

Dokumentation

Frankfurt am Main ■ 18. Januar 2005

www.epd.de

Nr. 3

Gedächtniskultur glaubwürdig gestalten

»Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz«

Texte einer Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische
Zusammenarbeit Görlitz und Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung

Impressum

Herausgeber und Verlag:
Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik (GEP)
gGmbH
Anschrift: Emil-von-Behring-Str. 3,
60439 Frankfurt am Main.
Briefe bitte an Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt

Geschäftsführer:
Jörg Bollmann
epd-Zentralredaktion:
Chefredakteur: Dr. Thomas Schiller

Ressort epd-Dokumentation:
Verantwortlicher Redakteur
Peter Bosse-Brekenfeld
Tel.: (069) 58 098 –135
Fax: (069) 58 098 –294
E-Mail: doku@epd.de

Der Informationsdienst
epd-Dokumentation dient der
persönlichen Unterrichtung.
Nachdruck nur mit Erlaubnis und
unter Quellenangabe.

Druck: druckhaus köthen

■ **Erinnern und verstehen**

»*‘Was der Vater schwieg, das kommt im Sohne zum Reden, und oft fand ich den Sohn als des Vaters entblaßtes Geheimnis.’*

In dieser kleinen Reflexion von Friedrich Nietzsche ist auch 59 Jahre nach der weltgeschichtlichen Einzigartigkeit des Holocaust jene Wahrheit verborgen, die Dan Bar-On in seinem Buch beschreibt: ‚Die Last des Schweigens - Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern‘. Als Psychologe weiß er, dass unsere Identität und Lebensgestaltung mit der unserer Eltern und Großeltern auf das Engste verknüpft ist.

Schon in Hesekiel 18 heißt es u.a.: ‚Unsere Väter haben saure Trauben gegessen, und uns sind die Zähne davon stumpf geworden.‘ Und an einer anderen Stelle können wir im dritten Buch Moses nachlesen, dass die Missetat der Väter die Kinder und Kindeskinde bis ins dritte und vierte Glied verfolge. Es sind Weisheiten, die in der Psychoanalyse und in der Familiendynamik immer wieder bestätigt werden.

So hat Horst Eberhard Richter, bekannter Psychoanalytiker, mannigfache Belege mit der Verarbeitung der Hitlerzeit über drei Generationen dafür gefunden, dass die Kriegsgeneration mit

ihren Kindern über ihre Vergangenheit nur wenig geredet hat. Von einem Großteil der Deutschen wurde die Schuld verdrängt und verharmlost. Fragen der Kinder an die Eltern: ‚Was habt ihr damals gemacht?‘ fanden keine Antwort. Erst die 68er-Generation fragte nicht nur, sondern fiel mit einer handfesten Rebellion über die verschweigenden und verleugnenden Eltern her. Richter kommt zu dem Schluss: ‚Was die eine Generation verdrängt, bürdet sie unbewusst der nächsten auf. Diese spürt, was sie stellvertretend austragen soll, und klagt die Eltern dafür an, was diese nicht eingestehen und sühnen wollen ... Auch die Söhne und Töchter und selbst die Enkel übernehmen, ob sie es wollen oder nicht, von ihren Vorfahren unbewusst, was diese an großen Konflikten nicht verarbeitet haben.‘

Damit wird in der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und der unserer Eltern und Großeltern ein Riss in unserer Identität spürbar, der bis heute in vielen Seminaren, Tagungen und Therapiegruppen spürbar ist.

Ein Dialog zwischen den Generationen wurde aus Scham oder aus ideologischem Zwang unterbrochen und die Folgen waren, wie Tilmann Moser formuliert, ‚seelische Disharmonie größten Ausmaßes: Das nicht Verstande-

ne und nicht Beredete wurde ‚derealisiert‘ (Mitscherlich) oder ‚verdrängt‘. Ralph Giordano formuliert daher zu Recht: ‚Es geht vielmehr um ein schweres Vergehen schuldig gewordener Älterer an den schuldlos beladenen Söhnen, Töchtern und Enkeln - sie sind die eigentlichen Opfer der zweiten Schuld, denn was die Großeltern und Eltern nicht abgetragen haben, kommt auf sie über.‘

Das Erinnern zu lernen und eine glaubwürdige Gedächtniskultur zu gestalten, ist eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit. Vor diesem Hintergrund möchten wir während dieser Tagung Zeit und Raum anbieten für intensive Gespräche und das gemeinsame Suchen nach Antworten für eine Erinnerungsarbeit, die uns hilft, empfindsam zu werden gegen jegliches menschenverachtendes Unrecht.«
(Rudolf W. Sirsch, Seite 4 ff)

Hinweis: Zum **60. Jahrestag der Befreiung der letzten Häftlinge des Konzentrationslagers Auschwitz** am 27. Januar wird der epd in seiner aktuellen Berichterstattung einen **Themen-schwerpunkt** setzen. Eine Auswahl von Berichten wird auch auf unserer Webseite www.epd.de veröffentlicht. (Red.)

Quellen:

»Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz«

Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Büro Dresden, 3. – 4. 9. 2004

Aus dem Inhalt:

Zum Thema

- ▶ Rudolf W. Sirsch:
»Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz« – Zur Tagung 4

Beiträge zur Tagung »Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz«:

- ▶ Rudolf W. Sirsch:
»Gegen das Vergessen – der Beitrag des Erziehungsausschusses im Deutschen Koordinierungsrat zur Aufarbeitung der Vergangenheit« 6
- ▶ Thomas Lutz:
»Gedenken ohne Erinnerung? – Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland« 14
- ▶ Astrid Greve:
»Erinnern lernen – Impulse aus biblisch-jüdischen Wurzeln für eine notwendige Zukunftsaufgabe« 23
- ▶ Christoph Münz:
»Der Holocaust, die Erinnerung und das Judentum – Das jüdische Gedächtnis und der Holocaust« 32
- ▶ Rachel Herweg:
»Über die Weitergabe von Traumatisierung an die nächste Generation« 40
- ▶ Nicolas Berg:
»Was heißt und zu welchem Ende studiert man Probleme von ‚Erinnerungskultur‘? Eine Zeitungslektüre und ein Plädoyer« 47
- ▶ Thomas Lutz:
»Europäisierung und Holocaust – Die Rückwirkungen der internationalen Rezeption der NS-Verbrechen auf die Erinnerungskultur in Deutschland« 54

Die Referenten der Tagung 66

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz

Von Rudolf W. Sirsch

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.
Internet: www.deutscher-koordinierungsrat.de

»Was der Vater schwieg,
das kommt im Sohne zum Reden,
und oft fand ich den Sohn
als des Vaters entblaßtes Geheimnis.«

In dieser kleinen Reflexion von Friedrich Nietzsche ist auch 59 Jahre nach der weltgeschichtlichen Einzigartigkeit des Holocaust jene Wahrheit verborgen, die Dan Bar-On in seinem Buch beschreibt: »Die Last des Schweigens - Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern«. Als Psychologe weiß er, dass unsere Identität und Lebensgestaltung mit der unserer Eltern und Großeltern auf das Engste verknüpft ist.

Schon in Hesekiel 18 heißt es u.a.: »Unsere Väter haben saure Trauben gegessen, und uns sind die Zähne davon stumpf geworden.« Und an einer anderen Stelle können wir im dritten Buch Moses nachlesen, dass die Missetat der Väter die Kinder und Kindeskinde bis ins dritte und vierte Glied verfolgte. Es sind Weisheiten, die in der Psychoanalyse und in der Familiendynamik immer wieder bestätigt werden.

Das Erinnern zu lernen und eine glaubwürdige Gedächtniskultur zu gestalten, ist eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit.

So hat Horst Eberhard Richter, bekannter Psychoanalytiker, mannigfache Belege mit der Verarbeitung der Hitlerzeit über drei Generationen dafür gefunden, dass die Kriegsgeneration mit ihren Kindern über ihre Vergangenheit nur wenig geredet hat. Von einem Großteil der Deutschen wurde die Schuld verdrängt und verharmlost. Fragen der Kinder an die Eltern: ‚Was habt ihr damals gemacht?‘ fanden keine Antwort. Erst die 68er-Generation fragte nicht nur, sondern fiel mit einer handfesten Rebellion über die verschweigenden und verleugnenden Eltern her. Richter kommt zu dem Schluss: »Was die eine Generation

verdrängt, bürdet sie unbewusst der nächsten auf. Diese spürt, was sie stellvertretend austragen soll, und klagt die Eltern dafür an, was diese nicht eingestehen und sühnen wollen ... Auch die Söhne und Töchter und selbst die Enkel übernehmen, ob sie es wollen oder nicht, von ihren Vorfahren unbewusst, was diese an großen Konflikten nicht verarbeitet haben.« Damit wird in der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und der unserer Eltern und Großeltern ein Riss in unserer Identität spürbar, der bis heute in vielen Seminaren, Tagungen und Therapiegruppen spürbar ist.

Ein Dialog zwischen den Generationen wurde aus Scham oder aus ideologischem Zwang unterbrochen und die Folgen waren, wie Tilmann Moser formuliert, »seelische Disharmonie größten Ausmaßes: Das nicht Verstandene und nicht Beredete wurde ‚derealisiert‘ (Mitscherlich) oder verdrängt«. Ralph Giordano formuliert daher zu Recht: »Es geht vielmehr um ein schweres Vergehen schuldig gewordener Älterer an den schuldlos beladenen Söhnen, Töchtern und Enkeln - sie sind die eigentlichen Opfer der zweiten Schuld, denn was die Großeltern und Eltern nicht abgetragen haben, kommt auf sie über.«

Das Erinnern zu lernen und eine glaubwürdige Gedächtniskultur zu gestalten, ist eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit. Vor diesem Hintergrund möchten wir während dieser Tagung Zeit und Raum anbieten für intensive Gespräche und das gemeinsame Suchen nach Antworten für eine Erinnerungsarbeit, die uns hilft, empfindsam zu werden gegen jegliches menschenverachtendes Unrecht.

Astrid Greve schlägt in ihrem Beitrag einen Bogen von der Bedeutung des Erinnerns in der Hebräischen Bibel über die Fortentwicklung einer Didaktik des Erinnerns im Judentum bis hin zu der Frage, was für die christliche Tradition und insbesondere die religionspädagogische Arbeit von einer biblisch-jüdischen Didaktik des Erinnerns zu lernen ist.

Christoph Münz erinnert daran, dass Erinnerung im Judentum eine höchst aktuelle und individuelle Angelegenheit ist, die sich existenziell im Hier und Jetzt abspielt, und weist auf Albert

Friedländer hin, der im Blick auf den Holocaust davon spricht, man müsse, um wirkliches Gedenken und Erinnern zu gewährleisten, das Herz dieser Finsternis berühren, schmecken, fühlen. Mit Blick auf den Holocaust geht es im Judentum nicht darum, »in anonymer und abstrakter Weise der ‚Opfer des Nationalsozialismus‘ zu gedenken, sondern zum Beispiel darum, Geschichten zu erzählen: so wie man die Geschichte des Auszugs aus Ägypten erzählt, so erzählt man mit Blick auf den Holocaust etwa die Geschichte dieses Mädchens Eva Heymann, dieses Jungen Mosche Flinker, dieses Vaters Shlomo Wiesel, dieser Mutter Lena Donat ...Der Holocaust ist nicht sechs Millionen, sondern Einer und Einer und Einer und Einer...«, so Christoph Münz.

Rachel Herweg erinnert in ihrem Beitrag u.a. daran, dass Projektion, Delegation und krankmachende innerfamiliäre Rollenübernahme sich auch an Kindern von Tätern und Mitläufern vollzogen, an den nachkriegsgeborenen nichtjüdischen Deutschen. Wie die Kindern von Überlebenden waren auch sie Reaktionen des Schweigens, der Verdrängung und Verleugnung ausgeliefert. In ihrem Beitrag weist sie u.a. auf die Verantwortung von Erziehung und Bildung hin und zitiert die amerikanische Psychoanalytikerin Judith Kerstenberg, die schreibt: »Wenn wir wirklich Kriege verhindern wollen, wenn wir vermeiden wollen, fremde Menschen zu verachten und anzugreifen, dann müssen wir den Kindern die Wahrheit sagen - so früh wie möglich.«

Thomas Lutz geht in seinen zwei Beiträgen darauf ein, dass die außerschulischen Lernorte Gedenkstätten besondere Voraussetzungen haben, da es sich bei ihnen um Orte in Verbindung mit Massenmorden und zumeist große europäische Friedhöfe handelt. Die damit verbundene Beeindruckung der Besucher muss mit beachtet, dabei eher bewusst gemacht und abgebaut als moralisch verstärkt werden. So kann es gelingen, die Empathie der heutigen Besucher mit den Opfern in der Geschichte zu erreichen. Aus dem Lernen über die Vergangenheit kann die Einsicht in die Notwendigkeit der Übernahme eigener Verantwortung in heutiger Zeit entstehen, so Thomas

Lutz. Zugleich weist er darauf hin, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine Gedenkkultur herausgebildet hat, die nach der deutschen Einheit an den historischen Orten der NS-Verfolgung einen erheblichen Professionalisierungsschub erlangt hat. Sie ist gekennzeichnet durch eine Anerkennung aller Gruppen der NS-Opfer.

Anhand einer Auswahl von Zeitungslektüre geht **Nicolas Berg** der »Erinnerung«, »Gedächtnis«, »Gedenken«, »Rückblick« und »Jahrestage« in seinem Beitrag nach. Erinnerungskultur umfasst weniger einen Gegenstand als vielmehr ein Verhältnis. »Sie ist nicht allein auf Inhalte bezogen, sondern ist zunächst einmal ein Phänomen der ‚zweiten Ebene‘, eine Form gewordene Beziehung zu Vergangenheit, zur Tradition und zum vorgefundenen historischen Erbe«, so Nicolas Berg. Erinnerungskultur, so der Referent, ist nicht nur das Ergebnis »wie Geschichte gemacht ist«, sondern sie ist auch Streitgeschichte, wie die Vergangenheitskontroversen gezeigt haben.

Rudolf W. Sirsch weist in seinem Beitrag nach, welche Konsequenzen engagierte Christen und Juden in den Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und in den Erzieherausschüssen als Herausforderung für verantwortliches Handeln zu einem Neuanfang Deutschlands unternommen haben.

Dem Andenken der Opfer verpflichtet, galt es in den GCJZ und dem DKR Anstrengungen zu unternehmen, den Mechanismus der Intoleranz zu durchbrechen und Wege zur Toleranz aufzuzeigen, um Grundlagen zu schaffen für ein menschliches Mit- und Füreinander. Es kommt, so Adorno 1959 auf der Erziehertagung, »wohl wesentlich darauf an, in welcher Weise das Vergangene vergegenwärtigt wird; ob man beim bloßen Vorwurf stehen bleibt oder dem Furchtbaren standhält durch die Kraft, es selbst noch zu begreifen. Dazu bedürfte es freilich einer ‚Erziehung der Erzieher‘. Zugleich bedarf es einer demokratischen Pädagogik. Vor allem muss Aufklärung über das Geschehene einem Vergessen entgegenarbeiten, das nur allzu leicht mit der Rechtfertigung des Vergessenen sich zusammenfindet.« D

Gegen das Vergessen - Der Beitrag des Erzieherausschusses im Deutschen KoordinierungsRat zur Aufarbeitung der Vergangenheit¹

Von Rudolf W. Sirsch

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.

»Wissen erhellt, Nichtwissen um die Dinge verdunkelt das Vermögen der Einsicht.«

Johann Amos Comenius

Diese Beobachtung von Johann Amos Comenius scheint uns heute selbstverständlich zu sein. Das Wissen um die jüngste Vergangenheit verbindet das Gestern mit dem Heute, verbindet die Vergangenheit mit der Zukunft. Das Wissen um diese Erinnerung bedeutet zugleich Herausforderung für verantwortliches Handeln in menschlicher Gesellschaft.

Beim Nachdenken über den Holocaust sind die scheinbar einfachen Fragen oft die Entscheidenden: Wie war die Entrechtung, Vertreibung, Deportation und Ermordung von Millionen von Menschen möglich? Wie viel Unempfindlichkeit, Wegsehen, Gleichgültigkeit und Abneigung war vorhanden, wenn eine jüdische Familie, die anerkannt und scheinbar »integriert« bisher mit den Bewohnern eines Ortes zusammenlebte, ohne Protest, Scham und Schuld ihrer Nachbarn in ein »Arbeitslager« deportiert und in Auschwitz ermordet wurde?

Woher resultierte diese Gleichgültigkeit und Abneigung bzw. diese offensichtliche Faszination des Antijüdischen? Warum haben so viele Menschen in der Zeit des Dritten Reiches tatenlos zugesehen? Warum gab es keinen Aufschrei wider solche Gewalt? Es muss also in den Köpfen der Menschen eine Vorverurteilung gegeben haben, eine Schuldzuweisung, die das Schicksal der Juden - Deportation und Vernichtung - als mehr oder weniger gerecht erscheinen ließ.

Nachdenken über den Holocaust heißt u.a. der Pädagogik und der Theologie vor Auschwitz nachzuspüren, heißt, sich der 2000-jährigen Geschichte des Antijudaismus zu erinnern. Es bedeutet zugleich, der einzelnen Lebensgeschichte

zu gedenken, die einen Namen trägt und die ihre eigene individuelle Würde hat. Nachdenken über den Holocaust heißt vor allem auch, an die Entwürdigung des Individuums zu erinnern, an die Verlassenheit und Einsamkeit der Menschen im Leben und Sterben. Nachdenken über den Holocaust bedeutet auch 60 Jahre nach der Befreiung der Konzentrations- und Vernichtungslager und der Befreiung Deutschlands, dass wir uns von der Erinnerung an Auschwitz nicht befreien dürfen. Denn Auschwitz bleibt eine Herausforderung für verantwortliches Handeln in menschlicher Gesellschaft. Erziehung und Bildung sind daher unter den Imperativ gestellt, alles zu tun, »dass Auschwitz nicht mehr sei«.²

Die Anfänge

Blicken wir zurück in die Jahre nach 1945, einer Zeit, die geprägt war von Unsicherheit und Neuorientierung, einer Zeit, in der der nationalsozialistische Ungeist noch nicht verschwunden war. Dazu schreibt Werner Jochmann: »Die Bevölkerungsmehrheit hatte Mühe, sich der Verantwortung für die Vergangenheit zu stellen. Die meisten Deutschen erkannten weder die Dimension des Völkermordes an den Juden noch der im Lande und in Europa begangenen Verbrechen. Mithin vermochten sie auch nicht zu realisieren, wie weit jeder Einzelne durch Schweigen, vorbehaltlose oder partielle Zustimmung oder Mittun in das Geschehen verstrickt war«.³

In diese Zeit fielen die Gründungen der ersten Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit⁴ (GCJZ) und des Deutschen KoordinierungsRates (DKR).⁵ Die Gründungen, waren mit finanzieller Unterstützung der US-Amerikaner von der Hoffnung geleitet, der Dialog zwischen Christen und Juden könne einen wichtigen Beitrag zur demokratischen Erziehung der Gesellschaft leisten.

Anlässlich des 11. Jahrestages der »Reichspogromnacht« heißt es in einer Resolution des Deutschen KoordinierungsRates: »Gerade in diesem Augenblick, in dem ein neues Deutschland darum kämpft, Gestalt zu gewinnen und Anerkennung in der Welt zu finden, erinnert der deutsche Koordi-

nierungsRat der Christen und Juden und die in ihm zusammengeschlossenen Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit daran, dass die Form, die geschaffen worden ist, nicht leer bleibt. Er gedenkt mit Trauer der zahllosen Menschen, die dem Hass innerhalb Deutschlands und in der Welt zum Opfer gefallen sind, und er ruft alle Menschen guten Willens auf, sich bewusst zu sein, dass nur durch gegenseitige Achtung und gegenseitiges Verstehen neues Leben aus den Trümmern entstehen kann.«⁶

Damit erinnert der DKR an die zahllosen Menschen, die dem Hass zum Opfer fielen, und steht für den moralischen Anspruch »nach Antworten auf die Fragen zu suchen, die durch die Verbrechen des Dritten Reiches aufgeworfen wurden.«⁷

Welche Konsequenzen engagierte Christen und Juden in den GCJZ und in den Erzieherausschüssen⁸ als Herausforderung für verantwortliches Handeln zu einem Neuanfang Deutschlands unternommen haben, soll im Folgenden beschrieben werden.

Erzieherausschuss

Franz Böhm, katholischer Vorsitzender der Frankfurter GCJZ und CDU- Bundestagsabgeordneter, bemerkte in seinem Vortrag »Antisemitismus«⁹ 1958, »...dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus überhaupt noch nicht begonnen habe...« weiter heißt es: »...Wir sind ihr bisher aus dem Weg gegangen. Viele wollen sie überhaupt nicht.« Dazu berichtet die Süddeutsche Zeitung vom 17. März 1958: »Auf dem Münchner Kongress wurde immer wieder Angst spürbar, Angst vor dem Totschweigen... Der Gegenstand ihrer Angst ließe sich am besten in dem indischen Weisheitsspruch fassen, den einer der Redner zitierte: ‚Jene, die sich der Vergangenheit nicht erinnern wollen, sind verurteilt, sie zu wiederholen‘.«¹⁰

August Vetter, ein weiterer Referent der Veranstaltung, ging u.a. auf die psychotherapeutische Behandlungspraxis ein, indem er deutlich machte, »...dass eine bloße Bewusstmachung des hinter uns liegenden Lebens zu seiner Aneignung und heilsamen Einverleibung nicht ausreicht. Es bedarf dazu der selbstverantwortlichen Auseinandersetzung mit dem Erlebten...«¹¹

Vielen Teilnehmern der Erziehertagung des DKR, die zum Thema »Die Vergangenheit als Aufgabe« 1958 nach München kamen, erging es ähnlich.

Sie spürten, dass die deutsche Bevölkerung sich von der Vergangenheit lossagen wollte, ohne die jüngste Geschichte von NS-Verbrechen und den Völkermord in ihrer Vielfältigkeit verarbeiten zu wollen. Viele weigerten sich, so der Tenor der Veranstaltung, zuzugeben, wer als Urheber millionenfachen Leids, das über ungezählte Völker kam, den Anfang gemacht hat.

„ Nachdenken über den Holocaust heißt u.a. der Pädagogik und der Theologie vor Auschwitz nachzuspüren, heißt, sich der 2000-jährigen Geschichte des Antijudaismus zu erinnern.

Der Historiker Michael Freund formulierte 1958 im Sonntagsblatt: »Man werfe es niemandem vor, dass er 1933 nicht wusste, was er 1958 weiß, wissen kann oder wissen muss. Aber man erlaube es auch niemandem, 1958 nicht mehr zu wissen, als er 1933 wusste.«¹²

Dazu nochmals die SZ: »Wir können uns weder loskaufen, noch mit einer verwaschenen Toleranz-Idee begnügen. Als voriges Jahr über tausend Jugendliche in das ehemalige Konzentrationslager Bergen-Belsen pilgerten, um an einem Massengrab Blumen für »ihre« Anne Frank niederzulegen, schrieb eine dänische Zeitung: ‚Dieser Kinderkreuzzug gegen die Vergangenheit ist ein größeres Wunder als Erhards Wirtschaftswunder.‘ Eine solche Tat spiegelt freilich nicht die ganze Wirklichkeit. Erst wenn das Vergessenwollen überwunden ist, gelingt die Heilung von innen.«¹³

Dieser Faden der »Vergangenheitsbewältigung« und »des Nicht-vergessen-Dürfens« zieht sich durch die Geschichte des Erzieherausschusses, der sich zwischen 1949 und 1975 in unterschiedlichen Facetten immer wieder damit beschäftigte.

Dann ein Jahr später, auf der Erzieherkonferenz in Wiesbaden 1959, hat Theodor W. Adorno den Diskussionsprozess des Erzieherausschusses der letzten Jahre aufgegriffen und zum Thema »Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit«¹⁴ gesprochen. In seinen Ausführungen griff er die »Schlussstrichthematik« und des sich damit verbundenen Nicht-erinnern-Wollens der Bevölkerung auf, indem er feststellte, dass »das Grauen der Vergangenheit verharmlost wird zur bloßen Einbildung derer, die sich davon betroffen fühlen«. Und weiter sagte er »die Ermordeten sollen noch um das einzige betrogen werden, was unsere Ohnmacht ihnen schenken kann, das Gedächtnis«.¹⁵

Vor dem Hintergrund des Nicht-erinnern-Wollens und des alltäglichen Antisemitismus in weiten Teilen der Bevölkerung¹⁶ erinnert Adorno in seinem Vortrag daran, dass »der Nationalismus nach-lebt, und bis heute wissen wir nicht, ob bloß als Gespenst dessen, was so ungeheuerlich war, dass es am eigenen Tode noch nicht starb, oder ob es gar nicht erst zum Tode kam; ob die Bereitschaft zum Unsächlichen fortwest (fortwirkt) in den Menschen wie in den Verhältnissen, die sie umklammern«¹⁷ fortbesteht.

Bereits acht Jahre zuvor, 1951, kam das Thema während der Erziehertagung »Analyse und Diagnose - was ist zur Überwindung der Vorurteile bisher geschehen und was kann in Zukunft noch getan werden?« in einer Arbeitsgruppe zum Thema »Bekämpfung des neuen Nationalismus in der Schule« zur Sprache. Im Protokoll heißt es: »Die älteren Lehrer lehren immer noch in der alten Weise, die von dem früheren autoritären System herkommt«. Und an einer anderen Stelle sprechen Teilnehmer davon, dass »bei einem großen Teil wieder eingestellter politisch betroffener Lehrkräfte lässt sich beobachten, wie sich in geradezu verblüffender Bestätigung der Ausführungen von Adorno¹⁸ über den Komplex der verleugneten Schuld, die Vorstellung des unschuldig erlittenen Unrechts mit unverrückbarer Hartnäckigkeit festgesetzt hat«. ¹⁹ Folgerichtig wird von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe festgehalten, »es besteht die Gefahr, dass ein großer Teil der Jugend im neonazistischen Sinne beeinflusst wird, weil nach Überzeugung des Ausschusses ein hoher Prozentsatz besonders der älteren Lehrer über Ressentiments und Vorurteile nicht hinwegkommt«. ²⁰

„ Erst wenn das Vergessenwollen überwunden ist, gelingt die Heilung von innen.

Ein Jahr später, 1952, auf der Erziehertagung »Rasse und Erziehung«, sprach Professor Saller davon, dass »die alten nationalsozialistischen Thesen vielfach weiterbestehen und die Atmosphäre vergiften«. ²¹ Dazu ein Beispiel: »Wenn man irgendwo zu einer Diskussion gerade der Judenfrage kommt, muss man erfahren, dass überall im Volk ... die Rassenfrage nach wie vor mit den alten unbedachten Schlagworten bestritten wird... Doch gilt das nicht nur für die Judenfrage als spezielles Problem, sondern für die Frage des Zusammenlebens der Völker und Rassen überhaupt«. ²²

Im gleichen Jahr stellt Bundespräsident Theodor Heuss in seiner Wiesbadener Rede vor der GCJZ

1952 fest: »Wir dürfen nicht einfach vergessen, dürfen auch nicht Dinge vergessen, die die Menschen gerne vergessen möchten, weil das so angenehm ist. Wir dürfen nicht vergessen, die Nürnberger Gesetze, den Judenstern, die Synagogenbrände, den Abtransport von jüdischen Menschen in die Fremde, in das Unglück, in den Tod. Das sind Tatbestände, die wir nicht vergessen dürfen, weil wir es uns nicht bequem machen dürfen.«²³

Neben den antijüdischen Vorurteilen in der Bevölkerung, die sich auch über einen Teil der Lehrerschaft erstrecken, kam hinzu, dass Schüler die unverarbeitete Vergangenheit der Eltern mit sich herumtragen und ihre eigene Zeit in der HJ romantisch verklären. So heißt es in einer Resolution des DKR vom 22.1.1953 in Seeheim, dass »ein unerwartet hoher Anteil von Schülern antisemitische Voreingenommenheit aufweist«. ²⁴ Das bestätigt auch der ein Jahr später durchgeführte Assoziationstest der GCJZ Düsseldorf an den Höheren Schulen in Düsseldorf, an dem 800 Schüler teilnahmen. Hier wurde festgestellt, dass 34 % der Mädchen, die zwischen 16 und 18 Jahre waren, und 43 % der gleichaltrigen Jungen, betont antisemitische Äußerungen machten, während bei den 13-14-jährigen Mädchen 25% sowie 35% der gleichaltrigen Jungen antisemitische Einstellungen hatten. ²⁵ Schon Jahre zuvor, 1949, wurde in einem ausgewerteten Fragebogen von 120 Bearbeitungen festgestellt, dass die Hälfte antisemitisch waren, die andere Hälfte teilweise antisemitische Einstellungen hatten. Nur zwei waren frei von Vorurteilen. ²⁶

Das Gedankengut der Nationalsozialisten und die damit verbundenen Vorurteile waren noch immer Gedankengut in den Familien. So belegen wissenschaftliche Studien aus der Lerntheorie und der Sozialisationstheorie, »dass vorhandene soziale Wertungen gegenüber anderen Gruppen von der Familie, den Freunden, der Schule und heute primär auch durch Massenmedien vermittelt werden. Sie weisen einen signifikanten Einfluss der Fremdenfeindlichkeit der Eltern auf die Einstellung der Kindern nach«. ²⁷

Einer 1952 durchgeführten Meinungsumfrage von Werner Bergmann zufolge sind 37% der Deutschen der Ansicht, dass besser keine Juden in Deutschland leben sollten. Auch wird in der Studie von einem Antisemitismus in Form psychischer Latenz gesprochen, so werden bis zu 74% negative Eigenschaften den Juden, wie Berechnung, Geiz oder Erfolg im Geschäftsleben nachgesagt. ²⁸ Hinzu kam, dass die Schulbücher, beson-

ders die Geschichts- und Religionsbücher dringend der Überarbeitung bedurften, was immer wieder von den Erzieherausschüssen gegenüber der Konferenz der Kultusminister angemahnt wurde. Ein Teilnehmer auf einer Sitzung des Erzieherausschusses formulierte es so: »Unsere Geschichtsbücher für den Schulgebrauch sind Pflegestätten der Geschichtslügen.« Vor diesem Hintergrund war es nicht verwunderlich, dass immer wieder Schändungen von jüdischen Friedhöfen bis hin zu Raub und Schändung des Betsaals der Düsseldorfer Synagogengemeinde im Februar 1956 und in der Nacht vom 24. zum 25. Dezember 1959 die mit Hakenkreuzen und antisemitischen Parolen beschmierte Synagoge in Köln und ein sich steigernder Antisemitismus in den darauf folgenden Wochen für Schlagzeilen sorgten.²⁹

Beachtung hat dies nicht nur in der deutschen Presse, sondern wie Mr. Slawson vom American Jewish Committee in einem Gespräch am 8. Juli 1959 mit einigen Vertretern des Erzieherausschusses feststellt, auch in den USA gefunden.³⁰ Slawson fragte in diesem Gespräch nach, auf welche Weise der Erzieherausschuss und die Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit dem Antisemitismus begegnen.

Konsequenzen

Dem Andenken der Opfer verpflichtet, galt es in den GCJZ und dem DKR, Anstrengungen zu unternehmen, den Mechanismus der Intoleranz zu durchbrechen und Wege zur Toleranz aufzuzeigen, um Grundlagen zu schaffen für ein menschliches Mit- und Füreinander. Es kommt, so Adorno 1959 auf der Erziehertagung, »wohl wesentlich darauf an, in welcher Weise das Vergangene vergegenwärtigt wird; ob man beim bloßen Vorwurf stehen bleibt oder dem Furchtbaren standhält durch die Kraft, es selbst noch zu begreifen. Dazu bedürfte es freilich einer Erziehung der Erzieher«.³¹ Zugleich bedarf es einer demokratischen Pädagogik. »Vor allem muss Aufklärung über das Geschehene einem Vergessen entgegenarbeiten, das nur allzu leicht mit der Rechtfertigung des Vergessenen sich zusammenfindet.«³²

Bereits 1951 sprach sich Adorno dafür aus, dass man Menschen, bei denen man auf konkreten Antisemitismus stößt, dazu bringen muss, »über sich selbst zu reflektieren, d.h. zu den Dingen zu kommen, die diese Haltung verursacht haben«.³³

Und weiter heißt es im Protokoll bezüglich der erzieherischen Aufgabe: »Wenn außerdem in der Erziehung während der ersten Schuljahre die modernsten psychologischen Hilfsmittel angewendet werden und eine Klassengemeinschaft gebildet wird, die keine Vorurteile aufkommen lässt, so ist damit eine Schlüsselforderung für die Bekämpfung des Antisemitismus erfüllt, die deshalb wirksam ist, weil sie den Antisemitismus von seiner realen Wurzel bekämpft.«³⁴

Diese Überlegungen wurden durch den Vortrag von Ministerialdirektor Hugo Freund, der das Modell der Gruppenarbeit vorstellt, vertieft. Er beschrieb die Möglichkeiten und die psychologischen Gesetzmäßigkeiten von Gruppenprozessen, wo Teilnehmer ihr eigenes Verhalten in einem neuen Licht sehen und so zur Korrektur einzelner Verhaltensweisen angeregt werden. In der anschließenden Diskussion und in den Arbeitsgruppen setzte man sowohl die Hoffnung auf die Zusammenarbeit mit der »Junglehrerschaft«, der sowohl entsprechende Literatur als auch Fortbildungen angeboten werden sollten, als auch darauf, dass die pädagogische, psychologische und soziologische Aus- und Fortbildung die Lehrer befähigen sollte, »der Bildung von Vorurteilen vorzubeugen und bestehende auszuräumen. Vor allem aber gilt es, ein pädagogisches Klima zu schaffen, das Lehrer, Schüler und Eltern umfängt. Entfremdung und Isolierung dürfen nicht aufkommen, sondern ein Geborgensein muss alle umfassen. Projektion von Fremdheit, Gegensätzlichkeit und Hass als Quelle für die Bildung von Vorurteilen können so vermieden werden.«³⁵

Vertieft werden die Erklärungen von Adorno und Freund auch in den sich anschließenden Arbeitsgruppen, die der Fragestellung »Zur Behandlung der Judenfrage in der Erziehung« bzw. dem Thema »Antisemitismus und seine Überwindung« nachgegangen sind. U.a. wurde von den Teilnehmenden gefordert, »dass alle Jugend- und Erwachsenen-Erzieher in der Gruppenpsychologie und -Technik ausgebildet werden: antijüdische Vorkommnisse, die wegen ihrer Bedeutung nicht übergangen werden können, sind konkrete Gelegenheiten, den Lehrer zu klaren Stellungnahmen und Belehrung zu veranlassen.«³⁶

Ein Jahr später, im November 1953, wurde eine Resolution an die Kultusministerkonferenz zur Bekämpfung von Vorurteilen veröffentlicht. Hier heißt es u.a. »Aufklärung über Gruppenvorurteile auf dem Wege über Schulen, Hochschulen, Jugendorganisationen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, besonders der Lehrerbildung und

Lehrerfortbildung und mit den Mitteln der Publizistik. Weiterhin die Versammlung die besondere Förderung der gemeinschaftskundlichen und sozialerzieherischen Bestrebungen für erforderlich halten, die eine innere Neugestaltung unseres Schulwesens im Sinne einer echten politischen Bildung und Erziehung, der Partnerschaft und der Mitmenschlichkeit erreichen wollen«.³⁷

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus schrieb am 23. Februar 1954 dazu: »Es darf festgestellt werden, dass die bayerischen Schulen in ihrer Zielsetzung und in ihren Bildungsplänen durchaus mit den Anregungen der Resolution übereinstimmen. In allen Schularten wird versucht, durch das Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip der Soziakunde zur Überwindung der Gruppenvorurteile und zur Weckung eines echten Gemeinschaftsgeistes beizutragen. Die ‚Woche der Brüderlichkeit‘ gibt alljährlich Gelegenheit, im Rahmen des Unterrichts oder in einer Schulgedenkstunde die hohen sittlichen Werte der Bruderliebe, der Gruppenverständigung und der Völkerversöhnung zum Bewusstsein zu bringen. An Vortragszyklen der christlich-jüdischen Gesellschaften in den größeren Städten sind Lehrer aller Sparten maßgebend beteiligt. Neue Forschungsergebnisse der Psychologie und Soziologie werden den Erziehern durch Fortbildungslehrgänge und durch die Programme der Pädagogischen Arbeitsstätten vermittelt.«³⁸

„ **Nach Sichtung der mir zur Verfügung stehenden Akten des Erzieherausschusses lässt sich feststellen, dass auf seinen Sitzungen, Seminaren und Tagungen von 1949 bis 1975 ein bedeutender Beitrag im Kampf gegen die damals vorherrschende Schlussstrich-Mentalität in der Nachkriegsgesellschaft formuliert und Anstöße zur Überwindung gegeben wurde.**

Der Erzieherausschuss hat über die Kultusministerkonferenz, über den Deutschen Städtetag, die Pädagogischen Institute und in den Erzieherausschüssen mit dazu beigetragen, dass, wie es in einem Brief vom 24.1.1959 an die Mitgliedsgesellschaften heißt, »in der Öffentlichkeit das Bewusstsein für Formen autoritären Verhaltens zu wecken ist mit dem Ziel einer politischen Reife des Volkes, die den demokratischen Boden in der Bundesrepublik erweitert und allen autoritären Erscheinungen entgegenwirkt«. Und weiter heißt es: »Es sollen Untersuchungen auf sozialpsychologischem Gebiet über stereotype Denkformen autoritätsgebundener Personen angestellt werden.«³⁹

Diesem Rundschreiben, so der Brief, »liegt ein Umdruck der Mitteilungen des Deutschen Städtetages vom 13. August 1959 bei, worin die Städte und Gemeinden (auf Anregung des DKR) aufgefordert werden, den Schicksalen jüdischer Mitbürger nachzugehen«.⁴⁰ Ein Jahr später erwähnte Generalsekretär Goldschmidt vor der Erziehertagung, »unsere Anregung, Verdienste und Schicksal namhafter jüdischer Bürger nicht der Vergessenheit anheimfallen zu lassen, ist inzwischen beim Deutschen Städtetag auf sehr fruchtbaren Boden gefallen: eine ganze Reihe von Städten hat inzwischen solche Gedenkbücher herausgegeben«.⁴¹

Hannah Vogt schrieb in ihrem Tätigkeitsbericht des Erzieherausschusses zur Anregung von Gedächtnis-Schriften: »Das Echo dieser Arbeit ist wirklich gut gewesen. Es sind inzwischen eine ganze Menge mehr oder weniger kostbar ausgestatteter Schriften erschienen. Alle diese Schriften werden in Yad Vashem in Jerusalem gesammelt. Wir haben Gelegenheit gehabt, mit dem Leiter dieses Institutes, Herrn Dr. Ophir, zu sprechen. Ich darf Ihnen versichern, dass das Interesse, das man an dieser Stelle für diese Arbeit hat, sehr groß ist. Man erblickt darin einen Gesinnungswandel bei uns...«⁴²

In Beantwortung der von Slawson aufgeworfenen Frage »Wie begegnet der Erzieherausschuss und die GCJZ dem Gedanken des Antisemitismus in Deutschland?« antwortete in dem oben erwähnten Gespräch Hermann Müller vom Erziehungsausschuss anhand einiger Beispiele: »so würden alle Bücher, die im Religionsunterricht gebräuchlich seien, auf Stellen untersucht, die antisemitischen Charakter hätten und würden berichtigt. Die Arbeitsgemeinschaften für Religionslehrer würden angeregt, besondere Tagungen zum Problem der Toleranz abzuhalten. Im Geschichtsunterricht sei in letzter Zeit mit starkem Erfolg der Geschichtsunterricht der jüngsten Vergangenheit in den Vordergrund gestellt worden. Die Geschichtsbücher gingen auf diese Zeit ausführlicher ein; die Geschichtslehrer würden von den Kultusministerien angewiesen, diesen Zeitraum vollständig und gründlich zu behandeln. Von Gesellschaften würden Tagungen für Geschichtslehrer abgehalten, bei denen besonders auf typische Argumente zur Verteidigung des Nationalsozialismus eingegangen würde. Jährlich fände vom Deutschen Koordinierungsrat eine Erziehertagung für das gesamte Bundesgebiet statt. Die einzelnen Gesellschaften hielten in ihren örtlichen Bereichen weitere Tagungen ab. Im Geschichtsunterricht würden Bü-

cher besonders empfohlen und besprochen, die geeignet erscheinen«.⁴³

Nach Sichtung der mir zur Verfügung stehenden Akten des Erzieherausschusses lässt sich feststellen, dass auf seinen Sitzungen, Seminaren und Tagungen von 1949 bis 1975 ein bedeutender Beitrag im Kampf gegen die damals vorherrschende Schlussstrich-Mentalität in der Nachkriegsgesellschaft formuliert und Anstöße zur Überwindung gegeben wurde. Der Erzieherausschuss hat mit seinen Veranstaltungen sowohl das Thema Vergangenheitsbewältigung in einer Vielzahl von Facetten bearbeitet und zugleich die Themen Rechtsradikalismus, Antisemitismus in seiner Vielschichtigkeit sowohl national als auch regional thematisiert. Sechszwanzig Jahre später hat der Autor mit seinem Tagungskonzept »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« unbewusst daran angeknüpft.

Und heute, 2004, was tut der Deutsche Koordinierungsrat heute gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus?

Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen

Begleitend zur Überreichung der Buber-Rosenzweig-Medaille 2001 an die Aktion »Schule Ohne Rassismus« hat der Autor die Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« konzipiert⁴⁴ und in den zurückliegenden drei Jahren 21 Tagungen dazu durchgeführt.⁴⁵

Es präsentierten sich unterschiedliche Projekte, die zeigten, wie Schule und Kindergarten zu tolerantem Miteinander erziehen können und wie sich diese Toleranz im Schulleben realisieren lässt, angesichts eines immer stärker werdenden Antisemitismus und Rechtsradikalismus in unserer Gesellschaft.

In einer Kurzevaluation »Was nehme ich von dieser Tagung mit?« am jeweiligen Ende der Veranstaltung schreiben die Teilnehmer/innen u.a.: »Viele methodische und didaktische Möglichkeiten, sich mit dem Thema auseinander zu setzen«; »Lehrer/-innen und Schüler/innen lernen zusammen«; »Wie wichtig es ist, nicht stehen zu bleiben«; »Nicht nur Argumente, auch Methoden sind in Diskussionen wichtig.« »Es ist schwer in eine Rolle zu schlüpfen, aber es hilft, Argumente zu finden. Prima!«; »Neue Anregungen für Inter-

ventionen«; »Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeit - Schule - Polizei«; Es gibt noch Hoffnung für dieses Land«. Eine Lehrerin von der Real- und Hauptschule aus Lüssow schreibt in einem Brief: »Die Schüler waren ganz besonders über die Atmosphäre und das Ambiente während dieser Tage begeistert. Sie wurden als gleichberechtigte Mitglieder neben ihren Lehrern behandelt und akzeptiert, was ihnen natürlich gefiel. Außerdem lernten sie Schüler aus ganz Deutschland und ihre Probleme kennen und freundeten sich sogar mit einigen an. Aber nicht nur diese ‚scheinbaren Äußerlichkeiten‘ begeisterten sie, sondern auch die verschiedenen Arbeitsgruppen. Besonders gut fanden sie die Arbeitsgruppen »Cool sein, cool bleiben«, »Eine Welt der Vielfalt«, »Für Demokratie Courage zeigen« und »Schule Ohne Rassismus«. ... Die Schüler und ich sind mit vielen guten Ideen, neuem Elan und Tatendrang heute wieder in die Schule gekommen...«⁴⁶

Und eine weitere Lehrerin von der Gesamtschule Fischbek in Hamburg schreibt: »Die Veranstaltung hat mich und meine Kollegin in ihrer Dichte und Professionalität sehr beeindruckt. Zudem hat das, was wir in den fünf Workshops hören, sehen und erfahren konnten, uns in unserer Arbeitsweise an unserer Schule bestätigt: 1. Es ist wichtig, mit den potentiellen Opfern und Zuschauern zu arbeiten; sie in ihrer emotionalen Kompetenz zu fördern und zu stärken, so dass sie in ihrem Umfeld Stellung beziehen und gegebenenfalls in Notsituationen handeln können. 2. Schule muss vermehrt ihren Schüler Eigenverantwortung übergeben und sie in die Gestaltung des Schullebens einbeziehen. Zu beiden hat ihre Veranstaltung Denkanstöße und Handreichungen gegeben. Besonders gut hat uns gefallen, dass Schüler gleichberechtigt neben Lehrern und Betreuern an dieser Veranstaltung teilnahmen. Hier haben die jungen Menschen eine Wertschätzung erfahren, die sie so im Schulalltag wohl kaum zu spüren bekommen. Ihre Beiträge wurden ernst genommen und auch nur mit ihnen, den Schülern, konnten viele Übungen und Spiele in den Workshops gestaltet werden. Es war also kein Austausch über die Welt der Jugendlichen, sondern eine Diskussion mit Jugendlichen und Erwachsenen.«⁴⁷

Mit dieser Veranstaltungsreihe haben wir maßgeblich dazu beigetragen, dass, von ehemals 47 Schulen, die den Namen »Schule Ohne Rassismus« im Februar 2001 trugen, es heute etwa 200 Schulen gibt, die diesen Namen tragen. Weiterhin wurden gezielt Fortbildungen für Erzieherinnen und Grundschullehrer/innen durchgeführt, die ihrerseits wieder in ihren Einrichtungen das Pro-

jekt »Faustlos« durchführen. Gegenwärtig gibt es etwa 1.000 Einrichtungen, die sich daran orientieren. Kinder lernen hier in einem Zeitraum zwischen einem Jahr im Kindergarten und drei Jahren in der Grundschule, gewaltlos miteinander umzugehen. Die Veranstaltungsreihe hat mit dazu beigetragen, dass weitere Projekte wie »Cool sein - cool bleiben«, »Für Demokratie Courage zeigen«, »Argumentationstraining gegen Stammtischparolen«, »Eine Welt der Vielfalt« oder das Projekt »Konfrontationen - Bausteine zur pädagogischen Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust« auf kommunaler Ebene und Länderebene regen Zuspruch erhalten.⁴⁸

Zugleich haben wir mit dieser Veranstaltungsreihe an den Erzieherausschuss des DKR, der von 1949 bis 1975 zahlreiche Tagungen, Studienreisen, Weiterbildungen und Publikationen durchgeführt bzw. publiziert hat, angeknüpft. Die Tagungsreihe hat eindrucksvoll gezeigt, was Initiativen, Schulen und Kindergärten tun können, um Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu begegnen.⁴⁹

Bundespräsident Johannes Rau schreibt zur Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen«: Der Deutsche Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit hat mit den Tagungen und Workshops, die er gemeinsam mit seinen Partnern veranstaltet hat, einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, auf die bestehenden Probleme aufmerksam zu machen und die engagierten Initiativen, die sich bemühen, diese Probleme zu lösen, zu unterstützen. Dafür bin ich ihm dankbar.⁵⁰

Wie intensiv Schüler/innen in die Vorbereitung und Durchführung der Woche der Brüderlichkeit eingebunden werden, zeigt die Woche der Brüderlichkeit 2004 in Bad Nauheim. Hier haben sich Schüler/innen der zwei Bad Nauheimer Gymnasien über Monate auf die Woche der Brüderlichkeit vorbereitet und sich mit dem Jahresthema »Verantwortung: ich, du, wir« in vielfältiger Form auseinander gesetzt. So wurden in einem Projekt besonders die Themen Familie, Freunde, Umwelt und die eigene Person mit Fotos, Zeichnungen und Gemälden zum Jahresthema thematisiert. In einem weiteren Projekt verknüpften Schüler/innen in einer Musiktheaterinszenierung die Auseinandersetzung mit Musik und Widerstand im Nationalsozialismus, die in einer ergreifenden multimedialen Präsentation »Wider das Vergessen« vorgestellt wurde. Schließlich wurde in ei-

nem Workshop von älteren ausgebildeten Schülern ein Argumentationstraining gegen Stammtischparolen durchgeführt. In Rollenspielen wurden Situationen ausprobiert, wie Stammtischparolen argumentativ und rhetorisch beizukommen ist und die hinter den Parolen stehende Psychologie sowie die ideologische und politische Gefahr, die von ihnen ausgeht, geklärt. Die Vielzahl der Veranstaltungen, in der Jugendliche in die Woche der Brüderlichkeit eingebunden sind, symbolisiert ihre Verpflichtung, Akzente für ein verantwortliches Miteinander ohne Rassismus und damit für ein friedliches Miteinander zu setzen.

Anmerkungen:

¹ Der ausführliche Aufsatz erscheint in einem Buch mit dem Titel »Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung des Deutschen Koordinierungsrates der GCJZ« (Lit-Verlag).

[siehe Buchhinweis auf S. 66 dieser epd-Dokumentation]

² Theodor W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*. In *Kulturkritik und Gesellschaft II, Gesammelte Schriften Band 10.2, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998*

³ Werner Jochmann, Vorwort, In Josef Foschepoth, *Im Schatten der Vergangenheit, Die Anfänge der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, Sammlung Vandenhoeck, 1993*

⁴ 1948/49 wurden in München, Stuttgart, Wiesbaden, Frankfurt/Main und Berlin die ersten Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit gegründet.

⁵ Die konstituierende Sitzung des Koordinierungsrats fand am 10./11. September 1949 in Stuttgart statt. Vgl. Josef Foschepoth, *Im Schatten der Vergangenheit, Die Anfänge der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, S. 76ff, Sammlung Vandenhoeck, 1993*

⁶ Aufruf zum 9. November 1949, in: *Ordner Korrespondenz 1. September 1948-31. August 1950 mit DKR und den deutschen GCJZ; In Festschrift 50Jahre Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. München, S. 22f*

⁷ Günther B. Ginzler und Sonja Günthner Ginzler, *Das Forum der Toleranz, In 50 Jahre Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Düsseldorf, S. 21*

⁸ Mit der Gründung der ersten GCJZ (1948/49) und der Einrichtung des Koordinierungsrates der GCJZ (1949) galt es, die in der Satzung festgelegten Ziele in die praktische Arbeit der Ausschüsse (Erzieherausschuss, religiöser Ausschuss, politischer Ausschuss, dem Ausschuss für Öffentlichkeit und dem Sprecher-ausschuss) umzusetzen.

⁹ Den Böhm auf dem Münchener Kongress des Erziehungsausschusses des DKR hielt. Vgl. *Christ und Welt, 27. März 1958, Akte 259 / 667.*

¹⁰ *Süddeutsche Zeitung vom 17. März 1958*

¹¹ *Akte B 259 / 667*

¹² *Süddeutsche Zeitung vom 17. März 1958*

¹³ *Ebd.*

¹⁴ *Akte B259 / 677*

¹⁵ *Ebd.*

¹⁶ Vgl. Angelika Königseder, Zur Chronologie des Rechtsextremismus, Daten und Zahlen 1946-1993, Seiten 246ff, In Wolfgang Benz (Hrsg.) Rechtsextremismus in Deutschland. Voraussetzungen, Zusammenhänge, Wirkungen

¹⁷ Akte B259 / 677

¹⁸ Akte B259 / 137

¹⁹ In seinem Vortrag »Diagnose und Therapie des Vorurteils« weist Adorno 1951 auf der Erzieherstagung darauf hin, dass der heutige Antisemitismus mit den Juden überhaupt sehr wenig zu tun hat. »Er stellt vielmehr eine Reaktivierung alter Vorurteile dar. Der Hass gegen die Juden, wie er sich heute zeigt, entspringt vielmehr einem verdrängten Schuldbewusstsein, das nicht mehr zugegeben werden kann, weil es überhaupt nicht mehr über die Schwelle des Bewusstseins eingelassen wird. Die betreffenden Menschen haben geradezu einen Abwehrmechanismus entwickelt« - Protokoll. In B259 / 137

²⁰ Ebd.

²¹ Akte B259 / 261

²² Ebd.

²³ Bundespräsident Prof. Heuß, Nur im Wagen wird gewonnen, In 50 Jahre Woche der Brüderlichkeit, Jubiläumsausgabe, S.1

²⁴ Akte B259 / 261

²⁵ Studienrat Dr. Schreckenberger referiert über die praktischen Erfahrungen in der Erziehung zur Gruppenverständigung und stellt die Auswertung vor. In Akte B259 / 261

²⁶ Studienrat Simon, von der Lehrerfortbildungsanstalt in Pasing ließ von Schülern Fragebögen mit 10 Fragen ausfüllen, In Akte B259 / 616

²⁷ Werner Bergmann, Was sind Vorurteile? In Informationen zur politischen Bildung 271, Vorurteile - Stereotype - Feindbilder, 2. Quartal 2001, S.7

²⁸ vgl. Werner Bergmann, Sind die Deutschen antisemitisch? Meinungsumfragen von 1949 - 1987 in der Bundesrepublik Deutschland. In Werner Bergmann / Rainer Erb, Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung 1946 - 1989, S. 108-157

²⁹ vgl. Angelika Königseder, Zur Chronologie des Rechtsextremismus (wie Anm.16)

³⁰ Akte B259 / 613, Protokoll vom 8. Juli 1959. Hier heißt es: »Mr Slawson teilt mit, dass Nachrichten aus Deutschland, die in letzter Zeit durch Zeitungen und Fernsehen in Amerika verbreitet wurden, große Beunruhigung hervorgerufen hätten. (Es handelt sich z.B. um die Fälle Zind, Eisele, Nieland, sowie um die Fernseh-Features von Herrn Neven Dumont über den Schulunterricht). Mr. Slawson wünschte Informationen über die tatsächliche Situation im Augenblick.«

³¹ Akte B259 / 677

³² Ebd.

³³ Akte B259 / 137, Hattenheimer Erzieherstagung, 8./9. Juni 1951

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

³⁷ Akte B259 / 261

³⁸ Akte B259 / 261. Zum gleichen Sachverhalt schreibt der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: »Mit Ihnen stimme ich überein, dass die Wegweisung zur Besserung der menschlichen Beziehungen eine vordringliche Aufgabe aller Bildungseinrichtungen ist. Sowohl in den Schulbüchern als auch in den Bildungsplänen für unsere Schulen wird unserem gemeinsamen Anliegen der Toleranz und Vorurteilslosigkeit Rechnung getragen.«

³⁹ Akte B259 / 677

⁴⁰ Akte B259 / 613

⁴¹ Ebd.

⁴² Akte B259 / 681

⁴³ Akte B259 / 613

⁴⁴ Bei der Konzeption bin ich von meinen Erfahrungen als Leiter der Evangelischen Akademie Görlitz und als Geschäftsführender Vorsitzender der GCJZ in Görlitz davon ausgegangen, dass gerade im Bereich von Schule und Bildung längerfristig angelegte Konzepte notwendig sind, die mögliche Ursachen für rechtsextremes, fremdenfeindliches, antisemitisches oder rassistisches Verhalten in der Schule im sozialen wie politischen Umfeld der Jugendlichen in den Blick nehmen.

⁴⁵ An dieser Tagungsreihe »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« nahmen mehr als 1.700 Schüler/innen und Lehrer/innen aus dem gesamten Bundesgebiet teil.

⁴⁶ Brief vom 17.10.2001

⁴⁷ Brief vom 22.10.2001

⁴⁸ Mit dieser Tagungsreihe haben wir zahlreiche Kooperationspartner wie z.B. das Bundesfamilienministerium, die Bundeszentrale für politische Stiftung, die Landeszentralen für politische Bildung in Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Bremen, das Bündnis für Demokratie und Toleranz, das Hessische Institut für Lehrerfortbildung, das Landesinstitut für Pädagogik in Bremen sowie die Friedrich-Ebert-Stiftung in Sachsen gewinnen können. Mit der finanziellen Unterstützung dieser Organisationen war es möglich, die Veranstaltungsreihe so durchzuführen. Bereits ein Tag nach den Landtagswahlen in Sachsen und Brandenburg, in der die NPD und die DVU in den Landtag gewählt wurden, haben wir eine weitere Veranstaltung in Frankfurt/Main durchgeführt. Die nächste findet im März 2005 in München statt.

⁴⁹ Die Tagungsreihe wurde als epd Dokumentation »Gewalt, Rassismus und Zivilcourage unter Kindern und Jugendlichen« im November 2002 veröffentlicht. In der 4. Auflage sind nur noch wenige Exemplare erhältlich.

⁵⁰ Brief vom 10.2.2003



Gedenken ohne Erinnerung? Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland

Von Thomas Lutz

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.

Für den Leser wird der Titel zunächst einmal fragwürdig klingen. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass der Beitrag an Begrifflichkeiten anknüpft, die im Rahmen der Entwicklung der Gedenkstätten in den letzten zwanzig Jahren mit Inhalten gefüllt wurden und somit den aktuellen Stand der Diskussion widerspiegeln.

Um in die Diskussion einzuführen, sei als erstes auf den Unterschied zwischen den Begriffen »Trauern« und »Gedenken« hingewiesen. Bei der Trauer handelt es sich um die Nahemotion des Abschieds von jemandem oder etwas sehr Liebgewonnenem. Dieser individuelle Prozess der Ablösung muss um jeden Menschen gestattet sein. So ist z.B. die individuelle Trauer der Enkelin von Werner Best, einem der wichtigsten Männer im Reichssicherheitshauptamt,¹ um ihren Opa im privaten Rahmen nicht zu verurteilen. Ein Gedenken - eine staatliche und gesellschaftliche Anerkennung von Menschen oder Gruppen - ist jedoch für diesen Mann oder andere NS-Täter im Nachkriegsdeutschland undenkbar.

Das Gedenken dient der Anerkennung von NS-Opfern, Menschen, die nach 1933 in Deutschland und später im besetzten Europa auf Grund der rassistischen NS-Ideologie als »Volksschädlinge« und »Gemeinschaftsfremde« aus der deutschen Gesellschaft ausgegrenzt, verfolgt und ermordet worden sind. Dieses Gedenken wird durch Zeremonien und Rituale, z.B. an den Jahrestagen der Befreiung, bestärkt. Das heutige ehrende Gedenken ist eine Form der Vergewisserung, dass diese Gruppen und Individuen wieder in die deutsche Gesellschaft integriert und als normaler Teil derselben akzeptiert werden müssen.

Mit dem Beitrag »Abschied von der Erinnerung - zum notwendigen Wandel der Arbeit der KZ-Gedenkstätten in Deutschland« hat der Direktor der Gedenkstätte Buchenwald Volkhard Knigge² im Frühjahr 2000 auf die sich ändernden Rah-

menbedingen für die Arbeit von Gedenkstätten hingewiesen. Der Begriff der Erinnerung wird hierbei als etwas persönlich Erlebtes, das wieder ins Gedächtnis gerufen wird, beschrieben. Im Zusammenhang mit der Erinnerung an den Nationalsozialismus hat sich eine neuartige historische Genese dieses Begriffs insofern ergeben, als dass die heute gesellschaftlich gebilligte Form der Erinnerung an die NS-Verbrechen auf Verständigung und Versöhnung ausgerichtet ist. Dies unterscheidet den Inhalt der Erinnerung von der Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhundert gebräuchlichen Form, bei der die gesellschaftliche Erinnerung, z.B. an die Niederlage im ersten Weltkrieg, zur Aufrechterhaltung von Feindbildern gegenüber den Nachbarstaaten genutzt wird.

Auch ist die heutige Erinnerung verbunden mit dem Imperativ: »Nie wieder!«. Ähnliche Verbrechen wie in der NS-Zeit sollen in Zukunft möglichst verhindert werden. Dieses Lernziel der historischen Bildungsarbeit wird jeder Gedenkstättenmitarbeiter als ein wichtiges Ziel seiner Tätigkeit beschreiben.

Man kann davon ausgehen, dass sich diese individuelle Erinnerung nur in einem sozialen Umfeld entwickeln kann. Diese Interaktion wiederum beeinflusst die sich herausbildende und verändernde kollektive Beschreibung der zurückliegenden historischen Ereignisse stark. Maurice Halbwachs - selbst im KZ Buchenwald ermordet - hat in seinen Untersuchungen³ darauf hingewiesen, dass sich diese Erinnerung nur bis zur Enkelgeneration übertragen lässt. Da sich der Beginn der NS-Staatsherrschaft in Deutschland mittlerweile zum 70. Mal gejährt hat, wird der Wandel offenkundig. Mit dem Übergang der Zeitgeschichte zur Geschichte wird es notwendig sein, die Beschäftigung mit der NS-Geschichte, die Wissensvermittlung und das Gedenken an die Opfer mit sich ändernden Inhalten und Methoden fortzuführen.

Die Entwicklung des Gedenkens seit Kriegsende

Ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen seit der Befreiung ist für die Beschreibung der aktuellen Situation nützlich.

Die erste Phase unmittelbar nach Kriegsende ist gekennzeichnet durch ein breites Gedenken an die NS-Opfer in allen Besatzungszonen. Zahlreiche Denkmäler wurden errichtet, große Kundgebungen, wie etwa die vom Berliner Magistrats-hauptausschuss »Opfer des Faschismus« am 9. September 1945 in der Werner-Seelenbinder-Kampfbahn unter Beteiligung von Zehntausenden veranstaltete. Zahlreich war in den unmittelbaren Nachkriegsjahren die erschienene Literatur mit Zeitzeugenberichten von Überlebenden der NS-Verfolgung. Das Gedenken, das am Anfang viele Gruppen einbezogen hatte, konnte vor allem durch die Unterstützung und Schirmherrschaft der Alliierten umgesetzt werden.

„ **Mit dem Übergang der Zeitschicht zur Geschichte wird es notwendig sein, die Beschäftigung mit der NS-Geschichte, die Wissensvermittlung und das Gedenken an die Opfer mit sich ändernden Inhalten und Methoden fortzuführen.**

■ Mit dem Beginn des Kalten Kriegs änderte sich die Offenheit der Auseinandersetzung. Es begann die zweite Phase der Auseinandersetzung - beziehungsweise Verklärung und Verleugnung. Zudem hat sich mit der Teilung Deutschlands eine geteilte Erinnerungskultur entwickelt. Hierüber ist vielfältig publiziert worden, so dass ich im Folgenden nur den im Zusammenhang mit der Arbeit von Gedenkstätten zentralen Unterschied der Nutzung der Erinnerung an die NS-Verbrechen in Ost- und Westdeutschland beschreiben werde.

In der Deutschen Demokratischen Republik wurde die Erinnerung an die NS-Verbrechen zur Traditionsbildung für das SED-Regime genutzt. Zwangsläufig hat sich daraus ergeben, dass eine Verherrlichung des kommunistischen Widerstandes einherging mit der Minimierung der Beschreibung und Darstellung der Geschichte an den historischen Orten der Verbrechen und einer dann möglichen Optimierung der Deutung. Am Beispiel Buchenwald kann man dies verdeutlichen: Während der Bereich des Häftlingslagers leergeräumt und Teile davon bewusst der natürlichen Überwucherung überlassen wurden, errichtete man vor dem eigentlichen Lagergelände eine neue Gedenkstätte mit Glockenturm, Skulptur und einer Gräberanlage, deren Gestaltung der christlichen Form des Kreuzweges entlehnt wurde. An diesem neu gestalteten Ort war die Sinnstiftung nicht eingeengt durch die tatsächlichen historischen Zusammenhänge, die sich auf dem KZ-Gelände zugetragen haben.

In der Bundesrepublik Deutschland wurde mit zunehmender Restauration seit Ende der vierziger Jahre die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen abgebrochen. Die literarischen Neuerscheinungen beinhalteten nun Erinnerungen von Kriegsveteranen, die die Verantwortung für die NS-Verbrechen leugneten. Zahlreiche Denkmäler wurden zerstört oder sind verfallen. Bestenfalls wurden an ihrer Stelle »Kriegsgräberfriedhöfe« errichtet. Gepflegt und mit Skulpturen aus der christlichen Tradition geschmückt, gaben sie keinerlei Hinweis auf das Schicksal der dort Begrabenen.

■ Die dritte Phase der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen hat in Westdeutschland im Zusammenhang mit der Studentenbewegung 1968 eingesetzt. Die Bearbeitung des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen konzentrierte sich zunächst auf die Anklage der Väter wegen ihrer schuldhaften Verstrickung in die NS-Verbrechen sowie den Streit um verschiedene theoretische Erklärungsmodelle des deutschen Faschismus.

Erste einige Jahre später, Ende der siebziger Jahre, kam es im Zusammenhang mit der »Grabe-wo-Du-stehst«-Bewegung der Geschichtswerkstätten zur Erforschung von Lokal- und Sozialgeschichte und regionalen Lebenszusammenhängen, die sich in Westdeutschland sehr intensiv und an sehr vielen Orten der NS-Geschichte zuwandten.

Auch diese Bewegung war nicht frei von politischen Motiven. Die Suche nach neuen, von den NS-Verbrechen unbelasteten Personen aus dem Widerstand war zumeist Ausgangspunkt der Recherchen. Der bedeutende Unterschied zur bisherigen Aufarbeitung - auch im internationalen Vergleich - war jedoch die genaue Untersuchung der konkreten Zusammenhänge an den jeweiligen Orten. Dadurch wurden im Laufe kurzer Zeit Zusammenhänge von Verfolgungsschicksalen und Verbrechenskomplexen deutlich, und es wurden Gruppen von Opfer in das Blickfeld gerückt, die zuvor über Jahrzehnte verleugnet wurden. Mit dieser Entdeckung der verschiedenen Gruppen der Opfer ging die Forderungen nach gesellschaftlicher Anerkennung und finanzieller Entschädigung für die Überlebenden einher. Die Geschichtsaufarbeitung war von Anfang an mit einer Bürgerrechtsbewegung für die Überlebenden der NS-Verfolgung verbunden, die häufig auch im Nachkriegsdeutschland an den Rand der Gesellschaft gedrängt worden waren.

Die Beschäftigung mit der konkreten Geschichte vor Ort, sei es der authentische Ort eines Lagers,

einer Mordstätte oder die Beschäftigung mit bestimmten Institutionen, wie z.B. Psychiatrien und Krankenhäusern, und deren Verstrickung in die NS-Verbrechen hatte noch eine weitere, sehr wichtige Funktion: Die Veröffentlichung dieser sehr konkreten und mit dem eigenen Leben verknüpften Geschichte der NS-Verfolgung machte offenkundig, dass die Verbrechen nicht weit entfernt und ohne Zusammenhang mit der eigenen Lebensumwelt begangen wurden. Sie diente vielmehr als Beweis dafür, dass die Gesellschaft insgesamt in diese Untaten - wenn auch auf sehr unterschiedliche Weise - verstrickt war.

“ **Der Vergleich der Gedenkstätten in der DDR und in der Bundesrepublik ab den achtziger Jahren offenbart eine grundsätzlich verschiedene gesellschaftliche Funktion.**

Der Vergleich der Gedenkstätten in der DDR und in der Bundesrepublik ab den achtziger Jahren offenbart eine grundsätzlich verschiedene gesellschaftliche Funktion: In der DDR hatten die Nationalen Mahn- und Gedenkstätten sowie unzähligen antifaschistischen Traditionskabinette die Aufgabe, zur Traditionsbildung des neuen Staates und der sozialistischen Gesellschaftsform beizutragen. Die Darstellung der NS-Verfolgungsgeschichte wurde daher politisch von der Partei- und Staatsführung vorgegeben: Sie hatte sich selektiv mit der heroischen Darstellung des antifaschistischen Widerstandskampfes zu befassen. Die gesamte Breite der Verfolgung durch das NS-Regime wurde nur sehr eingeschränkt und verfälscht behandelt. Damit standen die Gedenkstätten in der DDR in der Tradition der nationalstaatlichen Denkmalsetzung, die sich im 19. Jahrhundert herausgebildet hat.

Im Unterschied dazu war die Aufarbeitung der NS-Verbrechen in Westdeutschland mit einer klaren Gesellschaftskritik verbunden, die sich sowohl an der Verleugnung der NS-Verbrechen, der weiteren Ausgrenzung der NS-Opfer als auch an Fragen nach der Offenheit und Stabilität der in der Zwischenzeit entstandenen Demokratie festgemacht hat.

Natürlich war es das Bestreben der »Gedenkstättenbewegung« mit ihrem Blickwechsel auf die NS-Verbrechen, die sich parteilich den Opfern verbunden fühlte, ebenfalls das gesellschaftspolitische Klima in Deutschland zu bestimmen. Daher ist der Begriff »Counter Monument«, den der amerikanische Literaturwissenschaftler James

Young⁴ für diese Bewegung geprägt hat, sehr zutreffend.

Die dritte, im internationalen Vergleich wichtige Besonderheit der Entwicklung der Gedenkstätten in (West-)Deutschland ist, dass man sich im Land der Täter viel stärker mit der persönlichen Verstrickung und der gesellschaftlichen Verantwortung für die begangenen Massenmorde auseinandersetzen muss. So ist es nicht verwunderlich, dass am Anfang der historischen Aufarbeitung der Blickwechsel, die emphatische Darstellung der Geschichte der Opfer im Mittelpunkt stand und erst darüber und mit zeitlicher Verzögerung die Auseinandersetzung mit den Menschen, die diese Taten begangen haben, und der strukturellen Zusammenhänge begonnen hat.

Am Beispiel der »Topographie des Terrors«, dem Ort der SS- und Polizeizentrale des NS-Terrors im Zentrum Berlins, lässt sich diese Entwicklung idealtypisch nachvollziehen: Das erste, nach Forderungen von bürgerschaftlichen Organisationen wie der Liga für Menschenrechte oder der Arbeitsgemeinschaft verfolgter Sozialdemokraten vom Bezirk Kreuzberg, vor über zwei Jahrzehnten errichtete Hinweisschild wies auf die Folterkeller der Gestapo auf diesem Gelände hin. Somit wurde der Bereich, an dem NS-Gegner an diesem Ort gelitten hatten, öffentlich wahrgenommen. Die strukturelle Bedeutung des Prinz-Albrecht-Geländes für den NS-Terror wurde dabei nicht thematisiert.

1983 lobte das Land Berlin auf dem Prinz-Albrecht-Gelände einen Wettbewerb für ein Denkmal für alle Opfer des Nationalsozialismus aus. Der erste Preis ist dann nach langer, heftiger Diskussion nicht umgesetzt worden.

1986 entschied der Senat aus Anlass der 750-Jahrfeier Berlins, eine temporäre Ausstellung zur Geschichte von SS und Polizei auf diesem Gelände durchzuführen. Die Überlegungen von Reinhard Rürup und seinen Mitarbeitern, die Geschichte der zentralen NS-Verfolgungseinrichtungen in das Zentrum der Dokumentation zu stellen, erfuhr damals durchaus auch Ablehnung. Einige Verfolgtenorganisationen meinten, man solle die Opfer in würdiger Erinnerung behalten, sich jedoch nicht mit den Tätern und ihren Motiven auseinandersetzen. Die Täter sollten vergessen werden. Andere äußerten die Furcht, dass die Darstellung von SS-Größen zur Errichtung eines rechtsradikalen Weiheortes beitragen könnte. Eine Befürchtung, die in den letzten 15 Jahren in keiner Weise eingetreten ist.

Gerade die 1987 eröffnete Dokumentationsausstellung »Topographie des Terrors« hat mit ihrer sachlichen und in der Verbindung von kurzen Überblickstexten, Dokumenten und Fotografien sehr zurückgenommenen Darstellungsform einen Weg aufgezeigt, wie man sich in Deutschland mit den Verstrickungen mit den NS-Verbrechen auseinandersetzen kann.⁵ Die Ausstellung haben sich, stetig zunehmend, im letzten Jahr 250.000 Besucher angesehen.

Gedenkstätten - Begriff und Arbeitsweise

In der Zwischenzeit sind viele Gedenkstätten entstanden und haben sich - wenn auch im Vergleich zu zeitgeschichtlichen Museen mit gleicher Besucherzahl immer noch auf sehr niedrigem Niveau ausgestattet - etabliert.

■ Von Gedenkstätten wird hier gesprochen, wenn folgende Voraussetzungen vorliegen: 1. Der authentische Ort, der im Zusammenhang mit den NS-Verbrechen steht, muss für die Öffentlichkeit zugänglich sein. 2. Es muss eine Ausstellung existieren, die die Geschichte des Ortes und seine historischen Zusammenhänge erklärt. 3. Es muss in irgendeiner Form eine kontinuierliche Arbeit geleistet werden.

■ Gerade die Beachtung der letzten Voraussetzung zeigt die Spannweite der Gedenkstätten auf. Einrichtungen mit über 50 Mitarbeitern, wie die Gedenkstätte Buchenwald, zählen hierzu ebenso wie Bürgerinitiativen, die eine kleine (Open Air-) Ausstellung erarbeitet haben, Gespräche und Führungen auf Anfrage anbieten und zu den entsprechenden Jahrestagen Gedenkfeierlichkeiten organisieren.

■ Nach dieser Definition bestehen in Deutschland etwa 100 Gedenkstätten, die zusammengerechnet in den letzten Jahren jeweils über drei Millionen Besucher hatten.⁶ Daneben gibt es noch Tausende von Gedenksteinen, -tafeln, -plastiken und ähnliche Landmarken, die Anlass zur Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen und dem Gedenken an die Opfer bieten können.⁷

Die Gedenkstätten befinden sich an Orten mit einer jeweils sehr speziellen Geschichte und praktizieren unterschiedliche Ansätze in ihren Formen der Darstellung und Bearbeitung. An Orten von KZ und deren Außenlager werden alle Gruppen der Häftlinge dargestellt: Juden, Sinti und Roma, politisch Verfolgte, Homosexuelle, Jehovas Zeugen, so genannte »Asoziale« und

»Befristete Vorbeugehäftlinge«, Deutsche und aus den besetzten Ländern Europas hierher Verschleppte. An Orten der »Euthanasie«-Mordstätten wird der kranken und behinderten Opfern gedacht. An Stätten von Polizeiterror sowie Justiz- und Wehrmachtsjustizgefängnissen findet die würdige Darstellung der durch diese staatlichen Behörden Ermordeten statt. An Stätten ehemaliger Kriegsgefangenenlager wird vor allem an die sehr hohe Anzahl sowjetischer Toter erinnert. An anderen Orten wird den Zwangsarbeitern, an wieder anderen den Jugendlichen, die in KZ gesperrt worden sind, gedacht. In einigen Städten, vor allem im Ruhrgebiet, wird in den bestehenden Gedenkstätten über alle Gruppen der NS-Verfolgten aus der Stadt oder Region informiert. An »Orten der Täter«, wie etwa der Gedenk- und Bildungsstätte »Haus der Wannsee-Konferenz« bestehen Gedenkstätten, die sich mit der Erforschung und Dokumentation der dort durchgeführten Planungen und ihren Folgen für die Opfer beschäftigen.

Häufig ist es auch vom Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtungen abhängig, ob man sie zum Kreis der Gedenkstätten für NS-Opfer rechnen kann. Vor allem an Orten jüdischer Geschichte, zumeist ehemaligen Synagogen oder Friedhöfen, bestehen Informationszentren. Einige von ihnen beschäftigen sich ausschließlich mit jüdischer Religion, Kultur und Geschichte - und nicht mit deren Zerstörung in der NS-Zeit. Andere wiederum beziehen auch den Holocaust in ihre Bildungsarbeit mit ein.

Die Geschichte des Ortes und dessen historische Zusammenhänge bilden den Fokus der jeweiligen Dokumentations- und Bildungsarbeit in den Gedenkstätten.

Ausgehend von den Tatorten ist es nicht möglich, alleine an einem authentischen Ort die gesamte Breite des nationalsozialistischen Terrors darzustellen. Die Gedenkstätten in Deutschland verstehen sich jedoch als Netzwerk, das in seiner Gesamtheit alle Verbrechenskomplexe umfasst.

Das Netzwerk der vielen Gedenkstätten mit den engen Formen des Austausches und der Zusammenarbeit untereinander, die vor allem durch das Gedenkstättenreferat der Stiftung Topographie des Terrors gefördert werden, ist Ausdruck einer demokratischen Entwicklung dieser Erinnerungsinstitutionen. Die Erinnerungskultur wird nicht von einer übermächtigen Institution vorgegeben. Stattdessen befinden sich die zahlreichen Gedenkstätten in einem produktiven Wettstreit

um die besten Darstellungsformen. So haben auch die Besucher die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen historischen Schwerpunkten, Ausstellungsformen und pädagogischen Herangehensweisen auszuwählen.

- Gedenkstätten haben sehr unterschiedliche Ansprüche zu erfüllen. Sie sind europäische Friedhöfe und Stätten der Erinnerung. Sie haben humanitäre Aufgaben gegenüber den Überlebenden und den Angehörigen der Menschen, die an diesen Orte gelitten haben. Sie stellen Beweismaterial zur Verfügung. Sie sind Denkmäler aus der Zeit - im Unterschied zu den Denkmälern und Gedenkorten, die später an anderen Orten geschaffen wurden - und stellen die unmittelbare Verbindung von Tat - Opfer - Täter her.

- Gedenkstätten sind Zentren zur Erforschung der lokalen Geschichte und eine besondere Form von zeitgeschichtlichen Museen. Sie sind »auerschulische Lernorte« und haben Anteil an der Selbstreflexion der demokratischen Gesellschaft in Deutschland.

Heutige Rahmenbedingungen der Gedenkstätten

Die Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes in Deutschland haben es in dem ersten Jahrzehnt ihrer Tätigkeit, durch eine sehr engagierte Arbeit, für die die Gedenkstättenmitarbeiter mit ihrer ganzen Persönlichkeit eintreten, erreicht, als sachlicher Anwalt aller Gruppen der NS-Opfer anerkannt zu werden. Er hat Geschichtsaufarbeitung und Bürgerrechtsbewegung miteinander verbunden, indem er auf die soziale Situation der Überlebenden und ihrer Gruppen im Nachkriegsdeutschland hingewiesen hat. Dies war sicherlich ein Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft. Die gesellschaftskritische Geschichtsdarstellung hat somit Auswirkungen auf aktuelle Diskussionen um Bürger- und Menschenrechte heute. Gerade das Zusammenspiel von bürgerschaftlichem Engagement und öffentlicher Unterstützung, ohne die Institutionen in Deutschland auf Dauer nicht bestehen können, hat die Entwicklung ermöglicht.

Im internationalen Vergleich kann man feststellen, dass eine relative Unabhängigkeit der Gedenkstätten in Deutschland von staatlichen Einflussnahmen nach wie vor besteht. In den meisten Einrichtungen ist die Beratung und Mitwirkung von Verbänden der Opfer oder gesellschaftlichen Gruppen fest verankert.

Die langjährige, kontinuierliche und ernsthafte Arbeit hat im Laufe der Jahre zur wesentlich größeren gesellschaftlichen Anerkennung geführt. Die deutsche Einheit hat diesen Entwicklungsprozess enorm gefördert. Außenpolitisch war das Bekenntnis zur offenen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Bereitschaft, daraus Lehren zu ziehen, notwendig, um die Ängste der europäischen Nachbarn vor neuem Großmachtstreben der erweiterten Republik zu zerstreuen. Innenpolitisch bestand die Notwendigkeit, den »verordneten« Antifaschismus, ein in der DDR weitgehend positiv besetzter Begriff - teilweise zu Recht - zu desavouieren und eine neue Form der inhaltlichen Darstellung und des methodischen Umgangs mit der NS-Geschichte einzubürgern.

„ **Mit dem Tod der Generation der Menschen, die diese Zeit noch miterlebt haben, wird die Bedeutung der historischen Orte zunehmen. Besonders die Darstellung der Verbindung der historischen Entwicklung zum Nationalsozialismus mit der Ortsgeschichte ist von großer Wichtigkeit.**

Die vielfältigen Feierlichkeiten von 1995 sind ein wichtiger Meilenstein in dieser Entwicklung. Erstmals wurden die Staatsakte zu den 50. Jahrestagen nicht mehr in den Parlamenten oder Festsälen abgehalten, sondern an den Orten der Verbrechen. Die über Jahrzehnte umstrittene Bewertung, ob es sich bei dem 8. Mai 1945 um das Kriegsende, die bedingungslose Kapitulation oder um die Befreiung vom Nationalsozialismus handele, war an den Stätten der Verbrechen eindeutig zu beantworten. Die Rituale an den unterschiedlichen Befreiungstagen hatten durch die Reden der wichtigsten politischen Repräsentanten und die weite Aufmerksamkeit von Seiten der Medien großen Einfluss auf die eindeutige gesellschaftliche Verurteilung der NS-Verbrechen in Deutschland.

Mit dem Tod der Generation der Menschen, die diese Zeit noch miterlebt haben, wird die Bedeutung der historischen Orte zunehmen. Besonders die Darstellung der Verbindung der historischen Entwicklung zum Nationalsozialismus mit der Ortsgeschichte ist von großer Wichtigkeit.

Die authentischen Orte haben sich in den fast sechs Jahrzehnten seit der Befreiung sehr verändert. Auch dort, wo Originalgebäude heute noch erhalten sind, können diese allein die Geschichte der Verfolgung nicht mehr lebendig werden las-

sen. Jedoch berühren diese authentischen Orte viele Besucher. Dieser Umstand gibt zunächst keinerlei Erklärung über die Geschichte des Ortes. Er ist aber die Motivation, sich mit den historischen Abläufen auseinander setzen zu wollen, und ein Grund für die Besonderheit dieses Lernortes.

Die »steinernen Zeugen« können die Zeitzeugen nicht ersetzen. Aber gerade im aktuellen Wandlungsprozess ist es von großer Bedeutung, die Bildungsarbeit so zu strukturieren, dass die Geschichte aus der Perspektive der Opfer dargestellt und zugleich dem zunehmenden zeitlichen und biografischen Abstand zu dieser Geschichte Rechnung getragen wird.

Die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen hat sich vor vier Jahrzehnten zunächst an der »Schuldfrage« orientiert, indem durch die Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre nach der Beteiligung der Väter an den NS-Verbrechen gefragt wurde. Der Begriff »Väter« wurde dabei durchaus im übertragenen Sinne auch für die Lehrkörper genutzt, bei denen man in der Ausbildung war. Bei Medizinerinnen, Juristen sowie vielen anderen Fakultäten war das Entsetzen teilweise groß, als deren Verstrickung in das NS-Regime bekannt wurde.

Für die nachfolgende Generation beschreibt der Begriff der »Verantwortung« am ehesten die Art und Weise des Umgangs mit der NS-Vergangenheit. Die Übernahme der Verantwortung, wie mit der Aufarbeitung der Geschichte im Nachkriegsdeutschland umgegangen wird und welche Lehren man daraus zog, war für die westdeutsche Gesellschaft neu. Wobei eine besondere Bedeutung spielt, dass die NS-Geschichte durch den Kontakt mit Überlebenden präsent war und der moralische und politische Anspruch, diese Menschen anzuerkennen und sie für die von Deutschen an ihnen begangenen Verbrechen finanziell zu entschädigen, immer wieder eingeklagt wurde. Die Forderung nach Bereitstellung von Finanzen rief immer wieder größten Widerstand in allen Bereichen der Politik und Wirtschaft hervor. Gerade bei dem Eintreten für die Entschädigung konnten am ehesten Zweifel auftreten, was sich in dieser Gesellschaft eigentlich verändert hat.

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die gesellschaftliche Rezeption der NS-Geschichte verändert. Damit, dass die NS-Zeit vielfältig bearbeitet ist und mit jeder Buchneuerscheinung oder Filmpremiere eine weitere Information in das historische Mosaik eingefügt wird, bekennt sich

die Gesellschaft auch zu den NS-Verbrechen. Symbolhafte und rituelle Handlungen werden Teil des öffentlichen Lebens, Denkmäler werden an vielen Orten neu geschaffen. Dieser Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses ist sehr zweischneidig und es wird in Zukunft davon abhängen, wie man die Rituale und Symbole in eine lebendige Diskussion einbeziehen kann.

Am Beispiel des in Berlin geplanten Mahnmals für die ermordeten Juden Europas kann man diese Problematik aufzeigen: Sehr ausführlich ist von Politikern über Standort und Inhalt des Mahnmals diskutiert worden, die Feuilletonseiten aller Zeitungen waren über einen langen Zeitraum voll von den Kontroversen über dieses Denkmal. Die parlamentarischen Vertreter Deutschlands haben sich am Ende entschieden, das Denkmal auf einem unübersehbaren, großen Platz im Zentrum der Bundeshauptstadt zu errichten. Dies ist ein deutliches Zeichen dafür, dass sich die politische Klasse zur Darstellung des zentralen Verbrechenskomplexes der NS-Zeit bekennt.

Mitglieder einer Gruppe von VW-Lehrlingen, die am Tag der Opfer des Nationalsozialismus, dem 27. Januar 1999, vom Bundestagspräsidenten eingeladen waren, haben in einer Diskussionsrunde im Reichstag deutlich darauf hingewiesen, dass sie dieses Holocaust-Denkmal als eine Sache der Politik ansehen, mit der sie wenig verbinden. Für sie ist ihre eigene Studienfahrt in die Gedenkstätte Auschwitz, die dortige Arbeit zusammen mit polnischen und tschechischen Auszubildenden zum Erhalt der Gedenkstätte, ihre persönliche Form der Beschäftigung mit der Geschichte und der Entwicklung einer Empathie für die Menschen, die dort gelitten haben. Das geplante Berliner Mahnmal sehen sie als etwas von der »großen Politik« Geschaffenes an, das nichts mit ihnen zu tun hat.

Dieses eine Beispiel macht deutlich, wie notwendig es ist, die Rituale und Symbole, deren Bedeutung für die Gesellschaft vorhanden ist, so umzusetzen und zu vermitteln, dass sich auch durchaus engagierte und interessierte Bürger dieses Landes darin wiederfinden.

U.a. die Gedenkfeierlichkeiten in der DDR haben gezeigt, wie groß die Gefahr ist, dass die Rituale sinnentleert und damit letztendlich kontraproduktiv werden können.

Mit der größeren gesellschaftlichen Bedeutung des Gedenkens an die NS-Opfer besteht die Ge-

fahr, dass diese moralisch nach wie vor sehr hoch aufgeladene Geschichte genutzt wird, um bestimmten Positionen in der aktuellen politischen Auseinandersetzung größeres Gewicht zu verleihen. Vor allem bei der Diskussion um den Einsatz der Bundeswehr außerhalb des Nato-Gebiets konnte man dies mehrfach beobachten. Dabei geht es den Politikern mit ihren Meinungsäußerungen nicht darum, einen redlichen Beitrag zur Bedeutung der Geschichte für heute zu leisten, sondern um die Bestärkung ihrer aktuellen Politik durch den Vergleich mit dem Holocaust. Diese Form der Inanspruchnahme von NS-Opfern für aktuelle Diskussionen ist gefährlich, da sie die erworbene Glaubwürdigkeit in der Darstellung der NS-Geschichte untergräbt und damit die Bildungsarbeit erschwert. Zudem werden die NS-Opfer ein zweites Mal zu Objekten politischer Anschauungen und Taten gemacht, ohne dass sie die Chance hätten, sich zu wehren.

Die dritte Generation der im Nachkriegsdeutschland lebenden Bürger entwickelt einen anderen Zugang zur Beschäftigung mit der NS-Geschichte. Aus aktuellen Veröffentlichungen kann man entnehmen, dass es bei denjenigen, die sich mit der Geschichte in irgendeiner Art und Weise beschäftigen, die Tendenz gibt, die NS-Verbrechen nicht mehr als Maßstab für alles Leid der Welt zu instrumentalisieren und sie auf der anderen Seite nicht mehr singular darzustellen.⁸

Der vor zwei Jahrzehnten entwickelte Begriff der Verantwortung für die NS-Geschichte ist nach wie vor wichtig, muss aber vor dem Hintergrund des zunehmenden zeitlichen Abstands und der Einwanderung nach Deutschland anders definiert werden. Wenn man die Verantwortung alleine als eine typische deutsche Form des Umgangs mit der NS-Geschichte in der Tätergesellschaft versteht, grenzt man die Menschen, die eingewandert sind oder in Familien mit anderem nationalen oder kulturellen Hintergrund in Deutschland geboren wurden, aus.

Für die zukünftige Entwicklung des Umgangs mit der NS-Geschichte gibt es zwei entgegengesetzte Entwicklungsmöglichkeiten:

Entweder man verlangt, dass sich alle in Deutschland Lebenden der bestehenden, noch sehr an der Auseinandersetzung mit der eigenen erlebten Zeitgeschichte entwickelten »Deutschen Leitverantwortung« als der Form der Geschichtsinterpretation anschließen. Dieses Modell des »Melting-Pot«, bedeutet, dass sich jeder in diesem Land Lebende dieser vorherrschenden Sichtweise

anschließen muss, um dazuzugehören. In den USA ist dies das vorherrschende Modell, um die multikulturelle Einwanderungsgesellschaft auf eine nationale Ideologie einzustimmen.

Auch die »Holocaust-Education«, wie sie im anglo-amerikanischen Kulturraum entwickelt wurde, strebt diesem Modell nach. Hier herrscht die Auffassung vor, dass man diese inhaltliche Fokussierung der NS-Verbrechen auf die Ermordung der europäischen Judenheit auf alle Länder unterschiedslos übertragen kann.

Dabei wird die in Europa sehr unterschiedliche Geschichte der NS-Verfolgung in allen ihren Zusammenhängen und - ebenso wichtig - die national sehr verschiedene Rezeption der Geschichte von Besatzung und Verfolgung, Widerstand und Kollaboration als Voraussetzung für einen Lernprozess unberücksichtigt gelassen. Aber gerade die Anknüpfung an die Nachkriegsrezeption - und ihre Mythen - ermöglicht erst einen gesellschaftlichen Prozess der Diskussion des eigenen Bezugs zu dieser Geschichte.

Das entgegengesetzte Modell des »Patchwork« sieht dagegen vor, die sehr unterschiedlichen Erfahrungen in Bezug auf die Begegnung mit der NS-Geschichte ernst zu nehmen, die Vergleiche zuzulassen und voneinander international und interkulturell zu lernen.

Dieses Lernen beginnt bereits zwischen Ost- und Westdeutschland. Viel zu wenig hat ein Austausch über die unterschiedlichen Formen der Darstellung der NS-Geschichte in beiden Staaten und deren Bedeutung, die letztendlich bis heute anhält, stattgefunden.

Gerade dadurch, dass man in der SBZ mit den NKWD-Verbrechen und danach mit der SED-Diktatur konfrontiert war, hat das Erleben von zwei sehr verschiedenen Diktaturen in der DDR und die Frage der Erforschung, der Erinnerung an die Opfer und die Bewertung der beiden Diktaturen in den neuen Bundesländern zwangsläufig einen sehr großen Stellenwert in dem Bemühen, ein Geschichtsbild im vereinten Deutschland zu schaffen. Dies ist sehr kompliziert, verwirrend und greift auch, besonders in der gesellschaftlichen Linken, das eigene Selbstverständnis an. Leider muss man feststellen, dass in den alten Bundesländern die Bereitschaft, sich mit diesen Fragestellungen auseinander zu setzen, wenig verbreitet ist.

Keineswegs geht es um eine Relativierung oder Aufarbeitung der verschiedenen Verbrechenskomplexe. Für die in Zukunft voraussichtlich immer häufigere Frage nach den strukturellen Unterschieden und Vergleichbarkeiten von Staatsverbrechen und dem Suchen nach Möglichkeiten, diese zu verhindern, bietet die verwobene Geschichte zweier Diktaturen in Deutschland Ansatzpunkte für eine zukunftsweisende Beschäftigung, deren Chancen auf Grund der bestehenden Ängste, von der falschen Seite instrumentalisiert zu werden, viel zu wenig bewusst sind. Dass die Darstellung der SED-Diktatur in Westdeutschland zu antikommunistischer Propaganda genutzt wurde, ist richtig. Gerade deshalb wäre es nötig gewesen, sich - ohne diese Formen von Chauvinismus und Revanchismus zu übernehmen - eine eigene Position zu den offensichtlichen Staatsverbrechen zu erarbeiten. Es ist bedauerlich, dass es auch heute, nachdem es zur Geschichte der NKWD-Lager und der SED-Diktatur wesentlich mehr Kenntnisse gibt, immer noch nur eine geringe Bereitschaft gibt, diese Fragen mit der notwendigen Sensibilität und Offenheit anzugehen.

Überlegungen zur zukünftigen Bildungsarbeit

Die Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen hat eine so große Bedeutung auf fast allen Gebieten von historisch-politischem Lernen und für die Entwicklung unserer Gesellschaft, dass die Beschäftigung damit auch in Zukunft auf großes Interesse stoßen wird. Nicht mehr das »Ob«, sondern das »Wie« wird darüber bestimmen, welchen Einfluss die Gesellschaft auf dieses spezielle Thema und diese spezielle Form von politischer Bildung haben wird.

Gedenkstätten sind ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte. Gerade bei der Schaffung eines »kulturellen Gedächtnisses«⁹ ist zunächst die Verabredung der Gesellschaft, wie sie die Gedenkstätten als Gedächtnisinstitutionen ansehen und fördern möchte, von existenzieller Bedeutung für deren zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten.

Als zweites sind für die Arbeit der Gedenkstätten vor allem die Multiplikatoren, die Leiter von Besuchergruppen sehr wichtig. Je nachdem wie Gruppen auf den Besuch des historischen Ortes eingestimmt werden, wird der Ort von den Besuchern sehr verschieden gestaltet. Hierzu gehört auch eine gute Nachbereitung des Besuchs.

Wenn die meisten Gedenkstättenbesucher auch von den üblichen Besuchern kultureller Einrichtungen, den »Paarbesuchern« gestellt werden, sind die Gruppen ein sehr wichtiger Faktor. Viele Jugendliche besuchen in Gruppen zum ersten Mal eine Gedenkstätte und ihr Bezug zu dem Ort und dem Thema wird damit geprägt. Gruppen werden in der Regel in pädagogische Programme einbezogen, die intensiver sein können, als es bei der Besichtigung des Ortes und der Ausstellung alleine der Fall ist.



Gerade die Einbeziehung der Rezeption seit der Befreiung vom NS-Regime bietet die Möglichkeit, die zeitliche und gesellschaftliche Gebundenheit der bisherigen Erinnerung zu thematisieren.

Das Gespräch mit Zeitzeugen spielt heute quantitativ bereits nur noch eine sehr untergeordnete Rolle in der Bildungsarbeit. Umso wichtiger ist es, dass die Gedenkstätten jetzt alle Informationen, die sie von den Überlebenden erhalten können, sammeln und bewahren. Dieses vorhandene Material muss in einer neuen Weise didaktisch dargestellt werden. In Ausstellungen oder Medien werden Berichte von Zeitzeugen zu bestimmten Themen zusammengestellt und in neuer Form präsentiert werden müssen.

An die Stelle des Gesprächs mit Zeitzeugen wird das Gespräch mit den Gedenkstättenpädagogen treten. Dabei ist es wichtig, dass die Pädagogen in ihrer ganzen Person authentisch und glaubwürdig wirken. Im Unterschied zu den Zeitzeugen muss man von ihnen darüber hinaus verlangen, dass sie historisch gut gebildet sind und die Geschichte in ihren Zusammenhängen präsentieren können.

Inhaltlich wird es wichtig sein, die NS-Verbrechen als Teil der deutschen Geschichte anzuerkennen. Den Besuchern muss ein sachlicher und helfender Umgang mit der Last der Geschichte geboten werden. Dabei darf nicht alle Bildungsanstrengung auf junge Menschen gerichtet werden. Gerade dadurch wird der moralische Zwang erhöht, wo Freiwilligkeit und das eigene Interesse Voraussetzung für das Lernen sein sollen. Das Lernen in den Gedenkstätten wird in Zukunft noch stärker wissenschaftlich geleitet sein. Dabei ist es nötig und sinnvoll, pädagogische Methoden zu adaptieren, die ein möglichst selbstständiges Lernen und eine eigenständige Aufdeckung der Geschichte ermöglichen. Die Lernenden in den Gedenkstätten sind dabei mit ihren Fragen und Bedürfnissen ernst zu nehmen. Letztendlich sind dies dieselben Arbeitsfor-

men, mit denen sich die Gedenkstätten und -Initiativen vor zwei Jahrzehnten selbst die Arbeit angeeignet haben.

Die Offenheit gegenüber international und interkulturell sehr verschiedenen Fragestellungen und Interessen an einem gemeinsamen Lernprozess ist eine wichtige Möglichkeit, Demokratie nicht nur zu predigen, sondern in der Beschäftigung mit dem historischen Thema zu praktizieren. Gedenkstättenbesucher sollten eigene Ansätze der Auseinandersetzung und Übertragungen auf aktuelle Zusammenhänge einbringen können. Jede Generation benötigt den Freiraum, um sich ihre eigene Umgangsform mit dem Thema zu entwickeln.

Gerade die Einbeziehung der Rezeption seit der Befreiung vom NS-Regime bietet die Möglichkeit, die zeitliche und gesellschaftliche Gebundenheit der bisherigen Erinnerung zu thematisieren. Damit wird sowohl die Differenz von Geschichte und Erinnern deutlich, als auch die Anregung, sich eine eigene Bewertung zu erarbeiten, in den historischen Lernprozess eingebettet.

Natürlich ist es Ziel der Aufklärungsarbeit in Gedenkstätten, durch die historische Bildung an dem konkreten Beispiel daran mitzuwirken, dass ähnliche Verbrechen nicht wieder geschehen. Gedenkstättenbesucher müssen die Möglichkeit haben, sich ihre eigenen Schlussfolgerungen und Handlungsüberlegungen für heute selbstständig und ohne Vorgaben der Gedenkstätten zu erarbeiten. Natürlich sollten Gedenkstättenpädagogen in diesem Prozess begleitend mitwirken und vor zu einfachen Gleichsetzungen warnen: Z.B. die Ausländerfeindlichkeit heute sei wie die Judenverfolgung in der NS-Zeit oder die Gleichsetzung anderer Staatsverbrechen mit dem NS-Massensmord, wenn z.B. die Geschichte von NS-, NKWD- und SED-Diktatur nicht differenziert bearbeitet wird und alle Opfer auf eine Stufe gestellt werden. Es darf kein zu schneller Vergleich mit anderen Verbrechenskomplexen vorgenommen werden, da ohne eine genaue Erarbeitung der historischen Grundlagen die Verwirrung der Besucher und damit das Gegenteil des eigentlich Erhofften, eintreten kann.

Die außerschulischen Lernorte Gedenkstätten haben besondere Voraussetzungen, da es sich bei Ihnen um Orte in Verbindung mit Massenverbrechen und zumeist große europäische Friedhöfe handelt. Die damit verbundene subjektive Beeindruckung der Besucher muss mit beachtet, dabei

eher bewusst gemacht und abgebaut als moralisch verstärkt werden. So kann es gelingen, die Empathie der heutigen Besucher mit den Opfern in der Geschichte zu erreichen. Historisches Lernen: »Wie war das möglich?«, kann damit initiiert werden. Aus dem Lernen über die Vergangenheit kann die Einsicht in die Notwendigkeit der Übernahme eigener Verantwortung in heutiger Zeit entstehen.

Die Fragestellungen jüngerer Besucher werden sich vermutlich stärker auf Menschheitsfragen konzentrieren. Gedenkstättenpädagogik per se ist Menschenrechtserziehung. Wenn sie auch am negativen Beispiel, an der Beschreibung der Folgen elementarer Menschenrechtsverletzungen behandelt wird. Wenn menscheitsgeschichtliche Fragestellungen an den konkreten historischen Ereignissen der Geschichte der Naziverfolgung und der Empathie für die Opfer entwickelt werden, besteht die Möglichkeit, nachhaltig Werte zu vermitteln, die in Zukunft im besten Sinne der gesellschaftlichen Selbstreflexion dienen und die Demokratie stärken können.

Anmerkungen:

¹ Zu seiner Biographie siehe: Ulrich Herbert: *Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft 1903-1989*, Bonn 1996/2.

² Volkhard Knigge: *Abschied von der Erinnerung - zum notwendigen Wandel der Arbeit der KZ-Gedenkstätten in Deutschland*; in: *Gedenkstättenrundbrief Nr. 100, April 2000*. Hg.: *Stiftung Topographie des Terrors*, S. 136 - 143.

³ Maurice Halbwachs: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Frankfurt a.M. 1985.

⁴ Siehe hierzu: James Young: *Beschreiben des Holocaust*, Frankfurt/M. 1992, besonders: *Die Textur der Erinnerung: Holocaust Gedenkstätten und ihre Bedeutung*, S. 266 - 294.

⁵ Zur Geschichte siehe z.B.: Stefanie Endlich: *Denkort Gestapogelände*; *Schriftenreihe des Aktiven Museums*, Band 2, Berlin 1990.

⁶ Eine Übersicht und weiterführende Informationen über Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland findet sich im Online GedenkstättenForum (www.gedenkstaettenforum.de) unter der Rubrik: *Gedenkstättenübersicht*.

⁷ Die beste Übersicht bietet: Ulrike Puvogel (Red.): *Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes*, 2 Bände, Hg. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1995/2 und 1999.

⁸ Siehe hierzu etwa: »Uns hat keiner gefragt. Positionen der dritten Generation zur Bedeutung des Holocaust.« Hg. Jens Fabian Pyper, Berlin 2002.

⁹ Zur Beschreibung dieses Begriffs siehe: Aleida Assmann, Ute Frevert: *Geschichtsvergessenheit - Geschichtsversessenheit*, Stuttgart 1999, besonders: *Drei Formen des Gedächtnisses*, S. 35 - 52.

Erinnern lernen - Impulse aus biblisch-jüdischen Wurzeln für eine notwendige Zukunftsaufgabe

Von Astrid Greve

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.

Das Erinnern zu lernen und eine glaubwürdige Gedächtniskultur zu gestalten ist eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit und nicht zu Unrecht steht sie immer wieder im Mittelpunkt gesellschaftlicher Aufmerksamkeit. Dabei gehört die Frage, wie die Geschehnisse der Schoa im Gedächtnis der kommenden Generationen verankert werden können, sicherlich ganz oben auf die Tagesordnung des beginnenden 21. Jahrhunderts.

Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Die Generation der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die noch aus eigener Anschauung von den Ereignissen und Verbrechen der Zeit des Nationalsozialismus erzählen können, geht ihrem Ende zu. Wie wird diese größte Menschheitskatastrophe des 20. Jahrhunderts im Gedächtnis der Menschheit aufbewahrt werden?

Die Fragen, wie und mit welcher Absicht die biografischen Erinnerungen auch für Nachgeborene festgehalten werden können, wie kommunikative, zurzeit noch lebendige Erinnerung in kulturelle Erinnerung transformiert werden kann, stellen sich mit Nachdruck zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

Diese zentrale Fragestellung wird begleitet durch einen ungeheuren Boom neuer Kommunikationstechniken und elektronischer Medien, die ganz neue Formen des künstlichen Gedächtnisses mit sich bringen. Wie werden sie das kulturelle Leben verändern? Ist »speichern« dasselbe wie erinnern? Oder ist es womöglich gleichbedeutend mit »vergessen«?¹

Wie werden diese neuen Formen die Erinnerungsfähigkeit und das Gedächtnis der Menschen beeinflussen?

Schließlich erscheint heute auf Grund der Informationsüberflutung (Neil Postman) und Beschleunigung (Paul Virilio) das Vergessen häufig geradezu als Selbstschutz. Johann Baptist Metz

weist gerade demgegenüber auf die Notwendigkeit einer anamnetischen Kultur hin:

»Das Eingedenken fremden Leids bleibt eine fragile Kategorie in einer Zeit, in der sich die Menschen am Ende nur noch mit der Waffe des Vergessens, mit dem Schild der Amnesie gegen die immer neu hereinstürzenden Leidensgeschichten und Untaten wappnen zu können meinen: Gestern Auschwitz, heute Bosnien und Ruanda und morgen?«²

Um das »richtige« Erinnern, um die Einrichtung von Gedenktagen und -orten, um ein Zuviel oder Zuwenig des Erinnerns wird gestritten wie selten zuvor - Stichworte sind Berliner Holocaust-Denkmal, bzw. inzwischen Denkmäler, Wehrmachtsausstellung, Goldhagen, Bubis-Walser-Debatte, Entschädigungszahlungen... So wichtig dieser Streit ist, so sehr er das Fragen wachhält, so wenig kann sich darin eine Gedenkkultur erschöpfen und nicht von ungefähr liegt der Verdacht nahe, dass das Erinnern jener Ereignisse, um die es geht, dabei »entsorgt« wird.



Die biblische Tradition, insbesondere der Kern der hebräischen Bibel, das Deuteronomium, gilt als ein besonderes Beispiel »kultureller Memotechnik«

- Wie kann es gelingen, den Gefahren des Beschwörens und Ritualisierens einerseits, des Verdrängens und Vergessens andererseits zu entgehen?
- Wie kann authentisches, unverzwecktes Erinnern gelernt werden? Ein Erinnern, das nicht in fertigen Ritualen festgelegte Verhaltensnormen vorschreibt, ein Erinnern, das uns nicht im Blick auf die Vergangenheit zur Salzsäule erstarren lässt; ein Erinnern, das sich den Opfern verpflichtet weiß - und der sich neu stellenden, schwierigen Aufgabe der Differenzierung dabei nicht ausweicht, ein Erinnern, das für unsere Zukunft wesentliche Impulse der Vergangenheit aufgreift und zum Handeln befreit?

Lernen und Erinnern haben einiges gemeinsam, allemal dieses, dass sie nachhaltige Prozesse sind, die Geduld, einen langen Atem, Emotionen und

alle Sinne brauchen, aber auch, noch schwerwiegender, dass sie ein anspruchsvolles Ziel haben: Die Veränderung von Menschen hin zu einem befreiten, selbstbestimmteren Leben und die Veränderung unmenschlicher Verhältnisse.

Ich möchte angesichts der gegenwärtigen Fragestellungen bezüglich der Entwicklung einer Gedankenkultur Vergewisserung in den biblisch-jüdischen Wurzeln suchen. Die biblische Tradition, insbesondere der Kern der hebräischen Bibel, das Deuteronomium, gilt als ein besonderes Beispiel »kultureller Memotechnik« (Jan Assmann), und hat sich allen Gesetzen des Wandels zum Trotz über Jahrtausende hinweg lebendig gehalten. Die jüdische Erinnerungskultur lebt von diesen Wurzeln und hat sie kreativ fortentwickelt. In dem jüdischen Jahreszyklus, der sowohl biblische wie auch nachbiblische Geschichte für kommende Generationen festhält, ist vor allem die Entdeckung zu machen, wie sehr das jüdische Erinnern eine im Grunde didaktische Kategorie ist, die Sinne und Emotionen nicht ausspart.³ Welche Weisungen, das Erinnern zu lernen, sind hier zu finden? Welche Impulse helfen uns weiter in den Bemühungen um eine glaubwürdige und auch für kommende Generationen tragfähige Erinnerungskultur?

Und schließlich: Welche Kriterien finden wir für jene schwierigste der anstehenden Erinnerungsaufgaben, die Erinnerung an die Geschehnisse der Schoa?

Die jüdische Erinnerungskultur und ihre Wurzeln in der hebräischen Bibel

»Die jüdische Bibel ist die reichste Erinnerungswahrerin, die freigebigste Erinnerungspenderin der Menschheit; wenn irgendwer, wird sie uns lehren, uns wieder zu erinnern.« (Martin Buber)

Zunächst ist zu entdecken, dass die Bibel selbst sehr nachdrücklich eine Didaktik der Erinnerung verfolgt.

Beim Lesen der hebräischen Bibel, insbesondere des Deuteronomiums, springen die vielen Ermahnungen, sich zu erinnern und nicht zu vergessen, förmlich ins Auge. Geradezu verzweifelt muten die immer wiederkehrenden Beschwörungen an, sich zu erinnern, und immer sind sie im Blick auf die kommenden Generationen formuliert.

»Hüte dich nur und bewahre deine Seele gut, dass du nichts vergisst, was deine Augen gesehen haben, und dass es nicht aus deinem Herzen kommt dein ganzes Leben lang. Und du sollst deinen Kindern und Kindeskindern kundtun den Tag, da du vor dem HERRN, deinem Gott, standest an dem Berge Horeb, als der HERR zu mir sagte: Versammle mir das Volk, dass sie meine Worte hören und so mich fürchten lernen alle Tage ihres Lebens auf Erden und ihre Kinder lehren.« (Dtn 4,9.10)

Nichts scheint weniger selbstverständlich zu sein als das Erinnern, wenn es solch eines eindringlichen Einschärfens braucht, nichts allgegenwärtiger und zugleich bedrohlicher als das Vergessen.

Was aber soll erinnert werden und warum, was sind die Folgen des Vergessens?

Immer wieder wird an den Auszug aus Ägypten erinnert, die große Befreiungstat, die Gott an seinem Volk getan hat und die zum Urdatum der Geschichte des jüdischen Volkes wird. Die Begegnung Gottes mit dem Menschen beginnt als Befreiung, eine Befreiung, die »im Medium der Geschichte auf allen Ebenen menschlicher Existenz«⁴ geschieht. Weil geschichtliche Ereignisse nicht anders als durch Erinnerung weitergegeben und bewahrt werden können, steht dies Befreiungsereignis, die Erfahrung der Wirklichkeit und Wirksamkeit Gottes, und die Notwendigkeit der Erinnerung in unmittelbarem Zusammenhang.

Von der Erinnerung an den Auszug aus Ägypten lebt die Hoffnung, auch in gegenwärtigen und zukünftigen Bedrohungen nicht verlassen zu sein. Und so wird dieses Befreiungsereignis in der hebräischen Bibel immer wieder erinnert. Manchmal entgegen der Angst, von anderen Völkern vernichtet zu werden. Manchmal aber wird sie auch kritisch-mahnend erinnert in Zeiten gesättigten Wohlstands, in denen gerade die Befreiungstradition, und damit die eigenen Erfahrungen des Sklave-Seins, verloren zu gehen droht. Auch und gerade wenn der Lebenskontext ein völlig anderer geworden ist, findet Israel in seiner Erinnerung ein Stück »portatives Vaterland« (H. Heine). »Wer es fertig bringt, in Israel an Ägypten, Sinai und die Wüstenwanderung zu denken, der vermag auch in Babylonien an Israel festzuhalten.«⁵ So kann in Zeiten des Exils die Erinnerung zur Heimat und zur Rettung werden. Sie hält die Hoffnung darauf fest, dass es anderes gibt als Exil und Unterdrückung.

Die Folgen des Vergessens der eigenen Geschichte als einer Geschichte mit Gott sind schwerwiegend - sie ziehen Unheil und Untergang nach sich, auch Gewöhnung an Ungeheuerliches - nicht als Strafe Gottes, aber als logische Konsequenz des menschlichen Handelns.

Ich möchte aus dem bisherigen einige wesentliche Punkte festhalten:

- Erinnern ist alles andere als selbstverständlich, es muss darum gekämpft und gerungen werden; alltäglich, selbstverständlich ist das Vergessen;
- Eingeschärft wird vor allem ein Ereignis der Befreiung - befreiende und heilsame Erinnerungen stellen sich offenbar nicht von selbst ein, es ist notwendig, sich sehr bewusst um sie zu bemühen;
- In Erinnerung bleiben sollen aber auch die Erfahrungen des Leids, des Unterdrückt- und Fremdling-Seins: sie werden zu einem ethischen Impuls für die Zukunft; das Erinnern ringt um eine Erkenntnis, die durch die Sinne gegangen ist, weil nur sie auch zum Handeln befähigt.
- An dem Erinnern hängt die Zukunft, es ist notwendig gerade im Blick auf die kommenden Generationen. Die Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft in einem bewohnbaren Land hängt an dieser Erinnerung. Und ohne eine solche Hoffnung ist kein Schritt sinnvollen Tuns möglich.

Die im jüdischen Pessachfest Jahr für Jahr wieder-geholte Erinnerung an den Auszug aus Ägypten, in welchem Ghetto auch immer gefeiert, mündet in dem Ruf: »Und nächstes Jahr im wiederaufgebauten Jerusalem.«

Zwei Fragen tun sich auf:

- Zum einen: Wie wird angesichts dieser lebenswichtigen Bedeutung des Erinnerns das Erinnern selbst gefördert?
- Zum anderen: Wenn das Erinnern insbesondere für die kommenden Generationen so wichtig ist - wie gelingt es, Erinnerung auch über Generationengrenzen hinweg weiterzugeben?

Erinnerung über die Generationengrenzen hinweg

Auch wenn angesichts der hebräischen Bibel geradezu von einem »Imperativ des Erinnerns«

gesprochen werden kann, lässt sich das Erinnern nicht einfach befehlen. Dazu ist es ein viel zu emotional besetzter Vorgang. Das wussten auch diejenigen, die die biblischen Texte verfasst haben, und so begegnen in den biblischen Texten die verschiedensten Bemühungen, die Erinnerungen in den Köpfen und Herzen zu verankern: Das tägliche Bewusstmachen und »Beherzigen« gehören dazu, so im Sch´ma Israel, wie auch Poesie und Lieder, Denkzeichen und Erinnerungszeichen, das Festhalten wichtiger Texte - die Kanonisierung - sowie Ritus und Feste. Und immer geht es um die mit den Zeichen und Symbolen verbundenen Erinnerungen - etwa wenn Josua beim Übergang über den Jordan ins gelobte Land den Auftrag erhält, Steine aus dem Wasser aufzuheben und sie auf der anderen Seite aufzustellen (Jos 4,6-7).

Alle diese Formen sind sehr sinnlich-emotionale Erinnerungssäulen, immer wieder im Blick auf kommende Generationen entstanden. Sie zielen darauf, die eigene Geschichte als eine Geschichte mit Gott zu bewahren und Erinnerung so zu prägen, dass ihr die zerstörerische Macht genommen wird und sich Türen zur Zukunft öffnen. Dies ist schwere Arbeit angesichts der zahllosen Leidensgeschichten, der biblischen wie der unserer Zeit. Jede einzelne ist ein Argument gegen Gott und ein Beweis für die Macht des Todes in unserer Welt. Sie auszublenden, um den eigenen Glauben zu retten, ist zynisch, sie wahrzunehmen, kann an den Rand der Verzweiflung bringen.

„ Es geht darum, sich die Geschichte im wahrsten Sinne des Wortes zu Eigen zu machen, sie zur eigenen Geschichte werden zu lassen.

In den biblischen Texten ist eine Sprache zu finden, die die Trauer über Zerstörung, Gewalt und Unmenschlichkeit, die so viel Leben vernichtet, aufnimmt und dennoch den Kampf um Hoffnung und hoffnungsvolles Tun in dieser Welt nicht aufgibt.

Ein weiterer Grund für all die didaktischen Bemühungen im Zusammenhang mit dem Erinnern ist eben der, dass die Erinnerungen, um die es geht - wie insbesondere der Auszug aus Ägypten - Generationengrenzen überspringen muss, sie muss zu kollektiver und darüber hinaus zu kultureller Erinnerung werden. Dies ist die schwierigste, aber zugleich die ureigenste Aufgabe dieser Erinnerung - und so muss die Didaktik die wichtigste Partnerin des Erinnerns sein. Ob es gelingt, Erfahrungen und Erkenntnisse, im bibli-

schen Sinne sogar einen einmal geschlossenen Bund, so weiterzugeben, als wäre er mit dieser neuen Generation selbst geschlossen, ist zukunftsentscheidend.

»Der Herr, unser Gott, hat einen Bund mit uns geschlossen am Horeb und hat nicht mit unseren Vätern diesen Bund geschlossen, sondern mit uns, die wir heute hier sind und alle leben.« (Dtn 5,23)

Es geht darum, sich die Geschichte im wahrsten Sinne des Wortes zu Eigen zu machen, sie zur eigenen Geschichte werden zu lassen.

Die didaktische Struktur jüdischen Erinnerns am Beispiel des Sederabends

An keiner Stelle wird die durch und durch didaktische Struktur jüdischen Erinnerns deutlicher als beim Sederabend, jenem ersten Abend des jüdischen Pessachfestes, an dem der Auszug des Volkes Israel aus Ägypten erinnert wird. Ich möchte daher auf den Sederabend kurz eingehen.

Der Kern des Pessachfestes ist der Sederabend in der Familie. Er steht ganz und gar im Zeichen jenes biblischen Gebots:

»Ihr sollt euren Kindern sagen an demselben Tage: Das halten wir um dessentwillen, was uns der HERR getan hat, als wir aus Ägypten zogen.« (Ex 13,8)

Die Mischna⁶ formuliert vier Fragen, die vom jüngsten Kind zu stellen sind, und die der Vater mit der Erzählung vom Auszug aus Ägypten beantwortet. Während dies zunächst ein freies Erzählen war, entstand im Laufe der Jahrhunderte eine formalisierte »Erzählung« - die »Haggada«. Die Haggada ist weniger eine konsistente Erzählung als ein Mosaik aus Passagen der Bibel, der Mischna und dem Midrasch,⁷ die mit dem Auszug aus Ägypten zu tun haben, sowie bereits bestehenden Segenssprüchen und Gebeten und später hinzugefügten Liedern. Etwa seit dem Mittelalter gibt es eine schriftgewordene Liturgie, die Basis des Sederabends ist.

Die Haggada ist das populärste und beliebteste jüdische Buch, öfter und an mehr verschiedenen Orten nachgedruckt als jedes andere und das am häufigsten illustrierte Buch. Die vielen Haggadot, die es gibt, mit ihren unterschiedlichen Illustrationen, sind ein Spiegel der Zeiten. Jede Generation konnte in der Geschichte der Sklaverei und der

Befreiung aus Ägypten die jeweils eigene Unterdrückung und Gefangenschaft wiedererkennen. Für jede Generation stärkte diese Erzählung die Hoffnung auf Befreiung aus den eigenen Nöten.

„Erinnern hat vornehmlich die Aufgabe, Zeit- und Generationengrenzen zu überspringen und damit didaktischen Charakter.“

Alles, was am Sederabend auf dem Tisch steht, ist dazu da, die Fragen der Kinder anzuregen. Die in »merk-würdiger« - und damit auch »merkbarer« - Kombination gegessener Speisen werden mit Deutungen verbunden, die in die Geschichte vom Auszug aus Ägypten hineinführen und somit Erzählanlässe sind. Mazzen, ungesäuertes Brot wird gegessen: »Dies ist das Brot des Elends« - in Erinnerung an die Armut des Lebens in Gefangenschaft, aber auch an die Eile des Auszugs. Die Symbole sprechen nicht für sich, sondern bedürfen einer Deutung, die Möglichkeit verschiedener Erklärungen ist dabei durchaus vorhanden.

Zwei Gebote sind am Sederabend zentral:

1. Das Essen von Mazzen

»Am vierzehnten Tag des ersten Monats am Abend sollt ihr ungesäuertes Brot essen bis zum Abend des 21. Tages des Monats.« (Ex 12,15.17.20);

2. das Erzählen vom Auszug aus Ägypten mit Hilfe der Haggada und den sinnlichen Elementen.

Der Sinn des Abends ist, die Kinder so in die Geschichte des Volkes hineinzustellen, dass sie sie als ihre eigene Geschichte empfinden: es geht um Identifikation und Identitätsstiftung. Der zentrale Satz aus der Pessach-Haggada bringt dies auf den Punkt:

»In jedem Zeitalter ist der Mensch verpflichtet, sich vorzustellen, er sei selbst mit aus Ägypten gezogen.«

Eine solche Identifikation lässt sich aber nicht per Belehrung oder Information einfach einfordern, sie lässt sich nicht aufoktroieren auf Grund traditioneller Autorität. Identifikation setzt die Erschließung von innen her voraus: nur wenn jene Erinnerungen, um die es geht, sich als sinnstiftend und heilsam, vielleicht sogar »not-wendig« für jeden Einzelnen erweisen, kann Identifikation erfolgen und Identität gestiftet werden. Eine wichtige Bedingung dafür ist das Erzählen.

Es gibt mittlerweile vielfältige Bemühungen auf jüdischer Seite, auch den Holocaust über die Verankerung als Gedenktag hinaus in die Bahnen der Liturgie zu integrieren. So gibt es z.B. Pessach-Haggadot in Erinnerung an den Holocaust. Entsprechend dem zentralen Satz: »In jedem Zeitalter ist der Mensch verpflichtet sich vorzustellen, als sei er selbst aus Ägypten gezogen« münden diese Bemühungen in der Vorstellung, dass jeder Jude, jede Jüdin selbst in den Todeslagern gewesen ist.

Was können wir aus der hebräischen Bibel und aus dem Dialog mit dem Judentum in Bezug auf die Bedingungen und Möglichkeiten des Erinnerns lernen?

1. Erinnern hat vornehmlich die Aufgabe, Zeit- und Generationengrenzen zu überspringen und damit didaktischen Charakter. Es müssen Formen gefunden werden, wie kommunikative, gegenwärtig noch lebendige Erfahrungen und Erinnerungen in kollektive und kulturelle Erinnerungen übergehen können. Dies ist genau der Punkt, an dem wir heute stehen: die Generation jener Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die von den erschütterndsten Ereignissen dieses Jahrhunderts und der Menschheitsgeschichte überhaupt noch aus eigener Anschauung und biografischer Erinnerung erzählen können, geht dem Ende zu. Um ihre Erinnerungen nicht verloren gehen zu lassen, müssen neue Formen gefunden werden.
2. Erinnern braucht Anlässe in Raum, und, noch wichtiger, in der Zeit. Diese Anlässe müssen bewusst und im Blick auf kommende Generationen geschaffen werden. Es können Steine sein, - Denkmäler, Ruinen - aber auch bestimmte Zeiten, Texte, Bilder, Lieder, Gerüche, Speisen, Symbole aller Art - wichtig ist: dass sie auch in völlig veränderten Kontexten, auch im neuen Jahrhundert oder Jahrtausend Anlass zum Fragen werden können. Die Diskussion um Denkmäler und der Erhalt und die fortgesetzte Erforschung der Gedenkstätten ist notwendig. Die Einrichtung des 27. Januar als Tag der Erinnerung an die Schoa ist eine große Chance.
3. Von pädagogisch weittragender Bedeutung ist das Fragen der Kinder. Biblisch wird es immer wieder formuliert - »Und wenn dich heute oder morgen dein Kind fragen wird...« (Ex 13,14f.) - und in der Pessachhaggada ist es verankert in dem Ritual, dass das jüngste Kind die entscheidenden Fragen stellt. Eigene Fragen zu stellen ist der Ausgangspunkt des Ler-

nens. Nur wenn eigenes Fragen und Suchen - nach Erklärung, nach Orientierung, nach Identifikationsmöglichkeiten, nach Sinn, nach Antworten auf drängende Fragen der Gegenwart - im Spiel ist, können Lernprozesse angebahnt werden, die mehr sind als Wissensspeicherung. Nicht zufällig wird gerade in neueren Konzepten etwa zur Gedenkstättenpädagogik immer wieder die eigene Aktivität und die Selbsttätigkeit der Jugendlichen auf freiwilliger Basis in der Erarbeitung historischer Fakten und ihrer Deutungen betont.

4. Die vielfältigen Symbole der biblisch-jüdischen Tradition sind allesamt sehr sinnliche, stark emotionale Erinnerungsstützen. Symbole sind Knotenpunkte menschlicher Erfahrungen. Das didaktische Potenzial der Symbole wird bewusst genutzt, um nachfolgenden Generationen wesentliche Erfahrungen ihrer Vorfahren zugänglich zu machen und dabei zugleich jeweils neue und eigene Erfahrungen zu evozieren. Jeder Generation wird damit auch die Möglichkeit gegeben, ihre jeweils eigenen Zugänge zu finden.
5. Die Vieldeutigkeit von Symbolen verlangt nach einer Erschließung in Verbindung mit authentischen Erfahrungen. Symbole brauchen als Antwort nicht Erklärungen, sondern Erzählungen. Die Mazzen und das Erzählen sind die zwei tragenden Mizwot, Gebote, des Sederabends: Die Symbole werden mit der Notwendigkeit des Erzählens verbunden, erst das Erzählen verbindet sie mit einem deutenden und orientierenden Kontext. Auch dies lässt sich auf die NS-Geschichte übertragen: Die bloßen Fakten sind deutungsbedürftig, auch Gedenkstätten erschließen sich nicht von selbst. In der Vergangenheit war es häufig gerade die Begleitung durch Zeitzeugen und ihre Erzählungen, die jungen Menschen eindrückliche Lernerfahrungen ermöglichten.⁸
6. Der didaktische Charakter biblisch-jüdischen Erinnerns erschöpft sich aber nicht nur in der Kunst der Vermittlung und der Entwicklung vielfältiger Formen dafür. Didaktik ist im entscheidenden immer die Frage: Was ist für die kommenden Generationen notwendig zu lernen?⁹ Notwendig ist auf dem Hintergrund der biblischen Geschichte offenbar, wesentliche Erfahrungen der Befreiung nicht aus dem Gedächtnis zu verlieren, weil sie die Hoffnung auf Zukunft stärken; notwendig ist aber auch - und das ist nirgendwo so eindrücklich ablesbar wie an den biblischen Texten - die Ge-

schichten der Leidenden nicht zu vergessen. Hoffnung auf eine menschliche Zukunft ist nicht glaubwürdig, wenn die Opfer, wenn der Schmerz und die Trauer um die Zerstörungen übergangen werden.

Elie Wiesel sagt: »Ich will auf keinen Fall die Verzweiflung vermehren, wenn ich die Geschichte der Opfer erzähle. ... Wir sollten die Geschichte erinnern, um die Verzweiflung zu bekämpfen.«¹⁰

Aber auch ein so bewusst gestaltetes Erinnern, wie es in den biblisch-jüdischen Fest- und Gedenktagen zu finden ist, gelingt nicht immer und schon gar nicht »von selbst«. Über die didaktischen Schwierigkeiten dieses Prozesses wird in der Haggada selbst reflektiert. Es gibt eine kleine Erzählung von vier Söhnen. Sie stehen für vier Generationen wachsender Entfremdung von ihrer eigenen Tradition und Geschichte. Erfahrungen mit den Schwierigkeiten der Vermittlung kollektiver Erinnerungen stehen im Hintergrund der folgenden Erzählung:

»Vier verschieden geartete Kinder sind es, von denen die Tora spricht: einer - ein Verständiger; einer - ein Böser, einer - ein Einfältiger; und einer, der noch nicht zu fragen versteht. Wie spricht der Verständige? 'Was bedeuten die Zeugnisse, Gesetze und Rechtssatzungen, welche der Ewige, unser Gott, euch befohlen hat« (Dtn 6,20). Diesen belehre über die Vorschriften für das Pessachfest bis zu dem Satze: 'Man beschließe nicht den Genuss des Pessachopfers mit einem Nachtische.'

Wie spricht der Böse? 'Was soll euch dieser Dienst?' (Ex 12,26) - E u c h? Nicht auch ihm? Nun, so mache auch du ihm die Zähne stumpf und sage ihm: Um dieses willen hat es der Ewige mir getan, als ich aus Ägypten zog. (Ex 13,8). Mir, nicht ihm. Wäre er dort gewesen, er wäre nicht befreit worden.

Wie spricht der Einfältige? 'Was ist das?' Diesem antworte wie es heißt: 'Mit starker Hand hat uns der Ewige aus Ägypten, aus dem Hause der Knechtschaft geführt.' (Ex 13,14).

Und mit dem, der noch nicht zu fragen versteht, eröffne Du das Gespräch, wie es heißt (Ex 13,8): 'Du sollst deinem Kinde an jenem Tage erzählen und ihm sagen: Um dieses willen hat es der Ewige mir getan, als ich aus Ägypten zog.«¹¹

Mir kommt es hier vor allem auf das vierte Kind an. Es versteht noch nicht - oder auch nicht mehr

- zu fragen, weil es so wenig weiß von der Geschichte und Tradition seines Volkes - oder auch, weil es noch zu klein ist. Dies wird zunehmend die Ausgangslage sein in Bezug auf den Holocaust. - »*Eröffne Du das Gespräch*«, heißt es - es ist die Pflicht der Erwachsenen, das Gespräch zu eröffnen.

Wie schwierig genau dies ist, wird für uns heute nirgendwo so deutlich wie am Umgang mit unserer jüngsten Vergangenheit. Vielfach war die Generation der Zeit des Dritten Reiches noch nicht einmal bereit, sich den Fragen der Kinder zu stellen - geschweige denn, dass sie selbst das Gespräch eröffnet hätte. Sowohl auf Seiten der Täter als auch auf Seiten der Opfer ist gerade das Nicht-Erzählen eine belastende Tatsache. Was für eine große Herausforderung die Pflicht ist, das Gespräch zu eröffnen, lässt sich angesichts der Schmerzhaftigkeit und Scham, die mit diesem Erinnern verbunden ist, kaum überschätzen. Für die Zukunft ist die Herausforderung deutlich: Wie lässt sich das Gespräch mit Kindern eröffnen, für die der Holocaust kein Anlass des Fragens mehr ist? Welche Erinnerungs- und Erzählanlässe können geschaffen werden? Welche Geschichten werden erzählt?

Kriterien für ein Erinnern-Lernen im Blick auf die Schoa

Nach der Vertiefung in die Bedeutung, Struktur und Didaktik des jüdischen Gedächtnisses soll nun der Blick anhand der entwickelten Kriterien noch einmal auf die Frage der Erinnerung an die Schoa gerichtet werden.

„ In der pädagogischen Arbeit ist es wichtig, nicht nur das Grauen, den Abgrund der Verfolgung und Vernichtung sehen zu lehren. Lernende brauchen auch Ermutigungen, Menschen, die zu positiver Identitätsbildung einladen.

Zu Beginn steht jedoch die Einsicht, dass wir nicht in einer über Jahrhunderte und Jahrtausende gewachsenen Erinnerungskultur leben, wie sie das Judentum darstellt. Der Verlust der anamnatischen Kraft im Lauf der christlichen und der Kirchen-Geschichte hat etwas zu tun mit dem Antijudaismus und dem Antisemitismus, der schließlich auch Auschwitz ermöglichte.¹²

Deutlich ist: Wir sind auf die Anfänge zurückgeworfen. Wie können wir das Erinnern wieder lernen? Wie können wir es im Dialog mit dem

Judentum, aber ohne ein weiteres Mal zu enteignen, indem wir jüdische Erinnerungsformen einfach übernehmen? Auf welche vergessenen Elemente der eigenen christlichen Tradition, die wie die jüdische eine »Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft« (J.B. Metz) ist, können wir zurückgreifen?

Das Vorzeichen, unter dem die folgenden Überlegungen stehen, ist mit folgenden Zitat von Elie Wiesel, markiert:

»Die Frage aber lautet: Kann die Geschichte des Holocaust überhaupt vermittelt werden? Ich glaube nicht. Trotzdem, wir müssen es versuchen. Ich weiß, ich bin unfähig dazu, aber ich werde niemals aufgeben, es zu versuchen.«¹³ (Elie Wiesel)

Alles notwendige pädagogische Bemühen um die Frage nach der Vermittlung dessen, was das Wort *Schoah* bedeutet, hat dieses »TROTZDEM« zum Ausgangspunkt.

Nicht um fertige Konzepte kann es gehen, wohl aber um die Suche nach Kriterien und nach Wegen aus diesem Dilemma.

Welche Kriterien haben wir gewonnen im Blick auf das Erinnern an die Schoa?

- Ein sehr wichtiges Kriterium angesichts der biblischen Erinnerungsgeschichte ist, dass es offenbar insbesondere **befreiende Erinnerungen** sind, die Menschen brauchen. Wie aber ist angesichts der schrecklichen Schuld- und Leidensgeschichte des Holocaust Erinnerung möglich, die befreiend und heilend ist?

Wer in Yad Vashem in Jerusalem, der jüdischen Erinnerungsstätte an die Schoa, war, weiß, dass der Weg zur den Orten der Erinnerung durch die »Allee der Gerechten« führt. Das Wissen, dass es Menschen gegeben hat, die sich der Mordmaschinerie widersetzt haben, die sich geweigert haben, die auch ihr Leben dafür verloren, ist notwendig - um nicht völlig zu verzweifeln.

In der pädagogischen Arbeit ist es wichtig, nicht nur das Grauen, den Abgrund der Verfolgung und Vernichtung sehen zu lehren. Lernende brauchen auch Ermutigungen, Menschen, die zu positiver Identitätsbildung einladen. Die Geschichten von HelferInnen und RetterInnen zu erinnern, zu erzählen, zu rekonstruieren, dem Vergessen abzurufen, ist

eine wichtige und bis heute unabgeschlossene Aufgabe. Was waren das für Menschen, was waren ihre Motive, woher nahmen sie Mut, Entschlossenheit, Kraft? Warum wurden sie nicht zu Mitläufern, Zuschauern, Tätern? Was ist an ihrem Verhalten, ihrer Persönlichkeit, den Bedingungen ihres Handelns zu lernen?

Konkrete Zugänge für Unterricht und Projektarbeit werden im Buch »Schoa. Schweigen ist unmöglich« von Albrecht Lohrbächer, Helmut Ruppel, Ingrid Schmidt, Jörg Thierfelder 1999 herausgegeben, vorgestellt. Hier finden sich Hintergründe zur jüdischen Tradition der »36 verborgenen Gerechten«, auf denen, wenn sie auch unbekannt und verborgen sind, das Schicksal der Welt ruht. Weiter finden sich Literaturvorschläge, Hilfen zu regionalgeschichtlicher Spurensuche, Erarbeitungshilfen zu verschiedenen Filmen, z.B. zum Film »Schindlers Liste« unter dem Titel »Entscheidungen - Probeweise Rollenübernahme«; und andere vielfältige Anregungen für Unterricht und Projektarbeit sowie Materialien.

Natürlich birgt auch dieser Zugang Gefahren: die der Mythisierung von Helden; die der Verharmlosung der Schoa, die der Entlastung von Verantwortung - Gefahren, denen begegnet werden muss. Die anderen Geschichten, die der Täter und Mitläufer, aber auch die der Opfer, die keine Handlungs- und Entscheidungsspielräume mehr hatten, werden darüber nicht vergessen.

Immer aber ist wichtig, nach Wegen des Erinnerns zu suchen, die nicht lähmen, sondern befreien zum verantworteten Umgang mit der Vergangenheit und damit mit der Zukunft, befreien zum Handeln im Hier und Jetzt.

- Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die **Notwendigkeit des Erzählens**.

Erzählungen sind etwas anderes als historische Berichte und Dokumentationen, Essays und wissenschaftliche Abhandlungen. Sie sind auch nur auf eine der mittlerweile sehr vielen Geschichten oder Erzählungen, die es gibt, einzulassen - etwa »Die Nacht«, von Elie Wiesel - reicht aus, den Keim zum Fragen zu legen, das »Interesse« zu wecken im wahrsten Sinne des Wortes: Wir sind auf einmal mittendrin, mitten in einer Welt, zu der wir sonst keinen Zugang haben; wir müssen uns mit dieser anderen Welt auseinandersetzen und werden damit konfrontiert, »dass die Welt, in

welcher wir leben und uns wohl fühlen, nicht die einzige Welt sein muss, dass sie vielleicht sogar - ein erschreckender Gedanke - nicht mehr die ‚wirkliche‘ Welt ist.«¹⁴ Robert McAfee Brown, Professor für Theologie und Ethik an der Pacific School of Religion, Berkeley, und einer der wichtigsten protestantischen Theologen in den USA, schreibt in Bezug auf Geschichten wie die von Wiesel: »Wenn wir uns nicht auf findige Weise verschließen, werden wir mit den Geschichten konfrontiert; sie machen uns betroffen, verwickeln uns mit dem Erzählten und nehmen uns mit hinein in das Geschehen. Nicht ganz hinein, aber dennoch weit genug, um Auschwitz nicht länger zu ignorieren. Weit genug, um uns vorzustellen, dass wir vielleicht in der gleichen Situation auf der Seite der Henker gestanden hätten...«¹⁵ »Nachdem wir uns auf eine Auseinandersetzung eingelassen haben, bleibt nichts, wie es war.«¹⁶ Wer sich auf die Geschichten wirklich einlässt, kommt nicht unverändert daraus hervor, kann nicht mehr gleichgültig bleiben.

Wenn die Zeitzeuginnen und -zeugen, die von ihren Erfahrungen erzählen können, nicht mehr sind, müssen ihre Geschichten und Erzählungen ihre Arbeit übernehmen. M.E. ist die Schule nach wie vor ein Ort, an dem die Chance besteht, sich in der Gemeinschaft intensiv auch mit dieser Literatur auseinander zu setzen.

Innerhalb der Geschichtsdidaktik hat Jörn Rüsen ein Konzept entwickelt, in dem es mit Nachdruck um die »narrative Kompetenz« geht, die für die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins unerlässlich ist. Den Beginn haben die Überlebenden gemacht, indem sie von ihren Erfahrungen in den Lagern erzählten. Ihr Wunsch, dass auch ihre Adressaten zu Zeugen werden, die die gehörten Lebensgeschichten weitererzählen, verlangt narrative Kompetenz. Ein sehr gelungenes Beispiel für das literarische Weitertragen der uns anvertrauten Zeugnisse ist das Buch von Katharina Hacker: Eine Art Liebe. Die junge deutsche Ich-Erzählerin nimmt die Geschichte Saul Friedländers auf¹⁷ und flicht sich auf kunstvoll-literarische und zugleich sensible und nachdenkliche Weise in den un abgeschlossenen Erinnerungsprozess hinein.

- Schließlich halte ich für ein wichtiges Kriterium das der »Aneignung«. Von der jüdischen Erinnerung ist zu lernen, dass es darum geht, die Kinder in die Geschichte des Volkes hi-

neinzustellen. Das Geschichtsbewusstsein, um das es hier geht, ist etwas anderes als das Wissen um Fakten und Daten der Geschichte. Die Vergangenheit muss in den entscheidenden Punkten in die eigene Lebensgeschichte integriert werden. Ein öffentliches Gedenken, das persönliche Erinnerungen, Verknüpfungen mit der jeweils eigenen Lebens-Story der Einzelnen nicht einzubinden schafft, steht in der Gefahr, Erinnerung zu entsorgen. (»In jedem Zeitalter ist der Mensch verpflichtet sich vorzustellen, er sei selbst mit aus Ägypten gezogen.«).

Dies ist natürlich in Bezug auf eine massive Schuldgeschichte wie die der deutschen Vergangenheit unendlich schwer. Und dennoch: Es ist unmöglich, ein gesundes Selbstwertgefühl - und dies gilt auch in Bezug auf eine nationale Identität - aufzubauen, »solange die dunklen und mörderischen Seiten der deutschen Vergangenheit ausgeklammert, also unbewusst oder unbekannt bleiben.«¹⁸

In den pädagogischen Überlegungen bezüglich einer aufklärerischen Erinnerungsarbeit steht nicht zu Unrecht im Vordergrund, den eigenen Lebenskontext der Jugendlichen, ihre ganz eigenen Verstehensbedingungen und Zugänge zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt des Erinnerns zu machen.

Es gibt kreative, vielfältige Formen der Erinnerungsarbeit in allen Bildungsbereichen. Es ist gut und wichtig, dass es sie gibt. Ihre Verknüpfung mit einem Datum, dem 27. Januar, halte ich für eine große Chance, das zu Erinnernde nachhaltiger im Gedächtnis zu verankern, auch im kommenden Jahrtausend. Die Autoren des mehrfach erwähnten Schoa-Bandes schreiben allerdings zu Recht: »Die Zeit scheint noch nicht gekommen, fertige/schlüssige Entwürfe, für viele Menschen nachvollziehbare Sprachhilfen zu präsentieren.«¹⁹

Und warum ist das Erinnern-Lernen an diese Abgründe der Geschichte und der Menschlichkeit so notwendig?

Die Stimmen derer zu vergessen, die sich verzweifelt bemüht haben, uns Nachgeborenen Zeugnisse ihres Leidens zu hinterlassen, hieße, ihren Peinigern Recht zu geben; denen Recht zu geben, die vor allem das jüdische Volk auslöschten wollten aus der Geschichte. Es hieße, der Unmenschlichkeit das letzte Wort zu lassen - das Ende aller Hoffnung auf Zukunft.

Elie Wiesel schreibt:

»Wir müssen Geschichten erzählen, um den Menschen daran zu erinnern, wie verletzlich er ist, wenn er mit dem unbändig Bösen konfrontiert wird. Wir müssen Geschichten erzählen, damit die Henker nicht das letzte Wort haben. Das letzte Wort gehört den Opfern. Die Aufgabe des Zeugen ist es, ihr Wort einzufangen, ihm Gestalt zu geben, es weiterzugeben und doch wie ein Geheimnis zu hüten, den anderen das Geheimnis weiterzugeben.«²⁰

Für Elie Wiesel ist Erziehung Erinnerung. Das hält etwas fest, was m.E. für die hier angestrebten Lernprozesse Grundvoraussetzung ist: Es hält etwas von der Unverfügbarkeit und Unverzweckbarkeit des Erinnerns auch für die Erziehung fest.

Zum einen: Die Erinnerung, das Eingedenken, ist in erster Linie den Toten verpflichtet, ihre Leiden lassen sich nicht pädagogisch verzwecken.

Zum anderen: ob Erinnerung gelingt, ist ein vielschichtiger Prozess, in dem Wissen, Willen, Sinne und Emotionen untrennbar miteinander verflochten sind. Erinnerung ist nicht zu »bewerkstelligen«, nicht schlicht »machbar« - wohl aber anzustoßen, anzubahnen, etwa durch Sinneswahrnehmungen, durch emotionale Elemente. Eine Erziehung aus Erinnerung muss beides auch in die pädagogischen Lernprozesse einbeziehen - und dies hat damit m.E. durchaus befreiende Aspekte: Wir können gar nicht anders, als junge Menschen in die eigenen, fragmentarischen und un abgeschlossenen Erinnerungsprozesse hinein-zunehmen. Weitestmögliche Selbststeuerung des Lernens und Suchens ist Bedingung für die Möglichkeit von Zugängen. Nur dann ist originale Begegnung möglich in dem Sinne, dass die Heutigen die Stimmen der Toten selbst vernehmen. Inwieweit dies gelingt, inwieweit der Keim zur Neugier und zu eigenständigem Weiterfragen gelegt werden kann - muss letztlich unverfügbar bleiben. Lehrende können Lernprozesse anbahnen, aber sie sind nicht jener Igel, der längst schon am Ziel ist, während der Hase rennen muss. Dies kann auch zu mehr Authentizität in der Beziehung von Erziehenden und Jugendlichen führen. Die Lektionen, um die es hier geht, haben wir alle noch nicht gelernt.

Anmerkungen:

¹ Vgl. dazu eine Gedichtzeile von Hans Magnus Enzensberger »gespeichert, d.h. vergessen« aus »Gedankenflucht (I)« in: Kiosk. Neue Gedichte, Frankfurt 1995, S.31ff.

² J. B. Metz, Gottesgedächtnis im Zeitalter kultureller Amnesie, S.71-76 in F. Albrecht, A. Greve (Hg.), »Wer diese meine Rede hört und tut sie...«. Zur Verantwortung von Theologie, Martin Stöhr zum 65. Geburtstag, Wuppertal 1997, S.75.

³ Vgl. A. Greve, Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Neukirchen-Vluyn 1999.

⁴ Christoph Münz, Der Welt ein Gedächtnis geben. Geschichtstheologisches Denken im Judentum nach Auschwitz, Gütersloh 1995, S.404.

⁵ Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992, S.213.

⁶ Sammlung religionsrechtlicher Bestimmungen und Lehren, ca. 200 n. Chr. von Jehuda ha-Nasi redigiert; Urbestand des Talmud.

⁷ Rabbinische Methode der Bibelauslegung und Sammlung midraschartiger Schriften.

⁸ In Auschwitz-Birkenau arbeitete jahrzehntelang Tadeusz Szymanski als Zeitzeuge mit Jugendgruppen; vgl. seine Erfahrungen mit Jugendgruppen in der Gedenkstätte Auschwitz, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig 2/1984.

⁹ Vgl. Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, S.9ff.

¹⁰ E. Wiesel in Reinhold Boschki, Dagmar Mensink (Hg.), Kultur allein ist nicht genug. Das Werk von Elie Wiesel - Herausforderung für Religion und Gesellschaft, Münster 1998, S.39.

¹¹ Die Pessach-Haggada. Übersetzt und erklärt von Dr. Philipp Schlesinger und Josef Gäns, Tel-Aviv 1996, S.7ff.

¹² Vgl. z.B. Primo Levi: »Im übrigen kann die gesamte Geschichte des kurzlebigen ‚Tausendjährigen Reiches‘ als Krieg gegen das Erinnern neu gelesen werden, als Orwellsche Fälschung der Erinnerung, Fälschung der Wirklichkeit, bis hin zur endgültigen Flucht vor eben dieser Wirklichkeit«, zit. nach C. Münz, a.a.O., S.417; oder Elie Wiesel: »Die Juden sind Gottes Gedächtnis und das Herz der Menschheit. Wir wissen das nicht immer, aber die anderen wissen es, und es ist aus diesem Grunde, dass sie uns mit Verdächtigungen und Grausamkeiten behandeln. Die Erinnerung ängstigt sie. Durch uns sind sie mit dem Anfang ebenso verbunden wie mit dem Ende. Indem sie uns vernichten, hoffen sie Unsterblichkeit zu erhalten. Aber in Wirklichkeit ist es uns nicht gegeben zu sterben, selbst wenn wir es wollten. Warum? Wir können nicht sterben, weil wir die Frage sind.« Zit. nach C. Münz, a.a.O., S.401.

¹³ E. Wiesel in Reinhold Boschki, Dagmar Mensink (Hg.), Kultur allein ist nicht genug. Das Werk von Elie Wiesel - Herausforderung für Religion und Gesellschaft, Münster 1998, S.39.

¹⁴ Robert McAfee Brown, Elie Wiesel, Zeuge für die Menschheit, Freiburg, Basel, Wien 1990, S.56.

¹⁵ Ebd., S.57.

¹⁶ Ebd., S.58.

¹⁷ Vgl. Saul Friedländer, Wenn die Erinnerung kommt, 2. Aufl. München 1998.

¹⁸ Barbara Fenner, in: A. Lohrbächer, H. Ruppel, I. Schmidt, J. Tierfelder (Hg.), a.a.O., S.365.

¹⁹ Ebd., S.357.

²⁰ E. Wiesel, Art and Cultur after the Holocaust, in: E. Fleischner 1997, zit. nach R. McAfee Brown, a.a.O., S.48. D

Der Holocaust, die Erinnerung und das Judentum – Das jüdische Gedächtnis und der Holocaust

Von Christoph Münz

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.

»Natürlich möchte ich gern verstehen, aber ich weiß, ich werde es nie verstehen. Selbst wenn ich alle Dokumente gelesen, all die Zeugenberichte gesammelt habe, alle die Urteile, alle Ideen und alle Theorien gehört habe, selbst dann werde ich immer noch nicht verstehen.«¹

Kein Geringerer als der Friedensnobelpreisträger und Auschwitz-Überlebende Elie Wiesel, der vielen als Inbegriff gerade der jüdischen Art und Weise des Erinnerns an den Holocaust erscheint, verweist mit diesen Worten auf die kaum tragbare Bürde, mit der jede Erinnerung an dieses ‚Königreich der Nacht‘ jüdischerseits belastet ist. Wie soll man sich erinnern an etwas, das man nicht verstehen kann? Oder ist es gerade das Nicht-Verstehen, das einen zur Erinnerung regelrecht zwingt? Also: Erinnert man sich an die Vergangenheit, weil man sie nicht versteht? Oder bewahrt die Erinnerung Wissen und Kenntnisse über das, was geschehen ist? Ist also das Verstehen der Vergangenheit Kern der Erinnerung? Soll man, muss man aber überhaupt verstehen? Den Holocaust verstehen? Muss man, soll man überhaupt sich erinnern? Den Holocaust erinnern?

Ebenfalls von Elie Wiesel stammen folgende, viel zitierten Worte aus seinem Buch »Nacht«: »Nie werde ich diese Nacht vergessen, die erste Nacht im Lager, die aus meinem Leben eine siebenmal verriegelte lange Nacht gemacht hat. Nie werde ich diesen Rauch vergessen. Nie werde ich die kleinen Gesichter der Kinder vergessen, deren Körper vor meinen Augen als Spiralen zum blauen Himmel aufstiegen. Nie werde ich die Flammen vergessen, die meinen Glauben für immer verzehrten. Nie werde ich das nächtliche Schweigen vergessen, das mich in alle Ewigkeit um die Lust am Leben gebracht hat. Nie werde ich die Augenblicke vergessen, die meinen Gott und meine Seele mordeten, und meine Träume, die das Antlitz der Wüste annahmen. Nie werde ich das vergessen, und wenn ich dazu verurteilt wäre, so lange wie Gott zu leben.«²

Sich erinnern, weil man gar nicht vergessen kann - weil man nie wird vergessen können? Sich erinnern, weil man nie wird verstehen können? Bezieht der innerste Beweggrund der Erinnerung seine Kraft gleichsam aus einem negativen Befund, aus dem Defizit des ‚nie verstehen‘- und ‚nie vergessen‘-Könnens? Erinnerung - ein Vorgang, der mythische Dimensionen annimmt und in die Form des Protests mündet? Ein Protest gegen das, was geschehen ist? Erinnerung als Protest gegen das, was nie vergessen werden darf und zugleich nie zu verstehen ist, und mithin - in jüdischer Perspektive - ein Protest gegen Gott selbst?

Erinnerung. Woran? An die Kinder, deren Leben in Asche und Rauch verschwand? An die hunderttausendfach Dahinvegetierten, die Muselmänner und -frauen, von denen Primo Levi schrieb, sie seien der »Nerv des Lagers: sie, die anonyme, die stets erneuerte und immer identische Masse schweigend marschierender und sich abschuftender Nichtmenschen, in denen der göttliche Funke erloschen ist, und die schon zu ausgehöhlt sind, um wirklich zu leiden. Man zögert, sie als Lebende zu bezeichnen; man zögert, ihren Tod, vor dem sie nicht erschrecken, als Tod zu bezeichnen, weil sie zu müde sind, ihn zu fassen.«³

»Die ganze Geschichte des Holocaust«, so schreibt wiederum Elie Wiesel, »ist bis jetzt noch nicht erzählt worden. Alles, was wir wissen, ist fragmentarisch, vielleicht sogar unwahr. Vielleicht hat das, was wir über das Geschehen erzählen mit dem, was wirklich geschah nichts miteinander zu tun. Wir wollen uns erinnern. Aber an was wollen wir uns erinnern? Und wozu? Weiß irgendwer eine Antwort darauf?«⁴

An was wollen wir uns erinnern? Und wozu? Und - wenn ich hier Elie Wiesel ergänzen darf: - wie und auf welche Weise? Weiß irgendwer eine Antwort darauf?

Was ist Erinnerung, was jüdische Erinnerung? Denken an Geschehnisse an bestimmten Orten in vergangener Zeit? »Was ist jüdische Zeit?«, fragt der israelische Dichter Yehuda Amichai in einem seiner Gedichte: »Was ist jüdische Zeit: ein dunkles, trauriges Getränk, und manchmal kom-

men die Schläge und schlagen es zu leichtem Schaum - wie Freude.« Jüdische Zeit also ein trauriges Getränk, das nur Freude bereitet um den Preis von Schlägen, von Tränen und Leid?

Und weiter fragt Amichai: »Was ist ein jüdischer Ort: Experimentierplätze Gottes, an denen er neue Meinungen erprobt und neue Waffen, Übungsplätze für seine Engel und Geister. Eine rote Fahne ist dort aufgestellt: Achtung, Feuer!«

Ein jüdischer Ort also ein lebensgefährliches Schlachtfeld, ein Ort, vor dem gewarnt werden muss - »Achtung, Feuer!« -, eingerichtet und inszeniert von einem experimentierfreudigen Gott, und die Akteure sind sein Volk, das Volk der Juden?

»Was ist das jüdische Volk?«, so lautet die nächste Frage von Amichai: »Was ist das jüdische Volk: Der Prozentsatz, der bei Übungen umkommen darf, das ist das jüdische Volk.«

Auschwitz, Treblinka, Sobibor, Belsen - Experimentierplätze Gottes? Also doch Opferstätten? - Opferstätten für jenen »Prozentsatz, der bei Übungen umkommen darf?«⁵ Was haben hier in diesen Zusammenhängen Assoziationen mit Opfer, Glaube, Gott, Religion zu suchen? Und wie stehen sie in Zusammenhang mit jüdischer Erinnerung und jüdischem Gedächtnis?⁶

Jeder - und ganz besonders auch der Historiker -, der nach Judentum und jüdischer Erinnerung fragt, wird sich mit einem einzigartigen Phänomen konfrontiert sehen, nämlich dem Phänomen eines fundamentalen, symbiotischen und kaum auflösbaren Verhältnisses von geschichtlichem und religiösem Selbstverständnis im Judentum. Natürlich hängt dies mit dem Doppel-, bzw. Mehrfachcharakter des Judentums zusammen, wo ansonsten voneinander getrennte Aspekte wie Religion, Kultur, Land, Ethnizität (Volkszugehörigkeit im biologischen Sinne) und Nationalität in der Bezeichnung Judentum zusammenfallen.

Daher wird die Bestimmung von Wesen und Funktion der Erinnerung für die Identität des Juden auf die Geschichte des Volkes Israel gleichermaßen Bezug nehmen müssen wie auf den Glauben der Religionsgemeinschaft Israels und wird diese beiden Größen in ein Verhältnis zueinander zu setzen haben. Jede religiöse Selbstdefinition im Judentum wird ihr Verhältnis zum Geschichtlichen beinhalten, und jede geschichtliche Selbstbestimmung ihr Verhältnis zum Religiösen abklären müssen. Nicht wie das Verhältnis

dieser beiden Größen konkret gestaltet und begriffen wird ist dabei das allein entscheidende Spezifikum jüdischer Identität, sondern dass jede Selbstdefinition eine solche Verhältnisbestimmung zur Aufgabe hat, ist der springende Punkt, der es uns zugleich erlaubt, von einer Zentralität des Gedächtnisses im Judentum zu sprechen.

„ **Auschwitz, Treblinka, Sobibor, Belsen - Experimentierplätze Gottes? Also doch Opferstätten? (...) Was haben hier in diesen Zusammenhängen Assoziationen mit Opfer, Glaube, Gott, Religion zu suchen? Und wie stehen sie in Zusammenhang mit jüdischer Erinnerung und jüdischem Gedächtnis?**

Eines der zentralen Organisationsprinzipien jüdischen Gedächtnisses ist etwas, worauf zuletzt der jüdische Historiker Yosef Hayim Yerushalmi nachdrücklich hingewiesen hat: die wesentlichen historischen Ereignisse und Erfahrungen wurden und werden innerhalb des Judentums traditionellerweise nicht auf den Wegen der Historiographie, der Geschichtsschreibung, sondern »in den Bahnen von Ritual und Liturgie« transportiert.⁷ Den besten Beleg hierfür findet man in den jüdischen Fest- und Feiertagen, allen voran: Pessach, das jüdischerseits exemplarische Fest der Erinnerung; der Erinnerung an den Auszug der Israeliten aus Ägypten. Wenn es, wie ich bereits sagte, zur spezifischen Eigenart jüdischer Identitätsfindung gehört, unabdingbar eine Verhältnisbestimmung zwischen Geschichte und Glauben, zwischen religiösem und geschichtlichem Bewusstsein zu leisten, so liegt darin die eigentliche Ursache und Quelle für die Zentralität, für den zentralen Stellenwert des Gedächtnisses im Judentum. Am Ritual des Pessachfestes lassen sich nun die Rahmenbedingungen und Grundregeln dieser Verhältnisbestimmung und mithin des jüdischen Gedächtnisses in exemplarischer Weise erschließen und ermöglichen uns dergestalt einen Einblick in die Grammatik jüdischer Erinnerung.

Der materiale Gehalt, der Inhalt des Pessachfestes zielt zunächst auf den Exodus, den Auszug aus Ägypten. Entscheidend dabei ist, dass dieser als eine in die Geschichte eingreifende Befreiungstat Gottes erfahren wurde. Von hier aus war »jüdische Theologie immer Theologie der Befreiung«,⁸ und zwar Befreiung im politisch-sozialen wie auch religiös-spirituellen Sinne. Die Begegnung Gottes mit dem Menschen hat befreienden Charakter und vollzieht sich im Medium der Geschichte auf allen Ebenen menschlicher Existenz. Diese in ihrer Bedeutung und Wirkung kaum zu

überschätzende Grunderfahrung des jüdischen Volkes findet sich deshalb auch unmittelbar verknüpft mit dem Gebot zur permanenten Erinnerung an dieses Ereignis. Immer wieder, selbst nachdem Landnahme und Sesshaftwerdung in Israel weitgehend abgeschlossen sind und die Erfahrung ägyptischer Sklaverei und der Befreiung von ihr längst der Vergangenheit angehören, »wird dem Volk eingehämmert: 'Gedenke, dass du ein Knecht warst in Ägypten'«. ⁹

Wie und auf welche Weise nun die Verknüpfung von befreiendem geschichtlichen Heilshandeln Gottes im Exodus mit dem Aufruf, sich dessen immer zu erinnern, durch das jüdische Gedächtnis transportiert und tradiert wird, kann man im Rahmen des Pessachfestes exemplarisch an der häuslichen Liturgie des Sedermahls und der an diesem Abend im Mittelpunkt stehenden Pessach-Haggadah studieren. Der Sederabend ist im Grunde ein rein familiärer und häuslicher Gottesdienst, dessen Ablauf einer festgelegten Ordnung - nichts anderes heißt Seder - folgt und mit einem symbolträchtigen Mahl endet. Alle Teile des Abends gewinnen ihre Struktur in der gleichnishaften Darstellung der in drei Abschnitte gegliederten historischen Szenenfolge des Exodus: Knechtschaft - Errettung - Erlösung.

Dementsprechend haben etwa alle Speisen und Getränke dieses Festmahls eine symbolische Bedeutung: die ungesäuerten Brote, die Mazzot, stellen in Anspielung auf den eiligen Aufbruch aus Ägypten das 'Brot der Befreiung' dar und sind in Anspielung auf das Sklavenlos zugleich das 'Brot des Elends'; das Bitterkraut, meist Meerrettich, erinnert an die bittere Zeit der Erniedrigung; braunes Fruchtmus, mit Äpfeln und Zimt zubereitet, symbolisieren die Lehmziegel, die in Fronarbeit hergestellt werden mussten; ein Napf mit Salzwasser erinnert an die Tränen der Mütter, und anderes mehr. ¹⁰

Diese symbolträchtig aufgeladenen Speisen und Getränke wollen nicht nur die Erinnerung an längst vergangene Ereignisse hervorrufen, sondern sollen kraft ihres sinnlichen Potenzials jene Ereignisse der Vergangenheit als gegenwärtige Erfahrung unmittelbar erlebbar machen. Mit dem Sehen, Riechen, Anfassen und vor allem dem Essen dieser Speisen und Getränke nimmt man zugleich jene grundlegenden Ereignisse der Vergangenheit fast buchstäblich in sich auf. Die Erinnerung wird 'stofflicher' Teil der eigenen Existenz, wird regelrecht einverleibt, wird zu dem, was Erinnerung in der jüdischen Kultur ihrem tiefsten Wesen nach ist: ein Prozess existenzieller

Er-Innerung, ver-Innerlichte Er-Innerung. Diese Form der Erinnerung ist unweit mehr als bloßes Gedenken an etwas Vergangenes, das mir auch heute noch lehrreich etwas zu sagen hat. Vielmehr wird diese Form der Erinnerung Teil meiner Existenz. Die im kollektiven Gedächtnis gespeicherte Erinnerung wird so zu einem unveräußerlichen Bestandteil meiner individuellen Erinnerung im Hier und Heute. Nicht allein meine Verfahren, die am Beginn einer unüberschaubaren Generationenkette stehen, waren Sklaven in Ägypten, sondern ich selbst war Sklave in Ägypten, ich selbst bin hinausgeführt und befreit worden. In diesem Zusammenhang ist der sicherlich zentrale Satz der Pessach-Haggadah zu sehen: »In jeglichem Zeitalter ist der Mensch verpflichtet sich vorzustellen, als sei er selbst aus Ägypten gezogen.« ¹¹

In einem berühmten Kommentar von Samson Raphael Hirsch heißt es zu dieser Stelle: »Nicht ein Märchen, beginnend 'es war einmal', nicht eine alte Geschichte aus längst vergessenen Tagen grauer Vorzeit sei Dir der Auszug aus Ägypten. Tief empfundenenes Erlebnis Deiner eigenen persönlichen Erfahrung sei er Dir. In allen Einzelheiten, mit allen Schrecken der Sklavenszeit, mit allen Wonnen der Befreiung male es Deine Phantasie dir aus... Nicht vom Volk und den Vätern der grauen Vergangenheit erzählst und berichtest Du, [sondern] was Du schilderst, ist Dein eigenes Leben. Über Dein Haus schritt schonend der Engel des Verderbens, von Deiner Hand löste Gott die Fessel des Sklaven. Deine Gegenwart und Deine Zukunft beruht auf dieser Befreiung, ..« ¹²

Hier ist nicht fantasievolle Identifikation, sondern existenzielle Re-Präsentation - Wiedervergegenwärtigung - gefordert. Es geht nicht darum, mich mit den Israeliten damals und dort hier und heute zu identifizieren. Vielmehr ist gefordert, meine Anwesenheit damals und dort hier und heute wieder zu vergegenwärtigen, zu re-Präsentieren. Als ein Teil der Gegenwart erinnere ich mich nicht an die Vergangenheit, um an ihr teilzuhaben, sondern als Teil der Gegenwart bin ich kraft der Erinnerung unmittelbarer Teil der Vergangenheit. Wiedervergegenwärtigung der (meiner) Vergangenheit ist Erinnerung an (m)eine vergangene Gegenwart.

Existenziell ist diese wiedervergegenwärtigende Art der Erinnerung, weil sie eben zum Bestandteil der eigenen Existenz, zum unveräußerlichen Gut des sie Tragenden gehören soll. Zugleich meint existenziell aber auch eine Charakterisierung der Art und Weise, wie sich diese Aktualisierung und

Bewahrung der Erinnerung vollzieht. Denn dies muss zwangsläufig ebenfalls auf existenzielle Weise vonstatten gehen, wenn es von lebensfähiger Dauer sein soll. Wenn Fest, Ritual und Liturgie das Medium solcher Erinnerung ist, dann muss sich in Fest, Ritual und Liturgie ihr existenzieller Charakter nachweisen lassen. Liturgie und Ritual müssen, wollen sie existenziell sein und wirken, die ganze Existenz des Menschen ansprechen und einfordern, sie müssen den Menschen in seiner Ganzheit erreichen. Liturgie und Ritual müssen daher mit gleichermaßen kognitiven, emotionalen, sensitiven und motorischen Elementen durchwirkt sein, einfacher formuliert: Bei Liturgie und Ritual müssen Kopf, Hand, Herz und Bauch beteiligt sein. Und all das muss mit der Forderung verknüpft werden, dass man sich mit seiner ganzen Existenz in diese Begegnung und Aneignung hineinbegibt.¹³

Genau einer solchen, in Erinnerung mündenden, existenziellen RePräsentation des Exodus und aller mit ihm verbundenen Implikationen dient auch die im Mittelpunkt des Pessach-Abends stehende Pessach-Haggadah, einem oft reich illustrierten Buch, das aus Texten der Bibel, des Talmud, des Midrasch sowie zahlreicher Segensprüche besteht. Sie wird vom Familienvater vor allem für die Kinder vorgelesen, gemäß dem biblischen Gebot: »Du sollst deinem Sohn an diesem Tag erzählen: Es geschieht um dessentwillen, was mir der Herr bei meinem Auszug aus Ägypten getan hat«. (Ex. 13, 8). Die Aufforderung, die Kinder über den Sinn der Riten und Gesetze und damit über den religiösen Sinn ihrer Existenz als Juden zu belehren, findet man an vielen Stellen der Torah, den fünf Büchern Mose. In diesem Kontext ist das gesamte Pessach-Fest, und vor allem der Vortrag der Pessach-Haggadah, die zentrale Gelenkstelle in der Weitergabe der Tradition und mithin der Formung des kollektiven jüdischen Gedächtnisses und bestimmt die Art und Weise jüdischer Erinnerung. Alles, was hier geschieht, ist eine großartige Bewegung gegen den Strom des Vergessens, eine Initiation, eine Einführung und Überführung des individuellen Gedächtnisses in das Gedächtnis des Kollektivs.

Diesem Ziel dient vor allem der mit Erzählungen, Gebeten, Gesängen und symbolischen Handlungen durchsetzte, oftmals über Stunden sich hinziehende Vortrag der Pessach-Haggadah. Diese Pessach-Haggadah ist zweifelsohne »das populärste und am meisten geliebte jüdische Buch. Gelehrte haben über es meditiert, Kinder erfreuen sich an ihm. Als ein Buch gleichermaßen für die Philosophen wie für das Volk ist es an mehr Or-

ten und in mehr Auflagen wiedergedruckt worden als jeder andere jüdische Klassiker,... Es wurde in nahezu jede Sprache übersetzt, in der Juden während ihrer weltweiten Verteilung sprachen.«¹⁴ In der Feier des Seder und dem Vortrag der Haggadah »lernt das Kind ‚wir‘ sagen, indem es hineingenommen wird in eine Geschichte und in eine Erinnerung, die dieses Wir formt und füllt«.¹⁵

Nirgendwo wird dieser Prozess deutlicher als an jener Stelle der Pessach-Haggadah, wo das Problem der Tradition, der Weitergabe von Erinnerung und die Ausformung kollektiver Identität selbst thematisiert wird und zwar am Beispiel von vier unterschiedlich veranlagten Kindern, die entsprechende Fragen an den Vater richten: »Gelobt sei der Allgegenwärtige! Gelobt sei er! Gelobt, der seinem Volke Israel die Torah gegeben! Entsprechend vier Kindern drückte sich die Torah aus: dem verständigen, dem bösen, dem einfältigen, und dem geistig noch nicht geweckten Kinde. Der Verständige, wie spricht er? ‚Was bedeuten die Zeugnisse, die Satzungen und Rechtsverordnungen, welche der Ewige, unser Gott, euch befohlen hat?‘ So sprich denn auch du belehrend zu ihm, den Vorschriften des Pesach gemäß: ‚Nach dem Genuss des Pesach-Opfers beschließt man das Festmahl nicht mit einem Nachtsch.‘ Der Böse, wie spricht er? ‚Was soll euch dieser Dienst?‘ Euch? aber nicht ihm? Und weil er sich somit selbst von der Gesamtheit ausschließt, verleugnet er die Grundwahrheit (des Judentums); so stumpfe denn auch du ihm die Zähne und sprich zu ihm: ‚Wegen dieser Pflichterfüllung ließ Gott es mir angedeihen, als ich aus Ägypten zog.‘ Mir, aber nicht ihm! Wäre er dort gewesen, er würde nicht erlöst worden sein! Der Einfältige, wie spricht er? ‚Was ist das?‘. Zu ihm sollst du sprechen: ‚Mit starker Hand hat uns Gott aus Ägypten geführt, aus dem Sklavenhause.‘ Und mit dem, der nicht zu fragen weiß, eröffne du die Unterhaltung, denn es heißt: ‚Du sollst deinem Sohn mitteilen an demselben Tag und sprechen: Wegen dieser Pflichterfüllung ließ es Gott mir so angedeihen, als ich aus Ägypten zog.‘¹⁶

Geglückte Tradition drückt sich hier in dem differenzierten Fragen des klugen Kindes aus, insbesondere aber in der Gemeinschaft dokumentierenden Rede von »unser Gott«. Dementgegen zeigt sich die Bosheit des bösen Kindes in der Gemeinschaft verweigernden, exklusiven Rede von »euch«.

»Text und Geste sollen weniger einen Gedächtnisprung bewirken als eine Verschmelzung von Vergangenheit und Gegenwart. Das Gedenken bedeutet hier nicht mehr Rückbesinnung, bei der ein Gefühl der Distanz ja stets erhalten bleibt, sondern erneute Aktualisierung.«¹⁷ Nur durch diese Verschmelzung von Vergangenheit und Gegenwart, nur durch existenzielle RePräsentation der Vergangenheit, lässt sich dann auch der Bezug und Übertrag zu vergleichbar aktuellen Situationen der Gegenwart oder der jüngeren Vergangenheit herstellen. Nicht zufällig schließen sich daher fast unmittelbar den Fragen der vier Kinder folgende Worte des Vaters an: »Und sie [die göttliche Vorsehung] ist es, die uns und unseren Vätern beigestanden; denn nicht etwa nur einer ist wider uns aufgestanden, uns zu vertilgen, sondern in jeglichem Zeitalter stand man wider uns auf, uns zu vertilgen, aber der Heilige, gelobt sei er, rettete uns aus der Verfolger Hand.«¹⁸

„ Das jüdische Pessach-Fest kann in seiner Bedeutung als Ausdruck des jüdischen Gedächtnisses wie auch in seiner Wirkung als kulturprägender Kraft wohl kaum überschätzt werden.

Die innere Qualität der Haggadah, Fixpunkt von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu sein, dokumentiert sich demzufolge auch durch eine immer aktualitätsbezogene Auslegung und Ausgestaltung der Haggadah selbst. Nirgendwo wird dies dramatisch einsehbarer als in den Haggadot, die seit der Machtübernahme der Nazis in Deutschland 1933, während der folgenden Jahren der Verfolgung und Vernichtung der Juden in Europa und schließlich auch weltweit, entstanden sind. Eine im Jahre 1943 in Rabat, Marokko, erschienene Haggadah stellt beispielsweise den Versuch einer bizarren Parodie und Satire gegen den Nationalsozialismus dar. Sie trägt den Titel ‚Hitlers Haggadah‘. In ihr wird etwa der ‚kluge Sohn‘ mit dem ‚Engländer‘ identifiziert, der ‚böse Sohn‘ natürlich mit ‚Hitler‘.

Eine im Jahre 1947 im israelischen Kibbuz Bet Ha-Shitah entstandene Haggadah ist durchsetzt mit Gedichten des in Auschwitz ermordeten Dichters Yitzhak Katzenelson, die an den Holocaust gemahnen. Eine ganze Reihe von Haggadot entstanden in den Lagern der so genannten ‚Displaced Persons‘, wo sich die Überlebenden der Vernichtungslager nach ihrer Befreiung befanden. Und selbstverständlich findet die Gründung des Staates Israel im Mai 1948 eine nachhaltige Wirkung auf die Gestaltung und Kom-

mentierung der in den folgenden Jahren zumeist in diversen Kibbuzim entstandenen Haggadot. In einer 1949 in New York gedruckten Haggadah ist gar der Text der Unabhängigkeitserklärung Israels eingearbeitet. Schließlich entstanden auch eine Reihe von Pessach-Haggadot in Erinnerung an den Holocaust.¹⁹

Eindrücklich dokumentiert dies, wie sehr die Haggadah das »Buch der Erinnerung und Erlösung [ist]. In ihr wird das Gedächtnis einer Nation alljährlich wiederbelebt.«²⁰ In diesem Sinne darf der gesamte Pessach-Seder als das zentrale »Ritual zur Aktivierung des jüdischen Gruppen-gedächtnisses«²¹ gelten. Das jüdische Pessach-Fest kann in seiner Bedeutung als Ausdruck des jüdischen Gedächtnisses wie auch in seiner Wirkung als kulturprägender Kraft wohl kaum überschätzt werden.

Wenn nun aber Ritual und Liturgie das charakteristische Medium jüdischen Gedächtnisses ist, so liegt die Vermutung nahe, dass auch die Erinnerung an den Holocaust vornehmlich in eben diese Bahnen von Ritual und Liturgie integriert werden wird. Und genau dies lässt sich tatsächlich auf verschiedenen Ebenen beobachten.

Bemerkenswerterweise hat die Schwierigkeit wie auch Notwendigkeit, den Holocaust rituell-liturgisch zu verankern, - neben vielen anderen - ein jüdischer Historiker formuliert, dessen eigenes Selbstverständnis betont agnostischer Natur ist, das heißt dessen Selbstverständnis wenig mit Religion und Glauben zu tun hat. »Der Holocaust aber«, schreibt Yehuda Bauer, einer der hervorragendsten jüdischen Historiker des Holocaust, »ist nicht bloß ein weiteres Kapitel in der langen Geschichte der Verfolgungen, unter denen die Juden gelitten haben. Er ist qualitativ und nicht nur quantitativ von einer anderen Natur. Daher kann er nicht in den üblichen Kalender von Gedenktagen innerhalb der jüdischen Tradition integriert werden; man muss ihm einen besonderen Platz einräumen.«²² Genau dies ist - zumindest der Idee und dem Anspruch nach - auch in dem Beschluss des israelischen Parlaments im Jahre 1951 zur Einrichtung eines Gedenktages für den Holocaust, *Yom haShoah*, Wirklichkeit geworden. Dass der Erinnerung an den Holocaust nun ein eigener Gedenktag gewidmet ist, das Gedenken an ihn einen festen Platz im jüdischen Kalender erhalten hat, ist die vielleicht unverbrüchlichste Garantie dafür, dass das jüdische Gedächtnis sich des Holocaust auch in Hunderten von Jahren noch erinnern wird.

In welche Richtungen das stark empfundene Bedürfnis geht, über den Punkt eines Gedenktages hinaus die Erfahrung des Holocaust in liturgisch-rituelle Formen der Erinnerung zu bringen und damit im jüdischen Gedächtnis zu verankern, lässt sich sehr eindrucksvoll in direkter Fortsetzung der oben dargelegten Ausführungen zum Pessach-Fest zeigen. Erinnerung sei an den vielleicht wichtigsten und zentralen Satz der Pessach-Haggadah - »In jeglichem Zeitalter ist der Mensch verpflichtet sich vorzustellen, als sei er selbst aus Ägypten gezogen«. Exakt an diesem Punkt knüpft der jüdische Religionsphilosoph Arthur Allen Cohen mit folgenden Worten an: »Die Pessach-Haggadah gebietet jedem Juden, sich so zu betrachten, als ob er selbst mit dem Exodus aus Ägypten kam. Die grammatische Autorität der Haggadah macht deutlich, dass dies keine Metapher [kein unverbindliches Bild] ist, wie stark auch immer unser Wunsch ist, apodiktische [gebietende] Sprache metaphorisch [bildhaft verstehen zu wollen. Der autoritative Anspruch ist klar: Ich war wirklich, ..., gegenwärtig am Sinai. ... Um nichts weniger ist es der Fall, dass die Todeslager meine Anwesenheit fordern: deshalb ist es meine Verpflichtung, die Zeugen anzuhören, als sei ich selber ein Zeuge. Es ist von befehlshemmendem Charakter, dass die reale Anwesenheit ganz Israels in den Todeslagern, unter der Erfahrung des Tremendums (der Shoah) stehend, in die Liturgie Einlass findet, so gewiss wie es [die Befreiung aus Ägypten] Einlass fand in die Erzählung des Exodus.«²³

Die am Vorbild der Pessach-Haggadah orientierte Aufforderung, sich zu betrachten, als sei man selbst in den Todeslagern gewesen, als sei man selbst ein Überlebender im nahezu buchstäblichen Sinne, entspringt und deckt sich genau mit der spezifischen Arbeitsweise des jüdischen Gedächtnisses, das sich zentraler Ereignisse, die für das Kollektiv von entscheidendem Gewicht sind, auf dem Wege existenzieller RePräsentation erInnert. So sehr der Holocaust der im Pessach-Fest erInnerten, von Gott bewirkten Befreiungserfahrung fundamental zu widersprechen scheint, so sehr ist es charakteristisch und unterstreicht den zentralen Stellenwert des Gedächtnisses im Judentum, dass man die dem jüdischen Gedächtnis eigene Methode der existenziellen RePräsentation mit der Erfahrung des Holocaust verbindet - verbinden muss. Denn dies ist der Weg, den jüdische Erinnerung geht - gehen muss. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, wenn diese, hier von Arthur Allen Cohen geäußerten Gedanken in der gegenwärtigen jüdischen Literatur zu den Folgen und der Bedeutung des Holocaust in der einen

oder anderen Form unzählige Male wiederzufinden ist. Beispielhaft und sehr deutlich etwa in den Worten Eli Wiesels: »Kein Jude kann heute im vollen Sinne des Wortes jüdisch sein, kann im vollen Sinne des Wortes ein Mensch sein, ohne nicht sich als Teil des Holocaust zu betrachten. Alle Juden sind Überlebende. Sie alle sind inmitten des Wirbelsturmes Holocaust gewesen, selbst diejenigen, die danach geboren wurden, selbst diejenigen, die nur sein Echo in entfernten Gegenden vernehmen.«²⁴

“ **Die am Vorbild der Pessach-Haggadah orientierte Aufforderung, sich zu betrachten, als sei man selbst in den Todeslagern gewesen, als sei man selbst ein Überlebender im nahezu buchstäblichen Sinne, entspringt und deckt sich genau mit der spezifischen Arbeitsweise des jüdischen Gedächtnisses, das sich zentraler Ereignisse, die für das Kollektiv von entscheidendem Gewicht sind, auf dem Wege existenzieller RePräsentation erInnert.**

Auf welche Weise die Erfahrung des Holocaust etwa im Rahmen der Pessach-Haggadah einen neuen liturgischen Akzent setzen mag, sei ebenfalls wenigstens an einem Beispiel illustriert. Irving Greenberg fügt den uns aus der Pessach-Haggadah bereits vertrauten vier Kindern und ihren vier exemplarischen Weisen, nach der Bedeutung des Exodus zu fragen, ein fünftes Kind hinzu und kleidet dessen Frage in die Form eines Gebetes:

»In dieser Nacht erinnern wir uns eines fünften Kindes. Dies ist ein Kind der Shoah, welches nicht überlebt hat, um noch fragen zu können. Deshalb fragen wir für dieses Kind: Warum? Wir sind wie dieses einfache Kind. Wir haben keine Antwort. Wir können nur den Fußspuren Rabbi Elazar ben Azariahs folgen, der es in jener Nacht solange nicht fertig brachte, den Exodus zu erwähnen, bis Ben Zoma ihm es mit folgendem Vers erklärte: Damit du dich ERINNERST an den Tag, als du auszogst aus Ägypten, alle Tage deines Lebens. ... ‚Alle Tage deines Lebens‘ meint, selbst in den dunkelsten Nächten als wir unsere Erstgeborenen verloren haben, müssen wir uns an den Exodus erinnern. Wir beantworten die Frage dieses Kindes mit Schweigen. Im Schweigen erinnern wir uns jener dunklen Zeit. Im Schweigen erinnern wir uns, dass Juden ihr gott-ebenbildliches Antlitz bewahrt haben im Kampf ums Leben. Im Schweigen erinnern wir uns der Seder-Nächte in den Wäldern, der Ghettos und der Lager; wir erinnern uns jener Seder-Nacht, als

das Warschauer Ghetto sich zur Revolte erhob. Im Schweigen lasst uns zum Becher Eliahs kommen, dem Becher der endgültig noch kommenden Erlösung. Wir erinnern an die Rückkehr unseres Volkes in das Land Israel, dem Beginn dieser Erlösung. Lasst jeden von uns etwas Wein in den Becher Eliahs füllen, um der Hoffnung Ausdruck zu verleihen, dass wir durch unsere Anstrengungen mit dazu beitragen werden, diese Erlösung näher heranzubringen. Wir erheben uns und öffnen die Tür, um Eliah einzuladen, den Vorläufer jener Zukunft, die das Ende aller Nächte unseres Volkes sein wird. So wollen wir singen: Ani maamin b'emunah shleimah, beviat Ha-Mashiah... Ich bin vollkommen überzeugt von der Ankunft des Messias, und wenn er auch zögert, trotzdem glaube ich es noch.«²⁵

Obwohl geschichts-theologisches Denken und rituell-liturgisches Gedenken der Grammatik jüdischen Gedächtnisses entspringen, ist jüdische Erinnerung keineswegs an eine explizit religiöse Identität gebunden. Auch hierzu ein Beispiel, das zeigt, wie das ritualisierte Erinnerungsmuster, wie es im Pessachfest deutlich wird, auf die gesamte jüdische Geschichte übertragen werden kann. Hören Sie folgende Worte:

»Ich war ein Sklave in Ägypten und empfang die Thora am Berge Sinai, und zusammen mit Josua und Elijah überschritt ich den Jordan. Mit König David zog ich in Jerusalem ein, und mit Zedekiah wurde ich von dort ins Exil geführt. Ich habe Jerusalem an den Wassern zu Babel nicht vergessen, und als der Herr Zion heimführte, war ich unter den Träumenden, die Jerusalems Mauern errichteten.

Ich habe gegen die Römer gekämpft und bin aus Spanien vertrieben worden. Ich wurde auf den Scheiterhaufen in Magenza, in Mainz, geschleppt, und habe die Thora im Jemen studiert. Ich habe meine Familie in Kischinev verloren und bin in Treblinka verbrannt worden. Ich habe im Warschauer Aufstand gekämpft und bin nach Eretz Israel gegangen, in mein Land, aus dem ich ins Exil geführt wurde, in dem ich geboren wurde, aus dem ich komme und in das ich zurückkehren werde.«

Diese Worte sind weder einem religiösen Pamphlet entnommen, noch stammen sie aus dem Munde eines orthodoxen Rabbiners. Diese Worte wurden vor einst von Ezer Weizmann, dem damaligen Präsidenten des Staates Israel gesprochen, in seiner Rede vor dem Deutschen Bundestag am 16. Januar 1996. Ein Tag, der im

jüdischen Kalender als der 24. Tawet des Jahres 5756 verzeichnet ist.²⁶

Ich komme zum Ende, indem ich einige wenige schlussfolgernde Anmerkungen mache.

»Einen Wirbelsturm kann man nicht lehren, man muss ihn erfahren«, schrieb der in London lebende und vor wenigen Wochen verstorbene Rabbiner Albert H. Friedländer, und fährt fort: »Was während der Shoah, jenem Wirbelsturm der Vernichtung, der in Hitlers Deutschland sechs Millionen Juden tötete, geschehen ist, davon können wir nichts wissen, indem wir ausschließlich von Fakten und Figuren und wissenschaftlichen Erklärungen hören. Darüber hinaus müssen wir jene dunklen Tage und brennenden Nächte auch berühren, fühlen, schmecken. Unsere Herzen müssen sich in Schrecken und Schmerzen zusammenziehen. Unser Geist muss sich weiten, um Raum für das Unbegreifliche zu schaffen. Und unsere Liebe zum Gut des Lebens muss stark genug werden, um in diese Dunkelheit hinein zu reichen und um in das Herz dieser Finsternis zu gelangen, um sie selbst zu erfahren.«

Erinnerung im Judentum hat nicht in erster Linie mit Wissen, Verstehen, mit Intellekt und Intelligenz zu tun. Das alles gewiss auch, aber im Vordergrund stehen das Nacherleben, Erfahren, Fühlen, Gefühle, Identifikation mittels Wiedervergegenwärtigung. Erinnerung ist eine höchst aktuelle und individuelle Angelegenheit, die sich existenziell im Hier und Jetzt abspielt und - wie wir am Beispiel von Pessach gesehen haben - mit Erzählen, Essen, Trinken, Beten, Singen, mit Riechen, Sehen, Fühlen, Schmecken zu tun hat. So ist es denn sicher kein Zufall, dass auch Friedländer mit Blick auf den Holocaust davon spricht, man müsse, um wirkliches Gedenken und Erinnern zu gewährleisten, das Herz dieser Finsternis berühren, schmecken, fühlen. Erinnerung ist ein gefühlsbesetztes Ritual - und für gewöhnlich tun wir uns sowohl mit Gefühlen wie auch mit Ritualen sehr schwer. Rituale können aber - das Judentum belegt es - auf besondere Weise eine existenzielle Tiefendimension der Erinnerung erreichen, vorausgesetzt, sie erstarren nicht in inhaltsleeren Abstraktionen, sondern bemühen sich um konkrete, anfassbare Anschaulichkeit, indem sie alle Sinne anzusprechen versuchen und zur Identifikation einladen. Deswegen geht es im Judentum nicht vorrangig darum, Geschichte zu erklären, zu analysieren, sie wissenschaftlich und intellektuell zu fassen und das Ganze dann »Erinnerung« zu nennen. Statt Geschichte zu schreiben und zu erforschen, erzählt man sie lieber. Inso-

fern geht es dem Judentum mit Blick auf den Holocaust nicht darum, in anonymer und abstrakter Weise der »Opfer des Nationalsozialismus« zu gedenken, sondern zum Beispiel darum, Geschichten zu erzählen: so wie man die Geschichte des Auszugs aus Ägypten erzählt, so erzählt man mit Blick auf den Holocaust etwa die Geschichte dieses Mädchens Eva Heymann, dieses Jungen Mosche Flinker, dieses Vaters Shlomo Wiesel, dieser Mutter Lena Donat ...

Der Holocaust ist nicht sechs Millionen, sondern Einer und Einer und Einer und Einer....

In welcher substantieller Weise jüdischerseits Erinnerung in Form der Vergegenwärtigung, des emotionalen Nacherlebens und Mitfühlers mit dem Erzählen von Geschichten verbindet und dabei gleichsam eine Jakobsleiter bildet, die Himmel und Erde miteinander verknüpft, belegt eine der eindrucksvollsten und tiefstinnigsten Geschichten der jüdischen Literatur mit der ich schließen möchte.

»Wenn der Großrabbi Israel Baal-Schem-Tow sah, dass dem jüdischen Volk Unheil drohte, zog er sich für gewöhnlich an einen bestimmten Ort im Walde zurück; dort zündete er ein Feuer an, sprach ein bestimmtes Gebet, und das Wunder geschah: Das Unheil war gebannt.

Später, als sein Schüler, der berühmte Maggid von Mesritsch, aus den gleichen Gründen im Himmel vorstellig werden sollte, begab er sich an denselben Ort im Wald und sagte: Herr des Weltalls, leih mir dein Ohr. Ich weiß zwar nicht, wie man ein Feuer entzündet, doch ich bin noch imstande, das Gebet zu sprechen. Und das Wunder geschah.

Später ging auch der Rabbi Mosche Leib von Sasow, um sein Volk zu retten, in den Wald und sagte: Ich weiß nicht, wie man ein Feuer entzündet, ich kenn' auch das Gebet nicht, ich finde aber wenigstens den Ort, und das sollte genügen. Und es genügte: Wiederum geschah das Wunder.

Dann kam der Rabbi Israel von Rizzin an die Reihe, um die Bedrohung zu vereiteln. Er saß im Sessel, legte seinen Kopf in beide Hände und sagte zu Gott: Ich bin unfähig, das Feuer zu entzünden, ich kenne nicht das Gebet, ich vermag nicht einmal den Ort im Walde wiederzufinden. Alles, was ich tun kann, ist, diese Geschichte zu erzählen. Das sollte genügen. Und es genügte.«²⁷

Was immer Juden - gläubige wie ungläubige - während der Jahre 1938 bis 1945 getan, gebetet oder an Geschichten erzählt haben mögen: Es genügte nicht, die Bedrohung wurde nicht vereitelt, kein Wunder geschah. Davon erzählen die Überlebenden, daran erinnern sie - auch uns - unaufhörlich, hiervon handeln ihre Geschichten. Indem sie solches aber tun, liefern sie einen Beleg dafür, dass selbst die Erinnerung an eine solche Katastrophe ebenfalls jenen Gesetzen und Regeln gehorcht, wie sie seit Jahrtausenden für das jüdische Gedächtnis gültig sind.

Anmerkungen:

¹ Elie Wiesel in: Popkin, R./Steiner, G./Wiesel, E. et. al.: *Jewish Values in the Post-Holocaust Future*, in: *Judaism* 16, 1967, S.283. Dieses, sowie sämtliche folgende Zitate, die im Original in englischer Sprache verfasst sind, wurden von mir ins Deutsche übersetzt.

² Elie Wiesel: *Die Nacht zu begraben*, Elischa, München/EBlingen 1986, S.56.

³ Primo Levi: *Die Untergegangenen und die Geretteten*, München 1990, S.107f.

⁴ Wiesel, op.cit.

⁵ Die Zitate entstammen dem Gedicht »Für immer und ewig - süße Entstellungen« von Yehuda Amichai, in: Yehuda Amichai: *Wie schön sind deine Zelte, Jakob*, München 1988, S.139.

⁶ Diese Fragen mit Bezug auf die Deutung des Holocaust innerhalb jüdischen Denkens stehen im Mittelpunkt meiner Arbeit: Christoph Münz, *Der Welt ein Gedächtnis geben, Geschichtstheologisches Denken im Judentum nach Auschwitz*, 2. Aufl. Gütersloh 1996.

⁷ Vgl.: Yosef Hayim Yerushalmi, *Zachor. Erinnere Dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis*, Berlin 1988.

⁸ Schalom Ben-Chorin/Veronika Lenzen (Hg.): *Jüdische Theologie im 20. Jahrhundert*, München 1988, S.15.

⁹ Yerushalmi, Op.cit., S.22.

¹⁰ Zur Symbolik des Seder und zum Pessach-Fest insgesamt siehe: B. B. Jacobson: *Pessach - Die Gesetze und ihre Bedeutung*, Zürich 1982; Friedrich Thieberger (Hg.): *Jüdisches Fest - Jüdischer Brauch*, Königstein/Ts. 1979.

¹¹ Hirsch-Haggadah, mit Übersetzung und Kommentar von J. M. Japhet, Zürich 1988, S.83.

¹² ebda., S.83f.

¹³ Zu der hier vorgestellten Definition von jüdischem Gedächtnis siehe ausführlich: Münz, op.cit., bes. Kap. VI.

¹⁴ Yosef Hayim Yerushalmi: *Haggadah and History*, Philadelphia 1975, S.13.

¹⁵ Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München 1992, S.16.

¹⁶ Hirsch-Haggadah, op.cit., S.35ff.

¹⁷ Yerushalmi 1988, op.cit., S.57.

¹⁸ Hirsch-Haggadah, op.cit., S.47.

¹⁹ Zu den hier erwähnten Haggadot siehe: Yerushalmi 1975, op.cit.

²⁰ Yerushalmi 1975, op.cit., S.15.

²¹ Yerushalmi 1988, op.cit., S.56.

²² Yehuda BAUER in: *Meaning and Demeaning of the Holocaust, A Symposium*, in: *Moment* 1981, S.30f.

²³ Arthur A. Cohen: *The Tremendum. A theological interpretation of the Holocaust*, New York 1981, S.23.

²⁴ Elie Wiesel in: *Against Silence. The Voice and Vision of Elie Wiesel*, hg. v. Irving Abrahamson, New York 1985, Vol.1, S.44.

²⁵ Irving Greenberg: *The Jewish Way. Living the Holidays*, New York 1988, S.421f.

²⁶ *Ansprache des Präsidenten des Staates Israel*, hg. v. Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 1996, S.12.

²⁷ Elie Wiesel: *Die Pforten des Waldes*, Frankfurt/M. 1967, S. 7.



Über die Weitergabe von Traumatisierung an die nächste Generation

Von Rachel Herweg

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte man zunächst angenommen, dass die seelischen Leiden der jüdischen Überlebenden der Naziverfolgung an ihren traumatischen Erlebnissen - Deportation, Selektion, Zwangsarbeit, medizinische Versuche, Aushungerung, Folter, permanente Angst, Entwürdigung und oft der grauenvolle Tod aller Familienangehörigen - mit der Zeit abklingen würde.¹ Die wissenschaftliche Lehrmeinung in der Psychiatrie - nicht nur in Deutschland, sondern auch in den USA und in Israel - besagte, dass posttraumatische Zustände nur drei bis sechs Monate andauern und sich dann wieder geben würden. Habe jemand länger als ein halbes Jahr nach einer Traumatisierung Störungen, dann müsse diese Person schon vorher konstitutionell belastet gewesen sein. Mit anderen Worten: Ein gesunder Mensch könne alles verkraften, oder wie es ein Wiener Psychiater formuliert hat: »Die Belastbarkeit der menschlichen Seele liegt im Unendlichen.«²

Nur vereinzelt beschäftigten sich Psychoanalytiker und Psychiater schon seit den 1950er-Jahren mit Langzeitwirkungen von Extremtraumatisierungen Überlebender des Naziterrors. Der US-amerikanische Psychiater William Niederland fasste deren Symptome - Angst, Depression, Isolation von Mitmenschen, psychotische und psychose-ähnliche Zustände, psychosomatische Störungen und Störungen des Selbstwertgefühls - in

dem Begriff »Surviver-Syndrom« (Überlebenden-Syndrom) zusammen.³

In der Post-Schoa-Literatur wurde der Terminus »extreme Traumatisierung« entwickelt. Während auf der einen Seite die Tatsache betont wurde, dass ein Trauma entstanden war, vermittelte das Wort »extrem« die besondere Beschaffenheit dieses Traumas, ein Trauma, das weder in seinem Vorkommen, noch in seinen kurz- und langfristigen Konsequenzen, noch in seiner Symptomatik, noch in seinen soziopolitischen Implikationen verglichen werden kann mit anderen traumatischen Ereignissen, wie Unfällen oder Naturkatastrophen.

Extreme Traumatisierung ist ein individueller und kollektiver Prozess, der sich auf einen sozialen Kontext bezieht und gleichzeitig von ihm abhängig ist: Es ist ein Prozess, der sich durch seine Intensität, seine lange Dauer und die Interdependenz zwischen sozialen und psychologischen Dimensionen auszeichnet. Es übersteigt gleichermaßen die Kapazitäten des Individuums wie der sozialen Strukturen, angemessen auf diesen Prozess zu reagieren. Sein Ziel ist die Zerstörung des Individuums, seines Gefühls der gesellschaftlichen Zugehörigkeit und seiner sozialen Aktivitäten. Extreme Traumatisierung ist charakterisiert durch eine Machtstruktur innerhalb der Gesellschaft, die auf der Eliminierung einiger ihrer Mitglieder durch andere Mitglieder der gleichen Gesellschaft basiert.

Ein traumatisches Erlebnis ist eine Gewaltsituation, der ein Mensch schutzlos ausgeliefert ist, der er nicht entkommen und in der er nicht handeln kann. Das Trauma, also das Erleben einer plötzlichen und heftigen oder anhaltenden unabwend-

baren Bedrohung überrollt und »lähmt« den Menschen und versetzt ihn in einen Angst-Schreck-Schock, der mit dem Gefühl von Todesangst, Hilflosigkeit und Ohnmacht, Schutzlosigkeit und oft auch körperlichem Schmerz und Verletzung einhergeht.

Derzeitige Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass es beim Erleben traumatischer Ereignisse zu hirnpfysiologisch bedingten Blockaden der Informationsverarbeitung und -speicherung eben dieser von extremem Stress begleiteten Informationen im Gehirn zu kommen scheint. Das traumatische Ereignis und seine ihn begleitenden Umstände und Eindrücke (z.B. Landschafts- Orts- und Personenmerkmale: ein bestimmter Geruch, Baum, ein Geräusch, eine Stimme, ein Kleidungsstück, Stiefel, Schienen, Schäferhund, Baracken, Waggons usw.) werden fragmentarisch - isoliert bzw. dissoziiert - gespeichert und damit ihrer Zusammengehörigkeit und Zuordnungsmöglichkeit entbunden. Jedes einzelne Traumafragment kann in einer späteren Situation »angetriggert« werden und »Flashbacks« hervorrufen. D.h., ein Traumaopfer kann in späteren nicht bedrohlichen Lebenssituationen unvermittelt auf einen das einstige Trauma begleitenden Reiz stoßen, auf den es - kaum nachvollziehbar für sich selbst und noch weniger für die es umgebenden Menschen - mit Panik, Herzrasen, Atemnot, Angst, Stumpfheit u.v.m. reagiert.

Symptome infolge von Extremtraumatisierung sind: Angst und Panikattacken, Unruhe, Getriebenheit und Hektik, Trauer, Depression, Hoffnungslosigkeit und Stumpfheit (»Leere«), Gereiztheit, Ärger und Wut, Selbstzweifel, Selbsthass und Suizidalität, Rückzug bis zur Isolation und zahlreiche körperliche Beschwerden.⁴

Traumatisierung hat immer mit Gewalt zu tun: Physischer, psychischer, emotionaler, geistiger und/oder struktureller Gewalt. Gewalttaten haben es an sich, dass Menschen sie aus ihrem Bewusstsein verbannen. Sie sind oft zu schrecklich und grauenvoll, als dass sie verbalisiert werden könnten; sie sind »unsagbar«. Doch dem Wunsch, das Schreckliche zu verleugnen, steht entgegen, dass Verleugnung unmöglich ist. Und so besteht die zentrale Dialektik des psychischen Traumas in dem Konflikt zwischen dem Wunsch, das schreckliche Ereignis zu verleugnen, und dem Wunsch, es laut auszusprechen.⁵

Traumaüberlebende sprechen oft so gefühlsbetont, widersprüchlich und bruchstückhaft, dass sie unglaubwürdig erscheinen. Das ist ein Di-

lemma - und zugleich ein Ausweg aus dem Dilemma: einerseits die Wahrheit sagen und andererseits stillschweigen zu müssen. Häufiger als Aussprechen und Anerkennen der Wahrheit wird das Schweigen aufrechterhalten, und die Geschichte des traumatischen Ereignisses taucht nicht als Erzählung auf, sondern als Symptom: Die Erzählung ist symptomatisch in den Leib eingeschrieben.

Heute wissen wir, dass ein Trauma einen Menschen vollkommen mit seiner existenziellen Hilflosigkeit und Verwundbarkeit konfrontiert. Nach dem Überleben eines traumatischen Ereignisses kann das Leben nie mehr genau das gleiche werden wie zuvor: Das erlittene traumatische Erlebnis wird zum Bestandteil des Daseins einer Person. Traumatisierte Menschen entwickeln Widerstände gegen das Erinnern; ihre Psyche wehrt aus Schutz vor Dekompensation und Zusammenbruch das Wiedererleben des Traumas ab.⁶

„ So besteht die zentrale Dialektik des psychischen Traumas in dem Konflikt zwischen dem Wunsch, das schreckliche Ereignis zu verleugnen, und dem Wunsch, es laut auszusprechen.

Die Symptome psychischen Leidens bei extrem traumatisierten Menschen verweisen auf die Existenz eines unaussprechlichen Geschehens/ Geheimnisses und lenken gleichzeitig davon ab, indem sie oft nicht auf das traumatische Ereignis bezogen werden. - Das ist ein verrückt machendes Geschehen, das auch nahe stehende Personen - z.B. Familienangehörige - diffus mit einbindet: Bis heute wirken sich die Botschaften eines unerträglichen inneren Zustandes Überlebender des Naziterrors auf den Alltag und das Empfinden ihrer Kinder und Enkel und ganz allgemein auf Menschen, die mit ihnen in Kontakt/ Beziehung stehen, aus. So berichtete der Psychiater und Psychotherapeut Dr. Johan Lansen, der lange für Holocaust-Opfer in Holland (Sinai-Centrum/ Amersfoort) gearbeitet hat, dass die Arbeit mit extrem traumatisierten Menschen manchmal schwer auszuhalten sei und auch für Therapeuten zu viel werden könnte. »Traumatisierung sei wie ein Virus, das infizieren könne, „sodass Therapeuten selbst deprimiert und lustlos werden, dass ihr Bild von der Welt grau und traurig aussieht“. „Indem ich mich um die Restaurierung der Identität des Traumatisierten bemühe, gerät meine eigene Identität ins Wanken“, so Cordula Gestrich, Gestalttherapeutin im Behandlungszentrum für Folteropfer Ulm.«⁷

Seit Ende der 1960er-Jahre erschien eine Vielzahl von Veröffentlichungen über die psychischen Probleme bei Kindern von jüdischen Überlebenden der Schoa, die schon bald die »Zweite Generation« genannt wurden. Man ahnte, dass es mögliche schädigende Einflüsse seitens der Eltern auf die Entwicklung der Kinder geben könnte, und nannte dieses Phänomen »Transgenerationale Traumatisierung«. Demnach sollte die Traumatisierung der Eltern eine besondere Familiendynamik hervorrufen, die u.U. schwere psychische Folgen für die Kinder haben könnte.

An dieser Stelle möchte ich aus dem Roman »Sara in der Nacht« von Sylvie Germain zitieren. Er erschien erstmals 1998 in Paris und dann 2001 im Aufbau-Verlag Berlin. Er erzählt die Geschichte des jungen Tobias, letzter Sproß einer jüdischen Familie aus Galizien, die einst nach Frankreich eingewandert und im poitevinischen Moor am Atlantik sesshaft geworden ist. Der Vater Théodore erfährt ein Trauma, als seine Frau Anna, seine späte und einzige Liebe, ohne Kopf auf den gemeinsamen Hof einreitet:

»Théodores Handgriffe waren sicher, behutsam, er machte sich um die enthauptete Leiche zu schaffen wie ein exakt funktionierender Automat; sein Verstand war vom Blitz getroffen. Er sprach kein Wort. Eine ebenso rigorose wie absurde Logik brach sich in ihm Bahn: An einen Körper ohne Kopf das Wort zu richten war sinnlos, weil er keine Ohren hatte zu hören und keinen Mund zu antworten, aber zu einem Kopf, wenn auch ohne Körper, konnte man reden, ihn konnte man fragen. Und deshalb lief er, sobald er es Anna in dem Sessel bequem gemacht hatte, hinaus, den verlorenen Kopf zu suchen...

Als er über den Hof lief, sah er seinen Sohn Tobias auf seinem roten Dreirad auftauchen... Tobias sollte nicht in den Hof kommen und die Blutlache sehen, und auf keinen Fall durfte er ins Haus. Doch zu einer Erklärung außerstande - was konnte er auch erklären? -, brachte er nur ein dumpfes Gebrüll hervor. Der Kleine glaubte, der Vater gehe auf sein Spiel ein und mime einen Bären... [Doch] nichts dergleichen geschah... Und er sah, dass sein Vater ganz blutig war, seine Kleider, seine Hände, und etwas Erschreckendes war in seinem Gesicht, seine Züge waren plötzlich so anders, so verzerrt, aber am schlimmsten war sein starrer Blick.

Panik befahl Tobias; nie hatte er seinen Vater so gesehen. Ein gewaltiges Schluchzen stieg ihm in die Kehle, aber so schnell, dass es sich zu einem

Klumpen ballte und ihn würgte. Das Entsetzen, das Théodore seit der Erscheinung der kopflosen Reiterin geschlagen hatte, ging über auf seinen Sohn. Auch wenn der nichts wusste, spürte er doch alles mit schmerzlicher Schärfe; alles, das heißt das Unmögliche, Unaussprechliche: den plötzlichen Einbruch des Unheils« (S. 17f).

Jahre vergehen. Der Vater flößte Tobias »nur noch Beklommenheit und Furcht ein, ohne dass er sich ihm aber entziehen konnte. Denn dieser Vater hatte sich zweigeteilt und war völlig unberechenbar geworden. Halb tot, halb lebend, halb beweglich, halb versteinert, bald stumm, bald tobsüchtig, man wusste nie, welche seiner zwei Gestalten er in der nächsten Minute annehmen würde, die erträgliche oder die schlimme, die sanftmütige oder die gewalttätige. Er konnte stundenlang dahocken ohne jede Regung... Wenn er aber lebendig wurde, war es meistens erschreckend, dann packte ihn die Wut... Manchmal aber wallte in ihm eine Zärtlichkeit auf, wie er sie dem Sohn vor dem Unglück so reichlich geschenkt hatte, dann strengte er sich an, seine Stimme weicher zu machen, mit dem Ergebnis, dass sie nun klagend, ja beinahe winselnd klang. So rief er Tobias. Er rief ihn, wie einer um Gnade fleht, und das Kind näherte sich ihm mit jagendem Atem und klopfendem Herzen...« (S. 76f).

Auf dem Kongress »Psychische Schäden alternder Überlebender des Naziterrors und ihrer Nachkommen« im Oktober 1989 in Hannover wurde der Berliner jüdischen Kinderärztin und Familientherapeutin Marguerite Marcus klar, wie dringend notwendig ein psychosoziales Netzwerk für Überlebende des Holocaust - wie AMCHA in Israel (siehe Anm. 1) - auch in Deutschland ist. Im Juni 1991 wurde in Berlin der Verein esra (hebr. Hilfe) gegründet, ein Beratungszentrum für NS-Verfolgte und deren Kinder.⁸ »Überlebende des Holocaust wollen sich aussprechen, weigern sich aber, die Praxis eines Psychiaters zu betreten, weil sie meinen, dass sie da nicht hingehören und man sie da auch nicht verstehen würde«, zitiert der esra-flyer Prof. Haim Dasberg über seine Erfahrungen in Israel. »Auch hier« - so weiter zur Frage »Warum esra?« - »wollen Verfolgte meist explizit keine Psychotherapie, dennoch suchen sie Unterstützung.« Und unter dem Stichwort »Warum erst jetzt« entfaltet sich die ganze Dramatik der bis dahin ausgeblendeten Langzeitfolgen von Traumatisierungen: »Weil mit dem Älterwerden die Verfolgten das Erlittene und deren Folgen nicht mehr genügend durch oft übermäßige Aktivität abwehren können. Weil sich niemand darum gekümmert hat und keiner zuhören

wollte. Denn vielfach waren und sind Mediziner, Psychiater, Psychotherapeut oder Sozialarbeiter nicht in der Lage oder auch bereit, sich die Greuel und ihre Folgen anzuhören.«

Ein Trauma kann aber nur dann durchgearbeitet - und das heißt nicht verarbeitet oder geheilt - werden, wenn ein sicheres Band (Vertrauen) mit einer anderen Person geknüpft ist; dieses kann helfen, die Psyche zusammenzuhalten, wenn die Drohung physischer Desintegration wieder erlebt wird. Vor allem wiederholte Gespräche über die traumatischen Erinnerungen und die damit verbundenen Gefühle können Furcht, depressive Verstimmungen, ängstliches Wiedererinnern, Schlafstörungen, Albträume, Resignation, gemütsmäßige »Ertäubung«, geistige Einbußen, vegetative Entgleisungen (z.B. Schweißausbrüche) sowie entsprechendes Vermeidungsverhalten und damit Rückzug und Isolationsgefahr verringern.

Auf dem ersten esra-Seminar für Psychotherapeuten »Folgen der Extremtraumatisierung in der 2. und 3. Generation« am 10. November 1991 in Berlin hat Johan Lansén (s.o.) erklärt, dass es kein generelles und verallgemeinerbares »Zweite Generations-Syndrom« gibt. Es war und ist nicht möglich, klinische Erscheinungen gestörter Nachkommen von Überlebenden zu generalisieren. Wie ein traumatisches Erlebnis individuell wirkt, ist von vielen Faktoren abhängig, wie dem Alter, das der Überlebende zur Zeit der Verfolgung hatte, dem Verlust oder Nicht-Verlust von Ehepartnern und Kindern, den Umständen des Überlebens - ob im Ghetto und KZ oder im Untergrund, mit falschen Papieren als »Christ« oder als Partisan und Widerstandskämpfer - und von ganz persönlichen Ressourcen und Bewältigungsstrategien. So gibt es auch Überlebende, die trotz schwerster Traumatisierungen erstaunlich erfolgreiche Eltern waren. Generell aber kann eine erhöhte psychische Verletzbarkeit der Kinder von Überlebenden verzeichnet werden: Die Zweite Generation - und möglicherweise auch die dritte - habe mit psychischen Problemen in insbesondere drei Bereichen zu kämpfen: adäquate Gefühlsäußerung, Autonomie-Entwicklung und Identitätsbildung.⁹

Kinder von Überlebenden können - infolge von Schweigen und Tabus - häufig Gefühle, v.a. Aggressionen und Wut, nicht angemessen empfinden und situationsadäquat äußern. »Ich fühle fast gar nichts, als wäre ich halb erfroren«, sagt Ziona, Tochter Überlebender, verheiratet und mehrfache

Mutter, in einer therapeutischen Gruppensitzung. Sie fährt fort:

»Manchmal spüre ich das Bedürfnis, Sefi [ihren Mann] zu provozieren, damit wir uns streiten und er mich anschreit. In meiner Phantasie wünsche ich mir vielleicht sogar, dass er mich schlägt, nur damit ich endlich etwas fühle...

„ Kinder von Überlebenden können - infolge von Schweigen und Tabus - häufig Gefühle, v.a. Aggressionen und Wut, nicht angemessen empfinden und situationsadäquat äußern.

Starke Empfindungen zu haben ist so beängstigend. Ich habe nie erlebt, dass meine Mutter die Gefühle von jemand anderem wirklich teilen konnte. Sie ist zwar > dort <, im Lager, am Leben geblieben, aber der Preis dafür war, dass sie sämtliche Gefühle gegenüber ihren Mitmenschen abgetötet hat, und ich mache es ihr nach. Ich sage zu jedem, sogar zu Sefi: ‚Kommt mir nicht wirklich nahe, denn wenn ihr mir nahe kommt, dann könnte ich euch vielleicht spüren, und das ist zu bedrohlich für mich.‘ So ist das mit jeder Art von Nähe...«¹⁰

Viele Überlebende waren kaum in der Lage, befriedigende menschliche Beziehungen herzustellen. Ihre Fähigkeit zu vertrauen war von Grund auf zerstört, und sie hatten Angst vor emotionaler Nähe, die auch als Verrat an der früheren Beziehung und an den ermordeten Mitgliedern der Familie empfunden wurde und Schuldgefühle heraufbeförderte. Zudem könnte ein tiefes Liebesgefühl einen nochmaligen Verlust und somit zusätzliches Leid nach sich ziehen und würde als Gefahr wahrgenommen. Dennoch heirateten viele Überlebende sehr schnell und oft Partner, die Gleiches erlebt und erlitten hatten. Gemeinsam wehrten sie so dem Alleinsein und bildeten gleichsam eine Schutzburg gegen die feindliche und bedrohliche Umwelt. Ihre Haupttätigkeit war der Daseinskampf, das Bemühen um Existenzsicherung. Es ging darum zu »funktionieren« - möglichst nahtlos, geradezu mechanisch, an das Verlorene anzuschließen (= Weiterleben als Überlebensstrategie/ Aktionismus gegen Selbstaufgabe). Das unaussprechlich Geschehene wurde ausgeblendet, häufig verdrängt, und die Trauer um das »verlorene Leben« und die Verlorenen blieb jahrelang tief verborgen.

Mina war ein junges Mädchen, als ihre Mutter auf dem Todesmarsch erschossen wurde. Als 55-

jährige Frau, verheiratet und Mutter einer erwachsenen Tochter, hat sie erzählt:

»Seitdem sind fast vierzig Jahre vergangen, und erst jetzt kann ich ein wenig von dem erzählen, was ich in jenen Monaten und Jahren erlebt habe. Das Unvermögen, dieses Entsetzliche in Worte zu fassen, hat mein ganzes Leben schwer beeinträchtigt... Hinter meiner Gefühlskälte [sic!] stehen grauenvolle und traumatische Erlebnisse, Greuelthaten, die Menschen an anderen Menschen begangen haben, Folterungen, körperliches und seelisches Leid, für das es keinen Ausgleich geben kann. Ab einem gewissen Punkt, während der Todesmärsche über zig Kilometer, in den unzähligen Stunden der Zwangsarbeit, verlor man sich selbst. Man gab sich auf, weil man apathisch wurde...

Als ich das Echo des Gewehrschusses hörte, der meine Mutter tötete, die auf diesem Todesmarsch hinter uns ging, wurde ich stumm. Ich brachte kein Wort heraus. Über einen Monat lang konnte ich nicht sprechen...

Als ich aus den Lagern zurückkehrte, konnte mich niemand verstehen. Ich fühlte mich, als wäre ich hundert Jahre alt, seelisch eine Greisin, obwohl ich, körperlich gesehen, erst sechzehn war. Ich hatte keinerlei Verlangen mehr nach einem geistigen Leben, nach Geselligkeit, keinen Wunsch mehr zu heiraten. Mich interessierte nichts mehr. Ganz langsam kehrten wir in die Normalität des Alltagslebens zurück, nur zu uns selbst sind wir nie wieder zurückgekehrt. Wir waren nicht verbittert, wir hassten niemanden; wir wollten uns nicht erinnern, nur vergessen wollten wir.«¹¹

Das Schweigen forderte hohe Preise: Abspaltung und teilweise Verfälschung der Realität und nicht selten eine Umkehrung der Eltern-Kind-Beziehung: Kinder spürten die hohe Verwundbarkeit der Eltern und nahmen die Rolle des Beschützers auf sich; sie »bemutterten« oder »beväterten« die Eltern und oft auch Geschwister. Kinder mussten ihren Eltern (ihren überlebenden Verwandten und letztlich auch der sie umgebenden jüdischen Gemeinschaft/ Gemeinde) eine Quelle von Trost, Befriedigung und Kompensation all dessen sein, was sie erlitten hatten. Durch sie ging das Leben ihrer Eltern (der Gemeinschaft...) weiter - durch sie blieben die Eltern »im Leben« (oder erlangten »es« gleichsam - wenn auch für immer beschädigt/ als Andersgewordene - zurück). Die Kinder symbolisierten - auch mit ihren Namen - alles Wertvolle, das verloren ge-

gangen war. Sie waren oft Stellvertreter für gestorbene Ehepartner, getötete Kinder oder andere ermordete Verwandte, und es wurde zu ihrer Aufgabe, alles zu erreichen, was ihre Eltern nicht erreichen konnten. Dabei waren sie oft zu hohen Erwartungen ausgesetzt, sollten Selbstdisziplin üben und gesellschaftlichen Erfolg haben. Auch wenn Kinder diesen Anforderungen entsprachen, erlangten sie selten innere Zufriedenheit darüber. Ein inneres Gefühl des Versagens, des nicht Genügens blieb zurück und äußerte sich oft in Getriebenheit und Selbstüberforderung. - Kinder übernahmen so Symptome ihrer Eltern.

Das Gefühl vieler Kinder von Überlebenden war, nicht wirklich leben zu können, sondern eben nur zu funktionieren und zu vegetieren. Viele Überlebenden-Familien lebten isoliert und hatten überwiegend Kontakte zur Jüdischen Gemeinde oder zu ehemaligen Leidensgefährten. Die Familien waren klein - wie ein Baum ohne Wurzeln; es fehlten Identifikationsangebote (Großeltern, Onkel, Tanten, Cousinen, Familienfotos und -dokumente usw.) für die Kinder. Die Familienstrukturen waren eher starr, und es herrschte wenig Toleranz für Mitglieder, die »neue Regeln« einführen wollten. Dem Familienleben fehlte es häufig an Lebensfreude, an Energie, Begeisterung und Wärme. Symptomatisch war u.a. eine übersteigerte Ängstlichkeit der Eltern, dauernde Sorgen um die Kinder und übermäßig beschützendes Verhalten. Dabei waren die Eltern oft nicht in der Lage, die emotionalen Bedürfnisse ihrer Kinder angemessen zu befriedigen. Stattdessen versorgten sie sie mit Essen und materiellen Gütern, um sie vor Hunger und Armut zu schützen, die sie selbst erlitten hatten. - Äußerlich schien es den Kindern an nichts zu fehlen, innerlich vereinsamten sie. Das Verhältnis ihrer Eltern zur Welt war bestimmt von Angst und Misstrauen. Fehlendes, weil zerstörtes Vertrauen und ein durch die Verfolgung verursachtes Grundgefühl von Unsicherheit und Bedrohung wurde von den Eltern auf die Kinder übertragen, die so an sie (und an die jüdische Gemeinschaft) gebunden blieben und oft keine innere Autonomie erlangen konnten.

Häufig spüren die Kinder der Verfolgten Zorn gegenüber der Vernichtung der Vorfahren und Scham gegenüber der Art, wie die Eltern überlebt haben. Der Drang, sich von der Geschichte zu distanzieren, treibt sie bei gleichzeitiger Mittellungsangst in die Isolation. Hier wurde der Teufelskreis des Schweigens von den Eltern auf die Kinder übertragen. Gleichzeitig spüren die Kinder, dass sie eine Last der Eltern und Verantwortung für sie tragen müssen und sich nur schwer

von ihnen trennen können. Eigenes Handeln geschieht nicht autonom, sondern in Abwägung der möglichen Folgen für die Eltern (und Gemeinschaft).

“ **Der Identitätsbildung der Zweiten Generation stehen insbesondere mangelndes Urvertrauen und fehlende innere Autonomie im Wege.**

Im Rahmen der klinischen Fortbildung der Nervenlinik Spandau am 7. März 1991 hat Micha Neumann einen Vortrag über »Die Kinder der Überlebenden des Holocaust - Die Zweite Generation in Israel«¹² gehalten. In ihm beschreibt er Trennungsängste als häufiges Phänomen bei den Nachgeborenen und berichtet, dass es in seltenen Extremfällen auch vorkommt, dass Kinder die Verfolgungserfahrungen der Eltern als ihre eigenen erleben:

»Verborgene Verfolgungsängste, aggressive Impulse, Schuldgefühle, geringe Selbstachtung und Verlustängste werden auf die Kinder übertragen. Das Kind kann die ganze Tonleiter der von den Eltern erlebten Erfahrungen und Leiden als eigene erleben. Wir haben Kinder gesehen, die den Eindruck machten, als wären sie selber KZ-Überlebende. Das kann dem Kind nonverbal vermittelt worden sein. Viele solcher Kinder achteten besonders sensibel auf das elterliche Aussehen und die elterliche Stimmung, von denen Elend und Entsetzen abzulesen war, selbst wenn diese Gefühle von den Eltern niemals direkt und wörtlich ausgedrückt wurden...

Wir haben oft beobachtet, dass ein bestimmtes Kind als besonderes Objekt für diese projektive Identifikation auserwählt wurde, beispielsweise aufgrund seines Geschlechts, seiner körperlichen Ähnlichkeit oder auch nur deshalb, weil es das Erstgeborene war. Dieses Kind wird später der Symptomträger der Familie. Es nimmt den größten Teil der pathogenen Last der Eltern auf sich, während die anderen Geschwister relativ frei von dem pathogenen Einfluss der Eltern bleiben. Einzelkinder tragen oft die volle Last der Leiden ihrer Eltern. Es geschieht nicht selten, dass ein Elternteil dem besonderen Kind die Rolle eines intimen Gefährten zuteilt. Er unterwirft dieses Kind von klein auf ununterbrochenen Erzählungen über die traumatischen Erlebnisse, die er durchgemacht hat. In diesen schweren Fällen... hat das Kind die Verfolgungserlebnisse seiner Eltern internalisiert, erlebt und manchmal sogar wahnartig ausgedrückt...

Gestörte Kinder sind auch in Familien aufgewachsen, in denen die Eltern schwiegen und still waren. Die Holocaust-Erlebnisse bekamen die Aura von schädlichen Familiengeheimnissen. Informationen aus den Medien oder nonverbale Ausdrucksformen der Eltern trafen auf die inneren Bedürfnisse der Kinder und erzeugten ängstliche und schamvolle Phantasien (S. 26f)«.

Der Identitätsbildung der Zweiten Generation stehen insbesondere mangelndes Urvertrauen und fehlende innere Autonomie im Wege. Kurt Grünberg hat Untersuchungsergebnisse zitiert, nach denen Kinder Überlebender häufig das Gefühl hätten, nur ein »Ersatzleben« oder ein »Leben in der Vergangenheit« zu führen. Sie identifizierten sich mit ihren Eltern und teilten deren Überlebensschuld. Die Verschmelzung der kindlichen Gegenwart mit der elterlichen Vergangenheit habe so zu einer »doppelten Realität« geführt, die die Anpassungsleistungen an die Realität des gegenwärtigen Lebens stark beeinträchtigt.¹³ In Deutschland erweist sich dieses Problem als besonders prekär:

»Die Konfusion, in einer Zerrissenheit zwischen deutscher und jüdischer und einer Identität der Verfolgung die *eigene* Identität zu suchen, zeigt sich sehr eindringlich im Fall von Reinhard L. Schon in seinem Namen deutet sich der Konflikt an: Sein hebräischer Name Jakob weist über seinen Großvater zum Judentum, aber auch zur nationalsozialistischen Judenvernichtung; der russische Name Iljitsch, den er sich selbst gegeben hat, deutet auf das Herkunftsland seiner Eltern; sein deutscher Vorname Reinhard weist auf eine - ihm unliebsame - Verbindung zu Deutschland. So hängt er seinem Namen ein > o < an, um ihn italienisch klingen zu lassen. Die Ausichtslosigkeit dieses Versuchs erkennt er selbst. ‚Klar denken, das eigentlich auch ausdrücken, was ich so fühle oder wie ich im Moment bin, das kann ich eigentlich nur noch im Deutschen.‘

Reinhard möchte kämpfen, und dazu gehören Hoffnung und Lebenslust. Auf ihm aber lastet eine Schwere, er hat Angst, in die Zukunft zu sehen, ‚mein Leben ist eigentlich so'n Dahinvegetieren‘. Ihm bleibt die ‚Identität der Verfolgung‘, die ‚ganze Vergangenheit‘, die Geschichte, ‚das hab‘ ich dann halt in mir drin‘« (S. 504).

»Die Familie von *Reinhard L.* ist isoliert. Er kann sich nicht erinnern, ‚dass irgendein Nichtjude bei uns zu Hause war, oder dass wir auch irgendwas von außen erzählt haben‘. Einzig durch seine sportlichen Aktivitäten gewann er nichtjüdische

Freunde. Doch nahm er sie weder mit zu sich nach Hause, noch erzählte er ihnen viel von seinem Elternhaus. Mittlerweile hat Reinhard viele nichtjüdische Freunde, doch noch heute ist die nationalsozialistische Verfolgung, die Herkunft dieser Freunde, der ‚Prüfstein‘, nach dem er Personen, die er kennen lernt, ‚abklopft‘! Er habe ein Gespür dafür entwickelt, mit wem es ohnehin keinen Sinn habe...« (S. 498).

So werde, Kurt Grünberg 1987 abschließend, in der Zerrissenheit zwischen deutscher und jüdischer und der »Identität der Verfolgten« die *eigene* Identität gesucht. Deutsche »Normalität« unterstütze diese Suche gewiss nicht. Vielmehr lasse sie die Folgen nationalsozialistischer Verfolgung in der dritten Generation erwarten (vgl. S. 505).

Auch René Manu nahm in seiner Diplomarbeit¹⁴ quasi zeitgleich die dritte Generation in den Blick: »Wenn das symbiotische Bedürfnis, die Depression, die Unfähigkeit zu trauern und das Leben positiv zu erleben, bleiben, dann werden die psychischen Nachwirkungen der Konzentrations- und Vernichtungslagerhaft durch ... die ganze familiäre Dynamik noch auf die dritte Generation übertragen« (S. 48).

Beide vorgestellten Visionen enthalten Aussagen - Beschreibungen von Wirklichkeit - die, so möchte ich unterstellen, inzwischen in Deutschland breiten Konsens erfahren und vor allem in das Bewusstsein, Selbst- und Menschenbild vieler Angehöriger der zweiten und dritten Generation von Juden und Nichtjuden eingegangen sind: Im Zuge einer fortschreitenden gesellschaftlichen Enttabuisierung des Sprechens über seelische Leiden bis hin zu einer schon inflationären, »modehaften« Verwendung des Begriffs »Trauma« und einer damit einhergehend wachsenden Inanspruchnahme psychotherapeutischer, supervisorischer und mediativer Hilfen wissen oder spüren wir, dass der Holocaust beträchtliche Persönlichkeits- und Identitätsprobleme hinterlassen hat, die in besonderer Weise in Deutschland berührt werden. Und wir wissen auch, dass diese bis zu ihrer lösenden Bewältigung durch Prozesse der Delegation und Identifikation an die jeweils nächste Generation übertragen werden. In unterschiedlichen Kontexten, so in der systemischen Therapie,¹⁵ sozialwissenschaftlicher Forschung, biografischem Schreiben oder auch im Rahmen allgemeiner Berichterstattung in öffentlichen Medien sind wir es bereits gewohnt und haben es internalisiert, über das aktuelle Geschehen hinaus danach zu suchen, wie Verhalten, Erleben oder auch Symptome einen Sinn ergeben, wenn Ver-

mächtnisse aus früheren Generationen berücksichtigt werden und gefragt wird, inwieweit diese erfüllt wurden oder erfüllbar waren - ob noch »offene Rechnungen« bestehen.

Projektion, Delegation und krankmachende innerfamiliäre Rollenübernahme vollzogen sich auch an Kindern von Tätern und Mitläufern, an den nachkriegsgeborenen nichtjüdischen Deutschen. Wie die Kinder von Überlebenden waren auch sie Reaktionen des Schweigens, der Verdrängung und Verleugnung ausgeliefert. Gründe für den umfassenden »deutschen Verdrängungsprozess« sind in den historischen Ereignissen zu finden, die ich hier nur kurz benennen möchte: Rassenhygiene (seit Beginn des 20. Jh.); Psychiatrie im Nationalsozialismus: Eugenik und Euthanasie; Beteiligung von Wissenschaftlern, Ärzten und Gutachtern am Holocaust; Legitimität der Verwertung psychologischer und medizinischer Forschungsergebnisse; Verdrängung der Täter-Opfer-Realität; Kriegsvergewaltigungen von Frauen und Mädchen. - Hier geht es um die Erkenntnis, dass eine Generation Gewalt, Terror und Völkermord begangen hat und mehrheitlich unfähig war, die Schuld zu bekennen und Scham darüber zu empfinden. Bei den Nachgeborenen hat sich diese Unfähigkeit u.a. auch als Verstörung und Erstarrung gezeigt.

Eine erfolgreiche Behandlung von Traumatisierung kann weder das Trauma auslöschen noch das Unfassbare wirklich »bewältigen«. Sie kann jedoch helfen, den verdrängten doch stets gefühlten Schmerz ans Licht zu bringen, ihm Gehör und Beachtung und einen »Gedenkplatz« der Trauer zu verschaffen. Sie kann Wege öffnen aus der Isolation, aus der Vereinzelung und der an sie gebundenen Hilf- und Ausweglosigkeit, die die Opfer immer weiter Opfer sein lassen. Linderung und ein Prozess der Heilung konnten sich jedoch nicht vollziehen - und hier nehme ich die jüdische Perspektive ein -, solange die (auch ihrerseits kollektiv traumatisierte deutsche) Gesellschaft im Umgang mit der deutschen Vergangenheit den Überlebenden und ihren Nachkommen das Verständnis und Gespräch verweigert hat - zur »Normalität« übergegangen ist - und damit die Tragödie ihrer Diskriminierung als »zweite Verfolgung« fortgesetzt hat, sichtbar etwa im Aufkommen der so genannten Auschwitzlüge. In diesem Zusammenhang hat die amerikanische Psychoanalytikerin Judith Kestenberg auch auf die Verantwortung von Erziehung und Bildung hingewiesen. Im Nachwort ihres Bilderbuches über den Holocaust, das sie speziell für deutsche Kinder und ihre Eltern verfasst hat, schreibt sie:

»Wenn wir wirklich Kriege verhindern wollen, wenn wir vermeiden wollen, fremde Menschen zu verachten und anzugreifen, dann müssen wir den Kindern die Wahrheit sagen - so früh wie möglich.«¹⁶

Anmerkungen:

¹ Vgl. die Selbstdarstellung von AMCHA Deutschland e.V. »Hilfe für die Überlebenden des Holocaust«. AMCHA - das Nationale Israelische Zentrum zur psycho-sozialen Betreuung von Holocaust-Überlebenden und deren Kindern wurde 1987 von Überlebenden des Nazi-Terrors als eine Art Selbsthilfeorganisation gegründet.

² Vgl. dazu und insbes. zur Entwicklung des Verständnisses von Traumatisierung: Prof. Dr. Ulrich Sachsse: »Trauma, Trauma-Coping und Posttraumatische Belastungsstörung: Theorie und Therapeutische Ansätze« (Tonbandabschrift des Further Fortbildungstages »Schwere Traumatisierungen - wie bewältigen?« vom 07.10.1998). <http://www.fachklinik-furth.de/sachs.htm>.

³ William G. Niederland: *The problem of the survivor. Part I: Some remarks on the psychiatric evaluation of emotional disorders in survivors of nazi persecution.* J. Hillside Hospital, No 10 (1961), S. 233-247.

⁴ Nach Alexander Korittko und Lutz-Ulrich Besser: *Danach ist nichts mehr, wie es war. Trauma und Post-traumatische Stressbelastung (PTSD) in der Familie.* Workshop im Rahmen der DAF-Jahrestagung 1997; Arbeitsmaterialien, S. 3.

⁵ Vgl. hier und folgender Abschnitt: Judith Lewis Herman: *Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden.* München: Kindler 1993, S. 9ff.

⁶ Näher dazu u.a. Bessel A. van der Kolk: *Psychische Folgen traumatischer Erlebnisse: Psychologische, biologische und*

soziale Aspekte von PTSD.

<http://www.traumatherapie.de/kolk.htm>.

⁷ »Auch Helfer brauchen Hilfe«. In: STADTBLATT [Heidelberg] Online 21/01, S. 2. <http://www.heidelberg.de/stattblatt-alt/stbl2101/stadtul.htm>.

⁸ Ausführlicher zur Entstehung von e s r a siehe: Spätfolgen bei NS-Verfolgten und deren Kindern, hg. von esra. Berlin: Samson Verlag 1991, Vorwort/ S. 5-6.

⁹ Johan Lansen: *Die Zweite Generation: Theorien.* In: ebd. (Anm. 8), S. 36ff. Vgl. dazu im Folgenden auch: René Manu: *Seelische Schädigungen von Überlebenden rassistischer Verfolgung in Konzentrations- und Vernichtungslagern in erster und zweiter Generation = Diplomarbeit am Psychol. Inst. der FU-Berlin, Febr. 1988, bes. Kap. D.*

¹⁰ Zit. nach Dina Wardi: *Siegel der Erinnerung. Das Trauma des Holocaust - Psychotherapie mit den Kindern der Überlebenden.* Stuttgart: Klett-Cotta 1997, S. 259.

¹¹ Ebd. (Anm. 10), S. 37f.

¹² Publiziert in ebd. (Anm. 8), S. 23-35 und später in: *Analytische Psychologie Bd. 24 (1993) Heft 2.*

¹³ Vgl. Kurt Grünberg: *Folgen nationalsozialistischer Verfolgung bei jüdischen Nachkommen Überlebender in der Bundesrepublik Deutschland.* In: *Psyche* 41 (1987), Heft 6, S. 492-507.

¹⁴ Siehe Anm. 9.

¹⁵ Ausgehend vom Mehrgenerationenkonzept, das Ivan Boszormenyi-Nagy und Geraldine M. Spark 1973 formuliert haben (Unsichtbare Bindungen. *Die Dynamik familiärer Systeme.* Stuttgart: Klett-Cotta 1981) und das von Helm Stierlin zum Konzept von Delegation und bezogener Individuation weiterentwickelt wurde (z.B.: *Delegation und Familie.* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978).

¹⁶ Judith S. Kestenberg und Vivienne Koorland: *Als Eure Großeltern jung waren: Mit Kindern über den Holocaust sprechen.* Hamburg: Krämer 1993. D

Was heißt und zu welchem Ende studiert man Probleme von »Erinnerungskultur«? Eine Zeitungslektüre und ein Plädoyer

Von Nicolas Berg

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.

»Fruchtbar und umfassend ist das Gebiet der Geschichte; in ihrem Kreise liegt die ganze moralische Welt. Durch alle Zustände, die der Mensch erlebte, durch alle abwechselnden Gestalten der Meinung, durch seine Thorheit und seine Weisheit, seine Verschlimmerung und seine Veredlung, begleitet sie ihn, von allem was er sich nahm und gab, muss sie Rechenschaft ablegen.«

Friedrich Schiller

Friedrich Nietzsche und Max Weber - oder: zu einer Grundfigur modernen Denkens

In einem Vortrag aus dem Jahre 1989, der unter dem Titel »Wissenschaft und Leben - Historische Reflexionen über Tragweite und Grenzen moder-

ner Wissenschaft« publiziert worden ist, hat der Göttinger Historiker Otto G. Oexle vor anderthalb Jahrzehnten einen anregenden Versuch gemacht,

Friedrich Nietzsches berühmte Frage nach dem »Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben« von 1874 zu reformulieren und mit Max Webers ebenso klassisch gewordenen Reflexionen aus dem Jahre 1919 über »Wissenschaft als Beruf« in Beziehung zu setzen. Beide Texte wurden von ihm zum Ausgangspunkt für ein Selbstverständnis wissenschaftlichen Arbeitens, das sich jenseits von Erkenntniskepsis und Fortschrittsgläubigkeit situiert. Oexle arbeitete hierbei weniger die Dependenz dieser und anderer kanonisch gewordener Grundagentexte einer modernen Wissenschaftstheorie heraus, sondern es kam ihm vor allem auf den Antagonismus selbst an, in welchem er »eine Grundfigur des modernen Denkens« sah.¹

Bei Nietzsche äußerte sich bekanntlich diese Grundüberzeugung nicht nur besonders leidenschaftlich, sondern sozusagen in ihrer »klassischen« Ausprägung, eben in jenem ihm philosophisches Lebensthema gewordenen Axiom, nach welchem sich »Wissenschaft« und »Leben« unveröhnlich gegenüber stehen.² Weber, der in seiner wohltemperiert vorgetragenen Antwort auf Nietzsche seine Theorie wissenschaftlicher Erkenntnis nicht zu einer Rehabilitierung des blanken Positivismus werden ließ, ging viereinhalb Jahrzehnte später von einer nicht zu dispensierenden Spannung zwischen beiden »Welten« aus - eine Spannung, die immer die Aufforderung an die Wissenschaft enthalte, »diese beiden Welten zu unterscheiden, zugleich aber zu zeigen, wie sie in ihrer Unterscheidung miteinander verknüpft sind.«³

Weber beendete seinen Vortrag seinerzeit mit der implizit Nietzsche antwortenden Wendung, »dass es mit Sehnen und Harren allein nicht getan ist, und wir es anders machen (wollen): an unsere Arbeit gehen und der 'Forderung des Tages' gerecht werden - menschlich sowohl als beruflich. Die aber ist schlicht und einfach«, so Weber, »wenn jeder den Dämon findet und ihm gehorcht, der seines Lebens Fäden hält.«⁴

Von diesen Grundpositionen her skizzierte Oexle in seinem immer noch mit Gewinn zu lesenden Überblick das Problem, wie dem Antagonismus ungetrübter Wissenschaftsgläubigkeit und absoluter Wissenschaftsfeindlichkeit zu entkommen

sei, und er referierte dabei die in Natur- wie Sozialwissenschaften nicht nur im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert kontrovers diskutierte Frage, ob zukünftige Probleme der Menschheit eher einem Zuviel oder eher einem Zuwenig an Wissen, eher der »Wissensseite« oder eher den »Wissenslücken« zuzuschreiben sein würden.⁵ Nun beantworteten weder Nietzsche noch Weber diese Frage. Aber an dem hier verhandelten Grundproblemen moderner Wissenschaftsreflexion, von denen die »Unzeitgemäße Betrachtung« des Philosophen und der Webersche Vortrag vor Münchner Studenten am Ende des Ersten Weltkrieges nur die Bekanntesten sind, ist immer noch anzuknüpfen, wenn wir die Frage im Rahmen aktueller Erinnerungs- und Gedächtniskonjunkturen aufgreifen.

Denn das, was heute so häufig »Erinnerungs-« oder »Geschichtskultur« genannt wird, steht, so eine These dieses Beitrages, in demselben Spannungsfeld von »Wissenschaft und Leben« - um diese Formel hier bewusst aufzugreifen. Dieses Verhältnis ist natürlich nicht nur mit Erkenntnisgewinn im Rahmen der Wissenschaft zu diskutieren und insofern in der Nachfolge Webers auf sich selbst anzuwenden, sondern es kann auch mit dem Blick auf die Gegenwart und unseren Alltag beleuchtet werden - also im Anschluss an Nietzsche in der Perspektive des »Lebens«. Es ist mithin nicht nur historisier-, sondern auch aktualisierbar. Eine solche Aktualisierung möchte ich im Folgenden in Form einer exemplarischen Zeitungslektüre vornehmen. Auf der Suche nach der Antwort auf die Frage, was es heute bedeutet, von »Erinnerungskultur« zu sprechen, schlage ich also zunächst einen Blick in verschiedene, vornehmlich überregionale Tageszeitungen vor, bei der die Aufmerksamkeit auf Themen und Fragen der Erinnerung gelenkt ist und bei der bewusst auf alle wissenschaftlichen Strukturmomente des ordnenden Lesens verzichtet wird. Anstelle anderer möglicher Kriterien der Auswahl sei nur das eine, rein zeitliche Selektionsmoment zugestanden, nämlich lediglich diejenigen Artikel über das Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart auszuwählen, die innerhalb von zehn Tagen zwischen Ende August und Anfang September 2004 erschienen sind.

»Erinnerung«, »Gedächtnis«, »Gedenken«, »Rückblick«, »Jahrestage«: Eine Zeitungslektüre in exemplarischer Absicht

Um dabei eines bereits vorwegzunehmen: Es ist auch bei der Beschränkung auf eine gute Woche

und bei der Vermeidung aller Doppelungen nur möglich, die Auswahl einer Auswahl zu präsen-

tieren, so zahlreich ist das Gegenwartsmedium »Zeitung« mit Ereignissen, Befunden, Gegenständen und Kontroversen der Erinnerungskultur durchwirkt. Da die der gewöhnlichen Zeitungslektüre eigene Aktualität des Tages selbst bereits nicht mehr gilt, auch wenn die Funktion der Tageszeitung in diesem Falle erst einige Tage vergangen war, erhält man seltsamerweise bereits so etwas wie einen »archivalischen« Blick auf die Ereignisse, fast so, als würde man bereits mit großem Abstand auf die letzte Augustwoche des Jahres 2004 schauen. Deutlich werden - trotz des bewusst belassenen Eindrucks des Diversen und Zufälligen - die bedeutende Funktion von Gedenk- und Jahrestagen, von Echobildungen zwischen Buchpublikationen und deren Kritik, von verschiedenen Formen der Erinnerung im Modus der unterschiedlichen Medien und die sich deutlich voneinander abgrenzenden »Sprachen« von Wissenschaft, Kunst und derjenigen der Aura authentischer Geschichtsorte.

Im Zürcher »Tagesanzeiger« vom 3. September entdeckt der Leser auf einer hinteren Seite einen Beitrag von Fritz J. Raddatz in der Serie »Geschrieben in Zürich«, der auf einer halben Seite Kurt Tucholskys Verhältnis zu Zürich darstellt.⁶ Zürich war der Ort, in welchem sich der von den Nationalsozialisten fliehende Schriftsteller ab Herbst 1932 wenige Monate bei der Ärztin Hedwig Müller aufhielt, die Stadt also, die kurz vor seinem Freitod in Schweden im Dezember 1935 zu »einer Art Ankerplatz« wurde und die heute mit einem Gedenkstein in der Florhofgasse 1 an dieses vorletzte Exil des aus Deutschland vertriebenen Kritikers gedenkt, auch wenn Zürich im Falle Tucholskys kein literarischer, sondern mehr ein biografischer »Lieux de mémoire« darstellt, denn es entstanden hier keine seiner späten Arbeiten.

Die Wochenendbeilage der »Süddeutschen Zeitung« veröffentlicht am selben Tag einen ganzseitigen Artikel, der sich mit den verschiedenen Vereinnahmungen des Obersalzbergs auseinandersetzt, dessen Aussehen von den Bauten der NS-Führungsschicht ebenso verändert wurde wie nach dem Zweiten Weltkrieg von den Amerikanern und den vielen Touristen. Aktueller Anlass des Artikels war der Bau eines riesigen Luxus-Hotels mit 140 Zimmern und Suiten, Hallenbad und Gourmetrestaurant, für den eine ganze Bergkuppe abgetragen wurde, was nicht nur die Ästhetik der Natur, sondern im wörtlichen Sinne die Topographie des Berges verwandelt hat.⁷

In der Woche zuvor, am 24. August, gilt in der »Badischen Zeitung« aus Freiburg der Aufmacher des Feuilletons den neu erschienenen und vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt herausgegebenen Tagbüchern, Briefen und Erinnerungen von Wilm Hosenfeld, jenem Wehrmachtsoffizier, der sich für den polnischen Widerstand eingesetzt hatte und auch zum Beschützer des untergetauchten Pianisten Wladyslaw Szpilman geworden war und der Anfang der 50er Jahre in sowjetischer Lagerhaft ums Leben kam. Seine Rettungstat inmitten des Zweiten Weltkrieges wurde fünfzig Jahre später durch den Film »Der Pianist« von Roman Polanski aus dem Jahre 2001 auch zum Gesprächsstoff bei einem breiteren Publikum.⁸ Zuvor hatte bereits der dem Tod entronnene jüdische Musiker, Komponist und Schriftsteller Szpilman selbst von ihr berichtet, allerdings sind seinen Erinnerungen aus dem Jahre 1946 über Jahrzehnte hinweg weder im kommunistischen Polen noch im Westen ein besonderes Interesse geschenkt worden.

Zwei Tage später erinnert die »Süddeutsche Zeitung« an ein über Jahrzehnte verdrängtes Ereignis in Rüsselsheim, wo am 26. August 1944 um die hundert Opel-Arbeiter und Hausfrauen mit Flaschen, Milchkannen und Hämmern eine Gruppe von acht amerikanischen Fliegern auf dem Weg in ein Gefangenenlager zu lynchen versuchte, die am Tag zuvor mit ihren Bombern in der Nähe von Osnabrück abgeschossen worden waren. Sechs der acht Soldaten fanden seinerzeit den Tod. Anlass des Berichtes war eine Mahnmal-Initiative, die aus einer Bürgerbewegung resultierte und auf Grund derer 60 Jahre nach der Tat des Geschehens offiziell und öffentlich gedacht wurde. Die Zeitung berichtet von Kompromissbildungen beim Text auf der Gedenk-Mauer ebenso wie vom Besuch des letzten Überlebenden des Vorfalles, dem 79-jährigen Sidney Brown, dessen offizielle Mitwirkung bei der Enthüllung des Mahnmals von der Initiatorin als Form der »Versöhnung« bezeichnet wird.⁹

Am selben Tag wird in der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« das Gedenkjahr Friedrich Schillers eingeleitet, in dem der jüngste Dichter-Biograf Rüdiger Safranski eine erste publizistische Würdigung zum Anlass von dessen 200. Todestage am 9. Mai 1805 vorlegt. Mit Schiller, so Safranski, gelange man in das »unvergessliche Goldene Zeitalter des deutschen Geistes«, in die »Wunderjahre, die einem helfen, den Sinn für die wirklich wichtigen, für die geistvollen Dinge des Lebens zu bewahren.«¹⁰ Der Artikel umrahmt die große Schwarz-Weiß-Abbildung der Marmor-

Büste, mit der sein Jugendfreund Johann Heinrich Dannecker das heroische Geistideal bereits im Jahre 1810 zur Ikone machen sollte. Dieselbe Zeitung hat am Tag darauf nicht das »Goldene Zeitalter«, sondern nur den Abstand eines halben Jahrhunderts, nämlich die Tage zwischen dem 28. und dem 31. August 1954 im Blick. Und gemeint war nicht ein Repräsentant des »ewigen« Geistes, sondern ein pragmatisches Ereignis der europäischen Einigungspolitik, nämlich die aufgelegte Debatte in der Französischen Nationalversammlung über den »Vertrag zur Gründung der Europäischen Verteidigungsgemeinschaft« - die schließlich mit 319 zu 264 Stimmen »fristlos« verlegt und somit abgelehnt worden war, da Präsident Charles de Gaulle die Zustimmung zu einer gemeinsamen europäischen Verteidigungspolitik drastisch mit der »Auslöschung Frankreichs als Nation« verglich.¹¹

Auf der gleichen Seite beschäftigte sich ein Artikel mit der Frage nach dem angemessenen politischen Umgang für die nationalsozialistischen Überreste des gigantischen Seebades auf Rügen. Prora war seinerzeit für die NS-Organisation »Kraft durch Freude« (KdF) erstellt worden und gilt als größtes touristisches Integrations-Projekt des nationalsozialistischen Staates und seiner »Volksgemeinschaft«. Das Problem, was heute angesichts der Entstehungsgeschichte und der mit ihr verknüpften Ideologie aus einem vier Kilometer langen Betongebäude werden sollte und wie man hier Vergangenheit und Gegenwartsinteressen miteinander in Einklang kriegen könne, beschäftigt dabei keineswegs nur Journalisten: »Zu tun haben damit die Gemeinde, die Mieter in dem Gebäude, der Landkreis Rügen, das Land Mecklenburg-Vorpommern, der Bund als Eigentümer des Grundstücks und verschiedene Gruppen, die untereinander verfeindet sind. Es gibt zu dem Thema KdF-Bad gleich vier Ausstellungen in Prora.«¹²

Für den Leser noch eindrucksvoller als beide so unterschiedliche Gedenkartikel, die bei aller ihrer thematischen Differenz doch einen jeweils markanten Gegenwartsanlass gemeinsam haben (hier die aktuellen Entwicklungen der europäischen Einigungspolitik im Zeitalter des globalisierten Kampfes gegen den Terrorismus, dort vier gleichzeitig stattfindende Konkurrenz-Ausstellungen zu ein und demselben Thema), ist der »reine« Erinnerungsartikel an die Bombenangriffe auf Königsberg, die die Zeitung ebenfalls am selben Tag mit einer Fotografie der Stadtansicht am Tag nach dem Bombardement am 27. August 1944 zeigt. Der Artikel erinnert an die Königsberger Stadtteile

Steindamm und Tragheim, Rossgarten und Lobenicht und an den unterschiedlichen Grad, bzw. die Reihenfolge ihrer Zerstörungen und erwähnt auch die »Vertreibungsaktion« nach dem Einmarsch der sowjetischen Truppen Anfang 1945, deren »Brutalität«, so der Verfasser, »die britischen Bombenangriffe vom August 1944 noch in den Schatten stellt.«¹³

Und ebenfalls in derselben Ausgabe der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« macht Regina Mönch das Phänomen des »Gedächtnisses« selbst zum Thema, indem sie am Beispiel der ehemaligen Industriestadt Bitterfeld den verklärenden Blick von Teilen der ostdeutschen Bevölkerung kritisiert, die den »Mythos Arbeit« aus der DDR gegen die Übel der Arbeitslosigkeit der heutigen Marktwirtschaft in Anschlag bringt und in der Summe zum alleinstehenden Maßstab der Bewertung beider politischer Systeme erhebt: »Der hohe Preis, den jeder zahlte, den das Schicksal in die Chemieregion von Wolfen und Bitterfeld verschlug - er spielt in der Erinnerung nur eine untergeordnete Rolle. Keine Arbeit zu haben, darin sind sich Betroffene wie Nichtbetroffene einig, sei die schlimmste Heimsuchung der Neuzeit.«¹⁴

Am 28. August platziert die »Frankfurter Allgemeine Zeitung« unter der Rubrik »Zeitgeschehen« einen Beitrag von Rainer Blasius, der unter dem Titel »Der heroische Schein« an den 90. Jahrestag der Schlacht von Tannenberg im Ersten Weltkrieg erinnert und dabei zugleich eine kritische Antwort auf Jürgen Busches Buch »Heldenprüfung« darstellte, das kurz zuvor erschienen war.¹⁵ Blasius entgegnete dem Plädoyer des ehemaligen FAZ-Redakteurs Busche, der am Beispiel von sechs Biografien eine angemessenere Erinnerung militärischer Leistungen in der deutschen Geschichtserinnerung angemahnt hatte, dass Hindenburgs Name heute nur noch »als Warnung« vor den »gefährlichen Nachwirkungen des heroischen Scheins« Geltung habe und umgekehrt die Hoffnung zu verteidigen sei, »dass Mythen und selbsternannte oder hochstilisierte Retter trotz vermeintlicher militärischer oder politischer Siege für immer und ewig ihre Faszination verloren haben«.

Artikel, die hier im Weiteren nicht näher aufgeführt werden, galten einem neuen Film über Josef Goebbels¹⁶, der letzten öffentlichen Hinrichtung auf dem Leipziger Marktplatz im August des Jahres 1824¹⁷ oder der Stiftung des Künstlers Gerhard Richter, der seiner Heimatstadt Dresden einige seiner wichtigsten und berühmtesten Bilder zur Dauerleihgabe angeboten hatte. Richter gilt welt-

weit neben Anselm Kiefer als derjenige deutsche Künstler, der für die Auseinandersetzung mit Geschichte und Gedächtnis des 20. Jahrhunderts - und damit mit seinem Lebensthema - eine der markantesten Formensprachen der modernen Kunst gefunden hat.

»Ein weltbekannter Künstler kehrt heim«, schrieb die »Frankfurter Allgemeine Zeitung«, und fügte noch hinzu: »Wenn er, in diesen Wochen, in denen er bis ins letzte Detail die Präsentation der Säle im Albertinum vorbereitete, an der Wand seines Ateliers das großformatige Duoton-Foto »14. Februar 1945« hängen hatte, dann wissen wir, was der Künstler ständig vor Augen hatte: seine Geburtsstadt Dresden, die in der Nacht vom

13. auf den 14. Februar dem Erdboden gleichgemacht wurde. Das Foto zeigt nicht Dresden. Es handelt sich um die Aufnahme eines Aufklärungsflugzeugs am 14. Februar 1945 nach dem Angriff auf eine Brücke im Großraum Köln. Und doch drückt diese Arbeit aus, was Richter vorführen möchte. Er handelt das geschichtliche Ereignis gewissermaßen in Distanz ab. So wie er in seinen Bildern die Realität verwackelt, so verwackelt er auch die geschichtlichen Informationen. In diesem Fall arbeitet er mit der Überschneidung von Daten. Eines usurpiert das andere. Die Bilder, die er uns anbietet, tragen Geschichte und Geschichten in sich, ohne die wir unsere Zeit nicht verstehen können. Picasso erreichte das mit Guernica.«¹⁸

Die Heterogenität von »Erinnerungskultur« verstehen

Die Vergangenheitsbezüge dieser Artikelauswahl wirken nur auf den ersten Blick disparat. In allen genannten Fällen thematisieren sie das Grundproblem einer jeden Gesellschaft, was an vergangenen Ereignisse erinnerungswürdig ist, wie der eingeforderte oder abgewiesene Anspruch auf Gegenwartsbedeutung begründet werden kann und in welchen Formen dies jeweils angemessen ist. Die Beispiele zeigen, dass ein Charakteristikum von »Erinnerungskultur« gerade in den selbst gewählten Bezugnahmen auf Vergleichen besteht - etwa der zuletzt zitierten Parallelisierung von Richter und Picasso.

Das Spezifische des Phänomens zeigt sich auch dort besonders deutlich, wo wir es mit verschiedenen Varianten von paralleler historischer Erinnerung zu tun haben - etwa in den vier zeitgleich entstandenen Ausstellungen zum Prora-Komplex auf Rügen. Und die Besonderheit des Phänomens ist nicht zuletzt auch dort unmittelbar einsichtig, wo es sich um eingeklagte oder kritisierte Konjunkturen der Erinnerung handelt - also im vorliegenden Beispiel-Sample um den Versuch, die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg über den Begriff des »Helden« neu - und positiv - zu reevaluieren. So wäre demnach in einer umgekehrten Definition auf der Grundlage der hier vorgestellten Zeitungslektüre festzuhalten, dass »Erinnerungskultur« weniger einen Gegenstand umfasst als vielmehr ein Verhältnis. Sie ist nicht allein auf Inhalte bezogen, sondern ist zunächst einmal ein Phänomen der »zweiten Ebene«, eine Form gewordene Beziehung zur Vergangenheit, zur Tradition und zum vorgefundenen historischem Erbe. Und immer ist sie zugleich auch die Kritik an diesen Formen. Es kann sich dabei so-

wohl um »Geschichte als Waffe« handeln als auch um »Gestaltetes Gedenken«.¹⁹

Ob es sich um eine steinerne Gedenktafel in der Zürcher Florhofgasse 1 handelt, die den Vorübereilenden an den kurzen Aufenthalt eines verfolgten Dichters erinnert oder um die Verfilmung von fünfzig Jahre zuvor verfassten Memoiren, um die Jahresfeierlichkeiten in Erinnerung an die literarische Klassik vor 200 Jahren oder um eine Neuausgabe auf dem um Aufmerksamkeit kämpfenden Buchmarkt, um eine Ausstellung oder um den Umgang mit architektonischen Überresten, um die Namensgebung einer Straße oder eines Platzes oder aber um die Musealisierung von Fotografien - stets gehen den so Artefakt gewordenen Repräsentationen von Vergangenheit konkrete Bemühungen um Erhalt oder Bewahrung von Erinnerungen an Ereignisse, Personen oder Gebäuden voraus, bzw. Interventionen, wenn das Vergessen oder der Verlust von Erinnerungsresten zum Innehalten mahnt.

So ist es ein Phänomen der Erinnerungskultur - und deswegen eigener Aufmerksamkeit wert - wenn wir Schiller im Jahre 2004 als weltentrückte Dannecker-Marmor-Büste des Stein gewordenen Idealismus vor uns sehen, und die repetitive Abbildung dieser ikonographischen Vergegenwärtigung des 18. durch das 19. verändert auch den Schiller des 20. Jahrhunderts.

Es handelt sich um Verschiebungen der Erinnerungskultur, wenn wir uns kurz nach dem Ende des 20. Jahrhunderts für Bücher interessieren, die kurz nach dem Zweiten Weltkrieg geschrieben wurden - und bis dato keiner Erwähnung wert

befunden worden waren. Und es sagt etwas über uns und unseren vergangenheitspolitischen Status quo aus, wenn wir den Fokus der »Arbeit« oder »Arbeitslosigkeit« als primären Vergleichsmaßstab zwischen Ostdeutschland vor und Gesamtdeutschland nach 1989/90 wählen, anstatt z.B. Bürgerrechte, Umweltzerstörung oder etwas Drittes.

Überhaupt werden die Divergenzen und Gegenläufigkeiten von erinnerungskulturellen Debatten derzeit besonders sinnfällig, wie an den konkurrierenden Narrativen, mit denen um eine Erzählform der DDR-Zeit gerungen wird, und die Frage lautet auf die Dauer, wessen Erfahrung der anthropologische Kern einer solchen Konkurrenzsituation wird? Die der Mehrheit oder die der Minderheit? Die der damaligen Opfer oder die der sich heute als solche begreifenden Verlierer der Geschichte?²⁰

Erinnerungskultur umfasst also nicht nur Texte, sondern auch Marmor und Inschriftentafeln, Zelloid und Fernseh-Features, Symbole und Begriffe.

Und noch etwas anders wird deutlich. Natürlich berichten die hier referierten Zeitungsartikel nicht bloß, sondern sie selbst sind Teil dieses Geflechts von unterschiedlichsten Formen historischer Selbstverständigung und Selbstthematization. Geschichts- und Erinnerungskultur, so hat dies der Historiker Jörn Rüsen einmal zusammengefasst, bezeichnet einen Zusammenhang von Wissenschaft, Kunst und Politik - inklusive der mit allen drei Bereichen jeweils unterschiedlich motivierten Faszination und Interessenlage und deshalb auch mit allen damit zusammenhängenden Konflikten gegenseitiger Korrekturen und Widersprüche.²¹

Erinnerungskultur ist nicht nur das Ergebnis davon, »wie Geschichte gemacht ist«,²² sondern sie ist in gewisser Hinsicht gerade als »Streitgeschichte«²³ und in den vielen Kontroversen um Vergangenheitsdeutungen bei sich selbst, denn sie umfasst nicht nur das Erinnernte als solches, sondern auch den Konflikt des Aushandelns jeweiliger Relevanz und Legitimität. Sie findet immer statt - auch wenn man sich ihr zu verweigern versucht, denn auch in diesem Fall werden Entscheidungen im Umgang mit Vergangenheit gefällt, die das Ereignis in der jeweiligen Gegenwart mit Intentionalität einfärben und mit einem Interessen-Vektor versehen. Und sie findet überall statt, insofern unterscheiden sich unter diesem Gesichtspunkt Schule und Denkmalspflege, Museen und Fachwissenschaft, Film und Zeitung

nicht kategorial voneinander, sondern lediglich in den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Formen und »Sprachen«.

Von Erinnerungskultur ist also in allen Fällen zu sprechen, in denen sich das jeweilige Verhältnis einer Gegenwart zu der von ihr als bedeutungsvoll eingeschätzten Vergangenheit im Modus der Belehrung, Bewahrung, Aufklärung oder Unterhaltung versichert. Zu diesen Modi gehören Kritik und Antikritik stets zusammen und es handelt sich natürlich nicht allein um Versuche des Erhalts, sondern immer auch um deren Gegenteil, also um das Bemühen, bestimmten Erinnerungen die Legitimation abzuspochen oder deren Status einzuschränken.²⁴ Insofern ist »Erinnerungskultur« und »Geschichtsbewusstsein« zwar nicht dasselbe, aber nicht ohne einander denkbar.

Rüsen spricht in diesem Zusammenhang sogar von »vier mentalen Aktivitäten« des Menschen, die zusammengenommen die »Sinnressource der menschlichen Lebenspraxis« darstellen, und meint damit die jeweils auf Zeit bezogenen kulturellen Weltaneignungsformen des Wahrnehmens oder Lernens, des Deutens, der Orientierung und der Zwecksetzung. So lautet seine Definition, die hier aufgegriffen werden soll, dass das Phänomen von Erinnerungskultur im weitesten Sinne den wahrnehmend-lernenden, deutenden, orientierenden und zwecksetzenden Umgang mit vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Zeit darstellt.²⁵

Die Dynamik dieses Zusammenhangs wird dadurch evident, dass »Zeit« hier immer kulturell gedeutete Zeit ist und jeweils verschiedene Qualitäten annimmt, je nachdem, wie sie in erinnerungskulturellen Zusammenhängen zur Geltung kommt. Sie kann Abbildung von Wahrnehmung, anders gesagt: »Erfahrung« sein - und ist so in ihrem Charakter als »Inhalt« individuell unangreifbar. Sie kann aber auch Argument sein, nämlich als Hervorbringung bestimmter komplexer oder einfacher Deutungsleistungen. Zeit kann erinnerungskulturell mithin auch zur Struktur selbst werden, dann nämlich, wenn sie selbst zur Orientierungsgröße geworden ist, nach der eine Zeitspanne oder Epoche entweder vorbildhaft oder aber als Warnung vorgestellt wird. Und nicht zuletzt kann sich daraus auch der normative Charakter von Zeit ableiten lassen, nach dem wir erinnern, um für ein andermal Lehren bereit zu haben.

Aleida Assmann, die grundlegende Arbeiten zu Formen und Funktionen des kulturellen Gedächtnisses

nisses vorgelegt hat, hat vor einigen Jahren die besondere gegenwärtige deutsche Situation der Erinnerungskultur beschrieben, die durch die so genannte »doppelte Vergangenheit« von Nationalsozialismus und DDR-Kommunismus, also durch eine zweifache Diktaturerfahrung, durch kollektive Verantwortung für emblematisch gewordene Verbrechen und durch eine besondere Zweigeteiltheit von Erinnerung geprägt ist. Ihre Einsicht - sie ist auch nach anderthalb Jahrzehnten der staatlichen Einheit keineswegs überholt - dass wir als Deutsche am Ende des 20. und am Beginn des 21. Jahrhunderts vor diesem Hintergrund unsere eigene, erinnerungskulturelle Situation nur mit einem Paradox beschreiben können, führt zu einer ganz eigenen, selbst nicht anders als historisch zu verstehenden Besonderheit: »Wir haben nicht die Wahl, diese Erinnerung auszuschlagen, und müssen uns doch frei für sie entscheiden.«²⁶

Das am Beginn dieses kursorischen Überblicks von Nietzsche und Weber abgeleitete Problem, in welcher Balance sich »Wissenschaft« und »Leben« zueinander verhalten, ist deshalb auch im Kontext der Frage nach der Bedeutung von Erinnerungskultur enthalten. Anders formuliert: Erinnerungskultur beschreibt das Feld, das beide scheinbar antagonistischen Pole umfasst und auf dem dieses Problem in all seinen Variationen zum Ausdruck kommt. Dieses Feld umfasst mit Friedrich Schiller »die ganze moralische Welt« und »alle abwechselnde Gestalten der Meinung«, es umfasst »Thorheit« und »Weisheit«, oder aber mit unseren heutigen Worten: Primärerfahrung und Wissenschaft, individuelle Erinnerung und kollektives Gedächtnis, Gruppen-Erinnerung und die in ihr nicht enthaltene »Gegenerinnerung«.²⁷

Und da sie eben am besten durch die hieraus entstehenden Konflikte charakterisierbar ist, kann die mit Schillers 1789 gehaltene Antrittsrede »Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?«²⁸ aufgeworfene Frage, was es denn heute heißen könne, Probleme der Erinnerungskultur zu studieren, mit einem Plädoyer beantwortet werden. Das Plädoyer lautet, diesen Konflikten nicht auszuweichen und sie stattdessen als Zugang und als Methode einer gegenwärtigen kritischen Selbstreflexion zu verstehen. Ziel einer solchen Methode ist nicht, im Streit um verschiedene Wertungen von Vergangenheit »Recht zu behalten«, sondern die Heterogenität unserer Vergangenheitsbilder selbst zu verstehen. Erinnerungskultur bezeichnet somit weniger einen Gegenstand als vielmehr die Art und Weise, mit der wir uns zu verschiedenen Zeiten den

Problemen der Vergangenheitsrepräsentation stellen.

Anmerkungen:

¹ Otto G. Oexle, *Wissenschaft und Leben. Historische Reflexionen über Tragweite und Grenzen der modernen Wissenschaft*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 41 (1990), H. 3, S. 145-161 (hier 151). Vgl. auch: ders., *Von Nietzsche zu Max Weber: Objektivitätsproblem und Wertfrage im Zeichen des Historismus*, in: ders., *Geschichtswissenschaft im Zeichen des Historismus. Studien zur Problemgeschichte der Moderne*, Göttingen 1996, S. 73-94.

² Friedrich Nietzsche, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, hrsg. und mit einem Nachwort von Michael Landmann, Zürich 1984.

³ Oexle, *Wissenschaft und Leben*, S. 153. *Der Text von Weber leicht zugänglich u.d.T. »Vom inneren Beruf zur Wissenschaft«*, in: Max Weber, *Soziologie - Universalgeschichtliche Analysen - Politik*. Mit einer Einleitung von Eduard Baumgarten, hrsg. und erläutert von Johannes Winckelmann, 5., überarb. Aufl., Stuttgart 1973, S. 311-349.

⁴ Ebd., S. 339.

⁵ Oexle, *Wissenschaft und Leben*, S. 146.

⁶ Fritz J. Raddatz, *Er gab den Clown und weinte innerlich. In der Florhofgasse 1 war Tucholsky ab 1932 amtlich gemeldet*, in: *Tagesanzeiger (Zürich)* vom 3. 9. 2004, S. 58.

⁷ Hans Holzhaider, *Fluch der Schönheit. Über einen Berg, der nie zur Ruhe kommt*, in: *Süddeutsche Zeitung (Wochenendbeilage)* vom 4./5. 9. 2004, S. III.

⁸ Annemarie Rösch, *Zum Himmel schreiend. Der Retter polnischer Juden starb 1952 im sowjetischen Lager. Das Leben von Wilm Hosenfeld*, in: *Badische Zeitung (Freiburg)* vom 24. 8. 2004, S. 25. Die Besprechung galt: Wilm Hosenfeld, »Ich versuche jeden zu retten.« *Das Leben eines deutschen Offiziers in Briefen und Tagebüchern*, München 2004. Vgl. auch: Wladyslaw Szpilman, *Das wunderbare Überleben. Warschauer Erinnerungen 1939-1945*, München 1998 [zuerst auf polnisch: 1946].

⁹ Wolfgang Harms, *Ringeln um Erinnerung. Vor 60 Jahren knüppelte ein Mob in Rüsselsheim amerikanische Soldaten zu Tode - nun wird ein Mahnmal enthüllt*, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 26. 8. 2004, S. 5. Für ähnliche Fälle in Wiesbaden, Celle und Hamburg vgl.: Klaus Neumann, *Mahnmale*, in: *Deutsche Erinnerungsorte* (3 Bde.), hrsg. v. Etienne François und Hagen Schulze, Bd. 1, München 2001, S. 622-637.

¹⁰ Rüdiger Safranski, *Der Wille als Organ der Freiheit. Er brachte eine Epoche in Schwung: Friedrich Schiller und das goldene Zeitalter des deutschen Geistes*, in: *FAZ* vom 26. 8. 2004. Vgl. auch: ders., *Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus*, München 2004.

¹¹ Rainer Blasius, *Moskaus großer Trumpf. Vor fünfzig Jahren scheiterte das Projekt einer Europäischen Verteidigungsgemeinschaft*, in: *FAZ* vom 27. 8. 2004, S. 10.

¹² Frank Pergande, *Der Klotz von Prora. Was soll aus den nationalsozialistischen Überresten des »Seebads« auf Rügen werden?*, in: Ebd.

¹³ (kum.), *Vor 60 Jahren: Der Anfang vom Ende Königsbergs*, in: Ebd., S. 5.

¹⁴ Regina Mönch, *Mythos Arbeit. Das Beispiel Bitterfeld: In der Erinnerung verklärt sich die DDR*, in: Ebd.

¹⁵ Rainer Blasius, *Der heroische Schein. 90 Jahre nach der Schlacht von Tannenberg sollte der Bedarf an »Rettern« gedeckt sein*, in: FAZ vom 28. 8. 2004; vgl. auch: Jürgen Busche, *Helldenprüfung. Das verweigerter Erbe des Ersten Weltkriegs*, München 2004. Zum Gesamtzusammenhang auch: Frithjof Benjamin Schenk, *Tannenberg / Grunwald*, in: François / Schulze, *Deutsche Erinnerungsorte*, Bd. 1, S. 438-454.

¹⁶ Nils Minkmar, *Immer das Schlimmste. Das Goebbels-Experiment in der Goebbelsvilla am Bogensee*, in: FAZ vom 25. 8. 2004, S. 33.

¹⁷ Mathias Orbeck, *Als Woyzeck enthauptet wurde. Heute vor 180 Jahren letzte öffentliche Hinrichtung auf dem Markt. Museum erinnert Sonntag daran*, in: Leipziger Volkszeitung vom 27. 8. 2004, S. 16.

¹⁸ Werner Spies, *Die Dresdner Entscheidung. Heimkehr des entflohenen Sohnes: Gerhard Richter stellt seiner Heimatstadt ein Konvolut seiner wichtigsten Bilder dauerhaft zur Verfügung*, in: FAZ vom 21. 8. 2004, S. 38.

¹⁹ Vgl. die beiden sprechenden Buchtitel bei Edgar Wolfrum, *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*, Göttingen 2001; sowie: Matthias Hass, *Gestaltetes Gedenken. Yad Vashem, Das U.S. Holocaust Memorial Museum und die Stiftung Topographie des Terrors*, Frankfurt/New York 2002.

²⁰ Vgl. exemplarisch die beiden sehr unterschiedlichen Autobiografien des Historikers Fritz Klein und des Literatur- und Theaterwissenschaftlers Werner Mittenzwei, die solche Fragen, die bis in die Titelgebung hineinreichen, aus der Perspektive ostdeutscher

Wissenschaftler verhandeln: Fritz Klein, *Dritten und Draußen. Ein Historiker in der DDR*, Frankfurt a. M. 2000; Werner Mittenzwei, *Zwielicht. Auf der Suche nach dem Sinn einer vergangenen Zeit*, Leipzig 2004.

²¹ Jörn Rüsen, *Geschichtskultur*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 46 (1995), S. 513-521. Vgl. auch: Klaus Fußmann/Heinrich Grüttner/Jörn Rüsen (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln 1992.

²² Hannes Heer/Walter Manoschek/Alexander Pollak/Ruth Wodak (Hg.), *Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerungen an Wehrmacht und Zweiten Weltkrieg*, Wien 2003.

²³ Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große-Kracht (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Grosse Kontroversen seit 1945*, München 2003.

²⁴ Rüsen, *Geschichtskultur*, S. 513.

²⁵ Ebd., S. 514.

²⁶ Aleida Assmann, *Erinnerung als Erregung. Wendepunkte der deutschen Erinnerungsgeschichte*, in: Wolf Lepenies (Hg.), *Wissenschaftskolleg Jahrbuch 1998/99*, Berlin 2000, S. 200-220 (hier 219f.).

²⁷ Hans-Günter Hockerts, *Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 28/2001.

²⁸ Vgl. den Faksimile-Text in der Fassung vom November 1789: Friedrich Schiller, *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?*. Reprint des Erstdrucks der Jenaer akademischen Antrittsrede aus dem Jahre 1789, hrsg. im Auftrag der Friedrich-Schiller-Universität Jena von Volker Wahl, Jena 1996. 

Europäisierung und Holocaust - Die Rückwirkungen der internationalen Rezeption der NS-Verbrechen auf die Erinnerungskultur in Deutschland

Von Thomas Lutz

Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz. Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden, 3. – 4. 9. 2004.

I.

Die internationalen Bezüge in der Darstellung der NS-Verbrechen ergeben sich zwangsläufig aus den historischen Zusammenhängen. Im Zweiten Weltkrieg wurde ein großer Teil Europas besetzt und die nationalsozialistische Ideologie hat zu einer Verfolgungs- und Völkermordpolitik geführt, die weit über die üblichen Folgen eines modernen Krieges für die Zivilbevölkerung hi-

naus Millionen von Menschen das Leben gekostet hat. Natürlich war die Besatzungspolitik in den von Deutschland eroberten Ländern sehr verschieden. Innerhalb der Länder richtete sie sich gegen verschiedene Gruppen von nach der NS-Ideologie auszugrenzenden und in letzter Konsequenz zu ermordenden Gruppen oder Gegnern. Zudem war die Kriegsführung gegenüber Polen und der Sowjetunion auf Grund der Rassenideologie wesentlich brutaler als in den übrigen besetzten Ländern.

 **Obwohl die Geschichte der NS-Verfolgung eine internationale, zumindest europaweite war, bilden für die verschiedenen Formen der Aufarbeitung die Grenzen der Nationen die wichtigste Zäsur.**

Hinzu kommt ein Thema, bei dem man als Deutscher sehr vorsichtig und exakt in der Darstellung sein muss, um nicht missverstanden zu werden: In allen besetzten Ländern hat es auch Formen der Kollaboration gegeben. Unzweifelhaft war der Tod »ein Meister aus Deutschland«, wie Paul Celan es genannt hat. Jedoch hätte die Politik des Völker- und Massenmordens ohne die Hilfe in den besetzten Ländern nicht so schnell und umfassend erfolgen können.

Ich will auf diesen Umstand auf keinen Fall hinweisen, um in irgendeiner Form die Verantwortung, die wir in Deutschland für die Aufarbeitung der NS-Verbrechen haben, auf andere zu übertragen oder abzuschwächen. Jedoch erscheint es mir im Zusammenhang mit den Überlegungen zur internationalen Zusammenarbeit heute wichtig, auf diese Problematik hinzuweisen. Die Verdrängung dieses Themas hat Rückwirkungen auf die Wahrnehmung der Erinnerungskultur in Deutschland.

In Deutschland steht es außer Frage, dass man sich eindeutig mit der eigenen Täterschaft in der Geschichte beschäftigen muss. Wenn auch im genau entgegengesetzten Sinn der eindeutigen Beschäftigung aus der Opferperspektive hat nur Israel eine solche Eindeutigkeit in der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen aufzuweisen. Alle anderen Länder haben das Problem, dass sie im Zweiten Weltkrieg von Deutschen überfallen und besetzt wurden, somit Opfer sind. Gleichzeitig hat es aber auch Kollaborationen gegeben. Auch in den besetzten Ländern war man Mittäter. Selbst in Ländern, die nicht besetzt wurden, wie etwa Großbritannien oder den USA wird die Frage, warum man diese Verbrechen zugelassen hat, angefangen von dem Einreiseverbot für vertriebene Juden bis zur Nichtbombardierung der Völkermordstätte in Auschwitz-Birkenau immer wieder aufgeworfen.

II.

Wie ich bereits angedeutet habe, ist es wichtig, die Geschichte der Besatzung und NS-Verfolgung sowie den Umgang damit nach Kriegsende genau zu beschreiben, um die Unterschiede verstehen zu können. Denn obwohl die Geschichte der NS-Verfolgung eine internationale, zumindest europaweite war, bilden für die verschiedenen Formen der Aufarbeitung die Grenzen der Nationen die wichtigste Zäsur. Um die Dimensionen zu ermessen, die die Unterschiede zwischen den

Ländern bestimmen, will ich hier nur ein paar oberflächliche Hinweise geben:

Österreich konnte nach dem Zweiten Weltkrieg auf der Legende, wegen des Anschlusses an das Deutsche Reich als »erstes Opfer« der NS-Okkupationspolitik zu sein, jahrzehntelang die Auseinandersetzung mit der Verstrickung der eigenen Gesellschaft in die NS-Verbrechenspolitik und den Austro-Faschismus vermeiden. Auch heute wird diese Staatsräson kaum thematisiert. In Italien hat seit 1922 ein faschistisches Regime geherrscht. Der Umstand, dass Italien im Herbst 1943 von Deutschland besetzt wurde, hat dazu geführt, dass zwar der Widerstand, die Verfolgung und die Deportationen in der deutschen Besatzungszeit ausführlich dargestellt werden, aber eine Auseinandersetzung mit dem italienischen Faschismus kaum stattfindet.

In Kroatien haben Angehörige der Ustascha die Ermordung von zehntausenden Serben zu verantworten. Nach Kriegsende wurde andererseits eine große Zahl kroatischer Flüchtlinge, u.a. auf dem Gebiet des heutigen Sloweniens, ermordet. Im Balkankrieg wurden wiederum nach 1993 zahlreiche Kroaten von Serben getötet. Vor diesem Hintergrund in dem jungen Staat Kroatien eine Gedenkstätte neu zu planen, die sich auch mit den Tätern auseinandersetzt, ist sehr problematisch. Zumal eine Partei, die das politische Programm der Ustascha heute weiterführt, 30 % der Wählerstimmen erlangt hat.

„ Ohne den jahrzehntelangen Protest und die ständigen Forderungen für angemessene Gedenkort durch die Überlebendenorganisationen, die im Ausland viel stärkeres Gehör gefunden haben als in Deutschland, wäre der Erfolg der »Gedenkstättenbewegung« ab den frühen achtziger Jahren undenkbar.

In Frankreich wird die Geschichte der Résistance immer noch gesellschaftlich sehr hoch geehrt. Es gibt zahlreiche regionale Zentren mit Museen und Dokumentationsstätten, in denen die Überlebenden bisher die inhaltliche Ausrichtung bestimmen konnten. Andere Orte, wie z.B. das Durchgangslager Drancy oder Bobigny bei Paris, der Bahnhof des Abtransports der meisten Juden aus Frankreich, werden dagegen sträflich vernachlässigt. An diesen Orten haben französische Behörden kollaboriert.

Aber auch in Deutschland sollte man vor dem Hintergrund der verschiedenen Aufarbeitungen in

den beiden Nachfolgestaaten des NS-Reiches über die Aspekte der Rezeption genauer nachdenken und die Unterschiede - und Gemeinsamkeiten - viel stärker thematisieren, als es bisher geschehen ist. Durch vier Jahrzehnte Geschichtsvermittlung in zwei unterschiedlichen Gesellschaftssystemen sind unterschiedliche Zugänge zu dieser Zeitgeschichte entstanden. In Westdeutschland war ab dem Beginn des Kalten Krieges zunächst eine Apologetik der NS-Verbrechen dominant, die zudem das Gedenken an die deutschen Opfer - Wehrmachtssoldaten, Bombenopfer, Flüchtlinge und Vertriebene - in das Zentrum gestellt hat. Dies hat sich erst vor gut 20 Jahren radikal geändert. In der Zwischenzeit hat sich eine Erinnerungskultur herausgebildet, die auf »Gegendenkmälern«¹ und damit einer gesellschaftskritischen Form der Aufarbeitung des NS-Massenmordes basiert.

Ohne den jahrzehntelangen Protest und die ständigen Forderungen für angemessene Gedenkort durch die Überlebendenorganisationen, die im Ausland viel stärkeres Gehör gefunden haben als in Deutschland, wäre der Erfolg der »Gedenkstättenbewegung« ab den frühen achtziger Jahren undenkbar. Auch auf diesen internationalen Zusammenhang muss man immer wieder verweisen.

In der DDR wurde die Darstellung des Widerstands gegen den deutschen Faschismus als ideologische Grundlage für den neu gegründeten Staat und seine sozialistische Gesellschaftsordnung genutzt. Nicht gesellschaftskritisch, sondern als ideologische Grundlage der neuen Gesellschaftsform in der DDR wurde die Zeit der NS-Verfolgung behandelt. Dies hat zu einer entsprechenden Politisierung der Geschichtsdarstellung geführt. Der internationale Aspekt der Anlehnung an die Sowjetideologie nach dem Motto »Von der Sowjetunion lernen - heißt siegen lernen« dazu geführt, dass die deutsche Verantwortung für die NS-Verbrechen verdrängt wurde.

In den Gedenkstätten auf dem Gebiet der neuen Bundesländer wird auch diese Nachgeschichte in den nunmehr neu entstandenen Ausstellungen thematisiert.

Mit dem Anschluss der DDR an den Geltungsbereich des Grundgesetzes wurden plötzlich zwei grundverschiedene Formen der Darstellung der NS-Geschichte und ihrer Verbrechen, die in zwei eigenständigen Staaten entstanden waren, im Rahmen einer Nation vereint. Die besonderen Inhalte des DDR-Antifaschismus wurde nach der

deutschen Einheit als »verordneter Antifaschismus« diffamiert. Zwar hat sich die westdeutsche Form der Erinnerungspolitik gesamtdeutsch durchgesetzt, dennoch sind zu wenig Bemühungen unternommen worden, sich in breiterer gesellschaftlicher Form mit den bis dahin unterschiedlichen Formen der Aufarbeitung der NS-Zeit auseinander zu setzen und beim Zusammenwachsen der beiden Gesellschaften zu bearbeiten.

III.

Mit dem im letzten Abschnitt behandelten unterschiedlichen Umgang mit den NS-Verbrechen nach der Befreiung wird deutlich, dass sich Geschichte nicht nur auf Vergangenheit beschränkt, worauf u.a. Bodo von Borries hinweist: »Im Geschichtsbewusstsein werden gedeutete Vergangenheitsfragmente zugleich präsent und zukunftsrelevant gehalten. Jede Verkürzung von Geschichte auf Vergangenheit ist erkenntnislogisch und psychologisch unsinnig. ... Geschichtsbewusstsein meint einen komplexen Zusammenhang von gedeuteter Vergangenheit, wahrgenommener Gegenwart und erwarteter Zukunft.«²

Grundsätzlich wird Geschichtsbewusstsein nur perspektivisch und damit kulturspezifisch wahrgenommen. Bodo von Borries hat darauf hingewiesen: »Das Ensemble, das Ganze strukturiert die Teile bereits vor.«³

„ In allen Ausstellungen, die in den letzten Jahren an Gedenkstätten neu entstanden oder in Planung sind, werden die Täter dargestellt. Im Unterschied zu den ersten Ausstellungen, in denen die NS-Täter als Biester dargestellt werden, wird nun versucht, durch eine sozialhistorische Darstellung eine Antwort auf die Frage zu finden, wie »ganz normale Männer« zu Massenmördern werden konnten.

Der Rahmen für dieses Ganze, kulturspezifische ist im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Erinnerung an die NS-Zeit die Nation:« In der Erinnerung zeigt sich nicht die Vergangenheit des Vergangenen, sondern die Vergangenheit der Gegenwart, als das, was unter gegenwärtigen Bedingungen von der Vergangenheit kollektiv erinnert wird. Kollektive Erinnerung ist politisch, wenn sie nicht belanglos ist. Das Gedächtnis des Holocaust ist dabei in besonderer Weise der nationalen Selbstlegitimation ausgesetzt. ... In der Praxis des Erinnerns und Gedenkens kommt zum

Ausdruck, wie wir uns als gegenwärtiges nationales Kollektiv sehen und wie wir gesehen werden wollen.«⁴

Hinsichtlich der inhaltlichen Besonderheiten der Gedenk- und Bildungsarbeit in Deutschland kann man immer noch auf die alten Texte von Theodor W. Adorno zurückgreifen. Adorno weist darauf hin, dass das Gedächtnis das Einzige ist »was unsere Ohnmacht ihnen [den Opfern] schenken kann, ...«⁵ In erster Linie ist es Aufgabe der »nach-NS-Gesellschaften«, die Toten nicht als Nummern, die ihnen die Nazis gegeben haben, sondern wieder als Menschen anzusehen und ihnen auch im Gedenken ihre Individualität zurückzugeben. Dass Menschen von den Nazis in dieser Weise verfolgt wurden, wird aber nur verständlich, wenn man sich mit den Tätern und Strukturen auseinandersetzt. Diese inhaltliche Auseinandersetzung ist auch deshalb von Nöten, da auf der Täterseite das Wiederholungsrisiko liegt. Aufgabe der Pädagogik ist es, »... die Mechanismen [zu] erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, [man] muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen erweckt.«⁶

Wenn auch heute in der Bildungsarbeit in Gedenkstätten die Skepsis gewachsen ist, ob man allein mit Bildung Werte schaffen kann, so ist die Blickrichtung von Adorno doch richtig. Ohne nach den Tätern, ihren Motiven und ihren Taten zu fragen, kann man nicht erklären, warum bestimmte Gruppen von Menschen in welchen historischen Zusammenhängen in die NS-Verfolgungsmaschinerie geraten sind.

Die besondere Form der Aufarbeitung der NS-Verbrechen materialisiert sich in den Gedenkstätten in Deutschland. Gerade im internationalen Vergleich werden drei Besonderheiten deutlich:

- Die »authentischen Orte« der NS-Verfolgung mit ihrer Geschichte sind der Ausgangspunkt der Arbeit - sowohl als Friedhof als auch als Lernort.
- Die Gedenkstätten sind sachlicher Anwalt aller Opfergruppen, die an dem jeweiligen Ort verfolgt wurden. Sie dokumentieren die unterschiedliche NS-Verfolgung, ohne eine hierarchische Wertung vorzunehmen.
- Am Anfang stand die gesellschaftliche Würdigung der Opfer im Mittelpunkt der Tätigkeiten

der Gedenkstätten. Im Laufe der Professionalisierung der Arbeit wurde an allen Orten immer deutlicher, dass man die Verfolgungsgeschichte nur verstehen kann, wenn man sich auch mit der Ideologie, den Strukturen und den Persönlichkeiten der Täter beschäftigt. Ohne dies ist die NS-Verfolgung nicht zu verstehen.

Vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten sind eine Vielzahl von Einzelstudien auf allen Ebenen der Täter, von SS-Größen über Wachmannschaften, von Ärzten bis Juristen entstanden, die sich diesem Thema widmen. Auch in allen Ausstellungen, die in den letzten Jahren an Gedenkstätten neu entstanden oder in Planung sind, werden die Täter dargestellt. Im Unterschied zu den ersten Ausstellungen, in denen die NS-Täter als Biester dargestellt werden, wird nun versucht, durch eine sozialhistorische Darstellung eine Antwort auf die Frage zu finden, wie »ganz normale Männer« zu Massenmördern werden konnten.

IV.

Dieses in Deutschland praktizierte Konzept der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen unterscheidet sich stark von Formen des Umgangs mit der NS-Vergangenheit in anderen Ländern. Das weltweit am meisten beachtete Konzept, das eine andere Ausrichtung als das in Deutschland mehrheitlich praktizierte hat, wird unter dem Stichwort »Holocaust-Education« zusammengefasst.



Die große Bedeutung der Holocaust-Darstellung für die amerikanische Politik wird darin deutlich, dass bei der Vorbereitung von Kriegen in den letzten Jahren, insbesondere im ehemaligen Jugoslawien und im zweiten Irakkrieg, moralische Begründungen aus der Warnung vor einer Wiederholung des Holocaust abgeleitet wurden.

Ich habe bislang noch keine Veröffentlichung gefunden, die explizit und grundlegend die Theorie der »Holocaust-Erziehung« darlegt. Bei einer Darstellung und Bewertung der »Holocaust-Education« ist man daher auf beschreibende Texte etwa des US Holocaust Memorial Museums angewiesen. Auch haben zahlreiche Bundesstaaten in den USA Holocaust-Curricula für den Schulunterricht entwickelt, die als Grundlage für eine Beschreibung der Lernziele herangezogen

werden können. Darüber hinaus habe ich durch die Teilnahme an Seminaren und Besuchen von zahlreichen Gedenkstätten in Israel und den USA einen Eindruck von der Praxis dieses Erziehungskonzeptes gewinnen können. Darstellungen, die ganz konkret Beispiele für die Nutzung von historischen Inhalten und Methoden bieten, wie man die Geschichte der Ermordung der europäischen Juden bearbeiten kann, gibt es gerade in englischsprachigen Veröffentlichungen, vor allem aus den USA und Israel, in großer Zahl.

In Israel und auch in den USA ist die gesellschaftliche Gruppe, die die Holocaust-Education trägt, offensichtlich die jüdische Gemeinschaft - so verschieden sie in ihren Strömungen auch ist. Das führt dazu, dass die Ziele der Beschäftigung mit der NS-Geschichte sich von der Ausrichtung in Deutschland unterscheiden, da die politische Motivation eine andere ist.

Natürlich steht auch bei der »Holocaust-Education« das Gedenken an die Opfer und deren gesellschaftliche Anerkennung, die zudem für die individuelle Verarbeitung von großer Bedeutung ist, an erster Stelle. Da der direkte biografische oder Gruppenbezug zu den Opfern und Überlebenden besteht, steht die Beschäftigung und Würdigung dieser Opfergruppe im Vordergrund. Das Schicksal einer Gruppe und nicht die Beschreibung der Verfolgung an einem Ort mit der Darstellung der Verknüpfung der Verfolgung verschiedener Opfergruppen steht im Mittelpunkt. Tendenziell führt dies dazu, dass die Geschichte der Ermordung der europäischen Judenheit während der NS-Zeit aus dem historischen Kontext herausgelöst und als einzigartig betrachtet wird. Darüber hinaus werden aktuelle politische Ziele mit der Unterrichtung über die Shoa verknüpft, die ebenfalls nicht auf Deutschland übertragbar sind.

Ein konkretes Beispiel: Zu den erzieherischen Zielen der Bildungsarbeit in dem Ghettokämpfer-Museum in Lohamei Hagetaot, in Israel etwas nördlich von Haifa gelegen, werden unter insgesamt acht Spiegelstrichen aufgeführt: »1. Stärkung der jüdischen und israelischen Identität. Wichtiger Faktor zur Solidarität mit allen Juden der Welt. 2. Die Erkenntnis zur Wichtigkeit des Staates Israel für die Existenz des jüdischen Volkes. Der Fluchtort aller Juden. Das geistige und religiöse Zentrum.«⁷

Zugleich wird in diesen eindeutigen und positiv auf den Staat ausgerichteten Lernzielen ein weiterer Unterschied in der Ausrichtung der Bildungs-

arbeit offenkundig: In Deutschland würde niemand die Unterstützung des Staates als Lernziel formulieren. Wenn überhaupt, werden generelle Lernziele, die sich auf die Unterstützung von Demokratie und Menschenrechten ausrichten, genannt.

Während die Holocaust-Erziehung ein wichtiger Bestandteil des Selbstverständnisses und der Traditionsbildung in Israel ist, hat sie in den USA eine andere Bedeutung, die über die Traditionsbildung der dort lebenden Juden hinausgeht.

Die stärkere Beachtung der nationalsozialistischen Judenverfolgung, die mit dem Begriff der »Amerikanisierung des Holocaust« bezeichnet wird,⁸ hat in den achtziger Jahren begonnen.

Sicherlich hat es auch zuvor schon Ereignisse gegeben, die diskutiert wurden, wie etwa der 20. Jahrestag des Aufstandes im Warschauer Ghetto oder der Eichmannprozess und in diesem Zusammenhang die Berichterstattung durch Hannah Arendt. Auch eine zunehmende Identifikation mit dem Staat Israel während der Kriege 1967 und 1973 kann in dieser Hinsicht erwähnt werden.

Darüber hinaus hat in den USA Anfang der achtziger Jahre eine Identitätsverschiebung stattgefunden: Nun wurden die Wurzeln der verschiedenen ethnischen Gruppen wiederentdeckt. Um diese Veränderung mit Schlagworten zu bezeichnen: Vom »melting pot« ist man zur »salad bowl« übergegangen.⁹ Die Fernsehserie »Roots«, die ab 1976 ausgestrahlt wurde, hat hierzu einen wichtigen öffentlichen Beitrag geleistet. Nicht von ungefähr ist zwei Jahre später dann die Serie »Holocaust« ausgestrahlt worden.

Der Begriff der »Amerikanisierung des Holocaust« ist vermutlich von Michael Berenbaum, dem Leiter des Teams, das die Ausstellung im US Holocaust Museum erarbeitet hat, im Jahr 1981 erstmals geprägt worden. Der Holocaust wird in diesem Zusammenhang als Gegensatz zu den besten amerikanischen Werten dargestellt. In den »Guidelines for Teaching about the Holocaust« des Museums werden als erste Ziele die Beachtung der demokratischen Werte und deren Schutz genannt.¹⁰ Die Konstitution dieses Gegenwartsverständnisses in den USA geht mit der Warnung vor der Gefahr der Barbarisierung anderer Gesellschaften einher.¹¹ »Letztendlich wird angenommen, dass nur die amerikanische Gesellschaft mit ihren Idealen die Menschenrechte im In- und Ausland garantieren kann.«¹²

Die große Bedeutung der Holocaust-Darstellung für die amerikanische Politik wird darin deutlich, dass bei der Vorbereitung von Kriegen in den letzten Jahren, insbesondere im ehemaligen Jugoslawien und im zweiten Irakkrieg, moralische Begründungen aus der Warnung vor einer Wiederholung des Holocaust abgeleitet wurden. Diese These von Gerd Steffens¹³ wurde mir in vertraulichen Gesprächen von Museumsmitarbeitern zumindest hinsichtlich des Nato-Einsatzes im Kosovo bestätigt. Das Foreign Office hat sich im Vorfeld mit dem Museum beraten, um für die Kriegsführung eine entsprechende moralische Argumentation zu entwickeln.

Auch James Young¹⁴ ist der Auffassung, dass es ohne eine spezielle amerikanische Begründung, die in dem Gegensatzpaar amerikanische Demokratie und Holocaust liegt, nicht möglich gewesen wäre, das US Holocaust Memorial Museum unmittelbar an der Mall in Washington DC zu errichten.

Als Quintessenz kann man festhalten, dass mit der »Holocaust-Education« der nationalsozialistische Judenmord weltweit zum Symbol des Bösen schlechthin geworden ist. Wenn dabei auch die historischen Fakten häufig vernachlässigt werden und die sich aus der Beschäftigung mit der Geschichte ergebenden Fragen eher menscheitsgeschichtlich als bezogen auf die deutsche Geschichte gestellt werden, kann Deutschland dennoch die damit verbundene Stigmatisierung nicht vollständig ignorieren.

Die Amerikanisierung des Holocaust führt zu einer Personalisierung von Geschichte, in der es wichtig ist, Gefühle zu thematisieren und Überlebende als Zeitzeugen zu Wort kommen zu lassen, wie Heike Deckert-Peaceman bei ihrer Untersuchung von Schulunterricht zum Thema Holocaust in den USA darstellt.¹⁵

Ich selbst kann mich an ein Beispiel einer Unterrichtseinheit in einem Holocaust-Center in Chicago erinnern, die ich Anfang der neunziger Jahre miterlebt habe: Ein Überlebender der Shoa zeigt Schulkindern aus der Nachbarschaft, die zumeist aus afroamerikanischen und hispanischen Familien kamen, seinen in Auschwitz tätowierten linken Unterarm und erklärt, wie schrecklich es dort war. Über irgendwelche historischen Zusammenhänge, die für diese etwa zehn Jahre alten Kinder schwer erklärbar sind, wurde nicht aufgeklärt.

Die ausdrückliche Message der amerikanischen Holocaust-Erziehung ist, dass man Rassismus an

der Wurzel bekämpfen muss. Wenn man das nicht tut, kann es dazu führen, dass »die Anderen« vielleicht in der Gaskammer ermordet werden. »This distorted historical assumption is necessary in order to shape the main motive of Holocaust-Education - teaching the Holocaust as a moral lesson.«¹⁶

Dieser Ansatz zur Darstellung des Judenmordes hat auch im US Holocaust Museum Niederschlag gefunden. Im ersten Stock der Ausstellung werden noch einige Täter erwähnt, danach wird ausschließlich die Empathie mit den Opfern in den Vordergrund der Darstellung gerückt. Es wird in der gesamten Ausstellung keine einzige Nazi-Organisation in ihrer Funktionsweise erklärt.¹⁷

„ **Als Quintessenz kann man festhalten, dass mit der »Holocaust-Education« der nationalsozialistische Judenmord weltweit zum Symbol des Bösen schlechthin geworden ist.**

Das Holocaust Museum soll ein »erzählendes Geschichtsmuseum« sein.¹⁸ Neuartig daran ist, dass die Kommunikation mit den Besuchern für wichtiger bewertet wird als die Orientierung an der Sammlung als Leitlinie für die Ausstellung. Da der Besucher durch den Aufenthalt im Holocaust-Museum eine mentale und moralische Transformation erfahren soll, ist die affektive Wirkung der Ausstellung wichtiger als die rein kognitive Aufklärung. So heißt es in einer Selbstdarstellung des Museums:

»A well constructed narrative exhibition affects visitors not only intellectually but also emotionally; it arouses processes of identification. Visitors project themselves into the story and thus experience it like insiders while at the same time remaining in a distance, with the intellectual perspective of outsider.«¹⁹

Ein zentraler Faktor der Erzählstruktur ist die potenzielle Identifikation des Rezipienten mit den Protagonisten der Ausstellung - den verfolgten Juden.

Wenn die inhaltliche Ausrichtung des US Holocaust Museums in Deutschland keinen Sinn machen würde, so hat diese neue Form der Darstellung, wesentlich stärker auf die Wirkung von Objekten und Inszenierungen zu setzen, große Auswirkungen auf nachfolgende Ausstellungen in der ganzen Welt, auch in Deutschland gehabt. Seither ist es auch hier zu Lande möglich, die Geschichtsdarstellungen mehr in einzelne Ge-

schichten aufzugliedern und Objekte viel häufiger und bewusster in Ausstellungen einzubeziehen.

Inhaltlich sinnvolle Anregungen kann man durch den Diskurs mit Kollegen aus den USA ziehen. Die Gestaltung von Ausstellungen, inszenatorische Darstellungsformen und die Verknüpfung von historischem Lernen und moralischer Botschaft geben Anlass, über Möglichkeiten der Übertragbarkeit nachzudenken.

V.

Auf der anderen Seite bin ich aber immer wieder erstaunt, wie unreflektiert Ansätze aus den USA in Deutschland aufgegriffen werden. Dabei spielt es kaum eine Rolle, wie sinnvoll diese sind oder ob es nicht auch in Deutschland gute Beispiele der Auseinandersetzung mit der Judenverfolgung gibt, an die man besser anknüpfen sollte.

Ein Beispiel aus dem Landkreis Oberhavel, dem einzigen Landkreis in Deutschland, in dessen geographischen Grenzen mit Sachsenhausen und Ravensbrück zwei Gedenkstätten an Orten von KZ liegen, soll dies illustrieren.

Die Vorsitzende des Kreiselternbeirates hat von dem »paper clip« (Büroklammer) Projekt in der Middle School der Ortschaft Whitwell im Bundesstaat Tennessee gehört. Dort haben Schüler einen alten Güterwaggon der Reichsbahn im Schulhof aufgestellt und wollen mit dem Sammeln von Büroklammern an die ermordeten Juden erinnern. Eine weitere Motivation, die Klammern zu sammeln, war für die amerikanischen Lehrer und Schüler die Nutzung von Büroklammern am Kragenrevers durch die Norweger als Zeichen des Widerstands gegen die Nazi-Besatzung. Sehr viele Einzelpersonen und Gruppen haben sich der Idee angeschlossen, so dass 2004, nach drei Jahren des Sammelns, bereits 32 Millionen Klammern zusammenkamen.

Die Oberhaveler Kreiselternvorsitzende war von dem Projekt so begeistert, dass sie eine Gruppe von Lehrern und Schülern aus Tennessee eingeladen und für die Kostenübernahme viele Sponsoren gefunden hat. Ob dieses Projekt wirklich pädagogisch so sinnvoll ist, darf bezweifelt werden. Mit dem Sammeln von Büroklammern werden die Menschen nicht ihrer Anonymität enthoben. Warum jetzt 32 Millionen Klammern in dem Güterwaggon liegen und welchen historischen Bezug diese Anzahl hat, wird nicht erklärt. Eventuell kann die aktive Handlung des Sammelns und

Verschickens einen Anstoß zur Auseinandersetzung mit dem Thema sein. Sicherlich hat der internationale Dialog und der Besuch verschiedene Anreize zum Lernen und Verstehen geschaffen. In der Oranienburger Presse wurde häufig und ausführlich über den Besuch der Amerikaner berichtet. In einem fünfspaltigen Leserbrief einer Schülerin des Hedwig-Bollhagen-Gymnasiums in Velten ist u.a. zu lesen: »Über sechs Millionen Menschen fielen dem Nationalsozialismus unschuldig zum Opfer. ...«²⁰ So richtig es auch ist, dass die Schülerin über die Mordaktionen der Nazis empört ist, so sehr kommt in diesem Satz die Gefahr einer solchen verkürzten Wahrnehmung der NS-Geschichte zum Ausdruck: ausschließlich die Juden werden als Opfer des Nationalsozialismus wahrgenommen.

Die beiden großen Gedenkstätten im Landkreis bieten vielfältige Bildungsangebote. Das Land Brandenburg hat Gedenkstättenlehrer freigestellt, die Schulklassen bei einem Gedenkstättenbesuch vorbereiten und beraten sollen. Diese Angebote werden weit weniger enthusiastisch aufgenommen als das Projekt aus Tennessee.



Ähnlich wie mit der »Amerikanisierung des Holocaust« wird in Europa mit der Entwicklung der Nutzung der Holocaust-Education in Richtung einer universellen Menschenrechtsideologie eine Politisierung zu aktuellem Nutzen betrieben.

Die Beschäftigung mit der NS-Geschichte wird durch die Politik und Medien, nicht zuletzt durch familiäre Tradition aber auch durch die Schulbücher und dem mit ihrer Hilfe durchgeführten Unterricht immer stärker auf die Verfolgungsgeschichte der Juden in Europa konzentriert. Die mediale Dominanz, die von den USA aus auch Europa bestimmt, trägt hieran einen großen Anteil. Dies hat 1978 mit der Filmserie »Holocaust« begonnen. Auch das riesige Interesse an dem Film »Schindlers Liste« 1994 ist ein weiterer Ausdruck dieser inhaltlichen Ausrichtung.

In dieser medialen Aufbereitung, die bereitwillig von den audiovisuellen Medien in Deutschland übernommen wird, wird die NS-Geschichte immer stärker emotional abgebildet. Die zunehmende Darstellung von Biografien führt ebenso dazu, dass man sich der NS-Verbrechen aus der Sicht einzelner Opfer nähert. Die einzelne Leidensgeschichte führt zwangsläufig dazu, dass die historischen Zusammenhänge immer weniger bekannt sind und man sich mit dem beschriebenen Leid

auseinander setzt. Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist die Veranschaulichung von Geschichte durch biografische Darstellungen zu befürworten. Sie ist aber nur dann aufklärerisch, wenn diese Geschichten in den historischen Zusammenhang eingebettet werden. Ansonsten besteht die Gefahr der Sentimentalität.

VI.

In allen Ländern Europas ist die zunehmende Verbreitung der Holocaust-Darstellung der NS-Geschichte in den letzten Jahren deutlich abzulesen. Im Imperial War Museum wurde 2001 eine eigene Holocaust-Ausstellung eröffnet. In Budapest hat in diesem Jahr ein Holocaust-Museum eröffnet - wenn es auch zurzeit eher als Potemkinsches Museum bezeichnet werden muss, da weder die Ausstellung vollendet, noch eine darauf aufbauende Bildungsarbeit angeboten wird. In Paris soll im nächsten Jahr ein Holocaust-Museum eröffnet werden. In Schweden gibt es eine Stiftung, die sich mit der Erinnerung an die Verfolgungsgeschichte der Juden im »III. Reich« befasst, in Norwegen ist ebenfalls ein Holocaust-Museum in der Hauptstadt geplant.

Die höchsten politischen Weihen hat die Holocaust-Education durch die Aktivitäten der schwedischen Regierung erhalten. Nachdem Mitte der neunziger Jahre die schwedischen Rechtsextremen gut organisiert und besonders brutal in Erscheinung getreten sind, wurde von Staatsseite her eine Bildungsinitiative gestartet. Sie hat darin bestanden, dass zwei ausgewiesene Wissenschaftler gebeten wurden, eine kurze Gesamtdarstellung des Holocaust zu verfassen.²¹ Das Buch wurde dann auf Nachfrage an alle schwedischen Haushalte kostenlos verschickt. Immerhin eine Million Exemplare wurden so unter das Volk gebracht. Bei neun Millionen Einwohnern eine stolze Zahl.

Ausgehend von diesem Erfolg hat die schwedische Regierung 1998 - zunächst in Zusammenarbeit mit den USA und Großbritannien²² - eine International Task Force for Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF) angeregt. In den ersten Papieren ist dann in typisch militärischem Jargon nachzulesen, dass einheitliche Guidelines für die Implementierung der Holocaust-Education in allen Ländern erarbeitet werden sollen und die ITF-Mitgliedsländer in den »Entwicklungsländern« »Field Missions« durchführen sollten.

Hier kommt eine weitere Bedeutung ans Tageslicht, die die Holocaust-Education im Rahmen des Niedergangs der sozialistischen Staatsform in den Ländern des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe erhalten soll: Das Bekenntnis zur Holocaust-Education soll nicht nur das Wissen über die NS-Verfolgung steigern, sondern hat einen sehr aktuellen politischen Bezug. Mit dem Bekenntnis, die Bildungsarbeit historisch entsprechend auszurichten, sollen die Bedenken hinsichtlich der demokratischen Entwicklungen in den Übergangsgesellschaften ausgeräumt und eine neue Art Europäische Menschenrechtsideologie nationenübergreifend eingeführt werden.

Zum 27. Januar 2000 sind nach Einladung des schwedischen Regierungschef über 40 Staats- und Regierungschefs nach Stockholm gekommen. In der hochoffiziellen Veranstaltung haben alle anwesenden Staatsmänner die Bedeutung der Holocaust-Education für ihr Land betont. Beispielhaft sei hier auf die Rede des polnischen Präsidenten Alexander Kwasniewski eingegangen: Er betont, wie wichtig die Holocaust-Education auch in Polen sei.²³ Erstaunlich ist, dass er in seiner Rede nicht mehr die nichtjüdischen polnischen Opfer erwähnt. Woran lag das? Hat Präsident Kwasniewski es so verstanden, dass mit dem Begriff »Holocaust« nur noch die jüdischen Opfer behandelt werden? Hat er gehofft, dem Bild eines bis heute antisemitischen Polens durch diese Wendung um 180 Grad entgegnet zu können?

Sicherlich ist es auf der einen Seite von großer Bedeutung, dass ein polnischer Staatspräsident sich so eindeutig dazu bekennt, dass auch die Geschichte der Verfolgung und Ermordung der polnischen Juden viel genauer aufgearbeitet und stärker ins Geschichtsbild einbezogen werden muss. Auf der anderen Seite wird aber eine staatlich verordnete Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen, der es nicht gelingt, die Verfolgung von polnischen jüdischen und nichtjüdischen Staatsbürgern im Zusammenhang darzustellen, in der Bevölkerung auf Ablehnung stoßen, zumindest als neue Ideologie wahrgenommen und entsprechend oberflächlich behandelt werden.

Die Diskussion, wie man nicht ethnisch Deutschen die NS-Geschichte nahe bringen kann, führt hofentlich zu einer Sensibilisierung in der Bildungsarbeit.

Ähnlich wie mit der »Amerikanisierung des Holocaust« wird in Europa mit der Entwicklung der Nutzung der Holocaust-Education in Richtung

einer universellen Menschenrechtsideologie eine Politisierung zu aktuellem Nutzen betrieben. Sowohl hinsichtlich des Gedenkens an die Opfer als auch bezüglich der Glaubwürdigkeit der historischen Darstellung bestehen Gefahren, die sowohl die Opfer zum Objekt von Instrumentalisierung machen und einer ernsthaften und authentischen Beschäftigung mit der NS-Geschichte zuwiderlaufen.

Das schwedische Holocaust-Geschichtsbuch hat auch in Deutschland für Furore gesorgt. In allen nördlichen Bundesländern wurde angeordnet, dass die deutsche Übersetzung kostenlos an die Schulen verteilt werden solle. Am besten wurde dieses Projekt noch in Hamburg umgesetzt, da in dem Band Hinweise auf Erinnerungsorte und deren Bildungsangebote in diesem Bundesland sinnvoll ergänzt wurden. Am peinlichsten ist die Schleswig-holsteinische Ausgabe. Dort haben alle im Landtag vertretenen Parteien die Möglichkeit erhalten, in einem jeweils zweiseitigen Vorwort ihre politische Sichtweise auf die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte darzustellen.

Am liebsten möchte die Politik bestimmen, was die Bürger zu erinnern haben.²⁴ Gerade dieser Vorgang erinnert sehr stark an die Geschichtsdarstellung in der DDR - die politischen Vorzeichen sind gänzlich andere, die Methoden jedoch sind gleich.

VII.

In den letzten Jahren hat sich die internationale Zusammenarbeit verstärkt. Ich selbst habe bereits 1985 das erste internationale Gedenkstättenseminar durchgeführt, an dem Vertreter von Einrichtungen aus acht Ländern teilgenommen haben. In den letzten Jahren habe ich verstärkt einen professionellen Austausch mit Kollegen in Polen, Italien, Frankreich und Israel und anderen Ländern betrieben. Zuerst ist als sehr erfreuliche Entwicklung festzustellen, dass der internationale Austausch im letzten Jahrzehnt stark zugenommen hat. Heute ist es möglich, einen professionellen und freundschaftlichen Dialog mit Vertretern aus von Deutschland im Zweiten Weltkrieg überfallenen Ländern zu führen. Dass z.B. in dem internationalen Beirat der Gedenkstätte Auschwitz ein deutsches Mitglied ist, ist ein gutes Zeichen für die Verständigungspolitik der Nachkriegszeit.

Am wichtigsten erscheint mir, dass der internationale Dialog darauf ausgerichtet ist, dass man die

Gründe, warum in anderen Ländern die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte mit anderen Inhalten und Methoden stattfindet, verstehen lernt. Zudem sind die Schwerpunkte Forschung und die Art und Weise deren Bewertung und Darstellung unterschiedlich. Ziel des internationalen Gesprächs darf nicht sein, dass man seine eigene Meinung als einzig gültige ansieht, sondern dass man in der Lage ist, die Ursachen für andere Meinungen zu verstehen. Dabei darf weder ein Zwang vorhanden sein, dass man seine eigene Position legitimieren, noch sie anderen Auffassungen zu unterwerfen haben muss. Darüber hinaus kann man durch die Auseinandersetzung mit der Arbeit in anderen Ländern der Arbeit im eigenen Land sehr gut den Spiegel vorhalten und sehr viel über sich selbst lernen. Zu guter Letzt dienen gerade die durch die Zusammenarbeit und Begegnungen entstehenden Bekanntschaften und freundschaftliche Kontakte dazu, auch heikle Themen in einem vertrauensvollen Rahmen anzusprechen und damit nicht nur das Gegenüber besser verstehen, sondern auch nach wie vor vorhandene Vorurteile abbauen zu können.

VIII.

Die Internationalität ist in den letzten Jahren noch auf eine ganz andere Weise offenkundig geworden. In vielen deutschen Städten gibt es heute einen hohen Ausländeranteil. In der Stadt mit dem höchsten Ausländeranteil, Kelsterbach bei Frankfurt/Main, leben 31,5 % Ausländer aus 95 Ländern. 2001 lag der Anteil der Ausländer in Deutschland bei insgesamt 8,9 %. In Großstädten wie Frankfurt am Main jedoch gibt es nach Untersuchungen in Schulen etwa ein Drittel Schüler, die keinen deutschen Pass besitzen.²⁵ Allein die genaue Bezeichnung, wer eigentlich ein Ausländer ist, ist sehr schwierig: »Ist es das deutsche Ausländerkind, in Russland geboren, das besser Russisch als Deutsch spricht, das erst seit fünf Jahren in Deutschland lebt und einen deutschen Pass hat? Ist es der 18-jährige junge Erwachsene ohne deutschen Pass, der aber in Deutschland geboren ist, dessen Deutsch-Kenntnisse sich nicht von dem deutscher Durchschnittsbürger unterscheidet und dessen Eltern seit 30 Jahren in Deutschland leben?«

Für die zukünftige Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte in Deutschland ist diese Entwicklung eine große Herausforderung. Die Diskussion, wie man nicht ethnisch Deutschen die NS-Geschichte nahe bringen kann, führt hoffentlich

zu einer Sensibilisierung in der Bildungsarbeit. Auch andere Schüler der dritten oder vierten Nachkriegsgeneration haben keinen unmittelbaren Bezug zur NS-Geschichte mehr. Wenn man ihre individuellen Zugänge zu dem Thema ernst nimmt, kann man sie dennoch für das Thema interessieren. Denn auch sie haben ein Gefühl dafür, dass die NS-Vergangenheit für das heutige Deutschland von großer Bedeutung ist und die Diskussion darüber weltweit zugenommen hat.

Die Herausforderung für die Bildungsarbeit besteht zum einen darin, dass man die Nation nicht mehr in Begriffen der Ethnizität begreifen darf. Dieses romantische Verständnis, das starr von einer unabänderlichen Herkunft und dem sich daraus ergebenden verpflichtenden Erbe ausgeht, muss von einem neuen Verständnis von »nationaler« Kultur abgelöst werden, das auf eine freiwillig zusammengeschlossene, unbedingt auf eine demokratische Zukunft ausgerichtete Gemeinschaft geleitet sein soll, wie der Frankfurter Pädagoge Micha Brumlik²⁶ dargelegt hat. Nationale Bildung findet in diesem Verständnis in einem Staat als Rechtssystem mit Raum- und Sprachgrenzen statt: die »Aufnahme bedeutsamer Teile der Kultur der Migranten in die eine, in sich gebrochene, spannungsreiche und widersprüchliche nationale Kultur« ist deren Ausdruck. Allerdings bleibt hier noch offen, wie man dies mit einer historischen Bildung über die NS-Zeit didaktisch sinnvoll zusammenführt. Die von Micha Brumlik und anderen vorgeschlagene Hinwendung zur allgemeinen Menschenrechtsbildung ist in meinen Augen eine zu kurz greifende Lösung.

Viola Georgi hat in ihrer Untersuchung über die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte für junge Migranten festgestellt, dass diese sich zumindest deshalb mit diesem Ausschnitt der deutschen Geschichte beschäftigen, weil sie wissen, dass diese auch die Gegenwart mitbestimmt. »Die Perspektive [der jungen Migranten] ist dabei eine doppelte: Gegenüber Repräsentanten der »Herkunftsländer« muss Deutschland wegen der menschenverachtenden NS-Vergangenheit nicht selten als Wahlheimat verteidigt werden. Gegenüber den Repräsentanten der deutschen Aufnahme- und Mehrheitsgesellschaft scheint die Übernahme des »negativen historischen Erbes« (Jean Améry 1977) einem Zusammengehörigkeitsbekenntnis gleichzukommen. In beiden Fällen wird die NS-Geschichte als gesellschaftliches Orientierungswissen identitätsstiftend.«²⁷

Für die Migranten wird ebenso wie für Deutsche eine Homogenität vorausgesetzt. Diese Homogenität ist unter Umständen formal gegeben, wie etwa bei der Staatsangehörigkeit. Doch eine Heterogenität im Hinblick auf andere Merkmale (z.B. Bildungsgrad, politische Einstellungen, soziale Herkunft) steht dem entgegen.²⁸ Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass sich neben den auch in Zukunft weiter bestehenden nationalen Erinnerungskulturen viel stärker und zahlreicher ein Lehr- und Lernprozess herausbilden wird, der von der subjektorientierten Erfahrung abhängen wird.

Z.B. die Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V., die 1958 vor dem Hintergrund der deutschen Verantwortung für die NS-Verbrechen und der bis dahin ungenügenden Aufarbeitung entstanden ist, hat sich auf diesen Weg eingelassen. Unter den Freiwilligen, die für etwa ein Jahr in verschiedenen Ländern in Gedenkstätten, Sozial- und Friedensprojekten ihren Dienst tun, sind in der Zwischenzeit auch immer eine geringe Anzahl von nicht-deutschen Freiwilligen. Sie erhalten dieselbe Vorbereitung wie die übrigen Teilnehmer an dem Friedensdienst. Das bedeutet, dass die Inhalte viel stärker auf die Einbeziehung der unterschiedlichen Individuen ausgerichtet sein müssen, als dies noch zu meiner Zeit als ASF-Freiwilliger Anfang der achtziger Jahre der Fall war.

Dieses Beispiel zeigt den Wandel in der Erinnerungskultur in Deutschland, die durch die Öffnung der Grenzen, den zunehmenden internationalen Austausch und die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden ist, entstanden ist und sich in Zukunft noch weiter verstärken wird.

Das bedeutet, dass sich in Zukunft zwei Bereiche parallel entwickeln, die zugleich miteinander verschränkt werden: 1. Werden die nationalen Grenzen und die dadurch bedingte unterschiedliche Aufarbeitung der NS-Geschichte und ihrer Verbrechen weiterhin Bestand haben und die gesellschaftspolitische Bedeutung wird auch so rasch nicht verschwinden. 2. Wird sich in den jeweiligen Nationen der unterschiedliche individuelle Zugang zu der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte weiter ausdifferenzieren. Gerade in der Bildungsarbeit wird es daher von immer größerer Bedeutung werden, diese unterschiedlichen Ansätze ernst zu nehmen und sinnvoll in die Auseinandersetzung zu integrieren.

Trotz aller Unkenrufe hat die Beschäftigung mit Holocaust und NS-Verfolgung weltweit in den letzten Jahren weiter zugenommen und eine politisch wichtigere Bedeutung erlangt. Nicht mehr das »Ob«, sondern das »Wie« wird die Herausforderung in der Zukunft sein.

IX.

Lassen Sie mich zusammenfassen:

Für die zukünftige Arbeit von Gedenkstätten in Deutschland erscheinen mir einige Punkte unbedingt beachtenswert:

- Es hat sich in Deutschland in den letzten beiden Jahrzehnten - beginnend in Westdeutschland Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre - eine Gedenkkultur herausgebildet, die nach der deutschen Einheit an den historischen Orten der NS-Verfolgung einen erheblichen Professionalisierungsschub erlangt hat. Sie ist gekennzeichnet durch eine Anerkennung aller Gruppen der NS-Opfer entsprechend der historischen Verfolgungstatbestände. Sie setzt sich intensiv und offen mit den Fragen nach Tätern und Strukturen auseinander. Sie ist insofern immer eine kritische Anfrage an die demokratische Verfasstheit des eigenen Staates und deren Selbstvergewisserung.



Durch die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist - und selbst junge ethnisch Deutsche keinen unmittelbaren Bezug zu dieser Geschichte aus der Mitte des letzten Jahrhunderts haben - entstehen neue Herausforderungen an die Erinnerungskultur.

- Die »Gegendenkmal«-Bewegung hat sich etabliert und ist in Gesamtdeutschland gesellschaftspolitisch anerkannt. Sie ist zu einem Bestandteil der Traditionsbildung geworden und hat dank der damit verbundenen »political correctness« den gesellschaftskritischen Bezug teilweise verloren.
- Umso mehr ist darauf zu achten, dass durch die aktuellen Versuche, die deutschen Opfer des Krieges - sei es durch die Alliierten Bombenangriffe oder die deutschen Flüchtlinge oder Vertriebenen - wieder in den Vordergrund einer Gedenkpolitik zu rücken, diese internationale Anerkennung nicht gefährdet wird.

- Die Internationale Anerkennung der Holocaust-Education als neue Menschenrechtsideologie hat auch in Deutschland zu einer verstärkten Ausrichtung auf diesen Komplex der NS-Verfolgung geführt. Die damit verbundene Darstellung aus der subjektiven, emotionalen Sichtweise der Opfer allein genügt jedoch nicht. Aus dieser Perspektive kann nicht erklärt werden, warum bestimmte Gruppen von Menschen in das Visier der Nazis geraten sind und ausgegrenzt, verfolgt und ermordet wurden. Eine weitere Gefahr sind die gerade mit der Holocaust-Education verbundenen politischen Interessen - sowohl hinsichtlich des aktuellen Gebrauchs in den USA oder Israel als auch der Überprüfung der demokratischen Entwicklung in den mittel- und osteuropäischen Staaten. Damit steht diese Form der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen in Gefahr, instrumentalisiert und unglaubwürdig zu werden. Dies sind Gründe, warum es falsch wäre, diese Form der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen in Deutschland stärker zu etablieren.
- Durch die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist - und selbst junge ethnisch Deutsche keinen unmittelbaren Bezug zu dieser Geschichte aus der Mitte des letzten Jahrhunderts haben - entstehen neue Herausforderungen an die Erinnerungskultur, die NS-Geschichte so normal wie möglich als Teil der deutschen Geschichte und so offen wie möglich in den Bezügen auch zu anderen Staatsverbrechen darzustellen.
- Die Weiterentwicklung der Arbeit der Gedenkstätten in Deutschland kann auf lange Sicht nur gelingen, wenn man den für dieses Land notwendigen eigenen Weg findet, der auf jeden Fall nicht in der Holocaust-Education oder einer allgemeinen Menschenrechtserziehung liegt. Vielmehr muss weiterhin der »historische Ort« und die Beschreibung dieser Geschichte Ausgangspunkt für eine Bildungsarbeit sein, die vielfältige Anknüpfungspunkte an den aktuellen Lebensumständen junger Menschen und an allgemeine humanitäre Fragen, die sich aus dieser konkreten Geschichte ergeben, bieten sollte.

Literaturangaben:

ADORNO 1963

Theodor W. Adorno: *Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, S. 2, in ders.: Eingriffe: Neue Kritische Modelle, Frankfurt 1963*

ADORNO 1969

Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz*, S. 85 - 1001; in: ders: *Kritische Modelle 2*, Frankfurt 1969

BEIT LOHAMEI HAGETAOT, o.J.,

Beit Lohamei Hagetaot (Hg.): *Uri Aloni: Shoah und Erziehung in Israel. Die Ziele und Problematik des Shoah-Unterrichts in Israel*, Lohamei Hagetaot, o.J., 4 S., maschr.

BIALYSTOK 1997

Franklin Bialystok: *Perspectives on the Amerikanization of the Holocaust*, S. 155 - 164; in: Helmut Schreier, Matthias Heyl (Hg.): *Never again! The Holocaust's Challenge for Educators*, Hamburg 1997

BRUCHFELD 1998

Stéphane Bruchfeld, Paul A. Levine: *Tell ye your children ... A book about the Holocaust in Europe 1933 - 1945*, Stockholm 1998

BRUMLIK 2000

Micha Brumlik: *Erziehung nach »Auschwitz« und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige*, S. 47 - 58; in: Bernd Fechner, Gottfried Köbler, Till Liebertz-Groß (Hg.): *»Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim und München 2000

DECKERT 2002

Heike Deckert-Peaceman: *Holocaust als Thema für Grundschul-kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland*, Frankfurt/M. 2002, *Europäische Hochschulschriften*, Reihe 11, Pädagogik, Bd. 862

GEORGI 1999

Viola Georgi: *Wem gehört die deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus*; in: Bernd Fechner, u.a. (Hg.): *»Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft*, S. 141 - 162

HASS 2002

Gestaltetes Gedenken : Yad Vashem, das U.S. Holocaust Memorial Museum

und die Stiftung Topographie des Terrors, Frankfurt 2002

MESSERSCHMIDT 2002

Astrid Messerschmidt: *Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit*, S. 103 - 114; in: Claudia Lenz, Jens Schmidt, Oliver von Wrochem (Hg.): *Erinnerungskulturen im Dialog*, Hamburg, Münster 2002

RINKE 2003

Kuno Rinke: *Jenseits von Ethnie und Kultur? - Zur Frage nach der Bedeutung der NS-Zeit für MigrantInnen aus der Sicht von schulischer Bildung*; in: *Politisches Lernen 1-2/2003*, Krefeld 2003, S. 83 - 100

STEFFENS 2003

Gerd Steffens: *Familiengedächtnis, Didaktik und Geschichtspolitik. Zu zwei neuen Studien über den Umgang mit dem Holocaust in Deutschland und den USA*; in: *Jahrbuch für Pädagogik*, Frankfurt 2003, S. 173 - 183,

SVENSK INF. 2000

Svensk Information (Hg.): The Stockholm International Forum on the Holocaust - A Conference on Education, Remembrance and Research, Stockholm, Sweden, 26-28 January 2000, (o.O., o.J.) Stockholm 2000

USHMM 2004

United States Holocaust Memorial Museum: Teaching about the Holocaust. A Resource Book for Educators, Washington D.C., 2004 (von der Homepage des Museums herunterladbar)

VON BORRIES 1999

Bodo von Borries: *Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewußtseins*, S. 119 - 140; in: Bernd Fechner, Gottfried Köbler, Till Liebertz-Groß (Hg.): *»Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim und München 2000

YOUNG 1992

Edward James Young: *Beschreiben des Holocaust*, Frankfurt/M. 1992

Anmerkungen:

¹ Diesen Begriff, im englischen »Counter Monument«, hat James YOUNG 1992 geprägt.

² von Borries 1999, S. 121

³ von Borries 1999, S. 120

⁴ Messerschmidt 2002, S. 103

⁵ Adorno 1969, S. 90

⁶ Adorno 1963, S. 87

⁷ Beit Lohamei Hagetaot o.J., S. 2

⁸ Siehe Deckert 2003 S. 81 -92, Steffens XXX, Bialystok 1997

⁹ Siehe Deckert 2003, S. 81 ff.

¹⁰ Ushmm 2004

¹¹ Siehe hierzu Steffens XXX

¹² Deckert 2002, S. 314

¹³ Steffens XXX

¹⁴ Siehe hierzu ebenfalls die Hinweise von DECKERT 2002, ab Seite 87.

¹⁵ Deckert 2002

¹⁶ Bialystok 1997, S. 159

¹⁷ Siehe zur detaillierten Beschreibung des Ansatzes des US Holocaust Museums: Hass 2002.

¹⁸ So das Konzept des Museums, zitiert nach Deckert S. 90 ff.

¹⁹ Museumsdirektor Jeshajahu Weinberg 1995, zitiert nach: Deckert S. 92

²⁰ *Oranienburger Generalanzeiger* vom 6.1.2004, S. 6

²¹ Bruchfeld 1998

²² Svensk INF 2000, S. 4

²³ Svensk INF 2000, S. 41 f.

²⁴ Hinweis auf die beiden Ausgaben in Hamburg und Schleswig-Holstein muss noch nachgetragen werden.

²⁵ Siehe von Borries 1997, S. 119 - 140

²⁶ Brumlik 2000, S. 50

²⁷ Georgi 1999, S. 162

²⁸ Rinke 2003, S. 94

Die Referenten der Tagung

Astrid Greve, geb. 1963, Studium der ev. Theologie und Germanistik in Siegen, Studienjahr an der hebr. Universität in Jerusalem, von 1992-1995 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Ev. Theologie und ihre Didaktik an der Universität-Gesamthochschule Siegen. 1997 Promotion zur Dr. phil., seit 1998 Lehrerin für die Sekundarstufen mit den Fächern Deutsch und ev. Religion.

Christoph Münz, geb. 1961, Studium der Germanistik und Geschichte, Stipendiat des Cusanuswerkes, 1994 Promotion, Mitglied des DKR-Vorstandes, Übersetzer und freier Autor, Redakteur des Newsletters »COMPASS«.

Thomas Lutz, Studium der Geschichte und Politik, von 1984-1993 Referent für Gedenkstätten in Deutschland bei Aktion Sühnezeichen, seit 1993 Referatsleiter in der Stiftung Topographie des Terrors.

Rachel Herweg, Studium an der Heidelberger Hochschule für jüdische Studien - Talmud, Studium der Pädagogik und Promotion in Berlin, Familientherapeutin, publiziert als Therapeutin, Dozentin und Supervisorin, engagiert im christlich-jüdischen Dialog.

Nikolas Berg, Studium der Geschichte, Germanistik und Slawistik in Freiburg, Promotion, Publikationen zur jüdischen Geschichte, Erinnerungskultur und Historiographie, arbeitet am Simon-Dubrov-Institut in Leipzig.

Rudolf W. Sirsch, geb. 1954, Kaufmann, Studium der ev. Theologie, Philosophie und Pädagogik, Familientherapeut, Generalsekretär des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und Geschäftsführer der Buber-Rosenzweig-Stiftung.

Buchhinweis:

Christoph Münz, Rudolf W. Sirsch (Hg.): »Wenn nicht ich, wer? Wenn nicht jetzt, wann?« Zur gesellschaftlichen Bedeutung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (DKR). Der im Lit Verlag erschienene Band aus der Reihe »Forum Juden und Christen« (304 Seiten, Münster 2004, www.lit-verlag.de) enthält die folgenden Beiträge:

- »Notwendigkeiten und Schwierigkeiten einer Christlich-Jüdischen Zusammenarbeit« - Einige Rückblicke (Martin Stöhr)
- »Gegen das Vergessen - Der Beitrag des Erzieherausschusses im Deutschen Koordinierungsrat zur Aufarbeitung der Vergangenheit« (Rudolf W. Sirsch)
- »20 Jahre Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit - Rückblick und Vorgeschichte« (Nathan Peter Levinson)
- »Die Schola Grande Tedesca und das Ghetto von Venedig« (Willehad Paul Eckert)
- »Eine ‚unterirdische Arbeitsgemeinschaft‘: Deutscher Koordinierungsrat und Deutsche Katholikentage« (Hans Hermann Henrix)
- »Die Woche der Brüderlichkeit im Spiegel der Presse« (Gabriele Kammerer)
- »Gemeinsame Gottesdienste?« (Nathan Peter Levinson)
- »Gegen den Ungeist. Der DKR und sein Kampf gegen den Antisemitismus in den ersten Jahren« (Günther B. Ginzel)
- »Jüdisch-Christlicher Dialog ist politische Bildung« (Horst Dahlhaus)
- »Erfahrungen und Eindrücke aus meiner Zeit als Generalsekretär des DKR (1990 - 1999)« (Ansgar Koschel)
- »Erfahrungen und Eindrücke aus meiner Arbeit als Generalsekretär des DKR (Rudolf W. Sirsch)«
- »Die Zukunft des christlich-jüdischen Gesprächs und der christlich-jüdischen Zusammenarbeit« (Berndt Schaller)
