

Veränderungen in der Gedenkstättenpädagogik – Von internationalen Begegnungen zu interkultureller Arbeit

Martin Becher und Matthias Hass

Anfang der 90er Jahre hofften manche und befürchteten andere, mit den Feierlichkeiten zum 50. Jahrestag des Kriegsendes am 8. Mai 1995 würde sich die öffentliche Diskussion um eine »Vergangenheit, die nicht vergehen will« (Ernst Nolte) spürbar verringern. Das Gegenteil ist eingetreten, wie die öffentlichen Auseinandersetzungen um Denkmäler (Berlin), Kriegsverbrecherprozesse (Italien, Frankreich), Kunstgegenstände (Rußland), Euthanasie (Schweden) und finanzielle Verflechtungen (u.a. USA und Schweiz) zeigen.

Die Auflösung der Nachkriegsordnung und die Vereinigung Europas erlauben eine veränderte Beschäftigung mit dem 2. Weltkrieg, da die Staaten weitgehend aus politischen und weltanschaulichen Legitimationszwängen befreit sind.¹ Die Konjunktur von Erinnern und Gedenken schlägt sich unter anderem in entsprechenden Bildungsangeboten für Jugendliche und Erwachsene nieder², gleichzeitig internationalisiert sich die Auseinandersetzung. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf eine Vielzahl internationaler »workcamps« und auf Identitätsreisen, z.B. »March of the Living«.

Aufgrund dessen gerät die jahrzehntelange Praxis internationaler Begegnungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen besonders in den Blick. Diese verfolgen in aller Regel zwei Ziele:

- die Vermittlung von Wissen über den Nationalsozialismus;
- den Austausch bzw. die Begegnung mit TeilnehmerInnen aus anderen Staaten, um das Verständnis für die jeweils andere Gesellschaft zu erhöhen.

Aus unseren Erfahrungen ergeben sich folgende Fragen:

- Inwieweit werden »Internationale Begegnungen« der Internationalisierung der Auseinandersetzung gerecht?
- Inwieweit ist eine Verknüpfung der genannten Zielstellungen sinnvoll?
- Welche Erwartungen verbinden die Adressaten mit diesen Bildungsangeboten?
- Welche Voraussetzungen benötigen »Internationale Begegnungen« zum Thema »Nationalsozialismus«?
- Gibt es konzeptionelle Alternativen zu »Internationalen Begegnungen«?

Grundlage der folgenden Überlegungen ist ein zweiteiliges Austauschseminar zwischen Berliner Jugendlichen und US-amerikanischen Studentinnen eines College aus Allentown, PA. in den Jahren 1996 und 1997 und die Vorbereitung auf ein ähnliches Vorhaben mit jüdischen StudentInnen aus Los Angeles 1999/2000.

Das Austauschseminar Berlin – Allentown, PA

Im Rahmen der Jugendbildungsarbeit des Bildungswerks der Heinrich-Böll-Stiftung Berlin e.V. haben wir ein auf zwei Jahre angelegtes Austauschprogramm durchgeführt. Alle TeilnehmerInnen waren nicht-jüdisch, die amerikanische Gruppe bestand ausschließlich aus Frauen. Kernstücke neben Vor- und Nachbereitung waren je zwölf-tägige Seminare in den USA und in der Bundesrepublik.

Unser Hauptziel bestand darin, Wissen über den jeweiligen Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust zu vermitteln. Im Vordergrund stand dabei die Bedeutung des Holocaust für die kollektive Erinnerung und die individuelle politische Sozialisation. Im Zentrum des Austausches stand deshalb die Frage, welche Formen des Umgangs mit dem Holocaust in den USA und in Deutschland existieren bzw. worin diese sich unterscheiden bzw. ähneln. Dafür spielten die gemeinsamen Besichtigungen des Holocaust Museum in Washington und mehrerer Gedenkstätten in und um Berlin eine entscheidende Rolle. In Ergänzung zu dieser zentralen Fragestellung ging es uns einerseits darum, den generellen Umgang mit historischen Ereignissen in beiden Ländern zu erörtern. Andererseits standen die persönlichen Bilder und Wahrnehmungsmuster der TeilnehmerInnen im Umgang mit eigener und fremder Geschichte im Mittelpunkt.³

Pädagogische Vorbereitung

Beide Gruppen erhielten zur Vorbereitung allgemeine historische Informationen über die Geschichte des anderen Landes, insbesondere über die Zeit nach 1933. Einen Schwerpunkt bildete der Austausch innerhalb der beiden Gruppen über unterschiedliche Eindrücke, Bilder und Vor-Urteile von der anderen Gesellschaft.

Beim ersten Vorbereitungsseminar mit der deutschen Gruppe wurde hauptsächlich der west- und ostdeutsche Umgang mit der NS-Zeit thematisiert. Ein wesentlicher Punkt war ein Zeitzeugengespräch mit einem ehemaligen Angehörigen der Waffen-SS. Des weiteren haben sich die TeilnehmerInnen selbständig Aufbau, Funktion, Darstellungs- und Arbeitsweise verschiedener Berliner Gedenkstätten erarbeitet. Beim zweiten Vorbereitungsseminar erhielten die TeilnehmerInnen einen Überblick über das politische System der USA und deren Wertetraditionen.

Das Seminar in den USA

Das Seminar in den USA fand am Cedar Crest College in Allentown statt und beinhaltete Aufenthalte in Washington D.C. und New York City. In der US-amerikanischen Hauptstadt konnten die TeilnehmerInnen erkennen, wie sich die USA mit dem Holocaust und anderen historischen Ereignissen auseinandersetzt. Deshalb besichtigten wir die Mall als Symbol des politischen und kulturellen Zentrums der USA, wobei wir besonders die verschiedenen nationalen Denkmäler einbezogen, u. a. die beiden Kriegsdenkmalensembles, das Korean War Memorial und die Vietnam Veterans Memorials.

Bei der Auswertung des Besuchs im Holocaust Museum standen das gezeichnete Bild von Deutschland bzw. die in der Dauerausstellung getroffene Unterscheidung zwischen »Deutschen« und »Nazis« neben der selbstkritischen Darstellung der Rolle

der USA im Vordergrund. Dabei war zum einen auffallend, daß die US-Amerikanerinnen emotionale Aspekte viel stärker herausstrichen als die deutschen TeilnehmerInnen, die bereits mehrere KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik und in Polen besucht hatten. Zum anderen konnten wir feststellen, daß die Deutschen sehr gut in der Lage waren, von den historischen Fakten (unmittelbare Ebene) zu abstrahieren und die Präsentation dieser Fakten (Metaebene) in den Mittelpunkt ihrer Auswertung zu stellen. Wir gehen davon aus, daß dies unter anderem mit dem selbsterschließenden Charakter der Gedenkstättenbesuche während des ersten Vorbereitungsseminars in Berlin zusammenhängt.

Das Seminar in der Bundesrepublik

Das Seminar in Berlin beinhaltete einen dreitägigen Aufenthalt in Weimar und Buchenwald. Wichtigste Themen waren der deutsche Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust sowie die Rolle der USA in der deutschen und Berliner Nachkriegsentwicklung.

In den ersten Tagen vermittelten wir den Amerikanerinnen durch mehrere Stadtrundgänge (Regierungsviertel, Mauerstreifen, Spandauer Vorstadt) einen Eindruck des früheren und des heutigen Berlins. Andere wichtige Bestandteile des Seminars waren neben dem Besuch von Gedenkstätten:

- ein Zeitzeugengespräch mit einem jüdischen Überlebenden der KZ Auschwitz und Mauthausen;
- Kleingruppeninterviews mit Beteiligten an der Diskussion über die Errichtung eines »Denkmals für die ermordeten Juden Europas« und deren anschließende Präsentation im Plenum;
- ein Besuch im Berliner Abgeordnetenhaus samt Diskussion mit ParlamentarierInnen über die Erinnerungskultur in der Stadt;
- eine Rundfahrt zu Orten US-amerikanischer Präsenz in Berlin.

Hinsichtlich des deutschen Umgangs mit Nationalsozialismus und Holocaust boten sich sowohl die Gedenkstätten in Berlin und Umgebung als auch die Gedenkstätte Buchenwald an, die durch die Trias von Konzentrationslager, Sowjetischem Speziallager und Nationalem DDR-Ehrenmal für unsere Fragestellung besonders interessant war. Dort erschlossen sich die TeilnehmerInnen selbständig das Gesamtgelände und die beiden Ausstellungen (zur Geschichte des KZ und zur Geschichte des Speziallagers des NKWD). Den Abschluß des Aufenthalts in Weimar bildete neben einem geleiteten Stadtrundgang ein Studientag in der Gedenkstätte, u. a. mit drei Arbeitsgruppen (»Befreiung oder Selbstbefreiung des KZ Buchenwald?«, »Das Verhältnis Weimars zu Buchenwald« und »Die Umerziehung der Deutschen durch die Amerikaner«).

Unterschiedliche Reaktionen der TeilnehmerInnen

Auffallend war, daß die TeilnehmerInnen Geschichte und den Umgang mit Geschichte deutlich aus der eigenen nationalen bzw. kulturellen Sicht wahrnahmen, orientiert an jeweils bekannten und tradierten Mustern. Dies bedeutete für die Reaktion der Ameri-

kanerinnen vor allem eine Orientierung an den Opfern und deren Geschichte (»story«) sowie eine Tendenz zur Universalisierung von Lehren aus dem Holocaust.⁴ Bei den Deutschen war die Orientierung an der Geschichte der Opfer schwächer ausgeprägt, sie bezogen sich stärker auf strukturelle Elemente in den Gedenkstätten und diskutierten auf einer abstrakten Ebene in einer distanzschaffenden Form; die Amerikanerinnen hingegen wählten einen emotionalen Zugang.

Die Geschichte des Nationalsozialismus besitzt offensichtlich eine identitätsstiftende symbolische Bedeutung für beide Gesellschaften. Die herausragende Bedeutung von Nationalsozialismus und Holocaust für die öffentliche Diskussion zu ethischen Fragen in Deutschland erschwert emotionale Zugänge, was in anderen Ländern weniger der Fall ist.⁵ Durch die jeweilige nationale geschichtspolitische Perspektive auf den Nationalsozialismus besteht die Gefahr, daß die jeweiligen Gruppen in Angehörige der Täter- oder der Opfer- oder der Befreiergesellschaft geteilt werden.⁶

In den Augen der amerikanischen Teilnehmerin Chris Verdier äußerte sich dies so: »Everything that is said in present day Germany is as political as it was during the Nazi era. Here history is dealt on a daily basis. Students are forced to live a past that is not their own. There are so many remembrances throughout the country that no one can ignore what has happened on their own land.«⁷

Diesen Identitätsbildungen⁸ aufgrund geschichtlicher Ereignisse (Täter – Opfer – Befreier) stehen individuellen Erfahrungen mit dem anderen Land durch die Begegnung mit den TeilnehmerInnen entgegen. Historische Bilder und Perspektiven sowie kollektive Zuordnungen und Zuschreibungen entsprechen nicht der eigenen Erfahrung und der konkreten Situation. Deshalb ist es sinnvoll, Entwicklungen nach 1945 und den jeweiligen Umgang mit Geschichte in das Seminar zu integrieren, damit die realen Erfahrungen der TeilnehmerInnen berücksichtigt werden können.

Internationale Begegnungsseminare zu Nationalsozialismus und Holocaust befinden sich so einerseits in der Gefahr der moralischen Bedeutungsüberlastung, die eine unbefangene Begegnung, die man ursprünglich erreichen wollte, verhindern würde. Andererseits kann die Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust nicht als eine Epoche unter vielen in historische Abläufe eingeordnet und damit nur als inhaltliches Beiwerk für eine internationale Begegnung mißbraucht werden.

Für unsere Arbeit spielten deshalb folgende Aspekte eine wichtige Rolle:

1. Wir haben ein breites zeitliches Spektrum (1933–heute) in das Seminar einbezogen.
2. Wir haben versucht, die verschiedenen Ebenen (Vergangenheit und Vergangenheitspolitik, history and politics of memory) deutlich voneinander zu trennen.
3. Wir haben gemeinsam mit den TeilnehmerInnen die unterschiedlichen nationalen bzw. kulturellen Perspektiven reflektiert und versucht, sie nicht gegeneinander auszuspielen.
4. Wir haben aufgezeigt, inwiefern historische Ereignisse mit der Lebenswelt der TeilnehmerInnen in Beziehung stehen, welche Rolle dabei die jeweilige Gesellschaft spielt und wie die TeilnehmerInnen als deren RepräsentantInnen wahrgenommen werden.

Ein Beispiel: Zeitzeugengespräche und die Reaktionen darauf

Zur Verdeutlichung unserer Herangehensweisen und zur Illustration der unterschiedlichen Reaktionen bei den deutschen und den amerikanischen TeilnehmerInnen möchten wir exemplarisch die Einbeziehung von zwei Zeitzeugen in die Seminare darstellen. Beide Gespräche hatten als autobiographische Berichte eine hohe Bedeutung, weil sie authentisch affektive und soziale Lernprozesse ermöglichten.

Im Vorbereitungsseminar entschieden wir uns für ein Gespräch mit einem Zeitzeugen von der Täterseite⁹, da die deutschen TeilnehmerInnen bereits mehrfach Kontakt zu Zeitzeugen von der Opferseite hatten.¹⁰ Herr D. berichtete von seinen Erfahrungen als Angehöriger der Waffen-SS in einem Panzerbataillon und seinem anfangs unkritischen Umgang mit dieser Zeit nach 1945. Durch die Fragen der TeilnehmerInnen wurden auch die Bereiche deutlich, denen sich Herr D. in seiner (Selbst-)Reflexion immer noch nicht stellen kann. Es kam so weder zu Identifikationen noch zu Verdammungen von Herrn D.; deutlich wurden die Bandbreite, die Zwänge und die Möglichkeiten menschlichen Handelns. Gerade der Blick auf die Brüche und Widersprüche in einer Biographie war für die deutschen TeilnehmerInnen faszinierend.

Beim gemeinsamen Seminar in Berlin entschieden wir uns für das Gespräch mit einem Zeitzeugen der Opferseite. Keine der Amerikanerinnen hatte vorher mit einem Überlebenden des Holocaust gesprochen. Die Reaktionen auf das Zeitzeugengespräch mit Herrn M., Überlebender von Auschwitz und Mauthausen, waren sehr unterschiedlich. Bei den Amerikanerinnen hinterließ Herr M., der sowohl über seine Haftzeit als auch über sein Leben nach 1945 berichtete, einen tiefen Eindruck. Das Gespräch mit ihm ermöglichte ihnen einen emotionalen Zugang zum Thema. Bei den meisten deutschen TeilnehmerInnen war die emotionale Betroffenheit geringer. Ihnen fiel vor allem die Distanziertheit und Allgemeinheit des Erzählten auf, die sich in ihren Augen auch durch konkretes Nachfragen nicht aufhob. Erst als wir die offensichtlichen Traumatisierungen von Herrn M. thematisierten, konnten viele der deutschen TeilnehmerInnen sein Verhalten nachvollziehen.

Die Reaktionen der Deutschen verstörten einige Amerikanerinnen: »His story of endless work and thirst, of inhumane treatment from the SS, of seeing his mother for the last time and hearing her last words to him, »Son, be strong«, made the brutality of the Nazis more real than seeing the places where the events happened. The U.S. group was attentive and drawn to Mr. M., but I felt during the talk that the German students were less sympathetic. There was much rustling of chairs and restlessness. During the question time one student was especially confrontational. At the time, I thought maybe this was not such a special experience for the Germans. They may have had such encounters before.«¹¹

Wesentliche Aspekte unterschiedlicher Wahrnehmungen von Zeitzeugen sind: Alle Teilnehmer schätzten die Erfahrungen eines Zeitzeugengesprächs als wertvoll ein, auch wenn die Zugänge zum Erzählten unterschiedlich sind. Die Deutschen neigten zu rationalen Reaktionen, die sie selbst persönlich eher unbeteiligt ließen. Die Amerikanerinnen dagegen suchten geradezu einen emotionalen Zugang, mit dem sie hofften,

eine möglichst große Authentizität zu erfahren; für sie hatte das Zeitzeugengespräch eine wesentlich größere Bedeutung als für die Deutschen.

Die Gründe für diese unterschiedlichen Zugänge liegen zum einen in der jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutung des Holocausts (siehe oben). Hinzu kommt, daß in beiden Gesellschaften vollkommen unterschiedliche Methoden und Medien zur Annäherung an die Allgemeinheit betreffende Themen existieren; in den USA bevorzugt man das Exemplarische, das Biographische, das Emotionale, das sinnlich Erfahrbare (vergleiche TV-Serie Holocaust, »Schindlers Liste«, die Debatte um das Goldhagen-Buch und Steven Spielbergs Shoah-Foundation).

In Deutschland finden dagegen Debatten in einem eher nüchtern-rationalen Klima statt. Umstrittene Themen werden distanziert von persönlichen Standpunkten diskutiert, möglichst objektiviert. Wird in Deutschland versucht, sich emotional und persönlich der Geschichte des Holocaust zu nähern, führt dies oft zu Unsicherheit und moralischen Zwängen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Annäherungen kann es im Rahmen eines Begegnungsseminars nicht darum gehen, einen einheitlichen, »richtigen« Umgang mit dem Nationalsozialismus zu finden, sondern um die Erkenntnis, daß das gesellschaftliche Umfeld eine bestimmte individuelle Form der Annäherung ermöglicht und andere Formen erschwert.

Ansatzpunkte interkultureller Arbeit

Aus unseren Erfahrungen wird deutlich, daß sich Gedenkstättenpädagogik ebenso wenig auf die Vermittlung historischer Fakten beschränken darf, wie internationale Begegnungen auf die Einbeziehung der politics of memory verzichten können. Seminare zu Nationalsozialismus und Holocaust mit TeilnehmerInnen aus verschiedenen Ländern sind eine neuartige Form der interkulturellen Bildungsarbeit; damit wird Gedenkstättenarbeit anschußfähig für einen aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Ortfried Schäffter, Erwachsenenpädagoge an der Humboldt-Universität, fordert interkulturelle Bildungsarbeit auf, sich in zwei Richtungen zu verweigern: »Sie muß erstens auf die Illusion verzichten, quer zu den Differenzierungen eine übergeordnete Welt zu rekonstruieren, in der man sich auf einer Meta-Ebene über Gemeinsamkeiten verständigen kann. Wäre dies überhaupt möglich, würden hierdurch genau die relevanten Differenzierungen verloren gehen, die es über »die andere Seite« zu erfahren gilt. Sie darf zweitens nicht der Versuchung erliegen, das jeweils Fremde aus einer wie immer gearteten »übergeordneten Position« zu erklären, weil sie hierdurch die Perspektive eines Außenbeobachters einnimmt, die eine wechselseitige Übernahme der jeweiligen Binnensicht verhindert.«¹² Daraus ergeben sich zwei Postulate interkultureller Bildungsarbeit: Sie muß als Pädagogik der Differenz und als Pädagogik der Identität verstanden werden.

Pädagogik der Differenz

Interkulturelle Arbeit im Rahmen von internationalen Begegnungsseminaren nimmt unterschiedliche Reaktionsweisen auf bestimmte Inhalte oder Aussagen nicht als Störung des Seminarablaufes wahr, mit der man in disziplinarischer oder oberlehrerhafter Form umgehen sollte, sondern sieht darin den eigentlichen Lernanlaß. Es geht

nicht darum, daß sich die verschiedenen nationalen Sichtweisen »gegenseitig korrigieren, wenn es um ›blinde Flecken‹ in der Wahrnehmung geht«¹³, denn damit würden die relevanten Differenzierungen verlorengehen.

Das Bild von der »Korrektur« und den »blinden Flecken« geht einerseits davon aus, daß es eine »eindeutige« und »richtige« Geschichte gibt (die von Schöffter zitierte »Meta-Ebene«) und vernachlässigt damit, daß Geschichte immer (re-)konstruiert ist. Andererseits wird damit postuliert, daß es jemanden gibt, der Geschichte besser kennt als jemand anderes – eine fatale Ausgangsposition für gegenseitiges Verstehen. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, im Kontakt mit einer fremden Gruppe deren spezifisches Wahrnehmungssystem als eine in sich stimmige Deutung anzunehmen und nachzuvollziehen. Die Lernleistung besteht also in der Fähigkeit zum Kontextwechsel und gerade nicht in der »Korrektur« der anderen Position.

Außerdem bringt sich ein pädagogisches Verständnis, das in diesem Zusammenhang urteilend von »Korrekturen« und »blinden Flecken« spricht, um eine große Chance: Nur ohne Ver- und Beurteilung der vorhandenen Positionen kann im Rahmen einer Begegnung thematisiert werden, warum jemand ein historisches Phänomen auf eine bestimmte Art und Weise wahrnimmt. »Blinde Flecken« sind kulturell oder gesellschaftlich bedingt und keine individuellen Fehlleistungen. Von daher haben sie eine gesellschaftliche Funktion und bieten einerseits einen »Schonraum« für eine bestimmte kulturelle Identität und liefern andererseits wichtige Anhaltspunkte bzw. Orientierungsmuster für die eigene Wahrnehmung. Interkulturelle Pädagogik setzt sich nicht zum Ziel, diesen Schonraum zu zerstören (»korrigieren«), sondern bemüht sich um die Herstellung von Selbst- und Fremdverständnis, um gemeinsam dessen Funktion zu klären. Interkulturelle Pädagogik setzt sich gerade nicht zum Ziel, Differenzen (in der Wahrnehmung) zu entfernen, sondern sie in ihrer Funktion zu akzeptieren. Es geht um die gegenseitige Klärung und das Verständnis von Identität mit ihren Wurzeln und um die Akzeptanz dieser Differenz. Die deutschen und die amerikanischen TeilnehmerInnen dachten nicht gleichartig und sollten das auch nicht; es ging darum, daß sie die Unterschiede ihrer Gedanken und Emotionen und deren Ursprünge wahrnehmen und akzeptieren lernten.

In diesem Sinne unterscheidet sich interkulturelle Arbeit von klassischen Konzepten der Internationalen Jugendbegegnung, die »im allgemeinen auf das Kennenlernen des jeweils anderen Landes und persönliche Kontakte zwischen den Jugendlichen (zielen), um so bestehende Vorurteile und Klischees aufzubrechen.«¹⁴ Vorurteile und Klischees sollen in der interkulturellen Arbeit nicht »aufgebrochen«, sondern befragt und in ihrer Funktion und Wirkung für beide Seiten deutlich werden.

»Grundsätzlich bleibt festzuhalten, daß sich Interkulturalität an einer offenen Wahrnehmungsfähigkeit für Unterschiede zeigt, so daß Grenzlinien erfahrbar werden und als Berührungsflächen, Kontaktflächen oder Reibungsflächen für Fremderfahrung genutzt werden können. Der Erwerb einer solchen Sensibilität verlangt die produktive Verarbeitung vielfältiger Erfahrungen und schließt daher oft Kosten in Form von Mißerfolgen und kleineren Katastrophen ein. Interkulturelles Lernen im Sinne organisierter Veranstaltungen erhält in diesem Zusammenhang die Funktion, derartige Kosten

und Risiken gering zu halten, die Auswertung bereits erworbener Erfahrungen zu intensivieren und die Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit von Sinn Grenzen zu erhöhen. Gerade wenn grenzüberschreitendes Lernen im Sinne von Kontextwechsel erzielt werden soll, haben Veranstaltungen interkulturellen Lernens zunächst die Aufgabe, die Grenze zwischen getrennten Sinnkontexten zu verdeutlichen. Dies ist genau das Gegenteil davon, Grenzen ›durchlässiger‹ zu machen. Es kann nicht um Ansätze der Entgrenzung gehen, also um Versuche, quer zu den unterschiedlichen Sinnzusammenhängen eine ›übergeordnete Gemeinsamkeit‹ oder ›zwischen‹ den Sinnkontexten eine Verstehensgemeinschaft als virtueller Zwischenwelt aufzubauen. Interkulturelle Kompetenz im Sinne grenzüberschreitenden Lernens setzt statt dessen die Sicherheit in bezug auf sinnstiftende Unterscheidungen voraus: je deutlicher eine Sinn Grenze erfahrbare wird, um so leichter läßt sie sich von beiden Seiten her ›übersteigen‹.¹⁵

Pädagogik der Identität

Interkulturelle Pädagogik verwendet die Geschichte des Nationalsozialismus als Folie zur Klärung und Reflexion für das eigene individuelle und gesellschaftliche Umgehen damit. Dazu gehört die Wahrnehmung des Umgangs mit Geschichte (Vergangenheitspolitik bzw. politics of memory) in anderen Ländern und die Herstellung von Bezügen zwischen den verschiedenen Kulturen.

Die Fragestellung interkultureller Pädagogik ist deshalb nicht mehr, ob man aus dem Land der Täter oder der Opfer kommt, denn bei Geburt zugewiesene Eigenschaften (Geschlecht; Hautfarbe; Nationalität und Religion der Herkunftsfamilie) können nicht zur Disposition gestellt werden. Diese Form der Geschichtsbetrachtung führt zu Identifikationsmustern in Kategorien wie »Ich bin Antideutscher« bzw. »Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein« oder »Ich schäme mich, Deutscher zu sein«. Sie verharren auf der moralischen Ebene von »Scham«, »Schuld« und »Entschuldigung« in bezug auf Unabänderlichkeiten und sind nicht geeignet für offene Verstehens- und Lernprozesse.¹⁶

Für interkulturelle Arbeit ist vielmehr von Interesse, inwieweit die eigene (politische) Identität dadurch geprägt ist, daß man z.B. in einer sich als Nach-Täter- oder Nach-Befreier-Gesellschaft verstehenden politischen Kultur aufwächst und daß man dadurch gewöhnt ist, auf eine bestimmte Art zu sehen und wahrzunehmen. Das erkennt man meist erst daran, wenn man die Differenz zur Reaktion anderer wahrnimmt. Dieser gleichzeitige, gemeinsam erlebte, aber individuell unterschiedlich erfahrene Prozeß ist Thema der Interkulturellen Arbeit.

Deshalb ist es z.B. wichtig, daß TeilnehmerInnen aus verschiedenen Ländern gemeinsam eine Gedenkstätte oder ein Museum besuchen und sich im Anschluß darüber verständigen, was sie ähnlich und was sie unterschiedlich gesehen haben und sich gegenseitig erklären, worin die verschiedenen Wahrnehmungen liegen und was die Gründe dafür sind. Ein gemeinsamer Gedenkstättenbesuch ist mitnichten bereits interkulturelle Pädagogik, sie beginnt erst beim Reden darüber. Ein gemeinsamer Gedenkstättenbesuch kann sogar interkulturelles Lernen und damit interkulturelle Pädagogik verhindern, z.B. durch eine Führung, die keinen Spielraum für verschiedene geschichtliche Interpretationen und persönliche Konsequenzen läßt.

»Etwas Neuartiges kann auf zwei Weisen am Horizont der Eigenheit erscheinen: als erwartbares, bereits aus dem Fernsehen bekanntes Fremdes oder als Potentialität für neuartige Erfahrungsmöglichkeiten. Die zweite Form von Fremderleben wird hier als lernender Erwerb neuer Grenzflächen bezeichnet und läßt sich als basale Voraussetzung für den Aufbau neuer Lernumwelten und zum Kontextwechsel verstehen. Bei der Gewinnung neuartiger Berührungsfelder und Reibungsflächen, an denen eine Grenze zu anderen Sinnkontexten erfahrbar wird, erhält das Fremde den Charakter eines Skandalons. Es wirkt also als ein ›Stein des Anstoßes‹ [vergleiche die Wahrnehmung der Reaktion der deutschen TeilnehmerInnen auf das Zeitzeugengespräch durch die Amerikanerinnen, die Verfasser] und wird entsprechend als etwas Widerständiges und nicht nur im positiven Sinne Überraschendes erlebt. Es löst im Sinnkontext des Eigenen zunächst einmal eine Irritation aus, die nach Deutung verlangt.«¹⁷

Martin Becher (38), Diplompädagoge, ist als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FU Berlin und an der HU Berlin sowie in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Matthias Hass (33) arbeitet als Diplompolitologe an einer Dissertation zur Geschichtspolitik anhand der Entwicklung von Gedenkstätten zum Nationalsozialismus an der FU Berlin; freiberuflich tätig in der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Jeismann, Michael: Der letzte Feind. Was hat die deutsche Nationalgeschichte mit dem Holocaust zu tun? Ursprung und Erfolg eines negativen Universalismus, in: FAZ, 2. Mai 1998
- 2 Vgl. Behrens-Cobet, Heidi (Hg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten. Essen 1998 sowie Ehmann, Annegret u. a. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995
- 3 Wir haben bei den von uns geplanten Seminaren sehr bewußt die Formulierung »Nationalsozialismus und Holocaust« gewählt. In den USA wird die Zeit von 1933 bis 1945 vor allem mit der Vernichtung der europäischen Juden in Verbindung gebracht, obwohl die amerikanische Bedeutung des Wortes »Holocaust« als »Ermordung von sechs Millionen Juden und Millionen anderer Opfer« zu definieren wäre. So zentral die Ermordung der europäischen Juden auch in der Bundesrepublik Deutschland für die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus ist, so wichtig ist uns dennoch die Beschäftigung mit anderen Aspekten nationalsozialistischer Politik, sei es die Begeisterung weiter Teile der deutschen Bevölkerung für das Regime, sei es das System der Konzentrationslager oder seien es nicht zuletzt unterschiedliche Formen oppositionellen und widerständigen Verhaltens.
- 4 Egan, Trudi: Two Germanies. (Personal report about the german-american seminar) Allentown, PA., Unveröffentlichtes Manuskript, 1997 sowie Verdier, Chris: My Great Deutschland Remembrances: Experiences into German and Jewish History. (Personal report about the german-american seminar) Allentown, PA., Unveröffentlichtes Manuskript, 1997
- 5 In der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik werden Begriffe wie »Auschwitz«, »Holocaust« oder »Nationalsozialismus« als moralisch aufgeladene Metaphern benutzt, um die eigene Position zu begründen und die der politischen Gegenseite zu »verdammen«. Deutlich wurde dies während des Kriegs im Kosovo, wo deutsche Regierungspolitiker ständig Anleihen aus der Geschichte verwandten, um ihre Position zu begründen. Während dessen wurde in den USA konkret und durchaus emotional an die eigene Rolle als bystander während des Holocaust erinnert und in bezug zu konkretem Verhalten heute gesetzt, vgl. FAZ vom 11.5.1999: »Viehwagon mit Zuschauer. Weil das Land einmal tatenlos dagestanden hat: Auch Amerika bekämpft im Kosovo ein Bild seiner eigenen Vergangenheit«. Ebenso relevant für diese Frage ist aus deutscher Sicht die Diskussion um den Kinofilm von Roberto Benigni: »Das Leben ist schön«, siehe u. a. Thomas Brussig: Das Leben ist schön – eine Empfehlung, ins Kino zu gehen, in: FAZ vom 31.12.1998
- 6 Diese Zuordnungen widersprechen allerdings den durch die Nachkriegsentwicklung geprägten Bildern der anderen Gesellschaft (Kalter Krieg). Die gegensätzlichen deutsch-amerikanischen Perspektiven in der Wahrnehmung der Geschichte des Holocaust werden durch weitgehende Übereinstimmung der Perspektiven auf die Nachkriegszeit kontrastiert: »My early sympathy for Jews as victims of an ultimate evil and disdain for Germans because of their responsibility for this

evil was contradicted by feelings for the Germans as victims-victims of the Wall. The communist were now the bad guys. The news reports of divided families and of people killed trying to flee to the West created sympathy for the Germans. These feelings did not really replace my older antipathy, but were more like dealing with two different Germanies.» (Egan, 2, a. a. O.) Internationale Begegnungen, die sich thematisch nur auf den 2. Weltkrieg beziehen und die Nachkriegsgeschichte außer acht lassen, verhindern die Möglichkeit, andere Perspektiven wahr- und einzunehmen.

- 7 Verdier, S. 14, a. a. O.
- 8 Identitätsbildung findet in erster Linie durch Fremdheitserleben statt, in dem Sinne: »Sage mir, was Dir fremdartig erscheint, und ich sage Dir, wer Du bist!« Fremdheit ist also keine Eigenschaft von Dingen oder Personen, sondern eine Beziehungsform aufgrund einer spezifischen Perspektive. So waren sich die deutschen und die amerikanischen Jugendlichen sehr ähnlich in ihrem kulturellen und konsumorientierten Verhalten, aber sehr unterschiedlich in ihrer Reaktionsform auf die Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust. Von vielen möglichen Unterschieden (Geschlecht, Alter, Hautfarbe etc.) wurde gerade diese Linie sozialer Differenz selektiv ausgewählt und als Kriterium für Unterschiede genutzt. Dieses Fremdheitserleben wirkt wiederum im Umkehrschluß identitätsbildend für die jeweilige Teilgruppe. (vgl. Schäffter, Ortfried: Grenzüberschreiten-des Lernen, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 1999, S. 2)
- 9 Zur Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Tätern in der pädagogischen Arbeit vgl. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Folge 11 (Autor: Bodo von Borries): »Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben.« Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens. Hannover 1994, S. 8–14
- 10 Herr D. arbeitet seit einigen Jahren mit der Organisation »One by One« zusammen, wo sich Täter und Opfer bzw. deren Kinder begegnen und austauschen
- 11 Egan, S. 9, a. a. O.
- 12 Schäffter, Ortfried: Das Fremde als Lernanlaß, S. 78, in: ders.: Das Eigene und das Fremde – Lernen zwischen Erfahrungswelten – Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung (hg. vom Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin), Berlin 1997 (zuerst erschienen in: Brödel, Rainer (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997)
- 13 Vgl. Renner, Jutta: Auschwitz als Lernort – eine deutsche Perspektive, S. 30, in: Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hg.): Begegnung und gemeinsames Lernen in Auschwitz – Ist das möglich?, Potsdam/Warszawa, 1996
- 14 Ebda., S. 28; vgl. dazu auch: Orth, Susanne: Sensibel für das »Eigene« und das »Fremde«, in: Das Parlament, 36/98, S. 11, 28.8.1998
- 15 Vgl. Schäffter, a. a. O., S. 77 sowie von Alemann, Ulrich: Grenzen schaffen Frieden – Gegen die Ungebundenheit in der Politik – Ein Versuch über das wohl-tätig Trennende, in: Die Zeit, 4.2.1999
- 16 Vgl. sehr affirmativ dazu Renner a. a. O., S. 26: »Es bleibt aber zu klären, in welchem Zusammenhang die Nachgeborenen mit der persönlichen und kollektiven Schuld ihrer Vorfahren stehen: Was sind sie den Opfern schuldig geblieben, und was sind wir ihnen entsprechend heute noch schuldig? Dazu gehört natürlich auch, sich den Schuldzuweisungen der Opfer und ihrer Nachkommen zu stellen. Jegliche Form des Entschuldigens bedarf selbstverständlich des Dialoges und kann nicht einseitig geleistet werden.«
- 17 Schäffter, a. a. O., S. 79