

Zehavit Gross¹

Elie Wiesels Beitrag zur *Erziehung nach Auschwitz*: pädagogische und theologische Aspekte

1 Einleitung: Wer war Wiesel?

Elie Wiesel gehörte zu den wichtigsten Persönlichkeiten, die einen Beitrag zur Erinnerung an den *Holocaust* geleistet haben. Er war ein authentischer Repräsentant derer, die die unbeschreiblichen Schrecken überlebten. Wiesel übernahm die Rolle des Zeugen und betrachtete dies als Aufgabe seines Lebens. In seinen Vorträgen wies er darauf hin, dass das Vergessen der Toten gleichbedeutend ist mit ihrer erneuten Ermordung. Viele Überlebende waren auf Grund ihres Traumas und der schrecklichen Erfahrungen, die sie verkraften mussten, Jahrzehnte lang dazu nicht im Stande, darüber zu reden, weil sie vergessen und für sich ein neues Leben aufbauen wollten.

Elie Wiesel tauchte in einen »Ozean« der Erinnerung ein und schritt in seinen Büchern die Erfahrungen ab, die er und seine Generation erlebt hatten, und wurde so zu einem der bekanntesten Zeitzeugen. Augenzeugen gelten in allen Untersuchungen zum *Holocaust* als die wichtigsten Träger für die Erziehung zur Erinnerung an den *Holocaust*², da sie besonders authentische Informanten sind und auch in didaktischer Hinsicht für die *Holocaust-Education* eine entscheidende Rolle spielen³. Junge Menschen haben bestätigt, dass ihre Begegnungen mit Überlebenden zu den wichtigsten Erfahrungen im Prozess von Erziehung überhaupt und von Erziehung im Blick auf den *Holocaust* im Besonderen gehörten⁴.

In seinen Veröffentlichungen und vor allem in seinem Buch *Nacht*⁵ bietet Wiesel ein besonderes Zeugnis, damit vor allem junge Menschen zumindest ein Stück weit nachempfinden konnten, was damals geschah. Wiesel verfügte über eine ungewöhnliche Begabung dafür, Elemente des Bösen zu beschreiben. In einer einfach, unprätentiösen Sprache brachte er es fertig, komplexe Situationen zu beschreiben und zu vereinfachen, um sie für seine Leser auf nachvollziehbare Weise zugänglich zu machen. In vielen seiner Texte setzt sich Wiesel mit der Unmöglichkeit auseinander, das Böse darzustellen, ebenso mit der Pflicht, es begrifflich zu fassen und Lesern zu erschließen.⁶

2 Ein Mann der Kontraste

Elie Wiesel war ein Mann der Kontraste; er war gleichzeitig Kämpfer und Friedenssucher. Er kämpfte gegen menschliche Übeltaten, erwarb aber gleichzeitig Ansehen für seine Bemühungen um den Frieden zwischen Menschen und Völkern. Er schrieb über das Wesen des Menschen, über Liebe, menschliche Beziehungen und hauptsächlich über die Pflicht der Menschheit, nach einer besseren Welt zu streben, auch angesichts der Schrecken des *Holocaust*.

Es bestand in seiner Person eine bemerkenswerte Trennung zwischen der Gestalt eines Überlebenden des *Holocaust*, von dem man erwartete, er würde unglücklich erscheinen, und seinem angenehmen, jedem Menschen zugewandten Lebensstil, was viele Leute nicht zusammen brachten. Sein Leben wurde zur Legende, weil er es aus Abgründen heraus aufbaute – wie in einer Legende⁷. Menschen werden von Geschichten mit

1 Dr. Zehavit Gross ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Bar-Ilan Universität, Ramat-Gan, Israel. Sie leitet das Sal Van Gelder Center for Holocaust Research & Instruction und hat den UNESCO Lehrstuhl für Values Education, Tolerance and Peace inne. Übersetzung ins Deutsche: Dr. Ulrich Ruh.

2 Vgl. Cohen, E. H. (2013): Identity and pedagogy: Shoah education in Israeli state schools (Jewish Identities in Post-Modern Society), Brighton MA (USA); ders. (2009): Research on teaching the Holocaust in Israeli high schools. Ramat-Gan: Bar-Ilan University.

3 Anm. d. Red.: Der Begriff *Holocaust-Education* ist im englischsprachigen Raum zum Terminus *Technicus* für die pädagogische Bemühung um die Erinnerung der Judenvernichtung im NS avanciert, weshalb der Begriff auch hier in der Übersetzung an manchen Stellen beibehalten wird. Vgl. Gross, Zehavit; Stevick, Doyle (Hg.) (2015): As the witnesses fall silent. 21st century Holocaust Education in curriculum, policy and practice, New York; vgl. auch: Matthes, E.; Meilhammer, E. (2015): Holocaust Education im 21. Jahrhundert, Bad Heilbrunn. – Im deutsch-

sprachigen Raum ist in Anlehnung an Theodor W. Adorno der Begriff »Bildung und Erziehung nach Auschwitz« gebräuchlich.

4 Cohen (2009): Research.

5 Wiesel, E. (2013; erstmals dt. 1961): Die Nacht. Erinnerung und Zeugnis (La Nuit, Paris 1958), Freiburg.

6 Vgl. Wiesel, E. (1979): Die Massenvernichtung als literarische Inspiration, in: Kogon, E.; Metz, J.B. (Hg.): Gott nach Auschwitz. Dimensionen des Massenmords am jüdischen Volk, Freiburg, S. 21–49.

7 Vgl. Wiesel, E. (1968): Legends of our Time, New York.

einem Happy End angezogen, die Hoffnung vermitteln, und so suchten sie seine Gesellschaft. Viele wollten seine Narben aus der Nähe sehen und erwarteten einen Niedergedrückten, begegneten aber einem Mann mit vitalen Widerstandskräften.

Wiesel pflegte bei vielen Gelegenheiten zu sagen: »Jede Stunde ist für mich eine Stunde der Gnade – wann immer ich jemandem begegne und ihn zum Lächeln bringen kann, bin ich dankbar dafür!«

Obwohl Elie Wiesel den *Holocaust* als ein spezifisches und einzigartiges Ereignis betrachtete und darauf bestand, dass sich nur Überlebende mit ihm beschäftigen durften, ist er einer der Wenigen, die den *Holocaust* zu einem Symbol für das universale Böse machten. Er bewunderte die westliche Kultur, in der man ihn erzogen hatte, war aber unendlich entsetzt über das aufgeklärte und kultivierte Deutschland, dessen sich die Nazis fast über Nacht bemächtigten und das freiwillig mit ihnen zusammenarbeitete. Für Wiesel war der jüdische *Holocaust* ein einzigartiges, singuläres Ereignis, und er lehnte es ab, ihn mit jedem anderen *Genozid* zu vergleichen. Seiner Auffassung nach war der Plan der Nationalsozialisten, die systematische und vollständige Auslöschung aller Juden, die die Welt und die arische Rasse »verunreinigten«, die sog. »Endlösung«, ein methodisches Programm ohne historische Vorläufer, das nicht mit anderen Fällen von Völkermord verglichen werden kann. Wiesel war der Meinung, ein monströser Plan dieser Art habe nur in Deutschland entwickelt werden können – aber seiner Auffassung nach hatte sich Deutschland *nach* 1945 bis ins Innerste verändert und seinen furchtbaren moralischen Fehltritt überwunden.

Elie Wiesel war am meisten enttäuscht von der aufgeklärten Welt, die im Schweigen verharrte und daneben stand, in passiver Zusammenarbeit mit den Ausführungsorganen des Bösen. Deshalb hieß sein erstes Buch über den *Holocaust* ursprünglich ... *un di welt hot geschwign* (... und die Welt schwieg).⁸

Er hatte eine zweifache Haltung gegenüber dem *Holocaust*: Auf der einen Seite hielt er daran fest, dass es sich um ein ahistorisches Phänomen handle, das nicht mit der normalen empirischen Terminologie erklärt werden könne, sondern eher um ein Ereignis, das einer neuen, ungewohnten Sprache bedarf. Diese Herangehensweise machte Auschwitz zu einem bis dahin unentdeckten ›Planeten‹, wo Menschen zu Monstern wurden. Auf der anderen Seite sah er den *Holocaust* als ein absolut menschengemachtes Phänomen. Sein Talent war es, den *Holocaust* und die abgrundtiefe Schwäche der Menschheit in einer sehr menschlichen Sprache zu beschreiben, nämlich in seinem Buch *Nacht*.

Wie lässt sich eine flüchtige und verdunstende Erinnerung in Worte fassen? Eine der wesentlichen Herausforderung jüdischer Pädagogen, die sich mit der Vermittlung des *Holocausts* beschäftigen, besteht darin, dieses traumatische Ereignis so auszudrücken, dass seine Bedeutung den Lernenden voll und ganz verständlich wird. Wiesel schrieb: »Mir war bewusst, dass die Funktion des Überlebenden darin bestand, Zeugnis abzulegen. Ich wusste nur nicht, wie ich es anstellen sollte. Mir fehlten Erfahrung, Anhaltspunkte. Ich misstraute dem Rüstzeug, der Vorgehensweise. Musste man alles oder nichts sagen? Schreien oder flüstern? ... Wie beschreibt man das Unsagbare? Wie

beschreibt man mit Anstand den Sturz der Menschheit und die Finsternis des Göttlichen?«⁹

Ergänzend argumentierte er folgendermaßen: »Alle Worte schienen unangemessen, abgenutzt, einfältig, verfälscht und leblos; ich aber wünschte sie mir glühend. Wo sollte ich neue Vokabeln, eine ursprüngliche Sprache widerfinden?«¹⁰

Zum besseren Verständnis der Veränderungen im Gedenken an den *Holocaust*, die sich im Laufe der Jahrzehnte vollzogen haben, möchte ich eine Typologie vorschlagen. Diese Typologie versucht, eine Terminologie zu entwickeln, die es ermöglicht, die Art und Weise zu analysieren, in der verschiedene Generationen mit dem *Holocaust* als einer persönlichen und gemeinschaftlichen Erinnerungstradition umgegangen sind. Damit möchte ich einen theoretischen Rahmen für die Analyse bereitstellen, wie und auf welchen Wegen Juden in Israel im Lauf der Jahre versucht haben, mit dem Unbeschreiblichen zurecht zu kommen.

P. Valent argumentiert, »es war die Arbeit der Überlebenden, ihren Kindern die Fakten zu dokumentieren, um so die Kerze am Brennen zu halten; spätere Generationen hatten den Auftrag, dem Geschehen Sinn zu verleihen.«¹¹ Hauptziel dieser Typologie ist der Aufweis, wie im Lauf der Zeit Juden versucht haben, ihrer Begegnung mit dem Bösen Sinn zu verleihen und daraus aussagekräftige Schlussfolgerungen zu ziehen.

Jede Generation in der unten beschriebenen Typologie kann als eine Erinnerungsgemeinschaft aufgefasst werden, die von einer »besonderen Zeit in der Geschichte«¹² betroffen ist und die den Bewältigungsmechanismus auf je eigene und unterschiedliche Art verwirklicht – in Entsprechung

zum jeweiligen *Zeitgeist*. In dieser Perspektive ist diese Forschung an der Schnittstelle zwischen kulturellem Gedächtnis und Untersuchungen zur religiösen Erziehung und Bildung angesiedelt. Sie ist mit den Beziehungen zwischen kollektiven Erinnerungen und persönlichen Erinnerungen befasst sowie mit der Weise, in der schrittweise *persönliche* Erinnerungen Teil der *kollektiven* Erinnerung werden. Es geht um eine kritische Analyse, die über die natürlichen Empfindungen von Zorn und Vergeltung hinausgeht, um so eine große Bandbreite von Interpretationen sichtbar zu machen, die als Ergebnis erfahrener Grausamkeit entstanden sind.

Ich möchte zwar die Typologie als Abfolge von vier unterschiedlichen Perioden beschreiben, die jeweils spezifische Charakteristika aufweisen; in Wirklichkeit aber sind die Übergänge zwischen diesen Perioden fließend.

Von diesem Standpunkt aus lässt sich die Periodisierung als nachträgliche Untersuchung verstehen, die eine kritische Analyse ermöglicht und die Rekonstruktion der Identität des jüdischen Volkes fördert, bezogen auf eines der traumatischsten Ereignisse in seiner Geschichte, das eine Herausforderung für seine religiösen Grundannahmen bedeutete (siehe unten).

3 Die ontologisch-epistemologischen Achsen des Wissens und die *Holocaust-Education*

Eine der Grundfragen in der Forschungsliteratur über das Wissen ist die, wie wir überhaupt wissen und was wir wissen können. Es gibt zwei grundlegende Wege für die Analyse wissensbasierter Systeme: *Ontologie* und *Epistemologie*.¹³

9 Wiesel, E. (1987): Jude heute. Erzählungen – Essays – Dialoge, Wien, S. 27 (leicht korrigierte Übersetzung).

10 Wiesel, E. (1991): Warum ich schreibe, in: ders.: Den Frieden feiern (hg. und übers. von Reinhold Boschki), Freiburg, S. 21 – 28, hier S. 22.

11 Valent, P. (2005): Holocaust: One of history's greatest teachers, Centre News 27, no. 1, S. 26.

12 Irwin-Zarecka, I. (1994): Frames of remembrance: The dynamics of collective memory. New Brunswick, S. 73.

13 Gross, Z. (2010): Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges, in: Prospects 40 (1), S. 93 – 113.

Ontologie handelt vom Verstehen des Wesens der Natur oder der Existenz (Was macht das Wesen der Wirklichkeit aus?). In ihr geht es um Fragen, wie und welche Wesenheiten existieren und was ihre Eigenschaften sind (Was sind die Inhalte und die Struktur von Wirklichkeit?), ebenso um die Frage, welche Art von Erkenntnis uns zugänglich ist (subjektive? objektive?).

In der *Epistemologie* geht es um die Fragen, was Erkenntnis ist, was als Erkenntnis gilt, ferner geht es um die Quellen der Erkenntnis, ihre verschiedenen Spielarten und darum, was wir über Dinge wissen können also um die Grenzen und Begrenzungen der Erkenntnis.¹⁴

Bei Anwendung der ontologisch-epistemologischen Achsen¹⁵ lassen sich vier unterschiedliche Stadien im Blick auf den Umgang mit dem *Holocaust* und auf die *Holocaust-Education* in Israel ausmachen.

Die erste, die ontologischen Ebene stellt die Fragen nach Struktur und Inhalt: Was war der *Holocaust*? Was war für ihn kennzeichnend? Dabei kann man zwischen dem Stadium der öffentlichen Leugnung (1943–1961) und dem der öffentlichen Anerkennung unterscheiden (1961–1980).

Auf der nächsten, der epistemologischen Ebene, werden folgende Fragen ventiliert: Was zählt als Wissen über den *Holocaust*? Welches Wissen ist uns zugänglich? Welche Grenzen dieses Wissens können ausgemacht werden? Dabei können ebenfalls zwei Stadien unterschieden werden: die Konstruktion des Wissens (1980–2000) und seine Dekonstruktion (2000 bis zur Gegenwart), die durch eine neue Auseinandersetzung mit dem

Holocaust und den Versuch einer kritischen Analyse entsteht.

Von Anfang an ging es bei der Erziehung im Blick auf den *Holocaust* in Israel sowohl um ontologische wie epistemologische Zugänge.¹⁶

Erstes Stadium:

Die ontologische Ebene –

Öffentliche Leugnung (1943–1961)

Die jüdische Gemeinschaft in Palästina und später die Öffentlichkeit in Israel leugneten anfänglich den *Holocaust*, indem sie die Erinnerung an ihn entweder unterdrückten oder verdrängten. Es gab zwei Arten des Leugnens:

1) tatsächliches Schweigen; die Unterdrückung der Erinnerung aufgrund der Unfähigkeit der Überlebenden wie auch der Öffentlichkeit, über irgendetwas zu sprechen, was dieses Thema betraf, und

2) eine selektive Haltung; die Verdrängung, die sich nur auf die heroischen Aspekte des *Holocaust* bezog, als die Juden sich der Tyrannei der Nazis widersetzen, beispielsweise im Warschauer Aufstand vom April 1943. Im allgemeinen öffentlichen Diskurs während dieser Periode (bis 1961) wurden die europäischen Juden als »Schafe« dargestellt, »die zur Schlachtbank geführt werden«, was man mit Scham betrachtete. Deshalb lernten die Überlebenden rasch, besser nicht über ihre Erfahrungen im *Holocaust* zu sprechen.

Zweites Stadium:

Öffentliche Anerkennung (1961–1980)

Die öffentliche Bewusstwerdung und Anerkennung, dass der *Holocaust* wirklich geschehen war und dass er tragische und erniedrigende Züge auf-

14 Wiersma, W.; Jurs, S. A. (2009): *Research methods in education: An introduction* (9th ed.), Boston.

15 Gross, Z.; Stevick, D. (2015): *Epistemological aspects of Holocaust Education: Between ideologies and interpretations*, in: Gross; Stevick: *As the witnesses*, S. 489–504.

wies, setzte während des Eichmann-Prozesses 1961 ein. Als man die ersten Zeugnisse hörte, fingen die Menschen an, die Information ernst zu nehmen, und es entstand ein neuer Trend: Die Leute wollten die Zeugnisse der Überlebenden hören. Der Eichmann-Prozess von 1961 war das erste Glied in einer Reihe von Ereignissen, die es notwendig machten, die Beschäftigung mit dem *Holocaust* in die Geschichtsbücher der Höheren Schulen in Israel aufzunehmen.

Drittes Stadium:

Die epistemologische Ebene –
Konstruktion (1980–2000)

Im Jahr 1980 revidierte die *Knesset* (das israelische Parlament) die Bildungsgesetzgebung und nahm als eines der Bildungsziele »Bewusstsein für die Erinnerung an den *Holocaust* und die Helden« auf. Zusätzlich legte das Bildungsministerium fest, dass die Abschlussprüfung der Höheren Schulen in Geschichte das Thema *Holocaust* enthalten müsse. In den zwei Jahrzehnten nach 1980 wurde die Erziehung im Blick auf den *Holocaust* ein eigener und verbindlicher Lerngegenstand. In den 1990er Jahren begannen einige Wissenschaftler im Kontext dessen, was als post-zionistische Kritik bekannt ist, – wie sie es nannten – zynische politische Verwendung des *Holocaust* durch die zionistische Bewegung zu verurteilen, nämlich den *Holocaust* als Legitimation für die Vertreibung der Araber aus Palästina.¹⁷ Sie argumentierten auch damit, die vor-staatliche jüdische Gemeinschaft habe nicht genug getan, um die Juden vor den Konzentrationslagern zu retten.

Viertes Stadium –

Dekonstruktion (2000 bis Gegenwart)

Als Folge der öffentlichen Kritik und der Verstärkung des post-zionistischen Diskurses wurde 1999 ein neues Buch für den Geschichtsunterricht veröffentlicht, das die Themen *Holocaust*, *Zionismus* und Staat Israel reduzierte; es löste eine gewaltige öffentliche Diskussion aus und war Gegenstand einer Debatte in der *Knesset*.¹⁸ Das Buch wurde von verschiedenen Kreisen abgelehnt, »weil es nicht die angemessenen Folgerungen aus dem *Holocaust* zog.«¹⁹ Die öffentliche Kritik führte auch zur Entwicklung »alternativer« Erinnerungszereemonien, die auf andere im *Holocaust* verfolgte Minderheiten (z.B. Roma) und andere *Genozide* bezogen waren, artikulierte zivilgesellschaftliche Kritik an der Diskriminierung von Minderheiten in Israel und konzentrierte sich auf Lektionen, die man aus dem *Holocaust* ziehen sollte. Diese Wissenschaftler kritisierten die institutionalisierten Erinnerungszereemonien mit ihrer Betonung der Symbole des *Holocaust* und dessen historischem Kontext (die nationalsozialistischen und faschistischen Regime), statt der Konzentration auf das Wesen von Grausamkeit und Hass und darauf, wozu solche Bewegungen führen könnten.

Die Lebensgeschichte von Elie Wiesel spiegelt die vier Stadien in der Erinnerung an den *Holocaust* und der darauf bezogenen Pädagogik wider. Tatsächlich weigerte sich Wiesel wie viele andere Überlebende des *Holocaust* viele Jahre hinweg, von den Schrecken zu erzählen, die er erfahren hatte. Aber als er anfang, als Journalist zu arbeiten und den Nobelpreisträger *François Mauriac* traf, änderte er seine Auffassung: Er ging über zum

¹⁷ Vgl. Segev, T. (2000): *The Seventh Million. The Israelis and the Holocaust*. New York; Zertal, I. (2002): *The nation and death. History, memory and politics*. Tel-Aviv (hebräisch).

¹⁸ Ya'akobi, D. (Hg.) (1999): *A world of changes. History for ninth grade*, Jerusalem: Curriculum Division, Ministry of Education.

¹⁹ Porat, D. A. (2004): *From the scandal to the Holocaust in Israeli education*. *Journal of Contemporary History* 39, S. 619–636, hier S. 619.

Stadium der Anerkennung. Zu jener Zeit schrieb er die erste Fassung seines Buchs ... *un di welt hot geschwiegn*. Später, als sich Wiesel darüber klar wurde, dass das Buch eine Bearbeitung und Anpassung nötig hatte, um es in der Breite zugänglicher zu machen, bewegte er sich weiter zum Stadium der Konstruktion. Das Buch erfuhr weitere Anpassungen, bis es die endgültige Fassung erhielt, in der es mit dem Titel *Nacht* zum Bestseller wurde. Wiesels persönlicher Prozess beim Verfassen des Buchs und die Reaktionen darauf in der ganzen Welt führten ihn zu dem Schluss, dass es eine *kritische* Botschaft für die Welt war, diese Geschichte zu erzählen. Damals ging er vom Stadium der Anerkennung zu dem der Dekonstruktion über und wurde zum unerschrockenen Streiter gegen das von Menschen begangene Böse und für die Menschenrechte für alle Nationen der Welt. Er erlebte einen Paradigmenwechsel – vom Fokus auf die Opfer zum endgültigen Fokus auf die Menschenrechte. Es handelte sich um eine Veränderung im Mikrobereich, der sich auf den Bereich der *Holocaust*-Pädagogik im Makrobereich auswirkte. Aus einer Person mit einer privaten Sensibilität und privaten Geschichte wurde eine Person mit dem Bewusstsein für das Universelle und das Öffentliche, seine Erzählung ein Element der Öffentlichkeit.

In der Tat: Wie Wiesels persönliche Veränderung im Mikrobereich, erlebt der Bereich der *Holocaust-Education* weltweit derzeit dramatische Veränderungen – vom Fokus auf die Opfer hat er sich zu einem Fokus auf Menschenrechte weiter entwickelt.²⁰ Sein Weg vom Individuum mit einem klar partikularistischen Denken zu einem bestimmenden Symbol des Kampfes für Menschenrechte machte Wiesel zur Symbolfigur.

4 Elie Wiesel und Gott

Elie Wiesel räumte vielfach ein, dass der *Holocaust* seine grundlegenden religiösen Überzeugungen in Frage gestellt habe. Er war einer der ersten Überlebenden, der nach dem *Holocaust* öffentlich die Frage stellte: »Wo war Gott in Auschwitz?«

Diese Herausforderung hat Elie Wiesel folgendermaßen in Worte gefasst: »Im Anfang war der Glaube, ein verrückter Glaube; und das Vertrauen, ein naives Vertrauen; und die Illusion, eine gefährliche Illusion. Wir glaubten an Gott, hatten Vertrauen in den Menschen und lebten mit der Illusion, dass in jedem von uns ein heiliger Funke des Feuers der *Schechina* glimmt, dass jeder einzelne von uns in seinen Augen, in seiner Seele das Bild Gottes trägt. Das war die Quelle – wenn nicht die Ursache – all unserer Unglücke.«²¹

»In Buchenwald habe ich das wahre Gesicht des Menschen gesehen. Das Gesicht einer menschlichen Bestie, die schlimmer war als eine wirkliche Bestie. Oh Gott, wie bist Du nur, wie ist der Mensch, wie wichtig und klein? Wer bist Du, wenn der Mensch nach Deinem Bild geschaffen ist? Ich hatte aufgehört, an seine Existenz zu glauben. Aber – gleichzeitig habe ich weiter an seine Bösartigkeit geglaubt.«²²

Derlei existentielle Fragen haben Religionsphilosophen in der Zeit nach dem *Holocaust* herausgefordert; es ist wichtig, sie nun im Horizont religiöser Erziehung und Bildung zu vertiefen. Wiesel setzte sich auf eine Weise mit der Gottesfrage auseinander, die inspirierend ist. Von der Erfahrung von Gottes Abwesenheit unmittelbar

²⁰ Vgl. Boschki, R.; Reichmann, B.; Schwendemann, W. (2015): Towards a new theory of Holocaust remembrance in Germany: Education, preventing Antisemitism and advancing human rights, in: Gross; Stevick: *As the Witnesses*, S. 469 – 488.

²¹ Wiesel, E. (1956): ...un di welt hot geschwiegn, S. 7.

²² Ebd. S. 240f.

nach dem *Holocaust*, verbunden mit einem vollständigen Glaubensverlust und einem gewaltigen Widerstand gegen Gott entwickelte sich Wiesels Gottesfrage weiter, indem er schrittweise Gott neu entdeckte und sich wieder für ihn entschied.

Der Verlust des Glaubens, wie er in seinen Worten zum Ausdruck kommt, stellt ein herausforderndes theologisches Dokument dar, das von eminenter Bedeutung für Bildung und Erziehung nach Auschwitz ist. Seine Texte haben zum Entstehen einer neuen Nach-*Holocaust*-Theologie beigetragen, die ebenso sehr fragt: »Wo war der Mensch?« wie sie fragt: »Wo war Gott?«. Sie forderte vom Menschen ein unmissverständliches Moralbewusstsein auf der Grundlage einer inneren Kontrollinstanz, anders als eine vereinfachte, eindimensionale Theologie mit einer äußerlichen Kontrollinstanz und der Frage, wo Gott gewesen war. Diese neue theologische Ausrichtung verlangt von den Menschen, Verantwortungsgefühl zu zeigen, und vor allem die Herausbildung von sittlichem Mut und intellektueller Integrität, die sie zu moralischem Handeln veranlassen können.

Für Wiesel gab es eine Beziehung zu Gott auf Gegenseitigkeit; für ihn galt: Wenn er Gott vergeben könnte, könnte Gott ihm vergeben. Er verstand die Fähigkeit zur Vergebung als höchste Stufe der menschlichen Erfahrung in der Begegnung mit der Gestalt des göttlichen Gottes. Elie Wiesel beklagte den Verlust menschlicher Scham, die für ihn ein Werkzeug für die Herausbildung besserer, humanerer Menschen war. Er kämpfte gegen Indifferenz und glaubte an die Kraft der Einzelnen, zu verwandeln und kreativ zu sein. Eine seiner bekanntesten Formulierungen lautet:

.....
**Das Gegenteil von Liebe ist nicht Hass,
 sondern Gleichgültigkeit.**

5 Bedeutung des Buches *Nacht*

In einem Gespräch, das ich mit Wiesel führte, stellte ich ihm die Frage, warum er sein Buch mit *Nacht* betitelt hatte und ob er dabei an Psalm 92,3 gedacht hatte:

»Am Morgen seine Huld zu verkünden
 und in den Nächten deine Treue«.

Wie gesagt: Die höchste Stufe des Glaubens der Menschen zeigt sich in den dunkelsten Stunden. Wenn die Welt in totale Finsternis gehüllt ist, können wir überprüfen, ob wir zum Glauben an Gott fähig sind. Es ist kein Problem, an Gott zu glauben, wenn alles positiv und sicher ist. Die wirkliche Herausforderung für Gläubige stellt sich dann, wenn sie in dunklen und unsicheren Zeiten glauben müssen, oder in der absoluten Finsternis von der Art, wie sie im *Holocaust* vorherrschte: *Nacht*.

Gewiss, sagte er, gab es unbewusste Anteile in seiner Entscheidung. In den Jahren nach der Befreiung war er von Zorn beherrscht, von der Unfähigkeit, sich mit dem Verlust seiner Familie und der Vernichtung ganzer jüdischen Gemeinden zu versöhnen, denn sie alle hatten an Gott geglaubt und wurden dennoch ausgelöscht. Ich sagte Wiesel, gerade die Wahl des Titels *Nacht* für das Buch könne paradoxer Weise als Ausdruck einer tiefen Beziehung zu Gott und als direkte Wirkung des von ihm durchlaufenen Prozesses der religiösen Erneuerung gedeutet werden. Die Tatsache, dass er sich dessen bewusst war und verstand, dass der *Holocaust* eine dunkle Periode der *Nacht* gewesen war, machte es ihm möglich, das Licht

zu finden und sich selbst wiederaufzubauen. Wiesel fand diese Analyse anregend und sagte, die Frage nach Gott sei für ihn zwar tatsächlich ein Thema mit offenem Ausgang, aber seine Entscheidung *für* Gott sei irgendwie eine Tatsache, etwas Empirisches und Mächtiges, das ihn mit gewaltiger Widerstandskraft und Hoffnung erfülle.

Weltweit wurde Wiesels Buch *Nacht* zu einem der wichtigsten Werke, die Lehrende und Studierende, Juden und Nichtjuden zum Thema *Holocaust* lesen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zuallererst ist die Sprache des Buchs klar und lesbar. Es präsentiert eine klare Botschaft und bringt es fertig, einerseits die Schrecklichkeit des *Holocaust* zu veranschaulichen, andererseits menschliche Aspekte zu bewahren. Trotz der absoluten Düsternis strahlt das Buch Hoffnung und Kraft zum Widerstand aus. Junge Menschen schätzen seine Komplexität, seine vieldimensionale Herangehensweise und die vielen Facetten seiner Botschaft. Zwar ist das Böse, mit dem die Leser konfrontiert werden, absolut und eindringlich, aber es gibt doch Ansatzpunkte für die Güte. Die Verbindung der Anerkennung des umfassenden Bösen mit der Fähigkeit, im Bösen und in seinem Umfeld Elemente der Güte ausfindig zu machen, ermöglicht es, Hoffnung und Widerstandskraft aufzubauen. Junge Menschen empfinden Empathie mit den Hauptfiguren des Buchs, besonders mit der wichtigsten Person, und daraus entsteht eine ausgewogene Empathie für das Thema *Holocaust* – ein Thema, das für junge Menschen keineswegs leicht zu verstehen und anzueignen ist. Wiesels Erfolg dabei, die Geschichte des *Holocaust* zugänglich zu machen, hilft jungen Menschen, mit

dem Bösen auf dialektische Weise umzugehen – obwohl das Böse ganz und gar abgelehnt wird, zeigt das Buch Bemühungen auf, es auf intelligente Weise zu bekämpfen.

6 *Nacht* und die Ziele der *Holocaust-Education*

Die Lektüre des Buchs ist hilfreich für das Erreichen aller Ziele der *Holocaust-Education*, in Israel und anderswo. *Holocaust-Education* hat vier universelle und zwei spezifisch jüdische Zielrichtungen, die alle durch die Lektüre dieses Textes erreicht werden können:

Die Förderung jüdischer Identität

Für Juden ist *Nacht* eine wichtige Grundlage für das Verständnis jüdischer Identität. Wiesel gibt einen knappen Überblick zum jüdischen Leben in Osteuropa vor dem und während des *Holocausts*. Er zeigt vor allem, wie Judentum und jüdisches Leben sich während des *Holocaust* behaupteten (durch Gebete, durch das Begehen von Feiertagen usw.). Der *Holocaust* wird als »Epoche machendes« Ereignis bewertet,²³ das eine große Auswirkung auf die Herausbildung einer jüdisch-israelischen Identität²⁴ und für die persönliche Identität²⁵ hatte. Erziehung im Horizont des *Holocaust* stärkt das Gefühl dafür, zu einer jüdischen Nation zu gehören.²⁶

Umfragen haben ergeben, dass der *Holocaust* bei Studierenden, Lehrenden und Schuldirektoren ein zentrales Thema darstellt.²⁷ E. H. Cohen (2009) hat herausgefunden, dass für bis zu 99% der Schuldirektoren und 93% der Lehrpersonen an Höheren Schulen in Israel das Gefühl einer

23 Fackenheim, E. (1987): The Holocaust and the state of Israel: Their relation, in: Morgan, M.W. (Hg.): The Jewish thought of Emil Fackenheim, Detroit, S. 289–291.

24 Ackerman, W. (2003): Jewish education worldwide: A minority educates itself, in: Iram, Y.; Wahrman, Y. (Hg.): Education of minorities and peace education in pluralistic societies, London.

25 Fisherman, S.; Kaniel, S. (2004): Changes in ego identity after the trip to Poland. Dapim leHekker haShoa [Studies on

the Holocaust Period] 37, S. 182–202; Novick, P. (1999): The Holocaust in American life, New York.

26 Romi, S.; Lev, M. (2007): Experiential learning of history through youth journeys to Poland: Israeli Jewish youth and the Holocaust, in: Research in Education 78, S. 88–102.

27 Farago, U. (1989): Jewish identity of Israeli youth, 1965–1985, in: Yahadut Zmanenu [Contemporary Judaism] 5, S. 259–285 (hebräisch); Herman, S. N. (1977): Jewish identity: A socio-psychological perspective. Beverly Hills, CA (USA).

Gemeinsamkeit im Schicksal mit der gesamten jüdischen Nation ein wichtiges Ziel der Erziehung im Horizont des Holocaust darstellt.²⁸ Von den 2.540 Studierenden, die Cohen für seine Untersuchung befragte, identifizieren sich 88% mit dem Ziel der jüdischen Solidarität, fühlen sich 94% dazu verpflichtet, die Erinnerung an den *Holocaust* aufrecht zu erhalten, möchten 83% mehr darüber erfahren, sagen 85%, die Inhalte der *Holocaust-Education* seien inspirierend, und betrachten sie 80% als wichtig für ihr Leben. Nach Cohens Untersuchung gab es keine Unterschiede bei den Antworten der Studierenden in Bezug auf Geschlecht, Religiosität oder ethnische Herkunft. Das wichtigste Anliegen, das sich in den offenen geführten Interviews ergab, war die zentrale Bedeutung des Themas.

Zionistische Erziehung

Für Juden im Allgemeinen und Zionisten im Besonderen bietet das Buch *Nacht* eine Grundlage für eine Stärkung der zionistischen Identität – vor allem das Verständnis dafür, warum Juden für ihr Überleben einen unabhängigen jüdischen Staat brauchen. *Ruth Firer* (1987), die Lehrpläne für die *Holocaust*-Erziehung analysiert hat, stellt die These auf, die *Holocaust*-Erziehung sei ursprünglich als Mittel zur Stärkung der zionistischen Identität gesehen worden und habe eine zionistische Botschaft vermittelt.²⁹ Der *Holocaust* galt als Beleg für die Notwendigkeit eines jüdischen Staates. Dieser Deutung zufolge lag das Schwergewicht nicht auf dem Leiden der jüdischen Menschen, sondern auf der Identifikation mit den heroischen Taten jener, die sich gegen den Nazismus und die deutsche Wehrmacht erhoben, und mit den Über-

lebenden. Deshalb betonte sie mehr den jüdischen Widerstand als die Erfahrung des »Lamms, das zur Schlachtbank geführt wird«.

Auch *J. Resnik* verstand die *Holocaust*-Erziehung in Israel als integralen Bestandteil der Stärkung des Bildes eines Nationalstaats für Verfolgte und verband so den Holocaust mit der Errichtung des Staates Israel.³⁰ Neuere Umfragen zeigen, dass das zionistische Ziel weiterhin vorherrscht, wenn auch abgeschwächt.

Neben den zwei spezifisch jüdischen Gründen lassen sich vier Gründe dafür anführen, auf diesen Text für die *Holocaust*-Erziehung zurückzugreifen:

Das Buch »Nacht« ist ein wichtiger Text für die Werteerziehung. Er zeigt mehrere Dilemmata, mit denen die Hauptpersonen konfrontiert werden, etwa die Beziehung zu Vater und Mutter, das Für und Wider der Lüge usw. Mithilfe dieses Buchs kann es Lehrpersonen gelingen, die Methodik der Werteerziehung zu vermitteln. Die Beschäftigung mit dem *Holocaust* sollte eine intellektuelle und emotionale Herausforderung sein, die dem Individuum bei der Suche nach Identität³¹ genauso dient wie beim Nachdenken über die Bedeutung seines oder ihres Lebens als Mensch. Der *Holocaust* ist Beleg für das »Scheitern des Bemühens, menschliche und humanistische Werte zu vermitteln«. ³² Für die in der Werteerziehung Engagierten besteht das wichtigste Ziel bei der Lehre in Bezug auf den *Holocaust* in der Konfrontation der Studierenden einerseits mit menschlichen Grausamkeiten und andererseits mit der Heiligkeit des Lebens. Das sind die Aspekte, durch die, mit *Victor Frankl* gesprochen,³³ Menschen unter

²⁸ Cohen (2009): Research.

²⁹ Firer, R. (1987): The Holocaust in textbooks in Israel, in: Braham, R. L. (Hg.): The treatment of the Holocaust in text books, New York, S. 178–188.

³⁰ Resnik, J. (1999): Particularistic vs. universalistic content in the Israeli education system, in: Curriculum Inquiry 29 (4), S. 485–511, hier S. 488.

³¹ Ofer, D. (2004): History, memory and identity: Perceptions of the Holocaust in Israel, in: Rebhun, U.; Waxman, C. (Hg.): Jews in Israel: Contemporary social and cultural patterns, London, S. 394–417.

³² Don-Yehiya, E. (1993): Memory and political culture: Israeli society and the Holocaust, in: Studies in Contemporary Jewry 9, S. 139–162.

schrecklichen Umständen nach Sinn gesucht oder Zeichen von humanem Verhalten ausfindig gemacht haben, »für die der alltägliche Kampf der Juden in den Ghettos und Konzentrationslagern um Überleben und die Aufrechterhaltung menschlicher Würde in unvorstellbaren Bedingungen steht.«³⁴ Friedländer zufolge erlegt uns die Erinnerung an den Holocaust »die Pflicht zur moralischen Wachsamkeit« auf und gibt es »keine höherstehende Verpflichtung als der Respekt vor der Menschenwürde, der menschlichen Freiheit und dem menschlichen Leben.«³⁵ Tatsächlich fand Cohen heraus, dass 80 % der befragten Studierenden den Holocaust als Unheil für die Menschheit und nicht nur für das jüdische Volk bewerteten.³⁶ Beinahe alle Schuldirektoren und Lehrpersonen sind davon überzeugt, die Stärkung humanistisch-universeller Werte durch die Holocaust-Erziehung stelle ebenfalls ein wichtiges Erziehungsziel dar. In weltlichen Schulen gaben 89 % der Direktoren an, sie betonten Werte wie den Kampf gegen den Rassismus und die Stärkung der Demokratie. Studierende, die an Reisen zu den Gedenkstätten in Polen teilnahmen, betrachteten den Holocaust in höherem Maß als ein Desaster für die gesamte Menschheit als diejenigen, die an den Reisen nicht teilnahmen.

Erwerb historischen Wissens

Das Buch ist ein wichtiger Ausgangspunkt für den Erwerb von Faktenwissen über den Holocaust. In einer Welt ohne Überlebende wird Holocaust-Education sehr viel komplexer werden, weshalb persönliche Tagebücher und Geschichten wie *Nacht* von Elie Wiesel wichtige Quellen für die Lehre sind. In vieler Hinsicht wird dokumentari-

sche Literatur die Zeugnisse von noch lebenden Überlebenden ersetzen, die häufig Schulen in Israel und anderen Ländern besuchten. Gutmann und Schatzker³⁷ sind der Auffassung, das wichtigste Ziel der Erziehung im Blick auf den Holocaust bestehe darin, den Studierenden Wissen zu vermitteln. Ofer zufolge sollte die Holocaust-Erziehung »Wissen um des Wissens willen« einsetzen, und zwar durch »systematische historische Analyse«, die »Hauptthemen durch die Lektüre von Primärdokumenten und umfassende vergleichende Untersuchungen« aufgreift.³⁸ Er unterstreicht, die eigentliche Veränderung in den Schulbüchern im Lauf der Zeit sei die der Perspektive gewesen: Von der Darstellung der nationalen Perspektive (der jüdischen Nation) seien die Texte dazu übergegangen, die Perspektive der Individuen darzustellen, die in der Zeit des Holocaust gelebt haben, und zwar durch den Akzent auf der kritischen Lektüre von Memoiren und Dokumenten.

Die politische Bildung fördern

Nacht kann in der politischen Bildung Verwendung finden, weil das Buch zeigt, wie deutsche Bürger zu Mittätern in der Vernichtungsmaschinerie geworden sind und sich daran beteiligt haben, menschlich Schlechtes hervorzubringen – ein Aspekt, der schwer zu verstehen ist. Im heutigen Deutschland kann es auch dazu dienen, das Problem der Migranten in Europa und besonders in Deutschland anzugehen.

Das Textbuch von Naveh ist ein Versuch, die Erinnerung an den Holocaust in der nationalen, politischen und globalen Erinnerung zu kontextualisieren, indem er den Mechanismus analy-

33 Frankl, V. E. (1962): *Man's search for meaning. An introduction to logotherapy*, Boston.

34 Don-Yehiya (1993): *Memory*, S. 148.

35 Zitiert nach ebd.

36 Cohen (2009): *Research*.

37 Gutman, I.; Schatzker, C. (1984): *The Holocaust and its significance*. Jerusalem.

38 Ofer (2004): *History*, S. 409.

siert, der die Machtergreifung der Nazis ermöglichte, sowie die entsprechenden Implikationen für die politische Bildung.³⁹ Die *Holocaust*-Erziehung wird oft mit der Notwendigkeit gerechtfertigt, Studierenden Wissen über ihre Rolle als aktive Bürger in der Gesellschaft zu vermitteln. Dieses Wissen könnte dabei hilfreich sein, vor zukünftigen Verletzungen der Menschenrechte zu schützen, sei es aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Behinderung. Andere Autoren unterstreichen, die Beschäftigung mit dem *Holocaust* könne Studierenden dabei helfen, Verhaltensweisen als Bürger zu entwickeln, die am Wohl der Gesellschaft orientiert sind.⁴⁰ Deshalb sollten sich ihrer Auffassung nach Lehrende nicht nur auf den Holocaust konzentrieren, sondern vielmehr ihren Unterricht auf den allgemeinen Kontext von Völkermord und der Förderung einer globalen Verantwortung ausweiten. Tatsächlich haben verschiedene Wissenschaftler herausgefunden, dass *Holocaust*-Erziehung bei jüdischen Studierenden zu größerer Empathie gegenüber Palästinensern führt.

Förderung religiöser Erziehung

Das Buch *Nacht* ist eine Fallstudie in religiösem Überleben, weil das Buch dem Leser sichtbar macht, wie Menschen mit Gott in Zeiten gewaltiger Krisen zurechtkommen können. Für den Religionsunterricht besteht das wichtigste Ziel der *Holocaust*-Pädagogik darin, Schülerinnen und Schüler zur Identifikation mit dem Heldentum der religiösen Überlebenden während des *Holocaust* und mit den heroischen Aktionen derer zu verhelfen, die ihre religiöse Praxis und ihren Glauben an Gott sogar unter schwierigen Umständen

beibehalten haben. Religiöse Schülerinnen und Schüler besuchen auf Studienreisen nach Polen zuallererst religiöse Stätten, die Gräber von wichtigen Rabbinern und die Stätten zerstörter religiöser Zentren. *Dorshav* und *Ya'oz* haben herausgefunden, dass Lernende an religiösen Schulen einen höheren Grad von Empathie gegenüber jüdischem Leid, vor allem gegenüber Überlebenden des *Holocaust*, an den Tag legten als Studierende weltlicher Schulen.⁴² Das Buch *Nacht* von Elie Wiesel kann in den Kontexten religiöser Schulen und von Religionsunterricht wertvolle Impulse geben.

Mit »Nacht« eine Kultur der Erinnerung fördern

Die Beschäftigung mit *Nacht* im Rahmen der *Holocaust-Education* kann zur Entwicklung einer *Kultur der Erinnerung* beitragen, die sich mit der Vergangenheit befasst und die Verpflichtung auf eine bessere Zukunft voranbringt. Erinnerung und Gedenken zeichnen kein statisches Bild der Vergangenheit; sie stehen für eine dynamische Aufgabe für die Zukunft, die beträchtliche Herausforderungen für die ganze zivilisierte Welt bedeutet. Eine *Kultur der Erinnerung* ist ein hermeneutischer Prozess, der ständige Anpassung, Kritik und Reflexion beinhaltet. Der Begriff einer *Kultur der Erinnerung* ist beeinflusst von der Definition einer

39 Naveh, E. (2009): Totalitarianism and Holocaust: Europe, the Mediterranean and the Jews in the first half of the 20th century, Tel Aviv (hebräisch).

40 Auron, Y. (2005): The pain of knowledge: Holocaust and genocide issues in education. New Brunswick, NJ (USA); Naveh, E. (2009): Totalitarianism and Holocaust: Europe, the Mediterranean and the Jews in the first half of the 20th century, Tel-Aviv (hebräisch).

41 Gross, Z. (2012): Globalization and Holocaust education, in: Education and Society 30 (3), S. 79-93; Romi, Lev (2007): Experimental learning; Shechter, H. (2002): The effects of youngsters' visits to the death camps on their empathy for the Arabs' plight. Unpublished Ph.D. dissertation, Haifa University (hebräisch).

42 Dorshav, Z.; Ya'oz, H. (1983): Empathy with Jewish suffering among students in religious and secular high schools in Israel, in: Iyunim beHinuch [Readings in Education] 36, S. 25 – 34 (hebräisch).

Kultur des Friedens durch die Vereinten Nationen: Gemeint ist ein Zusammenhang von Werten, Verhaltensweisen und Lebensstilen, die Gewalt ablehnen und Konflikte verhindern, indem sie ihre Wurzeln angehen, um so Probleme durch Dialog und Verhandlungen zwischen Individuen, Gruppen und Nationen zu lösen.⁴³

Kultur der Erinnerung bedeutet, dass sich Opfer, Täter und die ganze Welt immer daran erinnern werden, was im *Holocaust* geschah. Diese Erinnerung hat verschiedene Facetten und besteht aus konkurrierenden Erinnerungen in der Tradition von *Michel Foucault*. Deshalb hängt das Ausmaß, in dem Erinnerungen sichtbar werden, von Macht- und Wissensdiskursen ab, an denen sich gesellschaftlich Handelnde und besonders Erziehende beteiligen müssen. Menschen sind dazu verpflichtet, sich sowohl an die brutale Aggressivität der nationalsozialistischen Taten wie an die Bemühungen von Juden zu erinnern, das Leben sogar in abnormalen und schrecklichen Umständen heilig zu halten. Diese Kultur kann in unterschiedlichen Kontexten verschieden sichtbar gemacht, interpretiert und präsentiert werden, aber es kommt darauf an, Verantwortlichkeit und Engagement für eine Stärkung des Gedenkens so einzusetzen, dass die Fehler der Vergangenheit weder vergessen noch wiederholt werden.

Erinnerung ist ein Prozess mit vielen verschiedenen Dimensionen; er möchte Erziehung zum Rassismus unmöglich machen. Um eine *Kultur der Erinnerung* zu entwickeln, muss sich eine Gesellschaft aktiv um positive Werte bemühen und Wissen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten fördern, die zu gegenseitigem Verstehen und zu einem aktiven Eintreten für eine auf Zusammenarbeit bedachte und mitfühlende demokratische Gesellschaft führen.

Die *Kultur der Erinnerung* braucht Lebendigkeit: die Fähigkeit, wesentliche, produktive Elemente von Kultur wieder zu beleben, die in Zeiten der Zerstörung verloren gegangen sind. Diese Art von Kultur besitzt das Potenzial, die Ziele einer antirassistischen Erziehung zu verstärken, auszuweiten und voranzubringen.

So wie der *Holocaust* in *Nacht* dargestellt wird, sollte er als lebendige Erinnerung für die ganze Welt dienen. Er kann nicht als einzigartiges historisches Ereignis betrachtet werden, das sich auf eine besondere Nation bezieht, sondern eher als moralisches Versagen von liberalen Werten und Menschenrechten, begangen von »zivilisierten Menschen«.

Deshalb ist es wichtig, sich sowohl mit der Ideologie wie mit dem tatsächlichen Verhalten der normalen Menschen zu beschäftigen, die freiwillig mit von der Partie waren,⁴⁴ weil sie wirtschaftlich und gesellschaftlich von diesen Gräueltaten profitierten.⁴⁵ Es ist wichtig, die Mechanismen aufzudecken, durch die die Nazis an die Macht kamen.⁴⁶ Der Nationalsozialismus beeinflusste zwar die Massen, kam aber nicht durch einen Putsch an die Macht; im Gegenteil: Er nutzte die

43 United Nations General Assembly (1999): Declaration and programme of action on a culture of peace. Document A/RES/53/243, adopted by the General Assembly, 53rd Session, Agenda item 31; United Nations General Assembly (1998): Culture of peace. Document A/RES/52/13: adopted by the General Assembly, 52nd session, Agenda item 156.

44 Vgl. Goldhagen, D.J. (1996): *Hitlers willige Vollstrecker: Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*, Berlin.

45 Vgl. Aly, G. (2009): *Hitler's Beneficiaries: Plunder, Racial War, and the Nazi Welfare State*, New York.

46 Vgl. Paxton, R.O. (2004): *The Anatomy of Fascism*, New York.

Möglichkeiten des regulären Wahlsystems und versuchte so, die liberalen und demokratischen Strukturen eines Systems zu unterminieren, das er manipulierte, um zuallererst die Macht zu erlangen. Deshalb ist es ein wichtiges Ziel einer globalisierten Erziehung, die ausgeklügelten Mechanismen aufzudecken, die den Nationalsozialismus an die Macht brachte und diese Katastrophe möglich machte, sowie zu verstehen, was das Scheitern der Demokratie bewirkte.

Holocaust-Education ist nicht nur in der Geschichte verwurzelt, sondern mit aktuellen Fragen staatsbürgerlicher Verantwortung und Globalisierung verbunden. Staatsbürgerliche Erziehung hat mit der Vermittlung von globalen universalistischen und demokratischen Werten wie Verstehen, Gleichheit und Freiheit zu tun, neben partikularistischen nationalen Werten.

Erziehung zum Bürger lässt sich begrifflich in drei unterschiedliche Stränge aufteilen: moralische und gesellschaftliche Verantwortung, Engagement für die Gemeinschaft und Vertrautheit mit dem politischen Gefüge. Als verbindlicher Bestandteil der Erziehung unterstützt sie den Erwerb und die Entwicklung von entscheidenden Konzepten, Werten und Haltungen, Fähigkeiten und Gewohnheiten, Wissen und Erfahrung. Die Fähigkeiten beziehen sich auf kognitive und soziale Lernprozesse, während sich Werte und Haltungen auf moralische Fragen beziehen.

Seit dem Entstehen von Nationalstaaten in Europa nach der Französischen Revolution wurde das öffentliche Erziehungswesen vom Staat überwacht und war ein vorrangiges Mittel für die Förderung und Verbreitung nationalistischer Ideolo-

gien. Zu einer Zeit, in der viele Gesellschaften heterogener sind als je zuvor, unterstreichen berechtigte Sorgen im Blick auf Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit die Bedeutung der Frage, ob die Beschäftigung mit dem *Holocaust* dafür hilfreich sein kann, gegenseitiges Verständnis und Respekt voranzubringen. Die Förderung einer *Kultur der Erinnerung* durch Elie Wiesels *Nacht* ist eine Herausforderung für die globalisierte Menschenrechtspädagogik und für Bildung und Pädagogik, die sich der Erinnerung des *Holocaust* widmen.