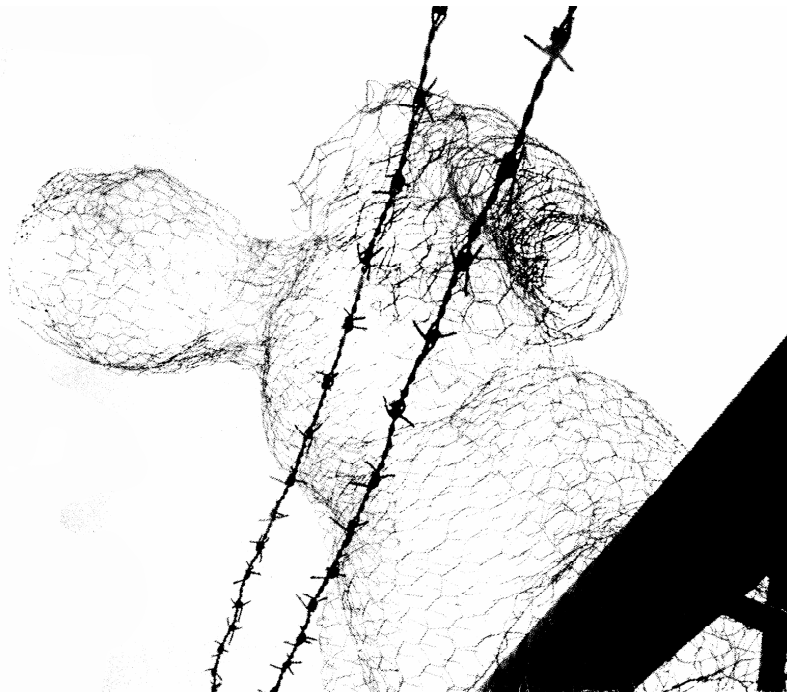


Hochschule Bremen
FB 8, Studiengang Soziale Arbeit
Neustadtwall 22
28199 Bremen

Identität, Kontinuität – Reflexivität?



Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen am Beispiel des ehemaligen Mädchenkonzentrations- und 'Vernichtungslagers' Uckermark

Diplomarbeit

[2. überarb. Aufl.]

Referentin: Frau Dr. Brigitte Ziehlke
Co-Referentin: Frau Dr. Anna Müller

Vorgelegt von:
Kirsten Wacker
Dorumstr.6
28217 Bremen
Matrikel-Nr.: 100882

Eingereicht am: 18.07.2006

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 3 |
| 1. Konstruktion von Gesellschaft im Gedenken | 5 |
| 1.1. Kollektives Gedächtnis | 5 |
| 1.2. Kommunikatives Gedächtnis | 8 |
| 1.3. Kulturelles Gedächtnis | 9 |
| 1.3.1. Konnektive Struktur | 11 |
| 1.3.2. Kanon | 13 |
| 1.4. Identität(en) | 16 |
| 1.4.1. Individuelle und personale Identität | 16 |
| 1.4.2. Kollektive Identität | 18 |
| 1.4.3. Nationale Identität | 19 |
| 1.5. Formen der Vergangenheitsbewältigung | 20 |
| 1.5.1. Erinnern | 21 |
| 1.5.2. Vergessen, Verdrängen | 22 |
| 1.6. Zwischenresümee | 23 |
| 2. Historischer Exkurs: Das Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslager´ Uckermark | 25 |
| 2.1. Die >Volksgemeinschaft< als Norm | 25 |
| 2.2. Verfolgung von Menschen als >Asoziale< | 28 |
| 2.3. Das System >Jugendschutzlager< | 29 |
| 2.4. Das Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslager´ Uckermark – ein Überblick | 30 |
| 2.5. Kontinuitäten nach 1945 | 33 |
| 2.5.1. ...im Umgang mit den als >asozial< Verfolgten | 33 |
| 2.5.2. ...im Umgang mit dem Ort des ehemaligen Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslager´ Uckermark | 35 |
| 2.6. Zwischenresümee | 38 |
| 3. Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen | 40 |
| 3.1. Annäherung an das Verhältnis von Geschichte, Bildung und Identität ... | 40 |
| 3.2. Anregungen für die Bildungsarbeit | 42 |
| 3.2.1. Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse | 43 |
| 3.2.1.1. Gesellschaft als Herrschaftssystem | 43 |
| 3.2.1.2. Mechanismen gesellschaftlicher Diskriminierung | 46 |
| 3.2.2. Reflexivität als Prinzip der Dekonstruktion | 50 |
| 3.2.2.1. ...auf der Ebene des Selbstbezugs | 50 |
| 3.2.2.2. ...auf der Ebene der Zielsetzung | 52 |
| 3.2.2.3. ...auf der Ebene der Methodenwahl | 53 |
| 3.3. Umgang in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen | 55 |
| 3.3.1. ...mit dem Kanon | 55 |
| 3.3.2. ...mit Vorstellungen kollektiver Identität | 56 |
| 3.3.3. ...mit Gedenken | 59 |
| 4. Resümee | 61 |
| 5. Quellenverzeichnis | 64 |

Einleitung

Im April 2004 besuchte ich zum ersten Mal mit Freundinnen die Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück, den historischen Ort des ehemaligen Frauenkonzentrationslagers nördlich von Berlin. Während die historischen Ereignisse des Frauen-KZ, durch Haupt- und Sonderausstellungen, anhand von Erlebnisberichten ehemaliger Häftlinge, durch Gedenktafeln und Gespräche mit Zeitzeuginnen dokumentiert, einen tiefgreifenden Eindruck in mir hinterließen, blieb unsere Suche nach dem am Rande erwähnten Ort des ehemaligen Mädchenkonzentrations- und 'Vernichtungslagers' Uckermark zunächst erfolglos.¹ Obschon das Gelände nur 20 Minuten Fußweg von der Gedenkstätte entfernt liegt, fehlten uns Wegweiser und konkrete Anhaltspunkte, um diesen Ort inmitten des riesigen, zum Großteil unzugänglichen KZ-Areals und der umliegenden Waldgebiete ausfindig zu machen.²

Die scheinbare Unerreichbarkeit dieses historischen Ortes einerseits und die Präsenz der Gedenkstätte Ravensbrück andererseits, warfen für mich eine Vielzahl an Fragen auf und weckten mein Interesse, mich mit der Vergangenheit und den Verbindungslinien zwischen den beiden Lagern eingehender zu beschäftigen.

Im Rahmen eines zweimonatigen, studienrelevanten Praktikums in den Pädagogischen Diensten der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück begleitete ich Führungen von Schulklassen und betreute eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus der näheren Umgebung im Rahmen eines eigenständigen Projektangebotes über mehrere Wochen. Das Einbezogensein in die denkstättenpädagogische Praxis vor Ort, ermöglichte mir eine Vielzahl an Erfahrungen im Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit.

Während die Pädagogischen Dienste über ein routiniertes Bildungsangebot verfügen, über das im Rahmen von Führungen und Projekttagen die Geschichte des Frauen-KZ pädagogisch

¹ Obwohl die Originalbezeichnung der Nazis >Jugendschutzlager Uckermark< lautete, verwende ich im Rahmen dieser Arbeit die Bezeichnung 'Mädchenkonzentrationslager' um darauf hinzuweisen, dass nicht die Mädchen im Lager geschützt, sondern deutsche Mädchen außerhalb des Lagers vor den an diesem Ort Inhaftierten geschützt werden sollten. Ich erachte dieses für notwendig, um einer Verschleierung, Tabuisierung und Verharmlosung der Erfahrungen der als >asozial< inhaftierten Mädchen und jungen Frauen entgegenzuwirken.

Die Bezeichnung 'Vernichtungslager', wie sie auf die, sich auf polnischem Staatsgebiet befindenen Vernichtungslager Anwendung findet, wurde von mir im Rahmen dieser Arbeit in Anführungszeichen gesetzt, da aktuelle Forschungsergebnisse die Legitimation der Bezeichnung in Frage stellen (s. Erpel, S. (2005): *Zwischen Vernichtung und Befreiung*. Das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück in der letzten Kriegsphase).

² Auf dem Gelände, bzw. in unmittelbarer Nähe des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück befanden sich während des NS sowohl Produktionsstätten der Firma Siemens, ein Männerlager für Häftlinge des KZ Sachsenhausen, die in Ravensbrück zu Außenarbeiten eingesetzt wurden, eine Siedlung für SS-Aufseherinnen, die in Ravensbrück ausgebildet wurden, ein SS-Kinderheim, als auch das Mädchen-KZ Uckermark. Außer dem Männerlager, das sich als abgezügelter Bereich direkt auf dem Lagergelände befindet, gehören alle weiteren Gebäude und Gelände nicht zur offiziellen Gedenkstätte und finden, mit Ausnahme der Zwangsarbeit durch die Firma Siemens, im Rahmen von Ausstellungen bisher kaum Erwähnung.

vermittelt wird, ist das Mädchen-KZ weder Teil der offiziellen Gedenkstätte, noch werden die historischen Ereignisse dieses Ortes im Gedenkstättenalltag grundlegend berücksichtigt und thematisiert.

Wie erklärt sich das Phänomen, dass spezifische, historische Stätten in den Status offizieller `Kulturdenkmäler´ gehoben werden und andere mitsamt ihrer Vergangenheit in Vergessenheit geraten? Wie entscheidet sich, welchen Orten, Ereignissen und Erfahrungen öffentlich gedacht und somit Bedeutung und Anerkennung verliehen wird? Weshalb werden andere Orte, bzw. Vergangenheit(en)³ vergessen, verschwiegen und verdrängt, so dass sie in der Gegenwart unsichtbar werden – oder bleiben? Welche Rolle spielt in diesen Zusammenhang die Bildungsarbeit? Kann historischen Ereignissen in der Bildungsarbeit gedacht werden und was gilt es in diesem Kontext hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit, als auch hinsichtlich des Umgangs mit den Jugendlichen zu berücksichtigen? Diesen und weiteren Fragen möchte ich anhand meines persönlichen Erfahrungs- und Erkenntnisprozesses im Rahmen dieser Arbeit nachgehen.

Im ersten Kapitel findet eine grobe Skizzierung der Gedächtnisthematik statt, die das theoretische Fundament dieser Arbeit darstellt. Anhand des Begriffes `Identität´ werde ich die Bedeutung der Vergangenheit zur Konstruktion von Gesellschaft im Gedenken explizieren, da Identitätskonzeptionen meines Erachtens, sowohl für den Kontext `Gedenken´, als auch für die Bildungsarbeit eine zentrale Rolle spielen.

Das zweite Kapitel erläutert anhand der Frage nach den `Kontinuitäten´ die historische Dimension der Konstitution >nationaler Volksgemeinschaft< am Beispiel des ehemaligen Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslagers´ Uckermark, bevor ich mich im dritten Kapitel anhand des Prinzips der `Reflexivität´ der zentralen Fragestellung dieser Arbeit nach einem Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen zuwenden und eigene Vorstellungen erörtern möchte.

Ich verstehe diese Arbeit als eine theoretische Auseinandersetzung mit und Annäherung an das Spannungsfeld historisch-politischer Bildungsarbeit an Orten ehemaliger, nationalsozialistischer Konzentrationslager. Sie ist jedoch nicht als konkreter Leitfaden für die pädagogische Praxis am spezifischen Ort des ehemaligen Mädchen-KZ und `Vernichtungslagers´ Uckermark konzipiert, sondern hofft vielmehr allgemein, Reflexions- und Bewusstseinsprozesse anzustoßen und den persönlichen und professionellen Handlungsspielraum zu erweitern.

³ Mit der in Klammern angedeuteten Pluralität eines Begriffes, wie Vergangenheit(en), Identität(en), weise ich darauf hin, dass es nicht *die* Vergangenheit, oder *die* Identität gibt, sondern diese sich aufgrund einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven, aus vielfältigen und oftmals widersprüchlichen Bestandteilen zusammensetzen.

1. Konstruktion von Gesellschaft im Gedenken

„Jede Gruppe, die sich als solche konsolidieren will, ist bestrebt, sich Orte zu schaffen und zu sichern, die nicht nur Schauplätze ihrer Interaktionsformen abgeben, sondern Symbole ihrer Identität und Anhaltspunkte ihrer Erinnerung.“⁴

Ausgehend von den Überlegungen Maurice Halbwachs⁵ zum `kollektiven Gedächtnis´ (s.Kap.1.1) werde ich die Funktionsweise des Gedächtnisses im Hinblick auf Prozesse des Gedenkens untersuchen. Die Bedeutung des Vergangenen für Gegenwart und Zukunft und der sich wandelnde Umgang mit der Vergangenheit in der Gegenwart soll anschließend anhand der von Jan⁶ und Aleida Assmann⁷ in den 1980er Jahren entwickelten Theorien als Übergang vom `kommunikativen´ (s.Kap.1.2) zum `kulturellen Gedächtnis´ (s.Kap.1.3) nachvollzogen werden.⁸ Jan Assmanns Überlegungen zum Zusammenhang von Erinnerung, Tradierung und Identitätsbildung, möchte ich anschließend im Kapitel `Identität(en)´ grob skizzieren (s.Kap.1.4).

Vielfältige Mechanismen nehmen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Am Beispiel von Erinnern, Vergessen und Verdrängen stelle ich abschließend gesellschaftliche Formen der `Vergangenheitsbewältigung´ dar, die ich in ihrer Bedeutung für den Konstruktionsprozess einer Gesellschaft hin explizieren möchte (s.Kap.1.5).

1.1. Kollektives Gedächtnis

Die Anfänge heutiger Gedächtnistheorien gehen in erster Linie auf Halbwachs zurück. In der von ihm in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts veröffentlichten Studie *Les cadres sociaux de la mémoire*⁹ erbringt er den Nachweis der sozialen Geprägtheit individueller Erinnerung. In seinen Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis, die 1950 posthum unter dem Titel *La mémoire collective* erschienen sind, wendet Halbwachs sich darüber hinaus dem Bereich kultureller Überlieferung und Traditionsbildung zu.

⁴ Assmann, 1992, 39 (zit. nach Zifonun, 2004, 117)

⁵ Ehemaliger frz. Soziologe und Philosoph (1877-1945)

⁶ Ägyptologe

⁷ Anglistin, Ägyptologin, Literatur- und Kulturwissenschaftlerin

⁸ Die Theorien stellen eine Weiterentwicklung der Theorie des `kollektiven Gedächtnisses´ nach Halbwachs dar, indem Jan Assmann das `kommunikative´ und das `kulturelle Gedächtnis´ als zwei unterschiedliche Register des `kollektiven Gedächtnisses´ spezifiziert.

⁹ Titel der deutschen Ausgabe: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*

Halbwachs versteht das kollektive Gedächtnis „als organisches Gedächtnis des Individuums, das sich im Horizont eines soziokulturellen Umfeldes herausbildet“¹⁰ und sich darüber hinaus auf Vergangenes bezieht. In der Hervorhebung der gesellschaftlichen Bedingtheit von Erinnerungen, begründet er die Abkehr von biologistischen Konzeptionen, die das Gedächtnis als vererbbares ‚Rassegedächtnis‘ betrachteten und rückt die ‚Cadres sociaux‘, die ‚sozialen Rahmen‘ des Gedächtnisses, in den Vordergrund seiner Überlegungen.¹¹

Die ‚Cadres sociaux‘ bilden den Horizont einer Kultur, in den unsere Wahrnehmung und Erinnerung eingefügt ist. Zu ihnen zählt, sowohl das soziale Umfeld des Menschen, die Personen, die einen umgeben, als auch die ‚kulturelle Formation‘ – der Komplex symbolisch vermittelter Kultur – auf den ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit differenzierter eingehen werde. Der Mensch ist als soziales Wesen auf die Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen angewiesen. Interaktion beinhaltet für Halbwachs gemeinschaftliche Handlungen und geteilte Erfahrungen, wobei er Kommunikation als das wiederholte, gemeinschaftliche Vergegenwärtigen der Vergangenheit versteht. In der Interaktion und Kommunikation mit anderen Personen liegt für ihn der Schlüssel für die Vermittlung von Wissen und Werten, gemeinsamen Zeit- und Raumvorstellungen, Denk- und Erfahrungshintergründen.¹²

Die ‚Cadres sociaux‘, die ‚sozialen Rahmen‘, sind dementsprechend als kulturspezifische Denkschemata zu verstehen, die den Vorrat an Erfahrungen und geteiltem Wissen ‚rahmen‘, bzw. begrenzen und unsere Wahrnehmung und Erinnerung in bestimmte Bahnen lenken.¹³

Die ‚Rahmung‘ der Erinnerung erfolgt, indem anhand aktueller gesellschaftlicher Bedürfnisse aus einer Fülle an Informationen, Erfahrungen und Erinnerungen die gesellschaftlich relevanten Inhalte des kollektiven Gedächtnisses ausgewählt und vermittelt werden. Ihre Funktion besteht folglich darin, Ordnung und Kontinuität zu stiften, indem sie es dem Individuum ermöglichen, „in jeder neuen Information das bereits Vertraute wiederzuerkennen und so die Situation dem vorhandenen und gesicherten Erfahrungsschatz angleichen zu können.“¹⁴ Diese Systematisierung von Informationen wird als ‚kognitive Organisation‘ bezeichnet. Sie basiert auf Wechselbeziehungen und Aushandlungsprozessen zwischen der ‚materialen‘, ‚sozialen‘ und ‚mentalenden Dimension‘ einer Kultur.

Als ‚materiale Dimension‘ bezeichnet Halbwachs die Ebene der Erinnerungskultur, die durch die Kristallisierung von Gedächtnisinhalten in Form von Texten, Monumenten, Riten etc.

¹⁰ Erll, 2005, 15

¹¹ vgl. Assmann/Hölscher, 1988, 9

¹² vgl. Erll, 2005, 16

¹³ vgl. ebd. 15

¹⁴ Grossmann, 2002, 107, in: Echterhoff/Saar, 2002

entsteht. Die vergegenständlichten Erinnerungen werden als `kulturelle Objektivationen´ oder auch als `Erinnerungsfiguren´ bezeichnet.¹⁵ Auch die Gedenkstätte Ravensbrück kann als Bestandteil dieser `materialen Dimension´ der Erinnerungskultur verstanden werden. In Form `kultureller Objektivationen´, wie Ausstellungen, Filmen etc. wird den Ereignissen und Erfahrungen, der an diesem Ort inhaftierten Frauen Ausdruck verliehen und über die Hintergründe, Ziele und Motive der TäterInnen aufgeklärt.

Darüber hinaus können Gedenkstätten als Bestandteil der `sozialen Dimension´ betrachtet werden, zu der alle Personen und gesellschaftlichen Institutionen zählen, die an den Prozessen der Produktion, Speicherung und Vermittlung von Gedächtnisinhalten beteiligt sind. Die `soziale Dimension´ wird als Trägerin des Gedächtnisses bezeichnet.

Die `mentale Dimension´ beinhaltet schließlich „all jene kulturspezifischen Schemata und kollektiven Codes¹⁶, die gemeinsames Erinnern durch symbolische Vermittlung ermöglichen“ und Einfluss auf die „in der Gesellschaft vorherrschenden mentalen Dispositionen – etwa auf Vorstellungen und Ideen, Denkmuster und Empfindungsweisen, Selbst- und Fremdbilder oder Werte und Normen [ausüben, K.W.]“.¹⁷

Die Wechselbeziehungen der verschiedenen Ebenen untereinander konstruieren ein kollektives Gedächtnis bestehend aus gemeinsamen Erinnerungen, das, wie bereits erwähnt, vom Standpunkt der Gegenwart Vergangenes wiederherstellt, so dass es auf aktuelle Bedürfnisse zu antworten vermag.¹⁸

„[D]ie Erinnerung ist in sehr weitem Maße eine Rekonstruktion der Vergangenheit mit Hilfe von der Gegenwart entliehenen Gegebenheiten und wird im übrigen durch andere, in früheren Zeiten unternommenen Rekonstruktionen vorbereitet, aus denen das Bild von ehemals schon recht verändert hervorgegangen ist.“¹⁹

Das `kollektive Gedächtnis´ verfährt somit `selektiv´ und `rekonstruktiv´ und wird „in aller Regel aus der Perspektive der dominierenden Gruppe gebildet.“²⁰ Es bewirkt eine Verknüpfung zwischen Sozial- und Zeitdimension, d.h. zwischen den Mitgliedern einer Kultur und ihrer spezifischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Diese Verbindung, im kulturwis-

¹⁵ Der Prozess der Materialisierung von Gedächtnisinhalten wird im Zusammenhang des kulturellen Gedächtnisses noch detaillierter dargestellt werden (s.Kap.1.3).

¹⁶ Codes, bzw. Kodierungsprozesse haben Orientierungsfunktion. Indem sie bestimmten Gegenständen, Gesten, Orten etc. über ihre originäre Bestimmung hinaus positive oder negative Zuschreibungen verleihen, transportieren sie kulturspezifische Bedeutungen, die der kollektiven Selbstvergewisserung dienen (Anm. d. Verf.).

¹⁷ Erll, 2005, 102

¹⁸ vgl. Halbwachs, 1967, Geleitwort VII

¹⁹ ebd. 55f

²⁰ Leiprecht, 2005, 97, in: Lutz/Gawarecki, 2005

senschaftlichen Diskurs als ‚konnektive Struktur‘ bezeichnet, wird im Rahmen dieser Arbeit noch Gegenstand näherer Betrachtungen sein (s.Kap.1.3.1).

Eine zentrale Funktion, des im Rahmen des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ vollzogenen Vergangenheitsbezuges, ist die Identitätsbildung. So weist Insa Eschebach²¹ darauf hin, dass „Vergangenes mit der Kraft des Normativen versehen [wird, K.W.], um daraus Handlungsprämissen für Gegenwart und Zukunft abzuleiten [...]“.²² Die ‚kulturelle Formation‘, bzw. der „verfügbare Fundus an symbolischen Repräsentationen ist ein Mittel der Verständigung und Selbstverständigung.“²³ Die spezifische Zusammensetzung der Erinnerungen wirkt identitätsstiftend, integrierend und dient der Vergemeinschaftung, indem sie den kollektiven Sinn und somit das Selbstbild der Gruppe repräsentiert.²⁴ „Die kulturelle Formation ist das Medium, durch das eine kollektive Identität aufgebaut und über Generationen hinweg aufrechterhalten wird.“²⁵ Das durch sie vermittelte, gesellschaftlich relevante und identitätsichernde Wissen wird als ‚Kanon‘ bezeichnet (s.Kap.1.3.2).

1.2. Kommunikatives Gedächtnis

Das ‚kommunikative Gedächtnis‘ basiert nach Jan Assmann auf Alltagskommunikation. Es beinhaltet die Erfahrungen und Erlebnisse miteinander lebender Zeitgenossen und fällt somit in den Gegenstandsbereich der ‚Oral History‘²⁶.

Erfahrungen von Menschen sind verschieden und der Blick darauf verändert sich im Laufe des Lebens, so dass sie keiner festen Bedeutungszuschreibung unterliegen. „Jeder gilt [...] als gleich kompetent, die gemeinsame Vergangenheit zu erinnern und zu deuten.“²⁷ Alltagskommunikation ist dementsprechend durch „ein hohes Maß an Unspezialisiertheit, Rollenreziprozität, thematische Unfestgelegtheit und Unorganisiertheit gekennzeichnet.“²⁸ Sie findet zwischen Personen statt, die prinzipiell jederzeit ihre Rollen tauschen können.

Diese Form des Gedächtnisses ist, wie Halbwachs bereits gezeigt hat, sozial vermittelt und gruppenbezogen. Ihr bedeutendstes Charakteristikum ist der begrenzte und mitwandernde Zeithorizont, der in der Regel 3-4 Generationen, bzw. 80-100 Jahre umfasst.

²¹ Religionswissenschaftlerin, seit 2005 Leiterin der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück

²² Eschebach, 2005, 10f

²³ Leiprecht, 2005, 105, in: Lutz/Gawarecki, 2005

²⁴ vgl. Faulenbach, 2002, 83, in: Lenz/Schmidt/von Wrochem, 2002

²⁵ Assmann, 2002, 139

²⁶ ‚Oral history‘ bezeichnet die Überlieferung von Erfahrung und Erinnerung noch lebender Zeitgenossen, z.B. durch Interviews oder Tonbandaufnahmen (vgl. Nünning, 2005, 158).

²⁷ Erll, 2005, 28

²⁸ Assmann/Hölscher, 1988, 10

Das 'kommunikative Gedächtnis' kennt keine Fixierung auf spezifische, historische Ereignisse, sondern entfernt sich mit der Generationenfolge kontinuierlich von einer sich ausweitenden Vergangenheit.²⁹

1.3. Kulturelles Gedächtnis

In seinem Werk *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in den frühen Hochkulturen* expliziert Jan Assmann die enge Verbindung von Gedächtnis und Kultur. Er schließt sich der Feststellung Halbwachs an, dass die Informationsaufnahme, Organisation und Speicherung von Gedächtnisinhalten keine Frage geirnhysiologischer, neurologischer oder psychologischer Zusammenhänge, sondern vielmehr das Produkt äußerer, gesellschaftlicher und kultureller Rahmenbedingungen sei. Assmann bezeichnet das 'kulturelle Gedächtnis' als eine Außendimension des menschlichen Gedächtnisses, dessen Erforschung daher im Bereich historischer Kulturwissenschaften angesiedelt ist.³⁰

Im Übergang vom 'kommunikativen' zum 'kulturellen Gedächtnis' bricht in der Generationenfolge durch das Aussterben der Vorfahren die biographische, bzw. kommunikative Erinnerung ab. Zwischen Gegenwart und jüngster Vergangenheit entsteht bis zur Auskristallisierung von Erinnerungen eine Lücke, die in der kulturwissenschaftlichen Forschung als 'floating gap' bezeichnet wird.

Eine Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Erinnerungsmodi des 'kommunikativen' und des 'kulturellen Gedächtnisses' sieht Assmann darin, dass beide ähnliche Bindungen an Gruppen und Gruppenidentitäten aufweisen.³¹ Während die Inhalte des 'kommunikativen Gedächtnis', wie bereits erwähnt, keiner spezifischen Organisation, bzw. Festlegung unterliegen, sind die entstehenden 'Erinnerungsfiguren' im 'kulturellen Gedächtnis' zeitlich und räumlich fixiert.

Als 'kulturelle Objektivationen' sprachlicher und nicht-sprachlicher Art, konservieren sie schicksalhafte Ereignisse der Vergangenheit als Fixpunkte über Jahrtausende hinweg.³²

²⁹ vgl. Assmann/Hölscher, 1988, 10f

Da das 'kommunikative Gedächtnis' im Rahmen dieser Arbeit lediglich als 'Abgrenzungsfolie' gegenüber dem 'kulturellen Gedächtnis' dient, findet an dieser Stelle nur eine grobe Skizzierung seiner Bedeutung statt.

³⁰ vgl. Assmann, 2002, 19f

³¹ vgl. ebd. 11

³² vgl. Assmann/Hölscher, 1988, 12

Das `kulturelle Gedächtnis´ setzt sich aus dem...

„jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs- Texten, -Bildern und –Riten zusammen, in deren `Pflege´ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.“³³

`Identitätskonkretheit´, `Rekonstruktivität´, `Geformtheit´, `Organisiertheit´, `Verbindlichkeit´ und `Reflexivität´ stellen nach Assmann seine zentralen Merkmale dar.³⁴

Die Bezeichnung `Identitätskonkretheit´ verweist auf die Gruppenbezogen- und Gruppengebundenheit des `kulturellen Gedächtnisses´, während unter `Rekonstruktivität´ der oben beschriebene Sachverhalt verstanden wird, dass nur spezifische Fragmente der Vergangenheit wiederhergestellt werden, die für Gegenwart und Zukunft von Bedeutung sind. Es ist demnach „zwar fixiert auf unverrückbare Erinnerungsfiguren und Wissensbestände, aber jede Gegenwart setzt sich dazu in aneignende, auseinandersetzen, bewahrende und verändernde Beziehung.“³⁵

Die Objektivation und Kristallisation des gesellschaftlich relevanten Wissens und kulturellen Sinns wird als `Geformtheit´ des `kulturellen Gedächtnisses´ bezeichnet. In sprachlicher, ritueller und bildlicher Form wird die Haltbarkeit der Gedächtnisinhalte, bzw. ihre „Vererbbarkeit *im kulturell institutionalisierten Erbgang einer Gesellschaft* [gesichert, K.W.].“³⁶

Der Begriff `Organisiertheit´ beinhaltet nach Assmann den Aspekt der Institutionalisierung von Kommunikation. Zeremonialisierte Kommunikationssituationen dienen der Absicherung des relevanten Wissens und kulturellen Sinns, zu dessen Zirkulation und Interpretation nun Spezialisten ausgebildet werden. „Nicht mehr die Eltern und primären Sozialkonstellationen, sondern Institutionen verwalten und vermitteln das kulturelle Wissen, sein Erwerb ist anstrengend und langwierig.“³⁷ Eva Borst³⁸ spricht in diesem Zusammenhang von einer `Institution der Sinnpflege´, auf die ich im Kontext des Kanon (s.Kap.1.3.2.) zurückkehren werde.

³³ Assmann/Hölscher, 1988, 15 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

³⁴ vgl. ebd. 13ff

³⁵ ebd. 13

³⁶ ebd. 14 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

³⁷ Assmann, 2002, 145

³⁸ Hochschuldozentin am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Schwerpunkt: Erziehungs- und Bildungstheorie, Sozialisationstheorie, Geschichte der Pädagogik, Geschlechtertheorie

‘Verbindlichkeit’, als weiteres Merkmal des ‘kulturellen Gedächtnisses’, spielt eine wichtige Rolle für den Überlieferungsprozess des kulturellen Wissens und dient ebenfalls der Absicherung gesellschaftlicher Traditionslinien.³⁹

„Durch den Bezug auf ein normatives Selbstbild der Gruppe ergibt sich eine klare *Wertperspektive* und ein *Relevanzgefälle*, das den kulturellen Wissensvorrat und Symbolhaushalt strukturiert. Es gibt wichtige und unwichtige, zentrale und periphere, lokale und interlokale Symbole, je nach der Funktion, die ihnen in der Produktion, Repräsentation und Reproduktion dieses Selbstbildes zukommt.“⁴⁰

Das relevante Wissen ist für die Mitglieder einer Gesellschaft verbindlich und wird über den Aspekt der ‘Formativität’ und den Aspekt der ‘Normativität’ aufrechterhalten, auf die ich im folgenden Kapitel eingehen werde.

‘Reflexivität’, als letztem Merkmal, misst Assmann auf drei unterschiedlichen Ebenen Bedeutung bei. Erstens verfährt das ‘kulturelle Gedächtnis’ ‘praxis-reflexiv’, d.h. es deutet den Alltag, die ‘gängige Praxis’, in Form von Sprichwörtern, Riten und Regeln. Zweitens nimmt es unter dem Aspekt der ‘Selbstreflexivität’ „auf sich selbst Bezug im Sinne der Auslegung, Ausgrenzung, Umdeutung, Kritik, Zensur, Kontrolle“ von Wissen, Erfahrungen und Erinnerungen. Drittens agiert das ‘kulturelle Gedächtnis’ darüber hinaus ‘selbstbild-reflexiv’, indem es das eigene Selbstbild, bzw. das eigene Gesellschaftssystem reflektiert.⁴¹

1.3.1. Konnektive Struktur

Die ‘konnektive Struktur’ schafft, wie bereits erwähnt, eine Verbindung von Sozial- und Zeitdimension. Sie erzeugt einen gemeinsamen Erfahrungs-, Erwartungs- und Handlungsraum, der sich durch eine gemeinsame ‘symbolische Sinnwelt’ auszeichnet und somit den Individuen Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe vermittelt. Die ‘konnektive Struktur’ bindet ...

„das Gestern ans Heute, indem sie prägende Erfahrungen und Erinnerungen formt und gegenwärtig hält, indem sie in einem fortschreitenden Gegenwartshorizont Bilder und

³⁹ Der Aspekt der Verhinderung von Störungen durch die Erzeugung von Verbindlichkeit wird im Kontext des Kanons (s.Kap.1.3.2) näher erläutert.

⁴⁰ Assmann/Hölscher, 1988, 14 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

⁴¹ vgl. ebd. 15

Der Begriff der ‘Reflexivität’, der hier als ‘formierendes’ und ‘konstruierendes’ Element des ‘kulturellen Gedächtnisses’ auftaucht, soll im Rahmen des dritten Kapitels auf seine ‘dekonstruktiven’ Anteile und Möglichkeiten genauer untersucht werden.

Geschichten einer anderen Zeit einschließt und dadurch Hoffnung und Erinnerung stiftet.“⁴²

Um die Zirkulation und Tradierung gesellschaftlicher Anliegen, z.B. spezifischer Werte und Normen zu gewährleisten, bedarf es der Einübung von Solidarität. Solidarität wird vermittelt durch „ein Wissen um die Vorrangigkeit des Ganzen [...], dem die Wünsche, Triebe und Ziele des Einzelnen unterzuordnen sind.“⁴³ Diese Funktion übernehmen die bereits genannten Aspekte der `Normativität` und `Formativität`, deren Bedeutung es im weiteren Verlauf der Arbeit am Beispiel der Ausgrenzung und Vernichtung von Menschen als >Asoziale< zur Konstruktion >nationaler Volksgemeinschaft< exemplarisch nachzuvollziehen gilt.⁴⁴

Der Aspekt der `Formativität`, bzw. der `Aspekt der Erzählung` zirkuliert in Formen zeremonieller Kommunikation. Er antwortet auf die Frage `Wer sind wir?` und dient der kollektiven Identitätsvergewisserung und Selbstdefinition, indem er gesellschaftlich relevantes Wissen in Form von Mythen, Heldensagen und Liedern vermittelt, so dass er „gemeinschaftliches Handeln durch das Erzählen gemeinsam bewohnter Geschichten [anregt, K.W.]“⁴⁵ Auf diesem Wege nimmt er Einfluss auf die *Lebensdeutungen* innerhalb einer Gemeinschaft und besitzt nach Assmann edukative, zivilisierende und humanisierende Funktionen.⁴⁶

Der `normative Aspekt`, bzw. der `Aspekt der Weisung`, liefert Antworten auf die Fragestellung `Was sollen wir tun?`. Er vermittelt gesellschaftlich akzeptiertes Orientierungswissen und dient der Urteilsfindung und Entscheidung. Der `normative Aspekt` zirkuliert in Formen alltäglicher Kommunikation und beinhaltet Werte und Normen des alltäglichen Zusammenlebens. In der Festschreibung kulturspezifischer Bräuche und Sitten, übt er Einfluss auf gesellschaftliche *Lebensformen* aus und hat handlungsleitende Funktion.⁴⁷

Beide Aspekte sind die Grundbedingungen für die Entwicklung von Zugehörigkeit und kollektiver Identität, indem sie die `Normierung` und `Formierung` von Individuen zu Kollektivsubjekten bewirken, was wiederum die Voraussetzung für die Konstruktion von Gemeinschaft, bzw. Gesellschaft ist.

Da kultureller Sinn nicht von selbst zirkuliert, bedarf es seiner ständigen Inszenierung und Reproduktion, wodurch die Wiederholung das Grundprinzip der `konnektiven Struktur` dar-

⁴² Assmann, 2002, 16

⁴³ ebd. 140

⁴⁴ Die Verwendung nationalsozialistischer Originalbezeichnungen wurde von mir durch > Klammern < gekennzeichnet.

⁴⁵ ebd.

⁴⁶ vgl. Assmann/Hölscher, 1988, 15

⁴⁷ vgl. Assmann, 2002, 142

stellt. Sie „gewährleistet, daß sich die Handlungslinien nicht im Unendlichen verlaufen, sondern zu wiedererkennbaren Mustern ordnen und als Elemente einer gemeinsamen `Kultur` identifizierbar sind.“⁴⁸ Dieses erfolgt in erster Linie durch Rituale und ritualisierte Handlungen. In ihrer Doppelfunktion von Wiederholung und Vergegenwärtigung basieren Rituale auf einem flexiblen Verhältnis von rigider Ordnung und eigener Auslegung, durch die das kanonisierte Wissen ständig aktiviert und eingeübt wird. Die kulturelle Ordnung muss, so Assmann, „rituell in Gang gehalten und reproduziert werden gegenüber der allgegenwärtigen Unordnung, der Tendenz zum Zerfall.“⁴⁹ Während Mythen die Inhalte dieser Ordnung liefern, besteht die Funktion von Riten darin, diese einzuüben und aufrechtzuerhalten.⁵⁰

1.3.2. Kanon

Der `Kanon` bezeichnet nach Borst jenen Bestand an identitätsrelevantem und –sicherndem Wissen einer Kultur, der in der westlichen Welt „das Zusammenleben regelt und durch schriftliche Zeugnisse in Form (heiliger) Bücher, (säkularisierter) Texte, philosophischer Werke, juristischer Abhandlungen überliefert wird.“⁵¹ Die Berufung auf gemeinsame Werte und Normen regelt das Zusammenleben der Individuen untereinander und stiftet `imaginierte Gemeinschaft`. Assmann versteht unter dem Kanon „jene Form von Tradition, in der sie ihre höchste inhaltliche Verbindlichkeit und äußerste formale Festlegung erreicht. Nichts darf hinzugefügt, nichts weggenommen, nichts verändert werden.“⁵²

Eschebach weist daraufhin, dass Kanonisierung mit Prozessen der Sakralisierung und Trivialisierung einhergeht. Sakralisierung bezeichnet sie als Vorgang, bei dem „Alltägliches in den Status des Heiligen transportiert“⁵³, d.h. „mit den Merkmalen letztinstanzlicher Hochverbindlichkeit und Unantastbarkeit versehen [wird, K.W.]“⁵⁴

„Sakralisierungsprozesse sind die Prozesse einer Überführung, einer Transformation realgeschichtlicher Ereignisse in einen `krisenresistenten, stabilen Ordnungsrahmen` [...] [wobei, K.W.] [d]as Heilige [...] in diesem Prozeß den Ort sanktionierter Fraglosigkeit,

⁴⁸ Assmann, 2002, 17

⁴⁹ ebd. 143

⁵⁰ vgl. ebd.

⁵¹ Borst, 2003, 209 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

⁵² Assmann, 2002, 103

⁵³ Eschebach, 2005, 11

⁵⁴ Assmann, 2002, 159

den Punkt vollständiger Selbstreferentialität [markiert, K.W.], der durch kritische Reflexion nicht mehr relativiert werden soll.“⁵⁵

‘Trivialisierung’ hingegen stellt für sie eine „Antithese zur Normativität ‘heiliger Stätten’ [dar, K.W.]“⁵⁶, die wiederum als ‘Stütze des Normativen’ fungiert. Am Beispiel von Gedenkstätten kann verdeutlicht werden, dass diese nicht nur als ‘heilige Stätten’ sakralisiert, sondern auch als ‘Sehenswürdigkeiten’ trivialisiert werden. Durch den Verkauf z.B. von Souvenirs wird der Erinnerungsort „zu etwas Vertrautem, mit dem man umgehen kann.“⁵⁷ Trivialobjekte entdramatisieren den sakralen Ort, indem sie „ihn veralltäglichen, sentimentalisieren und privatisieren.“⁵⁸ Hieraus resultiert für Eschebach eine ‘Entnennung des Politischen’, da durch die Prozesse von Sakralisierung und Trivialisierung die historischen Ereignisse ‘der Zeit enthoben’ erscheinen.⁵⁹

Um den Kanon gegen potentiellen Wandel zu schützen, ist es Aufgabe der Zensur, die gesellschaftlich erwünschte Auslegung des kulturellen Sinns zu gewährleisten und Störungen der Tradition zu verhindern. Die Zensur „marginalisiert, tabuisiert und unterdrückt das vom Kanon Abweichende. Der Kanon setzt eine Grenze, die Zensur sorgt für die Einhaltung.“⁶⁰

Als kanonisierte Inhalte sind alle identitätssichernden Normen und Werte zu verstehen, zu denen Assmann u.a. Recht, Eigentum und monogame Familie zählt, die über Jahrhunderte und Jahrtausende herauskristallisiert wurden und einschränkende, als auch leitende Funktionen innehaben. Nach Assmann prägt und ‘züchtet’ das kanonisierte Wissen Einstellungen und Gesinnungen von hohem, exklusiven und selektivem Anspruch, die als Kultur bezeichnet werden.⁶¹ Dieses kulturspezifische Wissen vermittelt einerseits Zugehörigkeit und Stabilität und bewirkt andererseits eine Marginalisierung von Erinnerungen, die bis hin zum sozialen Ausschluss von Personen(gruppen) führen kann.⁶² Die auf diese Weise erzeugte Kontinuität sorgt für eine Tradierung des kanonisierten Wissens über Generationen hinweg und erweckt den Eindruck, „dass sich der zeitresistente Kulturhorizont gleichsam von selbst herstellt, und also nicht weiter erklärungsbedürftig ist.“⁶³

⁵⁵ Eschebach, 2005, 51

⁵⁶ ebd. 58

⁵⁷ ebd.

⁵⁸ ebd.

⁵⁹ vgl. ebd. 59

⁶⁰ Borst, 2003, 205f

⁶¹ vgl. Assmann, 2002, 145

⁶² Im Rahmen des zweiten Kapitels gilt es aufzuzeigen, in wie weit „soziale Bindung [...] auch soziale Kontrolle [heißt, K.W.]. Und weltanschauliche Wertesysteme [...] genauso für stabile Orientierungen [stehen, K.W.] wie für ideologisch legitimierte Verfolgung, Mord und Genozid“ (vgl. Rommelpacher, 1998, 11).

⁶³ zit. n. Borst, 2003, 205

Als eine besondere Form der Zensur bezeichnet Borst jene, die ...

„sich unbemerkt unter dem Anpassungsdruck des Allgemeinen in das Innere des Individuums einlager[t] und nachträgliche Zensurakte überflüssig mach[t]. [...] Diese ins Unbewusste verlängerte Zensur entsteht im Sozialisationsprozeß und entspricht eher der unreflektierten Übernahme von Alltagswissen, das vermeintlich objektive Bedingungen zur Voraussetzung hat.“⁶⁴

Die Bereitstellung von `Techniken der Auslegung´ im Rahmen staatlicher Institutionen, wie z.B. in Gedenkstätten, bezeichnet Borst, wie bereits erwähnt, als `Institution der Sinnpflege´, die der Überwachung und Vermittlung kanonisierter Inhalte dient.⁶⁵

Michel Foucault⁶⁶ hat gezeigt, dass Organisationen für die Durchsetzung von Sinndeutungen und Wirklichkeitskonstruktionen eine wichtige Rolle spielen. Sie sind Bestandteil und Austragungsort gesellschaftlicher Diskurse. Nach Dariuř Zifonun⁶⁷ definieren sich ihre Mitglieder „über die organisationalen Diskurse und schaffen sich Auslegungen ihrer selbst im Rahmen von Organisationen [...]“.⁶⁸ Zifonun weist darauf hin, dass Gedenkstätten nicht nur Orte des Erinnerns und Gedenkens sind, sondern diese gleichzeitig vor `Erinnerungsüberlastung´ schützen, indem sie den Erinnerungsdiskurs „organisatorisch in den Dritten Sektor und räumlich in abgegrenzte Organisationen und Orte auslagern. Sie ermöglichen die Austragung von Deutungskonflikten um die Vergangenheit und begrenzen diese zugleich [...]“.⁶⁹ Gedenkstätten können somit als `institutionalisierte Problemlösungen´ verstanden werden, die „bestimmte Problemdefinitionen festlegen und Lösungsroutinen, d.h. standardisierte Abläufe für die Problembewältigung prägen [...]“.⁷⁰

⁶⁴ Borst, 2003, 206

⁶⁵ ebd.

⁶⁶ Ehemaliger frz. Philosoph (1926-1984)

⁶⁷ Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie der Universität Koblenz

⁶⁸ Zifonun, 2004, 111f

⁶⁹ ebd. 117

⁷⁰ ebd. 112

1.4. Identität(en)

Um den Zusammenhang von Vergangenheitsbezug und Gesellschaftskonstruktion im Hinblick auf die Entwicklung kollektiver Identitätsvorstellungen zu verdeutlichen, möchte ich im Folgenden den Zusammenhang von Gedenken und Identität explizieren. Zum besseren Verständnis halte ich eine Differenzierung des Identitätsbegriffes für sinnvoll, wobei ich zwischen `Ich-` und `Wir-Identität` unterscheide. Neben `individueller` und `personaler Identität`, als zwei unterschiedlichen Aspekten der `Ich-Identität` (s.Kap.1.4.1), liegt der Fokus, wie bereits erwähnt, auf der Herausbildung `kollektiver Identität` (s.Kap.1.4.2). Das Konzept `nationaler Identität` soll darüber hinaus als Sonderform `kollektiver Identität` gesondert Erwähnung finden, da mir dies im Zusammenhang des NS-Kontextes als eine wichtige Spezifizierung erscheint (s.Kap.1.4.3).

1.4.1. Individuelle und personale Identität

Nach Jan Assmann findet die Entwicklung von Identität immer im Zusammenhang von Kultur und Gesellschaft statt, wobei er diese als unabdingbare `Grundstrukturen` des Menschseins überhaupt bezeichnet. Identitätsbildung stellt einen „Entwicklungsprozess lebenslanger Selbstdefinition“ dar, der „sich [...] nur im Rahmen interdependenter Beeinflussung zwischen Individuen und ihren jeweiligen Umwelten“⁷¹ vollzieht.

Identität bedeutet nach Assmann das Reflexivwerden eine unbewussten Selbstbildes und entwickelt sich durch Kommunikation und Interaktion. Diesen Vorgang bezeichnet er als `Steigerung der Grundstrukturen`, als „eine Sache von Wissen, Bewußtsein und Reflexion“, wobei der Kultur „die spezifische inhaltliche und formale Ausprägung dieses Wissens“⁷² zukommt.

Assmann weist darauf hin, dass alle Formen von Identität, Wir- als „auch Ich-Identität, [...] immer ein gesellschaftliches Konstrukt und als solches kulturelle Identität“⁷³ sind. `Kulturelle Identität` ist somit die „reflexiv gewordene Teilhabe an bzw. das Bekenntnis zu einer Kultur.“⁷⁴

Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass „[d]as Zusprechen von kultureller Identität [...] nicht nur eine Deskription von Identität [ist, K.W.], sondern immer auch eine Askription und damit eine konstitutive und performative Zuschreibung von Identität

⁷¹ Reinhold/Pollack/Heim, 1999, 269

⁷² Assmann, 2002, 144

⁷³ ebd. 132

⁷⁴ ebd. 134

und Status.“⁷⁵ Diese internalisierte Form kultureller Dominanz übt, so Birgit Rommelspacher⁷⁶, grundlegenden Einfluss auf das Selbstverständnis des Subjekts aus. Sie spricht in diesem Kontext auf Seiten der Dominanten von einer `verleugneten Identität`, die ihnen in ihrer Selbstverständlichkeit selbst unsichtbar ist. Mit `verweigerter` Identität bezeichnet sie den Sachverhalt, dass auf Seiten der Diskriminierten aufgrund der Marginalisierung und Ausgrenzung ihrer Erfahrungen, diese an einer angemessenen Befriedigung ihrer Bedürfnisse gehindert werden (s.Kap.2).⁷⁷

Die Entwicklung von `Ich-Identität`, auch Individuation genannt, wird durch die kollektiven Grundstrukturen einer Kultur und Epoche beeinflusst und beinhaltet nach Assmann das...

„im Bewusstsein des Einzelnen aufgebaute und durchgehaltene Bild der ihn von allen [...] Anderen unterscheidenden Einzelzüge, das [...] entwickelte Bewusstsein seines irreduziblen Eigenseins, seiner Unverwechselbarkeit und Unersetzbarkeit.“⁷⁸

Rommelspacher merkt an, dass traditionelle psychologische Betrachtungen das Erleben einer `relativen Kontinuität` für bedeutsam erachten, da es dem Einzelnen Sicherheit suggeriert, wohingegen der Verlust dieser Gewissheit einem beunruhigenden und bedrohlichen Zustand gleichkommt, der in der Psychologie als `Ich-Zerfall` bezeichnet wird.⁷⁹

`Personale Identität` entwickelt sich im Prozess der Sozialisation. Für Assmann bezeichnet sie den „Inbegriff aller dem Einzelnen durch Eingliederung in spezifische Konstellationen des Sozialgefüges zukommenden Rollen, Eigenschaften und Kompetenzen.“⁸⁰ `Personale Identität`, als die Verinnerlichung und Befolgung gesellschaftlicher Vorstellungen und Erwartungen, dient der Stabilisierung des Gesellschaftssystems und steht in engem Zusammenhang mit der Gewährung sozialer, bzw. gesellschaftlicher Anerkennung.⁸¹

⁷⁵ Saar, 2002, 273f, in: Echterhoff/Saar, 2002

⁷⁶ Sozialwissenschaftlerin und Professorin an der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Berlin

⁷⁷ vgl. Rommelspacher, 1998, 180-184

⁷⁸ Assmann, 2002, 131

⁷⁹ vgl. Rommelspacher, o.J., 164

⁸⁰ Assmann, 2002, 131f

⁸¹ Die Bedeutung sozialer Anerkennung wird im Historischen Exkurs im Kontext der Kontinuitäten der Ausgrenzung von als `asozial` stigmatisierten Menschen aufgegriffen werden (s.Kap.2.5.1).

1.4.2. Kollektive Identität

Obwohl das `Ich-Bewusstsein` des Individuums von den kollektiven Grundstrukturen geprägt wird, ist mit ihm nicht zwangsläufig auch ein `Wir-Bewusstsein` verbunden. „Diese Zugehörigkeit,“ so Assmann, „liegt vielmehr als eine Selbstverständlichkeit unterhalb der Schwelle eines bewußten und handlungsleitenden Selbstbildes.“⁸²

Kultur, verstanden als Zeichen- und Symbolsysteme, „deren symbolische Ordnungen, kulturelle Codes und Wertehierarchien sich in kulturspezifischen Praktiken und Sinnstiftungsprozessen manifestieren“⁸³ ist im Alltag als alternativlose „Weltordnung naturalisiert und in ihrer Eigenart und Konventionalität dem Einzelnen unsichtbar.“⁸⁴ Dieses bewirkt, dass sie „[i]n ihrer Unsichtbarkeit vollkommener Selbstverständlichkeit und Implizität [...] dem Einzelnen auch kein Wir-Bewußtsein, keine [kollektive, K.W.] Identität vermitteln“⁸⁵ kann.

Die Erweiterung der kulturellen Formation, infolge globaler Migration oder aufgrund innergesellschaftlicher Spannungen und Konflikte, bewirkt eine Konfrontation mit den verdrängten oder marginalisierten Interessen, Standpunkten, bzw. Personen(gruppen).⁸⁶ Auftretende Unterschiede und Widersprüche wirken „auslösend [...] für jene Reflexivität, die einen Verlust an Selbstverständlichkeit und eine Bewusstwerdung des verbindenden und verbindlichen kulturellen Sinns herbeiführt.“⁸⁷ Bewusstwerdung kollektiver Identität entsteht somit „in einer dynamischen *Wechselwirkung mit Konzepten von Alterität*.“⁸⁸

Neben Prozessen gezielter Kodierung `kollektiver Identität`, findet diese darüber hinaus auch unbewusst Ausdruck in spezifischen Handlungsmustern, Vorstellungsstrukturen und Mentalitäten von Personen.⁸⁹ Die Stabilisierung kollektiver Identitätsvorstellungen findet zum einen anhand kollektiver Initiationsriten statt, z.B. Konfirmation oder Heirat, kann aber auch mit diskriminierenden Zuschreibungen gegenüber anderen Lebensformen und Verhaltensweisen einhergehen, die der positiven Selbstvergewisserung dienen.

⁸² Assmann, 2002, 134

⁸³ Nünning, 2005, 113

⁸⁴ Assmann, 2002 135

⁸⁵ ebd.

⁸⁶ Aufgrund des Protestes gegen ihre Nicht-Berücksichtigung durch das BEG (Bundesentschädigungsgesetz) erhielten die sog. `vergessenen Opfer` des Naziregimes, wie Homosexuelle, Roma und Sinti oder auch als >asozial< verfolgte Personen, erst in den 80er Jahren durch nachträglich eingerichtete Härtefonds vereinzelt finanzielle Unterstützung und somit die gesellschaftliche Anerkennung ihres Verfolgtenstatus (s.Kap.2.5).

⁸⁷ ebd. 144

⁸⁸ Erll, 2005, 109 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

Der Begriff *Alterität* geht auf die lateinische Bezeichnung *alter* zurück: (lat.) das Andere, das Fremde

⁸⁹ vgl. ebd. 109f

Als Beispiel für diskriminierende Zuschreibungen kann das Stigma der >sexuellen Verwahrlosung< gelten, mit dem während des NS Mädchen und Frauen diskriminiert und als >asozial< verfolgt wurden, die aufgrund wechselnder Liebesbeziehungen und sexueller Kontakte dem bürgerlichen Weiblichkeitsideal von Treue, Mütterlichkeit und Opferbereitschaft widersprachen.⁹⁰ Die gesteigerte Abgrenzung nach `außen`, durch die Ausgrenzung von Personen mit abweichendem Verhalten, bewirkte somit eine gesteigerte Einheit im Inneren.⁹¹

1.4.3. Nationale Identität

Vorstellungen `kollektiver Identität` beziehen sich im europäischen Verständnis hauptsächlich auf Gemeinschaften, die in erster Linie durch die Nation verkörpert werden. Im Kontext des Nationalsozialismus erscheint es mir daher sinnvoll, den Aspekt `nationaler Identität` gesondert zu betrachten. Rommelspacher definiert Nation als...

„ein System verdichteter Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen auf der Basis historisch entwickelter, sozio-ökonomischer und kultureller Zusammenhänge [...], das wieder in bestimmten Macht- und Austauschbeziehungen zu analogen Systemen steht.“⁹²

Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik nationaler Identitätsstiftung hält sie die Unterscheidung von `nationaler Identität` und Nationalismus für bedeutsam. Während sie unter `nationaler Identität` die Auseinandersetzung mit der eigenen nationalen Zugehörigkeit und der damit verbundenen eigenen Geschichte versteht, bedeutet Nationalismus für Rommelspacher „die verzerrte, überhöhte Bedeutung und rein positive Bewertung der eigenen Nation unter Abspaltung der negativen Anteile.“⁹³

`Nationale Identität` basiert dementsprechend auf sozialen Zugehörigkeiten, die nicht immer frei gewählt sind, die jedoch zwangsläufig die Entwicklung des Menschen prägen und darüber hinaus mit spezifischen Sicherheiten und Privilegien verknüpft sein können. Für die Individuen selbst kann ihre eigene nationale Zugehörigkeit von unterschiedlicher, subjektiver Bedeutung sein, was in den verschiedenen Umgangsweisen mit ihr deutlich wird.⁹⁴ Diese Identitätskonzeption stützt sich auf die Vorstellung einer weit in die Vergangenheit zurückreichenden Kontinuität, die dem Zwecke nationaler Selbstdefinition dient.⁹⁵

⁹⁰ vgl. Limbacher/Merten/Pfefferle, 2005, 46f

⁹¹ vgl. Assmann, 2002, 152

⁹² Rommelspacher, 1998, 196

⁹³ Rommelspacher, o.J., 167

⁹⁴ vgl. ebd. 167

⁹⁵ vgl. Assmann, 2002, 133

Sie gewinnt speziell in der gegenwärtigen Situation an Bedeutung, da die Pluralisierung und Individualisierung von Lebensverhältnissen zunehmend Widersprüche, Brüche und somit Diskontinuität produziert, welche die Hoffnung der Individuen immer wieder „auf eine übergeordnete Figur [projiziert, K.W.], die alles zusammenhalten soll.“⁹⁶ So schreibt Andrea Messerschmidt⁹⁷ in ihrem Artikel *Erinnern jenseits nationaler Identitätsstiftung*:

„Das Erinnern der Geschichte wird zur Sicherung nationaler Identität in Anspruch genommen, um jene nationalen Fixpunkte zu liefern, die im Zuge kultureller und ökonomischer Globalisierung verloren gehen.“⁹⁸

In diesem Sinne, so Messerschmidt weiter, wurde die Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus immer wieder zur Stiftung ‚nationaler Identität‘ genutzt, die in deutscher Tradition schon immer ausgrenzend gewesen sei. Sie bezeichnet den Versuch, deutsche Identität auf dieses Ereignis zu gründen als ‚ausschließenden Gestus des deutschen Nationalprojektes‘, denn „[n]ur die würden dazu gehören, die sich [...] aufgrund ihrer Abstammung auf eine deutsche ‚Herkunft‘ berufen können. Was zunächst wie ein Schuldbekenntnis aussieht bezeichnet eine Identität der Ausgrenzung.“⁹⁹ Nicht die Anerkennung der Verbrechen steht im Vordergrund dieses Schuldbekenntnisses, sondern die Abgrenzung des eigenen ‚nationalen Kollektivs‘, wobei die zugrunde liegenden Kategorisierungen weiter bestehen bleiben.

1.5. Formen der Vergangenheitsbewältigung

Die Bezeichnung ‚Vergangenheitsbewältigung‘ findet im öffentlichen Diskurs in erster Linie im Hinblick auf die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands Verwendung. Der Begriff, so Peter Reichel¹⁰⁰ in seinem 2001 erschienen Buch *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland*, sei ebenso populär, wie umstritten und darüber hinaus ungenau. „Denn was geschehen ist, kann nicht mehr bewältigt werden. [...] Er tritt vieldeutig und gewichtig auf, gilt als typisch deutsch, ist kaum übersetzbar und in jedem Fall erläuterungsbedürftig.“¹⁰¹

⁹⁶ Rommelspacher, 1997, 53, in: INTERFOBI, 1997

⁹⁷ Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt

⁹⁸ Messerschmidt, 2002, 103, in: Lenz/Schmidt/von Wrochem, 2002

⁹⁹ ebd. 104

¹⁰⁰ Professor für politische Wissenschaft an der Universität Hamburg

¹⁰¹ Reichel, 2001, 20

Eckard Jesse¹⁰² versteht unter ‚Vergangenheitsbewältigung‘ einen Prozess der Auseinandersetzung und Aufarbeitung von Vergangenheit. Auch er weist wie Reichel darauf hin, dass etwas, was zurückliegt, nicht mehr bewältigt im Sinne von ungeschehen gemacht werden kann. Das Vergangene als Bezugspunkt dieses Prozesses ist somit einerseits konkret, da es sich hierbei immer um etwas handelt, das definitiv zurückliegt. Inhaltlich bleibt der Begriff nach Jesse jedoch vage, so „dass sich einem der Eindruck aufdrängt, man wolle die betreffende Zeit nicht beim Namen nennen.“¹⁰³

Hier offenbart sich die Widersprüchlichkeit im Umgang mit der NS-Vergangenheit in Deutschland. So wird ihr einerseits als ‚singulärem Ereignis‘ eine außerordentliche und zentrale Bedeutung beigemessen, weshalb zur kollektiven Erinnerung gemahnt werden müsse, um seiner Wiederholung vorzubeugen. Andererseits wird durch die zeitliche Fixierung und Reduzierung der Ereignisse auf die Jahre 1933-1945 eine Abschottung in der Auseinandersetzung bewirkt, die die Aufdeckung zugrunde liegender historisch-politischer Zusammenhänge und Kontinuitäten in die zurückliegenden Jahrhunderte, als auch in die Gegenwart hinein verhindert. Im Zusammenhang einer aneignenden, bewahrenden und verändernden Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die Pierre Nora¹⁰⁴ als ‚Verwaltung von Erinnerungen in der Gegenwart‘¹⁰⁵ bezeichnet, weist Aleida Assmann in ihrem Buch *Erinnerungsräume* darauf hin, dass Erinnerungsprozesse „auf kollektiver und institutioneller Ebene [...] durch eine gezielte Erinnerungs- bzw. Vergessenspolitik gesteuert“¹⁰⁶ werden.

Im Folgenden soll am Beispiel von Erinnern, Vergessen und Verdrängen im öffentlichen Diskurs, die Funktion dieser Mechanismen für den Umgang mit Gedenken im Hinblick auf die Konstruktion von Gesellschaft aufgezeigt werden.

1.5.1. Erinnern

Wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, handelt es sich bei der Erinnerungstätigkeit des Gedächtnisses um einen Prozess, der retrospektiv vom Standpunkt der Gegenwart aus diejenigen Aspekte der Vergangenheit aktualisiert, die für die gegenwärtigen Belange und Bedürfnisse von Bedeutung sind.

¹⁰² Politologe, Inhaber des Lehrstuhls für politische Systeme und politische Institutionen der Technischen Universität Chemnitz

¹⁰³ Jesse, 1997, 12, in: Jesse/Löw, 1997

¹⁰⁴ Frz. Historiker

¹⁰⁵ vgl. Carrier, 2002, 146; in: Echterhoff/Saar, 2002

¹⁰⁶ Assmann, 1999, 15

Eschebach weist darauf hin, dass die offizielle Erinnerung immer von einem „dominanten Interesse an normativen Setzungen geleitet [...] [ist, K.W.]“¹⁰⁷ Erinnerungen können folglich wahr, falsch, verloren oder auch verzerrt sein. Sie spricht in diesem Kontext von einer `programmatischen Selektion'¹⁰⁸, die darauf abzielt, das offizielle Gedächtnis zu harmonisieren, Einheit zu stiften und Erinnerungen für die Zukunft nutzbar zu machen, indem Differenzen und Widersprüche minimiert, bzw. beseitigt werden.¹⁰⁹

„Von einer bestimmten Gegenwart aus wird ein Ausschnitt der Vergangenheit auf eine Weise beleuchtet, daß er einen Zukunftshorizont freigibt. Was zur Erinnerung ausgewählt wird, ist stets von den Rändern des Vergessens profiliert.“¹¹⁰

Im Spannungsfeld von Gedenken und Identität kann der Erinnerungstätigkeit somit eine zentrale Rolle zugesprochen werden. Jan Assmann bezeichnet sie daher als `normative Erinnerung', da sie Zugehörigkeit nur in der Übereinstimmung mit dem normativen Erinnerungsfragmenten gewährt.¹¹¹

1.5.2. Vergessen, Verdrängen

Vergessen und Verdrängen stellen unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung, bzw. der Nicht-Auseinandersetzung mit Vergangenen dar, die zum besseren Verständnis im Folgenden in ihrer Bedeutung differenziert dargestellt werden sollen.

„Bei der Verarbeitung von Wirklichkeitserfahrung“, so Astrid Erll¹¹², ist Vergessen die Regel, Erinnern die Ausnahme.“¹¹³ Erll beschreibt Erinnerungen als `kleine Inseln in einem Meer des Vergessens'. Diese Tatsache führt sie auf die Ökonomie des Gedächtnisses zurück, das auf die Fähigkeit zur Schemabildung, d.h. auf Abstraktion und Generalisierung, angewiesen sei. Die Erinnerung eines jeden Ereignisses der Vergangenheit ist für Individuum und Gruppe unmöglich und käme, so Erll weiter, dem totalen Vergessen gleich, wodurch Vergessen paradoxerweise zugleich zur Voraussetzung für Erinnern wird.¹¹⁴ Einen Abschnitt des Lebens vergessen bedeutet nach Halbwachs, „die Verbindung zu jenen Menschen [zu, K.W.]

¹⁰⁷ Eschebach, 2005, 10

¹⁰⁸ vgl. ebd. 40

¹⁰⁹ vgl. Saar, 2002, 273, in: Echterhoff/Saar, 2002

¹¹⁰ Assmann, 1999, 408

¹¹¹ vgl. Assmann, 1995, 52, in: Platt/Dabag, 1995

¹¹² Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Gießener Sonderforschungsbereich `Erinnerungskulturen'

¹¹³ Erll, 2005, 8

¹¹⁴ vgl. ebd. 7f

verlieren, die uns zu jener Zeit umgaben.“¹¹⁵ Erinnerungen verschwinden aus dem Bewusstsein und sind nicht mehr präsent.

Der Mechanismus des Vergessens bekommt hingegen im Verdrängen einen strategischen Charakter. Er ist nicht länger zufällig, sondern hat Selbstschutz- und Selbstentlastungsfunktion für das Individuum bzw. die Gemeinschaft und steht im Dienste einer positiven Selbstvergewisserung.¹¹⁶ Verdrängen bezeichnet Rommelspacher als einen ‚intentionalen Akt‘, der auf ein spezifisches Interesse zurückzuführen ist und Energie sowohl zur Durchführung als auch Aufrechterhaltung dieses Zustandes benötigt.¹¹⁷ Ereignisse werden aus dem Bewusstsein ausgestoßen und ungeschehen gemacht. Dieser Mechanismus ist umso unauffälliger, so Rommelspacher weiter, je mehr sich das individuelle Verdrängen in ein kollektives und allgemein übliches einfügt.

„[J]e häufiger individuelle und kollektive Verdrängungsmuster übereinstimmen, desto geringer ist die Chance, daß das Bemühen um Verdrängung bewußt wird. [...] Je mehr sich diese gegenseitig bestätigen, desto geringer sind die Konflikte.“¹¹⁸

Vergessen und Verdrängen nehmen somit unweigerlich Einfluss auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und tragen maßgeblich zu Konstruktion von Gesellschaft im Gedenken bei. So weist Eschebach darauf hin, dass „eine hochgradig selektive Geschichte [konstruiert wird, K.W.], die von dem handelt, was wesentlich für die Gemeinschaft ist und sich von allem übrigen abwendet.“¹¹⁹

1.6. Zwischenresümee

Während ich im ersten Kapitel die normativen Züge im Umgang mit Gedenken dargestellt habe, werde ich mich nun im Folgenden der historischen Dimension dieser gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsstrategien zuwenden und möchte am Beispiel des Mädchen-KZ Uckermark die traditionell repressive Form dieser Herrschaftspraxis explizieren.

Während die offizielle Gedenkstätte Ravensbrück eine ‚relative Präsenz‘¹²⁰ im Erinnerungsdiskurs behauptet, indem ihre Vergangenheit als ‚historisches Problem‘ vor Ort definiert, er-

¹¹⁵ Halbwachs, 1967, 10

¹¹⁶ vgl. Rommelspacher, o.J., 145

¹¹⁷ vgl. ebd. 144

¹¹⁸ ebd. 144f

¹¹⁹ zit. nach Eschebach, 2005, 41

¹²⁰ Auch unter den Gedenkstätten wirkt sich jenes gesellschaftliche Relevanzgefälle aus, wobei das ehemalige Frauen-KZ Ravensbrück im Vergleich zu anderen ehemaligen KZs, wie Buchenwald oder Dachau, zu den eher unbekannteren Konzentrationslagern zählt.

forscht und ausgestellt ist, bleibt das Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslager´ Uckermark eines der im öffentlichen Bewusstsein vergessenen, bzw. verdrängten Lager des Nationalsozialismus. Seine Vergangenheit ist im Erinnerungsdiskurs nahezu unsichtbar.

Während meines Praktikums im August 2004 setzte ich die Suche nach diesem Ort fort und fand Informationstafeln, die im Rahmen des letzten Bauamps¹²¹ entlang des Radwegs Berlin-Kopenhagen aufgestellt worden waren und den Zugang für BesucherInnen zum Gelände erheblich erleichterten. Große Panzerhallen und aufgeschobene Schutzwälle prägen den Blick auf das, seit dem Abzug der sowjetischen Truppen, weitestgehend der Natur überlassene Gelände. Seine Textur ist durch Überbauungen aus der Nachkriegszeit infolge der Besatzung durch die Rote Armee grundlegend verändert und entstellt.

Ein im Rahmen der Camps erarbeiteter Rundgang vermittelt vor Ort einen Einblick in die Geschichte des Mädchen-KZ, von der heute kaum etwas mehr zu erkennen ist. Stelen markieren einzelne, durch archäologische Grabungen identifizierte Barackenfundamente und Überreste der ehemaligen Lagerstrasse. Um die Relikte vor Witterungseinflüssen zu schützen, mussten diese jedoch anschließend wieder zugeschüttet werden, da die Finanzierung für die aufwendige Konservierung der historischen Überreste nicht gesichert werden konnte.

Die Knappheit der diesem Projekt zugestandenen finanziellen Mittel kann ebenfalls als Ausdruck jenes gesellschaftlichen Relevanzgefälles betrachtet werden, das im ersten Kapitel bereits eingehend erläutert wurde. Zifonun weist darauf hin, dass...

„zwar ein öffentliches Interesse am symbolischen Wert der Gedenkstätten [existiert, K.W.], ein `Zuviel´ an der von ihnen produzierten Form der Erinnerung [...] jedoch verhindert werden [soll, K.W.], nicht zuletzt auch, weil man `Erinnerungsarbeit´ als `Lobby-Arbeit´ betrachtet, vor deren Einfluss man sich schützen muss, und Gedenkstätten als Orte `belasteter´ Geschichte `Unruheherde´ darstellen, die staatlich kontrolliert werden müssen.“¹²²

Über welche `belastete´ Geschichte hat der Erinnerungsdiskurs in diesem Fall sein Schweigen gebreitet? Welche spezifischen Ereignisse und Erfahrungen werden tabuisiert und welches `Unruhepotential´ soll hiermit kontrolliert werden? Wie erklärt sich in diesem Kontext der unterschiedliche Umgang mit den beiden Lagern, da es sich letztlich in beiden Fällen um `unrühmliche´ Vergangenheitsaspekte deutscher Staatspolitik handelt?

¹²¹ Seit 1997 finden am Ort des ehemaligen Mädchen-KZ autonom organisierte internationale Bau- und Begegnungscamps statt, deren Ziel es u.a. ist, dem Vergessen des Ortes und seiner Vergangenheit entgegenwirken. Weitere Informationen zu den Camps gibt es im Internet unter: www.maedchen-kz-uckermark.de

¹²² Zifonun, 2004, 115 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

2. Historischer Exkurs: Das Mädchenkonzentrations- und 'Vernichtungslager' Uckermark

Ausgehend von der nationalsozialistischen Idee der >Volksgemeinschaft< (s.Kap.2.1) werde ich im Kontext dieses Kapitels die Verfolgung von Menschen als >Asoziale< in groben Zügen skizzieren (s.Kap.2.2) und die Bedeutung und Funktion der >Jugendschutzlager< zur Aufrechterhaltung des Konzeptes >nationaler Volksgemeinschaft< (s.Kap.2.3) erläutern. Die exemplarische Veranschaulichung dieser Herrschaftspraxis anhand der Geschichte des Mädchen-KZ Uckermark (s.Kap.2.4) leitet zur Frage nach den Kontinuitäten im Umgang mit den als >asozial< verfolgten Mädchen und jungen Frauen (s.Kap.2.5.1) und hinsichtlich des Umgangs mit dem Gelände nach 1945 über (s.Kap.2.5.2). Die Thematisierung der Umgangsweisen ermöglicht es, die im Dunkeln liegende Tradierung gesellschaftlicher Konformitätsvorstellungen und -praxen über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus bis in die Gegenwart hinein zu beleuchten.

2.1. Die >Volksgemeinschaft< als Norm

Vor dem Hintergrund des Ersten Weltkriegs und den hiermit verbundenen individuellen und kollektiven Erfahrungen von Verlust und Niederlage, vermittelten die VertreterInnen des Nationalsozialismus mit ihrer Vision der >deutschen Volksgemeinschaft< ein „Ideal sozialer Geborgenheit, politischer Gerechtigkeit und nationaler Erneuerung der deutschen Gesellschaft.“¹²³ Mit ihrem Anspruch der Wiederherstellung sozialer und politischer Ordnung, fanden sie in der breiten deutschen Öffentlichkeit Anklang, was die allmähliche Etablierung des NS-Staates legitimierte.

Die Utopie der >Volksgemeinschaft< konstruierte sich, so Christa Schikorra¹²⁴, entlang binärer Kategorien, wie deutsch, bzw. nicht-deutsch, konform – nicht-konform, gesund – krank, die der Regelung der gesellschaftlichen Interessen und Belange der nationalen Gemeinschaft dienten. Während Ordnung und Disziplin zentrale und identitätsrelevante Tugenden des nationalsozialistischen Wertekanons markierten, fielen Abweichungen von dieser Norm zwangsläufig in den Bereich des Fremden, Nicht-Zugehörigen – sie definierten den Feind.¹²⁵

¹²³ Echternkamp, 2005, 34

¹²⁴ Historikerin und Pädagogin, tätig als Autorin und Bildungsreferentin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Gedenk- und Bildungsstätte 'Haus der Wannseekonferenz' in Berlin

¹²⁵ vgl. Schikorra, 2001, 107

Kategorisierungen und Zuschreibungen von Menschen stellen die Voraussetzung für Kontrolle und Beherrschbarkeit dar und „sind unverzichtbare Elemente des gestalterischen Ehrgeizes und der Orientierung schaffenden Ordnung der modernen Gesellschaft.“¹²⁶ Anhand von Verallgemeinerungen und Vorurteilen reduzieren sie gesellschaftliche Realität und Komplexität, indem Differenzen und Widersprüche unsichtbar (gemacht) werden und eine eindeutige Zuordnung von Personen zu den verschiedenen Kategorien möglich erscheint.

Rassenhygienische Erklärungsmuster, die die Biologisierung der Unterschiede proklamierten, darauf weisen Maike Merten¹²⁷ und Katja Limbächer¹²⁸ hin, fanden sowohl in der wissenschaftlichen Forschung als auch in der Sozialpolitik Anklang und bewirkten die zunehmende wissenschaftliche Fundierung und akademische Etablierung der Rassenhygiene.¹²⁹

„Immer mehr führende Kräfte aus der Sozialpolitik setzten sich für eine Wirtschaftspolitik nach einem `menschenökonomischen´ Vorbild ein, der zufolge ein unverhältnismäßiger Aufwand für `Minderwertige´ ein zu geringer Kostenaufwand für `Höherwertige´ gegenüberstehen würde.“¹³⁰

Deutsche Kultur wurde zum Inbegriff von Kultur schlechthin gesteigert. Die Zugehörigkeit zum Kollektiv der >Herrenmenschen< legitimierte eine staatliche Politik der Ausgrenzung, die die Inhaftierung und Vernichtung der als >unwertes Leben< stigmatisierten Personen(gruppen) rechtfertigte.¹³¹ Mit dem Ziel der Konstituierung einer `exklusiven Volksgemeinschaft´ sollte die >Aufartung der deutschen Rasse< vorangetrieben werden.

Vom Standpunkt der nationalsozialistischen Ideologie wurden Menschen nicht-deutscher Herkunft oder anderen Glaubens als >artfremd< definiert und aus der >Volksgemeinschaft< ausgeschlossen. Menschen deutscher Abstammung hatten den nationalsozialistischen Vorstellungen des >Volksgenossen< „körperlich gesund, wirtschaftlich aufstrebend, leistungsfähig und moralisch wie politisch konform“¹³² quasi `per definitionem´ zu entsprechen. Taten sie dies nicht, galten sie als >Gemeinschaftsfremde< und ihre Abweichung von der gesellschaftlichen Norm wurde ihnen als >vererbter Defekt< zugeschrieben. Abweichendes Verhalten, das dem herrschenden Normensystem widersprach, wurde biologisiert.

¹²⁶ Schikorra, 2001, 235

¹²⁷ Diplom-Pädagogin und Mitherausgeberin des Buches *Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark*

¹²⁸ Diplom-Politologin, ebenfalls Mitherausgeberin des Buches zum Mädchen-KZ Uckermark

¹²⁹ vgl. Merten/Limbächer, 2005, 16, in: Limbächer/Merten/Pfefferle, 2005

¹³⁰ ebd.

¹³¹ vgl. Schikorra, 2001, 230f

¹³² ebd. 231

Herkunft, Religionszugehörigkeit und soziale Schicht wurden zu Indikatoren, um Aussagen über eine >erbbedingte Minderwertigkeit< von Menschen zu treffen. Alkoholismus und Kinderreichtum in Verbindung mit Armut galten als Merkmale bzw. Beweise für >angeborene Asozialität<. Ganze Familien wurden infolge dessen als >Volksschädlinge< und somit als Bedrohung für die deutsche Volksgemeinschaft bezeichnet und verfolgt.¹³³

Das Bild des >Volkskörpers< symbolisiert die >Volksgemeinschaft< als scheinbar natürliche Einheit, deren Gesundheit bzw. >Reinheit< vor einer Infektion durch unreine, >kranke Anteile< bewahrt werden müsse. Die positive Symbolik und Metaphorik des `Reinigungsprozesses´ ermöglichte den Angehörigen der >Volksgemeinschaft< die Wahrung eines positiven Selbstbildes, da sie die negative Idee der Ausgrenzung in den Hintergrund treten ließ.¹³⁴

„Die Definition der Reinheit einerseits, nämlich der Frage, wer gehört `dazu´, und die Überhöhung der Reinheitsvorstellung zum Zweck der Homogenisierung der Gemeinschaft andererseits sind letztlich Kontrollelemente, um das `Andere´ zu bannen und das `Fremde´ auszugrenzen.“¹³⁵

Die Zugehörigkeit diente somit als Identifikationsangebot und versprach denjenigen, die „ihre gesellschaftliche Funktion loyal erfüllten, ihren greifbaren Anteil am Sozialprestige [...] [in Form, K.W.] materielle[r] Absicherung und politische[r] Geltung.“¹³⁶

Die Konformität mit der nationalsozialistischen Weltanschauung, die sich durch das Zusammenspiel von Normalität und Terror auszeichnete, vermittelte nach innen das Gefühl von Einheit und Einigkeit. Darüber hinaus konnten diese Vorstellungen jederzeit willkürlich modifiziert und gewalttätige Maßnahmen zur `Wiederherstellung der Ordnung´ eingesetzt werden. „Sowohl „durch Appelle an Disziplinierung, Einordnung in Hierarchien und Selbstzwang zur Teilnahme“¹³⁷, als auch durch das rigide Vorgehen gegenüber >Art-< und >Gemeinschaftsfremden<, wurde die Illusion individueller bzw. kollektiver Willenskraft und Leistungstärke aufrechterhalten und die eigene `nationale Identität´ mit dem Status des `Besonderen´ verknüpft und bekräftigt.

Erziehung *zur* Gemeinschaft war als Erziehung *durch* Gemeinschaft zu begreifen, wobei die Aufrechterhaltung der nationalen Idee auf ihre permanente Inszenierung angewiesen war.¹³⁸

¹³³ vgl. Schikorra, 2001, 230

¹³⁴ vgl. ebd. 230ff

¹³⁵ ebd. 234 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

¹³⁶ Echternkamp, 2005, 36

¹³⁷ Peukert, 1982, 89f

¹³⁸ vgl. Miller-Kipp, 2001, 99

Die Erziehung der Jugend war im Nationalsozialismus umfassend geregelt und wurde größtenteils staatlichen Institutionen, wie der HJ (Hitlerjugend) oder dem BDM (Bund Deutscher Mädel) übertragen. Ihre Sozialisation, die Vergesellschaftung der Heranwachsenden durch Anpassung an gesellschaftliche Rollen- und Verhaltensanforderungen, konnte somit im nationalsozialistischen Sinne gelenkt und sichergestellt werden.¹³⁹

„Nationalsozialistische Weltanschauung und [...] Volkswohlfahrt wertet nicht vom einzelnen Individuum, sondern vom Ganzen des Volkes her. Nationalsozialismus bedeutet Ganzheit [...]. Der Teil gilt nur so viel, als er wert ist für das Ganze.“¹⁴⁰

Über das ritualisierte Einüben unbedingter Solidarität und Anpassung an die normativen Vorgaben, fand die ideelle Formierung der Jugendlichen statt, die zugleich in der Selektion und Aussonderung derjenigen mündete, die den normativen Vorgaben nicht entsprachen.

2.2. Verfolgung von Menschen als >Asoziale<

Während `sozial` für die Konformität mit gesellschaftlichen Erwartungen und Regelungen steht, wird der Begriff >asozial< als „unfähig zum Leben in der Gemeinschaft, den sozialen Interessen der Gemeinschaft zuwiderlaufend [definiert, K.W.]“¹⁴¹ Nach Schikorra bezieht sich das Stigma >asozial< auf Personen, die von der Mehrheitsgesellschaft als anstößig und verwerflich empfunden werden und nicht dazugehören.¹⁴² Mit dem Ziel der Neugestaltung der Gesellschaft nach dem Prinzip der Leistungsorientierung, entschied neben der Abstammung von Menschen auch ihre Anpassungsbereitschaft und Verwertbarkeit im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie über ihre Zugehörigkeit bzw. Ausgrenzung und Vernichtung.¹⁴³

Das Stigma >asozial< wurde als willkürliche Zuschreibung für alle verwendet, die als unbehaglich, wenn auch nicht unbedingt politisch galten und konnte auf immer neue Bevölkerungsgruppen angewendet werden, die der dominanten Ordnung widersprachen und somit zur Gefahrenquelle für die >gesunde Volksgemeinschaft< wurden.¹⁴⁴ Auf der Grundlage des Grundgesetzes zur >Vorbeugenden Verbrechensbekämpfung< konnte die Kriminalpolizei Maßnahmen zur Verfolgung und Inhaftierung von Personen einleiten, die den normativen Maßstäben der nationalsozialistischen Ideologie nicht entsprachen.

¹³⁹ vgl. Böhm, 1994, 643; Reinhold/Pollak/Heim, 1999, 481

¹⁴⁰ zit. nach Ayaß, 1995, 222

¹⁴¹ Brockhaus, 1996, 216

¹⁴² vgl. Schikorra, 2001, 9

¹⁴³ vgl. ebd. 107

¹⁴⁴ vgl. ebd. 231

„Die Jugend,“ so Merten/Limbächer, „als der zukünftige Garant der nationalsozialistischen Utopie stand im Zentrum der nationalsozialistischen Erziehungsideologie.“¹⁴⁵ Die Diskussion um die >Verwahrlosung< der Jugend war somit ein zentrales Thema, was jedoch nicht erst unter den Nationalsozialisten, sondern bereits in der Weimarer Republik der 20er Jahre eine wichtige Rolle innerhalb von Wissenschaft und Sozialpolitik spielte.

„Bereits in der Weimarer Republik bot die schwierige Situation der Jugendfürsorge zwischen reformerischen Bemühungen und Modernisierungen einerseits und Sparzwängen durch die Weltwirtschaftskrise, einer verschärften gesellschaftlichen Lage und restaurativen Kräften andererseits ein offenes Einfallstor für rassenhygienische Erklärungsmuster.“¹⁴⁶

So kristallisierte sich bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Wohlfahrtspolitik heraus, die nach rein ökonomischen Gesichtspunkten die Aussonderung >unerziehbarer< Jugendlicher aus den staatlichen Fürsorgeinstitutionen als Konsequenz zur Bewältigung der Krise forderte.

2.3. Das System >Jugendschutzlager<

Zentrale Bedeutung gewann im Zusammenhang der Aussonderung >aussichtsloser Fälle< aus der Jugendfürsorge die Debatte um die >Bewahrung<, innerhalb derer VertreterInnen von Fürsorgeeinrichtungen ein Gesetz forderten, das entsprechende rechtliche Maßnahmen legitimiere.¹⁴⁷ Wenngleich das erwünschte >Bewahrungsgesetz< nicht mehr verabschiedet wurde, spielten diese Diskussionen für die Umstrukturierung der Jugendfürsorge und die Errichtung von >Jugendschutzlagern< eine wichtige Rolle.¹⁴⁸

Die Praxis der Bewahrung war als Freiheitsentzug auf unbestimmte Zeit zu verstehen, der die oder den Betreffenden zu einem ordentlichen, angepassten Leben nach gesellschaftlichen Maßstäben anhalten sollte.

„Dabei ging es nicht um die Sanktion für begangene Straftaten, sondern die Bewahrung wurde als letzte und härteste Maßnahme aufgrund eines von der gesellschaftlichen Norm tatsächlichen oder nur vermuteten abweichenden Verhaltens angeordnet.“¹⁴⁹

¹⁴⁵ Merten/Limbächer, 2005, 16, in: Limbächer/Merten/Pfefferle, 2005

¹⁴⁶ ebd.

¹⁴⁷ vgl. ebd. 17

¹⁴⁸ Insgesamt gab es drei sog. >Jugendschutzlager<. Ein Lager für Jungen in Moringen bei Göttingen, das Lager in der Uckermark für weibliche Minderjährige und ein Lager in Lodz für polnische Kinder und Jugendliche.

¹⁴⁹ ebd. 18

Von einem Erziehungsauftrag bzw. pädagogischer Bemühungen um die Verbesserung der Lebensbedingungen eingewiesener Jugendlicher konnte unter keinen Umständen die Rede sein, da das Ziel ihrer Inhaftierung darin bestand, sie unter Ausbeutung ihrer Arbeitskraft zu verwahren und willkürlich zu vernichten. Nach Merten/Limbächer stellten die Lager Propagandaprojekte totaler Kontrolle über die Jugend dar und sind als Charakteristikum für die Kompetenzerweiterung der Polizei zu betrachten. Nicht die spezifische Notlage des Individuum steht im Zentrum der Sozial- und Wohlfahrtspolitik, sondern die Ausbeutung seiner Arbeitskraft und die Aufrechterhaltung von Disziplin und Ordnung.¹⁵⁰

Als `Krieg an der Inneren Front´ bezeichnen sie die Maßnahmen gegenüber >Asozialen<, an deren Umsetzung die in der Fürsorge Tätigen maßgeblich beteiligt waren, indem sie „durch ihre Differenzierungen in `förderungswürdige´ und `auszumerzende´ Jugendliche der Selektion und Vernichtung durch Polizei und SS Vorschub [leisteten, K.W.]“.¹⁵¹

2.4. Das Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslager´ Uckermark – ein Überblick

Nachdem in Moringen, in der Nähe von Göttingen, bereits 1940 ein Konzentrationslager für Jungen errichtet worden war, fiel die Entscheidung für den Bau eines entsprechenden Lagers für Mädchen im Jahr 1941. Bereits im Frühjahr 1942 wurde mit der Errichtung des Mädchen-KZ in der Uckermark durch Häftlinge des in unmittelbarer Nähe gelegenen Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück begonnen. Die Lagerleitung übernahm die Kriminalrätin Lotte Tobe-
rentz, ihre Stellvertreterin wurde Johanna Braach, die ebenfalls zuvor als Beamtin bei der Kriminalpolizei tätig gewesen war. Die Auswahl und Einweisung für die Bewahrung der Mädchen erfolgte durch die Kooperation von Jugendämtern, Fürsorgeeinrichtungen und entsprechenden Kriminalpolizeidienststellen. Während des Bestehens des Lagers zwischen 1942 und 1945 waren ca. 80 Aufseherinnen, hauptsächlich Erzieherinnen, für die Überwachung der Häftlinge zuständig.¹⁵²

Gründe für die Einweisung in das Mädchen-KZ waren u.a. die Verweigerung der Teilnahme am BDM-Dienst, das bereits erwähnte Stigma der >sexuellen Verwahrlosung<, Arbeitsvertragsbrüche, die aktive Beteiligung am Widerstand oder die Mitgliedschaft in der Swing-Jugend. Die Ursachen für die Inhaftierung waren willkürlich und hingen oftmals vom Ermessen der jeweiligen Fürsorgerinnen oder der Beamten und Beamtinnen der Kriminalpolizei ab.

¹⁵⁰ vgl. Merten/Limbächer, 2005, 36, in: Limbächer/Merten/Pfefferle, 2005

¹⁵¹ ebd. 37 (Herv. im Orig., Anm. d. Verf.)

¹⁵² vgl. ebd. 21ff; vgl. Klarenbach/Reichmann/Höfinghoff, 1998, 16ff

Die meisten Jugendlichen, die im Lager inhaftiert waren, befanden sich bereits im System der Fürsorge.¹⁵³

Die Einweisungsprozedur verlief über das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück, wo die Mädchen einige Tage zur Beobachtung verblieben, bevor sie ins >Jugendschutzlager Uckermark< überstellt wurden. Nach einem halben Jahr im dortigen >Aufnahmeblock< wurden sie nach einem dreigliedrigen Blocksystem den unterschiedlichen Blöcken zugeteilt. Während die `unteren Blöcke` Mädchen vorbehalten waren, die von den Nazis als >hemmungslos triebhaft<, >ewig querulant< und >uneinsichtig< bezeichnet wurden, kamen >Erziehungsfähige< in die `mittleren` oder `höheren Blöcke`. Während die den mittleren Blöcken zugeteilten Mädchen und jungen Frauen noch in die höheren Blöcke aufsteigen konnten, hatten die den unteren Blöcken Zugeteilten diese Chance nicht.¹⁵⁴

Ab 1943 wurden auch andere Häftlingsgruppen im Lager inhaftiert, darunter 30-40 Sloweninnen, die den PartisanInnenkampf unterstützt hatten und im sog. >Sonderblock< getrennt von den übrigen Häftlingen inhaftiert waren.¹⁵⁵ Den Blöcken wurden jeweils Funktionshäftlinge zugeteilt, die die Überwachung der Mädchen übernahmen.

Jeder Tag begann um 5 Uhr mit einer halben Stunde `Frühspport`, in der die Mädchen – ungeachtet der Jahreszeit – nur mit Unterwäsche bekleidet Übungen verrichten mussten. Nach dem morgendlichen Zählappell wurden sie verschiedenen Arbeitskommandos zugeteilt und zum Arbeitseinsatz geschickt. Die Inhaftierten hatten u.a. Zwangsarbeit in den Rüstungsbetrieben der näheren Umgebung zu leisten, wobei sich zwei Fertigungsbaracken der Firma Siemens direkt auf dem Gelände des Mädchen-KZ befanden. Darüber hinaus arbeiteten sie in der Landwirtschaft, in privaten Haushalten und bei der Urbarmachung der umliegenden Wald- und Sumpfgebiete.¹⁵⁶

„Im Juli oder August haben wir dann angefangen, das Sumpfgebiet trocken-zulegen. Schwerstarbeit war das. Über den Sumpf ist Gras gewachsen, bist eingesunken einen halben Meter. [...] Bis November sind wir im Sumpf gestanden, bis der Boden gefroren war. Die Holzschlafpfen haben wir ausgezogen, wir hätten sonst am Abend eine halbe Stunde reiben müssen, damit wir sie wieder rein kriegen. Barfuß dringestanden! Rheuma, Arthrosen haben wir alle davon, das ist uns geblieben.“¹⁵⁷

Käthe Anders, Überlebende des Mädchen-KZ

¹⁵³ vgl. Merten/Limbächer, 2005, 24, in: Limbächer/Merten/Pfefferle, 2005

¹⁵⁴ vgl. ebd. 26; vgl. Klarenbach/Reichmann/Höfinghoff, 1998, 23

¹⁵⁵ vgl. Merten/Limbächer, 2005, 22/159, in: Limbächer/Merten/Pfefferle, 2005

¹⁵⁶ vgl. ebd. 30/35; vgl. Klarenbach/Reichmann/Höfinghoff, 1998, 24ff

¹⁵⁷ Anders, 2005, 136, in: Limbächer/Merten/Pfefferle, 2005

Aufgrund der sich verändernden Kriegssituation und durch das Vorrücken der Roten Armee, begann die SS ab Sommer 1944 das Konzentrationslager Auschwitz zu räumen und ließ die weiblichen Inhaftierten Richtung Westen ins Frauen-KZ Ravensbrück transportieren.

Die extreme Überbelegung des Lagers, circa 70.000 Häftlinge waren Ende 1944 in Ravensbrück inhaftiert, bewirkte eine massive Verschlechterung der Bedingungen für die inhaftierten Frauen und führte letztlich zum Befehl Himmlers an den Lagerkommandanten Suhren, durch Selektionen und Massenvernichtungen „alle nicht mehr leistungsfähigen Häftlinge zu ermorden.“¹⁵⁸

Um die Massentötungen zu verheimlichen und Tumulte im Lager zu vermeiden, wurde ein Großteil des >Jugendschutzlagers Uckermark< geräumt und zum `Vernichtungslager´ umgewandelt. Mit einem von der SS in Aussicht gestellten Aufenthalt im imaginären >Schonungslager Mittwerda< wurden alte, kranke und nicht mehr arbeitsfähige Frauen des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück ins `Vernichtungslager´ deportiert, wo sie noch drastischeren Lebensbedingungen ausgeliefert waren, in der Absicht „die Quote der `natürlichen Todesfälle´ zu steigern.“¹⁵⁹

Mehrere tausend Frauen starben auf diesem Wege in den letzten Kriegsmonaten, einige von ihnen wurden in der Gaskammer von Ravensbrück, die in den letzten Kriegsmonaten provisorisch errichtet worden war oder durch Giftinjektionen ermordet, andere starben an Entkräftung oder erfroren.¹⁶⁰ Ende April 1945 wurden das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück und das Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslager´ Uckermark von Soldaten der Roten Armee befreit.¹⁶¹

¹⁵⁸ Ebbinghaus, 1996, 344, in: Ebbinghaus, 1996

¹⁵⁹ ebd. 345 (Herv. im Orig., Anm. d. Verf.)

¹⁶⁰ vgl. Merten/Limbächer, 2005, 22f, in: Limbächer/Merten/Pfefferle, 2005

¹⁶¹ 20.000 Häftlinge, die Tage zuvor auf Todesmärsche getrieben worden waren und 3.000 im Lager zurückgelassene, geschwächte und kranke Häftlinge, wurden befreit. Viele von ihnen starben in den kommenden Monaten an den Folgen ihrer Inhaftierung (vgl. ebd.).

2.5. Kontinuitäten nach 1945...

Im Folgenden halte ich es für notwendig, sich die historischen Kontinuitäten im Umgang mit den als >asozial< inhaftierten Mädchen und jungen Frauen (s.Kap.2.5.1) zu vergegenwärtigen. Auch der Umgang mit dem Gelände des ehemaligen Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslagers´ Uckermark von 1945 bis heute ist meines Erachtens bedeutsam, um sich der komplexen Mechanismen zu vergewissern, die auf das spezifische `Gewordensein´ des heutigen Ortes eingewirkt und größtenteils unsichtbare Spuren hinterlassen haben (s.Kap.2.5.2).

2.5.1. ...im Umgang mit den als >asozial< Verfolgten

Direkt nach Kriegsende kam es in Berlin zu Zusammenschlüssen ehemaliger Häftlinge in einer Vielzahl an Ausschüssen, die gemeinsam Mahn- und Gedenkveranstaltungen organisierten und Kompensation für ihre erlittenen Verfolgungen einforderten. „Es war jedoch von Anfang an umstritten, wer den Titel eines `Opfer des Faschismus´ in Anspruch nehmen und somit moralische und materielle Entschädigungsansprüche geltend machen durfte.“¹⁶²

Während politische Gegner des NS nur eine Minderheit derjenigen darstellten, die aus den Konzentrationslagern befreit wurden – hierbei handelte es sich mehrheitlich um ausländische Kriegsgefangene und als >asozial<, homosexuell, und >kriminell< verfolgte Personen – wurden in den Ausschüssen hauptsächlich die ehemaligen, politischen Häftlinge aktiv.

Der `Hauptausschuß´, eine der ersten Verfolgtenorganisationen in Berlin, der ab Sommer 1945 bis Ende 1948 für die Betreuung der in Berlin ansässigen NS-Verfolgten zuständig war, ließ am 1. Juni 1945 über die *Deutsche Volkszeitung*, das Publikationsorgan der KPD, eine erste Definition des Personenkreises verlautbaren, der zu Ansprüchen auf Entschädigung berechtigt sei. So heißt es in dieser Erklärung, dass als `Opfer des Faschismus´ sich nur diejenigen bezeichnen können, die „»unter der Hitlerdiktatur heldenmütig für die Freiheit des deutschen Volkes« gekämpft hätten, sowie die »Hinterbliebenen der von den Faschisten ermordeten Helden des deutschen Freiheitskampfes«.“¹⁶³ Nach diesen ersten Richtlinien wurde selbst Juden und Jüdinnen die Anerkennung verweigert, da lediglich die `Kämpfer´, die trotz KZ, Zuchthaus und Gefängnis ihrer `antifaschistischen Gesinnung´ treu geblieben waren, aus der Masse hervorgehoben wurden.¹⁶⁴

¹⁶² zur Nieden, 1999, 184, in: Eschebach/Jacobeit/Lanwerd, 1999

¹⁶³ zit. n. ebd.

¹⁶⁴ vgl. ebd. 185f

Durch die Exklusivität des Verfolgtenstatus wurde die Anerkennung der Verfolgung zur Verleihung eines `Ehrentitels´ gesteigert, die nicht nur mit der „Privilegierung einer kleinen Gruppe von Kämpfern“ einherging, sondern auch aufgrund „[d]er starken Orientierung am soldatischen Heldenideal [...] [dazu führte, K.W.], daß Frauen in dieser Reihe nicht auftauchen.“¹⁶⁵

In beiden deutschen Nachkriegsstaaten grenzten sich dementsprechend selbst die Verfolgtenverbände von der Gruppe der `Asozialen´ ab. Entschädigungszahlungen wurden, wenn überhaupt, erst in den 80er und 90er Jahren im Zuge der Härtefallregelungen der Bundesländer ausgezahlt, die sich zur Aufgabe gemacht hatten, speziell die vergessenen Verfolgten zu entschädigen.¹⁶⁶ Es ist festzuhalten, dass im Wechselspiel nicht nur die Vergangenheitsinterpretation den sozialen Ausschluss prägte, sondern auch „[d]ie Bedingungen im Umgang mit den Verfolgten [...] wiederum [Einfluss auf, K.W.] die kollektiven Erinnerungen sowie die soziale Identität der einzelnen Verfolgten [nahmen, K.W.]“¹⁶⁷

Anhand von Interviews, die Schikorra mit ehemaligen, als >asozial< verfolgten Frauen des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück durchgeführt hat, geht hervor, dass ihre Vereinzelung im KZ massiv war.¹⁶⁸ Die Fremdzuschreibung >asozial< war für viele Inhaftierte schambesetzt und schuf im Gegensatz zu Häftlingen, die aufgrund gemeinsamer politischer Einstellungen und Überzeugungen inhaftiert worden waren, nicht zwangsläufig eine Basis für eine gemeinsame Identität oder Zugehörigkeit.¹⁶⁹

„Anders als die Widerstandskämpferinnen [...] oder die wegen ihrer religiösen Überzeugungen inhaftierten `Zeuginnen Jehovas´ hatten die als `Asoziale´ inhaftierten Frauen keinen weltanschaulichen Zusammenhang. Häufig fehlten ihnen subjektive Erklärungsmuster für ihre Verfolgung bis ins Konzentrationslager.“¹⁷⁰

¹⁶⁵ zur Nieden, 1999, 187, in: Eschebach/Jacobeit/Lanwerd, 1999

¹⁶⁶ vgl. Schikorra, 2001, 240

Unter den euphemistischen Begriffen `Entschädigung´ (den Schaden verschwinden, ihn ungeschehen machen) und `Wiedergutmachung´ (die Verwüstung revidieren, heilen, alles wieder gut machen) wurden die Schadensersatzansprüche der Überlebenden keinesfalls umfassend geregelt, vielmehr weitgehend eingeschränkt (vgl. Evers, 2005, 179, in: Sedlaczek/Lutz/Puvogel/Tomkowiak, 2005).

¹⁶⁷ zur Nieden, 1999, 193, in: Eschebach/Jacobeit/Lanwerd, 1999

¹⁶⁸ Aufgrund von Interviews mit ehemaligen Häftlingen des Mädchen-KZ, scheint sich ihre Situation möglicherweise altersbedingt, z.T. anders dargestellt zu haben, als dieses Schikorra von Ravensbrück berichtet. So erwähnen die ehemals in der Uckermark inhaftierten Frauen, Käthe Anders, Anita Köcke und Ursula Heberlein, sowohl Streitereien und Schlägereien unter den Mädchen, als auch gegenseitige Solidarität und `Kameradschaft´ (vgl. Anders, 137 / Köcke, 148 / Heberlein, 155, in: Limbacher/Merten/Pfefferle, 2005).

¹⁶⁹ vgl. Schikorra, 2001, 207ff

¹⁷⁰ ebd. 207

Als >asozial< oder >kriminell< stigmatisierten Personen wurde die Schuld für ihre Verfolgung selbst zugeschrieben. Viele blieben auch nach Kriegsende weiterhin in Institutionen der Fürsorge inhaftiert und entmündigt, so dass ihre Diskriminierung und Ausgrenzung auch nach 1945 fortbestand.¹⁷¹ Ohne gesellschaftliche Anerkennung und positive Identifikationsmöglichkeiten, so Schikorra, blieb das Stigma 'nicht dazuzugehören' weiter wirksam und ließ die als >asozial< Diskriminierten allein zurück.¹⁷²

Gegen die 'Erzieherinnen' des >Jugendschutzlagers< wurde nie ein Prozess geführt. Lotte Toberentz und ihre Stellvertreterin Joanna Braach wurden zwar wegen Misshandlung von Häftlingen des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück angeklagt, letztlich jedoch aus Mangel an Beweisen freigesprochen. Toberentz arbeitete ab 1945 weiter als leitende Beamtin bei der Berliner Kriminalpolizei. Johanna Braach war nach Kriegsende als Kriminalhauptkommissarin in Essen tätig.¹⁷³

2.5.2. ...im Umgang mit dem Ort des ehemaligen Mädchenkonzentrations- und 'Vernichtungslager' Uckermark

Um mich der Frage anzunähern, wie es zu dem unterschiedlichen Umgang mit den beiden Lagern ab 1945 bis in die Gegenwart hinein kommen konnte, der in der Präsenz der Gedenkstätte Ravensbrück einerseits und der 'relativen Verlassenheit' des ehemaligen Mädchen-KZ Uckermark Ausdruck findet, möchte ich zunächst den Entstehungsprozess des Gedenkortes Ravensbrück kurz skizzieren.

Für die Entwicklung des Gedenkortes Ravensbrück waren zwei Faktoren maßgeblich. Zunächst das Engagement ehemaliger, vor allem politischer Häftlinge, deren Aufgabe sie aufgrund ihrer antifaschistischen, sozialistischen und kommunistischen Überzeugungen darin sahen, „beim demokratischen Aufbau und der Beseitigung der Reste und Folgen des Faschismus mitzuhelfen. Dazu gehörte, das Andenken an die Opfer des Regimes, der deutschen wie aller aus anderen Ländern, zu wahren.“¹⁷⁴

Zudem spielte der 'Erste Ravensbrück-Prozess'¹⁷⁵ eine wichtige Rolle, da er bei vielen ehemaligen Häftlinge nicht nur Genugtuung auslöste, sondern auch die Aufarbeitung ihrer Verfolgungsgeschichten unterstützte und darüber hinaus Ausgangspunkt für eine sich bildende

¹⁷¹ vgl. Höflich/Erhard/Klarenbach, 2005, 316, in: Limbacher/Merten/Pfefferle, 2005

¹⁷² vgl. Schikorra, 2001, 241

¹⁷³ vgl. Klarenbach/Reichmann/Höfinghoff, 1998, 29f

¹⁷⁴ Schwarz/Steppan, 1999, 221, in: Eschebach/Jacobeit/Lanwerd, 1999

¹⁷⁵ Der erste von insgesamt sieben Ravensbrück-Prozessen fand vom 5.12.1946 bis zum 3.2.1947 vor dem britischen Militärgericht in Hamburg statt.

Gemeinschaft war.¹⁷⁶ Die ehemaligen Häftlinge trafen und organisierten sich, stellten Beweismaterial für die weiteren Prozesse bereit, sammelten Namen weiterer ehemals Inhaftierter und standen Richtern und der Anklagevertretung in den Prozessen für Aussagen zur Verfügung.¹⁷⁷

Bei einer Besichtigung des ehemaligen Lagers Ravensbrück im April 1948 fand Fanny Müttze-Specht, Angehörige des Schweriner Landesvorstands der VVN (Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes), das Gelände infolge der Besatzung durch die Rote Armee, als auch aufgrund der Demontage von Baracken und anderen Gebrauchsgegenständen seitens der Fürstenberger Bevölkerung, in einem Zustand vor, „der es unmöglich macht, sein Gesicht zu wahren.“¹⁷⁸

Um den Ort als eine Stätte des Gedenkens zu erhalten, wurden erste Schritte unternommen, Zeugnisse des ehemaligen Frauenkonzentrationslagers zu sichern, Verhandlungen zu führen und Vorbereitungen zu treffen. Am 14.09.1948 konnte ein ‚einfaches Mahnmal‘ als erstes Zeichen öffentlichen Gedenkens auf dem ehemaligen KZ-Gelände eröffnet werden, bevor beinahe zehn Jahre später, im September 1959, ein Teil des ehemaligen Lagerkomplexes als Nationale Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück eingeweiht wurde.¹⁷⁹

Während die sog. >Jugendschutzlager< noch in den 1950er und 60er Jahren als positive Beispiele für den Umgang mit >unerziehbaren< und >verwahrlosten< Jugendlichen standen, wurden sie erst in den 70er Jahren als Konzentrationslager anerkannt.¹⁸⁰

Nach dem Anschluss der DDR an die Bundesrepublik und dem bevorstehenden Abzug der Roten Armee vom Gelände des ehemaligen Mädchen-KZ, sollte dieses zur Nutzung durch die Stadt Fürstenberg in eine ‚Mischbebauung aus anspruchsvollem Wohnen und Gewerbe‘ umgewandelt werden.¹⁸¹ Anfang der 90er Jahre kam es zu Konflikten zwischen der Bevölkerung und der Gedenkstätte, als die Stadt Fürstenberg an der Straße der Nationen, ebenfalls auf ehemaligem KZ-Gelände, einen Supermarkt errichtete.

Als die Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück 1991 Einspruch gegen den Bau des Einkaufszentrums einlegte und aufgrund der Proteste internationaler Häftlingsorganisationen die Situation im In- und Ausland zu eskalieren drohte, musste das Bauvorhaben zurückgezogen wer-

¹⁷⁶ Neben dem ‚Internationalen Ravensbrück-Komitee‘, als internationalem Zusammenschluss ehemaliger Häftlinge des Frauen-KZ Ravensbrück, bildete sich die ‚Lagergemeinschaft Ravensbrück/Freundeskreis e.V.‘ als bundesweite Organsierung, um die Interessen ehemaliger Inhaftierter zu vertreten.

¹⁷⁷ vgl. Schwarz/Steppan, 1999, 220, in: Eschebach/Jacobeit/Lanwerd, 1999

¹⁷⁸ ebd. 221

¹⁷⁹ vgl. ebd. 222f/236

¹⁸⁰ vgl. Klarenbach/Reichmann/Höfinghoff, 1998, 30

¹⁸¹ vgl. Vadhera-Jonas, 2005, 296, in: Limbacher/Merten/Pfefferle, 2005

den.¹⁸² 1994 kam es zu weiteren Auseinandersetzungen Die Stadt Fürstenberg plante, eine vierspurige Ortsumgehung in östlicher Richtung um Fürstenberg herum und zwischen dem Frauenkonzentrationslager Ravensbrück und dem ehemaligen Mädchen-KZ hindurch verlaufen zu lassen. Internationale Proteste erregten erneut Aufsehen und die Straßenbaubehörde sah sich letztlich gezwungen, die geplante Trassenführung zurückzunehmen.

Ein zweiter Vorschlag, den die Lagergemeinschaft Ravensbrück 1998 vom Brandenburgischen Landesamt für Verkehr und Straßenbau erhielt, wies eine Variante aus, in der es in der Landesplanerischen Beurteilung hieß, „die Trasse [schneide, K.W.] den östlichen Teil des Lagerkomplexes [...] am Rande des Jugendlagers, weil in diesem Bereich keine Fundstellen von ehemaligen Einrichtungen vermutet werden.“¹⁸³ Auch dieses Bauvorhaben wurde vom `Internationalen Ravensbrück Komitee´ abgelehnt, da von Seiten des Komitees berechtigte Zweifel an dieser Vermutung bestanden. Sie hielten an ihrer jahrelangen Forderung fest, dass das Gelände des ehemaligen Mädchen-KZ und `Vernichtungslagers´ bewahrt und in die offizielle Gedenkstätte integriert werden müsse.

1997 fanden im Rahmen eines ersten selbstorganisierten Baucamps Grabungen auf dem Gelände statt. Fundamentreste von Baracken und weitere Gegenstände wurden gefunden, die eindeutig der KZ-Zeit zugeordnet werden konnten.¹⁸⁴ 2001 folgten `offizielle´, archäologische Grabungen, wodurch an verschiedenen Stellen die Ausmaße des Lagers, als auch Teile der ehemaligen Lagerstraße nachgewiesen werden konnten, die sich zum Teil nur wenige Zentimeter unter der Geländeoberfläche befinden. Im Jahr 2003, mehr als zehn Jahre nach Beginn der Debatte, wurde durch das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen letztlich die definitive Entscheidung für eine alternative Trassenführung der Ortsumgehung gefällt, die die Stadt Fürstenberg fortan in westlicher Richtung passiert.¹⁸⁵

Das Gelände des ehemaligen Mädchen-KZ und `Vernichtungslagers´ Uckermark ist heute ein Gedenkort geworden. Ein Rundgang, der von den nun regelmäßig stattfindenden Baucamps erarbeitet wurde, erinnert und informiert seitdem Besucherinnen und Besucher über die Geschichte des historischen Ortes.

¹⁸² vgl. Vadhera-Jonas, 2005, 296, in: Limbacher/Merten/Pfefferle, 2005

¹⁸³ zit. n. ebd. 299

¹⁸⁴ vgl. Plewe, 2000, 132

¹⁸⁵ vgl. Vadhera-Jonas, 2005, 303, in: Limbacher/Merten/Pfefferle, 2005

2.6. Zwischenresümee

Sowohl der Umgang mit den als >asozial< stigmatisierten Mädchen und Frauen, als auch die Karrieren von Toberentz und Braach bei der Kriminalpolizei nach 1945 und die Diskussion um die Ortsumgehungen in Fürstenberg, sind nur einzelne Beispiele für Kontinuitäten innerhalb der Behörden und ihren diskriminierenden Umgang mit Überlebenden und den historischen Orten nationalsozialistischer Verbrechen nach 1945.

Angelika Ebbinghaus¹⁸⁶ weist daraufhin, dass „[i]n der geschichtlichen Aufarbeitung des Nationalsozialismus [...] Frauen meist nur als Opfer beschrieben wurden.“¹⁸⁷ Es zeigt sich jedoch, dass Sozialarbeiterinnen während des NS „an der rassistischen und sexistischen Sozialpolitik des Nationalsozialismus partizipiert und sie in ihrem Berufsalltag umgesetzt haben.“¹⁸⁸ Nicht nur als Akademikerinnen und Sozialpolitikerinnen waren Frauen in der nationalsozialistischen Wissenschaft und Forschung aktiv. Unzählige von ihnen verrichteten darüber hinaus „still und unauffällig [als, K.W.] [...] Fürsorgerinnen“¹⁸⁹ pädagogische Alltagsarbeit, was nicht nur im spezifischen Fall des Mädchen-KZ „für die Betroffenen Kontrolle, Aussonderung, Repression, Internierung und sogar Vernichtung heißen konnte [...]“¹⁹⁰

„Es ist erstaunlich, wie sehr viele dieser damaligen Fürsorgerinnen heute noch davon überzeugt sind, daß ihre Arbeit den Menschen, die sie zu betreuen hatten, genützt habe – bis heute weigern sie sich standhaft, auch nur einen Bruchteil von Verantwortung für das Ganze zu übernehmen, die gesellschaftlichen Konsequenzen ihres individuellen beruflichen Handelns zu sehen.“¹⁹¹

Zu beobachten ist folglich, dass durch den Zusammenbruch des NS-Regimes und das Kriegsende zwar das spezielle System der Repression und des polizeilichen Terrors gegen >Asoziale< ein Ende fand, die indirekten Mechanismen struktureller Diskriminierung, zugrunde liegende Feindbilder, Kontrollkonzepte und gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen jedoch bestehen und weiterhin wirksam blieben.¹⁹²

¹⁸⁶ Diplom-Psychologin und Historikerin, Mitarbeiterin der Hamburger Stiftung für Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts

¹⁸⁷ Ebbinghaus, 1996, 9, in: Ebbinghaus, 1996

¹⁸⁸ ebd.

¹⁸⁹ Mitrovic, 1996, 25, in: Ebbinghaus, 1996

¹⁹⁰ ebd.

¹⁹¹ ebd.

¹⁹² vgl. Roth, 2005, 82f, in: Sedlaczek/Lutz/Puvogel/Tomkowiak, 2005

Vor diesem historischen Hintergrund ist festzuhalten, dass „Soziale Arbeit mit ihrem Willen zur Resozialisation und Reintegration [...] deshalb immer auch in der Gefahr [steht, K.W.], sich als Instrument im Dienste [...] der Normierung der Gesellschaft zu erweisen.“¹⁹³

Schikorra merkt in diesem Zusammenhang an, dass „[d]ie Möglichkeiten individueller Existenz, `anders´ zu sein, ohne diskriminiert und ausgegrenzt zu werden, [...] seit jeher beschränkt [waren, K.W.].“¹⁹⁴ Ihre Feststellung, dass Vorurteilsstrukturen und Ausgrenzungsmechanismen Gesellschaftssysteme überdauern und sich jenseits historischer Brüche fortsetzen, ist mir im Rahmen dieser Arbeit Anlass, Konsequenzen für den Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen zu ziehen und die Rolle, die Bildungsarbeit hinsichtlich der Vermittlung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft spielt bzw. meiner Ansicht nach spielen sollte, genauer zu erörtern.

¹⁹³ Szemerédy, 2001, 258, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

¹⁹⁴ Schikorra, 2001, 236

3. Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen

„Neben den gesellschaftlichen Verhältnissen als Rahmenbedingung von Bildung, steht die Frage nach möglicher Instrumentalisierung von Bildung zur Durchsetzung oder Reproduktion von Herrschaftsinteressen im Fokus der Auseinandersetzung. Dies schließt Fragen danach ein, was an Inhalten und Perspektiven ausgewählt, was ausgegrenzt und was jeweils nicht benannt wird.“¹⁹⁵

Nachdem im ersten Kapitel dieser Arbeit die Bedeutung von Gedenken bzw. die Relevanz der Vergangenheit für die Konstruktion von Gesellschaft untersucht und im Rahmen des zweiten Kapitels die historische Dimension dieser Praxis am Beispiel des Mädchenkonzentrations- und `Vernichtungslagers´ Uckermark dargestellt wurde, möchte ich mich im Folgenden der Frage nähern, welche Implikationen sich für mich aus den bisherigen Erkenntnissen für den Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen ableiten lassen.

Nach einer groben Skizzierung und Annäherung an das Verhältnis von Geschichte, Bildung und Identität (s.Kap.3.1) werde ich Anregungen vorstellen, die mir innerhalb dieses Spannungsfeldes für die Konzeption jugendbezogener Angebote notwendig erscheinen (s.Kap.3.2). Diese Überlegungen möchte ich anschließend exemplarisch sowohl anhand des Umgangs mit dem Kanon, mit Vorstellungen `kollektiver Identität´ als auch allgemein mit Gedenken konkretisieren (s.Kap.3.3).

3.1. Annäherung an das Verhältnis von Geschichte, Bildung und Identität

Differenzierungsprozesse gesellschaftlicher Verhältnisse und die damit zusammenhängende Pluralisierung von Lebensformen aufgrund historisch-politischer Entwicklungen und Ereignisse, haben die wissenschaftlichen Diskurse der vergangenen Jahrzehnte maßgeblich geprägt. Die in den 1960er Jahren entfachte Diskussion um die `Postmoderne´ brachte neue theoretische Strömungen, wie den Poststrukturalismus und die Dekonstruktion hervor, die eine Infragestellung der traditionellen Perspektive bewirkten, von denen ab den 80er und 90er Jahren auch die Pädagogik nicht unbeeinflusst blieb.¹⁹⁶

¹⁹⁵ Hartmann, 2001, 70, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

¹⁹⁶ vgl. Masschelein/Wimmer, 1996, 8, in: Masschelein/Wimmer, 1996

Es lässt sich in diesem Kontext von einer `Entsicherung disziplinärer Territorien und Lehrmeinungen´ sprechen, die besonders hinsichtlich „definierter alter Grenzlinien [zwischen Philosophie und Pädagogik, K.W.] die Möglichkeit zur kritischen oder skeptischen Reflexion der fachspezifischen Grundlagen wieder eröffnet[en].“¹⁹⁷

Die poststrukturalistische Perspektive agierte als permanente Provokation des bestehenden Diskurses der Pädagogik und der Erziehungswissenschaften, da ihre radikale Kritik an den essentialistischen Kategorien wie Vernunft, Subjekt, Identität, Einheit oder Emanzipation, die Grundlage der Pädagogik insgesamt angriff. Diese Kategorien, als Errungenschaften der Aufklärung gefeiert, hatten sich als Leitkategorien des modernen, pädagogischen Diskurses etabliert und lösten durch ihre Infragestellung Entrüstung ob des scheinbaren `Ende der Erziehung´ aus. Worin konnte der alternative Gegenstand pädagogischer Reflexion bestehen, wenn der Glaube an ein autonomes Subjekt aufgegeben wurde?¹⁹⁸

Die Vorstellung eines unabhängigen Subjekts wurde von den PoststrukturalistInnen einer radikalen Kritik unterzogen und das individuelle Gewordensein als zeitliche und räumliche Konstituierung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt.¹⁹⁹

Für Foucault ist Autonomie somit...

„weder eine ursprüngliche Fähigkeit des Menschen noch Resultat fortschreitender Emanzipation, sondern vielmehr das Ergebnis einer Disziplinierung, die äußere Herrschaft ins Innere des Subjekts verlagert und dieses so zur Instanz seiner eigenen Unterwerfung macht.“²⁰⁰

Die lang gehegte Vorstellung von Kohärenz und Kontinuität als Grundlage einer gelungenen Identitätsentwicklung wurde durch poststrukturalistische Theorien hinterfragt und „Identitäten als materialisierte Effekte hegemonialer Diskurse und damit als Teil machtvoller Konstruktionen diskutier[t].“²⁰¹

Identität galt nicht länger als etwas Substantielles, als Ziel einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung, das gegenüber Spannungen oder Brüchen vor der Gefahr des Identitätsverlustes geschützt werden müsse. Die Kategorisierbarkeit von Identität wurde aufgegeben und diese als etwas relationales, sich permanent veränderndes betrachtet.²⁰²

¹⁹⁷ Masschelein/Wimmer, 1996, 9, in: Masschelein/Wimmer, 1996

¹⁹⁸ vgl. Ehrenspeck, 2001, 21, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

¹⁹⁹ vgl. Maurer, 2001, 107, in: ebd.

²⁰⁰ Koller, 2001, 41, in: ebd.

²⁰¹ Hartmann, 2001, 72, in: ebd.

²⁰² vgl. Musfeld, 2001, 153f, in: ebd.

Das historische Gewordensein von Identität(en) kann als `Band´ imaginiert werden, „das über die Zeiten hinweg den Zusammenhang und die Kontinuität der diversen Subjektivitäten des Menschen bezeichnet.“²⁰³

„Obschon niemand leugnet, daß Individuen und Sozien in der Regel dauerhafte Einstellungen und Verhalten ausbilden, in denen sie mit sich übereinstimmen bzw. sich von anderen unterscheiden, werden immer wieder Zweifel geäußert, ob man Persönlichkeit und Charakter, Individualität und Sozialität etc. im Normalfall als derartig `geschlossen´ und `stabil´ ansehen kann, daß die Verwendung des entsprechenden Terminus gerechtfertigt ist.“²⁰⁴

Trotz anfänglicher Kritik und Ablehnung gegenüber poststrukturalistischen Betrachtungsweisen, fand ab Mitte der 90er Jahre ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik statt, der „`eine zeitgemäße Reformulierung des Bildungsbegriffs´ [...] [ermöglichte und, K.W.] für die Entwicklung einer *Reflexiven Erziehungswissenschaft* [...] einen wesentlichen Beitrag geleistet hat [...]“²⁰⁵

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte stellt in diesem Kontext einen wichtigen Faktor von Bildung dar, da die Vergangenheit, wie im ersten Kapitel deutlich wurde „die Voraussetzung für einen Vorgriff auf Zukunft bedeutet.“²⁰⁶

3.2. Anregungen für die Bildungsarbeit

Ich möchte an dieser Stelle auf den Begriff der `Reflexion´ bzw. der `Reflexivität´ zu Sprechen kommen, den ich im Rahmen dieser Arbeit als die Bereitschaft verstehe, über gezieltes Nachdenken ein besseres Verständnis einer Situation bzw. Sachverhalts, vor dem Hintergrund seiner vielschichtigen Einbettung und Vernetzung in komplexen Gesellschaftsstrukturen, erreichen zu wollen.

Die in der gedenkstättenpädagogischen Praxis oftmals verbreitete Tendenz, historische Ereignisse als klar strukturierte bzw. zeitlich und räumlich fixierte Begebenheiten zu vermitteln, lässt die Vergangenheit in überschaubare Zeitinseln und scheinbar isolierte Phänomene zerfallen, die von den `Rändern des Vergessens´ umgeben, zusammenhanglos umher treiben.

²⁰³ vgl. Zirfas, 2001, 51, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²⁰⁴ Hoffmann, 1997, 29, in: Hoffmann/Neuner, 1997

²⁰⁵ Ehrenspeck, 2001, 21f, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001 (Herv. im Orig., Anm. d. Verf.)

²⁰⁶ Borst, 2003, 202

„Wenn wir `verstehen´ sagen, meinen wir damit im allgemeinen `vereinfachen´: ohne tiefgreifende Vereinfachung wäre die uns umgebende Welt ein unendliches, undefiniertes Durcheinander, dass unsere Orientierung und Handlungsfähigkeit hohnsprechen würde. [...] Dieser Wunsch nach Vereinfachung ist berechtigt, dagegen ist es die Vereinfachung selber nicht immer. [...] Der größte Teil der historischen und natürlichen Phänomene ist nicht einfach oder zumindest nicht so einfach, wie wir es gerne hätten.

Primo Levi, Die Untergegangenen und die Geretteten²⁰⁷

Ich halte es daher in diesem Kontext für notwendig, die spezifischen Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit genauer zu erörtern, um die Komplexität von Ereignissen in ihren gesellschaftshistorischen Kontexten und Kontinuitäten begreifen und nachvollziehen zu können. In diesem Zusammenhang unterscheide ich zwei unterschiedliche Referenzrahmen, deren Analyse, Reflexion und Vermittlung meines Erachtens im Kontext von Bildungsarbeit eine zentrale Rolle spielt.

Erstens geht es mir um die `äußeren Bedingungen´ von Bildungsarbeit, d.h. um die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer sie stattfindet (s.Kap.3.2.1).

Zweitens halte ich es für notwendig, die `inneren Bedingungen´, d.h. die Binnenstruktur von Bildungsarbeit als eigenständigem, gesellschaftlichen Teilsystem hinsichtlich ihrer AkteurInnen, Ziele und Methoden zu reflektieren (s.Kap.3.2.2).

3.2.1. Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse

In einem ersten Schritt werde ich die Struktur des gesellschaftlichen Diskurses beschreiben, innerhalb dessen sich die AkteurInnen der Bildungsarbeit, d.h. TeamerInnen, TeilnehmerInnen und der gemeinsame Gegenstand oder die spezifische Thematik, als Subjekte und Objekte in einer dynamischen Beziehung zueinander ins Verhältnis setzen (s.Kap.3.2.1.1), bevor ich in einem zweiten Schritt auf die spezifischen Mechanismen gesellschaftlicher Diskriminierung eingehe, die für die flexible Aufrechterhaltung dieses Verhältnisses sorgen (s.Kap.3.2.2.2).

3.2.1.1. Gesellschaft als Herrschaftssystem

Der Diskurs stellt nach Foucault einen kultur-, kontext- und zeitspezifischen Wissenskörper dar, innerhalb dessen das spezifische Wissen `über die Welt´ einerseits produziert und andererseits limitiert wird.²⁰⁸

²⁰⁷ zit. nach Traverso, 2000, 136

²⁰⁸ vgl. http://www.giub.unibe.ch/sg/lehre/website_globalisierungskritik/methode_foucault.htm

Stuart Hall²⁰⁹ versteht den Diskurs in Anlehnung an Foucault als „eine Gruppe von Aussagen, die eine *Sprechweise* zur Verfügung stellen, um über *etwas* zu sprechen. Durch den Diskurs wird also eine besondere Art von Wissen über einen Gegenstand erzeugt.“²¹⁰ Diese Form der ‚Bedeutungsproduktion‘, die bereits im ersten Kapitel am Beispiel des Gedächtnisdiskurses veranschaulicht wurde, bezeichnet eine diskursive Praxis, welche die Gegenstände, durch die sie repräsentiert wird, in den unterschiedlichen Teildiskursen erst zum Vorschein bringt. Der ‚dominante Diskurs‘ ist als Bedeutungsnetz zu verstehen, das durch das Ringen der untereinander um Wahrheit konkurrierenden Teildiskurse geknüpft wird.

„Die *Wahrheit* einer Situation hängt in diesem Verständnis also letztlich davon ab, welcher der *Diskurse* die Fähigkeit, d.h. *Macht* hat, die Deutungshoheit über den gemeinsamen Gegenstand, das Objekt, die Situation etc. der verschiedenen *Diskurse* zu erlangen und damit die *Macht* hat, den Gegenstand, das Objekt und Subjekt in seiner Sprech- und Denkweise zu *repräsentieren* und gleichsam zu *konstruieren*.“²¹¹

Die ‚Produktivität‘ des Diskurses besteht dementsprechend darin, Differenzen zu erzeugen, „– im Sinne einer [...] Differenzbildung zwischen dem Ding und dem Nichts –, die eine chaotische Vielfalt regulieren, unterbrechen und segmentieren.“²¹² Hierin besteht gleichzeitig seine Kontrollfunktion, indem über die diskursive Praxis Orte, wie das ehemalige Frauen-KZ Ravensbrück und das ehemalige Mädchen-KZ Uckermark, Themen, wie ihre spezifischen historischen Vergangenheit(en) und Personen, wie die jeweiligen TeamerInnen und TeilnehmerInnen eines Bildungsangebotes, zueinander ins Verhältnis gesetzt und auf diesem Wege zum Sprechen oder Schweigen gebracht werden.²¹³

Obwohl das diskursive Wissen rein kognitiv ist und z.B. in der normativen Auslegung von ‚sozial‘ und ‚asozial‘ besteht, schreibt es sich in die Körper der Individuen ein, „es materialisiert sich [...] im menschlichen Handeln, da Bedeutung und Handlung sich stets dialektisch aufeinander beziehen [...]“²¹⁴ und wird zu einem festen Bestandteil des eigenen Selbstbildes.

Als ‚Wahrheitsregime‘ bezeichnet Foucault diese ‚diskursive Formation‘, durch die das spezifische, gesellschaftsrelevante Wissen als unhinterfragte Selbstverständlichkeit bzw. als ‚Wahrheit‘ in Erscheinung tritt.

²⁰⁹ Brit. Soziologe, gilt als der Begründer der *Cultural Studies*

²¹⁰ <http://www.google.de/search?hl=de&q=wahrheitsregime+&btnG=Google-Suche&meta=>, Seite 6

²¹¹ ebd. 7 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²¹² Aßmann, 2004, 76

²¹³ vgl. ebd. 76f

²¹⁴ http://www.giub.unibe.ch/sg/lehre/website_globalisierungskritik/methode_foucault.htm

Trotz des Wahrheitsanspruches der Ordnung, die aus dem Diskurs hervorgeht, weist Foucault daraufhin, dass diese nicht nur als repressiv zu verstehen ist.

„[D]aß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht.“²¹⁵

Der Diskurs, als dezentralisiertes Phänomen, ist dementsprechend nicht als `eindimensionales Zwangsprinzip´ zu verstehen. Da Macht „immer auch Widerstände [produziert, K.W.], [hat, K.W.] ein dominanter Diskurs [...] automatisch einen Gegendiskurs zur Folge.“²¹⁶ Rommelspacher weist darauf hin, dass aufgrund der Unübersichtlichkeit der Machtverhältnisse, Macht gegenwärtig weniger klar zu lokalisieren und daher unsichtbarer geworden ist.

Statt traditioneller Repression, wie am Beispiel der Verfolgung von Personen als >Asoziale< während des NS dargestellt, verlagert diese sich in Form normativer Orientierungen in die Individuen hinein. „Jede und jeder wird zunehmend Subjekt und Objekt von Macht“²¹⁷ und das Ringen um Bedeutung lässt selten klare und endgültige Definitionen zu, wer jeweils Subjekt oder Objekt des Geschehens ist.

Den normierten und homogenisierten Sinn- und Identitätsvorstellungen `kultureller Formationen´ stehen vielmehr „die vielen unterschiedlichen und z.T. einander widerstrebenden Gedächtnisse gegenüber, die ihre Recht auf gesellschaftliche Anerkennung geltend machen.“²¹⁸

Bildungsarbeit, die das Prinzip von Einheitlichkeit und Eindeutigkeit aufgibt, sollte sich daher „ein Bild von den Gestaltungsregeln und Diskursformationen [...] machen, nach deren Maßgabe der Mensch als Phänomen in Erscheinung treten konnte.“²¹⁹ Die Notwendigkeit bestünde darin, so Alex Aßmann²²⁰, „die formellen Strukturen der Kategorien und Klassifikationen zu durchbrechen“, welches nur „anhand der geschichtlichen Analyse der Zusammenhänge zwischen dem konkret Bestehenden und dem abstrakt Beschriebenen, Kategorisierten und Klassifizierten zu leisten [ist, K.W.] [...]“²²¹

²¹⁵ Foucault 1978, 35

²¹⁶ http://www.giub.unibe.ch/sg/lehre/website_globalisierungskritik/methode_foucault.htm

²¹⁷ Rommelspacher, 1998, 23

²¹⁸ Assmann, 1999, 15f

²¹⁹ Aßmann, 2004, 78

²²⁰ Diplom-Sozialpädagoge, arbeitet am Institut für Forschung, Fort- und Weiterbildung an der Evangelischen Fachhochschule in Ludwigshafen

²²¹ ebd. 78f

Der Mensch muss, so Aßmann weiter, um sich zu entdecken, „aus sich selbst heraustreten, die Grenzen seiner Erfahrung überschreiten, um die Form und die diskursive Bedingung zu begreifen, die es ihm erst gestattet zu existieren [...]“.“²²² Foucault sieht hierin den Prozess, ...

„jene grammatische Faltung unserer Vorstellungen zu denunzieren, die Mythen aufzulösen, die unsere Wörter beleben, den Teil des Schweigens erneut hörbar und laut zu machen, den jeder Diskurs mit sich trägt, wenn er ausgesagt wird.“²²³

Durch die Beziehungen zwischen den Gedenkort Ravensbrück und Uckermark treten die Bedingungen des Erinnerungsdiskurses in Erscheinung, die es ihm ermöglichen, „seine Verschiedenheit [...] zu definieren, kurz, in einem Feld der Äußerlichkeit platziert zu sein.“²²⁴

3.2.1.2. Mechanismen gesellschaftlicher Diskriminierung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die strukturelle Ebene gesellschaftlicher Machtverhältnisse dargestellt wurde, werde ich im Rahmen dieses Kapitels auf Prozesse und Mechanismen gesellschaftlicher Diskriminierung eingehen, mittels derer normative Orientierungen und Wertvorstellungen transportiert, zugeschrieben und fixiert werden.²²⁵

Verwendung binärer Kodierungen

Differenzierung ist notwendig, so Hall, da „soziale Gruppen ihrer Welt Bedeutung aufzwingen, indem sie Dinge in klassifikatorischen Systemen ordnen und organisieren [...]“.“²²⁶ Binäre Kodierungen behandeln Differenzen als eindeutige Gegensätze und konstruieren klar abgrenzbare Kategorien. Differenz, die nach dem Entweder-Oder-, bzw. Ausschlussprinzip organisiert ist, interpretiert Ereignisse und Erscheinungen anhand rigider Schwarz-Weiß-Kategorien. Scheinbar eindeutige Bedeutungszuschreibungen ermöglichen eine Reduktion gesellschaftlicher Vielfalt, so dass es keine Graustufen oder Zwischenräume gibt.

Angelika Paseka²²⁷ bezeichnet den Kategorisierungsprozess als ‚dialektischen Prozess‘, in dem die Abgrenzung vom ‚Gegenüber‘ als „Orientierungshilfe im Prozess der eigenen Sub-

²²² Aßmann, 2004, 79

²²³ Foucault, 1974, 363

²²⁴ zit. nach Aßmann, 2004, 81

²²⁵ Die im Rahmen dieses Kapitels verwendete inhaltliche Gliederung entleihe ich dem Artikel *Gesellschaft und pädagogische Praxis* von Angelika Paseka aus dem Buch *Dekonstruktive Pädagogik*

²²⁶ Hall, 2004, 119

²²⁷ Lektorin an der Uni Linz, Institut für Pädagogik und Psychologie

jektentwicklung [...] [dient, K.W.].²²⁸ Hall weist, wie bereits Schikorra, im Kontext der Reinheitsmetaphorik, daraufhin, dass ...

„[s]tabile Kulturen [...] darauf angewiesen [sind, K.W.], dass Dinge an ihrem zugewiesenen Platz bleiben. Symbolische Grenzen sorgen für die `Reinheit` der Kategorien und geben Kulturen so ihre einmalige Bedeutung und Identität.“²²⁹

Naturalisierung der Unterschiede

Naturalisierung impliziert, dass die diskursiv erzeugten Unterschiede bzw. die binäre Differenz als `natürliche` Gegebenheit erscheint und sich auf diesem Wege unbemerkt in die Körper der Individuen einschreibt. In ihrer Konventionalität werden gesellschaftliche Zuschreibungen zu alternativlosen und unhinterfragten Selbstverständlichkeiten, wodurch die ihnen zugrunde liegende Konstruktionsprozesse unsichtbar bleiben.

In seiner Schrift *Ideologie, Identität, Repräsentation* macht Hall darauf aufmerksam, dass die Logik des Naturalisierens auf der Gegensätzlichkeit von Kultur und Natur basiert. Während `kulturelle` Unterschiede verändert und modifiziert werden können, befinden sich die scheinbar `natürlichen` Unterschiede „jenseits von Geschichte, sind permanent und festgeschrieben.“²³⁰ Die im vorherigen Kapitel explizierten Kontinuitäten der Ausgrenzung als >asozial< stigmatisierter Personen, denen die Ursachen für ihre Verfolgung vor, während und nach dem NS selbst zugeschrieben wurden, können als Beispiel für diesen Mechanismus betrachtet werden.

„`Naturalisierung` ist deshalb eine Strategie der Repräsentation, die dazu da ist, `Differenz` festzuschreiben, und sie so *für immer zu sichern*. Sie ist ein Versuch, das unvermeidbare `Entgleiten` von Bedeutung aufzuhalten und eine diskursive und ideologische `Schließung` sicherzustellen.“²³¹

Die Strategie erlaubt es, rassistisches, sexistisches und antisemitisches Verhalten als `natürliche` Reaktion auf das `Fremde` zu legitimieren und die eigene Privilegierung und das persönliche Eingebundensein in diskriminierende Herrschaftsverhältnisse zu verschleiern.²³²

²²⁸ Paseka, 2001, 188, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²²⁹ Hall, 2004, 119 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²³⁰ ebd. 130

²³¹ ebd. (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²³² vgl. Paseka, 2001, 188, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

Etikettierung und Homogenisierung

Gesellschaftliche Zuschreibungen wie `sozial´ oder `asozial´, bewirken eine Etikettierung von Personen entlang binärer Kategorien, deren Grundlage die Stereotypisierung ist. Zur Annäherung an den Begriff des Stereotyps erscheint mir die Unterscheidung von `Typ´ und `Stereotyp´ sinnvoll:

„Allgemein gesprochen ist also »ein Typ eine einfache, anschauliche, leicht einprägsame, leicht zu erfassende und weithin anerkannte Charakterisierung, in der einige wenige Eigenschaften im Vordergrund stehen und Wandel oder `Entwicklung´ auf einem minimalen Niveau gehalten wird« [...].“²³³

Die Verwendung von Typen, d.h. die Verwendung allgemeiner Klassifikationsschemata, ermöglicht ein Verständnis des `Besonderen´, „indem wir es zu seinem `Typus´ ins Verhältnis setzen.“²³⁴ Als Beispiel führt Hall in diesem Kontext aus, dass es uns möglich ist, „einen flachen Gegenstand mit Beinen, auf den wir Dinge stellen“²³⁵ als Tisch zu entschlüsseln bzw. zu dekodieren, ohne diesen speziellen Tisch vorher je gesehen zu haben.

Während Typisierungen somit einen allgemeinen Bezugsrahmen stiften, der uns hilft, uns in der Welt zurechtzufinden, liegt das Charakteristische des Stereotyps hingegen in seiner Eigenschaft, z.B. Personen auf eben diese wenigen, leicht zu erfassenden Merkmale zu reduzieren. „Stereotype [...] reduzieren die gesamte Person auf diese Eigenschaften, *übertreiben* und *vereinfachen* sie, oder *schreiben* sie ohne Wechsel oder Entwicklung für die Ewigkeit *fest*.“²³⁶

Der Mechanismus der Etikettierung ist somit auch eine Strategie der `Spaltung´, die an der Festlegung der Grenzen der Normalität beteiligt ist und ebenfalls Anteil an der Reduzierung, Essentialisierung, Naturalisierung und Fixierung von `Differenz´ hat.

Ausgrenzung und Unterordnung

Während die binäre Kodierung und Etikettierung eine scheinbar eindeutige Unterscheidbarkeit von `Eigenem´ und `Fremdem´ proklamiert, wird im Sinne der positiven Selbstvergewisserung das `Eigene´ als normal, sozial und akzeptabel aufgewertet, während das `Fremde´ als

²³³ zit. n. Hall, 2004, 143 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²³⁴ ebd.

²³⁵ ebd.

²³⁶ ebd. 143f (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

anormal, asozial und unakzeptabel abgewertet und ausgeschlossen wird.²³⁷ Hall spricht von einem `symbolischen Exil`, in das alles, was der sozialen und symbolischen Ordnung widerspricht, geschickt wird, damit die imaginäre Vorstellung des in sich geschlossenen und widerspruchsfreien Kollektivs aufrechterhalten werden kann.²³⁸

„Symbolische Grenzlinien sind somit zentral für jede Kultur. Differenz kenntlich zu machen, führt uns symbolisch gesehen dazu, die Reihen zu schließen, die Kultur abzuschottern und alles, was als unrein oder anormal definiert wird, zu stigmatisieren und auszugrenzen. Paradoxe Weise jedoch wird Differenz dadurch auch mächtig. Sie ist seltsam attraktiv, gerade weil sie verboten, tabu und gefährlich für die kulturelle Ordnung ist.“²³⁹

Während machtvolle Konstruktionen einerseits darauf abzielen, gesellschaftliche Vielfalt binär zu kodieren, zu segmentieren und zu organisieren, kommt der Re-Konstruktion von Differenz, im Sinne der Sichtbarmachung der auf diesem Wege unterdrückten und marginalisierten Vielfalt, die Macht zu, die tabuisierten Widersprüche aufzudecken und unerwünschte, ausgegrenzte Konflikte sichtbar werden zu lassen. Hieraus ergibt sich meiner Ansicht nach ein zentraler Ansatzpunkt für die Bildungsarbeit, auf den ich in den folgenden Kapiteln näher eingehen werde.

Diskriminierung auf persönlicher und institutioneller Ebene

Vorurteile, Anfeindungen und Vorbehalte sind nach Paseka Erscheinungsformen, in denen die diskriminierenden Strukturen gesellschaftlicher Verhältnisse im Alltag Gestalt annehmen. Neben offenen persönlichen Angriffen werden auch subtile Beleidigungen oder einseitige, positiv erscheinende Zuschreibungen zur Stigmatisierung von Personen und Personengruppen eingesetzt. Abgesehen von der persönlichen Ebene der Diskriminierung verweist Paseka auf die bürokratischen, administrativen und institutionellen Strukturen, die bestehende Normen legitimieren und diskriminierende Zustände fortschreiben. In dem Gefühl vollkommener Selbstverständlichkeit und Normalität geschieht dies oftmals, „ohne dass subjektiv ein `Unrechtsbewusstsein` entsteht [...]“²⁴⁰ Die miteinander verschränkten Kategorien, wie Geschlecht, Herkunft oder sexuelle Orientierung bedürfen daher der Reflexion, um die „Infragestellung der universalen Gültigkeit einzelner Kategorien [zu erreichen, K.W.] [...]“²⁴¹

²³⁷ vgl. Hall, 2004, 144

²³⁸ vgl. ebd.

²³⁹ ebd. 120

²⁴⁰ Paseka, 2001, 190, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²⁴¹ ebd. 191

3.2.2. Reflexivität als Prinzip der Dekonstruktion...

Der Reflexivität kommt, wie im Verlauf der Arbeit bereits deutlich wurde, im Kontext gesellschaftlicher Stigmatisierung, Marginalisierung und Homogenisierung eine zentrale Bedeutung zu. Im Rahmen des folgenden Kapitels soll Reflexivität als dekonstruktives Prinzip vorgestellt und seine Relevanz für den Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit näher erläutert werden. Ich verweise an dieser Stelle auf die bereits im ersten Kapitel angeführte These Jan Assmanns, dass auftretende Unterschiede und Widersprüche auslösend für jene Reflexivität wirken, die durch den Verlust an Selbstverständlichkeit, Bewusstwerdungsprozesse individueller und kollektiver Sinnzusammenhänge in Gang zu setzen vermag (s.Kap.1.4.2).

Als destruierendes Bemühen verfolgen dekonstruktive Theorien und Praxen das Anliegen, vermeintliche Wahrheiten, Eindeutigkeiten und Geschlossenheiten zu hinterfragen. Indem sie die ihnen vorausgegangenen Konstruktionsprozesse re-konstruieren, zeigen sie Verweisungszusammenhänge auf, die für das individuelle und kollektive Denken und Handeln bestimmend sind.²⁴²

„Die Dekonstruktion verfolgt in diesem Sinne eine politische und ethische Praxis, die im Bestreben steht, das Denken von innen her für das zu öffnen, was dieses seit jeher ausgeschlossen hat, um dem anderen gerecht werden zu können [...]“²⁴³

Diese Bemühungen sind nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern sie sind auf die Auflösung verfestigter Machtstrukturen gerichtet. Als `reflektierte Unfügsamkeit'²⁴⁴ bezeichnet Foucault das herrschaftskritische Potenzial von Reflexivität, welches ich in den folgenden Unterkapiteln für die Ebenen des Selbstbezugs (s.Kap.3.2.2.1), der inhaltlichen Zielsetzung (s.Kap.3.2.2.2) und der Methodenwahl (s.Kap.3.2.2.3) darstellen werde.²⁴⁵

3.2.2.1. ...auf der Ebene des Selbstbezugs

Das gegenwärtige Handlungsfeld Sozialer Arbeit ist nach Susanne Szemerédy²⁴⁶ charakterisiert durch eine Zeit, ...

²⁴² vgl. Zirfas, 2001, 52f, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²⁴³ ebd. 50

²⁴⁴ vgl. Borst, 2003, 203

²⁴⁵ Die Überlegungen entleihe ich mehrheitlich dem Artikel von Susanne Szemerédy *Der/die Intellektuelle Foucaults. Leitfigur für ein neues sozialarbeiterisches Ethos im Geiste der Dekonstruktion* (vgl. Szemerédy, 2001, 255- 267, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001)

²⁴⁶ Lehrbeauftragte an der Katholischen Stiftungsfachschule für Sozialpädagogik in München

„in der jegliches Handeln am Maßstab der Wirtschaftlichkeit und Kontrollierbarkeit gemessen wird und [...] der Glaube an die großen Metaerzählungen der Geschichte wie zum Beispiel die marxistische Gesellschaftskritik oder die feministische Patriachatskritik zerbrochen ist.“²⁴⁷

Hieraus resultiert für sie ein Mangel an einem `berufsspezifischen Ethos´. Als `spezifische/n Intellektuelle/n´ bezeichnet sie eine imaginäre Denkfigur in Anlehnung an Foucault, die sie in ihrem Artikel im Hinblick auf eine dekonstruktivistisch orientierte Rolle für SozialarbeiterInnen hin expliziert.

Nach Foucault gibt es nicht *die* Wahrheit, *die* Gerechtigkeit, *die* Macht, *die* Unterdrückung, weshalb die Arbeit des/der `spezifischen Intellektuellen´ immer wieder von konkreten, lokalen Orten, wie Gedenkstätten, Schulen etc. auszugehen hat.

„Es sind nicht die globalen Probleme, die den spezifischen Intellektuellen interessieren, sondern die konkreten, realen, täglichen Kämpfe, in denen Machtverhältnisse mittels bestimmter Praktiken ständig neu hergestellt und aufrecht erhalten werden.“²⁴⁸

Durch das lokale und spezifische Wissen von SozialarbeiterInnen, PädagogInnen etc., so Szemerédy, werden vielfältige Verbindungen möglich, Machtverhältnisse zu verändern, Missstände zu problematisieren und politisch Stellung zu beziehen, indem diese Orte zu `Orten der Politisierung´ werden. Der/die `spezifische Intellektuelle´ hat „die kritische Funktion alle Erscheinungen der Herrschaft auf allen Ebenen und in jeder Form in der sie sich darstellt (politisch, ökonomisch, sexuell, institutionell) in Frage zu stellen [...]“²⁴⁹

Dem Vermeiden von Herrschaftseffekten durch die Ausarbeitung selbstbestimmter Formen von Subjektivität kommt dabei eine wichtige Rolle zu, so dass die in der Sozialen Arbeit Tätigen die Bereitschaft benötigen, „sich selbstkritisch mit Fragen zur eigenen Mitwirkung an Konstruktionsprozessen und der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen auseinander zu setzen [...]“²⁵⁰

Normen bleiben nach Foucault inhaltlich leer, da die „Gefahren für diese Gesellschaft gerade in der Verabsolutierung von Normen zu suchen sind. „Sobald ein Programm vorliegt, wird es zum Gesetz, daß heißt es verbietet andere Entwürfe und Erfindungen [...]“²⁵¹

²⁴⁷ Szemerédy, 2001, 257, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²⁴⁸ ebd. 261

²⁴⁹ ebd. 262 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²⁵⁰ ebd. 262f

²⁵¹ zit. n. ebd. 260

Eine Norm kann somit nach Foucault nur darin bestehen, jederzeit bereit zu sein, sich selbst und die eigenen Maßstäbe, die konstitutiv für das eigene Denken und Handeln sind, kritisch zu hinterfragen. Der oftmals durch SozialarbeiterInnen verkörperten Definitionsmacht über angepasstes und abweichendes Verhalten, gilt es mit kritischen Fragen zu begegnen, um Generalisierungen und Verallgemeinerungen zu dekonstruieren und Freiheitsspielräume zu erschaffen. Szemerédy plädiert dafür, ...

„jeden binären Gegensatz daraufhin zu untersuchen, ob er nicht doch eher Kontinuumcharakter hat, beziehungsweise durch den binären Gegensatz eine unendliche Vielfalt von Differenzierungen, Überschneidungen, Widersprüchlichkeiten verdeckt wird.“²⁵²

Machtstrukturen durchziehen die gesamte Gesellschaft und sind damit auch maßgeblich und konstitutiv für das Verhältnis von TeamerIn und TeilnehmerIn in der Bildungsarbeit. Jede der beiden Positionen befindet sich in einem Feld von Machtbeziehungen, in dem es keine definitiv privilegierte und unanfechtbare Stellung gibt. Nach Szemerédy ist es daher von grundlegender Bedeutung, diese oftmals unsichtbaren Verschränkungen der Macht entlang der Achsen Geschlecht, Ethnie, Schicht, sexuelle Orientierung etc. sichtbar zu machen.²⁵³

„Mit einem Minimum an Herrschaft spielen“ ist für sie der zentrale Leitsatz, der sich nach Foucault für die Rolle der in der Sozialen Arbeit Tätigen ergibt. Dieses bedeutet, dass es für die TeilnehmerInnen möglich sein muss, sich selbst zur Sprache zu bringen, da sie selbst die SpezialistInnen für ihre individuelle Verschränkung sind und nicht vermeintliche ExpertInnen, die für sie das Wort ergreifen.²⁵⁴

3.2.2.2. ...auf der Ebene der Zielsetzung

Szemerédy sieht den Gewinn dekonstruktivistischer Ansätze für die Soziale Arbeit darin, „festgefahrene Denkmuster aufzuweichen und nicht praktische Handlungsanweisungen zu geben.“²⁵⁵ Konkrete Handlungsanweisungen bezeichnet sie als „einschränkende Neukonstruktionen“, die darauf abzielen, eigene Wahrheitsansprüche zu proklamieren und durchzusetzen. Mit der Absicht, die Konstruiertheit der Wirklichkeit aufzuzeigen, an der „Verflüssigung von Machtstrukturen“ mitzuwirken und das Erlernen selbstbestimmter Formen von Subjektivität zu ermöglichen, müssten nach Foucault die Orte und Institutionen Sozialer Arbeit, wie bereits

²⁵² Szemerédy, 2001, 263f, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²⁵³ vgl. ebd. 264

²⁵⁴ vgl. ebd.

²⁵⁵ ebd. 259

erwähnt, zu einem Untersuchungsfeld der `Mikrophysik der Macht´ gemacht werden, die „die Kritisierbarkeit und Transformierbarkeit normativer Grundsätze, die in der Gefahr stehen zu verherrschäftlichen immer wieder zur Geltung bring[en].“²⁵⁶

Aßmann sieht in diesem Kontext die Notwendigkeit, sich von definierten Zielen und definitiven Lösungen als Maßgabe pädagogischer Arbeit zu verabschieden.

„Das Denken soll in keinem Ziel sich einlösen; verfänglich soll alles wirken, das eine Lösung zu versprechen scheint. Diese Leere zwischen Ursprung und Ziel aushalten und auskosten zu lernen sollte demnach ein Grundprinzip der dezentralen Autonomie sein, als es gleichwohl auch als Gegenpraktik zu allem zu verstehen sein sollte, das auf Normativität gründet; der wohl niemals vollends entflohen werden kann, der zugleich niemals vollends zu verfallen man aber erst noch zu lernen hat.“²⁵⁷

Dekonstruktive Ansätze haben somit eine öffnende Auseinandersetzung zum Ziel, die sich dem Nicht-Identischen und Disparaten zuwendet und sich dem Entweder-Oder-Prinzip, dem Positivieren und Verdinglichen widersetzt.

„Mit der Intention sie zu dynamisieren, zielt dekonstruktive Herrschaftskritik auch auf die bestehenden Grenzen selbst. Dies eröffnet die Möglichkeit, das Vorherrschende [...] in seiner gesellschaftlichen Funktion zur Aufrechterhaltung der herrschenden Norm(alität) sowie in seinen Konstitutions- und Konstruktionsprozessen zu untersuchen, dabei Ausgeschlossenes zu erkennen und Hierarchisierungen aufzuweichen [...].“²⁵⁸

Eine herrschaftskritische Perspektive versucht Verschleierungstechniken transparent zu machen, begriffliche Schließungen und identifizierendes Denken zu verhindern, „unreflektierte Alltagsannahmen mit den in ihnen transportierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen“²⁵⁹ aufzugreifen und vielfältigen Lebensweisen Anerkennung zu verschaffen.

3.2.2.3. ...auf der Ebene der Methodenwahl

Auf der Ebene der Methodenwahl, so Jutta Hartmann²⁶⁰, sei es deshalb notwendig, pädagogische Ansätze abzulehnen, die Vielfalt normieren, indem sie ausgrenzen. Die gewählte Methode solle vielmehr geeignet sein, von der Vielfalt aus enthierarchisierend und entnormalisierend zu denken und zu wirken, um die Perspektive von einer „Struktur von Norm und Abwei-

²⁵⁶ Szemerédy, 2001, 265, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²⁵⁷ Aßmann, 2004, 214

²⁵⁸ Hartmann, 2001, 80f, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²⁵⁹ ebd. 80

²⁶⁰ Gastprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Uni Innsbruck

chung, von Allgemeinem und Besonderem, zu Gunsten einer gleichwertigen Vielfalt [zu, K.W.] verschieb[en].“²⁶¹ Indem Differenzen nicht länger geleugnet werden, können Konstruktionen erkannt und de-konstruiert werden.

Dieser Erkenntnisprozess bedarf einer entsprechenden Analyse, für die Szemerédy die Methode des `doppelten Blicks` vorschlägt.²⁶² Diese Strategie besteht darin, wechselseitig bestehende Differenzen wahrzunehmen und gleichzeitig wieder außer Kraft zu setzen. So muss einerseits der eigene Blickwinkel verändert, aber auch die alte Perspektive beibehalten werden, da diese das Werkzeug darstellt, mit dem das `neue Material gelesen` und Veränderung vollzogen werden kann. Den `doppelten Blick` gilt es nach Szemerédy auf sämtliche Hierarchisierungen und Kategorisierungen anzuwenden, die in der Sozialen Arbeit zum Tragen kommen.²⁶³

„Die Soziale Arbeit kommt nicht umhin mit Kategorisierungen und Klassifikationen zu operieren, aber sie muss sich darüber im Klaren sein, dass es sich bei diesen Kategorisierungen nicht um Wesensbestimmungen, sondern um Effekte eines bestimmten Tuns handelt. Und in besonderer Weise auch um Effekte der Klassifizierungspraxis selbst.“²⁶⁴

Aßmann beschreibt in *Soziale Praktiken der Herabsetzung und Entwürdigung* diesen Prozess als `Anti-Marginalisierungsdiskurs`, dessen Aufgabe darin besteht, „jederzeit, wenn über den ökonomischen Diskurs sozial-symbolische Kodierungen vollzogen [werden, K.W.] [...] sich an Umkodierungen versuch[t] und eine alternative Wahrheit konstituier[t] [werden müsse, K.W.]“.²⁶⁵ Die bestehenden Formations- und Konstitutionsregeln des ökonomischen Diskurses aufzugreifen und für die Herstellung alternativer Daseinsformen zu nutzen, bezeichnet er als `Diskurspiraterie`. Als Methode schlägt Aßmann vor, dass „[a]n den Orten, an denen verengt und kategorisiert wird, [...] als Kontertechniken Multiplikationen und Verschiebungen angewandt werden [müssen, K.W.]“.²⁶⁶ Mittel zum Zweck stellen daher nicht isolierte Einzelaktionen dar, sondern „ein pluralistisches Netz von Praktiken, die in dem Maße über die entsprechende Anzahl verschiedener Kanäle ausgetragen werden, wie der ökonomische Diskurs sie brach zu legen trachtet.“²⁶⁷

²⁶¹ Hartmann, 200, 80, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²⁶² Die Bezeichnung `doppelter Blick` geht auf die Feministin Carol Hagemann-White zurück.

²⁶³ vgl. Szemerédy, 2001, 266, in: ebd.

²⁶⁴ ebd.

²⁶⁵ Aßmann, 2004, 223

²⁶⁶ ebd.

²⁶⁷ Aßmann, 2004, 223

3.3. Umgang in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen...

Dieses Kapitel konkretisiert die eingangs aufgeworfene Fragestellung anhand der bereits im Rahmen des ersten Kapitels explizierten Begriffe des `Kanon` (s.Kap.3.3.1) und der `kollektiven Identität` (s.Kap.3.3.2), da diese meines Erachtens die zentralen Kategorien im Spannungsfeld pädagogischer Vermittlung zwischen Vergangenheit und Zukunft darstellen. Den Abschluss bilden grundlegende Überlegungen und Reflexionen zum Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit, die die verschiedenen Gedankenstränge der Arbeit aufgreifen und zu bündeln versuchen (s.Kap.3.3.3).

3.3.1. ...mit dem Kanon

Wie das erste Kapitel aufgezeigt hat, ist der Kanon im historischen Wandel einem dynamischen Prozess der Deutung, Diskussion und Erneuerung ausgesetzt, der darauf abzielt, Vergangenes im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse und Ansprüche der Gegenwart zu vermitteln, weshalb Geschichte als „konstitutives Element von Identitätsbildungsprozessen [...] niemals objektiver Gegenstand der Betrachtungen sein [kann, K.W.]“²⁶⁸

„Gleichzeitig ist dieser Bestand ein Gegenstand der Aneignung durch Lernen. Das Gedächtnis, um das es hier geht, wird durch ein Lernen erworben, das vor allem durch Bildungsinstitutionen abgestützt wird.“²⁶⁹

Das Ziel von Bildung sieht Borst nicht darin, den Kanon bewusst auszulöschen. Ihr Augenmerk liegt vielmehr darauf, die Bedeutung und Funktionsweise des Kanons, seine Ein- und Ausschlussmechanismen zu ergründen und die Frage nach den Prinzipien, nach denen Prozesse der Kanonisierung an öffentlichen Erziehungseinrichtungen ablaufen, zu thematisieren. Somit gilt ihr Interesse den pädagogischen Mitteln, mit denen ...

„der zensurierende Charakter eines jeden Kanons sichtbar gemacht werden und schließlich resignifiziert werden kann. Denn wenn dem Kanon tatsächlich die Tendenz inneohnt, nicht mehr erklärungsbedürftig zu sein, dann hat die Überprüfung seiner Legitimation erkenntniskritisch auf der Grundlage bisher ausgeschlossener Wissensbestände zu erfolgen.“²⁷⁰

²⁶⁸ Borst, 2003, 203

²⁶⁹ zit. n ebd. 205

²⁷⁰ ebd. 208

Borst schlägt daher vor, den Kanon selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und durch das Erschließen verdrängter Wissensbestände, Alternativen sichtbar zu machen, Widersprüche aufzudecken und eine Differenzierung von Bildungsinhalten zu ermöglichen.²⁷¹ Um sich die Mechanismen von Inklusion und Exklusion vor Augen zu führen, müssten „[k]anonisierte Bildungsinhalte, die zwangsläufig kulturelle [...] Stereotype transportieren, [...] radikal auf ihre vergessenen, verdrängten, überlagerten oder ausgeschlossenen Anteile hin befragt werden und dies unter Einbeziehung theoretischer Perspektiven.“²⁷² In einer reflektierten Aneignung würde das identitätsstiftende Moment zu Tage treten und die Entstehungsbedingungen des Kanons rekonstruiert werden. Durch Hinterfragen des Kanons wird das Ausgeschlossene herausgefordert, indem das tabuisierte Wissen öffentlich gemacht wird.

„[N]icht nur könnten die Unterdrückten den Raum ihrer eigenen Geschichte betreten, sondern für die Nicht-Ausgeschlossenen öffnete sich ein Ort der Fremderfahrung. Einer Fremderfahrung, die diejenigen, die zu den Marginalisierten gehören, schon immer gewissermaßen inkorporiert haben [...].“²⁷³

In dieser Aneignung des Kanons sieht Borst eine Provokation, die seine Gefährlichkeit und Nützlichkeit sichtbar und das kulturelle Gedächtnis in seiner Unabschließbarkeit und Differenziertheit selbst zum Bildungsinhalt werden ließe, was „über einen Prozess gegenseitigen Austauschs dazu befähigt, die Vielzahl der (Geschichts-) Interpretationen zur Kenntnis zu nehmen und Identitätszuschreibungen als solche zu erkennen.“²⁷⁴

3.3.2. ...mit Vorstellungen kollektiver Identität

In seinem Werk *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur* setzt Lutz Niethammer²⁷⁵ sich differenziert und kritisch mit kollektiven Identitätsvorstellungen auseinander. Er beschreibt diese unter anderem als „wissenschaftsförmige, magische Formeln [...], in denen etwas unsagbar Wesentliches zugleich betont und verborgen wurde.“²⁷⁶

Identifikationsprozesse mit einem Kollektiv drücken für ihn das Bedürfnis nach Sicherheit und Selbstschutz gegen das Unbekannte aus. Die Identifizierung des ‚Fremden‘ wird zum Orientierung stiftenden Fixpunkt gesellschaftlicher Ungewissheit und Unruhe und zum

²⁷¹ vgl. Borst, 2003, 208f

²⁷² ebd. 208

²⁷³ ebd. 209

²⁷⁴ ebd. 205 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

²⁷⁵ Professor für Neuere Geschichte an der Universität Essen

²⁷⁶ Niethammer, 2000, 625

Fluchtpunkt eines kollektiven Bedürfnisses, das darauf abzielt, so Niethammer weiter, gesellschaftliche Werte, Traditionen und Selbstverständlichkeiten vor Erschütterungen oder Verlust zu bewahren.²⁷⁷

Er verweist darauf, dass trotz der weitgehenden, begrifflichen Unbestimmtheit und Strukturlosigkeit des Begriffes, ihm eine positive und normative Bedeutung zugeschrieben wird, die sogar bei den größten Kritikern oftmals keiner weiteren Erklärung bedarf.²⁷⁸ Das dem Prozess von Normierung und Homogenisierung inhärente Moment der Gewalt, das auf den jeweiligen Ein- und Ausschlussmechanismen basiert, wird auf diesem Wege verschleiert und tritt bezüglich der positiven Konnotation 'kollektiver Identität' in den Hintergrund.²⁷⁹

Nach Niethammer ist die Vorstellung 'kollektiver Identität' daher „im besten Fall auf Anerkennung oder zumindest auf Gleichgültigkeit angelegt, und wo sie diese nicht findet, auf Konflikt.“²⁸⁰

„Im Konflikt werden sie vielmehr zur Festlegung ihrer Grenzen oder zur Objektivierung ihres vagen Wissens gezwungen, und da beide in ihrer 'gleichgültigen' Form unbestimmt sind, entsteht ein Sog zu Letztbegründungen der Inklusion und Exklusion, die, obwohl fiktiv, nicht mehr verhandlungsfähig sind und nur noch mit angemaßter Autorität und Gewalt verteidigt werden können.“²⁸¹

Gesellschaftliche Gruppen, so Eschebach, erheben den Anspruch, mittels ihrer Vergangenheitsdeutungen ein öffentliches Gedächtnis auszubilden bzw. durch die Repräsentanz ihrer Vergangenheit(en) in der Gegenwart am öffentlichen Gedächtnis zu partizipieren. Auch hier wirken Exklusionsstrategien gegenüber Individuen oder Gruppen, „gegenüber jenen also, die nicht teilhaben sollen an der kollektiven Selbstverständigung über die Bedeutung des Vergangenen für die Zukunft.“²⁸² Für die Erinnerungsminderheit bedeutet dies ...

„ein Nichtrepräsentiertsein, Nichtverkörpertsein des Gruppengedächtnisses in der hegemonalen und offiziellen Form der Vergangenheitsrepräsentation, die sich in staatlicher Symbolpolitik, in Unterricht und offiziellen Geschichtswerken, in kommunaler Traditionspflege und in den konventionalisierten Bezügen des öffentlichen Diskurses ausdrückt.“²⁸³

²⁷⁷ vgl. Niethammer, 2000, 16

²⁷⁸ vgl. ebd. 19

²⁷⁹ vgl. ebd. 626

²⁸⁰ ebd. 631

²⁸¹ ebd.

²⁸² Eschebach, 2005, 41

²⁸³ Saar, 2001, 272, in: Echterhoff/Saar, 2002

Borst misst dementsprechend weniger den auf Eindeutigkeit zielenden Identitätskonzepten Bedeutung bei, als vielmehr der „Suche nach den historischen Bedingungen, die Identitäten zwar hervorbringen, diese aber gewaltförmig zurechten.“²⁸⁴ Identitätsentwicklung versteht sie als dynamischen Vorgang, „den historisch-gesellschaftliche Sinngebungsprozesse und kulturelle Traditionen in Verbindung mit gesellschaftlichen, sozialen und politischen Praktiken prägen.“²⁸⁵

Aufgrund der unterschiedlichen Zugehörigkeiten bezeichnet Erll Individuen als ‚Schnittpunkte‘ oder ‚Ausblickpunkte‘ kollektiver Identitätskonstruktionen.²⁸⁶ Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Fokus auf die verschiedenen nationalen, geschlechtlichen, religiösen oder sonstigen Einflüsse zu richten, die auf das ‚individuelle‘ Gewordensein eingewirkt haben.²⁸⁷

Darüber hinaus wäre es wichtig, eine genauere Verständigung über die spezifischen Zugehörigkeiten zu entwickeln, wodurch die Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Gruppen gelenkt würde, denen man sich zugehörig fühlt bzw. die man vernachlässigt oder ausschließt. Dies würde zudem die Vielfalt unterschiedlicher, z.T. widersprüchlicher, persönlicher Identitätsanteile, Wünsche und Interesse verdeutlichen, die unter dem gesellschaftlichen Zwang einheitlicher Identitätskonzepte verborgen bleiben. Man würde auf die eigentlichen „Verantwortlichkeiten gestoßen und [könnte, K.W.] kaum [...] verbergen [...], wie hoffnungslos wenig oft ein Engagement bewegt und wieviel sein Versäumnis versteinert.“²⁸⁸

„Wenn wir aufhörten, unsere Geschichte, unsere Interessen, unsere Gegensätze und unsere Gewalt in emphatischen Identitätsformeln zu verbergen, könnte es uns vielleicht leichter fallen, nüchterner und politischer zu denken und uns mit anderen im Handeln zu verständigen.“²⁸⁹

Niethammer spricht von der Notwendigkeit einer nüchternen Betrachtung bei der Verhältnisse von Mehrheit und Minderheit, Macht und Ohnmacht in den Blick geraten und die Vorstellung eines kollektiven ‚Wir‘ sich in viele kleinere ‚Wir‘ aufteilen würde, die wiederum „mal zu Minderheiten, mal zu Mehrheiten gehören oder sich zusammenfinden mögen und in denen es wieder Minderheiten und Mehrheiten und ungleich verteilte Macht und Ressourcen gibt [...]“.²⁹⁰ Für die Bildungsarbeit kommt somit der Verständigung eine Schlüsselfunktion zu.

²⁸⁴ Borst, 2003, 202

²⁸⁵ ebd.

²⁸⁶ vgl. Erll, 2005, 109

²⁸⁷ vgl. Niethammer, 2000, 627f

²⁸⁸ ebd. 628

²⁸⁹ ebd.

²⁹⁰ Niethammer, 2000, 630

Will man [...] der Gewalt der Macht entgehen und Minderheiten mehrheitsfähig machen, so darf man sich nicht die Hände mit Fiktionen binden, sondern muss Verständigungsformen zwischen Ungleichen suchen. Diese sind aber nicht im abstrakten Postulat eines Universalismus zu finden, denn die Vielfalt ist wirklich, sondern dort, wo das scheinbar Differente ähnlich ist und das scheinbar Identische von sich selbst abweicht.²⁹¹

Die öffentlichen Diskurse streben, so Niethammer, keine gegenseitige Verständigung an, sondern die Behauptung politisch-kultureller Einheiten, „die bereits den ersten Schritt zu einer politischeren Verständigung, nämlich sich in der Öffentlichkeit in Frage stellen zu lassen, verweigern.“²⁹² Es bedarf daher seiner Ansicht nach eines schwächeren, verletzlicheren und nüchterneren Denkens, das den Fokus auf Verständigung richtet und der gegenwärtigen Konjunktur kollektiver Identitätsbegriffe innerhalb des aktuellen politischen Diskurses Widerstand bietet.²⁹³

3.3.3. ...mit Gedenken

In der Bildungsarbeit werden oftmals die Bedingungen der Zirkulation des kulturellen Wissens in den komplexen Machtbeziehungen tabuisiert, die jedoch maßgeblich an der Strukturierung des Gedächtnisdiskurses beteiligt sind und grundlegenden Einfluss darauf ausüben, „was von wem erinnert wird und zu welchem Zweck.“²⁹⁴ Somit fungiert die Wendung aufs Subjekt oftmals als Weichenstellung, die es u.a. ermöglicht, gesellschaftspolitische Ungleichheitssituationen aus dem pädagogischen Diskurs auszublenden. Bedeutsam erscheinen mir in diesem Kontext fragmentarische und diskursive Formen des Erinnerns, die die realen Hintergründe der Produktion und Zirkulation kulturellen Sinns thematisieren.²⁹⁵

Ich halte mit Hartmann „die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-historischen Voraussetzungen, mit spezifischen politischen Interessens- und Machtkonstellationen von pädagogischem Denken und Handeln“²⁹⁶ für eine grundlegende Bedingung eines verantwortungsbewussten Umgangs von BildungsarbeiterInnen, sowohl mit den Jugendlichen, als auch mit der historischen Vergangenheit.

²⁹¹ Niethammer, 2000, 630

²⁹² ebd. 631

²⁹³ vgl. ebd.

²⁹⁴ zit. n. Messerschmidt, 108, in: Lenz/Schmidt/von Wrochem, 2002

²⁹⁵ vgl. Paseka, 2001, 196, in: ebd.

²⁹⁶ Hartmann, 2001, 70, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

Bildungsarbeit käme vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, „Sensibilisierungsprozesse gegenüber verfestigten Machtunterschieden zu initiieren“²⁹⁷ und einen Beitrag zum Abbau von Hierarchien zu leisten. Sie würde sich an der Umsetzung einer radikalen Gesellschaftskritik beteiligen und ein „offenzulegendes und ständig zu überprüfendes emanzipatorisches Erkenntnisinteresse [verfolgen, K.W.]“²⁹⁸

Foucault spricht von der Notwendigkeit, eine `Kunst des Lebens´ anzuregen, die es möglich macht, „sich selbst über das Analysieren und Reflektieren normativer Grundlagen und eigener Grenzen sowie über deren experimentelles Wiederholen und spielerisches Überschreiten `auszuarbeiten´ [...]“²⁹⁹ Hartmann führt diesen Gedanken weiter aus, indem sie darauf verweist, dass Bildungsangebote darauf abzielen müssten, ...

„vorherrschende Identitätsannahmen und Normalitätsvorstellungen produktiv zu irritieren, deren Konstruktionsmechanismen selbst zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung zu machen und damit den pädagogischen AdressatInnen Reflexionswerkzeug für die Auseinandersetzung mit subjektiver, sozialer und gesellschaftlicher Realität zur Verfügung zu stellen.“³⁰⁰

Messerschmidt schlägt einen Perspektivenwechsel vor, der statt eines Appells gegen das Vergessen, die Analyse und Kritik des `Gebrauchs der Erinnerung´ anregt und Möglichkeiten bietet, „Ausdrucksformen des Erinnerns zu entwickeln, die problematische Aneignungen und Identitätsmarkierungen reflektieren [...]“³⁰¹ Für sie hängt die `Zukunft der Erinnerung´ davon ab, wie es gelingt, „marginalisierten Vergangenheiten Aufmerksamkeit zu verschaffen“³⁰² und den Blick „für Formen des Erinnerns [zu schärfen, K.W.], die nationaler Selbststilisierung dien(t)en.“³⁰³ Dementsprechend gilt es, „die Offenheit, Relativität und politische Verhandlungbarkeit von Geschichtsbildern und historischem Wissen, die in der Rede von den `Lehren´ aus der Geschichte immer unterschlagen wird [, kenntlich zu machen, K.W.]“³⁰⁴

²⁹⁷ Hartmann, 2001, 65, in: Fritsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren, 2001

²⁹⁸ ebd. 70

²⁹⁹ ebd. 79

³⁰⁰ ebd. 81

³⁰¹ Messerschmidt, 2002, 105, in: ebd.

³⁰² ebd. 107

³⁰³ ebd. 111 (Herv. im Orig.; Anm. d. Verf.)

³⁰⁴ Lenz/Schmidt/von Wrochem, 2002, 10, in: Lenz/Schmidt/von Wrochem, 2002

4. Resümee

„Wenn alle Techniken darauf abzielen, die soziale Wahrheit still und ohne Zeugen zu verändern, so muss eine Gegenpraktik eben diesen Modus aufdecken und ihn zu einem Gegenstand der Öffentlichkeit machen.“³⁰⁵

Die Gedächtnisthematik hinsichtlich des Holocaust gewinnt in der Gegenwart zunehmend an Bedeutung. Diese Tatsache ist in erster Linie auf aktuelle, gesellschaftliche Transformationsprozesse zurückzuführen, die Aleida Assmann als ‚Krise des Gedächtnisses‘³⁰⁶ bezeichnet. Die Ursache dieses historischen Umbruchs liegt, wie bereits erwähnt, im Aussterben der Generation begründet, die den Holocaust selbst noch miterlebt hat.

Sechzig Jahre nach dem Ende des Nationalsozialismus befinden wir uns unweigerlich im Übergang vom ‚individuellen‘ zum ‚kulturellen Gedächtnis‘. Durch das Sterben der ZeitzeugInnen, die die Ereignisse mit ihren Erfahrungen und Erinnerungen persönlich dokumentiert und bezeugt haben, wird gegenwärtig die lebendige Erinnerung unweigerlich vom Erinnerungsmodus des künstlichen, ‚kulturellen Gedächtnis‘ abgelöst.

Der zunehmende zeitliche Abstand vergrößert die Distanz, speziell der Jugendlichen, zum historischen Geschehen, so dass gegenwärtig für viele kaum noch Kontakte zu Familienmitgliedern oder anderen Bezugspersonen bestehen, die die Zeit des NS selbst miterlebt haben. ZeitzeugInnengespräche müssen zunehmend durch mediale Angebote, wie z.B. Videoaufzeichnungen, ersetzt werden.

Assmann weist auf die spezifische Problematik dieses Übergangs hin, der ihrer Ansicht nach „die Gefahr der Verzerrung, der Reduktion, der Instrumentalisierung von Erinnerung mit sich bringt.“³⁰⁷ Wenn die Vergangenheit des NS zu Geschichte wird, „dann deutet sich damit eine Veränderung an, deren Inhalt es nachzuspüren gilt.“³⁰⁸ Sie spricht von ‚Verengungen‘ und ‚Verhärtungen‘ des Erinnerungsdiskurses, die „nur durch öffentlich begleitete Kritik, Reflexion und Diskussion aufgefangen werden [können, K.W.]“³⁰⁹

Verschwundet eine unliebsame Szene still in der Uniformität der eugenischen Gesellschaft, so ist es ein Akt der sozialästhetischen Performanz, dieses Verschwinden zu be-

³⁰⁵ Aßmann, 2004, 221

³⁰⁶ vgl. Assmann, 1999, 408ff

³⁰⁷ ebd. 15

³⁰⁸ AK Erinnerungskultur in der Marburger Geschichtswerkstatt, 2003, 7

³⁰⁹ Assmann, 1999, 15

zeugen und hierdurch einen öffentlichen Widerstreit zu provozieren, in dessen Erfahrungen und Gefühlen, die als Ausdruck des inneren Konfliktes über das Verschwinden und die Angleichung verständlich sind, die Würde des vom Verschwinden Begriffenen noch nicht eingebüßt ist.³¹⁰

Die Entfernung von der Vergangenheit beinhaltet jedoch nicht nur die Gefahr des Vergessens und Verdrängens von Ereignissen, sondern auch die Möglichkeit, den `Mantel` tabuisierender und schweigender Betroffenheit zu lüften und in die Auseinandersetzung und Konfrontation mit den historischen Begebenheiten zu treten, marginalisierte Vergangenheiten zu thematisieren und ihnen Anerkennung zu verschaffen.

Um die entsprechenden Prozesse der Homogenisierung, Marginalisierung und Instrumentalisierung von Erinnerungen aufzuspüren, erscheint es mir notwendig, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse in die pädagogische Arbeit einzubeziehen und in ihren Kontinuitäten über den NS hinaus, sowohl in die entferntere Vergangenheit, als auch die Bezüge zum gesellschaftspolitischen Geschehen der Gegenwart, kritisch zu reflektieren. Der Thematisierung speziell der Geschlechterverhältnisse sollte meines Erachtens im Kontext der ehemaligen Lager Uckermark und Ravensbrück eine besondere Relevanz beigemessen werden.

Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass für Jugendliche die Pubertät eine Phase der verstärkten Orientierungs- und Sinnsuche darstellt. Dieser Tatsache, als auch ihrer zunehmenden zeitlichen Distanz zum Holocaust, gilt es meiner Ansicht nach in der Bildungsarbeit zu begegnen, indem Jugendliche nicht in ihren Suchbewegungen beschränkt werden, sondern ihnen ein emanzipatorischer Weg der Auseinandersetzung mit sich selbst und den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen sie leben, ermöglicht wird.

Die von Aßmann formulierte Notwendigkeit, die `Grenzen der eigenen Erfahrung` zu überschreiten, um jenseits des `Gewohnten` und `Normalen` die diskursiven Bedingungen der eigenen Existenz erfahrbar, Ein- und Ausschlüsse, Zusammenhänge, Widersprüche und Konflikte sichtbar und thematisierbar werden zu lassen, ist ein bedeutsames Ziel pädagogischer Praxis. Meines Erachtens ist der geringe Bekanntheitsgrad des ehemaligen Mädchen-KZ und `Vernichtungslagers` Uckermark und die mangelhafte historische Aufarbeitung seiner Geschichte, eine Erscheinungsform des Erinnerungsdiskurses, dem es u.a. in der Bildungsarbeit entgegenzuwirken gilt.

Gerade jedoch durch die geringe `kulturelle` und `institutionelle Erschlossenheit` des Ortes und durch die kaum vorhandene Präsenz historischer Anhaltspunkte, kulturspezifischer Sym-

³¹⁰ Aßmann, 2004, 222

boliken und Deutungsmuster, wird das Gelände meiner Ansicht nach zu einem eben solchen `Nebenschauplatz des Gewohnten`. Was ist an (diesem) Gedenkort(en) erlaubt? Was nicht? Und weshalb nicht? Was finde *ich* angemessen? Wie bin ich persönlich betroffen bzw. eingebunden in das Netz historischer, gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge? Fragen und Reflexionen, denen im `Rahmen` etablierter Gedenkort(e) und gedenkstättenpädagogischer Praxis oftmals zu wenig Raum und Zeit eingeräumt wird.

Es gilt es nicht nur die Erforschung geschlechtsspezifischer Aspekte in der Auseinandersetzung mit dem NS im Allgemeinen und dem ehemaligen Mädchen-KZ im Besonderen voranzutreiben, sondern diese auch in der Konzeption von Bildungsangeboten grundlegend zu berücksichtigen.

„Beide Kategorien [Geschlecht und Nation, K.W.] müssen [...] in ihrem historischen Kontext, der ihre Überlagerungen und Verknüpfungen bestimmt und in dem sie ihre häufig gewalttätigen Wirkungen entfalten, diskutiert werden.“³¹¹

Nicht nur die Frage danach, *wie* Erinnerung eigentlich stattfindet, sondern auch die nach dem Zusammenhang von `Gedächtnis` und `Geschlecht` ist meiner Ansicht nach essentiell für das Verständnis historischer Verhältnisse und kann „auf vielfache Abwehrhaltungen treffen, tangiert sie doch scheinbar sichere Selbstverortungen.“³¹² Die geschlechtsspezifische Differenzierung des eigenen Blicks bringt somit weitere Facetten des Vergangenen zum Vorschein, die zuvor im generalisierenden Erinnerungsdiskurs keine Berücksichtigung und somit keine Anerkennung fanden.

„Der Blick darauf [auf die Geschlechterbilder, K.W.] vereinfacht Geschichte nicht, sondern bringt Komplikationen mit sich, eben durch die Vervielfältigung der Geschichten und Perspektiven `des Gedächtnisses`.“³¹³

Zusammenfassend geht es mir im Umgang mit Gedenken in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen um emanzipatorische Prozesse der Anerkennung von Vielfalt und der Verständigung zwischen Vielfältigen, für die geschichts-, bzw. geschlechtsbewusste, -reflexive und -sensible Umgangsweisen seitens der PädagogInnen meiner Ansicht nach von zentraler Bedeutung sind. Das Prinzip der Reflexivität stellt in diesem Kontext eine Herausforderung für eine pädagogische Praxis dar, die auf die weitere Ausarbeitung, vor allem konkret praxisbezogener, didaktisch-methodischer Überlegungen angewiesen ist.

³¹¹ Wenk/Eschebach, 2002, 28, in: Eschebach/Jacobeit/Wenk, 2002

³¹² ebd. 17

³¹³ ebd. 29

5. Quellenverzeichnis

Literatur

- AK Erinnerungskultur in der Marburger Geschichtswerkstatt [Hrsg.] (2003): *Weiter erinnern? Neu erinnern?* Überlegungen zur Gegenwart und Zukunft des Umgangs mit NS-Zeit. 1. Aufl. Unrast-Verlag. Münster
- Anders, K. (2005): *Nie gelebt*; in: Limbacher, K./Merten, M./ Pfefferle, B. [Hrsg.]: *Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark. Beiträge zur Geschichte der Gegenwart*. 2. Aufl. Unrast-Verlag. Münster
- Assmann, A. (1999): *Erinnerungsräume*. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. Verlag C. H. Beck. München
- Assmann, J. (2002): *Das kulturelle Gedächtnis*. Schrift, Erinnerung und politische Identität in den frühen Hochkulturen. 4. Aufl. Verlag C.H. Beck. München
- Assmann, J./Hölscher, T. [Hrsg.] (1988): *Kultur und Gedächtnis*. 1. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- Assmann, J. (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*; in: Assmann, A./Hölscher, T.: *Kultur und Gedächtnis*. 1. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- Assmann, J. (1995): *Erinnern, um dazuzugehören*. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit; in: Platt, K./Dabag, M. [Hrsg.]: *Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten*. Leske + Budrich. Opladen.
- Aßmann, A. (2004): *Soziale Praktiken der Herabsetzung und Entwürdigung*. Zum Stand der kritisch-emanzipatorischen Theorien in den Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. PappyRossaVerlag. Köln
- Ayaß, W. (1995): *»Asoziale« im Nationalsozialismus*. Klett-Cotta. Stuttgart
- Borst, E. (2003): *Anerkennung des Anderen und das Problem des Unterschieds*. Perspektiven einer kritischen Theoriebildung. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Böhm, W. (1994): *Wörterbuch der Pädagogik*. 14. überarbeitete Auflage. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart
- Brockhaus (1996): *Die Enzyklopädie*. Band 2. AQ-BEC. 20.überarb. und aktualisierte Aufl. Leipzig/Mannheim

- Carrier, P. (2002): *Pierre Noras Les Lieux de mémoire als Diagnose und Symptom des zeitgenössischen Erinnerungskultes*; in: Echterhoff, G./Saar, M. [Hrsg.]: *Kontexte und Kulturen des Erinnerns*. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz
- Ebbinghaus, A. [Hrsg.] (1996): *Opfer und Täterinnen*. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- Ebbinghaus, A. (1996): *Dokumentation*. Frauen gegen Frauen. Das Vernichtungslager Uckermark - Ravensbrück. Januar - April 1945; in: Ders.: *Opfer und Täterinnen*. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- Ebbinghaus, A. (1996): *Vorwort*; in: Ders.: *Opfer und Täterinnen*. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- Echterhoff, G./Saar, M. [Hrsg.] (2002): *Kontexte und Kulturen des Erinnerns*. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz
- Echternkamp, J. [Hrsg.] (2005): *Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg*. Die Deutsche Kriegsgesellschaft 1939-1945. Zweiter Halbband: Ausbeutung, Deutungen, Ausgrenzungen. Deutsche Verlagsanstalt. München
- Ehrenspeck, Y. (2001): *Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft*. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: *Dekonstruktive Pädagogik*. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Leske + Budrich, Opladen
- Enders, L. (2005): *«Asoziale» NS-Verfolgte in der deutschen Wiedergutmachung*; in: Sedlacek, D./Lutz, T./Puvogel, U./Tomkowiak, I. [Hrsg.]: *»minderwertig« und »asozial«*. Stationen der Verfolgung gesellschaftlicher Außenseiter. Chronos-Verlag. Zürich
- Erll, A. (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung. Verlag J.B. Metzler Stuttgart. Weimar
- Erpel, S. (2005): *Zwischen Vernichtung und Befreiung*. Das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück in der letzten Kriegsphase. Metropol Verlag. Berlin
- Eschebach, I. (2005): *Öffentliches Gedenken*. Deutsche Erinnerungskulturen seit der Weimarer Republik. Campus Verlag. Frankfurt am Main

- Eschebach, I./Ehresmann, A. (2005): „*Zeitschriften*“. Zum Umgang mit baulichen Relikten ehemaliger Konzentrationslager; in: Fank, P./Hördler, S. [Hrsg.]: *Der Nationalsozialismus im Spiegel des öffentlichen Gedächtnisses. Formen der Aufarbeitung und des Gedenkens*. Metropoli Verlag. Berlin
- Eschebach, I./Jacobeit, S./Wenk, S. [Hrsg.] (2002): *Gedächtnis und Geschlecht*. Deutungsmuster in Darstellungen des nationalsozialistischen Genozids. Campus Verlag. Frankfurt am Main
- Eschebach, I./Jacobeit, S./Lanwerd, S. [Hrsg.] (1999): *Sprache des Gedenkens*. Zur Geschichte der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück 1945-1995. Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten. Band 11. Edition Hentrich. Berlin
- Fank, P./Hördler, S. [Hrsg.] (2005): *Der Nationalsozialismus im Spiegel des öffentlichen Gedächtnisses*. Formen der Aufarbeitung und des Gedenkens. Metropoli Verlag. Berlin
- Faulenbach, B. (2002): *Erinnerungsarbeit und demokratische politische Kultur heute*; in: Lenz, C./Schmidt, J./v.Wrochem, O. [Hrsg.]: *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit*. Unrast Verlag. Münster
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht*. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Merve Verlag. Berlin
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.] (2001): *Dekonstruktive Pädagogik*. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Leske + Budrich, Opladen
- Grossmann, G.(2002): „Das bedeutet, dass wir in Wirklichkeit niemals allein sind.“ Anmerkungen zur Bedeutung des inneren Gesprächspartners in den gedächtnistheoretischen Überlegungen von Maurice Halbwachs; in: Echterhoff, G./Saar, M. [Hrsg.]: *Kontexte und Kulturen des Erinnerns*. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz
- Halbwachs, M. (1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart
- Hall, S (2004): *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Ausgewählte Schriften 4. Herausgegeben von Juha Koivisto und Andreas Merckens, Argument Verlag. Hamburg

- Hartmann, J. (2001): *Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus*. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive*. Leske + Budrich, Opladen
- Heberlein, U. (2005): „75 Pfund habe ich bei meiner Befreiung gewogen und ich war 19 Jahre alt, aber ich sah älter aus, als ich heute bin“; in: Limbacher, K./Merten, M./Pfefferle, B. [Hrsg.]: *Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark. Beiträge zur Geschichte der Gegenwart*. 2. Aufl. Unrast-Verlag. Münster
- Höflich, B./Ehrhardt, B./Klarenbach, V. (2005): *Für eine lebendige Gedenkstätte am authentischen Ort*; in: Limbacher, K./Merten, M./Pfefferle, B. [Hrsg.]: *Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark. Beiträge zur Geschichte der Gegenwart*. 2. Aufl. Unrast-Verlag. Münster
- Hoffmann, D./Neuner G. [Hrsg.] (1997): *Auf der Suche nach Identität*. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Deutscher Studienverlag. Weinheim
- Hoffmann, D. (1997): *‘Identität’ als Ideologie*. Zur Kritik des Begriffs und seiner pädagogischen Bedeutungen; in: Ders.: *Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems*. Deutscher Studienverlag. Weinheim
- INTERFOBI/Çağlar, G. [Hrsg.] (1997): *Rassismus und Nationalismus in West- und Osteuropa*. Ursachen und Auswirkungen in verschiedenen Ländern Europas. Marino Verlag. München
- Jesse, E./Löw, K. [Hrsg.] (1997): *Vergangenheitsbewältigung*. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung. Band 54. Duncker und Humblot. Berlin
- Jesse, E. (1997): *Doppelte Vergangenheitsbewältigung in Deutschland*. Ein Problem der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; in: Jesse, E./Löw, K.: *Vergangenheitsbewältigung*. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung. Band 54. Duncker und Humblot. Berlin
- Kaschuba, W. (2005): *Gedächtnislandschaften und Generationen*; in: Fank, P./Hördler, S. [Hrsg.]: *Der Nationalsozialismus im Spiegel des öffentlichen Gedächtnisses. Formen der Aufarbeitung und des Gedenkens*. Metropoli Verlag. Berlin

- Klarenbach, V./Reichmann, K./Höfinghoff, S. (1998): „*Wir durften ja nicht sprechen. Sobald man Kontakt suchte mit irgendjemandem hagelte es Strafen.*“ Das ehemalige Konzentrationslager für Mädchen und junge Frauen und spätere Vernichtungslager Uckermark. Katalog zur Ausstellung. Compañeras. Berlin
- Köcke, A. (2005): „*Wenn ich so auf diese Zeit zurückblicke, dann denke ich, das kann doch alles gar nicht so gewesen sein*“; in: Limbächer, K./Merten, M./Pfefferle, B. [Hrsg.]: Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark. Beiträge zur Geschichte der Gegenwart. 2. Aufl. Unrast-Verlag. Münster
- Koller, H.-C. (2001): *Bildung und Dezentrierung des Subjekts*; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive. Leske + Budrich, Opladen
- Leiprecht, R. (2005): Erinnerungskultur in Deutschland und den Niederlanden - Hinweise für eine Erinnerungspädagogik in pluriformen Einwanderungsgesellschaften; in: Lutz, H./Gawarecki, K. [Hrsg.]: Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Niederlande-Studien. Band 40. Waxmann Verlag. Münster.
- Lenz, C./Schmidt, J./von Wrochem, O. [Hrsg.] (2002): *Erinnerungskulturen im Dialog*. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Unrast-Verlag. Münster
- Dies. (2002): *Einleitung*; in: Dies. [Hrsg.]: *Erinnerungskulturen im Dialog*. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Unrast-Verlag. Münster
- Limbächer, K./Merten, M./Pfefferle, B. [Hrsg.] (2005): *Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark*. 2. Aufl. Unrast Verlag. Münster
- Limbächer, K./Merten, M./Pfefferle, B. (2005): *Das Jugendschutzlager Uckermark: ein Experimentierfeld für die Umsetzung rassenhygienischer Utopien an Mädchen und jungen Frauen*; in: Dies.: *Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark*. 2. Aufl. Unrast Verlag. Münster
- Lutz, H./Gawarecki, K. [Hrsg.] (2005): *Kolonialismus und Erinnerungskultur*. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Niederlande-Studien. Band 40. Waxmann Verlag. Münster
- Masschelein, J./Wimmer, M. (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit*. Randgänge der Pädagogik. Academia Verlag. Sankt Augustin

- Maurer, S. (2001): *Zentrierte Vielfalt? Zur Frage von Subjekt und Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischem Denken*; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive*. Leske + Budrich, Opladen
- Messerschmidt, A. (2002): *Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit*; in: Lenz, C./Schmidt, J./v.Wrochem, O. [Hrsg.]: *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit*. Unrast Verlag. Münster
- Miller-Kipp, G. [Hrsg.] (2001): *»Auch Du gehörst dem Führer«*. Die Geschichte des Bund Deutscher Mädel (BDM) in Quellen und Dokumenten. 2. durchgesehene Aufl. Juventa Verlag. Weinheim und München
- Mitrovic, E. (1996): *Fürsorgerinnen im Nationalsozialismus. Hilfe zur Aussonderung*; in: Ebbinghaus, A. [Hrsg.]: *Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus*. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main
- Musfeld, T. (2001): *Das Wissen, die Macht und das Spiel. De(kon)struktion von Identitäten am Beispiel des Internet*; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive*. Leske + Budrich, Opladen
- Niethammer, L. (2000): *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*. rowohlt's enzyklopädie. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Hamburg
- Nünning, A. [Hrsg.] (2005): *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Verlag J.B.Metzler. Stuttgart/Weimar
- Paseka, A. (2001): *Gesellschaft und pädagogische Praxis. Dekonstruktion am Beispiel von Sexismus und Rassismus*; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive*. Leske + Budrich, Opladen
- Peukert, D. (1982): *Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus*. Bund-Verlag. Köln
- Platt, K./Dabag, M. [Hrsg.] (1995): *Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten*. Leske + Budrich. Opladen

- Plewe, R./Köhler, J.T. (2000): *Baugeschichte Frauenkonzentrationslager Ravensbrück*. Band Nr. 10. Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. Edition Hentrich. Berlin
- Reichel, P. (2001): *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland*. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute. Beck'sche Reihe. München
- Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. [Hrsg.] (1999): *Pädagogik-Lexikon*. R. Oldenbourg Verlag. München; Wien
- Rommelspacher, B. (o. J.): *Schuldlos-schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen*. Konkret Literatur Verlag. Hamburg
- Rommelspacher, B. (1998): *Dominanzkultur*. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Aufl. Orlanda Frauenverlag. Berlin
- Rommelspacher, B. (1997): *Rassismus und Nationalismus in Deutschland*; in: INTERFOBI / Çağlar, G. [Hrsg.]: *Rassismus und Nationalismus in West- und Osteuropa*. Ursachen und Auswirkungen in verschiedenen Ländern Europas. Marino Verlag. München
- Roth, T. (2005): *Von den «Antisozialen» zu den «Asozialen»*. Ideologie und Struktur kriminalpolizeilicher «Verbrechensbekämpfung» im Nationalsozialismus; in: Sedlaczek, D./Lutz, T./Puvogel, U./Tomkowiak, I. [Hrsg.]: »minderwertig« und »asozial«. Stationen der Verfolgung gesellschaftlicher Außenseiter. Chronos-Verlag. Zürich
- Saar, M. (2002): *Wem gehört das kollektive Gedächtnis? Ein sozialphilosophischer Ausblick auf Kultur, Multikulturalismus und Erinnerung*; in: Echterhoff, G./Saar, M. [Hrsg.]: *Kontexte und Kulturen des Erinnerns*. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz
- Schikorra, C. (2001): *Kontinuitäten der Ausgrenzung*. 'Asoziale Häftlinge' im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück. Metropol Verlag. Berlin
- Schwarz, E./Steppan, S. (1999): *Die Entstehung der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück, 1945-1959*; in: Eschebach, I./Jacobeit, S./Lanwerd, S. [Hrsg.]: *Sprache des Gedenkens*. Zur Geschichte der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück 1945-1995. Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten. Band 11. Edition Hentrich. Berlin
- Sedlaczek, D./Lutz, T./Puvogel, U./Tomkowiak, I. [Hrsg.] (2005): »minderwertig« und »asozial«. Stationen der Verfolgung gesellschaftlicher Außenseiter. Chronos-Verlag. Zürich

- Szemerédy, S. (2001): *Der/die spezifische Intellektuelle Foucaults*. Leitfigur für ein neues sozialarbeiterisches Ethos im Geiste der Dekonstruktion; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive*. Leske + Budrich, Opladen
- Traverso, E. (2000): *Nach Auschwitz*. Die Linke und der Aufarbeitung des NS-Völkermords. ISP-Verlag. Köln
- Vadhera-Jonas, R. (2005): *Nach der Befreiung: Die zweite Geschichte des »Jugendschutzlagers Uckermark«*; in: Limbacher, K./Merten, M./ Pfefferle, B. [Hrsg.]: *Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark. Beiträge zur Geschichte der Gegenwart*. 2. Aufl. Unrast-Verlag. Münster
- Wenk, S./Eschebach, I. (2002): *Soziales Gedächtnis und Geschlechterdifferenz*. Eine Einführung; in: Eschebach, I./Jacobeit, S./Wenk, S. [Hrsg.]: *Gedächtnis und Geschlecht. Deutungsmuster in Darstellungen des nationalsozialistischen Genozids*. Campus Verlag. Frankfurt am Main
- Zifonun, D. (2004): *Gedenken und Identität*. Der deutsche Erinnerungsdiskurs. Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts, Band 12. Campus Verlag Frankfurt/New York. Frankfurt am Main
- Zirfas, J. (2001): *Identitäten und Dekonstruktionen*. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida; in: Fritsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. [Hrsg.]: *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischer Perspektive*. Leske + Budrich, Opladen
- Zur Nieden, S. (1999): „... für das Ansehen `der Opfer des Faschismus´ nicht tragbar“; in: Eschebach, I./Jacobeit, S./Lanwerd, S. [Hrsg.]: *Sprache des Gedenkens. Zur Geschichte der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück 1945-1995*. Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten. Band 11. Edition Hentrich. Berlin

Webseiten

http://www.giub.unibe.ch/sg/lehre/website_globalisierungskritik/methode_foucault.htm,

(29.6.2006)

<http://www.google.de/search?hl=de&q=wahrheitsregime+&btnG=Google-Suche&meta=>,

(29.06.2006)

Danksagung

Ich danke all jenen, die sich immer wieder an unterschiedlichen Orten dafür einsetzen, dass die Geschichte des Mädchenkonzentrations- und Vernichtungslagers Uckermark und die Erfahrungen der Mädchen und jungen Frauen, die an diesem Ort inhaftiert, ausgebeutet und ermordet wurden, nicht verdrängt oder vergessen, sondern in ihren historischen Kontinuitäten vergegenwärtigt und öffentlich gemacht werden.

Mein besonderer Dank gilt denjenigen, die sich unermüdlich und zum Teil seit vielen Jahren im Rahmen der TransgenderFrauenLesben-Baucamps und darüber hinaus an der Gestaltung des Gedenkortes beteiligen, mich durch politische, offensive und kontroverse Diskussionen bereichert und meine Perspektive erweitert haben.

Zudem danke ich Kerstin, Sabine und Johannes, die mich mit ihrem Interesse, mit kritischen Anmerkungen, Nachfragen und persönlichen Anregungen im Prozess des Schreibens begleitet und unterstützt haben.