

Fritz-Erler-Forum



Privatbild Haug

Erziehung nach Auschwitz

Tagung der

Friedrich-Ebert-Stiftung

in Zusammenarbeit mit dem

Beauftragten der OSZE für Bekämpfung vom Antisemitismus

28. Februar 2008 in Mannheim

Dokumentation
des Fritz-Erler-Forums Baden-Württemberg
Landesbüro der Friedrich-Ebert-Stiftung



**FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG**

Fritz-Erler-Forum
Baden-Württemberg

Erziehung nach Auschwitz heute
Eine Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung in der Reihe
Forum Herausforderungen der Demokratie

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Peter Wirkner und Elmar Haug 4

Begrüßung

Gert Weißkirchen 6

Gerd-Bodo von Carlsburg 12

Dirk Niebel 18

Romani Rose 19

Erziehung nach Auschwitz heute:

Erziehung zur demokratischen Zivilcourage

Helmut Wehr 23

Holocaust in den Lehrplänen

Konsequenzen für einen schülerorientierten Unterricht

Siegfried Däschler-Seiler 47

Wider das Vergessen: Schüler gehen auf Spurensuche

Renate Dreesen 59

Die ehemalige Synagoge als Ort der Begegnung und des Gedenkens

Thomas Uhl 71

Siegfried Ozolins 73

Jugend für Jugend – die Projektstage des Netzwerks

Demokratie und Courage

Nina Gbur und Robert Stoner

77

Reaktionen

89

Vorwort: Erziehung nach Auschwitz

Mit mehr als einer Million Opfern ist „Auschwitz“ die größte Vernichtungsstätte im Lagerkosmos der Nationalsozialisten und zugleich diejenige mit den meisten jüdischen Opfern. Als zentrale Stätte der organisierten Vernichtung von Juden, Sinti und Roma und anderen von den Nationalsozialisten als „minderwertig“ angesehenen Personengruppen, steht der Ortsname „Auschwitz“ gleichsam als Synonym für Unmenschlichkeit, Destruktivität und Barbarei!

Unter dem Eindruck der Verbrechen des Nationalsozialismus, deren Symbol das Vernichtungslager „Auschwitz“ darstellt, postulierte der Philosoph Theodor W. Adorno 1966 in einem Vortrag: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die aller erste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen, noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.“

Die Tagung der FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG und der OSZE „Erziehung nach Auschwitz heute“ will in diesem Sinne an die Opfer der Shoah erinnern und versteht sich daher als Beitrag zur „Vergangenheitsbewahrung“. Sie will aber auch daraus resultierende aktuelle pädagogische und gesellschaftliche Konsequenzen reflektieren und darüber hinausgehend beispielhafte Initiativen „Wider das Vergessen“ vorstellen. Dies erscheint uns umso wichtiger als beunruhigende Tendenzen aktuell sichtbar sind. Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit haben sich seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts verstärkt wieder in nahezu allen europäischen Staaten dauerhaft etabliert. Folgt man einschlägigen sozialwissenschaftlichen Befunden, so sind diese Phänomene längst nicht mehr auf extreme Randgruppen der europäischen Gesellschaften beschränkt, sondern haben mit ihren Parolen und Forderungen Teile der sog. gesellschaftlichen Mitte erreicht. Solche Symptome signalisieren uns, dass auch in unserer Zeit Gefahren und potenzielle Möglichkeiten menschlicher „Zivilisationsbrüche“ und Destruktivität existieren. Diesen entschlossen entgegenzutreten ist Aufgabe und Auftrag für alle – insbesondere aber für Pädagogen und all diejenigen, die Menschen erziehen.

Haim Ginott formulierte in seinem Beitrag „Teacher and child“ (1972): „Ich bin ein Überlebender eines Konzentrationslagers. Meine Augen haben gesehen, was niemand je sehen sollte... Meine Forderung ist, dass Lehrer ihren Schülern helfen, menschlich zu werden.“

Ihre Anstrengungen dürfen niemals führen zu gelernten Ungeheuern, ausgebildeten Psychopathen, studierten Eichmanns. Schreiben und Rechnen sind nur wichtig, wenn sie dazu dienen, unsere Kinder menschlicher werden zu lassen.“

Dem fühlen wir uns verpflichtet.

Danken möchten wir Herrn Ltd. Wissenschaftlicher Direktor Dr. Stegmann (Fachhochschule des Bundes FB Arbeit), der die Tagung in vieler Hinsicht förderte. Unseren Referentinnen und Referenten für ihr Engagement sowie den Vertretern aus Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft, die ihre Verbundenheit und Interesse durch ein „Grußwort“ bekundeten sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Peter Wirkner
Wissenschaftlicher Direktor
beim Beauftragten der OSZE für die
Bekämpfung von Antisemitismus

Elmar Haug
Projektleiter
Fritz-Erler-Forum Baden-Württemberg
Friedrich-Ebert-Stiftung

Begrüßung

Prof. Dr. Gert Weißkirchen

In dem Maße, wie die Generation der Überlebenden nach und nach verschwindet, wird die Erziehung über den Holocaust wichtiger denn je. Dies unterstreichen Ergebnisse jüngster Umfragen. Sie belegen, dass eine wachsende Zahl junger Menschen den Nationalsozialismus und die Verfolgung der Juden durch die Nazis fest der Vergangenheit zuordnet. Mehr und mehr teilen die Ansicht, dass das, was der Holocaust war, für ihre Gegenwart an Bedeutung verliert, für manche gar irrelevant ist. Folglich nimmt das Wissen über grundlegende Tatsachen zum Holocaust ab, wie eine Untersuchung in sieben Ländern ergab, die vor kurzem von TNS Sofres in Paris im Auftrag des American Jewish Committee durchgeführt wurde. Bildungsexperten haben daher begonnen, die Bedeutung von Programmen zu betonen, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbinden.

Es gibt noch immer einen bunt gemischten Ansatz in der OSZE-Region für die Behandlung der Geschichte des Holocaust. Während Holocaust-Erziehung ein obligatorischer Bestandteil in den schulischen Lehrplänen in einigen Ländern ist, wird in anderen Ländern nur wenig systematisch unterrichtet. Es ist wichtig, die Ansätze für die Holocaust-Erziehung in jenen Ländern zu aktualisieren, in denen die Epoche ausführlich unterrichtet wird, und grundlegende Lehrpläne in solchen Ländern einzuführen, in denen sie völlig fehlt.

So notwendig es ist, neu zu überlegen, welche inhaltlichen und didaktischen Ansätze für die Holocaust-Erziehung entwickelt werden können, so ist es darüber hinaus wichtig, die Grenzen einer jeden pädagogischen Strategie zu erkennen. Als Allheilmittel im Kampf gegen die aktuellen Formen des Antisemitismus taugt Erziehung jedenfalls keineswegs. Dies hat auch ein verdienstvoller neuer Bericht des Büros für demokratische Institution und Menschenrechte (BDIMR) herausgearbeitet, der den Stand der Holocaust-Erziehung und der Programme zur Bekämpfung des Antisemitismus in der OSZE-Region untersucht. Damit ein schärferes Bewusstsein über die historischen und die heutigen Erscheinungsformen des Antisemitismus entsteht, muss überaus klar zwischen den Antisemitismen und den Rassismen unterschieden werden. Solche Programme müssen sich auch mit dem Dilemma auseinandersetzen, dass einige Mitglieder marginalisierter Gruppen, welche selbst Opfer von Diskriminierung sind, dessen ungeachtet antisemitische Argumente vorbringen können. Dies macht es schwer, zwischen Opfern und Tätern abzugrenzen. Ein Ansatz besteht darin, Geschichtsstudenten mit

Entscheidungen und moralischen Dilemmata im Alltagsleben vertraut zu machen, so dass sie die Parallelen zu ihren eigenen Erfahrungen besser verstehen.

Die Besonderheit des Antisemitismus darf nie aus den Augen verloren gehen. Herausragendes Ziel einer jeden Erziehung ist es, universelle Lehren im Hinblick auf Diskriminierung, Völkermord und andere Verbrechen gegen die Menschlichkeit zu ziehen. Für die Holocaust-Erziehung ist es wichtig, historisches Material auf eine solche Art und Weise zu präsentieren, dass eine Dekontextualisierung vermieden wird.

Ein kürzliches Beispiel in Deutschland war das von der rechtsextremen Partei NPD geprägte Schlagwort des „Bombenholocaust“ zur Beschreibung der Bombardierung Dresdens im Zweiten Weltkrieg durch die Alliierten. Derartige Schlagwörter sind tatsächlich noch gefährlicher als ein völliges Leugnen des Holocaust – letzteres ein beängstigendes Phänomen an sich – da sie die Grundlagen des Erinnerns zu fälschen suchen und unser gemeinsames Verständnis von den Grundwerten destabilisieren wollen, auf denen unsere Nachkriegsgesellschaften aufgebaut wurden.

In den letzten Jahren ist die Gefahr gewachsen, dass die unterschiedlichen Formen des Antisemitismus aus festen analytischen Begrifflichkeiten herauszurutschen drohten. Ethische Zuordnungen können dadurch ins Wanken geraten. Wissenschaftler haben den so genannten „Sekundärantisemitismus“ identifiziert, der die Schuld für den Antisemitismus auf die Opfer verlagert. So existiert beispielsweise die unangenehm weit verbreitete Ansicht, dass die Juden das Gedenken des Holocaust für ihre eigenen Zwecke nutzen, dass Israel die Palästinenser ebenso behandelt, wie die Nazis die Juden, oder dass die Juden selbst schuld am Antisemitismus seien. Ferner stimmen Verschwörungstheorien und stark vereinfachte Ansichten über die Weltpolitik häufig mit antisemitischen Gedankenmustern überein. Die Untersuchung solcher Muster wird durch die Tatsache kompliziert, dass ihre Ausarbeitung dazu dienen könnte, antisemitische Stereotype zu verankern, anstatt ihnen entgegenzuwirken. Diese Stereotype und Klischees werden mit der herausragenden Definition besser erfasst, was unter Antisemitismus zu verstehen sei, die die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) gemeinsam mit dem Büro für demokratische Institutionen und Menschenrechte (BDIMR) und dem American Jewish Committee (AJC) erarbeitet hat. Ich werde dieses Arbeitsdokument übernehmen, um eine definitorische Grundlage für meine Arbeit als Persönlicher Beauftragter für die Bekämpfung des Antisemitismus zu haben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Holocaust-Unterrichts ist die Vermeidung der Gefahr, die jüdische Geschichte auf eine Geschichte der Opfer zu reduzieren. In den meisten Ländern

bedürfen die existierenden Schulbücher und Lehrpläne einer dringenden Überarbeitung, damit sie mehr Informationen über die jüdische Geschichte des Landes sowie über die großen Zentren jüdischen Lebens, einschließlich die USA und Israel einbeziehen. Die vom Leo-Baeck-Institut in Frankfurt erstellten Rahmenleitlinien zu dieser Frage könnten als Modell für Überarbeitungen dienen.

Die Bildung von Erziehern und Studentenführern ist ein wichtiger Bestandteil bei der Überarbeitung der Lehrpläne für den Holocaust und die Gestaltung neuer Bildungsmaterialien im Kampf gegen den Antisemitismus. Angesichts dessen, dass Lehrer die Gesellschaft widerspiegeln, wodurch unvermeidlich Probleme wie sekundärer Antisemitismus ins Klassenzimmer gebracht werden, ist es wichtig, dieses Problem offen zu behandeln. Die Tatsache, dass es keine leichten Lösungen gibt, ist kein Grund, uns davon abzuhalten, Lösungen zu finden. Erziehung muss auch in einem weiteren Sinne verstanden werden. Sie findet nicht nur in Bildungseinrichtungen, sondern auch in der Öffentlichkeit, einschließlich der Medien, statt. Hier müssen wir uns der antisemitischen Propaganda in der extremistischen Literatur in arabischer und türkischer Sprache bewusst sein, die zunehmend ihren Weg in die Moscheen und Privatschulen in der OSZE-Region findet.

Die Task Force on Antisemitism and Education des Berliner Büros des American Jewish Committee hat einen wachsenden Konflikt für Lehrer festgestellt, die versuchen, Schüler mit Einwanderer-Hintergrund, für die die nationale Geschichte nicht der einzige Referenzrahmen sein dürfte, über den Holocaust zu unterrichten. Dies ist kein Grund, den Holocaust-Unterricht einzustellen, aber ein guter Grund dafür, sensibel gegenüber den unterschiedlichen Referenzrahmen der Schüler im Klassenraum zu sein.

Nachstehende Empfehlungen sollten bei der erzieherischen Arbeit gegen den Antisemitismus berücksichtigt werden:

1. Holocaust-Erziehung ist für unser Verständnis der heutigen Welt von entscheidender Bedeutung. Dazu gehören Besuche in ehemaligen Konzentrationslagern, Unterstützung für eine stärkere Programmgestaltung in diesen Gedenkstätten und Vergleiche mit heutigen Beispielen für Völkermord.
2. Lehrer müssen die Gelegenheit erhalten, die Probleme zu diskutieren, vor denen sie beim Unterricht über den Holocaust und beim Unterricht über Antisemitismus stehen. Dies bedeutet, dass es auf nationaler und internationaler Ebene wichtig ist, Lehrerkonferenzen durchzuführen, die sich auch auf den Austausch optimaler Praktiken konzentrieren.

3. Der Dialog sollte als eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprogramme gefördert werden, insbesondere zwischen Gruppen in unseren Gesellschaften, die am unmittelbarsten mit Intoleranz und Diskriminierung konfrontiert sind.
4. NGOs und Bildungsbehörden sollten bei der Erstellung von Lehrmaterialien für die Grundstufe und die Sekundarstufe, die leicht für Lehrer verfügbar sind, zusammenarbeiten.
5. Die OSZE und ihre Mitgliedstaaten sollten Bildungsprogramme entwickeln, die ein tieferes Wissen über die Geschichte, Traditionen und Kultur des jüdischen Volkes und seines Beitrags zur Gesellschaft vermitteln.
6. Bildungsmaterialien sollten erstellt werden, um junge Menschen über die Geschichte Israels und seine Entstehung im Kontext der europäischen Geschichte zu unterrichten. Dies kann durch zahlreicheren akademischen Austausch zwischen den OSZE-Mitgliedstaaten und Israel verstärkt werden.
7. Boykottdrohungen und Einschüchterung an Universitäten im Zusammenhang mit der Israel-Frage und anderen Bereichen des Antisemitismus gefährden die akademische Freiheit und sollten verurteilt werden. Erziehung sollte stattdessen die kulturelle Vermittlung fördern, indem sie Vielfalt in den Dialog bringt.
8. Antisemitismus in einigen Teilen der moslemischen Welt resultiert auch aus einer fehlerhaften Integration von Muslimen. Dem sollte durch gezielte Programme begegnet werden. Bildungsstrategien sollten die Errungenschaften der islamischen, christlich-europäischen und jüdischen Zivilisation hervorheben und Akzeptanz und gegenseitiges Verständnis betonen.
9. Die OSZE sollte die Mitgliedstaaten ermutigen, Lehrbücher und andere Bildungsmaterialien daraufhin zu prüfen, ob ihre Bildungsgehalte zu den Themen Holocaust, Geschichte der Juden und die Beschreibung des modernen Israels sachgerecht dargestellt werden. Es sollten Wege gefunden werden, wie die assoziierten Länder der OSZE in diese Prüfung mit einbezogen werden.
10. Die OSZE sollte alle Mitgliedstaaten auffordern, an dem vom Büro für demokratische Institutionen und Menschenrechte (BDIMR) eingerichteten polizeilichen Schulungsprogramm, das sich mit „Hassverbrechen“ beschäftigt, teilzunehmen.
11. Die OSZE sollte die Parlamente aller Mitgliedstaaten dazu aufrufen, besondere Ausschüsse einzusetzen, die Gesetze und Bildungsreformen zur Behandlung von „Hassverbrechen“ in Erwägung ziehen.

An folgenden Problemen muss nachdrücklich gearbeitet werden:

1. Die Lehrerausbildung ist zu verbessern, das Lehrmaterial zu modernisieren.
2. Der Stellenwert der Erziehung gegen den Antisemitismus im Lehrplan ist zu verstärken.
3. Der multikulturelle Hintergrund der Schüler und ihrer Familien ist besser zu berücksichtigen.
4. Beim Behandeln von Holocaustthemen ist darauf zu achten, keine sachfremde Vermischung mit aktuellen Problemen im Mittleren Osten entstehen zu lassen.
5. Auch Lehrer können sich von Vorurteilen lenken lassen, umso wichtiger sind Angebote für Fortbildung.
6. Unsicherheiten können auftreten bei dem Urteil über den Holocaust und der Bewertung mit anderen Völkermorden.

Was kann getan werden?

Entscheidend ist es, die Qualität von Lehrenden anzuheben. Manchmal scheuen sie sich, das Thema Holocaust im Unterricht zu behandeln. Oft müssen sie sich den Stoff erst selbst aneignen. Auch machen sie nicht selten Gefühle von Scham und Angst zögerlich. Deshalb ist es sinnvoll, ihnen Möglichkeiten des intensiven Austauschs mit Lehrern auch und besonders aus Israel anzubieten, die Erfahrungen mit der Holocaust-Erziehung gesammelt haben. Darüber hinaus sind die Rahmenlehrpläne zu überdenken. Erfolgreiche Lehrmaterialien sollten verbreitet werden und Lehrerkonferenzen sich damit befassen.

Wichtig wäre es, Angebote über die Schule hinaus der Öffentlichkeit anzubieten, damit die Gesellschaft sich immerwährend mit diesen Themen auseinandersetzt. Lernorte sind zu kreieren und miteinander zu vernetzen. Das jährliche Gedenken der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz sollte begleitet werden von thematisch wechselnden Zuspitzungen, die aus unterschiedlichen Sichtweisen die Komplexität des Holocaust zu erhellen versuchen. Das Mahnmal für die ermordeten europäischen Juden in Berlin sollte einmal in der Schullaufbahn eines jeden jungen Menschen begangen werden. Internationale Begegnungen sollten initiiert werden, damit jugendliche Europäer und Israelis einander besser kennen lernen. Konzentrationslager, andere Orte der Vernichtung aber auch Orte des Widerstands gegen die Nazi-Diktatur sind als Stätten des Gedenkens und Lernens nachhaltig auszubauen.

Die Beispiele für "good practices" mehren sich. Sie sollten im OSZE-Raum verbreitet werden. In der Russischen Föderation wird seit 2001 ein Programm zur Holocaust-Erziehung

gefördert, an der sich auch die schwedische Botschaft und das Educational Holocaust Center beteiligen. Lehrmaterialien wurden ins Russische übersetzt, Fahrten von Jugendlichen organisiert, um der Opfer des Holocaust zu gedenken. Vergleichbare Initiativen sind im Vereinigten Königreich, in Frankreich, in Deutschland, in Polen und in einer Reihe anderer Länder gestartet worden.

Wie sie sich im Kampf gegen Antisemitismus auswirken und welche ihrer Profile verändert werden müssten, damit sie künftig noch besser eingesetzt werden, sollte in einer breit angelegten vergleichenden Untersuchung analysiert werden. Im Zentrum aller vorwärts treibenden Überlegungen sollte dabei stehen, wie lokale Erfahrungen im erzieherischen Kampf gegen den Antisemitismus angemessen auf die überregionale Ebene transformiert werden können, damit die schwachen Strategien der Erziehung so effektiv wie möglich verstärkt werden können. Allein kognitive Strategien werden längst nicht hinreichen. Historisches Wissen ist nötig, damit politisches Bewusstsein wächst. Entscheidend jedoch ist es, wie das individuelle Gewissen geschärft wird.

Nur so kann der Kampf gegen den Antisemitismus gewonnen werden. Deshalb ist zwingend, Ereignisse zu schaffen, die zur positiven emotionalen Nähe mit jüdischen Menschen verhilft. Sich persönlich und kulturell zu begegnen ist dafür der Schlüssel. Damit wird die Tür zu einer gemeinsamen Zukunft aufgeschlossen.

Der dokumentierte Beitrag wird demnächst in einer Festschrift für Simon Wiesenthal, im Auftrag des Simon-Wiesenthal-Centers, der Unesco und des französischen Außenministeriums erscheinen. Wiesenthal hatte sein ganzes Leben der Aufarbeitung der Verbrechen während der Shoah gewidmet. Er starb im vergangenen Jahr.

Begrüßung

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg

meine sehr verehrten Damen, sehr geehrte Herren,

wofür steht die älteste reformpädagogische Scientific Community – und wie sehr ist sie von dem unseligen Zeitalter des Nationalsozialismus’ betroffen gewesen?

Der „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ – „New Education Fellowship“ als älteste internationale Gelehrten-gesellschaft und zugleich praxisnahe pädagogische *Gemeinschaft*, verstand sich seit seiner Gründung 1921 in Calais immer als *das* wichtigste Forum der Reformpädagogik der 20er Jahre. Initiatorinnen und Initiator waren die Engländerin Beatrice Ensor für die weltweite internationale Vereinigung, die in Deutschland lebende Schweizerin Elisabeth Rotten für die deutschsprachige Sektion und für die französischsprachige Sektion der heute noch in der Wissenschaft eine hohe Reputation genießende Genfer Pädagoge Adolphe Ferrière. Elisabeth Rotten gab seit 1922 die in Berlin verlegte Zeitschrift „Die Neue Erziehung“ heraus; zugleich erschien als Vierteljahresbeilage „Das werdende Zeitalter“, das deutsche Organ des „Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung“. Für die internationale Vereinigung gibt es als Forum seit 1921 die Zeitschrift „The New Era“, die schon prominente Mitwirkung durch Alexander Sutherland Neill erfuhr, der seine Arbeit in Summerhill kritisch zur Diskussion stellte, dessen Schriften „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill“, „Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Argumente, Erfahrungen, Ratschläge“ sowie „Die grüne Wolke. Den Kindern von Summerhill erzählt“ (Rowohlt Taschenbücher) ab 1971 hunderttausende Leser fanden.

Im Jahre 1931 wurde der Erich Weniger, der bis vor 1933 die preußischen Pädagogischen Akademien, nach 1945 die Pädagogischen Hochschulen mitbegründete und als Nachfolger von Herman Nohls 1950 an die Universität Göttingen berufen wurde, Präsident eines Vorstands, dem auch der preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker angehörte, Vater von Helmuth Becker, dem ersten Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin-Dahlem.

Von 1933 bis 1945 kam der Weltbund im europäischen Sprachraum weitgehend zum Erliegen, besonders im deutschsprachigen Raum, wo alle Aktivitäten untersagt wurden, weil sie dem nationalsozialistischen Gedankengut entgegenstanden. Nach ersten Kontakten in die USA und England ab 1945 wurde 1951 die deutschsprachige Sektion des Weltbund auf

Initiative von Elisabeth Rotten in Jugenheim/Bergstraße neu gegründet. Die Heidelberger Pädagogen, als Mitglieder des Präsidiums Volker Lenhart, der Gruppenpädagogin und damalige Vorsitzende der GGE Ernst Meyer, Hermann Röhrs als langjähriger Präsident sowie Horst Hörner als mein Vorgänger im Amt, haben die reformpädagogischen Ideen umgesetzt und zeitgemäß *neu* interpretiert. Mit der Gründung des „Europäischen Pädagogischen Symposions Oberinntal“ (EPSO) im Jahre 1974 wurde eine neue Plattform des internationalen Gedankenaustauschs geschaffen. Nach geografischen Wanderungen durch europäische Regionen und längerer Pause hat sich dieses Symposium wieder seit 2004 als „Oberinntaler Diskurse“ etabliert.

Ich beschränke mich auf die deutschsprachige Sektion Deutschland, Österreich, Schweiz, Südtirol und Liechtenstein. Bis zum heutigen Tage begleitet der Weltbund die damaligen reformpädagogischen Gründungen, seien es die Schulen der Landerziehungsheimbewegung (u.a. Louisenlund an der Schlei, Freie Gemeinschaftsschule Wickersdorf, Odenwaldschule Oberhambach [OSO] mit starker arbeitspädagogischer Ausrichtung, gegründet von Paul Geheeb und Edith Geheeb-Cassirer, sowie deren spätere Neugründung 1946, die École d'Humanité in Hasliberg/Goldern im Berner Oberland, Salem, Birklehof in Hinterzarten, Reichertsbeuren), die Waldorfschulen oder erzieherische Institutionen, die aus der reformpädagogischen Epoche noch existieren. Der internationale Erfahrungsaustausch ist und bleibt Topos des Weltbunds.

Die internationalen Konferenzen 1923 in Montreux, 1925 in Heidelberg, wo Martin Bubers Rede „Erziehung und Freiheit“ ein großes internationales Echo fand, 1927 in Locarno, 1929 in Helsingør und 1932 in Nizza gaben richtungweisende Impulse für die „Erziehung vom Kinde aus“. Alle ReferentInnen besaßen große Reputation und schrieben dann gefragte Publikationen. Sprecher dieser internationalen Bewegung waren u.a. der Genfer Pädagoge Pierre Bovet, der Heppenheimer Religionsphilosoph und Pädagoge Martin Buber, verbunden mit der Odenwaldschule, der Brüsseler Pädagoge, medizinische Psychologe und Schulgründer Ovide Decroly, der Chicagoer und spätere New Yorker Pädagoge John Dewey mit seinem Hauptwerk „Erziehung zur Demokratie“, Paul Geheeb (Landerziehungsheime), die italienische Medizinerin und Pädagogin Maria Montessori (Montessorischulen), die Amerikanerin und Montessorischülerin Helen Parkhurst (Dalton-Plan, der besonders in den USA und England Anklang fand), der Jenenser Pädagoge Peter Petersen (Jena-Plan-Schulen). Besonders Maria Montessori pflegte eine enge fruchtbare Zusammenarbeit mit den führenden Mitgliedern des Weltbunds, sah in dieser Vereinigung eine starke geistige Verwandtschaft mit ihren eigenen Ansätzen, nämlich die Erziehung zum selbstbestimmten Lernen, zur

Ganzheitlichkeit mit Leib, Seele, Geist, zur Individualität, die „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Johann Heinrich Pestalozzi), Learning by doing (John Dewey). „The New Era“ veröffentlichte viele ihrer anlässlich der Weltbundkongresse gehaltenen Vorträge. Im September 1932 erschien ihr Aufsatz „Disarmament in Education“ (Abrüstung in der Erziehung), ein Beitrag, der sich insbesondere damit befasst, dass die Welt der Erwachsenen unseren Lebensalltag bestimmt, einen Alltag, in dem das Kind viel zu wenig seinen Platz und Berücksichtigung findet. Sie legte damit den Grundstein zu einer Friedenspädagogik, einer Erziehung zu Solidarität und Demokratieverständnis in der Gemeinschaft, wie sie auch heute noch in der Heidelberger Internationalen Gesamtschule (Friedensschule) im Sinne von Erziehung zur Humanität und Schulleben als selbstgelebtes Erleben von Verantwortung für sich selbst und den Anderen praktiziert wird, mitbegründet von dem heute 92-jährigen Ehrenpräsidenten des Weltbund und Heidelberger Pädagogen Hermann Röhrs, Nestor der deutschen Friedenspädagogik. Es lernen dort nicht nur deutsche und amerikanische Schüler, sondern junge Menschen aus vielen Nationen, wie sie insbesondere in der *École d'Humanité* vorzufinden sind, wo ca. 150 Internats-Schülern aus 21 Nationen vertreten sind. Aus Osteuropa kommend, lernte ich letztes Jahr eine Ungarin kennen, die die 12. Klasse besuchte, die 7 Jahre zuvor nach Deutschland kam, dann in die *École* wechselte und anschließend in Kanada zu studieren vorhatte, einen Sudanesen, der mich fragte, ob er deutsch, schweizerdeutsch oder englisch mit mir sprechen solle, und er war perfekt im Schweizerdeutsch. Ein Stück Globalisierung auf dem Gebiet der Bildung auf der Grundlage der Ideen des Weltbund und seines damaligen Sprechers Paul Geheeb.

Haben wir es heute schon geschafft, eine „Welt des Kindes“ zu konzipieren? Unser grenzenloser Egoismus erlaubt uns nur uns selbst. Der polnische Pestalozzi und Kinderarzt Janusz Korczak, der Gründer des Warschauer Kinder- und Waisenheims, der 1942 mit seinen Kindern in die Deportation gegangen ist, anstatt zu fliehen, wird eine der wenigen historischen Ausnahmen bleiben. Wie J.H. Pestalozzi lebte er für seine Kinder in der Welt des Kindes, versuchte dieses Elend, dieses grenzenlose Leid auch als ein Stück Selbsterziehung in der dualen personalen Beziehung Erwachsener-Kind zur Selbstvervollkommnung, zur inneren Stabilität, zu verarbeiten, wie dies auch Martin Buber und der 10 Jahre in der Mönchhofstraße 15 in Heidelberg lebende und agierende Sozialphilosoph und Psychoanalytiker Erich Fromm interpretierten. Übrigens war Fromm auch Heidelberger Studiosus.

War es eines der wichtigen Erziehungsziele der Reformpädagogik, selbstständiges Lernen zu erwerben und konkludierendes Denken zu entwickeln, Erziehung zur Selbsterziehung, so ist aus heutiger Sicht uns klar bewusst, warum seit 1935 in der Stalin-Ära und schon seit 1933

mit Beginn des Nationalsozialismus' diese *Gedankenfreiheit*, die der schon anfangs mit dem Mannheimer Nationaltheater verbundene Friedrich v. Schiller in „Kabale und Liebe“ einforderte, abgeschafft wurde, weil freies Denken und Handeln andere Normen impliziert, als die sog. „neuen“ Erziehungsvorstellungen der Nazis. Und Heidelberg war mit dem nationalsozialistischen Pädagogen und späteren Bildungsminister Ernst Krieck federführend. Krieck sprach von „Rassegefühl“, von der Überlegenheit der eigenen Rasse, Erziehung als Zucht im Sinne von blindem Gehorsam gegenüber dem Führer. Brauchte man doch den gehorsamen Befehlsempfänger, der die klaren Anweisungen aus dem „Volksempfänger“ umsetzte, und strikte Unterordnung unter das Diktat des psychopathischen „Führers“, die Entwicklung einer Schule, die eine „kämpferische Haltung“ gegenüber anderen Rassen evozieren sollte. Denken und Handeln sowie Verhalten wurde befohlen, „Mitdenken“ durften nur die inzwischen zur Inhumanität abgerichteten „Unter-Führer“ im Führungskader A. Hitlers. Es ist unfassbar, dass Menschen solche Grausamkeiten begehen konnten. Aber diese verbrecherisch-verblendete „Aufzucht“ im Kreise „ihres Führers“ verdient nicht diese Bezeichnung. Es bleibt ein Schandmal. Genauso hat Stalin seine psychopathischen Visionen ausgelebt, wie jeder Diktator, der die Realität verliert.

Ein Beispiel: Was die Nazis in den baltischen Ländern nicht an Juden deportiert oder erschossen hatten, wer nicht hungers krepier war, wer nicht geflüchtet, kam in den Gulag. Das gilt ebenso für die Widerstandskämpfer gegen die sowjetische Okkupation. Über 200.000 Litauer der damals ca. 2,5 Millionen Einwohner blieben in Sibirien verschollen. Vilnius galt schon um 1900 mit ca. 65.000 Juden als das Jerusalem des Ostens. Etwa 70 Betschulen und 5 Synagogen prägten neben ca. 70 Türmen von Kathedralen, Kirchen und Klöstern das Stadtbild, berühmte Juden lebten in dieser Stadt, deren Ghetto total zerstört wurde. Heute leben etwa 3000 jüdische Einwohner, die meisten aus den USA zurückkommend, wieder in diesem Teil einer Altstadt, in der ca. 150.000 Menschen leben, eine Stadt der Renaissance- und Vilnenser Barockbauten, die zum Weltkulturerbe erhoben wurde. Es gibt in Litauen wieder die ersten sanierten und restaurierten Synagogen. Die ZEIT-Stiftung hat ein großes Projekt in Marijampole finanziert. Jascha Heifetz besuchte die Musikschule, und Leonard Bernstein war seit Anfang 1990 eng mit der Musikakademie verbunden. Ihre Namen stehen für eine tradierte jüdische Kultur hoher Wertschätzung.

Enkulturation, die Hinführung zu den kulturellen Werten der Gesellschaft, gilt als wesentlichen Anteil einer Bildung und Erziehung zum Frieden, als Prozess lebenslangen Lernens, die drei LLL der EU, die auch für Life-Long-Learning stehen. Diesem Prozess des

Voranbringens auf wissenschaftlicher Ebene und der Umsetzung in der Praxis sieht sich der Weltbund verpflichtet. Hermann Röhrs hatte einen Anfang mit der Friedensschule initiiert.

Alle noch existierenden reformpädagogischen Schulgründungen standen und stehen für einen Wechsel von Wissensvermittlung zu eigenständigem Entscheiden und tragen somit wesentlich zum sozialen Wandel als genetischen Prozess einer gesellschaftlichen Umgestaltung bei, die damit beginnt, dass gleiche Rechte für alle schon in der Schule gelten und die leidige Disziplindebatte, seit Bernhard Bueb wieder Modetrend, überhaupt kein Thema sein darf, über das es sich zu diskutieren lohnt. Wir müssen unsere Schule denken im Sinne einer „Schule als Vorbereitung auf das Leben“, einer Bildungsstätte der „freien geistigen Arbeit“ (Hugo Gaudig), Freiheit nicht als Freiheit für sich selbst, Egozentrismus, Narzissmus, sondern als Chance zur Gestaltung von Lebensperspektiven. Diese Freiheit beinhaltet auch, sich zur Disposition stellen zu können, zuzugeben, dass man Fehler macht, aus diesen lernt, anderen Menschen präventiv oder interventiv zur Seite steht. Vorbilder werden damit kein Quäntchen Autorität verlieren, sondern in der Achtung des Anderen steigen, tragen sie doch auch ein Stück dazu bei, dass Eskalierungen vermieden werden.

Wir müssen mehr um die Biografie des Anderen wissen, um ihn besser in seinem Verhalten zu verstehen. Dieses biografische Arbeiten fängt schon in der Schule an, sollte gerade in den Schulen mit hohem Migrationsanteil Normalität sein. Das Erlernen eines rational- und emotionsgesteuerten Umgangs mit dem Anderen, egal welcher Nationalität, beginnt mit einem begleitenden Umgang des Kindes in der Primärsozialisation und der Hinführung zum sozialen Handeln in der Gemeinschaft. Jan Amos Comenius mit seinem „Informatorium der Mutterschul“ und „Die Schule als Spiel“ postuliert dies schon im 17. Jahrhundert. „Schule als Spiel“ erscheint schon als anthropologisches Grundwerk bei dem Pforzheimer Humanisten Johannes Reuchlin, dem Onkel Philipp Melanchthons aus dem damaligen Brettheim. Spiel als erste Bildung von Welt, die Welt als Schule.

Für diese Postulate steht die reformpädagogische Bewegung, insbesondere der „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“: als Förderer von Initiativen einer Selbstbestimmung des Menschen, als Unterstützer *erlebnispädagogischer* Initiativen, als pädagogischer Mittler zwischen Kind und Erwachsenen, als Katalysator eines besseren Umgangs und Internalisierer für Gleichheit und Brüderlichkeit unter den Menschen, als Ermahner, Andersartigkeit anzuerkennen ohne Gewalt und Aggression zu entwickeln, darüber zu reflektieren im Sinne von gegenseitigem Verstehen, Abbau von Hass, das personale Du im Anderen zu sehen, wie es Martin Buber lebte, Liebe zu entwickeln ohne Eigenliebe und Narzissmus.

Der schändlichen Verschleppung von Andersdenkenden und der Ausgrenzung von Menschen anderer Nationalität oder anderen Glaubens, insbesondere Juden, Roma und Sinti, mit einer großen geistigen Tradition und bedeutenden Kultur, mit vielen berühmten Namen, Genies, die zu einer unglaublichen und durch nichts zu rechtfertigenden Abschachtung von Menschen durch inhumane Verbrecher führte, hätte einer schon damaligen sofortigen Gegensteuerung bedurft, um diesen Holocaust zu verhindern. Somit bleibt die Frage im Raum, warum nicht mehr Menschen sich gegen den Nationalsozialismus erhoben haben. Aber der Mensch braucht, um zum Menschen erzogen zu werden, wohl auch eine Erziehung zum Mut. Das Vergangene lässt uns einerseits verzweifeln, aber die Lernprozesse, das Erfahrungslernen, die wir daraus gewonnen haben, lassen uns hoffen, dass so etwas nie wieder passieren möge. Eine gute Politik ist immer das Ergebnis einer guten Erziehung, einer „Erziehung zu Humanität“.

Diese vom Weltbund in ihren Zielsetzungen verankerte Philosophie ist ein wichtiger Baustein im Gefüge menschlichen Zusammenlebens, *Integration*, die die Migrationsproblematik einschließt, die eigentlich keine Problematik mehr sein darf. Sie ist der Promotor für gegenseitige Akzeptanz und für ein Zusammenleben in Humanität, der Entwicklung eines Wir-Gefühls. Dass wir danach handeln müssen, ist eine *Conditio sine qua non*; dies sollten wir aus Auschwitz und all den anderen Schrecken des Nationalsozialismus gelernt haben.

Lassen Sie meine Gedankengänge mit J.W. v. Goethe beenden:

„Doch werdet Ihr nie Herz zu Herzen schaffen, wenn es Euch nicht von Herzen geht.“

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Begrüßung

Dirk Niebel, MdB

Die Veranstaltung „Antisemitismus – Erziehung nach Auschwitz heute“ beschäftigt sich mit einem wesentlichen Kernthema der historischen Ausbildung junger Menschen: Antisemitismus.

Auch heute, rund 60 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, schwellen erschreckend viele antisemitistische Auffassungen und Vorurteile in unserer Gesellschaft. In einer Studie der Universität Leipzig von Oliver Decker und Elmar Braher im Mai/Juni 2006 stimmten rund 17,8 Prozent der Befragten in Ost und West der antisemitistischen Aussage „Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß“ zu. Das ist beinahe ein Fünftel unserer Gesellschaft. Das muss uns alarmieren. Ähnliche Tendenzen sind übrigens auch im europäischen Kontext zu beobachten – antisemitische Auffassungen in der Bevölkerung nehmen zu. Davor dürfen wir nicht die Augen verschließen.

Religionsfreiheit ist eine der elementarsten Freiheiten. Wir Liberale sind der festen Überzeugung, dass jeder Mensch selbst entscheiden darf, welche Religion seine geistige Heimat ist. Wir sprechen uns ausdrücklich gegen jede Art von Antisemitismus aus. Junge Menschen müssen an das Thema „Antisemitismus“ ehrlich und direkt herangeführt werden.

Vorurteile und antisemitistische Ansichten sind unbedingt zu entkräften. Wir brauchen eine junge Generation, die die Vielfalt der Kulturen und der Religion bewusst einfordert und lebt. Das macht Deutschland tolerant, weltoffen und fit für die Zukunft in Europa.

Begrüßung

Romani Rose

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

der Begriff „Holocaust“ steht auch für den systematischen Völkermord an 500.000 Roma und Sinti im nationalsozialistisch besetzten Europa. Vernichtungsstätten wie Auschwitz, Chelmno und Treblinka, wie Buchenwald, Dachau oder Bergen-Belsen sind für unsere Menschen zu den größten Friedhöfen geworden und haben sich unauslöschlich in das kollektive Gedächtnis unserer Minderheit eingebrannt.

Bereits am 8. Dezember 1938 sprach Heinrich Himmler als so genannter „Reichsführer SS“ in einem grundlegenden Erlass von der Notwendigkeit einer „endgültigen Lösung der Zigeunerfrage“. Das Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau war das Zentrum dieses planmäßigen und staatlich organisierten Genozids. Ab Februar 1943 wurden Sinti und Roma aus Deutschland und nahezu allen europäischen Ländern dorthin deportiert. Ein großer Teil der Opfer waren Kinder. Die Gaskammern von Auschwitz, in denen Tausende Angehörige unserer Minderheit erstickt wurden, sind zum Symbol für eine industriell betriebene Mordpolitik geworden, die in der Geschichte der Menschheit ohne Beispiel ist.

Die einschneidende Erfahrung des Holocaust hat die Identität der nationalen Roma- und Sinti-Minderheiten in Europa dauerhaft geprägt. In den Mehrheitsgesellschaften ihrer jeweiligen Heimatländer jedoch gibt es auch 60 Jahre danach kaum ein Bewusstsein für das Ausmaß und für den historischen Stellenwert dieses Verbrechens.

In der neu gegründeten Bundesrepublik Deutschland fand weder eine politische noch eine juristische Aufarbeitung dieses Völkermords statt. Im Gegenteil: Die meisten der ehemaligen Täter aus den Reihen der SS konnten in Behörden oder in der Wirtschaft ungehindert Karriere machen. Den wenigen Überlebenden hingegen, körperlich und seelisch gezeichnet von Verfolgung und KZ-Haft, verweigerte der deutsche Staat jahrzehntelang die moralische und rechtliche Anerkennung ebenso wie eine materielle Entschädigung. Die Zerrbilder der NS-Propaganda lebten nach 1945 nahezu ungebrochen fort.

In der öffentlichen Berichterstattung findet die systematische Vernichtung unserer Minderheit im NS-Staat bis heute längst nicht die notwendige Anerkennung und Würdigung wie im Falle der jüdischen Opfer. So wird in TV-Dokumentationen über den Holocaust oder über die Verbrechen des Nationalsozialismus der Völkermord an unserer Minderheit fast nie als

solcher benannt oder gar ausführlicher behandelt. Sinti und Roma werden allenfalls als „andere Verfolgte“ am Rande erwähnt.

Als Konsequenz des Holocaust gibt es heute in der nationalen wie internationalen Politik eine große Sensibilität für die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Antisemitismus, dessen Anwachsen wir in den letzten Jahren mit großer Sorge beobachten. Demgegenüber haben der gegen Roma und Sinti gerichtete Rassismus und die besondere historische Verantwortung gegenüber unseren Menschen kaum einen Stellenwert auf der politischen Agenda. Diese unterschiedliche Wahrnehmung spiegelt sich auch im Bildungsbereich wider. Wie Analysen zeigen, wird die nationalsozialistische Vernichtungspolitik gegenüber den Sinti und Roma nach wie vor in vielen Schulbüchern nicht erwähnt oder allenfalls in Form einer Fußnote behandelt. Obgleich in den letzten Jahren einige Fortschritte erzielt wurden, gibt es hier immer noch dringenden Nachholbedarf.

Wichtig ist dabei, dass die Schließung dieser Lücke fächerübergreifend erfolgt: Außer dem Geschichtsunterricht sind insbesondere die Fächer Deutsch und Ethik zu nennen. Erste Schritte dazu hat das hessische Kultusministerium im Jahr 1995 unternommen, indem es die Thematik des Völkermords an unserer Minderheit in die Rahmenpläne für die Sekundarstufe I aufgenommen hat.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, sicherlich stimmen Sie mit mir darin überein, dass sich historische Aufklärung nicht auf die bloße Vermittlung von Fakten beschränken darf. Gerade weil sich das Ausmaß der nationalsozialistischen Völkermordverbrechen letztlich allen Kategorien menschlichen Begreifens entzieht, gilt es das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass sich hinter abstrakten Ziffern und Dokumenten unzählige zerstörte Lebenswege und menschliche Schicksale verbergen. Vor allem die Konfrontation mit dem Einzelschicksal ermöglicht Jugendlichen eine Annäherung an das, was der Holocaust tatsächlich bedeutet. So ist der Name Anne Frank weltweit zum Symbol geworden für den Mord an den europäischen Juden. Auch das Verfolgungsschicksal des Roma-Mädchens Sidonie Adlersburg, die 1943 ihren österreichischen Pflegeeltern entrissen und später in Auschwitz ermordet wurde, ist durch das Buch von Erich Hackl und den Fernsehfilm von Karin Brandauer einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden. Im Jahr 1999 war Hackls dokumentarische Erzählung „Abschied von Sidonie“ sogar verbindliches Prüfungsthema für die baden-württembergischen Realschulen im Fach Deutsch. Das im vergangenen Herbst im Patmos Verlag erschienene Buch „Elses Geschichte“, das den Leidensweg eines achtjährigen Sinti-Kindes durch

Auschwitz und Ravensbrück einfühlsam nacherzählt, richtet sich ebenfalls an jugendliche Leser und eignet sich in ganz besonderer Weise als Schullektüre.

In unserem Heidelberger Dokumentationszentrum bieten wir ein breit gefächertes pädagogisches Angebot an, das von Führungen für verschiedene Altersgruppen über Lehrerfortbildungen bis hin zu mehrtägigen projektorientierten Seminartagen reicht. Dabei ist es uns wichtig, eine Brücke von der Verfolgung der Sinti und Roma im NS-Staat zur heutigen Erfahrungswelt von jungen Menschen zu schlagen. Die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen soll Jugendliche für die heutigen Formen von Ausgrenzung und rassistischer Gewalt sensibilisieren.

Eine „Erziehung nach Auschwitz“ muss, so meine ich, eine umfassende Erziehung zur Menschlichkeit sein. Es gilt die Mechanismen der Vorurteilsbildung und gesellschaftlicher Ausgrenzung aufzuzeigen, die auch den Boden für die so genannte „Endlösung der Juden- und Zigeunerfrage“ im „Dritten Reich“ bereitet haben. Das Bild unserer Minderheit in der Öffentlichkeit ist noch immer weithin bestimmt von jenen tief verwurzelten Stereotypen, die die Nationalsozialisten zur Legitimation ihrer verbrecherischen Rassen- und Vernichtungspolitik benutzten und in ihrer Propaganda gezielt verstärkten.

Der schulische Unterricht hat den Bildungsauftrag, diese antiziganistischen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster – und ihre mörderischen Konsequenzen in den Jahren 1933 bis 1945 – aufzuzeigen. Gerade der Umgang mit Minderheiten ist ein Prüfstein unseres heutigen Verständnisses von Rechtsstaatlichkeit und unserer demokratischen Kultur. Wir müssen den Schülern und jungen Menschen vermitteln und vor allem vorleben, dass Demokratie und Menschenrechte nicht selbstverständlich sind, sondern dass es Menschen bedarf, die engagiert für diese Werte eintreten. Auch hierfür gibt es in unserer Geschichte Beispiele und Vorbilder: Selbst im tiefsten Dunkel der NS-Diktatur haben Menschen trotz Gefahren für Leib und Leben den Mut aufgebracht, verfolgten Sinti oder Juden beizustehen und sie manchmal sogar vor der Vernichtung zu retten. Gerade diese stillen Helden verdienen es, dass man ihrer gedenkt.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, das humanistische Bildungsideal des 19. Jahrhunderts konnte den Weg der Deutschen in die Barbarei nicht verhindern. Die vielen engagierten Pädagogen, die im Bereich von Schule oder politischer Bildung tätig sind, haben die schwierige Aufgabe, heutigen Schülergenerationen zu vermitteln, dass das Wissen um den Holocaust Verantwortung für die Gegenwart bedeutet – eine Verantwortung, die uns alle angeht und herausfordert.

Ob dies gelingt, ist von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung unserer demokratischen Kultur. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen für diese Tagung alles Gute und vor allem viele interessante und anregende Diskussionen.

Erziehung nach Auschwitz heute:

Erziehung zur demokratischen Zivilcourage

Für Volker Lenhart

Dr. Helmut Wehr

1. Aktualität von Auschwitz heute?

Rechtsextremismus hat über die Generationen hinweg Relevanz¹ in Deutschland. Hier fallen vor allem zwei Dimensionen ins Auge: Die *Ungleichheit der Menschen* als integrierendes Kernstück rechtsextremistischer Ideologie (autoritär-nationalistische Überhöhungen, rassistische Sichtweisen/Ausländerfeindlichkeit, Unterscheidung von „lebenswertem“ und „unwertem“ Leben, Behauptung „natürlicher“ Hierarchien (über Soziobiologie), Betonung des Rechtes des Stärkeren (Sozialdarwinismus), totalitäres „Norm“-Verständnis (Industriedarwinismus), Ausgrenzung des „Andersseins“) und die *Gewaltakzeptanz* als weiteres zentrales Kernstück rechtsextremistischen Handelns. Hierbei spielt das „reaktionäre Menschenbild“, bestehend aus Rassismus, Antisemitismus und Xenophobie, das inhaltlich-ideologische Rückgrat des rechtsextremen Weltbildes und fungiert als dessen chauvinistisch-menschenfeindlicher „Leitfaktor“. Die Aktualität des Jahres 2008 zeigt, dass rechte Parteien in vielen Landesparlamenten der Bundesrepublik vertreten sind und dass antisemitische Übergriffe auf Individuen und Institutionen drastisch zunahmen. An den Wahlerfolgen der Rechten zeigt sich, dass wir ein großes Potential an rechtsextremen Protestwählern haben

¹ Wolfgang Benz: Feindbild und Vorurteil. München 1996, 115-138; Nele Reuleaux: Nationalsozialistische Täter. Die intergenerative Wirkungsmacht des malignen Narzissmus. Gießen 2006. Virulente und klandestine Xenophobie und Antisemitismus wird hier nicht berücksichtigt. Zum Begriff vgl. Heitmeyer 1992; Zur Situation: W. Heitmeyer u. a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie: erste Langzeitstudie zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München 1992; H.-U Otto / R. Merten (Hg.): Rechtsradikale im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen 1993; W. Heitmeyer / J. Müller: Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Biographische Hintergründe, soziale Situationskontexte und die Bedeutung strafrechtlicher Sanktionen. Bonn 1995; Wolfgang Benz (Hg.): Auf dem Weg zum Bürgerkrieg. Rechtsextremismus und Gewalt gegen Fremde in Deutschland. Frankfurt am Main ²2002; A. Klärner / M Kohlstruck (Hg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland. Bonn 2006; S. Glaser / T. Pfeiffer (Hg.): Erlebnisswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe-Methoden-Praxis der Prävention. Bonn 2007.

(Falter 1994, S. 148; 156.). Dies hängt möglicherweise auch mit den Krisenerscheinungen in der Sozialisation Jugendlicher, ihren Modernisierungszumutungen² und alltäglichen Gewalterfahrungen zusammen.

2. Der millionenfache Massenmord. Die Außenansicht auf die Täter

Die Bedeutung von Auschwitz als wahnsinniges, singuläres und entmenschlichtes Menetekel der Menschheitsgeschichte ist unter Demokraten unumstritten und zumindest von den quantitativen Fakten her bekannt, weshalb ich mich auf eine weniger bekannte, aber dennoch gleichfalls bedeutsame Katastrophe beziehen will, das Wüten der Einsatzgruppen, speziell des Reserve-Polizeibataillons 101.³ Hier drängt sich die brennende Frage auf, ob „Hitlers willige Vollstrecker“ (Goldberg) „ganz normale Männer“ (Browning 1994) sind? Wie werden immer wieder Schranken des menschlichen Miteinanders freiwillig(?) oder unter dem Druck eines übermächtigen faschistischen Gewalt- und Propagandaapparates überschreiten (Welzel 2007, S. 6.)

² Die Frage, ob Modernisierungsverlierer oder Modernisierungsgewinner – Wohlstandschauvinisten – die Risikogruppe darstellen, wird kontrovers diskutiert. Vgl. W. Heitmeyer / J. Müller: Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Biographische Hintergründe, soziale Situationskontexte und die Bedeutung strafrechtlicher Sanktionen. Bonn 1995; W. Heitmeyer: Gesellschaftliche Desintegration als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyse. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 2-3 (1993), 3-13; vs. D. Oesterreich: Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen – eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West. Weinheim/München 1993; Im Lichte der Milieutheorie erscheint der wohlstandschauvinistische Aspekt durchaus erheblich. Der Rechtsextremismus scheint in der „Mitte der Gesellschaft“ angekommen zu sein vgl. Oliver Decker / Elmar Brähler (Hg.): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Berlin 2006; ähnlich auch Heitmeyer 1993, 3-13. vgl. auch Klärner; Kohlstruck 2007, 240-256.

³ Chr. Browning: Ganz normale Männer. Das Reserve Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen. Reinbek 1994, 21-28, 59-78. hier bes. 86-113; W. Palmowski: Anders handeln. Dortmund 1996, 211f. beschreibt „Papa Trapp“ als einen sentimental aber wie selbstverständlich, „pflichterfüllend“ Massenhinrichtungen exekutierenden Funktionalisten. Major Trapp spielt auch in Goldhagens Argumentation zum „eliminatorischen deutschen Antisemitismus“ eine große Rolle. Vgl. Daniel Jonah Goldhagen: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. Berlin 1998, 243-331; vgl. Jochen Paulus: Das Böse ist immer und überall - Warum Menschen Verbrechen begehen. Sendung vom 12. September 2007, 8:30 Uhr, SWR 2; Matthias Fink: Nicht zur Bestie geboren. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Sendung vom 8. Mai 2006, 9:00-10:00 Uhr, Bayern2Radio.



Ein **Morgen in Józefów**, der erste Einsatz des Reserve-Polizeibataillons 101 mag die Situation erhellen:

In aller Frühe wurden die Männer des Reserve-Polizeibataillons 101 am 13. Juli 1942 aus ihren Pritschenbetten, die in einem Schulgebäude in der polnischen Stadt Bitgoraj als Unterkunft zur Verfügung standen, geholt. Die Männer stammten aus Hamburg, waren Familienväter mittleren Alters und kamen aus proletarischen oder kleinbürgerlichen Verhältnissen. Da sie als zu alt galten, um noch für die deutsche Wehrmacht von

Nutzen zu sein, waren sie zur Ordnungspolizei eingezogen worden. Die meisten von ihnen hatten in den von Deutschland besetzten Gebieten noch keine Erfahrungen gesammelt. Als neue Rekruten waren sie erst knapp drei Wochen zuvor in Polen eingetroffen. Ihr biographischer Hintergrund:

Berufspolizisten, Reservisten und Rekruten. Vermutlich war die Mehrheit verheiratet und hatte Kinder: 33% Mitglieder der NSDAP (deutscher Durchschnitt), 4% SS Mitglieder. Es gab sowohl Befürworter als auch Gegner des NS-Regimes („Linke“). Sie waren willkürlich ausgewählt und der Polizeidienst war eine gute Möglichkeit, sich vor dem Wehrdienst zu „drücken“.



Nun zurück zum Morgen in Józefów: Es war noch dunkel, als die Männer auf die wartenden Mannschaftslastwagen kletterten. An alle waren zusätzliche Munition und Peitschen ausgegeben worden, außerdem hatten sie noch Munitionskisten auf die LKWs geladen. Die Polizisten waren zu ihrem ersten größeren Einsatz unterwegs, ohne bisher erfahren zu haben, welchen Auftrag sie hatten. Die LKW rollten im Konvoi aus Bitgoraj in die Dunkelheit hinaus nach Osten. Auf der holprigen Schotterstraße fuhren sie rund zwei Stunden, bis sie ihr kaum 30 Kilometer entferntes Ziel erreichten: die Ortschaft Józefów. Als der Konvoi vor dem Ort hielt, begann es gerade hell zu werden. Józefów war eine typische polnische Gemeinde mit bescheidenen, strohgedeckten weißen Häusern. 1800 der Einwohner waren Juden.

Im Ort war es noch völlig still. Die Männer des Reserve-Polizeibataillons 101 kletterten von ihren LKWs und sammelten sich im Halbkreis um Major Wilhelm Trapp, einen dreiundfünfzigjährigen Berufspolizisten, der von seinen Untergebenen „Papa Trapp“ genannt wurde. Nun war der Zeitpunkt gekommen, an dem ihr Kommandeur ihnen ihren Auftrag mitteilen würde. Trapp war bleich und nervös, hatte Tränen in den Augen und kämpfte beim Reden sichtlich darum, seine Gefühle unter Kontrolle zu halten. Das Bataillon stehe vor einer furchtbar unangenehmen Aufgabe, erklärte er mit tränenerstickter Stimme. Ihm selbst gefalle der Auftrag ganz und gar nicht, die ganze Sache sei höchst bedauerlich, aber der Befehl dazu



komme von ganz oben. Vielleicht werde ihnen die Ausführung leichter fallen, wenn sie an den Bombenhagel dächten, der in Deutschland auf Frauen und Kinder niedergehe. Dann kam er auf die eigentliche Aufgabe zu sprechen. Das Bataillon habe nun den Befehl, diese Juden zusammenzutreiben. Die Männer im arbeitsfähigen Alter sollten dann von den anderen abgesondert und in ein Arbeitslager gebracht werden, während die übrigen Juden, Frauen,

Kinder und ältere Männer, vom Polizeibataillon auf der Stelle zu erschießen seien. Nachdem Trapp seinen Männern auf diese Weise erklärt hatte, was sie zu tun hätten, machte er ein außergewöhnliches Angebot: Wer von den Älteren sich dieser Aufgabe nicht gewachsen fühle, könne beiseite treten. Zuerst trat Otto-Julius Schimke vor, der von seinem Kompanieführer Hauptmann W. Hoffmann beschimpft wurde, was Major Trapp unterbrach, dann traten noch 9 bis 10 weitere Soldaten vor. Die anderen kamen alle dem Mord-Befehl nach. Leutnant Buchmann, der jüdische Bekannte in Hamburg hatte, hatte sich aufgrund ethischer Bedenken schon im Vorfeld zur Begleitung der „Arbeitsjuden“ nach Lublin abstellen lassen. Einige haben sich allerdings gedrückt oder sich ablösen lassen, nachdem sie ihre Opfer mit einem aufgesetzten Genickschuss umgebracht hatten. Die Mordaktion an den rund 1500 Juden von Józefów dauerte den ganzen Tag. Es war nur der Anfang. Das Reserve-Polizeibataillon 101 beteiligte sich in dem Zeitraum zwischen Juli 1942 und November 1943 an der direkten Ermordung von mindestens 38.000 Menschen (2. Massaker in Łomazy am 18. Oktober 1942, „Judenjagden“ Oktober 1942, Deportationen nach Treblinka, 19. August 1942, Räumung des Ghetto Parczew (5000 Tote) 25.-26. August 1942, Auflösung des

„Durchgangsghetto“ Miedzyrzec (11.000 Tote und 960 Erschossene), Aktion „Erntefest“ am 3.-4. November 1943) und an Deportationen von 45.000 Menschen in Vernichtungslager.

Warum wurden aus diesen „normalen Männern“ Massenmörder? Einen direkten Zwang gab es nicht. Warum mordeten sie dennoch? Sie mussten keine Bestrafung fürchten; außer den Gruppendruck, Konformitätsdruck der „Kameraden“. Der Gehorsam war nicht erzwungen, sondern ein frei-willentlicher Akt. Das lässt sich nur erklären, wenn eine „innere Motivation“ hinzukommt. Antisemitismus als eine „partikulare Moral“⁴ (Welzer) fördert die Entmenschlichung der Opfer (und der Täter) und ermöglicht Schritt für Schritt Regeln zu brechen, Aggressionen und Sadismen auszuagieren – und verhindert Schuldgefühle der Täter. Dies betrifft durchaus auch andere Täter: Himmler, Höß, Eichmann, Mengele, Pohl, den Höß und Baer-Assistenten Höcker, der uns die „Normalität“ der Freizeit der KZ-Mörder fotografisch vor Augen führt. Normale Deutsche⁵ insofern, als die Verantwortung nicht auf das „Monströse“ abgeschoben werden kann auf „die da oben“ oder den „Führer“. Zu viele waren aktiv involviert.

„Normalität“ insofern auch, als die Machtergreifung, Ideologisierung, rassistische Vernichtungsprogramme und Eroberungspolitik scheinbar widerstandslos von den Menschen in Deutschland akzeptiert bzw. sogar aktiv unterstützt wurden.

Dem diente ja immerhin ein immenses Aufgebot an Institutionen und Programmen: sei es die Ideologisierung der Schule, die Gleichschaltung der Jugend in der HJ, BDM, und Arbeitsdienst sowie die Einvernahme der Wehrmacht, kontrolliert durch SS, SA, Gestapo, RSHA und Konzentrationslager, die sich schon früh mit (möglichen) Gegnern füllten: Ludwig Marum, den die Nazis auf einem offenen LKW durch Karlsruhe „Spießbruten fuhren“, Carl

⁴ Zur „partikularen Moral“ der Mörder: Hauptmann Hoffman, (Res. Polizeibatt 101, 3. Kompanie), weigerte sich, einem „unmoralischen“, weil sein Ehrgefühl beleidigenden Befehl zu gehorchen, der darin bestand, dass seine Männer eine Erklärung abgeben sollen, in der sie sich verpflichten sollten, nicht zu stehlen und zu plündern. Nach Hoffmans Moralvorstellungen und „innerer Freiwilligkeit“ musste seine „verletzte Ehre“ zur Subordination und Befehlsverweigerung in diesem Falle führen – was ihn aber nicht am Morden hinderte! (vgl. Goldhagen 1998, 15f und 319f.) Ähnlich ist die Beachtung von Tierschutzmaßnahmen, Hunde und Kühe betreffend, zu interpretieren. Auch Himmlers Posener Rede vom 4. Oktober 1943 zeigt diese ver-rückte Verkehrung von Moral, wenn er von „Anstand und Ruhmestat“ der Henker spricht. Hier zeigt sich eine „im wahrsten Sinne des Wortes ent-menschlichte Moral.“

⁵ Zur *Normalitätsdebatte*: Seit Hannah Arendt: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München ¹³2004; Browning 1994; Palmowski 1996, 211f; Goldhagen 1998; Welzer 2005; Fink 2006, Paulus 2007 dominiert das „Normalitätstheorem“ zur Erklärung des Täterverhaltens. Die Rezeptionsgeschichte der Erklärungstheorien dokumentiert Decker / Brähler 2006, 11-18.

von Ossietzky u.a. Der Krieg als Gewalt gegen andere zum Zwecke der Versklavung und Vernichtung (Ghettos, Einsatzgruppen, Auschwitz) wird zur „natürlichen“ Konsequenz eines permanenten Dressuraktes (Horn 1973⁶, 56; Schatzmann 1978; Bartoletti 2007) zur Härte, emotionalen Kälte und verwalteten Barbarei. Vernichtungskrieg und -lager sind letztlich das Leitbild faschistischer Zurichtung Heranwachsender (vgl. Kupffer 1984, 37f, 164), die als Objekte ihrer Geschichte erst durch heteronomes Geführtwerden zu existieren in der Lage sind. Hierbei verzichtet das gesellschaftlich Allgemeine auf das Individuell-Besondere und bleibt somit Subjekt-, und Ich-los. Die ermöglicht dem „Volksgenossen“ als Rad in einer erbarmungslosen Hierarchie „banale“ Unmenschlichkeiten zu verüben.

Herrmann (1985, 9) macht wegen der einseitigen Dominanz der Fremdbestimmung im Dritten Reich deutlich, dass hier die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ eine *contradictio in adjecto* darstellen. Dies erhärten Aussagen zur Menschenformung im Dritten Reich, die die Tendenz zum Tode in einen doppelten Sinne deutlich machen. Hitler spricht davon: „Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heran wachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene Jugend will ich. [...] Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen.“ (Hitler 1941, 451-482). Oder Baldur von Schirach: „In die Zukunft zieh'n wir Mann für Mann/Wir marschieren für Hitler durch Nacht und Not/Mit der Fahne der Jugend für Freiheit und Brot/Unsre Fahne flattert voran. Unsre Fahne ist die neue Zeit/Unsre Fahne führt uns in die Ewigkeit/Ja die Fahne ist mehr als der Tod.“ (vgl. Helbig 1982, 37; Klose 1982; Platner 1983) Demnach führt diese „tödliche Tendenz“ der Menschenformungsinstanzen im Dritten Reich: Hitlerjugend, Bund Deutscher Mädchen, Arbeitsdienst, Wehrmacht, (Waffen-) SS, u. a. gnaden- und emotionslos in die Selbstvernichtung der Täter, wie die Einsätze der HJ als Volkssturm, als Flakhelfer, Panzerbrecher an der Ostfront oder „Verteidiger von Festungen“ im Sinne eines letzten Aufgebotes zeigen und Hitlers „verbrannte Erde-Befehl“⁶ veranschaulicht. Bernhard

⁶ Speer hat Hitlers Begründung für die Politik der verbrannten Erde im eigenen Land überliefert. Es sei nicht notwendig, so Hitler am 18. März „auf die Grundlagen, die das deutsche Volk zu seinem primitivsten Weiterleben braucht, Rücksicht zu nehmen. Im Gegenteil ist es besser, selbst diese Dinge zu zerstören. Denn das Volk hat sich als das schwächere erwiesen, und dem stärkeren Ostvolk gehört ausschließlich die Zukunft. Was nach diesem Kampf übrig bleibt, sind ohnehin nur die Minderwertigen, denn die Guten sind gefallen.“ Der Sozialdarwinismus der nationalsozialistischen Ideologie richtete sich nun gegen das eigene Volk. Zynischer und menschenfeindlicher hätte der Abgang des „Führers“, der den Geführten zwölf Jahre lang das Bewusstsein der Überlegenheit, die Weltanschauung der Herrenmenschen, gepredigt hatte, nicht sein können. Vgl. Wolfgang Benz: Geschichte des Dritten Reiches. München 2000, 260.

Wicki setzte dies in „Die Brücke“ eindrücklich in Szene. Halten wir die Aspekte der Formungsprozesse im Dritten Reich fest, so steuert alles auf den Tod hin, für Opfer aber auch für die „Mitläufer“.

Wie kam es dazu?

3. Eine Innensicht der subjektiven Charakterstrukturen: Der Autoritäre Charakter - maligner Narzissmus

Die fremdbestimmende, autoritäre Erziehung hat nicht nur in Deutschland eine lange Tradition mit letalen Folgen. Adorno formuliert knapper: das Autoritäre ist Heteronomie, das „von außen willkürlich Gesetzte“ (Adorno 1979⁶, 107). Im Autoritätsbegriff erbt sich Macht/Herrschaft durch die Beherrschten fort (Adorno 1983, 242). Horkheimer und Adorno (1973) spüren in der „Dialektik der Aufklärung“ den Anfängen von Fremdbestimmung schon in der griechischen Kulturgeschichte nach. Marcuse verweist in „Triebstruktur und Gesellschaft“ (1971) auf die mythologischen und genderspezifischen Hintergründe von Repression, in „Der eindimensionale Mensch“ (1972⁵) auf fremdbestimmtes, eindimensionales Denken und Philosophieren. Fromm (1941a/GA I, 219-296) beschreibt die Geschichte verfehlter Freiheitsbestrebungen in der „Furcht vor der Freiheit“ (1941a/GA I, 217-392). Literarische Beispiele dieses fremd- und außengeleiteten, autoritätsbezogenen Verhaltens sind Heinrich Manns „Der Untertan“, in dem dieser autoritäre Charakterzug vor allem den Protagonisten Diederich Heßling kennzeichnet. In „Im Westen nichts Neues“ von Remarque verkörpert der Unteroffizier und Rekrutenschleifer Himmelstoss den autoritären Sadisten. Ähnliche Demütigungen sind Inhalt der Erzählung „Der Vater eines Mörders“ von Alfred Andersch (eine Griechischstunde). Karikiert hat dies Georg Grosz: Diesen „sozial typischen Charakter“ (später „Gesellschafts-Charakter“) der ausgehenden Weimarer Zeit und des Nationalsozialismus beschreiben und benennen die „Frankfurter“ seit 1936 detailliert.⁷



⁷ Erich Fromm: GA I., 37-57 und GA XI, 129-175; Erich Fromm: Studien über Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil. In: Erich-Fromm-Gesamtausgabe. Band I. Stuttgart 1980, 141-188 (Erstveröffentlichung 1936); Erich Fromm: Die Furcht vor der Freiheit. In: GA I, 217-392; Erich Fromm: Die

Pseudoethische „Anstandsregeln“ und konformistische Anpassung an das, was die anderen auch tun und für richtig halten, scheint mir dann handlungsrelevant zu werden, wenn eine starke emotionale und unbewusste „Passung“, also eine entemotionalisierte, dehumanisierte Basisstruktur der Persönlichkeit vorliegt. Diese wird vor allem auch in der Sozialisation, durch Interaktions- Identifikations- Erfahrungsprozesse in vor allem frühkindlichen Lernprozessen gebildet. Die „blonde Bestie“ (Adorno 1983, 121.) wird als „autoritärer Charakter“ (Adorno 1973), sadomasochistische, autoritäre Persönlichkeit (Fromm 1936) oder Machtmensch (Kupffer 1984, 35f.) beschrieben. Die Studien der Kritischen Theorie machten deutlich, dass, das „Autoritäre Syndrom“ des autoritätsgebundenen, bzw. sadomasochistischen Charakters⁸ vom Über-Ich beherrscht wird. Das Individuum findet Gefallen an der Unterordnung unter Stärkere und empfindet Lustgewinn an der Beherrschung von Schwächeren. Stereotype werden libidinös besetzt, es findet eine Identifikation mit der machtvollen Autorität statt. Das autoritäre Syndrom lässt sich insoweit durch Frustration im weitesten Sinn definieren, als die Introjektion der väterlichen Disziplinierung ständige Unterdrückung des Es bedeutet. (Horkheimer 1960, 152ff; Adorno 1973, 45-61, 322-339.) Das rigide Über-Ich zwingt das geschwächte Ich zur Regression auf die analsadistische Phase. Der „Gefolgsmensch“, der „Gefangener seines eigenen geschwächten Ichs“ ist, erweist sich so als eine „*Radfahrernatur*“ mit starkem Strafbedürfnis. Die Entstehung des sadomasochistischen Charakter-Typus beschreibt Fromm (1936a/GA I, 141ff.), indem er den einzelnen durch das persönliche Verhältnis zur Autorität charakterisiert. Die erste

Anatomie der menschlichen Destruktivität. In: GA VII, 1-398. Folgende „blonden Bestien“ (Adorno 1983, 121) werden in der „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ beschrieben: Hitler, 335-393, Eichmann, 362; In: GA II, 183, 402; Himmler, 271-294. Ernst von Salomon, der Rathenau-Mörder in GA V II, 251-254.

⁸ vgl. Max Horkheimer: „Autorität und Familie“. Erstveröff. 1936. In: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze, Frankfurt am Main ⁵1974, 162-230; Max Horkheimer: Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970. Frankfurt am Main ²1981; Max Horkheimer: Autorität und Familie in der Gegenwart. In: Josef Derbolav / Friedhelm Nicolini (Hg.): Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt. Düsseldorf 1960, 152-167; Auch in: Max Horkheimer: Gesammelte Schriften. Band 5. Frankfurt a. M. 1987, 377-395. Die erste Fassung dieser Arbeit erschien unter dem Titel: Authoritarianism and the Family Today. In: R.N. Anshel (Hg.): The Family. Its Function and Destiny. New York 1949; Herbert Marcuse: Studie über Autorität und Familie. Erstveröff. 1936. In: Ders.: Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a. M. ⁶1978, 55-156; Theodor. W. Adorno: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M. 1973; Das Entstehungskonzept und seine Aktualität beschreibt Artus sehr detailliert (Helmut M Artus: Autoritäre Persönlichkeit. Zur Aktualität eines Konzepts. Bonn 2003, 13-42.). Vgl. auch Morton Schatzmann: Die Angst vor dem Vater. Langzeitwirkungen einer Erziehungsmethode. Eine Analyse am Fall Schreber. Frankfurt a. M. 1978.

Autoritätsbeziehung im Leben, die zum Vater, bzw. zu den Eltern zeichnet sich durch die Verinnerlichung der Ge- und Verbote aus. Es entsteht das Über-Ich als eine Kontrollinstanz (vgl. Fromm 1936a/GA I, 141-170, GA VI, 116-130), das mit den Attributen der Moral und Macht bekleidet wird. Später werden diese auf andere Autoritätsträger projiziert. Das Über-Ich steht damit für die Transformation und Verinnerlichung äußerer Gewalt in innere Autorität. Die äußere Gewalt wird wirksam, weil sie Über-Ich-Qualitäten erhielt. Die Familie (Fromm GA I, 144-153; GA II, 97f., GA III, 225f; 1992e [1937]/GA XI, 146) legt zu all diesem als „Agentur der Gesellschaft“ den Grundstein. Sie vermittelt die gesellschaftlich erwünschten psychischen Strukturen. Hierbei ist die Autorität des Vaters (Fromm GA VI, 33-40) keine zufällige, die später durch gesellschaftliche Autorität „ergänzt“ wird, sondern die Autorität des Vaters selbst gründet sich in der Autoritätsstruktur der Gesamtgesellschaft. Er ist Ab-bild, nicht Vor-Bild gesellschaftlicher Autorität. Die so hervorgerufene Ich-Schwäche zeigt sich besonders bei der autoritär-masochistischen Haltung (Fromm GA I, 309f., GA VII, 56f., 254-275). Die Lust am Gehorsam und an der Unterwerfung überlagert sogar die Eigeninteressen und die Selbsterhaltung. Der verdrängte und abgewehrte Hass wird verschoben als Hass gegen „Fremde“, wenn die politischen Bedingungen für die Externalisierung von Gewalt, also der „Entsicherung“⁹ der Aggressionshemmungen sorgen.

⁹ Erich Fromm: Die autoritäre Persönlichkeit. In: *Deutsche Universitätszeitung*, 12/9 (1957), 3 f.; gleichfalls in: *Argumente gegen den Haß. Über Vorurteil, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*. Band II Textsammlung. Ausgewählt von Klaus Ahlheim, Bardo Heger, Thomas Kuchinke. Bonn 1993, 39f.; Erich Fromm: Zum Gefühl der Ohnmacht. Erstveröff. 1936. In: GA I, 189-206; Erich Fromm: Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung. München 1980, 225-273; Christel Hopf: Zur Aktualität der Untersuchungen zur „autoritären Persönlichkeit“. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1987), 162ff.; Helmut Wehr: Gibt es einen neuen autoritären Charakter? In: *Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft*. Band 4. Münster 1994, 155-169; B. Claußen: Überlegungen zur Entwicklung des autoritären Sozialcharakters in industriellen Massengesellschaften. Perspektiven für eine international vergleichende Theorie und Praxis der politischen Sozialisation. In: B. Claußen (Hg.): *Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West*. Bonn 1989, 287-319. Folgende Filme zeigen diese autoritäre Aggression: Herr der Fliegen, Ikarus, Die Welle, Animal Farm von George Orwell, Das Experiment mit Moritz Bleibtreu, Dead End. Experimentell wird dies am Milgram-Experiment bzw. Stanford-Prison-Experiment deutlich (Stanley Milgram: *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Reinebek bei Hamburg 1974; Ders.: *Stanford-Prison-Experiment*. In: Zimbardo, P. / Gerrig, R.: *Psychologie*. Berlin u.a. ⁷2003, 411f., 420f., 430; Palmowski 1996, 207ff.). Für Fromm wird durch das Milgram-Experiment und die Folgeversuche nicht „bewiesen“, dass alle Menschen gleichermaßen „Autoritätsgehorsam“ zeigen und damit zu „Tätern“ werden können. Erich Fromm kritisiert (1973a/GA VII, 44-61), dass Milgram hier in dem künstlichen Experiment zwar den „Autoritätsgehorsam“ wahrgenommen habe, aber übersah, dass schon in der simulierten Realität des Experimentes 35 % Ungehorsam

Und damit explodiert Aggression und Hass gegen „Fremde“, seien dies Kommunisten, Sozialdemokraten, Katholiken, Bibelforscher, Juden, Sinti/Roma, „Arbeitsscheue“, Homosexuelle oder „Untermenschen“.

Doch möchte ich in Hinblick auf Adorno (Adorno 1979, 88-104.) eine weitere Verbindungslinie ziehen. „Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu paßt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln. Ich habe die, welche so verhalten, in der Authoritarian Personality den manipulativen Charakter genannt, und zwar zu einer Zeit, als das Tagebuch von Höss¹⁰ oder die Aufzeichnungen von Eichmann noch gar nicht bekannt waren. [...] Der manipulative Charakter [...] zeichnet sich aus

zeigten, für ihn ein Beispiel der Ermutigung (1973a/GA VII, 57), da er davon ausgeht, dass in der „realen Situation“, Werte und Überzeugungen den „entscheidenden Unterschied“ ausmachten, der „Notstandsenergie“ (1973a/GA VII, 60) freisetzte und auch eine andere, eine humane Entscheidung ermöglichen könnte, was durch Bettelheim u.a. plausibel gemacht wurde. Die Resilienzmerkmale der Salutogenese deuten auf diese „spezifische Interaktion zwischen einer gegebenen Charakterstruktur und einer gegebenen gesellschaftlichen Struktur“ (1973a/GA VII, 61.) hin. Erst die „Passung“ beider Strukturen, subjektiver als auch objektiver ermöglichen bzw. führen zur kollektiven Mordtat.

¹⁰ Kommandant in Auschwitz. Autobiographische Aufzeichnungen des Rudolf Höss. Herausgegeben von Martin Broszat. München ⁸1981; Jochen von Lang: Das Eichmann-Protokoll. Tonbandaufzeichnungen der israelischen Verhöre. München ²2001; Hannah Arendt: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München ¹³2004, 400f. „Das beunruhigende an der Person Eichmanns war doch gerade, daß er war wie viele und daß diese vielen weder pervers noch sadistisch, sondern schrecklich und erschreckend normal waren und sind. Vom Standpunkt unserer Rechtsinstitutionen und an unseren moralischen Urteilsmaßstäben gemessen, war diese Normalität viel erschreckender als all die Greuel zusammengenommen, denn sie implizierte [...], daß dieser neue Verbrechertypus, der nun wirklich *hostis generis humani* ist, unter Bedingungen handelt, die es ihm beinahe unmöglich machen, sich seiner Untaten bewußt zu werden. Nele Reuleaux: Nationalsozialistische Täter. Gießen 2006, 87f. Hier wird die Amoralität und Verdinglichung deutlich. Hier noch ein Hinweis zum „Verstehen“ des „Normalen“. Das „Verstehen des anderen“ kann in seiner Tiefendimension durchaus unterschiedlich interpretiert werden. Für Fromm bedeutet dies unter der Prämisse der Psycho-Analyse: „... offen zu sein für die Ganzheit der menschlichen Erfahrung. Und diese umfaßt gut und schlecht, alles. Kürzlich hörte ich die Äußerung von Martin Buber über Adolf Eichmann, daß Buber, obwohl er gegen den Eichmann-Prozeß sei, in sich keinerlei Sympathie für Eichmann entdecken könne, weil er in sich überhaupt nichts von Eichmann finde. Ich halte dies für unmöglich, denn ich finde Eichmann sehr wohl in mir, ich finde alles in mir, auch den Heiligen.“(1991d[1974]/ GA X II, 300) Dies, obwohl Eichmann (1963d/GA IX, 372) für Fromm der „Prototyp des Organisationsmenschen“, des „entfremdeten Bürokraten“ war, der allerdings damit auch ein „Symbol für uns alle“ sei, denn „Wir können uns in Eichmann wiedererkennen“, wenn wir die „Fähigkeit zum Ungehorsam verloren“ haben. (1976/GA II, 402; 1961a/GA V, 157f.). Hier zeigen sich für Fromm „Wege aus einer kranken Gesellschaft“ (1955a/GA IV, 189ff.).

durch Organisationswut, durch Unfähigkeit, überhaupt unmittelbare menschliche Erfahrungen zu machen, durch eine gewisse Art von Emotionslosigkeit, durch überwertigen Realismus... Er denkt oder wünscht ... Dinge zu tun, gleichgültig gegen den Inhalt solchen Tuns. Er macht aus der Tätigkeit, der Aktivität, der sogenannten *efficiency* als solcher einen Kultus, ...[der, HW] Typus des verdinglichten Bewusstseins. Erst haben die Menschen, die so geartet sind, sich selber gewissermaßen den Dingen gleichgemacht. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen den Dingen gleich. Der Ausdruck „fertigmachen“ [...] drückt das sehr genau aus. ...Bei dem Typus, der zur Fetischisierung der Technik neigt, handelt es sich, schlicht gesagt, um Menschen, die nicht lieben können, die ein „verdinglichtes Bewusstsein“ haben.“ Diesem Zitat Adornos möchte ich – trotz aller persönlichen Differenzen der beiden – ein Zitat Fromms zur Seite stellen, das sein Nekrophilie-Konzept erläutert: „*Die Destruktivität ist die Folge ungelebten Lebens*. Die individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen, die eine solche Blockierung der lebensfördernden Energie bewirken, bringen die Destruktivität hervor, die ihrerseits zur Quelle der verschiedensten Manifestationen des Bösen wird.“ (1947a/ GA II, 137, 1964a/GA, 182.) der „Nekrophilie“ (1973a/GA VII, S. 373).

Auch hier Elemente des Ent-Persönlichten, Versachlichten, Ver-Dinglichten. Ich meine, hier wird eine „Pathologie der Normalität“ (Fromm 1955a/GA IV, 13ff.; Fromm 1991b, 15ff.; Seidler 2002, 100) deutlich, eine leichte Schizophrenie, wie Fromm es provokativ formuliert und damit die Normalitätsthese von Sofsky (1993, 315f.) Goldberg (1998), Arendt (2004), Welzer (2005) u.a. relativiert. Ich möchte deshalb auch auf Reuleaux (2006, 60-67; Seidler 2002, 45-68, 69-92) und ihre Theorie des malignen, destruktiven Narzissmus hinweisen. So wird der Hauptkriegsverbrecher nicht „un-normal“, im Gegenteil, die Pathologie im Normalen gilt es aufzuklären und damit die je individuellen Anteile von Destruktivität zu erkennen (vgl. Nagel 2005, 242.). Gilt es doch diese „Wiederkehr des Verdrängten“ in seiner anal-sadistischen oder oral-narzisstischen Fixierung – die auch in je unterschiedlichen „sozialen Milieus“ (Ueltzhöffer 2006)¹¹ ihren Ort haben mögen – in einem reifen, selbstverantwortlichen Ich aufzuheben.

¹¹ Dies macht die Wissenschaftliche Hausarbeit von Maria Behsler-Wirkner: Rechtsextremismus im Lichte der Milieutheorie. Heidelberg 2008, deutlich.

4. Perspektive-Wechsel: Vom Täter zum Retter

Doch um Adornos Diktum „*Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. [...] Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht.*“ (Adorno 1979, 88). Deshalb erscheint es mir sinnvoll, die Perspektive zu verändern. Von der Psycho-Analyse der Täter zur Psycho-Analyse der Retter, indem ich dem Antonowkys' Gedanken des Wechsels von der pathogenetischen zur salutogenetischen Betrachtungsweise¹² folge und die Charakteristika der Widerständigen vergegenwärtige. Hier gilt es den von Gauck geforderten „Kern“¹³ herauszuschälen, die Konsistenz und Wurzeln des „aufrechten Ganges“. Zeichen

¹² Hierbei handelt es sich um die Untersuchung der Adaption von Frauen verschiedener ethnischer Gruppen an das Klimakterium, die er 1970 durchführte. Dabei befanden sich unter den untersuchten Frauen unter anderem Frauen, die zwischen 1914 und 1923 in Mitteleuropa geboren wurden und die somit 1939 zwischen 16 und 25 Jahre alt gewesen waren. Aus einem simplen Grund, an den sich Antonovsky (1997, 15) „niemals so recht erinnern konnte, hatten wir eine simple Ja – Nein Frage zum Aufenthalt in einem Konzentrationslager gestellt“. Hierbei stellte sich Folgendes heraus: Von den Überlebenden der Konzentrationslager verfügten zum Zeitpunkt der Untersuchung im Jahre 1970 29% über eine recht gute emotionale Gesundheit. Bei den Frauen der Kontrollgruppe, die sich den aus Frauen zusammensetzte, die nicht in Zwangslager deportiert wurden, verfügten diesbezüglich 51% über eine recht gute emotionale Gesundheit. Bei der Interpretation dieser Werte legte Antonovsky sein Hauptaugenmerk nun nicht auf die Tatsache, dass 29% einer Gruppe von Überlebenden eines Konzentrationslagers eine gute psychische Gesundheit zuerkannt wurde. Dass diese Frauen es geschafft hatten, „den absolut unvorstellbaren Horror des Lagers durch gestanden zu haben, anschließend jahrelange eine deplazierte Person gewesen zu sein und sich dann ein neues Leben in einem Land neu aufgebaut zu haben, das drei Kriege erlebte“ (Antonovsky 1997, 15) empfand er als Wunder, weshalb er sich dazu entschloss, diesem Wunder fortan sein Engagement zu widmen. Für A. meint Salutogenese, alle Menschen als mehr oder weniger gesund zu betrachten, bzw. als mehr oder weniger krank zu sehen. Deshalb fragt er danach, wie ein Mensch mehr gesund und weniger krank wird. Antonovsky benutzt die Fluss-Metapher, um die salutogenetische Perspektive mit der der pathogenetischen zu vergleichen: Bei der Pathogenese versucht man, die Menschen mit hohem Aufwand aus einem reißenden Fluss zu retten, ohne sich darüber Gedanken zu machen, wie sie da hineingeraten sind und warum sie nicht besser schwimmen können. Hingegen springen die Menschen aus eigenem Willen in den Fluß und weigern sich gleichzeitig, das Schwimmen zu lernen, so aus Sicht der Gesundheitserziehung. Antonovsky erklärt die Salutogenese sinngemäß folgendermaßen: „meine fundamentale philosophische Annahme ist, daß der Fluss der Strom des Lebens ist, und dass ein Mensch immer in einem mehr oder weniger gefährlichen Fluss schwimmt. In Forschungen kommt es auf die Ausgangsfrage an: man kann sich danach fragen, wer am schnellsten ertrinkt, womit man jemanden am ehesten aus dem Fluss ziehen kann oder welche Faktoren das Schwimmen erleichtern.“

¹³ Joachim Gauck: Unterwerfung, Anpassung, Widerstand – Anmerkungen zum Leben unter totalitärer Herrschaft. Festvortrag von Dr. h. c. Joachim Gauck am 19. Juli 1996 im Otto-Braun-Saal der Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz Berlin. Hierbei sagte er folgendes: „Die Neigung zum Aufgehen in der Volks-, Religions-, Ideologie- und Subkulturgemeinschaft ist groß, und es bereitet Schmerz, wenn das autonome Ich sich

von Widerständigkeit bzw. Resilienz-Schutzfaktoren¹⁴ gegen faschistische Unmenschlichkeit zeigte sich in den Lebensläufen von: **Ludwig Marum**, den SPD-Reichstagsabgeordneten, der von den Nazis im Triumph durch Karlsruhe chauffiert wurde und im KZ starb, es zeigte sich in der Person von **Carl von Ossietzky**, den Geschwister **Scholl** (Scholl 1980), den Edelweißpiraten, der Roten Kapelle, dem Kreisauer Kreis (u.a. A. **Reichwein**) und den Militärs vom 20. Juli 1944.



Feldwebel Anton Schmid (Wette 2003, 45-67; Vgl. Rolnikaite 2004) (Wilna 1941-1942) gelang es als Leiter der Versprengten-Sammelstelle im Zeitraum von wenigen Monaten, vom Spätsommer 1941 bis zum Januar 1942 viele Leben zu retten. Er transportierte mit seinen Wehrmachts-Lastwagen, mit Marschbefehlen, die er selbst ausgestellt hatte, über dreihundert Juden aus Wilna nach Woronowo, Grodno, Bialystok und Lida; indem er z. B. mehrmals wöchentlich zur Tarnung Baumstämme nach Lida fuhr; denn die Juden Weißrusslands waren noch nicht so wie in Wilna von der Vernichtung bedroht.

Je 20 bis 25 seiner Schützlinge mussten sich nach einem ausgeklügelten System in Schmid's Werkstätten verstecken und oft übernachten, bis der Abfahrtstermin kam. Schmid beschäftigte in den seiner Sammelstelle angeschlossenen Werkstätten 140 Handwerker, die er mit gelben

durch Handlungen des umgebenden Kollektivs, die ethisch nicht mehr akzeptiert werden, in inneren oder äußeren Abstand oder Widerspruch begibt. Nicht nur Karrieregründe, sondern ein Grundbedürfnis nach Akzeptanz durch die Gemeinschaft und auch ein hedonistischer Mindestbedarf sprechen sehr stark dagegen. Aber: Der Mensch hat trotz Manipulierung, Konditionierung und mannigfacher Prägung die Fähigkeit zur Wahrnehmung sowie zur Rückkehr zu sich selbst, zum eigenen Gewissen. Er kann den Verlust von Gemeinschaft ertragen für die Vermeidung des Verlustes im Bereich des eigenen Ich. Erich Fromm sagte, dass man einen Kern haben müsse, um widerstehen zu können. Solches Widerstehen kann sogar das Annehmen von Leidenssituationen, sogar des Todes einschließen. Manchmal wacht die Fähigkeit zum Widerstehen gerade dann auf, wenn der Einzelne oder die Gruppe gerade nicht im Gefühl von Stärke und Souveränität lebt. Es ist erstaunlich und geheimnisvoll, dass oft, auf dem Grunde der Ohnmacht angekommen, das Gefühl erwachte: So kann es nicht mehr weitergehen und ich bzw. wir „müssen“ jetzt handeln. Wir haben das aus vielen Zeugnissen des Widerstandes gehört.“ Fromm spricht (Fromm 1973a/ GA VII, 60.) von „Notstandenergie“, die moralische und Gewissensreaktionen in realen Bedrohungssituationen mobilisiert. Überzeugungen und Wertbegriffe stellen den „entscheidenden Unterschied“ in den Gehorsams-Reaktionen dar (ebenda, 57.). Das ist die „Banalität des Guten“ (Werkstatt 2007, 101f.).

¹⁴ Decker / Brähler 2006, 85ff.

Scheinen ausstattete, was sie und ihre Familien vor Razzien schützte. Er versorgte sie auch mit Lebensmitteln. Mehrmals holte er „seine“ Arbeiter aus dem Lukiszki-Gefängnis heraus. Und, er transportierte auch Waffen und Dutzende von Widerstandskämpfern in andere Ghettos.

In seinem letzten Brief vor seiner Exekution am 13. April 1942 in Wilna schreibt er an seine Frau: „*Ich habe nur als Mensch gehandelt.*“

Major Karl Plagge, Leiter des Heereskraftfahrzeugparkes 562 in Wilna (Wette 2003, 59; Good 2007.) Dank seiner stetigen Bemühungen, Juden in sein Arbeitslager zu holen und auch



die Familien zusammenzuhalten, konnten etwa 250 Juden den Holocaust überleben. Er erkannte rechtzeitig, dass die Juden nur gerettet werden konnten, wenn sie unentbehrliche Arbeitsleistungen erbrachten. So ging die Gründung eines Arbeitslagers auf seine Initiative zurück und auch die Ansiedlung von privaten Textilfirmen, um Arbeitsplätze für die Frauen zu schaffen. In den Lagern wurden auch völlig ungebildete Arbeiter als „kriegswichtig“ eingestuft, was sie vor dem Zugriff der SS bewahrte.

Bevor die Wehrmacht 1944 Vilnius vor der anrückenden Roten Armee räumte, warnte Plagge die Zwangsarbeiter vor der drohenden Übernahme des Lagers durch die SS und verhalf vielen von ihnen zur Flucht.

In einem Brief an seinen Anwalt Strauss (Good 2007, 280f.) schreibt er, dass er einem der Männer der Erschießungskommandos, in die „Seele geblickt hat“. Was er vorfand „war ein innerlich tödlich verwundetes Menschenwrack, welches nur noch durch die Macht der militärischen Disziplin zusammengehalten wurde. [...] Die Menschen sind eher gut als böse, aber sie sind mehr oder weniger unwissend und das nennt man Tugend und Laster [...] Die Seele des Mörders ist blind. Zu wahrer Güte und Liebe gehört auch größtmögliche Hellsichtigkeit [...] Vielleicht hat anderenorts vielleicht nur ein bißchen Entschlossenheit [...] gefehlt, um die Greuel zu verhindern und zu vermindern. Ich habe nie empfunden, daß es eines besonderen Mutes bedurft hätte. Es bedurfte lediglich einer überzeugenden Kraft, die jeder schöpfen kann aus den Tiefen des in jedem Menschen vorhandenen moralischen Gefühls. Darüber hinaus ist vielleicht noch ein bißchen guter Wille, gelegentlich ein guter Gedanke und Hingabe an die gestellte Aufgabe nötig... Mein Mut war vielleicht nur vorwärtsgerichtete Angst, nicht vor mir bestehen zu können.“

Oberleutnant Dr. Battel und Major Liedtke in Przemyśl (Wette 2003, 181-208)



Hier kam es am 26. Juli 1942 im Zusammenhang mit einer „Aktion“ der SS, die Juden der Stadt in das Vernichtungslager Belzec zu deportieren, zu einer offenen Konfrontation zwischen Wehrmacht und SS. Wehrmachtoffiziere schützten „ihre“ Arbeitsjuden, indem sie die einzige Brücke über den San, die zum Ghetto führte, sperrten. Gleichzeitig ließen sie SS-Polizeikräfte unter (Androhung von?) Maschinengewehrfeuer von der Brücke abdrängen. So wurden diese gewaltsam daran gehindert, die Juden zu deportieren, die unter dem Kommando der Ortskommandantur standen. Battel konnte sowohl Liedtke als auch die anderen Offiziere der Kommandantur von seiner Idee überzeugen, dass der Schutz der „Wehrmachtsjuden“ gegenüber der SS durchgesetzt werden müsse. Diese würden dringend für Arbeiten in den Lagern benötigt, die den Nachschub der Heeresgruppe Süd sicherstellen sollten. So wurde jedenfalls gegenüber der SS argumentiert. Liedtke und Dr. Battel brachten mehr als 500 Menschen, darunter auch Familienangehörige der Arbeiter, im Keller der Ortskommandantur unter und stellten sie eine ganze Woche lang unter ihren Schutz, während die SS-Schergen später – nach einem Gegenbefehl von draußen – die anderen Bewohner des Ghettos zusammentrieben. So rettete Dr. Battel mindestens 2.500 Menschen vor der Vernichtung in Belzec, was ihm eine öffentliche Rüge von General von Unruh einbrachte und den Tadel von Heinrich Himmler, der nach dem Krieg ein Parteiausschlussverfahren gegen Dr. Battel anstreben wollte.¹⁵



In diesen Formen des Widerstandes, die ja meist heimliche Formen des Widerstandes waren, sind als „aktiver Anstand“ bzw. „Rettungswiderstand“ bezeichnet worden. Diese Menschen

¹⁵ „Ich beabsichtige, Battel sofort nach dem Kriege verhaften zu lassen. Außerdem darf ich vorschlagen, daß zu gegebener Zeit gegen Battel auch ein Parteigerichtsverfahren mit dem Ziel des Ausschlusses aus der Partei eingeleitet wird.“ Schreiben Himmlers an den Leiter der Parteikanzlei der NSDAP, Martin Bormann, vom 3.10.1942. In: Dauerausstellung im Haus der Wannsee-Konferenz „Die Wannsee-Konferenz und der Völkermord an den europäischen Juden“. <http://www.ghwk.de/2006-neu/raum6.htm> Auch hier zeigt sich, dass Zivilcourage oft relativ unbestraft blieb, es also individuelle Handlungsspielräume durchaus gab, das Dritte Reich so monolithisch nicht war.

haben zivilcouragiertes Handeln vorgelebt, und zwar unter den mörderischen Bedingungen der nationalsozialistischen Diktatur und des Weltkrieges. Diese Retter waren Menschen mit Stärken und Schwächen wie andere „normale“ Menschen auch. In einem entscheidenden Punkt allerdings unterschieden sie sich von der großen Mehrheit der Mitläufer: In der Stunde der Entscheidung (Reichwein) brachten sie den Mut auf, gegen alle Verbote und gegen jede Opportunität Solidarität zu üben.

6. Erziehung nach Auschwitz - Erziehung zur Mündigkeit

Einer Erziehung nach Auschwitz ist trotz aller humanen Ziele und Methoden dennoch das Paradoxon jeglicher Erziehung zu eigen, denn sei es die Zurichtung/Dressur (Horn 1973) zu autoritären bzw. destruktiv-narzisstischen Menschen oder die Förderung zivilcouragierten Humanismus in den heranwachsenden Subjekten: „Eine Erziehung ohne Individuum ist unterdrückend, repressiv. Wenn man aber versucht, Individuen so heranzuziehen, wie man Pflanzen züchtet, die man mit Wasser begießt, dann hat das etwas Schimärisches und Ideologisches“ (Adorno 1979, 118). Deshalb ist Erziehung für stark personenbezogen-dialogisch orientiert: „Erziehung ist identisch mit der Hilfe, die man dem Kind gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann. Das Gegenteil von Erziehung ist Manipulation.“ „*educere* = herausführen, herausbringen – nämlich dessen, was im Menschen ist“ (Fromm, 1955a/ GA IV, 242). Hierbei ist von Bedeutung, dass für Fromm „Die sozio-ökonomische Struktur einer Gesellschaft [...] den Gesellschafts-Charakter ihrer Mitglieder dergestalt [formt], daß sie tun *wollen*, was sie tun *sollen*...“ (Fromm 1976a/GA II, 364). Hierzu ist eine förderliche, zugewandte Lebensorientierung erforderlich, was Fromm mit „Liebe zum Leben“ („Biophilie“) umschreibt, er meint damit eine „bestimmte Lebensqualität“ (Fromm 1970i/GA IX, 417), eine Grundhaltung. „Es ist die Haltung, die dem Kind jene Liebe zum Leben vermittelt, die ihm das Gefühl gibt: Es ist gut zu leben, es ist gut, ein kleiner Junge oder ein kleines Mädchen zu sein; es ist gut, auf dieser Welt zu sein!“ (Fromm 1956a/ GA IX, 469). Ermöglicht wird dies durch das „humanistische Gewissen“, das für ihn zur *conditio humana* zählt: „Die Erfahrung des Humanismus bedeutet, daß ›nichts Menschliches mir fremd ist‹ und daß jedes Individuum das ganze Spektrum des Menschseins in sich trägt... Die Erfahrung des Humanismus hat seine Basis im Phänomen des Unbewußten, dieses umfaßt den ‘universalen Mensch’, alles, was menschlich ist.“¹⁶

¹⁶ Erich Fromm, 1962/GA XI, 565. Vgl. auch Ders.: Der Mensch ist kein Ding 1957 a/GA VIII, 21f; 1947a/GA II, 101f.; 149-157; Die Liebe zum Leben (1964a/GA II, S. 187).

Dies kann und muss gelernt werden. Zwei unterschiedliche Dimensionen werden hier für mich erkennbar:

1. **Menschenrechtspädagogik** (Fritzsche 2000; 2004; Lenhart 2003):

- Begreife die befreiende Kraft der Menschenrechte,
- Kenne und verteidige deine Rechte,
- Erkenne das egalitäre Prinzip der Menschenrechte,
- Verteidige nach deinen Kräften auch die Rechte anderer und helfe nach deinen Möglichkeiten Opfern von Menschenrechtsverletzungen,
- Verhalte dich im Alltag selber so, dass du die Menschenrechte der anderen anerkannt und nicht verletzt.

So *kann* ein Menschenrechtsbewusstsein entstehen, dass der rassistisch-fremdenfeindlichen Gewalt-Mentalität und -Haltung durch Menschenrechtspädagogik entgegenwirkt bzw. präventiv entgegenarbeitet.

Eingeschrieben ist der Kampf um die universelle Geltung der Menschenrechte. Eng verknüpft mit der utopischen Zieldimension einer humanen, demokratischen Gesellschaft ist die zivilgesellschaftliche Haltung des Bürgermutes

2. **Erziehung zur Zivilcourage**¹⁷ (Meyer 1999; 2000; Gugel 2001)

Zivilcourage ist für Gerd Meyer eine Art prosozialen Handelns in bestimmten Situationen, die charakterisiert sind durch: ein Geschehen, das das subjektive Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden einer Person verletzt; einen daraus resultierenden Konflikt mit anderen; Handlungsdruck, aber auch Handlungsspielraum; Öffentlichkeit; ein Machtungleichgewicht zum Nachteil dessen, der mutig handeln will, etwa in einer Minderheits-/ Mehrheitssituation in Gruppen oder als Verhältnis der Über-/Unterordnung z. B. am Arbeitsplatz, oft verbunden mit Konformitätsdruck; Risiken, d.h. der Erfolg zivilcouragierten Handelns ist unsicher und es sind eher Nachteile zu erwarten. Zivilcourage

¹⁷ Wer wider den (rechten) Strom schwimmt, wie es Joseph Felder getan hat, verdient Achtung und Wertschätzung. Joseph Felder sagte hierzu einen bemerkenswerten Satz: „Ich war kein Held, sondern immer nur ein überzeugter Sozialdemokrat, der seine Pflicht tut.“ (vgl. <http://www.josef-felder.de>). Zur Literatur: Gerd Meyer / Angela Hermann: „...normalerweise hätte da schon jemand eingreifen müssen.“ Zivilcourage im Alltag. Schwalbach 1999; Gerd Meyer u.a. (Hg.): Zivilcourage lernen. Analysen - Modelle – Arbeitshilfen. Bonn 2004; Gesicht zeigen. Bonn 2001; Vgl. Werkstatt. 2007.

folgt primär ideellen, *nicht-materiellen Motiven, Werten und Interessen*. Moralische Überzeugungen und ethische Prinzipien müssen jedoch nicht bewusst sein oder als solche, formuliert werden. Sozial mutig handeln, heißt freiwillig, sichtbar und aktiv für allgemeine humane und demokratische Werte, für die legitimen Interessen vor allem anderer Menschen (aber sekundär auch für eigene) eintreten. Wer Zivilcourage zeigt, übernimmt öffentlich sichtbar Verantwortung für andere wie für sich selbst. Allerdings kommt es nur dann zum aktiven (Rettungs-)Handeln, wenn zur Empörung über Ungerechtigkeiten auch eine „fürsorgemoralische“ Haltung hinzukommt. Die Bereitschaft dazu wird durch die persönliche emotionale und/oder soziale Nähe zu einer unterstützungsbedürftigen Person befördert. Ziel wäre demnach das Lernen spontaner und empathischer Solidarität. Das dies durchaus auch eine Selbstschutz darstellen kann zeigt Martin Niemöller (vgl. Benz 2000, 124f): „Als die Nazis die Kommunisten holten, habe ich geschwiegen, ich war ja kein Kommunist. Als sie die Sozialdemokraten einsperrten, habe ich geschwiegen, ich war ja kein Sozialdemokrat. Als sie die Gewerkschafter holten, habe ich geschwiegen, ich war ja kein Gewerkschafter. Als sie mich holten, gab es keinen mehr, der protestieren konnte.“

So ist Erziehung zur Mündigkeit in der „Erfahrung des Nicht-Ich am anderen“ (Adorno 1979, 118) in „Mitgefühl“, „Erlebnisfähigkeit“, „Angst haben können“ (Adorno 1979, 97) und Erfahrungsfähigkeit möglich, nur so gelingen Toleranz und Solidarität (Fritzsche in Mickel 1999, 119ff.). „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno 1979, 88) kann heute durch kritische Selbstreflexion grundgelegt werden, denn die „einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1979, 93) also Zivilcourage zu eigenen und Menschenrechten zu stehen, die auch die Selbstbestimmung der Schülerinnen zulässt. So erscheint auch „Bildung“, als Selbst-Mitbestimmung und Solidarität im Sinne Klafkis (1996, 15f.) als Mut zur Freiheit *zu* einer authentischen und gleichberechtigten Beziehung. Nur eine „verwirklichte Demokratie“ ist eine „Gesellschaft von Mündigen“ (Adorno 1979, 107.) und kritisch Gebildeten und das ist der Auftrag einer Erziehung zur Menschlichkeit, in der „Liebe zum Leben“ („Biophilie“) oder „Ehrfurcht vor dem Leben“ (Albert Schweitzer) als Leitlinie gelten kann.

Literatur:

Adorno, Theodor W. u.a.: The Authoritarian Personality. New York 1950.

Ders.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a. M. 1973.

Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M. ⁶1979.

Antonovsky, A.: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997.

Arendt, Hannah: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München ¹³2004.

Bartoletti, Susan Campbell: Jugend im Nationalsozialismus. Zwischen Faszination und Widerstand. Bonn 2007.

Benz, Wolfgang (Hg.): Auf dem Weg zum Bürgerkrieg. Rechtsextremismus und Gewalt gegen Fremde in Deutschland. Frankfurt a. M. ²2002.

Ders.: Feindbild und Vorurteil. Beiträge über Ausgrenzung und Verfolgung. München 1996.

Ders.: Geschichte des Dritten Reiches. München 2000.

Browning, Chr.: Ganz normale Männer. Das Reserve Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen. Reinbek ²1994.

Claußen, B.: Überlegungen zur Entwicklung des autoritären Sozialcharakters in industriellen Massengesellschaften: Perspektiven für eine international vergleichende Theorie und Praxis der politischen Sozialisation. In: B. Claußen (Hg.): Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West. Bonn 1989, 287-319.

Decker, Oliver / Brähler, Elmar: Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. Berlin 2006.

Falter, J. W.: Wer wählt rechts? Die Wähler und Anhänger rechtsextremistischer Parteien im vereinigten Deutschland München 1994.

Fink, Matthias: Nicht zur Bestie geboren. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Bayern2Radio. Sendung vom 8.5.2006, 09.00 – 10.00 Uhr.

Fritzsche, K. Peter: Die Stressgesellschaft. Vom schwierigen Umgang mit den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen. München 1998.

Ders.: Menschenrechterziehung - eine Prävention gegen Rechtsextremismus. In: K.-P. Fritzsche / G. Lohmann (Hg.): Menschenrechte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Würzburg 2000.

Ders.: Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. Paderborn 2004.

- Fritzsche, K. Peter / Knepper, Herbert: Die neue Furcht vor der Freiheit. Eine Herausforderung an die politische Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34 (1993), 13-24.
- Fromm, Erich: Die autoritäre Persönlichkeit. In: *Deutsche Universitätszeitung*, 12/ 9 (1957),
Ders.: Argumente gegen den Haß. Über Vorurteil, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. In: GA. Band II. Textsammlung. Bonn 1993.
- Ders.: Analytische Sozialpsychologie. Erstveröff. 1936. In: GA I, 1999.
- Ders.: Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung. In: Wolfgang Bonß (Hg.): München 1980, 225-273.
- Ders.: Gesamtausgabe in zwölf Bänden. Stuttgart 1999.
- Fuchs, M.: Rechtsextremismus von Jugendlichen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55 (2003), 654–678.
- Gesicht zeigen! Handbuch für Zivilcourage. Bonn 2001.
- Glaser, S. / Pfeiffer, T. (Hg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe-Methoden-Praxis der Prävention. Bonn 2007.
- Goldhagen, Daniel Jonah: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. Berlin 1998.
- Good, Michael: Die Suche. Karl Plagge, der Wehrmachtsoffizier, der Juden rettete. Augsburg²2007.
- Gugel, Günther: Zivilcourage. Eingreifen statt zuschauen. Bonn 2001.
- Haug, Gunter: Dieses eine Leben. Aufrecht durch dunkle Zeiten, Rothenburg/Tauber 2006.
- Heitmeyer, W. u. a.: Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Weinheim/München 1992.
- Ders. (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt a. M. 1994.
- Ders.: Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim 1987.
- Ders.: Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyse. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2/3 (1993), 3-13.
- Ders.: Freigesetzte Gewalt. Gewalt als Bearbeitungsform einer neuen Unübersichtlichkeit. In: *Pädagogik* 46/6 (1994), 35-40.
- Ders.: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: Ders. (Hg.). Deutsche Zustände. Bd. 1. Frankfurt a. M. 2002.

- Ders. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim/München 1994.
- Heitmeyer, W. / Müller, J.: Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Biographische Hintergründe, soziale Situationskontexte und die Bedeutung strafrechtlicher Sanktionen. Bonn 1995.
- Heitmeyer, W. / Mansel, J.: Entleerung der Demokratie. Die unübersichtlichen Folgen sind weitreichend. In: W. Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Bd. 2. Frankfurt a. M. 2003, 35–60.
- Helbig, Ludwig: „Und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben“. Eine kleinbürgerliche Kindheit und Jugend im „Dritten Reich“. Weinheim/Basel 1982.
- Herrmann, U. (Hg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- Hilberg, Raul: Die Vernichtung der europäischen Juden. 3 Bände. Frankfurt a. M. 1994.
- Hopf, Christel: Rechtsextremismus und Beziehungserfahrungen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 22 (1993), 449–463.
- Dies.: Zur Aktualität der Untersuchungen zur „autoritären Persönlichkeit“. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 7/3 (1987), 162-177.
- Hopf, Christel u.a.: Familie und Rechtsextremismus. Weinheim/München 1995.
- Hopf, Ch. / Hopf, W.: Familie - Persönlichkeit - Politik. Grundfragen der politischen Sozialisation. Weinheim 1997.
- Horkheimer, M.: Autorität und Familie. In: M. Horkheimer: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a. M. ⁹1981, 162-230.
- Ders.: Autorität und Familie in der Gegenwart. In: Argumente gegen den Hass. Band 2. Bonn ⁴1994.
- Ders.: Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970. Frankfurt a. M. ²1981.
- Horkheimer, M. / Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a. M. 1973.
- Horkheimer, M. / Fromm, E. / Marcuse, H.: Studien über Autorität und Familie. Erstveröff. 1936. Lüneburg ²1987.
- Horn, Klaus: Dressur oder Erziehung. Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion. Frankfurt am Main ⁶1973.
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel ⁵1996, 15-41.

- Klärner, A. /Kohlstruck, M. (Hg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland. Bonn 2006.
- Klose, Werner: Generation im Gleichschritt. Die Hitlerjugend. Oldenburg/Hamburg/München 1982.
- Kommandant in Auschwitz. Autobiographische Aufzeichnungen des Rudolf Höss. Herausgegeben von Martin Broszat. München ⁸1981.
- Kupffer, Heinrich: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt a. M. 1984.
- Labuhn, A. S. u.a.: Determinanten zivilcouragierten Verhaltens: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 35/2 (2004), 93-103.
- Lang, Jochen von: Das Eichmann-Protokoll. Tonbandaufzeichnungen der israelischen Verhöre. München ²2001.
- Lenhart, Volker: Pädagogik der Menschenrechte. Wiesbaden ²2003.
- Marcuse, Herbert: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a. M. ³1971.
- Ders.: Der eindimensionale Mensch. Neuwied/Berlin ⁵1972.
- Ders.: Studie über Autorität und Familie. Erstveröff. 1936. In: Ders.: Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a. M. ⁶1978, 55-156.
- Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn ⁴2004.
- Meyer, Gerd / Hermann, Angela: „...normalerweise hätte da schon jemand eingreifen müssen.“ Zivilcourage im Alltag. Schwalbach 1999.
- Meyer, Gerd u.a. (Hg.): Zivilcourage lernen. Analysen - Modelle – Arbeitshilfen. Bonn 2004.
- Mickel, W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999 (Schriftenreihe für politische Bildung, Bd. 358).
- Milgram, Stanley: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinebek bei Hamburg 1974.
- Nagel, Norbert: Gewalt statt Beziehung. In: Helmut Wehr / Carlsburg, Gerd-Bodo Reinert von (Hg.): Gewalt beginnt im Kopf. Donauwörth 2005, 233-247.
- Oesterreich, Detlef: Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen - eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West. Weinheim 1993.
- Ders.: Ein neues Maß zur Messung autoritärer Charaktermerkmale. In: *Zeitschrift für Soziologie* 29 (1998), 5–64.
- Ders.: Autoritäre Persönlichkeit und Sozialisation im Elternhaus: Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. In: Rippl, S. / Seipel, Chr. / Kindervater, A. (Hg.):

- Autoritarismus: Kontroversen und Ansätze der aktuellen Autoritarismusforschung. Opladen 2000.
- Ders., Jugend in der Krise. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 19 (1993), 21-31.
- Otto, Hans-Uwe / Merten, Roland (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Bonn 1993 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 319).
- Palmowski, Winfried: Anders handeln. Dortmund 1996.
- Paulus, Jochen: „Das Böse ist immer und überall - Warum Menschen Verbrechen begehen“. Sendung vom Mittwoch, 12. September 2007, 8:30 Uhr, SWR 2.
- Platner, Geert u.a. (Hg.): Schulen im Dritten Reich. Erziehung zum Tod. München 1983.
- Reuleaux, Nele: Nationalsozialistische Täter. Gießen 2006.
- Rippl, S. / Baier, D.: Das Deprivationskonzept in der Rechtsextremismusforschung. Eine vergleichende Analyse. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57 (2005), 644–666.
- Rippl, S. Bildung und Fremdenfeindlichkeit. Die Rolle schulischer und familialer Sozialisation zur Erklärung von Bildungsunterschieden im Ausmaß von fremdenfeindlichen Einstellungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (2002), 135-146.
- Rolnikaite, Mascha: Ich muß erzählen. Mein Tagebuch 1941-1945. Reinbek 2004.
- Schatzmann, Morton: Die Angst vor dem Vater. Langzeitwirkungen einer Erziehungsmethode. Eine Analyse am Fall Schreber. Frankfurt a. M. 1978.
- Scholl, Inge: Die weiße Rose. Frankfurt a. M. ⁵1980.
- Schubarth, W.: Sehnsucht nach Gewißheit. Rechtsextremismus als Verarbeitungsform des gesellschaftlichen Umbruchs. In: H.-U. Otto / R. Merten (Hg.): Rechtsradikale im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen 1993, 256-266.
- Schwandt, M.: Subjektkonstitution und politische Praxis. Die Stellung der Psychoanalyse in der Kritischen Theorie. In: Texte aus dem Colloquium Psychoanalyse 5 (1999), 98-114.
- Seidler, Günter H. (Hg.): Das Ich und das Fremde. Klinische und sozialpsychologische Analysen des destruktiven Narzissmus. Gießen 2002.
- Sofsky, Wolfgang: Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager. Frankfurt a. M. 1993.
- Ueltzhöffer, Jörg: Antisemitismus und Rassismus im Lichte der Lebensforschung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung / Fritz-Erler-Forum (Hg.): Antisemitismus. Tagungsdokumentation. Stuttgart 2006, 62- 86.

- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der Verstehenden Soziologie. Erstveröff. 1922. Tübingen ⁵1980.
- Wehr, Helmut: Gibt es einen neuen autoritären Charakter? In: Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft. Band 4. Münster/Hamburg 1994, 155-169.
- Ders.: Prometheus und Epimetheus. Zwei antagonistische Prototypen des Umganges mit „Umwelt“. In: *Ethik und Unterricht* 3 (1997), 10-12.
- Ders.: Erich Fromm zur Einführung. Erstveröff. 1990. Wiesbaden 2005.
- Welzer, Harald: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt a. M. ²2005.
- Werkstatt für gewaltfreie Aktion Baden (Hg.): Gewaltfrei gegen Hitler? Gewaltfreier Widerstand gegen den Nationalsozialismus und seine Bedeutung für heute. Karlsruhe 2007.
- Wette, Wolfram: Retter in Uniform. Handlungsspielräume im Vernichtungskrieg der Wehrmacht. Frankfurt a. M. ³2003.

Der Holocaust in den Lehrplänen – Konsequenzen für einen schülerorientierten Unterricht

Dr. Siegfried Däschler-Seiler

1 Einleitende Bemerkungen

Immer wieder hört man in der öffentlichen Diskussion, dass die Kenntnisse über die Zeit des Nationalsozialismus in der nachwachsenden zu gering seien. Vor allem im Zusammenhang mit den rechtsextremistischen Ausschreitungen in der neunziger Jahren – Mölln, Solingen, Hoyerswerda, Rostock – wurde die Klage geführt, die junge Generation sei nicht genügend informiert und damit würde dem extremistischen Treiben von rechts außen Vorschub geleistet.

Wenn ich mich selbst an meinen Geschichtsunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums erinnere, dann kann ich sagen, dass die historischen Betrachtungen im Wesentlichen mit dem Ende der Weimarer Republik abgeschlossen waren. Mein Geschichtslehrer, den ich sehr geschätzt habe, sprach ostpreußischen Dialekt, und er stand nach meinem schülerhaften Eindruck auch noch Ende der sechziger Jahre so unter Schock, dass er nicht in der Lage war, sachlich über das „Dritte Reich“ zu sprechen. Irgendwie war er immer noch traumatisiert.

Natürlich kann man die Frage aufwerfen, ob man angesichts des Ungeheuerlichen, was da geschehen ist, überhaupt „sachlich“ davon reden kann. Aus heutiger Sicht ist es auf jeden Fall so, dass die Distanzen größer werden und eine sachliche Betrachtung leichter fallen sollte. Die Zahl derer, die die nationalsozialistische Diktatur persönlich und bewusst erlebt haben, nimmt ab. Zeitzeugen gibt es immer weniger, und die junge Generation kann nun gar nicht mehr verstehen, was sie damit zu tun haben soll. Die zeitliche Entfernung nimmt zu auch im Sinne einer Entfremdung. Während es für meine Generation noch klar war, dass meine Eltern als Kinder und Jugendliche das „Dritte Reich“ erlebt hatten, sind es für die heutigen Jugendlichen vielleicht noch die Großeltern, wenn nicht sogar die Urgroßeltern. Während es für mich so war, dass ich, geboren im Jahr 1952, in einer Zeit in Deutschland nach dem Kriege aufgewachsen bin, die einer meiner etwas älteren Kollegen als eine Zeit der „milden Härte“ bezeichnete, die aber doch eine Zeit der Zuversicht, des Aufbaus und des wachsenden Wohlstandes war, befindet sich die heutige junge Generation in einer völlig anderen Situation.

Die Freiheitsspielräume sind wesentlich größer¹⁸ geworden, was auch heißt, dass wir wesentlich ausgesetzter sind. Der Individualismus ist entschieden ausgeprägter, die Zeichen der konkurrenzorientierten Wettbewerbsgesellschaft durchdringen alle Lebensbereiche und haben das Klima in der Arbeitswelt dramatisch verschärft. Die Globalisierung schlägt voll durch im Sinne von Lohnsenkungen, Abbau der sozialstaatlichen Leistungen bei gleichzeitiger Gewinnmaximierung auf der Seite des Kapitals. Um nicht missverstanden zu werden: wir sind nach wie vor eine reiche Gesellschaft, aber die Globalisierung hat der Politik im Inneren jegliches „freundliche, menschliche Antlitz“ genommen. Der politische Streit scheint mir eigentlich ein Streit um den richtigen Weg der Modernisierung, der wir uns nicht entziehen können.

Dieser Tage habe ich eine Hauptschulklasse 9 in Stuttgart besucht, die aus 16 Schülerinnen und Schülern besteht. In dieser Klasse und in der Parallelklasse gab es keinen Jugendlichen, der zum jetzigen Zeitpunkt, kurz vor der Abschlussprüfung eine Lehrstelle in Aussicht hatte. Das mag ein Extrembeispiel sein, aber die Unsicherheit der Jugendlichen ist allgemein, sie wissen nicht, ob diese Gesellschaft sie überhaupt noch will. In einer solchen Situation, über 60 Jahre nach Kriegsende ist den Jugendlichen unser heutiges Thema fremd, es ist einfach sehr weit weg von ihnen.

Bevor wir uns den Lehrplänen zuwenden, will ich noch drei andere Gesichtspunkte ansprechen, die unser Thema berühren:

- Es gibt seit einigen Jahren eine eigene Diskussion darüber, ob und wenn ja, wie das Thema „Holocaust“ in der Grundschule auftauchen soll. Eine Studentin der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg hat schon vor mehreren Jahren im Rahmen einer Examensarbeit ein Projekt in einer dritten Grundschulklasse zum Buch von Inge Auerbacher: „Ich bin ein Stern“ durchgeführt, das sehr erfolgreich verlief.¹⁹ Allerdings war ein lokaler Bezug gegeben. Die Studentin machte ein Blockpraktikum an einer Schule in Jebenhausen bei Göppingen, wo Inge Auerbacher zeitweilig gelebt hat.
- Ein großes Problem stellen Rückmeldungen von Oberstufenschülern früherer Jahre dar, die den Grundtenor haben: es ist uns zuviel, wir sind überfüttert, lässt uns mit dem Thema in Ruhe, wir waren doch nicht schuld daran. Ich kann dazu keine Ergebnisse von empirischen Studien vorlegen, aber es ist aus meiner Sicht eine

¹⁸ Ulrich Beck: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Ulrich Beck (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M. 1998, 9-33.

¹⁹ Inge Auerbacher: Ich bin ein Stern. Weinheim/Basel 1992.

ernstzunehmende Rückmeldung, die unser Nachdenken über das Thema beeinflussen sollte. Wird der ganze Themenkreis „Holocaust, Shoah, Auschwitz, Drittes Reich, Antisemitismus...“ sehr weit ausgedehnt, verstärkt das die Tendenz, dass die Jugendlichen ein schlechtes Gewissen bekommen, sich mitschuldig fühlen und so eine Abwehrreaktion aufbauen. Die Jugendlichen bestehen auf der Generationendifferenz, und sie wollen nicht haftbar gemacht werden für die Verbrechen früherer Generationen.

- Ich selbst habe mehrfach Seminare angeboten, in denen wir uns im weitesten Sinne mit jüdischer Bildungsgeschichte befasst haben. Vor allem habe ich mit den Studierenden über jüdische Schulgeschichte im 19. Jahrhundert, jüdische Biographien derselben Zeit und über Geschichte der jüdischen Minderheit in lokalen und regionalen Bezügen gearbeitet. Immer wieder haben mir Studierende zurückgemeldet, dass sie ganz erstaunt waren, eine andere Geschichte kennen zu lernen als die des „Dritten Reiches“, eine Geschichte, die positive Konnotationen enthält – nicht in allem, aber zumindest in manchem. Sie waren in ihrer Wahrnehmung und in ihrer Reflexion schon völlig geprägt von Auschwitz, der Auslöschung, der Vernichtung und dem völligen Versagen des deutschen Volkes und der deutschen Eliten.

2. Zu den Bildungsplänen in Baden-Württemberg²⁰

Zur Betrachtung nicht heranziehen werde ich die beruflichen Schulen und die Sonderschulen. Die Sonderschulen gehören zwar zum allgemein bildenden Schulwesen, sie schließen aber in vielen Fällen an die Lehrpläne der anderen Schularten an, oder sie haben den Unterricht auch inhaltlich nach eigenen Anforderungen auszurichten. Von den Inhalten her können die beruflichen Schulen jeweils eigene Bezüge zum hier angesprochenen Themenkreis herstellen. Zu den allgemein bildenden Schulen: Meine Folie, vor der ich reflektiere, sind im Wesentlichen die Bildungspläne für Baden-Württemberg aus dem Jahre 2004, mit denen ein Paradigmenwechsel von Seiten des Kultusministeriums intendiert war. Der an Inhalten orientierte Lehrplan wurde zugunsten von Standards aufgegeben, die als Kompetenzen und Inhalte formuliert wurden. Es gilt jedoch zunächst einmal festzuhalten, dass es im neuen

²⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsreform 2004: Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen. Baden-Württemberg 2004 (CD-ROM).

Bildungsplan möglich ist und in den vorherigen möglich war, das Thema „Holocaust“ im Sachunterricht der Grundschule anzusprechen. In der Version 2004 heißt es im Fächerverbund Mensch-Natur-Kultur bei den Kompetenzen und Inhalten in Klasse 2 und in Klasse 4 unter der Nummer fünf: Heimatliche Spuren suchen, entdecken, gestalten und verändern: Wir lesen dort:

„Die Schülerinnen und Schüler kennen unterschiedliche Auffassungen von Heimat und gehen reflektiert damit um; [sie] entwickeln Respekt und Wertschätzung gegenüber anderen Sichtweisen und erfahren anders sein als Bereicherung; [sie] entwickeln durch reflektierte Wahrnehmung des eigenen Heimatgefühls ein gestärktes Selbstbild; [und sie] lernen den Heimatraum kennen, erkunden ihn und gestalten ihn aktiv mit.“²¹

Danach heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler können [...] die Veränderungen des Heimatraumes in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erkennen und hierfür Verantwortungsbewusstsein entwickeln; [sie können] kulturelle Spuren aus der Heimatgeschichte bewusst wahrnehmen und daraus eigene gestalterische Ausdrucksformen entwickeln.“²²

Das Curriculum bietet also ganz klar Ansatzpunkte, dass in den baden-württembergischen Grundschulen auf den Themenkreis eingegangen werden kann. Faktisch findet das nach meiner Kenntnis nur an wenigen Stellen statt.

Im Fächerverbund Welt-Zeit-Geschichte der Hauptschule mit Werkrealschule finden wir unter den Kompetenzen und Inhalten in Klasse 9 den Themenkreis „Macht und Herrschaft“.

Die Formulierung dort lautet:

„Die Schülerinnen und Schüler [...] kennen Ursachen des Nationalsozialismus in der deutschen Geschichte; [sie] kennen wesentliche Merkmale des Nationalsozialismus; [sie] erkennen das Unrecht und das Leid, das den Opfern des Nationalsozialismus zugefügt wurde... [sie] bewerten Auswirkungen des Nationalsozialismus auf Gegenwart und Zukunft.“²³

²¹ Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg 2004, 106.

²² Ebenda, 106

²³ Bildungsplan für die Hauptschule mit Werkrealschule in Baden-Württemberg 2004, 137.

Unter den dazu gehörenden Inhalten tauchen weitere relevante Bezugspunkte auf:

„Verfolgung anders Denkender und von Minderheiten im Nationalsozialismus, Völkermord im Zweiten Weltkrieg: Antisemitismus und Holocaust, Extremismus und Gewalt in der politischen Auseinandersetzung, Rechtsextremismus heute.“²⁴

Für beachtenswert halte ich ein Stichwort, das in Klasse 10 der Werkrealschule unter der gleichen Überschrift „Macht und Herrschaft“ zu finden ist. Dort ist die Rede von einer „Fallstudie zu einem politischen Handlungsfeld“. Das eröffnet viele Handlungsmöglichkeiten gerade für einen schülerorientierten Unterricht.

Im Bildungsplan der Realschule wird im Fach Geschichte für die Klassen 9 und 10 im Themenbereich 3: „Aufbau von Staaten und ihren Herrschaftsstrukturen“ das Thema „Deutschland unter nationalsozialistischer Diktatur“ angeboten.²⁵ Hier wird auch der Begriff „Shoah“ verwendet. In Klasse 10 des allgemein bildenden Gymnasiums finden wir das Thema „Weimarer Republik und Nationalsozialismus“, das alle wesentlichen Stichworte und Zusammenhänge enthält. Sehr interessant ist dabei, dass unter dem Aspekt „Kennzeichen der totalitären Herrschaft“ spezifiziert wird: „vorzugsweise im lokalen und regionalen Bereich“. Das ist ein bedeutender didaktischer Hinweis, auf den wir später zurückkommen.

Auch in der Kursstufe 11 und 12, also in der Sekundarstufe II, kommt das Thema sowohl im zweistündigen als auch im vierstündigen Kurs breit vor. Hier kann zweifellos eine vertiefte Behandlung des Themenkreises auf höherem Abstraktionsniveau stattfinden.

Neben der bisherigen Konzentration auf das Fach Geschichte im Schulcurriculum halte ich es für notwendig, auch andere Fächer einzubeziehen. Im Religionsunterricht gibt es Anknüpfungspunkte, im evangelischen vielleicht etwas ausgeprägter als im katholischen. Ganz deutlich vorhanden ist die Shoah im jüdischen Religionsunterricht für Gymnasien. Des Weiteren gab und gibt es Anschlussmöglichkeiten im Deutschunterricht über verschiedene Themen, zum Beispiel über Ganzschriften der Jugendliteratur, über Exillyrik und vieles mehr. Auch das Fach Kunst kann ohne Probleme eine Nähe zum Thema herstellen und die Schüler zur Auseinandersetzung damit herausfordern.

²⁴ Ebenda, 137

²⁵ Bildungsplan für die Realschule in Baden-Württemberg 2004, 108.

Eine ganz eigene Variante hat eine Realschule im Remstal in der Nähe von Stuttgart gewählt. An dieser Schule sind alle rechtsextremistischen Symbole durch Beschluss der Schulkonferenz verboten.

Ich komme so zu einem vorläufigen Zwischenergebnis: Die curriculare Repräsentation des Themas kann man als umfangreich, reflektiert und verantwortungsvoll bezeichnen. Die Bildungspläne in Baden-Württemberg vertuschen nichts, und sie bieten eine Vielzahl von Zugangsmöglichkeiten zum Thema „Shoah“. Wenn wir an eine „Erziehung nach Auschwitz“ denken und Adornos Diktum ernst nehmen, dann können wir dem Staat aus meiner Sicht keinen Vorwurf machen. Er leistet seinen Beitrag zur ersten Forderung an Erziehung, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“.²⁶

Nun ist es so, dass immer wieder rechtsextremistische Gewalttaten Aufsehen erregen und unseren Abscheu hervorrufen. In der öffentlichen Debatte ist dann sehr schnell das Argument zur Hand, die Schule habe versagt: auf der einen Seite in der Moralerziehung, auf der anderen im Blick auf die historischen Kenntnisse, denn die Täter hätten nicht nur bewiesen, dass sie sich auf einem niederen moralischen Niveau bewegten, sie hätten auch keine oder nur minimale historische Kenntnisse. Von einer Reflexion, oder wie Adorno das fordert von „kritischer Selbstreflexivität“ sei zudem nichts zu erkennen.

3. Zwischenbemerkung zur Leistungsfähigkeit der Schule

An dieser Stelle sollten wir kurz innehalten und darüber nachdenken, wozu die Schule in der Lage ist. Sie ist eine der bedeutenden Sozialisationsinstanzen neben der Familie, den Gleichaltrigen, den Medien, den Erwachsenen im Umfeld des betreffenden Kindes oder Jugendlichen. Sie ist die unverzichtbare Institution, in der die Kultur der jeweiligen Zeit an die nächste Generation weitergegeben wird. Weil die Familie nicht mehr in der Lage war, die Kinder und Jugendlichen mit dem notwendigen Wissen und den notwendigen Fertigkeiten auszustatten, sind Schulen entstanden. Sie leisten die Einführung der nachwachsenden Generation in die Schriftkultur, ein unverzichtbarer Prozess der Enkulturation, eine unverzichtbare Basisausstattung in einer modernen Gesellschaft.²⁷

²⁶ Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M. ⁵1977, 88-104, hier 88.

²⁷ Klaus Giel: Elementarunterricht. In: Dieter Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbek ⁷2004/2005, hier Band 1, 349 – 375.

Aber: ihre Leistungsfähigkeit ist begrenzt. Die ganze Debatte über Schule und Erziehung im Anschluss an die erste PISA-Studie²⁸ – heute muss man sagen: im Anschluss an die Ergebnisse der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung – hat in Baden-Württemberg neue Bildungspläne hervorgebracht und in der ganzen Bundesrepublik einen Diskurs über gemeinsame Bildungsstandards angeregt. Damit soll bis heute das Schulsystem modernisiert werden, was vor allem heißt, effizienter gestaltet werden, damit die Ergebnisse bei den nächsten PISA-Studien besser ausfallen. Deutschland, oder besser: einzelne Bundesländer sollen zur internationalen Spitze um Finnland, Schweden, Kanada, Südkorea und Japan aufschließen. Es gäbe viel zu diskutieren im Zusammenhang damit: über Schulstrukturen, das Prinzip des Förderns, Lehrer-Schüler-Relationen, Studentafeln von Lehrerinnen und Lehrern, Schulprogramme etc., was ich hier nicht tun will.

Ich habe in diesem Kontext ein ganz anderes Problem: mit diesen Neuerungen wurde in der Erziehungswissenschaft eine neue Sprache eingeführt: Qualitätssicherung, Standards, Evaluation, Effizienz, output-Steuerung, Kompetenzen etc. Mit diesen Termini schließt die Pädagogik an das Paradigma der industriellen Produktion an und führt es in den Erziehungszusammenhang ein. Der Zugriff auf die ganzen Fragen von Erziehung, Bildung und Lernen mit Hilfe einer solchen Terminologie ist aus meiner Sicht zum Scheitern verurteilt. Ich habe das an anderer Stelle ausgeführt.²⁹ Unser heutiges Thema ist dafür ein besonders einleuchtendes Beispiel. Wenn wir über eine „Erziehung nach Auschwitz“ reflektieren und die Shoah als Thema des Unterrichts betrachten, kommen wir mit der oben angedeuteten Sprache und der damit verbundenen Denkweise nicht weit. Es ist einfach ein Irrtum, davon auszugehen, dass durch Unterricht am Ende das „fertige Produkt“ eines mündigen Bürgers steht, der die Menschenrechte internalisiert hat, sie auch noch lebt und keine Ausfallerscheinungen zeigt. Solche Gedanken entsprechen in naiver Weise den Gedanken der industriellen Produktion, haben aber mit dem sensiblen, unvollkommenen, anfälligen Geschäft der Erziehung nichts zu tun.

Es kommt ein weiterer Gedanke ins Spiel, der hier zu beachten ist. Die Schule wird seit Jahren in unserer Gesellschaft überfordert. Gesellschaftliche Probleme, die die Gesellschaft nicht löst, werden an die Schule delegiert, die sie auch nicht löst, aber die Gesellschaft hat ein Alibi: Friedenserziehung, Gesundheitserziehung, Medienerziehung, Umwelterziehung,

²⁸ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

²⁹ Siegfried Däschler-Seiler: Erziehung und Bildung zwischen Stetigkeit und Unstetigkeit. In: Ilona Esslinger-Hinz / Hans-Joachim Fischer (Hg.): Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Hohengehren 2008, 87 – 101.

Integration, Werteerziehung... Es gibt weitere Stichworte, die zuerst in die Politik hineinführen und nicht in die Schule.³⁰ Es ist ein äußerst problematischer Ansatz, von der Schule die Lösung all jener Probleme zu erwarten. Mit diesem Gedanken will ich für begrenzte Erwartungen an die Schule plädieren. Das erscheint mir nicht nur realistischer, sondern auch Erfolg versprechender. Das heißt, Unterricht hat eine präventive Funktion in unserem Zusammenhang, aber er kann nicht alle pathogenen Auswüchse heilen. Missbrauch von Kenntnissen, Formen und Ritualen, Umschlag ins Gegenteil können trotzdem auftreten. Man denke nur an die Nationalhymne, an jüdische Friedhöfe, an Gedenktage. Mit schülerorientiertem Unterricht können wir viel erreichen, aber nicht alles verhindern.

4. Die Shoah als Thema eines schülerorientierten Unterrichts

Mit schülerorientiertem Unterricht ist ein Unterricht gemeint, der den ausschließlich frontalen Stil der Lehrerinnen und Lehrer hinter sich lässt. In einem schülerorientierten Unterricht sind die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv, sie tun etwas im Lernprozess. Sie hören nicht nur zu, die bloße Rezeption wird überwunden. Dahinter steht nicht nur die Vorstellung einer anderen Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern auch der Gedanke des erfolgreicherem, intensiveren Lernens. Die eigene Aktivität bringt viel bessere Lernergebnisse hervor.³¹ Das lernende Individuum ist am Bildungsprozess aktiv gestaltend beteiligt. Es lernt besser, mehr, intensiver und es übernimmt Verantwortung. Die eigene Aktivität sorgt zudem für weniger Überdruß, das Durchhaltevermögen vergrößert sich. Damit komme ich zu den Verfahren und Beispielen.

Das Thema ruft aus meiner Sicht geradezu nach projektorientiertem Unterricht. In sehr vielen Orten und Gegenden Baden-Württembergs liegt ein regionaler Bezug ganz nahe. Die vielen jüdischen Gemeinden in den Dörfern bieten erstklassige lokale und regionale Bezugspunkte, um Geschichte vor Ort aufzuarbeiten oder nachzuvollziehen. Die historische Forschung der letzten Jahrzehnte hat eine Vielzahl von lokalen und regionalen Studien hervorgebracht, die es

³⁰ Siehe dazu: Klaus Giel: Philosophie muss die Welt zur Sprache bringen. Ein Interview mit Klaus Giel. In: Philosophie im Gespräch. der blaue reiter. Sonderheft 2007, 7-17.

³¹ Nur beispielhaft seien genannt: Willy Potthoff: Grundlage und Praxis der Freiarbeit. Freiburg ⁶2001; Karl Frey: Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. Weinheim/Basel 2007.

erlauben, konkret vor Ort oder wenigstens in der Nähe anzuknüpfen. In der Geschichtsdidaktik ist die Regionalgeschichte seit etwa 30 Jahren ein Thema.³²

Ebenso gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Dokumentationen zu jüdischen Friedhöfen und Synagogen. Ich verweise nur auf die umfangreichen, sorgfältigen wissenschaftlichen Arbeiten von Joachim Hahn.³³ An relativ wenigen Stellen sind Synagogen renoviert, wieder aufgebaut oder zu Museen und Gedenkstätten umgewandelt worden. Hier gibt es vielfältig Ansatzpunkte. Wählt man eine solche Zugangsweise wird ein lebensweltlicher Bezug hergestellt, das Thema hat etwas mit dem Leben der Kinder und Jugendlichen, mit ihrem Horizont zu tun. Schülerorientierung heißt hier gleichzeitig Handlungsorientierung. Die Schülerinnen und Schüler tun selbst etwas, es wird zu ihrer Sache, etwas herauszufinden und der Sache auf den Grund zu gehen.³⁴

Ein wirklich exzellentes Beispiel hat zu einer kleinen Publikation geführt. Alfred Hagemann, Lehrer am Albertus-Magnus-Gymnasium in Bad Cannstatt, hat mit einem Kollegen, der Kunstlehrer ist, und einem Stuttgarter Künstler ein Projekt für Schülerinnen und Schüler durchgeführt mit dem Thema: „Denkmal, Mahnmal, Erinnerung“.³⁵ Es ging darum, für den „Gedenkort ehemalige Synagoge in Bad Cannstatt“ eine angemessene ästhetische Form zu finden, um den unauffälligen Platz dem Vergessen zu entreißen, die Erinnerung wach zu halten und ein „bleibendes Zeichen für Toleranz und den Umgang mit Minderheiten zu setzen.“³⁶ Eine in Stuttgart lebende Jüdin, Trägerin der Otto-Hirsch-Medaille und Vorsitzende im Erzieherausschuss für christlich-jüdische Zusammenarbeit, hatte einen Preis ausgelobt, den eine Schülergruppe für ihre Arbeit bekam. Am Platz der ehemaligen Synagoge wurden verfremdete Verkehrsschilder aufgestellt, die zum Nachdenken anregen, zum Beispiel steht auf einem Schild: „Anlieger frei bis 9.11.1938“. Zum Rahmenprogramm des Projektes gehörte dann auch eine Exkursion nach Dachau.

³² Siehe: Regionalgeschichte als didaktisches Problem. In: Uwe Uffelmann (Hg.): Didaktik der Geschichte. Villingen-Schwenningen 1986, 121-173; Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation. Bonn 1987 (Schriftenreihe, Band 245).

³³ Joachim Hahn: Erinnerungen und Zeugnisse jüdischer Geschichte in Baden-Württemberg. Stuttgart 1988; Für viele weitere Untersuchungen zu Esslingen, Ludwigsburg, Synagogen und Friedhöfen siehe auch: www.alemannia-judaica.de

³⁴ Siegfried Däschler: Projektwoche: Begegnung mit dem Judentum. In: *betrifft:erziehung*, 16/4 (1983), 48 – 54.

³⁵ Rachel Dror / Alfred Hagemann / Joachim Hahn (Hg.): Jüdisches Leben in Stuttgart-Bad Cannstatt. Stuttgart o. J. (2006).

³⁶ Ebenda, 20

Bisher habe ich es vermieden, unmittelbar auf die Shoah einzugehen. Ich habe nicht von der Wannsee-Konferenz gesprochen, von den Vernichtungslagern, den Zahlen, den Methoden der Vernichtung, den rollenden Güterzügen. Durch den Ansatz, im eigenen Umfeld die Geschichte der Menschen und die dazu gehörenden Zeugnisse aufzusuchen, werden die grausamen Ereignisse des Pogroms vom 9. November 1938 oder der „Endlösung“ authentischer, sie werden in den eigenen Horizont hineingezogen, sie verbleiben nicht in einem anonymen, nicht nachvollziehbaren Zahlenwerk an fernen Orten. Sie verbleiben nicht, um es anders zu sagen, in der kalten Logik der Auslöschung, die mit den getroffenen Maßnahmen vor allem ein logistisches Problem zu lösen hatte.

Ein anderer Zugang ist der über Biographien, persönliche Schicksale, die in literarischen Zeugnissen niedergelegt sind oder durch einige wenige Zeitzeugen noch authentisch repräsentiert werden. Inge Auerbacher³⁷ in Kippenheim und Jebenhausen, Rachel Dror in Stuttgart, Wendelgard von Staden³⁸ in Vaihingen an der Enz, Fred Uhlman in Stuttgart³⁹ sind Beispiele, die einen von Baden-Württemberg aus gedachten regionalen Bezug enthalten, die ausdrücklich Schicksale im Jugendalter beschreiben und die durch weitere Namen ergänzt werden können. Es gibt ein breites Spektrum von biographischen Erzählungen, die als Taschenbücher und Jugendliteratur zugänglich sind. „Es geschah im Nachbarhaus“ von Willi Fähmann ist eines der ausgewiesenen, literarischen Beispiele.⁴⁰ Wenn Schülerinnen und Schüler gewonnen werden können, solche Bücher zu lesen und sie vor der Klasse vorzustellen, haben wir einen schülerorientierten Zugang gefunden, der nachhaltig wirkt.

Anregend sind mehr denn je Besuche von kleinen lokalen Museen, Gedenkstätten und Friedhöfen. Filmmaterial steht in unterschiedlicher Qualität zur Verfügung, um emotionale Beteiligung auszulösen. Aber alles das muss sorgfältig vorbereitet und nachbereitet werden. Es ist eine enorme didaktische Kreativität notwendig, um grundlegende Informationen, inhaltliche Strukturierung und unterschiedliche Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler ins rechte Verhältnis zu setzen. Gelingt dies, kann eine rationale Auseinandersetzung stattfinden

³⁷ Inge Auerbacher: Ich bin ein Stern. Weinheim/Basel 1992; Siehe auch: Gardy-Käthe Ruder: Der Holocaust im Gedächtnis einer Puppe. Ein Unterrichtsprojekt zur Lebensgeschichte der im südbadischen Kippenheim geborenen Inge Auerbacher, die das KZ Theresienstadt überlebte. In: *unterrichtspraxis*. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ der GEW Baden-Württemberg. 41/7 (2007), 49-54.

³⁸ Wendelgard von Staden: Nacht über dem Tal. Eine Jugend in Deutschland. München 1982.

³⁹ Fred Uhlman: Der wiedergefundene Freund. Zürich 1998.

⁴⁰ Willi Fähmann: Es geschah im Nachbarhaus. Die Geschichte eines gefährlichen Verdachtes und einer Freundschaft. Würzburg ²⁷1999.

und die ethische Urteilskraft gestärkt werden, was man dann als „Erziehung nach Auschwitz“ bezeichnen könnte.

Ich habe in meinem Gedankengang dafür plädiert, die bei uns fest gewordene Wahrnehmung des „Dritten Reiches“ aufzubrechen. Wir sind – verständlicherweise – fixiert auf Auschwitz und den Novemberpogrom und damit auf die Auslöschung des europäischen Judentums. Indem wir das direkt angehen, nüchtern, strukturell, rational von den Zahlen und den politischen Entscheidungen her, sind wir in der Gefahr, den jungen Menschen den Zugang zu diesem unverzichtbaren Thema des Schulcurriculums zu erschweren, vielleicht sogar zu verbauen und bei manchen Abwehrreaktionen hervorzurufen. Das darf nicht passieren, denn wir brauchen für den Aufbau einer modernen kritischen Identität von mündigen Bürgerinnen und Bürgern, die geschichtsbewusst sind, ihre politische Verantwortung wahrnehmen und für ein ziviles Zusammenleben in einer pluralen, multikulturellen Gesellschaft eintreten, die Auseinandersetzung mit der Shoah als einem Teil der deutschen Geschichte. Wir brauchen die profunde Bearbeitung des Themas auch im Blick auf Israel, wo sehr aufmerksam wahrgenommen wird, wie die deutsche Gesellschaft mit ihrer eigenen Geschichte umgeht und jede Tendenz irgendetwas zu entsorgen mit größter Besorgnis registriert wird.

Literatur:

Adorno, Theodor W. : Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit.

Frankfurt a. M. ⁵1977, 88-104.

Auerbacher, Inge: Ich bin ein Stern. Weinheim/Basel 1992.

Beck, Ulrich: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Ulrich Beck

(Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a. M. 1998, 9-33.

Däschler, Siegfried: Projektwoche: Begegnung mit dem Judentum. In: *betrifft:erziehung* 16/4

(1983), 48-54.

Däschler-Seiler, Siegfried: Erziehung und Bildung zwischen Stetigkeit und Unstetigkeit. In:

Ilona Esslinger-Hinz / Hans-Joachim Fischer (Hg.): Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Hohengehren 2008, 87-101.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und

Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Dror, Rachel / Hagemann, Alfred / Hahn, Joachim (Hg.): Jüdisches Leben in Stuttgart-Bad

Cannstatt. Stuttgart o. J. (2006).

- Fährmann, Willi: Es geschah im Nachbarhaus. Die Geschichte eines gefährlichen Verdachtes und einer Freundschaft. Würzburg ²⁷1999.
- Frey, Karl: Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. Weinheim/Basel 2007.
- Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation. Bonn 1987 (Schriftenreihe, Band 245).
- Giel, Klaus: Elementarunterricht. In: Dieter Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbek ⁷2004/2005, hier Band 1, 349-375.
- Giel, Klaus: Philosophie muss die Welt zur Sprache bringen. Ein Interview mit Klaus Giel. In: Philosophie im Gespräch. der blaue reiter. Sonderheft 2007, 7-17.
- Hahn, Joachim: Erinnerungen und Zeugnisse jüdischer Geschichte in Baden-Württemberg. Stuttgart 1988.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsreform 2004: Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen. Baden-Württemberg 2004 (CD-ROM).
- Potthoff, Willy: Grundlage und Praxis der Freiarbeit. Freiburg ⁶2001.
- Regionalgeschichte als didaktisches Problem. In: Uwe Uffelmann (Hg.): Didaktik der Geschichte. Villingen-Schwenningen 1986, 121-173.
- Ruder, Gardy-Käthe: Der Holocaust im Gedächtnis einer Puppe. Ein Unterrichtsprojekt zur Lebensgeschichte der im südbadischen Kippenheim geborenen Inge Auerbacher, die das KZ Theresienstadt überlebte. In: *unterrichtspraxis*. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ der GEW Baden-Württemberg. 41/7 (2007), 49-54.
- Staden, Wendelgard von: Nacht über dem Tal. Eine Jugend in Deutschland. München 1982.
- Uhlman, Fred: Der wiedergefundene Freund. Zürich 1998.

Internet:

www.alemannia-judaica.de

Wider das Vergessen: Schüler gehen auf Spurensuche

Renate Dreesen

Häufig hört man – belegt durch Umfragen – Schüleräußerungen, sie wollten nichts mehr hören über die NS-Zeit. Ich kann dies nicht bestätigen. Gerade junge Menschen sind oft viel eher bereit, sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen als ältere – wenn man bestimmte Dinge beachtet. Jugendlichen kann man nicht mit Schuld kommen, sie sind Nachgeborene wie ich auch. Schuld ist immer an Personen und Ereignisse gebunden.

1. Facing History and Ourselves

Seit vielen Jahren arbeite ich mit dem Programm „Facing History and Ourselves“⁴¹. Dieses Programm wurde vor fast 30 Jahren entwickelt, um das Rassismus-Problem in Amerika anzugehen. Es bietet meiner Ansicht nach viele gute vor allem methodische Ansätze für den Zugang zur Geschichte des Holocaust. Dabei geht es nicht in erster Linie um das Vermitteln von historischen Fakten, sondern um das Handeln von Personen und unsere heutige Haltung zu diesem Handeln.

Gerade in dem Ansatz „Facing History and Ourselves“ sehe ich Möglichkeiten, mit Schülern über die Shoah zu arbeiten und dabei nicht bei der Bekundung allgemeiner Betroffenheit stehen zu bleiben. Ausgehend von der Reflexion der eigenen Identität, auch der eigenen Erfahrungen mit Verletzung und Diskriminierung werden eigene Vorurteile bewusstgemacht und damit eine wesentliche Voraussetzung geschaffen, sie zu überwinden.

2. „The Bear That Wasn’t“ von Frank Tashlin

Die Arbeit mit dem Programm beginnt meist mit der Kindergeschichte „The Bear That Wasn’t“ von Frank Tashlin. In dieser Geschichte geht es um einen Bären, der aus dem

⁴¹ FHAO ist ein amerikanisches Programm zur Arbeit mit Holocaust und Demokratieerziehung. Das Fritz-Bauer-Institut hat den Ansatz von FHAO übernommen in dem Projekt „Konfrontationen“.

Winterschlaf erwacht und sieht, dass über seiner Höhle eine Fabrik errichtet wurde. Ein



Vorarbeiter fordert ihn auf zu arbeiten. Der Bär protestiert und sagt, er sei ein Bär. Letzten Endes kommt er vom Abteilungsleiter zum Direktor. Dieser gibt ihm eine Chance: die Bären im Zirkus sollen entscheiden, ob er ein Bär ist. Die Zirkusbären sagen, wenn er einer von uns wäre, würde er auf dem Rad fahren und trüge einen Hut.



"Is he a Bear?" the President asked the circus Bears. The circus Bears said, "No, he isn't a Bear, because if he were a Bear, he wouldn't be sitting in a grandstand seat with you. He would be wearing a little hat with a striped ribbon on it, holding on to a balloon and riding a bicycle with us." The Bear said, "But I am a Bear."

Dann werden die Bären im Zoo gefragt. Auch sie sagen, dass der Bär nicht zu ihnen gehöre, denn er sei ja außerhalb der Käfige. Der arme Bär muss also arbeiten. Das geht so lange, bis die Fabrik geschlossen wird.

Das ist im Herbst und die ersten Blätter fallen. Der Bär denkt sich, was wäre es jetzt so schön, wenn ich ein Bär wäre.....

3. Identity Chart

Nach dieser Geschichte wird der Begriff „Identität“ erörtert. Die Schüler werden anschließend aufgefordert, eine „Identity Chart“ zu erstellen. Die Teilnehmer werden aufgefordert, darüber nachzudenken, welche Eigenschaften, Stärken und Schwächen sie haben, in welchen Rollen sie sich sehen. Das kann geschehen in Form eines Strahlendiagramm oder einer Hand, in deren Innenseite die Selbstsicht der Person und außen die Fremdwahrnehmung eingetragen wird.

Diese Übung setzt ein großes Maß von Vertrauen und Vertrautheit voraus. Die Teilnehmer legen nicht offen, was sie aufgeschrieben haben. Gesprochen wird über die Erfahrungen, die bei dieser Übung gemacht wurden. Dies geschieht zunächst im Partnergespräch und danach in der Gruppe. Hierbei ist unbedingt genügend Zeit einzuräumen und zu respektieren, was die Teilnehmer von ihren Erfahrungen preisgeben. Oft erklären sie, sie hätten zum ersten Mal bei der Übung über sich selbst nachgedacht. Ich erzähle Schülern auch über meine Erfahrungen mit der Übung und bitte sie, die Arbeit in einer Woche und dann vielleicht in einem Jahr nochmals anzuschauen.

Im nächsten Schritt geht es darum, sich selbst und andere in der Unterschiedlichkeit wahrzunehmen. Neben dem Erstaunen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede spielen Respekt und Achtung hier eine besondere Rolle.

3. Übungen zur Diskriminierung

Zunächst wird in einer Arbeitsdefinition der Begriff „Diskriminierung“ erläutert. In der nächsten Übung werden die folgenden Fragen beantwortet:

- Wo habe ich selbst Diskriminierung erfahren?
- Wo habe ich andere diskriminiert?

Alle Teilnehmer verfügen über Erfahrungen zu Diskriminierungen, die sie erfahren haben, sie erinnern den Schmerz, der ihnen zugefügt wurde. So werden sie sensibilisiert für eigenen und fremden Schmerz. Dies ist die Voraussetzung, um Empathie mit anderen zu empfinden. Bei der zweiten Frage sollen sie sich an Situationen erinnern, in denen sie andere verletzt haben. Hier werden bereits eigene Vorurteile und Anfänge von Ausgrenzung reflektiert.

4. Der Holocaust als Gegenstand im Unterricht

Erst auf dieser Basis setzt die Arbeit mit der Geschichte des Holocaust ein. Dabei reicht es nicht, Wissen zu vermitteln. Es reicht nicht, Fakten zu vermitteln. Empathie muss erreicht werden.

Das Vorwissen der Schüler soll aufgegriffen, aber einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Als hilfreich hat sich hier gezeigt, den Schülern eine Zeitleiste mit den wichtigsten Ereignissen zur Verfügung zu stellen. Das gibt ihnen Orientierung und Struktur.

Besonders an den erlassenen Gesetzen lassen sich Stufen der Diskriminierung und Ausgrenzung zeigen:

1933	1.4	Boycott jüdischer Geschäfte
	7.4.	Gesetz zur „Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ Ausschaltung „nicht-arischer“ Beamten
	10.5	Bücherverbrennung Frühjahr: Errichtung der ersten Konzentrationslager
1935	ab Sommer	verstärkte Aktion „Juden unerwünscht“
	15.9.	„Nürnberger Gesetze“. Juden verlieren jeden Rechtsschutz. „Rassenschande“ als Straftatbestand eingeführt.

5. Grabe, wo Du stehst

„Facing History an Ourselves“ steht nicht nur die Beschäftigung mit der Geschichte. Es geht immer darum, Vergangenheit und Gegenwart zu verbinden, bewusst zu machen, wie die Vergangenheit in unsere Gegenwart wirkt. Hier geht es nicht um Schuld, sondern um die Verantwortung für das eigene Handeln.

Ein Bezug zur Gegenwart wird immer mit beabsichtigt und mitgedacht. Dies hat für mich dazu geführt, in erster Linie vor Ort zu recherchieren. Dabei wird deutlich, was die Geschichte der Nazizeit mit uns heute zu tun hat, dass die Geschehnisse nicht abstrakt, weit weg und wenig fassbar sind.

Für die konkrete Arbeit ist für mich wichtig, an eigenen Bezugspunkten anzuknüpfen, d.h. in der Schule, am Wohnort, aber auch in der Familie und sich besonders einzelnen Schicksalen

zuzuwenden. Die Spurensuche knüpft an der Erforschung unserer Schulgeschichte an, die 1998 mit der Publikation „Schule gestern - Schule heute“ abgeschlossen wurde.⁴²

6. Wider das Vergessen – Schüler gehen auf Spurensuche

Von Darmstadt aus fanden über die Justus-Liebig-Schule in den Jahren 1942 und 1943 Deportationen aus dem ganzen südhessischen Raum statt.⁴³ Die Schule diente als Sammellager. Die Listen der verschiedenen Deportationen sind erhalten und zugänglich.⁴⁴ Es lag also nahe, ausgehend von diesen Listen auf Spurensuche zu gehen. Mittlerweile liegen nicht nur die Listen für Darmstadt vor,⁴⁵ sondern auch die Deportationslisten aus dem ehemaligen Volksstaat Hessen.⁴⁶

Als ich das Projekt den Schülern vorstellte, bat ich sie, aus den Deportationslisten möglichst Namen herauszusuchen, zu denen sie einen Bezug herstellen können: Personen aus ihrem Wohnort (unsere Schule hat ein sehr großes Einzugsgebiet), ihrer Straße etc. Ich regte dazu an, in die Archive zu gehen, in die Straßen, Nachbarn zu befragen. Dennoch wurden die Jugendlichen oft abgewiesen und es bedurfte vieler Ermutigungen, beharrlich weiter zu machen. Eine Form der Ermutigung war, dass ich einen Film⁴⁷ zeigte, der die Schwierigkeiten bei der Spurensuche zum Gegenstand hatte. In diesem Film wurde am Beispiel eines Ortes in unserer Nähe gezeigt, dass die Menschen durchaus bereit sind, über die Themen Nationalsozialismus, Pogromnacht und Judenverfolgung zu reden, aber sofort jedes Gespräch verweigern, wenn es um konkrete Orte oder gar Namen geht. Es stellte sich als hilfreich heraus, den Schülern ein offizielles Schreiben der Schule mitzugeben, in dem das Projekt beschrieben und um Unterstützung gebeten wurde.

Die Schüler haben zum Teil sehr viele Menschen gesprochen, in alten Akten gestöbert und findig neue Wege gesucht, um an weitere Informationen zu gelangen. Unter besonderen

⁴² Renate Dreesen u.a.: Schule gestern - Schule heute, Schulgeschichte als Schulprojekt. Erhältlich in der Heinrich-Emanuel-Merck-Schule.

⁴³ Juden-Deportationen aus Darmstadt 1942/42. Darmstadt 1992.

⁴⁴ Eckhardt G. Frantz (Hg.): Juden als Darmstädter Bürger. Darmstadt 1984, S. 381ff, siehe hierzu auch die Homepage der „Initiative Gedenkort Güterbahnhof Darmstadt“: www.denkzeichen-gueterbahnhof.de

⁴⁵ Darmstadt als Deportationsort. Zur Erinnerung an die unter dem Nazi-Regime aus dem ehemaligen Volksstaat Hessen deportierten Juden und Sinti. Darmstadt 2004.

⁴⁶ Die Deportationslisten, Veröffentlichung der vollständigen Namenslisten der 1942/43 aus dem ehemaligen Volksstaat Hessen deportierten Juden. Darmstadt 2004. Beides erhältlich bei Renate Dreesen, Adam-Schwinn-Str.49, 64319 Pfungstadt. Tel/Fax 06157/84470, rdreesen@gmx.net

Bedingungen und bei einem schwierigen Thema haben sie auch viel über Arbeitsformen gelernt, aber vor allem haben sie erfahren, wie auch heute noch mit diesem Teil unserer Geschichte umgegangen wird. Seit zehn Jahren gehen Schüler an der Heinrich-Emanuel-Merck-Schule in Darmstadt auf Spurensuche und fördern z. T. Erstaunliches zu Tage. Zum 9. November präsentieren sie ihre Ergebnisse in einer kleinen Gedenkveranstaltung in der Schule.

7. Intention der Arbeit

An manchen Orten ist insbesondere in den letzten Jahren einiges geschehen in der Aufarbeitung der Geschichte, viele Bereiche sind mittlerweile erforscht, Publikationen liegen zum Teil vor. Eingewandt wird häufig, dass sich dann ja eine Spurensuche erübrige. Die hier vorgestellte Arbeit hat nicht in erster Linie die Erforschung der Geschichte vor Ort zum Ziel. Das muss nach Kriterien der Wissenschaft erfolgen, Schüler können das nicht leisten. Hier geht es um ein pädagogisches Programm, die geschichtliche Aufarbeitung ist eher ein wichtiges Nebenprodukt.

Wenn Schülerinnen und Schüler auf Spurensuche gehen und Erinnerungsarbeit leisten, so ist das nicht Selbstzweck. Aus der Geschichte lernen heißt, sich dafür zu engagieren, dass sie sich nicht wiederholt. Indem wir uns erinnern, stellen wir uns den Versuchen der Verdrängung und Leugnung entgegen. Jeder Schüler, der sich mit einer Person beschäftigt macht diese Erfahrung neu.

Heute steht für Jugendliche nicht die Frage der Schuld im Mittelpunkt, sondern die der Verantwortung. Empathie für die Opfer und Empfindsamkeit für das Leid anderer ist auch eine Voraussetzung, allen Formen von Diskriminierung und Gewalt gegenüber Minderheiten in unseren Tagen entschiedener und mutiger entgegenzutreten.

8. Zeitzeugen

Vor einigen Jahren wurde ich nach Budapest zu einer „Conference for Tolerance“ eingeladen, um dort diese Projektarbeit vorzustellen. In Budapest geht man häufig mit Zeitzeugen in Schulen – wie bei uns auch. Aber neu war für mich, dass Überlebende gemeinsam mit Helfern in Schulen gingen. Ein faszinierender Ansatz. Ich ließ im darauf folgenden Jahr die Schüler nach Rettergeschichten fahnden – allerdings mit mäßigem Erfolg. Auch über diese

⁴⁷ „Dudenhofen - 60 Jahre judenfrei“. Arte. September 1998.

Geschichten wird auch heute oft noch geschwiegen und wie wir wissen, gab es mehr Täter, noch mehr Opfer und nur wenige Helfer. Selbst die Forschung beschäftigt sich erst seit wenigen Jahren mit den Rettergeschichten.

Gerade für Jugendliche scheinen mir diese Rettergeschichten in besonderem Maße bedeutsam zu sein, sie können positive Beispiele, ja möglicherweise auch Leitbilder vermitteln. Tagtäglich werden wir z.B. in den Medien mit allen kaum denkbaren Abgründen menschlichen Handelns konfrontiert, da sind die Täter des Holocaust manchmal nur eine besondere Variante. Positive Beispiele sind offenbar weniger spektakulär. Beispiele für Zivilcourage gibt es natürlich, aber wahrgenommen werden sie kaum.

9. Retter und Helfer – der Zirkus Lorch aus Eschollbrücken

Ein besonders interessantes Beispiel aus Pfungstadt ist die Geschichte der berühmten Zirkusfamilie Lorch. Diese bemerkenswerte Geschichte der Zirkusfamilie ist als Buch⁴⁸ und für das Fernsehen⁴⁹ dokumentiert, in den USA sogar von Barbara Streisand⁵⁰ verfilmt, war aber in Eschollbrücken und Pfungstadt kaum bekannt. Die älteren Bürger und die Bürger des Stadtteils Eschollbrücken kennen die Geschichte, die Jüngeren kaum. Deshalb hat der Arbeitskreis ehemalige Synagoge Pfungstadt e.V. 2003 die Ausstellung „Zirkus Lorch. Die Artistin, der Clown und ihr Retter“⁵¹ in der ehemaligen Synagoge Pfungstadt gezeigt.

Seit 150 Jahren leben Mitglieder der Familie Lorch in Eschollbrücken. Vor über 100 Jahren bauten sie ihr Haus in der „Lorchegass“. Der Zirkus Lorch wurde bereits im 19. Jahrhundert gegründet. Als Ikarier waren die Artisten der Familie Lorch weltberühmt. Julius Lorch, Irenes Großvater, war bekannt als König der Ikarier. Sie gastierten nicht nur in ganz Europa, sondern auch in Nord- und Südamerika, aber in Eschollbrücken waren sie zu Hause. Alice und Hans Danner waren Artisten, Hans Danner arbeitete am Schwungseil, Irene war Zirkusreiterin, ihr Mann Peter Bento Musikalclown. Ihr Winterquartier bezogen sie mit Elefanten und Tross in Eschollbrücken, wo sie in frühen Zeiten immer freudig begrüßt wurden, bis nach 1933 auch in Eschollbrücken der Antisemitismus offen zutage trat.

⁴⁸ Ingeborg Prior: Der Clown und die Zirkusreiterin. München 1997.

⁴⁹ Zuflucht im Zirkus - Die Artistin und ihr Retter. BRD 1995.

⁵⁰ Rescuers - Stories of Courage. Two Stories. Barbara Streisand Documentation. USA 1998.

⁵¹ Siehe hierzu auch die Homepage des Arbeitskreises ehemalige Synagoge Pfungstadt e.V.: www.synagoge-pfungstadt.de

Irene Bento, ihre Kinder, ihre Mutter Alice Danner und ihre Schwester Gerda haben überlebt, weil sie im Zirkus Althoff vor den Nazis versteckt wurden. Adolf und Maria Althoff wurden 1995 für ihr mutiges Handeln von Yad Vashem als Gerechte unter den Völkern ausgezeichnet.

Die Jugendlichen, die an den Spurensucheprojekten teilnehmen, akzeptieren nicht mehr ohne weiteres, wenn die Verbrechen geleugnet werden, wenn weiter behauptet wird, man habe das nicht gewusst oder nichts tun können.

Sie haben erfahren, dass manche etwas getan haben, wie der Pfungstädter Dentist Eidmann, der Irene als junges Mädchen eine Stelle als Zahnarzhelferin gegeben hatte, obwohl es längst verboten war, Juden zu beschäftigen. Oder Maria und Adolf Althoff, die die Familie über vier Jahre versteckt haben. Menschen wie Maria und Adolf Althoff und der mutige Zahnarzt Wilhelm Eidmann können Vorbild sein. Sie verdienen unsere Achtung und unser aller Respekt. Nach meinen Erfahrungen ist es durchaus möglich, Schülern dies zu vermitteln.

10. Zug der Erinnerung

Das Projekt „Zug der Erinnerung“ fokussierte auf das Schicksal der Kinder und Jugendlichen, die während der Nazizeit aus Deutschland und Europa in die Konzentrations- und Vernichtungslager deportiert wurden. In einem Zug sollte das Schicksal dieser Kinder gezeigt werden.

Teil des Projekts war die Recherche nach den Schicksalen der Kinder vor Ort in den Städten, in denen der Zug der Erinnerung Station macht. Damit sollte das Projekt „Spurensuche“ auf die ganze Bundesrepublik ausgeweitet werden.



11. Bundesweite Spurensuche

Eine große Hilfe stellte hier das Gedenkbuch⁵² des Bundesarchivs in Koblenz und Berlin dar, das in der Neuauflage in digitaler Form vorlag. Damit war es möglich, im Sinne einer Arbeitshypothese zu ermitteln, wie viele Kinder und Jugendliche aus Deutschland deportiert wurden. Wir kamen auf eine Zahl von 12.089 – allein aus dem „Reichsgebiet“. Die Schätzungen insgesamt gehen von Zahlen bis zu 1,5 Millionen aus.



Mit der CD war auch möglich, die Namen der jüdischen Personen aus den einzelnen Städten zu ermitteln. Indem wir das Geburtsdatum auf die Zeit ab 1925 beschränkten, wurden die Namen der Kinder- und Jugendlichen zunächst grob erfasst. Die weitere Arbeit sollte dann vor Ort geschehen. Die Listen sind auf der Homepage www.zug-der-erinnerung.eu

veröffentlicht. Weitere Listen aus anderen Städten wurden auf Anfragen erstellt.



⁵² Gedenkbuch - Opfer der Verfolgung der Juden unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft in Deutschland 1933-1945. 2. wesentlich erweiterte Ausgabe. Koblenz 2006.

12. Sintikinder

Das Gedenkbuch des Bundesarchivs berücksichtigt ausschließlich jüdische Opfer. Andere Opfergruppen sollten aber nicht vergessen werden. Eine besonders wichtige Gruppe sind die Sinti und Roma. Auch hier existieren mittlerweile viele Quellen. Da kann man sich zum Beispiel an das Dokumentationszentrum in Heidelberg⁵³ wenden. Im Zug haben wir Fotos von Sintikindern in Dreihausen bei Marburg gezeigt. Sie wurden aufgenommen von Agnes Blanke, die heute noch lebt und die sich mit den Kindern angefreundet hatte. Als sie im nächsten Sommer wieder nach Dreihausen kam, waren die Kinder weg.

Schüler der Gesamtschule in Heskem haben sich mit dieser Geschichte beschäftigt und eine Ausstellung und einen Film dazu gemacht.



13. Kinder- und Jugendliche

Bei der Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen gibt es einige Besonderheiten. Kinderschicksale berühren uns ganz besonders, keiner kann sich dem entziehen. Die Deportation und Ermordung von Kindern stellt einen besonderen Tabubruch dar. Kinder brauchen unseren Schutz, ihnen Gewalt anzutun ist ein nicht zu steigernder Ausdruck von Barbarei.

Wenn Jugendliche sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen, entsteht nicht nur Empathie, sondern auch Identifikation. Möglicherweise sind die Opfer so alt wie die Jugendlichen, nach deren Schicksal sie recherchieren. Auf jeden Fall können sich heutige

53 Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, Bremeneckgasse 2, 69117 Heidelberg. Telefon: (0049)-(0)6221-981102 - Telefax: (0049)-(0)6221-981177 - eMail: info@sintiundroma.de

Jugendliche daran erinnern, wie es ihnen ging, als sie so alt waren. Sie empfinden die Diskrepanz zwischen dem „normalen“ Leben, wie sie es kennen, und dem, was die Kinder erleiden mussten. Die emotionale Seite steht hier stark im Vordergrund.

Auf der anderen Seite sind in den Archiven wenige Dokumente zu den Kindern vorhanden. Meist werden sie bei den Eltern geführt und es gibt außer der Geburt kaum weitere Eintragungen. Da die Opfer auch heute noch leben könnten, wenn man etwa die Geburtsjahrgänge ab 1925 betrachtet, ist es durchaus möglich, Menschen zu finden, die sie gekannt haben, mit ihnen gespielt haben. Vielleicht waren sie mit ihnen in einer Schulklasse, als das noch möglich war. Vielleicht gibt es sogar Fotos usw.

Folgende Fragen sollen helfen, dies zu ermitteln:

- Mit welcher Person will ich mich näher beschäftigen?
- Hat die Person in meiner Nachbarschaft gewohnt?
- Gibt es noch Familienangehörige? Wo hat das Kind gelebt? Wer waren die Eltern? Was war ihr Schicksal?
- Gibt es die Straße, das Haus heute noch? Gibt es noch Nachbarn, die sich an die Kinder erinnern?
- Gibt es Fotos, Briefe, Gegenstände, die den ehemaligen Nachbarn gehörten?
- Welche Schulen haben die Kinder besucht?
- Gibt es diese Schule noch heute? Finden sich im Schularchiv Unterlagen, Schülerkarteikarten, Schülerakten, Zeugnisse, Prüfungsunterlagen?
- Welche Erinnerungen haben ehemalige Klassenkameraden?
- Existieren Fotos und Dokumente aus der Schulzeit, Klassenfotos etc.

14. Recherche im Zug der Erinnerung

Der Zug der Erinnerung sollte bei dem Besucher der Ausstellung nicht nur Betroffenheit auslösen, sondern anregen, am Ort nach den Spuren der Opfer zu suchen und dadurch die Nachhaltigkeit des Ausstellungsbesuches erhöhen. Dafür wurden im Zug Computerarbeitsplätze mit Internetzugang eingerichtet, damit auch in internationalen Datenbanken z.B. Yad Vashem recherchiert werden konnte. In Darmstadt halfen Geschichtsstudenten des Evenari-Forums⁵⁴ bei der Suche.

⁵⁴ <http://www.ifs.tu-darmstadt.de/index>



Ein Handapparat mit wichtigen Nachschlagewerken wurde bereitgestellt. Die Bestände sollten immer auch durch die Publikationen in den einzelnen Städten ergänzt werden und sie bekannt machen. Sinnvoll erscheint es auch, Adressenlisten von wichtigen Einrichtungen, Archiven und Bibliotheken zur Verfügung zu stellen. Das gilt auch für wichtige Internetadressen,⁵⁵ die z. T. wenig bekannt, aber sehr hilfreich sind.

Für Lehrer wurden die Materialien als didaktische Anregungen zusammengestellt und die Mappen den Schulen und interessierten Kollegen an die Hand gegeben.

Interessierte finden die Materialien auf den Internetseiten:

www.Synagoge-Pfungstadt.de

www.denkzeichen-gueterbahnhof.de

⁵⁵ z. B. **LeMO** <http://www.dhm.de>. **LeMO** steht als Abkürzung für „Lebendiges virtuelles Museum Online“ und ist ein gemeinsames Projekt des Deutschen Historischen Museums (DHM), des Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (HdG) sowie des Fraunhofer-Instituts für Software- und Systemtechnik (ISST).

Die Ehemalige Synagoge als Ort der Begegnung und des Gedenkens

Thomas Uhl

Es gab das Davor, die verfluchte Zeit dazwischen und das Danach. Helke Sander nannte ihren Film über eine Familie der Nachkriegszeit „bis ins dritte und vierte Glied“. Fast klingt es so, als ob die 68er daran schuld seien, dass Werte, die im Nationalsozialismus hochgehalten, nun zerstört wurden.

Daniel Cohn-Bendit sagt dagegen, die 68er haben versucht, das nachzuholen, was ihre Eltern im Dritten Reich versäumt haben. NPD-Verbot, Gewaltvideos, Steuerhinterziehung, Babys als Wegwerfpackung, verzockte Milliarden, jugendliche Gewalt, Wertediskussion. Die Zeit drängt, es gibt nur noch wenige Zeugen, die bewusst den Nationalsozialismus erlebt haben. Die Täter wissen, was sie getan haben und die Zeugen, was sie gesehen haben. Beide kennen sich und schweigen: eine bizarre Gefühlslage für eine ländliche Gemeinde. Wen wundert es, wenn der Verein „Alte Synagoge Steinsfurt“ über 10 Jahre gebraucht hat, das Gebäude zu retten. Und dies nicht aus eigener Kraft, sondern erst als die Realschule Waibstadt und allen voran ihr Lehrer Siegfried Bastl auf das Projekt aufmerksam wurden und auf Grund ihrer gesellschaftlichen Verpflichtung durch Unterrichtsprojekte und Gespräche mit den Beteiligten, der damaligen Eigentümerin, der Stadt Sinsheim, den Denkmalschutzbehörden und dem Verein den notwendigen öffentlichen Druck erzeugen konnten, um die Verantwortlichen zum Handeln zu veranlassen. Angeschlossen haben sich dann mit demselben Engagement drei weitere Schulen. Hilfreich waren auch die Kontakte, die zur Deutsch-Israelischen Gesellschaft geknüpft wurden; auf deren Vermittlung besuchte Brigadegeneral a. D. Ephraim Lapid die ehemalige Synagoge und referierte anschließend in einer öffentlichen Veranstaltung über das Leben in und insbesondere den Lebenswillen des Staates Israel.

Von Anfang an war es faszinierend, mit welcher Unbefangenheit die Jugendlichen Fragen stellten. Es ist die erste Generation, deren Eltern nicht in den Nationalsozialismus verwickelt waren. Sie sollten sich dieser Chance bewusst sein und alles hinterfragen, was bisher im Verborgenen gehalten wurde.

Der Verein will die historische Substanz erhalten. Nur mit Hilfe des Originals bekommen wir das Gefühl dafür, was verloren gegangen war.

Dieses Gebäude ist in seinem jetzigen Zustand ein Stück Geschichte. Es erzählt Geschichte und deshalb muss sich das Neue vom Alten absetzen, damit das Stück Geschichte erkennbar wird.

Eine Alternative wäre gewesen, den Zustand der Synagoge vor 1930 wieder herzustellen und ein „Schmuckstück“ daraus zu machen: „ein imposanter Raum, aber ohne Geschichte“ (Architektenblatt). Gerade in seinem beschädigten Zustand, der viel über die wechselhafte Geschichte des Bauwerks erzählt, besitzt die Synagoge eine einzigartige Aura – Rekonstruktion zerstört hier.

Durch Rekonstruktion würde ein gut vermarktbarer und politisch kompatibler Raum entstehen. Das wollen wir nicht.

Ehemalige Synagoge in Sinsheim-Steinsfurt

Siegfried Ozolins

1. Historie

Der bisherige Bet- und Versammlungssaal der jüdischen Gemeinde in Steinsfurt war zu klein geworden, und so entschloss man sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts zum Bau einer Synagoge. Finanziert wurde die Baumaßnahme durch eine Lotterie und Zuwendungen von Dr. Hermann Weil (1868 – 1927), der als Kind nach Argentinien ausgewandert war, einen weltweiten Getreidehandel aufbaute und später in seiner alten Heimat kulturelle Einrichtungen finanzierte.

Sein Sohn machte sich als Gründer des Institutes für Sozialforschung in Frankfurt, auch bekannt als „Frankfurter Schule“, einen Namen.

Die Grundsteinlegung der Steinsfurter Synagoge fand 1893 am ersten Tag des Laubhüttenfestes, die Einweihung am 13. Juli 1894 statt.

Die dezimierte Gemeinde verkaufte 1937 die Synagoge an privat und das Gebäude wurde als Lagerhalle für Getreide und landwirtschaftliche Produkte bis 1967 genutzt. 1984 wurde für die Straßenerweiterung der Abriss geplant, und die ehemalige Synagoge rückte wieder in den Blickpunkt.

Es wurde die Schaffung eines Versammlungsraum für die örtlichen Vereine und Treffpunkt für kulturelle Zwecke diskutiert, aber auf Grund der baulichen Gegebenheiten verworfen. Durchgesetzt hat sich der Wunsch, das Gebäude zu erhalten – statt irgendwann eine Gedenktafel aufzustellen – und so gründete sich am 13. Juni 1992 der Verein „Alte Synagoge Steinsfurt“

2. Die ersten Jahre

Der Gedanke war, ein Mahnmal gegen Krieg und Hass und einen Ort für die Begegnung und Toleranz zu gestalten. Das Gebäude war damals noch in Privatbesitz. Unter Mithilfe von Steinsfurter Schülern wurde das Grundstück gesäubert, am Tag des offenen Denkmals wurde es für Besucher geöffnet. Es gab regen Zuspruch vor allem der Menschen vor Ort, die die

ehemalige Synagoge zwar von außen kannten, aber selten von innen sahen oder aber sich früher nie dafür interessiert hatten

Einmal im Jahr fand eine kulturelle Veranstaltung statt. Wir warben bei vielen Gelegenheiten um Unterstützung für die Renovierung des Gebäudes. Wir erhielten von allen Seiten Zustimmung und ideelle Unterstützung, traten aber auch auf der Stelle, da das Denkmalamt das Gebäude als eher unbedeutend einstufte.

Und dann kam Unterstützung aus dem benachbarten Waibstadt.

3. Erfolge

Wie kam es zur Initiative der Realschule Waibstadt und welche Entwicklungsschritte ergaben sich?

Auf einem Verwandtschaftstreffen der Familien Weil vom 21.6.-23.6.2002 in Fort Lauderdale, Florida, an dem über 70 Personen aus verschiedenen Ländern teilnahmen, wurde mit großer Sorge über den Zerfall der ehemaligen Synagoge in Steinsfurt gesprochen. Weil-Angehörige äußerten den Wunsch, die Synagoge möge vor dem Verfall gerettet werden. Siegfried Bastl, der mit einem Schüler der Realschule Waibstadt an diesem Treffen teilnahm, wurde gebeten, eine Initiative zur Rettung der Synagoge zu gründen. Vier Weil-Angehörige schrieben in der Folgezeit sowohl an den damaligen Oberbürgermeister der Stadt Sinsheim als auch an den Landrat Dr. Jürgen Schütz in Heidelberg und mahnten eine Sanierung und bessere Pflege des Gebäudes an. Diese wiesen daraufhin, dass sich das Gebäude in Privatbesitz befinde und verwiesen an den Verein weiter.

Anschließend lud die Realschule Waibstadt den Sinsheimer Stadtkämmerer und einen Vertreter des Landesdenkmalamts zu einem „runden Tisch“ ein. Der Verein „Alte Synagoge Steinsfurt“ und die Projektgruppe der Realschule Waibstadt übernahmen den Auftrag, ein Konzept für die Nutzung und Sanierung zu erarbeiten. Am 1.10.2003 wurde beim Landesdenkmalamt Karlsruhe ein Antrag auf Förderung des nun unter Denkmalschutz stehenden Gebäudes gestellt. Unter dem Slogan „Entdecken Sie die ehemalige Synagoge in Steinsfurt – gestern: vergessen und verfallen – heute: Erneuerung und Vision – morgen: Ort der Begegnung und des Gedenkens“ wurde ein Flyer mit der Geschichte der Synagoge erstellt. Im April 2004 fand in der Realschule Waibstadt ein Treffen mit VertreterInnen umliegender Schulen statt, um nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu suchen.

Mit dieser Veranstaltung war die Zielvorstellung verbunden, Schulen der Region einzuladen, an der Rettung der ehemaligen Synagoge mitzuwirken. Schulen würden damit an einem Fächer übergreifenden Themenkomplex arbeiten, indem sich Aspekte wie Erziehung zur Toleranz und Mitmenschlichkeit, Förderung ehrenamtlichen Engagements oder interkonfessioneller Gedankenaustausch realisieren ließen. Im Mai 2004 bewarben sich das Adolf-Schmitthenner-Gymnasium in Neckarbischofsheim und die Realschule Waibstadt um die Teilnahme an dem Projekt „Denkmal aktiv - Kulturerbe macht Schule“. Die teilweise gemeinsame Projektarbeit stellt die ehemalige Synagoge in Steinsfurt und deren Ausbau zu einem Dokumentationszentrum in den Mittelpunkt. Das Projekt „Denkmal aktiv“ sieht den Denkmalschutz als Bildungsauftrag, denn wer die Vergangenheit kennt und versteht, kann die Zukunft besser gestalten. Man geht davon aus, dass die Begegnung mit Denkmälern vor Ort im eigenen Lande als Kulturerbe Schülern und Schulen hilft, die eigene Lebenswirklichkeit zu verstehen. Ziel ist es, mit offenen Augen die Welt wahr zu nehmen.

Gemeinsam mit dem Wilhelmi-Gymnasium in Sinsheim veranstalteten die drei Schulen unter dem Titel „Evas Töchter“ am 18.10.2004 eine interkonfessionelle Gemeinschaftsveranstaltung über die Rolle der Frau in Judentum, Christentum und Islam. Vertreterinnen der drei monotheistischen Religionen gaben einen Einblick in die unterschiedliche Wirkungsgeschichte der biblischen Erzählung und nahmen Stellung zur Rolle der Frau in unserer Gesellschaft.

In Folge verfassten Schülerinnen des Wilhelmi-Gymnasiums Sinsheim eine Abhandlung über die Geschichte des Gebäudes, besuchten und fotografierten alle ehemaligen Synagogen im Raum Sinsheim und befragten den Sinsheimer Stadtarchivar. Sie besuchten auch eine Autorenlesung von Mietek Pemper, dem Buchhalter der Firma Schindler (Schindlers Liste).

2005 nahmen Schüler des Jahrgangs 13 an einer Studienfahrt nach Polen (Breslau, Krakau, Auschwitz) teil.

Im Rahmen von „Denkmal aktiv“ wurde für die Gesamtarbeit der Schüler 2006 ein Bundespreis vergeben. Ein Fernsehteam vom SWR nahm am 1.8.2006 einen Betrag zum Engagement auf, der nachmittags und abends in der baden-württembergischen Landesschau mehrmals zur vollen Stunde ausgestrahlt wird.

In vielerlei Hinsicht wurden die Schüler von Mitgliedern des Vereins „Alte Synagoge Steinsfurt“ unterstützt und die Aktivitäten wurden über die lokale Presse veröffentlicht. Neuerliche Verhandlungen mit der Gebäudeeigentümerin führten zu einem langfristigen Erbpachtvertrag. Zuwendungen der Deutschen Stiftung Denkmalschutz wurden beantragt und genehmigt – die ersten namhaften Spenden gingen ein.

Um die religiösen, politischen, philosophischen und zeitgeschichtlichen Hintergründe zu erläutern, luden Schülerinnen und Schüler Frau Professor Weber von der Jüdischen Hochschule Heidelberg zum Gespräch ein. Es wurde eine Fahrt nach Struthof/Elsaß organisiert und ein Team vom ZDF dokumentierte einen Teil der Arbeit von drei Schulen (Realschule Waibstadt, Adolf-Schmitthenner-Gymnasium Neckarbischofsheim und Willhelmi-Gymnasium Sinsheim). Dieser Beitrag wurde am 6. Mai 2007 in der zdf-Reihe „Bürger rettet eure Städte“ gesendet. Seit geraumer Zeit wirkt auch das Hartmanni-Gymnasium Eppingen mit. Die Schüler dort haben ein Buchprojekt realisiert: „Jüdisches Leben im Kraichgau“; 180 Seiten über Lebensgeschichten und Schicksale ehemaliger jüdischer Einwohner aus Eppingen und Umgebung. Daraus ergaben sich ein Landespreis Baden-Württemberg, ein Viktor-Klemperer-Preis und eine Biografie über Selma Rosenfeld, 1892 in Eppingen geboren mit Hoffenheimer Wurzeln. Verfasst wurde es von Lisa-Damaris Heitz. Heute Abend (28.2.2008) findet dort ein Festakt zur Namensgebung statt: die Realschule Eppingen wird nun Selma Rosenfeld-Schule heißen.

Derzeit wird eine touristische Karte mit Stätten jüdischer Kultur im Kraichgau erstellt.

4. Konzept

Die ehemalige Synagoge in Steinsfurt soll ein Ort sein, an dem Toleranz und Mitmenschlichkeit gelebt werden. Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen sowie Geschichtsbewusstsein sollen gefördert werden – ein Ort der Begegnung, an dem bei jungen Menschen Bindung an ihre Heimat entstehen kann und Erwachsene ihre Heimatverbundenheit zeigen können. Themen wie „Gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit“, Minderheiten und Ausgrenzung, Weltreligionen und Weltethos kämen ebenso in Betracht. Die Synagoge soll vielfältig genutzt werden: als Dokumentationszentrum und Gedenkstätte mit einer Dauerausstellung, als Einrichtung mit einer Bibliothek sowie zu Veröffentlichungen der geschichtlichen Ereignisse des Holocausts und den Spuren jüdischen Lebens in der Region. Für den Ausbau eines Dokumentationszentrums sollen die umliegenden Schulen im Rahmen von Projektarbeiten Materialien aufbereiten, so dass Informationen bereitgestellt und von Interessierten abgerufen werden können. Die Synagoge eignet sich als Ziel für Exkursionen, Wandertagen, Klassenfahrten, Führungen und Schüler-/Studentenaustausch. Die Gedenkstätte Synagoge Steinsfurt soll mit anderen Gedenkstätten des Landes vernetzt werden.

„Jugend für Jugend“ – Die Projektstage des Netzwerks für Demokratie und Courage Baden-Württemberg

Nina Gbur und Robert Stoner

1. Kurzbeschreibung:

Das Netzwerk für Demokratie und Courage Baden-Württemberg (NDC Ba-Wü) ist ein Netzwerk verschiedener gleichberechtigter KooperationspartnerInnen deren Hauptaufgabefeld die politische Jugendbildungsarbeit mittels der Projektstage „Für Demokratie Courage zeigen!“ ist. Innerhalb von sechs Schulstunden erarbeiten ehrenamtliche gemischgeschlechtliche Teams gemeinsam mit Schulklassen bzw. Jugendgruppen unter Einsatz vielfältiger Methoden und Medien verschiedene thematische Schwerpunkte rund um das Motto „Für Demokratie Courage zeigen!“. In Baden-Württemberg stehen fünf verschiedene Projektstage zur Auswahl, die für die Teilnehmenden und die Schule bzw. Jugendeinrichtung kostenlos sind. Seit Projektstart 2003 hat das NDC Ba-Wü mehr als 700 Projektstage mit über 15.000 Teilnehmenden durchgeführt.

2. Die Projektstage „Für Demokratie Courage zeigen!“ – politische Jugendbildungsarbeit von Jugendlichen für Jugendliche:

Ziele der Projektstage:

Übergeordnete Ziele der Projektstage unabhängig vom inhaltlichen Schwerpunkt sind:

- Rassismus abbauen,
- Klar gegen rechte Meinungen auftreten,
- Aufklärung leisten, Wissen vermitteln,
- Zur Zivilcourage herausfordern,
- Solidarität mit Betroffenen rechter Gewalt entwickeln,
- Junge Menschen zum demokratischen Engagement ermutigen.

Zielgruppe der Projektstage:

Zielgruppe des Projektes sind zum einen die Teilnehmenden als auch die Teamenden (MultiplikatorenInnen) der Projektstage.

Als Teilnehmende wenden wir uns an Jugendliche in unterschiedlichen Einrichtungen, z.B. Schulen aller Art, Jugendtreffs, -zentren und -häuser, Jugendverbände usw. So suchten wir in Baden-Württemberg unsere Teilnehmenden z.B. auch schon beim Jugendrotkreuz, in der Justizvollzugsanstalt Karlsruhe oder in einem islamischen Jungenwohnheim auf.

Die Einsätze in diesen Einrichtungen führen die so genannten TeamerInnen des Netzwerks durch. Das sind junge Menschen, die die Möglichkeit wahrnehmen, sich ehrenamtlich als MultiplikatorenInnen in der politischen, antirassistischen Jugendbildungsarbeit sinnvoll zu betätigen. Die TeamerInnen werden in einer einwöchigen Teamschulung vom Netzwerk selbst ausgebildet und sollen als aktive Teamende zwischen 18 und maximal 30 Jahren alt sein.

Wir wollen mit den Inhalten unserer Projektstage vor allem nicht-rechte Jugendliche in ihrem Denken stärken und ihnen Argumente gegen Rechts darbieten. Unentschlossene wollen wir vor allem zum Nachdenken anregen. Rechte MitläuferInnen werden Widersprüche und Alternativen in bzw. zu ihrem Denken und Handeln aufgezeigt.

Teilnehmende mit gefestigtem rechten Welt- und Menschenbild sind nicht unsere primäre Klientel – dies ist konzeptionell auch nicht gewollt und würde zudem die Möglichkeiten eines oder mehrerer 6-stündiger Projektstage übersteigen.

Methoden innerhalb der Projektstage:

Die Projektstage des NDC enthalten eine Fülle an Methoden und es werden während des Tages vielfältige Medien eingesetzt. Die Methoden sind auf die Beteiligung der Teilnehmenden ausgelegt. Es gibt nur wenige Referate innerhalb der Projektstage und die inhaltlichen Ergebnisse werden meist mit Hilfe verschiedener Varianten der Visualisierung festgehalten.

Zu den eingesetzten Methoden zählen:

- Diskussionen,
- Filme,
- Gruppenarbeiten,
- Kartenabfragen,
- Bildinterpretationen,
- Spiele (Positionierungsspiele, Rollenspiele, Auflockerungsspiele...),
- Erstellen von Kollagen,
- (Impuls-)Referate,
- ...

3. Die Konzepte der Projektstage „Für Demokratie Courage zeigen!“ in Baden-Württemberg:

Projekttag A:

„Am Anfang war das Vorurteil!“ – Ein Projekttag zu den Themen Rassismus, Migration und couragiertes Handeln

Für SchülerInnen ab 14 Jahren

Beschreibung:

Mal ehrlich – wer hat das nicht schon mal erlebt: jemand wurde gedisst, wurde ungerecht behandelt, ohne dass er oder sie in irgendeiner Weise schuld an etwas war? Das ist nicht toll, oder? Nicht selten passiert so etwas auf der Grundlage von Vermutungen, Klischees, Vorurteilen.

Wie sieht es aber aus, wenn ganzen Gruppen von Menschen allein aufgrund bestimmter Merkmale wie Hautfarbe, Sprache oder Religion negative Eigenschaften zugeschrieben werden, sie für Missstände verantwortlich gemacht werden, ihnen dadurch Nachteile entstehen oder gar Gewalt angetan wird?

In diesem Projekttag nehmen wir weit verbreitete Vorurteile unter die Lupe, beschäftigen uns mit den Ursachen von weltweiten Fluchtbewegungen und überlegen mit euch, was jeder persönlich tun kann, wenn andere ausgegrenzt und ungerecht behandelt werden.

Ablauf:

1. Stunde: Einführung
2. Stunde: Vorurteile / Diskriminierung / Rassismus
3. Stunde: Rassismus und Zuwandergruppen
4. Stunde: Migration und Flucht
5. Stunde: Lebensbedingungen von Flüchtlingen in Deutschland
6. Stunde: Couragiertes Handeln

Projekttag B: „Monolizien – DAS Planspiel“ – Ein Projekttag zu Diskriminierung, Macht und gesellschaftlichen Veränderungen

Für Schüler/innen ab 16 Jahren

Beschreibung:

Eigentlich geht es den BewohnerInnen von Monolizien gar nicht so schlecht. Aber die Situation ist nicht mehr so rosig, wie noch vor ein paar Jahren, die Bevölkerung wird zunehmend unzufriedener. „Monoliziens Fortschrittspartei“, die mit absoluter Mehrheit ins

Parlament gewählt wurde, muss etwas tun. Doch ihre Methoden, mit den Problemen umzugehen, sind für einige BewohnerInnen des Landes alles andere als toll. In welche Richtung die Entwicklung geht und wie sie endet, habt ihr bei diesem Planspiel selbst in der Hand...

Nach dem Planspiel stellen wir uns gemeinsam die Fragen: Was ist eigentlich Diskriminierung und wie funktioniert sie? Wer ist in unserem Alltag davon betroffen? Wer profitiert davon, welche Macht übt er/sie damit über andere Menschen aus? Wir gehen auch der Frage nach, wie weit wir selbst bereit sind, uns Autoritäten unterzuordnen und nach den Regeln der Gesellschaft zu spielen.

Anschließend lasst ihr eurer Fantasie freien Lauf und entwickelt den Traum vom Leben in einer idealen Gesellschaft. Wie könnte eine Welt aussehen, frei von Diskriminierung und Machtmissbrauch? Welche Bedeutung haben Utopien überhaupt für euch, können sie die Welt verändern?

Am Schluss probiert ihr verschiedene Handlungsmöglichkeiten aus, euch für die Umsetzung eurer Träume einzusetzen. Denn ohne ein wenig Mut und Engagement ist das nicht möglich.

Ablauf:

1. Stunde: Einführung
2. Stunde: Planspiel „Monolizien“
3. Stunde: Auseinandersetzung mit Diskriminierung
4. Stunde: Macht und Machtmissbrauch
5. Stunde: Wünsche und Verantwortung für gesellschaftliche Veränderung
6. Stunde: Couragiertes Handeln

Projekttag C:

„Stay different!“ – Ein Projekttag zu Vielfalt, gegen Rechtsextremismus und für couragiertes Handeln

Für Schüler/innen ab 14 Jahren

Beschreibung:

Hast du dir schon mal Gedanken über Vielfalt gemacht? Vielfalt ermöglicht es dir, dich so zu geben, wie DU es möchtest, dich auszuprobieren, deinen Interessen nachzugehen, deine Meinung frei zu äußern, zwischen vielen Möglichkeiten zu wählen, von anderen zu lernen und als einzigartig wahr genommen zu werden.

Was ist aber, wenn es Menschen gibt, die alles, was anders als sie selbst ist, nicht dulden wollen und die dir ihre Vorstellungen aufzuzwingen versuchen, die mit Gewalt reagieren,

wenn du dich anders kleidest, andere Musik hörst oder eine andere Meinung vertrittst, die dich zwingen wollen so zu denken wie sie und die Menschen vertreiben, wenn sie sich nicht nach ihren Vorstellungen richten? Das gibt es leider in vielen Orten in der Bundesrepublik.

Der Projekttag „Stay different!“ beleuchtet die Vielfalt von Menschen in der Gesellschaft und die Bestrebungen des Rechtsextremismus, diese Vielfalt zu unterdrücken. Es werden die Gründe dafür gesucht, unterschiedliche Erscheinungsformen dargestellt und versucht, die Folgen rechtsextremer Bedrohung zu erarbeiten. Und er zeigt die Möglichkeiten, sich mit unterschiedlichen Mitteln gegen diese Tendenzen zu engagieren.

Ablauf:

1. Stunde: Orga, Einführung
2. Stunde: Vielfalt von Menschen
3. Stunde: Rechtsextremismus und Alltag
4. Stunde: Strategie und Wirkungsbereiche von Rechtsextremen
5. Stunde: Couragiertes Handeln
6. Stunde: Tageszusammenfassung und Auswertung

Projekttag M

„Der Information auf der Spur“ – Ein Projekttag zum bewussten Umgang mit Medien

Für Schüler/innen ab 15 Jahren

Beschreibung:

Die Zeitung zum Frühstück, das Radio im Auto, zwei Stunden Fernsehen täglich – durch Medien transportierte Informationen prasseln ständig auf uns ein. Aber wie entsteht aus einer Information eine Nachricht? Warum berichtet die „Bild“ anders als „Der Spiegel“? Welche Informationen werden bei der Tagesschau gesendet und welche nicht? Wir erhalten täglich Informationen von überall her, aber was fangen wir mit ihnen an?

Unser Umgang mit Medien ist zumeist unbewusst. Spannung und Unterhaltung sind uns wichtiger als umfassende Information. Trotzdem wollen wir informiert sein. Welche Gefahren ein unbewusster Umgang mit Medien hat und wie schnell eine einfache Nachricht Menschen diskriminieren kann werden wir in diesem Projekttag mit Euch gemeinsam erleben und erarbeiten. Wenn Schlagzeilen mal wieder alle Fußballfans als Hooligans darstellen, wenn Bilder in Zeitungen nur noch Katastrophen zeigen, wenn Ausländer immer wieder als besonders kriminell dargestellt werden dann kann etwas nicht stimmen. Wir versuchen Wege zu finden um Informationen zu hinterfragen und zu überprüfen.

Wir schauen uns an, welche Aufgaben Medien in einer Demokratie haben und wie sie diesen gerecht werden. Von der Schülerzeitung bis zum Internetradio, es gibt eine Menge alternative Medien, wir zeigen Euch welche. Wir hoffen, dass Ihr nach diesem Projekttag so manche Nachricht hinterfragt, dass Ihr ab und zu alternative Medien nutzt und am besten ist sowieso abschalten und selber machen.

Ablauf:

1. Stunde: Organisatorisches, Einstieg ins Thema: „Was sind Medien?“
2. Stunde: „Aus gewöhnlich gut unterrichteten Kreisen...“: Was passiert mit einer Information?
3. Stunde: „Es geschah um 19:12 Uhr...“: Wie gestalten Sender eine Nachricht?
4. Stunde: Funktion von Medien und deren Verantwortung
5. Stunde: Medien selbst gemacht
6. Stunde: Rätselhaftes Medium!

Projekttag G

„Eine Schule als KZ“ – Ein Projekttag in der KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen

Für Schüler/innen ab 15 Jahren

Beschreibung:

Seit Sommer 2004 besteht zwischen der KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen und dem Courage-Team im Raum Nordbaden des NDC eine Kooperation. Aus dieser ist der Projekttag „Eine Schule als KZ – Ein Projekttag in der KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen“ entstanden.

Ziele des Projekttag:

- Methodisch vielseitige Wissensvermittlung zum Thema KZ / Zwangsarbeit,
- Sensibilisierung der SchülerInnen für die historische und bis heute gegenwärtige Dimension des Terrors der NS-Gewaltherrschaft,
- Wahrnehmung des Leids und der individuellen Geschichte der Opfer,
- Aufzeigen von Möglichkeiten der Zivilcourage.

Während des Projekttag wird eine Vielzahl an Methoden (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, diverse Moderations- und Darstellungstechniken etc.) und Medien (Originalquellen, Zeichnungen, Tonbandaufnahmen, Fotografien etc.) eingesetzt.

Ablauf:

1. Stunde: „Der Weg der Häftlinge“ – Führung durch Mannheim-Sandhofen,

2. Stunde Führung durch die KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen,
3. Stunde und 4. Stunde Gruppenarbeiten (zu den Themen: System der nationalsozialistischen KZs, Tagesablauf der Häftlinge im KZ Sandhofen, Konsequenzen der Lebensbedingungen für die Häftlinge, Arbeitsbedingungen der Häftlinge bei Daimler-Benz, Situation in Sandhofen damals, Umgang mit der Gedenkstätte),
5. Stunde Präsentation,
6. Stunde Bedeutung von Gedenkstätten und Eigene Handlungsmöglichkeiten gegen das Vergessen.

4. Das Netzwerk für Demokratie und Courage

Das NDC ist derzeit in neun Bundesländern aktiv. Zwischen den Strukturen der einzelnen Länder findet ein reger Austausch statt. Auf Bundesebene achtet ein Verein darauf, dass die Projekttagskonzepte in den einzelnen Ländern nach einheitlichen und auswertbaren Qualitätsstandards durchgeführt werden.

Projektgeschichte:

Seit 1999 gibt es die Projektstage „Für Demokratie Courage zeigen!“. Entstanden sind sie, in der Absicht, für Antirassismus und ein demokratisches gesellschaftliches Miteinander in Schulen, Berufsschulen und Jugendeinrichtungen Engagement zu mobilisieren. Wir stärken Gegenkulturen zu rechtsextremem und diskriminierendem Denken und Handeln. Fremdenfeindlichkeit, gewalttätige Übergriffe von Rechten, Wahlerfolge rechtsextremer Parteien und jede Menge Stammtischparolen sind in Deutschland keine Seltenheit. Das gab uns den Anstoß, unser Projekt zu initiieren, um diesen Zuständen etwas entgegenzusetzen.

Dabei legten wir besonderen Wert auf eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Partner an einem gemeinsamen Projekt. Verwirklicht wurde dies zuerst im Sempereis als einem lockeren Zusammenschluss verschiedener Jugendorganisationen in Sachsen. Dazu zählen sich die DGB-Jugend, die Jusos, Naturfreundejugend, SJD-Die Falken sowie das Grüne Jugendbündnis. Daneben beteiligten sich von Beginn an zahlreiche Einzelpersonen an diesem Projekt. Diese Vielfalt ist die Basis der bisher erreichten Erfolge. Im Februar 1999 erarbeiteten in einem ersten Seminar 30 interessierte junge Leute drei unterschiedliche antirassistische Projektstage. Während der ersten Testphase im April 1999 wurden 55 Projektstage an verschiedenen sächsischen Schulen durchgeführt und erprobt. Anschließend

passten wir die Konzepte nochmals an, und wir nahmen eine Staffelung der Projektstage nach Altersgruppen und Anforderungen vor.

Mittlerweile ist das Projekt gewachsen. Es sind viele weitere Partner in vielen weiteren Bundesländern und sogar in Frankreich dazu gekommen.

Ca. 700 Ehrenamtliche haben bei uns eine Teamschulung mitgemacht, um TeamerIn der Projektstage zu werden.

Zwischen dem 01. September 2001 und 30. Juni 2005 wurde unser Projekt durch die Europäische Union und das Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend gefördert. Mit dieser und der Unterstützung unserer KooperationspartnerInnen konnten wir ein funktionierendes Netzwerk schaffen, welches in allen fünf neuen Bundesländern, in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Hessen die Projektstage umsetzt. Die Umsetzung der Projektstage in Bayern und Belgien ist derzeit in Planung.

Begleitet werden die Projektstage durch verschiedene regionale Aktivitäten wie z.B. das Courage-Konzert, Foren und Diskussionsveranstaltungen sowie Ausstellungen.

Projektgrundsätze:

In allen Bundesländern, in denen das NDC aktiv ist gelten bestimmte Grundsätze, die das Projekt strukturell und inhaltlich charakterisieren. Diese sind:

- „Jugend für Jugend“: uns ist es wichtig, dass sich junge Menschen mit jungen Menschen auseinandersetzen, dass auf der Ebene wer mit wem arbeitet Hierarchien vermieden werden und Identifikation erleichtert wird. So sind unsere ehrenamtlichen TeamerInnen zwischen 18 und maximal 30 Jahren alt. TeamerIn wird man durch das Absolvieren einer einwöchigen Ausbildung mit anschließender Hospitation eines Projektstages mit erfahrenen CoteamerInnen. In dieser Teamschulung werden die angehenden MultiplikatorInnen im Einsatz der Methoden, Inhalte und Präsentation geschult. Zudem findet ein ständiger Entwicklungsprozess mit dem Team und aus dem Team heraus statt – Weiterbildung der TeamerInnen und Reflexion der Projektstagskonzepte gehört zum festen Bestandteil des Projektes. Für die TeamerInnen ergibt sich mit der Struktur des Projektes und den Projektstageinsätzen die Möglichkeit sich sinnvoll politisch zu betätigen – von der viel beschworenen „Politikverdrossenheit der Jugend“ ist beim NDC nichts zu spüren! Ehrenamtlich setzen sich die TeamerInnen für Demokratie und Zivilcourage ein!
- Dabei verfolgen wir einen aufsuchenden Ansatz: wir besuchen die teilnehmenden

Jugendlichen dort, wo sie sich in ihrem Alltag aufhalten, also vor allem in der Schule, aber auch in ihren Jugendtreffs und Jugendverbänden.

- Wir setzen uns mit jungen Menschen auf Augenhöhe auseinander: uns ist wichtig, dass wir nicht als „Profis“ wahrgenommen werden, wir bieten das „Du“ an, wir erleichtern die Identifikation durch den Einsatz junger und gemischtgeschlechtlicher Teams. Lehrkräfte und Autoritätspersonen sind von der Teilnahme an den Projekttagen ausgeschlossen. Gerade Lehrkräfte sollen aufgrund ihrer Rolle als schulische Autoritätsperson und ihrem Bewertungsverhältnis gegenüber den SchülerInnen nicht am Projekttag teilnehmen – das Antwortverhalten der jungen Menschen soll nicht durch die empfundene „Erwünschbarkeit“ ihrer Aussagen beeinflusst werden.
- Wir verfolgen einen beteiligungsorientierten Ansatz: durch ein größtmögliches Maß an Miteinbeziehung der Teilnehmenden wird die Lust an der Teilnahme und somit das Lernen selbst erheblich erleichtert. Ein ausgefeilter Methodenmix innerhalb der Projekttagskonzepte trägt maßgeblich dazu bei.
- Das NDC ist kein „Anti-Gewalt-Projekt“! Gewalt wird in den Projekttagen „Für Demokratie Courage zeigen!“ immer wieder thematisiert, aber Gewalt ist nur ein Thema unter anderen.
- Wir wollen klar Position beziehen!

Qualitätssicherung:

Das Netzwerk hat sich verschiedene Prinzipien auferlegt, um die Qualität der Ausbildung der TeamerInnen und der Projekttage zu garantieren.

Die Projekttage des NDC können nur von ausgebildeten TeamerInnen durchgeführt werden. Um TeamerIn zu werden muss man eine einwöchige Ausbildung absolvieren und anschließend das Gelernte bei einer Hospitation eines Projekttages mit erfahrenen CoteamerInnen unter Beweis stellen. Die Ausbildung dieser TeamerInnen wird von den TrainerInnen des Netzwerks geleistet. Auch diese sind eigens dafür ausgebildete Ehrenamtliche,

Der Ablauf eines Projekttages ist durch das einheitlich aufgebaute Konzept vorgegeben – die MultiplikatorInnen halten sich an das so genannte ZIM (Ziel-Inhalt-Methode-Papier), das in allen Bundesländern identisch ist. Diese Konzepte sind geschützt und werden jährlich zentral, unter Beteiligung aller Ländervertretungen des NDC überarbeitet.

Die TeamerInnen werden durch regionale Strukturen und regelmäßige Treffen betreut, haben Mitsprache- und Entscheidungsrechte und erhalten und organisieren regelmäßige Weiterbildungsangebote mit.

Darüber hinaus findet eine Selbstevaluation statt, zu der die Reflexion jedes einzelnen durchgeführten Projekttages zählt.

Referenzen:

Unsere Arbeit wird vor allem durch die vielen Anfragen und positive Kritik von SchülerInnen und LehrerInnen und durch die große Beteiligung der Ehrenamtlichen, zum anderen aber auch durch verschiedene Auszeichnungen und Preise bestätigt.

In Baden-Württemberg finden jährlich 150-200 Projektstage statt, Schulen und Jugendeinrichtungen buchen oft nach dem ersten Projekttag in ihrer Einrichtung kontinuierlich Projektstage.

Seit 1999 ist der (jetzt ehemalige) Präsident des Deutschen Bundestages, Wolfgang Thierse, Schirmherr unseres Projektes.

Am 25. Oktober 2001 wurde uns für mutiges Verhalten, vorbildliches Engagement und Standhaftigkeit in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus der 2. Preis der Otto Brenner Stiftung verliehen.

Am 9. Dezember 2001 zeichnete die Deutsche UNESCO-Kommission anlässlich der Verleihung des Walter-Mertineit-Preises das Netzwerk für Demokratie und Courage für seine beispielhafte Initiative zur Förderung von Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit in der außerschulischen Jugendarbeit mit einer besonderen Anerkennung aus.

Am 25. April 2003 wurde uns für unser demokratisches Engagement in Mannheim der Willi Bleicher Preis überreicht.

Das sächsische Kultusministerium zeichnet die TeamerInnen-Qualifizierung des NDC am 24. November 2005 mit dem Innovationspreis Weiterbildung 2005 aus.

Seit dem 12. Dezember 2005 darf sich das NDC zu den Preisträgern des Heinz-Westphal-Preises des Bundesjugendringes zählen.

Zahlen und Fakten:

Zahlen und Fakten Baden-Württemberg:

- 180 Projektstage wurden im Jahr 2007 durchgeführt,

- über 200 Projektstage sollen im Jahr 2008 durchgeführt werden,
- über 180 ehrenamtliche TeamerInnen wurden ausgebildet,
- mehr als 700 Projektstage wurden seit Projektstart in Baden-Württemberg durchgeführt,
- damit wurden mehr als 15.000 SchülerInnen erreicht.

Zahlen und Fakten von 1999 bis 2006 – bundesweit:

- 1155 ehrenamtliche TeamerInnen wurden in 77 Teamschulungen ausgebildet,
- 5.284 Projektstage wurden durchgeführt,
- 79.260 Schüler/innen wurden erreicht,
- 93 ausgebildete ehrenamtliche TrainerInnen führten Teamschulungen durch,
- 260 Teamtreffen und Fortbildungen für TeamerInnen haben zur Qualitätssicherung stattgefunden,
- 350 öffentliche Auftritte (Präsentationen, Workshops, Podiumsdiskussionen etc.) wurden wahrgenommen.

Die Kooperationspartner/innen / Träger/innen des Netzwerks für Demokratie und Courage in Baden-Württemberg:

- DGB Jugend – Deutscher Gewerkschaftsbund Abteilung Jugend Baden-Württemberg,
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden Württemberg,
- LPB – Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg,
- United e.V. – Verein für eine Gesellschaft ohne Rassismus Karlsruhe,
- JUZ Mannheim – Jugendzentrum in Selbstverwaltung „Friedrich Dürr“ Mannheim,
- UmProWe – Umwelt- und Projektwerkstatt Freiburg.

5. Kontakt

Netzwerk für Demokratie und Courage Baden-Württemberg (NDC Ba-Wü)

Internet:

www.couragebw.de

www.netzwerk-courage.de

Email:

courage@gegen-diskriminierung.de

Lokale AnsprechpartnerInnen:

DGB Region Baden-Württemberg
Abteilung Jugend
Willi-Bleicher-Straße 20
D-70174 Stuttgart
Telefon: 0711 - 20 28 – 231
Fax: 0711 - 20 28 267

DGB Region Mittelbaden
Ettlinger Strasse 3a
D-76137 Karlsruhe
Telefon: 0721 - 93 12 10
Fax: 0721 - 93 12 130

Projektstage buchen:

Online – Projektstage A, B, C und M:

www.couragebw.de

oder direkt:

<http://netzwerk-courage.de/site/content/blogcategory/164/308/>

Kontakt und Anmeldung – Projekttag G:

www.kz-gedenkstaette-sandhofen.de/

Verein KZ-Gedenkstätte Sandhofen e.V., c/o Stadtjugendring Mannheim e.V.,

Neckarpromenade 46, 68167 Mannheim

Hans-Joachim Hirsch

Stadtarchiv Mannheim-ISG

Telefon: 0621 - 293 74 85

E-mail: hans-joachim.hirsch@mannheim.de

Reaktionen auf die Veranstaltung

Sehr geehrter Herr Haug,

am 28. Februar 2008 erlebte ich, dass es außer mir viele Menschen gibt, die am von Ihnen benannten Thema „Erziehung nach Auschwitz heute“ interessiert sind. Da meine Familie von Deportation, Zwangsarbeit und Ausgrenzung nach dem Zweiten Weltkrieg betroffen ist, und ich erst jetzt die Möglichkeit habe herauszufinden, wie groß und welche Kultur meine Familie in ganz Europa pflegte, bin ich dabei, mit meinen Emotionen und neuen zwischenmenschlichen Erfahrungen (Lafage-sur-Sombre) umzugehen. Mein (Stief)-Großonkel war Widerstandskämpfer. In Mannheim geboren, nach dem Tod seines aus Stampfen (Bratislava) und in Mannheim lebenden Vaters wurde er 1930 von seiner aus Tarnopol stammenden Tante und deren Familie in Wien aufgenommen. Der in Mähren lebende Kaufmann Leopold Wertheim heiratete Josephs Mutter und gab dem Halbbruder den Familiennamen. 1935 kehrte Joseph nach Mannheim zurück. Anfang 1940 befand er sich dann für etwa drei Wochen in Bielefeld in einer Umerziehungsschule für Juden. Dann war er mit im Zug nach Gurs, floh, schloss sich dem spanischen, dann dem französischen Widerstand an und kam bei einem Einsatz im Juni 1944 in Eggleton um. Man hat ihn in Lafage-sur-Sombre als Bürger aufgenommen und dort in allen Ehren begraben und bis heute nicht vergessen.

Im letzten Jahr waren Jugendliche aus ganz Deutschland nach Lafage-sur-Sombre von Pierre Pranchère eingeladen. Die Stadt Tulle hat ihnen einen Campingplatz zur Verfügung gestellt.

An der Gedenkfeier haben sehr viele Politiker teilgenommen, die französischen Widerstandskämpfer und Freunde Josephs haben mich alle angesprochen, mir ihre Geschichte erzählt. Sie haben auch ausgedrückt, dass wir endlich die Geschichte dokumentieren sollen wie sie war, ohne wenn und aber.

Die Jugendlichen haben auf dem Campingplatz intensiv Diskussionen, Ausarbeitungen und Gedenksteine erarbeitet, dann eine Rede in der Festhalle von Lafage-sur-Sombre gehalten.

Ich bin noch immer beeindruckt und habe von der ganzen Veranstaltung Fotos gemacht, die ich in eine Präsentation (PowerPoint) eingearbeitet, jedoch noch keine Übung darin und im Vortragen damit habe. Auch das Protokoll des Interviews mit dem Ehrenmitglied Pierre Pranchère und Herrn Petitou am Lager des Adlerhorsts habe ich so verarbeitet.

Die Erwartung an mich ist groß. Bisher habe ich noch keinen Ansatz gefunden um das in richtiger Weise abzuarbeiten, bzw. Jugendgruppen zu organisieren, da ich Privatperson bin.

Es gibt diesbezüglich zwei Ideen. Die eine hängt mit dem Stadtarchiv (Herrn Hirsch) Mannheim zusammen und würde die Arbeit mit Jugendlichen aus Spanien, Frankreich und Deutschland, mit einem Treffpunkt in der Mitte z.B. Gurs ergeben.

Meine Idee ist, die Jugendgruppe europäisch auszuweiten und verschiedene feste Punkte in Europa zu haben, die als Erinnerungs- und Begegnungszentren eingerichtet sind/werden. Diese Begegnungsstätte sollte auch die Möglichkeit der Aufarbeitung der Vertreibungen haben, den Gulag mit einschließen etc.

Außerdem gibt es Bestrebungen die alte Kultur, mit Liedern jüdischer Komponisten, Texte darzustellen.

Es grüßt Sie herzlich

Ursula Wertheim-Schäfer