

Vier Generationen nach Auschwitz: Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?

Reinhold Boschki*/Wilhelm Schwendemann*

Beim Begräbnis des umstrittenen Ministerpräsidenten a. D. Hans Filbinger im Freiburger Münster am 11. April 2007 stellte der Ministerpräsident von Baden-Württemberg, Günther Oettinger, in seiner Traueransprache fest: *„Anders als in einigen Nachrufen zu lesen, gilt es festzuhalten: Hans Filbinger war kein Nationalsozialist. Im Gegenteil: Er war ein Gegner des NS-Regimes. Allerdings konnte er sich den Zwängen des Regimes ebenso wenig entziehen wie Millionen andere.“*¹ Die Empörung aufseiten der Opfer und Nachkommen der Opfer der NS-Verbrechen und des Holocaust war groß, hat sich Ministerpräsident Oettinger doch der Legitimationsstrategien des Verstorbenen bedient.

Diese missglückte Trauerrede ist auch ein Beispiel für missglücktes Erinnern und Erinnerungslernen, das der moralischen Integrität und der historischen Zuverlässigkeit entbehrt. Hans Filbinger war ein ganz „normaler“ Militärjurist in einer Diktatur gewesen, der durch sein Tun das NS-Regime stützte. Formaljuristisch mag Günther Oettinger Recht haben. Im Sinn des Erinnerungslernens und der moralischen Folgen, die daraus zu ziehen sind, verhindert der Wortlaut der Rede eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und befördert Beliebigkeit, was Bedeutungen historischer Informationen angeht. Erst aufgrund des öffentlichen Drucks war Oettinger bereit, sich zu entschuldigen und die Formulierung zu bedauern, was aber letztlich bedeutet, dass Erinnerungslernen, sobald es poli-

* Dr. Reinhold Boschki ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn.

* Dr. Wilhelm Schwendemann ist Professor für evangelische Theologie, Religions- und Schulpädagogik und Studiengangsleiter des Masterstudienganges Management und Didaktik von Bildungsprozessen an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg/Br.

1) Pressestelle der Landesregierung / Staatsministerium vom 12. April 2007; Pressemitteilung 113/2007. Unter: 070413_1705_filbinger_rede[1].

tischem Kalkül und Interesse unterworfen wird, sich und das eigentliche Ziel verfehlt, eine moralische Sensibilisierung hervorzurufen. Verletzung und Aufhebung von Menschenwürde können niemals Recht sein, auch wenn sie im Nationalsozialismus legal waren.

Das Freiburger Forum für Erinnerungsarbeit

Erinnerungslernen als die moralisch-historische Seite des kommunikativen Gedächtnisses stand im Vordergrund einer Tagung am 8. März 2007 an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. Im Zentrum der Tagung stand die Erkenntnis, dass Erinnerung an die Opfer (und die Täter) keineswegs zwecklicht oder von parteipolitischem Interesse „kolonisiert“ werden darf. Die Auseinandersetzung gerade auch mit der eigenen Biografie und Familiengeschichte lässt Abgründe erkennbar werden, die jedes Mitglied der heutigen Gesellschaft unter bestimmten Bedingungen für NS-Gedankengut anfällig machen kann und gegen Ideologie desensibilisiert oder gar Gleichgültigkeit (der schlimmste Feind der Menschlichkeit, Elie Wiesel²) hervorruft. Die Virulenz der NS-Ideologie sollte nicht unterschätzt werden, zeigt doch eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung eine latente Anfälligkeit für Antisemitismus und nationalsozialistisches Gedankengut in der deutschen Bevölkerung.³ Sehr häufig ist diese Anfälligkeit eher subkutan, unter einem Image aus Engagement und (scheinbarer) Betroffenheit verborgen.⁴

Politische Korrektheit versus Erinnerungsarbeit

Kaum irgendwo ist so häufig die Frage nach der ‚Political Correctness‘ im Spiel wie im Gedenken an die Verbrechen des NS-Regimes. Eine unbedachte Äußerung kostete Bundestagspräsidenten und Ministern ihr Amt. Eine Rede, die, selbst wenn sie gut gemeint und gut vorbereitet ist, nicht genau den verlangten Ton trifft oder unschwellig eine mangelnde Sensibilität für die Thematik erkennen lässt, kann dem Redner zum Verhängnis

2) Vgl. Olaf Schwencke (Hg.), *Erinnerung als Gegenwart*, Loccumer Protokolle, 1987, 157 f.

3) http://www.migration-info.de/migration_und_bevoelkerung/artikel/061003.htm.

4) Zur Tagungsdokumentation siehe: Wilhelm Schwendemann/Reinhold Boschki/Jürgen Rausch/Vera Schäfer (Hg.), *Vier Generationen nach Auschwitz. Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?* LIT Verlag, Münster 2008.

werden. An Gedenktagen zeigt sich diese krampfhaftige Suche nach politischer Korrektheit in fast jeder öffentlichen Rede und Handlung: Gestanzte Sätze, moralische Appelle für Frieden und Gerechtigkeit, ein Aufruf, niemals zu vergessen, die immer gleichen Zitate (z. B. *Erinnerung ist das Geheimnis der Erlösung!*, Erlösung wovon eigentlich?) und vor allem das vereinnahmende, kollektive „Wir“: „Wir, die wir hier versammelt sind ...“, „Wir erinnern uns heute ...“, „Wir Deutschen müssen ...“, wobei das *Ich* des Redenden völlig in den Nebel einer fiktiv-heraufbeschworenen Gemeinschaft diffundiert. Schnell zeigt sich Unbeholfenheit, ja Hilflosigkeit angesichts der Monstrosität des Holocaust.⁵

Politische Korrektheit beim Gedenken zielt auf eine äußerliche Haltung, ein öffentliches Image. Sie will zeigen, dass man zu diesem ‚Thema‘ bemüht ist. Doch die innere Beteiligung bleibt meist außen vor. Im Blick auf pädagogische Prozesse sind wir überzeugt, dass ‚Political Correctness‘ Erinnerungslernen eher verhindert denn fördert. Ein Vergleich zwischen Schüleraufsätzen und Politikerreden zur Erinnerung an Auschwitz zeigt, wie sehr die Schülerinnen und Schüler Formeln und Wendungen von Politikern und Kirchenvertretern für ihr eigenes Sprechen übernehmen.⁶ Wird Erinnerung reduziert auf politische Korrektheit, wirkt sie kontraproduktiv. Erinnerung zielt nicht auf Korrektheit, sondern auf Authentizität, auf eine Veränderung der inneren Haltung. Erinnerung muss selbstreflexiv, selbstkritisch und begegnungsorientiert sein, nicht strategisch, utilitaristisch. Sie zielt nicht auf eine ‚formale‘ Haltung, sondern auf ein ‚Sich-Verhalten‘. Das erfordert Auseinandersetzung und innere Beteiligung. Intendiert ist ein innerer Diskurs, nicht ein ‚schlechtes Gewissen‘, das eine offene Auseinandersetzung, z. B. mit eigener Biografie und Familientradition, weit mehr verhindert denn ermöglicht. Dazu ist eine emotionale Dimension des Lernens nötig, die über Betroffenheit hinausgeht und die Gefühle der Trauer ermöglicht.

- 5) Das Bemühen um „Political Correctness“ wird analog auch am Tag der Kinderrechte, am Welt-Frauentag, Welt-AIDS-Tag usw. sichtbar, allerdings ohne die Tiefendimension wie beim Auschwitz-Gedenken, da es hier in der Regel keine familienbiografisch bedingten Blockaden und uneingestanden Schuldgefühle gibt.
- 6) „Sich herauslösen aus der Sprache, die hier gilt“ (Imre Kertész). Stefan Altmeyer/Reinhold Boschki, *Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur*, in: *Jahrbuch für Biblische Theologie*, 2007. – Bei der Studie wird allerdings auch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler jenseits der formelhaften Sprache durchaus eigene Zugänge zur Erinnerung entwickeln.

Als *Lehrender* will man oft nicht wahrhaben, dass beim Umgang mit dem Thema *Auschwitz* aufseiten der *Lernenden* Trauerprozesse entstehen. Der Fundamentaltheologe Jürgen Manemann hat bei der o. g. Tagung eine „*Ethik der Trauer*“ eingeklagt, die nicht an der Oberfläche einer formalen Erinnerungsgeste stehen bleibt, sondern die Erinnerung als den einzelnen anrührenden Akt kennzeichnet, der in Solidarität mit den Toten der Vergangenheit und den Leidenden der Gegenwart tritt. Manemann begründet eine solche Erinnerungsethik aus der *Memoria passionis*⁷ der jüdischen und christlichen Tradition, die eine Kultur der Erinnerung zur Folge hat und haben muss.

Ein weiterer Weg der Begründung einer Erinnerungskultur liegt in einem genuin christlichen Topos. Die christliche Rechtfertigungslehre (Rechtfertigung allein aus dem Glauben) formuliert auf der anthropologischen Ebene eine bestimmte Selbstwahrnehmung und ein anderes Selbstverständnis, weil sie ein anderes Sinnangebot für gelingendes Leben gegen den sogenannten Lifestyle anbietet. Die theologische Grundlinie dieser anderen Form der Selbstwahrnehmung setzt voraus, dass ein Mensch seine Würde nicht aus sich selbst hat, sondern aus der Beziehung zu Gott, als Gottes geliebtes Geschöpf. Sich als geliebtes Geschöpf Gottes erkennen, bedeutet loslassen können und sich trennen von Fassaden und sich selbst aussetzen können, ohne den Boden unter den Füßen zu verlieren. Hier bekommt Erinnerungslernen eine christologische und soteriologische Rahmung, denn Geliebtsein in Gott bedeutet, kritisch mit sich selbst und verstellter Erinnerung umgehen zu lernen im Erinnern an den, der uns unbedingt angeht.⁸

Erinnerungslernen: zu viel?

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“⁹ Mit diesem inzwischen hinlänglich bekannten Satz eröffnete der Soziologe und Philosoph Theodor W. Adorno 1966 seinen Vortrag über

7) Vgl. Johann Baptist Metz, *Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg 2006.

8) Vgl. Wilhelm Gräb, *Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen: Eine Praktische Theologie gelebter Religion*, Gütersloh 1998.

9) Theodor W. Adorno/Rolf Tiedemann (Hg.), *Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften*, Berlin 2003.

die „Erziehung nach Auschwitz“. Der Auftrag an jede Erziehung ist demnach einer nach Entbarbarisierung, der die Bedingungen, die jene Barbarei zeitigten, zum Ausgangspunkt hat. Adorno bezweifelt, dass es viel Sinn macht, der Wiederholung entgegenzuarbeiten, indem man an allgemeine Werte appelliert oder über die positiven Qualitäten der verfolgten Minderheiten aufklärt. Vielmehr müsse nach den Wurzeln in den Verfolgern gesucht werden. Aus Adornos Vortrag lassen sich dennoch zwei Fragen ableiten: *Was* soll über den Holocaust bzw. die Schoa vermittelt werden und *wie* soll dies geschehen?

Weiter stellt sich die Frage nach den „*grundsätzlicheren Implikationen des Auschwitz-Geschehens für jede Erziehung*“.¹⁰ Hinsichtlich der Belange einer „Holocaust Education“ haben die Beobachtungen aus der schulischen Praxis gezeigt, dass diese Fragen nur beantwortet werden können unter Einbezug mehrerer Aspekte. So ist der Unterricht ein Feld von Interaktionen, von sozialen Handlungen, die sich aufeinander beziehen. Dass die Haltung des Erziehers dabei nicht unwesentlich ist,¹¹ zeigen u. a. auch die Erinnerungen von David Wagner. In seinem Beitrag „*Schöne deutsche Schuldgefühle*“ beschreibt er sehr eindrücklich, wie eine Lehrerin im Religionsunterricht durch ihre moralisierende Art eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust weitgehend verhindert und zudem Schuldgefühle seitens der Schüler evoziert.¹²

Darüber hinaus sind in dieser Interaktion didaktische Arrangements und eingesetzte Medien¹³, sozial erwünschte Antworten und verdrängte Emotionen¹⁴ maßgebend, um nur einige zu nennen. Zugleich bewegen sich alle

10) Matthias Heyl, *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA*. Hamburg 1997, 120.

11) Matthias Heyl, *Erziehung nach Auschwitz. Eine deutsche Perspektive*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 22(1994)63–73, hier 67; Georg Wagensommer, *Unterrichtsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust*, in: *person-zentriert* 6(2002)19–22, hier 21.

12) David Wagner, *Schöne deutsche Schuldgefühle*, in: *Merkur* 55(2002)636–641, hier 636.

13) Vgl. Eva-Maria Glück/Georg Wagensommer, *Erinnern ist mehr als Informiertsein*, in: Wilhelm Schwendemann/Georg Wagensommer (Hg.), *Erinnern ist mehr als Informiertsein – Aus der Geschichte lernen* (Band 2), Münster 2004, 97–109; Matthias Heyl (Anm. 11), 70 f.; Georg Wagensommer, *Den anderen wahrnehmen. Zur Wirkung von Fotodokumenten des Holocaust auf Schüler*, in: *Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft*, 3(2002) 67–71; Harald Welzer, *Verweilen beim Grauen*, Tübingen 1997, 43 ff.

14) Vgl. Wilhelm Schwendemann/Stephan Marks, *Unterrichtsthema Nationalsozialismus in einer Hauptschule – Ergebnisse einer Pilotstudie* (Schülerbefragung), in: *Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft*, 3(2002)62–77, hier 64 ff.

Akteure in einem komplizierten Geflecht von Diskursen, von reziproken Handlungserwartungen, Projektionen und anderen Einflüssen, die sich einer rationalen Steuerbarkeit weitgehend entziehen.¹⁵

Dass der Unterricht, der Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust zum Thema hat, oftmals scheitert, ist jedoch kein Phänomen der Gegenwart, sondern lässt sich bis in die 1950er Jahre zurückverfolgen: Schüler (und auch Lehrer) möchten das Thema oftmals am liebsten ausklammern oder wehren sich dagegen, da sie sowieso schon alles wüssten („Nicht schon wieder dieses Thema – das hatten wir erst gestern in Deutsch!“; „Ich weiß schon alles über die Nazis und die Juden ...“). Wer diese Themen unterrichtet, wird schnell mit Störungen und Blockaden konfrontiert, – hinzukommen die eigenen inneren Blockaden und Abwehrhaltungen.

Die Rezeption des Vortrags von Adorno zeigt diese Gefahr auf: Auschwitz wird auf ein Erziehungsproblem reduziert und instrumentalisiert, indem es für pädagogisches Handeln vereinnahmt wird.¹⁶ Adorno dagegen macht auf die Grenzen der Erziehung angesichts von Auschwitz aufmerksam und darauf, dass das pädagogische Dilemma ausgehalten werden muss. Der Unterricht über Nationalsozialismus darf aber weder zur Entsolidarisierung mit den Opfern und zur Solidarisierung mit den Tätern der NS-Gewaltherrschaft führen, was bei einer reinen Wissens- und Informationsvermittlung als Gefahr droht, noch darf der Unterricht abstumpfen. Vielmehr sollte dieser Lehrer und Schüler für die menschlichen Abgründe sensibilisieren, die mit „Nationalsozialismus“ als Unterrichtsthema offengelegt werden, indem die Psychodynamik des Nationalsozialismus aufgearbeitet wird.

Gegen das subjektive „Zuviel“ der Behandlung des Themas der Judenvernichtung im Unterricht kann durch Lehrplananalysen festgestellt werden, dass das Thema ‚objektiv‘ eher zu wenig vorkommt. Der Hamburger Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries rechnete auf der besagten Freiburger Tagung vor, dass in den Geschichtslehrplänen für die Thematik des Holocaust im engeren Sinne durchschnittlich nur drei bis vier Unterrichtsstun-

15) Vgl. Bernd Fechner (Hg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft: pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim 2000, 226.

16) Vgl. Wolfgang Meseth, *Aus der Geschichte lernen: Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur*, Frankfurt/M. 2005.

den vorgesehen sind. Nicht Dauerbehandlung, sondern eher Minimalismus seien zu konstatieren. Dass im Bewusstsein der Schüler die NS-Judenpolitik dennoch ‚zu viel‘ vorkommt, liegt wohl daran, dass die verschiedenen Unterrichtsfächer ihren Unterricht zu diesem Themenkreis zu wenig intern abstimmen oder gar synchronisieren. Gutgemeinte Unterrichtsprojekte ab Klasse 7 bis Klasse 10 halten den Judenmord bei den Lernenden subjektiv stets am Kochen, doch eine Integration und Vernetzung und damit die Möglichkeit der echten Aufarbeitung des Themas scheint vielfach nicht oder nur wenig effektiv zu gelingen. Diese unbearbeitete Last aus der Vorphase der Pubertät wird in der Pubertät zum Stolperstein, weil man sich dagegen wehrt, von anderen – den Erwachsenen – vorgeschrieben zu bekommen, was man zu denken, zu glauben und zu erinnern (!) hat. Eine Vernetzung der Unterrichtsfächer würde die Chance bieten, das Thema von verschiedenen Seiten her aufzurollen: den Informationen über historische Tatsachen, den biografie-orientierten Zugängen vonseiten der Lernenden, den subjektorientierten Zugängen im Blick auf die Opfer. Bodo von Borries plädiert eindringlich für interdisziplinäre Wege der Behandlung der Erinnerung an Auschwitz in der Schule. Die Geschichtsdidaktik, so von Borries, brauche die weiteren Dimensionen der Erinnerungskultur, wie sie etwa die Deutschdidaktik, die Religions- und Ethikdidaktik ermöglichen.

Ideal wäre ein schulinternes Curriculum speziell zu den Themenfeldern Nationalsozialismus, Antisemitismus, Holocaust, Rassismus, wobei historische und aktuelle Aspekte über die Jahre hinweg in einer Weise bearbeitet werden, die eine offene Auseinandersetzung und auch eine kritische Thematisierung jenseits politischer Korrektheit ermöglichen. Dies würde die Bearbeitung innerer Blockaden ermöglichen und einen Weg zu historischer Identitätsbildung eröffnen. Jede Schülerin, jeder Schüler könnte (und müsste) in seiner Schullaufbahn eine Art „Modul“¹⁷ belegen, in dem es verschiedene Angebote zur Erinnerung an Auschwitz gibt, die aus Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen bestehen könnten. Gemeinsame Projekte, unterrichtliche Behandlung, selbsterarbeitete Präsentationen, regionale Erkundungen, handlungsorientierte Elemente wie Archivarbeit oder selbstangefertigte Ausstellungen, Lektüre von Ganzschriften (z. B. von Auschwitz-Überlebenden), guten Filmen, Gedenkstättenbesuchen, Entwicklung eigener Erinnerungsformen (Mahnmalprojekte), Antirassismus-

17) Vgl. die jahres- und disziplinübergreifenden Module der neuen BA/MA-Studiengänge an den Hochschulen.

einheiten (etc.) könnten Bausteine eines solchen schulinternen Moduls darstellen. Ziel wäre ein über die Jahre gestreutes, aufbauendes Curriculum, das Entwicklungsvorgänge berücksichtigt. Hier würde die Schule mit ihren diversen Fächern ein deutliches Signal geben: „Dieses Thema ist uns wichtig. Es ist Teil der Erinnerungskultur des Landes, in dem wir leben (auch wichtig für Lernende mit Migrationshintergrund), und wir bieten dazu eine offene Diskussionskultur im Laufe der Schulzeit.“

Auch wenn ein solches Konzept in der Tat einer Idealvorstellung entspricht, könnten Elemente davon in allen Schulen realisiert werden. Die ministeriellen Vorgaben im Rahmen der Bildungsstandards, schulinterne Curricula zu erstellen, ermöglichen Versuche in diese Richtung. Entscheidend für alle Planungen in diesem Themenbereich ist, dass sie begegnungsorientiert angelegt sind: Schüler begegnen Lehrern, die sich mit den Bedingungen und Konsequenzen von Auschwitz offen auseinandersetzen; Lehrende und Lernende begegnen Menschen, die zu Opfern der inhumanen Politik wurden; man begegnet gemeinsam literarischen Zeugnissen; man begegnet sich selbst und seiner eigenen Familiengeschichte, zumindest als Impuls, persönlich nachzufragen und nachzudenken; man begegnet Orten, die historisch bedeutsam sind. Und nicht zuletzt begegnet man – so lange es sie noch gibt – Überlebenden und Zeitzeugen, die authentisch von einer Zeit berichten, die sich der Vorstellungskraft von (insbesondere jungen) Mitgliedern einer pluralen, medienbestimmten Gesellschaft entzieht.

In der o. g. Tagung stand denn auch der Bericht des Gurs-Überlebenden Paul Niedermann¹⁸ aus Karlsruhe (heute Paris) im Mittelpunkt des Tages, der von seinen Erinnerungen berichtete und Mut machte, das Thema in seiner Tiefe anzugehen. Seine zentralen Fragen indes waren: „Was geschieht, wenn der letzte Überlebende gestorben ist? Wie kann Erinnerungslernen erfolgen, wenn *die* nicht mehr da sind, die uns ihre Erfahrungen ‚in Erinnerung rufen‘?“ Eine Folgetagung wird sich diesen Fragen im Speziellen widmen.¹⁹ So viel steht jetzt schon fest: Erinnerung kann nur gelernt werden, wenn sie in eine Kultur der Erinnerung eingebettet ist, die schulisch, gesellschaftlich, politisch und nicht zuletzt kirchlich gestützt ist.

18) Vgl. Joachim Maier, *Gedächtnis des Leidens – Quelle des Lebens*, in: FrRu 14(2007)36–43.

19) Zweites Freiburger Forum zur Erinnerungsarbeit, 7. November 2007, Fachtagung mit Paul Niedermann (im Seelsorgeamt der Erzdiözese Freiburg).