

Matthias Heyl*

»Holocaust Education«: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust¹

Seit 1945 haben sich in den verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Formen des Umgang mit der Geschichte des Holocaust entwickelt. Einerseits ist das für die pädagogische Auseinandersetzung irritierend, da Politiker in aller Welt mit großer Selbstgewissheit von den »*Lehren aus der Geschichte*« sprechen, als hätten alle das gleiche aus *dieser* Geschichte gelernt. Angesichts der Einmaligkeit und Bedeutung dieses Verbrechens – zumindest für die westliche Welt – wäre zu erwarten, daß das »*Nie wieder!*« der gemeinsame Nenner sei. Andererseits ist es weniger verwunderlich, daß etwa die Deutschen andere Formen der Auseinandersetzung wählten als beispielsweise Israelis, Amerikaner oder Polen und Niederländer, wenn wir uns vor Augen halten, daß ihre Bezüge zum historischen Geschehen sich deutlich von denen der anderen unterscheiden. Die deutsche Geschichte ist eng mit der historischen *Täterschaft* verknüpft – in den Worten *Daniel Goldhagens*: »*No Germans, no Holocaust*«. ² Ein großer Teil der deutschen Gesellschaft hat lange versucht, die Auseinandersetzung mit dieser Geschichte zu umgehen, während ein anderer Teil die Lehre daraus gezogen hat, »*nie wieder Täter*« sein zu wollen. Dieses Motiv ist sicherlich *eines* derer für die Entwicklung einer großen Friedensbewegung in der Bundesrepublik, die allerdings in der vergangenen Jahren, insbesondere seit dem Golfkrieg und dem Zerfall Jugoslawiens, eine Schwächung erlebt (Ein zweites wichtiges Motiv erkenne ich darin, daß viele Deutsche sich als *Opfer* des Zweiten Weltkriegs sahen – vielleicht als durch den Nationalsozialismus *missbraucht* und *verführt*, oft auch ihre eigenen Anteile am »*Erfolg*« des Regimes damit im nachhinein ignorierend, verdrängend und minimierend. Einige unter ihnen kamen aus der Position, »*nie wieder Opfer*« sein zu wollen, zu einer pazifistischen Position). In den Familien dominierte zugleich lange die Erinnerung an das eigene *Schicksal* im Krieg, an Bombardierungen, Vertreibung und Not, wodurch die Geschichte, die zu dem Krieg geführt hatte, der jahrelange NS-Terror, die Judenverfolgung und die deutschen Verbrechen in den Hintergrund rückten. Die Psychologin *Birgit Rommelspacher* hat in einer Studie gezeigt, daß die Kriegserinnerungen zum Teil als »*Deckerinnerungen*« fungieren, die die Erinnerung an den Nationalsozialismus und Judenmord zum Verschwinden bringen sollen. ³ Man spricht von *Verdrängung*, mit der die Mehrzahl der Deutschen der *Ersten Generation* ihrer eigenen Geschichte (oder Teilen daraus) aus dem Wege gingen.

In der israelischen Gesellschaft gibt es insbesondere zwei Stränge, die sich miteinander verbinden: einerseits gibt es die Erinnerung der Überlebenden der Schoah, die es in Israel anfangs nicht leicht hatten, ihre Geschichte(n) zu erzählen – oft wurde ihnen von den Juden, die während des Mordens in Palästina lebten, vorgehalten, sie hätten sich »*wie Schafe zur Schlachtbank*« führen lassen; andererseits fiel es der Gründergeneration des Staates Israel leichter, sich mit den jüdischen Partisanen zu identifizieren, deren heroischer Widerstand in der israelischen Gesellschaft eher einen Platz erhielt. ⁴ Ein Einbruch war der *Eichmann-Prozess*, der für viele Überlebende dazu führte, daß ihren Erinnerungen erstmals Bedeutung beigemessen wurde. Die maßgebliche *Lehre aus der Geschichte* für die Israelis war, »*nie wieder Opfer*« sein zu wollen.

Ähnliche Positionen entwickelten sich in den während des *Zweiten Weltkriegs* von deutschen Truppen besetzten Ländern. Die vielfache Betonung des eigenen

Widerstandes sollte einerseits die Kränkung lindern helfen, zeitweilig unter deutscher Besatzung gelebt zu haben, und andererseits das Problem auszuschließen helfen, daß – gerade in Hinblick auf die Judenverfolgung – nicht immer alles unternommen wurde, um ihnen beizustehen. Gelegentlich wurden dabei die Fragen der Kollaboration an den Rand gedrängt. In den Niederlanden etwa gab es lange Zeit das populäre Selbstbild einer Nation im Widerstand, in der es eine klare Trennung zwischen »*goed en fout*«, *gut* und *falsch*, gab, und die Mehrheit der Bevölkerung gehörte zu den *Guten*. Jüngere Studien gehen davon aus, daß vielleicht zwei bis fünf Prozent der niederländischen Bevölkerung dem Widerstand angehörten, eine etwa gleich große oder etwas größere Gruppe kollaborierte mit den deutschen Besatzern, und die Mehrheit dazwischen verhielt sich abwartend, zuschauend oder – wenn die Maßnahmen der Besatzer nicht sie selbst betrafen – indifferent.

In den Niederlanden wird seit einigen Jahren sehr hitzig darüber debattiert und gründlich erforscht, wie es kommen konnte, daß in einem Land, in dem die Juden als besonders gut integriert galten und das auf seine lange Tradition der Toleranz stolz ist, der prozentual höchste Teil der Juden in Westeuropa von den Deutschen deportiert und ermordet werden konnte. Damit werden Fragen der *Mittäterschaft* und *Zuschauerschaft* diskutiert, die einem bequemen Mythos vom heroischen Widerstand entgegenwirken.

Der amerikanische Historiker *Raul Hilberg* hat mit seinem Buch »*Täter, Opfer, Zuschauer*« (1992) die differenziertere Sicht der damaligen Zeit maßgeblich vorgebracht, sein Werk hat viele dazu inspiriert, bestehende Perspektiven in Frage zu stellen. Überhaupt hat die amerikanische Fachwissenschaft und in der Folge wachsende Teile der amerikanischen Gesellschaft sich in den vergangenen Jahren – ausgehend etwa von der Frage, warum am Vorabend des Holocaust nicht mehr europäische Juden nach den USA hereingelassen wurden, oder warum die Gleise nach Auschwitz nicht bombardiert wurden – mit dem Problem der eigenen *Zuschauerschaft* auseinandergesetzt.

Die Rolle der *Zuschauer* wirft ein moralisches Problem auf, das oft mit dem Satz »*wer schweigt, wird mitschuldig*« gefasst wird. Angesichts des historischen Ereignisses und in der Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Ereignissen, die Tausende von Opfern fordern und unter Begriffen wie »*man-made disaster*« oder *Genozid* gefasst werden, bleibt die Frage aktuell, wie sich derlei Geschehnisse verhindern lassen. Die *Zuschauer* – in der Regel auch wir, heute – sind es, die solches geschehen lassen. Deshalb formuliert der israelische Historiker *Yehuda Bauer* das, was *Michael Berenbaum* die »*three commandments as the human imperative of the Holocaust*« nannte: »*Thou shalt not be a victim. Thou shalt not be a perpetrator. Above all, thou shalt not be a bystander.*«⁵

Darin sind zugleich drei *Lehren aus der Geschichte* zusammengefasst, die wir – wie beschrieben – in den verschiedenen Gesellschaften bereits antreffen, wobei es eine jüngere Erscheinung ist, daß sie *gemeinsam* formuliert werden. Sie stehen nämlich gelegentlich im Konflikt zueinander, wie das eingangs erwähnte Beispiel der deutschen Friedensbewegung zeigt. Wer der Ansicht ist, daß jede *Täterschaft* durch militärische Abstinenz und radikalen Pazifismus abzulehnen sei, hat in verschiedenen aktuellen Zusammenhängen erkennen müssen, daß man dadurch leicht zum *Zuschauer* wird. Die sogenannten »*ethnischen Säuberungen*« ließen sich durch Appelle ebenso wenig beenden, wie die Konzentrations- und Vernichtungslager anders als durch militärische Gewalt befreit werden konnten. Die Rolle der *Zuschauer* bei historischen Konflikten und Großverbrechen ist uns – leider – nur zu

gut vertraut. Hier gibt es keine schnellen und einfachen Antworten, sondern vor allem Dilemmata und Fragen, denen wir uns stellen müssen; auch in der Pädagogik.

Exkurs: Deutsche Generationen nach Auschwitz

Während eingangs der ursprünglich aus der Psychoanalyse in die Diskussion eingegangene Begriff der *Verdrängung* für den deutschen Umgang mit *dieser* Geschichte erwähnt wurde, empfiehlt *Wolfgang Kraushaar* den der »*Abdrängung*«⁶ – *Verdrängung* setzte als psychoanalytisches Konzept voraus, daß dieser Vorgang unbewusst ablaufe. Damit argumentiert er dicht an *Adornos* Bemerkung, daß die »*Tilgung der Erinnerung* [...] *eher eine Leistung des allzu wachen Bewusstseins* [sei] *als dessen Schwäche gegenüber der Übermacht unbewusster Prozesse. Im Vergessen des kaum Vergangenen klingt Wut mit, daß man, was alle wissen, sich selbst ausreden muss, ehe man es den anderen ausreden kann.*«⁷

Allerdings greift der *Argwohn* der Nachgeborenen gegenüber heutigen Angehörigen der »*Ersten Generation*« immer weniger, »*es möglicherweise doch mit mehr oder weniger schuldig gewordenen Menschen zu tun haben*«,⁸ und die Unterstellung, daß das Fehlen von Geschichten über die Judenverfolgung und den Mord an den Juden ein Anzeichen der *Ver-* oder *Abdrängung* sei, verliert an Gewicht. Viele derer, die heute als Zeitzeugen gelten, waren während des Nationalsozialismus Kinder und Jugendliche, deren bewusste Erinnerungen kaum mehr eine direkte Bezugnahme zu diesem Geschehen erlauben. Wer etwa 1930 geboren wurde, war zum Zeitpunkt des Novemberpogroms acht, zu Beginn der Deportationen elf und bei Kriegsende fünfzehn Jahre alt. Dass Erinnerungen an die Zeit der Verfolgung da vielfach bestenfalls blass sind und oft durch das eigene Kriegserleben überschattet sind, ist nachvollziehbar und – etwa gegenüber der späteren Abwehr der Erinnerung, die unter den zur Zeit des NS-Regimes Erwachsenen nach dem Krieg vorherrschte – *erklär-* und *entschuldbar*. Erklärbar ist letztlich auch die *Abdrängung* dieser Geschichte nach dem Ende der NS-Zeit unter damaligen Erwachsenen. Die mit dem Nationalsozialismus verbundenen Hoffnungen und Phantasien haben sich für dessen Unterstützer, Anhänger und Mitläufer nicht verwirklicht, und letztlich hatte – wie eine Reihe historischer Studien heute zeigt – das Regime verstanden, in den letzten Kriegsjahren durch gezielte Indiskretionen das Wissen über den Holocaust in der deutschen Gesellschaft zu verbreiten, die Furcht vor *Rache* anzufachen und das Gefühl einer *Komplizenschaft* weithin in der Bevölkerung zu verankern.⁹ Schweigen aus Strafangst war die Folge.

Es gibt aber ein weiteres, grundsätzliches Problem im Umgang mit den Begriffen. Wenn wir von *Erster*, *Zweiter* und *Dritter Generation*, inzwischen selbst von der *Vierten* und folgenden Generationen sprechen, birgt dies für die Seite der nichtjüdischen Deutschen einige Probleme. Der Begriff wurde abgeleitet aus der psychologischen Forschung zu den *Folgen der Verfolgung* im Kollektiv der Überlebenden und ihrer Kinder. Während dort die Einteilung nach Generationen überschaubarer und abgegrenzter ist,¹⁰ stehen wir bei den nichtjüdischen Deutschen vor der Frage, wer denn der *Ersten Generation* zugerechnet werden sollte? Bin ich als Kind von Eltern, die Anfang der dreißiger Jahre geboren wurden, noch *Zweite* oder schon *Dritte Generation*?¹¹ Der Horizont der *Ersten Generation* reicht je nach Setzung beispielsweise von *Konrad Adenauer* (1876) bis *Sophie Scholl* (1921), vom zur Zeit der Machtübernahme bereits fast Sechzigjährigen bis zum damaligen Kind, das während des Nationalsozialismus zum Erwachsenen heranreifte. Eine *Generation* im engeren Sinne ist das sicherlich nicht.

Das Generationenmodell ist nur ein Behelf, mit dem sich Reaktionen auf das Geschehen und Umgangsformen näherungsweise gruppieren lassen. Aber die Bilder, die dafür allmählich zum Klischee verfestigt sind und zugleich zerrinnen, sind trügerisch: die *Erste Generation* schwieg, die *Zweite Generation* beehrte auf und fragte, die *Dritte* will davon nichts mehr wissen. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema war, glaube ich, immer eines einer Minderheit. Mal waren die Zeiten für sie günstiger, mal ungünstiger, mal wurden sie gehört, mal blieb ihnen die Resonanz verwehrt. Viel ist darüber geschrieben worden, wobei es deutliche Blindflecken gibt – etwa, was die innerfamiliäre Auseinandersetzung betrifft. Die Minderheit, die gegen das Schweigen aufbeehrte, ist gehört worden; vielleicht überproportional, weil es über die mitschweigenden Nachgeborenen weniger zu sagen gibt. Wenn es um das Feld der schulischen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld geht, wurden in jüngeren Studien die Lehrer häufig als Angehörige der *Zweiten Generation* ausgemacht, der Einfluss der gleichaltrigen Eltern auf ihre Kinder aber blieb weithin ausgespart.

Für die deutsche Situation wissen wir über den Umgang mit dieser Geschichte der und zwischen den Generationen oft leider weit weniger, als wir manchmal glauben. Und letztlich ist uns der genauere Blick auf das, was sich hinter den Klassenzimmertüren abspielt, verschlossen – *Terra Incognita*. Hier tut weitere Forschung dringend not.¹²

»Erziehung nach Auschwitz«, »Erziehung über Auschwitz« und »Holocaust Education«

Die historische Forschung setzt sich seit einiger Zeit stärker damit auseinander, wie aus »*ganz normalen Männern*« (Christopher Browning) oder »*ganz gewöhnlichen Deutschen*« (Daniel Goldhagen) Täter wurden, und auch im Bereich der anderen Sozialwissenschaften haben sich – oft schon früher als die Historiker – Forscher wie Adorno (»*Studien zum autoritären Charakter*«) oder Milgram (»*Milgram-Experiment*«) mit dieser Frage beschäftigt.

Es ist sicherlich kein Zufall, daß Theodor W. Adorno mit einem Aufsatz, den er ursprünglich 1966 als Radiovortrag gehalten hat, für die deutsche Erziehungswissenschaft den zentralen Bezugspunkt in der Diskussion um die notwendige Reaktion der Pädagogik auf Auschwitz geliefert hat. Seine bereits im amerikanischen Exil begonnenen »*Studien zum autoritären Charakter*« wurden in ihren Ergebnissen weithin akzeptiert, wenn auch selten gründlicher studiert. Ähnlich ist es seinem Aufsatz »*Erziehung nach Auschwitz*« ergangen, dessen Eingangsworte in Aufsätzen zum Thema immer wieder zitiert werden, während der Rest aber häufig bei Seite geschoben und nicht wahrgenommen wird: »*Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung*«,¹³ heißt es dort, und oft erscheinen die darauf aufbauenden wortreichen Argumentationen der Erziehungswissenschaftler wie ein Dementi des zweiten Satzes: »*Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen.*«¹⁴ Adorno erhob nicht den Anspruch, selber ein Programm für eine angemessene pädagogische Reaktion auf Auschwitz formulieren zu können, wies aber deutlich daraufhin, daß im deutschen Kontext die Auseinandersetzung mit den Tätern und ihrer Täterschaft einiges Gewicht zukommen müsse.

Eine eigenartige Spaltung charakterisiert das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über »*Erziehung nach Auschwitz*« in Deutschland: einerseits gibt es die

großen und schwergewichtigen Debatten darüber, was Auschwitz für das Projekt der Erziehung *an sich* bedeute; dieses ist vorrangig die Sphäre der universitären Reflexion. Andererseits gibt es – vornehmlich in der pädagogischen Praxis – die konkrete Diskussion darum, wie Auschwitz zum Gegenstand der Erziehung werden könne und solle, wie also eine »Erziehung über Auschwitz« beschaffen sein müsse. Hier spielt Adornos Aufsatz oft nur die Rolle des Stichwortgebers.

International hat Adorno weniger Einfluss für die zweite Debatte, die mit dem Stichwort »Holocaust Education« belegt wird. Ein Grund dafür mag sein, daß sein Aufsatz zur »Erziehung nach Auschwitz« erst 1997 in englischer Übersetzung erschienen ist und damit insbesondere in der amerikanischen Diskussion, wo der Begriff »Holocaust Education« geprägt wurde, nicht zugänglich war.¹⁵

Eine Forderung Adornos, die er in seinem Aufsatz 1966 formulierte, scheint mir für die pädagogische Diskussion um »Erziehung über Auschwitz« besonders wichtig – nachdem er darlegte, daß es bedeutsam sei, die gesellschaftlichen Umstände und die sozialpsychologischen Voraussetzungen für Auschwitz herauszuarbeiten, schrieb er:

»Aller politischer Unterricht endlich sollte zentriert sein, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, offen mit diesem allerwichtigsten sich beschäftigt. Dazu müsste es in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat.«¹⁶

Dazu gehört die Beschäftigung mit den Menschen als historischen Subjekten, die Geschichte nicht nur erdulden, sondern auch gestalten. Sie in ihren Rollen, Entscheidungs- und Handlungsspielräumen und in ihrem konkreten Tun zu untersuchen und zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen, könnte helfen, neue Zugänge zu dieser Geschichte herzustellen.

Es scheint – nicht nur im deutschen Kontext, dort aber besonders – leichter, die Täter und Opfer einander gegenüberzustellen, als nun auch diejenigen *dazwischen* zu untersuchen, die gesellschaftlichen Grautöne also, *Zuschauer, Helfer* (der Nazis oder der Verfolgten), die *Mitläufer* und *Profiteure*, die *Angepassten* und die *Wegschauenden*. In Deutschland stellt es für die Angehörigen der *Zweiten* und *Dritten Generation* eine enorme Verunsicherung dar, sich mit der möglichen Beteiligung der eigenen Eltern und Großeltern am Geschehen jener Jahre auseinander zu setzen. Viele ziehen sich dabei auf eine Position zurück, die von Klischees lebt: *Nazis*, das waren blonde, blauäugige *hac??kenschlagende* Gestalten, diabolisch, Täter vom Schlage eines *Himmler, Heydrich* oder *Höß*, irgendwo zwischen den Nazis aus Spielfilmen und dem Bild, das die Nazi-propaganda selbst zu erzeugen versuchte. Damit wird abgewehrt, sich mit den eigenen Eltern und Großeltern konkret zu beschäftigen, die heute (sofern sie denn noch leben) grauhaarig, schwach und alt sind, dem stereotypen Bild vom *Nazi* jedenfalls nicht entsprechen. Da die Beteiligten selber wenig vom *alltäglichen Nationalsozialismus* erzählt haben und sich in ihren Erzählungen bestenfalls retrospektiv von den Nazis abgesetzt haben, fällt es ihren Nachkommen leicht, bei einem Stereotyp zu bleiben. Ein Studierender in einem meiner Seminare brachte die Furcht, etwas Beschämendes über den eigenen Großvater zu erfahren, zum Ausdruck, indem er einem Überlebenden, der seine Geschichte zuvor erzählt hatte, dankte:

»Ich habe aus Ihrer Erzählung mehr über die Generation meiner Großeltern zu jener Zeit erfahren als von meinem Großvater selbst. Von ihm weiß ich über ›seinen Zweiten Weltkrieg‹ nur, daß er in britische Kriegsgefangenschaft kam und daß sie dort Fußball spielten. Ich weiß nicht mehr, und ich traue mich nicht, ihn nach mehr zu fragen, denn er ist mein Großvater, und ich habe ihn lieb. Ich habe Angst, daß er mir etwas erzählt, was daran etwas ändert.«

Viele deutsche Nachgeborene fürchten, sie könnten bei ihren Vorfahren nicht auf *Zuschauer*- sondern auf *Täter*geschichten stoßen. Die *Zuschauer* stellen uns aber vor eine Reihe weiterer Probleme: einerseits mit der bereits zitierten moralischen Bewertung, daß mitschuldig wird, wer zuschaut; andererseits sind die *Zuschauer* uns – wo immer wir leben – bedrückend nahe, weil wir oft genug selber eingestehen müssen, daß wir *Zuschauer* sind.

Seit den achtziger Jahren ist – mit Schwerpunkt in den USA – eine sehr pragmatische, auf die pädagogische Praxis zielende Diskussion darüber entstanden, wie der Holocaust selbst Gegenstand der Erziehung werden könne; diese Debatte verbindet sich international mit dem Begriff »*Holocaust Education*«. Im selben Zeitraum hat sich dort ein eigenes Genre von Unterrichtsmaterialien, *Holocaust Curricula* genannt, herausgebildet, die die »*Choices*« und »*Choice-less Choices*« der damals Agierenden in den Mittelpunkt rücken. Vielfach verbinden sie damit die Hoffnung, Jugendlichen nahezubringen, daß es die Mehrheit der *Zuschauer* ist, die durch ihr Verhalten oder durch ihre Passivität darüber mitentscheiden, was in einer Gesellschaft möglich oder eben nicht möglich ist.

In eine Vielzahl dieser Materialien sind dabei die skizzierten Forschungen zu *Tätern*, *Opfern* und *Zuschauern* bereits eingegangen. In biographischen Quellen versuchen sie, die Geschichte konkret werden zu lassen, um die gleich mehrfache Distanz zu überbrücken: viel Zeit, für Jugendliche *sehr viel Zeit* liegt zwischen uns und dem Geschehen; und für amerikanische Jugendliche kommt auch die räumliche Entfernung zu den Orten der Schoah hinzu. Warum sollten sie sich für den Holocaust interessieren? Vielleicht, weil sie es genauer begründen müssen, legen viele der amerikanischen Materialien einen Schwerpunkt darauf, deutlich zu machen, daß es ihnen darauf ankommt, aus der Geschichte zu lernen, und die zentrale Botschaft, implizit oder explizit, lautet: »*Sei kein Zuschauer!*«

»**Die Gesellschaft des Holocaust**« - ein Unterrichtsmodell

Das Bild der europäischen Gesellschaft zur Zeit des Holocaust verdient, noch weiter ausdifferenziert zu werden. In den USA gibt es etwa seit geraumer Zeit eine intensive *Helfer*-Forschung, die sich dafür interessiert, wie *ganz normale Menschen* zu *Helfern* wurden, die das Risiko auf sich nahmen, Juden zu verstecken oder ihnen anders zu helfen (*Oliner, Fogelman*). Diese Forschungen und die Frage nach Entscheidungs- und Handlungsspielräumen zur Zeit des Holocaust bekommen international zunehmendes Gewicht für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema.

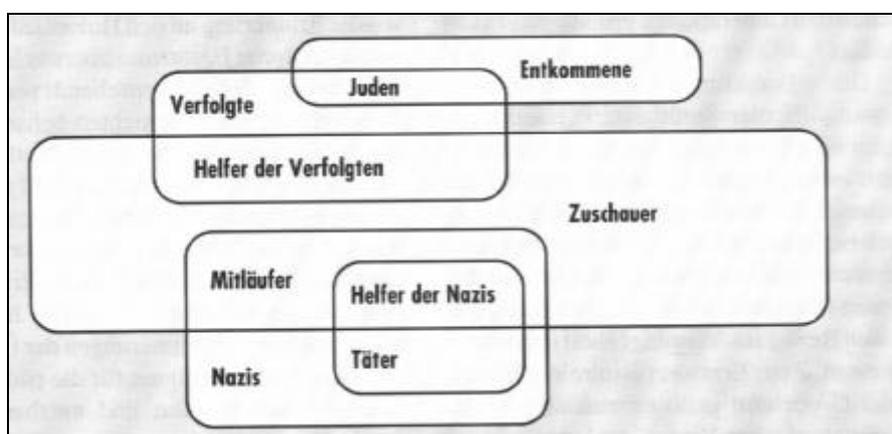
Täter, Opfer, Zuschauer, Helfer... – hier lassen sich eine Reihe von Gruppen und Rollen herausarbeiten, die aber wiederum nicht statisch waren; einzelne Menschen wechselten ihre Position, waren beispielsweise anfangs *Zuschauer*, wurden später aber zu *Tätern*.

Basierend auf diesen Überlegungen, der internationalen Diskussion zur *Holocaust Education* und den historischen und allgemeiner sozialwissenschaftlichen Forschungen habe ich versucht, ein Modell für die pädagogische Arbeit zu

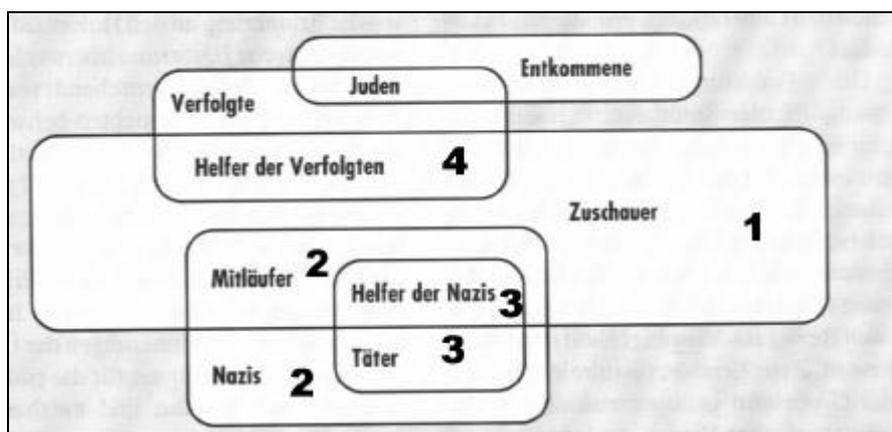
entwickeln, mit dem die »*Gesellschaft des Holocaust*« genauer in den Blick genommen werden kann. Anfangs habe ich die deutsche Gesellschaft zur Zeit des Holocaust zum Bezugspunkt gewählt, glaube aber inzwischen, daß sich das Schema weiter verallgemeinern lässt – und dies nicht einmal nur in Hinblick auf den Holocaust.

In dem folgenden Schema bilden die *Zuschauer* das Zentrum, die Mehrheit und den Ausgangspunkt. Es geht mir dabei nicht darum, Relationen darzustellen, sondern Optionen. Die meisten Deutschen waren zu Anfang der Judenverfolgung *Zuschauer* – einige, mehr und mehr, wurden *Mitläufer* oder *Täter*, und wenige halfen den Juden oder anderen Verfolgten, dabei selber Verfolgung riskierend. Zur Selbstrechtfertigung vieler Deutscher gehörte es nach dem Kriegsende, daß sie sagten, wer nicht mitgemacht hätte, wäre ins KZ gekommen (die das sagen, behaupten andererseits aber oft auch, daß sie von den KZs nichts gewusst hätten...). Aber viele versagten ihren jüdischen Nachbarn bereits das »*Guten Tag*« im Hausflur, die kleinen Gesten weit unterhalb des *Widerstands*.

Dieses Modell kann uns dazu dienen, historische Lebensläufe zu untersuchen.¹⁷



Wenn wir versuchen, zum Beispiel *Oskar Schindlers* Lebensweg vor dem Hintergrund dieses Schemas zu interpretieren, könnte sich folgendes Bild ergeben:



Oskar Schindler wechselte seine Rolle im historischen Geschehen gleich mehrfach: Er entschied sich im Rahmen der damaligen Möglichkeiten für verschiedene Haltungen und war zuerst – wie fast alle – **Zuschauer** (1), trat in die NSDAP ein und wurde **Mitläufer** oder **Nazi** (2), war als »*Arisierer*« Profiteur der antijüdischen

Maßnahmen und damit **Helfer der Nazis** oder sogar **Täter** (3), bis er sich entschied, »seinen« Juden zu helfen, wodurch er zu einem **Helfer der Verfolgten** (4) und damit selber zum potentiell **Verfolgten** wurde.

Solche Lebenswege erscheinen mir für die pädagogische Arbeit interessanter als die eindeutigen Biographien, die ein Zwangsläufigkeit suggerieren: *einmal Täter, immer Täter*, oder: *einmal Retter, immer gut*. Menschen sind und waren zu allen Zeiten ambivalent, widersprüchlich. Auch die *Retter* waren widersprüchlich, hatten Angst, halfen Juden vielleicht auch aus finanziellen Erwägungen, was aber ihrem Tun nicht unbedingt Abbruch tut: sie halfen. Ihr Tun entscheidet.

Der Ansatz, Biographien über einen längeren Zeitraum zu verfolgen und zu interpretieren, birgt mehrere Chancen: Jugendliche können sich mit den Menschen, mit deren Geschichten sie sich auseinandersetzen, identifizieren, die zeitliche und räumliche Distanz wird überbrückt. Zugleich wird die Geschichte lebendiger, konkreter, als von Menschen gestaltet und erlebt erfahren. Indem wir ihre Entscheidungen und Handlungen interpretieren, uns über ihre Motive und Spielräume Gedanken machen, wird deutlich, daß auch unsere Interpretationen unterschiedlich ausfallen. Der eine wird *Oskar Schindler* in der Zeit, als jüdische Zwangsarbeiter für ihn arbeiteten und er sich an ihrer Arbeitskraft bereicherte, einen *Täter* nennen, während andere es vielleicht als *Mitläufertum* interpretieren. Schließlich werden wir in der Auseinandersetzung selber zu verspäteten *Zuschauern*, und keiner von uns kann sagen, er hätte – *wenigstens im nachhinein* – nichts davon gewusst.

Die Geschichte des Holocaust weckt fast zwangsläufig Abwehr. Es ist ein ganz normaler psychischer Schutzmechanismus, daß etwas in uns versucht, den ganzen Schrecken nicht an uns herankommen zu lassen. Es ist kein leichtes Thema, und es ist eben kein Thema wie jedes andere. Um so wichtiger erscheint es, nach Wegen zu suchen, auch die Neugier und das Interesse zu wecken, Zugänge nicht gleich durch einen hohen moralischen Anspruch und durch emotionale Forderungen zu verschließen.

Exkurs: »Betroffenheitspädagogik«

In der Gedenkstätte *Dora-Mittelbau* gibt es ein Dokumentenhaus, ein Museum also, das in seiner Ausstellung vieles hat, was museumsdidaktisch heute anerkannt ist: etwa biographische Quellen und Dokumente, Interviews mit Überlebenden, Ausstellungselemente, die den Eindruck des »forschenden Lernens« erwecken usw. Es gibt drei oder vier Stühle vor den Bildern von *Zeitzeugen*, auf die man sich setzen kann, um über Walkman die Interviews zu hören. Eine Ansammlung von etwa zehn Stühlen steht am Ende des Ausstellungsrundgangs, ausgerichtet auf ein großes Bild der Leichenberge, die die Befreier vorfanden, und auf einen Monitor, auf dem Bilder von der Befreiung – wiederum mit den Leichenbergen – zu sehen sind.

Es ist eine eigentlich ganz normale psychische Reaktion und Abwehrhaltung, diese Bilder *eigentlich* nicht sehen zu wollen, sich jedenfalls nicht hinzusetzen, um sie anzuschauen. Die Gruppen, die die Gedenkstätte besuchen, haben jedoch in der Regel eine längere Begehung des weitläufigen ehemaligen Lagergeländes hinter sich, wenn sie in der Ausstellung ankommen. Ich habe beobachtet, daß von den »*ausgeruhteren*« Besuchern der Ausstellung sich niemand dort hinsetzte. Die meisten versuchten, zu *diesen* Bildern eine größere räumliche Distanz zu wahren. Eine Schülergruppe, die eine lange Führung durch das Gelände hinter sich hatte, setzte sich müde auf diese Stühle, aber ohne gleich wahrzunehmen, welchem Zweck

die Stühle dienten. Sie waren, als sie ihren Blick dorthin richteten, wohin er gelenkt werden sollte, schockiert.

Das ist eine Schockpädagogik, die die Jugendlichen unvorbereitet trifft; ich vermute, daß sie eher die Abwehr mobilisiert. Aus der Gesamtschau ließe sich sagen – und dies ist sicherlich auch der Anspruch der Verantwortlichen – es gäbe dort nebeneinander kognitive und affektive Angebote und Elemente. Es gibt jedoch keine Balance, und durch die Schockpädagogik am Ende (und vermutlich oft der Ausgangspunkt für Schülergruppen, die nach der Geländebegehung erst die Stühle suchen, bevor sie ihren Gang durch die Ausstellung fortsetzen) der Ausstellung ist kein wirkliches Angebot, kein *eye opener*, sondern ein unfaires, manipulatives Element.

Die Emotionen der Jugendlichen sollen so einer *Choreographie* unterworfen werden, um ihnen – wenn möglich unter Tränen – die Augen zu öffnen. Manche Lehrer messen den Erfolg ihrer Bemühungen eben an den Tränen ihrer Schüler, und ich habe erlebt, wie deutsche Lehrer beim Abendbrot während einer Tagung darüber diskutierten, ob es besser sei, mit Schülern nach Auschwitz oder nach Majdanek zu fahren; einer sprach sich dabei für Majdanek aus, weil man dort sogar das Leder der Schuhe, die den Ermordeten abgenommen wurden und deren Reste dort heute in mehreren Baracken liegen, riechen könne. Manche Lehrer erwarten bei Reisen zu den ehemaligen Vernichtungslagern von ihren Schülern ein *angemessenes Verhalten*, wozu *Betroffenheit*, Schock und Tränen gehören. Ein Überlebender fragte in *Bergen-Belsen*: »*Angemessenes Verhalten an diesem Ort – was ist das? Als ich hier war, wurde hier gemordet und gestorben. Das war das angemessene Verhalten in Bergen-Belsen...*« Damit versuchte er zu verdeutlichen, daß es kein *angemessenes Verhalten* für diese Orte gebe, daß er jedenfalls selber nicht wisse, wie man sich dort heute verhalten solle.

Wir sollten nach Wegen suchen, die es Jugendlichen ermöglichen, selber Bezüge herzustellen, ihre Fragen zu entwickeln und Zugänge zu erarbeiten. Und wir sollten vor allem nicht so tun, als wüssten wir, wie man mit dieser Geschichte angemessen umgeht.

Perspektiven

Verschiedene Gesellschaften haben verschiedene Bezüge zum Geschehen, und doch ist uns gemeinsam, daß es uns – aus ganz unterschiedlichen Gründen – schwer fällt, uns dieser Geschichte zu stellen. Sicherlich fällt es z.B. einem Schweden leichter, zu sagen, er habe damit wenig zu tun; mit dem wachsenden Abstand aber werden folgende Generationen auch in Deutschland, Israel und in den von Deutschland während des Zweiten Weltkriegs besetzten Ländern eine ähnliche Distanz zum Geschehen für sich in Anspruch nehmen. Der israelische Psychoanalytiker *Martin Wagh* vermutet, daß die Schoah bis in die vierte und fünfte Generation eine Nähe behielte, die danach aber allmählich abnehme: Dies ist der Generationenhorizont, in dem Geschichte lebendig bleiben kann, weil eine Generation, deren Großeltern die Zeit erlebten, noch den eigenen Enkeln erzählen kann, was die Großeltern ihr erzählt haben. Das vielfache – unterschiedlich motivierte – Schweigen in den Kollektiven der *Täter*, *Opfer* und *Zuschauer* hat zu einem Einbruch geführt: oft wissen die Enkel der *Täter* und *Zuschauer* nichts über die Geschichte(n) ihrer Großeltern in jener Zeit, und was sie in der Schule oder aus den Medien über die Zeit erfahren, hat wenig konkreten Bezug zu ihnen. Hier bietet die schulische Behandlung gelegentlich Ersatz an für die Geschichten, die in den

Familien nicht erzählt wurden. Da aber Lehrer, Eltern und Schüler (wie auch der Autor dieser Zeilen) selber Teil des Problems sind, ist die Neigung, konkret zu werden, die Geschichte an sich heranzulassen, gering.

Als Angehöriger einer Generation zwischen Kindern und Enkeln der *Täter* und *Zuschauer* fällt es mir schwer, mich in eine Situation hineinzusetzen, in der die Spuren dieser Geschichte aus der familiären Erinnerung und Erfahrung getilgt sind. Ich habe meinen Großvater noch vor Augen, der über seine Kriegsjahre viel und bedeutsam geschwiegen hat. Ich weiß nicht, ob er aus Scham schwieg. Manche Überlebenden quält die Scham und das Schuldgefühl, überlebt zu haben (*»Warum habe ich überlebt und nicht die anderen?«* – Überleben bedeutete immer auch, andere überlebt zu haben...), und ihr Schweigen hat eine gänzlich andere Motivation und Dimension.

Aus der Geschichte lernen, diese Forderung ist die zentrale, damit Auschwitz sich nicht wiederhole. *Primo Levi* hat einmal geschrieben: *»Es ist geschehen, also kann es wieder geschehen. Das ist der Kern dessen, was wir zu sagen haben.«* Diese Perspektive ist m.E. Kindern und Jugendlichen nicht zumutbar, aber uns Erwachsenen dafür um so mehr.

Wer von der Behandlung des Holocaust in der Schule erwartet, daß dadurch die Schüler gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus, Intoleranz und Ausländerfeindlichkeit gleichsam immunisiert würden, erwartet zu viel. Wer etwa auf eine ausländerfeindliche Äußerung in der Klasse reagiert, indem er von Auschwitz spricht, geht einen Umweg. Der in Deutschland oft gehörte Satz *»Gestern waren es die Juden, heute sind es die Türken«*, den es in Abwandlungen auch in anderen Ländern gibt, wird weder der damaligen Situation der Juden noch der heutigen Situation der Migranten gerecht.

Unsere Klassen bestehen zunehmend aus multikulturell zusammengesetzten Schülergruppen; mancher der Schüler hat keinen noch so geringen familiären Bezug zu diesem historischen Geschehen, nicht einmal über eine zeitliche Brücke mehrerer Generationen. Warum sollen sie sich mit dieser Geschichte auseinandersetzen?

Ich denke, daß es wichtig ist, daß wir selber in der Lage sind, zu begründen – vor uns und vor den Jugendlichen – warum es uns wichtig ist, uns damit zu beschäftigen. Mir selber fallen ganz verschiedene Gründe dafür ein. Im deutschen Kontext gehört auch dazu, daß wir lernen müssen, uns dieser Geschichte zu stellen, damit sie uns nicht stellt. Der lange und vielfältige Versuch, der Auseinandersetzung zu entgehen, hat Spuren hinterlassen. Auf Lügen und Kellern voller Leichen läßt es sich auf Dauer nicht sicher leben. Das Eis ist dünn...

Grundsätzlich ist es eine Warnung an uns alle, gleichgültig, wo wir leben, daß in einer modernen Gesellschaft im aufgeklärten Europa derartige Destruktivität frei werden konnte, wie sie sich in Auschwitz manifestiert. Die Zahl der Kollaborateure und die Bereitschaft, wegzuschauen, sollte auch alle verunsichern, die den richtigen Satz *»No Germans, no Holocaust«* als Beruhigung empfinden: *bei uns kommt so etwas nicht vor...* Vielleicht nicht morgen, vielleicht nicht bei uns, aber vor unserer Haustür. Europa war – wie denn auch – auf Auschwitz nicht vorbereitet. Heute wissen wir, daß Auschwitz nicht nur *möglich* war, sondern *tatsächlich war*.

Auschwitz ist Teil unserer Geschichte, gleichgültig, wo wir leben und unsere historischen Wurzeln haben. Mit den Worten des schwedischen Ministerpräsidenten *Göran Persson*:

»The evil that is the Holocaust constitutes a fundamental challenge to our ability to learn lessons from the past. Remaining indifferent and not trying to understand the ›why‹ of the Holocaust, could threaten our common future.«

Wir alle sind gefordert. Internationale Kooperation, wie sie Göran Persson in einer beispiellosen Initiative zur »international cooperation on information and training to spread knowledge about the Holocaust« angeregt hat, kann uns helfen, vor dem Hintergrund unserer unterschiedlichen Erfahrungen der gemeinsamen Aufgabe zu begegnen: alles zu tun, damit Auschwitz nicht noch einmal sei.

Für den vorgestellten Ansatz, Geschichte in konkreten Geschichten zu erzählen, Biographien von Tätern, Opfern, Zuschauern und anderen in Längsschnittstudien in der pädagogischen Praxis nachzuerzählen und zu bearbeiten, liegen noch wenige Materialien vor, obwohl die Archive voll davon sein müssten. Hier ist Interdisziplinarität gefordert: Historiker und Pädagogen müssen das Wissen bergen und für die pädagogische Praxis aufbereiten. Damit die Geschichten nicht zur beliebigen Aneinanderreihung von *Geschichtchen* verkommen, bedarf es zugleich einer historischen Einordnung – für die Geschichte des Holocaust lassen sich etwa die Phasen der *Definition* der Juden durch die Nazis (*Wer ist/gilt als Jude?*), der *Ausgrenzung* und *Ausbeutung*, der *Konzentration* und *Vernichtung* ausmachen. Eines folgte auf das andere, aber nicht zwangsläufig, sondern von Menschen erdacht, gewollt, geduldet oder erduldet.

Auschwitz war eine Möglichkeit, auf die man vorher nicht vorbereitet war, und die doch schließlich zur bitteren Realität wurde.

Die letzten Worte wiederholen, was ich bereits zitierte: : »Es ist geschehen, also kann es wieder geschehen.« Daher gilt: »Thou shalt not be a victim. Thou shalt not be a perpetrator. Above all, thou shalt not be a bystander.«

Anmerkungen

Jahrgang 1965, Dr. phil. M.A., Erziehungswissenschaftler und Historiker, ist Leiter der Hamburger Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz«. Eine genauere Darstellung der Entwicklung der Debatten um »Erziehung nach Auschwitz« und »Holocaust Education« findet sich in seinem Buch »Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA«, Hamburg 1997 (Dr. Krämer Verlag, 435 Seiten, DM 98.00). Eine Umsetzung des hier skizzierten Ansatzes für die pädagogische Praxis findet sich in dem von ihm gemeinsam mit Ido Abram verfassten Taschenbuch »Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule«, Hamburg 1996 (Rowohlt Taschenbuchverlag; dieser Band ist vergriffen und derzeit exklusiv über die Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz«, Postfach 52 20 08, 22598 Hamburg, gegen Einsendung eines Euroschecks über DM 15.00 inkl. Porto zu bestellen). Nähere Informationen zur Arbeit und zu Projekten der FAS erhalten Sie im Internet auf deren Homepage unter <http://www.fasena.de>.

¹ veröffentlicht in: SCHRIFTENREIHE PROBLEME DES FRIEDENS, 1/1999, Zivilisationsbruch Auschwitz, Idstein 1999, S.27-43.

² Goldhagen: Hitler's Willing Executioners. Ordinary Germans and the Holocaust, New York 1996, S. 6.

³ Rommelspacher: *Schuldlos - Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen*, Hamburg 1994.

⁴ Annegret Ehmam notiert: »anfangs stets als Teil des Begriffspaars Schoah veGevurah Katastrophe und Heldentum) verwendet, als handele es sich um gleichgewichtige Dimensionen des Geschehens. Nur in Verbindung mit der Erinnerung an heldenhaften Widerstand war es der israelischen Gesellschaft anfangs möglich, sich überhaupt mit dem Mord an den sechs Millionen Mitgliedern des jüdischen Volkes auseinander zu setzen.« – vgl. Ehmam: *Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermords*, in: Ehmam (u.a.): *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, Opladen 1995, S.75-100, hier: S.78.

Diese Kombination hat sich auch in der Bezeichnung des israelischen Gedenktag erhalten, der *Yom haSchoah veGevurah* heißt.

⁵ nach Berenbaum: *The World Must Know. The History of the Holocaust as Told in the US Holocaust Memorial Museum*, Boston / Toronto London 1993, S. 221.

⁶ Kraushaar: *Die Affäre Auerbach – Zur Virulenz des Antisemitismus in den Gründerjahren der Bundesrepublik*, in: Schreier/ Heyl (Hg.): *Die Gegenwart der Schoah*, Hamburg 1994, S. 195-217, hier: S.208, Anm. 19.

⁷ Adorno: *Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?* In: Deutscher Koordinierungsrat der Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit: *Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit? Bericht über die Erzieherkonferenz am 6. und 7. November 1959 in Wiesbaden*, Frankfurt ohne Jahr, S.12-23.

⁸ Welzer/Montau/Platz: *»Was wir für böse Menschen sind!« Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen*, Tübingen 1997, S. 15.

⁹ Vgl. etwa Bankier: *Die öffentliche Meinung im Hitler-Staat. Die »Endlösung« und die Deutschen. Eine Berichtigung*, Berlin 1994; siehe auch: Heyl (1997), a.a.O., S.70-92.

¹⁰ Die wenigen Überlebenden der Gettos und Vernichtungslager waren überwiegend junge Erwachsene – Ältere und Kinder hatten noch deutlich schlechtere Überlebenschancen. Damit eine *Erste Generation* als solche in den Blick kommen konnte, bedurfte es einer *Zweiten Generation* – ihrer Kinder. Ältere Überlebende waren seltener in der Lage, nach der Befreiung noch einmal Kinder zu bekommen – auch damit beschränkt sich diese Gruppe der *Ersten Generation* eher auf zur Zeit der Befreiung junge Erwachsene, was in etwa auch die soziologische Zuordnung unter eine *Generation* rechtfertigt..

¹¹ Vgl. Heyl (1997), a.a.O., S. 122ff.

¹² Einige Ansätze werden in Heyl (1997), insbesondere S. 122-125, S. 126-137 für nichtjüdische deutsche und S. 193-200 (für jüdische Familien) zusammengefasst.

¹³ Adorno: *Erziehung nach Auschwitz* (1966), in: ders.: *Stichworte. Kritische Modelle 2*, Frankfurt 1969, S. 85-101, hier: S. 101.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Adorno: *Education after Auschwitz*, in: Schreier / Heyl (Hg.): *Never Again! The Holocaust's Challenge for Educators*, Hamburg 1997, S. 11-20.

¹⁶ Adorno (1966) a.a.O., S. 101.

¹⁷ Vgl. Abram / Heyl: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*, Reinbek 1996 (Rowohlt Taschenbuchverlag), S. 314.