

»Sich herauslösen aus der Sprache, die hier gilt« (Imre Kertész)

Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur

»Die Menschen leben nicht allein in der objektiven Welt, noch leben sie allein in der Welt des gesellschaftlichen Handelns, wie gemeinhin angenommen wird, sondern sie sind sehr weitgehend in der Gewalt der jeweiligen Sprache, die sich als Ausdrucksmittel ihrer Gesellschaft herausgebildet hat. Es ist ziemlich illusorisch zu glauben, dass man sich der Realität im wesentlichen anpassen könne, ohne die Sprache zu gebrauchen, und dass die Sprache nur ein nebensächliches Mittel zur Lösung spezifischer Probleme von Kommunikation oder Reflexion sei ... Unser Sehen, unser Hören, unsere ganze Wahrnehmung ist in hohem Maße dadurch geprägt, dass die Sprachgewohnheiten unserer Gesellschaft eine bestimmte Auswahl von Interpretationen vorgeben.«

Mit diesem programmatischen Zitat des Sprachwissenschaftlers Edward Sapir (1884–1939) beginnt der Literaturwissenschaftler und Judaist James Edward Young seine einflussreiche Studie »Beschreiben des Holocaust«¹, in der er literarische, filmische und bildliche Ausdrucksformen der Erinnerung untersucht. Das pointierte Zitat weist hin auf die zentrale Bedeutung, die Young der Sprache im Prozess der Erinnerung zuerkennt. So entwickelt und begründet er die These, dass der Gegenstand der Erinnerung – hier das von der nationalsozialistischen Diktatur ausgehende beispiellose Leid, das in Begriffen wie ›Schoa‹, ›Holocaust‹ oder mit dem Ortsnamen ›Auschwitz‹ mehr benannt als ausgesagt werden kann² – nicht von der Art und Weise seiner Darstellung getrennt werden kann. Für ihn ist es eine falsch gestellte Frage, ob die literarischen Darstellungen den ›historischen Fakten‹ gerecht werden. Der zentrale Aspekt besteht umgekehrt gerade darin, dass diese Fakten und Ereignisse gar nicht ohne (im weiten Sinn) sprachliche Zeugnisse zugänglich sind, ja dass sie schon im Moment des Erlebens und Erinnerens von Zeitzeugen und Überlebenden einer interpretierenden, auf sprachlich vermittelte, überlieferte Muster zurückgreifen-

1 J.E. Young, *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*. Aus dem Amerikanischen von C. Schuenke, Frankfurt 1992, Zitat 13.

2 Vgl. ebd., 141–149.

den Deutung unterliegen. Das meint keine Abwertung oder gar Leugnung der Faktizität der Erlebnisse, sondern:

»Es geht uns darum, das Was der Ereignisse aus dem Wie ihrer Darstellung zu erkennen. Das läuft auf die These hinaus, dass die Ereignisse des Holocaust in ihrer literarischen Darstellung nicht nur *post factum* gestaltet werden, sondern dass sie von Anfang an, das heißt schon während sie stattfanden, von den Schemata geprägt waren, nach denen sie begriffen und ausgedrückt wurden und die schließlich zu bestimmten Formen des Handelns geführt haben.«³

Diese Erkenntnis über den fundamentalen sprachlichen Charakter von Erlebnis, Deutung und Erfahrung impliziert grundlegende Bedingungen auch für die Frage der Erinnerung: »Was vom Holocaust erinnert wird, hängt davon ab, wie es erinnert wird, und wie die Ereignisse erinnert werden, hängt wiederum von den Texten ab, die diesen Ereignissen heute Gestalt geben.«⁴

Diese einleitenden Gedanken ziehen weitreichende Konsequenzen auch für die pädagogische und spezifisch religionspädagogische Suche nach gegenwärtigen Wegen des erinnernden Lernens nach sich und bilden den Rahmen der hier vorgestellten Fragen, Ergebnisse und Desiderate. Wenn dem so ist, dass die sog. Fakten der Erinnerung nicht von der Sprache, mit der sie benannt und ausgedrückt werden, getrennt werden können, wenn tatsächlich das Was und das Wie der Erinnerung eine komplementäre Einheit bilden, dann folgt daraus: 60 Jahre nach Kriegsende hat sich nicht nur die zeitliche und emotionale Distanz zu den Ereignissen vergrößert, die es in einer arrangierten Lernsituation zu überwinden gilt, sondern auch die Sprache, mit der sie ausgedrückt wurden, entfernt sich von der Sprache der nunmehr heranwachsenden vierten Generation nach Auschwitz deutlich. Bleibt die Sprache der Erinnerung über eine gewisse Zeit unverändert, so kann sich die Situation einstellen, dass nicht nur keine persönliche Berührung mehr mit den Ereignissen oder kein direkter familiärer Kontakt vorauszusetzen sind, sondern auch die Sprache immer fremder wird, mit der ›traditionell‹ diese Geschichte erinnert wurde. Dem Bruch der Generationen folgt somit evtl. verzögert oder abgewandelt ein Bruch der Sprache.

Im Folgenden wollen wir die hier skizzierte Problemstellung zunächst einer vertiefenden Analyse unterziehen, um schließlich aus unserer Sicht dringliche Desiderate zu benennen und mögliche Lösungswege vorzu-

3 Ebd., 20.

4 Ebd., 13.

schlagen. Dazu geben wir zunächst eine übergreifende Darstellung der Bedingungen, die sich gegenwärtig im Kontext des Erinnerungslernens stellen (vgl. 1). Im zweiten Abschnitt stellen wir einige Ergebnisse einer eigenen empirischen Studie vor, in der wir die charakteristischen Merkmale einer Sprache der Erinnerung, wie sie zum einen in Gedenkreden von politischen und kirchlichen Repräsentanten und zum anderen in Texten Jugendlicher anzutreffen sind, eruieren und miteinander vergleichen (vgl. 2). Zuletzt ziehen wir leitlinienartige Konsequenzen für ein Erinnerungslernen im doppelten Kontext religiösen Lernens auf der einen und der Entwicklung einer gesellschaftlichen Erinnerungskultur auf der anderen Seite (vgl. 3).

I. Gegenwärtige Bedingungen des Erinnerungslernens im deutschsprachigen Raum

1. Kultur der Erinnerung? Gesellschaftlich-politische Faktoren

Bildung insgesamt kann ebenso wenig wie *historische* Bildung bzw. ihr Pendant auf Seiten der Subjekte, dem *Erinnerungslernen*, isoliert von den gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bedingungen des jeweiligen Landes betrachtet, verstanden oder beeinflusst werden. Bildung und Lernen sind in höchstem Maße kontextuell bedingte Größen. Dies gilt in spezifischer Weise für Bildung und Lernen in Sachen Geschichte. Jede Nation ›bildet‹ ihre eigenen historischen Deutungen und Mythen, die sie ihren Mitgliedern als »kollektives Gedächtnis« (Maurice Halbwachs, Aleida und Jan Assmann) weitergibt oder zumindest weiterzugeben versucht. Ein und dasselbe historische Ereignis wird in verschiedenen Ländern, von verschiedenen Standpunkten und von verschiedenen Gruppen völlig unterschiedlich interpretiert. Im Zeitalter der Pluralität ist die Rezeption historischer Ereignisse, deren Aneignung und Deutung umso stärker abhängig von familiärer und sozialer Herkunft, Bildungswegen und weiteren persönlichen Bedingungen auf Seiten der Individuen, weshalb man kaum mehr von einem »kollektiven Gedächtnis« sprechen kann. Erinnerung und Gedächtnis sind individualisierte, erfahrungsabhängige und, wie gesagt, kontextabhängige Kompetenzen, die individuell und sozial, d.h. in kommunikativen Prozessen erlernt werden können.

Trotz Individualisierung und Pluralisierung des Gedächtnisses sind Gruppen und Nationen auf der Suche nach einer gemeinsamen und Gemeinsamkeit stiftenden Erinnerungskultur. Nicht selten tun sie sich äußerst schwer damit. Ein Land, das 60 Jahre benötigt, bis es ein zentrales, politisch und gesellschaftlich bedeutsames Mahnmahl einweihet, um an die Opfer einer bestimmten Phase seiner Geschichte

zu erinnern, hat offensichtlich ein Problem mit der Erinnerung. Wie schnell waren die sog. ›Heldengedenkstätten‹ in allen Dörfern und Städten errichtet, auf denen alle Namen der im Krieg gefallenen deutschen Soldaten verzeichnet sind? Aus den gleichen Dörfern und Städten sind oft Dutzende, ja Hunderte von Juden deportiert und ermordet worden. Doch es dauerte Jahrzehnte, bis es erste würdige Gedenktafeln und Gedenkfeiern für sie gab. Bis heute gibt es nur selten eine öffentliche Darstellung der Namen aller Verschwundenen. Die jahrzehntelange Debatte um die Errichtung einer Holocaust-Gedenkstätte, der Historikerstreit, die sog. Goldhagen-Debatte, die Auseinandersetzung um die Wehrmachtsausstellung zeigen, wie schwierig es ist, einen Konsens über die Art und Weise *dieser* Erinnerung an die Vergangenheit herzustellen. Es gibt jedoch nicht nur Verdrängung und Unsicherheit im Umgang mit der Geschichte, sondern auch bewusste Akte der Erinnerungsverweigerung. Die skandalöse Teilnahmeverweigerung an einer Gedenkminute für die Opfer des Nationalsozialismus im Landtag des Bundeslandes Sachsen durch die gesamte Fraktion der rechtsradikalen »Nationaldemokratischen Partei Deutschlands« im Januar 2005 ist ein offener Affront gegen die demokratische Kultur eines Landes, das in besonderer Weise von den Schatten der Vergangenheit geprägt ist. Wer das Gedenken verweigert, will damit brüskieren und verletzen. Erinnerungsverweigerung hat eine politische Stoßrichtung, ist ein politischer, in diesem Fall re-aktionärer Akt. Es gibt weitere Beispiele für verweigerter oder verzögerte Erinnerung – gerade auch auf regionaler Ebene. Im deutschsprachigen Raum wurde die Erinnerungsverzögerung erst durch die Folgen der 1968er-Bewegung, die fortschreitende Liberalisierung und Demokratisierung, die Diskussionen um den »Eichmann-Prozess« in Jerusalem, die Ausstrahlung von Filmen zum Thema ›Holocaust‹ etc. langsam aufgebrochen. Von staatlicher Seite setzte in Deutschland die wirkungsgeschichtlich bedeutsame Rede von Bundespräsident *Richard von Weizsäcker* zum 8. Mai 1985 eindeutige Marksteine. Bundespräsident *Roman Herzog* hat im Jahre 1996 diese Linie weitergeführt, indem er den 27. Januar zum nationalen Gedenktag an die Befreiung von Auschwitz erklärt hat, was inzwischen reichhaltige Aktivitäten an Schulen und in öffentlichen Einrichtungen bewirkt. Und zum 8. Mai 2005, 60 Jahre nach Kriegsende, hat Bundespräsident *Horst Köhler* in seiner Rede unzweideutig formuliert: »Es gibt keinen Schlussstrich« unter die Erinnerung an den Nationalsozialismus und seine Opfer!⁵

5 Vgl. »Begabung zur Freiheit« – Rede von Bundespräsident *Horst Köhler* bei der Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 60. Jah-

Auch auf der Ebene der Parlamente und der Bundesländer gibt es inzwischen zahlreiche Gesten, Erklärungen und politische Programme für eine »Kultur der Erinnerung«. Bildungspolitisch und pädagogisch bedeutsam sind beispielsweise die Arbeiten der »Landeszentralen für politische Bildung«, die zusammen mit ihrer Bundeszentrale wesentliche Beiträge zur NS-Aufarbeitung leisten. Auch Städte, Dörfer, Gemeinden haben zunehmend die Erinnerung z.B. an den 9. November 1938 als politisch relevanten Faktor erkannt.

Inwieweit derlei Reden und Gesten jedoch nur ritualisierte Formen der »political correctness« darstellen, ist eine entscheidende Frage. Denn genau dies ist die große Gefahr einer staatlichen Erinnerungskultur: dass sie in äußerlichen Riten und leeren Formeln erstarren. Offizielle Gedenkveranstaltungen sind nur von Nutzen, wenn sie von einer lebendigen gesellschaftlich-kulturellen und pädagogischen Anstrengung für die Erinnerung getragen werden. Theodor W. Adorno bezeichnete bekanntlich bereits im Jahr 1966 Erziehung nach Auschwitz als zentrale Aufgabe aller Erziehung. Er versteht darunter »zwei Bereiche: einmal Erziehung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung [von Auschwitz] nicht zulässt«⁶. Unter diesem geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Klima ist eine pädagogische und politische Erinnerungskultur zu verstehen, die sich offen und bewusst mit der Vergangenheit auseinandersetzt und die Konsequenzen für Gegenwart und Zukunft zieht.

Im Anschluss an die Kritische Theorie und weitere philosophische Ansätze, aber mit gleichem Nachdruck aus biblischen und theologischen Quellen speist Johann Baptist Metz seine in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder erhobene Forderung nach einer »anamnetischen Kultur«⁷. Deren Kennzeichen sind: geschichtswissenschaftliche Vergewisserung; emotionale Beschäftigung mit der zu erinnernden Thematik, jedoch frei von Betroffenheitsrhetorik; Dialog mit der jüdischen Gedächtniskultur; Vergewisserung des biblischen Erbes; ästhetische Annäherung durch Literatur und Kunst und nicht zuletzt Bildungsarbeit.

restag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa, Berlin 08.05.2005 (Internetpublikationen des Bundespräsidialamts).

⁶ Th.W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz (1966), in: *ders.*, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971, 88–104, hier 91.

⁷ Vgl. J.B. Metz, Für eine anamnetische Kultur, in: H. Loewy (Hg.), Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte, Reinbek 1992, 35–41; im Kontext des Gesamtansatzes vgl. *ders.*, Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg/Basel/Wien 2006.

Von Adorno und Metz her wird deutlich, dass Bildungsarbeit angesichts der Erinnerung an Auschwitz in ein Geflecht von gesellschaftlich-politischen und ebenso individuell-sozialpsychologischen Faktoren verwoben ist. Letztere werden in der neueren Gedächtnisforschung untersucht, die im Folgenden kurz ins Blickfeld gerückt wird.

2. Wie funktioniert Gedächtnis? Individuelle und sozialpsychologische Bedingungen des Erinnerungslernens

Die Forschung bezüglich der Entstehung und Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses hat neurowissenschaftliche, neurobiologische, kognitions-, entwicklungs- und sozialpsychologische Komponenten, um nur einige der wichtigsten zu benennen⁸. Für die Fragestellung des Lernens von Erinnerung scheint uns die interdisziplinär entwickelte Theorie des »kommunikativen Gedächtnisses« besonders interessant, da sozialisatorische, indirekte ebenso wie intendierte Bildungs- und Lernprozesse stets in kommunikativen Zusammenhängen vonstatten gehen. Der Sozialpsychologe Harald Welzer, der eng mit Neurowissenschaftlern zusammenarbeitet, zeigt in seinen Forschungen auf, dass »unser Gedächtnis, und damit unser Selbst, ein durch und durch kommunikatives Gedächtnis ist, auch wenn vor allem Angehörige des westlichen Kulturkreises zutiefst der Auffassung sind, Individuen zu sein, die autonom gegenüber und getrennt von anderen existieren.«⁹ Auch unter den Vorzeichen der Individualisierung bleibt festzuhalten, dass selbst oder fremd erlebte Vergangenheit sich im Dialog, im Erzählen und Nacherzählen, in der Auseinandersetzung, im Rückgriff auf Gehörtes und andernorts Erfahrenes, im Austausch »bildet«. Erlebnisse werden durch Reflexion zur Erfahrung – und können damit erinnert werden –, aber die Reflexion ist immer eingebettet in sozial und kulturell vorgeprägte Schemata. Für die Entwicklung des Gedächtnisses sind soziale Interaktionen und Kommunikationen bestimmend. Dies legt sich schon von der neuronalen Struktur und Funktionsweise des Gedächtnisses her nahe¹⁰. Umso mehr

8 Aus der Fülle von Literatur vgl. H. Welzer / H.J. Markowitsch (Hg.), Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung, Stuttgart 2006; dies., Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung, Stuttgart 2005; D.L. Schacter, Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit, Reinbek 2001.

9 H. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2002, 12.

10 Vgl. ebd., 46ff.

kann das Erinnerungsvermögen *sozialpsychologisch* nur von seiner Kommunikativität her verstanden werden. Dabei scheint es eine beachtliche Parallelität, ja eine Interdependenz zwischen Sprachentwicklung und Gedächtnisentwicklung zu geben¹¹. Wer Sprache lernt, lernt in und mit ihr eine Vielzahl sog. »Scripts«, die die rechte Verwendung der Anordnung von Begriffen und sprachlichen Mustern garantieren. Nicht nur die Wörter als Wörter müssen erlernt werden, sondern vor allem die Wörter in ihrem Verwendungszusammenhang. Sozialpsychologisch werden unter »Script« Wissensstrukturen verstanden, die standardisierte Abfolgen von Ereignissen, Verhalten und Zuständen beschreiben¹². Insbesondere, wenn es um routinierte Handlungsepisoden geht (Aufsuchen eines Lokals, Einchecken auf einem Flughafen etc.) greift die menschliche Psyche auf erlernte und allgemeine Scripts zurück, die einen Teil des sozialen Wissens darstellen. Wer sich in einer bestimmten sozialen Situation befindet, weiß in der Regel, wie er oder sie sich verhalten muss und was man sagen soll (»Guten Tag, wir möchten gerne einen Tisch für drei Personen ... Können wir die Karte bekommen ... Wir möchten bezahlen ...«). Solche Scripts sind kulturell etabliert, jedoch keineswegs unveränderbar, unterliegen daher den Bedingungen des sozialen Kontextes (z.B. Studentenmensa – feines Restaurant ...) und der Zeit (z.B. Restaurantbesuch im 19. Jahrhundert – heute ...).

Offensichtlich ist nun die Entwicklung des menschlichen Gedächtnisses stark bestimmt durch die Übernahme sozialer Scripts, die indes individuell verschieden integriert werden. Erinnerung ist von »Importen« aus dem sozialen Umfeld und aus Kommunikationsvorgängen bestimmt, z.B. durch Erzählungen aus der Familiengeschichte, eigene Wahrnehmungen, Vorlagen aus den Medien (»mediale Scripts«)¹³, Lehrerverhalten während des Unterrichts etc. Diese sind gleichsam das soziale Material für eine selbstbezogene, eigenaktive Aneignung der Erinnerung eines bestimmten Geschehnisses.

Entscheidend dafür, was und wie etwas für die eigene Gedächtniskonstruktion übernommen wird, ist die emotionale Bedeutung, die den Vorlagen von uns selbst oder von anderen zugemessen wird. Emotionen steuern die Valenz der Gedächtnisinhalte, bewerten bestimmte Erfahrungen als gut, schlecht oder neutral, als bedeutsam oder unwichtig und sind hauptverantwortlich, wie sie in unserer

11 Vgl. ebd., 83ff.

12 Vgl. W. Stroebe / K. Jonas / M. Hewstone (Hg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin / Heidelberg / New York 2002, 135.227.

13 Vgl. Welzer, Gedächtnis, 178.

Erinnerung abgespeichert werden. »Das kommunikative Gedächtnis ist mithin ein emotionales Gedächtnis.«¹⁴

Damit sind die entscheidenden Voraussetzungen für ein Verständnis der Bildungs- und Lernvorgänge benannt: Das Gedächtnis des Einzelnen bildet sich in einem kommunikativen und emotional bedeutsamen Prozess, also im Austausch mit einerseits dem in der Familie Erfahrenen (insbesondere dem intergenerationellen Gespräch oder auch der Nicht-Kommunikation, der Blockaden), andererseits dem gesellschaftlich und kulturell vorgegebenen (z.B. durch das Bildungsgut, das in der Schule tradiert wird oder durch Erinnerungsscripts, die in öffentlichen Reden, Gedenkritualen und Debatten indirekt weitergegeben werden) sowie den Erinnerungsspuren, die durch die Auseinandersetzung mit Medien (z.B. Filmen) in die eigenen Gedächtnisinhalte importiert werden. Dies geschieht in aktiver Weise, d.h. das Individuum ist Akteur bzw. Subjekt seines eigenen Gedächtnisses, das es in dialogisch-konstruktiver Weise selbst bildet.

Da Sprache das Hauptmedium ist, in dem soziales Wissen transportiert wird, wollen wir im Folgenden insbesondere sprachliche Erinnerungsformen untersuchen, um daraus Schlüsse für Erinnerungslernen in unserer Gesellschaft ziehen zu können. Wenn es stimmt, dass sich Gedächtnisinhalte durch verhaltensorientierte und sprachliche Scripts tradieren, müssen diese in öffentlichen Gedenkreden und in sprachlichen Äußerungen von Jugendlichen ausfindig zu machen sein.

II. Sprachliche Merkmale öffentlicher Gedenkkultur und Ausdrucksformen Jugendlicher im Vergleich

Wir richten nun also den Blick auf einen Teilaspekt dieser Erinnerungskultur, und zwar gerade auf jene sprachliche Dimension, die wir einleitend als grundlegend für jede Erinnerungsarbeit herausgestellt haben. Wir fragen: Welcher Sprache bedient sich die öffentliche Erinnerungs- und Gedenkkultur in Deutschland, und wie sprechen Jugendliche über dieses Thema?¹⁵

14 Ebd., 136; vgl. 35.44.111ff.

15 Vgl. zu diesem Forschungsansatz, der nach den Zugängen von Kindern und Jugendlichen zur Erinnerung fragt, u.a. H. Welzer / S. Moller / K. Tschuggnall, »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt 2002; O. Fuchs / R. Boschki / B. Frede-Wenger (Hg.), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zu einer subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001; J. Rüsen (Hg.), Geschichtsbewusstsein.

1. Gegenstand und Methode der Untersuchung

Erinnerungskultur hat einen gesellschaftlichen Raum, in dem sie stattfindet. Dieser wird wesentlich geprägt von den Formen öffentlichen Erinnerns und Gedenkens, wie sie etwa in gestalteten Orten wie Gedenkstätten, Mahnmalen oder Museen öffentlich und alltäglich präsent sind. Den Alltag unterbrechen wollen ritualisierte Gedenkveranstaltungen, die anlässlich wiederkehrender Gedenktage bewusst Zeichen einer gesellschaftlichen Erinnerungskultur setzen. Aber erfüllen sie tatsächlich diese Aufgabe? Welche (positiven oder negativen) Impulse können von den öffentlichen Ausdrucksformen für die Förderung einer individuellen Erinnerungsfähigkeit ausgehen? Werden sie den gegenwärtigen Bedingungen eines Erinnerungslernens gerecht? Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt, von dem aus wir eine exemplarische Auswahl solcher Texte öffentlicher Erinnerungskultur untersucht haben.

Gegenstand der Untersuchung sind 32 Reden bzw. Predigten von Politikern und Kirchenvertretern der Jahre 1985 bis 2005. Anlass der Reden waren in den meisten Fällen öffentliche Gedenkveranstaltungen am 8. Mai, also anlässlich der vierzigsten, fünfzigsten und sechzigsten Wiederkehr des Endes des Zweiten Weltkriegs¹⁶. Im Vergleich dazu wurden 22 zum selben Anlass von Jugendlichen im Alter von dreizehn bis fünfzehn Jahren der neunten Klasse eines Bonner Gymnasiums verfasste Reden analysiert¹⁷. Durch diese

Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln u.a. 2001; A. Silbermann / M. Stoffers, Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin 2000; J. Pütz, In Beziehung zur Geschichte sein. Frauen und Männer der dritten Generation in ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, Frankfurt 1999; B. v. Borries, Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999; D. Bar-On / K. Brendler / A.P. Hare (Hg.), »Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln«. Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt / New York 1997; M. Kohlstruck, Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen, Berlin 1997; B. v. Borries, Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995.

16 Im Detail handelt es sich um 18 Dokumente kirchlicher Vertreter (Predigt, Geistliches Wort u.Ä., davon 14 anlässlich des 8. Mai) und 14 Dokumente politischer Würdenträger (Ansprache, Erklärung u.Ä., davon 10 anlässlich des 8. Mai) in deutscher Sprache (darunter 4 Reden ausländischer Vertreter).

17 Die Reden sind im Oktober 2006 in einem Kurs Katholische Religionslehre entstanden. Als Arbeitsimpuls diente folgende Aufgabenstellung: »Stell dir vor, du hättest die Gelegenheit, zum 62. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkriegs am 8. Mai 2007 eine Rede zu halten. Diese Rede wird live an alle Schulen über-

Parallelisierung der Sprechsituation wurde eine dreifache Fragestellung verfolgt: 1. Welche Sprache kennzeichnet die öffentliche Erinnerungskultur, 2. welche Sprache wählen Jugendliche in einer vergleichbaren Erinnerungssituation, und 3. wie unterscheiden sich diese öffentlichen und individuellen Zugänge zur Erinnerung auf der Ebene der verwendeten Sprache?

Als methodische Umsetzung dieser Zielsetzung wurde eine korpuslinguistische Herangehensweise gewählt. Bei der modernen Korpuslinguistik handelt es sich um eine eigenständige Disziplin der Linguistik mit eigener sprachtheoretischer Fundierung. Es geht ihr um eine wissenschaftlich begründete, unterschiedlichen Zwecken dienende »Beschreibung von Äußerungen natürlicher Sprachen, ihrer Elemente und Strukturen, und die darauf aufbauende Theoriebildung auf der Grundlage von Analysen authentischer Texte, die in Korpora zusammengefasst sind.«¹⁸ Unter einem Korpus versteht man dabei im Allgemeinen eine digital vorliegende »Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen in einer oder mehreren Sprachen.«¹⁹ Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind demnach zwei Korpora, in denen einmal die Gedenkreden und als Vergleichskorpus die Schülerreden zusammengefasst sind²⁰.

Die konkrete Analyse wurde mit Hilfe eines korpus-basierten, quantitativ-qualitativen Ansatzes (»corpus-driven«) durchgeführt²¹. Das bedeutet, dass eine induktive Beobachtung des Sprachgebrauchs die Quelle der Erkenntnis bildet. Dabei werden quantitative und qualitative Zugänge miteinander verknüpft. Ausgehend von quantitativ-statistischen Verfahren, mit denen charakteristische und potentiell interessante Schlüsselwörter entdeckt werden können, werden qualitative Analysen durchge-

tragen, sodass alle Schüler Deutschlands dir zuhören können. Was würdest du sagen?»

18 L. Lemnitzer / H. Zinsmeister, *Korpuslinguistik. Eine Einführung* (Narr Studienbücher), Tübingen 2006, 9. Korpuslinguistik ist trotz einiger historischer Vorläufer eine noch junge, sich stark entwickelnde Theorie. Vorreiter korpuslinguistischer Forschung ist bislang die anglistische Sprachwissenschaft. Zur Einführung in die Methode vgl.: M. Scott / C. Tribble, *Textual patterns. Key words and corpus analysis in language education* (Studies in corpus linguistics 22), Amsterdam/Philadelphia 2006, 3–88; T. McEnery / A. Wilson, *Corpus linguistics. An introduction* (Edinburgh textbooks in empirical linguistics), Edinburgh 2005; D. Biber / S. Conrad / R. Reppen, *Corpus linguistics. Investigating language structure and use* (Cambridge approaches to linguistics), Cambridge 2004.

19 Lemnitzer/Zinsmeister, *Korpuslinguistik*, 40.

20 Weitere Details zu Größe und Zusammensetzung der Korpora finden sich auf unser Homepage unter <http://www.relpaed.uni-bonn.de/altmeyer>.

21 Vgl. Lemnitzer/Zinsmeister, *Korpuslinguistik*, 32–39. Zur dieser methodischen Einordnung zugrunde liegenden Unterscheidung zwischen »corpus-based« und »corpus-driven« vgl. E. Tognini-Bonelli, *Corpus linguistics at work* (Studies in corpus linguistics 6), Amsterdam/Philadelphia 2001; M. Mahlberg, *English general nouns. A corpus theoretical approach* (Studies in corpus linguistics 20), Amsterdam/Philadelphia 2005, 16–22.

führt, die sprachliche Eigenheiten der Fundwörter in ihren jeweiligen Kontexten herausarbeiten, um schließlich Hypothesen über die Eigenheiten einer Sprache der Erinnerung (wie sie im zugrunde liegenden Korpus realisiert ist) zu generieren.

2. Sprachliche Merkmale öffentlicher Gedenkkultur

Dem induktiven Forschungsansatz entsprechend ist der erste Ansatzpunkt eine statistische Analyse, mit der sog. Schlüsselwörter (»keywords«) extrahiert werden können²². Hiermit kann gemessen werden, welche Wörter im Vergleich zu einem Referenzkorpus signifikant häufig oder selten verwendet werden. Benutzt man ein Referenzkorpus, das deutsche Gegenwartssprache in etwa abbildet, kann man herausfinden, worin sich das zu untersuchende Korpus aus dem üblichen Sprachgebrauch heraushebt²³. Das Ergebnis einer solchen Analyse ist in Tabelle 1 zu sehen, in der die ersten 50 Schlüsselwörter geordnet nach statistischer Signifikanz (»keyness«) aufgelistet sind. Man erkennt, dass mithilfe dieser Schlüsselwörter ein direkter Einblick in die Thematik der Reden möglich ist: »Europa«, »Polen«, »Versöhnung«, »Juden«, »Christen«, »Opfer«, »Frieden« usw. sind die thematischen Kernbegriffe, die die Gedenkreden der Politiker und Kirchenvertreter prägen. Unter den Schlüsselwörtern finden sich aber auch einige, die keine thematischen Begriffe sind und deshalb besondere Stilmerkmale bilden: Man kann vor allem eine größere Gruppe von Pronomen und Verben entdecken. Um diese verschiedenen Ebenen der Schlüsselwörter genauer zu unterscheiden, kann man die Funde in verschiedene Klassen einteilen. Eine genauere Analyse zeigt, dass sich die thematischen Begriffe noch einmal in Gegenstände der Erinnerung (Was wird erinnert?) und Deutekategorien (Wie wird gewertet?) unterscheiden lassen. Als weitere Klassen lassen sich eine Gruppe von Kollektivierungen (Pronomen u.a.) und die schon erwähnten Verbformen entdecken. Die Klasseneinteilung haben wir in Tabelle 1 durch Kürzel kenntlich gemacht²⁴.

22 Vgl. Scott/Tribble, *Textual patterns*, 55–72.

23 Als Referenzkorpus wurde in der vorliegenden Untersuchung das 100 Millionen Textwörter (Texte von 1900–2000, zeitlich und nach Textsorte ausgewogen) umfassende DWDS-Kernkorpus verwendet, das von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften erstellt wurde (mehr Informationen hierzu unter <http://www.dwds.de>). Wir danken Alexander Geyken für die fruchtbare Kooperation.

24 Die vorgeschlagene Klasseneinteilung orientiert sich an einer theoretisch möglichst unvoreingenommenen Sicht auf die Funde und erscheint deshalb aus linguistischer Perspektive als heterogen und wenig trennscharf. Entsprechend

Tabelle 1: »Gedenkreden«, 51 wichtigste Schlüsselwörter (von ca. 300) im Vergleich zum DWDS-Kernkorpus

N	Keyword	Klasse	N	Keyword	Klasse	N	Keyword	Klasse
1	daß	S	18	Zweiten	G	35	Heimatvertriebenen	G/K
2	uns	K	19	Deutschen	K	36	nationalsozialistischen	G
3	Menschen	K	20	Geschichte	G	37	Freiheit	D+
4	wir	K	21	Krieges	G	38	dass	S
5	Europa	D+	22	erinnern	V	39	unsere	K
6	Polen	G/K	23	Zukunft	D+	40	Opfern	G/K
7	Versöhnung	D+	24	Europas	D+	41	Ende	G
8	Juden	G/K	25	gedenken	V	42	Gott	D+
9	Christen	K	26	Vergebung	D+	43	Verantwortung	D+
10	und	S	27	Gottes	D+	44	Deutsche	K
11	Wir	K	28	Deutschland	D+	45	Mai	G
12	Opfer	G/K	29	Leid	G/D-	46	Weltkrieges	G
13	Frieden	G/D+	30	Gewaltherrschaft	D-	47	Vergangenheit	G
14	haben	V	31	Schuld	D-	48	Volk	D+
15	Krieg	G	32	Erinnerung	D+	49	Heimat	D+
16	Völker	K	33	Vertreibung	G/D-	50	Hoffnung	D+
17	heute	S	34	Völkern	D+	51	Viele	K

Klassen: K = Kollektivierung, D+/- = Deutekategorie (pos./neg.),
G = Gegenstand des Erinnerns, V = Verb, S = Sonstiges

a) Kollektivierungen

Die auffälligste Klasse im Kontext unserer Fragestellung bilden die Kollektivierungen. Darunter verstehen wir sprachliche Mittel, mit denen Individuen durch den Sprecher zu einem Kollektiv vereinigt werden. Dies kann im Wesentlichen drei Gruppen umfassen: 1. Sprecher und Adressaten werden durch den Redner zu einer ununterscheidbaren Gruppe zusammengefasst (»uns«, »Menschen«, »wir«, »Christen«, »Deutsche« usw.). 2. Die sog. »Opfer« werden zu einem gesichtslosen Kollektiv (»Menschen«, »Juden«, »Opfer«, »Millionen«, »Überlebende«, »Zeitzeugen« usw.), was 3. ebenso mit den sog. »Tätern« geschehen kann (»viele«, »wir«, »Böse«, »Diktatur« usw.). Es fällt auf, dass die dritte Gruppe vergleichsweise schwer auszumachen ist, während insbesondere die ersten beiden Gruppen von Kollektivierungen ein sehr prägendes Stilmittel bilden: Allein fünf der ersten zehn Schlüsselwörter sind solche sprachlichen Mittel, mit denen eine Einheit sei es der »Op-

können einzelne Wortformen durchaus mehreren Klassen angehören. Dies erscheint im Kontext unserer Analyse allerdings eher als Stützung denn als Schwächung der Ergebnisse.

fer« oder sei es der »heutigen Generation« heraufbeschworen wird. Imre Kertész hat dieses Merkmal der Erinnerungskultur einmal kritisch als das »mystische Wir« bezeichnet²⁵. Wie durchgängig und prägend dieses Merkmal eingesetzt wird, zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: »Gedenkreden«, Verteilung der Kollektivierungen
»uns«, »unsere« usw.

Plot	Text
	dt. Bischöfe 1985
	Höffner, 1985
	Lohse, 1985
	dt. Bischöfe, 1988
	Johannes Paul II, 1989
	Johannes Paul II, 1989
	chr. Kirchen, 1995
	dt. Bischöfe, 1995
	tach.&dt. Bischöfe, 1995
	Johannes Paul II, 2000
	chr. Kirchen, 2005
	Lehmann, 2005
	Tsch. Bischöfe, 2005
	Hohmeyer, 2005
	Schick, 2005
	Zollitsch, 2005
	Becker, 2005
	Algermissen, 2005
	Weizsäcker, 1985
	Jenninger, 1988
	Herzog, 1995
	Herzog, 1995
	Kohl, 1995
	Kohl, 1995
	Süssmuth, 1995
	Bartoszewski, 1995
	Rau, 1995
	Thierse, 2005
	Schröder, 2005
	Flacher, 2005
	Köhler, 2005
	Schröder 2005

Hier sieht man, wie häufig allein die verschiedenen Formen des Possesivpronomens »uns« als eine häufige Form der Kollektivierung verwendet wird²⁶. Auch die Untersuchung weiterer Kollektivierungen macht deut-

25 I. Kertész, *Die exilierte Sprache* (2000), in: *ders.*, *Die exilierte Sprache. Essays und Reden*. Mit einem Vorwort von P. Nádas. Aus dem Ungarischen von K. Schwamm u.a., Frankfurt 2003, 214.

26 In der Abbildung sind die einzelnen Texte (nach Vertretern [Kirche, Politik] und chronologisch sortiert) grafisch dargestellt. Jeder Strich zeigt eine Verwendung des Suchwortes an einer bestimmten Stelle des Textes an.

lich, dass die Reden im Grunde permanent die Zuhörer auf der Wir-Ebene ansprechen. Die Abbildung zeigt weiterhin, dass in dieser Frage kein Unterschied zwischen kirchlichen und politischen Texten auszumachen ist und dass zudem kaum von einer historischen Entwicklung gesprochen werden kann. Das Stilmerkmal Kollektivierung wird 2005 im Wesentlichen ungebrochen wie 1985 verwendet. Als genaues Spiegelbild dieses Ergebnisses ist noch zu erwähnen, dass die Wörter »Ich« und »mir« ein komplementäres Gebrauchsmuster zeigen: Sie werden signifikant selten verwendet, also messbar weniger als in der Gebrauchssprache (»negative Schlüsselwörter«). Ein Fünftel aller Texte enthält gar keine Formen wie »ich«, »mir« oder »mein« (was allerdings teilweise auf Autorenkollektive wie »die Deutschen Bischöfe« zurückzuführen ist).

b) *Verben*

Die qualitative Kontextuntersuchung der zweiten Klasse von Schlüsselwörtern (Verbformen) fördert weitere charakteristische Merkmale zutage. Verben gehören in der Regel nicht zu den Schlüsselwörtern mit höchster Signifikanz, umso auffälliger, dass im Korpus »Gedenkreden« gleich vier unter den ersten 60 zu finden sind (»haben«, »erinnern«, »gedenken«, »vergessen«). Dies erklärt sich, wenn man die einzelnen Belegstellen einer näheren Analyse unterzieht.

Tabelle 3 zeigt einen Ausschnitt aus den Belegstellen der Verbform »gedenken« in einer sog. »Konkordanzdarstellung«²⁷. Hier ist zu erkennen, dass diese Formen zumeist in formelhaften Wendungen auftauchen und dabei zudem mit den Kollektivwörtern »wir« oder »uns« auf der einen und »Toten«, »Millionen«, »Juden« auf der anderen Seite zusammen gebraucht werden. Eine Reihe solcher Sprachformeln lassen sich somit als typisch herausarbeiten: »Wir gedenken heute der«, »Wir erinnern uns (damit)«, »Wir dürfen/wollen/sollten nicht vergessen« usw. Formelsprache und Kollektivierungen gehen hier also eine enge Verbindung ein, welche die in den Gedenkreden verwendete Sprache vergleichsweise stark charakterisiert.

27 Unter der Konkordanz eines Suchwortes versteht man ein Menge von Beispielen, welche die Verwendung des Wortes in seinen Kontexten widerspiegelt (vgl. *Scott/Tribble, Textual patterns*, 33–53).

Tabelle 3: »Gedenkreden«, Ausschnitt aus der Konkordanz der Verbform »gedenken«

Konkordanz
ermordet wurden. Wir gedenken aller Völker, die im Krieg gelitten gedenken wir hier und heute. Wir gedenken auch der Toten von Auschwitz, von nach Deutschland verschleppt wurden. Wir gedenken der mehr als eine Million wie auch aus unserem eigenen Volk. Wir gedenken der vielen Menschen, die bei verliert, verliert die Orientierung. Wir gedenken der Unheils- und Das schulden wir den Opfern* Wir gedenken der Soldaten aus so vielen die ersehnte Befreiung. Wir gedenken der Millionen Juden, der Sinti und die verfolgt und ermordet wurden. Wir gedenken der vielen Millionen Menschen, Herz und jeden wachen Sinn bewegen. Wir gedenken der Sinti und Roma, der Kranken ihr Hab und Gut verloren haben. Wir gedenken der Toten, der Behinderten und Zivilisationsbruch Holocaust. Wir gedenken der sechs Millionen Juden, die der Zivilbevölkerung in allen Ländern. Wir gedenken der in deutscher Gefangenschaft ums Leben gekommen sind. Wir gedenken der ermordeten Sinti und Roma, Überzeugung willen sterben mußten. Wir gedenken der erschossenen Geiseln. Wir des Widerstandes der Kommunisten. Wir gedenken derer, die nicht aktiv Widerstand die Sowjetunion verschleppt wurden. Wir gedenken des Leids der deutschen sein wollen, auch gegen unser eigenes. Wir gedenken des Leids der Zivilbevölkerung in Deutschlands vollendet wurde. Wir gedenken heute aller Opfer der an unsere Wahrhaftigkeit. Wir gedenken heute in Trauer aller Toten des und der Vertreibungen. Wir gedenken heute aller Opfer von des Krieges und der Gewaltherrschaft. Wir gedenken insbesondere der sechs Millionen

Diese Beobachtung kann schließlich auch durch den Gebrauch des Hilfsverbs »haben« gestützt werden. Schaut man sich erstens die hiermit verbundenen Partizipien und zweitens die Satzsubjekte an, so fällt auf: Wiederum werden kollektivierende Subjekte (»Wir«, »Polen«, »alle« usw.) häufiger verwendet als dies in der Normalsprache zu erwarten wäre, verbunden mit einem formelhaften Gebrauch von Ausdrücken wie »erlebt/erlitten/verloren haben«. Auch in diesem zweiten Bereich kann weder ein Unterschied zwischen kirchlichem und politischem Kontext konstatiert werden (aber in beiden Bereichen gibt es etwa ein Drittel Reden, die diese Verben gar nicht gebrauchen), noch eine sprachliche Entwicklung über ein Vierteljahrhundert hinweg.

c) Gegenstände der Erinnerung

Die Klasse »Gegenstände der Erinnerung« fasst diejenigen Schlüsselwörter zusammen, die deutlich werden lassen, welche Ereignisse und Inhalte von den Rednern für ihre Gedenkrede ausgewählt werden, mit anderen Worten den materialen Aspekt der Erinnerungskultur. Durch den gewählten Anlass (8. Mai) erklärt sich, warum Begriffe wie »Krieg«, »Kriegsende« usw. hier einen großen Anteil haben. Bei den übrigen Funden fällt auf, dass häufig eine eindeutige Klassenzuteilung schwerfällt, was konkret bedeutet: Bei

den zentralen Gegenständen der Erinnerung handelt es sich gleichzeitig um Kollektivierungen, was am deutlichsten an der Kategorien »Opfer« oder »Heimatvertriebenen« und den Volksbezeichnungen »Polen« und »Juden« zu sehen ist. Im Allgemeinen wird also nicht an Individuen und ihre je einmaligen Schicksale, sondern an Kollektive erinnert, und nur in wenigen Einzelfällen werden einzelne Lebensgeschichten erzählt.

Als wichtigste Gegenstände der Erinnerung, die nicht Kollektive darstellen, treten demgegenüber die Kategorien »Leid« und »Vertreibung« hervor. Vertreibung dient dabei fast durchgängig als Chiffre, mit der an das »Unrecht« erinnert werden soll, das dem Deutschen Volk von den Siegermächten zugefügt wurde, sodass fast stereotyp von »Flucht und Vertreibung« die Rede ist²⁸.

Der Begriff »Leid« bietet dagegen ein differenzierteres Bild. Er fungiert als eine Art Klammer, durch die verschiedene Gruppen von »Opfern« zusammengehalten werden, und wird oft als rhetorisches Mittel verwendet, um die Zuhörer emotional anzusprechen. Dies kann erstens durch aufzählende, formelhafte Wendungen geschehen, die eine verstärkende Wirkung haben: »Elend und Leid«, »Schmerz und Leid«, »Schuld und Leid«, »Tod und Leid«, »Trauer und Leid«. Zweitens werden aber auch in einigen Texten bildkräftige Metaphern gebildet, die stärker darauf setzen, die Vorstellung der Zuhörer anzuregen, wie z.B. »Gebirge menschlichen Leids« (Richard von Weizsäcker, 1985) oder »Aufschrei des Leids« (Johannes Paul II, 1989). Eine sehr auffällige dritte Gruppe, die sowohl bei Politikern als auch bei Kirchenleuten, allerdings erst seit den 1990er Jahren anzutreffen ist und insgesamt ein Drittel aller Belege von »Leid« umfasst, bilden direkte Appelle. Gemeinsames Kennzeichen ist hier, dass das Wort »Leid« in einer appellierenden, meist imperativischen Satzform gebraucht wird. Folgendes Beispiel lässt dies sehr deutlich werden: »Christen schauen hin, es ist ihnen verboten, vom Leid wegzusehen. Es gibt kein Leid, das uns nichts angeht – das gilt für das eigene Leid, wie für das fremde! Vergesst nicht die Leiden – und versöhnt euch mit den Feinden!« (Bischof Homeyer, 2005) Offensichtlich wird »Leid« als ein rhetorisches Mittel zur Intensivierung eines moralischen Appells gebraucht.

28 So das Ergebnis einer Kollokationsanalyse, die »Flucht« und »Unrecht« als charakterisierende Kollokatoren ergibt. Mithilfe einer sog. Kollokationsstatistik findet man Wörter, die signifikant häufig im Kontext des Suchbegriffs gebraucht werden. Solche »Kollokatoren« sagen viel über Gebrauch und Bedeutung des Suchbegriffs aus, so auch in unserem Fall über die Vorstellung, die mit dem Begriff »Vertreibung« verbunden ist (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister, Korpuslinguistik, 145–151).

d) Deutekategorien

Eine einfache Unterscheidung der Klasse der »Deutekategorien« kann in positive und negative Werte erfolgen. Somit erkennt man, dass auf der Liste der wichtigsten Schlüsselwörter (vgl. Tabelle 1) zunächst die positiven Werte dominieren (»Europa«, »Versöhnung«, »Frieden«, »Zukunft«, »Vergebung« usw.), bevor dann erste negative Deutekategorien erscheinen (»Gewaltherrschaft«, »Schuld«, seltener: »Verbrechen«, »Unrecht«, »Trauer«). Eine differenzierte Betrachtung ergibt sich durch einen Vergleich der Kategorien, wie sie in den politischen Reden einerseits und von kirchlichen Vertretern andererseits verwendet werden.

Tabelle 4: »Gedenkreden«, Schlüsselwörter Kirchenvertreter vs. Politiker

N	Keyword	Keyness	N	Keyword	Keyness	N	Keyword	Keyness
1	Gott	94,63	6	Vergebung	39	11	Hitler	-32,29
2	Gottes	89,24	7	Gebet	36,44	12	Deutschland	-33,64
3	Christen	70,84	8	Versöhnung	34,13	13	Demokratie	-42,25
4	Kirche	54,93	9	Jesu	33,52	14	dass	-74,42
5	Maria	42,27	10	Christus	29,15			

Tabelle 4 zeigt (von oben links nach unten rechts gelesen), welche Wörter für den kirchlichen Bereich im Vergleich zum politischen typisch bzw. untypisch (negative keyness) sind. Von unten nach oben gelesen kann man Entsprechendes für den politischen Redeanlass ablesen.

Als erstes ist zu erkennen, dass negative Deutekategorien nicht auftauchen und somit hierfür kein signifikanter Unterschied der beiden Bereiche festzustellen ist (einzige, aber interessante Ausnahme: »Hitler«²⁹). Anders für die positiven Werte: »Gott«, »Kirche«, »Maria«³⁰, »Vergebung«, »Gebet« und »Versöhnung« werden sehr viel stärker und teilweise ausschließlich von Kirchenvertretern benutzt, während »Demokratie« und »Deutschland« stark auf den politischen Kontext beschränkt sind.

Nun ist die Tatsache der Verwendung des Wortes »Gott« in kirchlichen Texten keine Überraschung, interessant aber ist die Frage,

29 Der Gebrauch von »Hitler« ist quasi auf Politikerreden beschränkt (34 von 36 Funden), wobei er auch hier seit den 1990er Jahren fast gar nicht mehr verwendet wird (Ausnahme mit 8 Belegen: die Rede des polnischen Außenminister Bartoszewski 1995 vor dem Deutschen Bundestag).

30 Dieser Fund ist nicht typisch für die gesamten kirchlichen Texte, da er fast ausschließlich auf einer Predigt mit Marienthema (Zollitsch, 2005) beruht, was eine Konsistenzanalyse belegt (vgl. Scott/Tribble, *Textual patterns*, 29ff).

wie es gebraucht wird und welches Gottesbild sich dahinter verbirgt. Die Detailanalyse zeigt, dass positive Attribute deutlich überwiegen und zumeist von »Gottes Güte«, seiner »Treue« oder seiner »Hand« gesprochen wird. Das hier gezeichnete Bild ist das des menschenfreundlichen Gottes, der im Leid nahe ist und dem Menschen seine Zuwendung nicht entzieht, so sehr er sich auch schuldig gemacht haben mag. Deutlich seltener kommen das »Gebot« oder »Gericht Gottes« zur Sprache. Im Sprachgebrauch spiegelt sich also eher eine Glaubensgewissheit oder doch das Anliegen, diese Gewissheit den Hörern zuzusprechen, als dass zweifelnde Stimmen hörbar werden. Fragen wie »Warum lässt Gott das zu?« (Erzbischof Zollitsch, 2005), die zumindest die Theodizeefrage anklingen lassen, sind die sehr seltene Ausnahme. Interessanterweise kommen diese Fragen in der Rede von Papst Benedikt XVI. in Auschwitz im Mai 2006 dominant zur Sprache³¹.

Ist für den politischen Kernwert der »Demokratie« ein vergleichbar affirmativer Sprachgebrauch zu beobachten? Plakative Gegenbegriffe wie »dumpe Nationalisten und Rassisten« (Wolfgang Thierse, 2005) oder »Unbelehrbare« (Horst Köhler, 2005) lassen zunächst Ähnliches vermuten. Doch zeigt ein genauerer Blick, dass die historische »Herabsetzung, Verhöhnung und Preisgabe der Demokratie« (Rita Süßmuth, 1995) sehr oft erinnert und damit eine aktuelle Gefährdung deutlich empfunden wird – und dies vor allem in den 1990er Jahren. Erinnerung der grundlegenden Gefährdung und Affirmation der demokratischen Ordnung Deutschlands (»wehrhafte/stabile Demokratie«) stehen dabei durchaus unmittelbar nebeneinander.

Ein stark ausgebildetes Problembewusstsein spiegelt sich dagegen im Gebrauch des Begriffs »Schuld«. Hier findet man deutliche Differenzierungen zwischen einer sog. »deutschen Schuld« und der »eigenen Schuld«, der gesellschaftliche Diskurs um eine »kollektive Schuld« ist zu spüren. Ein weiterer durchgängiger Topos ist die Forderung, dass man Schuld nicht »aufrechnen« könne oder dürfe, sie sei vielmehr »anzuerkennen« und zu »bekennen«. Dabei ist das Konzept der Schuld in den kirchlichen Texten eng mit »Vergebung« und »Versöhnung« verbunden³², während die politischen Vertreter diesen Schritt nicht mitgehen. Eine Bitte um Vergebung findet sich in keiner der untersuchten Politikerreden. Vielleicht

31 Vgl. Benedikt XVI, *Wo war Gott? Die Rede in Auschwitz*, Freiburg/Basel/Wien 2006. Diese Rede wurde von uns nicht mehr in die untersuchten Reden aufgenommen, wiewohl die meisten der oben skizzierten sprachlichen Merkmale auch in der Ansprache des Papstes erkennbar sind.

32 Sie bilden »assozierte Wörter« (vgl. Scott/Tribble, *Textual patterns*, 85ff).

fallen das Eingestehen von Schuld und eine Vergebungsbitte in einer Predigt leichter? Vielleicht liegt das Problem im Adressaten, demjenigen also, der Vergebung gewähren könnte? Kirchliche Sprecher haben offensichtlich weniger Hemmungen, Vergebung untereinander zu erbitten und sich schließlich auch an Gott mit dieser Bitte um Vergebung zu wenden. Vergebung wird hier deutlich als Voraussetzung für Begegnung und Dialog verstanden und artikuliert.

Für die weiteren zentralen Deutekategorien treffen teilweise ähnliche Beobachtungen zu wie sie bereits in den ersten Klassen festzustellen waren. Insbesondere formelhafte Wendungen lassen auf einen ans Stereotype grenzenden Gebrauch dieser Werte schließen. So spricht man vom »Frieden« oft in Form des schlagwortartigen Dreiermusters »Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit«, oder von »Versöhnung« nicht selten in den Paaren »Freiheit und Versöhnung« oder »Frieden und Versöhnung«. Auch der in Kirchenkreisen oft beschworene »Weg der Versöhnung« mildert nicht den Eindruck einer stereotypen Aufzählung positiver Werte, deren inhaltliche Ausgestaltung relativ offen bleibt. Ähnliches gilt für den besonders häufig im letzten Drittel der Reden verwendeten Schlüsselbegriff der »Zukunft«, der einen sehr ausgeprägten formelhaften Gebrauch aufweist (»Weg in die Zukunft«, »Tor in die Zukunft«, »Verantwortung für die Zukunft«, »eine bessere Zukunft«). In diesen Formeln wird der appellative Impetus der öffentlichen Gedenkkultur besonders handgreiflich.

3. Sprachliche Merkmale von Ausdrucksformen Jugendlicher

Welcher Ausdrucksformen bedienen sich nun im Gegenzug Jugendliche, wenn sie vor einer vergleichbaren Redesituation stehen? Was sind unterscheidende, aber auch verbindende Merkmale zwischen der öffentlichen Erinnerungskultur und den Ausdrucksformen, die Jugendliche wählen, wenn sie zu Gleichaltrigen zu diesem Thema sprechen sollen? Die Schülerinnen und Schüler wurden bewusst vor die Aufgabe gestellt, ihre Rede für Schüler zu entwerfen. Als weitere Voraussetzung ist zu erwähnen, dass die Aufgabe nicht in den Kontext einer entsprechenden Unterrichtsreihe eingebettet war und auch das Thema zuvor im Schuljahr nicht behandelt wurde. Im Korpus ›Schülerreden‹ sind also Texte zusammengefasst, die im Rahmen einer einzelnen Unterrichtsstunde ad hoc entstanden sind.

Tabelle 5 zeigt die vollständigen Ergebnisse der Schlüsselwortanalyse im Vergleich zum DWDS-Kernkorpus. In der letzten Spalte wurden zum Vergleich die entsprechenden Ergebnisse aus dem Korpus ›Gedenkreden‹ notiert. Unmittelbar nimmt man bemerkenswerte Parallelen zur Kenntnis. Eine ganze Reihe der die öffentliche Gedenkkultur prägenden Schlüsselwörter, treten auch

hier als charakteristisch hervor: »Menschen«, »uns«, »wir«, »Juden«, »Krieg«, »heute« usw. Diese Parallelen erstrecken sich über das gesamte Spektrum an Schlüsselwortklassen, die für die öffentliche Gedenkkultur herausgearbeitet wurden. Das vielleicht überraschende Ergebnis lautet zunächst:

– Auch Schülerinnen und Schüler benutzen das Stilmittel der *Kollektivierung*, und zwar in der Form des Sprecher und Zuhörer verbindenden »Wir« als auch der zusammenfassenden Rede von den »Opfern«. Die dritte Form der Kollektivierung (»Täter«) taucht in den Schülerreden kaum auf, eine Formulierung wie die folgende ist ein absoluter Einzelfall: »Vor 65 Jahren lagen sich noch Jugendliche aller Länder, kaum älter als wir, in den Schützengräben gegenüber. Schuld daran waren wir Deutsche.« (Jakob, 13³³) Die Täterperspektive wird zumeist in dem Schlüsselwort »Hitler« fokussiert, oder die Schüler wählen eine Ausdrucksform wie »grausame Taten«, mit der zwar deutlich wertend auf die Verbrechen hingewiesen wird, die dahinter stehenden Täter als Subjekte jedoch verdeckt bleiben.

Tabelle 5: »Schülerreden«, Schlüsselwörter im Vergleich zum DWDS-Kernkorpus

N	Keyword	Klasse	N ('Gedenkreden')	N	Keyword	Klasse	N ('Gedenkreden')
1	Menschen	K	3	22	Liebe	S	–
2	Schülerinnen	S	–	23	Taten	G/D	–
3	Schweigeminute	D	–	24	geehrte	S	–
4	Krieg	G	16	25	Rede	S	–
5	Weltkrieg	G	121	26	eure	K	–
6	gedenken	V	25	27	heute	D	17
7	uns	K	2	28	unschuldige	D	–
8	wir	K	4	29	Mai	G	45
9	Zeit	G/D	–	30	Hitler	G	184
10	Schüler	S	–	31	Jahren	G	91
11	Lasst	V	–	32	möchte	V	–
12	Jahrestag	G	182	33	euch	K	–
13	Weltkrieges	G	46	34	Kriegen	G	–
14	mussten	V	282	35	schreckliche	G	–
15	miterleben	V	–	36	Tag	G	238
16	Juden	G/K	8	37	trauern	V	–
17	Mitschülerinnen	S	–	38	Deutschland	D	28
18	viele	K	51	39	Opfer	G/K	40
19	grausam	G/D	–	40	ihr	K	–
20	habt	V	–	41	NS	G	59
21	Mitschüler	S	–	42	Leben	D/G	161

Klassen: K = Kollektivierung, D = Deutekategorie, G = Gegenstand des Erinnerens, V = Verb, S = Sonstiges

– Mit der Aufgabe einer Rede zum 8. Mai konfrontiert, machen sich die Jugendlichen auch eine zweite Eigenschaft öffentlicher Gedenkreden zu eigen: ihre *Formelhaftigkeit*. Allein die Bandbreite der formelhaften Wendungen ist geringer, es wird vor allem von der Formel »wir gedenken der Opfer« (o.Ä.) Gebrauch gemacht. Offensichtlich bietet dieser bekannte Sprachgebrauch den Schülern ein »Script« und damit die Möglichkeit, auf diesem unbekanntem Terrain Unsicherheiten im Ausdruck zu überwinden. Dass sich die formelhaften Vorstellungen nicht auf den sprachlichen Bereich beschränken, zeigt das für die Schülerreden äußerst signifikante Schlüsselwort »Schweigeminute«. Fast ein Drittel der Schüler wollen eine »Schweigeminute einlegen«. Hier hat ein weit verbreitetes rituelles Muster (Script) der öffentlichen Gedenkkultur Eingang in die Kategorien gefunden, wie Jugendliche sich eine Erinnerungskultur vorstellen können.

– Deutekategorien werden in den Schülerreden sparsam eingesetzt, vor allem die in den Gedenkreden teilweise stereotyp gebrauchten positiven und negativen Schlagwörter (»Frieden«, »Versöhnung«, »Unrecht« usw.) fehlen fast völlig. Von »Schuld« spricht eine einzige Schülerrede, das Wort »Gott« kommt gar nicht vor. Die Rolle der stärksten positiven Deutekategorie scheint das Wort »heute« zu übernehmen. Die meisten Schüler betonen stark die Bedeutung dieser über sechzig Jahre zurückliegenden Ereignisse für das Leben in Deutschland heute: Die Rede wird als Anlass genommen zur Aufforderung »einen Augenblick vielleicht einfach darüber nach[zu]denken, was ... heute am wichtigsten ist« (Vera, 15). Mit dieser aktualisierenden Intention teilen die Schülerreden allerdings auch den *appellativen Sprachcharakter* ihrer öffentlichen Pendanten (zu sehen auch in den häufig verwendeten imperativischen Verbformen). Eine Reihe der tragenden Werte wie z.B. Verantwortung werden daher gerne verbalisiert und in programmatische (Schluss-)Formeln gegossen: »Wir sind die Zukunft und wir können es besser machen!« (Florian, 14) oder »... doch nun, 62 Jahre später, müssen wir uns entscheiden ... Nun sind wir an der Reihe.« (Ralf, 14)

Neben diesen parallelen Beobachtungen (Kollektivierung, Formelsprache, Appellcharakter) sind aber auch interessante *Unterschiede* festzustellen. Diese werden vor allem sichtbar, wenn man die Schlüsselwörter direkt im Vergleich zum Korpus Gedenkreden (als neuem Referenzkorpus) berechnen lässt (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: »Schülerreden«, Schlüsselwörter im Vergleich zu »Gedenkreden«

N	Keyword	N	Keyword	N	Keyword
1	Schülerinnen	7	ihr	13	möchte
2	Schüler	8	grausam	14	eure
3	Zeit	9	Menschen	15	Mitschüler
4	habt	10	mussten	16	Liebe
5	ich	11	Weltkrieg		
6	Schweigeminute	12	Rede		

Hier bietet sich ein differenziertes Bild auf die Unterschiede der beiden Sprachkorpora. Erstaunlicherweise tauchen nun nämlich Schlüsselwörter in der ersten Person auf: »Ich« und »möchte«. Das bedeutet: Die Schülerinnen und Schüler verwenden zwar, wie oben gesehen, durchaus das kollektivierende »Wir«, gleichzeitig sprechen sie aber auch in der ersten Person. Das Changieren zwischen beiden Perspektiven kann geradezu als typisch bezeichnet werden: Zweimal schreiben Schülerinnen sogar ausdrücklich »ich bzw. wir«. Die jugendlichen Redner identifizieren sich offensichtlich nicht ganz mit der Wir-Perspektive (die sie vielleicht als die »übliche«, die »richtige«, die »Konvention« erleben). Gerade in den Ich-Passagen finden sich die pointiertesten Stellungnahmen, die den Rahmen des Formelhaften und Stereotypen überschreiten (natürlich neben selbstreferentiellen Äußerungen wie »mit meiner Rede möchte ich...«). Dafür hier einige Beispiele:

- »...blicke ich auf eine Zeit, die glücklich sein kann, nichts von der schrecklichen NS-Diktatur mitbekommen zu haben« (Martin, 15)
- »Da ich diese Zeit nur aus Erzählungen und Büchern kenne, ist es sicherlich wichtig, besonders den Leuten zuzuhören, die den 2. Weltkrieg miterleben mussten.« (Maja, 15)
- »Ich bin froh, dass diese Zeit vorbei ist, und ich hoffe, dass sie nie wiederkehrt.« (Darius, 14)
- »Ich bitte euch alle, macht es besser, gerade jetzt in dieser Zeit, in der die NPD an Macht gewinnt.« (Florian, 14)

Ein zentraler Wert, der Vergangenheit und Gegenwart in den Reden der Schüler miteinander verbinden kann und mehrfach mit subjektiven Stellungnahmen verbunden vorkommt ist »Leben«. Auf der einen Seite ist es ihnen wichtig, an die Menschen zu erinnern, die ihr Leben »verloren« oder aber es auch für ihre Werte – Frieden, Religion usw. – »eingesetzt« haben. Andererseits denken die Schülerinnen und Schüler aber auch an das Leben, das »weitergeht« und das heute gestaltet werden muss. Die auch die Schülerreden brennend bewegende Frage ist, wie beide Perspektiven zu-

sammengehören und zueinander finden können: »Tausende von Menschen könnten noch unter uns leben, doch sie starben: Im Krieg, im Konzentrationslager oder in der Schlacht. Leben, das wie eine Kerze ausgelöscht wurde... Manche denken vielleicht von uns auch: ›Ja, gewiss ist das schlimm, doch was betrifft das uns? Warum beschwert man unser Leben mit dieser grausamen Vergangenheit?« (Klara, 15).

4. Fazit der empirischen Untersuchung

Wir fassen die Ergebnisse der Sprachanalysen hier abschließend in Hypothesen zusammen, die streng genommen nur für die untersuchten Korpora zutreffend sind, allerdings einer allgemeinen Theorie der Sprache der Erinnerung (von öffentlichen Rednern und von Jugendlichen) zumindest als begründete Hypothesen Ausgangspunkte weiterer Untersuchungen liefern können.

- Öffentliche Gedenkkultur ist durchgängig und am stärksten geprägt vom Stilmerkmal der *Kollektivierung*. Man kann drei Kollektive unterscheiden: das »Wir«-Kollektiv (Redner plus Adressaten), das »Opfer«- und das »Täter«-Kollektiv. Subjektive Äußerungen sowie individualisierte Opfer- oder Tätererinnerungen treten nur als Ausnahmen auf.
- Ein zweites Merkmal bildet die gedenkredenspezifische *Formelsprache*, die sich insbesondere in charakteristischen Verbformen äußert (»erinnern«, »gedenken«, »vergessen«). Solche formelhaften Wendungen stehen fast immer in Verbindung mit Kollektivierungen, z.B. »wir erinnern an die Opfer von ...«.
- Die durch die erkennbaren sprachlichen Mittel hindurchwirkende Haltung der Gedenkreden hat nachdrücklichen *Appellcharakter*. Die Hörer werden permanent direkt und vereinnahmend angesprochen. Außerdem werden inhaltliche Kategorien (z.B. »Leid«) als rhetorische Mittel eingesetzt, die Hörer emotional anzusprechen und ihr Handeln zu beeinflussen.
- Bis auf relativ wenige Ausnahmen (z.B. »Schuld«, »Demokratie«) werden positive und negative Wertekategorien eher *affirmativ* gebraucht. Sie erscheinen zum Teil als stereotypisierte Schlagwörter, deren inhaltliche Füllung offen bleibt.
- In den vier grundlegenden Merkmalen sind *keine Unterschiede* zwischen Sprechern kirchlicher oder politischer Herkunft festzustellen. Differenzen bestehen lediglich in den verwendeten Schlüsselkategorien: »Gott«, »Vergebung« und »Versöhnung« sind die kirchlichen, »Deutschland«, »Demokratie« und »Hitler« die politischen Kernbegriffe.

- Der Gebrauch des *theologischen Kernbegriffs* »Gott« betont überwiegend die soteriologische Dimension: Gott ist nahe trotz allem Leid und trotz aller Schuld. Die Theodizeefrage ist ausgeblendet.
- Eine *Entwicklung* der verwendeten Sprache ist innerhalb des untersuchten Zeitraums (1985–2005) allenfalls in Detailfragen zu entdecken. Die oben beschriebenen charakteristischen Eigenschaften tragen sich durch. Eine Reflexion der veränderten historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ist kaum festzustellen.
- *Jugendliche* sind in ihrer Sprache deutlich von den kulturell-gesellschaftlichen *Konventionen* geprägt. Entsprechend greifen sie auf kollektivierende Formen, formelhafte Wendungen oder rituelle Muster zurück. Die Motivation, aus der heraus diese konventionellen Muster gewählt werden, ist sicher vielschichtig. Man kann an sprachliche Unsicherheit ebenso denken, wie an sozialisationsbedingte Prägung.
- Eine Differenz besteht allerdings darin, dass die Jugendlichen nicht auf das »Wir«-Kollektiv festgelegt sind, obschon sie es auch benutzen. Immer wieder bricht die *Ich-Perspektive* durch. Gerade in diesen Ich-Passagen finden sich Gedanken und Emotionen, die den Rahmen des Konventionellen sprengen.
- *Wertekategorien* (als Begriffe) werden in den Reden der Jugendlichen nur sehr sparsam benutzt und verbergen sich eher in verbalen Wendungen, die einen *Appell* formulieren. Als stärkste Werte sind »Leben« und »Frieden« zu beobachten, verbunden mit einer hohen Bereitschaft den erinnerten Ereignissen eine hohe Relevanz »heute« zuzusprechen und diese auch einzufordern.

III. Wege erinnernden Lernens: Konsequenzen, Desiderate, Leitlinien

Die korpuslinguistischen Analysen erinnerungszentrierter Texte (Abschnitt 2) zeigen als hypothesenbildendes Verfahren auf, welche Merkmale, aber auch welche Schwierigkeiten mit dem Erinnern an Auschwitz in Deutschland und in deutschsprachigen Ländern verbunden sind. Da das Gedächtnis kommunikativ strukturiert ist (Abschnitt 1) und sich Bildungs- und Lernvorgänge ebenfalls kommunikativ vollziehen, spiegeln sich diese Merkmale und Schwierigkeiten in den Prozessen des *Erinnerungslernens* wider. Aus den oben aufgezeigten Beobachtungen können somit folgende thesenartige Konsequenzen für erinnerndes Lernen gezogen werden:

- Erstarrete Ritualisierungen und leere Formen bzw. Formeln des Gedenkens sowie formelhafte Stereotypisierungen verhindern Er-

- innerungslernen mehr als dass sie es fördern. Es gilt, die etablierten sprachlichen und formalen »Gedenk-Scripts« aufzubrechen und dadurch aktive und kreative, kognitiv wie emotional bedeutungsvolle Auseinandersetzungen und Lernprozesse zu ermöglichen.
- Bildung und Lernen in Sachen Erinnerung an die Schoa muss den Lernenden Gelegenheit geben, sich *eigenaktiv* mit der Geschichte und ihrem Vermächtnis *auseinanderzusetzen*. Nur so können sich eigene authentische Formen der Erinnerung bilden. Eine Hermeneutik der Vermittlung, die in erster Linie auf Weitergabe und Übernahme bestimmter zu erinnernder Sachverhalte zielt, greift zu kurz und ist zu ergänzen durch eine pädagogische Hermeneutik der Aneignung und des Dialogs. Erinnerungslernen erfordert einen Bildungsbegriff, der nicht allein das zu tradierende Bildungsgut, sondern vor allem die Selbstbildungskompetenz und die kommunikative Kompetenz der Lernenden im Blick hat.
 - Statt Kollektivierung wäre eine »*Subjektivierung*« und *Biografisierung der Erinnerung* für historisches Lehren und Lernen förderlich. Damit meinen wir den Ausstieg aus einer kollektiv-vereinnehmenden Sprache bei gleichzeitiger Hinwendung zu den Subjekten des Erinnerns. Letzteres erfordert eine doppelte Subjektorientierung³⁴: Zum einen eine Orientierung an den konkreten Subjekten der Vergangenheit und deren Biografien; zum anderen eine Orientierung an den Zugängen und Verstehensvoraussetzungen der lernenden Subjekte heute. Einer Kollektivierung und Subsumierung der historischen Subjekte ist ebenso zu wehren wie einer Kollektivierung heutiger Menschen, hinter der das Ich der Redner oder der Lehrenden – und damit auch der potentiell Lernenden – subjektlos verschwindet. Positiv formuliert: Die bei den Jugendlichen (noch) wahrnehmbare Sprechweise, nicht nur »Wir«, sondern auch »Ich« zu sagen, sollte gefördert werden.
 - Subjektorientierung ist auch im Blick auf die Täter zu fordern. Nicht die Rede von den anonymen und gesichtslosen, d.h. letztlich geschichtslosen »grausamen Tätern« führt beim Erinnerungslernen weiter, sondern der Versuch, *Täterbiografien nachzuzeichnen*, ihre Motive zu entschlüsseln, sie im regionalen, vielleicht sogar im familiären Umfeld zu entdecken und zu erforschen. Die Opfer- wie die Täterperspektive kann die emotionale Seite des Erinnerungslernens ansprechen.

³⁴ Vgl. R. Boschki / F. Schweitzer, Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik? in: ZPT 55 (2003) 327–338; O. Fuchs, Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Ein vergessener Zusammenhang? Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: *ders. u.a., Zugänge*, 309–345.

- Für Bildungs- und Lernprozesse im Allgemeinen sowie für Erinnerungslernen im Speziellen sind *moralische Appelle kontraproduktiv*³⁵. Sie bewirken auf Seiten der Lernenden eher Abwehr, als dass sie offene Auseinandersetzung fördern; die familiär und sozial ererbte Abwehrhaltung wird dadurch verstärkt und manifestiert. So ist wohl auch historischer Unterricht in der Schule zu häufig unterlegt von moralischen Appellen – ob im Fach Geschichte, Deutsch, Gesellschaftskunde, Religion oder Ethik. Die auf Schülerseite häufig zu beobachtende Reaktion »Ich kann es nicht mehr hören« entsteht, so unsere These, nicht, weil man sich nicht mehr mit dem Gegenstand der Erinnerung beschäftigen will, sondern weil man es Leid ist und satt hat, ständigen unterschweligen moralischen Appellen ausgesetzt zu sein.
- Moralische Konsequenzen und »Lehren aus der Vergangenheit« in den Vordergrund zu stellen, ist nicht zuletzt im Blick auf die zu erinnernden Menschen äußerst problematisch: Wenn der Hinweis auf das vergangene »Leid«, wie oben gesehen, in Gedenkreden und, so ist zu vermuten, auch in Bildungsvorgängen, als ein rhetorisches Mittel zur Intensivierung eines moralischen Appells gebraucht wird, kommt dies einer Verzweckung des Leidens gleich. Das Gedenken der Opfer wird zur »Erziehung des Menschengeschlechts« missbraucht. Dagegen erfolgt Erinnerung in erster Linie nicht aus pädagogischen Gründen, sondern ist *zweckfrei* und gedenkt der Opfer um ihrer selbst willen.
- In diesem zweckfreien Erinnern kann es zu Sensibilisierung auf Seiten der Erinnernden kommen. Wer sich den Leiden der Vergangenheit stellt, sich für konkrete Biografien der Geschichte öffnet (etwa durch Zeitzeugenberichte, literarische Zeugnisse, historische Archivarbeit, Begegnung mit Gedenkstätten, filmischen oder anderen künstlerischen Auseinandersetzungen), kann darin *Sensibilisierung für Leidenssituationen in heutiger Zeit*, in der eigenen Gesellschaft oder in anderen Staaten erfahren.
- Zusammen mit den Lernenden können *kreative und aktive Formen der Erinnerung* entwickelt werden, die nicht ein bloßes Abbild öffentlich-ritualisierter Gedenkkultur darstellen³⁶. Nur eine »Schweigeminute« bei bestimmten Gelegenheiten einzulegen, ist zu wenig, wenn danach alles wieder zur Tagesordnung übergeht.

35 Vgl. B. Fechner / G. Kößler / T. Liebertz-Groß (Hg.), »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim 2000.

36 Eine Fülle von Anregungen bieten z.B.: H. Ruppel / I. Schmidt (Hg.), Warum soll ich trauern? Gedenkstättenbesuche vorbereiten und begleiten, Berlin 2002; A. Lohrbächer u.a. (Hg.), Schoa. Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart 1999.

Ein Beispiel für die Suche nach einer kreativen Gedenkkultur ist das Mahnmalprojekt der Freiburger kirchlichen Jugendinitiative »Erinnern und Begegnen«, wobei in möglichst vielen Orten, aus denen Juden aus Baden deportiert wurden, Gedenksteine von Jugendgruppen her- und aufgestellt, sowie Kopien der Gedenksteine einem zentralen Mahnmal für die ermordeten badischen Juden zugefügt werden. Kennzeichen des Projekts sind regionale Spurensuche, Archiv- und Biografiearbeit, kreative Gestaltung und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit Geschichte. Der und die Lernende bleiben dabei *Subjekte ihrer Aneignung von Geschichte*, können ›Ich‹ sagen und einen eigenen Standpunkt finden.

– Wenn mit Karl Ernst Nipkow die Theodizee-Frage eine der zentralen »Einbruchstellen« des Gottesglaubens von Jugendlichen darstellt, muss in kirchlicher und religionspädagogischer Erinnerungsarbeit mit jungen Menschen die Frage nach Gottes Verantwortung und die *Rückfrage an Gott* ihren Platz erhalten. Nur von Gottes Güte und seinem Dasein bei den Opfern zu reden sowie an seine Vergebung zu appellieren, ist theologisch und religionspädagogisch bei weitem zu schwach. Damit die Erinnerung an die Schoa auch bedeutsam für die religiöse Bildung des Menschen werden kann, muss man den (jungen) Menschen Gelegenheit geben, Fragen an und nach Gott zu stellen, die sie selbstständig und eigenaktiv und nicht nur nach vorgegebenen Mustern bearbeiten bzw. für sich beantworten können. Auch dies erfordert einen kommunikativen Prozess, in dem Antwortversuche von Ijob bis zu den Opfern und Überlebenden von Auschwitz (etwa im Werk von Elie Wiesel) eingebracht werden können³⁷.

– Die Schuldfrage darf im Erinnerungslernen nicht ausgeklammert werden, was gerade für religionspädagogische Arbeit eine Chance darstellen kann. Dabei ist es wichtig, die *Schuldthematik als Frage* einzubringen. Die Frage nach einer aus der Schuld der

37 Zu religionspädagogischen Leitlinien für Erinnerungslernen vgl.: R. Boschki, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens, in: RpB 55/2005, 99–112; ders., Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Fuchs u.a., Zugänge, 346–371; S. Leimgruber, Erinnerungsgelitetes Lernen, in: G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München 2001, 340–348; A. Greve, Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Neukirchen-Vluyn 1999; M. Langer, Auschwitz lehren? Prolegomena zu einer anamnetischen Religionspädagogik, in: M. Görg / M. Langer (Hg.), Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz, Regensburg 1997, 203–217; R. Boschki, Das Schweigen Gottes in Auschwitz. Religiöse Erziehung und Religionspädagogik nach der Schoah, in: ders. / F.-M. Konrad (Hg.), Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, 119–160.

früheren Generationen sich für die heutige Generation ergebenden *Verantwortung* ist zu stellen und zu diskutieren. Es geht um die Verantwortung angesichts der Erinnerung, um heutiges Verhalten gegenüber Juden, Migranten, Andersdenkenden und Anderslebenden in unserer Gesellschaft.

– Wiederum speziell für religionspädagogisches Arbeiten ist die *Frage nach Vergebung* zu thematisieren und zu diskutieren: Wer sollte oder könnte wem vergeben? Die Opfer den Henkern? Die Nachfahren der Opfer den Nachfahren der Henker? Und falls dies möglich wäre: Was wäre damit erreicht? Schließlich: Kann Gott die Schuld der Täter der Schoa vergeben? Was wäre die Konsequenz? – In der Auseinandersetzung mit derlei Fragen können sich religiöse und erinnerungsgeleitete Lernprozesse ereignen.

Die Ergebnisse und Debatten des jahrzehntelangen Ringens um eine Theologie nach Auschwitz, die im Grunde eine *theologische Sprachsuche* angesichts von Auschwitz darstellt, müssen ihre Spiegelungen in konkretem religionspädagogischen Denken und Handeln finden. Gemeinsam mit den Lernenden können fernab von ritualisierten Sprachformen neue Sprach- und Denkwege gesucht werden, die es ermöglichen, aufrichtig von Gott zu reden im Land der Täter. Erinnerungslernen im doppelten Kontext religiösen Lernens auf der einen und der Entwicklung einer gesellschaftlichen Erinnerungskultur auf der anderen Seite ist somit grundlegend ein Wachhalten und je individuelles Erneuern dieser Sprachsuche.

Die Frage, wie eine solche Sprache aussehen kann, die zum Erinnern von Auschwitz geeignet wäre, hat viele Schriftsteller, keineswegs nur Überlebende des Holocaust, beschäftigt. Der ungarische Nobelpreisträger Imre Kertész hat dieser Frage ein ganzes Lebenswerk gewidmet. Dabei muss er zunächst konstatieren, was auch Ergebnis unserer Untersuchungen ist und Jugendliche meist indirekt wahrnehmen, dass nämlich die öffentliche Erinnerungssprache dazu denkbar ungeeignet ist: Sie ist die Sprache einer »gleichmütig weiterfunktionierenden Gesellschaft ...«, in der der Ausgestoßene immer Sonderfall, Stein des Anstoßes, Fremder bleibt«, eine Sprache ohne ›Du‹ und ›Ich‹ nur aus ›Sie‹ und ›Er‹, »eine Sprache, die das Ausgestoßensein in Auschwitz nach Auschwitz endgültig besiegelt hat.«³⁸ Für Kertész kann sich die Sprache nach Auschwitz nicht wie die ›Vor-Auschwitz-Sprache‹ anhören. Aber wie wäre zu sprechen? Wie müssten auch Schülerinnen und Schüler heute sprechen lernen? Kertész hat die für ihn geeignete Sprache »atonale Sprache« genannt und einen Vergleich aus der Musik heran-

gezogen: »Sehen wir nämlich die Tonalität, die einheitliche Tonart als eine allgemein anerkannte Konvention an, dann deklariert Atonalität die Ungültigkeit von Übereinkunft, von Tradition.«³⁹ Sprache der Erinnerung darf vor allem eines nicht sein oder werden: erstarrte und ritualisierte Erinnerungsroutine; sie muss protestieren gegen das allzu Wohlklingende, gegen die Konvention und den Versuch, das Leiden zu vereinnahmen. Nach Kertész gibt es dazu nur einen Weg: »sich herauszulösen aus ›der Sprache, die hier gilt‹«⁴⁰.

39 Ebd., 212f. »Atonale Sprache« hat unseres Erachtens viel mit dem gemein, was Th.W. Adorno die »läderte Gestalt der Kunst« genannt hat als der einzigen Form, die nach Auschwitz noch möglich sei (vgl. Th.W. Adorno, *Ästhetische Theorie* (ders., GS VII [stw 1707], Frankfurt 2003, 179).

40 Kertész, *Sprache*, 214f.