

Alexandra Flügel

„Kinder können das auch schon mal wissen...“



Nationalsozialismus und Holocaust
im Spiegel kindlicher Reflexions-
und Kommunikationsprozesse

Alexandra Flügel

„Kinder können das auch schon mal wissen...“

Alexandra Flügel

„Kinder können das auch schon
mal wissen...“

Nationalsozialismus und Holocaust
im Spiegel kindlicher Reflexions- und
Kommunikationsprozesse

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills, MI 2009

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2009 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills MI
www.budrich-unipress.de

Die vorliegende Arbeit wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der
Universität zu Köln als Dissertation angenommen.

Der Tag der mündlichen Prüfung war der 28. Februar 2007.

Erste Gutachterin war Prof'in Dr. Gisela Wegener-Spöhring.

Zweite Gutachterin war Prof'in Dr. Elke Kleinau.

ISBN 978-3-940755-09-4 (Paperback)

eISBN 978-3-86388-100-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Coverabbildung: Andreas Flügel, o.T. 2005.

Lektorat: Cordula Lissner, Leverkusen

Druck: paper&tinta, Warschau

Printed in Europe

Für meine Tiger

Inhalt

A	Einleitung.....	11
B	Umgang mit Vergangenheit – Erinnerung an den Holocaust .. und Nationalsozialismus.....	17
1.	Erinnerung – Gedächtnis.....	18
1.1	Eine Theorie der Erinnerung.....	18
1.1.1	Maurice Halbwachs Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis	18
1.1.2	Jan und Aleida Assmann: Kommunikatives und kulturelles .. Gedächtnis	21
2.	Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust seit 1945.....	28
2.1	Kommunikatives Beschweigen.....	30
2.1.1	Phase der politischen Säuberung zwischen 1945 und 1949.....	31
2.1.2	Vergangenheitspolitik	33
2.2	Vergangenheitsbewältigung – Kritik an der Vergangenheitsbewältigung.....	38
2.3	Vergangenheitsbewahrung.....	41
3.	Aspekte der gegenwärtigen Erinnerung – Umkämpfte Vergangenheit.....	45
3.1	Erinnerung als Gedenken – Ritual – Eingedenken	48
3.2	Erinnerung in einer multikulturellen Gesellschaft	50
3.3	Globalisierte Erinnerung	54
3.4	Erinnerung in der dritten Generation	57
3.5	Didaktisierte Erinnerung	61
4.	Repräsentationen des Holocaust und Nationalsozialismus	63
4.1	Gedenkstätten in Deutschland.....	64
4.2	Literatur	71
4.2.1	Bernhard Schlink: Der Vorleser.....	72
4.2.2	Ruth Klüger: weiter leben. Eine Jugend	76
4.2.3	Art Spiegelman: MAUS.....	80
4.3	Film	86

C	Erziehung nach Auschwitz.....	93
1.	Begründung einer Erziehung nach Auschwitz.....	99
2.	Grundlegende pädagogische und didaktische Überlegungen zu einer Erziehung nach Auschwitz	102
2.1	Zum Verhältnis von Betroffenheit, Empathie, Identifikation und rationaler Auseinandersetzung.....	106
2.2	Täter- und Opferdarstellungen.....	112
2.3	Zur Bedeutung der Authentizität und Relevanz von Zeitzeugengesprächen.....	124
2.4	Aktualisierungen und Vergleiche	132
2.5	Anamnetische Erinnerung.....	134
2.6	Kollektive Erinnerung in einer multikulturellen Gesellschaft ...	136
2.7	Zusammenfassung.....	142
3.	Erziehung nach Auschwitz im Rahmen institutioneller Bildungsprozesse	146
3.1.	Nationalsozialismus und Holocaust als Thema in der Sek. I und II	147
3.2.	Nationalsozialismus und Holocaust als Thema in der Grundschule	167
3.2.1	Entwicklungslinien	169
3.2.2	Richtlinien und Lehrpläne.....	173
3.2.3	Diskussionspunkte innerhalb der Auseinandersetzung.....	175
3.2.3.1	Veränderte Sicht auf Kindheit	176
3.2.3.2	Historisch-politische Bildung in der Grundschule.....	179
3.2.3.3	Vorwissen	188
3.2.3.4	Kognitive Voraussetzungen	191
3.2.3.5	Emotionale Voraussetzungen.....	194
3.2.3.6	Angemessenheit gegenüber dem Thema.....	195
3.2.3.7	Pädagogische und didaktische Besonderheiten bei der Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust in der Grundschule.....	197
D	Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher	
	Reflexions- und Kommunikationsprozesse.....	203
1.	Methodologische Reflexion zur Einbettung der Fragestellung	203
1.1	Methodologische Verortung und Entscheidungsbegründung ...	204
1.2	Auf der Suche nach dem Sinn.....	204
1.3	Kinder als Akteure	205
2.	Zur Methode der Datengewinnung	208
2.1	Qualitative Interviews.....	208
2.2	Besonderheiten bei qualitativen Interviews mit Kindern.....	209
2.3	Das Datenmaterial.....	212
3.	Zur Methode der Rekonstruktion: Grounded Theory	213

3.1	Reflexion des Forschungsprozesses.....	219
4.	Ergebnisse der Erhebung – Die vier Achsenkategorien und ihr Zusammenhang.....	220
4.1	Annäherungsvariationen.....	222
4.1.1	Abenteuergeschichten.....	222
4.1.2	„Wie ’ne Puppe“.....	224
4.1.3	Faszination am Grauen.....	225
4.1.3.1	Militarismus.....	228
4.1.3.2	Dramatisierung im geschützten Feld.....	229
4.1.4	Sinnbildliche Reduktion.....	231
4.1.5	Wunsch nach Authentizität.....	232
4.1.6	Zusammenfassung.....	233
4.2	Indizien der Gewissheitssicherung.....	235
4.2.1	Aktivierung des Positiven.....	235
4.2.2	Retter und Widerstand.....	238
4.2.3	„Weiße Weste“.....	240
4.2.4	Zusammenfassung.....	244
4.3	Balance schaffende Kategorien I.....	245
4.3.1	Distanzierung.....	245
4.3.1.1	Bezugspunkte der Distanzierung.....	246
4.3.1.2	Methoden der Distanzierung.....	249
4.3.1.2.1	Schwebende Begriffe.....	249
4.3.1.2.2	Facetten der kommunizierten Emotionalität.....	253
4.3.1.2.3	Unbestimmtheit.....	256
4.3.2	Moralische Reflexion.....	257
4.3.3	Zusammenfassung.....	261
4.4	Reproduzierter gesellschaftlicher Minimalkonsens.....	263
4.4.1	Abbildung des gesellschaftlichen Minimalkonsenses.....	263
4.4.2	Wissen.....	265
4.4.3	„Am Rande“.....	268
4.4.4	Political Correctness.....	269
4.4.5	Floskeln.....	272
4.4.6	Schule spielen.....	275
4.4.7	Für die Schule lernen wir.....	278
4.4.8	Aufwertung.....	279
4.4.9	Zusammenfassung.....	280
4.5	Balance schaffende Kategorien II.....	281
4.5.1	Sinn schaffende Logik.....	282
4.5.2	Parallelwelten.....	287
4.5.3	„Vorstellung bekommen“.....	288
4.5.4	Provokation.....	291
4.5.5	Zusammenfassung.....	292
4.6	Sinnwelten.....	293

4.6.1	„Mehr als Igel“	294
4.6.2	„Für die Großen“	296
4.6.3	Schlupflöcher	298
4.6.4	Zusammenfassung.....	299
4.7	Abschließende Interpretation der Zusammenhänge.....	300
5.	Rückbindung der Ergebnisse an die Theorie	301
E Schluss und Ausblick		318
Literaturverzeichnis		323
Danksagung		343

A Einleitung

Die Diskussion um die Frage, ob der Nationalsozialismus und Holocaust¹ als Thema für die Grundschule geeignet sei, wird in Deutschland seit etwa einem Jahrzehnt geführt. Die 1996 erschienene Ausgabe „Holocaust als Thema in der Grundschule mit Unterrichtsprojekten, Kinder- und Schulbuchrezensionen“ des Periodikums „Die Grundschulzeitschrift“ kann sicherlich als Auslöser für eine sich stetig weiter entwickelnde und differenzierter werdende Debatte innerhalb verschiedener Fachdisziplinen gewertet werden. Überlegungen der Erziehungswissenschaft und der Politik-, Geschichts-, Sachunterrichts- und Literaturdidaktik sind zunehmend in die Auseinandersetzung eingeflossen. Dabei wird nicht nur nach Wegen gesucht, wie das Thema im Rahmen des Primarstufenunterrichts zu vermitteln sei, sondern ebenso die Debatte geführt, ob das Thema Nationalsozialismus und Holocaust für Grundschulkinder grundsätzlich eine Überforderung darstellt. Während die Zumutbarkeit gegenüber Kindern einen Pol der skeptischen Positionierungen beschreibt, markiert die Befürchtung, die Komplexitätsreduktion für den Grundschulunterricht würde zu einer unangemessenen Darstellung der nationalsozialistischen Vergangenheit führen, den gegenüberstehenden Pol des Spannungsfeldes.

Nicht nur in der Bundesrepublik werden die Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung des Themas im Rahmen der Grundschule ausgelotet. International, vor allem in den USA, Israel und den Niederlanden, finden sich verschiedene Ansätze, wie das Thema Nationalsozialismus und Holocaust mit Kindern behandelt werden kann. Die dortigen Diskussionslinien können nicht ohne Weiteres in die bundesdeutsche Auseinandersetzung übertragen werden, da sie anderen Erinnerungskontexten entnommen sind. Deutschland als Land der Täter unterscheidet sich zwangsläufig in seiner Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit und Integration der Erinnerung ins kulturelle Gedächtnis von den oben genannten Ländern.

1 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird bewusst nicht nur von einer Thematisierung des Nationalsozialismus, sondern auch vom Holocaust gesprochen. Der Begriff „Holocaust“ wird gegenwärtig nicht nur für den Völkermord an den europäischen Juden verwendet, sondern ist einer Bedeutungserweiterung unterzogen worden, so dass auch die Verbrechen der Nationalsozialisten an anderen Opfergruppen, wie Sinti und Roma, Homosexuelle, politisch Verfolgte etc. unter diesen Begriff subsumiert werden. Zu einer Reflexion des Begriffs „Holocaust“ und zur Begründung seiner Verwendung im Rahmen dieser Arbeit findet sich eine Ausführung zu Beginn des Kapitel C.

„Eine gesamtgesellschaftliche Leiterzählung über den Holocaust muss sich wohl den vielen Brüchen und Leerstellen der deutschen Identität stellen. Die tiefe Wunde, die der Holocaust im Täterkollektiv hinterlassen hat, lässt sich nicht durch eine linear erzählte Geschichte mit Happy End abdecken“ (Deckert-Peaceman 2002, S. 317f.).

Während die fachwissenschaftliche Diskussion in der Bundesrepublik um Möglichkeiten und Grenzen der Integration des Themas Nationalsozialismus und Holocaust zu disparaten Positionen findet, Forschungsarbeiten nach und nach entstehen, hat der Markt und die von Erwachsenen gestaltete Kinderkultur das Thema längst für sich entdeckt. In den letzten Jahren sind zahlreiche Kinderbücher über die nationalsozialistische Vergangenheit und den Holocaust erschienen. Das Kinderfernsehen² und Kinderradio³ greifen dieses Thema ebenso auf. Im Internet lassen sich diverse Kinderlexika⁴ finden, die Ausführungen und Bilder zum Themenkomplex präsentieren. Inwieweit es sich dabei immer um Darstellungen des Nationalsozialismus und Holocaust handelt, die unter geschichtsdidaktischer oder erinnerungskritischer Perspektive als angemessen bezeichnet werden können, sei dahingestellt. Der zunehmende zeitliche Abstand zum Nationalsozialismus, der Übergang vom kommunikativen Gedächtnis, also das auf orale Tradierung und Alltagskommunikation basierende Gedächtnis, ins kulturelle Gedächtnis, das soziale Langzeitgedächtnis einer Gesellschaft, bedingt durch das Verschwinden der Generation, die den Nationalsozialismus erlebt hat, und damit einhergehende Veränderungen im Umgang mit der Vergangenheit mögen dazu geführt haben, dass der Nationalsozialismus in der Medienlandschaft präsenter denn je ist: Kino- und Fernsehfilme, Dokumentationen, populärwissenschaftliche Publikationen, literarische Verarbeitung des Stoffes, Zeitzeugenberichte, Autobiografien u.ä. sind vielfältig präsent. Frei fasst es mit den Worten zusammen: „Soviel Hitler war nie. [...] Hitler und der Nationalsozialismus, so jedenfalls scheint es, bewegen nun schon die <<dritte Generation>>, und gemessen am Ausstoß der Medien, nimmt das Interesse immer noch zu“ (Frei 2005, S. 7). Während die ersten Jahrzehnte nach Kriegsende unter dem Vorzeichen eines Ringens um die Erinnerung an die nationalsozialistische Ver-

2 Im Jahr 2000 wurde zum Novemberpogrom 1938 in Köln eine Sachgeschichte in der Sendung mit der Maus ausgestrahlt (vgl. Deckert-Peaceman 2004, S. 73). Siehe auch auf der Homepage der Kindernachrichtensendung Logo (<http://www tivi.de/fernsehen/logo/index/00087/index.html> (12.12.08))

3 Vgl. hierzu die Internetseite der Kinderhörfunksendung Liliputz vom WDR: (http://www.wdr5.de/lilipuz/programm/zeitkreisel/detail.phtml?tag=03-02-17_weisse_rose (20.07.2006))

4 Vgl. zum Beispiel das Online-Kinderlexikon „Hanisauland“ (<http://www.hanisauland.de/lexikon/h/holocaust.html> (12.12.2008)) oder die Suchmaschine „Helles Köpfchen“ (<http://www.helles-koepfchen.de/artikel/881.html> (12.12.2008)).

gangenheit standen, setzt nun vielmehr eine Auseinandersetzung um die Fragen ein, welche Erinnerung mit Hilfe welcher Symbole, Riten und Medien gefunden werden kann (vgl. A. Assmann 1999, S. 147). Die Erziehungswissenschaft ist spätestens an dem Punkt involviert, an dem der Frage nach der Vermittlung des Themas im Rahmen von (institutionellen) Bildungsprozessen nachgegangen wird.

Dies zeigt sich auch in der Reaktion auf die antisemitischen Übergriffe im Winter 1959/60; hier brach ein beachtlicher bildungspolitischer Aktivismus aus: Die KMK-Empfehlungen der 1960er Jahre und die Erklärung des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ zogen eine Verbindungslinie zwischen geschichtlichem Wissen und politischem Verhalten, so dass den schulischen Bildungsprozessen die Verantwortung für die Vermittlung einer demokratischen Haltung der Schülerschaft zugesprochen wurde, verknüpft mit der „Aufklärung“ über die nationalsozialistische Vergangenheit. Der mit moralischen Implikationen versehene Anspruch „aus der Geschichte zu lernen, [ist] wesentlich als eine Erziehungs- und Bildungsaufgabe gedeutet worden“ (Hollstein u.a. 2002, S. 13). Die immer wieder spürbare Differenz zwischen Anspruch bildungspolitischer und pädagogischer Programme und deren Wirksamkeit führt zu pädagogischen und didaktischen Reflexionen, wie das Thema Nationalsozialismus und Holocaust zu vermitteln sei, wo Möglichkeiten aber auch Grenzen in der Auseinandersetzung mit dem Thema liegen, denen sich die Geschichtsdidaktik, die Politikdidaktik und die Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren zunehmend widmen.

Während die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus als integraler Bestandteil der Sekundarstufe I und II verstanden wird, existieren von bildungspolitischer Seite keinerlei Stellungnahmen zur Relevanz für die Grundschule (vgl. Deckert-Peaceman 2002, S. 319). Dies resultiert sicherlich aus der großen Verunsicherung angesichts der Frage, ob Kinder von diesem Thema überfordert seien. Mitunter sind jedoch auch Kindheitsbilder in der allgemeinen Skepsis gegenüber einer Integration des Themas in den Grundschulunterricht von Bedeutung, die zwischen der Vorstellung einer zu behütenden, heilen Kinderwelt und der grausamen, verunsichernden Geschichte des Nationalsozialismus einen unüberbrückbaren Widerspruch sehen.

Zusammenfassend lässt sich das Spektrum der Bezugspunkte der vorliegenden Arbeit folgendermaßen umreißen: Die Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust stellt eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit dar und „die Beschäftigung mit den geschichtlichen Ereignissen [gehört] zu einem integralen Bestandteil des politisch-moralischen Selbstaufklärungsbemühens der deutschen Gesellschaft“ (Hollstein u.a. 2002, S. 11). Dies spiegelt sich unter anderem in der schulischen Präsenz des Themas im Rahmen der Sekundarstufe wider. Für die Grundschule hingegen findet sich hier keine Entsprechung, obwohl die Kinderkulturindustrie das Thema in

ihren Kanon bereits aufgenommen hat. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Rahmen verschiedener Fachdisziplinen um eine mögliche Integration des Themas in den Grundschulunterricht nimmt zu, jedoch liegen bisher weitestgehend keine Studien vor, die sich den oben aufgeführten Vorbehalten widmen. So konstatiert Deckert-Peaceman ein Forschungsdesiderat für die empirische Erforschung des deutschen Grundschulunterrichts über das Thema Nationalsozialismus und Holocaust (vgl. Deckert-Peaceman 2002, S. 319). Die von ihr selbst vorgelegte ethnographische Feldforschung untersucht die Vermittlung des Themas im Grundschulunterricht der USA anhand eines Fallbeispiels. Hier finden sich erste Schritte, die Umgangsweisen der Kinder selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken und so die Befürchtung der Überforderung empirisch zu untersuchen.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die beiden in der Diskussion vertretenen bisher offenen Fragestellungen hinsichtlich der Thematisierung des Nationalsozialismus mit Grundschulkindern nachzugehen und mit einer eigenen Untersuchung zu fundieren: Stellt erstens die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für Kinder eine emotionale oder kognitive Überforderung dar? Bedeutet zweitens die Komplexitätsreduzierung für den Grundschulunterricht unausweichlich eine Trivialisierung des Themas?

Die bisher fehlende Rückbindung der Diskussion an die aktuelle Kindheitsforschung bedeutete zwangsläufig die Ausgrenzung der Perspektive der Kinder zu dieser Frage.

Daher gilt es im Rahmen dieser Arbeit die Sichtweisen der Kinder zu rekonstruieren und ihre Umgangsweisen mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust nachzuzeichnen. Es wurden Interviews mit Grundschulkindern durchgeführt, die zuvor das Thema Nationalsozialismus in der Schule behandelt hatten. Damit einher erfolgt eine Fokussierung auf die Deutungen und Sinnzuschreibungen der Kinder und nicht auf eine Analyse des Unterrichts zu diesem Thema, auch wenn stellenweise Rückschlüsse hierzu aus den Interviews möglich sind. Hintergrund für diese Fokussierung ist die Tatsache, dass die Intentionen, Vorannahmen und Bedeutungszuweisungen der Erwachsenen nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den Konstruktionsleistungen der Kinder sind. Darüber hinaus können Anhaltspunkte für die bestehenden Geschichtsbilder der Kinder zum Nationalsozialismus gefunden werden, die sich in der Kommunikation der Kinder über dieses Thema widerspiegeln.

Der theoretische Bezugsrahmen, vor dem die Ergebnisse der Untersuchung interpretiert werden sollen, wird von zwei Größen bestimmt:

Die Auseinandersetzung mit den Geschichtskonstruktionen der Kinder benötigt die Betrachtung des gegenwärtigen gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurses. Es gilt der Frage nachzugehen, wie sich die Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit im kulturellen Gedächtnis formiert und wo

erinnerungskritische Momente auszumachen sind. Dies ermöglicht die Geschichtsbilder der Kinder dahingehend zu befragen, inwieweit sie in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs eingebettet sind und diesen reflektieren. Darüber hinaus bietet die Bezugnahme auf die differenten Diskussionspunkte innerhalb des Erinnerungsdiskurses die Folie für Fragestellungen einer „Erziehung nach Auschwitz“ im Rahmen institutioneller Bildungsprozesse. Welche Ziele verfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Rahmen der schulischen Vermittlung und welche Interpretationen der Vergangenheit werden damit im Unterricht tradiert? Die enge Verknüpfung von gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und bildungspolitischer Indienstnahme der Vergangenheit für gegenwärtige Interessen ist weiter oben am Beispiel der KMK-Empfehlungen in den 1960er Jahren angerissen worden. Die gesellschaftlichen Interpretationsmuster der Vergangenheit spiegeln sich ebenso in den Bildungsprogrammen der Schule.

Wenn nach Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust im Grundschulunterricht gefragt wird, so erfordert dies eine Reflexion der bisherigen pädagogischen und didaktischen Überlegungen zu einer „Erziehung nach Auschwitz“.

Darüber hinaus wird als zweite Bezugsgröße die aktuelle Kindheitsforschung herangezogen. Im Rahmen dieser Arbeit findet sich diese sowohl in der Anlage der Untersuchung als auch in der Darstellung der Debatten um ein aktuelles Kindheitsverständnis wieder, welche bedeutenden Einfluss auf didaktische Überlegungen zum historischen und politischen Lernen in der Grundschule haben. Die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema und die sinn- und lebenswelterschließenden Kategorien als theoretische Bestimmungsgrößen der Fachdidaktiken dienen als Maßstab, die kindlichen Geschichtsbilder zu interpretieren und einzuordnen.

Die Arbeit gliedert sich nach der Einleitung in drei Hauptkapitel. In Kapitel B wird der gesamtgesellschaftlichen Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit nachgegangen. Dazu erfolgt zu Beginn eine Theoretisierung des Gedächtnisbegriffes im Sinne Jan und Aleida Assmanns, womit die Grundlage für die Einordnung der Entwicklung des Umgangs mit Vergangenheit seit 1945 gelegt wird, die im Anschluss folgt. Daran schließt sich eine Skizzierung verschiedener Aspekte der gegenwärtigen Debatte um Erinnerung, denen erinnerungskritische Momente innewohnen. Zuletzt werden beispielhaft Repräsentationen des Nationalsozialismus und Holocaust als Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses vorgestellt, die gesellschaftliche Deutungsmuster und Interpretationsschemata der Vergangenheit spiegeln, aber ebenso Gegendiskurse darstellen können.

Die Möglichkeiten und Grenzen einer „Erziehung nach Auschwitz“ werden in Kapitel C beleuchtet. Beginnend mit einer Begriffsklärung und Begründung einer „Erziehung nach Auschwitz“ dient dieses Kapitel dazu, die in der Debatte kursierenden grundlegenden pädagogischen und didaktischen Überlegungen aufzufächern. Im Anschluss wird der Integration des Themas Nationalsozialismus und Holocaust im Sekundarbereich nachgegangen, woran sich die bisherige Entwicklung der Debatte um eine Thematisierung im Primarbereich anschließt. Dazu werden die bestehenden Diskussionspunkte – Zumutbarkeit für Kinder bzw. Angemessenheit des Themas – hinsichtlich ihrer Argumente dargelegt. Die Darstellungen zur aktuellen Sicht auf Kindheit und zu theoretischen Überlegungen zum historischen und politischen Lernen dienen der Erweiterung des Argumentationsrahmens.

In Kapitel D erfolgt im Anschluss an die theoretische Einbettung der Forschungsmethode die Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung. Dabei wird eine Trennung vorgenommen zwischen der Rekonstruktion der Umgangsweisen der Kinder und der sich daran anschließenden Verknüpfung mit den zuvor entfalteten theoretischen Bezügen aus Kapitel B und C.

B Umgang mit Vergangenheit – Erinnerung an den Holocaust und Nationalsozialismus

*„Erinnerungen sind geschmeidig,
und wir müssen zu begreifen suchen,
wie und von wem sie geformt werden“
(Burke, zit. n. Lüttgenau 1994, S. 113⁵).*

Die Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus und die damit verbundenen Verbrechen und Gräueltaten sind seit Ende des Zweiten Weltkrieges in unterschiedlicher Ausprägung in der deutschen Erinnerungskultur präsent. Norbert Frei weist darauf hin, dass die Frage, wie über das „Dritte Reich“ und seine Verbrechen gesprochen wurde und wird, „in den letzten Jahren zu einem bevorzugten Thema der historischen und kulturwissenschaftlichen Forschung geworden“ (Frei 2001, S. 7)⁶ sei. Im Folgenden soll es – noch einmal mit Frei gesprochen – um „die Geschichte der Wahrnehmung und Verdrängung der Ermordung von sechs Millionen europäischen Juden als das Zentralverbrechen der NS-Zeit“ (ebd.) und die Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Terror gehen.

Dazu wird zuerst, unter Rückgriff auf die Gedächtnistheorie von Jan und Aleida Assmann, ein theoretisches Konstrukt dargestellt, wie Erinnerungen sich formen und gestalten und welche Relevanz sie für Kollektive haben. Auf der Folie dieses theoretischen Bezugsrahmens erfolgt im Anschluss eine Skizzierung des Umgangs mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in Deutschland seit 1945. Im Rahmen dieser Arbeit dient diese dazu, eine Einordnung der in Kapitel C dargelegten schulpolitischen Entscheidungen und Entwicklungslinien des Umgangs mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Rahmen von institutionellen Bildungsprozessen zu ermöglichen. Außerdem bildet der Rückblick in die verschiedenen Phasen der „Erinnerungspolitik“ die Verständnisbasis für die im Anschluss folgenden Aspekte des derzeitigen Erinnerungsdiskurses. Bei diesem geht es nicht mehr, wie in den Jahrzehnten zuvor um den Kampf **um** eine Erinnerung, sondern die Debatten tragen eher erinnerungskritische Züge, sind also von der Frage bestimmt, **wie** an den Nationalsozialismus und Holocaust zu gedenken sei.

-
- 5 Zitate, die Publikationen entnommen wurden, die nach alter Rechtschreibung verfasst sind, werden in dieser Arbeit der neuen Rechtschreibung angepasst.
 - 6 Frei merkt an, der Eindruck könne entstehen, dass das Interesse an den Verarbeitungsformen stärker dominiere als die Betrachtung des historischen Geschehens selbst (vgl. Frei 2001, S. 7).

1. Erinnerung – Gedächtnis

Durch Erinnerung an Vergangenes schaffen Menschen sich eine Möglichkeit zur Einordnung in ein Kontinuum. Mit historischen Erinnerungen ist teils die Suche nach Antworten auf drängende Fragen, zum Beispiel der eigenen Herkunft verbunden, teils die Zugehörigkeit zu etwas schon Bestehendem. „Das historische Gedächtnis und Erinnern des Individuums unterliegen sowohl in seiner Ausbildung als auch in seiner Ausformung einer sozialen, d.h. kollektiven Prägung“ (Heyl 1997, S. 33).

„Gedächtnis“ beziehungsweise „Erinnerung“ spielen in verschiedenen Disziplinen als gesamtkulturelles Phänomen eine bedeutende Rolle (vgl. Erll 2005, S. 1) und werden zudem international diskutiert. Die Auseinandersetzung und Forschung mit bzw. über „Gedächtnis“ und „Erinnerung“ beschränken sich selbstredend nicht nur auf die Erinnerung an den Holocaust und Nationalsozialismus, sondern bemühen sich um eine generelle Klärung der Begriffe und daraus resultierende Theoriebildung in den verschiedenen Disziplinen und wenden sich darüber hinaus einer Vielzahl kultureller Phänomene zu.

1.1 Eine Theorie der Erinnerung

Die in der BRD bekanntesten Wissenschaftler, die sich mit Gedächtnis und Erinnerung auseinandersetzen, sind sicherlich Aleida und Jan Assmann, die im Folgenden in ihren theoretischen Annahmen näher vorgestellt werden. Ihre Theorie von einer Unterscheidung zwischen „kommunikativem Gedächtnis“ und „kulturellem Gedächtnis“ geht auf Maurice Halbwachs⁷ zurück, der sich in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts mit den Bedingungen eines „kollektiven Gedächtnisses“ auseinandersetzte.

1.1.1 Maurice Halbwachs Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis

Halbwachs' zentrale These stellt die soziale Bedingtheit des Gedächtnisses heraus, womit ein Absehen von „der körperlichen, d.h. neuronalen und hirn-

7 Der französische Soziologe Maurice Halbwachs (1877-1945) war Schüler Henri Bergsons und Emil Durkheims (näher hierzu Erll 2005, S. 14; J. Assmann 1992, S. 34ff.). Er wurde von den Nationalsozialisten deportiert und am 16. März 1945 in Buchenwald umgebracht (vgl. J. Assmann 1992, S. 34).

physiologischen Basis des Gedächtnisses“ (J. Assmann 1992, S. 35) einhergeht. Vielmehr stellt der soziale Bezugsrahmen für ihn die Grundlage dar, ohne die kein individuelles Gedächtnis hervorgebracht werden könne. Zwar hat nur der Einzelne Gedächtnis, jedoch ist dieses kollektiv geprägt. Der Einzelne ist Träger des kollektiven Gedächtnisses, Kollektive selber besitzen kein Gedächtnis, „aber sie bestimmen das Gedächtnis ihrer Glieder“ (J. Assmann 1992, S. 36). Somit lässt sich eine wechselseitige Abhängigkeit von kollektivem und individuellem Gedächtnis herausstellen, d.h. dass

„das Individuum sich erinnert, indem es sich auf den Standpunkt der Gruppe stellt, und das Gedächtnis der Gruppe sich verwirklicht und offenbart in den individuellen Gedächtnissen“ (Halbwachs zit. n. Erll 2005, S. 16).

Halbwachs vereint somit zwei Konzepte des kollektiven Gedächtnisses, ohne dies jedoch explizit zu machen: Das kollektive Gedächtnis wird als Gedächtnis des Individuums verstanden, welches sich im Rahmen des soziokulturellen Radius bildet und im Gegensatz dazu wird kollektives Gedächtnis als der durch „Interaktion, Kommunikation, Medien und Institutionen innerhalb von sozialen Gruppen und Kulturgemeinschaften erfolgende Bezug auf Vergangenes“ (Erll 2005, S. 15) begriffen.

Von Halbwachs werden differente Ausprägungen des kollektiven Gedächtnisses beschrieben. Das Familiengedächtnis stellt ein repräsentatives intergenerationelles Gedächtnis dar. Träger der Erinnerung sind diejenigen Familienmitglieder, die den Erfahrungshorizont des Familienlebens teilen. Es wird durch soziale Interaktion und Kommunikation hergestellt und reicht „so weit, wie sich die ältesten Mitglieder der sozialen Gruppe zurückerinnern können“ (Erll 2005, S. 16). Die Integration eines Ereignisses, einer Erfahrung oder Ähnliches in das kollektive Gedächtnis ist nicht willkürlich, sondern bedarf einer Sinnaufladung. „Eine Wahrheit muss sich, um sich in der Erinnerung der Gruppe festsetzen zu können, in der konkreten Form eines Ereignisses, einer Person, eines Ortes darstellen“ (Halbwachs zit. n. J. Assmann 1992, S. 38). Ebenso muss sich das Ereignis, um Platz im kollektiven Gedächtnis zu finden, mit Sinn aufladen, „zu einem Element des Ideensystems der Gesellschaft“ (Halbwachs zit. n. J. Assmann 1992, S. 16) werden. Die daraus entstehenden Erinnerungsfiguren sind Träger von Merkmalen⁸,

8 Erinnerungfiguren weisen immer einen Raum-Zeitbezug und einen Gruppenbezug auf und sind darüber hinaus von Rekonstruktivität gekennzeichnet (vgl. J. Assmann 1992, S. 38 ff). Unter Raum-Zeitbezug ist zu verstehen, dass Erinnerungen sich in einer bestimmten Zeit oder an einem bestimmten Ort aktualisieren, was jedoch keine Beschränkung auf einen historischen oder geographischen Sinn bedeutet. „Der Festtagskalender etwa spiegelt eine kollektiv erlebte Zeit, [...] [und eine; A.F.] entsprechende Verankerung der Erinnerung gilt für den belebten Raum“ (J. Assmann 1992, S. 38). Der Gruppenbezug verweist darauf, dass das

die auch in der Assmann'schen Theoriebildung zur Konstruktion von Erinnerung bedeutsam sind.

Halbwachs unterscheidet rigoros zwischen Gedächtnis und Historie. Die Geschichtsschreibung fängt nach Halbwachs erst dort an, wo die kollektive Erinnerung versiegt. Auch die Zielbestimmungen dieser beiden Größen widersprechen sich nach Halbwachs. Während das Gedächtnis bestrebt ist, Kontinuitäten und Gemeinsamkeiten hervorzuheben, setzt die Historie dort an, wo Brüche und Diskontinuitäten anzutreffen sind (vgl. J. Assmann 1992, S. 42). Ebenso unterscheidet sich die Historie dadurch, dass sie von individuellen Erfahrungen abstrahiert:

„Es [...] gibt zwar viele Kollektivgedächtnisse, aber nur eine Historie, die jeden Bezug auf eine Gruppe, eine Identität, einen spezifischen Bezugspunkt abgestreift hat und die Vergangenheit in einem ‚identitätsabstrakten‘ Tableau rekonstruiert“ (J. Assmann 1992, S. 43).

Daraus schlussfolgert Halbwachs, dass Historie kein Gedächtnis sei, da dieses immer kollektiv, gruppencharakteristisch und identitätskonkret sei.⁹ Das Verständnis von Historie ist bei Halbwachs geprägt von einer objektiven und unparteilichen Position des Historikers. Dieses positivistische Verständnis von Geschichte ist jedoch obsolet und somit auch die strikte Unterscheidung von Gedächtnis und Historie nicht mehr haltbar.

Auch wenn eine Vielzahl an Kritikpunkten der Halbwachs'schen Theoriebildung des kollektiven Gedächtnisses von Assmann u. a. ausgemacht werden, wie zum Beispiel die fehlende begriffliche Schärfe, die fehlende Trennung zwischen persönlicher Erinnerung und dem Aspekt der Kommemoration innerhalb von Kollektiven (vgl. Heinrich 2002, S. 26f.)¹⁰ oder die

Kollektivgedächtnis an eine Gruppe gebunden ist und nicht willkürlich übertragbar ist. Träger des Kollektivgedächtnisses zu sein bedeutet, Angehöriger des Kollektivs zu sein. Das Merkmal der Rekonstruktivität spannt den Bogen zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Im Gedächtnis ist nicht die Vergangenheit als solche aufbewahrt, sondern der aktuelle Bezugsrahmen definiert, aktiviert und reorganisiert die Erinnerung, orientiert an der Gegenwart. „Das Gedächtnis rekonstruiert nicht nur die Vergangenheit, es organisiert auch die Erfahrung der Gegenwart und Zukunft“ (J. Assmann 1992, S. 42).

9 Darüber hinaus grenzt Halbwachs auch die Tradition vom kollektiven Gedächtnis ab. „Tradition ist für ihn keine Form, sondern eine Verformung der Erinnerung“ (J. Assmann 1992, S. 45). Hier widerspricht Assmann und bezweifelt die rigorose Trennung der Begrifflichkeiten, da die Übergänge vielmehr als fließend verstanden werden müssen.

10 Heinrich weist auf einen weiteren ungeklärten Aspekt in der Theoriebildung Halbwachs hin: Der Gruppenzusammenhang wird nach Halbwachs durch die Identität indiziert, welche durch Vergegenwärtigung der Vergangenheit hergestellt wird. Verliert sich die kollektive Erinnerung, existiert auch die Gruppe nicht mehr. „Dieser Gedanke lässt jedoch die Konstitutionsbedingungen von Gruppen außer Acht, bei deren Definition mehr Aspekte als allein die historische Identität zu berücksichtigen sind“ (Heinrich 2002, S. 28f.). Neben einer generellen Anerkennung der Leistung, die Halbwachs vor allem durch die Herausarbeitung

überholten Annahmen zur Geschichtswissenschaft (vgl. hierzu auch Erll 2005, S. 17f.), übernimmt er die „sozialkonstruktivistische“ (J. Assmann 1992, S. 47) Konzeption von Vergangenheit, die Halbwachs vorgelegt hat¹¹: Die Vergangenheit

„[...] ist eine soziale Konstruktion, deren Beschaffenheit sich aus den Sinnbedürfnissen und Bezugsrahmen der jeweiligen Gegenwart her ergibt. Vergangenheit steht nicht naturwüchsig an, sie ist eine kulturelle Schöpfung“ (ebd., S. 48).

Diese Grundannahme ist für das theoretische Erinnerungskonzept der Assmanns konstitutiv und dient auch für die hier vorliegende Arbeit als Untersuchungsfolie.

1.1.2 Jan und Aleida Assmann: Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis

Jan und Aleida Assmann haben eine Theorie des „kulturellen Gedächtnisses“ geschaffen, deren Verdienst es ist, „die Verbindung von Kultur und Gedächtnis systematisch, begrifflich differenziert und theoretisch fundiert“ (Erll 2005, S. 27) zu erfassen. Hierzu haben sie zwei Register¹² des kollektiven

der Abhängigkeit des individuellen Denkens von sozialen Rahmungen vollbracht hat, finden sich bei Heinrich weitere Kritikpunkte (2002, S. 26ff.).

- 11 Darüber hinaus hat das Halbwachs'sche Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“ neben der Theorie des „kulturellen Gedächtnisses“ von Jan und Aleida Assmann, auch andere Forschungsrichtungen beeinflusst. In der Sozialpsychologie finden sich beispielsweise Weiterentwicklungen der sozialen Bedingtheit des individuellen Gedächtnisses, und auch in der „Oral History“ wird mit den Annahmen zum Generationengedächtnis geforscht (vgl. Erll 2005, S. 18).
- 12 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass J. Assmann (1992) das „kollektive Gedächtnis“ in zwei Kategorien aufspaltet: das „kommunikative“ und das „kulturelle“. A. Assmann (1999) unterscheidet zwischen drei Formen, indem sie das „kollektive Gedächtnis“ nicht unterteilt, sondern als eine von drei Formen – neben „kommunikativem“ und „kulturellem“ – aufführt. Hier beschreibt sie das „kollektive Gedächtnis“ als Steigerungsform des Generationengedächtnisses (als typische Form des „kommunikativen Gedächtnisses“). Es könnte als generationsübergreifendes soziales Langzeitgedächtnis beschrieben werden. Das Kollektiv benötigt ein Gedächtnis, um sich selbst zu stabilisieren, und gleichzeitig dient die Existenz eines Kollektivs als Bedingung für ein kollektives Gedächtnis. „Das kollektive Gedächtnis ist ein politisches Gedächtnis. Im Gegensatz zum diffusen kommunikativen Gedächtnis, das sich von selbst herstellt und wieder auflöst, ist es außengesteuert und zeichnet sich durch starke Vereinheitlichung aus“ (A. Assmann 1999, S. 42). Oftmals wird ein einziges Ereignis zu einer „gedächtniswirksamen >>Ikone<<“ (ebd.) für eine an sich viel komplexere Gesichtserfahrung. Hiermit hängen Begriffe wie „Sieger- und Verlierergedächtnis“ bzw. „Täter- und Opfergedächtnis“ zusammen. Der Unterschied zum „kulturellen Gedächtnis“ stellt die erwähnte inhaltliche Engführung dar. Darüber hinaus wird das „kulturelle Gedächtnis“ von Medien und Institutionen gestützt. Es scheint, dass A. Assmann zu dieser Dreiteilung kommt, um die Skalierung zu verdeutlichen, die für moderne Gesellschaften angenommen wird. Demnach werden „kommunikatives“ und „kulturelles Gedächtnis“ nicht als bimodales Modell verstanden, sondern als zwei Pole auf einer Skala. Die

Gedächtnisses unterschieden und differenzieren zwischen „kommunikativem Gedächtnis“ und „kulturellem Gedächtnis“¹³, wobei sie Halbwachs' Gedächtnistheorie folgen, die besagt,

„dass zwischen einem kollektiven Gedächtnis, das auf Alltagskommunikation basiert, und einem kollektiven Gedächtnis, das sich auf symbolträchtige kulturelle Objektivationen stützt, ein qualitativer Unterschied besteht“ (Erl 2005, S. 27).

Die Erinnerungen des „kommunikativen Gedächtnisses“ teilt der Mensch mit seinen Zeitgenossen¹⁴ (vgl. J. Assmann 1992, S. 50). Dieses Gedächtnis ist an die Zeit seiner Träger gebunden, d.h. es entsteht mit ihnen und verschwindet mit ihnen. Es ist das Gedächtnis der persönlichen Erinnerungen, die beschränkt und parteiisch sind (vgl. A. Assmann 1999, S. 37). Jedoch betont A. Assmann, dass es sich hierbei nicht um ein rein privates Gedächtnis handele, da Erinnerungen immer in Kommunikation, im Austausch mit Anderen aufgebaut und verfestigt werden.¹⁵ Diese persönlichen Erinnerungen bestehen nicht losgelöst, sondern finden sich in einem bestimmten sozialen Milieu und einem eingegrenzten Zeithorizont. Mit jedem Generationswechsel verschiebt sich das Erinnerungsprofil einer Gesellschaft.

„Das bedeutet, dass das individuelle Gedächtnis nicht nur in seiner zeitlichen Erstreckung, sondern auch in den Formen seiner Erfahrungsverarbeitung vom weiteren Horizont des Generationengedächtnisses bestimmt wird“ (ebd., S. 38).

Einfügung des Begriffs „kollektives Gedächtnis“ - eben nicht als Überbegriff, sondern als weiterer Aspekt - könnte dazu dienen, die Übergänge zu verdeutlichen und Interdependenzen herauszuarbeiten. Der Übersichtlichkeit halber ist diese abweichende Darstellung nur hier erwähnt, da auch in der weiterführenden Literatur lediglich von den zwei Varianten „kommunikatives“ und „kulturelles“ Gedächtnis gesprochen wird (vgl. z.B. Erl 2005; Heinrich 2002; Welzer 2001).

- 13 Welzer (2001) fügt eine weitere Unterscheidungsdimension hinzu: das soziale Gedächtnis. In diesem werden die nicht-intentionalen Formungen der Vergangenheit zusammengefasst, die Welzer auf vier Medien (Interaktionen, Aufzeichnungen, Bilder und Räume) der sozialen Praxis der Vergangenheitsbildung bezieht (vgl. ebd., S. 15ff.). „Die wissenschaftliche Untersuchung des sozialen Gedächtnisses kann zunächst nicht mehr als eine Suchbewegung sein, eine Bewegung auf einen intermediären Bereich des Geschichtsbewusstseins zu, der sich im Englischen treffend mit *doing history* bezeichnen ließe, in Deutschland umständlich mit den absichtslosen Praktiken des Verfestigens und Vergegenwärtigens von Vergangenheit umschrieben werden muss“ (Welzer 2001, S. 18).
- 14 Ein typischer Fall des kommunikativen Gedächtnisses ist das Generationengedächtnis (vgl. J. Assmann 1992, S. 50).
- 15 Auch hier folgen die Assmanns Maurice Halbwachs, indem sie davon ausgehen, dass ein einsamer Mensch kein Gedächtnis ausbilden könne, sondern das Gedächtnis ähnlich wie die Sprache, von außen in den Menschen hineinwächst. Dabei mag es von Sprache losgelöste Erinnerungen geben (Körpererinnerungen), die jedoch nicht mittelbar sind und jenseits der Sprache liegen (vgl. A. Assmann 1999, S. 36). Für Halbwachs hätte ein Caspar Hauser keine Erinnerung, hingegen der einsame Robinson Crusoe schon, „weil er im Geiste auf die sozialen Bezugsrahmen seiner Heimat zurückgreifen kann“ (Erl 2005, S. 15).

Der entscheidende Unterschied zwischen „kommunikativem Gedächtnis“ und „kulturellem Gedächtnis“ besteht in seiner „Partizipationsstruktur“ (J. Assmann 1992, S. 53). Es existieren im Rahmen des „kommunikativen Gedächtnisses“ keine spezialisierten Erinnerungsträger, jeder „gilt hier als gleich kompetent“ (ebd.), auch wenn durchaus Differenzen bestehen, weil einige mehr, andere weniger wissen und das Gedächtnis der Älteren eine größere Zeitspanne umfasst als das der Jüngeren.

Das „kulturelle Gedächtnis“ ist als soziales Langzeitgedächtnis zu verstehen, jedoch nicht durch radikale inhaltliche Engführung, die gepaart ist mit hoher symbolischer Intensität und starken psychischen Affekten. Vielmehr stützt es sich auf externe Medien und Institutionen und einen „komplexen Überlieferungsbestand symbolischer Formen“ (A. Assmann 1999, S. 49). Vergangenheit wird folglich nicht als solche im „kulturellen Gedächtnis“ erhalten, sondern verhärtet sich zu symbolischen Figuren und Mythen¹⁶, an die die Erinnerungen gebunden werden (vgl. J. Assmann 1992, S. 52). Der Überlieferungsbestand unterliegt beständig im historischen Wandel neuen Deutungen und Diskussionen und muss mit den Ansprüchen und Bedürfnissen der jeweiligen Gegenwart vermittelt werden. Das „kulturelle Gedächtnis“ wird über Lernen erworben, welches durch die Bildungsinstitutionen zum Teil abgesichert bzw. unterstützt wird, somit ist die Teilhabe nicht wie beim „kommunikativen Gedächtnis“ durch theoretische Egalität geprägt, sondern differenziert: Es existieren Spezialisten, die für die Tradierung und Interpretation der Inhalte und Sinnstiftungen zuständig und privilegiert sind (vgl. Erll 2005, S. 28). So dient das „kulturelle Gedächtnis“ den Bürgern einer Gesellschaft dazu, „in langfristiger historischer Perspektive überlebenszeitlich zu kommunizieren und sich damit einer Identität zu vergewissern, die durch Zugehörigkeit zu einer generationsübergreifenden Überlieferung und weitgespannter historischer Erfahrung entsteht“ (A. Assmann 1999, S. 50)¹⁷. Hier

16 Der Gegensatz zwischen Mythos und Geschichte wird hier unbedeutend, da für das „kulturelle Gedächtnis“ „nicht faktische, sondern erinnerte Geschichte“ (J. Assmann 1992, S. 52) zählt. Das heißt, dass im Rahmen des „kulturellen Gedächtnis“ faktische Geschichte in erinnerte Geschichte überführt und somit Mythos wird. „Mythos ist eine fundierende Geschichte, eine Geschichte, die erzählt wird, um eine Gegenwart vom Ursprung her zu erhehlen“ (ebd.).

17 Anhand von sechs Merkmalen wird der Rahmen definiert, der das „Kulturelle Gedächtnis“ charakterisiert: *Identitätskonkretheit*: Ein kulturelles Gedächtnis wird von sozialen Gruppen hervorgebracht und zur Identitätsbildung genutzt. *Rekonstruktivität*: Die Bedürfnisse und Anforderungen der Gegenwart bestimmen die Erinnerung. Die Gegenwartsbezogenheit bestimmt das kulturelle Gedächtnis zu einem retrospektiven Konstrukt. *Geformtheit*: Hierin unterscheiden sich „kommunikatives“ und „kulturelles Gedächtnis“. „Das kulturelle Gedächtnis ist auf Kontinuierung von Sinn anhand fester Ausdrucksformen und –medien angewiesen“ (Erll 2005, S. 29). *Organisiertheit*: Die Träger des kulturellen Gedächtnisses

wird auch der Zusammenhang von „Traditionsbildung, Vergangenheitsbezug und politischer Identität“ (Messerschmidt 2003, S. 112f.) deutlich.

In der strukturierten Gegenüberstellung von kommunikativen und kulturellen Gedächtnis¹⁸ wird eine Polarität zwischen beiden Formen der Erinnerung suggeriert. Diese Bimodalität gilt jedoch nur für Gesellschaften,

„in denen zwei selbständige Erinnerungssysteme streng getrennt nebeneinander existieren [vgl. J. Assmann 1992, S. 56; Anm. A.F.], etwa dann, wenn Oberschichten beanspruchen, die gesamte Gesellschaft zu repräsentieren, da den unteren Bevölkerungsschichten die kulturellen Formen fehlten“ (Heinrich 2002, S. 32).

Für moderne Gesellschaften wie unsere gilt vielmehr ein Skalierungsmodell. Die Polarität lässt sich hier „besser im Bilde von Extrempolen auf einer Skala beschreiben“ (ebd., S. 55).

Es geht hier eher um eine analytische Trennung dieser beiden Aspekte,¹⁹ die sich in der Erinnerungssituation und -praxis der einzelnen Menschen und Kollektive eher interdependent verhalten, „weshalb sich die Gestalt des >>kulturellen Gedächtnisses<< auch – zumindest über längere Zeitabschnitte hinweg – wandelt, indem bestimmte Aspekte ab- und andere aufgewertet und wieder andere neu hinzugefügt werden“ (Welzer 2001, S. 15).

sind Spezialisten und Experten und die Festigung der Erinnerung ist auf Institutionalisierung angewiesen. *Verbindlichkeit*: Das kulturelle Gedächtnis dient dazu, klare Wertperspektiven und Relevanzen festzulegen und zu verfestigen. *Reflexivität*: Dieses Merkmal verweist darauf, „dass das kulturelle Gedächtnis die Lebenswelt der Gruppe, ihr Selbstbild und nicht zuletzt sich selbst reflektiert“ (ebd.).

18 J. Assmann fasst in einem Schaubild nochmals die Unterschiede zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis zusammen (vgl. J. Assmann 1992, S. 56).

19 Es werden zwei weitere Unterscheidungsdimensionen der Gedächtnistheorie hinzugefügt, die jedoch quer zu der Differenzierung in kommunikatives und kulturelles Gedächtnis liegen: Funktions- und Speichergedächtnis. Jedoch sind die Auswirkungen im kulturellen Gedächtnis „gerade im Hinblick auf die heute an das Unendliche grenzende Möglichkeit der Informationsspeicherung“ (Heinrich 2002, S. 33) besonders bedenkenswert. Das Funktionsgedächtnis verkörpert diejenigen Erinnerungsfiguren, die für die Gruppe/das Kollektiv bedeutsam, der Sinnstiftung und Identitätsfundierung nützlich und in der Kommunikation gegenwärtig sind (vgl. Heinrich 2002, S. 33f.). „Es besteht aus >>bedeutungsgeladenen Elementen<<, die zu kohärenten Geschichten fungiert werden können und sich durch >>Gruppenbezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung<< auszeichnen“ (Erl 2005, S. 31). Demnach sind die nicht erinnerten Vergangenheitsbestände dem kollektiven Vergessen überantwortet. Das Speichergedächtnis hingegen beinhaltet jegliches vorhandene Wissen über die Vergangenheit, welches in „jedweder Form abgelegt ist“ (Heinrich 2002, S. 34); die Elemente sind neutral und haben keinen lebendigen Bezug zur Gegenwart (vgl. Erl 2005, S. 31). Die dort vorhandenen unstrukturierten Informationen stellen ein Potential zur Verfügung, was bei gegenwartsrelevanten Anforderungen aktualisiert werden kann. „Auf kollektiver Ebene enthält das Speichergedächtnis das unbrauchbar, obsolet und fremd Gewordene, das neutrale, identitäts-abstrakte Sachwissen, aber auch das Repertoire

Heinrich (2002) und Hahn (2005) kritisieren die Assman'sche Gedächtnistheorie auf unterschiedlichen Ebenen. Die fehlende Einbeziehung einer Machtkategorie, die womöglich auch Veränderungen innerhalb des kulturellen Gedächtnisses erklären könnte, wird von Heinrich (vgl. 2002, S. 43f.) bemängelt. Es „stellt sich auch die Frage, ab wann das kommunikative Gedächtnis einer Subkultur umdefiniert werden muss, ab wann es zum kulturellen Gedächtnis umgeformt ist“ (ebd., S. 35). Neben ähnlichen Argumenten greift Hahn das zugrunde liegende nationale Verständnis des Kollektivs bei A. Assmann (1999) an. „Warum besteht Assmann auf dem Adjektiv ‚deutsch‘, wenn sie einen über nationale Grenzen ausgreifenden Gedächtniszusammenhang thematisieren will? [...] Dass das Gedächtnis des Holocaust darüber hinaus eben *kein* nationales ist, verschwindet hinter Assmanns Aufzählungen“ (Hahn 2005, S. 89).²⁰

Es scheint jedoch einerseits, dass sich die Machtkategorie sowohl in dem Zusammenhang der Rekonstruktivität finden lässt, denn hier wird verdeutlicht, wie sehr sich das Gedächtnis an den Bedürfnissen der Gegenwart orientiert, und somit auch die Machtansprüche der Gegenwart repräsentiert. Andererseits führt J. Assmann selbst den Zusammenhang zwischen „Herrschaft und Gedächtnis“ (1992, S. 70f.) bzw. „Herrschaft und Vergessen“ (ebd., S. 71f.) aus. Hier liegt auch der Motor für Wandlungsprozesse im kulturellen Gedächtnis: „Nach Wandel und Veränderung streben naturgemäß die

verpasster Möglichkeiten, alternativer Optionen und ungenutzter Chancen. Beim Funktionsgedächtnis dagegen handelt es sich um ein angeeignetes Gedächtnis, das aus einem Prozess der Auswahl, der Verknüpfung, der Sinnkonstitution [...] hervorgeht. Die strukturlosen, unzusammenhängenden Elemente treten ins Funktionsgedächtnis als komponiert, konstruiert, verbunden ein. Aus diesem konstruktiven Akt geht Sinn hervor, eine Qualität, die dem Speichergedächtnis grundsätzlich abgeht“ (A. Assmann, zit. n. Erl 2005, S. 31).

- 20 Die von Hahn angeführten begrifflichen Ungenauigkeiten, die auch nicht gänzlich abzustreiten sind, resultieren meines Erachtens aus dem Fokus der Fragestellung. Die von ihm angeführte Schrift Aleida Assmann „Geschichtsvergessenheit. Geschichtsversessenheit“ (1999) trägt den Untertitel „Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945“ und nimmt einen nationalen Standpunkt ein, indem die Erinnerung an den Nationalsozialismus in Deutschland betrachtet wird. Hierbei treten Ausblendungen zu Tage, wie zum Beispiel, dass die zunehmende Multikulturalität nicht diskutiert wird, oder beispielsweise die Aufweichungen der Positionen zwischen Tätern, Opfern und Zuschauern, die durch den generationalen Abstand zum Nationalsozialismus und Holocaust individuell ermöglicht werden. „Diese dritte Perspektive, jene des Zeugen, ist historisch betrachtet eine amerikanische Sichtweise, kann aber von den so genannten Opfer- und Täterkollektiven übernommen werden. Goldhagen machte dies in Deutschland möglich, und eine dort aufwachsende dritte Generation, die nicht nur temporal, sondern auch kulturell von den Ereignissen des ‚Dritten Reiches‘ entfernt ist, erlaubt es, Deutschland in ein ‚Zeugenkollektiv‘ zu verwandeln“ (Levy/Sznaider zit. n. Hahn 2005, S. 85). Jedoch ergibt sich hieraus zwar die Möglichkeit zum Hinweis auf Leerstellen, Positionskritik o. Ä., jedoch werden hierdurch nicht die theoretischen Annahmen zu Gedächtnis und Erinnerung obsolet.

Beherrschten, Unterdrückten und Unterprivilegierten“ (ebd., S. 72). Die unterstellten Dependenz (siehe oben) zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis ermöglichen ebenso eine Folie, mit der Wandlungsprozesse des kulturellen Gedächtnisses zu erklären sind. Auch wird, wie von A. Assmann (2001) ausgeführt, eine Pluralität und divergierende Erinnerungen im kulturellen Gedächtnis konstatiert (vgl. ebd., S. 120f.), die für eine vitale Gesellschaft grundlegend sind. Aleida Assmann stellt zwei aktuelle Probleme heraus, die bei der Diskussion um „Wahrheit der Erinnerung“ (ebd., S. 120) gerade in Bezug auf die Erinnerung an den Holocaust zu Tage treten und mit der Formung des kollektiven Gedächtnisses zusammenhängen.

Die Gefahr der Verfestigung der Erinnerung beschreibt sowohl das Dilemma zwischen der Suche nach Formen der Stabilisierung der Erinnerung als auch dem Risiko der Verfestigung und Erstarrung (vgl. ebd., S. 120). Der Stereotypisierung von Erinnerung muss sich die Erinnerungsarbeit der Rekonstruktion entgegenstellen.

„Mit Stichworten wie Erneuerung und Rekonstruktion ist lebendige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Lichte der – immer wieder veränderten Gegenwartsprobleme – gemeint“ (ebd., S. 121).

Rekonstruktionen, vor allem im Bereich der Künste, dienen dazu, die sich vollziehende Ritualisierung und Erstarrung in Klischees aufzuweichen und dem etwas entgegenzustellen. Um dies näher zu erläutern, wird in Kapitel 3 exemplarisch auf drei literarische Werke zum Holocaust eingegangen, denen Momente der Erinnerungskritik innewohnen.

Als zweite Gefahr benennt A. Assmann die Verengung der Erinnerung. Die Erweiterung der Erinnerung auf verschiedene Opfergruppen könnte nach Reduktion der Konkurrenz von Ansprüchen langsam Raum im „kulturellen Gedächtnis“ finden (vgl. ebd., S. 121).

Die von den Assmanns entwickelte Theorie des kulturellen Gedächtnisses in Abgrenzung vom kommunikativen Gedächtnis soll helfen, das Spannungs- bzw. Wechselverhältnis von „individueller Erinnerungsarbeit“ und „kultureller Gerinnung“ im Bezug auf die Erinnerung an den Nationalsozialismus zu erhellen und darzustellen.

Für die vorliegende Arbeit ist dabei besonders relevant, auf die Rekonstruktivität der Erinnerung beziehungsweise, genauer formuliert, des kulturellen Gedächtnisses, hinzuweisen. Die Vergangenheit wird nicht als solche abgebildet, sondern erscheint in Vergangenheitsfiguren, die „sozial angeeignet, interpretiert und strukturiert“ (Messerschmidt 2003, S. 114) sind. Sie geben Aufschluss über die Gegenwartsbedingungen, die hier vor allem in Bezug auf die Erinnerungen an den Nationalsozialismus und Holocaust interessieren, aber ebenso die Auslassungen mit in den Blick nehmen sollen. Der

„gegenwärtige[n] Situation, aus der heraus erinnert wird und das ‚Widerständige an der Vergangenheit, was einen Sinn einfordert, der über präsentische Funktionalisierungen hinausgeht bzw. sie in Frage stellt‘ (Tiedemann 2000, 156)“ (Messerschmidt 2003, S. 115)

soll nachgegangen werden und im Rahmen der Interpretation der Forschungsergebnisse herangezogen werden, um diese in den größeren Rahmen der kollektiven Erinnerung beziehungsweise gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust zurückzubinden.

Dabei kann die vorliegende Arbeit keinen gesamten Überblick über die Entwicklung in den verschiedenen Bereichen wie Politik, Kultur, Geschichtswissenschaft, Presse, Kunst etc. bieten. Jedoch sollen verschiedene Bereiche und Perioden der deutschen Erinnerungs- bzw. Vergessengeschichte angesprochen werden, um einen Einblick in Funktionen und Motive der jeweiligen Erinnerung an den Nationalsozialismus bieten zu können. Dabei wird es notwendig sein, die jeweiligen Blindstellen kollektiver historischer Erinnerung zu betrachten.

„What is preserved in a society, in museums, in curricula, in books, what is preserved and taught to the next generation, indicates what a society finds valuable. What is not preserved or taught equally makes a judgement upon the values of that society. Think about what is going on in your situations and understand what it says about your societies“ (Weitzman zit. n. Heyl 1997, S. 38f.).

2. Erinnerung an den Nationalsozialismus und Holocaust seit 1945

Wie sich die Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland gestaltet hat und weiter fortfährt, mit anderen Worten, wie sich die Nachgeschichte des „Dritten Reiches“ gestaltet hat, soll auf den folgenden Seiten dargestellt werden. Ein Überblick über diesen Aspekt, der erst seit den 1990er Jahren zu einem eigenständigen Thema der zeitgeschichtlichen Forschung geworden ist (vgl. Frei 2004, S. 33), führt im Rahmen dieser Arbeit zwangsläufig zu Reduzierungen, Verkürzungen und Verallgemeinerungen, eine detaillierte, umfangreiche Darstellung ist hier nicht möglich. Dennoch soll nicht gänzlich auf einen kursorischen Blick in die „Umgangsweisen“ mit der Zeit des Nationalsozialismus verzichtet werden. Zum einen dient dieser dazu, den Blick für verschiedene Erinnerungsperspektiven zu schärfen und so die Entwicklungen innerhalb der schulischen Auseinandersetzung und einer „Erziehung nach Auschwitz“, die in Kapitel C dargelegt werden, auf einer breiteren Ebene zu betrachten und zu verstehen. Andererseits ermöglicht die Betrachtung der gesamtgesellschaftlichen Diskussion über Ringen um Formen der Erinnerung eine Rückbindung der „Erinnerungsprozesse“ der Kinder, die aus dem Interviewmaterial rekonstruiert wurden, in die Rahmung der kollektiven Erinnerung.

Die Forschung zur Nachgeschichte des Nationalsozialismus ist umfangreich und hier nicht umfassend wiederzugeben. Verschiedene Aspekte können dabei im Mittelpunkt stehen: geschichtswissenschaftliche Betrachtung (z.B. Frei 2004; Frei/Steinbacher 2001; Knigge/Frei 2002; Novick 2001 usw.), sozialpsychologische Forschungen (z.B. Welzer 2001; Welzer u.a. 2002; Moller 2003), kulturwissenschaftliche Arbeiten (z.B. A. Assmann 1999; Levy/Sznaider 2001), literaturwissenschaftliche Schriften (z.B. Hahn 2005; Young 1997), politikwissenschaftliche Forschung (z.B. Heinrich 2002). Sowohl Frei (2004) als auch A. Assmann (1999) haben eine Periodisierung der vergangenen 60 Jahre vorgelegt, die nun dargestellt werden soll. Dabei erklärt Frei die sich verändernden Generationenkonstellationen als entscheidenden Motor für Veränderungen im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Assmann legt eine Drei-Phasen-Modell vor, Frei hingegen sondiert in vier Perioden. Entscheidend ist jedoch, dass trotz dieser Verschiedenheit großteils Überschneidungen zu finden sind, die es anbieten, in der hier gewählten Form beide Beschreibungen zu verbinden. Darüber

hinaus werden die Ergebnisse beider mit weiteren Aspekten aus der zeitgeschichtlichen Forschung angereichert, um einen Einblick in die verschiedensten gesellschaftsrelevanten Gebiete zu gewährleisten.

Frei schlägt folgende Periodisierung vor:

1. Phase der politischen Säuberung zwischen 1945 und 1949
2. Phase der Vergangenheitspolitik in den 1950er Jahren
3. Phase der Vergangenheitsbewältigung von Ende der 1950er bis Ende der 1970er Jahre
4. Phase der Vergangenheitsbewahrung²¹ von Anfang der 1980er Jahre bis in die Gegenwart (vgl. Frei 2004, S. 35f.)

Assmanns Vorschlag gestaltet sich folgendermaßen:

1. Die frühen Nachkriegsjahre – kommunikatives Beschweigen
2. 1958 – 1984 Kritik der Vergangenheitsbewältigung
3. ab 1985: Erinnerung – Vergangenheitsbewältigung – Vergangenheitsbewahrung (vgl. Assmann 1999)

Die von Frei gewählte erste Phase beleuchtet insbesondere die von den Alliierten initiierten Maßnahmen zur Entnazifizierung, erweitert durch die Kritik der deutschen Bevölkerung an diesem Vorgehen, was die Ausgangslage für die zweite Phase der Vergangenheitspolitik mit Gründung der BRD bildet. Insofern lassen sich die beiden ersten Phasen der Periodisierung Freis mit Assmann in Einklang bringen, die in ihrer ersten Segmentierung beide Aspekte zusammenfasst. Ansonsten unterscheiden sich die Einteilungen beider durch ca. fünf Jahre, behandeln aber inhaltlich ähnliche Phänomene, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung. Die Verschiebung lässt sich durch different gesetzte Ausgangspunkte erklären.

21 Frei hat den Begriff der „Vergangenheitsbewahrung“ in Anlehnung an A. Assmann gewählt (vgl. Frei 2004, S. 36). Diese Parallelität legt eine zusammenfügende Darstellung der beiden Vorschläge, zumindest für die hier verfolgte Zielsetzung, nahe.

2.1 *Kommunikatives Beschweigen*²²

Am 8. Mai 1945 mussten mindestens 30 Honoratioren der Stadt Dachau, darunter NSDAP-Funktionäre und Geschäftsleute, zu einem Zwangsbesuch im gerade von den Amerikanern befreiten Konzentrationslager Dachau antreten. Ebenso wurde Weimarerern und Weimarerinnen am 16. April 1945 von den Amerikanern befohlen, das nun ehemalige, am 11. April befreite Konzentrationslager Buchenwald zu besuchen. Fassungslosigkeit und Tränen, sich abwendende Gesichter der deutschen Zwangsbesucher angesichts der zimmerhoch aufgestapelten Leichenberge, des Todes und Elends sind auf den Fotos, in den Filmaufnahmen und Berichten zu erkennen. Ihnen folgen immer wieder Beteuerungen wie „wir haben nichts gewusst“, oder „es ist nicht unsere Schuld“. Steinbacher beschreibt es in ihrem Aufsatz um die Auseinandersetzung im Dachau der frühen Nachkriegszeit (2001) folgendermaßen:

„Das Stillschweigen über das Lager war einer Wahrnehmung gewichen, deren Kennzeichen die Ablehnung jeder analytischen Auseinandersetzung war. Leid und Tod der Häftlinge rückten nicht – zumindest nicht in wahrnehmbarer Weise – in das Bewusstsein, das beherrscht war von einer einzigen Sorge: der um den Ruf der Stadt. Dachau widerfähre Unrecht, lautete die larmoyante Botschaft“ (Steinbacher 2001, S. 17).

Gleichzeitig begann unter anderem in Dachau die Konkurrenz um den Opferstatus. Die Dachauer trauerten um den Ruf der Stadt, um ihr erlittenes und andauerndes Elend, und auch hier zeigt sich eine für die frühen Nachkriegsjahre kennzeichnende Rhetorik, die durch eine „sakralisierte Form der Wahrnehmung“ (Steinbacher 2001, S. 18) charakterisiert war. Die Verbrechen wurden entkonkretisiert, unwirklich und entzogen sich einer rationalen Auseinandersetzung. „Eng mit der Sakralisierung verbunden – und wie diese eine Folge der als demütigend empfundenen Darstellung der Stadt als Ort des

22 Der Ausdruck „kommunikatives Beschweigen“ geht auf Hermann Lübbe und das Jahre 1983 zurück. Lübbe benutzt ihn, um das politische und gesellschaftliche Klima der 1950er Jahre zu beschreiben und sieht in der Stille hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus eine Notwendigkeit für die damalige junge Bundesrepublik, um demokratische Strukturen zu etablieren. Mit seinen Ausführungen wendet sich Lübbe gegen die Vorwürfe der Studentenbewegung, „die immerhin auf die Scheu des >>demokratischen Staatsvolks<<, sich seiner Vergangenheit zu stellen, und auf das Tödliche in der >>gewissen Stille<< hingewiesen hat“ (Zimmermann 1992, S. 130). Wenn der Begriff des „kommunikativen Beschweigens“ im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen wird, so sicherlich nicht in der Argumentationstradition Lübbes, sondern vielmehr mit der Intention, das Schweigen der Nachkriegszeit hervorzuheben. „An Lübbes These ist gewiss soviel zutreffend, dass eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in der Tat nicht angesagt war. Fand sie in Einzelfällen statt, dann nicht analytisch, sondern meist in Gestalt der Phrase und mit dem pathetischen Gestus der Erschütterung“ (Zimmermann 1992, S. 130).