

**„Hier ist kein Warum!“  
Zum Verschwinden des historischen Sinns während der  
Shoah und des Tutsizids in Ruanda**

**Anne D. PEITER  
Universität de La Réunion**

**ABSTRACT**

Based on autobiographical testimonies in which witnesses of the Shoah and the Rwandan tutsicide provide information about themselves, the article endeavours to determine the didactic opportunities that lie in the difficulty of approaching genocidal crimes and their extreme, “normally” incomprehensible atrocities with the question of “why?”. Following Raul Hilberg's research, who considered it possible to reconstruct the events that led to the Shoah, but not to answer this question, the danger is emphasised that the lack of understanding on the part of those who experienced the respective catastrophe will open the door to negationist positions. But in reality, not understanding can also become a stimulus for dealing with a central question. On the one hand, the call of “Never again!” has characterised the period after the Shoah. On the other hand, this call could not be realised in 1994. New, comparative teaching content must therefore be included in lessons that is more seriously geared towards the idea of prevention. Tutsicide should therefore be seen as a supplement to the study of the Shoah.

**KEYWORDS:** *Shoah, genocide against the Tutsi of Rwanda, genocide prevention, limits of historical understanding, violence against infants*

-----  
**ZUSAMMENFASSUNG**

Ausgehend von autobiographischen Zeugnissen, in denen Zeug:innen der Shoah und des ruandischen Tutsizids über sich selbst Auskunft geben, bemüht sich der Artikel, die didaktischen Chancen zu bestimmen, die in der Schwierigkeit beschlossen liegen, sich genozidalen Verbrechen und ihrer extremen, „normal“ nicht mehr begreiflichen Grausamkeiten mit der Frage nach dem „Warum?“ zu nähern. In Anlehnung an die Forschung Raul Hilbergs, der zwar die Rekonstruktion der Hergänge für möglich hielt, die zur Shoah führten, nicht aber die Beantwortung besagter Frage, wird die Gefahr herausgestellt, dass das aussetzende Verstehen auf Seiten derer, die die jeweilige Katastrophe erlebt hatten, negationistischen Positionen Tür und Tor zu öffnen droht. Doch in Wirklichkeit kann das Nicht-Verstehen auch zum Stimulans für die Beschäftigung mit der Frage werden, wie aus der Tatsache, dass der Ruf des „Nie wieder!“, der die Zeit nach der Shoah prägte, nicht hat eingelöst werden können, neue, vergleichende, ernsthafter auf den Präventionsgedanken hin strebende Lehrinhalte in den Unterricht einbezogen werden können. Der Tutsizid ist damit als Ergänzung für die Beschäftigung mit der Shoah zu betrachten.

**SCHÜSSELWÖRTER:** *Shoah, Genozid an den Tutsi Ruandas, Genozidprävention, Grenzen des historischen Verstehens, Gewalt gegen Säuglinge*

*Una vita d’inferno, senza luce, senz’aria,  
bastonati per ogni nonnulla. (Piazza 1995, 118)<sup>1</sup>  
Era tutto così irreal! (Mieli 2015, 58)<sup>2</sup>*

## Unmögliches Verstehen

Ausgehend von autobiographischen Zeugnissen Überlebender der Shoah und des Tutsizids in Ruanda möchte ich dem extremen Machtgefälle nachgehen, das sich in der von Primo Levi dokumentierten Antwort eines SS-Mannes auf die Frage nach dem „Warum“ der Auschwitzer Gewalt kondensierte: „Hier ist kein Warum!“ (Levi, 2005),<sup>3</sup> war Levi belehrt worden, als er sich in anfängerhafter Naivität nach dem Grund eines völlig sinnlosen Verbots – nämlich dem, seinen Durst zu stillen – zu erkundigen wagte. Was wird aber aus historischem Lernen, wenn die Frage nach so etwas wie „Sinn“ ihren Sinn verliert und nur noch die Verweigerung zum Austausch von Seiten der Täter analysiert werden kann – schlicht, weil die Arbitrarität einer total gewordenen Macht sich jeder Gegenfrage enthoben wusste?

Die psychologische Verwirrung, die sich auf Seiten der Opfer ausbreitete, als sich ihnen alle bekannten, zivilisatorischen Erklärungs- und Erwartungsmuster entzogen hatten, soll im Folgenden als Thema historischen Lernens problematisiert werden. Ich gehe aus von paradigmatischen Sätzen des italienischen Juden Bruno Piazza, der mit Blick auf seine Deportationserfahrung schreibt: „Es war sinnlos, Fragen zu stellen oder zu versuchen, etwas in Erfahrung

---

<sup>1</sup> „Ein Leben in der Hölle, ohne Licht, ohne Luft, mit Schlägen für Nichts-und-wieder-Nichts.“ [Übers. A.P.]

<sup>2</sup> „Es war alles so irreal!“ [Übers. A.P.]

<sup>3</sup> Ich zitiere die gesamte Passage: „Vous n’êtes pas à la maison. – Ed è questo il ritornello che da tutto ci sentiamo ripetere: non siete più a casa, questo non è un sanatorio, di qui non si esce che per il Camino (cosa vorrà dire? lo impareremo bene più tardi). E infatti: spinto dalla sete, ho adocchiato, fuori di una finestra, un bel ghiacciolo a portata di mano. Ho aperto la finestra, ho staccato il ghiacciolo, ma subito si è fatto avanti uno grande e grosso che si aggirava là fuori, e me lo ha strappato brutalmente. – Warum? – gli ho chiesto nel mio povero tedesco. – Hier ist kein Warum, – (qui non c’è perché), mi ha risposto, ricacciandomi dentro con uno spintone. La spiegazione è ripugnante ma semplice: in questo luogo è proibito tutto, non già per risposte ragioni, ma perché a tale scopo il campo è stato creato.“ (Levi, 2005). („Vous n’êtes pas à la maison.“ – „Das ist der kleine Kehrreim, das uns von allen endlos wiederholt wurde: Ihr seid nicht mehr Zuhause, das hier ist kein Sanatorium, von hier kommt man nur über den Schornstein raus (was wollte das bloß sagen? Weit später erfuhren wir’s). Und in der Tat: Umgetrieben vom Durst, habe ich vor einem Fenster einen schönen, leicht erreichbaren Eiszapfen entdeckt. Ich habe das Fenster geöffnet, den Eiszapfen abgebrochen, doch sofort kam ein Großer, Dicker herbeigestürzt, der draußen herumging, und hat ihn mir brutal aus der Hand geschlagen. – Warum? – fragte ich ihn in meinem armseligen Deutsch. – Hier ist kein Warum, – hat er mir geantwortet und mich dabei mit einem Stoß weggejagt. Die Erklärung ist widerwärtig, doch simpel: An diesem Ort ist alles verboten, doch nicht etwa aus guten Gründen, sondern weil das Lager mit diesem Ziel geschaffen worden ist.“ [Übers. A.P.]

zu bringen: Niemand wusste auch nur irgendetwas. In mir gingen Hoffnung und Verzweiflung permanent ineinander über.“ (Piazza, 1995: 154) [Übers. A.P.]

Viele Menschen reagierten sowohl in Europa als auch in Ruanda im Kontext des jeweiligen Genozids zu langsam auf die erodierende Möglichkeit des Verstehens. Wer nicht versuchte, den Prozessen der Identifikation und räumlichen Konzentration zu entgehen,<sup>4</sup> die dem Bestreben der jeweiligen Mordmaschinen vorausgingen, der anvisierten Opfer dann auch physisch habhaft zu werden, hatte äußerst geringe Chancen, zu überleben (Peiter, 2024a).

Der in gewisser Weise zu enge, zu sehr der „Normalität“ verhaftete Erwartungshorizont der Opfer muss nun aber in die historische Analysen einbezogen werden, wenn es darum gehen soll, Aktionen und Reaktionen, das Funktionieren von Mordmaschinen und den Versuch der Verfolgten zu verstehen, mit der Bedrohung auf irgendeine Weise umzugehen. Viele historische Akteur:innen orientierten sich kultur- und zeitübergreifend an ihren vorherigen Erfahrungswelten bzw. an einem kollektiven Habitus, der minimalen Schutz zu versprechen schien, und diese Bezugnahme erklärt, warum ihre Entscheidungen und Reaktionen rückblickend als „unangemessen“ erscheinen (Hilberg, 1990). Verwirrend ist, dass heutige Lerner:innen es leicht „besser wissen“ könnten, „besser zu wissen“ *meinen*. Sie wundern sich darüber, warum die Verfolgten nicht rechtzeitig die Flucht ergriffen oder die Gefahr zumindest als real erkannten.

Zugleich tut sich bei der Beschäftigung mit den Genoziden auch die Schwierigkeit auf, in die interne „Logik“ der Vernichtung einzudringen, d.h. „verstehend“ die Perspektive der Täter:innen in den Blick zu nehmen. Von zwei Seiten also bringen Ereignisse von extremster Massengewalt didaktische Schwierigkeiten hervor. Dass sie sozusagen zum „gewohnten“ Repertoire an historischen Themen (gerade zum 20. Jahrhundert) gehören, heißt durchaus nicht, dass das Problem des Nicht-Verstehens im Geschichtsunterricht allgemein „gelöst“ worden wäre. Die Arbeit an Geschichte geht in die Arbeit mit moralischen Fragen über, Verstehen und Nicht-Verstehen sind auf eigene Weise miteinander vermischt.

Aus dieser Dialektik ist der Schluss zu ziehen, dass ein Perspektivwechsel einzuüben ist, um auf diese Weise den „Zivilisationsbruch“ zu fassen, der auch einen Bruch im Verstehen der Verfolgten nach sich zog. Ruth Klüger postuliert, dass Kinder in der Shoah die Gefährlichkeit der Situation oft besser begriffen

---

<sup>4</sup> In Ruanda war zu Beginn der 1930er Jahre von den belgischen Kolonisor:innen die Pflicht eingeführt worden, die jeweilige Zugehörigkeit zu einer der drei vermeintlich feststehenden „Ethnien“ in die Pässe einzutragen. Dies wurde sechs Jahrzehnte später zur Grundlage des Tutsizids (Human Rights watch, 1995).

hätten als Erwachsene, die noch in ihrem Vertrauen zu ihrer bisherigen, sozialen Integration und den Beharrungskräften einer Zivilisation verharrten, die so „modern“ und „fortschrittlich“ zu sein schien, dass sie das Äußerste nicht wagen würde (Klüger, 1996). Wie kann man im Unterricht Zeugnisse von Überlebenden ganz unterschiedlichen Alters gewichten? Inwieweit ist es möglich, das Nicht-Verstehen der Opfer zum Objekt eines Lernens zu machen, das gewohnt ist, eher Verstehensprozesse in den Blick zu nehmen denn deren Scheitern? Man könnte die Frage auch in andere Formen gießen: Wie kann für Schüler:innen nachvollziehbar gemacht werden, dass etwas, was heute als „Fehlreaktion“ gelten könnte, durchaus zum Erwartbaren gehörte? Doch erwartbar so, dass heute dennoch der zivilisatorische Bruch erfahren wird?

An dieser Stelle kommt erneut die Perspektive der Täter ins Spiel. Wie verhielten sich diese zum Verstehen oder Nicht-Verstehen der Opfer? Inwieweit gerät das heutige Verstehen an neue Grenzen, weil die Täter dem *Plan* folgten, die Opfer zu täuschen und über den Zweck bestimmter Maßnahmen im Unklaren zu lassen? Wie muss aber auch umgekehrt das Furchtbarste als Teil einer Wirklichkeit gewertet werden, die eben keineswegs „dämonisch“ war (Browning, 2016), sondern ihre eigenen Routinen und „Werte“, ihren eigenen Alltag, ihre eigene Repulsionssphäre mit „Sichtblenden“ gegen das Unerträglichste entwickelte? (Peiter, 2024b) Wie also umgehen mit Kontinuitäten, die nicht weniger verstörend sind als die Brüche, sondern vielleicht sogar noch schockierender? (Peiter, 2023a) Kurz: Was macht man mit der „Normalität“ des komplett Unnormalen?

Während man mit Blick auf die Shoah, Klüger folgend, vielleicht mitunter von einer Umkehrung der „Hierarchien des Verstehens“ zwischen Kindern und Erwachsenen sprechen kann, zeichneten sich in Ruanda andere Tendenzen ab. Dort war es seit 1959 regelmäßig zu Pogromen, Plünderungen, Vertreibungen und Vergewaltigungen gekommen (Prunier, 1995). Gewalt hatte das Leben der Tutsi schon seit langem und mit großer Regelmäßigkeit begleitet, ja mehr noch: Bestimmte Pogrome wurden zumindest rückblickend als „kleine Genozide“ klassifiziert, was wiederum hieß, dass der Einbruch des Sinnlosen integral zum Alltag zu zählen pflegte (Gourevitch, 1998). Ein regelrechtes Gewohnheitswissen hatte sich verbreitet, das sich stets von Neuem in Resignation oder der Entscheidung zugunsten des Exils ausdrückte (Brandstetter, 2001).

Andererseits war jedoch die Schnelligkeit der Tötungsmaschine des Jahres 1994 nicht absehbar gewesen. Der Abschuss des Flugzeugs des ruandischen Präsidenten am 6. April reichte aus, um das Fanal zu den von langer Hand geplanten Tötungsaktionen zu geben. Es ist bezeugt, dass in der Hauptstadt Kigali

kaum eine Stunde nach Bekanntwerden des Attentats Straßensperren errichtet worden waren, die den Versuch gemäßiger Hutu oder ethnisch den „Tutsi“ zugeordneten Personen unterbinden sollten, aus der Stadt zu fliehen (Dumas, 2014). In diesem Fall war praktisch nichts mehr zu begreifen, es blieb keine Zeit, sich um Informationen oder Rettungswege zu bemühen. Vielmehr setzte sich die tödliche Gefahr mit einem Schlage absolut. Und als nach der brutalen Ermordung von zehn belgischen Blauhelmsoldaten auch noch die UNO-Truppen abgezogen wurden, standen der Katastrophe keine Schranken mehr im Weg. Oreste Incimatata, ein zu den „Tutsi“ gehörender Priester, berichtet mit Blick auf Vorgänge in der Provinz und den Zeitindex der dortigen Gewalt:

Ich erfuhr vom Tod des Präsidenten Habyarimana am Morgen des 7. April um 5 Uhr 50. An diesem Tag sagte mir nach der Messe eine Frau aus Gasetza, dass die Morde angefangen hätten. Am Nachmittag folgte der Sektor von Bisenga. Wir erwarteten zwar tutsifeindliche Verfolgungen. Wir waren daran gewöhnt. Immer, wenn es Probleme gab, dienten die Tutsi als Sündenböcke. In den Meetings kündigte man ihre Vernichtung an. Bei jedem Vormarsch der FPR wurden die Tutsi zusammengetrieben, ins Gefängnis geworfen und getötet. Das war keineswegs überraschend. Was jedoch eine Überraschung war, das waren die Größenordnung sowie die Reichweite des Genozids (Prudhomme, 2019: 375–376). [Übers. A.P.]

### **Thesen zum „Verstehen“**

Die folgenden Überlegungen verstehen sich als Beitrag zum Genozidvergleich. Sie gehen von der These aus, dass der Sinn von Forschungen zu Ursprüngen und zur Funktionsweise von Gewalt keineswegs in Frage gestellt wird, wenn zugleich die Schwächung der Opfer untersucht wird, die durch die Unerklärlichkeit hervorgerufen wurde, die von den Verfolgungsmaßnahmen, Massakern und der radikalen Aufkündigung sicherer Lebensgrundlagen ausging. „Nichts war mehr normal“, fasst der Italiener Alberto Mieli die erste Phase der Verfolgung zusammen (Mieli, 2015: 41), um bezüglich der darauffolgenden Verhafung hinzuzufügen: „Ich hatte Angst, ich wusste nicht, was auf mich zukommen würde, und ich verstand die Gründe nicht“ (Mieli, 2015: 46). Eine permanente Steigerung des Unbegreiflichen führte schließlich zu einer Resignation, in der das Fragen selbst aufhörte:

Ich sah, dass viele junge Leute den Gaskammern zugebracht waren, und es gelang mir wahrhaftig nicht, das zu verstehen. Als ich einen Kapo fragte, gab der mir

einen Stoß und erinnerte mich an die Regel des Lagers: – Hier ist kein Warum. (Riccardi, 2009: 64–65) [Alle drei Übers. A.P.]

Primo Levi steht also in der autobiographischen Zeugnisliteratur keineswegs allein da. Die Frage nach dem „Warum“ bildet die große Kontinuitätslinie zwischen den Genoziden selbst und ihrem „Danach“, ja mehr noch: Auch auf Seiten derer, die zu den „Übriggebliebenen“ gehörten, verstärkte sich die Unfähigkeit, das Geschehene zu begreifen, immer mehr. Es war also durchaus nicht nur so, dass die Unmöglichkeit des Begreifens auf den Moment der Katastrophe beschränkt war. Vielmehr zeigt sich an den Autobiographien überlebender Tutsi genauso wie an den Zeugnissen von Jüd:innen, die der Mordmaschine entkommen waren, dass die intellektuelle Blockade mit den Jahren eher zunahm. Es habe sie, so Ruth Klüger,

der Gedanke gestreift, der heute leider bei mir noch tiefer sitzt als die Empörung über das große Verbrechen, nämlich das Bewusstsein der Absurdität des Ganzen, das Widersinnige daran, die völlige Sinnlosigkeit dieser Morde und Verschleppungen, die wir Endlösung, Holocaust, die jüdische Katastrophe und neuerdings die Shoah nennen, immer neue Namen, weil uns die Worte dafür sehr schnell im Munde faulen. Das Absurde, Unvernünftige daran, wie leicht es hätte verhindert werden können, wie doch niemand was davon gehabt hat, dass ich Schienen getragen hab, statt auf einer Schulbank zu sitzen, und die Rolle, die der Zufall dabei spielte. (Klüger, 1996: 148)

Für den Historiker Raul Hilberg war der Gedanke zentral, man könne die Mechanismen, die zur Shoah führten, nachzeichnen, doch ohne dass sich damit ein „Verstehen“ im üblichen Sinne verbinden würde. Es ging ihm keineswegs um einen Verzicht auf historische Genauigkeit – nicht um eine forschersche Abdankung oder eine gar eine Unterlassung des Fragens. Das genaue Gegenteil war der Fall: Dass das „Warum“ unbeantwortbar bleiben würde und umso unbeantwortbarer wurde, je genauer die Kenntnisse wurden, erwies sich als eigentlicher Antrieb, sich weiter mit der Geschichte der Massengewalt zu beschäftigen. Im Gespräch mit einem TAZ-Journalisten gab Hilberg denn auch das Folgende zu Protokoll:

[Philipp Gessler] Herr Hilberg, wenn eine 20-jährige Deutsche fragt, warum die Juden umgebracht wurden: Was antworten Sie ihr? – [Raul Hilberg] Auf ein Warum kann ich nicht antworten, weil ich lebenslang nur erforschte, was geschah. Ich wollte wissen, wie etwas zustande kam: In welcher Reihenfolge Maßnahmen getroffen wurden, wer daran litt und umkam. Das war die Hauptsache: die Erhellung des Geschehens. – [Philipp Gessler] Aber Sie haben doch mehr Fakten gesammelt als alle anderen Schoah-Forscher: Auch Sie haben keine Antwort auf die Frage nach dem Warum? – [Raul Hilberg] So ist es, weil die Antwort immer komplizierter wird: Je mehr Fakten, desto mehr Antworten. Es wurden sehr viele

Entscheidungen getroffen, es gab sehr viele Maßnahmen und Menschen, die darin verwickelt waren. All diese Motive müssen erfasst werden. Es sind so viele, sie sind so kompliziert, dass eine einfache Erklärung nicht passt. (Gessler, 2002: o. Seitenangabe)

Dass Hilberg nach 1994 zu den wenigen Historiker:innen gehört, die in einem Buch zur Shoah – nämlich seinem Hauptwerk „Die Vernichtung der europäischen Juden“ – eigens ein Kapitel über den „anderen Genozid“, nämlich den Tutsizid, aufnahmen, ist kein Zufall.<sup>5</sup> Die Hoffnung, durch das Nicht-Verstehen bezüglich der Shoah ein intellektuelles Rüstzeug für präventive Maßnahmen gegen die Wiederholung von Ähnlichem zur Verfügung zu haben, hatte sich als Illusion erwiesen (Gessler, 2002: o. Seitenangabe). Entsprechend wurde Hilberg von Philipp Gessler mit einer weiteren Frage konfrontiert:

Sie deuten in Ihrem Buch an, dass Sie Hoffnungslosigkeit prägt: Heißt das, dass Völkermorde nicht zu vermeiden sind? Dass wir aus der Schoah nichts gelernt haben? [Raul Hilberg] Wir haben es unlängst nicht in Ruanda vermieden. Jeder kann sich noch an diesen Völkermord erinnern. Man verdrängte ihn, man beachtete ihn nicht. Warum? Weil es in Afrika war. Warum beachtete man die Shoah nicht? Weil es Juden waren. (Gessler, 2002: o. Seitenangabe)

Diese – wenn man will paradoxe – Haltung, die forscht, um nicht zu verstehen, und das Nicht-Verstehen verstärkt, indem die Forschung weitergeht, dies aber begleitet von dem Gefühl, präventive Hoffnungen nicht erfüllen zu können, ist dann auch in didaktischer Hinsicht von Bedeutung. Was fängt man an mit Zeugnissen von Menschen, die, weil oder obwohl sie den Genozid erlebt hatten, ihre Realität nur mit Schwierigkeiten fassen konnten? Was geschieht, wenn die Wirklichkeit so phantastisch furchtbar wird, dass man sie mit Hilfe der Vorstellungskraft nicht mehr recht einholen kann? Ist es nicht vielleicht so, dass die UNO so langsam reagierte, weil ihre Vertreter:innen sich die ganze Bandbreite an Möglichkeiten – vor allen Dingen Tempri – der Tötungen nicht vorstellen konnten? Derselbe Alberto Mieli, der schon eben zu Wort kam, stellt in Bezug auf die Zeit der Verfolgung, die er selbst erlebte, fest:

Irgendwann hörst du dann auf, unter diesen Bedingungen noch Fragen zu stellen, und du beschäftigst dich einzig damit, zu überleben. Du akzeptierst alles wie eine Regel, und diese Haltung tritt ein, wenn man dir alles genommen hat, auch die

---

<sup>5</sup> Ein weiterer Historiker, der auf diese Weise argumentiert: "Die Entdeckung des Völkermords bestärkte mich in meiner Überzeugung, dass das „Nie wieder“, auf dem der moralische und politische Pakt der westlichen Gesellschaften beruht, nichts weiter ist als eine Maske, eine rein beschwörende Formel.“ (Audoin-Rouezau, 2017: 17.)

Würde. Man darf nie aufhören, zu fragen, zu versuchen, zu verstehen. (Mieli, 2015: 55) [Übers. A.P.]

Der Sprung von der Lakonie, mit der festgehalten wird, dass das Fragen aufgehört hatte, hin zur emphatischen Forderung, es dürfe nie aufhören, ist so groß wie kultur- und zeitübergreifend gültig. Die heute in Düsseldorf als Psychotherapeutin für traumatisierte Flüchtlinge arbeitende Esther Mujwayo, eine Überlebende des Tutsizids, postuliert:

Wenn der Überlebende regelmäßig den Eindruck hat, dass man ihm nicht glaubt, hat das damit zu tun, dass die Leute, die ihm gegenüber sitzen, häufig Lust haben, sich einzureden, dass die Situation so schrecklich nicht gewesen sei. Doch schrecklich war's. Schrecklich in solchem Ausmaß, dass man sich selbst, als Überlebender, sagt: Ist das denn wirklich passiert? Hat jemand das wirklich tun können? Dabei weiß ich ja genau, dass das passiert ist, doch es ist, als wollte ich's nicht glauben, es ist unvorstellbar. (Mujawayo, 2011: 95) [Übers. A.P.]

Zusammenfassend lassen sich mithin drei Phasen unterscheiden. Die erste ist bestimmt durch ein Nicht-Verstehen, das tendenziell mit einer Verharmlosung der heraufziehenden Gefahr einherging. Die zweite, die sich zum Teil schrittweise, zum Teil mit plötzlichen Beschleunigungen ergab, lief auf die Anerkennung und das Verstehen von etwas einher, was ich anderswo als „absolute Gerechtigkeit“ zu beschreiben versucht habe (Peiter, 2019). Gemeint ist, dass „Gerechtigkeit“ und „Verstehen“ dann absolut werden, wenn die von der Gewalt Betroffenen noch nicht einmal mehr artikulieren können, dass zutiefst, im extremsten Sinne ungerecht, nicht rechtfertigbar, d.h. nicht verstehbar ist, was ihnen widerfährt. Die SS ist – so möchte ich provozierend den paradoxen Ansatz beschreiben – so eine Instanz der „absoluten Gerechtigkeit“ und damit auch der „absoluten Antwortlosigkeit“, wie Levi sie beschrieb. Die dritte Phase schließlich entspricht dem, was Mujawayo darzustellen versucht: Die Überlebenden verstehen, doch zugleich verstehen sie auch nicht. Doch wenn sie dies zum Ausdruck bringen, ist es fast, als würden sie negationistische Thesen stützen, nämlich indem sie zugeben, auch sie hätten mitunter – darin ihren Zuhörer:innen ähnlich – das Gefühl, die Vergangenheit sei unreal, es könne die Verbrechen, die ihnen widerfahren waren, gar nicht gegeben haben. Eine Form von einer kollektiv geteilten „Dissoziation“ tritt ein, und diese wird dann auch zum Problem für die Didaktik. Es droht nämlich die Gefahr, dass die Ungläubigkeit der Opfer als Einladung missverstanden wird, „es“ auch als „Nachgeborener“ nicht glauben zu wollen. Mit einer Formulierung von Günther Anders könnte man sagen, das didaktische Problem bestehe darin, dass nicht nur „Unterschwelliges“ vom Tisch der Beschäftigung mit Geschichte geräumt wird,

sondern genauso gut „Überschwelliges“, das Lerner:innen (wie Lehrende) intellektuell wie emotional überfordert (Anders, 1972: 97).

### **Fallbeispiele: Das „Verstehen“ der Säuglinge**

Es soll nun zwecks „praktischer Anwendung“ eine einzige Selbstbeschreibung zitiert werden, die von einem Täter stammt und das didaktische Dilemma verdeutlicht, das das Autotelische, gleichsam Redundante eines Tuns beinhaltet, das nur darum „weiterzumachen“ schien, weil das Töten nun einmal begonnen worden war. Vorauszuschicken ist den Sätzen dieses inhaftierten Hutu, dass in Ruanda mit ausgesuchter Grausamkeit und unter bewusster Verlängerung der Qualen der Opfer getötet zu werden pflegte (Nahoum-Grappe, 2002: 601–609). Amputationen von Gliedmaßen wurden zu einer massenhaften Tötungspraxis, doch diese Tötung sollte Zeit in Anspruch nehmen – nicht nur Minuten, sondern Stunden, nicht nur Stunden, sondern oft auch Tage. Für die Unterrichtspraxis stellen Aussagen wie die gleich folgende eine große Herausforderung dar, denn sie führen an die Grenze des Aushaltbaren. Mehr noch: Sie drohen, wenn sie im Unterricht thematisiert werden, Schüler:innen dem Risiko einer sekundären Traumatisierung auszusetzen. Mit dem Problem des „Verstehens“ ist also immer auch das Problem verbunden, wie genau – ob nun mit „Schock“-Materialien oder suchend nach einer Form von „Zurückhaltung“ – man überhaupt vorgeht. Das besagte Zitat lautet (und ich zitiere, um auch in sprachlicher Hinsicht eine genaue Idee zu vermitteln, sowohl das Original als auch seine Übersetzung):

Sauver les nourrissons, ce n'était pas praticable. Ils étaient abattus contre les murs et les arbres ou ils étaient coupés directement. Mais ils étaient tués plus rapidement, rapport à leur petite taille et parce que leur souffrance n'était d'aucune utilité. On a dit qu'à l'église de Nyamata, on a brûlé des enfants dans l'essence, c'était peut-être vrai, mais c'était le petit nombre dans un brouhaha de premier jour. Par après il n'a pas duré. En tout cas je n'ai plus [sic!] rien remarqué. Les nourrissons ne pouvaient rien comprendre du pourquoi des souffrances, ça ne valait pas de s'attarder sur eux. (Hatzfeld, 2003: 149)

Neugeborene zu retten, war nicht umsetzbar. Sie wurden an den Mauern oder den Bäumen zerschmettert oder sie wurden direkt zerhackt. Doch sie wurden schneller getötet, wegen ihrer kleinen Körpergröße und *weil ihr Leiden ohne jeden Nutzen war*. Man sagt, dass in der Kirche von Nyamata Kinder in Benzin verbrannt wurden, und das war vielleicht wahr, aber das war eine kleine Zahl im gewaltigen Getöse des ersten Tages. Später hat das nicht angehalten. Auf jeden Fall habe ich nichts mehr [sic!] bemerkt. *Die Säuglinge konnten vom Warum des Leidens nichts verstehen, es hatte keinen Wert, sich mit ihnen aufzuhalten*. [Übers. und Hervorhebungen A.P.]

Es ist der letzte Satz, der als Mikro-Material für die Entwicklung von didaktischen Überlegungen genutzt werden könnte. Offenbar unterscheidet der Täter zwischen zwei Kategorien von Opfern: zwischen denjenigen, die, bedingt durch ihr Alter, nicht nur leiden, sondern auch dazu in der Lage sind, zu verstehen, dass sie leiden *sollen*. Eine Potenzierung also der Grausamkeit, die nicht nur auf das „Ergebnis“ der Vernichtungspolitik – also den Tod – zielt, sondern in perversester Form dem Motto huldigt, der „Weg sei das Ziel“.

Der Philosoph und Kunsthistoriker Didi-Hubermann hat in einem kürzlich erschienenen Buch über Victor Klemperer die Idee einer mörderischen Ausschaltung jeder Gefühlsnuance auf Seiten der Mörder plausibel zu machen versucht (Didi-Hubermann, 2022): Eine Vereindeutigung und die Ausschaltung aller emotionalen Wider- und Einsprüche sei auf Seiten der nationalsozialistischen Schergen am Werk gewesen und habe so die Gefühllosigkeit – eine Art „affektiver Tyranie“ – mit hervorgebracht, von der auch Hannah Arendt spricht. Für Arendt erklärt sich die totale Mitleidlosigkeit aus einer Form von Umkehr des Gefühls, hin zu sich selbst. Statt zuzugeben, wie schrecklich es ist, dass ein Neugeborenes nicht nur leidet, sondern, mehr noch, bewusst zum Leiden *gebracht* wird, erklären die Täter *sich selbst* zu Opfern, und zwar mit dem Gestus, schrecklich sei allein, dass sie selbst ein Neugeborenes zu töten hätten, ohne ihrem Gefühl des Mitleids nachgeben zu „dürfen“.

[D]as Problem war nicht so sehr, wie man mit ihrem „normalen Gewissen“ [also dem Gewissen der Täter; A.P.] fertigwerden könne als wie man sie von den Reaktionen eines gleichsam animalischen „Mitleids“ befreien konnte, das normale Menschen beim Anblick physischer Leiden nahezu unwillkürlich überfällt. [...] Der [...] Trick war sehr einfach und durchaus wirksam; er bestand darin, dies Mitleid im Entstehen umzukehren und statt auf andere auf sich selbst zu richten. So dass die Mörder, wenn <sic!> immer sie die Schrecklichkeit ihrer Taten überfiel, nicht mehr sagen: Was tue ich bloß!, sondern: Wie muss ich nur leiden bei der Erfüllung meiner schrecklichen Pflichten, wie schwer lastet die Aufgabe auf meinen Schultern! (Arendt, 2001: 204–205)

Das Irritierende der obigen Innenperspektive des Täters besteht darin, dass ganz kühl abgeschätzt zu werden scheint, welches Opfer zum „Verstehen“ in der Lage sei, und welches nicht. Es geht also keineswegs darum, Säuglinge als die Wehrlosesten *schnell* zu töten, damit wenigstens sie „nur kurz“ leiden. Vielmehr geht der Täter davon aus, dass er selbst das Verstehen der Opfer erfahren können wollte, dasselbe aber von Seiten der Säuglinge nicht zu erwarten war. Je kleiner der Körper, desto größer die „Tödbarkeit“, desto geringer wiederum die Fähigkeit zum „Verstehen“. Fast scheint es, als würde der Mord gerechtfertigt durch eine

Haltung der Opfer, die besagte, in der Tat, sie hätten keine weiteren Fragen, in der Tat verstehe man: „Hier ist kein Warum“. Das wäre erneut der Punkt, den ich als „absolute Gerechtigkeit“ bezeichnet habe. Wo sogar die Opfer „verstehen“, weil sämtliche Körper- und Zivilisationsschranken eingerissen worden sind, sind die Entmenschlichung und Animalisierung auf ihrem Höhepunkt angekommen (zur Rolle, die darin Invektiven spielten: Peiter, 2023c).

Die Geschichte von zwei Kindern, die, so Esther Mujawayo, von den Mördern verschont geblieben waren, weil sie diese mit ihren Beteuerungen, sie würden wirklich nicht das Gleiche tun wie ihre Eltern, *belustigt* hatten, erweitert die Perspektive auf das Verhältnis von Frage und Antwort (Mujawayo, 2011). Diese Kinder versuchten, sich sozusagen eine Antwort zurechtzulegen, um zu verstehen, warum die Hutu dabei waren, die Erwachsenen zu töten. Tutsi zu sein, wurde zu etwas, was man „machte“, war nicht länger etwas, was man *qua* Geburt je schon „war“. Und weil man Dinge, die man macht, genauso gut auch *nicht* machen kann, brauchte man den Männern mit ihren Tötungswerkzeugen nur zu versichern, man selbst werde von nun an nichts mehr „machen“ – und schon schien der Grund für die Vernichtung aufgehoben zu sein.

Dass nun diese Kinder dem Genozid entgangen sind, scheint mit diesem Streben der Täter nach „Verstehen“ zu tun zu haben. Die beiden Kinder hatten sich ganz offensichtlich um das „Verstehen“ bemüht. Doch ihre „Unfähigkeit“, zu erkennen, dass es das bloße „Tutsi-Sein“ war, das als Tötungsgrund ausreichte, ließ sie auf die Stufe von Säuglingen herabsinken, von denen kein „Verstehen“ erwartet wurde (Zum Zusammenhang der „Komik“ des Missverstehens: Peiter, 2007a u. b).

Das „Amusement“ der Täter kam daher, dass sie die Kinder für „fähiger“ gehalten hatten. Die Diskrepanz zwischen der Intention, sie hin zum Verstehen zu töten, und der kindlichen Reaktion, die auf ein Festhalten an einstigen Verstehenskategorien hinauslief, führte dazu, dass die Täter die Kinder keineswegs „begnadigten“, sie aber wenigstens „für jetzt“, vorerst also, „laufen ließen“, stets jedoch in der Erwartung, sterben würden sie „sowieso“ (Peiter, 2019). Das erste „So“ der gegebenen Situation war eines, in dem das Verstehen durch die Qual hätte erreicht werden sollen. Das zweite „So“ würde das „So“ anderer Täter sein, die den momentanen Verzicht aufs Töten wieder „wettmachen“ und die Kinder an ihr Tutsi-„Sein“ und die Bedeutungslosigkeit eines jeden „Machens“ erinnern würden.

Die Säuglinge wiederum waren dem „Sowieso“ insofern ausgesetzt, als man sie natürlich auch leiden lassen konnte – leiden, ohne den „Gewinn“ des „Verstehens“ „einzufahren“. Aber man konnte sie auch schnell töten, als Verzichtleistung der

Täter gleichsam, doch zugleich mit demselben Ergebnis, nämlich: dem Tod. Dass auf Seiten der Zuhörer – hier Hatzfelds und seiner Leserschaft – eine Verstehens-Grenze erreicht ist, erklärt sich aus der Ungeheuerlichkeit, dass dem Täter nicht einmal vorstellbar ist, wie seine Darstellung der Ermordung der Jüngsten und Allerjüngsten auf *andere* wirken könnte. Er bleibt der genozidalen Logik voll verhaftet, kein Bemühen um Distanz ist zu erkennen – seine Fixierung auf das „Verstehen“ der Opfer ist offensichtlich intakt. Derjenige, der im Gefängnis das Interview führt, vermag noch nicht einmal in Ansätzen als „korrigierende Instanz“ zu wirken. Der Täter bleibt in seinem Kosmos befangen, er spricht so hemmungslos, wie er zuvor getötet hatte.

### **Didaktische Schlussfolgerungen**

Und so bleibt denn in didaktischer Hinsicht die uneingelöste Frage, wie man sich selbst positioniert im Kontakt zu einem Begriff von Verstehen, dem man sein Verständnis verweigern muss. Ein Ansatz im Schulunterricht könnte darin bestehen, das scheinbar Unbegreifliche aus einer Perspektive zu betrachten, die sowohl mit der allumfassenden Stoßrichtung genozidaler Gewalt zu tun hat, als auch mit einem Charakteristikum, das die extreme Grausamkeit der Täter:innen erklärt (Brandstetter, 2001). Auch wenn die Shoah stärker als der Genozid an den Tutsi Ruandas, der sich vor aller Augen, nämlich auf offener Straße, ja sogar „unter Vorzeigung der geleisteten Arbeit“ vor den anderen vollzog, auf Geheimhaltung zielte, gilt, dass auch in den nationalsozialistischen Lagern die Herabwürdigung der Opfer zum Alltag gehörte. Die Frage nach dem Warum führt, so der Historiker Audoin-Rouzeau (2017), hin zur Zerstörung von Herkunft. Mit Blick auf Ruanda sei zu postulieren, dass dieses „unveränderliche Element der Bestimmung unseres Menschseins“ beseitigt werden sollte.

So erklärt sich, warum in Ruanda bestimmte Dinge so oft zwischen Nachbarn passiert sind: die Häufigkeit von Angriffen auf die Fortpflanzungsorgane, das Töten von Kindern *vor den Augen* der Eltern, von Eltern *vor den Augen* ihrer Kinder, die systematische Vergewaltigung von Frauen, bevorzugt *vor den Augen* ihrer Angehörigen, und manchmal auch *mit Hilfe* ihrer Angehörigen. (Audoin-Rouzeau, 2017: 103) [Übers. A.P.]

Der Versuch, durch vergleichende Perspektiven, z.B. auf Shoah und den Genozid an den Tutsi – warum nicht aber auch unter Einbeziehung anderer Genozide –, die Regelmäßigkeit und Wiederkehr bestimmter Mechanismen der totalen Herabwürdigung zu verstehen, könnte insofern einen Ansatz bieten, die Traumatisierung der Lernenden nicht total werden zu lassen, weil damit auch die

Frage nach Handlungsmöglichkeiten stimuliert wird. Geschichtliches Lernen wird „praktisch“, lädt ein zum Nachdenken über mögliche Zukünfte. Es beschränkt sich nicht allein auf die Rekonstruktion dessen, was war, sondern versucht, einen Rahmen von Denkbarem, Möglichen – nämlich dem weiterhin drohenden „Undenkbarsten“ – abzustecken. Um es erneut mit Hilberg zu sagen: „Alles ist möglich“.

Das heißt, dass mit der Erfahrung des Extremsten die Notwendigkeit von außerordentlichen Maßnahmen diskutiert werden kann. Vom zu langsamem Verstehen der internationalen Organisationen leitet man zurück zur Notwendigkeit, die Verbrechen mitsamt dem Nicht-Verstehen der damaligen Akteure zu verstehen (Lanzmann, 1985). Es wird der naiven Rede ein Riegel vorgeschoben, „wie eigentlich so etwas *noch* habe geschehen können“, weil sich das „noch“ durch die Realität der Wiederholungen und unangemessenen Reaktionen als widerlegt betrachten muss. „Natürlich“ bleibt „es“ möglich, „natürlich“ gibt es keinen einsträngigen geschichtlichen Weg „nach oben“, zum immer „Besseren“, weg von der Gewalt. Dass vielmehr Genozide spezifisch moderne Phänomene sind, dürfte ein wichtiges Lernelement sein. In Bezug auf die „Begründungen“, die man dann doch für die Verbrechen analysieren kann, bedeutet das den Einstieg in einen abstoßenden, fremden Kosmos, der aber eigenen Motiven folgt, d.h. durchaus irgendwie „nachvollzogen“ werden kann:

Mit dem, was man dem Anderen antat, bewies man ihm und zugleich sich selbst, dass er entschieden der Feind war. Diese Grausamkeit, die beim Mord an den Nachbarn 1994 allgegenwärtig war, ist keine Art „Nebenprodukt“ der Frage nach dem Völkermord. Sie ist vielmehr ihr Kern – eine Gewalt, die zu ihrem eigenen Zweck geworden war und zuallererst Schmerz erzeugen wollte, so viel Schmerz wie möglich. Den körperlichen Schmerz, aber auch den Schmerz der Seele, der bis heute in allen Überlebenden weiterlebt. Dieser Schmerz ist symbolisch: Denn die Grausamkeit zielt auf Schändung, sie will das Heilige des Lebens des Opfers zu zerstören und zerstört es dann auch tatsächlich. Darüber hinaus zielt die Grausamkeit auf die Familie des Opfers und, noch darüber hinausgehend, auf seine gesamte Gemeinschaft. (Audoin-Rouzeau, 2017: 102–103) [Übers. A.P.]

Audoin-Rouzeau geht so weit, den Tutsizid durch eine Reaktion auf schwindende Differenzen zu erklären:

[E]s kann sein, dass die Gewalt der Nachbarn ihre Wurzeln nicht in der Unähnlichkeit, in der Distanz, in der Andersartigkeit hat, sondern ganz im Gegenteil in der Ähnlichkeit, in der Nähe, in der Identität. [...] Die Antwort auf das Rätsel von 1994 läge dann in der Nähe – der extremen Nähe. Wagen wir ruhig, es

auszusprechen: nicht in der unbedeutend kleinen Differenz, sondern in der *gar nicht vorhandenen* Differenz. (Audoin-Rouzeau, 2017: 105) [Übers. A.P.]

Auf ähnliche Weise argumentiert Harald Welzer,

dass die Grenzlinie zwischen den Tutsi und den Hutu de facto durch die Mobilität zwischen den Gruppen unscharf war – die extreme Tötungsgewalt hat auch hier die Funktion, die Gruppengrenzen eindeutig zu markieren, und damit strukturiert sie Wirklichkeit. Vernichtungs- und Tötungsgewalt scheint regelmäßig desto radikaler zu werden und einer Totalisierung zuzustreben, wenn die Grenze zwischen Wir- und Sie-Gruppe nicht völlig klar ist. Hier kommt der konstruktivistische Charakter extremer Gewalt einmal mehr zum Ausdruck. [...] [S]chließlich konnten sich die Mörder der Selbstverständlichkeit, Sinnhaftigkeit und Normalität ihres Handelns daran versichern, dass alle anderen auch taten, was sie selbst taten. (Welzer, 2016: 234–235)

Dass in der Tat Menschen, die den Täter:innen bestens bekannt waren, plötzlich als Fremde erschienen, d.h. dass sich der Wunsch, man möge sie klar von sich scheiden können, erfüllte, zeigte sich nicht nur in der langen, ideologischen Vorbereitung auf die Mordtätigkeit (Miles, 2000: 107–115), sondern auch *in* ihr. Damit meine ich: Indem man Menschen in Latrinen stieß und dort ertränkte, indem man Babys behandelte, als seien sie gefährliche Spione, indem man Frauen zu Sexual-Objekten machte, wie man es an den eigenen Frauen nie gewagt hätte, führte man gleichsam den Beweis für die „Richtigkeit“ der These, wie „anders“, nicht mehr „menschlich“, sondern rein hassenswert die Opfer waren. Weil niemand wollen konnte, dass ein total entwürdigter, beschmutzter – z.B. durch besagte Latrinen beschmutzter – Mensch wieder zur Erdoberfläche hervorkam, enthielt das Verbrechen eine Art von „Logik“, mit der sich die Täter selbst vorführten, dass die „Behandlung“ der Unerwünschten nur diese sein konnte und keine andere.

Pio Mutungirehe, einer der von Jean Hatzfeld befragten Männer hat denn auch zu Protokoll gegeben, dass er sich im Moment des Mordens nicht mehr dazu in der Lage fühlte, den – ihm nahen, zutiefst vertrauten – Nachbarn *wiederzuerkennen*. Das Verbrechen hatte, noch ehe es begangen worden war, seine Wirkung gezeigt.

Seine [nämlich des Nachbarn; A.P.] Züge ähnelten denen der Person, die ich kannte, doch nichts erinnerte mich verbindlich daran, dass ich mit ihr von jeher Umgang hatte. Ich weiß nicht, ob sie mich verstehen können. Es war eine Wiedererkennung [Anerkennung?] ohne das Kennen.<sup>6</sup> Es war das erste Opfer, das ich tötete, meine Sichtweise und meine Gedanken waren in Unordnung geraten.

---

<sup>6</sup> Bigott übersetzt: „Es war ein Wiedererkennen, ohne ihn zu erkennen.“ (Hatzfeld, 2004: 28).

(Hatzfeld, 2003: 28) [Übers. A.P.]

Weil also die Täter:innen eigenständig die Differenz herstellten, die nötig war, um die „rechte Tötungsenergie“ und den „überzeugenden Motiv-Rahmen“ zu schaffen, bleibt dem schulischen Geschichtsunterricht nichts anderes übrig, als sich stets auf dieser Grenze zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen, dem lockenden, unvermeidlichen „Warum?“ und der nüchternen Beschränkung auf die sachliche Rekonstruktion des Geschehens – à la Hilberg also – zu bewegen. Wenn es den Lehrenden gelingt, diese Position mit Hilfe geeigneter Materialien plausibel zu machen, bleibt vielleicht doch noch ein wenig Hoffnung, dass die Frage, warum das „noch immer“ möglich sei, zum Realistischen hingebogen wird und die Antwort erfolgt: „Ja, es bleibt möglich. Und darum müssen wir verstehen, ohne zu verstehen.“<sup>7</sup>

## Bibliographie

### Primärliteratur

- Hatzfeld, J. (2003). *Une saison de machettes*. Points.
- Hatzfeld, J. (2004). *Zeit der Macheten. Gespräche mit den Tätern des Völkermordes in Ruanda*. Übers. von K.-U. Bigott. Psychosozial.
- Klüger, R. (1996). *weiter leben. Eine Jugend*. Wallstein.
- Levi, P. (2005). *Se questo è un uomo*. La biblioteca della Nuova Sardegna.
- Mieli, A. & Ester M. (2015). *Eravamo ebrei. Questo era la nostra unica colpa*. Marsilio.
- Mujawayo, E. & Belhaddad, S. (2011). *SurVivantes*. MetisPresses.
- Piazza, Bruno (1995). *Perché gli altri dimenticano. Un italiano ad Auschwitz*. Mailand.
- Prudhomme, Fl. (Hg.). (2019). *Cahiers de mémoire Kigali*. Garnier.
- Riccardi, R. (2009). *Sono stato un numero. Alberto Sed racconta*. Giuntina.

### Sekundärliteratur

- Anders, G. (1972). *Endzeit und Zeitenende. Gedanken über die atomare Situation*. Beck.

---

<sup>7</sup> Und darum soll dieser Vorschlag auch keineswegs als Relativierung der Shoah betrachtet werden. Im Kontext des „zweiten Historikerstreits“ teile ich die Sensibilitäten, die formuliert worden sind in: Friedländer 2022. Das Konzept der Multidirektionalität muss also mit Vorsicht behandelt werden. (Rothberg, 2021).

- Arendt, H. (2001). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht über die Banalität des Bösen*. Piper.
- Human Rights Watch. (1995). *Aucun témoin ne doit survivre. Le génocide au Rwanda*. Paris. <https://www.fidh.org/fr/regions/afrique/rwanda/Aucun-Temoin-ne-doit-survivre-Le>
- Audoin-Rouzeau, St. (2017). *Une initiation. Rwanda (1994–2016)*. Seuil.
- Brandstetter, A.-M. (2001). Die Rhetorik von Reinheit, Gewalt und Gemeinschaft. Bürgerkrieg und Genozid in Ruanda. *Sociologos*, 51(1/2), 148–184.
- Browning, Ch. (2016). *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen*. Rowohlt.
- Didi-Huberman, G. (2022). *Le témoin jusqu’au bout*. Minuit.
- Diner, D. (1988). *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*. Fischer.
- Dumas, H. (2014). *Génocide au village. Le massacre des Tutsi au Rwanda*. Points.
- Friedländer S., Frei N., Steinbacher S. [et.al.] (Hg.). (2022). *Verbrechen ohne Namen. Anmerkungen zum neuen Streit über den Holocaust*. C.H.Beck.
- Gessler, Ph. (2002). Interview mit Raul Hilberg. „Ich fälle kein Urteil.“ *Tageszeitung*, 9.12.2002.
- Gourevitch, Ph. (1998). *Nous avons le plaisir de vous informer que, demain, nous serons tués avec nos familles. Chroniques rwandaises*. Gallimard.
- Hilberg, R. (1990). *Die Vernichtung der europäischen Juden*. [3 Bände]. Fischer.
- Miles, W. F. S. (2000). Hamites and hebrews. Problems in ‚judaizing‘ the rwandan genocide. *Journal of genocide research*, 2(1), 107–115.
- Nahoum-Grappe, V. (2002). Anthropologie de la violence extrême. Le crime de profanation. *Revue internationale des sciences sociales*, 174(4), 601–609.
- Peiter, A. D. (2024a). *Der Genozid an den Tutsi Ruandas. Von den kolonialen Ursprüngen bis in die Gegenwart*. Büchner.
- Peiter, A. D. (2024b). Fensterblicke auf den Genozid. Zum Verhältnis von Wohnzimmern und Konzentrationslagern. In: J. Fubel, A. Klei [et al.] (Hg.), *Space in holocaust research. A transdisciplinary approach to spatial thinking*, (pp. 277–294). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111078816>
- Peiter, A. D. & Picker, M. (2023a). Après la crise. Guerra è sempre. Sur l’impossibilité de l’après des catastrophes. In: L. Thouverez & A. Cousson (Hg.), *L’après-conflit. Approche croisée. Justice, institutions, médias*, (pp. 15–26). Université de Poitiers.

- Peiter, A. D. (2023b). Beispiellos Beispielhaftes. Zu Vorbildern in autobiographischen Erinnerungstexten von Überlebenden der Shoah und des Tutsizids in Ruanda. In: A. Schütte & J. Nielsen-Sikora (Hg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern*, (pp. 169–184). Springer.
- Peiter, A. D. (2023c). Invektiven im Genozid. Zu Zeugnissen von überlebenden Tutsi. In: H. D. Kämper, S. Meier-Vieracker & I. H. Warnke (Hg.), *Invective discourse*, (pp. 149–175). de Gruyter.
- Peiter, A. D. (2019). *Träume der Gewalt. Studien der Unverhältnismäßigkeit zu Texten, Filmen und Fotografien. Nationalsozialismus – Kolonialismus – Kalter Krieg*. Transcript.
- Peiter, A. D. (2007a). ‚Erlebte Vorstellungen‘ versus ‚den Vorstellungen abgezogene Begriffe‘. Überlegungen zum Shoah-Kitsch. In: I. Stephan & A. Tacke (Hg.), *Nachbilder des Holocaust*, (pp. 66–67). Böhlau.
- Peiter, Anne D. (2007b). Komik und Gewalt. Zur literarischen Verarbeitung der beiden Weltkriege und der Shoah. Köln.
- Prunier, G. (1995). *The Rwanda crisis. History of a genocide 1959–1994*. C. Hurst.
- Rothberg, M. (2021). *Multidirektionale Erinnerung. Holocaust-Gedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Metropol.
- Stockhammer, R. (2005). *Ruanda. Über einen anderen Genozid schreiben*. Suhrkamp.
- Welzer, H. (2007). *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*. Fischer.

## Filmographie

- Lanzmann, Cl. (1985). Shoah. Frankreich.