

Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur

Harald Welzer

Vieles an der geschichts- und erinnerungskulturellen Praxis ist schal geworden, petrifiziert, inhaltsleer. Schülerinnen und Schüler werden gleich in mehreren Fächern parallel mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust traktiert, wobei das didaktische Paradoxon, Fakten in einem Atemzug mit der dazugehörigen moralischen Botschaft zu vermitteln, seit Jahrzehnten unproblematisiert bleibt. Immer noch werden Kinder auf »Spurensuche« geschickt, und immer noch hält man es für eine bedeutsame und gedenktafelrelevante Erkenntnis, wenn man dabei feststellt, dass auch an Ort x oder y Juden oder Zwangsarbeiter verfolgt, getötet und verscharrt worden sind. Da genau das überall in Deutschland und in den besetzten Gebieten der Fall war, geht der Erkenntniswert des einzelnen Falles inzwischen gegen Null. Aber die Beschilderung der Republik mit Tafeln, die an die Untaten des nationalsozialistischen Regimes erinnern, verleiht diesem auf paradoxe Weise noch Jahrzehnte danach eine historische Bedeutung, die ihm nicht zukommt. Soll man sich all dieser Untaten erinnern? Und warum? Und wie lange? Und mit welchen Folgen?

Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen

Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen ab 14 Jahren, die TNS-Infratest im Auftrag der ZEIT im Jahr 2010 durchgeführt hat, kommt zu dem Ergebnis, dass mehr als zwei Drittel der befragten Jugendlichen sich für die Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust interessieren. Ein Drittel war der Auffassung, in der Schule lerne man zu wenig über das Thema. Wiederum zwei Drittel sehen die eigene Generation in der Pflicht, die nationalsozialistischen Verbrechen und den Holocaust nicht zu vergessen, 80 Prozent halten Holocaustgedenken für sinnvoll. 59 Prozent der befragten Jugendlichen empfinden sogar »Scham« angesichts der deutschen Verbrechen während der NS-Zeit, obwohl 56 Prozent der Überzeugung sind, dass sich in der eigenen Familie niemand etwas zuschulden kommen lassen habe. »Gute Seiten« am Nationalsozialismus können vier Fünftel nicht entdecken.

Das Erziehungsziel der historisch-politischen Bildung kann also als erreicht betrachtet werden – wahrscheinlich wäre man in anderen Feldern schulischer Curricula und pädagogischer Bemühungen über solche Quoten sehr glücklich. Aber das erfreuliche Gesamtergebnis hat einen Haken: 40 Prozent der Jugendlichen glauben, sich beim Thema NS-Zeit »politisch korrekt« verhalten zu müssen, 43 Prozent fühlen sich genötigt, »Betroffenheit« zu zeigen, wenn dieses Thema angesprochen wird, und 39 Prozent beklagen, dass man über die NS-Zeit keine Witze machen dürfe.

Hier zeigt sich also ein paradoxer Befund: Während die Bedeutung der Vermittlung der Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust von den Jugendlichen mehrheitlich akzeptiert wird und daraus auch Transfers für das eigene Verhalten abgeleitet werden, übersetzt sich die Vermittlungspraxis bei nicht wenigen in ein Gefühl der Freiheitseinschränkung – mithin in das genaue Gegenteil dessen, was durch die Erziehung zur Demokratiefähigkeit und zur Zivilcourage eigentlich erreicht werden soll.

Aus meiner Sicht ist dieser Befund, der in den zahlreichen qualitativen Studien zum Geschichtsbewusstsein in der dritten Generation nach dem Holocaust ähnlich gefunden wird, der gewichtigste Anlass, über eine Modernisierung der historischen Vermittlungspraxis nachzudenken. Aus sozialpsychologischer Sicht ist es ohnehin kontraproduktiv, die Vermittlung historischen Wissens mit einer moralischen Gebrauchsanweisung zu versehen. Aktive Aneignungsprozesse und die Entwicklung eigenständiger Deutungen und Bewertungen sind viel nachhaltiger für das Geschichtsbewusstsein als die Übernahme vorgefertigter moralistischer Glaubenssätze.

Es ist heute nicht mehr nötig, zu fordern, dass an den Holocaust zu erinnern und der Opfer zu gedenken sei – daran hat gesamtgesellschaftlich außer ein paar Neonazis niemand auch nur den geringsten Zweifel und die geringste Kritik. Gleichwohl geht das Pathos der erinnerungskulturellen Redeformeln, Jahrestage, Gedenkveranstaltungen etc. auf die längst gegenstandslos gewordene Behauptung zurück, man müsse »gegen das Vergessen« ankämpfen. Das ist empirisch längst obsolet, und gerade deshalb wirken die Rituale der Holocausterinnerung inzwischen merkwürdig abgestanden und gerade für Jüngere kaum anschlussfähig – man weiß gar nicht recht, wogegen eigentlich anerinnert wird.

Das hat selbst etwas mit dem Generationenverhältnis zu tun: Während die in den 1950er und 1960er Jahren geborenen Lehrer und Gedenkstättenpädagogen noch von der mühseligen Durchsetzungsgeschichte der Thematisierung der nationalsozialistischen Verbrechen geprägt sind, haben die Schülerinnen und Schüler zwei Generationen später ja überhaupt keine Erfahrung damit, dass diese Geschichte »verleugnet« oder »verdrängt« werden sollte. Im Gegenteil: in ihrem Erfahrungsraum ist sie durch die Medien, die Schule und den öffentlichen Raum omnipräsent.*

*Vgl. auch Knigge, Volkhard, Zur Zukunft der Erinnerung. APUZ 25/26, 2010, S. 12ff.

Während die bewusstseinsbildenden Funktionen der unermüdlichen Mahnung, man möge »nicht vergessen«, radikal überschätzt werden, wird die negative Wirkung wiederholter Formeln auf intelligente Menschen radikal unterschätzt. Wenn Lernen am historischen Gegenstand einen Sinn haben kann, dann doch nur den, ein Sensorium für die Potentiale zum Guten oder Schlechten entwickeln zu können, die in Gegenwartskonstellationen schlummern und ein wirksames Unterscheidungsvermögen dafür zu haben, welche Option unter gegebenen Bedingungen humanen und welche gegenmenschlichen Entwicklungen dient. Es ist klar, dass die Entwicklung eines solchen Sensoriums sich nicht ausschließlich um eine negative Geschichte zentrieren kann, sondern um die Möglichkeiten gelingenden und glücklichen Zusammenlebens. Die Menschheitsgeschichte besteht schließlich nicht nur aus Schrecken, sondern auch aus Momenten des Glücks, des Erfolgs, des zivilisatorischen Fortschritts.

Ausgrenzung erinnern

Vor diesem Hintergrund wird die Frage zentral, wie eine moderne Gesellschaft des christlich-abendländischen Kulturkreises sich in kürzester Zeit in eine radikale Ausgrenzungsgesellschaft verwandeln konnte – und zwar so, dass die nichtjüdischen Deutschen die sukzessive Veränderung ihrer normativen Orientierungen selbst gar nicht bemerkten und die ganze Zeit über in der Lage waren, ihre gegenmenschlichen Haltungen mit dem moralischen Selbstbild in Einklang zu bringen, gute Menschen zu sein. Wir haben es ja mit einem rapiden gesellschaftlichen Wertewandel zu tun, in dem es die meisten Bürgerinnen und Bürger 1933 für völlig undenkbar gehalten hätten, das

nur wenige Jahre später unter ihrer tätigen Teilhabe die Juden nicht nur ihrer Rechte und Besitztümer beraubt, sondern zur Tötung abtransportiert würden. Diese selben Bürgerinnen und Bürger sehen ab 1941 die Deportationszüge abfahren, nicht wenige von ihnen haben inzwischen »arisierte« Kücheneinrichtungen, Wohnzimmergarnituren oder Kunstwerke gekauft, einige führen Geschäfte oder wohnen in Häusern, die den jüdischen Besitzern genommen worden sind – und finden das völlig normal.

Bei all dem geht es, wie man sieht, nicht um mangelnde Zivilcourage, denn die hätte das Bewusstsein vorausgesetzt, dass hier Unrecht geschieht, sondern um die Etablierung einer Ausgrenzungsgesellschaft, in der Täter und Opfer einen sozialen Zusammenhang bilden, in dem es keine Zuschauer gibt. Wir wissen inzwischen, dass die Zustimmung zum System von 1933 bis zum Überfall auf die Sowjetunion kontinuierlich anwuchs, so dass es an der Zeit wäre, die gesellschaftliche Wirklichkeit des »Dritten Reiches« als ein soziales Parallelogramm zu beschreiben, in dem sich die emotionale und materielle Lage der nichtjüdischen Deutschen in dem Maße verbesserte, wie sich die Situation der »Nichtarier« verschlechterte. Das bedeutet zugleich, dass man die Geschichtsvermittlung von der Vorstellung freimachen muss, dass es bei Gesellschaftsverbrechen auf der einen Seite Täter gibt, die Verbrechen planen, vorbereiten und ausführen, und auf der anderen Seite Unbeteiligte oder Zuschauer, die einen tiefgreifenden Gesellschafts- und Wertewandel lediglich indifferent zur Kenntnis nehmen. Mit solchen Personenkategorien kann der Handlungszusammenhang, der schließlich in den Massenmord und in die Vernichtung führte, nicht angemessen beschrieben werden. Es gibt nämlich in einem solchen Zusammenhang keine Zuschauer, es gibt auch keine Unbeteiligten. Es gibt nur Menschen, die gemeinsam, jeder auf seine Weise, der eine intensiver und engagierter, der andere skeptischer und gleichgültiger, eine gemeinsame soziale Wirklichkeit von Tätern und Opfern herstellen. Die nationalsozialistische Gesellschaft vermochte eine ungeheure psychosoziale Energie und Dynamik bei ihren Mitgliedern gerade deshalb freizusetzen, weil das »Tausendjährige Reich« von den meisten nichtjüdischen Deutschen als ein gemeinsames Projekt empfunden wurde, an dem sie teilhaben wollten und auch durften.

Für die Erinnerungs- und Geschichtskultur bedeutet die Auflösung der strikten Unterscheidung von Tätern und Zuschauern allerdings eine erhebliche Komplikation. Denn die inzwischen ausgeprägte Bereitschaft der Deutschen, sich mit den nationalsozialistischen Verbrechen und dem Holocaust auseinanderzusetzen, geht nicht zuletzt darauf zurück, dass die Verantwortung für eben diese Verbrechen leicht zu externalisieren ist – verantwortlich waren die »Nazis«, die SS, die »Hundertfünfzigprozentigen«, die »KZ-Schergen« etc., ohne dass man genau bestimmen könnte, wer mit solchen unscharfen Gruppenbezeichnungen gemeint wäre. Zuschauer, Mitläufer, gar Verführte bekommen im Angesicht solcher Referenzfiguren der Täterschaft eine vergleichsweise harmlose Rolle zugewiesen – ihr Fehlverhalten beschränkt sich darauf, nicht (genug) eingegriffen und somit Schlimmes nicht verhindert zu haben. Der beständige Appell an die Zivilcourage, der die Erinnerungskultur und ihre pädagogischen Ziele auch heute noch prägt, geht genau auf dieses Bild vom passiven Bystander zurück: als habe eben nicht die Bevölkerungsmehrheit aktiv und willentlich die Ausgrenzung eines Teils der Bevölkerung begrüßt, befördert und davon profitiert, sondern als seien so ziemlich alle dagegen gewesen und hätten nur nicht recht gewusst, was sie richtigerweise hätten tun sollen.

Eine erinnerungskulturelle Programmatik müsste vor diesem Hintergrund nicht mehr das monumentalisierte Grauen der Vernichtungslager ins Zentrum stellen, sondern das unspektakulärere, alltäglichere Bild einer Gesellschaft, die zunehmend verbrecherisch wird, oder, genauer gesagt, normativ umcodiert, was als erwünscht und verwerflich, gut und schlecht, ordnungsgemäß und kriminell gilt. Diese Umjustierung hätte neben einer größeren Realitätsangemessenheit den Vorteil, dass der Alltag der Ausgrenzung an die lebensweltlichen Erfahrungen und Bezüge auch von Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen anschlussfähig wäre. Wenn die um den Holocaust zentrierten erinnerungskulturellen Anstrengungen einen Sinn haben können, dann doch offensichtlich den, begreiflich zu machen, dass unter bestimmten Bedingungen sich nicht nur die bösen Menschen zu gegenmenschlichem Verhalten entscheiden, sondern auch die guten. Die Judenverfolgung behinderte die Zustimmungsbereitschaft der meisten nichtjüdischen Deutschen zum Nationalsozialismus nicht, sondern förderte sie. Wie kann so etwas in einer Erinnerungs- und Geschichtskultur angemessenen Ausdruck finden? Sicher nicht durch Formen, die es über fiktive Identifikationen mit Opfern und artifizielle Betroffenheit erlauben, auf Abstand von solchen Befunden zu gehen, und sich durch diesen Abstand zu ersparen, Bezüge zwischen einer jeweils gelebten Gegenwart und einer rituell erstarrten Vergangenheitsbetrachtung herzustellen. Wenn der Holocaust nicht aus Mangel an Zivilcourage, sondern als ein in breiten Teilen der Bevölkerung zustimmungsfähiges Projekt zustande gekommen ist, liegt darin die Herausforderung, in der Gegenwart die Potentiale für antisoziales Verhalten, für die Aufweichung rechtstaatlicher Prinzipien, für gegenmenschliche Praktiken wahrzunehmen. Dann aber wäre die Erinnerung nicht museal und identifikatorisch, sondern gegenwärtig, reflexiv und politisch.

Reflexive Erinnerungskultur

Für eine reflexive Erinnerungskultur sind Pathosformeln ebenso kontraproduktiv wie Ansprüche auf transtemporale Gültigkeit der Inhalte. Eine gültige Form des Erinnerns und Gedenkens gibt es nicht, auch wenn es den jeweiligen Zeitgenossen wünschenswert erscheint. Erinnerung schreibt sich immer nach Erfordernissen der Gegenwart um, und das Gedenken folgt diesen Umschriften in gemessenem Abstand. Wäre das nicht so, hätten wir heute gar keine Holocausterinnerung, denn der unmittelbaren Nachkriegsgesellschaft ging es, wenn denn um irgendetwas Zurückliegendes, um das Gedenken der eigenen Verluste und Leiden, nicht um die Erinnerung an die Taten. Diese frühe Erinnerungskultur ist sukzessive durch jene abgelöst worden, die die Opfer und ihre Leiden in den Mittelpunkt stellte, und in diesem Zusammenhang darf daran erinnert werden, dass dies nicht zuletzt den Grund hatte, den Opfern endlich nicht mehr die Anerkennung ihres Leids zu verweigern. Auf diesem Fundament steht die gegenwärtige Erinnerungskultur, und jetzt kommt es darauf, sich den Potentialen, Handlungen und Orientierungen zu widmen, die Ausgrenzungsgesellschaften entstehen und Genozide möglich werden lassen. Genau in diesem Sinn ist Erinnerungskultur eine zivilgesellschaftliche Angelegenheit, deren Bezugspunkt die Gegenwart und nicht die Vergangenheit ist.

Eine Neuakzentuierung der erinnerungskulturellen Arbeit kann die nationalsozialistischen Verbrechen und den Holocaust als das Gesellschaftsverbrechen nicht museal ins Zentrum stellen, sondern muss vermehrt Gegenwartsbezüge thematisieren, um ein

emanzipatorisches Geschichtsbewusstsein entstehen zu lassen, das auch für kommende Generationen von Schülerinnen und Schülern, besonders aus nicht-deutschen Herkunftsgesellschaften, anschlussfähig ist. Politische Bildung, Menschenrechtserziehung und das Einüben demokratischer Verkehrsformen zielen auf die Herstellung von Unterscheidungsvermögen zwischen richtigen und falschen, tolerablen und inakzeptablen Verhaltensweisen und Entwicklungen. Ein solches Unterscheidungsvermögen wiederum hat eine stabile und sichere Identität zur Voraussetzung. Das paradoxe Bemühen der deutschen Erinnerungskultur, aus einem negativen Ursprungsereignis eine positive Identitätsbildung zu generieren und in politisches Verantwortungsbewusstsein zu übersetzen, muss fehlschlagen: Identität braucht psychologisch positive Fundamente, eine gesicherte Überzeugung, dass und wie man Gutes bewirken und Böses verhindern kann. Daher votiere ich für eine Transformation der traditionellen, verbrechensbezogenen Strategien der historisch-politischen Bildung und der zugehörigen Lernorte in bürgergesellschaftliche Lernorte eines neuen Typs – eines Typs, der positive Erfahrungen vor dem Hintergrund historischen Lernens eröffnet.*

Bürgergesellschaftliche Lernorte neuen Typs

Andere Gewohnheiten und Standards der Mediennutzung und Wissensgenerierung bei heutigen Jugendlichen verweisen nicht nur auf Schwierigkeiten, sondern auch auf besondere Chancen und Anchlüsse für aktive Strategien der Informationssuche und -Kombination. Ähnlich bilden event- und erlebnisorientierte Spielformate im Bereich von Computerspielen, aber auch im Film und im Fernsehen nicht nur neue Konkurrenzen für traditionelle Vermittlungsformen der historischen und politischen Bildung, sondern vielfältige Anknüpfungspunkte für Vermittlungsstrategien mit hohem Attraktionswert gerade für die jüngeren Abnehmergruppen von Bildungsangeboten. Das wird nicht nur im Bereich der sogenannten Serious Games deutlich, die kognitive Inhalte unterschiedlichster Art spielerisch vermitteln, sondern besonders auch anhand von Institutionen, die naturwissenschaftliches Wissen in Häusern mit starkem Erlebnischarakter und unter Nutzung avanciertester szenografischer Strategien vermitteln – Beispiele dafür wären etwa das »Klimahaus« in Bremerhaven, das »Phaeno« in Wolfsburg, aber auch einzelne Ausstellungen im Hygiene-Museum Dresden oder im Gasometer Oberhausen. Hier werden anspruchsvolle Vermittlungsangebote über erlebnisorientierte Ausstellungsdesigns realisiert, die die oft als unvereinbar betrachteten Elemente Spaß, Wissensaneignung und Erschließung fremder Wirklichkeiten sehr erfolgreich integrieren. So erlaubt etwa das situationistische Konzept des Klimahauses die Durchwanderung von acht Klimazonen und die Aneignung der begleitenden Information, ohne dass die Rezipienten das Gefühl haben, Wissen eingetrichtert zu bekommen oder etwas lernen zu sollen.

Gerade der Erfolg der beispielhaft genannten Häuser lässt es als ein eklatantes Defizit erscheinen, dass es bislang, von ganz wenigen Ausnahmen (außerhalb Deutschlands) abgesehen, völlig versäumt worden ist, die Aufklärungschancen, die solche Konzepte bieten, auch im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zu nutzen. Ausgerechnet dort, wo die Lebens- und Erfahrungsnähe zu Phänomen des Zusammenlebens, der Gruppenbildung, der Kooperation, des Entstehens von Konflikten etc. unmittelbar gegeben und anschlussfähig ist, wird überwiegend auf traditionelle und oft moralisierende Formen der Top-down-Wissensvermittlung gesetzt. Das führt zum Beispiel dazu,

*Diese Konzeption wird ausführlich entwickelt in Dana Giesecke & Harald Welzer. Die Zukunft der Geschichte. Ein Essay zur Renovierung der Erinnerungskultur. Hamburg: Körber-Stiftung 2012 (im Erscheinen)

dass die Auseinandersetzung mit Ausgrenzungs- und Gewaltprozessen erstens lebensweltfern geschieht und zweitens fast nie mit gegenteiligen Phänomenen wie Solidarität, Hilfeverhalten, Widerstand oder anderen Aspekten prosozialen Verhaltens balanciert ist. Die Focussierung auf das Grauen der Vernichtung führt nicht nur zu einer ungunstigen Konzentration der Ausstellungsdesigns auf Gewalt und Ohnmacht und damit zu einer Schwächung des Vertrauens in Handlungsspielräume und Demotivierung von Zivilcourage, sondern paradoxerweise auch zu einer historischen Dekontextualisierung des Holocaust in dem Sinn, dass seine Genese aus der Mitte einer modernen Gesellschaft im christlich-abendländischen Kulturzusammenhang gänzlich unterbelichtet bleibt. Sowohl die Potentialität von individuellen und kollektiven Entscheidungen wie die Pfadabhängigkeit und Eskalationsdynamik von sozialen Fehlentwicklungen bleiben gänzlich unverständlich, was nicht gerade förderlich für die Vermittlung von Handlungsperspektiven und Engagementbereitschaften ist. Insofern kann die Konzentration auf die Verbrechenszusammenhänge des Holocaust kontraproduktiv für die Erzeugung zivilgesellschaftlichen Engagements und zivilcouragierten Verhaltens wirken. Die um den Holocaust zentrierten erinnerungskulturellen Anstrengungen können nur den Sinn haben, begreiflich zu machen, dass unter bestimmten Bedingungen sich nicht nur die bösen Menschen zu gegenmenschlichem Verhalten entscheiden, sondern auch die guten.

Lernorte müssen bei ihren Nutzern Vertrauen in die Ausgestaltungsmöglichkeiten eigener Handlungsspielräume erwecken und bestärken. Daher geht es bei den bürgerschaftlichen Lernorten neuen Typs vor allem auch um die Sichtbarmachung und Erfahrbarkeit gegebener Handlungsspielräume und die Einübung von Resilienz, also die Aufrechterhaltung von Handlungsperspektiven auch unter äußerlich einschränkenden Bedingungen. Es wäre daher ein äußerst lohnendes und beispielhaftes Unterfangen, einen Lernort zu konzipieren und zu realisieren, in dem die Potentiale und Bedingungen menschlichen Handelns anschaulich, spannend und aktivierend erschlossen werden können. Eine solche Institution, die auf einem exzellenten szenografischen und informationstechnologischen Niveau operieren sollte, kann sich sowohl hinsichtlich der Vermittlungsstrategien wie der anzuzielenden Vermittlungsergebnisse an den »best practices« der naturwissenschaftlichen Science Centers wie an solchen der politischen und historischen Bildung orientieren.

Ein solcher bürgerschaftlicher Lernort neuen Typs würde eine Wende von der Gewalt- und Grausamkeitszentrierung der Erinnerungskultur hin zur partizipativen, Demokratie-orientierten bürgerschaftlichen Persönlichkeitsbildung bedeuten. Ein entsprechendes Haus würde sich in unterschiedlichen Vermittlungsmedien und -formaten mit Themen wie Konformität, Hilfeverhalten, Ausgrenzung, Solidarität, Gewalt, Gruppendenken etc. beschäftigen, wobei seine Attraktivität vor allem über die Wahl spielerischer, experimenteller und aktivierender Formen der Vermittlung und Aneignung realisiert würde. Die Designs der Ausstellungsmodule sollten die Anknüpfung an die lebensweltliche Gegenwart der Abnehmerinnen und Abnehmer der Vermittlungsangebote anknüpfen. Daraus folgt notwendig eine Abkehr vom Paradigma der Top-down-Pädagogik (»Ihr sollt wissen«) zu kooperativen Erarbeitung von Inhalten oder Ausstellungseinheiten (»bottom up«). Dies kann über eine Vielfalt von Strategien umgesetzt werden: Diese reichen von der klassischen »Flachware«, also Bild- und Textmedien, die etwa über Anwendungsfälle von Zivilcourage und zivilem Wider-

stand berichten (z.B. über Oskar Schindler, Berthold Beitz, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Rosa Park etc.), zugleich aber – etwa mittels computergenerierter Ausbreitungsmuster von Widerstandsbewegungen – verdeutlichen, dass es hier nicht um Heroisierungen, sondern um soziale Handlungen mit Impulswirkung geht. Kurz: Die Perspektive auf die Öffnung und Nutzung von Handlungsspielräumen kann am Beispiel von Personen erfolgen, muss aber Personalisierungen vermeiden. Dabei ist immer auch die zeitgenössische Perspektive wichtig: Wie werden Umwelt- und Klimaflüchtlinge in der EU behandelt, wie steuern Rechtsstaaten Ausgrenzungsprozessen gegen, wie werden Menschenrechtsverletzungen geahndet, was ist Folter etc.?

Die Darstellung der nationalsozialistischen Gesellschaft und des Holocaust sollte im zivilgesellschaftlichen Lernort neuen Typs stärker auf den sozialen Alltag der Ausgrenzungsgesellschaft konzentriert sein, als auf das Grauen der Vernichtung. Am historischen Fall der nationalsozialistischen Ausgrenzungsgesellschaft kann darüber hinaus dargestellt werden, wie sich die normativen Perspektiven »ganz normaler« Bürgerinnen und Bürger im Zeitverlauf so verändern können, dass gegenmenschliche Praktiken zunehmend als akzeptabel und alltäglich erscheinen. Alle Einzelschritte des sozialen Ausgrenzungsprozesses der jüdischen Deutschen fanden in der Öffentlichkeit statt, was sich durch entsprechende Ausstellungstechniken eindrücklich darstellen lässt (die etwa die Betrachter per Videotechnik in Zuschauergruppen von antijüdischer Gewalt projizieren (eine Präsentationstechnik, die erfolgreich im Stockholmer Bystander-Projekt angewendet wurde).

Starkes Gewicht sollte aber auch der Darstellung gewidmet werden, wie Handlungsspielräume auch unter extremen Bedingungen genutzt werden können – was zum Beispiel an dokumentiertem Helfer- und Retterverhalten während der NS-Zeit verdeutlicht werden kann (und wofür die Gedenkstätte »Stille Helden« Beispiele liefert). Solche Ausstellungsteile können um kleinere Experimente und Planspiele ergänzt werden, die etwa Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben in arbeitsteiligen Prozessen konfrontieren, die mit oder ohne Rücksicht auf potentielle Opfer am Ende der Handlungsketten gelöst werden können. Aber auch die Kenntnis von Experimenten wie dem berühmten Gehorsamsexperiment von Stanley Milgram kann das Bewusstsein darüber erhöhen, wie groß das mögliche Handlungsspektrum unter bestimmten Bedingungen ist.

So könnte man etwa auch Experimente zum Bystander-Verhalten aufbereiten, die zeigen, dass »Verantwortungsdiffusion« als zentraler Faktor für erfolgende oder ausbleibende Hilfe gelten kann: Je mehr Personen anwesend sind, wenn sich jemand in einer Notsituation befindet, desto weniger neigen einzelne zum Helfen (»bystander effect«). An Beispielen wie diesem kann auch gezeigt werden, dass das Wissen über hemmende Faktoren in Hilfssituationen das Verhalten moderieren kann, prosoziales Verhalten also durch Lernen beeinflusst werden kann. Solche Ausstellungsmodule können insgesamt dem Ziel der Erzeugung kognitiver Ressourcen für zivilgesellschaftliches Verhalten dienen.

Das Ganze könnte in summa so interessant und aufregend konzipiert werden, dass der Besuch Erlebnischarakter hat. Gerade jugendliche Besucherinnen und Besucher würden diesen bürgergesellschaftlichen Lernort neuen Typs nicht mit dem psychologisch kontraproduktiven Bewusstsein verlassen, mit einer moralischen Botschaft oder gar Verpflichtung ausgestattet worden zu sein, der sie nachzukommen haben, sondern etwas Spannendes über die Menschen und sich selbst erfahren zu haben.

Prof. Dr. Harald Welzer

ist Direktor des Center for Interdisciplinary Memory Research in Essen. Außerdem ist er Professor für Transformationsdesign an der Universität Flensburg sowie Geschäftsführender Vorstand der Stiftung Futur Zwei. Die Schwerpunkte seiner Forschung und Lehre sind Erinnerung, Gruppengewalt und kulturwissenschaftliche Klimafolgenforschung.