

erinnern – gedenken – handeln

Ein Plädoyer für eine neue Erinnerungspädagogik

1. wie erinnern?

... reicht es aus, nicht mehr zu vergessen?

„Was geschehen ist, ist geschehen, ausgeübt von einem Kulturvolk. Und dass es geschehen ist, bedeutet, dass es wieder geschehen kann. Menschen, und zwar kultivierte, kluge Menschen, sind zu Taten fähig, die wir ihnen nicht zugetraut haben... Unsere gottverdammte Pflicht nach Auschwitz ist, das niemals zu vergessen.“¹

Das sind die letzten Zeilen von Margarete Mitscherlichs Nachwort zu Monika Helds Prosawerk „Der Schrecken verliert sich vor Ort“².

In diesem Roman, der in der Nachkriegszeit spielt, trifft Lena auf Heiner aus Wien, der das KZ Auschwitz überlebt hat. Lena und Heiner haben nicht viel gemeinsam. Sie träumt von Ferien in der Südsee, und Heiner verbringt die Nächte mit den Schrecken von Auschwitz. Die beiden wagen trotzdem die Liebe.

Monika Helds Geschichte von Heiner und Lena wirkt wie eine Metapher auf die Diskussion um die Erneuerung der Erinnerungskultur. Lena trägt die Zukunft vor sich her und Heiner hat die Vergangenheit im Gepäck. Die beiden ziehen an einem Strang, aber sie ziehen in die jeweils andere Richtung. Hat die Zukunft so viel Kraft, dass die Bilder der Vergangenheit weichen können, oder muss sich die Zukunft der Vergangenheit geschlagen geben?

Um diesen gegensätzlichen Umgang mit der Zeit rankt sich auch die Debatte über ein neues Selbstverständnis der Erinnerungskultur. So haben nach Harald Welzer „[...] historische Erfahrung und historisches Wissen [...] nur dann Gebrauchswert, wenn sie sich auf eine Zukunft beziehen können, die jemand in einer jeweiligen Gegenwart erreichen möchte. Mehr als die Zukunft Geschichte braucht, braucht die Geschichte Zukunft.“³

Kann die Vergangenheit ausschließlich nach ihrem Gebrauchswert befragt werden, und ist der Bezugspunkt in der Zukunft in einer jeweiligen Gegenwart immer so klar auszumachen?

¹ MITSCHERLICH, Margarete (2012): Nachwort. In: Monika Held: Der Schrecken verliert sich vor Ort. Eichborn. Köln: Eichborn Verlag, 271.

² HELD, Monika (2012): Der Schrecken verliert sich vor Ort. Eichborn. Köln: Eichborn Verlag

³ GIESECKE, Dana / WELZER Harald (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 15.

Diese Fragen müssen Harald Welzer gestellt werden, auch wenn er mit seiner Orientierung in Richtung Zukunft die Diskussion um eine neue Kultur des Erinnerns so sehr angestoßen hat, dass keiner mehr daran vorbeikommt.

Der Blick hat sich in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in den letzten Jahrzehnten vermutlich tatsächlich zu sehr der Vergangenheit zugewandt. Dadurch entwickelte sich auch im Laufe der Zeit ein verengter, ja vielleicht sogar ein routinierter Umgang mit dem Nationalsozialismus. Welzer mahnt ein, nach vorne zu blicken und nur in wichtigen Momenten zurück zu schauen. Diese Zukunftsorientierung im Erinnern an die NS-Zeit ist insbesondere im pädagogischen Kontext von Bedeutung. Welzer kritisiert vor allem die herkömmliche Herangehensweise im Unterricht:

„Vieles an der geschichts- und erinnerungskulturellen Praxis ist schal geworden, petrifiziert, inhaltsleer – und zwar exakt wegen ihrer Vergangenheitsfixierung. Schülerinnen und Schüler werden zugleich in mehreren Fächern parallel mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust traktiert, wobei die Praxis, Fakten in einem Atemzug mit der dazugehörigen moralischen Botschaft zu vermitteln, seit Jahrzehnten unproblematisiert bleibt.“⁴

Eine Neubewertung der NS-Vergangenheit wird aktuell europaweit diskutiert. Die westeuropäischen Gesellschaften sind Einwanderungsgesellschaften, und daher wird die Entwicklung einer transnationalen Erinnerungskultur immer notwendiger.

Neue Herausforderungen stellen sich in der Geschichtsvermittlung, damit auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein „Zugehörigkeit stiftendes Geschichtsbewusstsein“ erzeugt werden kann.⁵

Schule heute ist mit Migration, Heterogenität und Globalisierung tagtäglich konfrontiert und im Kontext eines „kulturell sensiblen Erinnerns“ könnte gerade einem innovativen Geschichteunterricht eine bedeutende Rolle zugeschrieben werden.⁶

... haben wir uns „falsch“ erinnert?

Aus Welzers kritischer Beurteilung der gegenwärtigen Erinnerungskultur und ihrer pädagogischen Vermittlung stellen sich für uns weitere Fragen:

Haben wir uns in den letzten Jahrzehnten zu viel und zu moralisch erinnert? Wollten wir zu sehr Schrecken hervorrufen, damit solche Gräuere „nie wieder“ passieren?

Theodor W. Adorno hat bereits in den 1960er Jahren wegweisende Gedanken zur Frage einer „Erziehung nach Auschwitz“ formuliert. Seine allererste Forderung ist jene, dass Auschwitz

⁴ GIESECKE, WELZER 2012, 19f.

⁵ Vgl. WELZER 2010, 17f

⁶ Vgl. KÖLBL, Carlos (2010): Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), 30ff. [URL: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/WQUNYO.pdf> (14.2.2015)]

nicht noch einmal sein darf. Damit unterscheidet er sich kaum von jenem Mantra, das viele andere seiner Generation ähnlich artikulierten. Seine Forderung untermauert er aber mit dem Gedanken einer Erziehung, die zur kritischen Selbstreflexion führen soll. Er verweist auf die Bedeutung der Erziehung in der frühen Kindheit. Der weitere Erziehungsauftrag zielt auf eine umfassende Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schaffe, in dem die Motive und Mechanismen aufgezeigt würden, die zu dem Grauen führten und Menschen zu solchen Taten befähigten. Damit solle ein allgemeines Bewusstsein entstehen, das eine Wiederholung nicht zulasse.⁷

Was jedoch selbst bei diesem Anspruch außer Acht gelassen wird, ist die Tatsache, dass zu wenig über das „Wie“ nachgedacht wurde. Wie sollte diese „umfassende Aufklärung“ geschehen, damit nicht jener Überfütterungsprozess stattfindet, den Welzer anspricht und auf den auch wir immer wieder stoßen, wenn wir mit SchülerInnen ins Gespräch kommen und von ihnen wissen wollen, was sie immun gegenüber nationalsozialistischem Gedankengut machen würde. Sehr oft wird auf diese Frage mit der Haltung „Nicht schon wieder“ reagiert. In diesem Beitrag wollen wir aufzeigen, dass 2015 – also 70 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und 70 Jahre nach den Todesmärschen der ungarischen Jüdinnen und Juden und der KZ-Häftlinge quer durch Österreich – die Art des Erinnerns an diese Zeit und jene Ereignisse nicht neu erfunden, aber doch überdacht werden muss. Wir halten es für notwendig, dass VertreterInnen jener Generation, die durch die 68er Bewegung politisiert wurden und über Jahrzehnte hinweg ein Deutungsmonopol auf die Erinnerungskultur des Holocaust hatten, das Feld den nachfolgenden Generationen überlassen sollten. Diese Monopolstellung brachte oftmals einen wenig emanzipatorischen Umgang mit Jugendlichen mit sich.

Dennoch muss das Verdienst dieser „Aufarbeitungsgeneration“ hoch angerechnet werden, denn sie musste darum kämpfen, die NS-Zeit mit ihren Verbrechen zum Thema zu machen. Sie forschte, kontaktierte und interviewte Überlebende, würdigte die Opfer und sicherte die Tatorte. Diese Aufarbeitung der NS-Geschichte führte zur institutionellen Konzeption von Gedenkstätten und zahlreichen Ausstellungen.⁸

Unser Ziel ist es, einzelne Aspekte pädagogischer Arbeit, die nicht neu sind, aber die in ihrer Kombination einer erneuerten Erinnerungskultur gerecht werden und die Jugendliche selbst ins Zentrum des Interesses rücken, zu beleuchten. Darum halten wir einen Einblick in aktuelle

⁷ Vgl. ADORNO, Theodor W (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: suhrkamp taschenbuch, 88ff.

⁸ Vgl. HUHTASAARI, Hanna (2012): Zur Zukunft des historischen Lernens, 1. [Url: <http://www.bpb.de/apuz/141898/zur-zukunft-des-historischen-lernens?p=all> (31.12.2014)]

Herangehensweisen der Erinnerungskultur für wichtig, die von einem vergangenheitsfixierten und nur auf den Intellekt zentrierten Umgang mit dem Nationalsozialismus Abstand nehmen.

... hilft kognitives Verstehen?

Marianne Gronemeyer verwendet den Begriff des „aggressiven Verstehens“ in einem anderen Sinnzusammenhang, der aber auch treffend auf die Deutungshoheit der 68er Generation in Bezug auf den Holocaust passt. *Wo warst du? Was hast du getan? Warum hast du nicht anders gehandelt?* Viele 68er wollten nicht wirklich Antworten der Väter auf ihre aggressiv vorgetragenen Fragen hören. Vor allem aber hatten alle anderen rund um sie betroffen zu reagieren, wenn es um die Darstellung nationalsozialistischer Machtstrukturen und Opfererzählungen und um Antworten auf die oben gestellten Fragen ging.

„Aggressives Verstehen ist gleichmacherisch. Es unterschlägt Differenzen, macht sich vergrößernder Ungenauigkeit schuldig, lässt es an Sorgfalt und Respekt mangeln. Aggressiv ist das Verstehen durchaus in der umstrittenen Doppelbedeutung des Wortes, die der Aggression eine konstruktive und eine destruktive Komponente zuschreibt.“⁹

In den letzten Jahren weicht jedoch dieser „aggressive Umgang“ mit der NS-Vergangenheit immer mehr einer neuen Betrachtungsweise.

Einer der wohl interessantesten Ansätze der Erinnerungskultur ist der psychoanalytische Blick, der neue Formen und Aspekte des Erinnerns einfordert. Es geht dabei um ein differenziertes Verstehen, das ein transgenerationelles Verarbeiten erst möglich macht. In ihrem bereits 1967 erschienen viel beachteten Werk „Die Unfähigkeit zu trauern“¹⁰ beschreiben Alexander und Margarete Mitscherlich die fatale Neigung der Deutschen zur Verdrängung und zum Vergessen der barbarischen Verbrechen der nationalsozialistischen Zeit. Nur Trauer über die schrecklichen Ereignisse und die damit verbundenen Schuld- und Schamgefühle könnten Verarbeitung und Versöhnung mit der Vergangenheit ermöglichen. Alexander und Margarete Mitscherlich haben schon früh erkannt, dass es bei der Verarbeitung der Vergangenheit nicht nur um Intellekt und historisch genaue Recherche gehen kann, sondern dass es einer „seelischen Berührung“ bedarf.

Die Psychoanalytikerin Vera Kattermann meint, dass die Aufforderung, sich emotional mit den nationalsozialistischen Gräueln auseinanderzusetzen, von einem kognitiven Erinnerungsimperativ im Laufe der letzten Jahre verdrängt worden sei. Es handle sich aber dabei um eine unklare Vermischung von Verarbeitungs- und Gedenkanspruch.

⁹ GRONEMEYER, Marianne (2014): Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit. 5. Auflage, Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 153.

¹⁰ MITSCHERLICH, Margarete / MITSCHERLICH Alexander (1967): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München: Piper Verlag GmbH

Öffentliches Gedenken sei deshalb vom Anspruch zu befreien, allein für die permanente Aufforderung zu kollektiver Verarbeitung zuständig zu sein.¹¹

Nimmt man Kattermanns Befund ernst, so bedeutet das nichts anderes, als die Nachfolgenerationen zu ermutigen, die eigenen Familiengeschichten zu erforschen und darüber einen intensiven Diskurs zu führen, welche Bruchlinien und welche Wendepunkte, aber auch welche Kontinuitäten erkennbar werden.

Damit Erinnerungsarbeit transgenerationell sinnstiftend sein kann, bedarf es darüber hinaus einer neuen pädagogischen Herangehensweise, die die Herausforderungen der aktuellen Gesellschaft und der Zukunft in den Blick nimmt und neue Formen der Erinnerungspädagogik entwickelt.

... soll Erinnern „seelisch“ bewegen?

Margarete Mitscherlich weist rund zwanzig Jahre nach dem Erscheinen von „Von der Unfähigkeit zu trauern“¹² neuerlich darauf hin, dass die Trauerarbeit eine besondere Art von Erinnerungsarbeit voraussetzt, die nicht nur Fakten und Inhalte erinnere, sondern auch Verhaltensweisen, Wertvorstellungen, Gefühle und Phantasien. Sie spricht von einer präventiven Erziehung, die zur Trauer befähige, von einer einfühlsamen, respektvollen Erziehung, die Kinder und Jugendliche verstehe, ihre Gefühle nicht unterdrücke, sie zur Selbstkritik und Zivilcourage anrege und sie nicht auf „Herrschaftsdenken im Untertanengeist“ dressiere, mit dem Ziel, Antisemitismus und Fremdenhass entgegenzuwirken.¹³

Arno Gruen, der sich vor dem Hintergrund von 9/11 mit Extremismus, Gewalt und dem Terror auseinandersetzt, sieht die eigentlichen Ursachen von Rechtsradikalismus in den autoritären familiären Strukturen, in denen Herrschaftsgeist und Untertanenmentalität vorherrschen. Diese Strukturen seien eine Basis dafür, dass Jugendliche gewalttätig werden. Gruen meint auch, dass die Entfremdung von der eigenen Menschlichkeit ihren alltäglichen Ausdruck im übertriebenen Körperkult, in einer technokratisierten Medizin, einer modernen „Coolness“ und der virtuellen Computerwelt finde.¹⁴

Nach Gruen wird es darauf ankommen, Kindern empathisch zugewandt und an ihren Bedürfnissen orientiert eine „wahre Kindheit“ zu ermöglichen, denn Zwang zum Gehorsam

¹¹ Vgl. KATTERMANN, Vera (2012): Vom allmählichen Metabolisieren der Vergangenheit. In: Psyche 66. Nr. 6, 487ff.

¹² MITSCHERLICH / MITSCHERLICH 1967.

¹³ Vgl. MITSCHERLICH, Margarete (1993): Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 14ff., 167ff.

¹⁴ Vgl. GRUEN, Arno (2002): Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror. Stuttgart: Klett-Cotta, 12ff.

habe immer nur Unterordnung unter selbsternannte „Götter“ hervorgebracht, denen es um das Töten ging. Demokratische Gesellschaften hingegen könnten nur dann fortbestehen, wenn sie sich dem Leben verschrieben und ihre Aufgabe, allen Menschen eine würdige Existenz zu gewährleisten, ernst nähmen, damit Populisten, Demagogen und Faschisten mit ihren Feindbildern keine Chance hätten.¹⁵

Der im Jänner 2014 in Wien abgehaltene internationale Kongress für angewandte Tiefenpsychologie stand unter dem Titel *Die Geschichte(n) unserer Herkunft. Zurück denken – nach vorne leben*. Schon im programmatischen Titel zeigt sich die Aktualität der Thematik transgenerationaler Auswirkungen der Erlebnisse aus der Zeit des Nationalsozialismus auf die nachfolgenden Generationen. Die aus der Psychoanalyse gewonnenen Erkenntnisse könnten ein zentraler Beitrag für die interdisziplinäre Erinnerungsforschung sein, insofern als „das Erinnern, soll es sich sinnhaft anfühlen, seelisch berühren und verändern, ohne Einbezug der Gefühle nicht gelingen kann.“¹⁶

Das Thema „Emotionen“ wird zurzeit in der deutschen geschichtsdidaktischen und geschichtskulturellen Forschung ausführlich diskutiert und hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, nachdem in den Jahrzehnten davor kognitive Lernprinzipien und –ziele vorherrschten.¹⁷

„Es ist also immer der eigen-sinnige, produktive Umgang mit der Dimension der Emotionalität als Bestandteil von Erfahrung, Wissen und Kommunikation, der historisches Lernen zu einem eigen-sinnigen Aneignungsprozess werden lässt.“¹⁸

Ein emotionaler Zugang zum Erinnern scheint uns daher insbesondere in der Entwicklung neuer pädagogischer Konzepte der Erinnerungskultur neben der unerlässlichen Wissensvermittlung von zentraler Bedeutung zu sein.

... sind die Enkelkinder die neuen ErinnerungsträgerInnen“?

In der Literatur und im Film spielt die Auseinandersetzung der Enkel mit den Großeltern sowohl auf Opfer- als auch auf TäterInnenseite eine große Rolle.

Der autobiographische Kontext solcher literarischer und filmischer Werke ist offensichtlich. Vor allem aber ist es der Einbezug von Gefühlen, der die künstlerische Auseinandersetzung zu wichtigen Beiträgen einer renovierungsbedürftigen Erinnerungskultur macht.

¹⁵ Vgl. GRUEN 2002, 179f.

¹⁶ KATTERMANN 2012, 487.

¹⁷ Vgl. BRAUER, Juliane / LÜCKE, Martin (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: BRAUER, Juliane / LÜCKE, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133, Göttingen: V&R unipress, 14ff.

¹⁸ Ebd., 22.

Die Ingeborg-Bachmann-Preisträgerin Katja Petrowskaja verfolgt in „Vielleicht Esther“¹⁹ die Spuren ihrer jüdischen Vorfahren, indem sie zu den Schauplätzen ihrer verfolgten und ermordeten Verwandten in Russland, Polen, der Ukraine, Deutschland und Österreich zurückkehrt. Damit wird sie zu einer Erinnerungsträgerin, die das zu Erinnernde seelisch so sehr berührt, dass nur mehr eine komplexe bilderreiche Sprache annähernd zum Ausdruck bringen kann, was es für Katja Petrowskaja als Enkelin zu erinnern gilt.

„Das Gefühl des Verlusts trat ohne Vorwarnung in meine ansonsten fröhliche Welt, es schwebte über mir, streckte seine Flügel aus, ich kriegte keine Luft und kein Licht, wegen eines Mangels, den es vielleicht gar nicht gab. Manchmal kam es wie ein Blitz, schnell wie eine Ohnmacht, als ob ich den Boden unter den Füßen verlieren würde, kurzatmig ruderte ich mit den Armen um Rettung, um das Gleichgewicht wiederzugewinnen, getroffen von einer Kugel, die nie abgeschossen wurde, niemand hatte Hände hoch gesagt.“²⁰

Auch Alexandra Senfft, Enkelin von Hanns Ludin, macht sich in ihrem 2007 erschienen Buch „Schweigen tut weh“²¹ auf die Suche nach der Geschichte ihres Großvaters. Ausgangspunkt ihrer Familienrecherche ist er ungeklärte Tod ihrer Mutter Erika Ludin. Erst sieben Jahre nach dem Ableben der Mutter beginnt sie in den Dokumenten zu stöbern, nachzuforschen, zu entdecken, was die Familie aus Rücksicht auf den 1947 in Bratislava zum Tode verurteilten und gehängten Großvater so lange verschwiegen hat. Und sie entdeckt dabei nicht bloß die Geschichte des für die Deportation von 60.000 Juden verantwortlichen Hanns Ludin, sie beginnt auch zu verstehen, warum das Schweigen in der Familie die eigene Mutter in die Verzweiflung und in einen schleichenden Selbstmord getrieben hat.

In ihrem Prolog sagt Alexandra Senfft, dass die Kiste im Keller, in der ihre Familie ihre Vergangenheit aufgehoben habe, ihr erdrückendes Gewicht verliere, je tiefer sie hineingreife. Allmählich falle eine große Last von ihren Schultern.²²

Mit welchem Ziel steigen wir in die Kisten der Vergangenheit? Nicht darum, um sich in der Vergangenheit zu vergraben, nicht darum, um sich in die Kisten zu setzen und seelisch berührt darin zu verharren. Vielmehr graben wir in den Kisten, um herauszusteigen.

Wenn wir uns mit dem Ziel beschäftigen, was unsere Zukunft sein kann, dann kann die Vergangenheit durch das Graben in den Kisten ihre Schwere verlieren.

Der Weg in die Vergangenheit ist letzten Endes nichts anderes als ein Umweg, der in die Zukunft führt.

Ein erst kürzlich erschienenenes Buch, das Aufsehen erregte, ist jenes von Jennifer Teege, die erst mit 38 Jahren entdeckt, wer sie ist: die Enkelin des SS-Mannes Amon Göth, der

¹⁹ PETROWSKAJA, Katja (2014): Vielleicht Esther. Berlin: Suhrkamp

²⁰ PETROWSKAJA 2014, 22.

²¹ SENFFT, Alexandra (2008/2012): Schweigen tut weh. Eine deutsche Familiengeschichte. 3. Auflage, Berlin: Ullstein/List

²² Vgl. SENFFT 2012, 21.

Kommandant des Konzentrationslagers Plaszow bei Krakau war und den man aus "Schindlers Liste" kennt. Diese Entdeckung macht sie fassungslos, doch sie stellt sich ihrer Familiengeschichte. Nach der intensiven Auseinandersetzung bemerkt sie - ähnlich wie Alexandra Senfft -, dass diese Geschichte keine Macht mehr über sie habe. Sie glaubt, dass sich der Umgang mit der NS-Vergangenheit zwischen zweiter und dritter Generation unterscheidet, dass sich Täterkinder noch an den Verbrechen ihrer Väter abarbeiten müssten, die Enkelkindergeneration die Verstrickungen aber aufarbeiten könne.²³

In der transgenerationellen Weitergabe gebe es sogar Ähnlichkeiten zwischen Kindern von Holocaust-Opfern und Täterkindern. Jennifer Teege meint dazu:

„Ich habe es in Israel bei den Holocaust-Opfern erlebt: Sie gruben sich ein in ihrem Schmerz und trugen die Ängste auch in die nächste Generationen. Die Traumatisierung, die das Kind eines Holocaust-Opfers erlebt, ist eine ganz andere als die eines Täterkindes, aber die Weitergabe funktioniert ähnlich.“²⁴

Der israelische Psychologe Dan Bar-On interviewte Kinder von Überlebenden des Holocaust, aber 50 Jahre nach der Flucht seiner Eltern aus Nazi-Deutschland auch Täterkinder. Er führte seine InterviewpartnerInnen zu Gesprächsgruppen zusammen, um das Schweigen mit seinen negativen Folgen zu brechen. Er analysierte diese Gespräche und kam zu folgender Erkenntnis:

„Eines der Merkmale hartnäckiger Konflikte ist aber, dass bestimmte Erzählungen zum Schweigen gebracht oder unterdrückt werden. Dies kann das Resultat eines traumatischen Erlebnisses sein, wie für Shoah-Überlebende, oder das eines moralischen Traumas, nämlich bei einer solchen von Menschen geschaffenen Katastrophe zu der Seite der Täter gehört zu haben. [...] Das Ergebnis des Schweigens kann jedoch das gleiche sein: Es führt im Allgemeinen dazu, dass das Trauma auf die nachfolgende Generation übertragen wird.“²⁵

David Wendts Filmdrama „Die Kriegerin“ (2011) porträtiert die aktuelle rechtsradikale Szene in Ostdeutschland rund um die Mordserie der rechtsextremen terroristischen Vereinigung NSU und Beate Zschäpe. Auch darin spielt die Beziehung der Hauptdarstellerin zur Kriegsgeneration eine große Rolle. Wenn ihr Urgroßvater behauptet: "Das Dritte Reich war gut. Glaube ja nicht alles, was die über den Holocaust erzählen!", dann vertraut sie ihm mehr als der Lehrerin in der Schule.²⁶

²³ Vgl. TEEGE, Jennifer / SELLMAIR, Nikola (2014): Amon. Mein Großvater hätte mich erschossen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 180.

²⁴ TEEGE, 2014, 179.

²⁵ BAR-ON, Dan (2006): Erzähl dein Leben. Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 48.

²⁶ Vgl. SCHWICKERT, Martin (2012): Niemand will das neue Hoyerswerda sein. Interview mit David Wnendt. [URL: <http://www.zeit.de/kultur/film/2012-01/kriegerin-interview-wnendt> (18.01.2015)]

Wnendts Film macht den gesellschaftspolitischen Hintergrund des Rechtsradikalismus in der ehemaligen DDR deutlich und er zeigt, welches leichte Spiel der Urgroßvater bei seiner Urenkelin hatte.

Der Urgroßvater hat im konkreten Fall die Deutungshoheit auf der emotionalen Ebene gegenüber seiner Urenkelin. Unsere SchülerInnen müssen sich im Geschichtsunterricht vor allem auf kognitiver Ebene mit dem Thema auseinandersetzen. Harald Welzer betont in der auf Interviews beruhenden Publikation *Opa war kein Nazi*, dass es einen Unterschied im Bewusstsein über die Geschichte zwischen kognitivem Geschichtswissen und emotionalen Vorstellungen über die Vergangenheit gibt. In diesem Zusammenhang zitiert er Dietmar Schwaiger, der zum Zeitpunkt des Interviews Schüler war, mit folgender Aussage: „Das Normale halt bekommen wir an der Schule, und die Beispiele dafür, die hört man dann bei der Oma.“²⁷

Da also die Enkel- und Urenkelkinder am Leben ihrer Vorfahren im Allgemeinen großes Interesse zeigen, erscheint es geboten, sich auch pädagogisch mit subjektiven Erfahrungsberichten auseinanderzusetzen.

Zeitzeugeninterviews und –berichte, die die Opfer- und TäterInnenperspektive beleuchten, stellen wichtige „subjektive Faktoren“ der Geschichtsvermittlung dar.²⁸ Dazu gehört auch der persönliche, emotionale Zugang zur eigenen Familiengeschichte.

Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, wäre es eine lohnenswerte und intergenerationell sinnstiftende Aufgabe, wenn die älteren mit den jüngeren Generationen in einen Dialog träten. Dazu bräuchte es eine ehrliche und offene Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und deren Weitergabe an die Nachkommen. Zu dieser Aufgabe einer reflexiven Erinnerungskultur kann auch die Schule einen wichtigen Beitrag leisten, wie wir im Abschnitt „Handeln“ näher erläutern werden.

... ist nur das Außergewöhnliche erinnerungswürdig?

Kaum eine Schülerin, kaum ein Schüler wagt einen Einwand zu erheben, „unbedeutende“ Fragen zu stellen oder gar Desinteresse zu signalisieren, wenn es um die Singularität des Holocaust der NS-Zeit geht. Unmissverständlich ist nach wie vor die Botschaft, die Forderung, ja sogar der Imperativ, betroffen zu sein. Fakten, die mit Moral gekoppelt sind,

²⁷ WELZER, Harald, MOLLER, Sabine, TSCHUGNALL, Karoline (2012): *Opa war kein Nazi*.

Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 8. Auflage, Frankfurt am Main: S.Fischer, 9.

²⁸ KENKMANN, Alfons (2015): Historisches Lernen mit Zeitzeugen? Geschichtsdidaktische Anmerkungen. In: MÜLLER, Claudia u.a.: *Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland*, Bielefeld: transcript Verlag, 148.

sind Teil einer alten Erinnerungskultur. Das „Nie-Vergessen“ ist zu einer Formel erstarrt, die leicht gesagt werden kann, – ständig wiederholt jedoch ihre Wirkung verliert.

Für die dritte, vierte und fünfte Generation nach dem Holocaust können Erinnerungsmodelle und eine Erinnerungskultur alten Formats nicht mehr die Basis einer Gedenkarbeit, geschweige denn die Grundlage einer Vermittlungstätigkeit neuen Zuschnitts sein. Die ZeitzeugInnen sterben, die unmittelbare Familienerzählung wird immer mittelbarer und die Distanz zum Geschehen immer größer.

Der Fokus des Erinnerns lag – so lange die ZeitzeugInnen noch lebten und Nachkriegsdeutschland und noch bedeutend später Nachkriegsösterreich sich zu erinnern bemüht fühlten – auf den Opfern des Holocaust. Auschwitz wurde zum Synonym für einen schwer begreifbaren Wahnsinn. Bruno Maida konstatiert im Nachwort zu Ester Bajaranos Erinnerungen: „Über Auschwitz zu sprechen birgt immer das Risiko des ‚Außergewöhnlichen‘“.²⁹

Ein Erinnerungstag wie der 27.1. als internationaler Holocaust-Gedenktag (Datum der Befreiung von Auschwitz) wird im Laufe der Zeit zu einem Gedenktag wie jeder andere auch, der bald bei denen, die sich überhaupt erinnern wollen, eben nur mehr eine blasse Ahnung von dem sein wird, was das Unvorstellbare war.

„Kannst du dich noch erinnern?“ – Dieser Satz geht nur mit einem Gegenüber, das dasselbe Ereignis erlebt, eine ähnliche Erfahrung gemacht hat, und das sich eben auch genau daran erinnern kann.³⁰

Reinhard Koselleck merkt allerdings an, dass jede individuelle Erinnerung an „kollektive Bedingungen der möglichen Erinnerungen“ rückgekoppelt ist.³¹ Aleida Assmann wird noch deutlicher: „Wir dürfen also von unterschiedlichen Formen des Erinnerns ausgehen – persönlichen und kollektiven –, die sich keineswegs gegenseitig aufheben oder ausschalten.“³² In Maja Haderlaps autobiografischem Roman „Engel des Vergessens“³³ wird deutlich, wie sehr sich Reinhard Kosellecks Erinnerungsthese bewahrheitet. Ein heranwachsendes Mädchen ohne eigene Erinnerung an die Zeit des Zweiten Weltkrieges wird mit den Erinnerungen der Großmutter – sie überlebte mehrere Konzentrationslager – und denen des Vaters – er war bei den Partisanen – so sehr überhäuft, dass selbst die Landschaft zu einer Bedrohung für die Ich-

²⁹ MAIDA, Bruno (2013): Nachwort. In: Bejarano, Esther: Erinnerungen. Vom Mädchenorchester in Auschwitz zur Rap-Band gegen rechts, Hamburg: LAIKA-Verlag, 202.

³⁰ Vgl. KOSELLECK, Reinhard zit. nach: ASSMANN, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: C.H.Beck, 18.

³¹ Vgl. Ebd.

³² ASSMANN, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: C.H.Beck, 22.

³³ HADERLAP, Maja (2011): Engel des Vergessens. Göttingen: Wallsteinverlag.

ErzählerIn wird. Aber es sind nicht ihre Erinnerungen, auch wenn sie mithilfe der durchgängigen Verwendung des Präsens diese Erinnerungen vergegenwärtigen und damit der Vergangenheit entreißen will.

Vermutlich ist auch die literarische Überhöhung des Erinnerns eine von mehreren Möglichkeiten eines zeitgemäßen Erinnerns.

Die Grundlage für ein „neues Erinnern“ sind die bestmöglich abgesicherten geschichtlichen Tatsachen, die HistorikerInnen erforschen und darstellen.

„Historiker sind eher Warner, sie können aufzeigen, was man besser lassen sollte. Was schiefgehen könnte. Wo die Gefahren lauern“³⁴, meint Jürgen Osterhammel.

HistorikerInnen sind von ihrer Profession her keine ZukunftsentwicklerInnen. Daher können sie nach Aleida Assmann einer Gesellschaft keine Vorgaben machen, was und wie zu erinnern ist.³⁵

Das, was wir als Basis eines relevanten Vergangenheitsbezugs mit Zukunftspotential auswählen, also die jeweils für eine Gesellschaft ausverhandelte kollektive Erinnerung hat mit der kritischen Geschichtsschreibung Rücksprache zu halten. Und diese kollektive Erinnerung kann nur dann wirksam werden, wenn sie in eine neue Erinnerungskultur eingebettet wird und sich der Zukunft verpflichtet fühlt.

2. wie gedenken?

... sind wir in eine Gedenkfeierstarre verfallen?

Die Gedenkstätte Bergen-Belsen wurde am 28. Oktober 2007 mit sechzehn Grußworten und Reden eröffnet, die sich inhaltlich deckten.³⁶ Jede Wiederholung, jeder noch so gut gemeinte Appell, jede eingeforderte Anteilnahme zu solchen Anlässen spiegelt wider, wie sehr die Gedenkkultur zu einem erstarrten Tun geworden ist und sich von dem entfernt hat, was eine überzeugende Grundfeste jeder politischen Kultur sein sollte, nämlich ein im besten Sinne rituelles Bewahren und Wachhalten der Inhalte und Zusammenhänge vergangener Ereignisse als Teil des kollektiven Gedächtnisses.³⁷

³⁴ OSTERHAMMEL, Jürgen: Wladimir Putins Phantomschmerz. In: Wiener Zeitung, 6./7.12. 2014, Abschnitt europa@welt, 3.

³⁵ Vgl. ASSMANN 2013, 22.

³⁶ Vgl. GIESECKE, WELZER 2012, 21.

³⁷ Vgl. GSTETTNER, Peter (2012): Erinnern an das Vergessen. Gedenkstättenpädagogik und Bildungspolitik. Klagenfurt/Wien: Kitab-Verlag, 29.

„Die Holocaust-Überlebenden werden nicht für immer unter uns sein. Aber das Erbe ihres Überlebens muss bestehen bleiben. Wir müssen ihre Geschichte bewahren – durch Gedenkstätten, durch Aufklärung und vor allem durch unsere Anstrengung, Völkermord und andere schwere Verbrechen zu verhindern.“³⁸

Das sagte der UNO-Generalsekretär Ban Ki-moon 2010.

Sechzehn Grußworte sind weder Ritus noch angemessene politische Kultur. Eine solche Anzahl ist nur Zeichen dafür, dass sich die politischen WürdenträgerInnen zum Gedenken als Pflichtübung bekennen und meinen, stellvertretend für die Allgemeinheit Worte sprechen zu müssen, die aber dann ihr Gewicht verlieren, wenn sie ausschließlich der politischen Etikette dienen.

Überlebende des Holocaust und ihre Erinnerungen haben die politische Etikette mit ihren Worten übertönen können. Wie aber wird man in den kommenden Jahren Gedenkfeiern abhalten, wenn die letzten ZeitzeugInnen der Konzentrationslager nicht mehr am Leben sein werden? Waren es doch gerade ihre Schilderungen und Erzählungen, die berührten, die nachwirkten, die aufrüttelten.

Und wie soll man nun das kollektive Gedächtnis an die NS-Verbrechen bewahren?

Micha Brumlik hält das „symbolisch liturgische Gedenken“ für eine zentrale Aufgabe der politischen Bildung:

„Liturgien aller Art stellen im Unterschied zu historischer Forschung Formen gesellschaftlichen Vergangenheitsbezugs dar, die sich nicht darauf beschränken zu schildern, wie es gewesen ist, sondern deren Zweck es ist, die Vergangenheit je und je hervorzurufen und zu zeigen, wie die Vergangenheit in die Gegenwart übergeht, wie sie Teil von ihr ist und wird.“³⁹

Und wie wird die Vergangenheit Teil der Gegenwart und der Zukunft? Die Tatsache, dass auf Grund der voranschreitenden Zeit immer weniger Überlebende zu solchen Feiern kommen werden, macht deutlich, wie notwendig es ist, an die Folgegenerationen zu denken.

PolitikerInnen sind gut beraten, wenn sie sich jenen anvertrauen, die über ein neues Erinnern nachdenken. Nichts wirkt sinnentleierter als die Bergen-Belsen-Episode. Eine Gedenkfeier wird zu einer rituellen Pflichtübung, wenn das Zeremoniell wichtiger wird als die Inhalte. Im Jahr 2015, also 70 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg, könnten daher vielleicht die Nachkommen der Opfer und der Täter bei Gedenkfeiern immer öfter die Rolle übernehmen, aus dem Leben ihrer in die NS-Zeit involvierten Vorfahren zu berichten, auch darüber, wie in der Familie mit den Erfahrungsberichten, aber auch den Familiengeheimnissen umgegangen wurde.

³⁸ BAN KI-MOON, zit. nach: GSTETTNER 2012, 9.

³⁹ Vgl. BRUMLIK 1995, 93, zit. nach: GSTETTNER 2010, 136.

Eingebettet in das persönliche Erinnern derer, die Nachkommen der Opfer und der Täter sind, könnten Gedenkfeiern zumindest zu einer Stunde seelischer Berührung werden und das kollektive Gedenken mit neuen Erzählungen anreichern.

...gibt es eine ausverhandelte Rangordnung der Gedenkort?

Es muss nicht nur ein anderes Bewusstsein für Gedenkfeiern geschaffen werden, das sich der neuen Erinnerungskultur verpflichtet fühlt, es muss auch die „Zentralisierung“ des Gedenkens in Frage gestellt werden.

Peter Gstettner fordert zu Recht eine „Dezentralisierung der österreichischen Erinnerungskultur“. Zentralisiertes Gedenken übernimmt in seiner staatstragenden Funktion eine offizielle Sühneleistung für die Gesellschaft und entlastet damit den Einzelnen.⁴⁰

Wenn ein anderes Bewusstsein für Gedenkfeiern im Kontext einer neuen Erinnerungskultur geschaffen werden soll, dann heißt das nicht nur an den Inhalten des zu Sagenden zu arbeiten, sondern auch darüber nachzudenken, welche Sogwirkung die „großen“ Gedenkstätten haben und welches Potential ungenutzt bleibt, wenn der Blick zum Beispiel nur auf Mauthausen gerichtet ist. Wie gut sind die großen im Vergleich zu kleinen – weniger bedeutenden – Gedenkstätten doch erforscht. Und wie viele Orte gibt es, in denen nur mehr in einzelnen Erzählungen Erinnerungen wach gehalten werden, die es verdienen würden, gerettet zu werden?

Dass die intensive Recherchearbeit zu den Todesmärschen der ungarischen Jüdinnen und Juden und der KZ-Häftlinge durch Oberösterreich erst jetzt geschieht, zeigt nur, wie sehr periphere Standorte der NS-Geschichte darunter gelitten haben, dass den zentralen Orten des Gedenkens die große Aufmerksamkeit im Erinnerungsgestus einer Nation entgegengebracht wurde.

Mit dem Wissen, dass der Nationalsozialismus eine Ideologie war, die alle Gesellschaftsbereiche durchdrungen hat und dass an vielen Orten, eben nicht nur in den Konzentrationslagern, Verbrechen gegen die Menschlichkeit begangen und gesehen wurden, taten sich in den letzten Jahren hier und dort Interessierte zusammen, um zu erforschen, was gerade noch rechtzeitig erforscht werden konnte, weil jene, die noch Auskunft geben, schon so alt sind, dass sie bald nicht mehr berichten werden können.

Aufgrund der intensiven Recherche und der Hartnäckigkeit des Mauthausen Komitees Steyr, einer lokalen Initiative, die im Gedenkjahr 1988 entstand, wurde im Oktober 2013 der „Stollen der Erinnerung“ in Steyr – auch eine „periphere“ Stadt des Gedenkens – eröffnet.

⁴⁰ Vgl. GSTETTNER 2012, 62f.

Darin werden unter anderem die Zwangsarbeit in den Steyr-Werken und eines der ersten Nebenlager von Mauthausen, Steyr-Münichholz, am authentischen Ort eines von KZ-Häftlingen errichteten Luftschutzstollens in Form einer Ausstellung thematisiert. Kernstück der Ausstellung sind die Lebensgeschichten einzelner KZ-Häftlinge und ZwangsarbeiterInnen, die das Kriegsende zwar überlebten, die aber das damals erlittene Unrecht nicht mehr los wurden.

Wie sehr die Opfer auch nach der Befreiung von ihren traumatischen Erlebnissen zeitlebens verfolgt werden, bestätigt Primo Levi, wenn er sagt: „[...] unsere Weisheit ist: ‚nicht zu begreifen suchen‘, sich kein Bild von der Zukunft machen, sich nicht damit abquälen, wie und wann alles ein Ende nehmen wird; nichts fragen und sich selbst nichts fragen“.⁴¹

Nicht in der unbegreiflich entrückten Gigantomanie eines Konzentrationslagers, sondern vor und im Stollen, mitten in der Stadt, an dem Ort, in dem ich lebe, in dem ich arbeite, der mir vertraut ist, genau dort passierte eben Unvorstellbares. Die lokale Nähe zu unerwünscht Vergangenen aber gerade deshalb Erinnerungswürdigem ermöglicht den SteyrerInnen, ihrer Heimatgemeinde eine neue Identität zuzuschreiben.

Die kleinen Initiativen und Einzelpersonen – oft auch „LaienhistorikerInnen“ – sind es, die einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass die Zentralisierung des Gedenkens durchbrochen wird und die Landkarte der NS-Verbrechen ihre weißen Flecken verliert. Viel Zeit bleibt nicht mehr, um die letzten Leerstellen zu füllen und um der Peripherie jenes Gewicht zu geben, das sie nicht nur verdient, sondern das die nachfolgenden Generationen benötigen, um der Vernachlässigung der eigenen Geschichte vor Ort zur Zeit des Nationalsozialismus entgegenzuwirken.

Da Europa damals mit einem riesigen Lagersystem überzogen war, findet man NS-Lager allerorten. Und kaum jemand lebt weit davon entfernt. Jan Philipp Reemtsma stellt die Frage nach dem Sinn von „Gedenkstätten“ und kommt zum Schluss:

„... es geht um das Bewusstsein einer Gefährdung, von der man weiß, seit man weiß, dass es eine Illusion war, zu meinen, der Zivilisationsprozess sei unumkehrbar, von der man also weiß, dass sie immer aktuell bleiben wird. Und es geht um etwas, das ich eine bis in die anthropologische Substanz gehende Scham nennen möchte. Eine Scham, die abgelöst von der Schuldfrage, jeden ergreift, der sich ergreifen lässt. Bewusstsein und Scham – dafür, dass beides geweckt und geübt werde, sind die Gedenkstätten da.“⁴²

Diese Aussage führt uns zu der Frage, wie an Gedenkorten erinnert werden soll und welche pädagogischen Ziele sich daraus ableiten lassen.

⁴¹ LEVI, Primo (1997): Ist das ein Mensch? 6. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH&Co.KG, 140.

⁴² REEMTSMA, Jan Philipp (2010): Wozu Gedenkstätten? In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 25-26/2010, 10. [URL: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/WQUNYO.pdf> (14.2.2015)]

...was soll an Gedenkorten vermittelt werden?

Die Erwartungshaltung an diese „verunsichernden Orte“ ist hoch. Demokratieförderung und Menschenrechtsbildung sind die gemeinhin vorrangigen Ziele der pädagogischen Arbeit.⁴³

Originäre NS-Gedenkorte, die Schauplätze von NS-Verbrechen sind, stehen in einer dichotomischen Spannung, da sie einerseits an die Opfer erinnern, also eine mahnende Funktion haben, andererseits aber durch den zeitlichen Abstand zum vergangenen Geschehen immer mehr zu „Lernorten“ werden. Gedenkorte verweisen gleichermaßen an die gegen die Opfer gerichteten Gewalttaten und an die von den Tätern ausgeübten Gewaltakte.

Jugendliche wehren sich oft gegen eine Erwartungshaltung, die von ihnen Empathie verlangt, wodurch aber die erwünschte emotionale Auseinandersetzung blockiert wird.⁴⁴

Ob ein Gedenkstättenbesuch eine Pflichtübung für jede Schülerin, für jeden Schüler sein soll, ist zu diskutieren. Denn Freiwilligkeit fördert Interesse, Zwang hingegen oft das Gegenteil.

Bei freier Entscheidung besteht die Chance, dass sich Jugendliche selbstständig und ohne Belehrung mit der Vergangenheit auseinandersetzen und zu Diskussionen über die Bedeutung der historischen Ereignisse für die Gegenwart ohne pädagogischen Impetus angeregt werden.

Folgende pädagogische Aufgaben werden in der Literatur den Gedenkorten üblicherweise zugeschrieben:⁴⁵

- die Geschichten der Opfer erzählen
- an die begangenen Verbrechen erinnern und gedenken
- sich mit den TäterInnen, ZuschauerInnen, MitläuferInnen und HelferInnen auseinandersetzen
- Wissen zur NS-Zeit vermitteln
- über vergangene und aktuelle Geschehnisse vor Ort reflektieren
- Gegenwartsbezug zur Gedenkstätte herstellen
- demokratiepolitische Inhalte transportieren
- Rassismus bekämpfen

⁴³ Vgl. THIMM, Barbara u.a. (2010): Einführung. In: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main: Brandes Apsel Verlag GmbH, 10.

⁴⁴ HEYL, Matthias 2013: Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in Gedenkstätten. In: BRAUER, Juliane / LÜCKE, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133, Göttingen: V&R unipress, 245ff.

⁴⁵ Vgl. KAISER, Wolf: Gedenkstättenpädagogik heute. Qualifizierung von Fachkräften in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten und anderen Orten der Geschichte des Nationalsozialismus. In: THIMM, Barbara u.a. (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main: Brandes Apsel Verlag GmbH, 19ff. und HUHTASAARI 2012, 2.

- Antisemitismus vorbeugen
- interkulturelle Erziehung fördern
- Migrationspolitik erörtern
- Menschenrechte thematisieren

Diese hochgesteckten Ziele sind überzogen und die Erwartungen können kaum erfüllt werden.

Jan Philipp Reemtsma bezweifelt sogar den didaktischen Gewinn eines Gedenkstättenbesuchs. Das Einzige, was man in den Gedenkstätten zeigen könne, sei das „systematische Quälen und Ermorden von Menschen.“⁴⁶

Gedenkorte sind für ihn Orte, die das spezifische Dilemma der Erinnerung aufweisen, „dass es um etwas wie Sinnsuche oder –stiftung geht, und dass gleichzeitig die mentale Tätigkeit, an die solche Sinnbedürfnisse gerichtet werden – die Geschichtsschreibung -, nicht in der Lage ist, sie zu erfüllen.“⁴⁷

Für Volkhard Knigge hingegen gelten Gedenkstätten „als geschichtswissenschaftlich fundierte Institutionen anwendungsbezogener Forschung und historischen Lernens, als Orte historisch-politischer, ethischer Bildung mit einem gewissen Andachtscharakter.“⁴⁸ Darüber hinaus fördere gerade die Verbindung von kognitiven und affektiven Zugängen den Prozess der Auseinandersetzung.⁴⁹

Was also tun? Wie sich „pädagogisch“ den Gedenkstätten nähern? Wie das Dilemma überwinden?

Es können letzten Endes nur Fragestellungen sein, die über das Wecken der Scham in erster Linie das Wecken des Bewusstseins im Fokus haben. Und es können nur Fragen sein, die keine fixen Antworten, keine fertigen Rezepte für die Zukunft liefern.

Sinnstiftung verlangt eigenes Konstruieren einer imaginierten Welt. Und Sinnstiftung ist ein langer Prozess, der nicht mit der Dauer eines Besuchs einer Gedenkstätte abgeschlossen ist. Gedenkstätten haben daher in den letzten Jahren gerade angesichts einer erneuerten Erinnerungskultur ihre Programme neu gestaltet.

Das Museum Arbeitswelt Steyr zum Beispiel bietet mit seinem aktivierenden pädagogischen Vermittlungskonzept für den „Stollen der Erinnerung“ insbesondere jugendlichen Zielgruppen die Möglichkeit, sich mit der Vergangenheit im Sinne eines kritisch-reflektierten

⁴⁶ REEMTSMA 2010, 6.

⁴⁷ Ebd., 8.

⁴⁸ KNIGGE, Volkhard (2010): Zur Zukunft der Erinnerung. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 25-26/2010, 11. [URL: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/WQUNYO.pdf> (14.2.2015)]

⁴⁹ Vgl. Ebd.

Geschichtsbewusstseins, das emanzipatorische und dialogische Zugänge zur Geschichte und ihren Deutungen ermöglicht, auseinanderzusetzen.⁵⁰

3. wie handeln?

... sind WiderstandskämpferInnen tatsächlich Vorbilder?

„Die neunjährige Sophie ging mit ihrer Schwester Elisabeth in dieselbe Klasse. Ihr Lehrer versetzte die Kinder willkürlich auf bestimmte Plätze, und zwar den Noten entsprechend. Dabei passierte es, dass Sophies Schwester Elisabeth ausgerechnet an ihrem Geburtstag einen Platz heruntergestuft wurde. Der Lehrer setzte sie zur Strafe in die letzte Bank. Diese Kränkung empörte Sophie. Sie stand auf, ging nach vorne zum Lehrer und protestierte: 'Meine Schwester Elisabeth hat heute Geburtstag, die setz ich wieder hinauf!' Sie nahm ihre jüngere Schwester beim Arm und führte sie an den alten Platz.

Das Mädchen sagte 'Nein' zum Unrecht, obwohl das Unrecht 'von oben' kam und die Gefahr bestand, sich Sympathien zu verschmerzen. Es schwieg nicht, als ihre Schwester gedemütigt wurde und fand den Mut zu Kritik. Die Schülerin, die dem Lehrer gegenüber den Protest äußerte und ihm widersprach, war Sophie Scholl.⁵¹

Ein neuer Zugang zur Zeit des Nationalsozialismus eröffnet sich dann, wenn man verstärkt den Blick auf jene richtet, die Widerstand leisteten und wenn man nicht nur bei den Opfergeschichten verharrt. Blättert man die Schulbücher durch, so fällt auf, dass jenen, die im Widerstand waren, eine vergleichsweise geringe Anzahl an Seiten, eine dünne Darstellung ihrer Motive und meist eine bescheidene Lebensgeschichte, bevor sie in den Widerstand gingen, eingeräumt wird.

Die Geschichte jener, die Widerstand leisteten, ist aber gerade deshalb so bedeutsam, weil in ihr ein Zukunftspotential steckt, das viel zu wenig ge- und beachtet wurde und wird.

WiderstandskämpferInnen wurden lange Zeit von vielen Deutschen – und das gilt auch für viele ÖsterreicherInnen – als VerräterInnen an der Heimat bezeichnet. Der Kampf der KommunistInnen wurde vor allem in Westdeutschland verschwiegen und verunglimpft, während der konservative Widerstand des 20. Juli 1944 von DDR-Seite als sehr späte Reaktion auf die bereits absehbare Niederlage gewertet wurde.

Der deutsche Widerstand – mit seinen unterschiedlichen politischen und persönlichen Motiven, Zugängen und Zielsetzungen – war gescheitert und die Nachkriegsgesellschaft verleumdete und verachtete ihre „Helden“.⁵²

⁵⁰ HUMMER, Robert (2012): (Vor)gestern verstehen – (über)morgen denken. Nationalsozialismus in der Industrieregion Steyr. Basiskonzept: Pädagogische Vermittlung, Ausstellung: „Stollen der Erinnerung“ (unveröffentlichtes Manuskript), 3.

⁵¹ SINGER, Kurt (1999): Die Würde des Schülers ist unantastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 38.

⁵² Vgl. RABINOVICI, Doron (2008): Der ewige Widerstand. Über einen strittigen Begriff. Bibliothek der Unruhe und des Bewahrens. Bd. 15, Wien – Graz – Klagenfurt: Styria Verlag, 51ff.

Im Unterschied zu anderen besetzten Ländern, die mit den nationalsozialistischen deutschen Besatzern ein klares Feindbild hatten, war es für die österreichischen WiderstandskämpferInnen schwieriger und gefährlicher zu agieren, da sie mit einem feindlichen Umfeld von DenunziantInnen, fanatischen Regimeanhängern und einem verbreiteten traditionellen Deutschnationalismus konfrontiert waren.⁵³

In Österreich leisteten, wenn man sich an parteipolitischen Zuordnungen orientiert, die KommunistInnen den bei weitem stärksten Widerstand.

Erst Ende der 1940er Jahre – nach Beginn des Kalten Krieges – grenzten sich die Konservativen und Sozialdemokraten von den kommunistischen Widerstandskämpfern ab. Das offizielle Österreich wollte gemäß der Moskauer Deklaration von 1943 als „erstes Opfer Hitlers“ gelten. Aus „patriotischem“ Interesse sollten die Gegensätze zwischen den Fraktionen nicht hervorgehoben, die ideologischen Gräben und Auseinandersetzungen der Zwischenkriegszeit sogar zugedeckt werden. Nur mehr die KPÖ hielt die Erinnerung an ihre WiderstandskämpferInnen wach. In der Mehrheitsgesellschaft wurden die gefallenen Wehrmachtssoldaten in Kriegerdenkmälern geehrt und in zahlreichen Reden von Politikern gewürdigt. Erst 1963 stellten sich ehemalige WiderstandskämpferInnen gegen das Vergessen, die Diffamierung ihres Kampfes und Leidens, indem sie das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands gründeten.

Nur in der Literatur wurde der Widerstand, auch der weibliche, immer wieder thematisiert.⁵⁴ Die „Waldheim-Debatte“ 1986 gilt als Zäsur in der Beurteilung und Darstellung der Vergangenheit. Nach Heidemarie Uhl kann sie als die österreichische Variante des Zerbrechens eines Nachkriegsmythos betrachtet werden. Seither ist eine Transformation des Geschichtsbildes in der Gesellschaft erkennbar, wobei vor allem das Bekenntnis zur Mitverantwortung der von Österreicherinnen und Österreichern begangenen Verbrechen des NS-Regimes als Konsens im offiziellen Gedächtnisdiskurs wahrgenommen wird.⁵⁵

Sehr lange dauerte der Kampf um die Anerkennung der Deserteure und Wehrdienstverweigerer, die bis in die jüngste Zeit als Verräter und Feiglinge verunglimpft wurden.⁵⁶ Erst im Jahre 2009 rehabilitierte der Nationalrat die Opfer der Verfolgung durch die

⁵³ NEUGEBAUER, Wolfgang: Der österreichische Widerstand 1938-1945. 2f. [URL: www.doew.at/cms/download/2ob0q/wn_widerstand-2.pdf, (20.12.2014)]

⁵⁴ Vgl. RABINOVICI 2008, 53 ff.

⁵⁵ Vgl. UHL, Heidemarie: Gedächtnisorte für die Opfer des NS-Regimes – Orte des Gedenkens, Orte der Reflexion über das Erinnern. 6f. [http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/gedenkstätten/538_Uhl_Gedachtnisorte.pdf, (20.12.2014)]

⁵⁶ Vgl. RABINOVICI 2008, 75.

Wehrmachtsgerichte. Eine späte Rehabilitierung erfuhren sie jüngst, als das erste österreichische Deserteursdenkmal im Oktober 2014 am Ballhausplatz eröffnet wurde.⁵⁷ Seit den späten 1990er Jahren gibt es einen neuen Blick auf die Geschichte des Widerstands. Es sind vor allem zwei Aspekte, die einen Perspektivenwechsel in der Widerstandsforschung ermöglichten. Zum einen rückt die Bereitschaft der AkteurInnen des Widerstands in den Mittelpunkt, sich gegen die Mehrheitsgesellschaft der „Volksgemeinschaft“ zu stellen und zum anderen sind es die ambivalenten Lebensgeschichten der widerständigen Menschen, die manchmal auch in das NS-Regime verstrickt waren, und die es erst ermöglichen, die ProtagonistInnen des Widerstands vom „Heldensockel“ zu stürzen.⁵⁸

Eine Sophie Scholl konnte und wollte nicht jeder sein. Und doch bewundern wir diese Heldinnen und Helden des Widerstands, weil sie bereit waren, für ihre Überzeugung in den Tod zu gehen. Zeigen sie etwas auf, was bei uns anderen als Möglichkeit angelegt ist? Wie aktuell ist ihre Geschichte? Wie sehr kann sie als Vorbild dienen?

Immer öfter wird thematisiert, dass es im NS-Regime einen Handlungsspielraum gab, der lange Zeit von jenen abgestritten wurde, die ihr Handeln in der Zeit des Nationalsozialismus unter die Generalabsolution „Befehlsnotstand“ stellten. Dieser Handlungsspielraum existierte aber offensichtlich auch unter den Bedingungen eines Regimes, das mit einem ausgeklügelten Netzwerk an Informationszuträgern bis in den letzten Haushalt hineinspionierte.

In Stefan Ruzowitzkys Film *Das radikal Böse* (2014) wird unter anderem deutlich, dass dieser Handlungsspielraum bei Massenerschießungen von Jüdinnen und Juden in den von den Nationalsozialisten eroberten „Ostgebieten“ gegeben war. Auch wenn der Film kontrovers diskutiert wurde, so wird doch aufgrund von verwendeten Originaldokumenten deutlich, dass es bis zu einem bestimmten Grad möglich war, sich zu verweigern. Die Sanktionen waren relativ milde: Öfter Wache schieben, mehr putzen und abfällige Bemerkungen - das war es, was die wenigen, die sich weigerten, an den Massenerschießungen teilzunehmen, auf sich zu nehmen hatten.

Es ist wichtig und zukunftssträchtig, diesen Handlungsspielraum aufzuzeigen. Und es gab ihn auch andernorts. Die gekochten Kartoffeln – am Wegrand verbotenerweise abgestellt für die ungarischen Jüdinnen und Juden sowie die KZ-Häftlinge, die die Strecke von einem Konzentrationslager in ein anderes unter unvorstellbaren Bedingungen zurückzulegen hatten – zeigen, dass nicht alle wegsahen. Die Bandbreite des geleisteten Widerstands und die damit

⁵⁷ Vgl. [Url: <http://pk-deserteure.at/wordpress/home/>] (14.12.2014)

⁵⁸ Vgl. ADAMSKI, Peter: Widerstand gegen den Nationalsozialismus. In: Geschichte Lernen, Heft 151, Jänner 2013, 2.

verknüpften Motive, die in Lebensgeschichten sichtbar werden, sind es, die SchülerInnen Identifikationsmöglichkeiten bieten.

Was also haben jene, die sich verweigern, gegenüber jenen, die Mitläufer sind, voraus?

Darauf gibt es keine einfachen Antworten, aber es ist wert, darüber intensiv nachzudenken und mit Jugendlichen aufzuspüren, was eine Antwort unter vielen sein könnte.

„Auf dieser Ebene ist die Geschichte des Widerstands für heutige Jugendliche anschlussfähig, denn im Widerstand äußerte sich eine beeindruckende Autonomie des Denkens und Wollens. Sie stellt die Voraussetzung für politisch-moralische Selbstbestimmung und für mitverantwortliches Handeln dar.“⁵⁹

Eine Reihe solcher Lebensgeschichten findet man in Christian Nürnbergers Werk „Mutige Menschen – Widerstand im Dritten Reich“⁶⁰.

Die Geschichte der jungen Sophie Scholl zeigt auf, dass der Widerstand gegen ungerechtes Handeln, gegen Zurückweisung und Erniedrigung nicht früh genug begonnen werden kann – und schon in der Schule eingeübt werden sollte. Unter der Annahme, dass die Schule „politischer“ ist, als wir oft annehmen, heißt Widerstand einüben, die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, was Unrecht in der Schule ist und wie dagegen Widerstand geleistet werden könnte.

Der 2013 verstorbene französische Widerstandskämpfer Stéphane Hessel startete im hohen Alter mit seinen beiden Schriften „Empört euch“ und „Engagiert euch“ einen Aufruf an die Jugend, gegen soziales Unrecht und die ökonomischen und ökologischen Bedrohungen in der Welt aufzutreten und sich zu engagieren.⁶¹

„Sich zur Wehr zu setzen, sich aufzulehnen darf natürlich nicht beim Nachdenken oder Benennen aufhören, sondern muss in Aktion münden. Da spüre ich allerdings in mir einen gewissen Pessimismus. Die Jugend von heute bleibt gegenüber schlimmen Zuständen, gegen die sie sich wehren müsste, eher passiv.“⁶²

Dieser Widerstandsgeist, den Stéphane Hessel anspricht, entsteht vielleicht erst dann, wenn Jugendliche das Gefühl haben, in ihrem Umfeld aktiv mitbestimmen zu können.

Daher geht es auch darum, neue Lehr- und Lernformen zu entwickeln und zu praktizieren, die die Jugendlichen zu mehr Freiheit, Verantwortung, Teamgeist und Selbstständigkeit führen.

Dann erst wird es möglich, dass Jugendliche die Augen für Unrecht und Unmenschlichkeit in der Welt nicht verschließen und aktiv dagegen auftreten. Das muss ein vorrangiges Bildungsziel einer Schule sein.

⁵⁹ ADAMSKY 2013, 8.

⁶⁰ NÜRNBERGER, Christian (2010): Mutige Menschen. Widerstand im Dritten Reich. Stuttgart/Wien: Gabriel Verlag.

⁶¹ HESSEL, Stéphane (2011): Engagiert euch. Stéphane Hessel im Gespräch mit Gilles Vanderpooten. Berlin: Ullstein und HESSEL, Stéphane (2013): Empört euch. 21. Auflage, Berlin: Ullstein.

⁶² HESSEL 2011, 10.

Mehr als 3400 Menschen sind im Jahr 2014 im Mittelmeer ertrunken, weil die EU ihre Grenzen dicht macht. Ihr neues Programm „Triton“ wird dafür sorgen, dass noch mehr Opfer zu beklagen sein werden.⁶³

Was würde Sophie Scholl heute dagegen unternehmen? Kann sie uns Vorbild sein? Das sind Fragen, die gestellt werden könnten, wenn die Lebensgeschichten derer, die Widerstand im Dritten Reich leisteten, nachwirken.

... wozu die eigene Familiengeschichte erinnern?

Seit Mitte der 1980er Jahre steht in den sogenannten „Tätergesellschaften“ das „negative Gedenken“, die Erinnerung an die Schuldfrage im Zentrum, die seither als „Übernahme von Verantwortung für die Verbrechen gegen die Menschlichkeit, die im Namen eines Kollektivs begangen wurden“⁶⁴ gesehen wird.

Diese Schuldfrage wird aber neu gestellt, sie ist nicht mehr nur an Staat und Politik gerichtet, sondern an die Gesellschaft, die das Funktionieren der Strukturen des Nationalsozialismus ermöglicht hat. Damit sind die BürgerInnen des Landes gemeint, jeder einzelne Mensch, als „handlungsfähiges menschliches Wesen“⁶⁵.

Und wenn dem so ist, dann sind die Erzählungen aus der NS-Vergangenheit in den Familien für die transgenerationelle Aufarbeitung von individueller aber auch kollektiver Bedeutung. Im Kontext einer neuen Erinnerungskultur könnte daher die historisch biografische Arbeit eine wichtige pädagogische Aufgabe darstellen. Diese Arbeit ist eine Spurensuche, die sich den familiären und gesellschaftlich schwachen Erinnerungen nähert.

Die Auseinandersetzung mit der Familiengeschichte ist sinnstiftend. In Dan Bar-Ons Werk „Die Last des Schweigens“⁶⁶, in dem Kinder von TäterInnen der NS-Zeit zu Wort kommen, wird deutlich, wie wichtig die überlieferte Lebensgeschichte für die Gegenwart und Zukunft der nachfolgenden Generationen ist und wie bedeutsam und meinungsbildend das Nachfragen, das Reden über Vergangenes und das Zuhören ist. Schon 1988 haben PsychotherapeutInnen in einem Sammelband die generationenübergreifenden Folgen des

⁶³ Vgl. 3.400 TOTE IM MITTELMEER: ZAHL DER BOOTSFLÜCHTLINGE AUF REKORDHOCH. In: der Standard.at vom 10. Dezember 2014 [Url: <http://derstandard.at/2000009186180/Zahl-der-Bootsfluechtlinge-auf-Rekordhoch> (11.12.2014)]

⁶⁴ UHL 2012, 204.

⁶⁵ UHL 2012, 206 f.

⁶⁶ BAR-ON, Dan (1996): Die Last des Schweigens, Gespräche mit Kindern von Nazi-Täter, Reinbek bei Hamburg

Nationalsozialismus mit ihren Prägungen und Traumatisierungen und der besonderen Symptomatik des Schweigens in den Familien analysiert.⁶⁷

Wenn Kinder und Enkelkinder der Opfer-, der Täter- und der Mitläufergeneration dem nachgehen, welche Erzählungen in der eigenen Familie tradiert wurden und werden, so treten sie in einen intensiven Diskurs mit jenen ein, die diese Geschichte erlebt haben. Sie machen sich damit aber nicht nur auf die Suche nach den eigenen Wurzeln, sie werden auch mit der Frage konfrontiert, wie das Erzählte in den tradierten historischen Kontext hineingepasst wird, oder wie sehr es von dem abweicht, was als allgemein gültige Wahrheit gehandelt wird.

Wenn die ältere Generation ihren Nachkommen die eigene Lebensgeschichte anvertraut und wenn die Kinder, Enkel- und Urenkelkinder die Geschichte auch hören wollen, dann stärkt dieser Prozess die sozialen Beziehungen zwischen denen, die miteinander ins Reden kommen. „Das habe ich nicht gewusst!“, ist ein Satz, der bei den ZuhörerInnen oft mitschwingt, wenn Teile der Geschichte des Großvaters oder der Großmutter aus den Tiefen der unausgesprochenen Erinnerung gehoben werden. Brüche und Widersprüche im Lebenslauf können aufgrund der zeitlichen Distanz leichter dargestellt werden.

Der in der Schule dargebotene Geschichteunterricht umreißt die großen Linien, benennt die Ursachen und Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie. Nichts von dem darf fehlen. Aber wenn wir Jugendliche als zukünftige demokratisch mündige Menschen in der Gesellschaft sehen wollen, dann sollte die Schule die Familiengeschichten ernst nehmen und ihnen den Stellenwert einräumen, der ihnen gebührt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte bewirkt nicht bloß das Verorten des Erzählten und Erlebten der Vorfahren im Lauf der Zeit, sondern trägt wesentlich dazu bei, das zukünftige eigene Handeln auf der Folie des Handelns der Großeltern zu denken.

Die Erinnerungsarbeit der Kriegsgeneration ist herkömmlicherweise davon bestimmt, die eigenen Helden-, Leidens- oder Mitläufergeschichten zu tradieren. Das erfordert einen hohen Grad an Reflexionsfähigkeit für jene, denen diese Geschichten erzählt werden. Und es erfordert den Mut, sich auch der eigenen Familiengeschichte zu stellen.

„Als Kinder und Enkel der Kriegsgeneration können wir zwar jederzeit die ‚Gnade der späten Geburt‘ geltend machen, wenn es um unser biologisches Alter und um die Feststellung unserer Herkunftsgeschichte geht, das darf aber keine Ausflucht in eine sich selbst gewählte Reflexionsabstinenz sein, sondern muss als Verpflichtung zum Lernen aus der intergenerativen Verstrickung in die Geschichte unserer ‚dunklen Vergangenheit‘ aufgefasst werden.“⁶⁸

⁶⁷ Vgl. HEIMANNBERG, Barbara / SCHMIDT, Christoph J (Hrsg.) (1988): Das kollektive Schweigen. Nazivergangenheit und gebrochene Identität in der Psychotherapie. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

⁶⁸ GSTETTNER 2012, 261.

Almute Nischak meint, dass Biografiearbeit in Deutschland – und das gilt sicher auch für Österreich – um eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nicht umhinkommt. Gleichzeitig tut sich aber ein Dilemma auf: Der Nationalsozialismus gilt als historisch sehr gut erforscht, der gesellschaftlichen Aufarbeitung steht ihres Erachtens jedoch die vergleichsweise seltene persönliche Auseinandersetzung in vielen Familien gegenüber.⁶⁹ Viele Publikationen, die der eigenen Familiengeschichte auf den Grund gehen, zeigen, wie sehr die Auseinandersetzung mit den Eltern, Großeltern und Urgroßeltern für das eigene Leben bedeutend ist und zukunftsorientiert sein kann.

„Meine Verwandten beschäftigen sich fast täglich mit historischen Dokumenten, sie lesen Bücher und gehen auf Veranstaltungen – sie wollen begreifen und meinen, sie müssten noch viel mehr lesen, noch viel mehr hören, noch viel tiefer in die deutsche Geschichte eintauchen, um endlich Klarheit über die Rolle Hanns Ludins – und somit auch seiner Frau – zu erlangen. Doch ich befürchte, kein Geschichtsbuch, kein Film, keine Veranstaltung und keine Ausstellung werden zur Aufklärung führen, wenn wir nicht den persönlichen Bezug erkennen. Erst in dem Moment, in dem wir bereit sind, unseren Mikrokosmos als Person und als Familienmitglied mit den historischen Entwicklungen in Verbindung zu bringen und Schuld zu benennen, können wir uns von der „Last des Schweigens“ befreien.“⁷⁰

Nicht alle „Täterfamilien“ haben einen so hohen Funktionsträger des NS-Regimes in ihrer Ahnenreihe wie Alexandra Senfft und nicht alle erzählen naturgemäß dieselbe Geschichte. Aber es gibt diese Geschichten in der einen oder anderen Ausformung in vielen deutschen und österreichischen Familien.

Alexandra Senfft ist seit Jahren Mitglied im *Arbeitskreis für Intergenerationelle Folgen des Holocaust*, in dessen Rahmen es unter anderem seit 2010 die Arbeitsgruppe *Kriegskinder-Kriegsenkel* gibt, die sich mit den individuellen Schicksalen der Kriegskinder und der Kriegsenkel beschäftigt.⁷¹

In diesem Sinne verkörpert Senfft die These, dass eine intensive Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte handlungsorientiert und damit der Zukunft zugewandt sein kann. Genau dieses Potential gilt es, im Rahmen des Unterrichts zu heben. Auch Jugendliche können langsam und in angemessenem Umfang an die Erforschung der eigenen komplexen Familiengeschichten herangeführt werden. Und wenn die Ergebnisse in einer würdigen Form gezeigt werden, wenn also die jeweils eigene Familiengeschichte zum Beispiel im Rahmen einer Ausstellung wie ein Lebens-Kunst-Werk präsentiert wird, dann entsteht auch ein neuer Bezug zu dem, was Zeitgeschichte sein kann, wie einzelne Familienmitglieder im

⁶⁹ Vgl. NISCHAK, Almute: „Endlich Antwort auf die Frage, wessen Tochter ich bin“. Systemische Erinnerungs- und Biografiearbeit im öffentlichen Raum. In: *systema* 1/2007, 21. Jahrgang, 7. [Url: http://if-einheim.de/fileadmin/dateien/systema/2007/1_2007/Sys_1_2007_Nischak.pdf (18.01.2015)]

⁷⁰ SENFFT 2008/2012, 343.

⁷¹ Vgl. ARBEITSKREIS FÜR INTERGENERATIONELLE FOLGEN DES HOLOCAUST. [Url: <http://www.pakh.de> (14.12.2014)]

Zeitgeschehen verankert waren und wie sie gehandelt haben. So wird allen in der Schule Arbeitenden bewusst, welche Familiengeschichten die SchülerInnen mit sich tragen. Naturgemäß kann eine solche Spurensuche für Jugendliche nur der Beginn eines Interpretationsprozesses der eigenen Familiengeschichte sein.

Der Verein KUKUSCH⁷² hat in den letzten Jahren in Schulen das Projekt „Gerettete Familiengeschichten“ initiiert und in Kooperation mit LehrerInnen verschiedener Fächer durchgeführt. Ausgangspunkt waren dabei alte Fotografien aus dem Familienalbum. Diese Methode basiert auf einer von *Centropa*⁷³ begründeten Arbeitsweise von Bildern zu Geschichten zu kommen. *Centropa* ist ein Verein, der jüdisches Leben in Ost- und Mitteleuropa erforscht und dokumentiert. Außerdem regt *Centropa* LehrerInnen vieler Länder im Rahmen der jährlich stattfindenden Sommerakademie zu internationalen Kooperationen an. Der Verein KUKUSCH hat dieses Format für Schulen adaptiert. Geschichten, die sich um Fotografien ranken, sind bei allen Projekten der Kern, von dem ausgehend sich die Erzählstränge entwickeln.

Die dabei gemachten Erfahrungen zeigen, wie sehr diese Art der Auseinandersetzung eine Annäherung an die Geschichte der Familie sein kann. Jugendliche, die sich mit ihrer eigenen Familiengeschichte ernst genommen fühlen, entwickeln echtes Interesse für Erlebnisse, Erinnerungen und Erfahrungen anderer Menschen. Die Lebensgeschichten von SchülerInnen der beteiligten Schulen zeigen auch, wie sehr sich die multikulturelle Gesellschaft, in der wir leben, abbildet. Immer öfter werden Geschichten sichtbar, die traumatische Erlebnisse von Gewalt und Flucht aus Kriegsgebieten der jüngeren Vergangenheit erzählen.

Familiengeschichten zeigen, was geschehen ist, sie weisen aber auch aus der Gegenwart heraus in die Zukunft.

... warum das Erinnern als Projekt anlegen?

Projekte in Schulen, wenn sie nicht als pädagogisches Feigenblatt dienen oder lediglich Teil verpflichtender Lehrpläne sind, richten den Blick auf aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen und Fragestellungen. Das zeigt auch die Auseinandersetzung mit den Familiengeschichten der SchülerInnen. Voraussetzung dafür ist, offene Prozesse zuzulassen und das Ziel eines Projekts immer wieder neu mit allen Beteiligten zu justieren.

⁷² Vgl. KUKUSCH [Url: <http://kukusch.at/projekte/gerettete-familiengeschichten> (12.12.2014)]

⁷³ Vgl. CENTROPA [Url: <http://www.centropa.org> (12.12.2014)]

In den 1930er Jahren hatte Bretstein die höchste Geburtenrate im deutschen Sprachraum. Darum erwarb die „Deutsche Versuchsanstalt für Ernährung und Volkswirtschaft“ drei Bauernhöfe. Dort wurden verschiedene Versuche durchgeführt. Außerdem wurde in Bretstein ein eigenes Nebenlager von Mauthausen errichtet. Die Wege zu den Höfen wurden von den KZ-Häftlingen befestigt. Himmler und Göring waren oft Gäste in Bretstein. Nach Kriegsende wurde dieses Nebenlager schnell vergessen, auch die einstmaligen „Ehrengäste“ Himmler und Göring. 2003 gelang es den SchülerInnen der HLW Fohnsdorf, gemeinsam mit ihrem Religionslehrer, die verborgene Geschichte Bretsteins ins Licht der Öffentlichkeit zu rücken. Es ist den Jugendlichen gelungen, die Bewohner des Ortes zum Reden zu bringen. Und es ist ihnen gelungen, dass die Bretsteiner nahezu geschlossen hinter dem Projekt standen. Der Zeitraum, den dieses Projekt in Anspruch nahm, macht deutlich, wie wichtig es ist, sich länger mit einer Sache auseinanderzusetzen. Ab April 2002 wurden ZeitzeugenInneninterviews geführt und erst im April 2003 wurde die Gedenkstätte feierlich eröffnet. Nicht ein paar Unterrichtsstunden, wie das der Lehrplan für den Nationalsozialismus vorsieht, sondern ein ganzes Jahr wurde sinnstiftend gearbeitet.⁷⁴

Projekte wie dieses bergen Zukunftspotential, weil die Beteiligten während der Projektphase zu Handelnden des Nichtvergessens geworden sind und wahrscheinlich auch in Zukunft gesellschaftskritisch agieren werden.

Ein Beispiel, das ebenfalls Vorbildcharakter hat, ist jenes der Volksschule Ansfelden. Schon seit mehreren Jahren wird regelmäßig ein Projekt zum Todesmarsch der ungarischen Jüdinnen und Juden durchgeführt. Dabei werden Kinder dieser Volksschule mit einem Teil ihrer eigenen Ortsgeschichte vertraut gemacht, der nicht vergessen werden soll, weil die wach gehaltene Erinnerung der Menschenverachtung entgegenwirken könnte.

2010 wurde von Unbekannten eine Gedenktafel zerstört, die auf ein unfassbares Geschehen hinwies: Zwei Wochen vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde bei einem der Todesmärsche von Mauthausen nach Gunskirchen eine jüdische Frau vor den Augen ihres Kindes ermordet und in die Krens geworfen. An der Krensbrücke in Ansfelden erinnerte seit 2000 eine Gedenktafel an jenes Ereignis. Als diese Gedenktafel 2010 von Unbekannten zerstört wurde, fühlten sich SchülerInnen eben jener Volksschule veranlasst, die zerbrochenen Teile aus der Krens zu bergen. Für die betreuende Lehrerin gibt diese von den Kindern mit großem Engagement verfolgte Aktion Anlass zur Hoffnung, dass sie auch mutig genug auftreten werden, wenn es irgendwann einmal darum geht, Zivilcourage zu zeigen.⁷⁵

⁷⁴ Vgl. [Url: <http://www.gedenkstaette-bretstein.at/main.php?section=Projekt&lang=de> (12.12.2014)]

⁷⁵ Vgl. [Url: <http://www.tips.at/news/linz-land/land-leute/248329-volksschulkinder-und-die-zivilcourage>] Rückfragen an: hermine.hauer@gmx.at

Das Mauthausen Komitee Ansfelden hat im Jahr 2011 eine neue Tafel zum Gedenken an das historische Ereignis bei der Kremsbrücke angebracht.

Aber es sind nicht nur engagierte LehrerInnen, die Projektarbeit in den eigenen Schulen – oft auch gegen den Mainstream – durchsetzen. Immer wieder geht auch von außerschulischen Institutionen der Impuls aus, sich und die SchülerInnen intensiv und abseits der ausgetretenen Schulpfade mit dem Thema Erinnern zu konfrontieren.

So findet im Gedenkjahr 2015 im Museum Arbeitswelt Steyr in Kooperation mit Steyrer Schulen ein mehrere Teilprojekte umfassendes Gesamtprojekt mit dem Titel „Erinnern für die Zukunft“ statt, das unter anderem die Befragung von ZeitzeugInnen zum Jahr 1945 und eine Meinungsumfrage zur „Erinnerung in der öffentlichen Meinung“ zum Thema hat.

Diese Projektarbeit mit Steyrer SchülerInnen greift auf die Methode der „Oral History“ zurück, bei der ZeitzeugInneninterviews durchgeführt werden. Oral History spielt für die Geschichtsforschung und –didaktik eine wichtige Rolle. Alle ZeitzeugInneninterviews basieren auf dieser Methode. Damit ist auch gewährleistet, dass für nachfolgende Generationen die ZeitzeugInnenberichte als Quelle mit subjektivem, erfahrungsgeschichtlichem Charakter für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen. In diesem Sinne produzieren die jugendlichen InterviewerInnen Quellen für die Nachwelt, die in naher Zukunft ohne ZeitzeugInnen auskommen muss.

Der Kontakt mit ZeitzeugInnen, das authentische Gespräch mit ihnen, das unmittelbare Erleben subjektiver Erfahrungen kann nicht durch eine noch so umfangreiche Sammlung wie jene der „Visual History Archive“ der *Shoah Foundation* mit ca. 50.000 Interviews und 100.000 Stunden Interviewmaterial ersetzt werden.⁷⁶ Dennoch wird man in absehbarer Zukunft auf diese aufgezeichneten ZeitzeugInnen-Gespräche zurückgreifen müssen. Es wird dann darauf ankommen, wie man diese Berichte im Unterricht einsetzt.

Auf sehr ungewöhnliche und berührende Weise beschäftigt sich der Düsseldorfer Verein „Heimatsucher e.V. –Schoah-Überlebende heute“ mit dem Erinnern an den Holocaust. Die „Heimatsucher“ gastieren mit einer Ausstellung, die auf Interviews basierende Lebensgeschichten von Shoah-Überlebenden zeigt, in Grundschulen, deren SchülerInnen aufgefordert werden, Briefe an die in der Ausstellung Porträtierten zu schreiben. Damit stellen

⁷⁶ Zur Thematik der Zeitzeugeninterviews und dem Einsatz dieser in der pädagogischen Arbeit vgl. HUTHASAARI 2012, 2 f.; vgl. auch: LIEPACH, Martin: Zeitzeugenvideos am Ende der Zeitzeugenschaft. Zwischen Perspektivwechsel, Erinnerungsdiskurs und Kompetenzerwerb. In: Müller, Claudia u.a. (Hg.) (2015): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland, Bielefeld: transcript Verlag, 157-168; und vgl. KENKMANN, Alfons (2015): Historisches Lernen mit Zeitzeugen? Geschichtsdidaktische Anmerkungen. In: MÜLLER, Claudia u.a.: Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland, Bielefeld: transcript Verlag, 141-168.

sie eine Art persönliche Verbindung zu den Überlebenden her und halten die Erinnerung an den Holocaust wach. Schon Kinder im Grundschulalter, mit etwa 10 Jahren, verfügen entwicklungspsychologisch über ein hohes Gerechtigkeitsempfinden und entwickeln anhand der persönlichen Schicksale Empathie. Das wichtigste pädagogische Ziel, gegen Vorurteile anzukämpfen und zum Handeln gegen Antisemitismus und Rassismus aufzurufen, kann daher schon in diesem frühen Alter erreicht werden.⁷⁷

Zur Zeit der Drucklegung dieser Publikation fand am BRG/BORG Kirchdorf ein Projekt statt, das die Todesmärsche von ungarischen Jüdinnen und Juden durch ihren Heimat- und Schulort zum Inhalt hatte. Im Rahmen dieses Projekts wurde unter anderem eine Befragung der Kirchdorfer Bevölkerung zur Akzeptanz eines geplanten Denkmals durchgeführt. Das kommunale Projektteam zur Denkmalerrichtung reagierte auf diese Umfrageergebnisse und berücksichtigte die Einwände der Bevölkerung.⁷⁸

Projekte dieser Art sind weder ein pädagogisches Feigenblatt noch ein Lehrplanmuss, sie sind vielmehr sowohl inhaltlich als auch formal in die Zukunft weisende Beispiele, die Schule machen sollten.

... braucht Erinnern die Kunst?

KünstlerInnen irritieren selbstbewusst entlang von Konfliktlinien.

Die hohe Sensibilität, mit der Kunstschaffende ihre Umgebung und die sich abzeichnenden Entwicklungen wahrnehmen, sind der Fundus, aus dem heraus sie schöpfen, wenn sie Kunstwerke schaffen. Sie haben dabei ein Gefühl für Tendenzen, die sich erst in einem Anfangsstadium befinden. So wie HistorikerInnen oft Warner aus der Vergangenheit heraus sind, so sind KünstlerInnen nicht selten Warner aus der Gegenwart heraus.

Ein Beispiel dafür ist das von Jochen Gerz geleitete Projekt „63 Jahre danach“. Gerz wurde beauftragt, für die Stadt Graz und das Land Steiermark ein Gedenkzeichen zum Machtmissbrauch in der NS-Zeit zu entwickeln. Er entschied sich dafür, ein „Kunstwerk“ mit starker Einbindung der Öffentlichkeit zu gestalten. In einer Medienpartnerschaft mit der *Kleinen Zeitung* wurde die Öffentlichkeit über Monate hinweg in das Projekt eingebunden. Die Leser waren aufgerufen, durch mehrere Votingdurchgänge zuerst Alltagsbilder aus der NS-Zeit, dann zu den einzelnen Bildern passende Texte von Landtagsabgeordneten und schließlich auch Standorte in der Stadt Graz und in anderen Orten der Steiermark für die aus den Bildern und Texten entwickelten Erinnerungstafeln auszuwählen. Spannend und wegweisend an diesem Kunstprojekt ist die stark gegenwartsbezogene Erinnerungsarbeit, die

⁷⁷ „Ich kenne dein Leben jetzt“. In: Die Zeit, Nr. 2, 8. Januar 2015, 61f.

⁷⁸ Rückfragen an: Martin Manfred: hwplanet@gmail.com

auch aktuelle gesellschaftspolitische Prozesse einband und die unterschiedliche Öffentlichkeiten und Teilöffentlichkeiten in die Entscheidungsfindung integrierte.⁷⁹

Der Abrissbescheid der Erinnerungstafeln, der durch das Straßenbauamt im Jahr 2014 überraschend diesem Projekt in Graz ein Ende bereitete, zeigt, welche Kontroversen neue Kunstformen auslösen können. Kontroversen können demnach am Beginn einer neuen Erinnerungskultur stehen, die ganz bewusst ausgetretene Pfade verlässt.⁸⁰

Esther Bejarano, Jahrgang 1924, eine der letzten Überlebenden des Mädchenorchesters von Auschwitz, fand ebenfalls einen außergewöhnlichen und generationenübergreifenden Weg, ihre Autobiografie zu präsentieren: Sie tritt mit der antirassistischen und antifaschistischen Rap-Band Microphone Mafia auf und verbindet jiddische Lieder und deutsch-türkisch-italienischen Rap mit ihrer Über–Lebensgeschichte. Damit erreicht sie auch ein jugendliches Publikum, weist mit dem, was sie tut, in die Zukunft und geht neue Wege.⁸¹

Schule hingegen findet meist auf sicherem Terrain statt. Erfahrungen zeigen, dass KünstlerInnen, die mit SchülerInnen arbeiten, sicheren Boden verlassen und ungewöhnliche Zugänge zu gesellschaftlichen Entwicklungen schaffen. Gerade deswegen scheint es notwendig, KünstlerInnen zur Arbeit mit SchülerInnen einzuladen, da sie nicht nur in der Lage sind, Konfliktlinien aufzuzeigen, sondern auch das kreative Potential von Konflikten zu erkennen. Sie sind ständig auf der Suche nach neuen Ausdrucksformen und lieben die Irritation. Sie sind in Bewegung und bewegen andere. KünstlerInnen vertrauen offenen Prozessen.

So arbeiteten im Rahmen des Schulprojekts I LIKE TO MOVE IT MOVE IT von Linz09 75 zeitgenössische Tanz-, Theater- und PerformancekünstlerInnen über einen Zeitraum von zwei Monaten an 90 oberösterreichischen Schulen mit SchülerInnen verschiedener Altersgruppen. Das Projekt orientierte sich nicht am klassischen Schultheater, in dem SchülerInnen üblicherweise fertige Theaterstücke in leicht veränderter Form zur Aufführung bringen. Und es orientierte sich inhaltlich auch nicht an der Zeit des Nationalsozialismus. Stattdessen stellten ganze Klassen im Rahmen des regulären Unterrichts selbst eine Performance auf die Beine, ohne Vorgaben und ohne den Druck, ein bestimmtes "Produkt" abliefern zu müssen.

⁷⁹ Vgl. [Url: <http://www.museum-joanneum.at/kioer/projekte/permanente-projekte/events/event//jochen-gerz>] (19.1.2015)]

⁸⁰ Vgl. [Url: http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/651227_Der-harte-Kampf-gegen-das-Vergessen.html] (19.1.2105)]

⁸¹ Vgl. OSTERMANN, Patrick u.a. (2015): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven und Medien der Vermittlung in Italien und Deutschland. In: Müller, Claudia u.a. (Hg.) (2015): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland, Bielefeld: transcript Verlag, 18 und ROMEO, Antonella (2013): Im Gespräch mit Esther. In: Bejarano, Esther: Erinnerungen. Vom Mädchenorchester in Auschwitz zur Rap-Band gegen rechts, Hamburg: LAIKA-Verlag, 127-171.

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass dabei nicht bloß eine Begegnung zwischen KünstlerInnen und SchülerInnen möglich wurde und dass Talente entdeckt wurden, viel interessanter ist der Befund, dass sich Blickpunkte verschoben und dass Grenzen überschritten wurden.⁸²

Das Einlassen auf offene Prozesse findet in der Schule kaum statt und es fehlt bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus im derzeit praktizierten Unterricht weitgehend. Genau das sind aber in einer neuen Erinnerungskultur, die auf die Zukunft setzt, wichtige Aspekte.

Das Ausloten der eigenen Grenzen geschieht auch bei dem von Augusto Boal ins Leben gerufenen „Forumtheater“⁸³. Diese in den 70er Jahren entwickelte Methode basiert auf einer einfachen Idee. Die BesucherInnen werden mit einer Szene konfrontiert, in der Schwache Unterdrückung erleben. Die ZuschauerInnen können spontan die Rolle der Unterdrückten auf der Bühne übernehmen und die Szene zu einem anderen Ende bringen.

Literarische Werke, die sich der Aufarbeitung des Nationalsozialismus widmen, eignen sich ganz besonders für die Methode des Forumtheaters, weil es ein doppeltes Überschreiten der eigenen Grenzen ermöglicht: Einerseits muss man den Mut aufbringen, auf die Bühne zu gehen und ins Spiel einzusteigen und andererseits setzt man sich öffentlich einer kritischen Prüfung der eigenen Glaubwürdigkeit aus.

Kaum eine andere Kunstform verbindet Körper und Geist so sehr, wie Theaterarbeit.

In einem Projekt des BRG Traun wurde deutlich, welche Bedeutung dem Körper in der Theaterarbeit zukommt. Die Schülerinnen einer fünften Klasse brachten im Schuljahr 2009/10 eine reduzierte selbst verfasste Theaterfassung von Ödön von Horváth's „Jugend ohne Gott“ zur Aufführung.⁸⁴ Am eigenen Leib erlebten sie dabei, begleitet von Wolf Eiselsberg, einem oberösterreichischen Künstler, die Macht des Körpers und den Missbrauch dieser Macht. Theaterarbeit bildet nicht nur, sie hinterlässt nachhaltig Spuren. Jeder, der schon einmal auf einer Bühne gestanden ist, behält diese Momente in Erinnerung. Wenn nun bei der schulischen Theaterarbeit solche Erinnerungen mit kritischen Inhalten gekoppelt sind, dann besteht Grund zur Hoffnung, dass SchülerInnen menschenverachtenden Ideologien reserviert gegenüber treten.

In diesem Zusammenhang ist die Frage nach wie vor berechtigt, ob Romane, Theaterstücke oder Gedichte den überdimensionalen Verbrechen der NS-Zeit gerecht werden können. Der

⁸² Vgl. [Url: http://www.linz09.at/de/projekt-2183382/i_like_to_move_it_move_it.html] (19.1.2015)]

⁸³ BOAL, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt am Main: edition suhrkamp

⁸⁴ Vgl. [Url: <http://p109100.typo3server.info/archiv/archivdetails/browse/1/datum////jugend-ohne-gott-ein-rueckblick/>] (19.2.2015)]

ursprünglich von Adorno geäußerten Position, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, sei barbarisch, steht Imre Kertész Aussage, dass das Konzentrationslager ausschließlich als Literatur und nicht als Realität vorstellbar sei, diametral entgegen.⁸⁵

Gerade in letzter Zeit wird immer häufiger die Kunst bemüht, um Unvorstellbares zu thematisieren.

So regt das von den „Theatermenschen“ 2015 für SchülerInnen einstudierte Stück „East of Berlin“⁸⁶ vor allem auch deshalb zu einem intensiven Nachdenkprozess an, weil sich die Autorin Hannah Moscovitch mit den Mitteln des Theaters an den Holocaust heranwagt. Sie stellt sich der Herausforderung, mit einem Drama dieser Thematik zu begegnen. Rudi, der Sohn eines ehemaligen Auschwitz-SS-Arztes, entdeckt Schritt für Schritt, wer sein Vater während der NS-Zeit war. Er beginnt ihn zu verachten, aber gleichzeitig verheimlicht er seiner jüdischen Freundin Sarah die Geschichte seines Vaters. Hannah Moscovitch hat in intensiven Recherchen auch *Dan Bar-Ons* „Die Last des Schweigens“⁸⁷ als Grundlage für ihr Stück verwendet. Im Anschluss an die Aufführung findet ein Gespräch mit ZeitzeugInnen der zweiten Generation statt. Immer wieder befinden sich im Publikum Jugendliche, deren Eltern wegen der Kriegsgeschehen im ehemaligen Jugoslawien oder in Tschetschenien nach Österreich geflüchtet sind. Es ist eine der größten Herausforderungen von Jugendgenerationen, sich mit den traumatischen Erlebnissen ihrer Eltern auseinanderzusetzen. Nicht jeder Vater oder Großvater war „Täter“, doch allzu viele stimmten mit der NS-Ideologie überein, sahen weg, wenn jüdische NachbarInnen abtransportiert wurden oder wollten einfach nichts von den Verbrechen wissen. Allein das Aufsuchen von verborgenen Familiengeschichten stärkt die eigene Persönlichkeit und formt die Identität. Genau dazu leistet *East of Berlin* einen wichtigen Beitrag.

... und hoffen

„Was geschehen ist, ist geschehen, ausgeübt von einem Kulturvolk. Und dass es geschehen ist, bedeutet, dass es wieder geschehen kann. Menschen, und zwar kultivierte, kluge Menschen, sind zu Taten fähig, die wir ihnen nicht zugetraut haben... Unsere gottverdammte Pflicht nach Auschwitz ist, das niemals zu vergessen.“⁸⁸

⁸⁵ Vgl. KERTÉSZ, Imre (1993): Galeerentagebuch, Berlin Rowohlt, 253 und ADORNO, Theodor W. (1951): Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft. In: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft I. Gesammelte Schriften. Bd. 10.1. Hg. von Rolf Tiedemann. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, 30.

⁸⁶ Vgl. [Url: <http://www.theatermenschen.com/#!naechste-produktion/c18ya> (18.2.2015)]

⁸⁷ BAR-ON, Dan (1996): Die Last des Schweigens, Gespräche mit Kindern von Nazi-Täter, Reinbek bei Hamburg

⁸⁸ MITSCHERLICH 2012, 271.

„Wir müssen jenen mehr Zeit einräumen, auch wenn es nur wenige waren, die die Angst nicht daran gehindert hat, Widerstand zu leisten. Das sind doch die echten Helden, von denen ich etwas für meine Zukunft lernen kann.“ (Andrada, 17 Jahre, Schülerin des BRG Traun)

„Von seiner eigenen Familie bekommt man mehr mit als von allen anderen. Man sollte sich mit der Familiengeschichte auseinandersetzen. Das ist darum wichtig, weil sie mehr nachwirkt, als man glaubt.“

(Sophia, 17 Jahre, Schülerin der HLW Steyr)

„Ich vermute, man kann mit einer Sache abschließen und Neues entstehen lassen, wenn man sie verstanden hat. Das ist auch mit dem Hass so. Unsere Vorfahren sind mit Hass gestorben. Und es ist unsere Aufgabe, zu verstehen, um nicht auch mit Hass zu sterben.“

(Muris, 16 Jahre, Schüler des BRG Traun)⁸⁹

Wenn Muris in die Zukunft schaut und meint, nicht mit Hass sterben zu wollen, wenn Sophia einfordert, sich mit der eigenen Familiengeschichte auseinanderzusetzen und wenn Andrada den Blick auf jene richten will, die Widerstand leisteten, dann könnte der oft zitierte Satz von Margarete Mitscherlich leicht verändert eine völlig neue Bedeutung erlangen, eine, die hoffen lässt: „Was geschehen wird, wird geschehen und es wird von Menschen ausgeübt werden, die über ein fundiertes Wissen verfügen werden und die sich seelisch berühren haben lassen. Und Menschen werden zu Taten fähig sein, die wir für wenig möglich erachteten. Diese Taten werden die Zukunft zu dem machen, was sie in unserer aller Träume sein könnte.“

⁸⁹ Alle Schülerinneninterviews im Besitz der AutorInnen

Literaturverzeichnis

- ADAMSKI, Peter (2013): Widerstand gegen den Nationalsozialismus. In: Geschichte Lernen, Heft 151, Jänner 2013, 2-9
- ADORNO, Theodor W. (1951): Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft. In: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft I. Gesammelte Schriften. Bd. 10.1. Hg. von Rolf Tiedemann. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998
- ADORNO, Theodor W (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: suhrkamp taschenbuch
- ASSMANN, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: C.H.Beck
- BAR-ON, Dan (1996): Die Last des Schweigens, Gespräche mit Kindern von Nazi-Täter, Reinbek bei Hamburg
- BAR-ON, Dan (2006): Erzähl dein Leben. Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung. Hamburg: edition Körper-Stiftung
- BOAL, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt am Main: edition suhrkamp
- BRAUER, Juliane / LÜCKE, Martin (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: BRAUER, Juliane / LÜCKE, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133, Göttingen: V&R unipress, 11-26
- DIE ZEIT (2015): Ich kenne dein Leben jetzt. In: Die Zeit, Nr. 2, 8. Januar 2015, 61f.
- GIESECKE, Dana / WELZER Harald (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: edition Körper-Stiftung
- GRONEMEYER, Marianne (2014): Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit. 5. Auflage, Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- GRUEN, Arno (2002): Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror. Stuttgart: Klett-Cotta
- GSTETTNER, Peter (2012): Erinnern an das Vergessen. Gedenkstättenpädagogik und Bildungspolitik. Klagenfurt/Wien: Kitab-Verlag.
- HADERLAP, Maja (2011): Engel des Vergessens. Göttingen: Wallsteinverlag
- HELD, Monika (2012): Der Schrecken verliert sich vor Ort. Eichborn. Köln: Eichborn Verlag
- HEIMANNSBERG, Barbara / SCHMIDT, Christoph J (Hrsg.) (1988): Das kollektive Schweigen. Nazivergangenheit und gebrochene Identität in der Psychotherapie. Heidelberg: Roland Asanger Verlag

- HESSEL, Stéphane (2011): Engagiert euch. Stéphane Hessel im Gespräch mit Gilles Vanderpooten. Berlin: Ullstein
- HESSEL, Stéphane (2013): Empört euch. 21. Auflage, Berlin: Ullstein
- HEYL, Matthias (2013): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in Gedenkstätten, in: BRAUER, Juliane / LÜCKE, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133, Göttingen: V&R unipress, 239-259
- HUMMER, Robert (2012): (Vor)gestern verstehen – (über)morgen denken. Nationalsozialismus in der Industrieregion Steyr. Basiskonzept: Pädagogische Vermittlung, Ausstellung: „Stollen der Erinnerung“ (unveröffentlichtes Manuskript), 1- 13
- KAISER, Wolf (2010): Gedenkstättenpädagogik heute. Qualifizierung von Fachkräften in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten und anderen Orten der Geschichte des Nationalsozialismus. In: Thimm, Barbara u.a. (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main: Brandes Apsel Verlag GmbH, 19-24
- KATTERMANN, Vera (2012): Vom allmählichen Metabolisieren der Vergangenheit. In: Psyche 66. Nr. 6, 481-505
- KENKMANN, Alfons (2015): Historisches Lernen mit Zeitzeugen? Geschichtsdidaktische Anmerkungen, in: MÜLLER, Claudia u.a.: Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland, Bielefeld: transcript Verlag, 141-168
- KERTÉSZ, Imre (1993): Galeerentagebuch, Berlin Rowohlt
- KNIGGE, Volkhard (2010): Zur Zukunft der Erinnerung. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 25-26/2010, 10-16
[Url: www.bpb.de/system/files/pdf/WQUNYO.pdf (14.2.2015)]
- KÖLBL, Carlos (2010): Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 25-26/2010, 29-35
[Url: www.bpb.de/system/files/pdf/WQUNYO.pdf (14.2.2015)]
- LEVI, Primo (1997): Ist das ein Mensch? 6. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH&Co.KG
- LIEPACH, Martin: Zeitzeugenvideos am Ende der Zeitzeugenschaft. Zwischen Perspektivwechsel, Erinnerungsdiskurs und Kompetenzerwerb. In: Müller, Claudia u.a. (Hg.) (2015): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland, Bielefeld: transcript Verlag, 157-168
- MAIDA, Bruno (2013): Nachwort. In: Bejarano, Esther: Erinnerungen. Vom Mädchenorchester in Auschwitz zur Rap-Band gegen rechts, Hamburg: LAIKA-Verlag, 201-208

- MITSCHERLICH, Margarete / MITSCHERLICH Alexander (1967): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München: Piper Verlag GmbH
- MITSCHERLICH, Margarete (1993): Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- MITSCHERLICH, Margarete (2012): Nachwort. In: Monika Held: Der Schrecken verliert sich vor Ort. Eichborn. Köln: Eichborn Verlag, 268-271
- NISCHAK, Almute: „Endlich Antwort auf die Frage, wessen Tochter ich bin“. Systemische Erinnerungs- und Biografiearbeit im öffentlichen Raum. In: systema 1/2007, 21. Jahrgang [Url: http://if-einheim.de/fileadmin/dateien/systema/2007/1_2007/Sys_1_2007_Nischak.pdf, 6-18 (18.01.2015)]
- NÜRNBERGER, Christian (2010): Mutige Menschen. Widerstand im Dritten Reich. Stuttgart/Wien: Gabriel Verlag
- OSTERHAMMEL, Jürgen: Wladimir Putins Phantomschmerz. In: Wiener Zeitung, 6./7.12. 2014, Abschnitt europa@welt, 3
- OSTERMANN, Patrick u.a. (2015): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven und Medien der Vermittlung in Italien und Deutschland. In: Müller, Claudia u.a. (Hg.) (2015): Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland, Bielefeld: transcript Verlag, 9-24
- PETROWSKAJA, Katja (2014): Vielleicht Esther. Berlin: Suhrkamp
- RABINOVICI, Doron (2008): Der ewige Widerstand. Über einen strittigen Begriff. Bibliothek der Unruhe und des Bewahrens. Bd. 15, Wien – Graz – Klagenfurt: Styria Verlag
- REEMTSMA, Jan Philipp (2010): Wozu Gedenkstätten? In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 25-26/2010, 3-9 [Url: www.bpb.de/system/files/pdf/WQUNYO.pdf (14.2.2015)]
- ROMEO, Antonella (2013): Im Gespräch mit Esther. In: Bejarano, Esther: Erinnerungen. Vom Mädchenorchester in Auschwitz zur Rap-Band gegen rechts, Hamburg: LAIKA-Verlag, 127-171
- SENFFT, Alexandra (2008/2012): Schweigen tut weh. Eine deutsche Familiengeschichte. 3. Auflage, Berlin: Ullstein/List
- SINGER, Kurt (1999): Die Würde des Schülers ist unantastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- TEEGER, Jennifer / SELLMAIR, Nikola (2014): Amon. Mein Großvater hätte mich erschossen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

THIMM, Barbara u.a. (2010): Einführung. In: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main: Brandes Apsel Verlag GmbH, 9-17

UHL, Heidemarie (2012): Schuldgedächtnis und Erinnerungsbegehren. Thesen zur europäischen Erinnerungskultur. In: theologie. Geschichte Beiheft 5/2012, 193-214
[Url:http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/tg_beihefte/article/viewFile/429/466 (14.2.2015)]

WELZER, Harald (2010): Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 25-26/2010, 16-23
[Url:www.bpb.de/system/files/pdf/WQUNYO.pdf (14.2.2015)]

WELZER, Harald, MOLLER, Sabine, TSCHUGNALL, Karoline (2012): Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 8. Auflage, Frankfurt am Main: S.Fischer

Internetzitate:

ARBEITSKREIS für intergenerationelle Folgen des Holocaust
[Url:<http://www.pakh.de> (14.12.2014)]

CENTROPA. Zentrum zur Erforschung und Dokumentation jüdischen Lebens in Ost- und Mitteleuropa.
[Url:<http://www.centropa.org>] (12.12.2014)]

EAST OF BERLIN, von Hannah Moscovitch produziert von den THEATERMENSCHEN
[Url:<http://www.theatermenschen.com/#!/naechste-produktion/c18ya> (18.2.2015)]

HUHTASAARI, Hanna (2012): Zur Zukunft des historischen Lernens. Online im Internet:
[Url:<http://www.bpb.de/apuz/141898/zur-zukunft-des-historischen-lernens?p=all> (31.12.2014)]

JUGEND ohne Gott, BRG Traun
[Url:<http://p109100.typo3server.info/archiv/archivdetails/browse/1/datum////jugend-ohne-gott-ein-rueckblick/> (19.2.2015)]

KUKUSCH. Verein für Kunst und Kultur an Schulen.
[Url:<http://kukusch.at/projekte/gerettete-familiengeschichten> (12.12.2014)]

LINZ09 KULTURHAUPTSTADT EUROPAS
[Url:http://www.linz09.at/de/projekt-2183382/i_like_to_move_it_move_it.html (19.1.2015)]

NEUGEBAUER, Wolfgang: Der österreichische Widerstand 1938-1945. Online im Internet:
[Url:http://www.doew.at/cms/download/2ob0q/wn_widerstand-2.pdf, 2f, (20.12.2014)]

POCK, Martina (2014) Der harte Kampf gegen das Vergessen in: Wiener Zeitung vom 11.08.2014.
[Url:http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/651227_Der-harte-Kampf-gegen-das-Vergessen.html] (19.1.2015)]

SCHWICKERT, Martin (2012): Niemand will das neue Hoyerswerda sein. Interview mit David Wnendt. [Url:<http://www.zeit.de/kultur/film/2012-01/kriegerin-interview-wnendt> (18.01.2015)]

TIPS Regional Online (2011): Volksschulkinder und die Zivilcourage, Onlineausgabe vom 24.05.2011, [Url:<http://www.tips.at/news/linz-land/land-leute/248329-volksschulkinder-und-die-zivilcourage> (27.1.2015)]

UHL, Heidemarie: Gedächtnisorte für die Opfer des NS-Regimes – Orte des Gedenkens, Orte der Reflexion über das Erinnern. Online im Internet: [Url:http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/gedenkstatten/538_Uhl_Gedachtnisorte.pdf, 4-8 (20.12.2014)]

UNIVERSALMUSEUM JOANNEUM
[Url:<http://www.museum-joanneum.at/kioer/projekte/permanente-projekte/events/event//jochen-gerz>] (19.1.2015)]

VEREIN KZ-NEBENLAGER BRETSTEIN
[Url:<http://www.gedenkstaette-bretstein.at/main.php?section=Projekt&lang=de> (12.12.2014)]

VEREIN Personenkomitee »Gerechtigkeit für die Opfer der NS-Militärjustiz«
[Url:<http://pk-deserteure.at/wordpress/home/> (14.12.2014)]