



# Gedenkstätten Rundbrief

- 3 NS-Euthanasie im Versehfilm ›Holocaust‹  
Fragen zur Repräsentation und Rezeption  
*Susanne C. Knittel*
- 11 Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch –  
Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption  
von Zeitzeugengesprächen bei Schülern  
*Katharina Obens und Christian Geißler-Jagodzinski*
- 26 Spanische Häftlinge im KZ Sachsenhausen  
*Astrid Ley*
- 32 Denkmal für die Opfer der NS-Militärjustiz in Köln eingeweiht  
Kunstwerk von Ruedi Baur – »Ein Denkmal von  
nationalem Rang mit einer bundesweiten Ausstrahlung«  
*Karola Fings*
- 39 Wanderausstellung zur nationalsozialistische Besatzungspolitik  
in Slowenien – Praktizierter Rassenwahn südlich der Alpen  
*Eckart Dietzfelbinger*
- 41 Veranstaltungshinweise
- 46 Literaturhinweise

Titelfoto: Wanderausstellung zur nationalsozialistischen Okkupationspolitik  
in Slowenien im Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände Nürnberg.  
Siehe den Beitrag von Eckart Dietzfelbinger. Foto: Nürnberger Nachrichten/  
Michael Matejka

# NS-Euthanasie<sup>1</sup> im Fernsehfilm ›Holocaust‹

FRAGEN ZUR REPRÄSENTATION UND REZEPTION

Susanne C. Knittel

Dreißig Jahre ist es her, dass die amerikanische TV-Serie *Holocaust* erstmals im westdeutschen Fernsehen ausgestrahlt wurde – ein damals hochgradig umstrittenes Ereignis, das seither immer wieder als Wendepunkt in der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem *Holocaust* interpretiert wird. Bereits in den USA, wo ein knappes Jahr vorher rund 120 Millionen Zuschauer den Vierteiler verfolgt hatten, waren heftige Diskussionen darüber entbrannt, ob man dem Thema gerecht geworden war. Auch in Deutschland wurde die Serie schon im Vorfeld wegen ihrer vermeintlichen Trivialisierung und Kommerzialisierung des Judenmords als Hollywoodmelodram verurteilt. Eine kitschige Popularisierung von komplexen historischen Prozessen, so waren sich Intellektuelle und Journalisten einig, könne den Deutschen wohl kaum beim Umgang mit der jüngeren Vergangenheit helfen.<sup>2</sup> Der große Erfolg und die völlig unerwartete emotionale Resonanz der Serie beim westdeutschen Fernsehpublikum stellten die Kritiker vor ein Rätsel.<sup>3</sup> Mehr als 20 Millionen Zuschauer verfolgten die Serie, und insgesamt mehr als 25 000 Zuschauer nahmen an den parallel zu den vier Sendeterminen geschalteten Diskussionsrunden teil oder schrieben Briefe an den WDR. Zwar sprachen einige Zuschauer von Nestbeschmutzung und plädierten dafür, die Vergangenheit endlich ruhen zu lassen, aber die überwältigende Mehrheit gab ihrer großen Erschütterung, Hilflosigkeit und Scham angesichts der deutschen Verbrechen Ausdruck. Dabei fällt auf, dass es gerade die mit Pathos aufgeladene Rhetorik der Serie war, die bei den Zuschauern ankam und starke emotionale Reaktionen hervorrief, wie zum Beispiel bei einer 47-jährigen Hausfrau und Mutter, die schrieb: »Bei den ersten drei Folgen war ich noch bewegt und erschüttert. Bei der vierten Folge jedoch überkamen mich Verzweiflung und Trauer so sehr, dass ich dem hemmungslosen Weinen nur schwer widerstehen konnte. Plötzlich identifizierte ich mich mit jener jüdischen Mutter. [...] In diesem Augenblick wusste ich, dass die grausamen Verbrechen [...] nicht verjähren dürfen.«<sup>4</sup> Auf das nicht unproblematische Zusammenspiel von pathetischer Bildsprache in *Holocaust* und der Zuschaueridentifikation werde ich im Rahmen meiner Interpretation noch genauer eingehen. Jedenfalls war es genau diese Art von Dramaturgie, die bei einem breiten Publikum ankam und einen generationenübergreifenden Erinnerungsdiskurs in Gang setzte.

Während die älteren Deutschen mit den von der TV-Serie losgetretenen Emotionen und Erinnerungen konfrontiert wurden, zeigten sich die Jüngeren von einem großen Wissensdurst erfüllt. Sie begannen, den Eltern und Großeltern Fragen über den Krieg zu stellen und überschwemmt Institutionen wie die Bundeszentrale für politische Bildung mit Bitten um Informationsmaterial über die Geschichte des *Holocaust* und die Ursprünge des Antisemitismus. Auch vor *Holocaust* hatte es Versuche von Schriftstellern gegeben, fiktionale Darstellungsformen zu finden, die ein breiteres Publikum auf die Verbrechen der Nazis aufmerksam machen sollten, so zum Beispiel Max Frischs Theaterstück *Andorra* (1961), Rolf Hochhuths *Stellvertreter* (1963) oder *Die Ermittlung* von Peter Weiss (1965). Jedoch war die in Brecht'scher Tradition verfremdende und sehr formalisierte Bewältigungsdramatik zu abstrakt, um die Mechanismen des Verschweigens und Verdrängens

aufzubrechen und die Deutschen zu mobilisieren.<sup>5</sup> *Holocaust* erzählt die Geschichte der »Endlösung« exemplarisch am Schicksal der fiktiven jüdischen Familie Weiss aus Berlin, deren einzelne Mitglieder jeweils den verschiedenen Phasen der Verfolgung und Vernichtung zugeordnet werden: Die Eltern werden ins Warschauer Ghetto deportiert und sterben in Auschwitz, der ältere Sohn Karl stirbt, nachdem er zuerst in Buchenwald, dann in Theresienstadt inhaftiert war, und die Tochter Anna, die nach einer Vergewaltigung



Anna im Bus. Standbild aus dem Film *Holocaust* (Abb. 1). Abbildung mit Genehmigung von polyband Medien GmbH München/CBS Paramount.

durch SS-Männer traumatisiert ist, wird ins »Sanatorium Hadamar« gebracht und dort im Rahmen des Euthanasieprogramms vergast. Nur der jüngere Sohn Rudi überlebt; es gelingt ihm, sich zu verstecken und sich dem jüdischen Widerstand anzuschließen.

Das Erfolgsrezept von *Holocaust* ist die emotionale Identifikation der Zuschauer mit dem individualisierten Schicksal der Familie Weiss. Während die Juden in den Dokumentationen und Theaterstücken der unmittelbaren Nachkriegszeit immer als ein abstraktes und amorphes Anderes dargestellt wurden, sind sie in *Holocaust* gänzlich an die deutsche Kultur und Gesellschaft assimiliert; sie sind eine Familie, mit deren einzelnen Mitgliedern sich die Zuschauer

persönlich identifizieren können. Die Darstellung des Jüdisch-Anderen als das Menschlich-Gleiche ermöglichte es den deutschen Zuschauern, die Juden endlich als Opfer zu sehen und ihren Tod zu betrauern.

Jedoch umfasste diese Welle der Identifikation nicht alle Opfer der Nazi-Verfolgung, die im Film dargestellt werden. Die Szenen, die Annas Euthanasie-Tod in Hadamar zeigen, erregten keine nennenswerte Aufmerksamkeit. Zwar erwähnen einige Rezensenten die Tatsache, dass ein Mitglied der Familie Weiss im Rahmen des Euthanasieprogramms ermordet wird, jedoch werden weder die erheblichen historischen Ungenauigkeiten gerade dieser Szenen kommentiert, noch deren Bildsprache tiefergehend analysiert. Im vorliegenden Beitrag möchte ich nun diese »vergessenen« Szenen etwas genauer untersuchen, um anhand der Figur der Anna Weiss die Schwierigkeiten und Ambivalenzen herauszuarbeiten, die eine künstlerische Darstellung der NS-Euthanasie mit sich bringt. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Problematik der Darstellung von Behinderten und Geisteskranken im Allgemeinen, um Marginalisierung, Stereotypisierung und Stigmatisierung, und um eine oft schwierige Verquickung des Ästhetischen mit dem Ethischen.

Meine Untersuchung bezieht daher Erkenntnisse der relativ jungen internationalen Erforschung von Behinderung als soziales und kulturelles Konstrukt mit ein; sie stellt einen Dialog her zwischen zwei Diskursen, die das Thema NS-Euthanasie bisher jeweils nur am Rande behandelt haben: Memory Studies<sup>6</sup> und Disability Studies<sup>7</sup>. Innerhalb der Memory Studies herrscht noch immer die Tendenz vor, den *Holocaust* und das Euthanasieprogramm als getrennte Phänomene zu behandeln. Der Mord an Behinderten und Geisteskranken lässt sich zudem nur schwer in einen Erinnerungsdiskurs eingliedern, der vor allem auf Zeitzeugenschaft und Erfahrungsberichten basiert<sup>8</sup>. Die Disability

Studies, deren Anfänge im Disability Rights Movement der späten 1970er Jahre liegen, haben sich bisher hauptsächlich auf die historische, soziale und kulturelle Kodierung von Körperbehinderung konzentriert und die Problemfelder der Eugenik und Euthanasie weitestgehend umgangen<sup>9</sup>. Meine Interpretation der Szenen aus *Holocaust* im Licht der Memory und Disability Studies spürt einer gewissen Unsicherheit im künstlerischen Umgang mit Behinderung nach, einer Unsicherheit, die der Literaturwissenschaftler Ato Quayson als »ästhetische Nervosität« (aesthetic nervousness) bezeichnet. Er schreibt: »ästhetische Nervosität muss als inhaltsgleich gesehen werden mit der Nervosität Behinderten in der wirklichen Welt gegenüber. Die Verlegenheit, Angst und Verwirrung, die Behinderte in ihrem alltäglichen Leben erfahren, wird in der Literatur und dem ästhetischen Bereich in eine Reihe von strukturellen Motiven übersetzt, die sich verraten, wenn man die Darstellung der Behinderung hauptsächlich aus der Perspektive der Behinderten sieht.«<sup>10</sup> Das literarische (und in diesem Fall auch das filmische) Werk greift also die Ambivalenz gegenüber Behinderten nicht nur auf, sondern läuft Gefahr, sie sogar zu bestätigen und zu verfestigen. Während Quaysons Konzept insgesamt eher vage bleibt, verweist es doch auf genau die von Zwiespältigkeit geprägte Art der Repräsentation, die ich im Folgenden im Hinblick auf *Holocaust* beschreiben werde. Dabei ist der Gegensatz zwischen Mit-Leiden und Mitleid, wie ihn Hannah Arendt beschrieben hat, von zentraler Bedeutung für meine Interpretation.



Wimpel, im Film von Karl hochgehalten. Standbild aus dem Film *Holocaust* (Abb. 2). Abbildung mit Genehmigung von polyband Medien GmbH München/CBS Paramount.

### »Holocaust« und Euthanasie

Zunächst eine Beschreibung der Filmsequenz: Zu Beginn sehen wir Anna, die sich ganz offensichtlich nicht von der traumatischen Vergewaltigung durch die SS-Männer erholt hat: Ganz in sich zurückgezogen, hat sie den Kopf zur Seite geneigt, starrt stumm ins Leere und bedeckt ihren Körper schutzsuchend mit den Armen. Annas Schwägerin Inga bringt sie zu einem Arzt, der einen Aufenthalt im »Sanatorium Hadamar« verordnet. Dem stimmt Inga nach einigem Zögern zu, und Anna wird von einer Krankenschwester weggebracht. Die nächste Szene zeigt Anna in einem blauen Bus. Die Kamera zoomt sofort ihr Gesicht heran, das vom Licht durchs Fenster illuminiert wird, während die Gesichter der anderen Passagiere des Busses unscharf als leicht entstellte Silhouetten im dunklen Hintergrund bleiben (Abb. 1)<sup>11</sup>. Der Bus hält vor einem weißen Schloss inmitten eines Wäldchens; auf einem Schild steht »Sanatorium Hadamar«, und die Passagiere steigen aus. Anna wird inmitten einer Gruppe von offensichtlich Behinderten und Kranken gezeigt: einige mit Down-Syndrom, andere mit Krücken oder auffälligen Verhaltensstörungen. Die Szene wird begleitet von Stöhnen und anderen unartikulierten Lauten. Alle haben ein rechteckiges Stück Papier an den Jacken angeheftet, vermutlich mit Namen und Identifikationsnummern. Als nächstes sehen wir die Patienten im Wald, wie sie, angeführt

von Krankenschwestern, auf einen Holzschuppen zugehen. Beim Hineingehen werden den Kranken die Nummern abgenommen, die Tür wird verriegelt, und schließlich wird an der Rückseite des Schuppens ein Dieselmotor angestellt. Die Kamera folgt dem Rohr, das die Abgase vom Motor in den Schuppen leitet. Ein Arzt schaut auf die Uhr.

Gleich anschließend wird in Großaufnahme ein Brief aus Hadamar gezeigt, den Annas Mutter Berta laut vorliest: »Mit großem Bedauern müssen wir Sie von dem Tod Ihrer Tochter, Fräulein Anna Weiss, in Kenntnis setzen. [...] Obwohl wir alles in unserer Macht stehende getan haben, [...] verweigerte sie die Nahrungsaufnahme und sprach auf kein Medikament an. Sie starb am 3. Juni an Lungenentzündung und Unterernährung. Im Hinblick auf die ungeklärte Lage, die im Augenblick herrscht, haben wir uns die Freiheit genommen, ihre sterblichen Überreste feuerzubestatten.« Inga sitzt neben Berta, sie sagt: »Vielleicht ist es besser so. Wir wissen ja nicht, ob Anna je wieder gesund geworden wäre.« Berta antwortet: »In ihr war so viel Liebe.« Inga beginnt zu schluchzen.

Ich habe die Filmsequenz so ausführlich beschrieben, weil sie die Ambivalenz der pathos-beladenen Ikonographie der Serie aufzeigt und gleichzeitig die Problematik einer unreflektierten Art der Darstellung der NS-Euthanasie verdeutlicht. Anna wird inmitten einer Gruppe von Personen gezeigt, die der Zuschauer sofort als behindert oder krank erkennt. Nachdem Anna zuerst von den Nazis durch den Davidstern stigmatisiert worden war, diesen dann in einem Akt der Rebellion abrisst und daraufhin mit der Vergewaltigung sozusagen bestraft wurde, ist sie nun ein zweites Mal gekennzeichnet, als »lebensunwert«, durch das ihr angeheftete weiße Stück Papier mit ihren Personalien. Jedoch ist sie nur scheinbar Teil der Gruppe von Kranken und Behinderten, die ebenfalls durch das weiße Papier gebrandmarkt sind. Anna ist ein unschuldiges Opfer des aus dem Nichts über sie hereingebrochenen Bösen, das erste Opfer der Familie Weiss, eine Vorankündigung des kommenden Holocaust. Im Gegensatz zu dieser symbolhaften Figur scheinen die restlichen Deportierten zuallererst Opfer ihrer Behinderung zu sein und nur sekundär auch Opfer der Nazi-Säuberungspolitik. Die Andersartigkeit der Kranken und Behinderten ist noch radikaler als die jüdische Identität Annas. Sie sind durch ein sichtbares Stigma gekennzeichnet, das sie als dauerhaft behindert und somit als unheilbar ausweist. Weil sie »unrettbar verloren« sind, erscheint ihr Tod in der Gaskammer unvermeidlich und darüber hinaus als vorgeblich medizinisch begründet. Annas Tod dagegen ist ein tragischer Fall und es bleibt offen, ob sie hätte geheilt werden können.<sup>12</sup> Die sichtbare Andersartigkeit der Kranken und Behinderten ruft eine gewisse Unsicherheit und Distanzierung hervor, die es dem Zuschauer erschwert, sich mit ihnen zu identifizieren. Annas Mutter und Schwägerin versuchen vergeblich, in ihrem Tod einen Sinn zu sehen, und sie nehmen ihre Zuflucht zu eben jener Logik, der die Kranken um Anna herum zum Opfer gefallen sind: Inga gibt dieser Hilflosigkeit Ausdruck indem sie feststellt, dass es vielleicht das Beste ist, denn »wir wissen ja nicht, ob Anna je wieder gesund geworden wäre.« Damit akzeptiert Inga die angeblich humanitäre Absicht, mit der die Nazis den Mord an kranken und behinderten Menschen rechtfertigten.

Obwohl es selbstverständlich ein Verdienst von *Holocaust* ist, dass die Serie im Gegensatz zu vielen anderen Darstellungen der Zeit versucht, das Euthanasieprogramm mit einzubeziehen, vermittelt die der Bildsprache zugrunde liegende Dissonanz zwischen Anna und den übrigen Euthanasie-Opfern den Zuschauern dennoch den Eindruck einer gedanklichen Abtrennung des Euthanasieprogramms vom Holocaust. Die Bildsprache der Szene macht es dem Zuschauer unmöglich, Anna als eine der Behinderten zu sehen,

weil sie die Diskrepanz zwischen Anna mit ihrer nachvollziehbaren, identifikationsfähigen Geschichte und den anonymen, verstörend andersartigen Behinderten beibehält.

Diese Trennung von Anna und den anderen Behinderten wird bereits in einer früheren Sequenz vorbereitet, die als Vorgriff auf Annas Schicksal fungiert. Wie wir sehen werden, ist auch diese Szene als Versuch der Einbeziehung der Euthanasieopfer konzipiert, doch ist sie auf ganz ähnliche Weise problematisch. Wir sehen Annas Bruder Karl nach seiner Ankunft im KZ Buchenwald, als er von Weinberg, einem Mithäftling, in das Hierarchiesystem des Lagers eingeführt wird. Weinberg zeigt ihm, wie man die Wimpel auf die Uniformen näht, und erklärt ihm die Bedeutung der verschiedenen Farben: ein rotes Dreieck für die politischen Gefangenen, rosa für die Homosexuellen, braun für die sogenannten Zigeuner, zwei gelbe Dreiecke in Sternform für die Juden usw. Nachdem sie alle farbigen Dreieckswimpel durchgegangen sind, hält Karl einen rechteckigen weißen Wimpel hoch, auf dem in Großbuchstaben das Wort »BLÖD« geschrieben steht (Abb. 2). Auf Karls Frage, für wen diese Wimpel sind, antwortet

Weinberg: »Idioten, Schwachsinnige, Geisteskranke.«

Karl: Was haben die verbrochen?

Weinberg: Sie sind unnütz. Du solltest die Wachen sehen, wenn sie sich die vornehmen, sie triezen und prügeln.

Karl: Weinberg, ich kann das alles nicht glauben!

Weinberg: So, nicht? Da ist ein extra Gebäude für die Irren, Idioten, Blöden und Krüppel. Sie vergasen sie.

Karl: Gas?!

*Ein KZ-Aufseher unterbricht sie und schreit:* Nicht reden, arbeiten!

Karls fassungsloses »Was haben die verbrochen?« ist eine Schlüsselfrage, denn sie stellt eine Verknüpfung zwischen den unschuldig verfolgten Behinderten und den unschuldig verfolgten Juden her. Dies ist außerdem der Moment, in dem zum ersten Mal das Wort »vergasen« erwähnt wird. Annas Tod ist die Umsetzung von Weinbergs Aussage und fungiert als Vorwegnahme des Judenmordes. Doch wieder ist es die Bildsprache, die Rätsel aufgibt. In der entmenschlichenden Logik des KZ war die Funktion der Wimpel, alle Gefangenen als abweichend vom gesunden Volkskörper zu markieren, während die verschiedenen Farben zugleich eine gewisse Hierarchie der Gefangenen untereinander symbolisierten. Doch die von den Nazis verfolgten Kranken und Behinderten wurden weder nach Buchenwald noch in ein anderes KZ deportiert. Es gab in Wirklichkeit keine weißen Wimpel und auch keine rechteckigen. Was also ist die Funktion dieses gänzlich erfundenen Zeichens? In der Ikonographie des Films dient der BLÖD-Wimpel dazu, zwischen den Geisteskranken und Behinderten und den anderen Gefangenen in Buchenwald einen zusätzlichen (und sichtbaren) Unterschied herzustellen. Alle Gefangenen sind in den Augen der Nazis anders, aber die »Krüppel und Irren« sind noch andersartiger: Ihr Zeichen ist rechteckig, weiß und beschriftet. Als nutzlos abgestempelt, werden sie sofort vergast. Obwohl viele Kritiker überzeugend argumentiert haben, dass historische Detailtreue bei einem Film wie *Holocaust* nicht unbedingt im Vordergrund stehen muss, ist die Erfindung dieser gänzlich neuen Kategorie von Wimpeln nicht nur verwirrend, sondern sie beeinflusst auch die Art und Weise, wie die Zuschauer die Szene von Annas Tod wahrnehmen. Die Figur der Anna erlaubt es zwar den Zuschauern, die Kranken und Behinderten auch als unschuldige Opfer einer sinnlosen Verfolgung zu sehen. Sie erreichen in der Ikonographie des Films jedoch nie den Status von Subjekten.

Sie haben keine Stimme und fungieren nur als Rahmen für Annas tragischen Tod. Der *Holocaust* bleibt eine spezifisch jüdische Katastrophe, und die emphatische Identifikation der Zuschauer beginnt und endet mit den jüdischen Opfern der Nazis.

### **Mit-Leiden und Mitleid**

Die problematischen Szenen in *Holocaust* sowie das Schweigen zur Euthanasie in wissenschaftlichen Diskussionen über die Serie werfen Fragen sowohl bezüglich der Darstellung als auch der Rezeption auf. Wie kann man diese weitgehend stereotypen oder stigmatisierenden Darstellungen von behinderten und geisteskranken Menschen vermeiden? Und wie kann man einen Grad der Identifikation mit den Opfern der Euthanasie bewirken, der auf wirklicher Betroffenheit basiert und nicht auf einem distanzierenden Bedauern, das seine Objekte auf eine entmenschlichte Masse reduziert? Es geht hier in erster Linie um den durch die Darstellung der Behinderten in *Holocaust* hervorgerufenen »mitleidigen Blick« des Zuschauers. Dieser historisch, kulturell und emotional geprägte Blick kann eine Herabsetzung beinhalten. Die bemitleidete Person wird in einer Weise wahrgenommen, die sie ihrer Persönlichkeit beraubt, denn die Behinderung wird zum definierenden Aspekt dieser Person. An dieser Stelle ist es hilfreich, den Gegensatz zwischen Betroffenheit und Bedauern oder, in Hannah Arendts Terminologie, Mit-Leiden und Mitleid genauer zu betrachten. Ich stütze mich hierbei auf Arendts Unterscheidung – im englischen Original ist es der viel klarere Unterschied zwischen compassion und pity –, den sie ihrem Buch *Über die Revolution* beschreibt. Dort definiert Arendt Mit-Leiden (compassion) als »leidenschaftliche Betroffenheit von dem Leiden anderer, als sei es ansteckend«<sup>13</sup>, also als identifizierendes oder sogar stellvertretendes Empfinden des Leidens eines anderen Menschen. Basierend auf der Einsicht, dass dieses Leiden einen potentiell selbst betreffen könnte, ist Mit-Leiden untrennbar an den Wunsch gebunden, das Leiden des anderen zu mildern. Im Gegensatz dazu ist Mitleid (pity) »nicht eigentliches Leiden«, sondern ein generalisierendes Bedauern, hervorgerufen durch die »leidenden Massen«<sup>14</sup>, zu denen der Einzelne in Distanz bleibt. Mitleid in diesem kollektiven Sinne verhindert die Identifikation, denn es ist unwahrscheinlich, dass der Einzelne sich selber einmal in einer vergleichbaren Situation befinden könnte. Durch diese Abstraktion wird eine Asymmetrie aufgebaut zwischen dem Einzelnen und denen, die bemitleidet werden. Während also Mit-Leiden Gemeinsamkeit schafft, erzeugt Mitleid Differenz.

Im Hinblick auf Behinderung müssen wir von einer zusätzlichen Ebene der Differenz sprechen, die durch Mitleid hergestellt wird. Diese hängt mit den psychologischen Tabus zusammen, mit denen Behinderung belegt ist: Wir fürchten oder verdrängen den Gedanken, einmal selbst vielleicht behindert zu sein (sei es durch Unfall oder Krankheit). Da Behinderung mit Endgültigkeit verbunden ist, also als unheilbar und dauerhaft gilt, wird der Gedanke »das könnte mir auch passieren« zu einem sehr problematischen und angstbesetzten Zugeständnis. Mitleid als distanzierendes und entmenschlichendes Bedauern wird beinahe zu einer Barriere, einem Schutzwall zwischen dem Behinderten und einem selbst. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem angemessenen Gedenken an die Opfer der NS-Euthanasie wird dieser distanzierende Effekt noch deutlicher und sogar durch verschiedene Fehlkonzeptionen vervielfacht. Wie das Beispiel *Holocaust* zeigt, erscheinen die Opfer der Euthanasie anders als alle anderen Verfolgten, weil sie hauptsächlich als Opfer ihrer Behinderung kodiert sind (sie haben keine Geschichte und sind nur durch ihre



Andersartigkeit bestimmt). Hinzu kommen jedoch die verschiedenen Faktoren, die der Erinnerung an die NS-Euthanasie entgegenwirken und einen konstruktiven Umgang mit ihr erschweren: Erstens die Fehlannahme, dass das Euthanasieprogramm tatsächlich auf humanitären Gesichtspunkten basierte<sup>15</sup>; zweitens die Tendenz, Behinderte ausschließlich über ihre Behinderung zu definieren. Drittens die Weigerung, gewisse Kontinuitäten der Marginalisierung von Behinderten anzuerkennen; und schließlich das Widerstreben, sich persönlich mit dem Thema Behinderung und Geisteskrankheit auseinanderzusetzen. Die Erinnerung an die Euthanasie wird, so könnte man sagen, von der Gegenwart heimge-sucht, von der Tatsache, dass Behinderung immer noch stigmatisiert ist.

Arendt schreibt, dass Mit-Leiden nicht unbedingt zu politischem oder sozialem Engage-ment führt, weil es im Grunde politisch ineffektiv ist: »Weil nun aber das Mit-Leiden die Distanz zwischen Menschen auslöscht und mit ihr den weltlichen Zwischenraum, in dem sich politische Angelegenheiten [...] abspielen, ist es, politisch gesprochen, ohne Bedeutung und ohne Folgen«<sup>16</sup>. Trotzdem beinhaltet es die Fähigkeit, das Leiden eines anderen wirklich zu verstehen und dementsprechend zu einer persönlichen Einsicht über Recht und Unrecht zu kommen. So kann es dem Mit-Leidenden laut Arendt »gelingen, darauf zu bestehen, dass es stets besser ist, Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun, [...] dass es besser ist zu leiden als andere leiden zu sehen«<sup>17</sup>. Im Hinblick auf mein Thema bedeutet dies zuallererst, die Opfer der Euthanasie als Menschen zu sehen und nicht als Behinderte oder Kranke. Ein konstruktives Gedenken an die Opfer der NS-Euthanasie basiert auf der Anerkennung ihres gleichberechtigten Status als Opfer der Verfolgung durch die Nazis. Um dies zu ermöglichen, müssen Darstellungen der NS-Euthanasie drei Dinge auf einmal leisten: Die Opfer als Menschen darstellen und nicht als Stereotypen, ihnen Gleichberechtigung zusprechen und gleichzeitig ihrer spezifischen Situation gerecht werden.

Die analytische und verfremdende Dramaturgie der Theaterstücke von Max Frisch, Rolf Hochhuth und Peter Weiss vermeidet zwar den Appell an das Mitleid der Zuschauer, doch verhindert sie auch jegliches identifikatorische Mit-Leiden mit den Opfern. Die Geschichte der Familie Weiss hat dagegen nicht nur jene Zuschauerin zu Tränen gerührt, die dem WDR von ihrem Mit-Leiden mit Berta Weiss berichtet hat. Es ist durchaus bemerkenswert, dass *Holocaust* den Versuch unternimmt, die Opfer der NS-Euthanasie mit einzubeziehen, denn es offenbart die Entschlossenheit, die Zugehörigkeit des Euthanasieprogramms zum *Holocaust* zu betonen. Jedoch misslingt der Versuch, denn es besteht die Gefahr, dass die anonymen Behinderten und Kranken nur Mitleid evozieren und von dem Mit-Leiden mit Anna als Trägerin der Identifikation ausgeschlossen bleiben. Das Ausklammern oder gar Vergessen dieser der Euthanasie gewidmeten Szenen in *Holocaust* kann als symptomatisch für eine generelle Tendenz gesehen werden, die Opfer der Euthanasie aus dem nationalen Erinnerungsdiskurs auszublenden. Ein Grund dafür ist die Tatsache, dass dieser Erinnerungsdiskurs der spezifischen Situation der Opfer nicht unbedingt gerecht wird. Ich habe deshalb eine Doppelperspektive einge-nommen: die der Disability Studies und der Memory Studies. Durch eine Kombination beider Diskurse (und unter Berücksichtigung von Arendts Mitleidsbegriff) entsteht so eine Annäherung an die spezifische Problematik der Darstellung von Behinderung. Nur durch das Mitreflektieren der gegenwärtigen Situation behinderter Menschen und unserer Vorurteile und Befangenheiten ihnen gegenüber kann ein produktives und angemessenes Gedenken stattfinden.

*Die Rechte für den Film Holocaust liegen weiterhin bei CBS Paramount in den USA. Eine DVD des Films wird von Polyband Medien GmbH in München vertrieben und ist im Fachhandel für 31 Euro käuflich zu erwerben.*

Susanne C. Knittel promoviert an der Columbia University in New York in Vergleichender Literaturwissenschaft. Ihre Dissertation ist eine vergleichende Studie italienischer und deutscher Erinnerungskultur nach 1945.

- 1 Es ist in der deutschsprachigen Fachliteratur üblich, im NS-Kontext »Euthanasie« zusätzlich mit Anführungszeichen zu schreiben, um eine Distanzierung von der Terminologie der Nationalsozialisten auszudrücken und eine Unterscheidung zwischen Sterbebegleitung und Patiententötungen im NS-Staat zu betonen. Ich halte mich in diesem Beitrag an die englischsprachige Fachliteratur, in der zur Unterscheidung das Präfix Nazi-, oder NS- benutzt wird. Da es im vorliegenden Text nur um die NS-Euthanasie geht, wäre es m.E. ablenkend oder gar irreführend, die Anführungszeichen zu verwenden, da sie auf eine zusätzliche Dichotomie hindeuten, die in diesem Beitrag nicht zur Debatte steht.
- 2 Zu den kritischen Debatten vor und nach der Ausstrahlung von *Holocaust* vgl. Peter Märthesheimer und Ivo Frenzel, *Im Kreuzfeuer: Der Fernsehfilm »Holocaust«. Eine Nation ist betroffen* (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1979); Peter Reichel, *Erfundene Erinnerung: Weltkrieg und Judenmord in Film und Theater* (München: Hanser, 2004); Jens Müller-Bauseneik, »Die US-Fernsehserie »Holocaust« im Spiegel der deutschen Presse (Januar – März 1979). Eine Dokumentation«, *Historical Social Research* 30:14 (2005), S.128–40; und Heiner Lichtenstein und Michael Schmid-Ospach (Hg.), *Holocaust: Briefe an den WDR* (Wuppertal: P. Hammer, 1982).
- 3 Selbstverständnis muss der Erfolg der Serie vor dem Hintergrund eines umfassenden politisch-kulturellen Wandels im Jahrzehnt vor 1979 gesehen werden, dazu vgl. u.a. Harald Schmid, »Die »Stunde der Wahrheit« und ihre Voraussetzungen. Zum geschichtskulturellen Wirkungskontext von *Holocaust*«, in: *Zeitgeschichte-online*, Thema: Die Fernsehserie »Holocaust« – Rückblicke auf eine »betroffene Nation«, hrsg. Christoph Classen, März 2004, [www.zeitgeschichte-online.de/md=FSHolocaust-Schmid](http://www.zeitgeschichte-online.de/md=FSHolocaust-Schmid)
- 4 Lichtenstein und Schmid-Ospach (Hg.), S.42.
- 5 Für eine ausführliche vergleichende Analyse der Theaterstücke vgl. Andreas Huyssen, »The Politics of Identification: Holocaust and West German Drama«, *New German Critique*, 19.1 (1980).
- 6 Ich beziehe mich auf den Bereich der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung, der sich mit dem Holocaust beschäftigt. Für eine theoretische Einführung vgl. z. B. Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung* (Stuttgart: J.B. Metzler, 2005); Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik* (München: C.H. Beck Verlag, 2006).
- 7 Die Disability Studies untersuchen u. a. gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse im Umgang mit Behinderung, die Entstehung und Produktion von gesellschaftlichen Normen und die daraus resultierenden Mechanismen der Ausgrenzung. Eine Einführung zu den Disability Studies in deutscher Sprache bietet z. B. Markus Dederich, *Körper, Kultur und Behinderung* (Bielefeld, transcript Verlag, 2007).
- 8 Ausnahmen sind u. a. Henry Friedlander, *Der Weg zum NS-Genozid. Von der Euthanasie zur Endlösung* (Berlin: Berlin Verlag, 1997) und Robert Lifton, *The Nazi Doctors: Medical Killing and the Psychology of Genocide* (New York: Basic Books, 2000).
- 9 Auch hier gibt es einige bedeutende Ausnahmen, wie z. B. Sharon L. Snyders und David T. Mitchells *Cultural Locations of Disability* (Chicago: University of Chicago Press, 2006) oder Carol Poores *Disability in Twentieth-Century German Culture* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2007).
- 10 Ato Quayson, *Aesthetic Nervousness. Disability and the Crisis of Representation*, New York: Columbia University Press, 2007), S. 19 (meine Übersetzung).
- 11 Alle Abbildungen aus: *Holocaust. Die Geschichte der Familie Weiss*, (DVD 2009, Polyband Medien GMBH).
- 12 »Tragisch« wird hier nicht im klassischen Sinn benutzt, sondern um anzudeuten, dass Annas Tod als Verhängnis dargestellt wird, dem sie trotz ihres Versuchs, sich der Stigmatisierung der Nazis zu entledigen, nicht entrinnen kann.
- 13 Hannah Arendt, *Über die Revolution*, (München: Piper & Co. Verlag, 1965), S. 108.
- 14 Ebd.
- 15 Der italienische Philosoph Giorgio Agamben zum Beispiel argumentiert zwar dafür, das Euthanasieprogramm in den Holocaustdiskurs mit einzubeziehen, insistiert jedoch auf einer gewissen Differenz der Motivation, indem er das Euthanasieprogramm als auf rein medizinischen Erwägungen basierend darstellt. Giorgio Agamben, *Homo sacer. Die Souveränität der Macht und das nackte Leben*, (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2002).
- 16 Arendt, S.109–110.
- 17 Ebd.

# Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch

ERSTE ERGEBNISSE EINER EMPIRISCHEN MIKROSTUDIE  
ZUR REZEPTION VON ZEITZEUGENGESPRÄCHEN BEI SCHÜLERN<sup>1</sup>

*Katharina Obens und Christian Geißler-Jagodzinski*

Seit mehr als zehn Jahren wird in der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus diskutiert, wie sich diese Bildung verändert und verändern muss, wenn Begegnungen mit Überlebenden nicht mehr realisiert werden können. Deutlich ist, dass die Popularität von Gesprächen mit Zeitzeugen und insbesondere Überlebenden der NS-Verbrechen gerade wegen ihres zunehmenden Alters steigt. Den Gesprächen wird eine große Bedeutsamkeit und Wirkung im Vergleich zu anderen methodisch-didaktischen Formaten der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus zugesprochen. Insbesondere sollen sie eine empathische Annäherung<sup>2</sup> an das historische Geschehen auch für die Lernenden erreichen, die sich mit kognitiv anspruchsvollen Erschließungswegen wie Museen oder Lehrbuchtexten schwer tun.

Trotz der hohen Erwartungen an die Zeitzeugen<sup>3</sup> »Geschichte zu verkörpern« gibt es aber bis heute weder systematische empirische Untersuchungen zum Selbstverständnis der Zeitzeugen<sup>4</sup> noch zur Rezeption ihres multiplen Gegenübers.<sup>5</sup> Deshalb wollten wir in einer qualitativ-empirischen Mikrostudie<sup>6</sup> herausfinden, auf welche Weise die Gespräche wirken und wie Jugendliche/junge Erwachsene die Bedeutung eines Zeitzeugengesprächs für sich bestimmen. Unsere Ausgangsfrage war die nach der Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Schülern. Wir wollten überprüfen, ob die Lernenden in Zeitzeugengesprächen Kenntnisse erwerben, die ihnen dazu verhelfen, die Geschichte der NS-Verbrechen komplexer zu verstehen. Uns interessierte, welchen Einfluss Zeitzeugengespräche auf die Einstellungen der Lernenden haben – ob und in welchen Ausprägungen also affektiv-moralisches Lernen stattfindet. Dies schließt die Frage nach den Formen empathischer Annäherung an die Person im historischen Geschehen ein. Zudem sollte untersucht werden, welche Rolle die von vielen Pädagogen als bedeutsam wahrgenommene »Emotionalität« in den Gesprächen spielt und welche Faktoren zum Gelingen oder Misslingen der Interaktionssituation »Zeitzeugengespräch« beitragen.

Dazu untersuchten wir zwei Zeitzeugengespräche des Ehepaars Yael und Aaron Weissberg<sup>7</sup> im Sommer 2008 und führten in diesem Rahmen Interviews mit 20 Schülerinnen und Schülern und den Zeitzeugen. Die Rezeption wurde durch eine Triangulation aus teilnehmender Beobachtung, (themenzentrierter) Gruppendiskussion<sup>8</sup>, leitfadengestützten Einzelinterviews und einem Kreuzdesign (vergleichende Untersuchung der Rezeption zweier Gruppen) erfasst. Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussionen erfolgte mithilfe eines an die dokumentarische Methode angelehnten Verfahrens.<sup>9</sup>

## **Geschichtsdidaktische Diskussionen zum kompetenzorientierten Lernen im Zeitzeugengespräch**

Geschichtsdidaktiker und Praktiker (vgl. z.B. Waltraud Schreiber 2009a) meinen, dass prinzipiell alle für das historische Lernen bedeutsamen Kompetenzen im Zeitzeugengespräch gestärkt werden können. Ziel ist es, die Reflexivität des Geschichtsbewusstseins zu fördern. Dabei kann nicht nur die historische Sachkompetenz (Zusammenhang des

Schicksals von Menschen mit der »großen Politik«), sondern durch das Erstellen von Fragenkatalogen an die Zeitzeugen auch die Fragekompetenz aufgebaut werden. Durch das Auswerten der Gespräche (De- und Rekonstruktion der Zeitzeugentexte) werden die Methodenkompetenz und durch das Erkennen der auch heute noch aktuellen Auswirkungen auf die Zeitzeugen die historische Orientierungskompetenz<sup>10</sup> unterstützt. Bezüglich der historischen Methodenkompetenz aber ist in der wissenschaftlichen Literatur umstritten, ob es sinnvoll ist, Schülern beim Umgang mit Zeitzeugenberichten für Mechanismen des Erinnerns und die Konstruktion von Narrativen zu sensibilisieren. Laut Andreas Körber ist die Befähigung von Bedeutung, die Zeitzeugen zu interviewen, ihre Aussagen zu deuten und eine »differenzierte und kritische Sicht auf gesellschaftliche Interpretationen, Pluralität gegenwärtiger Verarbeitungsweisen, eigene Perspektive als direkt Betroffener in der Analyse zu reflektieren« (Körber 2008: 57). Gerhard Henke-Bockschatz warnt hingegen davor, die ausgeklügelten sozialwissenschaftlichen Verfahren von Analyse und Interpretation den Schülern nahezubringen (vgl. Henke-Bockschatz 2004: 63). Ebenso verweist Michele Barricelli auf die Schwierigkeiten von Jugendlichen hin, divergierende Sequenzen, Einschätzungen und Orientierungen zu bewerten. Trotzdem plädiert er für eine Methodik, die »dem Wesensmerkmal der historischen Erzählung, also der Narrativität, wie zweitens dem Wesen des Menschen als bewusstem Konstrukteur von Geschichte zu seinem Recht verhilft« (Baricelli 2007: 342). André Heinker und Jens Michelsen vertreten die Auffassung, dass es sinnvoll ist, Schülern Hilfestellungen zu geben, damit sie erfolgreich de-konstruktiv mit einem Zeitzeugeninterview arbeiten können. Ziel dürfe dabei aber nicht die Dekonstruktion des »Zeugen« sein, sondern der selbst-reflexive Umgang mit Geschichte (Michelsen & Heinker 2006: 64).

### **Theoretische Vorannahmen der Untersuchung**

Das Verständnis vom Lernen als konstruktiver, rekonstruktiver und dekonstruktiver Prozess – in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorie stehen dafür Begriffe wie »Mentale Modelle« (»conceptions«) oder der für die politische Bildung bedeutsame »Deutungsmusteransatz« (Arnold 1985) – war grundlegend für die Konstruktion unserer Studie und bildet den Hintergrund für die Interpretation der Ergebnisse. Ausgangspunkt war das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997). Danach muss es Ziel didaktisch Handelnder sein, das Vorwissen, die Konzepte und Perspektiven der Schüler empirisch mit qualitativen Methoden zu bestimmen, um eine sinnvolle didaktische Strukturierung des Lerngegenstands zu erreichen (vgl. Günther-Arndt 2005).

Historisches Lernen verstehen wir demnach als einen aktiven Konstruktionsprozess. Lernen stellt in diesem Verständnis eine Form des »Anschlusslernens« dar. Dabei sind Aussagen über die Vergangenheit nach dem narrativen Paradigma der Geschichtswissenschaft und -didaktik nur mittels logischer Erzählungen (Narrative) vorstellbar. Das darin enthaltene historische Wissen ist jedoch immer partikular bzw. fragmentarisch und perspektivisch. Im Konstruktionsprozess ihrer Narrative sind Menschen dabei nicht völlig frei. Ihre Umwelt ermöglicht ihnen spezifische Erfahrungen und legt ihnen spezifische und kontextgebundene Interpretationen dieser Erfahrungen nahe.

### **Die Zeitzeugen Yael und Aaron Weissberg<sup>11</sup>**

An zwei aufeinander folgenden Tagen begleitete die Forschungsgruppe zwei Überlebende des Holocaust bei Zeitzeugengesprächen mit Schülern der zwölften Jahrgangs-

stufe an zwei Brandenburger Gymnasien in F-Stadt und P-Stadt. Das heute in einer größeren israelischen Stadt lebende Ehepaar berichtete von den deutlich verschiedenen Erfahrungen, die sie als Jugendliche während des Nationalsozialismus machten: Sie überlebte mehrere Arbeits- und Konzentrationslager, er überlebte gemeinsam mit seiner Mutter, versteckt bei nichtjüdischen Freunden der Familie in einer großen deutschen Stadt. 1945 lernten sie sich im befreiten Deutschland in einem Kinderheim kennen und emigrierten gemeinsam nach Palästina. Als erfahrene und »professionelle« Zeitzeugen berichten sie in nahezu standardisierten Narrationen<sup>12</sup> vor allem ihre Überlebensgeschichte – die Erlebnisse und Erfahrungen zwischen den Novemberpogromen 1938 und der Befreiung bzw. ihrem Zusammentreffen im Jahr 1945. Ihre Geschichte nach der Einwanderung nach Israel/Palästina streifen sie lediglich kurz und illustrieren sie mit privaten Fotografien.

Yael und Aaron Weissberg reisen seit mehr als acht Jahren nach Deutschland und treffen sich dort zu Gesprächen mit Jugendlichen und Erwachsenen, in denen sie gemeinsam über ihre Biografien berichten. Darüber hinaus begleitet Yael Weissberg (als studierte Pädagogin) in Israel regelmäßig Gruppen aus Deutschland durch ihre Heimatstadt und in eine Gedenkstätte. Beide sind etwa 80 Jahre alt, Akademiker und lebten zwischen den 1960er und 1980er Jahren für mehrere Jahre in der Schweiz und in der Bundesrepublik.

### **Gesprächsteilnehmer und Interviewpartner**

Die untersuchten Schüler besuchten den 12. Jahrgang in Gymnasien zweier Städte der Region Berlin-Brandenburg. In F-Stadt nahmen insgesamt 15 Schüler des Deutsch-Leistungskurses an dem Zeitzeugengespräch in einem Klassenraum teil. Sie hatten größtenteils einen autochthon deutschen, teilweise bildungsbürgerlichen Hintergrund. Für die Mehrheit der Schüler war es das erste Zeitzeugengespräch. In P-Stadt trat das Ehepaar Weissberg einen Tag später in der Schulaula eines traditionsreichen Gymnasiums vor dem gesamten 12. Jahrgang auf. Hier waren etwa 70 Schüler, aber auch TV-Journalisten anwesend. In den anschließenden Interviews befragten wir sieben Schüler aus einem Psychologie-Grundkurs in der Gruppendiskussion und jeweils ein Mädchen und einen Jungen im Einzelinterview. In der befragten Gruppe hatten alle einen autochthon deutschen Hintergrund. Im Gegensatz zur Gruppe in F-Stadt definierte sich jedoch nur eine Minderheit in den Fragebögen als Deutsche, die meisten beschrieben sich als »europäisch«.

### **Rezeption einer »Gegenerinnerung«?**

Es ist die Rolle der Zeitzeugen in der Geschichtskultur, an die »Daueraufgabe Vergangenheitsaufarbeitung« zu erinnern, so die Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber (2009b). In diesem Sinne konfrontieren sie selbstverständlich auch Schüler, wenn sie – allein durch ihre Anwesenheit – dazu auffordern, sich mit (Täter-) Geschichte auseinander zu setzen. In einer diffusen Art bemerken dies auch die Schüler. Denn sie beziehen bereits im Vorgespräch Positionen, indem sie deutlich machen, dass sich mit der NS-Geschichte über ihre (Ur-)Großeltern immer noch persönlich verbunden fühlen und deren Erzählungen zu einem impliziten und expliziten Bezugspunkt für das Gehörte machen. In P-Stadt erwähnen sechs von sieben Schülern ihre Großeltern im Vorgespräch. In den Gruppendiskussionen wird häufig auf »Kriegsgeschichten« der eigenen Verwandten Bezug genommen. Die vom Geschichtsdidaktiker Meik Zülsdorf-

Kersting für die vierte Generation<sup>13</sup> postulierte »Überlieferungslücke« (2006: 70) lässt sich in unserer Stichprobe demnach nicht eindeutig feststellen.

Deutlich wird, dass die Jugendlichen ihre Verwandten ebenfalls als Zeitzeugen definieren, aber über wenig Fähigkeit zur Differenzierung verfügen, d.h. den Unterschied zwischen ihren Familiengeschichten und der »Gegenerinnerung« der Opfer des NS nicht abschließend begreifen. Johannes aus F-Stadt drückt dies so aus: »Ich fand das auch sehr interessant und, na ja, so was in der Art kannte ich schon von meinen Urgroßeltern, die mir seither auch schon öfter mal erzählt haben. Also, das war jetzt in Anführungsstrichen nichts Neues, aber mal eine andere Sicht zu sehen, ist natürlich auch sehr interessant.« Damit macht er drei Dinge deutlich: Er unterscheidet nicht deutlich zwischen Berichten der Urgroßeltern und den Erinnerungen der Überlebenden. Es wird offensichtlich, wie stark die Familienerzählungen die inneren Bilder der Jugendlichen prägen und ihre Rezeption strukturieren. Im Nachsatz entspricht Johannes aber der im Unterricht oder in Gesellschaft gelernten (und implizit geforderten) sozial erwünschten Sprechweise über den Nationalsozialismus (vgl. Hollstein et al 2002: 163f.). Er hat »nichts Neues« gehört, aber eben nur »in Anführungsstrichen«. Mit »aber mal eine andere Sicht« zeigt er Ansätze von Differenzbewusstsein, ohne dass er beschreibt, was am Leben und an den Erfahrungen seiner Großeltern eigentlich anders oder identisch im Vergleich zum Leben der Weissbergs ist.

### **Besser als ein Lehrbuch!**

Für die Erwartungshaltung gegenüber den Erzählungen der Zeitzeugen, die auch deren Positionierung durch die Jugendlichen bestimmt, können drei Tendenzen beschrieben werden: Der erste Typus betont das persönliche an der Erzählung und erwartet eine subjektive Beschreibung (ausschließlich) eigener Erlebnisse. Der zweite Typus möchte die »wahre Geschichte des Nationalsozialismus« durch die persönliche Erzählung der Zeitzeugen erfahren. Er verbindet mit der Narration einen »Wahrheitsanspruch«, den das Geschichtsbuch oder die Lehrkräfte nicht einlösen können. Der dritte Typus betont nicht den inhaltlichen Aspekt. Er erwartet eine authentische Erzählung, die »anders« ist, die berührt und ein sich Hineinversetzen bzw. ein Nachvollziehen ermöglicht und aus der sich Handlungsanleitungen für die Gegenwart ableiten lassen.

Von der »Methode Zeitzeugengespräch« erwarten die Schüler also zuerst einmal die Ermöglichung interessegeleiteten Lernens. Dabei schätzen sie es, eigene Fragen stellen zu können und mit den Zeitzeugen zu interagieren – den Dialogcharakter des »Akts des Zeugnisablegens« und seine Reziprozität. Dies wird gerade im Vergleich zu anderen Medien wie Schulbüchern oder filmisch dokumentierten Zeitzeugenbefragungen deutlich, zu denen sich die Jugendlichen in den Interviews äußern. Wichtig ist ihnen auch die direkte unausweichliche Konfrontation, der sie sich in anderen Situationen z.B. durch Abschalten eines Films entziehen können.

### **Restrukturierung von Vorstellungen und Wissensbeständen?**

Auffällig sind die Erzählungen der Jugendlichen über den Nationalsozialismus, die sich aus ihrem Geschichtsbewusstsein einerseits und Geschichtsvorstellungen andererseits speisen<sup>14</sup>. In beiden Gruppen schätzen die Schüler ihr Faktenwissen über den Nationalsozialismus als breit und ausreichend ein. Sie konstatieren – ganz im Sinne der gesellschaftlichen Konvention – die Notwendigkeit von lebenslangem Lernen über den

Nationalsozialismus. Dabei vertreten sie vehement die These, dass der Nationalsozialismus im deutschen Schulsystem zu spät vermittelt wird. Eine frühzeitige Aufklärung sei aber als Schutz vor neonazistischer Beeinflussung notwendig.

Trotz ihrer Selbsteinschätzung und der von ihnen vertretenen Bedeutsamkeit eines komplexen Wissen über den Nationalsozialismus vertreten die Jugendlichen am Anfang beider Gruppendiskussionen simplifizierte Vorstellungen, die auf einen eingeschränkten Kenntnisstand z.B. zum Komplex »Wer machte den Nationalsozialismus und den Holocaust möglich?« rückschließen lassen.<sup>15</sup> Häufig taucht der Topos »Hitler als Verführer der unschuldigen Massen« auf. Bei John aus P-Stadt wird aus dem »Anstreicher« sogar ein »einfacher Bauer«, der mittels »Ränkespielen« Macht erlangt und erhält: »[...] Man wundert sich immer wieder, warum früher so was überhaupt passiert ist. Die Leute waren irgendwie zu unaufgeklärt, deswegen ist das überhaupt alles entstanden. Hitler ist an die Macht gekommen. Die Leute sind ihm dann gefolgt, weil sie es selber nicht besser wussten und in der »Welle« wird das ja noch mal aufgegriffen, oder wer meinte, na ja, wir sind jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter, na ja, dann ist das doch nicht so gewesen, auch wenn es dann in einer Organisation war. Aber das ganz interessante an dem Thema halt für mich ist, wie viele Leute beeinflusst werden konnten von einem einzelnen Mann, der ja auch nicht mehr war als ein einfacher Bauer. Und das ist ein ganz interessantes Thema auch, mit welchen Mitteln und welchen Ränkespielchen er sich an die Macht gespielt hat also, bei mir, wie ich vorhin schon gesagt habe, eins meiner Lieblingsthemen.« Johns Unverständnis ist paradigmatisch für das anderer Schüler. Es scheint nicht nur aus seinen Schwierigkeiten zu resultieren, das komplexe Zusammenspiel in einer Gesellschaft und die Korrespondenz zwischen Macht und Herrschaft sowie erzwungener Unterordnung und freiwilligem Mitmachen zu verstehen. Der schulische Unterricht scheint dies nicht vermittelt zu haben. Das angemessene Erfassen erschwert offenbar auch, dass ein nicht für die Herrschaft legitimer »Bauer« selbige übernimmt und mit seinem Charisma Menschen in seinen Bann schlägt. Was John wie auch anderen Interviewten zudem fehlt, ist die Fähigkeit, die Geschichte nicht mit den Erkenntnissen und Wertvorstellungen von heute anzuschauen. Sie sind zu einem »Fremdverstehen« der Personen im historischen Geschehen nicht ausreichend in der Lage und missverstehen die Begeisterung der nichtjüdischen Deutschen für Rassenideologie und Volksgemeinschaft lediglich als »Unaufgeklärtheit«. Diese »naive Unfähigkeit zur Unterscheidung der Zeitebenen und zur Analyse der Situation bleibt ein Zeichen fehlender Elaboriertheit des Geschichtsbewusstseins« (von Borries 2004: 273) und damit sowohl eine schwierige Hürde als auch eine wichtige Herausforderung für die historisch-politische Bildung.

Den Antisemitismus und den rassistisch/antisemitisch motivierten Massenmord verstehen die Schüler aus rein ideologischem Blickwinkel und als »dunkle Klammer«, wie es Anne Eriksen (1995: 23, zitiert nach Moller/Lenz 2006: 74) nennt. Die Konstruktion eines vollkommenen Ausnahmezustands hindert sie daran und nimmt sie gleichzeitig auch aus der Verantwortung, die Handlungen der (Ur-) Großelterngeneration moralisch zu bewerten. Die Verstrickung der »ganz normalen Deutschen« in das NS-System und die NS-Verbrechen wird wenig beleuchtet. Damit lässt sich die Legende von den »unschuldig Verführten« aufrecht halten. Die Gegenläufigkeit der Zeitzeugenerzählung zum »Familiengedächtnis« wird nur rudimentär wahrgenommen. Das Zeitzeugengespräch trägt so nicht unbedingt dazu bei, bestehende historische Vorstellungen herauszufordern oder

das Geschichtsbewusstsein grundlegend in Frage zu stellen. Herr Weissberg erzählt in beiden Zeitzeugengesprächen von dem Tag, an dem seine Heimatstadt offiziell als »judenrein« erklärt worden war. Dieser Beleg für die Öffentlichkeit des Antisemitismus, der Verfolgung, Entrechtung und Deportation wird nicht ins Verhältnis gesetzt zu der Erzählung »nichts gewusst zu haben«. Potentiell erkenntnisfördernde kognitive Dissonanzen bleiben zwar nicht vollkommen aus, es wird aber immer von einem aus der Gruppe darauf hingewiesen, dass »man das doch gar nicht wissen könne« oder »niemand etwas hätte sagen dürfen«.

Beispielhaft dafür ist die Gruppendiskussion in P-Stadt zur Frage »Was wussten die Deutschen? bzw. »Was hätten die Deutschen wissen können?«. Sie zeigt, dass die Jugendlichen zwar alle Informationen besitzen, um ihre prekären Geschichtsbilder zu restrukturieren und ihre historische Orientierungskompetenz unter Beweis zu stellen. Sie lassen jedoch im Verlauf der Diskussion Widersprüchliches nebeneinander stehen. Indem sie keinen Gruppenkonsens zu den Fragen forcieren, weichen sie auch den Konfrontationen mit den familiär tradierten Erzählungen aus. Erscheint es den Jugendlichen am Anfang klar, dass es ein Wissen in der Bevölkerung gegeben haben muss, dass diese verdrängt hat, wird in Folge erst die Bedrohung durch den Staat und später die Propaganda als Entschuldigungsbegründung eingeführt.

### **Etwas hinzulernt?**

Bereits vor den Gesprächen beschreiben die Schüler, dass sie keinen Zuwachs an Informationswissen erwarten. Dies korrespondiert mit den Äußerungen einer Mehrheit der Jugendlichen nach dem Zeitzeugengespräch, »nichts Neues gelernt zu haben« oder auch alle in den Gesprächen verwendeten Begriffe bereits gekannt zu haben. In beiden Begegnungen hätten die Jugendlichen jedoch wahrscheinlich neues, formales Wissen über den NS-Staat und die Judenvernichtung erwerben können. So spricht Yael Weissberg ausführlich über die Organisation und den Alltag der Zwangsarbeit sowie den Ablauf der Todesmärsche. Aaron Weissberg berichtet über die Geschichte der Displaced Persons nach 1945. Bis auf die Erzählung über die Todesmärsche taucht keines dieser Themen in den Interviews auf.<sup>16</sup> Wie ist also die Wahrnehmung, im Gespräch wurde nur Bekanntes vermittelt, zu erklären?

Bestimmte Inhalte sind möglicherweise nicht an vorhandenes Wissen anschlussfähig. Die Schüler verfügen nicht über das notwendige Kontextwissen. Sie begreifen somit Neues nicht als solches, weil sie es gar nicht aufnehmen. Bildlich gesprochen gehen die Informationen in das eine Ohr rein und aus dem anderen Ohr hinaus, weil keine Struktur vorhanden ist, an die die Information andocken kann. Andererseits gibt es Informationen, die für die Schüler zwar nachvollziehbar sind, aber möglicherweise als irrelevant bewertet werden. Ein Beispiel ist die ausführliche Beschreibung der Produktionsweise des Fadenspinnens durch Yael Weissberg, wenn sie über ihre Zwangsarbeit spricht. Ein Schüler bezeichnet dies dann auch als »Larifari«. Zudem tragen auch die Jugendlichen selbst zu einer Gesprächsstruktur bei, in der die Vermittlung von Sachinformationen nicht im Vordergrund steht. Vielmehr merken sie sich Beschreibungen von alltäglichen Situationen selten, sondern konzentrieren sich auf die »Geschichts-Geschichten« der Zeitzeugen, d.h. die Darstellungen von singulären Ereignissen, oft mit wörtlicher Rede, meist konkret und sehr emotional erzählt.<sup>17</sup> Weniger als 25 Prozent der nach den Schilderungen der Zeitzeugen gestellten Fragen heben explizit auf Faktenwissen ab.



Möglicherweise hängt ein Teil der Schüler einem positivistischen Geschichtsbild an und hält Oral History als 'subjektive' Quelle mit einem Objektivitätsanspruch für per se nicht vereinbar. Vielleicht setzen die Schüler aber ihren Fokus auch sehr bewusst auf subjektive Sichtweisen, weil sie hier die Kompetenz der Zeitzeugen vermuten oder es diese sind, die sie interessieren. Das Material lässt jedoch auch den Schluss zu, dass die Schüler das Zeitzeugengespräch weniger als Lernarrangement denn als »O-Ton« zur Bestätigung ihrer eigenen Narrationen der NS-Geschichte wahrnehmen.

### **Lernen für die Gegenwart?**

In P-Stadt wird während der Gruppendiskussion der Wunsch nach einer Trennung zwischen den »Nazis« damals und den Deutschen heute sowie die Sehnsucht nach unbelastetem Nationalstolz geäußert. Die Schüler vertreten die These, dass den Deutschen immer noch als Nazis begegnet würde und sie pauschal verdächtigt werden rassistisch zu denken. Damit fühlen sie sich unangemessen behandelt, denn sie seien nicht für die Geschichte verantwortlich zu machen. Johns Eingangs-Statement ist durch vehemente Schuldabwehr gekennzeichnet und macht die Aktualität des Themas deutlich: »Vielleicht das Schlimmste an diesem ganzen Nationalsozialismus [ist, d. Verf.] eigentlich das Klischee, was wir als Deutsche damit aufgebaut haben. Weil es gibt ja jedes Land, jeder Mensch, also Männer, Frauen haben alle ihre Klischees, aber es gibt immer noch große Teile in der Welt, besonders natürlich jetzt in den USA, in Polen oder in Großbritannien, wo die Deutschen noch immer dieses Klischee [tragen und als – d. Verf.] Nationalsozialisten, Ausländerhasser identifiziert werden. Und das ist ja ein ganz schwieriges Thema, weil die Leute immer nur mit dieser Einstellung auf einen zugehen. Und schwer zu überzeugen, wir tragen es immer mit und tragen eigentlich so eine Weltschuld auf uns. Andere Völker wirklich, die ähnliche Gräueltaten begangen [haben – d. Verf.], aber weil unseres das aktuellste ist, haben wir halt diese Probleme im Land«<sup>18</sup>.

Einer großen Aufmerksamkeit bedarf nach Meinung der Jugendlichen das Thema Rechtsextremismus. In den Gruppendiskussionen spekulieren sie über Gründe für den Wahlerfolg rechter Parteien und für den Beitritt in rechtsradikale Gruppierungen im lokalen Umfeld. Eine »Aufklärung der Jugend« – so der Tenor der Gruppe – sei deshalb notwendig. Der Schulunterricht zum Nationalsozialismus sollte früher stattfinden, sei aber zunächst »schonend« zu gestalten. Anhand der Frage nach Gründen für die Mitarbeit in rechtsextremen Gruppen und Parteien in der Gegenwart wird eine Analogisierung zum Thema »Freiwilligkeit oder Indoktrination damals und heute« vorgenommen, die das Bild der Schüler vom NS als totalem Überwachungsstaat ohne Möglichkeit freier Entscheidung zu oppositionellem Handeln aufzeigt. Offensichtlich fühlen sich die Schüler durch das Zeitzeugengespräch motiviert, sich mit dem aktuellen Rechtsextremismus auseinanderzusetzen, ohne dass dies ein explizit formulierter Auftrag der Zeitzeugen ist.

In der Diskussion bleibt es aber bei einer Betrachtung »der Anderen«, die sich aus schwer nachvollziehbaren Gründen ideologisch verführen lassen oder sich bewusst entsprechenden Gruppen anschließen. Das Agieren und die Handlungsspielräume der Mehrheitsgesellschaft, der sie heute angehören und der ihre Vorfahren in der Zeit des Nationalsozialismus zuzurechnen sind, bleiben unreflektiert und werden nicht besprochen. Dabei wird in beiden Gruppen als Gegenhorizont zum eigenen Muster der

Identitätskonstruktion – »der wissende Abiturient«, der über das Lernen zum besseren Menschen wurde – das Bild des »ungelehrigen Gesamtschülers« entworfen.

In beiden Gruppen werden die von den Zeitzeugen an die Jugendlichen gerichteten Appelle und Analogisierungen von im Nationalsozialismus erfahrenen Diskriminierungen kaum wahrgenommen und nicht negativ bewertet. Dies ist möglicherweise auch der Tatsache geschuldet, dass die Zeitzeugen nur wenig eindringliche und nicht ideologisch aufgeladene Appelle an die Schüler richteten.

### **Empathische Annäherung und Perspektivwechsel<sup>9</sup>**

Die empathische Leistung gegenüber den Zeitzeugen wird unserer Meinung nach am deutlichsten durch die spezifisch auf die Persönlichkeit der Zeitzeugen gerichteten Fragen der Schüler. Fragen wie: »Hatten Sie noch Hoffnung im Konzentrationslager?« oder »Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie wieder nach Deutschland zurückkamen?<sup>20</sup>« verweisen auf die Ebene subjektiver Sicht- und Verarbeitungsweisen und schließen an die Erzählung des Zeitzeugengesprächs an. Zugleich trauen sich einige Schüler nicht, ihre Fragen zu stellen. Dies kann ebenfalls als ein empathisches Verhalten der Rezipienten gesehen werden, die nicht »den Finger in die Wunde legen« wollen.

Begrenzungen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Hinblick auf historische Personen existieren bei vielen der Jugendlichen. Sie können sich schlicht die historische Situation nicht vorstellen oder bestimmte Handlungen mit ihren aktualitätsbezogenen Wertvorstellungen übereinbringen. In den Gruppendiskussionen nach der Begegnung zeigen sich unterschiedliche Formen des Sprechens über die Zeitzeugen und ihre Geschichte sowie die Verarbeitung des Erlebten. Während die Schüler in F-Stadt wahrscheinlich aufgrund ihres Vorwissens über Zeitzeugen und die Schwierigkeiten ihrer Aufgabe schon zu Beginn der Gruppendiskussion mit sehr viel Hochachtung, aber auch in Termini sozialer Erwünschtheit von ihnen sprechen, beziehen sich die Schüler in P-Stadt interessanterweise zunächst kaum auf sie. Das mag auch mit den unterschiedlichen Settings und der damit in den Gesprächen vorhandenen Nähe und Distanz zusammenhängen. Als sich in P-Stadt eine Jugendliche aber an den von Yael Weissberg geschilderten Zustand der Häftlinge bei der Befreiung erinnert, reagieren auch andere Schülerinnen empathisch und spekulieren sensibel über die Traumafolgen für die Zeitzeugen. Sophie-Marie versucht ihr Verständnis wie folgt zu beschreiben: »Na ja, also bei diesen Schicksalsschlägen, da weiß nicht, hat man wahrscheinlich schon eher immer so, na ja Mitleid würde ich das jetzt nicht nennen. Ist halt irgendwie so, kommt dann immer so, wenn man selber sowas erleben würde, also wäre dann schon sowas echt Trauriges. Solche Schicksalsschläge dann eben erzählen. [...] Ja ich weiß, dieses Gefühl kann man einfach nicht beschreiben, wenn man da sitzt und so was hört. Das muss man glaube ich auch erstmal selber ein bisschen Revue passieren lassen, sozusagen.«

### **Autobiografischer Pakt<sup>21</sup> als »Wiedergutmachung«?**

Schwierig ist für die Jugendlichen zu verstehen, warum sich Yael und Aaron Weissberg entschieden haben, als Zeitzeugen vor Gruppen zu sprechen. »Aufklärung« und öffentliches »Zeugnisablegen« erscheint ihnen als Grund nicht genug. Ein Teilnehmer beschreibt in einer für beide Gruppen durchaus beispielhaften Art folgendermaßen, was das Zeitzeugengespräch für die Zeitzeugen bedeutet haben könnte: Er deutet es für die Zeitzeugen kurzerhand um – als Ablenkung und als eine Möglichkeit, neue

Perspektiven auf die eigene Lebensgeschichte zu entdecken. Zudem ergäbe sich die Chance des befreienden Sprechens über traumatisierende Situationen. Möglicherweise finden die Schüler in der Überzeugung, den Zeitzeugen etwas Gutes getan zu haben auch eine Form der Entlastung. Beschäftigen sie sich doch immer wieder mit der Frage persönlicher und kollektiver Schuld und Verantwortung. Vielleicht vermittelt sich so ein Gefühl, etwas für die ehemaligen Verfolgten 'gut' zu machen, indem sie ihnen vermeintlich die Möglichkeit geben, öffentlich zu sprechen. So gesehen wird die Begegnung zum Zugeständnis. In ihr sitzen die Täter-/Mitläufernachfahren, die sich ihrer Verantwortung stellen und deswegen zuhören und den traumatisierten Opfern ihre Geschichte gewissermaßen aus Verantwortung (statt Schuld) therapeutisch »abnehmen«. Die traumatisierten Opfer werden als »belastet« erlebt, die Zuhörer als nicht schuld-belastete Täter(nachfahren) nehmen eine eigenartig unbelastete Position ein.<sup>22</sup>

Deutlich wird bereits an diesem Beispiel, dass die Bemühungen um Empathie mit der Opferseite eine der diffizilsten Vorhaben in diesem Bildungsarrangement darstellt. Offenbar brauchen die Schüler Zeit und Unterstützung, um sich durch eine Beschäftigung mit ihrer eigenen Perspektive auch auf eine empathische Annäherung an die Zeitzeugen einlassen zu können.

### **Selbstverortung, Differenzkonstruktion, Differenzbewusstsein und andere Schwierigkeiten mit Identitäten und Perspektiven**

In allen Interviews finden sich Konstruktionen von Kollektiven wie »den Deutschen«, »den Juden«, »den Nazis«, die als abgeschlossene Gruppenidentitäten gedacht und in Opposition zueinander gestellt werden. Dies bestätigt die Annahmen des Sozialpsychologen Harald Welzer, nach dem die drei Topoi »Juden, Deutsche, Nazis« als stillschweigende Voraussetzungen bei Gesprächen über Holocaust und Nationalsozialismus mitgedacht werden und diese den nicht weiter erläuterungsbedürftigen Hintergrund bilden, vor dem Geschichten gehört und bestätigt werden (vgl. Welzer u.a. 2002: 144f.). Die Abgrenzung vom »Anderen« macht dabei die eigene Gruppenidentität erst möglich. Die Jugendlichen erfinden oder entnehmen den sie umgebenden familiären und gesellschaftlichen Erinnerungsdiskursen Gruppenzugehörigkeiten, denen sie eine Seins-Verschiedenheit und eine Verschiedenheit der Erfahrung zuschreiben. Andererseits finden wir in den Interviews Tendenzen, faktische Differenzen zwischen Personen bzw. Erfahrungen zum Beispiel beim Sprechen über den Bombenkrieg zu verwischen. Fast allen scheint gleichzeitig klar und doch unklar zu sein, wer wen auf Grund rassistischer, antisemitischer oder politischer Motivation verfolgte, wie diese Verfolgung erlebt wurde, welche gruppenbezogenen Ein- und Ausschlüsse aus der Volksgemeinschaft der Verfolgung vorhergingen und welche diese nach sich zog. Auch die unterschiedlichen Konsequenzen für die Erlebnisgeneration und ihre Nachfahren erscheinen unklar.

Die bereits von der Sozialforscherin Gabriele Rosenthal (1997) für die 3. Generation der Täter und Mitläufer proklamierte Unfähigkeit allein das Wort »Jude« oder »Jüdin« auszusprechen bewahrheitet sich auch für die von uns untersuchten Schüler. Innerhalb der länger als 140-minütigen Gruppendiskussionen taucht nur zehn Mal das Wort »Juden« auf, obwohl sich die Zeitzeugen in den Gesprächen mit den Jugendlichen sehr eindeutig auf ihre Identität als Juden in Israel und ihre Verfolgung als Juden in Europa beziehen. Stattdessen sprechen die Jugendlichen von einer »anderen Perspektive«. Deutlich wird, dass die Schüler sich nicht vorstellen oder zumindest nicht aussprechen

können, dass Juden Deutsche waren und sind. Die Verbrechen im Nationalsozialismus wurden an »Fremden« begangen. Juden sind »anders« und ihr zugewiesener Platz scheint »Israel« zu sein.

### **Institutionelle Vorgaben, Antipathie/Sympathie und Authentizitätsbegehren als strukturierende Elemente der Zeitzeugenbegegnung**

Der Ablauf von Zeitzeugengesprächen wird von institutionellen Zwängen, aber auch einer generationellen Kluft zwischen den Teilnehmern geprägt, die sich z. B. in verschiedenen (unausgesprochenen) Erwartungshorizonten zeigen. Zudem wirken sich auch habituelle Unterschiede sowie strukturelle und institutionelle Gegebenheiten auf die Rezipientenseite aus. Die Schüler erwarten vom Zeitzeugengespräch etwas »ganz Besonderes«, stellen dann aber eine gewisse Ähnlichkeit zum bekannten Frontalunterricht fest. Außerdem bemängeln nahezu alle von uns Befragten die knapp bemessene Zeit für Erzählung und Befragung. Daneben tauchen auch aus Alltagsgesprächen bekannte Probleme auf: Deutlich wird z.B. die durch den Generationenunterschied geprägte Unterschiedlichkeit des Erzählens bzw. der Rezeption von Erzählungen. Die Jugendlichen reagieren ungeduldig, wenn Zeitzeugen bestimmte Abläufe detailliert schildern oder versuchen, ihre individuellen Erlebnisse zu kontextualisieren. Yael Weissberg ist dann »ein bisschen Larifari« und Aaron Weissberg kommt »nicht zum Punkt«.

Als schwierig erweisen sich insbesondere zwei grundlegende Ansprüche an Zeitzeugen: Überlebende haben »nett und sympathisch« und überdies »authentisch«<sup>23</sup> zu sein. In diesen Ansprüchen begründet sich ihr »Authentizitätsbonus« (Schreiber 2009a: 21). Dass die Zeitzeugen nicht das erste Mal aus ihrem Leben erzählen bemerken die befragten Schüler – oft mit kritischem Unterton. Gleichzeitig sind sie verunsichert durch die scheinbare Diskrepanz zwischen der Brutalität der Erzählung und dem äußerlichen Ruhigbleiben der Zeitzeugen. Dies ist für die Jugendlichen nur schwer zu interpretieren. Zum einen werden sie nicht auf die Schwierigkeiten des Erzählens über traumatische Erlebnisse vorbereitet. Zum anderen könnte die Schwierigkeit auch mit der im Jugendalter noch nicht abschließend ausgebildeten Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz zusammenhängen. Eine der Gruppendiskussionen zeigt aber auch, dass sich für die Schüler aufgrund dieser wahrgenommenen Diskrepanz ein Lernprozess einstellt. Gemeinsam entwickeln sie Deutungen der »Lockerheit« der Zeitzeugen. Dabei verwerfen sie die Charakterisierung »kalt« und einigen sich auf »distanziert«. Distanz wird als etwas Bedeutsames gesehen, denn Erzählen sei auch »Wiedererleben«. Trotzdem sei Erzählen wichtig, denn es bedeutete »Verarbeiten«, welches die Ausgangsbasis für »Abschließen« ist.

Das Gefühl einiger P-Städter Schüler, sie lauschten einem »Playback«, hängt sicherlich auch mit dem Veranstaltungsort Schulaula zusammen. Ihre Sehnsucht nach »authentischen« Erfahrungen charakterisiert aber auch den (imaginären) Verlust der Real-Erfahrung angesichts der zeitlichen Distanz und der zunehmenden Überlagerung durch mediale Bilder. Denn die Erwartung einer emotional aufgeladenen Erzählung wird wohl auch durch die in den Medien beim Einsatz von Zeitzeugen inszenierte Emotionalität und »menschelnde Sympathie« verstärkt, die im Zeitzeugengespräch nicht immer während des gesamten Vortrags reproduzierbar ist.

Die Sympathie für die Zeitzeugen leistete in beiden Gruppen einen wichtigen Beitrag für die Zuwendung zu den Personen und Inhalten innerhalb des Gesprächs sowie

der positiven Bewertung der Gespräche im Nachhinein. Vor allem in F-Stadt wurde emotionale Berührung zum Ausdruck gebracht. Die Erzählung wird als »mitreißend«, beschrieben, bei der man »echt so 'ne Gänsehaut bekommen« hat und sich »echt in die Person reinversetzen« konnte. In P-Stadt kommt es, korrespondierend mit den Vorannahmen des Forscherteams, zu einer etwas weniger emotionalen Wahrnehmung der Inhalte. Dort lud das Setting des Zeitzeugengesprächs (Großveranstaltung in der Schullaula) weniger zur identifikatorischen Auseinandersetzung ein. In diesem Fall wird durch die sympathische Wesensart der Zeitzeugen also das historische Lernen befördert – was aber passiert, wenn Zeitzeugen nicht sympathisch sind?<sup>24</sup>

## Fazit

Einerseits sprechen die befragten Jugendlichen der Begegnung mit den Zeitzeugen eine große Bedeutung zu. Andererseits können sie diese Bedeutsamkeit kaum näher beschreiben. Dies könnte auf sozial erwünschtes Sprechen verweisen, denn es ist anzunehmen, dass die Jugendlichen um die »Leitfigur Zeitzeuge« in der Geschichtskultur (vgl. Schreiber 2009b) und deren hohe gesellschaftliche Anerkennung wissen. Die Schwierigkeit der Jugendlichen, genau zu beschreiben, was die Bedeutung an der Begegnung ausmacht, findet sich jedoch auch in der Fachdebatte wieder. Auch Pädagogen und Geschichtsvermittler helfen sich mit Hilfskonstruktionen wie »Aura« oder »Authentizität«, wenn sie detailliert beschreiben und analysieren wollen, was in der Interaktionssituation »Zeitzeugengespräch« wirkt. Unseres Erachtens gilt es, die Selbstbeschreibung der Jugendlichen – »Die Begegnung war für uns etwas Wichtiges und Besonderes« ernst zu nehmen. Auch weil mit einer von allen Seiten als geglückt wahrgenommenen Begegnung über einander Trennendes wie Alter, Herkunft, Lebensmittelpunkt, Sprache usw. schon viel erreicht ist. Historisches Lernen erscheint uns demgegenüber zweitrangig – auch, weil es an anderen Orten und in anderen Konstellationen stattfinden kann und muss.

Im Sinne eines kompetenzorientierten Lernens sind Zeitzeugengespräche erfolgreich bzw. wirksam, wenn sie dazu beitragen würden, angemessene vergangenheitsbezogene Erklärungsmuster (Narrationen) und Fragestellungen zu entwickeln. Letzteres lässt sich für die Untersuchungsgruppe (zumindest teilweise) bejahen. Die Schüler formulieren mit wenigen Ausnahmen solche Fragen an die Zeitzeugen, die sich entweder auf Ereignisse beziehen, welche wirklich bezeugt werden können oder auf die subjektive Verarbeitung des Erlebten. Selten werden die Zeitzeugen als Historiker – Experten für die globalen Geschehnisse in der Zeit des Nationalsozialismus und ihre Nachgeschichte – adressiert. Weiterführende (Forschungs-)Fragen wurden von den von uns befragten Jugendlichen ad hoc nicht entwickelt und auch kein Wunsch geäußert, sich Zusatzinformationen zu erarbeiten. Damit bleibt die Entwicklung eines multiperspektiven Geschichtsbildes von der Zeit des Nationalsozialismus zuallererst Aufgabe der schulischen Pädagogik. Diese muss sich auch der Aufgabe stellen, kritisch mit den Gruppenkonstruktionen der Jugendlichen umzugehen und zu deren Dekonstruktion beizutragen.

Für die Zukunft der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus ist eine entscheidende Frage, auf welchem Wege die Zeugnisse der Überlebenden in die schulische und außerschulische Bildungsarbeit einbezogen werden. Eine Begegnung mit Zeugnissen ist kein Ersatz für die Begegnung mit realen Menschen. Denn für die Jugendlichen ist das interaktive Moment der wichtigste Anteil an der Methode. Sie können ihre Fragen stellen und Geschichte(n) entsprechend ihrer Interessen erarbeiten. Dies

lässt sich in der Arbeit mit Text-, Bild- oder Filmquellen, auch wenn sie multimedial aufgearbeitet sind, kaum realisieren. Mit Suchbegriffen lassen sich Videodokumente oder Texte zwar interessengeleitet durchsuchen. Anders als Fragen an reale Personen gestalten diese Begriffe jedoch nicht die Narration der Zeugen. Zudem erscheint uns der »Fetisch des Dabeigewesenseins« sowohl als die Grundlage der Bereitschaft zuzuhören auch prägend für die Rezeption der Jugendlichen.

Das historische Lernen anhand von Zeugnissen anstatt in der Begegnung mit Zeugen birgt unseres Erachtens dennoch eine wichtige Chance: Lernende können sich mündiger für oder auch gegen bestimmte Lernarrangements entscheiden. Pädagogen werden ohne die Unterstützung der Zeitzeugen aber noch deutlicher erklären müssen, warum sie das Lernen über die Geschichte des Nationalsozialismus für notwendig halten und welche Inhalte und Vermittlungswege sie dafür als geeignet ansehen.

**Christian Geißler-Jagodzinski**, arbeitet als Sonderpädagoge an einer Grundschule in Berlin/Neukölln. Seit 2001 ist er als freiberuflicher Referent der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Die Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Geschichte des 20. Jahrhunderts, Pädagogik in Gedenkstätten, Bildung gegen Diskriminierung, Menschenrechtsbildung und Methoden der politischen Bildung. Er ist Gründungsmitglied und Vorstand des Vereins Lernen aus der Geschichte e.V. (Berlin).

**Katharina Obens**, studierte Medizin und Psychologie in Hamburg und Berlin und promoviert zurzeit zum Thema »Rezeption von NS-Opfern als Zeitzeugen bei Jugendlichen«. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Psychotraumatologie, sozialpsychologische Holocaustforschung, qualitative Methoden und geschichtsdidaktische Forschung. Zudem arbeitet sie als Dokumentarfilmerin an diversen Projekten mit Holocaust-Überlebenden. Sie ist seit 1993 Mitglied des Auschwitz-Komitees in der BRD e.V. und im Beirat der Organisation tätig.

- 1 Eine ausführlichere Darstellung der Vorüberlegungen, Durchführung sowie der Ergebnisse der Mikrostudie erscheint im Herbst 2009. Sie wird durch das Projekt »kunst-raum-erinnerung« herausgegeben und ist online verfügbar (<http://bildungsverbund.net/>).
- 2 Zum Begriff der Empathie in der historisch-politischen Bildung vgl. Emme 1996, Köbler 2000; 2007 und Abram 1996.
- 3 Aus Gründen der flüssigen Lesbarkeit des Textes haben wir uns gegen die gleichzeitige Nennung von männlichen und weiblichen sowie gegen inklusive Schreibweisen entschieden. Wo es möglich war, haben wir geschlechtsneutrale Formulierungen gewählt.
- 4 Eine Ausnahme bildet hier eine erste Untersuchung von Schiebel 2008.
- 5 Publierte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung liegen allein von den Sozialwissenschaftlern Eva Feldmann-Wojtachnia und Oliver Hofmann (2006) vor. Diese untersuchten Optimierungsmöglichkeiten von Zeitzeugenbegegnungen, jedoch ohne die Methode an sich zum Thema der Untersuchung zu machen. Die Psychologin Katharina Obens arbeitet derzeit an einer Dissertation »Zur Wirkung von Zeitzeugengesprächen auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in Deutschland«. Erste Ergebnisse werden Ende 2009 vorliegen.
- 6 Die Mikrostudie wurde gemeinsam mit den Studierenden Justus Dreyling, Simon Gogl, Falko Grothe, Susanne Mampel und Katja Müller im Rahmen eines politikwissenschaftlichen Seminars am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2008 durchgeführt.
- 7 Alle Namen der befragten Zeitzeugen und Schüler wurden geändert.
- 8 Zur Verwendung des empirischen Verfahrens der Gruppendiskussion vgl. auch Kölbl 2006.

- 9 Die dokumentarische Methode als (sinn-)rekonstruierende Methode geht davon aus, dass kollektive Orientierungen arbeitsteilig in Gruppen von Jugendlichen zur Sprache gebracht werden und so die »diskursive Bildung des Geschichtsbewusstseins« (Bohnsack 2008:33) nachzuzeichnen ist. Sie macht »implizites Geschichtswissen explizit«. Wir haben im Folgenden versucht, vor allem den Gruppenfokuscharakter der Jugendlichen, d.h. die Passagen der Gruppendiskussionen, die sich durch Selbstläufigkeit, hohe interaktive und metaphorische Dichte auszeichneten, herauszuarbeiten. Eine abschließende Feinanalyse und Typenbildung wurde noch nicht vorgenommen.
- 10 Die historische Orientierungskompetenz soll jene Fähigkeiten der Schüler entwickeln, die es ihnen ermöglichen sich mit Hilfe ihres historischen Wissens und ihrer historischen Kompetenzen in der Gegenwart (und Zukunft) besser zurechtzufinden.
- 11 Alle Informationen sind einem ca. 100-minütigem themenzentrierten Interview entnommen, das wir im Rahmen der Mikrostudie im Sommer 2008 mit beiden führten.
- 12 Für die Mikrostudie zeichneten wir zwei Zeitzeugengespräche mit Jugendlichen sowie eine Begegnungsveranstaltung mit Multiplikatoren auf. In allen Gesprächen waren nicht nur die Choreographie, sondern auch viele Formulierungen und die Erzählstrukturen sehr ähnlich.
- 13 Wir verwenden einen psychologisch-soziologischen Generationen-Begriff, wie er in der Biografien-Forschung und Oral History üblich ist und keinen prägungstheoretischen historisch-soziologischen Zugang (vgl. Meseth 2006: 182f.). Als Markierung der Grenze zwischen dritter und vierter Generation dient dabei das Geburtsjahr der Großeltern vor oder nach 1930 und somit die Frage nach der persönlichen Schuldfähigkeit der Großeltern während des Nationalsozialismus (vgl. z. B. Zülsdorf-Kersting 2006: 73).
- 14 Meik Zülsdorf-Kersting (2008) unterscheidet mit diesen Begriffen unreflektiertes und nicht analytisches historisches Vorstellen von analytischem historischem Denken.
- 15 Die Feststellung prekärer Geschichtsbilder bei jungen Deutschen wird auch durch andere Studien gestützt; vgl. u.a. Zülsdorf-Kersting 2008, Ahlheim/Heger 2002, Silbermann/Stoffers 2000.
- 16 Eine Begründung für diese Äußerung ist sicherlich im Setting der Forschung zu vermuten. Wer etwas gelernt hat, gibt zu, vorher etwas nicht gewusst zu haben. Dies zuzugeben, halten wir weder für den Bildungshintergrund noch für die Altersgruppe der Befragten für typisch.
- 17 Als »Geschichts-Geschichten« bezeichnen wir nach dem narrativistischen Paradigma in der Geschichtswissenschaft und -didaktik jene Episoden aus der autobiografischen Selbstthematization der Zeitzeugen, welche sie auswählen, um sie als »lebendige Geschichte« exemplarisch den Schülern zu präsentieren.
- 18 Zur Bedeutung der Kollektivschuldthese und der so mystifizierten Schuld, die sich im Subjekt als diffuses Schuldgefühl abbildet und bei jungen Deutschen zur Bindung an das »deutsche Kollektiv« beiträgt – und dies bei gleichzeitiger schamvoller Ablehnung dieser »befleckten Identität«, vgl. Obens 2009.
- 19 Empathie verstehen wir als ein affektives »Mitfühlen« oder »Nachempfinden« des psychischen Zustandes einer anderen Person und kognitives »Sich-Hineinversetzen« in eine andere Person (Davis und Franzoi 1991). Perspektivenübernahme wird definiert als »Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektive Anderer, auch Dritter zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen.« (Behrmann/Grammes und Reinhardt 2004: 337). Wie schwer diese Konzepte voneinander abzugrenzen sind, zeigt sich dadurch, dass ein Lernprozess, der auf einen Perspektivwechsel zielt, Empathie voraussetzt. Gleichzeitig ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel die Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie. Wer sich in andere einfühlen will, muss gelernt haben, seine eigenen Gefühle zu reflektieren und zu benennen. Erst dann wird es möglich, eine Situation aus der Perspektive einer anderen Person zu betrachten. So ist mit der Empathie im Zeitzeugengespräch quasi schon Voraussetzung, was gelernt werden soll.
- 20 Laut unseren Untersuchungen und informellen Befragungen, gehören die Fragen »Was haben Sie empfunden?« und »Wieso haben Sie nach all dem Schrecken überhaupt noch in Deutschland leben wollen, oder sind hierher zurückgekehrt?« zu den am häufigsten gestellten Fragen. Vgl. auch SZ vom 5. 6. 2009 »Die Pflicht, die Wahrheit zu sagen«, in: [www.sueddeutsche.de/politik/528/471072/text/](http://www.sueddeutsche.de/politik/528/471072/text/)
- 21 Die autobiografische Selbstdarstellung von Holocaust-Überlebenden wird oft als besonders »authentisch« charakterisiert, weil der Zeuge in einem »autobiografischen Pakt« (vgl. Philippe Lejeune 1994) den nicht fiktionalen Status seines Erlebten garantieren kann.
- 22 Diese Interpretation verdanken wir einem Hinweis von Verena Haug.
- 23 Unter Authentizität verstehen wir »Echtheit, Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit«. In der pädagogischen Diskussion gehen, darauf hat jüngst der Geschichtsdidaktiker Michele Barricelli im Rahmen der Konferenz »Bildungsarbeit mit Zeugnissen von Opfern des Nationalsozialismus. Zeitzeugeninterviews mit Opfern des Nationalsozialismus« in Berlin hingewiesen, die folgenden Interpretationen durcheinander: historische Faktentreue, unverstellte Erfahrungsnähe oder wahrhaftige Wiedergabe des Erlebten.

- 24 Es gibt Indizien dafür, dass eine sympathische oder antipathische Wahrnehmung des Zeitzeugen einen großen Einfluss auf die Bereitschaft der Schüler hat, sich auch mit dem Gehörten auseinanderzusetzen. Diese Vermutung lässt sich im Untersuchungsfall nicht verifizieren, wird aber in der Kontrastierung mit einem anderen Zeitzeugengespräch deutlich: Ein anderer Zeitzeuge in einer im Rahmen des Dissertationsvorhabens von Katharina Obens untersuchten Gruppen wurde von den Schülern als »unsympathisch« charakterisiert, weil er den Schülern »suspekt« war. Diese Wahrnehmung wirkte sich sehr negativ auf die Rezeptionshaltung der Schüler aus. Jene waren im Nachgespräch weder fähig noch bereit auf die Fakten des Zeitzeugengesprächs einzugehen, sondern ausschließlich mit der Selbstpräsentation des Zeitzeugen beschäftigt (vgl. Obens, in Vorbereitung).

#### Literatur

- Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung, in: Ido Abram/Matthias Heyl: Thema Holocaust Ein Buch für die Schule, Reinbek: Rowohlt, S. 11–60
- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2002): Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns, Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag
- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
- Behrmann, Günther/Grammes, Tilman/Reinhardt, Sybille (2004): Sozialwissenschaftlicher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Thesen zur Entwicklung eines Kerncurriculums, in: GPJE (Hg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Borries, Bodo von (2004): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen, in: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Ansprüche und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/Main: Campus, S. 268–297
- Davis, Mark H./Franzoi, Stephen L. (1991): Stability And Change in Adolescent Self-Consciousness And Empathy, in: Journal of Research in Personality, 25, S. 70–87
- Feldmann-Wojtachnia, Eva/Hofmann, Oliver (2006): Erinnern, begegnen, Zukunft gestalten. Evaluation des Förderprogramms »Begegnungen mit Zeitzeugen – Lebenswege ehemaliger Zwangsarbeiter«, München: CAP, Bd. 9 der Schriftenreihe der Forschungsgruppe Jugend und Europa
- Fritz Bauer Institut/Elm, Michael/Köbler, Gottfried (Hg.) (2007): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main: Campus
- Geertz, Clifford (1999): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 9 (6. Aufl.)
- Günther-Arndt, Hilke (Hg.) (2005): Geschichtsunterricht und Didaktische Rekonstruktion, Oldenburg: Didaktisches Zentrum (Oldenburger VorDrucke 519)
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3, 3, S. 3–18
- Körber, Andreas (2008): Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens. Eine Skizze, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hg.): Aufklärung, Bildung, »Histotainment? – Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, S. 43–66
- Köbler, Gottfried (2007): Gespaltenes Lauschen. Lehrkräfte und Zeitzeugen in Schulklassen, in: Fritz Bauer Institut/Michael Elm/Gottfried Köbler (Hg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung, Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main: Campus, S. 176–191
- Köbler, Gottfried (2000): Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, in: Bernd Fechner/Gottfried Köbler/Till Liebertz-Groß (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München: Juventus, S. 193–206
- Lenz, Claudia/Moller, Sabine (2006): Die Gegenwart in der Vergangenheit. Gruppendiskussionen über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust in (Ost)Deutschland und Norwegen, Psychologie & Gesellschaftskritik 118, 30, S. 57–81
- Meseth, Wolfgang (2006): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/Main: Campus



- Michelsen, Jens/Heinker, André (2006): Fragestellung zur De-Konstruktion von Zeitzugennarrationen als Aufgabe und Beitrag zum historischen Lernen, in: Andreas Körber/Oliver Baeck (Hg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried: Ars Una, S. 62–79
- Obens, Katharina (2009): Generation der Scham? Eine Reanalyse sozialwissenschaftlicher Forschung zu Schuld- oder Schamgefühlen in der 3. Generation der Täter- und Mitläufer, in: Maja Figge/Konstanze Hanitzsch/Nadine Teuber (Hg.): Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah, Reihe Gender codes, Transkriptionen zwischen Wissen und Geschlecht, Bielefeld: transcript Verlag (in Vorbereitung)
- Rommelspacher, Birgit (1995): Schuldlos – Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen, Hamburg: Konkret Literatur Verlag
- Rosenthal, Gabriele (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Holocaust und von Nazi-Tätern, Gießen: Psychosozial-Verlag
- Schreiber, Waltraud (2009a): Zeitzugengespräche führen und auswerten, in: Waltraud Schreiber/Katalin Árkossy (Hg.): Zeitzugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, in: Themenheft Geschichte 4, Neuried: Ars Una, S. 21–28
- Schreiber, Waltraud (2009b): Kompetenzen historischen Denkens. Grundlagen für den Umgang mit Geschichte in der Geschichtswissenschaft, der Geschichtskultur, im Geschichtsunterricht, verdeutlicht am Beispiel von Zeitzugengesprächen, (PPT des gleichnamigen Vortrags), unter: [www.uni-marburg.de/zfl/aktuelles/events/20090114rvschreiber](http://www.uni-marburg.de/zfl/aktuelles/events/20090114rvschreiber)
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas u.a. (2006): Historisches Denken – Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried: Ars Una
- Silbermann, Alphonso/Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin: Rowohlt
- Stiftung »Erinnerung, Verantwortung und Zukunft« (Hg.) (2009): Zeugen und Zeugnisse. Bildungsprojekte zur NS-Zwangsarbeit mit Jugendlichen, unter: [www.stiftung-evz.de/w/files/publikationen/publ\\_zeugen\\_und\\_zeugnisse\\_endfassung.pdf](http://www.stiftung-evz.de/w/files/publikationen/publ_zeugen_und_zeugnisse_endfassung.pdf)
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2008): Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Münster: LIT Verlag
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2006): Identitätsstiftung durch das Grauen? Jugendliche und das Thema »Holocaust«. in: Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Themenheft. Über Verbrechen reden. Umgang mit Menschenrechtsverbrechen in globaler Perspektive, Zeitschrift für Genozidforschung. Strukturen, Folgen, Gegenwart kollektiver Gewalt, Vol. 7, 2, 2006, S. 67–90

# Spanische Häftlinge im KZ Sachsenhausen\*

*Astrid Ley*

Eine – wenn auch vergleichsweise kleine – Häftlingsgruppe des KZ Sachsenhausen waren die spanischen Republikaner. Doch im Unterschied zu den sogenannten Spanienkämpfern, also Interbrigadisten deutscher Nationalität, wurde dieser Häftlingsgruppe bisher kaum Aufmerksamkeit zuteil. Deshalb widmeten die Gedenkstätte und das Museum Sachsenhausen den Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus im Jahr 2009 den spanischen Häftlingen des KZ Sachsenhausen.

Wie kam es überhaupt dazu, dass Spanier als Bürger eines nicht von den Deutschen okkupierten Landes in Konzentrationslager deportiert wurden? Zur Beantwortung dieser Frage ist ein kurzer Blick auf die spanische Entwicklung nötig. Infolge des spanischen Bürgerkriegs 1936–1939 hatte eine enorme Flüchtlingswelle auf der iberischen Halbinsel eingesetzt, die vor allem nach Frankreich ging. Als Barcelona Ende Januar 1939 fiel, gab es fast 500 000 spanische Kriegsflüchtlinge, zwischen 150 und 300 000 von ihnen – hier schwanken die Zahlen in der Literatur erheblich – gingen nach Frankreich. Nach dem deutschen Überfall auf Frankreich wurden zehntausende dieser Exilanten in Konzentrationslager verschleppt.<sup>1</sup>

Dabei lassen sich zwei Phasen der Verfolgung unterscheiden: In der ersten Phase ab August 1940 wurden vor allem männliche spanische Exilanten deportiert, die im Zuge der Invasion in deutsche Kriegsgefangenschaft geraten waren. Sie hatten sich – um den Flüchtlingsinternierungslagern in Frankreich zu entgehen – der Fremdenlegion oder den »Marschbataillonen« und »Arbeitskompanien« der französischen Armee angeschlossen und waren zusammen mit ihren französischen Kameraden in die Hände der Wehrmacht gefallen. Anders als jene wurden sie nach dem Waffenstillstand von Compiègne aber nicht aus der Gefangenschaft entlassen, sondern ins KZ Mauthausen gebracht, wohin bis zum Herbst 1941 sämtliche Transporte mit spanischen Exilanten gingen. Hier erhielten sie als damals einzige Häftlingsgruppe den blauen Winkel der Staatenlosen, da Franco-Spanien die Flüchtlinge für ausgebürgert erklärt hatte. In Mauthausen, dem einzigen KZ der Lagerstufe III, herrschten besonders schlimme Lebensbedingungen, die vor allem aus dem Einsatz der Häftlinge bei der Ausbeutung der dortigen Granitsteinbrüche resultierten. Bis 1942, als die Konzentrationslager Aufgaben in der Kriegswirtschaft erhielten, war Mauthausen ein Todeslager, in dem vor allem Polen, Tschechen, sowjetische Kriegsgefangene, republikanische Spanier und holländische Juden geradezu systematisch ermordet wurden. Von mehr als 7000 in dieser Phase nach Mauthausen verschleppten Spaniern überlebten wahrscheinlich über 5000 die Lagerhaft nicht.<sup>2</sup>

Im Herbst 1941 begann eine zweite Phase der Deportation spanischer Exilanten, die ihren Höhepunkt 1944 erreichte. Die nun verschleppten Männer und Frauen waren als Angehörige der Résistance in Frankreich verhaftet worden. Sie wurden meist über Durchgangslager wie Romainville und Compiègne nach Deutschland gebracht. Ziel der Transporte waren fast alle deutschen Konzentrationslager, vor allem Buchenwald, Dachau, Ravensbrück und Sachsenhausen. Markiert wurden sie dort mit dem roten Winkel der politischen Häftlinge, ergänzt mit dem Buchstaben »S« für Spanien bzw. dem »F« der Franzosen. Die Überlebenschancen dieser oft in Außenlagern in der Rüstungsproduktion eingesetzten Häftlinge waren besser als die der vorher nach Mauthausen

Deportieren. Das galt auch für die in Deutschland eingesetzten spanischen Zwangsarbeiter, die wegen angeblicher Verstöße gegen die Arbeitsvorschriften oder wegen Fluchtversuchen in Konzentrationslager eingewiesen worden waren, eine Personengruppe, über die bislang leider nur äußerst wenig bekannt ist.<sup>3</sup>

Lange vor Beginn der zweiten Phase in der Verfolgung spanischer Exilanten – die, wie erwähnt, durch eine Ausweitung der Deportationsziele u.a. auf Sachsenhausen gekennzeichnet war – wurde das KZ Sachsenhausen Ende August 1940 von einer spanischen Polizeidelegation unter der Führung des Grafen José de Mayalde besucht, der von 1941 bis 1942 das Amt des spanischen Botschafters in Berlin bekleidete. Solche Lagerbesichtigungen waren in Sachsenhausen nichts Ungewöhnliches: Durch das unweit der Reichshauptstadt Berlin gelegene KZ wurden mehrfach pro Woche Besuchergruppen aus dem In- und Ausland geführt. Dazu zählten nicht nur Vertreter verbündeter oder befreundeter Länder und NS-Organisationen, sondern sogar Repräsentanten neutraler Staaten und kritische Journalisten. Mit den Führungen wollte die SS den Umgang des »Dritten Reichs« mit seinen Gegnern demonstrieren und zugleich das Trugbild einer »harten aber gerechten« Behandlung der Gefangenen vermitteln.

Der Sachsenhausen-Besuch der spanischen Polizeidelegation unter de Mayalde Ende August 1940 muss für die SS ein wichtiges Ereignis gewesen sein, denn SS-Chef Heinrich Himmler führte die Gäste persönlich durch das Lager. Auch in der Erinnerung ehemaliger Häftlinge stellte diese Visite etwas Besonderes dar. So heißt es in einem Bericht des oberschlesischen Arztes Franz Nowak, der 1940 in Sachsenhausen inhaftiert war, mit allerdings gewissen Ungenauigkeiten in Bezug auf die Position Himmlers und die der spanischen Gäste: »Ende August 1940 wurde das Lager in Sachsenhausen durch eine Gruppe spanischer Faschistenführer besichtigt. Bei der Besichtigung war auch der Nazi-Führer Himmler dabei. Damals wurde auch das Krankenrevier den spanischen Gästen vorgeführt. Dieses wurde [dafür] in einen sauberen und unbelegten Zustand gebracht.«<sup>4</sup> Zur Zeit dieses Besuchs befanden sich noch keine Spanier als Häftlinge in Sachsenhausen. Der erste nachweisbare Iberer dort ist Pedro Aroyo-Navarro, der am 14. Juni 1941 als einziger Spanier eines circa 50-köpfigen multinationalen Transports nach Sachsenhausen kam.<sup>5</sup>

Da die SS bei der Räumung des KZ Sachsenhausen im April 1945 in großem Stil Akten vernichtete, darunter fast alle Unterlagen der Häftlingsregistratur, lassen sich – besonders für die Zeit des Kriegs – heute leider keine verlässlichen Aussagen zur Zahl und Nationalität der Häftlinge dieses Lager machen. Erschwerend hinzu kommt, dass viele Spanier nicht, wie etwa Aroyo-Navarro, als »Schutzhäftling, Spanier« klassifiziert, sondern, vor allem wenn sie mit großen Transporten aus französischen Durchgangslagern ankamen, von der SS kurzerhand als »Franzosen« registriert wurden. Die im folgenden genannten Zahlen sind daher als erste Annäherung und Mindest-Angaben zu verstehen; die tatsächliche Zahl der in Sachsenhausen und seinen Außenlagern inhaftierten Spanier wird sicher deutlich höher gelegen haben.

Das 2006 erschienene »Libro Memorial« von Benito Bermejo und Sandra Checa listet 103 spanische Sachsenhausen-Häftlinge auf, darunter drei Frauen.<sup>6</sup> Dreizehn von ihnen kamen nachweislich im KZ Sachsenhausen um, darunter die aus dem Baskenland stammende Maria Josfa Nicolás. Acht weitere starben später in anderen Konzentrationslagern, in die sie von Sachsenhausen aus verlegt worden waren. Bei 27 Personen konnten Bermejo und Checa das Schicksal nicht klären, wahrscheinlich überlebten auch einige dieser Menschen die KZ-Haft nicht. Mithilfe der Häftlingsdatenbank des

Archivs Sachsenhausen sowie einiger Zeugenaussagen Überlebender ließen sich weitere 90 spanische Häftlinge identifizieren. Sieben von ihnen kamen zu Tode, einer davon später in einem anderen Lager. Insgesamt lassen sich derzeit also 193 Spanier in Sachsenhausen nachweisen, von denen mindestens 28 die KZ-Haft nicht überlebten. Die tatsächliche Zahl lag aber, wie erwähnt, sicher höher.

Die Mehrzahl der Spanier kam über das SS-Gefängnis Compiègne bei Paris nach Sachsenhausen. Die meisten dieser Menschen trafen von dort mit dem ersten großen Massentransport vom 25. Januar 1943 ein, als auf einmal 1600 Männer aus dem besetzten Nordfrankreich nach Sachsenhausen verlegt wurden. Man hatte sie als Gegner der deutschen Besatzungsmacht und der französischen Vichy-Regierung verhaftet. Sie wurden kurz nach der Ankunft in Sachsenhausen in Außenlager wie das Heinkel-Werk überstellt. Einer von ihnen, der Ende 1942 im Zusammenhang mit dem Attentat auf einen deutschen Militärkommandanten verhaftete Katalane Bernardo García berichtete später Folgendes: Sie brachten »uns in das Lager von Compiègne, wo wir nach drei Tagen in einer Gruppe von 70 Rotspaniern mit unbekanntem Ziel weg gebracht wurden. Am 25.1.43 kamen wir im »Vernichtungslager« Sachsenhausen-Oranienburg an, wo wir nur einen Spanier vorfanden: Alonso. Wir waren der größte Transport spanischer politischer Widerstandskämpfer, der je in diesem Lager ankam. Später kamen noch weitere, aber eher vereinzelt. Wir unterhielten im Lager Verbindung zu wohl etwas mehr als 100 Landsleuten, von denen sich nur die 26 auf den Photo [...] gemeinsam retten konnten, und Francisco Largo Caballero ...«.7

García traf Largo Caballero, den wohl bekanntesten spanischen Sachsenhausen-Häftling, im Sommer 1943 unerwartet im Lager an: »Der erste, der Largo Caballero sah, war ich. [...] Aber der alte sozialistische Kämpfer war sehr krank [...], und wären nicht die Häftlingsärzte vor allem aus Polen, Holland und Luxemburg gewesen, die aufopferungsvoll für ihn sorgten, Largo Caballero hätte nicht überlebt.«8

Der sozialistische Gewerkschaftsführer Francisco Largo Caballero, der 1936/37 spanischer Ministerpräsident und Kriegsminister gewesen war, wurde im Februar 1943 im französischen Exil verhaftet und mehrere Wochen in Berlin verhört, bevor er im August 1943 im Alter von 74 Jahren in das Konzentrationslager Sachsenhausen kam, wo er – möglicherweise auf Vermittlung anderer Häftlinge – in einen Schonungsblock des Krankenreviers eingewiesen wurde. Nach der Befreiung beschrieb Caballero seine Eindrücke von Sachsenhausen wie folgt:

»Das Lager von Oranienburg war nördlich ausgerichtet und circa 34 km von Berlin in einem Nadelwald auf sandigem Boden errichtet. Es war von einer etwa 4 Meter hohen Mauer eingeschlossen. Seine Ausdehnung war groß, wenn ich auch nicht die genaue Anzahl der Quadratmeter kenne. An der Mauer waren alle 100 Meter quadratische Wachtürme [...]. Von dort wurde das ganze Lager beherrscht. Die Wachen verfügten über ein großes Waffenarsenal: Maschinengewehre und -pistolen, Handgranaten und Revolver. [...] Sie schossen ohne Warnung [...]. Am Eingang gab es einen großen Platz, auf den ohne Übertreibung mehr als 30 000 Leute passten. Den Rest des Lagers nahmen Baracken aus Fertigteilen ein, wie ein Fächer angeordnet, wie die Galerien des [panoptischen Carabanchel-]Gefängnisses in Madrid. Man hatte Kübel mit Pflanzen und Blumen aufgestellt, in den Zwischenräumen der Baracken und entlang der Wege waren Gemüse und Blumen gepflanzt. Es war Pflicht, jedes weggeworfene Papier und ähnliches vom Boden aufzuheben, alles war total sauber. [...] Mehr als 90% der Menschen, die



Nach dem Todesmarsch: Spanier im Außenlager Heinkelwerke, rechts: José Cabarasa, 10.5.1945. Foto: GMS



Befreite spanische Häftlinge des KZ Sachsenhausen nach dem Todesmarsch, in der dritten Reihe von vorn rechts: Bernado García, 10.5.1945. Foto: Archiv der Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen (GMS)

Grupo de españoles en el campo de exterminación NAZY de SACHSENHAUSEN de ENSERO de 1943 a 21 abril 1945.  
 13 días de Marcha de la Muerte

58530 A.K. José CARABASA

Liberado por Ejército Sovietico.

Von José Carabasa beschriftete Bildrückseite: »Gruppe spanischer Häftlinge im Nazi-Vernichtungslager Sachsenhausen von Januar 1943 bis 21. April 1945. Nach 13-tägigem Todesmarsch befreit durch die sowjetische Armee«

Himmler führt eine spanische Polizei-delegation durch das KZ Sachsenhausen, August 1940. Foto: GMS



in das Lager kamen, egal welchen Berufs, Alters oder Gesundheitszustandes, verloren schon nach wenigen Wochen alle menschlichen Charakterzüge. Sie verwandelten sich in etwas Wildes, Bestienhaftes. Sie kannten keine Freunde oder Kameraden mehr, sie verloren ihr Gefühl für Würde. Sie waren unempfindlich für allen fremden Schmerz. Ihre Intelligenz verdunkelte sich. Sie dachten nur noch an Brot, Suppe, Margarine, Kartoffeln und die erhofften Pakete. Die Menschen galten nichts, die Dinge alles.«<sup>9</sup>

Als »besten Ort des Lagers« bezeichnete Largo Caballero das Krankenrevier,<sup>10</sup> in dem er während seiner gesamten Haft in Sachsenhausen untergebracht war. Einer der zahlreichen Kameraden, die ihn dort regelmäßig besuchten, war der Kellner José Carabasa aus der Provinz Lérida. Carabasa war ebenfalls mit dem Massentransport vom 25.1.1943 nach Sachsenhausen gekommen. Nach wenigen Tagen wurde er in das Außenlager Heinkelwerk verlegt, wo er, wie später im Hauptlager, als Koch in der Häftlingsküche arbeitete und durch zahllose Unterstützungsaktionen vielen Mithäftlingen half. Als im April 1945 die alliierten Truppen sich Sachsenhausen näherten, trieb die SS die meisten Häftlinge auf einen Todesmarsch, an dem auch Carabasa teilnehmen musste. Zusammen mit 25 spanischen Kameraden wurde er Anfang Mai 1945 von sowjetischen Soldaten befreit. Aus einem späteren Bericht von Carabasa:

»... die letzten Kolonnen verließen das Lager Richtung Osten am 21. April 1945. Für diesen dreizehn Tage langen Weg, so lange dauerte der Todesmarsch, gaben sie jedem von uns nur ein Brot und eine Dose mit gefrorenem Fleisch. Aber dank vorausgegangener Erkundungsgänge in die Vorratskammer der Küche [...], hatten wir außerdem 10 Kilo Zucker, ein halbes Dutzend großer Brote, vier Stücke Margarine und sechs Dosen künstlichen Honig. Während des Tages konnten wir das natürlich nicht essen, nachts aber schon. In diesen Tagen zeigten sich uns schreckliche Szenen: Nicht endende Genickschüssen für jene, die sich am Wegesrand erschöpft hinlegten, und jene, die

zu den Kartoffelfeldern liefen. In einer Nacht zündeten sie [die SS-Männer, A.L.] mit Benzin eine Scheune an, die voller Stroh war und in die sie zuvor einige Hundert Häftlinge zum Schlafen geschickt hatten. Ein anderes Mal wurden wir Zeugen einer Massenhinrichtung im Wald, bei der sie Maschinengewehre benutzten. Da beschlossen wir zu fliehen, bevor sie die ganze Kolonne ermordeten. Wir stahlen uns davon nahe der Stadt Schwerin und wurden durch sowjetische Soldaten bei Schloss Frauenmark befreit. [...]. Als diese hörten, dass wir spanische Republikaner waren, warfen sie sich in unsere Arme und riefen: Ihr seid frei! Ihr seid frei!<sup>11</sup>

Doch für die oft tief traumatisierten Befreiten gab es nach Kriegsende kein Zurück zur »Normalität«. Trotz des alliierten Siegs hatten die republikanischen Spanier keine Heimat, in die sie zurückkehren konnten. Die meisten gingen deshalb wieder nach Frankreich ins Exil, wo oft Angehörige warteten. Viele aber kehrten nicht zurück. Ihre Familien mussten lange auf eine geringe Rente aus Deutschland warten.

**Dr. Astrid Ley** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Gedenkstätte und des Museum Sachsenhausen und hat dort am 27.1.2009 den Festvortrag zum Thema »Spanische Häftlinge« gehalten.

- \* Für Recherchen zum Thema und für die Erarbeitung einer Datei der spanischen Häftlinge geht mein herzlicher Dank an Katja Lucke, Berlin.
- 1 David Bassa/Jordi Ribó, *Memória de l'inforn*, Granollers 2002; Antony Beevor, *Der Spanische Bürgerkrieg*, München 2006; Walter L. Bernecker, *Geschichte Spaniens seit dem Bürgerkrieg*, Stuttgart 1997; Manuel Tuñón de Lara (Hg.), *Der Spanische Bürgerkrieg*, Frankfurt/M. 1987
  - 2 Zur Verfolgung der spanischen Exilanten: Andreas Ruppert: Spanier in deutschen Konzentrationslagern, in: *Tranvía. Revue der iberischen Halbinsel*, Nr. 28, März 1993, S. 5–9. Zu Mauthausen: Martina Schröck: Vom spanischen Bürgerkrieg ins Konzentrationslager. Die republikanischen Spanier im KZ Mauthausen, Passau 1996; Benito Bermejo: *Francisco Boix. Der Fotograf von Mauthausen*, Wien 2007.
  - 3 Ruppert (Anm. 2).
  - 4 Undatierter Bericht [ca. 1977] von Franz Nowak, S. 1, in: *Archiv Sachsenhausen (AS)*, P3 Franz Nowak. Zu dem Besuch des Spanier vgl. auch: Emilio Büge: *Die Hölle von Sachsenhausen. Ein Bericht über 1470 Einzelschicksale*, S. 212, in: ebd., LAG I/3, sowie: Harry Naujoks: *Mein Leben im KZ Sachsenhausen. Erinnerungen eines ehemaligen Lagerältesten*, Berlin (Ost) 1989, S. 263, die den Besuch allerdings beide fälschlich auf das Jahr 1941 datierten.
  - 5 Veränderungsmeldung der Schreibstube vom 14.6.1941, in: *AS*, JSU 1/97, Bl. 162.
  - 6 Benito Bermejo/Sandra Checa: *Libro Memorial. Españoles deportados a los campos nazis (1940–1945)*, Madrid 2006.
  - 7 Bericht von Bernat García, in: Eduardo Pons Prades: *El Holocausto de las republicanos españoles. Vida y muerte en los campos de exterminio alemanes*, Barcelona 2005, S. 128–131, hier S. 128 f. Übersetzung: Katja Lucke, Astrid Ley.
  - 8 Ebd.
  - 9 Bericht von Francisco Largo Caballero, in: ebd., S. 130–161, Zitate: S. 142, 144 f.
  - 10 Ebd., S. 147 f.
  - 11 Bericht von José Carabasa, in: ebd., S. 132–138, hier S. 138.

# Denkmal für die Opfer der NS-Militärjustiz in Köln eingeweiht

KUNSTWERK VON RUEDI BAUR – »EIN DENKMAL VON NATIONALEM RANG MIT EINER BUNDESWEITEN AUSSTRAHLUNG«

*Karola Fings*

Der Tag ist symbolträchtig, und deshalb war er auch gewählt worden: Am 1. September 2009, dem 70. Jahrestag des Überfalls der Deutschen Wehrmacht auf Polen, wurde von der Stadt Köln ein Denkmal für die Opfer der NS-Militärjustiz eingeweiht. Eine Woche später rehabilitierte der Deutsche Bundestag mit den »Kriegsverrätern« endlich auch die letzte Gruppe der ehemaligen Wehrmachtsoldaten, die sich dem Krieg verweigert hatten und deshalb in der Bundesrepublik jahrzehntelang als »Feiglinge« und »Verräter« diskriminiert worden waren.

Die Denkmalsetzung in Köln war mit einer mehr als dreijährigen Recherche- und Diskussionsphase, drei Ratsbeschlüssen und einem internationalen Kunstwettbewerb vorbereitet worden. Damit gelang, was in anderen Städten so noch nicht funktioniert hat: In zentraler Lage erinnert nun ein ungewöhnliches Kunstwerk an die lange missachtete und auch heute noch in Teilen der Bevölkerung ungeliebte Opfergruppe.

Der Bericht schildert den Prozess der Vorbereitung des Denkmals, gibt einen Überblick über die anderen Deserteur-Denkmale in der Bundesrepublik und würdigt das von Ruedi Baur geschaffene Kunstwerk.

## **Der Auftakt: Bürgerschaftliches Engagement und ein Ratsbeschluss**

Seit 1996 findet regelmäßig am 27. Januar, dem Jahrestag der Befreiung von Auschwitz, in der Kölner Antoniterkirche eine Gedenkveranstaltung zur Erinnerung an die Opfer des NS-Regimes statt. Diese Veranstaltung geht auf die Initiative einzelner Bürgerinnen und Bürger zurück. Sie wird inzwischen von einem breiten Bündnis verschiedener Gruppen, Parteien und Organisationen getragen, die sich trotz unterschiedlicher politischer und weltanschaulicher Ansichten einig sind im Gedenken an die NS-Opfer. Die Veranstaltung gedenkt aller Opfer, stellt aber in jedem Jahr eine Opfergruppe in den Mittelpunkt und informiert über die Verfolgungsgeschichte durch die Lesung aus persönlichen und offiziellen Textquellen, mit Bildpräsentationen und, sofern möglich, auch mit Berichten von Überlebenden.

Im Jahr 2006 standen die Opfer der NS-Militärjustiz im Mittelpunkt des Gedenkens. Zwei Biographien von Kölner Deserteuren konnten auf dieser Veranstaltung vorgestellt werden, außerdem einige wenige Fakten, die etwa über die zentrale Hinrichtungsstätte im Kölner Gefängnis Klingelpütz recherchiert worden waren. Ludwig Baumann, der selbst als Deserteur zum Tode verurteilt worden war und zehn Monate in der Zelle auf seine Hinrichtung wartete, bis er erfuhr, dass er begnadigt worden war, beeindruckte besonders. Er schilderte auch, wie er nach 1945 unter der Diskriminierung gelitten hatte und wie er als Vorsitzender der Bundesvereinigung Opfer der NS-Militärjustiz um die Rehabilitierung dieser Opfergruppe kämpfte.

Den Wunsch, für diese Opfergruppe einen Erinnerungsort zu schaffen, griff die PDS-Fraktion im Kölner Stadtrat auf. Ein von ihr eingereichter Ratsbeschluss fand



am 28. September 2006 mit den Stimmen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen eine Mehrheit. Der Rat beschloss, für »Deserteure, »Wehrkraftzersetzer« und Kriegsdienstverweigerer der Nazi-Herrschaft« ein Denkmal zu errichten. Der Standort, so heißt es in dem Beschluss, soll sich in die »bisherigen Gedenkstätten für die Opfer der Nazi-herrschaft« eingliedern. Die Art des Denkmals sollte mit betroffenen Organisationen und Personen besprochen werden, wobei sowohl eine einfache Gedenktafel als auch eine anspruchsvollere künstlerische Umsetzung als möglich angesehen wurde. Der Rat stellte für das Denkmal einen Betrag von 50 000 Euro zur Verfügung, appellierte aber auch dafür, zusätzlich Spenden einzuwerben.

Das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln wurde als Teil der städtischen Verwaltung mit der Umsetzung des Ratsbeschlusses beauftragt. Es lud daraufhin alle am Gedenktag beteiligten Initiativen, Parteien und Einzelpersonen dazu ein, an der Entwicklung von Vorschlägen für dieses Denkmal teilzunehmen. Aus diesem Kreis bildete sich eine dem Verein EL-DE-Haus e.V. (Förderverein des NS-Dokumentationszentrums) angeschlossene »Projektgruppe »Kriegsgegner/innen als Opfer der NS-Militärjustiz in Köln«. Diese Projektgruppe traf sich fortan regelmäßig im NS-Dokumentationszentrum und bereitete alle Schritte des Verfahrens mit vor. Drei Jahre lang blieb ein »harter Kern« von fünf Personen aktiv bei der Sache: Malle Bensch-Humbach, Elvira Högemann, Willi Hölzel, Jochen Kaufmann und Anne Schulz.

Drei Fragen waren zu klären, bevor dem Rat der Stadt ein Vorschlag für ein Denkmal unterbreitet werden konnte. Erstens: Was lässt sich über Kölner Deserteure sagen? Zweitens: Wo gibt es vergleichbare Denkmale in Deutschland und wie sehen die aus? Und schließlich drittens: Was wäre ein angemessener Standort?

### **Die Recherchen: Akten, Fakten, Fragen**

Im NS-Dokumentationszentrum waren zu Beginn des Projektes nur bruchstückhafte Informationen zu einzelnen Opfern der NS-Militärjustiz vorhanden. Die Projektgruppe recherchierte daher über einen längeren Zeitraum in den Akten des Bundesarchivs/ Militärarchiv in Freiburg. Auf diese Weise fanden sich Hinweise auf über 100 gebürtige Kölner, die auf verschiedene Arten versucht hatten, sich dem Krieg zu entziehen. Für viele ließ sich jedoch anhand der Akten nicht klären, ob der »Fall« zu Kriegszeiten überhaupt noch abgeschlossen worden war. Einer realistischen Quantifizierung der Fälle stand auch das Problem im Wege, dass Kölner Soldaten, wie einige Zufallsfunde zeigten, an vielen verschiedenen Orten der Fronten hingerichtet worden waren, und dass solche Fälle nicht systematisch zu recherchieren waren. Hinzu kam die Frage, an wen das Denkmal erinnern sollte. Natürlich auch an die Soldaten, die im Kölner Gefängnis Klingelpütz hingerichtet worden waren, denn dies war die zentrale Hinrichtungsstätte der Wehrmacht im Rheinland. Die meisten dieser Opfer waren aber keine Kölner. Umgekehrt stellte sich die Frage, ab wann jemand als »Kölner« zu bezeichnen ist. Da viele Akten nur über die Geburtsorte zu recherchieren waren, entgingen die Fälle, bei denen von anderswo nach Köln zugezogene Männer betroffen waren.

Anhand der Akten wurde, zum Teil zur Überraschung der Recherchierenden, auch deutlich, dass das heroische Bild vom Deserteur, der aus politischen Gründen von der Fahne geht, nicht zutreffend ist. Die Projektgruppe fasste ihre Befunde so zusammen: »Das Bild des Deserteurs nimmt beim Studium der Akten immer mehr Konturen an. Es zeigt einen Menschen, der sich nicht mehr instrumentalisieren lassen will, der leben

Denkmal am Appellhofplatz, im Hintergrund das EL-DE-Haus.  
Foto: Jesse Benjamin



statt sterben will, der alles andere als feige ist, sondern begriffen hat, dass ihm nicht das Vaterland, für das er sterben soll, nahe steht, sondern die Menschen, die er liebt. Es zeigt einen Menschen, der in der Bevölkerung des Feindeslandes sich selbst erkennt, ein Mensch, der seinen ganzen Mut und seine Fähigkeiten dafür einsetzt, um zu überleben.«

Nach der Aktenrecherche wurde sehr intensiv darüber diskutiert, für wen das Denkmal errichtet werden soll. Der nationalsozialistische Krieg war ein »totaler Krieg«; er bezog die »Heimatfront« vollständig in die Kriegführung mit ein. Infolgedessen urteilten auch Zivilgerichte und Sondergerichte gegen Zivilistinnen und Zivilisten nach einem Kriegsstrafrecht, das selbst kleinste Delikte mit der Todesstrafe ahnden konnte. Das Denkmal sollte auch der zivilen Kriegsgegnerinnen und –gegnern gedenken, jenen Männern und Frauen, die aus der »Heimatfront« ausscherten, weil sie diesen Krieg ablehnten oder nicht mehr unterstützen wollten, und dadurch Opfer der NS-Unrechtsjustiz wurden.

Aus allen diesen Überlegungen heraus wurde der Widmungstext entworfen, der für die Denkmalsfindung eine inhaltliche Basis darstellte: *Wir gedenken der Menschen, die sich dem nationalsozialistischen Angriffs- und Vernichtungskrieg verweigert und widersetzt haben. Als Deserteure, »Wehrkraftzersetzer«, Kriegsdienstverweigerer oder »Kriegsverräter« in der Wehrmacht oder als zivile Kriegsgegnerinnen und Kriegsgegner scherten sie aus Front und Heimatfront aus. Allein 30 000 Soldaten und Zivilisten wurden von der NS-Militärjustiz zum Tode verurteilt, 20 000 davon hingerichtet. Ihr Mut verdient unseren Respekt.*

### **Die anderen Denkmale: Nicht unbedingt vorbildhaft**

Parallel zu den Aktenrecherchen wurde eine Bestandsaufnahme von Denkmälern für diese Opfergruppe in der Bundesrepublik erarbeitet. Sie ist – wie auch der ausführliche Bericht der Projektgruppe und weitere Informationen zum Denkmalsprojekt – auf der Internetseite des NS-Dokumentationszentrums ([www.nsdok.de](http://www.nsdok.de)) unter »Projekte« (Deserteurdenkmal) zu finden. Es wurden Informationen zu den in Berlin-Charlottenburg, Bernau, Braunschweig, Bremen-Vegesack, Erfurt, Göttingen, Hannover, Karlsruhe, Kassel, Lehrte-Sievershausen, Mannheim, Marburg, Potsdam, Stuttgart und Ulm vorhandenen Denkmälern zusammengetragen.



Blick auf die Pergola,  
Stadtmuseum.  
Foto: Jesse Benjamin

Die meisten dieser Denkmale entstanden aufgrund des Engagements von Einzelnen oder Gruppen aus der Friedensbewegung. Sie wurden oft erst nach jahrelangen und erbitterten Debatten gegen starke Widerstände innerhalb der Lokalpolitik durchgesetzt – oder noch nicht einmal das. Viele stehen weiterhin im Abseits: Sie befinden sich lediglich auf kirchlichem oder privatem Grund, weil die Kommune eine Aufstellung ablehnt. Damit bleibt ihnen der Weg in den offiziellen städtischen Erinnerungsraum verschlossen. Hinzu kommt eine oft eher laienhafte künstlerische Umsetzung, die auf Plakativität und Figürlichkeit setzt. Allein das Denkmal in Berlin-Charlottenburg, 2002 von der Künstlerin Patricia Pisani an der ehemaligen Wehrmacherschießstätte Ruhleben realisiert, ging aus einem Künstlerwettbewerb hervor.

### **Der Standort in Köln: Vom Rand in das Zentrum**

Mit der Festlegung eines Standortes werden bereits wichtige Grundlagen für das spätere Denkmal geschaffen. Deshalb wurde sich dieser Frage besonders intensiv zugewandt. Mehrere mögliche Standorte, die als authentische Orte (Tatorte) gelten können oder einen historischen Bezug zu Justiz und Militär aufweisen, wurden besichtigt. Alle Orte wurden fotografiert und einzeln in ihren Vor- und Nachteilen gewürdigt. Allzu abgelegene Standorte (etwa ein ehemaliger Schießplatz im rechtsrheinischen Köln) oder Orte, die nur einen kleinen Ausschnitt zum Thema ansprechen, etwa weil sie nur zeitweilig und eher zufällig Sitz einer Teilstreitkraft waren, oder weil sie sich »nur« auf die desertierten und widerständigen Soldaten und nicht auf Zivilisten und Zivilistinnen beziehen ließen, wurden als nicht hinreichend bewertet. Auch ein Standort vor einer der heutigen Kasernen wurde verworfen, weil das Thema als eine Angelegenheit für die gesamte Gesellschaft verstanden wurde.

Der Klingelpütz galt zunächst als der Standort, der sich aus historischer Sicht am ehesten aufdrängte. Doch die Besichtigung ergab, dass die dort bereits bestehenden Denkmale dem entgegenstehen: Das neue und die alten Denkmale würden sich gegenseitig »entwerten«. Auch wurden im Klingelpütz viele andere Opfergruppen gequält und ermordet, so dass eine Heraushebung einer einzelnen Opfergruppe als nicht angemessen

sen erschien. Als bester Standort erwies sich der Platz, der zuletzt besichtigt worden war: Das Justizgebäude am Appellhofplatz. Hier war während der NS-Zeit der Sitz des Sondergerichtes, vor dem Zivilisten, die sich während des Krieges in den Augen des Regimes verweigerten, verurteilt wurden. Am Appellhofplatz befindet sich außerdem das EL-DE-Haus, in dem die Gestapo unter anderem Menschen inhaftierte und folterte, die sich dem Krieg verweigerten – etwa, indem sie Parolen gegen den Krieg an Häuserwände malten oder Deserteure versteckten. Und dort liegt auch das Stadtmuseum, in dem die Kölner Stadtgeschichte präsentiert wird. Außerdem gibt es eine Sichtachse zum Dom – prominenter kann ein Standort in Köln nicht sein.

### **Das Zwischenfazit: Keine Tafel, ein Kunstwerk soll es sein**

Alle diese Vorarbeiten – die historischen Recherchen, die Übersicht über die Denkmale und die Suche nach einem möglichen Standort – wurden im Jahr 2007 mehrfach der Öffentlichkeit vorgestellt, unter anderem im Rahmen des Begleitprogramms zu der Ausstellung »Was damals recht war ...« Soldaten und Zivilisten vor den Gerichten der Wehrmacht. Die von der Berliner Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas übernommene Wanderausstellung konnte das NS-Dokumentationszentrum vom 11. August bis zum 21. Oktober 2007 als erste Station nach Berlin zeigen. Der Durchbruch kam schließlich mit der Einbeziehung des Kunstbeirates der Stadt Köln und seiner Vorsitzenden Barbara Hess in die vorbereitenden Diskussionen. Der Kunstbeirat sprach sich nach Würdigung der vorliegenden Recherchen einhellig dafür aus, ein anspruchsvolles Kunstwerk als Denkmal an dem zentral gelegenen Standort Appellhofplatz anzustreben, und regte an, den Betrag, der für das Denkmal vorgesehen war, erheblich aufzustocken, um dies zu ermöglichen.

Im Sommer 2008 bereitete eine vom NS-Dokumentationszentrum geleitete Arbeitsgruppe mit Vertretungen aus dem Kunstbeirat, dem Stadtplanungsamt, dem Kulturdezernat und der Projektgruppe den zweiten Ratsbeschluss vor, in dem erstens über den Standort, zweitens über die Ausrichtung eines Einladungswettbewerbes nebst den Auslobungsunterlagen und drittens über eine Aufstockung des Budgets für das Denkmal auf 133000 Euro entschieden werden sollte. Nach der Bezirksvertretung Innenstadt und dem Kulturausschuss legte dann der Rat der Stadt Köln am 13. November 2008 die Grundlagen für den Wettbewerb. Die Beteiligung der Projektgruppe erwies sich auch in dieser Phase als wichtig, weil sie zusagte, sich an dem Denkmal durch eine Spendensammlung zu beteiligen und mindestens 10000 Euro aufbringen wollte. Sie setzte sich außerdem dafür ein, dass fünf nicht etablierte Künstler/innen eingeladen werden, also Künstler/innen, deren Examen noch nicht länger als fünf Jahre her war.

### **Der Wettbewerb: Ein starkes Feld**

Die Auswahljury, bestehend aus Katia Baudin-Reneau (stell. Direktorin im Museum Ludwig), Barbara Hess (Vorsitzende des Kunstbeirates der Stadt Köln), Willi Hölzel (Projektgruppe), Anja Nathan-Dorn (stellv. Direktorin im Kölnischen Kunstverein) und Karola Fings (NS-Dok) begann unmittelbar nach dem Ratsbeschluss mit ihrer Arbeit. Es wurden 14 Künstler und Künstlerinnen eingeladen, 13 von ihnen gaben schließlich Arbeiten ab: Ruedi Baur (Zürich), Theo Boettger (Berlin), Bogomir Ecker (Düsseldorf), Kerstin Ergenzinger (Köln), Horst Hoheisel/Andreas Knitz (Ravensburg/Kassel), Philipp Lachenmann (Köln/Los Angeles), Manuela Leinhoß (Köln), Lada Nakonechna

(Kiew), Bojan Šarčević (Berlin/Paris), Julia Scher (Köln/New York), Gregor Schneider (Mönchengladbach-Rheydt), Rosemarie Trockel (Köln) und Luca Vitone (Mailand).

Es muss betont werden, dass weder das zu erwartende Honorar noch die zeitlichen Rahmenbedingungen für die beteiligten Künstler und Künstlerinnen besonders attraktiv waren. Sie nahmen, so lässt sich aus den Rückmeldungen schließen, vor allem deshalb teil, weil ihnen das Thema am Herzen lag und die Schwierigkeit der Fragestellung sie reizte. Am 23. Januar 2009 fanden das Preisrichter- und das Rückfragenkolloquium statt, und bereits am 24. April 2009 entschied die Jury über die eingereichten Arbeiten.

Der Jury gehörten an: Dr. Stefanie Endlich (Vorsitzende, Universität der Künste, Berlin) und Prof. Marcel Odenbach (stellv. Vorsitzender, Kunsthochschule für Medien, Köln), Ludwig Baumann (Vorsitzender der »Bundesvereinigung Opfer der NS-Militärjustiz«, Bremen), Friederike van Duiven (Künstlerin, Köln), Prof. Dr. Ulrich Krempel (Sprengel Museum Hannover), Manfred Osthaus (Staatsrat i.R., Bremen), Prof. Dr. Stefan Römer (Kunstakademie München), Prof. Kasper König (Ludwig Museum Köln), Dr. Werner Jung (Direktor des NS-Dokumentationszentrums), Anne Luise Müller (Leiterin des Stadtplanungsamtes), Carola Blum (CDU-Fraktion), Monika Möller (SPD-Fraktion), Dr. Astrid Reimers (Fraktion Bündnis 90/Die Grünen) und Lorenz Deutsch (FDP-Fraktion).

### **Das Denkmal: Eine Hommage an die Opfer**

Die Jury unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Stefanie Endlich empfahl in ihrer Sitzung am 24. April 2009 nach intensiver Diskussion einstimmig die Realisierung des Entwurfes, den der Künstler und Grafikdesigner Ruedi Baur (Zürich/Paris) in Zusammenarbeit mit Denis Coueignoux eingereicht hatte: »Eine Pergola als Denkmal«. Baur und Coueignoux hatten die schwierige Aufgabe überzeugend und souverän gelöst. Sie schrieben in ihrem Erläuterungsbericht: »Es geht darum, die kleinen und großen Akte der Zivilcourage positiv zu symbolisieren und die tausende von Todesurteilen und Diskriminierungen, die solchen Haltungen folgten, in Erinnerung zu bringen. Meistens individuell, häufig aus der Situation heraus, nicht selten intim und leise zeigte sich diese Courage in Handlungen des Alltags. Das Denkmal sollte dieser Diskretion und Natürlichkeit entsprechen...«.

Das Kunstwerk wird im Stadtraum zunächst als Pergola wahrgenommen, die sich leicht schräg auf dem Platz positioniert, bis zum U-Bahn-Eingang erstreckt. Das Dach der Pergola wird durch eine Sequenz von farbigen Aluminiumlettern gebildet, die einen als Hommage formulierten Text ergibt. Dieser »Kettentext« verweist auch auf die Kettenreaktion unserer Gesellschaft: »Die Zivilcourage beginnt ganz klein und kann zu heroischen Akten führen«, schreiben die Verfasser in ihrem Erläuterungstext. »Das eine greift in das andere, verwebt sich zu einem neuen Horizont...«.

Die Jury schrieb in ihrer Empfehlung: »Die Jury ist von der klaren und souveränen Formensprache des Entwurfs beeindruckt und von dem Widmungstext berührt. Die »Pergola« besetzt nicht den für das Denkmal vorgesehenen Platz, sie vereinnahmt und überformt ihn nicht, sondern schafft einen imaginären Erinnerungsraum, der vielfältige Gedanken und Assoziationen zulässt. Der Text hat den Charakter einer poetischen Hommage der heutigen Generation an die Menschen, die sich damals verweigert und Mut gezeigt hatten und dafür verurteilt und hingerichtet wurden oder Schlimmes erlitten, auch noch nach Kriegsende, bis in die Gegenwart. Die künstlerische Handschrift ist zeitgemäß und löst sich von traditionellen Mahnmalsformen und Symbolismen. Leichtigkeit und Farbigkeit der Lettern drücken Hoffnung aus

und weisen in die Zukunft. Das Denkmal macht keinen düsteren, erschreckenden Eindruck, sondern erleichtert die Annäherung auch für Menschen, denen das Thema fremd ist. Es drängt die Besucher nicht, sich vor einer Inschrift im Boden zu verneigen, sondern richtet den Blick nach oben, in den Himmel, und gibt Anstoß zu individueller Reflexion.

Die Jury ist froh, dass mit diesem Entwurf ein dem schwierigen Thema angemessenes Denkmal realisiert werden kann. Sie formuliert zugleich die Hoffnung, dass möglichst bald auch die letzten Opfer der nationalsozialistischen Militärjustiz rehabilitiert werden.«

### **Die Einweihung**

Am 30. Juni 2009 verabschiedete der Rat der Stadt Köln seinen dritten Beschluss zum Denkmal, indem er die Realisierungsempfehlung der Jury annahm. Weitere positive Unterstützung für das Denkmal wäre unbedingt zu nennen, etwa die Tatsache, dass das Baudezernat den Platz für das Denkmal aus eigenen Mitteln mit einer neuen Plattenumlage versehen hat, oder dass der Präsident des Verwaltungsgerichts auf Parkplätze an seinem Gebäude verzichtet, damit ein angemessenes Umfeld geschaffen werden kann. Sowie das Bürgerfest, das die Projektgruppe zur Einweihung initiierte und an dem sich viele Kölner Künstlerinnen und Künstler ehrenamtlich beteiligten. Alles dies war nur dank eines langen Vorlaufs möglich, bei dem viele Akteurinnen und Akteure aus Politik, Verwaltung und Bürgerschaft Gelegenheit hatten, das Projekt kennenzulernen und sich aktiv in die Gestaltung einzubringen. Ohne diese positive und breite Unterstützung hätte der Zeitplan sicher nicht eingehalten und manche Schwierigkeit nicht aus dem Weg geräumt werden können. Hinzu kam das hohe Engagement des Künstlers Ruedi Baur nebst Team (Denis Coueignoux, Verena Kockot, Karim Sabano) sowie den an der Ausführung beteiligten Firmen, insbesondere AN-Lux (Petr Nevyhoštný) aus Tschechien.

Am 1. September 2009 konnte das Denkmal für die Opfer der NS-Militärjustiz in Köln mit mehr als 800 Gästen von der Bürgermeisterin Elfi Scho-Antwerpes und Ludwig Baumann eingeweiht werden. Für Ludwig Baumann, der seit 2006 den Fortgang des Projektes verfolgte, ging mit dem Kölner Denkmal »ein langer Traum in Erfüllung«. Dr. Werner Jung, der Direktor des NS-Dokumentationszentrums, betonte bei der Einweihung, dass Ruedi Baur Kunstwerk ein »Denkmal von nationalem Rang mit einer bundesweiten Ausstrahlung« sei. Schon allein der zentrale Standort signalisiere, dass diese Opfergruppe aus den Randzonen der Erinnerung in die Mitte des Gedächtnisses der Stadt gerückt werde. Die Formensprache des Denkmals zeuge nicht von Betroffenheitsästhetik, sondern sei offen für eine persönliche Aneignung.

Das Denkmal wird, so lässt sich bereits jetzt sagen, sehr gut angenommen. Jeden Tag – vom NS-Dokumentationszentrum aus ist dies gut zu sehen – bleiben viele Menschen unter der Pergola stehen, schauen in die bunten Buchstaben in den Himmel und verfangen sich mit ihren Gedanken in dem Kettentext.

*Eine ausführlichere Dokumentation inklusive der Entwürfe aller beteiligter Künstlerinnen und Künstler ist in Vorbereitung. Eine Fotoreportage zur Einweihung des Denkmals ist auf der Internetseite der Arbeiterfotografie Köln zu sehen.*

Dr. Karola Fings ist stellvertretende Direktorin im NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln und war in dieser Funktion mit der Umsetzung des Denkmalsprojektes betraut.

# Wanderausstellung zur nationalsozialistischen Besatzungspolitik in Slowenien

PRAKTIZIERTER RASSENWAHN SÜDLICH DER ALPEN

*Eckart Dietzfelbinger*

Vom 3. Februar bis Anfang Mai 2009 war im »Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände« in Nürnberg die Ausstellung »Entrechtung – Vertreibung – Mord. NS-Unrecht in Slowenien« zu sehen, die die Vereinigung der Okkupationsopfer 1941–1945 Kranj erstellt hat ( ZZO: Ždruženje Žrtev Okupatorjev, Kranj; [www.kranj.si/zzo.1941%2D45](http://www.kranj.si/zzo.1941%2D45)). Sie dokumentiert die NS-Besatzungsherrschaft in Slowenien und verdeutlicht das Ausmaß der Deportationen von Slowenen in mehrere Länder, darunter Deutschland, während der Zeit des Zweiten Weltkrieges. Es handelt es sich um ein weithin unbekanntes Kapitel zur NS-Geschichte, das erst jetzt aufgrund der Arbeit der ZZO langsam Eingang in den öffentlichen Erinnerungsdiskurs findet.

Der »Balkanfeldzug« der Deutschen Wehrmacht begann am 6. 4. 1941, zwei Tage später war Slowenien besetzt, die jugoslawische Armee kapitulierte am 17. 4. 1941. Slowenien wurde zwischen Deutschland, Italien und Ungarn aufgeteilt. Das unter NS-Herrschaft gestellte Gebiet bestand aus den Verwaltungsgebieten »Niedersteiermark« bzw. »Untersteiermark« und Oberkrain (10.261 km<sup>2</sup> mit 800 000 Einwohnern). Nach der Kapitulation Italiens vor den alliierten Streitkräften am 8. 9. 1943 fiel das bis dahin von Italien kontrollierte Gebiet (4550 km<sup>2</sup> mit 340 000 Einwohnern) ebenfalls an die Deutschen.

Nach der NS-Rassenideologie war die »Germanisierung« Sloweniens, die völkische Eingliederung des Landes an das Deutsche Reich, eine entscheidende Aufgabe. SS-Chef Heinrich Himmler legte in seiner Funktion als »Reichskommissar für die Festigung deutschen Volkstums« entsprechende Richtlinien vor. Geplant war die Selektion und Vertreibung von 260 000 »rassisch unerwünschten« Slowenen nach Serbien und die



Wechselausstellung zur nationalsozialistischen Okkupationspolitik in Slowenien. Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände Nürnberg, 2009. Foto: Nürnberger Nachrichten/ Michael Matejka.

Ansiedlung von 68 000 »deutschen Menschen« in den besetzten slowenischen Gebieten. Die restliche Bevölkerung sollte zunächst im Land bleiben, um rassistisch durchgemustert zu werden. Der abgelehnte Teil sollte ebenfalls umgesiedelt werden.

Wegen des Partisanenkrieges und der sich abzeichnenden militärischen Niederlage des Deutschen Reiches im Zweiten Weltkrieg konnten diese Ziele nicht vollständig realisiert werden; es eskalierte die Gewalt. Die deutschen Besatzer versuchten in Slowenien jeden Widerstand mit barbarischen Mitteln zu brechen: mit Deportationen, Abschreckungsaktionen wie die Zerstörung von Dörfern, der Tötung von Geiseln und Massenerschießungen.

Als Folge der NS-Rassenpolitik in Slowenien wurden nach Angaben der ZZO vertrieben bzw. deportiert und dabei 50% des gesamten slowenischen Vermögens vernichtet oder gestohlen:

- 18 000 Personen nach Serbien, Kroatien und Bosnien.
- 45 000 Menschen nach Deutschland in etwa 300 Lager. Darunter befanden sich hunderte Kinder, denen man ihren Eltern wegnahm, weil sie als nicht politisch zuverlässig galten. Sie wurden zur Adoption freigegeben und in Erziehungsheime geliefert. Die Eltern wurden in den meisten Fällen verhaftet, deportiert oder umgebracht.
- 18 000 Menschen in verschiedene Konzentrationslager wie Dachau, Mauthausen, Bergen-Belsen, Auschwitz oder Flossenbürg (dort 1 700 Slowenen). Mehr als die Hälfte, etwa 9 900, kamen ums Leben.
- Von den in verschiedene Gefängnisse in Slowenien deportierten Menschen kamen etwa 3 500 aufgrund von Hunger, Misshandlungen und Gewalttaten ums Leben, 2 500 wurden als Geiseln erschossen.
- 18 000 Menschen befanden sich auf der Flucht.

Überlebende slowenische Opfer der NS-Besatzungsherrschaft hatten vor dem Jahr 1991 keine Möglichkeit, Entschädigungsansprüche zu erheben. 1997 gründete sich die »Vereinigung der Okkupationsopfer 1941–1945«/ZZO mit der Absicht, von Deutschland immaterielle und materielle Entschädigung einzufordern. Nach Angaben der ZZO leben noch ca. 25 000–30 000 slowenische NS-Opfer in hochbetagtem Alter. Laut der Stiftung »Erinnerung, Verantwortung und Zukunft« bekamen 10 850 slowenische Zwangsarbeiter eine Entschädigungsleistung, nach Auskunft der ZZO etwa 8 500; 22 000 Opfer haben bis heute keine Leistung erhalten. Bei ihrer Arbeit erfährt die ZZO so gut wie keine Unterstützung durch den slowenischen Staat. Ihre Forderungen an die Bundesrepublik Deutschland wurden weitgehend abgelehnt.

Die Wanderausstellung besteht aus 11 Wandtafeln (1,4 m x 1 m) und zwei Wandtafeln (2 m x 1 m); Aufhängung an einer Schiene. Dazu gehört eine DVD, 1 Fahne und Begleitmaterial. Sie kann problemlos in einem PKW-Kombi transportiert werden.

Anfragen für die Ausstellung sind zu richten an: VEREINIGUNG DER OKKUPATIONSOFFER 1941–1945, Kranj, Slovenski trg 1, 4000 Kranj, Pf. 12, Slowenien. Tel./Fax +38 4 2373-553, [www.kranj.si/ZZO.1941-45](http://www.kranj.si/ZZO.1941-45)

**Dr. Eckart Dietzfelbinger** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände in Nürnberg und hat die hier vorgestellte Ausstellung in Nürnberg betreut.

Literaturhinweis:

Gerhard Jochem, Georg Seiderer (Hg.), Entrechtung, Vertreibung, Mord. NS-Unrecht in Slowenien und seine Spuren in Bayern 1941–1945, Berlin, Metropol 2005, ISBN 3-936411-654