

Julia Münch-Wirtz¹

Erinnern 2.0

Digitales Gedenken an die *Schoah*

In Zeiten der Digitalisierung, in denen sich unsere Kommunikation und die sozialen Interaktionen in vielen Bereichen nachhaltig verändert haben und sich besonders junge Erwachsene als *digital natives*² ganz selbstverständlich in diesem Gefüge bewegen, drängt die Frage, wie die Geschehnisse der *Schoah* unter diesen veränderten medialen Bedingungen in Erinnerung³ gehalten werden können und trotz der digitalen Beschleunigung⁴, die eher ein Vergessen als ein Erinnern befürchten lässt, die *Schoah* ein wesentlicher Bestandteil unseres Gedächtnisses bleibt.

In diesem Zusammenhang ist an Johann Baptist Metz⁵ Begriff der anamnetischen Kultur zu denken, denn für ihn bleibt das »Eingedenken fremden Leids (...) eine fragile Kategorie einer Zeit, in der sich Menschen am Ende nur noch mit der Waffe des Vergessens, mit dem Schild der Amnesie gegen die immer neu hereinstürzenden Leidensgeschichten und Untaten wappnen zu können, meinen: Gestern Auschwitz, heute Bosnien und Ruanda und morgen?«⁶

Neben dieser allgemeinen medialen Entwicklung der Digitalisierung, die ohne Frage Auswirkungen auf das Erinnern an die *Schoah* hat, lässt sich eine zweite, parallel laufende beobachten: Aufgrund des Schwindens der *Zeitzeug_innen-Generation* im 21. Jahrhundert, Aleida Assmann spricht in diesem Kontext von dem »Ende der Ära der Zeitzeugen, die bislang als Mittler eine wichtige Brücke zwischen Geschichte als persönlicher Erfahrung und bloßem Lernstoff geschlagen haben.«⁷ Damit werden Formen neuen Erinnerns bzw. erinnerungsgeleiteten Lernens notwendig, damit auch den gegenwärtigen und künftigen Genera-

tionen ein Zugang ermöglicht werden kann. Somit stellt auch diese zweite Entwicklung eine Zäsur für das Erinnern und damit für das Erinnerungslernen dar: Von der einst lebendigen Erinnerung muss der Brückenschlag zu einem Erinnern in digitaler Kultur geleistet werden.

Erinnern in digitaler Kultur

Der Begriff der Erinnerung, der meist mit dem Gedenken an die *Schoah* in Verbindung gebracht wird⁸, sollte nie ausschließlich rückwärtsgewandte Verwendung finden, sondern Impulse aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft geben.⁹ Ergänzen lässt sich diese Forderung mit Aleida Assmanns Hinweis, dass Erinnern bzw. die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit immer der Darstellung bedürfe, d.h. die Vergangenheit modelliert, gedeutet und konstruiert werde, indem das Gesehene in Worte gefasst, Vergangenes zu einer Geschichte verarbeitet, in ein Denkmal umgesetzt oder in einen Film übertragen wer-

sie schauen sich oft Youtube-Videos an oder bemühen die Bildersuche der Suchmaschinen, um einen ersten Eindruck zu bekommen, online verfügbar unter <https://historischdenken.hypothesen.org/2715>.

- 3 Zur Begriffsklärung sei an dieser Stelle auf den Artikel »Erinnerung/Erinnerungslernen« von Reinhold Boschki verwiesen: Boschki, Reinhold (2015): Art. Erinnerung/Erinnerungslernen, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de).
- 4 U.a. Rosa, Hartmut (2016): Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt.
- 5 Metz, Johann Baptist (1995): Plädoyer für eine anamnetische Kultur, in: Konrad, Franz-Michael; Boschki, Reinhold; Klehr, Franz-Josef (Hg.): Erziehung aus Erinnerung. Pädagogische Perspektiven nach Auschwitz, Stuttgart, S. 11–17.
- 6 Metz, Johann Baptist (1997): Gottesgedächtnis in Zeiten kultureller Amnesie, in: Albrecht, Folker; Greve, Astrid, in: »Wer diese meine Rede hört und tut sie...« Zur Verantwortung von Theologie, Wuppertal, S. 75. Diese Auflistung ließe sich durch aktuelle zahlreiche Beispiele (u.a. Flüchtlingslager wie Moria) ergänzen.
- 7 Assmann, Aleida (2020): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention, München, S.13. Zugleich beobachtet Assmann auch eine zweite Bewegung: Zurzeit befänden wir uns am »Ende der Deutungsmacht der 68er-Generation, die zusammen mit den noch älteren Generationen der Flakhelfer und der Kriegskinder als Architekten, Planer und Betreiber der deutschen Erinnerungskultur verantwortlich zeichnet.« (Ebd. S.13). Diese beiden Entwicklungen sieht sie als doppelten Generationenwechsel an.

- 1 Dr. Julia Münch-Wirtz ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Religionspädagogik an der Universität Tübingen, Oberstudienrätin an einem Stuttgarter Gymnasium und Mitherausgeberin der ZfBeg.
- 2 Wenn sich Jugendliche über historische Ereignisse und Themen heute zumeist online informieren, greifen sie in der Regel nur auf begrenzte Angebote und Recherchestrategien zurück. Die Suche führt zuerst zum einschlägigen Wikipedia-Artikel,

Beispiele des digitalen Erinnerns¹²

Unter dem zentralen Aspekt der zeitlichen Dimensionen des Erinnerns (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft) werden die nachfolgenden beiden Beispiele für digitales Erinnern betrachtet.¹³

- 1 Das auf Instagram veröffentlichte Filmprojekt *Evas.Stories* des israelischen Unternehmers Mati Kochavi und seiner Tochter erzählt das auf historischen Begebenheiten beruhende Schicksal der jungen Ungarin Éva Heyman, die ihre letzten Monate im Jahr 1944 in einem Tagebuch festgehalten hat.¹⁴ Ausgehend von der realen Lebensgeschichte dokumentiert die Darstellerin Eva in dem Internetprojekt ihren Alltag mit ihrem Smartphone im Selfie-Stil. Während zu Beginn der Serie die Erlebnisse des jungen Mädchens mit vielen positiven und lustigen Emojis verziert und kommentiert werden, verändert sich die Darstellungsweise mit der Zeit drastisch. Nicht nur die Kameraführung wird unruhiger und wackeliger, auch die an den Straßen hängenden Hakenkreuzfahnen, die aufmarschierenden Nationalsozialisten und die eingespielte düstere Musik setzen die Zäsur. Hashtags – wie zum Beispiel *#lifeduringwar* – weisen explizit auf die gewandelten Bedingungen hin.

Auch historisches Material – u.a. Reden von Hitler, die von Eva kommentiert werden (»I hate him.«) – sind Teil des Ganzen. Die Sogkraft, die von diesem Projekt ausgeht, ist nicht von der Hand zu weisen. Gerade die moderne Erzählweise der Plattform *Instagram* scheint jüngere Adressat_innen für dieses Thema zu

erreichen und ein Nacherleben von vergangenen historischen Geschehnissen zu ermöglichen – zumal den Adressat_innen suggeriert wird, er oder sie sei während des Anschauens mitten im Geschehen dabei.

Während die Herangehensweise von Mati Kochavi durchaus von einigen Seiten anerkennendes Lob erfährt, werden auch Stimmen laut, die den Umgang mit Geschichte in dieser *Selfie-Form* als unangemessen und allzu oberflächlich beurteilen und die historischen Dokumente unzureichend in den Gesamtkontext eingebettet sehen¹⁵.

Bezüglich der zeitlichen Dimensionen des Erinnerns fällt auf, dass mithilfe von gegenwärtigen *Tools* (Smartphone, Emojis, etc.), die aus der Alltagswelt des lernenden Subjekts entnommen und auf diese Zielgruppe ausgerichtet sind, Ereignisse und Erfahrungen aus der Vergangenheit erzählt werden. Auf diese Weise kreuzen sich zwei Zeitebenen und können der Rezipientin/dem Rezipienten den Zugang zum Erinnern eröffnen. Allerdings bleibt offen, welche Relevanz das Erzählte für die Gegenwart bzw. Zukunft der Rezipientin/des Rezipienten hat. Obgleich das Dargestellte im Idealfall Anlass zum Fragen gibt bzw. (Verständnis-) Fragen aufwirft und die Zuschauer emotional anspricht, werden die verwendeten historischen Materialien nicht erläutert und bleiben unkommentiert; damit das Gesehene nicht ausschließlich rückwärtsgerichtet und rein emotional aufgeladen bleibt und ohne in die Zukunft weisende Perspektive verhallt, ist eine methodisch-didaktische Nachbereitung zwingend erforderlich, die eine metahistorische

¹² Da die Bandbreite des digitalen Erinnerungslernens enorm ist (u.a. Social Web, (Twitter, Youtube, Instagram), Wikipedia-Artikel, virtuelle Zeitzeugeninterviews, Virtuelles Erkunden von Gedenkstätten und Erinnerungsorte, Video-Zeugnisse, geschichtsdidaktische E-Learning-Programme), kann an dieser Stelle anhand von zwei Beispielen nur ein kleiner Ausschnitt erfolgen.

¹³ Die beiden angeführten Beispiele ließen sich auch anhand von Leitlinien, die für die Bedeutung des Lernens von Erinnerung in der religiösen Bildung zentral sind, gewinnbringend analysieren (Überwältigungsverbot, doppelte Subjektorientierung, Biografie- und Ortsorientierung, Anti-Semitismus-Bekämpfung, religiöse Bildung als Menschenrechtslernen, ethische und selbstkritische Orientierung); vgl. dazu Boschki, Reinhold (2015): Art. Erinnerung/Erinnerungslernen, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de).

Reflexion anschließt, Stärken und Schwächen diskutiert und den adäquaten Umgang mit diesem besonderen Teil der Geschichte reflektiert.

- 2 Das *Deutsche Technikmuseum Berlin* startete im Februar 2020 die Testphase eines interaktiven Zeitzeugnisses für Schulklassen zum Thema *Schoah*.¹⁶ Als erste deutschsprachige Zeitzeugin eröffnete Anita Lasker-Wallfisch¹⁷ die Reihe *Dimensions in Testimony*, bei der die Interviewten in einer *Green-Screen*-Umgebung zahlreiche Fragen zu ihrer Lebensgeschichte gestellt bekommen. Durch dieses Vorgehen entsteht eine Datenbank aus Antworten, auf die später mit einer eigens entwickelten Spracherkennungs-Technologie zurückgegriffen werden kann, wenn das lernende Subjekt an den virtuell anwesenden *Schoah*-Überlebenden Fragen stellt und passende Antworten abgespielt werden. Auf diese Weise entsteht der Eindruck einer Gesprächssituation, in der Antworten in Echtzeit auf einer lebensgroßen Monitorarstellung projiziert und wiedergegeben werden. Dadurch wird eine Nähe zur befragten Person möglich, die bislang bekannte Medienformen nicht besaßen, eine Interaktion zwischen Fragendem und Befragtem durch die Interview-Form eröffnet und eine Begegnung ermöglicht. Das persönliche Interesse an den Ereignissen der *Schoah* steht bei *Dimensions in Testimony* im Vordergrund, da es den Jugendlichen ermöglicht, ihre eigenen Fragen zu entwickeln. So haben auch zukünftige Generationen die Möglichkeit, einen persönlichen Zugang zur Geschichte zu finden. Bei diesem innovativen Beispiel, das als Erin-

Deutsches Technikmuseum Berlin:



Die *Schoah*-Überlebende Anita Lasker-Wallfisch beantwortete für das Projekt *Dimensions in Testimony* der *USC Shoah Foundation* über 1.000 Fragen zu ihrem Leben vor, während und nach der *Schoah*.



Karen Jungblut, *Director of Global Initiatives* der *USC Shoah Foundation*, bei der Presseveranstaltung.

nern als Konstrukt umschrieben werden kann, können die Rezipient_innen aus direkten Erzählungen von Überlebenden einen Einblick in die Lebens- und Leidensgeschichte erhalten

14 Erschienen sind ihre Aufzeichnungen in dem Buch von Zsolt, Agnes (2013): *Das rote Fahrrad*, Wien.

15 U.a. online verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/ausland/holocaust-instagram-101.html>; <https://www.dw.com/de/evastories-holocaust-gedenken-auf-instagram/a-48593294>.

16 Einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit digitalen 3-D-Zeugnissen und Holocaust Education widmen sich Ballis, Anja; Barricelli, Michele; Gloe, Markus (2019): *Interaktive*

digitale 3-D-Zeugnisse und Holocaust Education – Entwicklung, Präsentation und Erforschung, in: Ballis, Anja; Gloe, Markus (Hg): *Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität*, Wiesbaden, S. 403–436.

17 Anita Lasker-Wallfisch ist eine der bekanntesten Persönlichkeiten der Zeitzeug_innen. Sie war Cellistin im Orchester von Auschwitz und später Mitbegründerin des English Chamber Orchestra.

und Vergangenes vergegenwärtigen. Durch diese interaktive Erschließung von Erzählungen von Überlebenden sollen auch nach ihrem Tod einerseits die Erfahrungen gesichert und andererseits eine Verbindung zwischen Fragenden und Zeug_innen initiiert werden. Auch wenn die berichtende Person nicht real anwesend ist (sondern lediglich als Projektion), können die Lernenden für gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen sensibilisiert werden: Denn die Reihe *Dimensions in Testimony* eröffnet die Möglichkeit, auf kommunikative Weise die Erfahrungen aus der *Schoah* lebendig zu vergegenwärtigen und einen Beitrag zu einem zukunftsfähigen Erinnern zu leisten. Zugleich bedarf dieser Quasi-Dialog zwischen Zeitzeug_innen und Fragenden, der in gewisser Weise Nähe und Authentizität inszeniert, einer Dekonstruktion in der methodisch-didaktischen Nachbereitung der Lehrperson mit den Lernenden. Wie auch für klassische Zeitzeug_innengespräche sind Vorbereitung, Reflexion des Gesprächs und eine Auswertung dringend erforderlich.

Die beiden angeführten Beispiele, die für Lernende Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt bieten, zeigen auf, dass dem digitalen Zeitzeug_innen-Projekt eine Offenheit inhärent ist, insofern dessen inhaltliche Ausrichtung durch die Fragen des Interviewers gesteuert werden kann. Während die Interviewerin/der Interviewer – auch aufgrund der Größe der Datenbank aus Antworten – als aktiv handelndes Subjekt erscheint, werden bei der *Instagram-Story* Gefühle transportiert, gelenkt und eine Reaktion der Zuschauer_in-

nen intendiert. Problematisch erscheint dies im Kontext des Überwältigungsverbots, das vor allem in der Politikdidaktik eine zentrale Maxime darstellt und ein Element des Beutelsbacher Konsenses ist, der auf eine Tagung der Baden-Württembergischen Landeszentrale für politische Bildung aus dem Jahr 1976 zurückgeht, und es den Lehrpersonen verbietet, »den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern.«¹⁸ Ferner stellt sich die Frage, inwiefern die *Wiedererlebbbarkeit* und die *Abrufbarkeit* von Geschichte zu einer Bagatellisierung führen kann und vielleicht sogar die Singularität der *Schoah* infrage stellt.

Dass Erinnern keineswegs ein »monolithischer Block« ist, sondern ein »kontingentes und abschließbares Geschehen, das von Generation zu Generation und zwischen den verschiedenen Gruppen immer wieder neu ausgehandelt (...) wird beziehungsweise werden muss¹⁹, liegt besonders bezüglich des Erinnerns im Internet auf der Hand. Entscheidend, so zeigen die beiden angeführten Beispiele, ist nicht unbedingt die digitale Form, um an die *Schoah* zu erinnern. Im Sinne einer beziehungsorientierten Religionspädagogik, die die unterschiedlichen Beziehungsebenen des lernenden Subjekts stets mitdenkt, können Impulse aus dem digital Vermittelten und somit aus den vergangenen Ereignissen erwachsen und auf unser gegenwärtiges und zukünftiges Denken und Handeln Einfluss nehmen, wenn Nähe und Authentizität zu Situationen und Personen – auch in der methodisch-didaktischen Nachbereitung durch eine Lehrperson – generiert werden können.

¹⁸ Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 179.

¹⁹ Ebd. S. 3f.