert das politische Gesicht Lateinamerikas. In: Jürgen Mittag & Georg Ismar (Hg.), “¿El pueblo unido?” Soziale Bewegungen und politischer Protest in der Geschichte Lateinamerikas, S. 405–432, Münster: Westfälisches Dampfboot



**Eingangstor zum ehemaligen Folterzentrum “Villa Grimaldi” in Santiago de Chile, heute dank der jahrelangen Arbeit von Überlebenden ein “Ort der Erinnerung und der Förderung der Menschenrechte” (Foto: Huhle)**

Erst aus dem Zusammenspiel zwischen nationalen Aktivisten und UNO bzw. OAS konnte sich eine Menschenrechtsbewegung als reale politische Kraft entwickeln.<sup>14</sup> Schon bald wurde auch Menschenrechtsbildung Teil von deren Programmatik, als Element einer Präventionsstrategie, die einen Rückfall in Diktaturen verhindern sollte. 1983 führte das Interamerikanische Menschenrechtsbildungsinstitut der OAS in Costa Rica seinen ersten von bislang 32 internationalen jährlichen Menschenrechtskursen durch. Auch die zahlreichen Wahrheitskommissionen nach dem Ende der Diktaturen nahmen die Forderung nach Etablierung von Menschenrechtsbildung in und außerhalb der Schulen, nicht zuletzt bei der Ausbildung im öffentlichen Dienst, auf.<sup>15</sup>

Zu den Bemühungen um ihre institutionelle Verankerung — die auch in Lateinamerika noch sehr zu wünschen übrig lassen — kam in der Region eine zweite Kraftquelle für die Menschenrechtsbildung, die Tradition der “educación popular” (mit “Volksbildung” nur annähernd zu übersetzen). Diese reformpädagogische Bewegung, deren bekanntester Vertreter der Brasilianer Paulo Freire war, entwickelte sich in enger Verbindung mit den revolutionären oder reformerischen sozialen Bewegungen der sechziger und siebziger Jahre und postulierte einen unauflösbaren Zusammenhang zwischen Inhalt und Methode, zwischen Bildung und sozialer Veränderung. Obgleich in Freires Schriften kaum je von Menschenrechten die Rede ist — er stellte sie eher unter den Verdacht der ideologischen

14 Guest, Iain (1990). Behind the Disappearances. Argentina’s Dirty War Against Human Rights and the United Nations, Pittsburgh: University of Pennsylvania Press

15 So in Argentinien, Chile, Ecuador, Guatemala, Peru



Bemängelung kapitalistischer Verhältnisse<sup>16</sup> — fand seine pädagogische Philosophie Eingang in viele Ansätze der lateinamerikanischen Menschenrechtsbildung.<sup>17</sup> Der Einfluss der “educación popular” führte in der lateinamerikanischen Menschenrechtsbildung ferner zu einer starken Beachtung der Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. einer Betonung der “Bildung durch Menschenrechte”, also der Respektierung der Beteiligten als autonomen Subjekten und Rechteinhabern und der Abkehr von autoritären Bildungsformen<sup>18</sup>. Außerdem kamen auf diesem Weg auch die wirtschaftlichen und sozialen Menschenrechte von vornherein stärker in den Fokus als z. B. in Deutschland.

### 3.

Menschenrechtsbildung entstand in Lateinamerika also aus dem Kampf gegen repressive Regime der Gegenwart oder unmittelbaren Vergangenheit, und zugleich im Rückgriff auf das vorhandene internationale Instrumentarium und Vokabular der Menschenrechte. Wie aber steht es um die Historische Bildung, um die Interpretation dieser repressiven Regime für die neuen Generationen?

Historische Bildungsarbeit unmittelbar nach Ende der Diktaturperiode im Übergang zu einer noch unsicheren und oft stark gefährdeten demokratischeren Gesellschaft konnte nicht auf einen breiten Konsens zählen. Die Wahrheitskommissionen, die in zahlreichen lateinamerikanischen Ländern in diesen Jahren von den Übergangsregierungen gebildet wurden, sollten zwar durch ihre plurale Zusammensetzung aus “Persönlichkeiten von allgemein anerkanntem moralischen Verhalten und Prestige und einer durch ihre Verteidigung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit erworbenen Legitimität”<sup>19</sup> eine möglichst breit anerkannte “Wahrheit” über die Zeit der Diktatur vorlegen. Doch blieben die meisten dieser Wahrheitsberichte umstritten, und die jeweiligen Mandate der Kommissionen waren auch nur beschränkt. Vor allem hatten sie in aller Regel keine Befugnis, Täter zu benennen oder gar Strafverfolgung einzuleiten.

Die Dinge beim Namen zu nennen war dagegen das Anliegen von zahlreichen Initiativen von Opfern und ihren Unterstützern in der Menschenrechtsbewegung, die auf loka-

16 So in seinem bekanntesten Werk, ursprünglich 1970: Freire, Paulo (1975). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Später relativierte er diese Position, s. Freire, Paulo (1996), *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. New York/London: Routledge, p.116

17 s. insbesondere Mosca, Juan José & Pérez Aguirre, Luis (1985): *Derechos Humanos — pautas para una educación liberadora*, Montevideo; Osorio, Jorge / Luis Weinstein (eds.) (1988). *La Fuerza del Arco Iris. Movimientos Sociales. Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales*. Santiago de Chile.

18 s. Eckmann, Monique (2012): *Menschenrechtsbildung in Verbindung mit historischer Bildung zum NS-Regime*, in: *Politisches Lernen*, 3–4/2012, S. 14–18

19 So die Formulierung im Mandat der peruanischen Wahrheitskommission (später “Wahrheits- und Versöhnungskommission”) vom Juni 2001 (Decreto Supremo N° 065-2001-PCM)

ler Ebene Orte identifizierten, an denen gefoltert, gemordet und “verschwunden” worden war. Vielfach waren diese Orte zerstört oder durch Umnutzung unkenntlich gemacht worden, aber in etlichen Fällen gelang es der hartnäckigen Arbeit von Basisinitiativen, sie wieder ins Bewusstsein zu rufen. Einige von ihnen sind zu viel besuchten Gedenkstätten geworden, wie etwa die Folterzentren Villa Grimaldi in Santiago de Chile oder die Marineschule ESMA in Buenos Aires. Daneben entstanden auch Denkmäler und kleine Museen an Orten, die nicht direkt mit der Repression verbunden waren, z. B. das “Museo de la Memoria” der Angehörigen der Verschwundenen in Ayacucho / Peru.

Den Ursprung historischer Bildungsarbeit findet man auch in Lateinamerika zunächst im Umfeld solcher erinnerungspolitischen Initiativen von unten. Durchaus vergleichbar mit der frühen Bundesrepublik war sie zunächst Sache von Initiativen aus dem Umfeld der Opfer der Diktatur, oder von “Zeitzeugen”. Ähnlich waren entsprechend auch die Schwierigkeiten, mit denen diese Initiativen behaftet waren. Sie wollten die Sicht der Opfer zur Geltung bringen, gegen das Beschweigen der dunklen Vergangenheit, gegen eine Relativierung der Verbrechen und gegen die Stigmatisierung der Opfer, die von einem Teil der herrschenden Meinung als zumindest mitschuldig an ihrem Schicksal dargestellt wurden. In einem gesellschaftlichen Klima, in dem große Teile der Bevölkerung so rasch wie möglich zur Tagesordnung übergehen wollten, während die sozialen und ökonomischen Verhältnisse der Diktaturzeit intakt blieben, war diese historische Bildungsarbeit von Minderheiten provokant und traf auf Widerstand.

Anders aber als in Nachkriegsdeutschland, wo Nationalsozialisten keine politische Macht mehr hatten, auch wenn ihre Ideologie noch in vielen Köpfen spukte, musste sich die historische Aufklärungsarbeit in den prekären Gedenkstätten und Bildungszirkeln mit Tätern auseinandersetzen, die häufig noch im Amt waren. Erst als in einigen Ländern die Straflosigkeit der Täter der Diktaturzeit durchbrochen wurde, fanden auch die Narrative der Opfer in der Öffentlichkeit stärker Beachtung, bis sie etwa in Argentinien unter den Regierungen Kirchner quasi zur Staatsdoktrin wurden und in Ländern wie Chile oder Uruguay jedenfalls auch öffentliche Unterstützung fanden.

Mit der Durchsetzung oppositioneller Diskurse über die Vergangenheit wurden allerdings auch Probleme sichtbar, die vorher im Kampf um die Anerkennung der Opferperspektive verdeckt waren. Nicht einmal in den Staaten mit einer harten Militärdiktatur als koordinierendem Organ der Repression war die Gesellschaft einfach in Unterdrückter und Opfer gespalten, geschweige denn in von Bürgerkriegen zerrissenen Ländern wie Peru oder Kolumbien. Und auch der Begriff der Opfer selbst erwies sich im Lauf einer genaueren geschichtlichen Aufarbeitung der Diktaturen und repressiven Regime als unzureichende Chiffre für eine Vielfalt von Akteuren. Erst in jüngerer Zeit melden sich auch diejenigen

Opfer mit ihren Geschichten zu Wort, die z. B. in Argentinien schon vor der Diktatur im Guerillakampf gestanden hatten. Auch in anderer Form tauchen hinter der Opferrolle die Lebensentwürfe von Aktivisten verschiedenster Orientierung auf. In Peru hat erst die Wahrheitskommission auch den Opfern des aufständischen “Leuchtenden Pfads” ein Gesicht gegeben, und in Kolumbien müssen derzeit im Kontext der Friedensgespräche mit der Guerilla die Opfer politischer Gewalt aller Seiten eine gemeinsame Plattform finden.

Von einem Konsens über die Inhalte historischer Bildung ist man in Lateinamerika angesichts der oft noch großen zeitlichen Nähe zu den geschehenen Verbrechen und der komplexen Täter- und Opferlandschaften in etlichen Ländern daher meist noch weit entfernt. Der Kampf um die Deutungshoheit über die Vergangenheit ist fast überall noch im Gang. Vielfach hat er sogar die Gerichte erreicht, die nicht selten inzwischen Gedenkveranstaltungen oder andere Formen historischer Erinnerung als Maßnahmen zur Opferentschädigung zu Auflagen in ihren Urteilen machen. Da andererseits der internationale Diskurs über kollektives Erinnern und historisches Gedächtnis längst auch in Lateinamerika zu gängiger Münze geworden ist, gibt diese Komplexität auch Raum für interessante Versuche pluraler historischer Erinnerungs- und Bildungsarbeit. Die Bildungskonzepte etwa des Museums der Erinnerung in Medellín oder des “Museums der Erinnerung, der Toleranz und des sozialen Inklusion” in Lima versuchen, mehrstimmige Vergangenheitsdiskurse zu ermöglichen, ohne alle Unterschiede zu nivellieren — ein schwieriger Balance-Akt, der gleichwohl vielversprechend ist. “Erinnerungsarbeit inmitten von Konflikten”, wie ein Sammelband überschrieben ist<sup>20</sup>, ist zweifellos eine schwierige Herausforderung, aber eben auch eine lohnende.

Die umgekehrte Situation hat schon in den neunziger Jahren der Soziologe Tomás Moulian für Chile beklagt. “Konsens ist die Steigerungform d von Vergessen,” brachte er provokant die Gefahren eines offiziösen Geschichtsbilds auf den Punkt.<sup>21</sup> Ganz ähnlich beklagte die chilenische Kulturanthropologin Nelly Richard das Ausblenden großer Teile einer komplexen Realität und vielfältiger auch widersprüchlicher persönlicher Erinnerungen im offiziösen Vergangenheitsdiskurs Chiles.<sup>22</sup>

Ist unter diesen Umständen schon außerschulische historische Bildung schwierig, vergrößern sich die Probleme erst recht im Schulsystem, wo Curricula eine konsensfähige Sicht auf die Vergangenheit vermitteln sollen. Die jüngste Vergangenheit bleibt daher auch in Lateinamerika, wie so

häufig in Postkonfliktsituationen<sup>23</sup>, ausgeblendet, um die gesellschaftlichen Konfliktlinien nicht in den Unterricht zu tragen — zumal diese sehr schnell über Eltern oder Schulbehörden auch die Lehrkräfte in Schwierigkeiten bringen können.<sup>24</sup> Auch pädagogische Ansätze, die bewusst für eine kontroverse, mehrstimmige Methode im Sinne des Beutelsbacher Konsenses<sup>25</sup> optieren, sind davor nicht gefeit.

Dazu kommen inzwischen die intergenerationellen Problemstellungen, die die historische Bildung in Deutschland schon viel länger beschäftigen. Auch in Lateinamerika haben die moralischen Imperative der Zeit unmittelbar nach den Diktaturen an Kraft verloren, klingt das “Nunca Más — Nie wieder” vielen Jüngeren weltfremd. Auch dort sind Geschichtspädagogen auf der Suche nach dem “Geheimnis der Begegnung zwischen der Vergangenheit und der Jugend” und wollen “die Brücke schlagen zwischen den Generationen, die den Staatsterrorismus erlebten, und den in die Demokratie geborenen neuen Generationen, deren Leben gleichwohl durch das Erbe der Vergangenheit geprägt bleibt.”<sup>26</sup>

Die neuen Generationen sind aber eben nicht nur durch die Lasten der Vergangenheit geprägt, sondern auch durch die Nöte der Gegenwart. Und damit schließt sich in Lateinamerika auf eigene Weise der Kreis zwischen Erinnerungspolitik, historischer Bildung und Menschenrechtsbildung. Pädagogen wie Abraham Magendzo haben das früh

20 Centro Internacional para la Justicia Transicional (2009). Recordar en conflicto: iniciativas no oficiales de memoria en Colombia. Bogotá: ICTJ

21 Moulian, Tomás (1997). Chile actual: Anatomía de un mito. Santiago de Chile: Arcis/LOM

22 Richard, Nelly (1998): Políticas de la memoria y técnicas del olvido, in: Gabriel Restrepo, Jaime Eduardo Jaramillo, Luz Gabriela Arango (eds.): Cultura, política y modernidad, (pp. 62-85). Bogotá: Universidad Nacional

23 s. die vergleichende Studie: Cole, Elizabeth A. / Judy Barsalou (2006). Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. United States Institute of Peace, Special Report, auf: [www.usip.org/publications/unite-or-divide-the-challenges-teaching-history-in-societies-emerging-violent-conflict](http://www.usip.org/publications/unite-or-divide-the-challenges-teaching-history-in-societies-emerging-violent-conflict), zuletzt aufgerufen am 14.10.2014

24 Beispiele dafür bei Uccelli, Francesca / José Carlos Agüero / María Angélica Pease / Tamia Portugal / Ponciano Del Pino (2013). Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho. Lima: IEP (Documento de Trabajo, 203. Serie Educación)

25 Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses werden auch in Lateinamerika rezipiert. Das Bildungsprogramm des “Museums der Erinnerung und der Menschenrechte”, also des offiziösen (wenngleich unabhängigen) großen Museums über die Pinochetdiktatur in Santiago de Chile, hat ihn sogar offiziell zur Richtschnur proklamiert. S. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2012): Informe de Gestión, Primer Semestre 2012, Santiago de Chile

26 Trímboli, Javier, & Adamoli, María Celeste (2009). La cita secreta entre el pasado y los jóvenes. Una experiencia de la transmisión del pasado reciente argentino. In: Diana Gómez Navas, Adrián Serna Dimas (compiladores), El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación (S. 169-188). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (S. 173); Rosemberg, Julia & Kovacic, Verónica [Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos”] (2010). Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (S. 18ff)

erkannt.<sup>27</sup> Schon die Pioniere der Menschenrechtsbildung in Lateinamerika, die Uruguayer Juan Mosca und Luis Pérez Aguirre, hoben neben den “Geiseln der Diktatur” wie Folter und Mord die Verletzungen der sozialen Menschenrechte der Gegenwart als ebenso wesentliche Elemente der Menschenrechtsbildung hervor.<sup>28</sup> In der Tat scheint es das “Geheimnis der Begegnung mit der Vergangenheit” zu geben. Als die angeblich so unpolitische und gedächtnislose Jugend Chiles vor einigen Jahren gegen die Folgen des durchkapitalisierten Bildungssystems auf die Straßen ging, trugen sie Transparente mit dem Bild Salvador Allendes.

Gitta Serenyi, die aufmerksame Chronistin der NS-Zeit wie der deutschen Nachkriegsgesellschaft, brachte es vielleicht als erste auf den Punkt. 1978 begleitete sie eine Schulklasse beim Besuch in Dachau und notierte die oft distanzierenden, scheinbar unsensiblen Kommentare der Schüler: “Der Hitler ist uns egal; wir waren damals noch gar nicht auf der Welt.” Sie registrierte ebenso die moralischen Überwältigungsstrategien, denen die Schüler ausgesetzt waren: “Ich hab gedacht, mit mir stimmt was nicht, weil mir nicht übel geworden ist.” erzählte ihr hinterher einer der Schüler. Und doch kam Serenyi zu dem Schluss, dass diese “jungen Deutschen [...] eine zutiefst moralische Generation” seien.<sup>29</sup>

#### 4.

Viele Probleme von Erinnerungskultur, historischer Bildung und Menschenrechtsbildung erweisen sich als durchaus ähnlich in Deutschland und Lateinamerika, aber die Dynamiken, die sie auslösen und die ihre wechselseitigen Beziehungen prägen, verlaufen unterschiedlich. Vor allem die Zeitkonstellationen markieren diese Unterschiede und machen deutlich, wie abhängig die Möglichkeiten von historischer Bildung und Menschenrechtsbildung von ihrem jeweiligen nationalen, aber auch dem internationalen Kontext sind. Während den Gegnern des Nationalsozialismus im Wesentlichen moralische und politische Kategorien zur Verfügung standen, erreichten die lateinamerikanischen Diktaturen ihren Höhepunkt just zu der Zeit als auf internationaler und regionaler Ebene sich ein menschenrechtlicher – mit Betonung auf “rechtlicher” – Konsens herausbildete. Der Opposition stand damit eine gemeinsame Sprache zur Verfügung, die auch breite Bündnisse ermöglichte. Und sie konnten auf internationale institutionelle Beschwerde-mechanismen und informelle Netzwerke zurückgreifen, die entscheidend zur Überwindung der Diktaturen durch gewaltlose Mittel beitrugen.

Auch die Geschichtsschreibung über die Diktaturen griff oft auf die vorhandene Begrifflichkeit des internationalen Menschenrechtsdiskurses zurück und entwickelte ihn zu-

gleich weiter. Die Geschichte der Diktaturen wurde nicht einfach als eine des Schreckens und der Grausamkeit, von Verbrechen ohne Namen, wie noch Raphael Lemkin beklagte<sup>30</sup>, beschrieben, sondern als staatsterroristische Kette von schweren Menschenrechtsverletzungen analysiert, die alle einen Namen hatten. Damit rückten auch Menschenrechtsbildung und historische Bildung näher zusammen, trotz vieler der beschriebenen Probleme in Einzelnen.

Menschenrechtsbildung war zwar nach dem Zweiten Weltkrieg durchaus als Programm vorhanden, eine Praxis entwickelte sich jedoch so gut wie gar nicht. Als sie dann Ende der siebziger Jahre durch internationale Organisationen wieder aufgegriffen wurde, mit einer vor allem normativen Ausrichtung, fand sie in Europa nur schwer Eingang in das dichte Netz bestehender Lehrinhalte des formalen Bildungssystems. In Lateinamerika hingegen traf sie zur gleichen Zeit auf Verhältnisse, die den unmittelbaren praktischen Wert von Menschenrechtsbildung augenscheinlich machten. Das formte ihre Inhalte, vor allem aber auch die Methoden und ihr Verhältnis zur menschenrechtsbewegten Praxis.

Ziel dieser Überlegungen konnte es daher nicht sein, aus dem Blick auf Lateinamerika unmittelbar übertragbare Lehren zu ziehen, sondern den Blick zu schärfen für die notwendige Kontextbezogenheit der Vermittlung sowohl von historischer Bildung wie von Menschenrechten, einschließlich ihrer möglichen Bezüge aufeinander.

**Dr. Rainer Huhle** ist Politikwissenschaftler in Nürnberg. Er arbeitete hauptberuflich bei der Stadt Nürnberg in der Jugend- und Erwachsenenbildung und ehrenamtlich in zahlreichen menschenrechtspolitischen Zusammenhängen. Vor kurzem feierte er mit seinen Freundinnen und Freunden vom Nürnberger Menschenrechtszentrum e.V. ([www.menschenrechte.org](http://www.menschenrechte.org)) dessen 25-jähriges Bestehen.

27 Magendzo, Abraham (1994). Tensions and Dilemmas about Education in Human Rights in Democracy, *Journal of Moral Education*. 23:3, 251-259

28 Mosca, Juan José & Pérez Aguirre, Luis (1985): *Derechos Humanos — pautas para una educación liberadora*, Montevideo

29 Sereny, Gitta (2004): *Das deutsche Trauma. Eine heilende Wunde*, München: Goldmann, S. 220

30 Lemkin, Raphael (1946). Genocide, in: *American Scholar*, Volume 15, no. 2 (April 1946), p. 227-230