

**Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen
der Erwachsenenbildung in Ost- und
Mitteleuropa. Eine ländervergleichende
Studie (Polen, Russland, die Ukraine)**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Augsburg

vorgelegt von Tetyana Kloubert
aus Tscherniwzy, Ukraine
2012

UB Augsburg



088000425255 1

Ausarbeitung der Vorlesungen im Rahmen
der Fortschreibung in Ost- und
Mitteleuropa. Eine Ländervergleichende
Studie (Polen, Russland, die Ukraine)

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer
2. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Eva Matthes

Tag der mündlichen Prüfung: 12. März 2013

Meinen Eltern Lina Hryhoriychuk geb.
Tschudakewytsch und Wassyl Hryhoriychuk

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|------|
| Abbildungsverzeichnis..... | XI |
| Tabellenverzeichnis..... | XIII |
| Abkürzungsverzeichnis..... | XV |
| Danksagung..... | XVII |
| 1 Einleitung und Begriffsklärung..... | 1 |
| 2 Theoretische Einführung..... | 13 |
| 2.1 Stand der Forschung..... | 13 |
| 2.1.1 Historische Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit..... | 14 |
| 2.1.2 Politische Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit..... | 16 |
| 2.1.3 Rechtliche Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit..... | 19 |
| 2.1.4 Künstlerisch-gestaltende Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit (Gedenkstätten, Museen, Filme, Publizistik)..... | 20 |
| 2.1.5 Aufarbeitung der Vergangenheit auf der Ebene der gesellschaftlichen Entwicklung (gesellschaftswissenschaftliche Perspektive)..... | 25 |
| 2.1.6 Die anthropologisch-philosophische Aufarbeitung der Vergangenheit..... | 28 |
| 2.1.7 Aufarbeitung der Vergangenheit auf der pädagogischen Ebene..... | 30 |
| 2.2 Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung..... | 34 |
| 2.2.1 Zum Gegenstand des pädagogischen Handelns in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit: Das kollektive Gedächtnis und das kulturelle Gedächtnis..... | 43 |
| 2.2.2 Politisches Handeln, Demokratie, Mündigkeit und Menschenrechte..... | 49 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.2.3 | Bildung in Krisensituationen | 62 |
| 2.2.4 | Erwachsenenbildung und Identitätsstiftung. Erinnerung und Biographie | 72 |
| 2.2.5 | Aufarbeitung der Vergangenheit und Werte | 88 |
| 2.2.6 | Aufarbeitung der Vergangenheit und Generationenverhältnis | 98 |
| 2.2.7 | Erinnerung und Globalisierung | 105 |
| 2.2.8 | Selbstverständnis der Lehrenden | 111 |
| 2.2.9 | Zusammenfassung | 115 |
| 2.3 | Forschungsfragen und methodisches Vorgehen | 118 |
| 2.3.1 | Methodisches Vorgehen | 120 |
| 2.3.2 | Struktur der Arbeit | 129 |
| 2.4 | Spezifika des Umgangs mit der Vergangenheit in Osteuropa | 130 |
| 2.4.1 | Polen | 133 |
| 2.4.2 | Russland | 138 |
| 2.4.3 | Ukraine | 147 |
| 2.4.4 | Zu erwartende Probleme | 155 |
| 3 | Darstellung und Analyse der empirischen Daten | 159 |
| 3.1 | Polen | 159 |
| 3.1.1 | Hintergrund der Untersuchung | 159 |
| 3.1.2 | Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation | 163 |
| 3.1.2.1 | Identitätsstiftung | 167 |
| 3.1.2.2 | Religion | 176 |
| 3.1.2.3 | Generationenverhältnis | 182 |
| 3.1.2.4 | Polnische Zielformeln für die Bildung | 188 |
| 3.1.2.5 | Hindernisse bei der Aufarbeitung der Vergangenheit | 195 |
| 3.1.2.6 | Schlussfolgerungen | 200 |
| 3.1.3 | Aufarbeitung der Vergangenheit und das Verständnis von Demokratie | 201 |
| 3.1.3.1 | Demokratie, Menschenrechtsbildung und bürgerschaftliche Bildung | 203 |
| 3.1.3.2 | Der Bürger und der Staat | 207 |
| 3.1.3.3 | Zerfall des Kommunismus | 210 |
| 3.1.3.4 | Schuldfrage | 214 |
| 3.1.3.5 | Lustration | 219 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.3.6 Wertewandel | 224 |
| 3.1.3.7 Schlussfolgerungen | 230 |
| 3.1.4 Bildung und gesellschaftliche Integration..... | 233 |
| 3.1.4.1 Bildungsverständnis..... | 233 |
| 3.1.4.2 Patriotismus | 234 |
| 3.1.4.3 Öffnung gegenüber anderen Gruppen | 240 |
| 3.1.4.4 Holocaust in den polnischen Vergangenheitsdeutungen | 255 |
| 3.1.4.5 Schlussfolgerungen..... | 263 |
| 3.1.5 Pädagogisches Selbstverständnis | 264 |
| 3.1.5.1 Pädagogische Ziele und Herausforderungen | 265 |
| 3.1.5.2 Biographischer Hintergrund der Erwachsenenbildner | 276 |
| 3.1.5.3 Schlussfolgerungen..... | 280 |
| 3.1.6 Schlussfolgerungen zum gesamten Kapitel | 282 |
| 3.2 Russland | 287 |
| 3.2.1 Hintergrund der Untersuchung..... | 287 |
| 3.2.2 Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation | 294 |
| 3.2.2.1 Entwicklung der Debatte um die Vergangenheit nach der Zeit des Verdrängens..... | 296 |
| 3.2.2.2 Identitätsstiftung | 301 |
| 3.2.2.3 Religion | 307 |
| 3.2.2.4 Generationenverhältnis..... | 313 |
| 3.2.2.5 Russländische Zielformeln für die Bildung..... | 320 |
| 3.2.2.6 Hindernisse bei der Aufarbeitung der Vergangenheit | 323 |
| 3.2.2.7 Schlussfolgerungen..... | 329 |
| 3.2.3 Aufarbeitung der Vergangenheit und das Verständnis von Demokratie..... | 331 |
| 3.2.3.1 Wahrnehmung der Demokratie und der Menschenrechte | 332 |
| 3.2.3.2 Bürgerschaftliche Bildung..... | 345 |
| 3.2.3.3 Der Mensch und der Staat | 348 |
| 3.2.3.4 Schuldfrage..... | 357 |
| 3.2.3.5 Wertewandel | 365 |
| 3.2.3.6 Zerfall der Sowjetunion..... | 371 |
| 3.2.3.7 Schlussfolgerungen..... | 380 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.2.4 | Bildung und gesellschaftliche Integration..... | 383 |
| 3.2.4.1 | Patriotismus | 383 |
| 3.2.4.2 | Öffnung gegenüber anderen Gruppen | 389 |
| 3.2.4.3 | Konkurrenz der Erinnerungen | 402 |
| 3.2.4.4 | Holocaust in den russländischen Vergangenheitsdeutungen | 406 |
| 3.2.4.5 | Schlussfolgerungen..... | 412 |
| 3.2.5 | Pädagogisches Selbstverständnis | 413 |
| 3.2.5.1 | Selbstbild | 415 |
| 3.2.5.2 | Pädagogische Ziele und Herausforderungen | 425 |
| 3.2.5.3 | Motivation und biographischer Hintergrund der Erwachsenenbildner | 435 |
| 3.2.5.4 | Schlussfolgerungen..... | 440 |
| 3.2.6 | Schlussfolgerungen zum gesamten Kapitel | 442 |
| 3.3 | Ukraine | 447 |
| 3.3.1 | Hintergrund der Untersuchung..... | 447 |
| 3.3.2 | Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation | 453 |
| 3.3.2.1 | Von der Heroisierung zur Europäisierung der Geschichte | 453 |
| 3.3.2.2 | Identitätsstiftung | 458 |
| 3.3.2.3 | Religion | 473 |
| 3.3.2.4 | Generationenverhältnis | 478 |
| 3.3.2.5 | Ukrainische Zielformeln für die Bildung | 487 |
| 3.3.2.6 | Hindernisse bei der Aufarbeitung der Vergangenheit | 492 |
| 3.3.2.7 | Schlussfolgerungen..... | 597 |
| 3.3.3 | Aufarbeitung der Vergangenheit und das Verständnis der Demokratie..... | 500 |
| 3.3.3.1 | Wahrnehmung der Demokratie in der Gesellschaft | 501 |
| 3.3.3.2 | Menschenrechte. Der Mensch und der Staat | 505 |
| 3.3.3.3 | Bürgerschaftliche Bildung | 508 |
| 3.3.3.4 | Zerfall der Sowjetunion | 513 |
| 3.3.3.5 | Wertewandel | 516 |
| 3.3.3.6 | Schuldfrage..... | 523 |
| 3.3.3.7 | Schlussfolgerungen..... | 539 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.4 Bildung und gesellschaftliche Integration..... | 543 |
| 3.3.4.1 Bildungsverständnis..... | 543 |
| 3.3.4.2 Patriotismus und Dienst am Volk | 548 |
| 3.3.4.3 Öffnung gegenüber anderen Gruppen | 552 |
| 3.3.4.4 Holocaust in den ukrainischen Vergangenheitsdeutungen | 558 |
| 3.3.4.5 Schlussfolgerungen..... | 565 |
| 3.3.5 Pädagogisches Selbstverständnis | 566 |
| 3.3.5.1 Selbstbild | 569 |
| 3.3.5.2 Pädagogische Ziele und Herausforderungen | 572 |
| 3.3.5.3 Motivation und biographischer Hintergrund der Erwachsenenbildner | 577 |
| 3.3.5.4 Schlussfolgerungen..... | 583 |
| 3.3.6 Schlussfolgerungen zum gesamten Kapitel | 585 |
| 4 Vergleich der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Arbeit..... | 591 |
| 4.1 Allgemeine Anmerkungen zum Kapitel und Vergleich der Ergebnisse | 591 |
| 4.2 Pädagogischer Aufbau der Aufarbeitung der Vergangenheit..... | 614 |
| 4.2.1 Transformation und Krisenbewältigung | 621 |
| 4.2.2 Demokratielernen, demokratische Werte, demokratisches Handeln | 625 |
| 4.2.3 Integration | 629 |
| 4.2.4 Akteure..... | 632 |
| 4.3 Pädagogische Konsequenzen und Empfehlungen..... | 634 |
| 4.4 Zum Abschluss: Eingliederung des Themas in das Fachgebiet Erwachsenenbildung und die Disziplin Erziehungswissenschaft insgesamt..... | 638 |
| Literaturverzeichnis | 647 |
| Summary | 711 |
| Anhang..... | 713 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Thematisches Feld: Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und Erwachsenenbildung | 116 |
| Abbildung 2: Welchen Einfluss auf Ihre Einstellung gegenüber den Geistlichen hatten die letzten Ereignisse in der polnischen katholischen Kirche, verbunden mit dem Fall des Erzbischofs Wielgus?..... | 180 |
| Abbildung 3: Wie bewerten Sie die Tätigkeit des Instituts des Volksgedächtnisses (IPN)?..... | 221 |
| Abbildung 4: Gab es, Ihrer Meinung nach, Ereignisse in der polnischen Geschichte, auf die Sie stolz sein können? | 235 |
| Abbildung 5: Wie soll, Ihrer Meinung nach, das Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Bürgern aussehen?..... | 350 |
| Abbildung 6: Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Erwachsenenbildung: empirisch geleitetes Konzept..... | 620 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Daten zu den interviewten Erwachsenenbildnern in Polen | 161 |
| Tabelle 2: Was verstehen Sie unter Patriotismus? | 237 |
| Tabelle 3: Einstellung gegenüber der Europäischen Integration | 242 |
| Tabelle 4: Zeitliche Entwicklung der negativen Einstellungen gegenüber den Juden | 257 |
| Tabelle 5: Daten zu den interviewten Erwachsenenbildnern in Russland | 289 |
| Tabelle 6: Haben Sie die sowjetische Periode mit Ihren Eltern besprochen, und wenn ja, wie würden Sie deren Einstellung zu dieser Periode beschreiben?..... | 315 |
| Tabelle 7: Braucht Russland Ihrer Meinung nach Demokratie?..... | 333 |
| Tabelle 8: Welche Demokratie braucht Russland? | 333 |
| Tabelle 9: Bedauern Sie jetzt den Zerfall der Sowjetunion? | 373 |
| Tabelle 10: Was bedeutet es, Ihrer Meinung nach, „ein Patriot“ zu sein? | 384 |
| Tabelle 11: Daten zu den interviewten Erwachsenenbildnern in der Ukraine | 450 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------|---|
| AK | Armia Krajowa; polnische Heimatarmee |
| CBOS | Centrum Badania Opinii Społecznej; Zentrum der Meinungsforschung in Polen |
| DAAD | Deutscher Akademischer Austauschdienst |
| GUS | Gemeinschaft Unabhängiger Staaten; Zusammenschluss einiger Nachfolgestaaten der UdSSR |
| IPN | Instytut Pamięci Narodowej; polnisches Institut des Volksgedächtnisses |
| KGB | Komitet gosudarstvennoj bezopasnosti; der sowjetische In- und Auslandsgeheimdienst |
| NGO | Non-Governmental Organization; Nichtregierungsorganisation |
| NKWD | Narodny kommissariat wnutrennich del; Volkskommissariat für Innere Angelegenheiten in der Sowjetunion |
| OUN | Orhanizacija ukraïns'kych nacionalistiv; Organisation der Ukrainischen Nationalisten |
| PiS | Polnische Partei „Prawo i Sprawiedliwość“ („Recht und Gerechtigkeit“) |
| PO | Polnische Partei „Platforma obywatelska“ („Bürgerplattform“) |
| PRL | Polska Rzeczpospolita Ludowa; Volksrepublik Polen |
| SBU | Služba bezpeky Ukraïny; Sicherheitsdienst der Ukraine |
| SED | Sozialistische Einheitspartei Deutschlands |
| SPS | Sojus Pravych Sil; russische liberale Partei „Union der Rechten Kräfte“ |
| UNR | Ukraïns'ka Narodna Respublika; Ukrainische Volksrepublik |
| UPA | Ukraïns'ka Povstans'ka Armija; Ukrainische Aufstandsarmee |
| VCIOM | Vserossijskij centr izučenija obščestvennogo mnenija; Allrussisches Zentrum für Meinungsforschung |
| ZHP | Związek Harcerstwa Polskiego; der Polnische Pfadfinderverband |

Danksagung

Das vorliegende Buch ist die gekürzte Fassung meiner Dissertation, die der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg im Wintersemester 2012/2013 vorgelegen hat (Tag der mündlichen Prüfung: 12. März 2013). Ohne die fördernde und vielseitige Ermutigung und Zuwendung mehrerer Menschen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ich möchte mich bei Frau Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer herzlich bedanken für ihre fördernde Unterstützung und Beratung während der gesamten Arbeit am Thema der Dissertation, aber auch für ihr Vertrauen und für ihr Einfühlungsvermögen, das mir zuteil wurde. Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. em. Dr. Martha Friedenthal-Haase, die mich in das Fach eingeführt hat, immer wieder mein Interesse an Themen und Fragen der Erwachsenenbildung neu entflammen ließ und mich während der gesamten Arbeit an der Promotion mit fachlichen und persönlichen Gesprächen begleitet hat. Für die Bereitschaft, die Zweitgutachterin meiner Arbeit zu sein, und für ein herzliches Willkommen an der Universität Augsburg möchte ich Frau Prof. Dr. Eva Matthes danken. Für meine fachliche Weiterentwicklung durch viele interessante Gespräche möchte ich Herrn Prof. Dr. Dr. Michael Winkler meinen Dank aussprechen. Ich danke auch Herrn Prof. Dr. Stefan Troebst für seine gründliche fachliche Beratung und kritischen Anmerkungen in unterschiedlichen Phasen der Arbeit. Bei Herrn Prof. Stefan Troebst und Herrn Prof. Dittmar Schorkowitz möchte ich mich herzlich für die Aufnahme der Dissertation in die Reihe „Gesellschaften und Staaten im Epochenwandel“ bedanken.

Zudem möchte ich Herrn Volker Koepp danken, der mir beigebracht hat, auf der Reise die Augen offen zu halten, den Menschen Fragen zu stellen und ihnen zuzuhören.

Bei meinen Gesprächspartnern möchte ich mich besonders herzlich bedanken – ohne ihre Überlegungen und Kommentare wäre diese Arbeit nicht möglich geworden. Ich würde, wenn ich dürfte, sie alle hier gerne bei Namen nennen – jedes Interview war für diese Arbeit ein großer Gewinn und ist in meiner Erinnerung verankert.

Ich möchte mich bei meinem leider zu früh verstorbenen Onkel Leon Horochiv'skyj bedanken, der mich durch sein eigenes Schicksal und durch persönliche Gespräche aufmunterte, über das Wesen des totalitären Staates nachzudenken.

Für die finanzielle und ideelle Unterstützung danke ich der Studienstiftung des deutschen Volkes, die es mir durch verschiedene Programme ermöglicht hat, den Beruf und die Familie vereinbaren zu können.

Für das gründliche und emsige Korrekturlesen der Arbeit und für kluge Beratung bei sprachlichen wie auch fachlichen Fragen, für Empathie und eine interessante und weiterbringende Zeit am Jenaer Lehrstuhl für Erwachsenenbildung danke ich herzlich Frau Dr. Katrin Henkel.

Mein Dank gilt auch meinem Mann, der mich bestärkte und ermutigte, der stets bemüht war, mir die besten Bedingungen für das Fortschreiten der Arbeit zu schaffen. Meinen beiden Töchtern Alma und Lidia danke ich für ihre ansteckende Neugier, Lebensfreude und Lebensenergie und dafür, dass sie mir indirekt beibrachten, die Zeit zu planen und zweckmäßig zu nutzen.

Ein besonders herzlicher Dank gilt meinen Eltern, die mich stets unterstützten und mir nach all ihren Möglichkeiten halfen, die sich über jedes Gelingen freuten und bereit waren, mit mir über Osteuropa zu diskutieren. Ihnen möchte ich diese Arbeit widmen.

1 Einleitung und Begriffsklärung

Reflexionen über die Erinnerung und das Gedächtnis haben in verschiedenen Fachdisziplinen Konjunktur. Eine hohe wissenschaftliche Aufmerksamkeit spiegelt den Zustand der brisanten öffentlichen und politischen Debatten in mehreren Gesellschaften wider. Nicht nur Historiker tragen zur Etablierung und Verfestigung der Diskurse um die Vergangenheit im öffentlichen Raum bei. Die Herausbildung, Bewahrung und Entwicklung des kollektiven (nationalen) Gedächtnisses ist angewiesen auf verschiedene Organisationen, Instanzen, Medien – und auf verschiedene Akteure, die an diesen Prozessen beteiligt sind. Die Arbeit an der Geschichte erfolgt ebenfalls in den institutionalisierten Bildungsprozessen, die für die Ausbildung der Diskutanten des öffentlichen Raums sorgen und die Diskussionsinhalte mitbestimmen, indem sie nicht nur die Geschichtsinterpretationen darbieten, sondern diese durch Selektion akzentuieren. Auf diese Formen der Vergangenheitsdeutung soll in der vorliegenden Arbeit genauer eingegangen werden. Grundsätzlich soll danach gefragt werden, welche Bedeutung die Auseinandersetzung mit der Geschichte für die Bildungsprozesse hat; in welcher Form, zu welchen Zwecken und von welchen Akteuren die Vergangenheit erinnert wird. Gefragt wird andererseits auch danach, was den spezifisch pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit kennzeichnet? Welche Möglichkeiten, welchen Einfluss und welche Wirkung haben solche Bildungsprozesse? Wie stellen sich die Pädagogen der Herausforderung des kollektiven Gedächtnisses? Dies sind die Fragen, die diese Forschungsarbeit eingeleitet haben. Zum einen geht es in dieser Arbeit allgemein um Fragen der gesellschaftlichen Erinnerungspraxis und des kollektiven Gedächtnisses; zum anderen konkret um den pädagogischen Aspekt des Umgangs mit der Geschichte. Für diese Zwecke werden die Erwachsenenbildner aus drei ost- und mitteleuropäischen Ländern, die sich in ihrer pädagogischen Tätigkeit dem Umgang mit der Vergangenheit widmen, in Interviews befragt.

Diese Arbeit ist gewiss ein Teil vom – wie Aleida Assmann und Ute Frevert es 1999 formulierten – „Erinnerungsmarathon, den die Deutschen derzeit absolvieren“ (Assmann/Frevert 1999, S. 10). Die deutsche Gesellschaft der Gegenwart ist ohne das Verständnis der Vergangenheit kaum verständlich. Die Erinnerung als fester Bestandteil der Gesellschaft ist jedoch nicht nur in der deutschen theoretischen

Diskussion sowie praktischen Aktivitäten stark vertreten. Die Beobachter sprechen von einem transnationalen Phänomen: von der „Ära des Gedenkens“ (Nora 1992) oder von der „Vergangenheitsbesessenheit“ (Rousso 1998). Vorliegende Arbeit versucht den deutschen Diskurs durch die Perspektive auf die Erinnerungslandschaft der drei ost- und mitteleuropäischen Länder (Polen, Russland und der Ukraine) zu erweitern. Die Vergangenheit als Sozialisations- und Erinnerungselement ist nicht nur für westeuropäische Gesellschaften konstitutiv; Geschichte und Erinnerung spielen in Ost- und Mitteleuropa eine ebenso große, zum Teil sogar eine größere Rolle als in Westeuropa. Die wichtigste Differenz liegt in der Perspektive, die sich in der Vergangenheitsdeutung widerspiegelt. Grob spricht man von „Holocaust- versus Gulag-Gedächtnis“ (vgl. z. B. Schweilling 2009, S. 184f.), wobei diese Gegenüberstellung stark differenziert betrachtet werden muss.

Nach den politischen Umwälzungen der Jahre 1989 bis 1991 in Mittel- und Osteuropa wird dort die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit immer häufiger thematisiert. Obwohl die Umbrüche jetzt mehr als zwanzig Jahre zurückliegen, kann der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit nicht als abgeschlossen gelten. Eine „Strategie des Schlusstrichs“ war in vielen der ost- und mitteleuropäischen Gesellschaften ein möglicher Weg des friedlichen Wandels; heute jedoch werden immer stärker Forderungen nach Klärung von Regimeverbrechen artikuliert, nach öffentlicher Diskussion aus der Perspektive der Opfer und Hinterbliebenen sowie nach innergesellschaftlicher Aussöhnung, die im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vollzogen werden kann. Nach dem Zerfall der Diktaturen stellt sich nicht nur die Frage nach der Verarbeitung ihres Erbes, sondern auch nach Neuorientierung. Wenn die Vergangenheit das gesellschaftliche Zusammenleben sowie die individuelle Lebensführung beeinträchtigt, so ist es in solch einem Fall die Aufgabe der Bildung (im Hinblick auf die betroffenen Personen der Erwachsenenbildung), ein Handeln zu initiieren, das sich am Ziel der individuellen und kollektiven Aufarbeitung dieser Vergangenheit orientiert und diesen Prozess durch das Schaffen eines entsprechenden thematischen Angebotes und günstiger Rahmenbedingungen unterstützt. Klaus Mollenhauer wies in seinen „Vergessenen Zusammenhängen“ darauf hin, dass „die Pädagogik [...] an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten [muss]; sie muss in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen; sie muss für diese Arbeit einer der Sache angemessene genaue Sprache finden“ (Mollenhauer 1983, S. 10).

Die öffentliche Aufmerksamkeit hinsichtlich der Vergangenheit und die gesellschaftliche Bedeutung eines angemessenen Umgangs mit der Vergangenheit betonen auch deren Relevanz für Bildung. Die Bildungsmotive können dabei

verschiedenartig sein. Sabine Horn und Michael Sauer erklären: „Wer sich mit Geschichte befasst, will freilich nicht unbedingt Bildungsbedürfnisse befriedigen und spezifische Kenntnisse erwerben. Es geht (auch) um Unterhaltung, Spaß, Entspannung“ (Horn/Sauer 2009, S. 9). Der Bildungsbegriff im Sinne der Erwachsenenbildung schließt alle hiermit angesprochenen Dimensionen mit ein und zeigt die Vielfalt der Zugänge zum pädagogischen Prozess des Umgangs mit der Vergangenheit. Im Idealfall gelingt es, ein anfangs vielleicht als Schaulust zu bezeichnendes Interesse der Rezipienten in Erkenntnisse und Einsichten zu transformieren. Nach Günther Dohmen knüpft die Bildung (Weiterbildung) an die Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger an, und eine so gedachte Bildung schafft „eine wichtige Grundlage [...] für das notwendige Mitdenken und Mitwirken möglichst vieler kreativer Menschen an der demokratischen Gestaltung eines Gemeinwesens, das den Anforderungen und Gefährdungen der Zukunft gewachsen ist“ (Dohmen 1995, S. 36).

Mit den Worten von Jaworski stellen die Umwälzungen, welche in ganz Osteuropa nach dem Sturz des Kommunismus seit 1989/90 wirksam geworden sind, die betroffenen Länder vor enorme Herausforderungen in nahezu allen Lebensbereichen, wobei „immaterielle Aspekte der laufenden Transformationsprozesse“, unter denen der Autor „ideologisch-weltanschauliche Umorientierungen, Veränderungen der Werte- und Normensysteme sowie de[n] notwendig gewordene[n] Austausch kollektiver Identifikationsmuster“ versteht, neben politischen und ökonomischen Schwierigkeiten nicht unterschätzt sein dürfen (Jaworski 2003, S. 11f.). Diese immateriellen Aspekte des Transformationsprozesses spielen sich nicht nur auf der Ebene des Individuums ab. Verschiedene pädagogische Gemeinschaften, in denen Menschen zum Dialog und zur Konfliktbewältigung zusammenkommen und sich auf das Lernen der neuen, oft mit der eigenen Weltsicht nicht übereinstimmenden Perspektiven einlassen, leisten ebenfalls einen erheblichen Beitrag zur Bewältigung der Transformation. Vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Umbrüche in Ost- und Mitteleuropa stellt sich somit für die Erwachsenenbildung, welche für die Orientierung, Identitätsbildung und -festigung sowie Bewältigung der Veränderungen Ansatzpunkte geben möchte, eine Aufgabe von höchster Relevanz sowohl im Kontext der individuellen Lebensführung, als auch in einem Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung. Erwachsenenbildung wird in dieser Arbeit demgemäß aufgefasst als „ein [...] kommunikativer Prozeß der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit. [...] In diesem ständigen Problematischerwerden der Welt ist Erwachsenenbildung eine mögliche Instanz der Herstellung materialer Rationalität und Verhaltenssicherheit. Sie ist neben Beratung und Therapie eine

der professionell unterstützenden Instanzen, die sich wesentlich des Gesprächs als einer dialogisch ermöglichten Form der deutenden Übersetzung zwischen innerer und äußerer Realität bedienen“ (Schmitz 1984, S. 95). In dieser Arbeit wird es, verallgemeinert gesprochen, um andragogisch-pädagogische Umgangsweisen mit der Vergangenheit gehen, die auch als Formen der deutenden Übersetzung verstanden werden. Der pädagogische Umgang mit der Vergangenheit kann dabei unter zwei Blickwinkeln betrachtet werden: Die Bewältigung, die Aufarbeitung der Vergangenheit als eine pädagogische Maßnahme einerseits und als Rückgriff auf den Themenkomplex „Erinnerung“ zur Klärung weiterer pädagogischer Fragestellungen (wie beispielsweise Menschenrechtsbildung oder bürgerschaftliche Bildung) andererseits.

Die Frage, ob Akteur der Aufarbeitung der Vergangenheit oder Träger der Erinnerung an die Vergangenheit das einzelne Individuum ist und sie somit immer personengebunden ist – weshalb es keine kollektive Erinnerung gäbe, sondern lediglich die „kollektive[n] Bedingungen möglicher Erinnerung“, wie es Koselleck behauptet (Koselleck 2003, S. 205f.) – oder ob sogar Nationen und Staaten, so Christoph Cornelißen (Cornelißen 2003, S. 555), als Erinnerungsträger auftreten können, umreißt im Kontext dieser Arbeit zwei wichtige Aspekte des Umgangs mit der Vergangenheit: erstens, die Bedeutung der Aufarbeitung der Vergangenheit für ein einzelnes Individuum mit dem Zweck einer gelungenen Lebensführung sowie zweitens, der gesellschaftliche Bedarf des Gesamtprozesses der Aufarbeitung im Rahmen der Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Gesellschaftskonstituierung und -konsolidierung.

Zum einen steht das Individuum, seine Erfahrungen, seine Lebensführung und Lebensmeisterung im Zentrum des Bildungsvorgangs. Dabei soll im Rahmen dieser Arbeit dem Aspekt der Bildung in Krisensituationen, den Fragen der Deutung, Verarbeitung und Identitätsfindung der Erwachsenen im Rahmen der Bildungsprozesse nachgegangen werden.

Zum anderen geht es – aus systematischer Perspektive – um den Beitrag der Erwachsenenbildung zu den Bestrebungen einer umfassenden kulturellen Demokratisierung nach einem Regimewechsel. Verantwortung, nationale Selbstbesinnung, demokratische Identität, historisches Bewusstsein sind die Bestandteile solcher Lernprozesse. Erinnerungsarbeit und die Aufarbeitung der Vergangenheit sind in diesem Kontext untrennbar mit der politischen Kultur und Bildung eines Landes verflochten.

Als Bestandteil der Bildung lässt sich Erinnerung sowohl hinsichtlich ihrer spezifischen Ausprägung im bestimmten Kontext der politischen und gesellschaftlichen Struktur als auch hinsichtlich der besonderen Didaktik und Methodik des

Umgangs mit dieser Erinnerung analysieren. Somit wurden weitere zwei Aspekte der Arbeit formuliert: Es geht um eine Analyse der politisch-historischen Kultur im Medium der Erwachsenenbildung einerseits und andererseits um die Untersuchung des pädagogischen Handelns, gerichtet auf den Umgang mit der Vergangenheit im Rahmen der Fragen, wie die Aufarbeitung der Vergangenheit individuell und in Gruppen vonstattengeht, durch Austausch und Kommunikation gefördert wird, ob und warum über bestimmte Themen geschwiegen wird oder ob sie öffentlich anerkannt und tradiert werden.

Generell gilt es, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema der Erinnerungskultur interdisziplinär angesetzt werden muss. Die Betrachtung kultureller Erinnerung aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, insbesondere der Erwachsenenbildung, soll dennoch der Kern dieser Arbeit sein. In der Arbeit will sich die Verfasserin mit dem Umgang mit der Vergangenheit im östlichen Europa (am Beispiel von Polen, Russland und der Ukraine) aus der erwachsenenbildnerischen Perspektive auseinandersetzen. Obwohl der Fokus der Untersuchung eindeutig in Ost- und Mitteleuropa liegt, werden auch deutsche Diskurse zu diesem Thema einbezogen, da die Vergangenheitsbewältigung in Deutschland eine breitere und zeitlich länger andauernde Auseinandersetzung erfahren hat und diese zur Analyse, Systematisierung und Kategorisierung wichtiger Theorien, Begriffe, Definitionen und Praktiken beitragen können. Der deutsche Fall wird dabei nicht als ein vorbildliches Modell der Aufarbeitung der Vergangenheit verstanden, da dadurch spezifische Bedingungen, Voraussetzungen und Umstände in dem jeweiligen Land außer Acht gelassen werden könnten; er wird jedoch als ein heuristisches und analytisches Modell aufgefasst.

Der Begriff der Vergangenheitsbewältigung wird überwiegend in Bezug auf die deutsche Realität der Nachkriegszeit verwendet, verbunden mit dem moralischen Schuldgefühl und dem Schuldbekentnis in Bezug auf die nationalsozialistische Vergangenheit. In vielen Sprachen existiert der Ausdruck „Vergangenheitsbewältigung“ nicht oder wird erst in letzter Zeit als eine begriffliche Umschreibung eingeführt. Der Begriff der Vergangenheitsbewältigung ist in der deutschen Diskussion stark unter Kritik geraten und zwar unter folgenden Gesichtspunkten: Eine gängige Argumentation ist, man könne die Vergangenheit nur bewerten, jedoch nicht bewältigen. Das Wort „Bewältigung“ würde besagen, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte abgeschlossen sein kann (vgl. Wenke 1960, S. 67). Im deutschen Kontext wird ebenfalls der von Adorno 1959 eingeführte Begriff der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ verwendet, welcher besonders in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft verbreitet ist (vgl. Dudek 1992; Dudek 1995). Aufarbeitung der Vergangenheit wird von

Helmut König definiert als „die Gesamtheit jener Handlungen und jenes Wissens [...], mit der sich die jeweiligen neuen demokratischen Systeme zu ihren nichtdemokratischen Vorgängerstaaten verhalten. Es geht dabei vor allem um die Frage, wie die neu etablierten Demokratien mit den strukturellen, personellen und mentalen Hinterlassenschaften ihrer Vorgängerstaaten umgehen und wie sie in ihrer Selbstdefinition und ihrer politischen Kultur zu ihrer jeweiligen belastenden Geschichte stehen“ (König 1998, S. 375). Von Peter Reichel wurde der Begriff der „Erinnerungskultur“ vorgeschlagen, der sich allmählich auch in wissenschaftlichen Abhandlungen etabliert (Reichel 1995, vgl. auch Theile 2009). Der Begriff der Erinnerungskultur ist inhaltlich umfassender als Vergangenheitsbewältigung, die eine Auseinandersetzung mit dem schuldhaften Verhalten fordert. Zunehmend bedeutet die Erinnerungskultur die Darstellung und den Umgang mit gruppenspezifischen Gedächtnissen. Parallel wird auch der neutrale Begriff „Umgang mit der Vergangenheit“ benutzt (Jesse 1993)¹ In dieser Arbeit werden die Begriffe „Auseinandersetzung mit der Vergangenheit“ und „Umgang mit der Vergangenheit“ synonym verwendet; in manchen Fällen wird zum Begriff der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ gegriffen, um den Aspekt der Auseinandersetzung mit der „belasteten“ Vergangenheit hervorzuheben. Der Begriff „Vergangenheitsbewältigung“ scheint der Verfasserin zu stark mit den Umwandlungsprozessen im Nachkriegsdeutschland verknüpft zu sein, sodass nach Möglichkeit ein breiterer und neutraler Begriff – der der Auseinandersetzung und des Umgangs mit der Vergangenheit – bevorzugt wird. Darunter wird in dieser Arbeit die Aufarbeitung der totalitären Erfahrungen des 20. Jahrhunderts insgesamt, insbesondere der Erinnerung an die stalinistischen Verbrechen und an die NS-Verbrechen und an den Holocaust sowie allgemein der Umgang mit den Verbrechen des Totalitarismus verstanden, aber auch die Wiederentdeckung und Konstruktion der nationalen Geschichte im Sinne der nationalen Identitätsstiftung und Selbstwahrnehmung aufgefasst. Die Erinnerungskultur in Osteuropa ist im Unterschied zu Deutschland dadurch geprägt, dass dort die nationalen Leidenschaften nach dem Umbruch 1989/1991 nach

1 Nach Auffassung von König/Kohlstruck/Wöll ist der Begriff des Umgangs mit der Vergangenheit (wie auch der Aufarbeitung der Vergangenheit) eng gefasst und bezieht sich „nur auf eine Dimension der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und ihren Folgen“, wobei jedoch das „Spektrum der politischen, kulturellen, juristischen, wissenschaftlichen, pädagogischen und religiösen Handlungsdimensionen in seiner Gesamtheit“ (König/Kohlstruck/Wöll 1998, S. 9f.; vgl. dazu auch König 2003, S. 8f.) nicht darin enthalten sind. In dieser Arbeit sollen diese Dimensionen explizit in dem Begriff eingeschlossen werden.

einer langen Unterdrückung erst möglich geworden und daher stürmisch entflammt sind: „Nach fünfzig, in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion sogar nach fast hundert Jahren begann in Osteuropa seit 1990 eine Rehabilitation und Rekonstruktion bis dahin verschütteter, diskriminierter, zumindest aber deformierter nationalgeschichtlicher Sinnbezüge“ (Jaworski 2003, S. 11f.). Dem letztgenannten Aspekt würde der Begriff der Vergangenheitsbewältigung nicht Rechnung tragen können.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird in der vorliegenden Arbeit demnach nicht (nur) im Sinne von Schuldeingeständnissen verstanden, sondern auch als eine Überwindung vom Untertanendenken, von Einschüchterung und Gleichschaltungstendenzen sowie als Bekämpfung von Gesetzlosigkeit und Diskriminierung, als ein Weg zur Demokratie. Es wird auch um die Bildung gehen, die sich mit Modellen und Formen des zivilen Verhaltens, mit der Verantwortung und den Regeln des Zusammenlebens, mit der Partizipation auseinandersetzt.² In den totalitären Systemen herrschte ein nahezu unbegrenztes Machtmonopol, konzentriert in den Händen einer kleinen gesellschaftlichen Gruppe (Partei) oder einer Person, welche allen anderen eine einzige Richtung und politische Ideologie aufzuerlegen suchte. Damit einher ging auch die Abschaffung bzw. eine gravierende Einschränkung bürgerlicher und politischer Rechte und Freiheiten, unter anderem auch des Rechtes auf freie Meinungsbildung und Meinungsäußerung, die Negation politisch-sozialer Aktivitäten außerhalb des Regimes sowie die strenge, ahndende Überwachung und Einschüchterung der Bürger (vgl. Linz 2003, S. 528f.). Es wird davon ausgegangen, dass die Möglichkeit, nach dem Niedergang der totalitären Regimes eine Zivilgesellschaft in den betroffenen Ländern aufzubauen, nicht ohne eine kritische Reflexion der Geschichte gegeben sein kann. Der amerikanische Politologe Marc Morjé Howard (2003) vertritt die Meinung, dass der Aufbau der Zivilgesellschaft historisch verankert ist und dass eben die Erfahrungen der Bürger die entscheidende Ursache für die Schwäche der Zivilgesellschaft in Osteuropa ausmachen. Totalitäre Gesellschaften mit ihren menschenverachtenden, oft hegemonial-militaristischen Programmen sowie mit der willkürlichen Gewalt können in Anlehnung an Theodor Adorno als Aufkündigung der Humanität und als Barbarei verstanden werden, über deren geschichtliche, sozial-politische und moralische Bedingungen und Ursachen, über die ihnen zugrundeliegenden Ideologien sowie über gesellschaftliche und ethische Schlussfolgerungen es auch im Rahmen der Bildung nachzudenken gilt. So muss die Aufarbeitung einer solchen

2 Zu den Regeln des Zusammenlebens vgl. Elias 1992, S. 46f.

Vergangenheit die „Erziehung³ zur Entbarbarisierung“ (Adorno) im Sinne einer Erziehung zur Humanisierung und Mündigkeit beinhalten (Adorno 1971b, vgl. dazu auch Brumlik 1995, S. 8f.).⁴

Die vorliegende Studie ist nicht primär eine historische und verfolgt somit nicht den Anspruch, die mit dem Zweiten Weltkrieg oder mit der kommunistischen Diktatur verbundenen historischen Ereignisse in einzelnen Ländern zu untersuchen. Im Vordergrund dieser Untersuchung stehen die Grundkategorien und Dimensionen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als Lernprozess. Es sollen diejenigen Kategorien ausfindig gemacht werden, die einem solchen Lernprozess zugrunde liegen. Es gilt aufzuzeigen, welche Strukturen dieser Lernprozess besitzt, wie er sich ausdrückt und sich von anderen Wissensaneignungen abgrenzt. Empirische Forschung wird sich hier auch als Kategoriensuche gestalten. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung sind die Fragen des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit bislang nicht systematisch behandelt worden. Zwar gibt es eine lange Tradition des theoretischen Nachdenkens über die „Erziehung nach Auschwitz“ (vgl. z. B. Ahlheim 2010; Benzler 2009; Distel 2003; Rathenow 2003; Heyl 2002, Fechner u. a. 2001; Heyl 1997), aber über die Formen, Methoden und Inhalte des pädagogischen Handelns im Umgang mit der Vergangenheit im europäischen Kontext – das sich sowohl mit der eigenen Schuld auseinandersetzt, aber auch durch die Suche nach Selbstdefinierung und Selbstbestätigung geprägt ist – wurde bisher kaum geforscht. Die empirischen Untersuchungen zum Umgang mit der Vergangenheit kamen meist nicht aus der Pädagogik, sondern aus anderen Disziplinen. Diese Arbeit soll die Suche nach spezifisch pädagogischen bzw. erwachsenenpädagogischen Formen des Umgangs mit der Vergangenheit in den Mittelpunkt stellen. Es wird nach Merkmalen gesucht, durch die die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als „pädagogisch/ andragogisch“ definiert werden kann, sodass eine spezifisch pädagogische Diskussion um den Umgang mit der Vergangenheit – einerseits in Anlehnung an die anderen Disziplinen, andererseits aber in der Ausgrenzung der zentralen pädagogischen Elemente – weiterentwickelt werden kann.

3 Hier wird der Begriff der Erziehung verwendet, um die Terminologie von Adorno beizubehalten. Im Übrigen werden die Begriffe „Bildung“ und „Lernen“ bevorzugt, welche den Diskursen der Erwachsenenbildung entsprechen (vgl. z. B. Faulstich/Zeuner 2008, S. 19).

4 Adorno bezieht sich zwar in seinen Überlegungen über die Barbarei auf die Geschehnisse des Zweiten Weltkrieges in Deutschland. Im Hinblick auf die oben geschilderten Begebenheiten der totalitären Gesellschaften kann diese Bezeichnung jedoch auch allgemein auf diese zutreffen.

Die Untersuchung ist so angelegt, dass die Sicht der Akteure und der Gestalter der pädagogischen Praxis im Zentrum steht. Dazu wurden in drei Ländern (Polen, Russland und der Ukraine) Interviews mit Erwachsenenbildnern durchgeführt, in deren pädagogischer Praxis die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eine Rolle spielt. Ein offener, nicht durch eine vorab definierte Hypothese geleiteter Zugang zu den Erfahrungen der Bildner ermöglicht eine empiriebegründete Kategorisierung des Diskurses über die pädagogische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, was das Ziel dieser Untersuchung darstellt. Die Daten aus den mit den Pädagogen durchgeführten Interviews geben nicht nur Auskunft über das pädagogische Handeln auf dem Feld der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, sondern liefern auch eine subjektive Begründung des eigenen pädagogischen Handelns. Somit kann die Arbeit eine Analyse des pädagogischen Selbstverständnisses der Menschen,⁵ die sich selbst mit der Vergangenheit auseinandersetzen, liefern und die unterschiedlichen Zugänge zum Thema dazu darstellen.

Diese Vorgehensweise eröffnet die Möglichkeit, der Vielfältigkeit des Umgangs mit der Vergangenheit im Rahmen der pädagogischen Settings Rechnung zu tragen. Die Arbeit ist nicht darauf ausgerichtet, konkrete Wissensinhalte der Erinnerungskultur im jeweiligen Land, die der Auseinandersetzung unterliegen, auszuarbeiten. Im Zentrum stehen indessen die Beschreibung und die Kategorisierung des im Kreis der Erwachsenenbildner vorzufindenden Verständnisses und der gesammelten Erfahrungen über die pädagogische Praxis im Umgang mit der Vergangenheit. Die gewählte Vorgehensweise ist natürlich nur unter der Prämisse möglich, dass die Erwachsenenbildner über die zu vermittelnden Inhalte und Formen in ihrer Praxis der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit reflektieren und dadurch über ein implizites oder explizites Konzept des spezifisch pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit verfügen. Es muss zudem davon ausgegangen werden, dass die Ansichten und Vorstellungen der Bildner in der konkreten pädagogischen Praxis ihren Niederschlag in Form von Konzeption, Planung und Durchführung der Bildungsprozesse finden. Gleichzeitig wird aber, zumindest teilweise, versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Bildung und Erziehung sich „subtil und sublim, unterhalb der Oberfläche des manifesten Alltagsgeschehens [vollziehen]“ (Winkler 2006, S. 11). Ein ausführliches Interview mit Bildnern erlaubt eben nicht nur einen Blick in ihre pädagogische Praxis, sondern auch in ihre Motive, Ansichten und Beweggründe für eine bestimmte Praxis.

5 Zum pädagogischen Selbstverständnis allgemein vgl. dazu z. B. Bastian 1997; Günther/Unselde 1990, Schiersmann 1991, Siebert 1983, S. 119ff.

Der gegenwärtig in der Öffentlichkeit und in der Bildung[swissenschaft] gängigen, dennoch meist unstrukturierten Diskussion um den Umgang mit der Vergangenheit soll diese Arbeit eine empirische Studie entgegenstellen, die durch die Praktiken und Ansichten der in der Bildung handelnden Personen einen pädagogischen Ansatz in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit systematisch herausarbeiten will. Es geht dabei um Erwachsenenbildner in drei Ländern Osteuropas, deren explizite und implizite Bildungskonzepte hinsichtlich ihrer pädagogischen Praxis im Umgang mit der jeweiligen Vergangenheit untersucht werden. Dabei wird auf die Methode der Experteninterviews und die Auswertung im Sinne der Grounded Theory, nach welcher die Interviews nach Themen (Codings) eingeordnet und somit die Bildung von Kategorien ermöglicht werden, zurückgegriffen.

Dank dieser Methode ist es gelungen, eine große Datenmenge (91 Interviews, insgesamt ca. 1 800 Seiten) verständlich zu strukturieren und zu kategorisieren und die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen herzustellen, sodass zum Schluss ein systematisches Konzept des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit entworfen werden kann. Die wissenschaftliche Literatur aus den Bereichen der Bildung, aber auch der Gedächtnisforschung soll als Grundlage für die Erstellung des Fragenkatalogs und als Vergleichsgrundlage zu den Inhalten der durchgeführten Interviews dienen und wird im einführenden Kapitel dargestellt. Es lassen sich darüber hinaus aus der Analyse der Entwicklung im Erinnerungsdiskurs des östlichen Europas Fragestellungen ableiten, die auch jenseits eines spezifisch „osteuropäischen“ Wahrnehmungskontextes von Interesse und wissenschaftlicher Relevanz sind.

Ziel dieser Untersuchung ist es auch, die ost- und mitteleuropäische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Deutschland verständlicher zu machen. Die Erörterung der europäischen Erinnerungskultur kann mit den Worten von Stefan Garsztecki nicht nur bedeuten, „dass in den postsozialistischen Staaten ein ‚europäischer Modus des Erinnerns‘ etabliert wird“ (Garsztecki 2008, S. 115); es müssen die spezifischen osteuropäischen Erfahrungen und die Formen des Umgangs mit der Vergangenheit explizit in Betracht gezogen werden.

In der heutigen Diskussion über das gemeinsame europäische Gedächtnis ist ein genauerer Blick auf die Verhältnisse, Umstände und Entwicklungen in den Erinnerungskulturen der osteuropäischen Gesellschaften von Bedeutung. Es wird von der „Osterweiterung des historischen Bewußtseins“ (Kämmerlings 2004) gesprochen, die neue Perspektive, aber auch neue Konflikte auf die Tagesordnung treten lässt. Helmut König schiebt in seinem Resümee zu seinem ausführlichen Buch über die Erinnerung: „[M]an schüttelt über den

Osten verwundert den Kopf und tut so, als wenn die Turbulenzen dort eine inneröstliche Angelegenheit wären, die das Selbstbewußtsein und das Selbstbild des restlichen Europa nicht weiter berührt. In diesem Selbstbild hat das westliche Europa die Vorreiterrolle, und die Pflicht zur nachholenden Entwicklung liegt bei den anderen. Diese Perspektive ist zwar für den Westen schön und beruhigend, aber sie verzerrt die Lage, und sie ist meilenweit von allem entfernt, was man sich unter einem Gedächtnis Europas vorstellen könnte“ (König 2008, S. 649).

2 Theoretische Einführung

2.1 Stand der Forschung

In den letzten Jahren ist, wie bereits erwähnt, das Interesse an Fragen der Erinnerungskultur und der Gedächtnisforschung auffallend gestiegen (vgl. dazu stellvertretend Benz 2004; Ruchniewicz/Troebst 2004; Müller 2002). Um den Ansätzen unterschiedlicher Disziplinen auf dem Gebiet der „Cultural Memory Studies“ (ErlI/Nünning 2008) eine Diskussionsplattform anzubieten, ist die Zeitschrift „Memory Studies“ (principal editor Andrew Hoskins, seit 2008) erschienen, was von einer erheblichen Ausbreitung des Forschungsinteresses auf verschiedenen Gebieten zum Thema der Erinnerung und des Gedächtnisses zeugt.

Vertreter verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, unter anderem Historiker, Sozialwissenschaftler, Psychologen, Philosophen, Soziologen, Sprachwissenschaftler und nicht zuletzt auch Pädagogen haben über das Thema des Umgangs mit der Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven geforscht. Aus diesem Grunde ist die gegenwärtige Forschungslage so weitläufig, dass sie sich einer konzisen Darstellung geradezu entzieht. Es wird im Weiteren versucht, die unterschiedlichen Facetten des Themas aufzuzeigen und dazu stellvertretend einige Publikationen hinsichtlich ihres spezifischen Beitrags zu charakterisieren. Die Vergangenheitsbewältigung spielt sich auf verschiedenen Ebenen ab, auf der

- a. historischen,
- b. politischen,
- c. rechtlichen,
- d. künstlerisch-gestaltenden,
- e. gesellschaftlichen,
- f. anthropologisch-philosophischen,
- g. pädagogischen.

Zu jedem dieser Aspekte liegt ein breites Feld an Forschungsansätzen vor. Um den Stand der Forschung kurz zu skizzieren, müssen diese Aspekte einzeln betrachtet werden (wobei eine Trennlinie nicht scharf gezogen werden kann), um daraus die nötigen Schlussfolgerungen für den Gegenstand dieser

Untersuchung – Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung – gewinnen zu können.

2.1.1 Historische Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit

Eine starke Strömung innerhalb der historischen Untersuchungen ist durch die Vertreter der Zeitgeschichte zu verzeichnen. Im Weiteren werden hauptsächlich die Arbeiten von den Wissenschaftlern berücksichtigt, welche schwerpunktmäßig Aspekte der Aufarbeitungsprozesse in Ost- und Mitteleuropa behandelt haben. Lediglich zur Ergänzung und zur systematischen Betrachtung des Themas werden andere Publikationen einbezogen.

Die zeithistorische Forschung liefert die Analyse und Auswertung der Quellen, unter anderen solcher, welche erst seit Ende der 1990er Jahre überhaupt der wissenschaftlichen Einsicht zugänglich geworden sind. Durch neue Archivadokumente lassen sich politische, soziale und kulturelle Verhältnisse, die für das Verständnis der Aufarbeitung in einem Land unerlässlich sind, erschließen und die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit in einem Zusammenhang betrachten (vgl. dazu z. B. Besier 2006). Darüber, dass die Sowjetgeschichte mit Terror und Gewalt verbunden war, besteht in der Sowjetforschung weitgehend Einigkeit. Das im Jahr 1997 (in der deutschen Ausgabe 1998) erschienene „Schwarzbuch des Kommunismus“ (Courtois u. a. 1998; Erstausgabe auf französisch aus dem Jahr 1997) löste jedoch kontroverse internationale Diskussionen aus: Durch den dort verwendeten Begriff des „Roten Holocaust“ wird eine Neubewertung des kommunistischen Regimes vollzogen und eine neue Bilanz der Opfer gegeben, welche jedoch als Gleichsetzung mit dem Faschismus verstanden wurde und besonders unter den deutschen Historikern auf massive Kritik gestoßen ist (vgl. Möller 1999; vgl. ferner auch Publikationen zu dem diesem Buch vorangegangenen sogenannten Historikerstreit; exemplarisch: Augstein 1987). Ein Vergleich des nationalsozialistischen und des stalinistischen Systems wird heute vor allem vom deutschen Osteuropa-Historiker Jörg Baberowski in Zusammenarbeit mit Anselm Doering-Manteuffel gewagt (vgl. Baberowski/Doering-Manteuffel 2006). Jörg Baberowski (2003) geht in seinen Werken nicht nur auf die Ursprünge, den Werdgang, die Gewaltmechanismen und die Monstrosität der stalinistischen Diktatur in der Sowjetunion ein, sondern analysiert den Prozess der Bewusstseinsformung der sowjetischen Menschen durch den Staat sowie dessen Folgen.

Es ist festzuhalten, dass der Zugang zu den amtlichen Dokumenten auf zentraler und regionaler Ebene einen erheblichen Beitrag zur Neubewertung des

stalinistischen Terrors geleistet hat⁶ und somit auch andere Vergleichsebenen geschaffen hat. Das neueste Buch des amerikanischen Historikers Timothy Snyder „Bloodlands. Europe between Hitler and Stalin“ (2010a; dt. 2011) und die Reaktionen darauf (vgl. Troebst 2011; Baberowski 2011) haben verdeutlicht, dass der Vergleich zwischen den beiden Diktatoren und der beiden verbrecherischen Ordnungen mittlerweile zu den etablierten Forschungsdesideraten gehört.

Es ist gegenwärtig eine deutliche Tendenz in den Forschungsarbeiten der Zeit-historiker zu erkennen, die Frage der Aufarbeitung der Vergangenheit nicht nur in der Dichotomie zwischen der nationalsozialistischen und sowjet-stalinistischen Vergangenheit zu behandeln, sondern allgemein posttotalitäre Gesellschaften aus der vergleichenden Perspektive zu untersuchen und nach gewissen Gesetzmäßigkeiten dieser Prozesse in unterschiedlichen Kulturen und Ländern zu suchen. So bietet Stefan Troebst eine komparative Studie zu den Prozessen der Aufarbeitung der Vergangenheit im Gesamttraum der ehemaligen sozialistischen Staaten in Ost-, Südost- und Mitteleuropa an (vgl. z. B. Troebst 2006; Troebst 2006a; Troebst/Brunnbauer 2007; Ruchniewicz/Troebst 2004). Die Arbeiten der Erfurter Historikerin Claudia Kraft geben tiefe Einblicke in die und detaillierte Analysen der Geschehnisse in Polen hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit, der Akzente und Schwierigkeiten und eröffnen auch eine komparative Sicht auf die Aufarbeitung der Diktaturen im gesamteuropäischen Kontext, so am Beispiel des Vergleiches zwischen Polen und Spanien (vgl. Kraft 2003; Kraft 2004; Kraft 2005; Kraft 2006; Kraft 2006a). Ein Vergleich zwischen der deutschen und der russischen Aufarbeitung der Diktaturerfahrungen wurde von den Wissenschaftlern in dem von Hans-Heinrich Nolte herausgegebenen Band „Auseinandersetzungen mit den Diktaturen“ unternommen (Nolte 2005). Der Leipziger Historiker Stefan Troebst erarbeitete gar eine Klassifikation der Prozesse der Aufarbeitung der Vergangenheit in Ost- und Mitteleuropa, welche für das Verstehen der unterschiedlichen Entwicklungsrahmen und Herausforderungen in den jeweiligen Ländern einschlägig ist (Troebst 2005). Für die vorliegende Arbeit erscheint die Tatsache von Bedeutung, dass Polen und auch die Ukraine, als einziges Land der ehemaligen Sowjetunion, zu der Kategorie der Staaten gehören, in denen die Deutung der diktatorischen Vergangenheit sehr kontrovers ausgetragen und in der Gesellschaft stark diskutiert wird. Russland hingegen wird zu den Staaten gezählt, welche eine Kontinuität autoritärer Strukturen beibehalten und sich von der kommunistischen

6 Vgl. dazu insbesondere die Ergebnisse der akribischen Forschung von Applebaum 2003 (dt. Version aus demselben Jahr); vgl. auch eine der ersten russischen Gesamtdarstellungen: Ivanova 1997 (dt. Version 2001).

totalitären Praxis nicht distanziert haben (vgl. ebd., S. 11f.). Eine gründliche Untersuchung der Prozesse und Modi des Umgangs mit der Vergangenheit in diesen Staaten wird somit unterschiedliche Zugänge zum Thema bieten können.

Die Zeit der kommunistischen Herrschaft wurde in Polen mehr oder weniger systematisch aufgearbeitet – im Unterschied zu den beiden anderen hier behandelten Ländern. Zu diesem Zweck wurde eine Forschungsgruppe am Institut für Politische Studien der Polnischen Akademie der Wissenschaften, geleitet von Jerzy Holzer und Andrzej Paczkowski, gegründet, welche sich ausschließlich mit dieser Epoche auseinandersetzt (vgl. dazu Holzer 1998; Holzer 2001; Paczkowski 2002; Paczkowski 2003; Paczkowski 2004; Paczkowski 2006).

Die neuesten internationalen Forschungsergebnisse zum Thema der Aufarbeitung der Vergangenheit werden in den von der Stiftung Ettersberg jährlich veranstalteten Tagungen sowie in den als Ergebnis dieser Tagungen erschienenen Sammelbänden (Schriftenreihe „Europäische Diktaturen und ihre Überwindung“) dargeboten, welche insbesondere die Entwicklungen in Ost- und Mitteleuropa intensiv verfolgen (vgl. Veen 2003; Veen/Ruge 2004; Knigge/Mählert 2005; März/Veen 2006; Veen 2007; Veen 2008; Veen 2009; Veen u. a. 2010; Knigge u. a. 2011). Für das Verständnis der Prozesse der Aufarbeitung der Vergangenheit sind ebenfalls die Geschichte des Alltags (vgl. z. B. Goehrke 2003; Schlögel 1998) sowie die Erinnerungen und Erfahrungen der Zeitzeugen (vgl. z. B. Gotzes 2006; Ther 2005) von Bedeutung, vor allem in der Zeit, in welcher eine Epoche zu Ende geht und somit auch der Übergang von der Erfahrung zur Geschichte markiert wird.⁷

2.1.2 Politische Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit

Politik kann ebenfalls Initiativen ergreifen, welche den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit ankurbeln, diesen aber auch steuern. Oft sind diese Verfahren eng mit den jeweiligen Stadien des Demokratisierungsprozesses verbunden. Solche Prozesse stehen selbstverständlich auch im Zentrum der Forschungsinteressen der Politikwissenschaftler.

Nach dem Übergang von einer Diktatur zu einem demokratischen Staat stellt sich in erster Linie die Frage nach der Aufklärung der Verbrechen des vorangegangenen Regimes (vgl. dazu Hayner 2001). Als ein gelungenes Beispiel einer darauf gerichteten politischen Initiative gilt die Enquete-Kommission des

7 Nach der chronologischen Klassifizierung der Epochen von Frei (2005), welche er hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit in Deutschland aufgestellt hat.

Bundestages zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. Kurz nach der deutschen Vereinigung wurde sie vonseiten der DDR-Oppositionellen Martin Gutzeit und Markus Meckel vorgeschlagen und bereits im Frühjahr 1992 wurde von den Fraktionen des Deutschen Bundestages eine Kommission zur „Aufarbeitung der Geschichte und der Folgen der SED-Diktatur“ eingesetzt (vgl. Enquete-Kommission 1995). Die Ergebnisse der akribischen Arbeit der ersten Enquete-Kommission, vorgelegt in Form mehrerer Bände, stellten das beachtliche Material vor: Informationen, Berichte der Befragten, Zeitzeugen oder Referenten bzw. Gutachtern, welche die Rolle der SED sowie die von dieser Partei zu verantwortenden Geschehnisse und den gesamten Apparat der politischen und ideologischen Herrschaft schwerpunktmäßig behandeln. Kurz nach der Veröffentlichung der Ergebnisse setzte die zweite Enquete-Kommission unter dem Namen „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit“ die Untersuchungen fort (vgl. Enquete-Kommission 1999). Sie hatte den Auftrag, „aufbauend auf die Ergebnisse der Vorgängerkommission Beiträge zu einer politisch-historischen Analyse und einer politisch-moralischen Bewertung der SED-Diktatur [zu] leisten, den gesamtgesellschaftlichen Aufarbeitungsprozeß [zu] fördern und für die Zukunft Vorschläge für seine Weiterführung zu machen“ (ebd., Bd. 1., S. 5f.). Die beiden Kommissionen sollten „zur Festigung des demokratischen Selbstbewußtseins, des freiheitlichen Rechtsempfindens und des antitotalitären Konsenses in Deutschland [beitragen] und allen Tendenzen zur Verharmlosung und Rechtfertigung von Diktatur entgegenwirken“ (ebd.).

Die französische Politikwissenschaftlerin Marie-Claire Lavabre fokussierte ihre Arbeiten auf das kollektive Gedächtnis in Bezug auf den französischen Kommunismus und stellte eine Dichotomie zwischen der „Last der Vergangenheit“ einerseits und der „Wahl der Vergangenheit“ andererseits als zwei gegensätzliche Beziehungsmuster zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart fest. Die Last der Vergangenheit bezieht sich überwiegend auf die traumatische Vergangenheit, die die Wahrnehmung der Gegenwart und der Zukunftsperspektiven prägt und deren Wirkung nicht zu entkommen ist. Die Wahl der Vergangenheit hingegen bezieht sich auf die Prozesse, die von der Gegenwart aus gesteuert werden und aus Referenzhinweisen und Argumentationslinien bestehen (vgl. Lavabre 1991 und Lavabre 1994).

Während Zeitgeschichte als Fachdisziplin besonderes Interesse für die Auswertung der neuesten Archivmaterialien, für Transformationsprozesse und vergleichende Analysen vorweist, wird die Frage des Umgangs mit der Vergangenheit in der Politikwissenschaft aus einer anderen Perspektive behandelt: „Historiker haben kein Monopol auf Geschichte und Erinnerung. Geschichte kann vielmehr

als Waffe, als Mobilisierungsinstrument im Kampf um politischen Einfluß und Benennungsmacht eingesetzt werden. [...] Daß Geschichte auch als Mittel dienen kann, ethnische, soziale und konfessionelle Gruppen zu integrieren oder auszugrenzen, läßt sich seit der Auflösung der Blocksysteme gerade im östlichen Europa verstärkt beobachten. Wem es gelingt, bestimmte Erinnerungen zu aktualisieren, andere zurückzudrängen, der kann Orientierung vermitteln, Identität stiften und diese mit politischer Legitimation versehen“ (Hirschhausen 2006, S. 51). Dieses Phänomen hat sich heutzutage unter den Begriffen der „Vergangenheitspolitik“ oder „Geschichtspolitik“ zu einem kontrovers diskutierten Forschungsfeld entwickelt. Norbert Frei vertritt das Konzept der „Vergangenheitspolitik“, welches sich auf die Maßnahmen sowohl seitens der Politik als auch der Rechtsordnung bezieht, die durch die Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg einerseits mit dem Ziel der Abgrenzung vom Nationalsozialismus, andererseits aber auch mit dem Ziel der Reintegration in die Gesellschaft eingesetzt wurden (vgl. Frei 2003, S. 13f.). Edgar Wolfrum beschreibt die Idee der „Geschichtspolitik“ als öffentlich-symbolisches politisches Handeln, welches die Konstruktion von Identitäten und Geschichtsbildern zum Ziel hat (vgl. Wolfrum 1999, S. 32). Der Begriff der Geschichtspolitik spielte besonders in der polnischen Debatte in den Jahren 2005 bis 2007 eine wichtige Rolle: Er wurde vor allem von den rechten Parteien, darunter von PiS (*Prawo i Sprawiedliwość*, Recht und Gerechtigkeit), häufig in der Wahlkampagne verwendet mit dem Vorwurf, Polen habe bis zu jenem Zeitpunkt noch keine Geschichtspolitik gehabt, aber es brauche sie dringend (vgl. dazu polnische Publikationen Nowinowski u. a. 2008; Kilian 2008; Cichońka/Panecka 2005).

Zu den Möglichkeiten des politischen Umgangs mit der totalitären Vergangenheit zählen ebenfalls Maßnahmen der symbolischen und der materiellen Wiedergutmachung hinsichtlich politischer Altlasten oder Verfehlungen, wie auch die Frage des Umgangs mit politischen Strukturen im Sinne der Übergangsjustiz in postautoritären Demokratien. Elke Fein untersuchte in ihrer Dissertationsschrift die Frage des Umgangs mit der Vergangenheit seitens des Russischen Verfassungsgerichtes, das zwischen Mai und November 1992 der Frage nachging, ob die Kommunistische Partei der Sowjetunion und die Kommunistische Partei Russlands verfassungsmäßige Organisationen waren. Das Urteil des Gerichtes, die KPdSU nicht als Partei, sondern als einen „staatlichen Mechanismus“ zu betrachten, bewertet Fein als „tendenziell pro-kommunistisch“ (Fein 2007, S. 643) und schreibt diesem eine bremsende Wirkung für die Aufarbeitungsprozesse in der russischen Gesellschaft zu – einen „langsame[n] Abschied von der Vergangenheit“.

Federführend ist das Handbuch des Politologen Helmut König „Politik und Gedächtnis“ (2008), in welchem er eingangs einen umfassenden Überblick zur

kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung gibt. Darin werden alle wichtigen Themen, Ansätze und Autoren dieses Forschungsfelds kurz und prägnant präsentiert und analysiert, um anschließend die Bedeutung des Gedächtnisses für die Begründung unterschiedlicher politischer Ordnungen zu untersuchen. Das Gedächtnis, die Erinnerung, beschreibt König als die wichtigste Grundlage der menschlichen Entwicklung: „Das Gedächtnis ist nicht nur grundlegend für die menschliche Identität, es ist nicht nur [...] die Mutter der Musen, es ist zugleich auch die Voraussetzung und das Modell für alles, was wir unter Denken verstehen“ (ebd. S. 27). Mit dieser These unterstreicht der Autor den Zusammenhang zwischen der Erinnerung und der Bildung.

2.1.3 Rechtliche Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit

Zu den wichtigsten Aufgaben der Aufarbeitung gehören ebenfalls die Versuche, Gerechtigkeit herzustellen, das heißt, den Opfern Genugtuung widerfahren zu lassen und sie zu rehabilitieren und die Täter nach Möglichkeit zur Verantwortung zu ziehen.⁸ Internationale (Ad hoc-)Strafgerichtshöfe zur Ahndung der Kriegs- und Menschenrechtsverbrechen haben im Jahre 1993 im früheren Jugoslawien sowie 1994 in Ruanda ihre Arbeit begonnen, es erfolgte kürzlich die Einsetzung des Ständigen Internationalen Strafgerichtshofes der Vereinten Nationen in Den Haag (2003): Diese Tendenzen liefern ein deutliches Indiz dafür, dass die Frage der Aufarbeitung der Vergangenheit nicht nur im Rahmen des Nationalstaates zu denken ist, sondern eine internationale Dimension gewinnt. In den Staaten Mitteleuropas entflammte Mitte der 1990er Jahre eine lebhafte Diskussion über die Lustrationsgesetze, welche die Mitarbeit der Personen in öffentlichen Funktionen in den Sicherheitsdiensten überprüfen sollten (vgl. Banaszak 1997). Dieser Prozess vollzieht sich am stärksten in Polen,⁹ wobei in Russland und in der Ukraine keine diesbezügliche gesetzgeberische Initiative zu verzeichnen ist.

8 Vgl. allgemein zu den Fragen der Aufarbeitung der Vergangenheit durch das Rechtssystem den Sammelband Blanke u. a. 1998; zur Aufarbeitung der NS-Diktatur: Reichel 2007; zur Aufarbeitung der DDR: Engel 1995; Mouralis 2008; zur Aufarbeitung in Polen Mohlek 1995; zum Zusammenhang zwischen der Vergangenheitsdeutung und den juristischen Prozessen in Russland Fein 2007.

9 Das entsprechende Lustrationsgesetz wurde nach zahlreichen Diskussionen am 18. Juni 1997 vom Präsidenten Alexander Kwaśniewski unterschrieben. Es verfolgt jedoch nicht das Ziel, die ehemaligen Sicherheitsmitarbeiter für einen Posten auszuschließen,

Auch wenn die Fragestellungen der Rechtsordnung nicht unmittelbar im Zentrum der Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Bildungsprozesse, sondern eher am Rande stehen, lassen sich doch viele Aspekte für das zu untersuchende Thema gewinnen: In den Fachhorizont der Rechtspflege gehören beispielsweise auch die Fragen der Gerechtigkeit und der Akzeptanz der Justiz in der jeweiligen Bevölkerung, wozu beispielsweise die Schriften von Jon Elster (auch unter dem Aspekt der osteuropäischen Erfahrungen) (vgl. Elster 2005, S. 225f.) und Carlos Nino zu konsultieren sind.¹⁰

2.1.4 Künstlerisch-gestaltende Ebene der Aufarbeitung der Vergangenheit (Gedenkstätten, Museen, Filme, Publizistik)

Einen wichtigen Aspekt der Aufarbeitung der Vergangenheit bildet die künstlerische Ebene, wobei es hier um Filme, Publizistik sowie teilweise um die künstlerische Gestaltung von Gedenkstätten und Museen geht. Hier sollen die in der Forschung (Medien- und Kommunikationswissenschaft, Literaturwissenschaft etc.) meist diskutierten Werke und ihre Implikationen für die Debatte über den Umgang mit der Vergangenheit stichwortartig erwähnt werden.

Das Angebot an Filmen sowie publizistischer Literatur zur Thematik der historischen Ereignisse des 20. Jahrhunderts ist von beachtlichem Umfang; im Folgenden soll lediglich eine exemplarische Vorstellung einiger wichtiger Werke geboten werden, welche eine starke öffentliche Diskussion und somit auch eine gewisse Wende in der Wahrnehmung der vergangenen Geschehnisse auslösten. Die erste große filmische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus

sondern lediglich eine Transparenz für das staatliche Leben und die Informiertheit der Bürger zu schaffen, sodass die Wähler sich bei ihren Abstimmungen daran orientieren können. Vgl. dazu Banaszak 1997, S. 34. Es wurde jedoch Anfang 2007 vonseiten der Partei „Recht und Gerechtigkeit“ (PiS) von Jarosław und Lech Kaczyński eine Neufassung des Lustrationsgesetzes durchgesetzt. Die Vergangenheit von über 700 000 Politikern, Intellektuellen, Rechtsanwälten, Journalisten sollte offengelegt werden und im Fall der nachgewiesenen Zusammenarbeit mit dem Geheimdienst SB mit dem Verlust des Arbeitsplatzes und einer erheblichen Kürzung der Rente zu rechnen sein (vgl. Barańska 2007).

- 10 Carlos Nino (1996) untersucht in seiner Arbeit detailliert, welche Determinanten den Wunsch nach einer rechtlichen Aufarbeitung innerhalb der Gesellschaft verstärken oder reduzieren.

in Westdeutschland war die Serie „Das Dritte Reich“, welche sich analytisch-dokumentarisch an die Darstellung des Naziregimes und der Judenverfolgung annäherte. Eine kontroverse Debatte hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit verursachte in Deutschland die amerikanische und stark emotionalisierte Serie „Holocaust“ (vgl. dazu Classen 2005; Bösch 2007; Hahn 2005).¹¹ Vor dem Hintergrund der allgemeinen Debatte über die „Undarstellbarkeit“ des totalen Genozids in Europa galt der Film als ein Durchbruch in den Formen der Vergangenheitsbewältigung und stellte einen der ersten gelungenen Versuche dar,¹² die Diskussion und die Rezeption der Geschehnisse in der allgemeinen Öffentlichkeit anzukurbeln. Die Filme wurden meistens mit aufklärerischer Absicht produziert und werden bis heute vielfältig in der Bildungsarbeit eingesetzt. In der DDR beschäftigte man sich ebenfalls mit der Nazizeit, vor allem in Spiel- und Dokumentarfilmen der DEFA.¹³ Eine Chronik der deutschen Geschichte bietet zudem die Trilogie von Edgar Reitz „Heimat“: Die Darstellung verschiedener Epochen im Rahmen eines Ortes – von der Zeit des Faschismus über die Etappe des Wiederaufbaus und des Wirtschaftswunders, von der Maueröffnung bis hin zur Jahrtausendwende – haben den Menschen ein neues Gefühl in Bezug auf die Verknüpfung ihres Lebens mit dem Lauf der Geschichte vermittelt (vgl. Palfreyman 2000).

Wendet man sich den wichtigsten geschichtsreflektierenden polnischen Filmen zu, so muss das Gesamtwerk des Regisseurs Andrzej Wajda in Betracht gezogen werden. Die ersten Werke Wajdas „Asche und Diamant“ [*Popiół i diament*] (1958) und „Der Kanal“ [*Kanał*] (1957) waren zum Teil dem Mythos der polnischen Heimatarmee gewidmet, zum Teil aber bargen sie eine starke Polemik gegen diesen heldenhaften Mythos und die darin gefangene Generation in sich. In den 1970er und 1980er Jahren beschäftigt sich Wajda mit politisch brisanten Themen der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit: So entstehen die Filme „Der Mann aus Marmor“ [*Człowiek z marmuru*] (1977), welcher das repressive, stalinistische System im Polen der 1950er Jahre darstellt, und „Der Mann aus Eisen“ [*Człowiek z zelaza*] (1981) über die politische Atmosphäre der 1970er Jahre sowie das

11 Siehe auch allgemein zur filmischen Darstellung von Holocaust: Elm 2008; Corell 2007; allgemein zur künstlerischen Aufarbeitung von Holocaust vgl. Martínez 2004.

12 Bereits vor der „Holocaust“-Serie ist der Film „Hitler – Ein Film aus Deutschland“ (1977) entstanden, welcher jedoch ein Gegenentwurf zu der Serie darstellt; in Polen ist bereits 1948 der erste Film über Auschwitz von der polnischen Regisseurin Wanda Jakubowska gedreht worden: „Die letzte Etappe“ [*Ostatni Etap*] (1948).

13 Der erste Spielfilm hieß „Die Mörder sind unter uns“ von Wolfgang Staudte aus dem Jahr 1946. Vgl. zu den DDR-Filmen über den Nationalsozialismus allgemein Waterkamp 1996.

Aufkommen der Solidarność-Bewegung. Vor kurzem wurde von Andrzej Wajda auch die polnische Tragödie von Katyń verfilmt [„*Katyń*“] (2007). Der Film wurde weltweit gezeigt und hat ein starkes mediales Echo hervorgerufen. Einige Vorführungen fanden sogar in Russland statt, obgleich bisher nur die Moskauer und Sankt Petersburger Kinozuschauer die Möglichkeit hatten, der Vorführung beizuwohnen (vgl. z. B. Trofimenkov 2008; Denezka 2008; eine polemische Kritik an dem Film bietet Ščerbakov 2008). Der Film wird jedoch in der gegenwärtigen Situation oft von den politischen Machthabern für ihre Parolen der Geschichtspolitik missbraucht, wovon in der polnischen Presse gewarnt wird (vgl. z. B. Sobolewski 2007 und Sobolewski 2008). Hinsichtlich der Rezeption und Reflexion über die Geschichte in Polen sei hier noch der Film des französischen Regisseurs Claude Lanzmann „Shoah“ zu erwähnen (vgl. dazu u. a. Liebman 2007), welcher unter anderem auch in Polen eine intensive Diskussion über das Verhältnis zwischen Polen und Juden und über Judenvernichtung hervorgerufen hat.¹⁴

Das Medium des Films wurde in der sowjetischen Zeit im Zeichen stalinistischer Kulturpolitik stark instrumentalisiert (vgl. dazu z. B. Laurent 2003 und Nembach 2001).¹⁵ Die Spielfilme „Reue“ [„*Pokajanje*“] (1984) von Tengis Abuladse sowie Aleksandr Askoldovs „Die Kommissarin“ [Kommissar] (1967, Uraufführung 1988) markierten jedoch deutlich den Anfang der Zeit der Perestroika und behandeln die Themen des Menschseins in Zeiten des Krieges sowie die Figur des Diktators in einem Terrorregime (vgl. dazu z. B. Hochschule für Film und Fernsehen der DDR 1990). Der junge Regisseur Alexei German behandelt in seinem Film „*Chrustalev, mašinu!*“ (1998) ebenfalls das Thema der Aggression und Grausamkeit in der Gesellschaft, zeigt jedoch, dass große Teile der Bevölkerung, die „gewöhnlichen“ Leute, an Despotismus und Gewalt aktiv beteiligt sind. Aus Anlass des 60. Jahrestages des Sieges im Großen Vaterländischen Krieg wurde das Medium Film zur Heroisierung der Geschichte erneut eingesetzt. Es sind jedoch auch andere, kritisch reflektierende Filme gedreht worden, die eine vielseitige Sichtweise auf die Geschehnisse bieten, wie z. B. der Film „*Svoi*“ [„Die Unseren“] (2004) von Dmitrij Mešiev, in welchem der Autor das Thema des Großen Vaterländischen Krieges auch unter der Fragestellung der Kollaboration mit den Besatzern künstlerisch verarbeitet (vgl. dazu Kegel 2005).

14 Vgl. z. B. den berühmten Artikel von Błoński 1987, mittlerweile ist darüber ein Buch des Autors unter dem gleichen Namen erschienen: Błoński 1994.

15 Vgl. allgemein zum Thema des nationalen Gedächtnisses und der Filmkunst in Russland: Tjurin 2004.

Die ukrainische Kinematographie ist bis heute in einem kümmerlichen Zustand. Die populären historischen Filme kommen eher aus Russland, womit den ukrainischen Cineasten der Weg noch deutlicher erschwert wird. Am Tag vor der allukrainischen Befragung am 1. Dezember 1991 danach, ob sich die Bürger des Landes eine Unabhängigkeit des Staates Ukraine wünschen, wurde im staatlichen Fernsehen der Film „Hungersnot 33“ von Oles Jančuk gezeigt. Dies war der erste ukrainische Film, in dem öffentlich über die Hungerkatastrophe des Jahres 1933 gesprochen wurde. Der Film basiert auf dem Roman „Der gelbe Fürst“ (dt. Version Barka 2009) des ukrainischen Schriftstellers Vasył' Barka, der im amerikanischen Exil schreiben konnte. Der Film blieb der breiten Öffentlichkeit jedoch unbekannt. Auf Initiative des Präsidenten Juščenko wurde erneut ein Film (Dokumentarfilm) über den Holodomor „Die Lebendigen“ (2008, Regie: Serhij Bukovs'kyj) gedreht, der jedoch nur in kleineren Kreisen bekannt wurde.

Die künstlerisch-gestalterische Aufarbeitung der Vergangenheit hat ihre Ausprägung ebenfalls in der Literatur gefunden. Dieses Medium bietet teils durch Schilderung der realen oder biographischen Geschehnisse, teils durch fiktive Erzählungen¹⁶ einen emotional-personalisierten Zugang zur Geschichte, oft aus der Perspektive einer Person (vgl. dazu Platen 2007; Krankenhagen 2001; in Bezug auf Polen: Schlott 1996).

Die Literatur als Antriebskraft der gesellschaftlichen Diskussionen über die Vergangenheit hat, insbesondere in Russland, eine lange Tradition. Bereits in der Sowjetunion der 1970er Jahre erschienen historische Novellen und Romane, die in der Zeit der Perestrojka die Debatte über die Vergangenheit einleiteten, worauf auch eine akademische Auseinandersetzung folgte (vgl. Archangelskij 1996). Die Romane „Die Verfluchten und Erschlagenen“ [„*Prokljatyj i ubityj*“] (1992) von Viktor Astaf'ev und „Der General und seine Armee“ [„*General i ego armija*“] (1994) von Georgij Vladimov riefen eine Diskussion über die Neubewertung der Darstellung des Großen Vaterländischen Krieges, wie in Russland der Zweite Weltkrieg genannt wird, hervor (vgl. Langenohl 2000, S. 187, 209–214; Langenohl 2002, S. 129).

Oft wurden durch die literarischen Darstellungen die in allgemeine Vergessenheit geratenen Geschehnisse der Geschichte ins öffentliche Gedächtnis

16 Aleida Assmann hat anhand des Beispiels des Buches „Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948“ von Binjamin Wilkomirski (1995) die Frage nach der möglichen und notwendigen Authentizität der Erinnerung behandelt und auf die fließende Grenze zwischen den Erinnerungs- und Vorstellungsbildern hingewiesen. Vgl. Assmann 2006, S. 144ff.

zurückgerufen, so zum Beispiel durch die Romane des polnischen Schriftstellers Jerzy Krzysztan, die an die Schicksale der nach 1939 nach Kasachstan und nach Sibirien Deportierten erinnerten, oder auch durch Jan Jozef Lipskis berühmten Essay „Zwei Vaterländer – zwei Patriotismen“, entstanden in der Zeit der Stärkung der demokratischen Opposition. Der Autor zeigt darin einige weiße Flecken der Geschichte auf und stellt neben den von Stalin an den Polen begangenen Verbrechen auch den polnischen Antisemitismus, die Vertreibung der Deutschen oder das entehrende Verhalten gegenüber den Ukrainern, Weißrussen und Litauern dar. In Russland enthüllte die sogenannte Lagerliteratur die Verbrechen des stalinistischen Systems: Aleksandr Solschenizyn, Varlam Šalamov haben das sowjetische Lager in die Geschichte und das kulturelle Gedächtnis Russlands eingebettet (vgl. dazu Zolotusskij 2006; Kanev 2006; Pjanych 2003). Die Schriftsteller der Lagerliteratur führten einen entschiedenen Kampf gegen das Vergessen. Sie wollen dort, wo jede Erinnerung an das Lager getilgt ist, eine Spur schaffen (vgl. das „Osteuropa“-Themenheft „Das Lager schreiben. Varlam Šalamov und die Aufarbeitung des Gulag“ 6/2007). In Russland sowie auch in der Ukraine etablierte sich die Generation des Tauwetters, die sogenannten „Šestidesjatniki“ (ukrainisch: Šistdesjatnyky), welche sich gegen die Obrigkeit und das totalitäre Regime auflehnte sowie die Verbrechen dieser Regime enthüllte (vgl. dazu Waschik 2000). Diese Generation trug maßgeblich zu den demokratischen Umwandlungen während der Perestroika-Zeit bei.

Ein weiteres Zeichen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bildet eine Denkmalkultur zur Erinnerung an verschiedene Epochen, Personen und Ereignisse. Sofort nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in allen Staaten des sozialistischen Systems Denkmäler für den sowjetischen Soldaten errichtet, welcher als Befreier und Beschützer auftrat und meistens mit einem Kind auf dem linken Arm, in der rechten Hand dagegen mit einem Schwert, mit dem er das zu seinen Füßen liegende Hakenkreuz zerschlagen hat, dargestellt war.¹⁷ Diese Denkmäler stehen auch heute noch in vielen ukrainischen und russischen Städten auf prominenten Stadtplätzen. In der Sowjetunion selbst wurde auch das Bild der „Mutter Russlands“, der Heimat, für die man im Krieg gekämpft und die man vor dem Feinde verteidigt hat – „Die Mutter Heimat ruft“ besagte die Aufschrift – als Denkmal in verschiedenen Versionen in unterschiedlichen Städten verewigt. Neben den Denkmälern für die Soldaten des Zweiten Weltkrieges nahmen auch Denkmäler

17 Ein geradezu klassisches Beispiel dafür stellt das 1948 von Jevgenij Wučetič entworfene Denkmal des Befreiers im Treptower Park in Berlin dar. Vgl. dazu auch Konradova/Ryleva 2005.

für die Soldaten des Afghanistankriegs einen bedeutenden Platz in der nationalen Gedenkarchitektur ein (vgl. Danilova 2005). Mit der Abnahme des politischen Drucks wurden Denkmäler, welche gegen das zuvor etablierte und propagierte Geschichtsbild auftraten, errichtet. Bereits zu Beginn der 1980er Jahre, zur Zeit der Solidarność, wurden in Polen einige Mahnmäler zur Erinnerung an die stalinistische Epoche aufgestellt, die aber auch an die Gomulka- und Gierек-Zeit erinnerten.¹⁸ Eine zentrale Rolle in der sowjetischen, aber auch post-sowjetischen Erinnerungskultur nimmt der Heldenkult ein. In der Ukraine wurden nach dem Zerfall der Sowjetunion in allen großen Städten Denkmäler für den ukrainischen Schriftsteller Taras Ševčenko, oft anstelle der Lenin-Monumente (vgl. z. B. das Beispiel der Stadt L'viv, Čerkes 2006), errichtet. In Russland findet man immer öfter das Denkmal des Zaren Nikolaj II., von der orthodoxen Kirche wurde er sogar zum Heiligen erklärt; jedoch ist bislang der Aufbau eines monumentalen Denkmals für die Opfer des totalitären Regimes ausgeblieben (vgl. Prjadko 1996).

Die Medien wie Film, Literatur und Architektur waren in der Nachkriegszeit, der Epoche der sowjetischen Herrschaft, der Perestrojka sowie in den Jahren der demokratischen Umwandlungen häufig die Schrittmacher in der Neubewertung und Analyse der vergangenen Geschehnisse (vgl. dazu z. B. Keghel 2001, Keghel 2005.)¹⁹

2.1.5 Aufarbeitung der Vergangenheit auf der Ebene der gesellschaftlichen Entwicklung (gesellschaftswissenschaftliche Perspektive)

Der deutsche Historiker Reinhart Koselleck nennt drei Fragen, die man sich in Bezug auf die Erinnerung an die Vergangenheit stellen sollte: Wer ist zu erinnern? Was ist zu erinnern? Wie ist zu erinnern? (Vgl. Koselleck 2002) Alle diese Fragen hängen von unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen ab, welche sich auf der Ebene der Gegenwart vollziehen und von dieser auch beeinflusst werden. Nach dem französischen Soziologen Maurice Halbwachs (1967) hängt die

18 Zum Beispiel das Denkmal für die Opfer der Unruhen im Dezember 1970 in Danzig, eingeweiht im Dezember 1980, sowie das Denkmal in Posen zur Erinnerung an die kommunistischen Verfolgungen in den Jahren 1944 1956, 1968, 1970, eingeweiht 1981.

19 Zur kritischen Analyse hinsichtlich der kulturellen Überlieferung und der Erinnerung im Nachkriegsdeutschland vgl. Siebeck 2013.

Erinnerung von den Bedürfnissen und Bedingungen der Gegenwart ab: Erinnert wird das, was rekonstruierbar ist und in einer bestimmten Gesellschaft als Erinnerungswert angesehen wird; alles andere fällt dem Vergessen anheim. Gemäß Maurice Halbwachs ist jedes individuelle Gedächtnis immer sozial motiviert. Auch für Henri Bergson sei die Geschichte eine stets nachträgliche Interpretation; die vergangenen Ereignisse werden selektiv, je nach den Bedürfnissen des Augenblicks erinnert und in eine logische Ordnung gesetzt: „Sicher werden wir immer die Wirklichkeit, wenn sie eingetreten ist, mit den Ereignissen, die ihr vorangegangen sind, in Einklang bringen können, aber auch eine ganz verschiedenartige Wirklichkeit, natürlich nicht irgendeine beliebige, hätte sich ebensogut mit denselben Umständen und Ereignissen, nur unter einem anderen Gesichtswinkel aufgefaßt, verbinden lassen“ (Bergson 1948, S. 34). Die Erinnerung entsteht und verfestigt sich im Prozess der Kommunikation der Individuen innerhalb der gesellschaftlichen Gruppen (vgl. dazu Halbwachs 1967; Welzer 2002).

Als Resultat der gesellschaftlichen Kommunikationsprozesse über die Vergangenheit entstehen, wie dies der französische Forscher Pierre Nora zeit, die sogenannten Erinnerungsorte („lieux de mémoire“): In Noras auf Frankreich bezogener Definition sind das Orte, „in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreich in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat“ (Nora 1990, S. 7). Nora stellt jedoch in seinen Arbeiten eine tief greifende Veränderung beinahe in allen Gesellschaften fest, welche sich durch den Wandel der traditionellen Beziehung zur Vergangenheit auszeichnet. Er macht auf die sogenannte ideologische Dekolonisierung von Geschichte und Gedächtnis aufmerksam, welche die Rückkehr zu den traditionellen Formen des Gedächtnisses, zerstört von den diktatorischen Regimes, ermöglicht (vgl. Nora 2001, S. 26). Dabei geht es um die Wiederherstellung des historischen Bewusstseins und der historischen Wahrheit sowie die Verfestigung der moralischen und politischen Prinzipien in einer Gesellschaft.

Eine gemeinsame Erinnerung hält eine (Gesellschafts-)Gruppe zusammen und stiftet eine gruppenbezogene Identität, so Jan Assmann, der dieses Phänomen als „konnektive Strukturen“ der Gruppen und Gesellschaften beschreibt.²⁰

20 „Jede Kultur bildet etwas aus, das man ihre *konnektive Struktur* nennen könnte. Sie wirkt verknüpfend und verbindend, und zwar in zwei Dimensionen: der Sozialdimension und der Zeitdimension. Sie bindet den Menschen an den Mitmenschen dadurch, daß sie als ‚symbolische Sinnwelt‘ (Berger/Luckmann) einen gemeinsamen Erfahrungs-, Erwartungs- und Handlungsraum bildet, der durch seine bindende und verbindliche Kraft Vertrauen und Orientierung stiftet [...]. Sie bindet aber auch das Gestern ans Heute, indem sie die prägenden Erfahrungen und Erinnerungen formt und gegenwärtig hält, indem sie in einen fortschreitenden Gegenwartshorizont Bilder und

Welzer kommt jedoch zu der These, dass die verbindenden Erinnerungselemente selten nur die eigene Biographie als Grundlage haben, sondern im Prozess der gesellschaftlichen Interaktion und Kommunikation vermittelt werden: „unsere lebensgeschichtlichen Erinnerungen, also das, was wir für die ureigensten Kernbestandteile unserer Autobiographie halten, [müssen] gar nicht zwingend auf eigene Erlebnisse zurückgehen, sondern [werden] oft aus anderen Quellen, aus Büchern, Filmen und Erzählungen etwa, in die eigene Lebensgeschichte importiert“ (Welzer 2002, S. 12). Die Vermittlungsprozesse haben jedoch oft einen zufälligen, ja ungeplanten Charakter: „Ein großer Teil der Praxis des kommunikativen Gedächtnisses transportiert Vergangenheit und Geschichte en passant, von den Sprechern unbemerkt, beiläufig, absichtslos“ (ebd., S. 16).

Auch die Sprache bildet einen wesentlichen Indikator für den Umgang sowie eine Konstruktion der Wirklichkeit und ist ein Teil nationaler Kulturgeschichte. Anhand der Wort- und Diskursgeschichte kann ebenfalls der Umgang mit der Vergangenheit im gegenwärtigen Sprachgebrauch analysiert werden, wie die letzten Forschungsarbeiten auf der Basis der deutschen wie auch der russischen Sprache dies zeigen.²¹

Eine große Wichtigkeit für das Verständnis des Problems der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und mit der eigenen Involvierung wurde der Erforschung der Rolle der (gesellschaftlichen) Institutionen hinsichtlich ihrer Verstrickungen in die Geschehnisse der vergangenen Ungerechtigkeiten gewidmet. In Deutschland haben sich besonders kirchliche Organisationen ausführlich mit dem Thema befasst und somit auch die öffentliche Diskussion über die Rolle der Religion und der Kirche in den Diktaturen eingeleitet (vgl. Haeffner 1993).

Die Pluralität der Erinnerungen und der rivalisierenden Interpretationen der Vergangenheit ist ein wichtiges Thema u.a. in den soziologischen Forschungen. Besondere Aufmerksamkeit wird in diesem Zusammenhang auch den

Geschichten einer anderen Zeit einschließt und dadurch Hoffnung und Erinnerung stiftet. Dieser Aspekt liegt den mythischen und historischen Erzählungen zugrunde. Beide Aspekte: der normative und der narrative, der Aspekt der Weisung und der Aspekt der Erzählung, fundieren Zugehörigkeit und Identität, ermöglichen dem Einzelnen, ‚wir‘ sagen zu können. Was einzelne Individuen zu einem solchen Wir zusammenbindet, ist die *konnektive Struktur* eines gemeinsamen Wissens und Selbstbilds, das sich zum einen auf die Bildung an gemeinsame Regeln und Werte, zum anderen auf die Erinnerung an eine gemeinsam bewohnte Vergangenheit stützt.“ (Assmann 1992, S. 16f., Hervorh. im Orig.)

21 Vgl. dazu z. B. die Studie für Deutschland: Eitz/Stötzel 2007; vgl. auch das Wörterbuch der „Sowjetsprache“: Mokienko/Nikitina 1998.

Konfliktlinien im post-sowjetischen Raum gewidmet. Niedermüller weist in seiner Arbeit auf Zusammenhänge solcher Konflikte und auf deren Instrumentalisierung durch Politik hin: Da es kein homogenes kollektives Gedächtnis gibt, muss es „inszeniert werden und dementsprechend müssen diese Erinnerungsgemeinschaften als imaginäre Produkte eines bestimmten Geschichtsbildes, einer bestimmten Geschichtswahrnehmung gesehen werden. Das Problem beziehungsweise der Konflikt entsteht dann dadurch, dass diese Erinnerungsgemeinschaften in der politischen Praxis der postsozialistischen Länder zunehmend politisiert werden [...]. Anders gesagt, das homogen gesehene kollektive Gedächtnis führt in diesem Denkmodell zu gemeinsamer politischer Ideologie und Praxis“ (Niedermüller 2004, S. 16f.).

Die Aufarbeitung der Vergangenheit hat heutzutage internationale Standards und Maßstäbe gewonnen und zwar gesellschaftsübergreifend, so Aleida Assmann. Die Autorin beschreibt die dahingehende Entwicklung als ein sich etablierendes „moralisches Muster der Vergangenheitsbetrachtung“ (Assmann 2006, S. 77): Die Wende zur Moralisierung habe „einerseits zu einer moralischen Sensibilisierung und zu neuen rechtlichen und ethischen Standards geführt, die nicht mehr hintergebar sind. Daneben hat die ethische Wende aber auch den Grund gelegt zu einer Emotionalisierung der Geschichte und einer einseitigen Betonung des Leidens, auf deren Basis kollektive Ansprüche formuliert werden“ (ebd.).

2.1.6 Die anthropologisch-philosophische Aufarbeitung der Vergangenheit

Kurz nach dem Krieg setzte sich der deutsche Philosoph Karl Jaspers mit der Frage von Schuld und Verantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus auseinander und stellte diesbezüglich vier Dimensionen der Schuld auf: die kriminelle Schuld, die politische Schuld, die moralische Schuld, die metaphysische Schuld (Jaspers 1946; vgl. auch Améry 1966). Die zwei ersten Kategorien hängen mit den politischen und rechtlichen Aufarbeitungsmodi der Vergangenheit zusammen, die beiden letzten sind wichtig für den Prozess des Werdens und der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt, also für die Bildung (vgl. auch Baumgartner 1994). Anstatt des Begriffes der Vergangenheitsbewältigung oder Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verwendet Jaspers die Worte Durchhellung und Selbstreinigung, welche im Prozess der Auseinandersetzung mit der Schuld auftreten. Der polnische Historiker Kazimierz Wóycicki unterstützt die These, dass Jaspers Schrift die Grundlage für die Reflexion über

die europäische Ethik gelegt hat: „Die traditionelle Ethik beschäftigte sich mit dem Verhalten des Einzelnen in bezug auf sein Privatleben. Nur den Regierenden wurde Verantwortung für den Lauf der Geschichte zugeschrieben. [...] Jaspers eröffnet der ethischen Reflexion neue Horizonte, indem er die Begriffe der Diktatur und Demokratie in den Bereich der ethischen Reflexion hineinzieht und jedem Einzelnen politische Verantwortung zuschreibt. Er macht den Einzelnen für die Ereignisse verantwortlich, denen er nach der älteren Tradition passiv hätte zuschauen dürfen. Die Demokratie, verstanden als moralische Norm, macht alle zu Teilnehmern an der Geschichte und erlaubt ihnen nicht die Rolle des unschuldigen Zuschauers“ (Wóycicki 1998, S. 305).

Die Frage der Schuld wurde in der Forschung auch im Zusammenhang mit der Abwehr von Schuld diskutiert. Das immer präsente Schuldgefühl sei vom Individuum nur schwer zu akzeptieren und zu bewältigen; die Abwehr und die Nichtzulassung der Schuldgefühle münden hingegen in das gesellschaftliche Schweigen und die Verdrängung, so die These von Hannah Arendt (vgl. dazu Arendt 1993).²² Ralph Giordano (1987) spricht im Zusammenhang mit den Verdrängungspraktiken im Nachkriegsdeutschland von der sogenannten „zweiten Schuld“, welche den Deutschen infolge der unbewältigten und verdrängten Vergangenheit zukommt (Giordano/Klappert 1989).

Seit einiger Zeit hat die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der eigenen Schuld auch in der polnischen Gesellschaft begonnen. Eine neue Wendung nahm die polnische Diskussion um die Vergangenheit im Zusammenhang mit der Aufdeckung des Massakers von Jedwabne, das von Polen an ihren jüdischen Mitbürgern am 10. Juli 1941 verübt wurde.²³ In diesem Zusammenhang erfolgte eine Umkehr vom Opfer-Diskurs im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit hin zum Täter-Diskurs (vgl. Kraft 2006b, 149f.). Die Frage der eigenen Schuld stellt sich auch in der Ukraine – jedoch nur stockend und besonders hinsichtlich der Mitwirkung am Massenmord an der jüdischen Bevölkerung in Babin

22 Vgl. auch allgemein zu dem Thema des Umgangs mit der Schuld: Hubbertz 1992; Reichle/Schmitt 1998; vgl. auch die Untersuchungen zur Abwehrhaltung im heutigen Deutschland: Welzer/Moller/Tschugnall 2002.

23 Die innerpolnische Debatte wurde durch das Erscheinen des Buchs des amerikanischen Soziologen Jan Tomasz Gross (2000) ausgelöst, vgl. die darauf folgenden Forschungsarbeiten: Die zweibändige Untersuchung zum Themenkomplex Jedwabne des Polnischen Instituts für Nationales Gedenken, Machcewicz/Persak 2002; (eine Auswahl der Beiträge in dt. Übersetzung: Dmitrów/Machcewicz/Szarota 2004); Kowitz 2004; Glowacka 2007; Żbikowski 2006; Chodakiewicz 2005; Sauerland 2004; vgl. auch: Kauffmann/Kerski 2006; Huener 2003; Weinbaum 2001.

Jar (vgl. Tabačnyk 2004; Tur 2006; Wiehn 2001; Wiehn 1991) und am Massenmord der polnischen Bevölkerung in Wolhynien.

2.1.7 Aufarbeitung der Vergangenheit auf der pädagogischen Ebene

Die Aufarbeitung der Vergangenheit impliziert nicht nur politische, wirtschaftliche oder juristische Transformationen, sondern auch eine gesellschaftliche Erneuerung, Reflexion und ein Umdenken, wobei die Prozesse der Bildung eine zentrale, sogar eine konstitutive Rolle spielen. Bisher waren die Pädagogik und Bildungsforschung auf dem Gebiet der „Memory Studies“ nur vereinzelt vertreten. Im internationalen und interdisziplinären Handbuch zu „Memory Studies“ (Erlil/Nünning 2008) wurde die Erziehungswissenschaft nicht als eine Fachdisziplin erwähnt, die einen Beitrag zu Memory Studies geleistet haben soll.

Die deutsche pädagogische Diskussion über die Aufarbeitung der Vergangenheit geht auf den Imperativ von Theodor Adorno zurück, die Erziehung und Bildung sollen alles dafür tun, dass „Auschwitz nicht mehr sei“ (Adorno 1971a).²⁴ Die „Wendung aufs Subjekt“ hält Adorno für eine notwendige Voraussetzung, um Mechanismen der Herausbildung von zukünftigen Tätern der Verbrechen zu blockieren. Die Forderung von Adorno ist als ein wichtiger Teil der Kritischen Theorie zu verstehen, welche die Funktion der Erziehung und Bildung bei der Gesellschaftsveränderung, einer kritischen Analyse der bestehenden Ordnungen und Werte sieht. Franz Pöggeler weist jedoch darauf hin, dass der Versuch von Adorno, in einer „Erziehung nach Auschwitz“ das Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik zu etablieren, in der Kritischen Theorie nicht genügend Beachtung fand.

Peter Dudek legte 1995 eine erziehungswissenschaftliche Studie vor, in welcher er zu ergründen versucht, wie Pädagogik als Wissenschaft durch die pädagogische Reflexion das Thema des Nationalsozialismus aufgearbeitet hat (vgl. Dudek 1995).

Hinsichtlich der Aufgabe, die Erfahrungen des Nationalsozialismus zu verarbeiten, engagiert sich in Deutschland die politische Bildung.²⁵ Das Leitmotiv

24 Adorno markierte eine Wende in der Debatte um die Vergangenheit: „Mit Adorno verwandelte sich Vergangenheitsbewältigung in der Bundesrepublik von einem zeitlich begrenzten Um- und Neubau der Institutionen zur Daueraufgabe moralgesteuerter Internalisierung des Bewusstseins“ (Albrecht 2001, S. 447). Zu der Bedeutung von Adornos Schrift in der Erwachsenenbildung vgl. Zeuner 2007.

25 Vgl. als grobe Skizze den Aufsatz von Meyer 1980; für einen ausführlichen Überblick: Dudek 1995.

nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war die Erziehung zur Demokratie. Einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit übten unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg Vertreter der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (Theodor Litt, Eduard Spranger, Hermann Nohl, Wilhelm Flitner und Erich Weniger) aus, indem sie die Kontinuitäten zwischen den demokratischen Bestrebungen der Bildung in der Weimarer Republik und der Nachkriegszeit herstellten (vgl. dazu Matthes 1998).²⁶ Ein weiteres Bestreben der politischen Bildung in der Nachkriegszeit, insbesondere der Erwachsenenbildung, war der Mitbürger als Adressat dieser Bildung (vgl. Borinski 1954; Beckert 1960). Die Frage, die sich diesbezüglich im Rahmen der geplanten Arbeit stellt, ist die nach der Bedeutung der politischen Bildung einerseits über die räumlichen Grenzen (außerhalb Deutschlands) und andererseits auch über die zeitlichen Grenzen hinaus (die gegenwärtige Situation): Ist die politische Bildung nur ein deutsches Phänomen? Welche Rolle spielt sie im Umgang mit der Vergangenheit heute? Die Antworten können an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden: Heute ist die präventive Funktion der politischen Bildung besonders wichtig: gegen die Ausbildung und Tradierung fremdenfeindlicher Vorurteile und Verhaltensmuster (vgl. dazu Scherr 2003). Solch eine Bildung ist mit den Fragen der Demokratie und der Orientierungsfähigkeit in der Gegenwart und Zukunft konfrontiert und kann nicht ahistorisch sein.²⁷ Die Aufarbeitung der Vergangenheit in der pädagogischen Praxis wurde im Rahmen der sogenannten Gedenkstättenpädagogik erforscht (vgl. dazu stellvertretend Werner/Brumlik 2007).

Im Zuge der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bildet sich ein Geschichtsbewusstsein heraus, welches, nach Jörn Rüsen, „der Inbegriff der mentalen Operationen [ist], mit denen Menschen ihre Erfahrungen vom zeitlichen Wandel ihrer Welt und ihrer selbst so deuten, daß sie ihre Lebenspraxis in der Zeit absichtsvoll orientieren können“ (Rüsen 1983, S. 48ff.). Wichtige

26 Eva Matthes widerlegt die These, die seit der Dissertation von Karl-Christoph Lingelbach (1970) über „Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland“ herrschte, „daß die führenden Vertreter der Universitätspädagogik Westdeutschlands – als Namen werden zumeist Wilhelm Flitner, Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger und Erich Weniger genannt – in der Nachkriegszeit jede Auseinandersetzung vermissen lassen und unreflektiert wieder an die Zeit vor 1933 anknüpfen.“ (Matthes 1998, S. 12; vgl. dazu auch Matthes 2011, S. 76ff. und 164ff.)

27 Walter Gagel unterscheidet drei Funktionen der geschichtlichen Betrachtung in der politischen Bildung: Orientierungshilfe, Verständnishilfe, Aufklärungsfunktion, vgl. Gagel 1995, S. 16f.; zu den Fragen des Lernens aus der Geschichte für die Demokratie vgl. Ahlheim 2005, Brumlik 2004, Brumlik 2004a; ferner auch Beutel/Fauser 2001.

Anhaltspunkte liefern in diesem Zusammenhang die Arbeiten der Vertreter der Geschichtsdidaktik, welche sich mit dem „Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft“ als ihrem unmittelbaren Gegenstand, wie es Karl-Ernst Jeismann 1976 definierte (Jeismann 1977, S. 12),²⁸ beschäftigen. Karl-Ernst Jeismann hat darauf hingewiesen, dass die Analyse des Umgangs mit der Vergangenheit unausweichlich auf „Normen und Wertungen, Wünsche und Erwartungen [stößt], die sich in Geschichtsvorstellungen inkarniert haben, unbewußt zu ‚Wahrheiten‘ versteinert sein können oder bewußt als politisches Herrschaftswissen instrumentalisiert werden“ (Jeismann 1977, S. 14). Die Entwicklung angemessener Normen und Werte ist mit speziellen und schwierigen Problemen belastet (vgl. z. B. Baurmann 2003; Waldron 1992; Brumlik 2001). Für die Lösung dieser Probleme ist eine differenzierte Klärung der Werte vonnöten, welche mit einer Aufarbeitung der Vergangenheit verknüpft sind. Die Erinnerungsarbeit wird in diesem Zusammenhang verstanden als „ein In-Beziehung-Setzen des Subjekts in seiner konkreten raumzeitlichen Konstellation zu einer ichhaft angeeigneten anderen Welt“ (Haas 1996, S. 48). Die Vergangenheit tritt dann in einen Dialog mit dem Menschen, so Wilhelm Dilthey, und der Mensch muss sich durch die Analyse der Zusammenhänge des Lebens in einem immerwährenden Prozess der Erinnerung und Erfahrung beständig neu positionieren und verstehen (Dilthey 1959).

Die internationale Diskussion über den Massenmord an europäischen Juden in der Zeit des Nationalsozialismus wird unter dem Begriff der Holocaust Education geführt. Der Begriff Holocaust Education wurde von manchen Forschern einer Kritik unterworfen. Wetzel (2008) vertritt die Meinung, die Bezeichnung „Brandopfer“ beschreibe „nicht annähernd die industriell betriebene Vernichtung der Juden während des Nationalsozialismus [...]. Zum anderen wird unter ‚Holocaust-Erziehung‘ nicht so sehr eine Vermittlung kognitiven Wissens über den Holocaust verstanden, sondern vielmehr eine Moral- und Werteerziehung, die gegen Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und vieles mehr immunisieren soll“ (Wetzel 2008, S. 2). Der zweite wichtige pädagogische Ansatz, der internationale Anerkennung gefunden hat, wurde durch die Organisation „Facing History and Ourselves“ (FHAO) entwickelt. FHAO arbeitet mit Teilnehmern mit unterschiedlichsten Hintergründen an den Problemen des Rassismus, Antisemitismus und der Vorurteile mit dem Ziel, ihre Kritik- und Handlungsfähigkeit zu stärken, aktive Staatsbürgerschaft zu fördern und eine

28 Zu dem damaligen Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik als Disziplin ist folgende Bibliographie zu konsultieren: Pellens/Quandt/Süssmuth 1984 und Pellens/Quandt/Süssmuth 1994.

Balance zwischen den eigenen Interessen und dem Engagement für den Anderen zu finden (vgl. Tollefson u.a. 2004, S. 95f.). Auf der Basis von historischen Ereignissen, insbesondere auf der Basis der Kenntnisse über den Holocaust, wird die Frage einer moralischen Wahl in einer komplexen Situation diskutiert. Bildung anhand der Geschichte wird im Rahmen dieses Ansatzes als Schlüssel zur Bekämpfung der Intoleranz und Gleichgültigkeit und zur Stärkung der Demokratie betrachtet. Auf der Grundlage einer tiefgehenden Diskussion über die Ereignisse, die zum Holocaust sowie anderen Beispielen des Völkermords und der Massengewalt geführt haben, werden die Teilnehmer aufgefordert, den Zusammenhang zwischen der Geschichte und der Gegenwart herzustellen, zwischen ihrem eigenen Leben und der moralischen Entscheidung. Diesem Ansatz wird seitens der deutschen Pädagogik vorgehalten, im Namen der Orientierung auf eine soziale Handlungskompetenz hin gerate der genaue Umgang mit historischen Daten und Materialien aus dem Blick (vgl. Kößler 2000, S. 198)

In der gegenwärtigen deutschen Literatur wird zusätzlich auf zwei Aspekte verwiesen, die die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit heute bestimmen: das Generationenverhältnis und die Einwanderungsgesellschaft. Mit der zunehmenden biografischen Distanz der nachkommenden Generationen und mit dem Hinscheiden der Generation der Opfer, Täter und Mitläufer geschieht der Übergang vom „kommunikativen“ hin zum „kulturellen Gedächtnis“, um auf Jan Assmann (1992) zurückzugreifen; damit sind neue Anforderungen hinsichtlich der Formen, Praktiken und Wirkungen der pädagogischen Arbeit, insbesondere der in den Gedenkstätten,²⁹ verbunden. Messerschmidt sieht dabei die Aufgabe der Bildung in der Kritik der Gebrauchsweisen und Instrumentalisierungsmechanismen der Erinnerung in der pädagogischen Theorie und Praxis (vgl. Messerschmidt 2003).

Zum anderen kann sich die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit heute nicht mehr nur auf nationale Rahmen und Kontexte beschränken (vgl. z. B. Zimmer 2003) und somit wird eine neue Dimension der Pädagogik angedeutet: Man muss unterschiedliche Erinnerungskulturen und Vergangenheitsvisionen von mehreren Erinnerungsgemeinschaften berücksichtigen und Erinnerungsdialektik stiften (vgl. dazu z. B. Messerschmidt 2010). Eine wichtige Unternehmung in diesem Bereich ist die „Pädagogik der Anerkennung“ (vgl. z. B. Hafener/Henkenborg/Scherr 2002; Menke/Jastrzemski/Waldmann/Wirtz 2003): „In multikulturellen Gesellschaften wird eine ‚Politik der Anerkennung‘ nötig, weil die Identität jedes einzelnen Bürgers mit kollektiven Identitäten verwoben und auf Stabilisierung in einem Netz gegenseitiger Anerkennung angewiesen ist“ (Habermas 1998,

29 Zur Gedenkstättenpädagogik vgl. z. B. Ahlheim u. a. 2004; Behrens-Cobet 1999.

S. 113). Man spricht heutzutage von der Internationalisierung der Diskussion um die Aufarbeitung der Vergangenheit, von der besonderen „Erinnerung im Zeitalter der Globalisierung“ (Levy/Sznaider 2001), was auch als Ausdruck einer „neuen internationalen Moral“ (Barkan 2002) gedeutet werden kann. Die Erinnerung an die geschehenen Verbrechen wird zum „Katalysator für ein Weltgewissen“ (Levy/Sznaider 2001, S. 50). Als Beispiel einer solchen internationalen Initiative kann die „Resolution zur Notwendigkeit der internationalen Verurteilung von Verbrechen totalitärer kommunistischer Regime“ (engl. Resolution 1481 [2006]: Need for international condemnation of crimes of totalitarian communist regimes), verabschiedet von der parlamentarischen Versammlung des Europarats in Straßburg am 25. Januar 2006, dienen (Europarat 2006). Eine öffentliche Stellungnahme einer solchen Organisation, welche vor allem auf dem Gebiet der Wahrung der Menschenrechte und der Sicherung demokratischer und rechtsstaatlicher Grundprinzipien aktiv ist, ist ein deutliches Zeichen dafür, dass die Frage der Aufarbeitung der Vergangenheit immer enger an die Menschenrechtserziehung bzw. Menschenrechtsbildung geknüpft wird (vgl. Huhle 2002).³⁰ Als Beispiel eines globalen Projektes im Rahmen der Menschenrechtserziehung sei hier das Projekt des Europarates „Education for Democratic Citizenship“ genannt, welches die demokratischen Prinzipien und Verhaltensmuster der Bürger in den Mitgliedsländern zu fördern suchte.³¹

2.2 Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung

Es stellt sich nun die Frage, ob die oben notgedrungen nur in Grundzügen skizzierten Ansätze mittelbar und unmittelbar von Bedeutung für das Thema der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aus der Perspektive der Erwachsenenbildung sind oder nutzbar gemacht werden können und wo diese Arbeit anzuknüpfen hätte. Im nächsten Abschnitt der Arbeit soll versucht werden, theoretische Überlegungen zum Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Erwachsenenbildung auf der Basis der Literaturanalyse darzustellen und

30 Zur Frage der Menschenrechtsbildung vgl. Lenhart 2003; Mahler/Mihr 2004; Lohrenscheit 2002.

31 Zur Analyse der bürgerschaftlichen Bildung in den osteuropäischen Ländern siehe die Zwischenergebnisse des Projektes „Education for Democratic Citizenship“ des Europarats (2005).

zu strukturieren. Hiermit soll eine Reihe möglicher Kernfragen zum Thema im Hinblick auf die darauffolgende empirische Untersuchung verdeutlicht werden.

Die Recherche nach den einschlägigen theoretischen Fragestellungen der Pädagogik, die für die Thematik der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit fruchtbar gemacht werden können, erfolgte unter Berücksichtigung folgender Fragen:

- Wie wird die Relevanz des Themas der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit für die Erwachsenenbildung begründet oder wie kann sie begründet werden?
- Welches Verständnis von der Erinnerungskultur und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit herrscht in den pädagogischen Theorien vor?
- Welche Aspekte und Dimensionen des Erinnerungsdiskurses wurden bereits in der Erwachsenenbildungsforschung berücksichtigt? Gibt es andere relevante Anknüpfungspunkte?
- Gibt es eine wissenschaftliche Beschreibung davon, was die Aufarbeitung der Vergangenheit als Lernprozess impliziert und wie dieser Lernprozess bei Erwachsenen professionell angeregt und unterstützt oder wodurch dieser gehindert werden kann?

Die Relevanz der Fragestellung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit hängt mit dem Selbstverständnis des Faches Erwachsenenbildung zusammen: Die Erwachsenenbildung, die ihren „großen“ Aufgaben des individuellen und gesellschaftlichen Lebens“ Rechnung tragen soll und die die Fragen „von existentieller und religiöser Klärung und von Bewältigung der Lebenskrisen“, letztendlich auch die „Fragen nach dem guten, dem Menschen angemessenen Leben“ (Friedenthal-Haase 2002, S. 18f.) zu klären versucht, sieht sich solchen Themen wie dem Umgang mit der Vergangenheit in Form der individuellen wie kollektiven Erinnerung geradezu verpflichtet. Es wird in grundsätzlicher Hinsicht danach gefragt, welche Bedeutung der Umgang mit der Vergangenheit für die Lebensgestaltung und Lebensmeisterung des Menschen wie gesellschaftlicher Gruppen hat und zu welchen Zwecken die Vergangenheit in der Bildung vergegenwärtigt wird.

Die Frage der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit schließt mehrere Dimensionen und Themenkomplexe ein: Es geht dabei um Geschichtsbewusstsein, moralisches Empfinden, Identitätsfragen, öffentliche Diskurse, Symbole, wissenschaftliche Analysen etc. – mit den Worten von Jan Assmann: „Alles spricht dafür, daß sich um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften aufbaut, das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder

– Kunst und Literatur, Politik und Gesellschaft, Religion und Recht – in neuen Zusammenhängen sehen läßt“ (Assmann 1992, S. 11). Die Fragestellungen, die für die vorliegende Arbeit zentral sind, beziehen sich auf das Fachgebiet Erwachsenenbildung, welches die Erwartungen an mentale Erneuerungen im Prozess der pädagogischen Kommunikation über die Krisensituationen der Gesellschaft impliziert und die Rolle der Pädagogik bei der Konstruktion des Neuen einbezieht. Hier soll es also um einen Versuch gehen, die Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen der Lernprozesse hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit im Erwachsenenalter zu klären, indem der Begriff der Aufarbeitung der Vergangenheit hinsichtlich der wichtigsten Prinzipien und Grundsätze der Erwachsenenbildung erläutert wird, zeitlich beschränkt im Wesentlichen auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts und räumlich eingegrenzt auf die Länder Polen, Russland und die Ukraine (am Beispiel der Erwachsenenbildung in Polen, Russland und der Ukraine).³²

Folgende Frage bezüglich der Ausrichtung der Arbeit stellt sich als nächste: Warum wird gerade die Bildung Erwachsener ins Zentrum der Untersuchung gerückt und warum wird der Fokus auf die Lernprozesse im Erwachsenenalter gelegt? Norbert Reichling plädiert in Bezug auf den Umgang mit der Vergangenheit im deutschen Kontext dafür, in pädagogischen Settings „den Jugendmythos fallenzulassen“: „Gegen die Hoffnung, ‚die Jugend‘ aufzuklären und damit die Gefahr einer Wiederkehr der Barbarei irgendwann endgültig abgewendet zu haben, kann man grundsätzlich einwenden, daß eine abschließende Behandlung der Nazikatastrophe nicht vorstellbar ist und daß manche Diskussion [...] trotz aller prinzipiell konstatierten ‚Reife‘ eben in jeder Generation wieder geführt werden muß“ (Reichling 1998, S. 235f.). Diese Arbeit soll als Versuch verstanden werden, die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit von der schulischen und außerschulischen Bildung – und des vorwiegend dort festgestellten diesbezüglichen Forschungsschwerpunkts – auf das Feld der Erwachsenenbildung zu erweitern (und dadurch nach Reichling „jede Generation“ miteinzubeziehen), indem ein grundlegendes theoretisches Konzept der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit im Erwachsenenalter sowie die empirisch erfassbare Realität der entsprechenden Bildungsprozesse präsentiert und analysiert werden.

Hinsichtlich des Umgangs mit der eigenen und kollektiven Vergangenheit seitens der Erwachsenen hält Faulenbach Folgendes fest: „Nicht nur durch die

32 Es existiert bereits eine Studie, die sich explizit der Thematik des Umgangs mit der Vergangenheit im Rahmen der deutschen Erwachsenenbildung widmet: vgl. Behrens/Ciupke/Reichling 2006.

Tatsache, daß je älter ein Mensch wird, sein Leben um so mehr von der Vergangenheit bestimmt ist, ist das Verhältnis der Erwachsenen zur Geschichte ein anderes als das der Kinder und Jugendlichen: Erwachsene bringen ein Stück erlebter und erlittener Geschichte, als persönliche Lebensgeschichte, in die Beschäftigung mit Geschichte ein; sie haben – wenn auch individuell und nach Lebensalter unterschiedlich – ‚Geschichte‘ bewußt oder unbewußt erfahren und erfahren sie weiter – im privaten, beruflichen, lokalen, nationalen oder auch weltpolitischen Maßstab, was als Chance, aber auch als Problem der Erwachsenenbildung zu begreifen ist. [...] Erwachsenenbildung kann die Erfahrungen der Erwachsenen produktiv für den Lernprozeß nutzen. Allerdings können individuelle oder Gruppen-Erfahrungen – falls verabsolutiert – auch zum Problem werden und Lernen blockieren. Erwachsenenbildung kommt deshalb auch die Aufgabe zu, Erfahrungen aufzuarbeiten, selektive Wahrnehmungen zu transzendieren und den Horizont eigener Erfahrungen zu überschreiten“ (Faulenbach 1996a, S. 93f.). Die Aufarbeitung der Vergangenheit als Lernprozess kann sich demnach auf Erfahrungen der Lernenden stützen, aber sie kann auch durch eine starre Weltanschauung, welche Martin Buber als „Verkrustung“ bezeichnete (Buber 1993, S. 217), gehindert werden. Elisabeth Meilhammer expliziert die Buber’sche Gegenüberstellung der Bildung und einer erstarrten Weltanschauung, die jegliche Dynamik des Denkens ausschließt: „Damit ist jede Weltanschauung der Bildung feind, die sich von Ideologien nährt, die die Wirklichkeit in starre Schemen presst, die sich auf die falsche Sicherheit eines einmal erworbenen Wissens verlässt“ (Meilhammer 2005, S. 173). In jeder Umbruchsituation – und der Übergang von einem diktatorischen zu einem demokratischen System ist ein klassisches Beispiel dafür – steckt das Potenzial der „Aufrüttelung [des Menschen] aus seiner Gesichertheit“ (vgl. Buber 1934; vgl. dazu auch Meilhammer 2005, S. 173) und somit ein hohes Bildungspotenzial, dass die erstarrten Haltungen und Ansichten transformiert werden können. Demnach kann eine Krisensituation Lernräume für eine Neubewertung der Vergangenheit eröffnen und diese befördern.

Theodor Adorno, der die Maßstäbe der „Erziehung nach Auschwitz“ und „Aufarbeitung der Vergangenheit“ festlegt, widmete sich in einer seiner Schriften der „Aktualität der Erwachsenenbildung“ und sah ihre Funktion in der „Aufklärung“ (Adorno 1986, S. 329) und ferner in der Herausbildung der „Avantgarde“ (ebd.): „Niemand wird erwarten, daß die Erwachsenenbildung [...] von sich aus, unmittelbar vermöchte, Entscheidendes zu ändern. Wohl aber kann sie den Menschentypus, der auf sie und auf den sie eingestimmt ist, so aufhellen, daß die Gruppe, die sie heranzieht, den gegenwärtigen Bedingungen als Avantgarde gewachsen sich zeigt“ (ebd.). So kreisen die Gedanken von Adorno um die Vorstellung von

Erwachsenenbildung als Impulsgeber für mögliche Gesellschaftsveränderung durch geeignete Bildungsangebote. Bei Adorno kann auch die Bestätigung der empirischen Ausrichtung dieser Arbeit – nämlich der Befragung der Erwachsenenbildner – gefunden werden: Er spricht von den „personellen Kräfte[n]“ der Erwachsenenbildner im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit am Beispiel des Nachkriegsdeutschlands: „Groß unter ihnen ist die Zahl von Menschen, denen das Grauen vom Nationalsozialismus bis ins Innerste gedungen ist; die alles daransetzen wollen, daß es nicht, nie wieder so werde, guten Willens und auch befähigt, zwischen den Formen der politischen Demokratie und dem tatsächlichen Bewußtseinsstand der Bevölkerung zu vermitteln“ (ebd. S. 330).

Im Vergleich zu den durch das Lebensalter klar definierten Gruppen von Kindern und Jugendlichen sind die erwachsenen Teilnehmer eine sehr heterogene Gruppe, über die sich eine verallgemeinernde Aussage nur schwer treffen lässt. Zu den wichtigsten Bestimmungsmerkmalen dieser Zielgruppe gehört jedoch die Freiwilligkeit, was auf ein, wie auch immer geartetes, Geschichtsinteresse oder Geschichtsbedürfnis hindeutet. Anders als der Unterricht in der Schule, sind die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung nicht den allgemeingültigen vom Staat festgelegten Richtlinien untergeordnet, sondern hängen von den jeweiligen Bildungsinstitutionen und -trägern ab. Die Fachgemeinschaft der Praxis der Erwachsenenbildung ist sehr heterogen und umfasst unterschiedliche Felder: betriebliche Weiterbildung, Volkshochschule, kirchliche Gemeindefarbeit, Gesundheitswesen, Vereine etc. Bedingt durch ihre Struktur und einen nicht vertikal festgelegten Spielraum werden in die Erwachsenenbildung unterschiedliche Ansätze und Perspektiven zum Thema der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit Eingang finden und somit gesellschaftliche Diskussionen in der Breite widerspiegeln, die in einem relativ homogenen Schulsystem weniger zu erwarten sind.

Gewiss finden die Lernprozesse hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit auch innerhalb der Selbstbildung (insbesondere durch die Medien) sowie in den Familien und informellen Gruppen statt.³³ Diese Studie verfolgt jedoch das Ziel, die Prozesse der institutionalisierten Bildung zu untersuchen. Die institutionelle

33 In einem postdiktatorischen Staat stellt sich die Frage an das pädagogische Handeln: Wie sollen die Nicht-Demokraten die junge Generation zur Demokratie erziehen? Theodor Litt spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der Selbsterziehung: Erziehung geschieht bei ihm in einem undemokratischen sozialen Umfeld nicht durch „Erfahrung und Übung“ (wie Oetinger dies behauptete), sondern durch bewusstes Erkennen und Bewerten und durch Kritik: durch „die Erweckung klarer Einsicht in das, was uns nottut“ und durch „schonungslose Enthüllung dessen, was uns mißleitet“ (Litt 1958, S. 55).

Form der Bildung bildet selbstverständlich nicht das Monopol der Lernorte, sondern ist ein Bestandteil des sich stetig ausweitenden Netzes der Lernmöglichkeiten. Unter der Berücksichtigung des Gegenstandes des Lernens – nämlich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit – erscheint es dennoch sinnvoll, den Schwerpunkt der Untersuchung auf die Lernprozesse in den Bildungseinrichtungen zu legen. Die Institutionen spielen eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung von Deutungsmustern und Wirklichkeitsbildern. Dariusz Zifonun, der seine Untersuchung zur Erinnerung und Identität im deutschen Erinnerungsdiskurs an zwei wichtige Institutionen gebunden hat, liefert dafür eine einschlägige Erklärung, die auch für diese Untersuchung gültig sein kann: „Organisationen können so als institutionalisierte Problemlösungen verstanden werden, die spezifische Problembewältigungen prägen [...]. Entsprechend sind Erinnerungsorganisationen wichtige Elemente der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit der Erinnerung: sie legen fest, was als Erinnerungsproblem zu verstehen ist, und bestimmen die Art und Weise, mit Vergangenheit umzugehen, indem sie Erinnerungsroutinen vorgeben“ (Zifonun 2004, S. 112). Die Institutionalisierung der Erinnerung soll nach Aleida Assmann ein Produkt einer vorangegangenen gesellschaftlichen Diskussion sein: „Der Institutionalisierung geht ein Deutungsprozess und ein Deutungskampf voraus, denn es bedarf zunächst einer Entscheidung, welche Erinnerung auf die Stufe der Institutionalisierung zu heben ist“ (Assmann 2006, S. 240). Es ist in dieser Arbeit davon auszugehen, dass die gesellschaftliche Diskussion einerseits im Vorfeld der institutionalisierten Bildung stattfindet und somit den Anstoß oder Beweggrund für die Teilnahme (oder Organisation) einer Veranstaltung darstellt, andererseits kann und möchte die Erwachsenenbildung diese Diskussion beeinflussen und bis zu einem bestimmten Grad gestalten.

In der vorliegenden Arbeit geht es also hauptsächlich um die in der jeweiligen Gesellschaft spezifischen Erinnerungspraktiken, die sich dank der Institutionalisierung bereits verfestigt haben oder im Begriff sind, sich zu verfestigen. Die Wahl dieser Perspektive der Untersuchung erfordert jedoch die Berücksichtigung folgender wichtiger Tatsache: Im Gegensatz zur alltäglichen Geschichtsrezeption und Geschichtsdeutung ist ein organisiertes historisches Lernen von vielen Rahmenbedingungen beeinflusst, mit denen der Lernende innerhalb der Bildungsinstitution konfrontiert wird und die das Verhältnis zum Lerngegenstand prägen (vgl. dazu Urban 1999, S. 197f.). Insofern die Frage der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit einen politischen Bezug zur Gegenwart aufweist, ist die Intentionalität durch den jeweiligen Auftrag und die Absichten der Institutionen auf der Grundlage ihrer Position in der politisch-gesellschaftlichen Landschaft zu berücksichtigen.

Die pädagogischen Institutionen für das Lernen Erwachsener fungieren nicht isoliert, sondern als Bestätigung, Ergänzung oder Transformation der Erfahrung in den anderen Lebensräumen, und haben in den meisten Fällen keinen vorrangigen qualitativen Stellenwert. Mit den Fragen des Umgangs mit der Vergangenheit werden die Menschen unausweichlich über kurz oder lang stets und in den verschiedenen Lebensräumen konfrontiert. Dies geschieht in der Regel durch: Familie (durch die direkte oder tradierte familiäre Erfahrung); Schule (durch das festgelegte historische Curriculum); in den Gruppen mit Gleichaltrigen; im Beruf; durch Massenmedien und neue Informations- bzw. Kommunikationstechnologien, aber auch in den Institutionen der Erwachsenenbildung (durch Ausstellungen, Vorträge, Filmvorführungen etc.) im weiteren Sinne des Wortes. Die Bildungsprozesse innerhalb dieser Institutionen sind zeitlich sowie auf eine zumeist überschaubare Anzahl der Teilnehmer begrenzt. Dies verdeutlicht noch einmal, dass nur ein relativ geringer Teil des Lernens aus und anhand der Geschichte in diesen Institutionen zustande kommt. Diese Tatsache muss berücksichtigt werden, wenn es um die Verallgemeinerung der Ergebnisse der Studie und ihr Interpolieren auf die gesellschaftliche Diskussion über die Erinnerungskultur geht.

Es ist überdies zu fragen, welche Funktionen die Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen eines organisierten Bildungsprozesses systematisch gesehen erfüllen kann und muss. Die Vielzahl der Anforderungen und Herausforderungen wird hier nur in einigen Stichpunkten angedeutet, um weiter unten ausgeführt zu werden. Die „klassische“ Funktion jedes Handelns, das als Lernen definiert werden kann, liegt unzweifelhaft in der Aufklärung. In Bezug auf den Umgang mit der Vergangenheit kann diese spezifiziert werden: Hiermit wird die Wiederherstellung und Beachtung der historischen Wahrheiten über die Verbrechen der totalitären Regime, Analyse ihrer Ursachen und Folgen sowie die Ermöglichung des freien Zugangs zu Informationsquellen angestrebt. Zudem lassen sich andere Funktionen bestimmen, die bereits oben angedeutet wurden:

1. Die sinn- und identitätsstiftende Funktion: Mittels der (Neu-)Ordnung und Gewichtung unterschiedlicher persönlicher und kollektiver Erfahrungen wird im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit auch ein Versuch unternommen, die eigene Lebensgeschichte neu zu konstruieren, sich dadurch ein Weltbild zu erarbeiten sowie sich selbst darin zu verorten. In einer ähnlichen Weise versucht auch eine Gesellschaft(sgruppe), sich der Vergangenheit zu erinnern und somit auch Sinnstiftungen der eigenen Orientierung zu liefern, wie dies im Hinblick auf die deutsche historisch-politische Bildung zusammengefasst wurde: „Jeder Versuch, die eigene Gegenwart zu begreifen, kann nur von den Voraussetzungen

der eigenen, individuellen sowie sozialen Realität her unternommen werden. Sich im buchstäblichen Sinne die Historizität der menschlichen Existenz, der Lebenswelt zu *vergegenwärtigen*, ist in der Tat ein Prozeß der Identitätsbildung, der Selbstvergewisserung [...]. Dieser Prozeß des verstehenden Erinnerns führt im Ergebnis zur rationalen Erkenntnis der Bedingungen der eigenen Existenz, der eigenen Gegenwart“ (Gall 1995, S. 377f.; Hervorh. im Orig.).

2. Die Aufarbeitung der Vergangenheit kann zu einer innergesellschaftlichen Versöhnung beitragen, indem sie eine gewisse therapeutische Funktion für die Opfer und eine kathartische Funktion für die Täter und Mitläufer übernimmt. Es geht um die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Neuorientierung, die sich auch auf den Wertewandel beziehen.
3. Nicht zuletzt kommt eine Bildungseinrichtung, welche sich in ihrem Programm mit der Aufarbeitung der Vergangenheit auseinandersetzt, dem freiheitlich-demokratischen Bildungsauftrag nach: Die totalitäre Vergangenheit kann gerade als Ermahnung zum politischen Engagement in der heutigen Situation verstanden werden, dessen Auftrag eine öffentliche Bekämpfung der antidemokratischen und menschediskriminierenden Tendenzen ist.

Faulenbach stellt sich ebenfalls die Frage, welche Funktion die Geschichte als Inhalt der Bildung in den Bildungsprozessen Erwachsener spielen kann und zeichnet einen noch viel breiteren Anwendungsbereich: „Die Frage nach den Funktionen von Geschichte in der Erwachsenenbildung wird man nicht alleine im Hinblick auf ihren Beitrag zur politischen Bildung (in einem engen Sinne) beantworten können; sie überschneidet sich vielmehr mit der Frage nach der gesellschaftlichen Funktion von Geschichte überhaupt. Für die Erwachsenenbildung von Relevanz ist der Tatbestand, dass über Geschichte, die scheinbar durch sachgesetzliche Notwendigkeiten bestimmte Gesellschaft erfaßt und intellektuell transzendiert werden kann; einmal dadurch, daß gerade durch die Konfrontation mit der Vergangenheit, d. h. über einen Verfremdungseffekt, ihre gegenwärtigen Strukturen und Prozesse bewußt gemacht werden, zum anderen aber auch, indem die Prozesse, die zu ihrer Herausbildung geführt haben und teilweise über sie hinausweisen, aufgehellt werden. Dies hat insofern eine handlungsorientierende Funktion, als auf der einen Seite Geschichte die Veränderbarkeit gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse beweist, andererseits aber auch utopischem Veränderungswillen entgegenwirkt [...]. Beschäftigung mit Geschichte relativiert mithin gegenwärtige Strukturen und Lösungen, die durch Sachzwänge determiniert erscheinen, aber weitgehend historisch bedingt sind, bildet daneben aber auch ein Gegengewicht zum abstrakt-ideologischen Denken, indem sie zur konkreten

Erfassung von Wirklichkeit anhält“ (Faulenbach 1996a, S. 96). Erinnerungskultur ist demzufolge, mit den Worten von Messerschmidt, „als Gegenstand und Resultat der Bildung zu begreifen [...]“ (Messerschmidt 2003, S. 23): Es wird erinnert, um die sozial-politischen Kompetenzen der Erwachsenen als Bürger zu fördern, um die Gegenwart (politische, gesellschaftliche) in ihrer historischen Werdung zu verstehen und auf dieser Grundlage die Veränderungsmöglichkeiten zu realisieren, wie dies Faulenbach fordert; das daraus entstandene „Resultat“ wird gleichzeitig zum Gegenstand der Bildung und unterliegt einer neuen Reflexion und neuen Veränderungen. Messerschmidt stellt die Bildung nicht nur vor die Aufgabe der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, sondern auch vor die Aufgabe einer permanenten kritischen Reflexion dieser Auseinandersetzung: „[Es] wird nicht nur das Erinnern, wie bislang, zum wesentlichen Teil der Theorie der Bildung, sondern auch die systematische Reflexion des Gebrauchs der Erinnerung.“ (Messerschmidt 2003, S. 12)

Das Phänomen des Gedächtnisses erscheint von so herausragender Bedeutung, da es für jede Kultur konstitutiv ist und erst die Voraussetzung für eine Kontinuität kultureller Tradierung schafft (vgl. Erl 2005, S. 23). Der Umgang mit der Geschichte ist zudem eng an die Frage der Tradierung des Wissens und der Einstellungen und somit an die Interaktion zwischen den Generationen geknüpft. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der konkreten Situation der Gegenwart des östlichen Europas (und nicht nur dessen) weist auf zwei weitere bildungsrelevante Fragestellungen hin: auf den Umgang mit der Vergangenheit in der Situation eines Umbruchs sowie im Kontext der Globalisierung und des Zusammenwachsens Europas. Demnach werden die drei oben genannten Funktionen der Bildungsprozesse anhand des Umgangs mit der Vergangenheit (Vermittlung individueller wie kollektiver Identitäten, Ausdiskutieren der Formen und Regeln des gesellschaftlichen Miteinanders, Schaffen einer Basis für das politische Handeln der Gegenwart) durch drei Kontexte vervollständigt:

- Aufarbeitung der Vergangenheit im/und Generationenverhältnis
- Bildung in Krisensituationen
- Bildung im Zeitalter der Globalisierung

Die insgesamt sechs dargelegten Punkte, die die wichtigsten Eckpunkte des Umgangs mit der Vergangenheit als Problem der Bildung im Vorfeld der empirischen Validierung zu definieren versuchen, sollen Gegenstand der folgenden theoretischen Erörterungen sein. Zum Schluss dieses Kapitels der Arbeit soll zudem auf die Frage nach der Person des Erwachsenenbildners eingegangen werden, denn es

ist die Sicht und die Wahrnehmung der Bildner auf ihre eigene pädagogische Praxis der Aufarbeitung der Vergangenheit, die den empirischen Teil bestimmen und den Zugang zu dem Problem der Aufarbeitung der Vergangenheit im pädagogischen Kontext eröffnen wird. Zunächst ist aber kurz das begriffliche Feld des kollektiven Gedächtnisses zu umreißen, auf das in der Arbeit mehrmals rekurriert wird.

Die genannten Eckpunkte sind bestimmend für die Aufschlüsselung des nachstehenden theoretischen Entwurfs zum Thema „Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozess“, dessen Gliederung wie folgt aussehen soll:

- a) Zum Gegenstand des pädagogischen Handelns in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit: Das kollektive Gedächtnis und das kulturelle Gedächtnis
- b) Politisches Handeln, Demokratie, Mündigkeit und Menschenrechte
- c) Bildung in Krisensituationen
- d) Erwachsenenbildung und Identitätsstiftung. Erinnerung und Biographie
- e) Aufarbeitung der Vergangenheit und Werte
- f) Aufarbeitung der Vergangenheit und Generationsverhältnis
- g) Erinnerung und Globalisierung
- h) Selbstverständnis der Lehrenden

2.2.1 Zum Gegenstand des pädagogischen Handelns in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit: Das kollektive Gedächtnis und das kulturelle Gedächtnis

Um an dieser Stelle zu einer dezidierten Einschätzung der Frage kommen zu können, welche pädagogischen Zusammenhänge und Prozesse durch die Aufarbeitung der Vergangenheit befördert bzw. blockiert werden können, müssen die verwendeten Begriffe auf dem Feld der Erinnerungskultur erläutert und weiterführende Betrachtungen darüber angestellt werden, was Erinnerung für die Bildung bedeuten kann.

Sobald man über die Vergangenheit spricht, muss man sich danach fragen, was darunter zu verstehen ist. Die Historiker sind sich heute einig, dass die Vergangenheit in einem bestimmten Maße von den gegenwärtigen Generationen „konstruiert“ wird. Sie wirkt sinnstiftend für die Gegenwart, ist jedoch nicht einfach „vorzufinden“, sondern muss erst hergestellt werden, und zwar durch Erinnerung. Die Tradition der erinnerungstheoretischen Forschung geht auf den französischen Soziologen Maurice Halbwachs zurück. Laut Halbwachs hängt die Erinnerung von den Bedürfnissen und Bedingungen der Gegenwart ab: Erinnert wird das,

was rekonstruierbar ist und in einer bestimmten Gesellschaft als erinnerungswert angesehen wird; alles andere erliegt dem Vergessen. Halbwachs spricht in diesem Zusammenhang vom sozialen Gedächtnis. Seine These, die er in verschiedenen Büchern entwickelt hat, lautet: Es gibt keine Erinnerung, die nicht sozial beeinflusst ist und die außerhalb sozialer Bezugsrahmen (*cadres sociaux*) steht. In diesem Rahmen entsteht das individuelle wie auch das kollektive Gedächtnis, die sich, so Halbwachs, gegenseitig beeinflussen. Die Entwicklung des individuellen Gedächtnisses sei von der Entwicklung des kollektiven Gedächtnisses nicht zu trennen, so auch Engelhardt: „Der Mensch ist zugleich Objekt und Subjekt biographischer Erzählungen. Er ist eingebunden in ein Netz von biographischen Erzählungen, die über ihn erstellt werden, mit denen er direkt oder indirekt konfrontiert wird, die sein biographisches Selbstverständnis prägen und eine entscheidende Bedingung für die biographische Organisation seines Lebens bilden“ (Engelhardt 2006, S. 95).

In den Kulturwissenschaften ist als Ergebnis von Halbwachs' Theorie eine breite Diskussion um die Erinnerung einer Gesellschaft entflammt. Im Vordergrund steht dabei die Frage nach den Interpretationsweisen der Vergangenheit, die einer Gruppe eigen sind und die somit bestimmte Vergangenheitsbilder schaffen. Das Gedächtnis wird infolgedessen nicht nur einem einzelnen Individuum, sondern einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe zuerkannt. Darin soll auch eine Begründung für das Format der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung gesehen werden: Es wird explizit das Lernen in einer Gruppe – konkreter: innerhalb einer Institution – erforscht. Die Angewiesenheit des Erinnerns des Einzelnen auf eine Gemeinschaft der Erinnernden ist ein Kernelement des tradierten kollektiven Gedächtnisses. Mit den Worten von Brumlik: „Einer allein kann nicht lernen, sich zu erinnern, aber wenn einer es im Rahmen einer menschlichen Gruppe gelernt hat, sich zu erinnern, dann besitzt er eine Kompetenz, die auf andere nicht mehr angewiesen ist. Ich und andere sind im Erinnern deshalb von Bedeutung, weil nur die anderen in Zweifelsfällen die theoretische Wahrheit meiner Erinnerungen beglaubigen können“ (Brumlik 1995a, S. 127).

Die Tradition Halbwachs' wurde im deutschen Kulturraum durch die Arbeiten von Jan und Aleida Assmann fortgesetzt. Jan Assmann unterstreicht die gesellschaftliche Anbindung des Erinnerungsprozesses und sieht die Erinnerung als Sinn-Rahmen der Gegenwart: „Nur bedeutsame Vergangenheit wird erinnert, nur erinnerte Vergangenheit wird bedeutsam. Erinnerung ist der Akt der Semiotisierung. Das gilt auch heute, so sehr der Begriff der ‚Sinnstiftung‘ (und nichts anderes heißt ja Semiotisierung) in Bezug auf Geschichte in Mißkredit geraten ist. Man muß sich nur darüber klarwerden, daß Erinnerung nichts mit Geschichtswissenschaft

zu tun hat“ (Assmann 1992, S. 77). Der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit liegt nach Assmann in der Interdependenz der Gegenwart und der Erinnerung.

Die grundlegende Unterscheidung Assmanns zwischen dem kollektiven und dem kommunikativen Gedächtnis hat für die vorliegende Arbeit eine hohe Relevanz: Für die Frage der Identität und der Familientradition ist der von Assmann herausgearbeitete Begriff des kommunikativen Gedächtnisses zentral. Durch das Verbundenheitsgefühl mit früheren Generationen und der gemeinsamen Erinnerung an vergangene Ereignisse wird ein „Wir-Gefühl“ erzeugt und durch bestimmte Gebräuche und Riten, die der Kommemoration dieser Ereignisse dienen, in dieser Gruppe unterstützt. Solch ein Gedächtnis umfasst in der Regel drei bis vier Generationen und wird von Assmann als „kommunikatives Gedächtnis“ bezeichnet. Es ist Erinnerung, die sich durch Kommunikation ständig verändert. Von dem „kommunikativen Gedächtnis“ unterscheidet Jan Assmann das „kulturelle Gedächtnis“, welches er zuerst wie folgt definiert: Es ist ein „Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (Assmann 1988, S. 9). In den Institutionen der Erwachsenenbildung wird es sicherlich verstärkt um das kommunikative Gedächtnis gehen. Damit wird jedoch gleichzeitig auch die Grundlage für die Herausbildung des kulturellen Gedächtnisses geschaffen, denn nach Assmann ist „[d]as kulturelle Gedächtnis, im Unterschied zum kommunikativen, [ist] eine Sache institutionalisierter Mnemotechnik“ (Assmann 1992, S. 52). Das Gedächtnis ist nach Assmann gemeinschaftsstiftend; die Mitglieder dieser Gemeinschaft stehen vor der Pflicht der Aufbewahrung der Erinnerung: „Bei der Erinnerungskultur [...] handelt es sich um die Einhaltung einer sozialen Verpflichtung. Sie ist auf die Gruppe bezogen. Hier geht es um die Frage: ‚Was dürfen wir nicht vergessen?‘ [...] Erinnerungskultur hat es mit ‚Gedächtnis, das Gemeinschaft stiftet‘, zu tun“ (Assmann 1992, S. 30).

Die Teilhabe, Mitgestaltungsmöglichkeiten und Mitwirkung am kulturellen und am kommunikativen Gedächtnis sind unterschiedlich, wie Assmann herausstellte: „Die Teilhabe der Gruppe am kommunikativen Gedächtnis ist diffus. Zwar wissen die einen mehr und die anderen weniger, und das Gedächtnis der Alten reicht weiter zurück als das der Jungen. Aber es gibt keine Spezialisten und Experten solcher informellen Überlieferung, auch wenn Einzelne mehr und besser erinnern als andere. Das Wissen, um das es hier geht, wird zugleich mit dem Spracherwerb und der Alltagskommunikation erworben. Jeder gilt als gleich kompetent. Im Gegensatz zur diffusen Teilhabe der Gruppe am kommunikativen

Gedächtnis ist die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis immer differenziert. [...] Das kulturelle Gedächtnis hat immer seine speziellen Träger.“ (Assmann 1992, S. 53f.) Die unterschiedlichen Formen der Partizipation und Mitgestaltung verlangen somit unterschiedliche methodisch-didaktische Herangehensweisen bei der Erinnerungsarbeit. Das kulturelle Gedächtnis ist nach Assmann auf Vermittlung und Instruktion angewiesen, während das kommunikative Gedächtnis auf einen Dialog: „Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis spricht sich das kulturelle nicht selbst herum, sondern bedarf sorgfältiger Einweisungen. Dadurch kommt eine Kontrolle der Verbreitung zustande, die einerseits auf Pflicht zur Teilhabe dringt und andererseits das Recht auf Teilhabe vorenthält“ (ebd., S. 54f.). In Bezug auf die Erwachsenenbildung kann diese Feststellung von Assmann auch bedeuten, dass die Erwachsenen auch in und durch Bildungsprozesse verstärkt an dem kommunikativen Gedächtnis partizipieren, das einerseits direkt ihre persönliche Biographie einbezieht und sie zu Subjekten des kommunikativen Gedächtnisses macht, andererseits im Prozess des Dialogs (denn keiner ist der alleinige Experte) ausgehandelt wird.

Eine weitere Kategorisierung des theoretischen Konzeptes der Erinnerungskultur nach Assmann (1992), die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sein wird, bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen der fundierenden und kontrapräsentischen Erinnerung:

- Fundierende Erinnerung „stellt Gegenwärtiges in das Licht einer Geschichte, die es sinnvoll, gottgewollt, notwendig und unabänderlich erscheinen läßt“.
- „[E]s gibt Erinnerungen, die eindeutig kontrapräsentisch sind, d. h. Gegenwart-relativierend und daher unter Umständen unerwünscht sind [...]“ (Assmann 1992, S. 79).

Relevanz für die vorliegende Untersuchung haben die theoretischen weiterführenden Erwägungen Aleida Assmanns, die hinsichtlich der Struktur dieses kollektiven Gedächtnis-Rahmens zwischen einem „Funktionsgedächtnis“ und einem „Speichergedächtnis“ unterscheidet und dadurch auch die Möglichkeit erinnerungskulturellen Wandels fokussiert.

Mit dem „Speichergedächtnis“ wird zunächst die Möglichkeit thematisiert, Informationen und Wissensbestände wie in einem bestimmten Speichermedium – der Prototyp dafür wäre ein Archiv – zu deponieren, um sie von dort jederzeit in der ursprünglichen Form wieder abrufen zu können. Nach Assmann umfasst der „Modus des Speichergedächtnisses“ „das schiere Aufheben, Konservieren und Katalogisieren“ (Assmann 2004, S. 24). Mit dem Begriff „Funktionsgedächtnis“

wird ein Erinnerungsprozess bezeichnet, der auf die im Speichergedächtnis enthaltenen Informationen zurückgreift, die dort enthaltenen Bestände jedoch je nach den Bedürfnissen der gegenwärtigen Situation neu selektiert: „Das Erinnern verfährt grundsätzlich rekonstruktiv; es geht stets von der Gegenwart aus, und damit kommt es unweigerlich zu einer Verschiebung, Verformung, Entstellung, Umwertung, Erneuerung des Erinnerten zum Zeitpunkt seiner Rückrufung“ (Assmann 2004, S. 29). In Anlehnung an Lévi-Strauss unterscheidet Jan Assmann (1992) zwischen „kalten“ und „heißen“ Gesellschaften. Kalte Gesellschaften leisten jeder Veränderung ihrer Struktur, die ein Eindringen der Geschichte provozieren könnte, Widerstand. Heiße Gesellschaften weisen ein hohes Bedürfnis nach Veränderungen auf (Assmann 1992, S. 68f.).

Der nächste Begriff, der einen wichtigen Bezugspunkt für die Theorie der Erinnerungskultur und der Bildung darstellt, ist der des Geschichtsbewusstseins. Wenn das kollektive Gedächtnis ein Gegenstand der Bildung sein kann, so kann man von der Herausbildung des historischen Bewusstseins als Ergebnis des Bildungsprozesses der Aufarbeitung der Vergangenheit sprechen und damit die bereits erwähnte Aussage von Messerschmidt, Erinnerung sei Gegenstand und Resultat der Bildung, differenzieren. Eder versteht unter dem historischen Bewusstsein „die Fähigkeit, eine kollektive Identität reflexiv anzueignen und substantielle Identitätsunterstellungen zu *relativieren*. Historisches Bewußtsein ist also mehr als gelingende Erinnerungsprozesse. Historisches Bewußtsein ist zugleich Bewußtsein davon, daß jede Erinnerung eine soziale Konstruktion ist, eine Selektion aus möglichen Erinnerungen. Diese Selbstrelativierung historischen Bewußtseins zwingt zur Relativierung jeder Identitätsunterstellung.“ (Eder 1990, S. 363f.; Hervorh. im Orig.). Somit präzisiert Eder den Zusammenhang zwischen der Erinnerung und Identitätsbildung, wobei das historische Bewusstsein auf die Selektivität der Erinnerungsprozesse hinweist und derartige Konstrukte der Erinnerung und Identität im Rahmen der „Identitätskommunikation“ Revisionen unterzieht.

Das Ergebnis des Bildungsprozesses mit dem Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann die Herausbildung des historischen Bewusstseins sein – einer spezifischen Kompetenz, die Straub auch als historisch-narrative Kompetenz bezeichnet. Die historisch-narrative Kompetenz nach Straub umfasst überdies Handeln und Orientierung als zusätzliche Dimensionen. Erinnern als historisches Bewusstsein fasst Straub auf „als symbolische Praxis und als kognitiv-strukturelle Voraussetzung, die Individuen erfüllen müssen, um an dieser Praxis teilhaben zu können; Individuen, die diese Voraussetzungen entwickelt haben, verfügen entsprechend über historisch-narrative Kompetenz“ (Straub 1998, S. 103). Das Geschichtsbewusstsein ist demnach auch handlungsleitend.

Für die hier anzustellenden theoretischen Überlegungen sowie für die Analyse der erfassten praktischen Beispiele soll das von Bodo von Borries aufgestellte Modell des Geschichtsbewusstseins auf vier Ebenen herangezogen werden (von Borries 2001a, S. 241ff.). Das Geschichtsbewusstsein, das von Borries als ein „System von Gleichgewichten und Transformationen“ sieht, gliedert sich in vier Ebenen: Schichten der Codierung; Figuren der Sinnbildung; Verknüpfungen der Zeitebenen und Geschichtsoperationen; Dimensionen der Geschichtsverarbeitung.

Von Borries geht von folgenden vier Schichten der Codierung aus:

- Biographische Erfahrung: Dabei geht es besonders um „die Verknüpfung der individuellen Erlebnisse mit zeitgeschichtlicher Zeugenschaft“ (ebd., S. 242).
- Soziales Gedächtnis: Hiermit ist „[d]ie Erstreckung rückwärts über die eigene Lebenszeit hinaus“ zu den nahestehenden Generationen gemeint. Damit greift das Individuum auf die Ereignisse außerhalb seiner eigenen Lebenserfahrung zurück. Das „soziale Gedächtnis“ beinhaltet eine wichtige Funktion für kollektive Identifikationen (mit einer Familie, einer gesellschaftlichen Gruppe) (ebd.).
- Kulturelle Überlieferung: „In erster Linie geht es natürlich um die offiziellen Versionen von Reichs-, Glaubensgemeinschafts-, Dynastie- oder Nationalgeschichte, wie sie besonders in Kirche (auch Tempel oder Moschee), Schule und Armee verbreitet“ werden (ebd.).
- Die methodisierte Wissenschaft als letzte Form der Codierung bedeutet Folgendes: „Geschichtswissenschaft steht unter dem normativen Anspruch der relativen Freiheit gegenüber partikulären Interessen und verengten Perspektiven. Sie gründet sich (idealtypisch verstanden) auf konsensfähige Methoden [...] und die Bereitschaft zum herrschaftsfreien und umfassenden Diskurs“ (ebd., S. 242f.).

Das erwähnte Codierungskonzept zeigt für die Thematik von Konstruktion und Entwicklung des historischen Denkens einige wichtige Implikationen auf. Der Wechsel von einer Ebene auf die nächste geht mit einer zunehmenden Distanzierung und Verallgemeinerung in Bezug auf historisches Denken einher, was einerseits zu Anpassungen oder andererseits zu Konflikten auf den unteren Ebenen führen kann, wie von Borries dies auch anmerkt (ebd., S. 242f.). Dies kann als Lernhindernis zum Abbruch des Lernprozesses führen, oder aber im Sinne der Sinnstiftung eine Lernbereitschaft erhöhen. Die Konstruktion der Vergangenheit, die als Ergebnis einer Sinnsuche verstanden werden kann, kann durch die „Figuren der Sinnbildung“ realisiert werden. Von Borries bezieht sich bei seinen „Figuren“ (oder „Typen“ oder „Modi“) auf die von Rösen beschriebenen vier Lernformen

oder Typen der historischen Sinnbildung: die „traditionale“, die „exemplarische“, die „kritische“ und die „genetische“. Im Kapitel 2.2.4 „Erwachsenenbildung und Identitätsstiftung“ werden diese vier Lernformen eingehender besprochen.

Der dritte Bereich in von Borries' Theoriemodell des Geschichtsbewusstseins betrifft die Verknüpfung der Zeitebenen. Das Ineinandergreifen der drei Zeitebenen wird analytisch als idealtypische mentale Operation historischen Erkennens beschrieben: in Bezug auf die Vergangenheit spricht von Borries von „Wahrnehmung“, „Sachverhaltsklärung“; die Ebene Gegenwart-Vergangenheit wird durch „Deutung“ und die Ebene der Gegenwart-Zukunft durch „Orientierung“ definiert.

Der vierte und letzte von Bodo von Borries behandelte Aspekt des Geschichtsbewusstseins bezieht sich auf die Art und Weise, wie Geschichte psychisch verarbeitet wird, nämlich als Gleichgewicht zwischen „kognitiver Einsicht“, „moralischer Entscheidung“, „emotionaler Bewegtheit“ und „ästhetischer Anschauung“, wobei diese vier Modi der Geschichtsverarbeitung – teilweise sogar in Diskrepanz zueinander – gleichzeitig für den Menschen aktiv sein können.

Der Vorteil dieses von Bodo von Borries entwickelten Modells des Geschichtsbewusstseins für die vorliegende Studie liegt unter anderem darin, dass es die Komplexität der Wege sowie der Ergebnisse des Bildungsprozesses in Bezug auf den Umgang mit der Vergangenheit deutlich macht. Zugleich liefert es die Instrumente für die Analyse des Geschichtsbewusstseins der Akteure in pädagogischen Settings sowie Ansatzpunkte für die Kategorisierung der Bildungsprozesse.

2.2.2 Politisches Handeln, Demokratie, Mündigkeit und Menschenrechte

Nach dem Zerfall eines diktatorischen Systems und dem Übergang zu einer Demokratie stellt sich unweigerlich die Frage, wie man sich gegenüber dem diktatorischen Erbe positioniert – als Staat, als Gesellschaft und als einzelnes Individuum. Die Herausforderung, die dabei zu bewältigen ist, lautet: Wie soll die neue Demokratie mit strukturellen, personellen und auch – was besonders für die Bildung wichtig ist – mentalen Hinterlassenschaften umgehen. In einem Aufsatz zu dem Thema „What Does Coming to Terms with the Past Mean?“ liefert Dragović-Soso drei Stichargumente für die Begründung der Aufarbeitung der Vergangenheit: erstens ein psychologisches Argument – die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sei für Heilung, Verzeihung und Versöhnung in verschiedenen Kontexten unentbehrlich; das zweite Argument ist ein politisches: die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit stärke die Demokratie und fördere Anerkennung

und Achtung der Menschenrechte und wirke somit abschreckend in Bezug auf mögliche zukünftige Konflikte und Verbrechen; und drittens wird eine ethisch-moralische Begründung angeführt: man sei den Opfern die Erinnerung schuldig als Anerkennung ihrer Traumata und als Übernahme der Verantwortung für ihr Leiden (vgl. Dragović-Soso 2010, S. 34). Alle drei Punkte sind für den Aufbau eines neuen Systems nach dem Bruch mit dem Autoritarismus von Bedeutung: „Through the process of confronting the past, the *nation learns* to respect human rights and builds a culture of tolerance. And, finally [...] it achieves a degree of social consensus about the past and recognizes the abuses that have taken place, thus removing history as a point of contention, and counteracting myth-making and the demonization of other groups. All of this together works to consolidate peace and contributes to future reconciliation“ (ebd., S. 37, Hervorh. T. K.).

Die Aufarbeitung der Vergangenheit, so die meisten Forscher, hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Prozesse der Demokratisierung sowie der Konsolidierung der jungen Demokratien. Der Verzicht auf die (juristische) Aufarbeitung der Verbrechen der Vergangenheit und deren Beschweigen hätte laut Gesine Schwan für den deutschen Fall gravierende Konsequenzen für die Demokratie gehabt: Dies würde zum verminderten Vertrauen gegenüber dem Staat sowie auf der psychischen Ebene zu generellem Mangel an Empathie führen (vgl. Schwan 1997). Auch Gert Pickel betrachtet eine mangelnde Aufarbeitung eines vorangegangenen autoritären Regimes als „nicht ungefährlich für die neuen Demokratien“. Im Fall eines Beschweigens werden die autoritären Restriktionen und Menschenrechtsverletzungen dem alten System nicht „als Minuspunkt“ angerechnet (Pickel 2009, S. 143). Es wird in der Forschung jedoch auch darauf hingewiesen, dass eine radikale Aufarbeitung der Vergangenheit die Stabilität junger Demokratien gefährden kann (vgl. O'Donnell/Schmitter 1986).

Junge Demokratien sind per definitionem auf die Unterstützung der Mehrheit der Bevölkerung angewiesen, die in der Regel vor nicht langer Zeit aktiv oder meistens passiv andere politische Mächte unterstützte. Eine besondere Rolle kommt in dieser Situation der Bildung zu – insbesondere der Bildung erwachsener Bürger, die als passive Träger oder aktive Gestalter der demokratischen Ordnung fungieren müssen. Die Bildung steht dabei vor der Aufgabe, mit den ihr eigenen Mitteln dazu beizutragen, Ausgrenzung und Widerstand zu reduzieren sowie die Aufnahmebereitschaft, einerseits durch die Erweiterung der Wissensbestände und andererseits durch die Einübung in andere, vorher nicht praktikierbare, weil verbotene, Verhaltensmuster zu fördern. Die Kunst würde jedoch darin bestehen, die Kluft zwischen dem „Alten“ und dem „Neuen“ nicht unüberbrückbar zu machen, ohne jedoch dabei das „Alte“ zu verharmlosen, zu relativieren oder zu banalisieren (vgl. dazu auch Gieseke 1995).

Ergebnisse der Medienforschung, die sich mit der Wirkung der öffentlichen Kommunikation – und die Erwachsenenbildung ist als ein Bestandteil der öffentlichen Kommunikation zu verstehen – auf die Einstellungen und Haltungen der Adressaten (thematisch bezogen auf den Antisemitismus) auseinandersetzt, verdeutlichen, dass die Annahme der Positionen aus der öffentlichen Kommunikation in dem Fall am wahrscheinlichsten ist, wenn die Divergenz zwischen den „alten“ Haltungen der Adressaten und den Inhalten der öffentlichen Kommunikation nicht allzu groß ist (vgl. Bergmann 1997, S. 35ff.). Bei der stark ausgeprägten Inkompatibilität der Positionen kommt es hingegen häufig zu Frontverhärtungen. Auch die Ergebnisse der Bildungsforschung erbringen ähnliche Resultate: Demgemäß ruft der Versuch, in den Bildungsveranstaltungen alte Konzepte durch das Einbringen stark abweichender wissenschaftsbasierter Konstruktionen oder Argumentationen aufzubrechen, gelegentlich nicht nur Widerstände bei den Teilnehmenden hervor, sondern führt zu einer Verfestigung der ursprünglichen Selbst- und Weltbilder, die sich typischerweise in Apathie und Resignation Ausdruck verschafft: „Diese Gefahr erhöht sich zweifellos bei solchen Prozessen, in denen Erwachsenenbildung die Teilnehmenden zu massiven Umorientierungen und zu neuen Selbsteinschätzungen ihrer beruflichen wie außerberuflichen Lebenslage zwingt. Bildungsinterventionen in Selbst- und Weltbilder der Adressaten können dann prekäre Konsequenzen für deren Identität haben, zu hochgradigen Verunsicherungen und Destabilisierungen der jeweiligen Lebenspraxis führen und damit krisenhafte Prozesse eines Identitätswandels auslösen. Im Zuge der schon aufgezeigten allgemeinen Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen Lebens, die nicht nur öffentliche, politische und verwaltungsmäßige Bereiche erfaßt, sondern bis in die Privatsphäre vorgedrungen ist, transportiert auch die Erwachsenenbildung immer deutlicher (sozial)wissenschaftliche Orientierungsmuster und Verfahrensweisen in den individuellen Bildungsprozeß. Erwachsenenbildung fungiert dabei als ‚Mittler‘ zwischen Alltag und Nicht-Alltag, verstanden als Verbreitungswelt von ‚Expertenwissen‘“ (Dewe 1997, S. 84f.). Somit können solche Lernprozesse nicht umstandslos eine „neutrale“ Vermittlung neuen Wissens für sich beanspruchen, sondern müssen als Übergänge zwischen ‚tradierten‘ und ‚neu erworbenen‘ Wirklichkeitskonstruktionen dienen.

Neben den politischen, juristischen sowie historischen Aufarbeitungsmodi der Vergangenheit erfüllt die Bildung ihren gesellschaftlichen Auftrag: „Sie entwickelt Verhaltensmuster in der Auseinandersetzung mit Tätern, mit Mitläufern und Angepassten, nicht zuletzt aber mit Widersprechenden und Widerkehrenden“ (Steinbach 2006, S. 145). Vor dem Hintergrund zentraler Aufgaben der Erwachsenenbildung wie Handlungsfähigkeit, Mündigkeit und Orientierung (oder

„Reorientierung als Dimension der Orientierung“) (Friedenthal-Haase 2002a, S. 76) sieht die Erwachsenenbildung ihre Rolle ebenso in der Inklusion, Wiedereingliederung und Neuanpassung, denn „[e]s geht in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nicht nur um Abrechnung und Delegitimation, sondern auch um die Integration von Menschen in einer Demokratie, die große Gruppen nicht dauerhaft ausgrenzen kann“ (Faulenbach 1996b, S. 29).

Für das pädagogisch-andragogische Ziel der partizipatorischen Demokratie, der öffentlichen Willensbildung und des Aufbaus der Zivilgesellschaft sind die gesellschaftsspezifischen Einstellungen und Auffassungen gegenüber der politischen Kultur eines Staates von Bedeutung. Somit sind die Fragen nach dem politischen Interesse, allgemeinen Einstellungen zur Demokratie sowie die Einschätzung des Funktionierens der demokratischen Prinzipien (normative und performative Ebene) in dem jeweiligen Land³⁴ im Zusammenhang mit dem Interesse an der politischen Bildung sowie Bildungsbeteiligung von Relevanz für diese Untersuchung. Walter Gagel, Professor für Politische Bildung, stellte in seinem Buch fest, dass Ende der 60er Jahre in Deutschland eine negative Definition der Demokratie (als Gegenbild zur Diktatur, zum Kommunismus) durch ein inhaltlich gefülltes Demokratieverständnis ersetzt wurde: Demokratie wurde als Chance der politischen Beteiligung und Selbstbestimmung begriffen (vgl. dazu Gagel 1995, S. 197). Institutionen der Erwachsenenbildung spielten in diesem Wandel keine unbedeutende Rolle. In diesem Zusammenhang sollen nach Möglichkeit die von den Institutionen der Erwachsenenbildung in Ost- und Mitteleuropa vertretenen und vermittelten Einstellungen hinsichtlich der Demokratie und demokratischer Werte untersucht werden.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Beziehungen der Menschen zur Staatsmacht und zur Politik und bestimmt diese aufs Neue. In ihren (alten) Denk-, Deutungs- und Handlungsmustern stoßen die Bürger der ehemaligen sozialistischen Staaten an die Herausforderungen des Transformationsprozesses. Die allseitige Betreuung, ja Bevormundung des Staates gegenüber den Bürgern bremste bis hin zur Abschaffung der eigenen Verantwortung und Initiative die Partizipation und Risikobereitschaft. Auf diese Eigenschaften sind jedoch sowohl eine funktionierende Demokratie als auch die Wirtschaft angewiesen.³⁵

34 Vgl. dazu die Studien aus dem Bereich der Kulturwissenschaften Pollack/Jacobs/Müller/Pickel 2004 und 2006.

35 Vgl. zur Ausformung eines „homo sovieticus“ Tischner 1992, S. 124–214; vgl. auch: Dylus 2001.

Die neue Dynamik der Gesellschaft bringt zudem das Gefühl des Verlorenseins und der Frustration hervor, was nostalgische Rückbesinnung und somit auch Verhinderung der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit herbeiführen kann.³⁶ Gert Pickel sieht die Nostalgie, die er als rückwärtig positive Beurteilung des alten Systems bezeichnet, als „ein[en] Indikator für die Vergangenheitsbewältigung in den osteuropäischen Transformationsländern“. Er vertritt die These: „Je besser das System des früheren Sozialismus bewertet wird, desto distanzierter stehen die Bürger einer objektiven und offenen Bewältigung der Vergangenheit gegenüber“ (Pickel 2009, S. 141). Mit der Nostalgie geht der selektive Umgang mit der Vergangenheit einher, wobei die Transformationsjahre, also die Etappe der Demokratisierung, in einem schlechten Licht erscheinen, wohingegen die Jahre vor der Transformation rückwirkend beschönigt werden. Die Nostalgie kam in mehreren ost- und mitteleuropäischen Staaten oft im Nachgang der auch teilweise naiven Hochstilisierung des Westens auf. Die Erwartungen, denen eine in vielen Fällen unrealistische Wahrnehmung des *Goldenen Westens* gegenüberstand, konnten nur enttäuscht werden (vgl. dazu z. B. Chapaeva 2002).

In manchen fachlichen Diskussionen sowie in der Praxis wird das historische Lernen oder das Lernen aus der Geschichte um das Demokratielernen und die Menschenrechtsbildung erweitert. Daraus ergeben sich neue Dimensionen und Anhaltspunkte für beide Seiten: Die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit wird durch aktuelle Bezüge erweitert; für das Demokratielernen und die Menschenrechtsbildung öffnet sich ein historisch-kultureller Unterbau, der die Beispiele der gelungenen und misslungenen Demokratieversuche, ihre Facetten, Möglichkeiten und Gefährdungen aufzeigt. In diesem Sinne hat Eric Hobsbawm die Vergangenheit als ein „Archiv von Präzedenzfällen“ bezeichnet. Dieses „Archiv“ gewinne insbesondere in den Zeiten des Wandels an Bedeutung: „Das ist besonders häufig der Fall bei den Entwürfen zu einer ‚guten Gesellschaft‘, da das meiste von dem, was wir über das erfolgreiche Funktionieren von Gesellschaften wissen, unserer empirischen Erfahrung aus Tausenden von Jahren des Zusammenlebens in menschlichen Gemeinschaften in unterschiedlichen Formen entspringt [...]“ (Hobsbawm 1998, S. 36) Demnach ist die Beschäftigung mit der autoritären Vergangenheit auch als politische Bildung mit der Ausrichtung auf die Prävention und Urteilsbildung zu verstehen: Das Wissen und die kritische Reflexion über Menschenrechtsverletzungen sollen von künftigen Verbrechen abhalten: „We deal with the past to address the future“, so hieß eine Begründung des Zusammenhangs der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Demokratisierung (vgl. Schabas/Thakur 2007). Auch die

36 Vgl. z. B. eine Studie zur Mentalität der Polen: Koralewicz/Ziółkowski 2003.

bürgerschaftliche Bildung ist auf die Aufarbeitung der Vergangenheit angewiesen. Die Funktion der bürgerschaftlichen Bildung auf der Basis der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann darin gesehen werden, einen Freiraum für die Diskussionen und Kritiken gegenüber dem Staat in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart und der Staatsraison zu schaffen und nachwachsende Generationen wie auch Erwachsene, die die emporstilisierte Idee des Dienstes am Staat, der immer im Recht ist, als das wichtigste Prinzip der Erziehung mitbekommen haben, gegenüber ungerechten Gewaltakten des Staates zu sensibilisieren und diese somit zu verhindern.

Im Sinne der „Erziehung zur Entbarbarisierung“ (Adorno) wird über die Menschenrechtserziehung als ein anschlussfähiges Konzept zum „Lernen aus der Geschichte“ reflektiert, welches über die nationalen Auseinandersetzungen hinausgeht und als eine mögliche Ausrichtung die praktische bildnerische Arbeit bestimmen könnte. Franz Pöggeler versteht den Versuch Adornos, die „Erziehung nach Auschwitz“ zu etablieren, als eine bestimmte Haltung, die auf einer bedingungslosen Anerkennung der Menschenwürde und der Menschenrechte basiert: „Nach Auschwitz muß absolut evident sein, daß heute nur noch eine Erziehung verantwortbar ist, die allen Menschen ohne Ansehen der Person, Herkunft, Rasse, Religion oder Herrschaft ein menschenwürdiges Leben ermöglicht. Dies muß so selbstverständlich sein, daß das Erfordern eines rationalen Beweises einem Nichtbegreifen von Menschenwürde, ja Menschlichkeit gleichkommen würde“ (Pöggeler 1987, S. 57). Übersetzt in Bezug auf die pädagogische Praxis heißt das „Erziehung zur aktiven Toleranz“, die „die Jugend davon zu überzeugen [hat], daß der Glaube an die Richtigkeit der eigenen Lebensauffassung nicht dazu verleiten darf, die Träger anderer Auffassungen zu unterdrücken oder aus dem Zusammenleben auszuschalten“ (Pöggeler 1987, S. 57). Das Prinzip der Erziehung nach Auschwitz, gewandt ins Positive, ist nach Adorno als „Erziehung zur Mündigkeit“ zu verstehen. Erziehung zur Mündigkeit ist die Grundlage zu kritischer Selbstreflexion und kritischer Analyse der „Vormacht der Kollektive“ und des Konformismus der Gesellschaft.

Brumlik (2004) unterscheidet zwei Perspektiven für die Pädagogik, die „aus Katastrophen lernen“ möchte: Unterweisung im Eigendenken (wie Walter Benjamin in seinen „Geschichtsphilosophischen Thesen“ forderte) und eine „Erziehung über Auschwitz“ (nicht „nach Auschwitz“). Die Vergangenheit ist dabei einerseits Mittel, um sich im selbstständigen Denken und Urteilen einzüben, andererseits darf sie selbst nicht in den Hintergrund treten und soll als eigentlicher Inhalt der Auseinandersetzung auftreten und nicht für irgendwelche Zwecke rationalisiert oder vereinnahmt werden. Diese beiden Perspektiven können, so Brumlik, ihre zeitgemäße Deutung in der Pädagogik der Menschenrechte finden (Brumlik 2004, S. 27).

„Indem die Menschenrechtspädagogik zwischen ‚education about human rights‘ und ‚education for human rights‘ unterscheidet, macht sie deutlich, dass ein kognitives Verständnis für den universalistischen Kern der Menschenrechte und die Motivation, ihnen in Alltag und Politik handelnd zu genügen, nicht miteinander identisch sind“ (ebd., S. 27f.). Brumlik vertritt die These, dass „weltbürgerliche Bildung die Form einer Menschenrechtspädagogik annimmt, deren kognitive und motivationale Grundlage die Einsicht in das Leiden der Fernsten ist, eine Einsicht, die besonders gefördert werden muß, da sie verlangt, den Blick auf jene zu richten, die kaum in den Bereich des natürlichen Altruismus kommen. Derlei altruistische Haltungen im Sinne der Fernstenliebe können als Voraussetzungen für die allmähliche Institutionalisierung einer ‚Demokratie im Zeitalter der Globalisierung‘ gelten. Menschenrechtliche Bildung angesichts der Verletzung menschlichen Lebens und menschlicher Würde wäre demnach eine wesentliche Bedingung für die Herstellung internationaler Rechtsverhältnisse“ (ebd., S. 28).

Die polnische Erwachsenenbildnerin Barwińska unterstreicht die Bedeutung der politischen Bildung für den Prozess der Etablierung und Konsolidierung der Demokratie in Polen: „[Z]ur Demokratie muss man fähig sein, befähigt werden. [...] Die Grundlagen dafür müssen durch Bildung und Erziehung gelegt werden“ (Barwińska 2008, S. 94). Notwendige Basis der demokratischen Zivilgesellschaft ist demnach die demokratische Bildung, deren wichtiger Bestandteil die Auseinandersetzung mit und die Positionierung zu der vorangegangenen diktatorischen oder totalitären Vergangenheit ist. Wenn man die Definition vom Totalitarismus von Bracher annimmt, laut welcher der Totalitarismus verstanden wird als „die Abschaffung der persönlichen Freiheiten und die Negation der politisch-sozialen Aktivitäten außerhalb des Regimes, während das die Unterdrückung rechtfertigende, meist utopische Endziel ebenso gewaltsam zum alleinigen Maßstab des Denkens, Handelns und Leidens erhoben wird“ (Bracher 1985, S. 459), so kann daraus der Auftrag der Bildung abgeleitet werden. Dieser kann darin bestehen, persönliche Freiheit zu ermöglichen und zu fördern, die Handlungsfähigkeit und den Glauben an die eigenen Kräfte zu stärken sowie eine Diskussion über die möglichen Mittel zum Erreichen eines Ziels zu fördern, was unweigerlich die Frage nach Normen und Werten stellen wird (siehe unten).

Die Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der politischen Bildung kann – in Zusammenfassung der Darstellung – folgende Funktionen übernehmen:

1. Herausbildung der Konfliktfähigkeit: Das bedeutet zu lernen, Pluralität zu verstehen und damit umzugehen und die Auseinandersetzung als Normalform der Wirklichkeit aufzufassen.

2. Abbau ideologischen Denkens (vgl. dazu Giesecke 1966, S. 46f.).
3. Entzauberung des Staates: Hier geht es darum, kein Bild von der Autorität der staatlichen Institutionen zu vermitteln, sondern Politik als Vermittlung und Vertretung der Positionen und Institutionen als Repräsentanten unterschiedlicher Haltungen darzustellen.

In Bezug auf Russland hält Robert Meier folgende Aufgabengebiete der politischen Bildung fest, die den Anforderungen der Transformationsprozesse in Russland entsprechen:

- Vermittlung von Know-how darüber, wie ein Bürger zum Funktionieren von Demokratie beitragen kann;
- Kenntnis der Gefahren für die Demokratie (mit Beispielen aus der Vergangenheit);
- Ausbildung demokratischer Persönlichkeiten, die als Multiplikatoren wirken können;
- Überwindung des Stalinismus als Schlüssel für die Schaffung eines demokratischen Bewusstseins;
- Versöhnung mit anderen Völkern: „Die Hinterlassenschaft des Sowjetregimes ist diesbezüglich eine übles Erbe“ (Meier 1995, S. 200f.).

Die Aufgaben beanspruchen ihre Geltung sicherlich für den gesamten postsowjetischen Raum und verdeutlichen den Zusammenhang zwischen der Aufarbeitung der Vergangenheit und der politischen Bildung im Prozess der Demokratisierung. Die politische Bildung kann jedoch nur dann Ergebnisse erzielen, wenn sie vom Staat unterstützt wird. Wilhelm Flitner schrieb, „daß die Erzieher im großen ohnmächtig bleiben, wenn sie nicht durch die Politik unterstützt werden. Diese Hilfe bezieht sich auf die Erziehungseinrichtung selber unmittelbar; aber ebenso notwendig ist eine mittelbare Unterstützung der Erziehungstätigkeit durch die Gesetzgebung und die Staatsführung bis in die Verwaltung hinein“ (Flitner 1982, S. 159). Nach dem Zerfall der kommunistischen Diktatur in Osteuropa sind Bestrebungen, ein solides unabhängiges System demokratischer und staatsbürgerlicher Bildung zu etablieren, leider meistens ausgeblieben. Der Staat hat sich aus der Verantwortung für die politische Bildung gestohlen und diese den zivilgesellschaftlichen Organisationen überlassen. Robert Meier weist auf die wichtigsten Probleme hin, mit denen die politische Bildung in Russland (was auch auf die Ukraine und teilweise auf Polen übertragbar sein kann) konfrontiert ist, und beschreibt folgende Defizite und Herausforderungen:

- „ein gesellschaftlicher Konsens über Konzept und Inhalt der politischen Bildung. Auch ist ungeklärt, welches Menschenbild anvisiert werden soll;
- neue methodische Ansätze. ‚*Znanije*‘ z. B. arbeitet noch primär mit dem Instrument der traditionellen Vorlesung;
- die Vielzahl demokratischer Multiplikatoren, derer so ein System bedarf;
- kompetente Referenten sowie jener Typus des hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiters‘, der z. B. in Deutschland die Arbeit von Bildungsstätten trägt. Das Berufsbild des Letzteren ist in Rußland unbekannt;
- last but not least: finanzielle Mittel“ (Meier 1995, S. 200f.).

Die politische Bildung hat überdies in Ost- und Mitteleuropa eine weitere ernsthafte Hürde zu überwinden. Der Begriff „*političeskoje obrazovanje*“ (politische Bildung) galt mit dem Ende der Sowjetzeit als diskreditiert. Er wurde als Synonym für politische Indoktrination und Ideologisierung angesehen und verschwand aus dem Sprachgebrauch der neuen bzw. erneuerten politischen Klasse. Viele haben Begriffe wie „politruk (*političeskij rukovoditel*)“³⁷ noch nicht vergessen und halten politische Bildung lediglich für eine automatische „Gegenmaßnahme der anderen Seite“ (vgl. dazu Šonka 2008, S. 80).

Die bürgerschaftliche Bildung impliziert, wie bereits oben angedeutet wurde, die Einübung in die für das Funktionieren des demokratischen Systems notwendigen Verhaltensmaximen. Unmittelbar nach dem Zerfall des sozialistischen Systems und in der danach folgenden wirtschaftlichen Krise war eine starke Tendenz des Rückzugs ins Private zu beobachten: Die Bevölkerung strebte Verhaltenssicherheiten im Beruf, in der Familie, in der Ausbildung an. Die starke Politisierung der öffentlichen Diskussion der Zeit von Glasnost und Perestroika wurde durch die allgemeine Entpolitisierung bis hin zur Apathie der Bürger ersetzt. Diese Entpolitisierung brachte jedoch eine ernsthafte Gefährdung für die Prozesse der Demokratisierung, da die notwendigen Voraussetzungen – Partizipation, politische Willensbildung, politische Verantwortung – dafür fehlten. Die politische Bildung, oder die bürgerschaftliche Bildung, hat in einem solchen Fall zusätzliche Hürden zu überwinden – und zwar wenn die betriebene Politik zu Politikverdrossenheit, zu einer distanzierten Grundhaltung oder dem offensichtlichen Misstrauen gegenüber dem Staat als Reaktionen auf die Kontrolltendenzen führt. Gräber behauptet, „wenn Politik schlecht ist, ist politische Bildungsarbeit ohnehin überfordert. Sie kann nicht den Mangel an Politik ersetzen“ (Gräber 1995, S. 279).

37 Ursprünglich: politischer Offizier einer sowjetischen Truppeneinheit.

Der Bildung, insbesondere der Erwachsenenbildung, kommt eine Schlüsselstellung bei der tiefgreifenden Umgestaltung der sozialen und politischen Verhältnisse zu, da sie einen direkten oder indirekten Einfluss auf das menschliche Handeln der erwachsenen Träger und Gestalter des neuen Systems bedeuten kann. Die Bildung kann – je nach ihren Inhalten und Formen – systemstabilisierend (systemkonservierend) oder systemtransformierend sein, nach Paolo Freire auch domestizierend oder emanzipatorisch/befreiend. Über die Rolle der Bildung in Bezug auf politische Verhältnisse haben bereits viele Pädagogen nachgedacht. Einer der bekanntesten, aber auch umstrittensten Vertreter auf diesem Gebiet ist Antonio Gramsci, der der Erziehung und Bildung in jeder Gesellschaft eine Funktion der Formung und Gestaltung von Menschen, die der jeweiligen Konzeption oder der Ideologie einer Gesellschaft entsprechen sollen, zugesprochen hat. Eine solche Erziehung bezeichnete er als hegemonieunterstützend. Erziehung und Bildung seien demnach auf die Schaffung von Verhaltensregeln, gesellschaftlichen Charaktereigenschaften und Weltanschauungen ausgerichtet. Laut Gramsci, der sich mit der latenten ideologischen Struktur der Gesellschaft auseinandersetzte, zählen zu den Faktoren, die die öffentliche Meinung direkt oder indirekt beeinflussen können, die Bibliotheken, Schulen, Zirkel, Clubs unterschiedlicher Art bis hin zur Architektur, zur Anlage der Straßen und zu den Namen derselben (vgl. Gramsci 1991, S. 374). Der kanonisierte Umgang mit der Vergangenheit – also das, was nach Jan Assmann als kollektives Gedächtnis bezeichnet werden kann, ist somit auch ein Teil der ideologischen Struktur der Gesellschaft. Damit Bildung systemtransformierend sein kann, muss sie nach Gramsci neben dem *gesellschaftlichen Konformismus* ein emanzipatorisches Potential innehaben. Der Mensch soll im Prozess der Bildung „Führer seiner selbst“ (Gramsci 1994, S. 1375) werden und sich von dem Automatismus der äußeren Bedingungen befreien. Damit wird erst die Zufälligkeit der menschlichen Existenz überwunden. Bildung ist bei Gramsci nicht an die Wissensvermittlung gebunden, sondern an die Emanzipation und Mündigkeit des Menschen als einen Vorgang der Selbstgestaltung des Menschen, der die Auseinandersetzung mit der eigenen, auf gesellschaftlichen Erfahrungen und den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen basierenden Biographie beinhaltet. Übersetzt in das Feld der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit hieße die Aufforderung – sich der verpflichtenden Traditionen der Vergangenheit bewusst zu werden, um eine [neue] Haltung entwickeln zu können. Auch Freire, ein anderer Vertreter der Befreiungspädagogik (vgl. Ruttert 2011), strebte nach dem „politischen Alphabetismus“ – also nach der Fähigkeit, die Welt zu lesen und zu verstehen (vgl. Freire/Macedo 1987). Die Menschen müssen durch Bildung befähigt werden, sich kognitiv von ihrem Alltag zu lösen, über diesen aus der Distanz zu reflektieren und diesen in einem neuen kritischen Licht zu sehen.

Seit der Aufklärung wurde die Emanzipation und Mündigkeit des Menschen zum Leitziel jeglicher Bildungsprozesse erklärt. Mündigkeit und Demokratie sind miteinander untrennbar verbunden. „Die emanzipatorischen Erziehungs- bzw. Bildungsziele [...] vereinigen sich im wesentlichen in der Forderung nach Mündigkeit und Demokratie (mündiger Staatsbürger etc.)“, schreibt Pauls (Pauls 1995, S. 24). Der Mensch soll in der Lage sein, seinen Verstand zur Herausbildung eines eigenständigen Urteils über eine Sachlage gebrauchen zu können. Mündigkeit wird somit zu einer lebenspraktischen Qualität, die den Menschen zum Agieren im privaten, gesellschaftlichen wie im politischen Feld befähigt und somit die Existenz einer demokratischen Ordnung ermöglicht. Die Aufgabe der Bildung sei es, so Pauls, „zur Mündigkeit zu erziehen, also aufzuklären, aus Unmündigkeit zu befreien und nicht bei Autoritäten, Bindungen und ähnlichen regressiven Begrifflichkeiten hängen zu bleiben“ (Pauls 1995, S. 24). Die Bildung zur Mündigkeit hängt unmittelbar mit den für die Bildung angewendeten Formen und Mitteln zusammen, also mit der Frage, *wie* man die Bildungsprozesse gestaltet. Erziehung zur Mündigkeit ist in den postsowjetischen Systemen mit den Problemen des frontalen Unterrichtsstils und autoritärer Unterrichtsmethoden konfrontiert, wie man den Analysen der „All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC)“ vom Europarat entnehmen kann: „The most serious challenge for EDC [Education for Democratic Citizenship] development is the Soviet style of teaching and curriculum provisions. In spite of multiple reform efforts in these countries, teaching process which still regularly happens in many schools in this region looks quite similar to what happened in Soviet schools a generation ago – the system has managed to preserve many aspects of its operation in a form remarkably consistent with the patterns laid down and carefully prescribed by the Soviet Ministry of Enlightenment (past title of the Ministry of Education). In schools of this region, the instruction has changed relatively little over the past several decades, and still provides relatively few opportunities for students to develop deep thinking and problem solving skills that are valued by today’s society. For EDC this creates a particular context because the majority of teachers involved into EDC development were trained under Soviet regime within the traditions of totalitarian ideology based on indoctrination. They do not have real experience of using new methods of teaching and they are not really familiar with the content of EDC“ (Froumin 2003, S. 11). Die Frage der Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Lernprozesse im post-sowjetischen Raum schließt somit die Notwendigkeit der Überwindung der didaktischen und methodischen Hinterlassenschaften des vorangegangenen diktatorischen Systems ein, um den Anforderungen der Bildung zur Demokratie und Erziehung zur Mündigkeit entsprechen zu können: „Also die

entscheidende Frage ist, ob und wie man den Problemen, die sich der Mündigkeit in den Weg stellen, begegnen kann, anders ausgedrückt: wie Bildung passieren, wie sie besser gelebt werden kann“ (Pauls 1995, S. 24).

Astrid Messerschmidt weist ebenfalls darauf hin, dass in Bildungsprozessen, die sich mit der Erinnerung auseinandersetzen, „der Rahmen, in dem agiert wird, selbst zum Thema werden [muss], um zum einen die Begrenztheit der Perspektiven, unter denen Geschichte betrachtet wird, zu kennzeichnen und zum anderen, um offen zu bleiben für in diesem Raum marginalisierte und vermiedene Perspektiven“ (Messerschmidt 2003, S. 253). Die Beschäftigung mit der Vergangenheit muss also stets eine Metaebene beinhalten – und zwar die Beschäftigung mit dieser Beschäftigung, die die Erinnerungsformen (und Bildungsformen) kritisch reflektiert. Christoph Schäfer sieht die wichtigste Aufgabe der Didaktik der Erinnerung in der (selbst)kritischen Vermittlung des kollektiven Gedächtnisses: Die Erinnerung folge bei der kritischen Vermittlung „nicht mehr dem Prinzip einer prästabilisierenden Erinnerungsordnung, sondern sie steht gerade für die Irritation und Verunsicherung der Reste dieses kollektiv wie individuell noch vorhanden formalen Vergangenheitsbezugs“ (Schäfer 2009, S. 99). Bildung, so die Aussage Schäfers soll „eine natürliche Opposition zum kulturellen Gedächtnis“ (ebd., S. 183) einnehmen. Das Bildungsprinzip der Moderne sieht der Erziehungswissenschaftler in der Kritik der Erinnerung: „Bildung ist [...] in ihrem Kern verbunden mit dem sowohl von der kollektiven als auch von der subjektiven Seite her anzugehenden Versuch, zu dem dialektischen Zusammenwirken beider Erinnerungspraxen Distanz zu gewinnen. Durch die unumgehbare Perspektivität aktueller kollektiver Erinnerung und somit der durch diesen Rahmen gesteckten Claims für subjektives Erinnern kann Bildung nie im Status quo des jeweiligen kulturellen Gedächtnisses aufgehen. Vielmehr zählt gerade die Reflexion der aktuellen kollektiven und subjektiven Perspektiven auf Vergangenes zu ihren vornehmsten Aufgaben. Bildung ist insofern wesentlich Relation, nicht Substanz; vielmehr kritische Haltung denn ein statischer Besitz“ (ebd., S. 200).

Birgit Riße geht in ihrer Untersuchung zur „Mündigkeit in der Postmoderne: Ansatzpunkte und Zielperspektiven von Erwachsenenbildung als Identitätsbildung im Rahmen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse“ explizit auf das neue Verständnis der Mündigkeit in der postmodernen Welt ein und verdeutlicht den Zusammenhang von Mündigkeit und Demokratieentwicklung einerseits, von Mündigkeit und Identitätsbildung andererseits. Das mündige Handeln ist zu einer „plural verfaßten Anforderung“ geworden: Die neuen Umrisse der Mündigkeit „lassen sich nicht mehr an der Ganzheit und Kontinuität von Wissen und Ich-Identität verorten, sondern gewinnen ihre Züge in der Partizipation an den

gesellschaftlichen Wissensformen, gesellschaftlichen Interaktionsbereichen und Kommunikationsmedien, die dem Individuum in der Weise eines selbstbewußten aktiven Umgangs mit den vielfachen differenten Kontexten ermöglicht, daß *relationales Denken* zu ihrer Grundlage wird. [...] Souverän und konstruktiv kann der Umgang mit der Pluralität der Sinnsysteme, Wissensformen und segmentierten Erfahrungs- und Rollenstrukturen nur dann werden, wenn sich der einzelne in ihr seine Urteils- und Entscheidungsfähigkeit erarbeiten und eigenständig die Relationen und Zusammenhänge herstellen kann, die in den jeweiligen Kontexten seiner Lebenswelt virulent werden [...].“ (Riße 2004, S. 296) Die Bildung zur Mündigkeit bedeutet für Riße die Fähigkeit, sich mit der Pluralität der Perspektiven der Wirklichkeit auseinanderzusetzen und die Divergenzen dieser Perspektiven ertragen zu können. Im Hinblick auf den Umgang mit der Vergangenheit impliziert ein solches Verständnis der Mündigkeit die Fähigkeit, die Komplexität der Geschichte und ihre Widersprüche auszuhalten sowie unterschiedliche Perspektiven auf die Ereignisse zuzulassen. In den komplexen Ausführungen von Riße heißt es: „Die Wahrnehmung von qualitativen Differenzen, von multiplen Perspektiven, der Parallelität und Vernetztheit von Welten, die Orientierung in der Simulationskultur, kontextuelle Perspektivenverschränkung, das Evozieren von Brückenschlägen und Verknüpfungen verweisen auf die Entwicklung der ästhetischen Vermögen der Individuen, historisch neue Konstellationen, Risiken und Möglichkeiten in differenzierender und relationaler Weise überhaupt wahrzunehmen, zu neuen kognitiven Landkarten zu reflektieren, neue bereichernde Möglichkeiten zu finden und neue Gestaltungsaspekte in Handlungsspielräumen zu kreieren“ (ebd., S. 296f.).

Jörg Baberowski wies in seiner umfangreichen und chrestomathischen Untersuchung zum russischen „Roten Terror“ darauf hin, dass die sowjetische Kultur bestrebt war, eine „Kultur der Eindeutigkeit“ zu sein; die Sowjetunion sollte in eine „kulturell homogene Zone“ verwandelt werden, die keine Pluralität und keine Differenzen zulassen sollte. „Die stalinistische Gewalt kam aus dem Verlangen, Eindeutigkeit herzustellen und Ambivalenz zu überwinden“ (Baberowski 2003, S. 12). Es wurde ein beinahe alle Sphären des Lebens umfassender Versuch unternommen, in der ganzen Bevölkerung ein einheitliches Menschenbild zu verbreiten – das Bild des sowjetischen Menschen. Jegliche Differenz und Ambivalenz wurde als Abweichung (als „Sabotage“) bekämpft (ebd., S. 12ff.). Eine wichtige Dimension der Aufarbeitung der Vergangenheit wäre demnach, Mehrdeutigkeiten zuzulassen und Ambivalenzen auszuhalten, die „Wahrnehmung von qualitativen Differenzen, von multiplen Perspektiven“ (Riße) zu fördern.

Pierre Nora sah die „Demokratisierung der Vergangenheit“ – den Prozess, der mit der Demokratisierung der Gesellschaft einhergeht und im Aufkommen und

der Koexistenz pluraler historischer Interpretationsmuster liegt – vor allem im Auftreten der divergierenden Geschichtsvision der Minderheiten. Daraus kann eine Herausforderung für die Bildung auf der Basis der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit abgeleitet werden: die Zuwendung zu unterschiedlichen Geschichtsvisionen und gleichzeitig auch die Arbeit an einem möglichen gemeinsamen Wertekonsens als Fundament der gesellschaftlichen Transformation.

Resümierend sollen hier die theoretischen Überlegungen von Volkhard Knigge, der sich mit den Anforderungen an die erinnerungsbezogenen Lernprozesse auseinandersetzt, angeführt werden. Volkhard Knigge ist davon überzeugt, dass die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in Deutschland, vor allem aber „die kritische Selbstthematization *eigener* negativer Vergangenheit einen maßgeblichen Beitrag zur Humanisierung und demokratisch-zivilgesellschaftlichen Entwicklung bzw. Stabilisierung moderner Gesellschaften zu leisten vermag. Gerade diese Form der Erinnerung ist in besonderer Weise dafür geeignet, begreiflich zu machen, dass – und warum – Menschenrechte und Menschenwürde unteilbar sind“ (Knigge 2005a, S. 26; Hervorh. im Orig.).

2.2.3 Bildung in Krisensituationen

Die Zeit einer historischen Wende, einer gesellschaftlichen Transformation, ist geprägt durch die Gegenwärtigkeit von existenziell bedrohlichen Krisen, Gefährdungen und Katastrophen über die gewöhnliche Ungewissheit des Lebens hinaus. Für die Zeit eines gesellschaftlichen Umbruchs ist charakteristisch, dass dieser meist sehr viele Menschen direkt tangiert und für sie lebensbestimmend wird. Krise wird von René Girard als „das Gefühl eines radikalen Verlustes des eigentlich Sozialen“, als „Untergang der die kulturelle Ordnung definierenden Regeln und ‚Differenzen‘“ verstanden, wobei der Grundzug einer Krise die „Entdifferenzierung des Kulturellen selbst“ sei (Girard 1998, S. 24). Die Geschichte als Bestandteil der Kultur unterliegt in den Krisen- und Umbruchssituationen besonders starken Modifikationen. Der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog schrieb über den Nutzen wie den Nachteil der Geschichte; der Letztere liege seiner Ansicht nach darin, „daß der Rückgriff auf die Geschichte meist in solchen Momenten geschieht, in denen es um eine grundsätzliche Neuorientierung der Politik geht, in denen also das Bedürfnis nach Orientierung besonders groß und die Berechenbarkeit der Zukunft besonders klein ist“ (Herzog 1997, S. 16). Er spitzte seine These sogar zu: „Die Geschichte wird meist dann zum Argument, wenn man in einer Gegenwart nicht mehr so recht weiter weiß“ (ebd.). Hermann Lübke entwickelte seinerseits eine vergleichbare These, dass die Beschleunigung der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse eine

rasante Entfremdung von dem Gegenwärtigen bewirke, da dies sehr schnell veralte. Dies wiederum ziehe die Brüchigkeit der Identitäten mit sich. Die Sehnsucht nach Vergangenheitsfixpunkten ist in Lübbes Überlegungen als Kompensation dieser Gegenwartsentwicklungen zu verstehen.³⁸ Daraus lässt sich die Annahme ableiten, dass die Bildungsprozesse auf der Basis der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit an einer besonderen Brisanz in den Zeiten eines Umbruchs und einer Krise gewinnen. Die Vergangenheit kann dabei eine stabilisierende Rolle spielen, wird aber gleichzeitig selbst einer Revision unterzogen.

Eine gesellschaftliche Krise hat meist konkrete Auswirkungen auf das Persönliche und stellt die Frage nach der Wahrnehmung und Gestaltung der Umwelt sowie der eigenen Verortung darin. Die Situation der Krise ist für Bollnow durch zwei Charakteristika gekennzeichnet: „1. Die Krisis bedeutet eine Reinigung. Der Mensch soll sich in diesem schmerzhaften Prozeß von seinen Verunreinigungen befreien und in neuer Reinheit daraus hervorgehen“ und „2. Die Krisis bedeutet eine Entscheidung. Der Mensch muß zwischen zwei Möglichkeiten wählen“ (Bollnow 1959, S. 28). Somit erfordert die Krise eine existenzielle Entscheidung, nachdem der Fortbestand des Lebens infolge dieser Krise gefährdet ist und in den bisher gewohnten Bahnen nicht mehr möglich erscheint. Der Sinn der Krise liegt nach Bollnow demnach in der Ermöglichung eines Neuanfangs.

Die Erwachsenenbildung, die Hilfe zur Lebensorientierung zu geben sucht, kann im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit ein Krisenbewältigungsmanagement gewährleisten. Wischermann behauptet, „daß gerade in Krisenzeiten, wenn die kaum reflektierte Akzeptanz der bisherigen Lebenswelt ins Wanken gerät, nach dem Zusammenhang menschlicher Erfahrungen in der Zeit gefragt wird. Für das Chaos möglicher Erfahrungen, Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten wird nach neuen ‚Ordnungs‘-Vorstellungen gerufen, auf die neue Entwürfe unserer Beziehung zur Vergangenheit eine Antwort geben sollen“ (Wischermann 1996, S. 55f.). Die Aufgabe der Bildung kann demnach als Lebensbegleitung, aber auch als Erneuerung im Sinne gesellschaftlicher und kritischer Veränderungen verstanden werden (vgl. dazu auch Nipkow 2005, S. 244). Der Zusammenhang zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist, nach Rösen, entscheidend für die Bewältigung einer Krise: Der Mensch muss infolge der geistigen Operationen (wir nennen es Bildung), bezogen auf die Erinnerungsarbeit, seine Erfahrung vom zeitlichen Wandel seiner Welt (seiner Umgebung) und sich selbst

38 Für Lübbe ist der verbreitete Prozess der Musealisierung die Antwort auf eine rasante Dynamisierung des gesellschaftlichen Lebens. Vgl. Lübbe 1977 S. 304ff.; vgl. auch Lübbe 1985.

so in Einklang bringen, dass er seine Lebenspraxis entsprechend auszurichten vermöge (vgl. Rösen 2001, S. 37).

Rösen spricht von drei Typen von Krisen, die unterschiedliche Folgen für die Lebensgestaltung und die gesellschaftliche Ordnung haben: die normale, kritische und katastrophische Krise (vgl. Rösen 2001, S. 153f.). Alle drei Typen beinhalten je verschiedene Implikationen für den Umgang mit der Vergangenheit und für das historische Bewusstsein: „Eine normale Krise kann mit kulturell vorgegebenen Möglichkeiten des Geschichtsbewußtseins überwunden werden. [...] Die Sinnbildungsmuster, die in einer solchen Erzählung verwendet werden, sind nicht neu. Sie stellen nur Neuarrangements schon entwickelter Elemente dar, die in der Geschichtskultur vorgegeben sind“ (ebd., S. 153). „Eine ‚kritische‘ Krise kann nur dann gelöst werden, wenn neue Elemente ins Spiel gebracht werden, die die vorgegebenen Deutungspotentiale der Geschichtskultur wesentlich überschreiten. In diesem Falle werden neue Deutungsmuster zum Verständnis der Vergangenheit gebildet, das historische Denken entwickelt neue Paradigmen“ (ebd.). „Eine ‚katastrophische‘ Krise zerstört die Möglichkeit des Geschichtsbewußtseins, Kontingenzen in eine sinn- und bedeutungsvolle Geschichte zu verarbeiten. In diesem Fall werden die fundamentalen Prinzipien der Sinnbildung selber herausgefordert, die für die Kohärenz des historischen Erzählens stehen. Sie müssen in ein kulturelles Niemandsland hinein überschritten oder ganz einfach aufgegeben werden“ (ebd., S. 153f.). Die katastrophische Krise bezeichnet Rösen auch als Trauma. „Traumatisch ist eine Erfahrung, die sich nicht in den Interpretationszusammenhang integrieren läßt, der das menschliche Handeln kulturell orientiert. Sie macht grundsätzlich keinen Sinn. Im Gegenteil: Sie zerstört die wirksamen Sinnkonzepte als lebenspraktische Orientierungssysteme. Ein Trauma wirkt sich als schwere Störung des praktischen Lebensvollzugs aus. Diese Störung muß überwunden werden. Daher ruft eine traumatische Erfahrung einen schweren Kampf um Interpretation hervor“ (Rösen 2001, S. 171). Das deutlichste Beispiel einer katastrophischen Krise ist zweifelsohne der Holocaust, mutmaßlich auch der Gulag. Die Transformationsprozesse, die infolge des Zerfalls des sozialistischen Lagers entstanden sind, können nach Rösens Definition als kritische Krise definiert werden.

Die Krise, der Umbruch, ist ein zeitlich punktuell Ereignis, auf das eine Phase der Verarbeitung – des Lernens – folgen soll: „Sofern es nicht bereits zu spät ist, lassen sich diese Krisen nur dadurch bewältigen, daß Menschen umlernen [...], daß wir also bereit und willens sind, unsere Sicht- und Verhaltensweise zu korrigieren und institutionelle und soziale Zeiten und Räume für Änderungen zu schaffen oder zuzulassen“ (Mettler-Meibom 1990, S. 183). Am Beispiel vom Fall der Berliner Mauer (als Symbol des Kollapses des sozialistischen Lagers) schreibt

Richard Rose: „The collapse of the Berlin Wall was an event, while transformation and its aftermath is a process of learning“ (Rose 2009, S. 2). Von Günther Dohmen wird die Krise vor allem als eine Situation verstanden, in der Lernen und Weiterbildung von individueller wie sozialer Bedeutung ist. Er beschreibt die Umbruchsituation als „Herausforderung zu neuer Besinnung und zu neuem Lernen“ (Dohmen 1995, S. 33). Dohmen führt den Gedanken weiter aus: „Lernen ist immer dann im besonderen Maße notwendig, wenn uns etwas Neues, Unbekanntes, Fremdes begegnet, das eine neue ‚Passung‘ nötig macht zwischen dem Anderen und dem Eigenen“ (Dohmen 1995, S. 37). In diesem Zusammenhang ist die Rede von der „Verstehenshilfe“, die die Erwachsenenbildung in einer Umbruchsituation zu leisten hat: „Wo immer Verstehens-, Verständigungs-, Lernprobleme im Zusammenhang mit den vielfältigen Gefährdungen unserer Welt auftauchen, ist die Erwachsenenbildung gefordert“ (Dohmen 1995, S. 39). Die Krise ist demzufolge eine der Hauptkategorien der Bildung. In der Erwachsenenbildung wird sie auch als Lernherausforderung verstanden, als „Grenzsituation“ (Freire 1973, S. 85; Werder 1980, S. 14), „Schaltstelle“ (Griese 1979, S. 189), „Identitätskrise“ (Schuchardt 2003). Erika Schuchardt spricht von der Krisenverarbeitung als Schlüsselqualifikation (Schuchardt 2003, I, S. 281): „Wir können Krisen nicht abschaffen, wir können aber die Bedingungen, unter denen Menschen von Krisen getroffen werden, verändern und wir können uns selbst ändern – darin liegt die Chance zur Überschreitung von Grenzen“ (Schuchardt 2003, Bd. 1, S. 48).

Die Erwachsenenbildung, die den Erfahrungen und der Biographie der Teilnehmer besondere Aufmerksamkeit schenkt (vgl. dazu Weinberg 1997, S. 227f.), kann aber auch selbst, so Schuchardt, durch eine vertiefte reflektierte Auseinandersetzung mit Sinnstrukturen eine Krise auslösen, die jedoch, so Schuchardt, für die Entwicklung neuer Deutungsmuster unabdingbar ist: „Werden im Lernprozess Alltagswissen und Deutungsmuster der Teilnehmer zum Lerngegenstand gemacht, wird Weiterbildung zur ‚Bau-Zeit‘ an der Identität, so führt Weiterbildung zur Ausbildung einer systematischen Biographie, sie wird dann aber oft zwangsläufig Identitätskrisen auslösen. Ohne eine solche *Krise*, deren Motiv eine Suchbewegung nach neuen Deutungen ist, läuft Weiterbildung Gefahr, am Teilnehmer vorbeizugehen“ (Schuchardt 2003, Bd. 1, S. 104, Hervorh. im Orig.). Vor diesem Hintergrund wird die Aufgabe der Erwachsenenbildung einerseits als Begleiter und Krisenmanager im Prozess der Transformation, andererseits aber auch als Antrieb und Katalysator dieser Transformation verstanden: „Häufig ist gerade die Weiterbildung sogar ein Motor der Transformation, indem sie nicht nur vorgegebene Anforderungen erfüllt, sondern selbst auch wichtige Impulse für das politische und ökonomische System aussendet. Über Weiterbildungsprozesse

wird spezifisches Know-how vermittelt, werden Methoden und Techniken weitergegeben und werden Werte und Handlungsorientierungen verankert. Weiterbildung spielt im Transformationsprozess eine Hauptrolle, die vermutlich wichtiger ist als die der Rechtsetzung, als die der Neufassung institutioneller Strukturen oder als die der Einführung einer neuen Währung“ (Gnahs 2000, S. 81). Gleichzeitig ist die Erwachsenenbildung selbst ein Gebiet, auf dem während und nach einer gesellschaftlichen Krise viele Veränderungen und Neuregelungen entstehen: neue Einrichtungen, neue Themen, neue Methoden, oft neue Lehrkräfte, neue Qualifikationsanforderungen.

Erika Schuchardt (2003, Bd. 1) stellt fest, dass die Krisenverläufe nach bestimmten Mustern und Phasen verlaufen. Sie unterscheidet acht Spiralphasen:

1. Ungewissheit: „Am Anfang jeder Krise steht der Schock. [...] Unvorbereitet wird man mit einer Lebenssituation konfrontiert, die von der Norm abweicht: die Krise ist ausgelöst, der Betroffene befindet sich in panischer Angst vor dem Unbekannten. [...] Der Betroffene kann ihn [den Krisenauslöser] noch nicht ertragen und erkämpft sich Freiraum durch ständiges Hervorbringen von Abwehrmechanismen.“ (Schuchardt 2003, 1, S. 143) Schuchardt spricht von der „impliziten Leugnung“ (ebd., S. 143) und differenziert in drei Zwischenphasen: Unwissenheit, Unsicherheit, Unannehmbarkeit (vgl. ebd., S. 144f.).
2. Gewissheit: „Die Betroffenen sind bereit, die ungeteilte Wahrheit anzunehmen, aber emotional und faktisch leben sie weiterhin von der Hoffnung wider alle Hoffnung, dass sich die Anzeichen als unrichtig, irrtümlich herausstellen werden.“ (ebd., S. 145)
3. Aggression: „Dieses Bewusstwerden ist von so starken Gefühlsstürmen überwältigt, dass der betroffene Mensch entweder an ihnen zu ersticken glaubt oder auch erstickt, indem er sich vernichtend gegen sich selbst richtet, oder aber – im günstigsten Fall – sie gegen seine Umwelt aus sich herausbrechen lässt.“ (ebd., S. 146)
4. Verhandlung: „Die in der Aggression freigesetzten emotionalen Kräfte drängen zur Tat. Es werden alle nur erdenklichen Maßnahmen eingeleitet, um aus der Ohnmacht angesichts der ausweglosen Situation herauszukommen.“ (ebd., S. 147)
5. Depression: „Die von Krisen betroffenen Menschen erleben ihr Scheitern in den vorausgegangenen Phasen oft als Versagen, sie sinken in den Abgrund der Verzweiflung oder Resignation.“ (ebd., S. 148)
6. Annahme: „Annahme ist nicht zustimmende Bejahung. Kein Mensch kann bereitwillig harte Verluste bejahen, aber er kann bei der Verarbeitung seiner Krisen *lernen*, das Unausweichliche anzunehmen.“ (ebd., S. 149, Hervorh. im Orig.)

7. Aktivität: „Die Betroffenen erkennen, dass es ja nicht entscheidend ist, was man hat, sondern was man aus dem, was man hat, *gestaltet!*“ (ebd., S. 150; Hervorh. im Orig.)
8. Solidarität: „Der individuelle Bereich, die individuelle Eigenart werden in ihrer Beziehung zum weiteren Lebensrahmen erkannt. [...] Das ist Ausdruck einer erfolgreichen Krisenverarbeitung, einer angemessenen komplementären Integration/Partizipation.“ (ebd., S. 150)

Unterschiedliche Krisenphasen stellen unterschiedliche Herausforderungen an Bildungsprozesse. Die Bewältigung der Krise ist jedoch in den meisten Fällen mit einer Umdeutung, Umorientierung und mit der Suche nach einem neuen Sinn in der Gegenwart (wie auch in der Vergangenheit) und nach neuen Handlungs- und Partizipationsräumen verbunden. Jörg Rösen hebt die Suche nach dem „Sinn“ als Hauptmerkmal der Erinnerungsarbeit hervor: „Erinnerung und Gedächtnis als elementare und allgemeine kulturelle Praxen lebendiger Daseinsorientierung erscheinen wie ein wärmendes Feuer historischer Sinnhaftigkeit [...].“ (Rösen 2001, S. 14) „Sinn“ sollen die historischen Ereignisse dann haben, wenn sie so gedeutet werden können, „daß die Absichten zweckbestimmten menschlichen Handelns auf sie beziehbar werden, mit ihnen zusammenstimmen; und das geschieht immer dann, wenn sie kulturell angeeignet, symbolisch vermittelt, sprachlich erfaßt und damit handelnd angegangen und bewältigt werden können“ (Rösen 2001a, S. 6). Die Erinnerungsarbeit weist demnach eine handlungsorientierende Funktion auf. Sie dient „zur Orientierung des Handelns und des Leidens“ (Rösen 1983, S. 51); „ein Streben danach, das Leben zu verstehen und Sinn im Leben zu finden, gehört zu den anthropologischen Basiskonstanten“ (Meilhammer 2000, S. 355). Eine der größten Aufgaben der Erwachsenenbildung sei es daher, so Meilhammer, „dieses menschliche Bedürfnis zu befriedigen“ (ebd.).

Rösen knüpft seine Überlegungen zur Sinnstiftung als Funktion des Umgangs mit der Geschichte an die Prozesse der Persönlichkeitsbildung an: „Die Entwicklung des Geschichtsbewußtseins hängt aufs engste mit der Entwicklung des Subjekts selber zusammen. Diese Entwicklung besteht letztlich darin, daß sich ein Mensch in und durch Geschichten entwickelt, sein Selbst sich aus dem Übergang des von andern Erzähltwerdens zum Selbererzählen bildet“ (Rösen 2001a, S. 12). Die Auffassung kann dahingehend verstanden werden, dass der Mensch im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit von einem Rezipienten zu einem aktiven und kritischen Akteur (Narrator) wird, dessen Handlung in und durch die Geschichte Sinn bekommt. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eröffnet somit eine „handlungsleitende Perspektive“ (ebd.), sodass die Wahrnehmung

der vergangenen Erfahrungen einen Einfluss auf die Gegenwartshandlung und Zukunftserwartung hat. Rüsen unterscheidet zwischen vier Formen der historischen Sinnbildung, die jeweils einen Zugang zur Vergangenheit darstellen und auf einen jeweils anderen Zusammenhang zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hindeuten: die traditionale, exemplarische, kritische und genetische Form der historischen Deutung der menschlichen Vergangenheit:

- Die traditionelle historische Sinnbildung zeichnet sich dadurch aus, dass die Vergangenheit als Tradition in die Gegenwart hineinwirkt und somit eine fort-dauernde Basis der auf Einverständnis über fundamentale Normen beruhenden Lebensführung darstellt. Dabei geht es um Übernahme und nachahmende Wiederholung vorgegebener kultureller Definitionen. Diese werden zudem als Verpflichtung für die Zukunft verstanden.
- Die exemplarische historische Sinnbildung wird dahingehend verstanden, dass in der Vergangenheit und Gegenwart Beispiele für allgemeine überzeitliche Handlungsregeln und Prinzipien gesucht und gefunden werden. Die Beispiele aus der Gegenwart erlauben demnach Schlussfolgerungen über diese Prinzipien und helfen, Urteile über die Gegenwart zu fällen. Herausgearbeitet wird eine Regelkompetenz: „In dieser Denkform macht Geschichte ‚klug für immer‘ (Thukydides).“
- Die kritische historische Sinnbildung zielt darauf ab, die historischen Deutungen der gegenwärtigen Lebenspraxis zu hinterfragen und neue Perspektiven zu ermöglichen. „Diese Bewußtseinsform tritt in den Gegengeschichten auf, die eine vorherrschende Geschichtskultur untergraben wollen.“
- Die genetische historische Sinnbildung basiert auf dem Prinzip der Veränderung und Transformation der fremden Lebensformen in eigene. Dabei bekommen die Veränderungen den Status von Schlüsselereignissen der Geschichte. „Historische Identität wird als Dauer des eigenen Selbst durch Wandlung konzipiert; sie gewinnt ihre Kraft aus der Anerkennung des Andersseins der anderen in einer historischen Perspektive, die unterschiedliche Entwicklungen in einen übergreifenden Prozeß integriert. [...] Die klassische Bezeichnung dieser genetischen Form historischer Identität ist ‚Bildung‘“ (Rüsen u. a. 1991, S. 237–239). Dieser Modus der historischen Sinnbildung soll in modernen Gesellschaften dominieren (vgl. ebd.).

Die entsprechende Bevorzugung eines der vier Modi der historischen Sinndeutung in einer Gruppe oder in einer Gesellschaft gibt Auskünfte über die Wahrnehmung und die Einstellungen gegenüber der eigenen Gegenwart. In der ausgeübten

Erinnerungspraxis findet sich demnach die eigene Lebenspraxis wieder (vgl. Rösen u. a. 1991, S. 233).

Die Bildungsprozesse, welche sich der Auseinandersetzung mit der Geschichte in Zeiten eines Umbruchs und somit in Zeiten der Suche nach dem Sinn widmen, können durch gezielte Förderung einem oder mehreren Modi der historischen Sinnbildung nach Rösen nachkommen. So kann sein Modell durch unterschiedliche Dimensionen des pädagogischen Handelns und der pädagogischen Ausrichtung ergänzt werden: Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann im Sinne der Traditionsübernahme (traditionelle historische Sinnbildung), Orientierung an Vorbildern (exemplarische historische Sinnbildung), Re-orientierung und Revision (kritische historische Sinnbildung), Kontextualisierung und Zulassung von Ambivalenzen und Differenzen, Globalisierung der Erinnerung (genetische historische Sinnbildung) erfolgen. Es geht je nach der gewählten Ausrichtung demnach um die Verankerung von Traditionen, was die Kontingenzerfahrung sicherstellt, oder die Revision des Selbstbildes und die Integration der Erfahrung Anderer, was die Divergenz thematisiert, oder die Kombination unterschiedlicher Modi. Die Fähigkeit, einen Neuanfang zu schaffen, beruht gleichzeitig auf dem Bruch mit dem tradierten Alten wie auch auf der Anknüpfung an das tradierte Alte.

Mit dem Umbruch 1989/1991 wurden unterschiedliche Prozesse in Gang gesetzt, die von politischen Strukturen wie von den einzelnen Individuen eine Bewältigungsleistung fordern und unterschiedliche historische Sinnbildungsprozesse einschließen: Revision geht mit der Traditionsbildung einher. Häufig ist die Rede von den Prozessen des „*nation-building*“ und über die „*reinvention of history*“ (Garsztecki 2008, S. 371), d. h. über den Versuch, nach dem Zeitalter des Kommunismus wieder an die eigene nationale Geschichte anzuknüpfen. Nicht selten ist darin ein Versuch zu erkennen, die Geschichte neu zu interpretieren mit dem Ziel, die nationalen historischen Traditionslinien für die Demokratie aufzuzeigen. Diese Prozesse bilden einen Gegensatz zu der fortschreitenden transnationalen europäischen Integration, die den Abschied von nationalen, antagonistischen Geschichtsmymthen fordert. Der Prozess der Herausbildung des nationalen Bewusstseins steht jedoch nicht im Widerspruch zu den Prozessen der Demokratisierung; so meinen manche Osteuropa-Forscher: „Gerade im Zuge der Systemtransformation kam dabei nationalen kollektiven Identitäten und verschiedenen Formen des Nationalismus eine Schlüsselrolle sowohl als treibendes Motiv im Prozess der Ablösung der alten sozialistischen Ordnung wie auch in den historischen und politischen Debatten während der Etablierung und Konsolidierung der neuen Demokratien zu“ (Krasnodębski u. a. 2008, S. 9). Es stellte sich die Frage der Integration und der Distinktion: „Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung

eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden. Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist. Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung, Empathie in andere entfalten zu können“ (Brumlik 2002, S. 280). Aus diesem Grunde gilt auch: „Das Verlangen nach einer großen Vergangenheit und stolzen Erinnerung hat vor allem bei den jungen Nationalbewegungen unverkennbar kompensatorische Züge. Je weniger ihre gegenwärtige Lage dazu angetan ist, ihnen Selbstbewußtsein und Zukunftsoptimismus zu vermitteln, desto wichtiger werden für sie die Anleihen in der Vergangenheit. Und je weiter die nationale Tradition zurückverlegt und je ruhmreicher sie gemacht werden kann, desto strahlender erscheinen die nationalen Aussichten für die Zukunft“ (König 2008, S. 385). Die Abgrenzung vom Sowjetischen bildet dabei eine Grundlage für die Herausbildung einer neuen – meist national bestimmten – Identität und geht allerdings mit der „Externalisierung von Schuld und Verantwortung für unter der kommunistischen Herrschaft begangene Verbrechen – zumeist nach Moskau“ einher (vgl. Kaminsky 2009, S. 251).

Bodo von Borries stellt die Frage, „wer sich ein reflektierendes, balancierendes Geschichtsbewußtsein überhaupt leisten kann und will“: Von Borries spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Schere von Bedürftigkeit nach und Belastungsfähigkeit für Geschichte*“, die aufklafft:

- „Solange Individuen (und Gruppen oder Gesellschaften) nicht in besonderen Krisen, d. h. in verschärften Herausforderungen durch Wandel und Kontingenz, stecken, mag eine differenzierte und argumentativ abwägende Auseinandersetzung mit Vergangenheitswahrnehmungen, -deutungen und -orientierungen psychisch möglich sein, aber für die Majorität dürfte keine Notwendigkeit und mithin keine zureichende Motivation dazu bestehen. *Glückliche brauchen scheinbar keine historische Besinnung.*
- Anders in Notfällen ökonomischer, mentaler, politischer oder ökologischer Bedrohung: Nun gibt es reichlich Anlaß für historische Analysen zwecks Identitätsklärung und Handlungsorientierung, aber kaum noch die nötige Distanz und Gelassenheit. Mindestens wird die Versuchung auftreten, Selbststabilisierung und Selbstbestätigung der Person (oder des Kollektivs) – notfalls parasitär auf Kosten von ‚anderen‘ – an die Stelle von rationalen Abwägungen und humaner Bewertung treten zu lassen. [...] *Unglückliche ertragen oft keine historische Besinnung*“ (von Borries 2001b, S. 313; Hervorh. im Orig.).

Von Borries macht durch seine Überlegungen deutlich, dass die Aufarbeitung der Vergangenheit oder die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte in den meisten Fällen kein „Selbstläufer“ ist: Entweder verspürt man dazu keine Notwendigkeit oder man erträgt die kritische Selbstinspektion vor dem Hintergrund anderer Herausforderungen der Umbruchszeit kaum. Aus diesem Gedanken kann die besondere Bedeutung abgeleitet werden, die der Bildung und Erziehung in den Zeiten der Stabilität wie auch während einer Krise in Bezug auf Initiierung, Unterstützung und Beförderung des kritischen Umgangs mit der Vergangenheit zukommt. Schäffter spricht von der neuen „Reflexionsfunktion“ der Erwachsenenbildung, welche das alte Paradigma der Vermittlung (Reproduktion) ablöst: „Sie [die Erwachsenenbildung] hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Erwachsenenbildung wechselt damit von der bisherigen ‚Reproduktionsfunktion‘ hinüber in eine ‚Reflexionsfunktion‘ [...]. Sie besteht darin, gesellschaftliche Veränderungen [...] in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und sie in Lernarrangements pädagogisch zu bearbeiten“ (Schäffter 2001, S. 47).

Der Erwachsenenbildner Ortfried Schäffter hat unter der Berücksichtigung der ehemaligen DDR den Begriff der „Transformationsgesellschaft“ aufgegriffen und daraus Konsequenzen für die Erwachsenenbildung abgeleitet (Schäffter 2001). „Der Begriff Transformationsgesellschaft ist über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine ‚pädagogische‘ Kategorie zu verstehen. Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialpolitischen Hilfen und personenbezogener Erwachsenenbildung beantwortet. Strukturelle Transformation wurde und wird – gerade am Modell der deutschen Vereinigung – als individueller kollektiver Lernanlass gedeutet und neben der Fülle alltagsgebundener, ‚informeller‘ Lernprozesse auch in Form institutionalisierter Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand kleingearbeitet“ (Schäffter 2001, S. 46). Das Phänomen der Transformationsgesellschaft trifft ebenso auf andere Länder des ehemaligen Ostblocks zu und beinhaltet in der Interpretation von Schäffter die Implikationen für Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihre pädagogische Praxis. Nach der Analyse empirischer Ergebnisse unterscheidet Schäffter verschiedene Modelle der Transformation, innerhalb derer Erwachsenenbildungsinstitutionen bestimmte Rollen übernehmen. Er spricht von einer „reflexiven Transformation“ als Modell, das sich unter den Bedingungen einer Transformationsgesellschaft für die Erwachsenenbildung am geeignetsten erweist. Die reflexive Transformation bedeutet einen ständigen Prozess der

Selbstreflexion, der durch eine unbestimmte Ausgangslage und Ergebnisoffenheit charakterisiert ist (vgl. Schäffter 2001, S. 60).

Schäffter verweist jedoch deutlich auf die Grenzen institutionalisierten Lernens, die er vor allem im Wirkungsverlust der pädagogischen Maßnahmen sieht. Die Lernarrangements sind im deutschen Fall ein Beispiel der gezielten gesellschaftlich-politischen Maßnahmen; diese Tatsache gilt jedoch nicht für den Fall Ost- und Mitteleuropas, wo die Lernprozesse zur Aufarbeitung der Vergangenheit einen eher zufälligen und chaotischen Charakter haben und dadurch die Grenzen der pädagogischen Maßnahmen vergrößern. Hinsichtlich der Einschätzung der Möglichkeiten der Erwachsenenbildung, die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zu bewältigen, sollte vorsichtig vorgegangen werden. Zu fragen ist dennoch, ob für die Erwachsenenbildung Konzepte denkbar sind, welche die Veränderungen im Sinne der bürgerschaftlichen Bildung und der aktiven Bürgerschaft auf regionaler Ebene fördern und im Sinne der Empowerment-Strategie Aktivitäten in Gang setzen, die das Vertrauen der Individuen in die eigenen Kräfte und eigenen Einflussmöglichkeiten fördern.

Die Frage der Bewältigung der Krisensituationen ist nicht nur mit den Fragen der Reflexion über das Geschehene und Geschehene („Weltbilder“), sondern auch mit der Frage nach den Selbstbildern verbunden (vgl. Messerschmidt 2009). Taylor, der sich mit den Formen und Merkmalen der modernen Identität beschäftigte, stellte fest, dass sich die Identitätssuche erst im Zuge der Moderne etabliert hat. In den vormodernen Gesellschaften war die Identität kein persönliches Charakteristikum, sondern ein Merkmal der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Durch die Brüche und Krisen wurde das Individuum vor die Aufgabe gestellt, „seine Identität [...] zu suchen oder zu erfinden“ (Taylor 2002, S. 274; vgl. auch Abels 2010, S. 351ff.). Es geht dabei um eine *individualisierte* Identität, die sich von den kollektiven Selbstverständlichkeiten differenziert. Eine der zentralen Thesen von Taylor ist jedoch darin zu sehen, dass die Identität – im Sinne einer Selbst-Bestimmung – einer Anerkennung durch Andere bedarf und daher auch auf den Dialog mit den Anderen angewiesen ist (vgl. Taylor 2002, S. 274ff.).

2.2.4 Erwachsenenbildung und Identitätsstiftung. Erinnerung und Biographie

Eines der Merkmale des kulturellen Gedächtnisses nach Assmann ist die Identitätskonkretheit: „Das kulturelle Gedächtnis bewahrt den Wissensvorrat einer Gruppe, die aus ihm ein Bewußtsein ihrer Einheit und Eigenart bezieht. Die Gegenstände des kulturellen Gedächtnisses zeichnen sich aus durch eine Art identifikatorischer

Besetztheit im positiven („das sind wir“) oder im negativen Sinne („das ist unser Gegenteil“)“ (Assmann 1988, S. 13f.). Dabei weist Assmann auf folgendes Spezifikum hin: „Der im kulturellen Gedächtnis gepflegte Wissensvorrat ist gekennzeichnet durch eine scharfe Grenze, die das Zugehörige vom Nichtzugehörigen, d. h., das Eigene vom Fremden trennt. Erwerb und Überlieferung dieses Wissens sind nicht von ‚theoretischer Neugierde‘ (Blumenberg) geleitet, sondern von ‚need for identity‘ (Mol)“ (ebd.). Für die Klärung der Identitätskonstruktionen erscheint es demnach notwendig, sich mit der prozesshaften, mehrdeutigen Aktualisierung der Erinnerung als konstitutivem Bestandteil der Identitätsstiftung auseinanderzusetzen.

Identität ist zunächst einmal ein interdisziplinärer Begriff, welcher zu den theoretischen Grundbegriffen der Psychologie und der Soziologie des 20. Jahrhunderts gehört. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll der Schwerpunkt auf die Verwendungen des Wortes gelegt werden, die für den Prozess der Bildung relevant sind. Die theoretischen Konzepte aller Couleurs, die mit dem Begriff der Identität zusammenhängen, können an dieser Stelle nicht ausführlich dargelegt werden.³⁹ Als Arbeitsdefinition kann hier Folgendes festgehalten werden: Identität wird als Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer Gruppe verstanden, die bestimmte Charakteristika („konnektive Strukturen“, s. o.) aufweist, welche wiederum als Bestandteil der eigenen Persönlichkeit empfunden werden. Diese Charakteristika dienen sowohl der (Selbst-)Definition der Gruppe als auch der individuellen (Selbst-)Definition. Die kollektive Identität ist gebunden an und ausgedrückt durch eine gemeinsame Kultur, Werte und Einstellungen, und wird durch Institutionen und Symbole verfestigt und reproduziert sich in Interaktions- und Kommunikationsprozessen (vgl. dazu auch Nohlen 2010, S. 381). Kollektive Identität hat meistens die Historie als Grundlage und kann sich im Laufe der Zeit radikal ändern. Der Begriff der kollektiven Identität wird im Sinne Jan Assmanns verwendet und bedeutet das Bild, welches eine Gruppe von sich aufbaut und mit welchem sich ihre Mitglieder identifizieren können (vgl. Assmann 1992, S. 132). Die Grundlage eines solches Bildes ist die Teilhabe an einem gemeinsamen Wissen und einem „kollektiven Gedächtnis“. Das kollektive Selbstbild konstituiert sich hauptsächlich an den sozial verfestigten Formen des kollektiven Gedächtnisses, die auch als „konnektive Struktur“ (siehe dazu S. 23) einer Gruppe fungieren. Die konnektive Struktur gilt somit, so Assmann, als Fundament für Zugehörigkeit und Identität und ermöglicht dem Individuum in Bezug auf eine Gruppe, „wir“ sagen zu können. Die konnektive Struktur stützt sich auf ein gemeinsames Selbstbild,

39 Vgl. zum Identitätsbegriff u. a. Jenkins 1996; Giddens 1999; Wiewiorka 2003.

gemeinsame Regeln und Werte, aber auch auf die gemeinsame Vergangenheit (Assmann 1992, S. 16f.). Der Soziologe Bader unterstreicht, bei der Konstruktion ethnischer Gruppen gehe es „in jeweils spezifischer Weise um einen unterscheidbaren Namen, um einen Mythos gemeinsamer Ursprünge und Abstammung, um historische Überlieferungen, um ein historisches Gebiet oder die (vorgestellte) Verbindung hierzu, um eines oder mehrere Momente einer gemeinsamen Kultur (Sprache, Bräuche, Religion), um Gruppensolidarität und Gruppenidentität“ (Bader 1995, S. 82). Das Bewusstsein von Gleichheit innerhalb einer Gruppe schließt dabei die Abgrenzung gegenüber der Gruppe der Anderen ein. Der Nationalstaat ist im besonderen Maße dadurch gekennzeichnet, dass die Erinnerung für die politischen Zwecke der Identitätsbildung in Anspruch genommen wird.

Mythos und Erfindung auf Basis der Geschichte sind demnach wichtig für die Politik der Identität, für die Gruppen von Menschen, die sich heute durch ihre ethnische oder religiöse Zugehörigkeit oder durch die vergangenen oder gegenwärtigen Grenzen von Staaten definieren und in einer unsicheren und wankenden Welt eine gewisse Sicherheit finden wollen. Geschichte fungiert in diesem Fall als „Konstruktion in praktischer Absicht“ (Wischermann 1996, S. 68). Die Suche der Identität oder das Bedürfnis der Neubestimmung der Identität ist zeitlich stark an die Situationen des Umbruchs und der Transformation gekoppelt: „Nationale Identität wird erst zum Thema einer kulturellen und politischen Bewegung, wenn die Begegnung mit Fremden Vergleiche ermöglicht und eine übergreifende gesellschaftliche Einheit ihre Selbstverständlichkeit verloren hat: in Situationen sozialer Mobilität und politischer Turbulenzen [...]“ (Giesen 1991, S. 13f.). Durch die Konstruktion der „gemeinsamen“ Vergangenheit wird die Legitimation der neuen politischen Ordnungen untermauert. Die Identitätssemantik ist auch in den Prozessen der „re invention of history“ der ost- und mitteleuropäischen Gesellschaften stark vertreten. Die kulturelle Präsenz der Vergangenheit ist in der Gegenwart dieser Gesellschaften beinahe beispiellos. König spricht im Zusammenhang mit dem Erinnerungsboom der 1960er Jahre in der Bundesrepublik von der „nachholenden Erinnerung“ (König 2008, S. 531f.). Diesen Begriff kann man ebenfalls für die ost- und mitteleuropäischen Gesellschaften nach 1989 verwenden: Die Vergangenheit rückt sukzessiv in das Bewusstsein der Bürger und nimmt nach einer langen Periode des Beschweigens einen Rang in der öffentlichen Debatte ein (vgl. dazu Schorkowitz 2008, S. 229ff.).

Max Weber hat hinsichtlich der Herausbildung der sozialen Einheiten zwei Begriffe geprägt, die für die Fragestellungen dieser Arbeit von Relevanz sind: Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung. Mit der Vergemeinschaftung ist die Art der sozialen Beziehung gemeint, die sich auf das subjektiv empfundene

emotionale Zusammengehörigkeitsgefühl stützt. Die Vergesellschaftung hingegen deutet auf die Beziehungen hin, in denen rationale Kriterien (Interessenausgleich oder Verbindung) eine Rolle spielen (vgl. Weber 1972, S. 21f.). Ein typischer Fall der Vergesellschaftung wäre eine Vereinbarung durch gegenseitige Zusagen; die Vergemeinschaftung beruhe hingegen auf Zusammengehörigkeit und der Orientierung am Glauben, an Traditionen, Gefühlen etc. Im Hinblick auf die Herausbildung der nationalen Identitäten kann behauptet werden, dass diese auf der Grundlage der Vergemeinschaftung konstruiert werden: Die Vorstellung einer gemeinsamen Kultur, einer gemeinsamen Sprache, der Assoziation mit einem bestimmten Territorium bilden die Grundlage des kollektiven Selbstbildes und wirken handlungsleitend. Grundlegend ist dabei das Merkmal der Ethnizität. Max Weber postuliert: „Und hinter allen ‚ethnischen‘ Gegensätzen steht naturgemäß irgendwie der Gedanke des ‚auserwählten Volks‘, der nur ein in das horizontale Nebeneinander übersetztes Pendant ‚ständischer‘ Differenzierungen ist und seine Popularität eben davon entlehnt, dass er im Gegensatz zu diesen, die stets aus Subordination beruhen, von jedem Angehörigen jeder der sich gegenseitig verachtenden Gruppen für sich subjektiv in gleichem Maße prätendiert werden kann.“ (Ebd., S. 239) Die Ethnizität, verstanden als basales Abgrenzungsmerkmal der Identität, hat einen besonders ausgeprägten Bezug auf die gemeinsame kollektive Vergangenheit, realisiert in den Vorstellungen einer gemeinsamen Herkunft und resultiert in einem Solidarbewusstsein. Die Eingrenzung der eigenen Gruppe findet dabei parallel zur Abgrenzung von anderen Gruppen statt.

Helmut König hält jedoch fest: „Die nationale Legitimation politischer Ordnungen ist heute antiquiert. Ihre zunehmende Erosion erkennt man daran, daß sowohl unterhalb wie oberhalb der Nationalstaaten neue Zugehörigkeiten und Loyalitäten entstanden sind. Die Betonung der Unterschiede unterhalb der Nation, also die Betonung der Vielheiten und Besonderheiten ethnischer, sozialer, regionaler, sprachlicher, geschlechtlicher Art hat das Bekenntnis und die Loyalität zur eigenen Nation an Bedeutsamkeit in vielen Fällen übertrumpft“ (König 2008, S. 641). Vielmehr stellt sich unter solchen veränderten Voraussetzungen vor allem die Frage nach solchen Identitätsbildungen, die von transnationalen kulturellen Bezugspunkten als Identifikatoren bestimmt werden; Bezugspunkte, die nicht nur auf einer, sondern auf einer Vielzahl von „Geschichten“ beruhen, die an unterschiedlichen Gedächtnissen partizipieren (vgl. Koselleck 1979, bes. S. 130ff., 260ff.). Die Revitalisierung des nationalen Gedächtnisses in Ost- und Mitteleuropa nach dem Zerfall des sozialistischen Lagers beobachtet König jedoch nicht ohne Argwohn: „Noch einmal zeigt sich, wie außerordentlich groß das Gewaltpotential der Nation ist und wie außerordentlich schwierig es ist, dieses Gewaltpotential einzudämmen

und zu entschärfen“ (König 2008, S. 641). Den Nationalismus sah auch Adorno als eine der schwierigsten Herausforderungen für die Pädagogik nach Auschwitz. „Er [der Nationalismus, T. K.] ist deshalb so böse, weil er im Zeitalter der internationalen Kommunikation und der übernationalen Blöcke an sich selbst gar nicht mehr so recht glauben kann und sich ins Maßlose übertreiben muß, um sich und anderen einzureden, er wäre noch substantiell“ (Adorno 1971a, S. 103).

Die Vergesellschaftung als Grundlage der Identität impliziert jedoch nach Weber keine Abgrenzung durch das Merkmal der Ethnizität und würde somit den Besonderheiten der modernen Gesellschaft viel eher entgegen kommen. Es stellt sich nun bezogen auf die Prozesse in Ost- und Mitteleuropa die Frage, ob eine demokratische Staatsbürgerschaft und auch die bürgerschaftliche Bildung (*citizenship education*) dort einen Rückgriff auf die Vergangenheit braucht und wenn ja, inwieweit dieser Rückgriff ethnisch/national bedingt sein muss. Die *Gesellschaften* brauchen, so kann aus der Weber'schen Definition abgeleitet werden, in diesem Sinne kaum „konnektive Strukturen“, die sich aus der gemeinsamen Vergangenheit herleiten. Anders ist es mit *Gemeinschaften* – eine gemeinsame Erinnerung ist dabei eine wichtige Grundlage. Für die Nation, im Weber'schen Sinne die „Erinnerungsgemeinschaft“ (Weber 1972, S. 237f.), ist das gemeinsame Gedächtnis eine Voraussetzung für das Funktionieren: „Gemeinsame politische Schicksale, d. h. in erster Linie gemeinsame Kämpfe auf Leben und Tod, knüpfen Erinnerungsgemeinschaften, welche oft stärker wirken als Bande der Kultur-, Sprach- oder Abstammungsgemeinschaft. Sie sind es, welche [...] dem Nationalbewußtsein erst die letzte entscheidende Note geben“ (ebd.). Die Identitätskonstruktion einer Nation breitet sich in zwei Dimensionen aus: das geteilte Erbe an Erinnerungen einerseits und die Aktualisierung dieses Erbes für die Gegenwart (in Form der Weitertradierung oder eines Bruches mit der vorangegangenen Geschichte).

Im deutschen Fall lässt sich von einer festen Verbindung zwischen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung sprechen, was auch für das Selbstverständnis der politischen und bürgerschaftlichen Bildung konstitutiv ist: Der Bruch mit der Vergangenheit (also auch ein expliziter Bezug auf die Vergangenheit) ist für die Herausbildung der deutschen kollektiven Identität zentral, verbunden mit dem von Jürgen Habermas eingeführten Begriff des Verfassungspatriotismus als „Bindung an Prinzipien des Rechtsstaates und der Demokratie“ (Habermas 1990, S. 153). Nach Habermas handelt es sich dabei um eine postnationale Form kollektiver Identität, die auf universellen Prinzipien basiert (vgl. ebd. S. 152). Der Patriotismus – sei es in Anlehnung an die Vergangenheit oder an die Verfassung als Sammelsurium dieser universellen Prinzipien – bleibt jedoch als „konnektive Struktur“ für die Selbstidentität notwendig, wie dies auch die Beispiele der

Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in den drei untersuchten Staaten zeigen werden. In den Ländern Ost- und Mitteleuropas ist eine positive Bezugnahme auf Geschichte die wichtigste Form des Patriotismus und somit die grundlegende Basis der kollektiven Identität.

Der Identitätsbildung auf der Grundlage eines gemeinsamen kollektiven Gedächtnisses liefert das Konzept der Identität von Hall eine zusätzliche, zum Teil normative Dimension: Hall spricht von der Herausbildung der Identität als „Akt des Positionierens“ des Selbst in (und gegenüber) der Vergangenheit. In seinem Essay „*Cultural Identity and Diaspora*“ charakterisiert er ausführlich den Prozess der Selbstverortung und schreibt diesem eine unmittelbare Verflechtung mit der Vergangenheit zu: „Far from being eternally fixed in some essentialized past, they [cultural identities, T. K.] are subject to the continuous ‚play‘ of history, culture and power. Far from being grounded in a mere ‚recovery‘ of the past, which is waiting to be found [...], identities are the names we give to different ways we are positioned by, and positioned ourselves within, the narratives of the past“ (Hall 1990, S. 225). Der Biographieforscher Buschmeyer (1987) unterstreicht die Bedeutung der Schnittstelle zwischen der „großen“ (nationalen, staatlichen) und der „kleinen“ (individuellen) Geschichte und weist darauf hin, dass die Person ihre Identität nur dann konstruieren kann, wenn diese sich sowohl auf die persönliche Lebensgeschichte als auch auf die kollektive Erinnerung historischer Bezugsgruppen bezieht. Demnach ist eine reflektierte Auseinandersetzung mit der kollektiven Vergangenheit ein unzertrennbarer Bestandteil der Selbstvergewisserung. Die kollektive Erinnerung (einer Bezugsgruppe) muss in die persönliche Erinnerung integriert werden. Die Identität eines Individuums enthält somit eine notwendige historische Dimension. Die Herausbildung der Identität geschieht jedoch im Prozess der individuellen Verarbeitung der Vergangenheitsdeutungen – also im Prozess der Bildung.

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass die Herausbildung der Identität ein Prozess der Bildung ist, innerhalb dessen der Mensch sich *im* historischen Prozess verortet, sich aber auch *gegenüber* diesem Prozess positioniert. Die Identität bedeutet jedoch keinesfalls eine automatische Übernahme der durch die Kommunikation vermittelten Vergangenheitsdeutungen, falls diese eine demokratische und freiheitliche sein soll. Eine demokratische politische Identität, „sei es auf individueller, sei es auf kollektiver Ebene, ist gerade durch das Vermögen gekennzeichnet, sich von seinen Herkunftstraditionen durch kritische Reflexion zu distanzieren. Kritische Reflexion von Tradition bedeutet nicht Traditionsabbruch, sondern bezeichnet die Kompetenz zu einer historisch offenen und produktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und die reflektierte Annahme oder auch Verwerfung von Werten und Traditionselementen“ (Kocka 1993, S. 70).

Die Fragen, die anschließend detaillierter erörtert werden sollen, sind: In welcher Beziehung stehen das Individuelle und das Kollektive, Biographie und Geschichte zueinander? Oder, anders formuliert: Wie wichtig ist für die eigene Biographie die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit? Faulenbach erstellt eine idealtypische Klassifizierung der Zusammenhänge zwischen der Lebensgeschichte bzw. lebensgeschichtlichen Erfahrungen und Geschichtsbewusstsein: Im ersten Fall stehen sie völlig unverbunden nebeneinander, im zweiten Fall sind sie miteinander verbunden. In Bezug auf den zweiten Fall trifft Faulenbach eine genauere Unterscheidung:

- a) „die individuelle Lebensgeschichte dominiert das Geschichtsbewußtsein;
- b) das Geschichtsbewußtsein prägt die Interpretation der Lebensgeschichte;
- c) beide stehen in einem Interdependenzverhältnis“ (Faulenbach 1996, S. 81).

In den meisten Fällen ist davon auszugehen, dass zwischen der individuellen Erfahrung und dem kollektiven Gedächtnis ein Abhängigkeitsverhältnis besteht; der Grad der Ausprägung hängt von vielen Kriterien ab: der Tiefe der familiären Betroffenheit, dem Abweichungsgrad vom vorherrschenden kollektiven Gedächtnis, dem persönlichen Bedürfnis nach Wiederherstellung der Gerechtigkeit etc. Klaus Placke sieht dieses Verhältnis in der Perspektive der zeitlichen Entwicklung und beschreibt die ursprüngliche Situation wie folgt: „In geschichtslosen Gesellschaften, in Stammeskulturen etwa, die über Jahrhunderte nach gleichen überlieferten Mustern existieren, in denen sozialer Wandel auf ein Minimum beschränkt ist, weil ihr soziales System ein stabiles, auf dem jeweiligen technologischen Niveau optimales Austauschverhältnis zur Umwelt aufweist, tritt die Biographie an die Stelle der Geschichte. Der einzelne muß das, was er erlebt hat, nicht in Einklang bringen mit kollektiven Ereignissen, zumindest nicht mit solchen, an die man nicht gewöhnt wäre, die nicht immer wieder vorkämen und für die sich nicht routinisierte Deutungsmuster anböten.“ (Placke 1994, S. 88f.) Im weiteren Verlauf der Geschichte wurde dieses Verhältnis komplexer; diesbezüglich kommt Placke zu der These, „daß die alltagsweltlichen Vorstellungen von der Entwicklung des Kollektivs im Zuge der Individualisierung zunehmend diffundieren, daß ‚Geschichte von etwas‘ an die Stelle von Geschichte schlechthin getreten ist und daß dieser eklektisch-pluralistische Zugang wiederum auf den Umgang mit der eigenen Biographie zurückwirkt. Es wird also behauptet, daß heute Geschichte multilinear gedacht wird, aber nicht in dem Sinne, daß verschiedene Stränge nebeneinander konzipiert würden, sondern daß sich das historische Interesse wechselhaften Punkten des individuellen

und sozialen Geschehens zuwendet, um mit unterschiedlicher Tiefe deren Vergangenheit auszuleuchten“ (ebd., S. 93).

Die Erinnerungen, die autobiographisch motiviert sind, fallen, so Dirk Reinhardt, in verschiedenen Lebensabschnitten verschieden aus und hängen von der Entwicklung des Lebenslaufs und des Individuums ab, das diese Erinnerung trägt: „Exakt dasselbe Erlebnis wird zwanzig Jahre später häufig völlig anders erinnert als vierzig Jahre später. Immer spielt die gesamte Lebenserfahrung des Individuums in seine Erinnerung mit hinein und unterlegt das früher erlebte mit nachträglich gewonnenen Deutungen, die zum konkreten Zeitpunkt des Erlebens noch gar nicht vorhanden sein konnten“ (Reinhardt 1996, S. 95).

Der Beschäftigung mit der Vergangenheit, mit dem kollektiven wie individuellen Gedächtnis, und der Herstellung eines Relationsverhältnisses zwischen den beiden Gedächtnisarten (insofern diese voneinander zu trennen sind) wird in der Forschung eine lebenspraktische Bedeutung beigemessen, die vor dem Hintergrund der Orientierung in der Gegenwart und des Handelns in der Gegenwart erklärt wird. Brumlik spricht gar von einer „narrativen Kompetenz“ – einer Fähigkeit, die Kette von Ereignissen einer Logik folgend aufzubauen und somit die Grundlage für das Selbst- und Weltverstehen als auch für das Handeln zu schaffen: „Narrative Kompetenz bzw. historisches Bewußtsein hängen demnach von der Fähigkeit von Personen ab, ihr eigenes Verhalten als Handeln zu verstehen und ihr Leben als eine Geschichte, in der sie selbst Urheber von Verhaltensweisen bzw. Adressat der Verhaltensweisen anderer sind“ (Brumlik 2004, S. 54). Die Herausbildung dieser narrativen Kompetenz gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Bildung mit dem Schwerpunkt der Aufarbeitung der Vergangenheit. Brumlik definiert die Dimensionen dieser Kompetenz: „Autobiographisches Wissen, personale Identität und allgemeine Handlungskompetenz erweisen sich damit als drei Aspekte derselben Fähigkeit. Mit dem Begriff des Handelns, der in der Sozialwissenschaft durch die Betonung der bewußten Zielgerichtetheit von dem des bloßen Verhaltens unterschieden wird, wird der Fähigkeit von Personen, sich selbst als Urheber des eigenen Verhaltens zu begreifen, sich als ‚selbstwirksam‘ zu empfinden und erzählend zu präsentieren, Rechnung getragen“ (Brumlik 2004, S. 52f.).

Die Identitätsbildung ist, so kann resümierend zusammengefasst werden, somit eine persönliche Leistung des Suchprozesses, der auf der Positionierung gegenüber den Ereignissen der Vergangenheit wie Gegenwart, auf Anlehnung an, Annahme oder Neuschaffung der gesellschaftlichen Narrativen, auf Sinnfindung und Orientierung, Handlungsfähigkeit, Ziel- und Normsetzung basiert. Vor dem Hintergrund dieser Dimensionen mag es nicht verwundern, dass die Frage des Identitätslernens in der Erwachsenenbildungsforschung breit diskutiert wird.

Horst Siebert setzt sogar das Identitätslernen mit Bildung gleich, indem er das Erste explizit definiert: „Wenn zur Identitätsfindung das Bemühen gehört, mit sich, den anderen und der Welt ins reine zu kommen, seinen Horizont zu erweitern und seine Fähigkeiten auszubilden, eine vernünftige Aufgabe zu finden und dementsprechend verantwortlich zu handeln, dann ist Identitätslernen nichts anderes als Bildung. Die Schwierigkeiten der Identitätsfindung sind dann zugleich auch gesellschaftliche Bildungsbarrieren“ (Siebert 1985, S. 105).

Mit dem Lernen vor dem Hintergrund der Herausforderungen der sich verändernden Welt beschäftigte sich der amerikanische Theoretiker der Erwachsenenbildung Jack Mezirow intensiv in seinem Konzept des transformativen Lernens. Mezirow stellt die Erfahrung an den Anfang des Lernprozesses und untersucht die Bedeutungsstrukturen, mit denen Menschen ihre Welt konstituieren und fragt nach deren Veränderbarkeit durch reflexives Lernen. Unter dem Begriff „transformatives Lernen“ wird in der durch Mezirow angeregten Forschung der Lernprozess verstanden, infolgedessen grundlegende qualitative Veränderungen in der Selbst- und Weltwahrnehmung sowie in den Einstellungen und Handlungsweisen der Individuen sowie gesellschaftlicher Gruppen entstehen. Um einen Lernprozess zu initiieren, muss die Person Diskrepanzerfahrungen haben – eine Aufforderung für die Auseinandersetzung mit dem Erlebten durch die Wahrnehmung der eigenen (partiellen) Unzulänglichkeit. Nur wenn neue Erlebnisse anders sind als das bisher Gewohnte, oder erwartungskonträr, kann ein Lernprozess stattfinden, der Veränderungen in Interpretationen, Einsichten und Handlungen herbeiführt – ein Prozess des transformativen Lernens.

Die Theorie des transformativen Lernens ist als Ergebnis der Beobachtungen von Veränderungen der individuellen Lebenssituation entstanden. Der Umgang mit diesen Veränderungen wird als Lernprozess verstanden, der sich stufenweise entwickelt. Mezirow definiert das transformative Lernen wie folgt: „Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective, so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. Transformative learning involves participation in constructive discourse, to use the experience of others to assess reasons justifying these assumptions, and making an action decision based on the resulting insights.“ (Mezirow 2000, S. 7f.)⁴⁰ Der Handlungs- und Bedeutungsrahmen („*frame of reference*“) wird durch individuelle wie kollektive Erfahrungen bestimmt und ist

40 In den Jahren sind zahlreiche kritische Stellungnahmen zur Transformationstheorie von Mezirow entstanden. Einen Überblick findet man in Cranton 1994 und Taylor 1998.

damit von hoher Relevanz für die Wahrnehmung der Welt: Er resultiert aus Einstellungen, Überzeugungen und Annahmen, die sich das Individuum oder eine Gruppe (ein Kollektiv) im Laufe des Lebens aneignen.

Die Veränderungen durch Lernen im Erwachsenenalter, ob auf der physischen, psychischen, sozialen oder politischen Ebene gehen nur langsam und oft nicht widerstandslos vonstatten, da sie Identität bedrohen. Jedes gewonnene Bedeutungsschema beinhaltet Kognitionen, Emotionen und Motivationen, die diese verstärken und verfestigen. „Die Kommunikationsforschung hat [...] bestätigt, daß Menschen durchweg dazu neigen, nur solche Dinge zu lesen, anzuhören oder anzusehen, die Auffassungen vertreten, mit denen sie selbst sympathisieren, oder daß sie Kommunikationen aus dem Wege gehen, die eine andere Färbung haben“ (J. Klapper, zit. nach Siebert 1990, S. 440).

In seiner Theorie stellt Mezirow den Bezug zwischen dem Lernen und der Erinnerung einerseits und andererseits dem Lernen und dem Wandel her: „Die Transformationstheorie betrachtet die Erinnerung als eine der Wahrnehmung und Erkenntnis innewohnende Funktion, d. h. als ein Verfahren zur Wiederentdeckung und Neuinterpretation früher gemachter Erfahrungen in einem neuen Umfeld. Die dabei mitwirkende Dialektik kann zur Entstehung neuer Bedeutungsschemata führen, wenn sich die alten als unpassend erweisen. Das Erinnerungsvermögen hängt davon ab, wie gut die ursprünglich gemachte Erfahrung in das bisherige Lernen integriert und wie oft die dadurch entstandene Erinnerung abgerufen worden ist. Wenn sich eine Erfahrung als mit der Art unvereinbar erweist, in der Bedeutung strukturiert ist, oder Ängste hervorruft, ist eine Integration weniger wahrscheinlich; demnach wird sie bei Abruf verfälscht sein.“ (Mezirow 1997, S. 5)

Die Tatsache, dass die Erinnerung selbst einem ständigen Wandel im Laufe des Lebensprozesses unterliegt, liefert für Mezirow ein Argument zur vertieften Auseinandersetzung mit der Erinnerung im Prozess des Lernens: „Erinnerung ist also nicht eine genaue Wieder-,holung‘ eines Bildes im Gehirn, sondern vielmehr eine Neukategorisierung, die dann stattfindet, wenn die Verbindungen zwischen den Neuronen in verschiedenen ‚maps‘ vorübergehend gestärkt werden. [...] Dementsprechend beschreibt auch die Transformationstheorie Erinnerung als einen Prozeß, bei dem ein Ding oder Ereignis, das wir früher durch die Projektion unserer Symbolmodelle entsprechend unseren erworbenen Erwartungshaltungen und Bedeutungsperspektiven interpretiert haben, neu erkannt wird, wenn es wieder in unserer Erinnerung erscheint.“ (Mezirow 1997, S. 24) Diesen Vorgang beschreibt Mezirow als einen Projektionsprozess, der einer Rekonstruktion einer früher gewonnenen Bedeutung dient. Dabei wird das bereits vorhandene Wissen in dem neuen und unbekanntem situativen Zusammenhang interpretiert (vgl. ebd.).

Der Lernvorgang, die eigenen Erfahrungen und Erinnerungen im Prozess des Lernens zu überprüfen und neue Bedeutungen für sich aufzuschließen, mag für den osteuropäischen Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit in der Zeit der gesellschaftlichen Transformationen dahingehend von Bedeutung sein, dass aufgrund der Aufhebung der Informations- und Kommunikationssperre neue Inhalte zum Vorschein getreten sind, die bisherige Erfahrungen ergänzten oder denen sie widersprachen. Durch die gesellschaftliche Transformation hat sich auch der „*frame of reference*“ gewandelt. In einem solchen Fall kann das transformative Lernen eine Rolle als Lebensbewältigungsmechanismus spielen. Das Verstehen und Deuten eigener Erfahrungen, das Vorhandensein einer sinnhabenden Erinnerung sei, so Mezirow, ein typisch menschliches Verlangen: „Wir müssen unsere Erfahrungen verstehen, um zu wissen, wie wir wirksam handeln sollen. [...] Lernen bedeutet, eine früher erfahrene Bedeutung als Anleitung dafür zu verwenden, wie wir über etwas denken oder fühlen, was wir gerade kennenlernen, oder wie wir danach handeln. Bedeutung heißt, unseren Erfahrungen Sinn oder Zusammenhang geben. Bedeutung ist eine Interpretation.“ (Mezirow 1997, S. 9) Demnach wird Lernen als „*Schaffen von Bedeutung*“ (Mezirow 1997, S. 9; Hervorh. T. K.) verstanden: „Beim Lernen steht die Erinnerung im Mittelpunkt, weil wir mit Hilfe unserer vorhandenen Interpretationen lernen.“ (Mezirow 1997, S. 10) Das Lernen sei ein dialektischer Interpretationsvorgang auf der Grundlage der gemachten Erfahrung, der zu einer neuen oder revidierten Interpretation führen kann, was sich wiederum als notwendige Orientierungshilfe für künftiges Handeln erweist (vgl. ebd.).

Die Transformationstheorie unterscheidet vier Formen, in denen Erwachsenenbildung stattfinden kann:

- „Bei der ersten handelt es sich um *Lernen durch Bedeutungsschemata*. Damit ist ein Lernen gemeint, bei dem es um eine weitere Differenzierung und Verfeinerung der früher als gegeben angesehenen Bedeutungsschemata geht, oder ein Lernen innerhalb der Struktur des von uns erworbenen Bezugsrahmens.“ (Mezirow 1997, S. 77; Hervorh. im Orig.)
- „Die zweite Form, der sich Lernen bedienen kann, ist das *Erlernen neuer Bedeutungsschemata*, d. h. die Schaffung neuer Bedeutungen, die hinreichend mit vorhandenen Bedeutungsperspektiven übereinstimmen und vereinbar sind, daß sie durch Erweiterung ihres Anwendungsbereiches vervollständigt werden können.“ (Ebd., S. 77f.; Hervorh. im Orig.)
- „Eine dritte Form des Lernens ist das Lernen durch *Transformation von Bedeutungsschemata*. Dabei spielt die Reflexion über Annahmen eine Rolle. Wir [...] machen die Erfahrung eines ständig zunehmenden Gefühls der

Mangelhaftigkeit in Bezug auf unsere bisherige Art, Bedeutungen zu sehen und zu verstehen.“ (Ebd., S. 78; Hervorh. im Orig.)

- „*Lernen durch perspektivische Transformation* ist die vierte Form, derer sich das Lernen bedienen kann. Dabei wird man sich durch Reflexion und Kritik spezieller, bisher als gegeben angesehener Voraussetzungen bewußt, auf denen eine verfälschte oder unvollständige Bedeutungsperspektive beruht, und transformiert diese Perspektive durch eine Neufassung der Bedeutung. Das ist die bedeutendste Art emanzipatorischen Lernens. Sie beginnt damit, daß wir – oft in einer emotional aufgeladenen Situation – Erfahrungen machen, die nicht zu unseren Erwartungen passen und daher für uns bedeutungslos sind. Oder damit, daß wir etwas Außergewöhnlichem begegnen, das wir weder durch lernen innerhalb der bestehenden Schemata noch durch Aneignung neuer Schemata in einen logischen Zusammenhang einordnen können. Hier kommt die Erleuchtung erst durch eine Neubestimmung des Problems. Diese kommt dadurch zustande, daß wir die Annahmen einer kritischen Neubewertung unterziehen, die ein aktuelles Bedeutungsschema oder auch mehrere bekräftigen. Solche für die Zukunft bedeutsamen Transformationen werden oft mit einer Lebenskrise in Zusammenhang gebracht, die uns dazu drängt, alte Verstehensweisen neu zu bestimmen.“ Ebd., S. 78f.; Hervorh. im Orig.)

Die Menschen oder die Gruppen von Menschen, die bereit sind, ihren auf Erfahrung beruhenden Referenzrahmen infrage zu stellen, sind nach Mezirow fähig, transformativ zu lernen. Nicht jedes Lernen ist jedoch transformativ. Transformatives Lernen sei ein bewusster und beabsichtigter Prozess, der „mit einem Dilemma beginnt und sich in dem Maß weiterentwickelt, wie verfälschte Annahmen bei Bedeutungsstrukturen durch kritische Reflexion transformiert werden.“ (Ebd., S. 125)

Mezirow bezieht sich ausdrücklich auf J. Habermas' „Theorie des kommunikativen Handelns“. In Anlehnung an Habermas unterscheidet die Transformationstheorie drei Arten von Lernen: das technische, das praktische und das emanzipatorische. „Beim emanzipatorischen Lernen besteht die Emanzipation in der Befreiung von triebmäßigen, sprachlichen, epistemischen und institutionellen Kräften oder Umwelteinflüssen, die unsere Optionen und unsere rationale Kontrolle über unser Leben einengen, bisher aber als gegeben oder als der menschlichen Einflußnahme entzogen angesehen wurden. Zu diesen Kräften gehören auch irrige Auffassungen, Ideologien und psychologische Verfälschungen beim bisherigen Lernen, die ungeprüfte Abhängigkeitsverhältnisse entstehen lassen oder am Leben erhalten.“ (Ebd., S. 72) Das emanzipatorische Lernen ist oft transformativ.

Im Prozess des emanzipatorischen Lernens wird das Lernen mit alternativen Interpretationsmöglichkeiten konfrontiert, die eine andere Perspektive auf Empfindungen und Handlungsmuster aufwerfen: „Beim emanzipatorischen Lernen gelangen wir dazu, unsere Wirklichkeit umfassender zu sehen und deutlicher zu verstehen sowie unsere Erfahrungen besser zu integrieren. Drastische persönliche und soziale Veränderungen werden möglich, wenn uns bewußt wird, wie sowohl unsere psychologischen als auch unsere kulturellen Annahmen uns von äußeren Kräften, die wir für unabänderlich angesehen haben, abhängig gemacht oder hierzu zumindest beigetragen haben.“ (Ebd., S. 73) Das emanzipatorische Lernen in autoritären Kontexten ist ausgeschlossen; dieses Lernen, so Mezirow, soll frei von der Indoktrination sein und zur Entwicklung von Autonomie und Verantwortungsbewusstseins beitragen (vgl. ebd.).

Mezirow unterscheidet folgende Phasen der perspektivischen Transformation:

1. „ Auftreten eines desorientierenden Dilemmas.
2. Selbstprüfung mit Schuld- und Schamgefühlen.
3. Kritische Bewertung der epistemischen, soziokulturellen oder psychischen Annahmen.
4. Erkenntnis, daß eine eigene Unzufriedenheit und der Transformationsprozeß weit verbreitet sind und daß auch andere eine ähnliche Veränderung bewältigt haben.
5. Suche nach Optionen für neue Rollen, Beziehungen und Handlungen.
6. Planung einer Handlungsweise.
7. Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zur Durchführung der eigenen Pläne.
8. Ausprobieren neuer Rollen.
9. Entwicklung von Fähigkeiten und Selbstvertrauen für neue Rollen und Beziehungen, und
10. Wiederaufnahme des eigenen Lebens aufgrund der von den neuen Perspektiven bestimmten Bedingungen.“ (Ebd., S. 143)

Ken Wilber, ebenfalls ein Vertreter der Theorie des transformativen Lernens, vereinfacht den Prozess zu drei Hauptstufen, nämlich der Phase der Identifizierung, der Ent-identifizierung, und Integration (vgl. Wilber 1997, S. 191ff., 211). Der Lernende gewinnt durch die Erlebnisse und gemachten Erfahrungen eine Identifikation, muss aber auch von dem Erlebten loslassen, d. h. das Erlebte kritisch und reflexiv betrachten können und sich davon distanzieren – ent-identifizieren. Diese Ablösungsphase wird meistens kritisch erlebt, da gewohnte Einstellungen und Deutungsschemata aufgegeben werden müssen. Der Prozess kann demnach

Ängste und Desorientierungen auslösen. Auch für Robert Boyd, der das transformative Lernen aus der Perspektive der analytischen Psychologie untersucht, resultiert der Lernprozess in der fundamentalen Veränderung der Persönlichkeit, die aufgrund der Lösung eines persönlichen Dilemmas und Ausweitung des Bewusstseins, also Integration neuer Perspektiven entsteht (vgl. Boyd/Myers 1988).

Für das Gelingen der transformativen Lernprozesse ist nach Mezirow eine Reihe von Voraussetzungen notwendig. Seitens der Lehrenden ist eine die bereits vorhandenen Bedeutungsstrukturen annehmende und offene Atmosphäre zu schaffen und die Möglichkeiten des Entdeckens und Experimentierens mit eigenen Einstellungen und Deutungsstrukturen anzubieten (vgl. Mezirow 1997, S. 169ff.). Auch den Lernenden werden von Mezirow Offenheit und Bereitschaft zu Veränderungen abverlangt: „Zum transformativen Lernen gehört ein höheres Wahrnehmungsniveau in Bezug auf das Umfeld der eigenen Überzeugungen und Empfindungen, die Kritik der ihnen zugrunde liegenden Annahmen und insbesondere der Prämissen, eine Bewertung alternativer Perspektiven, eine Entscheidung zur Negierung einer alten zugunsten einer neuen Perspektive oder die Herstellung einer Synthese zwischen beiden, die Fähigkeit zum Handeln aufgrund der neuen Perspektive sowie der Wunsch, die neue Perspektive in den Zusammenhang des eigenen Lernens einzubeziehen.“ (Mezirow 1997, S. 136) Perspektiventransformation umfasst nach Mezirow:

- a. ein berechtigtes Selbstbewusstsein,
- b. ein kritisches Verständnis dafür, wie die eigenen sozialen Beziehungen und die kulturellen Voraussetzungen die eigenen Überzeugungen und Empfindungen geformt haben und
- c. stärker funktionsbezogene Strategien und Hilfsmittel für die Vornahme von Handlungen, denn Handeln wird als ein wesentlicher Bestandteil transformativen Lernens verstanden (vgl. ebd.).

Eine Transformation verläuft stufenweise und führt von der Betrachtung der offensichtlich bestehenden Lebenswelt über das Konstatieren der bedrohten Lebenswelt hin zur transformierten Lebenswelt (vgl. ebd., S. 137). Jede dieser Stufen beinhaltet laut Mezirow eine eigene Form des Dialogs:

- „Der ‚narrative Dialog‘, in dem eine Geschichte erzählt oder eine Handlung beschrieben wird, ist kennzeichnend für interpersonelle Kommunikation und gewährleistet den offenkundigen Charakter der Lebenswelt durch Bestätigung und erneute Bekräftigung unserer subjektiven und objektiven sozialen Wirklichkeit,

wodurch unsere Handlungen als richtig und normal erscheinen. Die Art, wie wir unsere persönliche Wirklichkeit definieren, und die maßgebenden, mit dem sozialen Gefüge zusammenhängenden kulturellen Definitionen sind komplementär. Dieser Dialog ist somit für die sich anbietende Lebenswelt charakteristisch.“

- „Zur bedrohenden Lebenswelt gehört das, was in der Transformationstheorie als Dilemma bezeichnet wird. Damit ist besonders dasjenige Dilemma gemeint, das mit einer Lebensveränderung in Zusammenhang gebracht wird. Dabei entsteht eine Situation, in der die Widersprüche offenkundig werden, die zu dem Angst hervorrufenden Dilemma in Beziehung stehen [...]“ (Ebd., S. 137). Für diese Phase ist ein „Interaktions-Dialog“ charakteristisch. Dieser umfasst eine rationale Analyse der Beweise, welche für alternative Perspektiven plädieren (vgl. ebd.).
- „Bei der transformierten Lebenswelt tritt eine dritte Art des Dialogs in Erscheinung. Dabei handelt es sich um einen ‚diskursiven Dialog‘, den wir als kritischen Diskurs bezeichnet haben. [...] Der Mensch, der sich in diesem Endstadium seiner Entwicklung befindet, erkennt, daß persönliche Probleme und Konflikte von struktureller Art sind, d. h. er ist fähig, darüber nachzudenken. [...] Nach diesem letzten Stadium erlangen die Lernenden eine neue Art von ‚Selbstvidenz‘, die sie in die Lage versetzt, sich in ständig wiederkehrenden alltäglichen Situationen normal zu verhalten.“ (Ebd., S. 137f.)

Die Aufarbeitung der Vergangenheit kann unter der Berücksichtigung der Transformationstheorie von Mezirow als ein dialogischer Prozess verstanden werden, in welchem die Biographien der Dialogpartner samt ihrer kulturellen spezifischen Gegebenheiten und Perspektiven eine entscheidende Rolle spielen und die Akteure je nach Konstellationen in einen narrativen Dialog, Interaktions-Dialog oder diskursiven Dialog treten. Bildungsprozesse auf der Basis der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit können demnach zum Lernen, Ergänzen, Modifizieren der Bedeutungsschemata führen oder auch zum grundlegenden Perspektivenwechsel – zum *Lernen durch perspektivische Transformation*, also zu emzipatorischem Lernen. Im Vordergrund muss dabei die dialogische Verantwortung und Anerkennung stehen. Mezirow stellt eine Reihe ethischer Überlegungen auf und empfiehlt deren Berücksichtigung beim transformativen Lernen: „Dadurch daß man Lernenden Mut macht, Bedeutungsperspektiven in Frage zu stellen und zu transformieren, werden ernste ethische Fragen aufgeworfen. Zum Beispiel, ob die Ethik verletzt wird, wenn ein Pädagoge:

- bewußt transformatives Lernen in Gang setzt, ohne sich zu vergewissern, ob der Lernende sich voll darüber im klaren ist, daß sich daraus eine derartige Transformation entwickeln kann;

- eine perspektivische Transformation fördert, wenn zu deren Folgen auch gefährliche oder hoffnungslose Handlungen gehören;
- eine Entscheidung darüber trifft, welche der Überzeugungen eines Lernenden angezweifelt oder problematisiert werden sollte;
- seine eigene Perspektive darlegt, was eine unstatthafte Einflußnahme auf den Lernenden sein kann;
- sich weigert, einem Lernenden dabei zu helfen, eine Handlung zu planen oder vorzunehmen, weil sich die persönlichen Überzeugungen des Pädagogen mit denen des Lernenden im Widerstreit befinden;
- pädagogische Eingriffe vornimmt, wenn psychische Verfälschungen den Fortschritt des Lernenden zu behindern scheinen, auch wenn der Pädagoge keine psychotherapeutische Ausbildung besitzt?“ (Mezirow 1997, S. 171)

Ein hinsichtlich der direkten pädagogischen Praxis in Osteuropa, die sich unter den Herausforderungen des Transformationsprozesses mit der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Arbeit an Erinnerung – personeller wie kollektiver Art – auseinandersetzt, zu erwartendes Problem ist die Motivation und der vorausgesetzte Wille zur Selbstreflexion. Mezirow zeichnet ein Bild von einem Lernenden, der durch das Streben nach Sinn und Bedeutung gegenüber den Veränderungsprozessen relativ offen ist. Die pädagogische Aufgabe der Lehrenden ist dabei, die Bedeutungsstrukturen zu erkennen und für Veränderungen zugänglich werden zu lassen. Die folgenden empirischen Ergebnisse werden ans Licht bringen, ob die Erwachsenenbildner in Osteuropa die Transformation als Aufgabe der Bildung einschätzen und wenn ja, welche Hindernisse sie dabei hervorheben.

Das Konzept Mezirows ist in mehrfacher Hinsicht „anschlussfähig“ an die bereits diskutierten relevanten pädagogischen Fragestellungen in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit, z. B. an Konzepte des biographischen Lernens, an die Diskussionen über Identitätsumbrüche und kritische Biographiepunkte und an die bürgerschaftliche Bildung (*citizenship education*). Mezirow weist aber ausdrücklich darauf hin, dass das „Lernen Erwachsener [...] Bedeutungsperspektiven, nicht die Gesellschaft [transformiert]“, denn „Erziehung ist die Magd des Lernens, nicht aber der Politik“ (S. 177).

Individuelle und kollektive transformative Lernprozesse sind meines Erachtens im Kontext der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit besonders interessant, da sie eine Diskussion und eine Forschungsrichtung eröffnen, in welcher danach gefragt wird, wie verfestigte Weltbilder in Bezug auf die Vergangenheit oder/und tiefgreifende Bedeutungsstrukturen, die aufgrund der gemachten Erfahrungen entstanden sind, durch Lernen so verändert werden können, dass neue,

demokratiekompatible Denkstrukturen entwickelt werden. Eine der Aufgaben dieser Arbeit besteht darin, zu erforschen, ob und wie transformative Lernprozesse bei Erwachsenen von den Erwachsenenbildnern beschrieben, wie sie durch Lehrende angeregt, begleitet und unterstützt werden.

2.2.5 Aufarbeitung der Vergangenheit und Werte

Im nächsten Schritt soll im Kontext der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit ein weiteres in der Literatur viel beachtetes Merkmal – die ethische Funktion des Erinnerungsprozesses – beleuchtet werden. Im Rahmen der Transformationsforschung wurde häufig darauf hingewiesen, dass die Konsolidierung der Demokratien und der Abschied vom Totalitarismus auf verschiedenen Ebenen zu bewerkstelligen ist, unter anderem auf der Ebene der Einstellungen und Mentalitäten, was für gewöhnlich auch am längsten dauert (vgl. dazu z. B. Dahrendorf 2005). Bevor auf die Darstellung des Zusammenhangs der Aufarbeitung der Vergangenheit und des Systems der Werte eingegangen wird, soll eine Definition der Werte, die im Weiteren als Grundlage der theoretischen Überlegungen gelten kann, gegeben werden. Bei Kluckhohn sind Werte eine explizite oder implizite, für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, welche eine Auswahl unter verfügbaren Handlungsarten, -mitteln und -zielen beeinflusst (vgl. Kluckhohn 1951).

Karl-Ernst Jeismann hat darauf hingewiesen, dass die Analyse des Umgangs mit der Vergangenheit unausweichlich auf „Normen und Wertungen, Wünsche und Erwartungen [stößt], die sich in Geschichtsvorstellungen inkarniert haben, unbewußt zu ‚Wahrheiten‘ versteinert sein können oder bewußt als politisches Herrschaftswissen instrumentalisiert werden“ (Jeismann 1977, S. 14). Assmann weist ebenfalls ausdrücklich darauf hin, dass das kulturelle Gedächtnis eine normative Dimension beinhaltet: „Die Verbindlichkeit des Wissens, das im kulturellen Gedächtnis bereitgehalten wird, hat zwei Aspekte: den der *Formativität* in seinen edukativen, zivilisierenden und humanisierenden Funktionen und den der *Normativität* in seinen handlungsleitenden Funktionen“ (Assmann 1988, S. 15; Hervorh. im Orig.).

Die Arbeit an der Vergangenheit bedeutet auch das Schaffen einer Grundlage für das heutige Handeln. In seinem Artikel „Warum sollen wir uns überhaupt erinnern? Ethische Zugänge zur Erinnerung“ entwickelt Thomas Laubach die These: „Sittliches Urteilen wie Handeln selbst ist ohne Erinnerung nicht möglich“ (Laubach 2001, S. 193). Laubach knüpft Erinnerung an das Konzept der Autonomie des Subjektes und seine Selbstbestimmung: „Erinnerung ist [...] Bedingung

umfassender Freiheit, weil sie es erst ermöglicht, all die heterogenen Zusammenhänge zu entdecken, in denen sich Leben, Urteilen und Handeln vollzieht. Erst der Vergleich zwischen einst, jetzt und bald ermöglicht Autonomie im Vollsinn“ (Laubach 2001, S. 196).

Ausgehend von der Selbstwahrnehmung und dem Selbstverständnis einer Gruppe, die sich (wie oben bereits diskutiert wurde) auf die Vergangenheitsbilder stützt, und den Bedingungen ihrer Umwelt „ergibt sich eine klare *Wertperspektive* und ein *Relevanzgefälle*, das den kulturellen Wissensvorrat und Symbolhaushalt strukturiert“ (Assmann 1988, S. 12; Hervorh. im Orig.). Die Erinnerungskultur gewinnt immer mehr die Rolle des kulturellen Ankers, eines Systems der Wertkoordinate (vgl. dazu Poltorakov 2009). Die Vergangenheit wird somit zum Gut, zum Wertsystem. Die Gegenwart und auch die Erwartungen an die Zukunft werden an den in der Vergangenheit vorfindbaren Kategorien und Beispielen gemessen und in Begriffen der Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung beurteilt (vgl. Paillard 1992, S. 203). In der Auseinandersetzung mit der Geschichte geht es daher oft nicht nur um Faktenwissen, sondern „immer häufiger um historisch verkleidete Stellvertreterkriege aktueller Positionierungen“ (Jaworski 2004, S. 33). Es führt häufig zu einer Verschiebung der Diskurse auf die moralisch-normative Ebene, wo es immer mehr um die Gegenwart mit ihren aktuellen Fragen und Problemen geht als um die Vergangenheit. Die historischen Konflikte werden als Wertkonflikte auf die Gegenwart bezogen und handlungsleitend interpretiert. Anne Sophie Krossa spricht am Beispiel der polnischen Gesellschaft von der Tendenz, die aktuellen Konflikte der Gegenwart zu historisieren: Ein Überinteresse an der Vergangenheit und ein Übermaß von Geschichtsbewusstsein führt sogar dazu, dass „verschiedene Auffassungen und Interpretationen von Geschichte auf ein (für außenstehende Beobachter bisweilen nahezu beliebig wirkendes) Thema projiziert und zum Zweck der Durchsetzung spezifischer Positionen über das Mittel eines strikten moralischen Kontrasts instrumentalisiert“ werden (vgl. Krossa 2009, S. 249f.). Aufgrund dieser Haltung stellt Thaa fest: „Die civil society in Polen entsteht als moralische Gemeinschaft, nicht als Gesellschaft im soziologischen Sinn“ (Thaa 1996, S. 260).

Tzvetan Todorov setzt sich in seinem Artikel „Vom guten und schlechten Gebrauch der Geschichte“ mit dem Thema auseinander, wie man die Geschichte (er beschäftigt sich konkret mit der Geschichte des Nationalsozialismus, geht aber auch auf andere Völkermorde des 20. Jahrhunderts ein) als Erfahrung für die Fragen der Gegenwart nutzen kann und wem das Erinnern schadet oder auch nützt. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Bewertung des an sich neutralen Gedächtnisses als Instrument, welches „sowohl für ein edles Bemühen als auch für

schwärzeste Ziele dienstbar gemacht werden kann“ (Todorov 2001, S. 14). Im Idealfall setzt die Erinnerungsarbeit derart an, „daß man nicht unter Berufung auf eine wie auch immer geartete Kontingenz oder Ähnlichkeit von einem besonderen Fall auf den nächsten schließt, sondern vom Besonderen auf das Universelle: auf das Prinzip der Gerechtigkeit, auf eine moralische Regel, auf ein politisches Ideal – Rückschlüsse also, welche sich mit Hilfe rationaler Argumente überprüfen und kritisieren lassen. Auf diese Weise wird die Vergangenheit weder bis zum Überdruß wiedergekaut noch in universellen Analogien strapaziert, sondern in ihrer Beispielhaftigkeit gelesen. Die Lehre, die man daraus zieht, muß ihre Legitimation aus sich selbst schöpfen, nicht daraus, daß sie von einer Erinnerung herrührt, die mir heilig ist; der Gebrauch des Gedächtnisses ist dann gut, wenn er einer gerechten Sache dient, nicht, wenn er lediglich meine Interessen fördert“ (Todorov 2001, S. 14). Der Autor warnt jedoch vor gelegentlichem Missbrauch des Gedächtnisses. In diesem Kontext führt er die Begriffe der „Banalisierung“ und der „Sakralisierung“ ein. Die Sakralisierung eines historischen Ereignisses birgt die Gefahr der Isolierung in sich, was eine Kontextualisierung, sachliche Diskussion, Komparationen und generelle Schlussfolgerungen verhindert (vgl. ebd.). Die Banalisierung hingegen „besteht nun darin, die Vergangenheit auf die Gegenwart zu übertragen, die eine simpel und einfach mit der anderen gleichzusetzen – was im Effekt bedeutet, daß man beide verkennt.“ (Ebd.) Zum besseren Verständnis des moralischen Appells der Geschichte führt Todorov die Kategorie der Gerechtigkeit ein, die er auf die Forderung nach Gleichheit und auf die Anerkennung der Menschenwürde stützt. Demnach dürfe beispielsweise der Rückbezug auf die Vergangenheit nicht doppelten Standards Genüge tun; oder, bezogen auf die Menschenwürde, Folter gerechtfertigt werden.

Transformationsprozesse in der Gesellschaft werden in der Forschung mit einem Wertewandel verbunden. Die Krisensituationen bringen neue menschliche Bedürfnisse hervor, die Neuorientierung, neue Erkenntnisse und eine Umwertung des bislang Geltenden erzwingen. Diese Prozesse stellen Herausforderungen an das System der Erwachsenenbildung und neue Anforderungen an die Bildungsarbeit. Ki-Hong Kim formuliert die Aufgabe der Erwachsenenbildung hinsichtlich des Wertewandels wie folgt: „Die Erwachsenenbildung wird [...] durch die Beschleunigung des Wertewandels unter dem Eindruck der heutigen Überlebenskrise darauf aufmerksam gemacht, daß sie weiter auf wissenschaftliche Forschung zu gesellschaftlicher Problembewältigung aufbauen muß, daß sie der Aufklärung verpflichtet bleibt und daß sie Bewußtseinswandlungen, die unter den modernen Menschen in Erscheinung treten, analysieren [...] muß. Das gilt nicht nur in der wissenschaftlichen Fragestellung, sondern auch in der Praxis der

Erwachsenenbildung“ (Kim 1995, S. 27f.). Die Beschäftigung mit den Werten innerhalb der pädagogischen Praxis wie auch im Rahmen der Bildungswissenschaft ist ein zentrales, jedoch umstrittenes Problem (vgl. z. B. Blankertz 1972, S. 26f.). Elisabeth Meilhammer zählt die Frage nach Werten zum „Grundproblem pädagogischen Denkens und Handelns, weil es zentral für Begründungen bildnerischen Wirkens ist, für die Didaktik in allen ihren Dimensionen und für deren anthropologische Voraussetzungen“ (Meilhammer 2005, S. 149).

Erpenbeck/Weinberg (1993) weisen auf das Wertesystem und System der Deutungen als einen zentralen Bestandteil der Lebensführung hin und betonen in diesem Zusammenhang, dass die üblichen, sich bewährten Deutungen und Wertungen im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses nicht mehr länger handlungsorientierend oder sinngleichend funktionieren können. Das Individuum wird mit einer Herausforderung der Umstellung in den Werte- und Wertungsstrukturen konfrontiert, was als zentrales Problem des Lernens im Transformationsprozess bezeichnet wird. In Bezug auf die Gesellschaft der DDR stellen die Autoren fest: „Bisherige Werte, der sozialen Situation im zusammengebrochenen System adäquat und durch zahlreiche emotional positiv bewertete lebensgeschichtliche Ereignisse tief verinnerlicht, erscheinen durch den Umbruch plötzlich als hinfällig, ja geächtet. Im administrativen Kommandosystem der DDR waren Unterstatement, Bescheidenheit, Rücksichtnahme, Pflichterfüllung, Solidarität und der Rückzug ins Familiäre systemadäquate Werthaltungen, die durch hohes Sozialprestige honoriert wurden. Nun werden sie plötzlich als Anpasserei, Unselbständigkeit, Initiativlosigkeit, Mangel an Entscheidungsfähigkeit und Unsicherheit diffamiert. Werthaltungen, die im administrativen Kommandosystem mit Sicherheit ins Aus führten, wie Arroganz, Besserwisserei, überzogene Selbstdarstellung bis hin zur Selbstanpreisung, Privatinitiative, Geschäftstüchtigkeit, Rücksichtslosigkeit – werden plötzlich als gesellschaftlich erfolgreich und toleriert erlebt. Zur Entscheidung zwischen derart unvergleichbaren, inkommensurablen (d. h. nicht mit gleichem Maß zu messenden) Wertungen gedrängt, fliehen viele ehemalige DDR-Bürger in die sozialhistorische Regression, in eine spezifische Form von Konservatismus: Sie bauen an der vielzitierten ‚Extra‘mauer in den Köpfen“ (Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 95).

Dass „die Langzeitwirkungen der totalitären Systeme in den Herzen und Köpfen der Menschen“ auch im Osten Europas lange zu spüren sein werden, darauf hat im Jahr 1992 Bischof Karl Lehmann (Mainz) hingewiesen (Lehmann 1992, S. 59f.). Den Sturz der totalitären Systeme erklärt Lehmann als Ausdruck der Sehnsucht nach Freiheit, Verlangen nach Wahrhaftigkeit, schöpferischer Entfaltung und beschreibt es als ein Wunder, weist aber gleichzeitig auf die Folgen der Totalitarisierung des menschlichen Bewusstseins hin: „Das Wunder der Befreiung

besteht letztlich darin, daß der Mensch – als einzelner und in Gemeinschaft – sich mit seinen Hoffnungen und in seinem Verlangen gegen ein System durchgesetzt hat, das überaus perfekt und unüberwindlich erschien. Aber vieles ist auch bei denen, die dem Druck standgehalten haben, infiziert und angekränkt. Wo man jahrzehntelang stets gegängelt wurde, ist es schwer, plötzlich Kreativität und Phantasie aufzubringen. Wer nie wählen konnte zwischen verschiedenen Möglichkeiten, dem erscheint die Pflicht zur Entscheidung zuerst wie eine Qual.“ (Ebd.)

Werte und Einstellungen können demzufolge auch als mentale Überreste der vorangegangenen Epoche mit ihren Deutungsmustern und Erziehungsmaximen verstanden werden und erfahren erst im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit eine Revision. Zentral für die Aufarbeitung der Vergangenheit ist die Neubewertung des Verhältnisses zwischen dem Bürger und dem Staat. Für die Länder des ehemaligen sozialistischen Blocks gilt: „Die Menschen haben sich über Jahrzehnte an den umfassenden staatlichen Paternalismus gewöhnt – im Sozialismus stand nicht das Individuum, sondern das Kollektiv im Vordergrund; eine Anpassung an die neuen Verhältnisse benötigt Zeit. Der transformationsbedingte Rückzug des Staates erfordert eine stärkere Eigeninitiative des Einzelnen[...]“ (Franzen u. a. 2005, S. 137). Die mangelnde Initiative, die Passivität der Bürger sind demnach auf die nicht überwundenen historischen Verhaltensmuster zurückzuführen. Diese Einstellungen haben wiederum eine negative Auswirkung auf die Herausbildung der Zivilgesellschaft. Franzen weist darauf hin, dass im Hinblick auf die Zivilgesellschaft eine Unterscheidung zwischen den mittel- und den osteuropäischen Gesellschaften notwendig ist: „In Mittel- und Osteuropa haben sich aus historischen und traditionellen Gründen zivilgesellschaftliche Strukturen weniger stark entwickelt als in Westeuropa. [...] Dies gilt vor allem für Osteuropa, während mitteleuropäische Staaten wie Polen oder Ungarn in ihrer Geschichte zeitweilig von westeuropäischen Entwicklungen beeinflusst wurden und privatwirtschaftliche und zivilgesellschaftliche Traditionen herausbilden konnten. [...] Bereits unter den sozialistischen Regimes reagierte ein großer Teil der Bevölkerung mit Misstrauen auf den Staat und das öffentliche Leben, so dass es zu einer regelrechten Flucht in die Privatsphäre kam, in den Kreis von Verwandten, Freunden und Bekannten, denen man eher Vertrauen entgegenbringen konnte. Politische Aktivitäten konnten nur im Rahmen der kommunistischen Parteien stattfinden, so dass auch das politische Desinteresse stieg“ (Franzen u. a. 2005, S. 178–180).

An dieser Stelle soll eine Analyse des deutschen Pädagogen Gagel in Bezug auf die deutsche Wirklichkeit der Nachkriegszeit und die Versuche der Re-education als Referenzpunkt angeführt werden. Gagel (1995) sah die Bildung (in diesem Fall die Re-education) mit drei wichtigen Problemen konfrontiert:

1. Das Problem des Wissenstransfers: In Bezug auf sozialwissenschaftliches Wissen müsste „eine kognitive Vorprägung“ vorausgesetzt werden, „also ein Vorwissen in Form von Denkstrukturen“ (Gagel 1995, S. 47).
2. Das Problem des Wertetransfers: demokratische Werte.
3. Das Problem des Transfers politischer Kultur: „[D]ie deutsche Tradition hatte eine negative Bewertung von Politik als ‚schmutziges Geschäft‘ und als bloße ‚Parteipolitik‘ überliefert“ (ebd., S. 48). „Politik galt nicht als die gemeinsame Regelung öffentlicher Angelegenheiten, nicht als das Feld, in dem Formen der Beteiligung an politischer Verantwortung praktiziert werden, in welchem Freiheit als Auseinandersetzung und geregelter Kampf um Entscheidungen praktiziert wird. Dieses demokracieadäquate Verständnis von Politik setzt Verhaltensweisen voraus, die nicht autoritär sind wie Gehorsam und Passivität“ (ebd.).

In zwei von drei aufgeführten Punkten, die sich auf die Probleme der Re-education, also der Umerziehung als Teil der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Transformationsprozesse im Nachkriegsdeutschland beziehen, spielt die Frage der Werte und Normen eine wichtige Rolle: Einerseits geht es um die demokratischen Werte und zweitens geht es um die politische Kultur. Mit diesem Verweis ist ein politisch und gesellschaftlich höchst bedeutsamer Zusammenhang zwischen (der Aufarbeitung) der Vergangenheit und der Gegenwart beschrieben, nämlich die Verankerung der Demokratie in Denk- und Handlungsmustern durch das anhand der Vergangenheit herausgebildete Demokratieverständnis. Es wird dabei auf die Verantwortung hingewiesen als notwendiger Bestandteil der (neuen) politischen Kultur und Bildung.⁴¹

Aufgrund der Einbettung in die Geschichte, die den europäischen Kontinent bewegt hat, aufgrund der Bedeutung, die sie für die Gestaltung der modernen Idee eines Europas hat, haben die Grundwerte auch Eingang in die Programmatik des vereinigten Europas gefunden. Im Zentrum der europäischen und globalen historischen Debatte um Werte und Normen steht heute zweifellos die Erinnerung an den Holocaust. Es ist die Katastrophe Europas, die zum Ausgangspunkt der Reflexion und der Debatte um Verbindlichkeit, Menschenrechte und Unantastbarkeit der Menschenwürde wird. Tony Judt hat die Erinnerung an den Holocaust zur einschlägigen europäischen Bezugsgröße erklärt und konstatiert: „Die Anerkennung des Holocaust ist zur europäischen Eintrittskarte geworden“ (Judt 2009, S. 933). Levy und Sznajder bezeichnen die 1990er Jahre als „Phase der Kosmopolitisierung des

41 Die Verantwortung als zentrale Kategorie der Bildungsprozesse Erwachsener hat auch Meilhammer hervorgehoben (vgl. Meilhammer 2000, S. 358).

Holocaustgedächtnisses“ (Levy/Sznaider 2001, S. 29), die Erinnerung an das geschehene Verbrechen wird zum „Katalysator für ein Weltgewissen“ (Levy/Sznaider 2001, S. 50). In Bezug auf die Arbeit von Levy und Sznaiider kommentiert Messerschmidt: „Der Holocaust wird zwar in seinem (nationalen und europäischen) Kontext erforscht und erklärt, zugleich aber universal erinnert. Die Erinnerung an ihn wird zum Ausgangspunkt für die Stiftung und Institutionalisierung universaler Werte, wie sie in der Erklärung der Menschenrechte zum Ausdruck kommen“ (Messerschmidt 2003, S. 192). Jeffrey C. Alexander reflektiert in seinem Artikel „On the Social Construction of Moral Universals“ über die moralischen Normen und Standards, die nach dem Holocaust als verbindlich gelten: „Insofar as the ‚Holocaust‘ came to define inhumanity in our time, then, it served a fundamental moral function“ (Alexander 2009, S. 49). Die Normen lassen sich zu der „Post-Holocaust morality“⁴² erheben, die viele Sphären der Gesellschaft durchdringt.

Stefan Troebst stellt jedoch das Konfliktpotential der Verbindlichkeit der Holocaust-Erinnerung und der daraus abgeleiteten und darauf bezogenen Universalprinzipien im Fall von Mittel- und Osteuropa fest: „In ‚Ostmitteleuropa‘ wird das Postulat einer gesamteuropäischen Holocaust-Erinnerung wie es 2000 in Stockholm als gleichsam EU-verbindlich formuliert wurde, als unmittelbare Konkurrenz zur eigenen ‚Jalta‘-Interpretation,⁴³ als unerwünschte Ermahnung, gar als unterschwelliger Antisemitismusvorwurf aufgefasst. Und auch im post-sowjetischen ‚Osteuropa‘ gilt ‚Holocaust‘ als fremdes, da genuin deutsches, entsprechend mit den eigenen National- und Imperialgeschichten unverbundenes Erinnerungsphänomen“ (vgl. Troebst 2009, S. 228). Bei allen regionalen oder nationalen Unterschieden im Hinblick auf die zu erinnernden Ereignisse und die daraus abzuleitenden universalisierten Haltungen und Einstellungen werden in Ost und Mitteleuropa in der Regel solche Werte wie Liebe zur Heimat (verstanden im Spektrum vom Patriotismus bis hin zum Dienst an die Gemeinde), Wahrheit, Stolz etc. hervorgehoben. Die Unabhängigkeit der Heimat glorifizierend, werden ins Zentrum des Erinnerungsdiskurses die Personen gerückt, die für diese Unabhängigkeit gekämpft haben und die durch das sozialistische Regime verfolgt wurden. Anna Kaminsky stellt in dieser Hinsicht jedoch korrekt fest: „Inwieweit sie [die Erinnerungsfiguren, T. K.] dabei nach heutigen Maßstäben demokratisch-rechtsstaatlichen Traditionen verpflichtet waren, tritt in den Hintergrund“

42 Der Ausdruck wurde u. a. verwendet von Guroian 1988.

43 „Jalta“ steht in der Auffassung von Troebst für einen Erinnerungsort, der insbesondere in Polen bedeutsam ist und den Verrat der anglo-amerikanischen Verbündeten mittels Auslieferung an Stalin symbolisiert, vgl. Troebst 2006.

(Kaminsky 2009, S. 257). Als Gegenbeispiel zur ost- und mitteleuropäischen Erinnerungskultur und ihren Bezugswerten steht die gegenwärtige westeuropäische Haltung gegenüber der Vergangenheit, die Martin Sabrow treffend charakterisiert: „Unser heutiges Geschichtsgedenken setzt auf Opferempathie statt auf Heldenstolz, auf Nachdenklichkeit und Zuhören mehr als auf triumphale Gesten und hochfahrende Forderung“ (Sabrow 2010, S. 44).

Durch die Erinnerung an den Holocaust als Zentralpunkt der gesamteuropäischen Vergangenheit wird die ethische Diskussion des Umgangs mit der Vergangenheit durch die kritische Selbstinspizierung erweitert. Volkhard Knigge, Leiter der Gedenkstätte Buchenwald, spricht in diesem Zusammenhang von dem „negativen Gedenken“, geleitet von der Frage, wo die eigene Schuld in Bezug auf die Anderen liegt – im Gegensatz zu der für die nationale Geschichtspolitik üblichen Fragestellung, worin die Schuld der Anderen „uns“ gegenüber besteht (vgl. Knigge 2002 und Knigge 2002a). Die negative Erinnerung ist ein mehrstufiger Prozess, der in seinem Ergebnis „nicht nur auf die Formierung von Einstellungen oder die Übernahme unhinterfragbarer Identität, sondern auf Ausbildung und Stärkung von Mündigkeit und Selbst-Bewusstsein“ und „politischer und mitmenschlicher Verantwortungsbereitschaft gegenüber sich selbst und den anderen“ mündet (Knigge 2009, S. 78). Die Erinnerung ist für den Autor auf das Engste mit dem Begriff der Bildung verknüpft: „Historisches Erinnern in diesem Sinne ernst genommen ist eine besondere Form handlungsorientierter historisch-politischer Bildung mit ethisch-moralischem Reflexionshorizont“ (ebd.). Aus dem Schuldbekenntnis werden ethisch-moralische Normen für die Gegenwart abgeleitet. Schuldbewusstsein legt das Selbstverständnis einer Person oder einer Gesellschaft gegenüber solchen Themen wie Freiheit, Würde des Menschen oder Verantwortung offen. Deutlich werden dadurch auch die Normen, die als verletzt empfunden werden: „Wie wir Schuld und Unschuld im historischen Rückblick verteilt sehen, spiegelt auch die Normen, nach denen wir uns gegenseitig als Bürger dieser Republik zu achten willens sind“ (Habermas 1997, S. 13).

Heidemarie Uhl stellt jedoch fest, dass das „negative Gedächtnis“ in Osteuropa noch keine Wurzeln geschlagen hat: „In den postkommunistischen Ländern hat Gedächtnis demgegenüber offenkundig jene Funktionen, die der Konstruktion der europäischen *postwar myth* zugrunde lagen: die eigene Gesellschaft als Opfer fremder Mächte darzustellen und die Beteiligung am Regime und seinen Verbrechen zu ‚externalisieren‘“ (Uhl 2009, S. 50; Hervorh. im Orig.). In seinem Buch „Identität und Geschichte“ hat Emil Angehrn behauptet, die modernen westlichen Staaten benötigen den Rückgriff auf die Vergangenheit weder zur Sicherung ihres Fortbestehens noch zur Begründung ihrer

Legitimität; diese Gesellschaften würden sich über universalistische Werte (wie z. B. Menschenrechte) und demokratische Verfahren definieren (vgl. Angehrn 1985, S. 368). In Ost- und Mitteleuropa scheint das Bild jedoch anders zu sein: Die historische Erfahrung soll dort nationale Identität stiften und für die neuen Systeme unterstützend wirken. Moritz Csáky verbindet jedoch die gegenwärtige europäische Suche nach den gemeinsamen Werten mit dem Gefühl des Brüchigwerden des zuvor geltenden Weltbildes und dem dadurch ausgelösten Gefühl der Unsicherheit: „Die Ausschau nach einem europäischen Wertekatalog deutet auf eine solche Verunsicherung hin; sie wurde ganz massgeblich durch die politischen Transformationen seit 1989 ausgelöst, die die bislang geltende klare Aufteilung in Ost und West, in ‚gut‘ und ‚böse‘ für eine gesellschaftliche Orientierung als obsolet erscheinen liessen“ (Csáky 2002, S. 31). Nach Messerschmidt ist die Aufgabe der pädagogischen Erinnerungsarbeit an den Stellen dieser Verunsicherungen anzusetzen: „Die Zukunft der Erinnerung als Bildung ist als eine Arbeit [...] an dem Brüchigwerden einer Orientierung [zu verstehen]“ (Messerschmidt 2003, S. 11). Die Erinnerungsarbeit kann den Anspruch innehaben, die Herausbildung von Kontinuitäten oder eine Bewältigung der Diskontinuitäten zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu bewirken.

Um auf Gagel und seine Reflexionen über die Aufgaben der Bildung in der Nachkriegszeit zurückzugreifen, soll hier darauf hingewiesen werden, dass Gagel von drei Funktionen der geschichtlichen Betrachtung – Orientierungshilfe, Verständnishilfe, Aufklärungsfunktion (Gagel 1995, S. 16f.) – gesprochen hat. Die erste der genannten Funktionen, die Orientierungshilfe, soll im Weiteren detaillierter behandelt werden, da das Problem der Orientierung (und Orientierungsmaßstäbe) zur Klärung der Frage nach Einstellungen und Werten beitragen kann. Die Orientierung wird als eine der wichtigsten Aufgaben der Erwachsenenbildung betrachtet und ist auf die Frage der Werte zu beziehen: „Orientierung [...] bedeutet allgemein eine Ausrichtung nach einer normierenden Größe. Die Möglichkeit von Orientierung setzt ein Bezugssystem voraus, das es erlaubt, den eigenen Standort und die Perspektive zu bestimmen. Indem das Individuum im Prozeß der Orientierung Wissen, Normen und Handlungen integriert, ist Orientierung ein grundlegender Aspekt von neuzeitlicher Bildung überhaupt“ (Friedenthal-Haase 1991, S. 8). Manche Forscher unterstreichen die Orientierung als Grundaufgabe der Bildung, die sich konkret dem Thema der Vergangenheit und des Umgangs mit der Vergangenheit widmet: Die Vergangenheit an sich bildet häufig einen Orientierungspunkt, der in der Bildung aufgegriffen werden kann. Harald Schmid sieht die Geschichte als „eine fast als soziale Konstante zu bezeichnende Ressource für ansonsten sehr unterschiedliche oder gegensätzliche

Gesellschaften. Der Grund dafür liegt in der außerordentlichen Bedeutung von Geschichte für die Orientierung der Menschen, sei es von Individuen, sei es von Gruppen, ganzen Gesellschaften oder auch transnational“ (Schmid 2009, S. 7). Die Orientierung kann gewonnen werden, indem nach anschlussfähigen Traditionen gesucht wird. Die retrospektive Vergewisserung ist die Grundlage für das Selbstverständnis und somit für die Identität und stellt die Voraussetzung für die Zukunft dar. So ergibt sich eine kausale Kette zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und der Zukunft. „Das Gewordensein ist die Grundlage der Gegenwart und Voraussetzung des Kommenden. Inhalt, Struktur, Umfang und Spezifik dieser ‚Erzählung‘ über die Geschichte prägen aktuelle Potenziale und Anschlussmöglichkeiten“ (Schmid 2009, S. 7). Für Heidemarie Uhl liegt die moderne Bedeutung der Vergangenheit als Orientierungssystem in der „Erosion [...] der Denkfigur eines teleologischen Modernisierungsprozesses“. Ihre Argumentation lautet: „Mit dem Verlust von teleologischen Zukunftsvorstellungen verlagerte sich der Orientierungshorizont für das gesellschaftliche Normen- und Wertesystem zunehmend auf die Vergangenheit“ (Uhl 2009, S. 39). Der Rückgriff auf die Vergangenheit bildet eine Grundlage für die Gegenwartsorientierung und Zukunftsplanung, weil er, in Kategorien des Psychologen Jürgen Straub, der „Kontingenzbewältigung“ dient (Straub 1998). Zusammenfassend lässt sich die Aussage formulieren: Das kollektive Gedächtnis und die darin enthaltene kollektiven Narrative generieren auch kollektive Deutungsmuster, die ihrerseits eine direkte Auswirkung auf die Gegenwart wie Zukunft haben, da sie Orientierung gewähren und handlungsleitend sein können. Nicht jede Erinnerung ist jedoch für Rösen zukunftsfähig. Mit Nostalgie, verbohrtem Festhalten am Bisherigen, Traditionalismus, Romantik, Fundamentalismus wird eine zukunftsweisende Perspektive ausgeschlossen, so Rösen (vgl. Rösen 2001, S. 135).

Eine der wichtigsten Aufgaben des historischen Lernens sei, so Rösen, Menschen zu einem kompetenten Umgang mit der historischen Erfahrung und mit Deutungs- und Orientierungsangeboten ihrer Kultur zu befähigen: „Für die Entwicklung dieser Kompetenzen ist ein Vertrauen darauf, daß die Vergangenheit sinnträchtig als Geschichte vergegenwärtigt werden und Orientierungskraft für die Gegenwart einbinden kann, unverzichtbar. Man könne von einem *historischen Urvertrauen* sprechen [...]“ (Rösen 2001, S. 103; Hervorh. im Orig.).

Aleida Assmann spricht von der „Moralisierung der Geschichte“ als einer Funktion der Geschichtsschreibung neben der heroischen und der kritisch aufklärenden. „Diese Funktion der Geschichtsschreibung hat in der posttraumatischen Situation eine neue Bedeutung gewonnen. In der Nachwirkung von Katastrophen ist der Historiker nicht nur ein Erzähler, ein ‚teller of tales‘ im Sinne von

Hayden White, sondern auch ein Anwalt und Richter im Sinne von Carlo Cinz-burg bzw. ein ‚remembrancer‘ im Sinne von Peter Burke. ‚Remembrancer‘ war im spätmittelalterlichen England der Titel des Schuldeintreibers, der die Bürger einer Stadt an das zu erinnern hatte, was sie am liebsten vergaßen“ (Assmann 2006, S. 50). Die Aufarbeitung der Vergangenheit kann sich jedoch nicht in Normset-zung ex negativo erschöpfen. Es gehört ebenfalls dazu, nach Spuren des Widerstandes sowie die Erinnerung an mutiges Verhalten und an die Opfern zu suchen. Die Suche nach Vorbildern hat in diesem Fall einen ethischen Appell: „Nur, wo es solche Beispiele gibt, kann man in überzeugender Weise sagen, daß es auch in schwierigen Situationen und in schwierigen historischen Zeiten möglich ist, würdevoll und anständig zu überleben“ (Wóycicki 1998, S. 302).

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte erzeugt, so zusammenfassend, eine bestimmte Haltung, was wiederum als Selbstpositionierung in der Geschichte und gegenüber der Geschichte verstanden werden kann. In diesem Sinne sollen die Worte von Jürgen Kocka hinsichtlich der komparativen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen diktatorischen Erfahrungen herangezogen werden: Kocka sprach im Jahre 1993 ein Plädoyer für den Diktaturenvergleich (vgl. Kocka 1993, insbes. S. 22–24) angesichts der in Deutschland sich verbreitenden Befürchtung, dass die Erinnerung an die kommunistische Diktatur die Erinnerung an den Nationalsozialismus überlagern bzw. relativieren würde. Im Jahre 2009 stellte Kocka resümierend fest: „Nichts davon ist eingetreten. Die Erinnerung an Diktaturen folgt offenbar nicht den Gesetzen des ‚Null-Summen-Spiels‘. Zunehmende Erinnerung an die eine hat eine nicht abnehmende Erinnerung an die andere zur Folge gehabt [...] Ganz im Gegenteil: So wie die Erinnerung an die erste deutsche Diktatur die Auseinandersetzung mit der zweiten nach 1989/90 zutiefst geprägt hat, so hat die öffentliche Beschäftigung mit der Geschichte und dem Erbe der zweiten deutschen Diktatur mit gewisser Notwendigkeit die Aufmerksamkeit zugleich auf die erste gelenkt“ (Kocka 2009, S. 515).

2.2.6 Aufarbeitung der Vergangenheit und Generationenverhältnis

Im Prozess des Umgangs mit und der Tradierung der Vergangenheitsdeutungen ist das Verhältnis zwischen Generationen und kollektiver Erinnerung signifikant und soll hier in gebotener Kürze erläutert werden. Warum ist das Thema des Generationenverhältnisses in Bezug auf die Bildung und auf die Aufarbeitung der Vergangenheit interessant? Die Bildung, die sich der Lebenshilfe und Orientierung verpflichtet, steht vor den Aufgaben der kulturellen Tradierung (Bezug auf

die Vergangenheit) und Eröffnung der Gestaltungsmöglichkeiten der Zukunft. Mit den Worten von Schleiermacher: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, dass beides in möglichster Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (Schleiermacher 2000, S. 34). Laut dem Soziologen Karl Mannheim vollzieht sich durch das Übertragen des kulturellen Erbes (auch des historischen Narrativs) im Generationenwechsel eine Transformation dieses Erbes.

Zur Klärung des Begriffes Generation kann an dieser Stelle die Definition von Lüscher herangezogen werden: Lüscher geht von der Annahme aus, dass es kohärente Zusammenhänge gibt zwischen den Erfahrungen, die ein Mensch macht, seinem Wissen (das sich auf eigene Erfahrungen ebenso wie auf die ihm vermittelten Erfahrungen anderer stützt) und seinem Selbstbild, seiner „Identität“ als Referenz seines Tuns. Diese Argumentation führt Lüscher zur folgenden Definition des Begriffes Generation: „Individuen verhalten sich als Angehörige von Generationen, wenn und insoweit sie ihr Handeln an Perspektiven orientieren, die sich auf ihre Zugehörigkeiten zu ‚Altersgruppen‘ (oder Beitrittsgruppen) in der Familie, der Gesellschaft und weiteren sozialen Systemen beziehen. – Der Begriff der Generation bezeichnet somit Kategorien von Individuen, von denen angenommen wird, daß sie unter Bezug auf den gleichen ‚Jahrgang‘, wichtige Verhaltensweisen an gleichen Perspektiven orientieren“ (ebd., S. 20).

Bei dem Thema „Generationenverhältnis“ hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit geht es in erster Linie nicht um die alltagsübliche Aufteilung in „jung und alt“, sondern vielmehr um Erfahrungsgenerationen. In der Soziologie wird, um den Unterschied zu präzisieren, zwischen historischen, gesellschaftlichen (bzw. historisch-gesellschaftlichen) und familialen Generationen unterschieden (vgl. Kohli/Künemund 1999). In der empirischen Familienforschung wie in der Arbeitsforschung wird der Begriff „Kohorte“ dem Begriff „Generation“ vorgezogen. Sylvia Kade weist darauf hin, dass die Kohorten nach Dekaden zusammengefasst werden (die 68er, die 79er, die 89er) und gibt eine genauere Definition des Begriffs: „Kohorten sind Aggregate von Individuen des gleichen Jahrgangs, die zentrale historische Ereignisse zum gleichen Zeitpunkt im Lebenszyklus erfahren haben“ (Kade 2009, S. 180). Es wird in der Erwachsenenbildung auch das Generationenverhältnis in der Familie von Bedeutung sein, und zwar hinsichtlich dessen, ob die Erwachsenen ein einschneidendes politisches oder gesellschaftliches Erlebnis persönlich erlebt haben, ob sie in den Familien persönlich bewusst damit konfrontiert wurden oder ob sie keinen persönlichen Bezug zum Ereignis haben. Dies hat zweifelsohne einen

Einfluss darauf, wie Geschichte rezipiert wird und wie mit der Vergangenheit umgegangen wird.

Das Problem der Generationen ist also aus zweierlei Perspektiven für das Thema der Arbeit interessant: Einerseits ist es ein Verhältnis von Eltern und Kindern, andererseits zwischen Jüngeren und Älteren innerhalb der Gesellschaft. Die Generationenverhältnisse innerhalb der beiden Konstellationen (Familie und Gesellschaft) beeinflussen die Persönlichkeitsbildung des Individuums und seine Lernprozesse. Das kommunikative Gedächtnis (als Pendant zum kulturellen Gedächtnis) wird bei Assmann an die Generationen gebunden. Das Generationen-Gedächtnis ist der typischste Fall des kommunikativen Gedächtnisses: „Dieses Gedächtnis wächst der Gruppe historisch zu, es entsteht in der Zeit und vergeht mit ihr, genauer: mit seinen Trägern. Wenn die Träger, die es verkörperten, gestorben sind, weicht es einem neuen Gedächtnis. Dieser allen durch persönlich verbürgte und kommunizierte Erfahrung gebildete Erinnerungsraum entspricht biblisch den 3–4 Generationen, die etwa für eine Schuld einstehen müssen.“ (Assmann 1992, S. 50)

Wichtigster Bezugspunkt in der theoretischen Diskussion um Generationenverhältnisse, auf den sich verschiedene Ansätze beziehen, ist bis heute Mannheims klassischer Essay „Das Problem der Generationen“ (1964, Original von 1928). Mannheim hat eine begriffliche Differenzierung in Bezug auf die Generationentheorie eingeführt, die bis heute in der Soziologie grundlegend ist. Drei Schlüsselbegriffe dieser Klassifikation sind: *Generationenlagerung*, *Generationenzusammenhang*, *Generationeneinheiten* (vgl. Mannheim 1964). *Generationenlagerung* schafft die Grundlage der Bildung von Generationen, die in der Tatsache des gemeinsamen Lebens zur gleichen Zeit besteht, und bedeutet die „aus den Naturgegebenheiten des Generationswandels heraus bestimmte[n] Arten des Erlebens und Denkens“ (ebd., S. 529). Mit dem *Generationenzusammenhang* ist eine Verbundenheit zwischen den Vertretern der jeweiligen Generation gemeint, die durch Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen zustande kommt (vgl. ebd., S. 542). Mannheim hat ebenfalls den Begriff der *Generationeneinheiten* innerhalb einer Alterskohorte eingeführt: *Generationeneinheiten* „formieren sich innerhalb des Generationenzusammenhangs und sind dadurch charakterisiert, daß sie nicht nur eine lose Partizipation verschiedener Individuen am gemeinsam erlebten, aber verschieden sich gebenden Ereigniszusammenhang bedeuten, sondern daß sie ein einheitliches Reagieren, ein im verwandten Sinne geformtes Mitschwingen und Gestalten der gerade insofern verbundenen Individuen einer bestimmten Generationenlagerung bedeuten““ (ebd., S. 547). Es können sich im Rahmen

desselben Generationenzusammenhangs somit mehrere, sich diametral gegenüberstehende und bekämpfende Generationeneinheiten bilden.

Die spezifischen Weltanschauungs- und Handlungsmuster einer Generation (meistens der jüngeren) bilden sich in der Interaktion zwischen den Mitgliedern der gleichen Generation, aber auch in der Auseinandersetzung mit der vorausgehenden Generation. Mannheim spricht auch von einer besonderen Generationendynamik in Zeiten eines gesellschaftlichen oder politischen Wandels. Lüscher und Liegle fassen diese in Bezug auf Mannheim so auf, „dass unter Bedingungen einer gesteigerten gesellschaftlichen Dynamik die ältere Generation sich veranlasst sehen kann, der Jugend gegenüber offener und wandlungsfähiger zu sein als die mittlere Generation, die ihre von der eigenen Jugendzeit geprägte Lebenseinstellung noch nicht aufzugeben vermag“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 244). Der intergenerationeller Dialog und das intergenerationelle Lernen würde unter solchen Bedingungen demnach verstärkt zwischen der älteren Generation und der jüngeren stattfinden.

Für die Frage des Generationenverhältnisses in Deutschland ist der Bezug zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg grundlegend. Er wirkt auch noch nach 1945 und über mehrere Generationen hinweg weiter. Es wird in diesem Sinne von der ersten Generation, der zweiten und der dritten, (in manchen Fällen sogar) von der vierten Generation ausgegangen. Werner Bohleber spricht von transgenerationellen Traumata, die infolge politischer und sozialer Katastrophen entstehen und in den Generationen fortwirken: „Was in der ersten Generation konkrete Erfahrung war, beschäftigt die nachfolgende Generation in ihrer Bilder- und Symbolwelt“ (Bohleber 1998, S. 256). Der Holocaust ist vielleicht das einschlägigste Beispiel für das transgenerationelle Trauma. Die heute aktuelle Frage in Bezug auf Erinnerung und Generationswechsel lautet: Wie kann die Erinnerung der „Nachgeborenen“ aussehen, wenn alle Zeitzeugen hinscheiden und der Holocaust vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis übergehen muss. Eine Studie von Harald Welzer zum Thema der Weitergabe von Vergangenheit im Gespräch zwischen den Generationen (Welzer u. a. 2002) hat gezeigt, dass auf der Ebene privater familiärer Erinnerungen ein ganz anderes Bild von der Nazizeit gepflegt und vermittelt wird als im aktuellen kulturellen Gedächtnis der Bundesrepublik. Während dieses den Holocaust und die nationalsozialistischen Verbrechen ins Zentrum stellt, kreist die private Erinnerung in den Familien um das Leiden der Angehörigen unter dem Krieg, um das Durchschlagen in schlechten Zeiten, um persönliche Integrität in böser Zeit. Die Rolle der Großeltern wird von den Enkeln meistens verschönert: Es wird ihnen Zivilcourage, Hilfe den Verfolgten und Widerstand gegen die Nazis

zugeschrieben, was in der Studie als „kumulative Heroisierung“ bezeichnet wird (vgl. ebd.).

Das Generationenverhältnis in Osteuropa steht auch vor anderen mit der Erinnerung und Erinnerungsweitergabe verbundenen Herausforderungen. Die Erinnerungstradierung von einer Generation zur nächsten wurde in Osteuropa durch das allgemeine Gebot des Schweigens in der Zeit der kommunistischen Diktatur durchbrochen. Die Zeitzeugen, die Verfolgten, die Überlebenden haben über ihre Erfahrung (im Gulag, im Krieg, falls diese der „offiziellen“ Erinnerungsversion widersprach) geschwiegen, um die nachkommende Generation vor Verfolgung zu schützen. Die Angehörigen der Verfolgten durften nicht einmal ein Foto aufbewahren – schon der Besitz eines Bildes dieser Menschen war Grund genug für die Todesstrafe in der Stalin-Zeit (vgl. dazu Čirkov 2008).

Betrachtet man Generationenkonflikte im Kontext des gesellschaftlichen Wandels, so spricht man oft von Generationenkonflikten, deren Voraussetzung unterschiedliche Annahmen und Deutungsmuster der Gegenwart wie auch der Vergangenheit bilden. Der Begriff des Generationenkonfliktes wird besonders häufig gebraucht, um zu beschreiben, dass sich die Jungen gegen die Alten auflehnen und deren Weltbild infrage stellen. Lüscher/Liegle unterscheiden schematisch zwei Typen von Generationenkonflikten: Generationenkonflikte aus Erneuerung und Generationenkonflikte aus Interessenlagen: „Die Thesen zum ‚Generationenkonflikt‘ [beruhen] zum einen auf vergleichsweise einfachen Annahmen über die Prozesse des sozialen Wandels (Generationenkonflikt als Erneuerung). Sie beruhen oft auf zyklischen Vorstellungen eines immerwährenden Wechsels zwischen Alt und Neu. Sie verbinden sich mit Annahmen über Prozesse der steten Annäherung und Distanzierung zwischen den Generationen. Zum anderen werden Interessengegensätze thematisiert, zu deren Begründung teils auf sozio-biologische Überlegungen, teils auf die demographische Veränderungen im Kontext von Systemen sozialer Sicherheit Bezug genommen wird. Beide Sichtweisen sprechen wechselseitige Verflechtungen von genealogisch-familialen und gesellschaftlich-kulturellen sowie gesellschaftlich-politischen Generationen an“ (Lüscher/Liegle 2003, S. 262). Edmunds/Turner führen eine typologische Unterscheidung zwischen aktiven und passiven Generationen ein, die einander in einer bestimmten Reihenfolge ablösen: Auf eine aktive Generation, d. h., die Generation, die sich um Veränderungen bemüht, sollte demnach eine solche, die politisch apathisch ist, folgen. Die Unterscheidung knüpft an Mannheims Unterscheidung zwischen ‚konservativ‘ und ‚revolutionär‘ an (vgl. Lüscher/Liegle 2003, S. 250). Durch dramatische politische Ereignisse, wie Krisen, Kriege oder den Zerfall einer politischen Ordnung, sowie durch

Veränderungen im Bildungswesen können neue politische Generationen geformt werden (vgl. Fogt 1982).

Für die Generationsunterschiede können einerseits Alterseffekte, andererseits Generationseffekte verantwortlich sein (vgl. Lipset 1960, S. 264–270). Alterseffekte sind Einstellungsunterschiede, welche sich aus dem individuellen Lebenszyklus ergeben. Über unseren Lebenszyklus verändern sich unsere mentalen Fähigkeiten und sozialen Rollen, man entwickelt Gewohnheiten und reagiert auf alters- und rollenspezifische Erwartungen. Ältere Menschen neigen deshalb öfter dazu, rigider zu sein und konservativere politische Einstellungen zu haben (vgl. Glenn 1974). Die Einstellungsunterschiede lassen sich hauptsächlich auf einen Generationseffekt zurückführen.

In Bezug auf das Verhältnis der Generationen hinsichtlich der Interpretation der Vergangenheit ist der von Koselleck eingeführte Begriff der „Diskontinuität der Erinnerung“ (Koselleck 1999) von Bedeutung. Die Diskontinuität liege nicht nur in der Divergenz zwischen den Erinnerungen unterschiedlicher Personen wie gesellschaftlicher Gruppen, sondern auch in der Inkompatibilität der Deutungen der nachkommenden Generationen mit den Deutungen der Generationen der Zeitzeugen (bei Koselleck: „Primärgeneration“ mit ihren „Primärerfahrungen“; Lavabre spricht von „*mémoire vive*“ [lebendige Erinnerung] und „*mémoire empruntée*“ [geliehene Erinnerung] [Lavabre 2001, S. 9]). Bei Koselleck heißt es: „Es gibt keine Primärerfahrung, die man macht oder sammelt, die überhaupt übertragbar wäre, denn es zeichnet Erfahrungen aus, daß sie eben nicht übertragbar sind – darin besteht die Erfahrung. Und, wenn diese These stimmt, und ich glaube, sie ist unwiderlegbar, dann ergibt sich die Diskontinuität jeder Erinnerung, denn wenn Erfahrungen nicht übertragbar sind, muß jede Sekundärerfahrung eine Diskontinuität herstellen“ (Koselleck 1999, S. 214). Das Ergebnis ist der Konflikt zwischen der „Primärerfahrung“ und „der sekundären Institutionalisierung von Erinnerung“, was zu Deutungskonflikten zwischen den Vertretern unterschiedlicher Generationen führt.

Neben der „Diskontinuität der Erinnerung“ ist es auch der schnelle Wandel und die damit verbundenen Alterungsprozesse des Wissens, die die intergenerationelle Weitergabe und Tradierung erschweren. Bernhard Dieckmann weist in seinem Buch „Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik“ darauf hin, dass die Weitergabe von Erfahrung von einer Generation zur nächsten heute keine Selbstverständlichkeit ist: „Denn immer weniger drückt uns die Last von Traditionen, die vor jeder Zukunft aussichtslos zu werden drohen, sondern vielmehr der fortschreitende Wegfall von Entlastung durch orientierungspraktisch hilfreiche kulturelle Selbstverständlichkeiten. Die Veralterungsgeschwindigkeit unserer Erfahrung, über die

sich noch intersubjektiv auszutauschen immer weniger zu lohnen scheint, und des aus ihr Gelernten steigt in solchem Maße, daß mit den Traditions- auch Orientierungsverluste, Verluste also an Erwartungen allfällig werden. [...] Immer weniger Erfahrungen bewähren sich oder gelten generationsüberdauernd, so daß einerseits immer weniger Rat gewußt wird und andererseits immer weniger Neues vor dem alten Erfahrungshorizont wirklich in Erfahrung steht“ (Dieckmann 1994, S. 233).

Die moderne Kultur und die für die modernen Gesellschaften kennzeichnenden Umbrüche ergeben die Situation, dass die Frage nach einem generationsübergreifenden Wissen und Werten an Brisanz gewinnt. Die Weitergabe findet nicht fraglos statt. Manche Konstellationen geben sogar dazu Anlass, teilweise von einer Umkehrung des Generationenverhältnisses zu sprechen, in der die jüngere Generation teilweise einen Wissensvorsprung vor der älteren hat. Kennzeichnend für diese Umkehrung ist der Titel eines Sammelbands über Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft „Was will die jüngere mit der älteren Generation?“ (Ecarius 1998), als Umformulierung der klassischen Frage von Schleiermacher: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 2000, S. 9)

Das intergenerationelle Lernen ist vor dem Hintergrund der beschriebenen Faktoren keine Selbstverständlichkeit. Das Lernen zwischen den Generationen in den gemischten Gruppen stößt auf erhebliche Schwierigkeiten in der Praxis, so Sylvia Kade. Ein Generationsdialog in altersgemischten Gruppen sei eher eine Ausnahme, so die Autorin weiter, da im schlechteren Fall eine andere Generation als „Störfaktor“ empfunden werden kann. „Erst wenn die Ungleichzeitigkeit der Erfahrung, wenn die Generationsdifferenz selbst zum Thema werden, kann daraus ‚intergenerationelles Lernen‘ resultieren. [...] Generationsdialoge werden [...] dort wahrscheinlicher, wo nicht Wissen um seiner selbst Willen angeeignet wird, sondern stets nach seiner biographischen Bedeutung für die eigene Lebenspraxis gefragt wird“ (Kade 2009, S. 187).

Die bereits oben angesprochene Frage der Weitergabe der Erfahrung und Erinnerung an die nächste Generation mit dem Ziel ihres Erhalts für die Nachwelt braucht demnach auch neue Formen der Pädagogisierung und Weitergabe des kulturellen Gedächtnisses, wenn die Zeitzeugen hinscheiden. Das „soziale Langzeitgedächtnis“ (Assmann 2006, S. 57) kann nach Assmann aufgeteilt werden in Funktions- und Speichergedächtnis, wobei das Funktionsgedächtnis die Inhalte der Vergangenheit aufbewahrt, die für die junge Generation aktiv „verwendet“ werden und dann für deren Gegenwart von Bedeutung sind. Die Grenze zwischen Funktions- und Speichergedächtnis ist nicht hermetisch: „[A]us dem ‚passiven‘ Speichergedächtnis können neue Entdeckungen ins Funktionsgedächtnis

heraufgeholt werden“ (ebd.). Wenn also die Erinnerung in Form des Funktionsgedächtnisses für die Nachwelt bewahrt werden soll, muss sie eine Botschaft haben, die auch für die Nachwelt von Bedeutung ist. Die Erinnerung muss für jede Generation ein identitätsstiftendes Moment haben. Deshalb wird jedoch jede Erinnerung mit dem Generationswechsel eine Modifikation erfahren, die zum Generationenkonflikt beitragen kann. Es geht immer um solche Schlüsselbegriffe wie Tradition, Werte, Erbe, Kontinuität, die die Erwartungen an die junge Generation beschreiben. Ob der Holocaust, der Gulag oder der Holodomor damit für die junge Generation an direkter Dringlichkeit verlieren, ist noch nicht klar. Es muss ebenfalls die Frage gestellt werden, was genau selektiert und erinnert wird und was die Motive für die Auseinandersetzung mit der Erinnerung in den nächsten Generationen sein können. Die Antwort auf diese Fragen soll anhand der empirischen Studie gesucht werden.

2.2.7 Erinnerung und Globalisierung

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit steht in den letzten Jahren nicht nur vor der Herausforderung, den eigenen nationalen Diskurs zu öffnen und heterogene Erinnerungen zuzulassen, sondern wird mit der Aufgabe konfrontiert, der zunehmenden Internationalisierung der Gesellschaften und der Erinnerungsdiskurse Rechnung zu tragen. Somit geraten zwei einander bedingende Dimensionen ins Blickfeld, die für die Bildungsarbeit in Verbindung mit der Aufarbeitung der Vergangenheit zu berücksichtigen sind:

- Einerseits geht es um Prozesse der Europäisierung, oder allgemeiner, Globalisierung des Gedächtnisses, um ein mögliches europäisches Gedächtnis und um eine europäische Identität (vgl. dazu z. B. Lepsius 1999, S. 206f.; Zingerle 2006).
- Andererseits geht es um das interkulturelle Lernen, welches die unterschiedlichen Erinnerungsdiskurse von verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft zu berücksichtigen hat.

Martha Friedenthal-Haase betont, dass sich im Zuge der Ausbreitung moderner Kommunikationstechnologien ein Wandel von großer Bedeutung ereignet hat, und zwar, „[d]ie Entstehung einer globalen Kommunikationsgemeinschaft – einer neuen Weltöffentlichkeit, die sich von früheren Epochen strukturell unterscheidet. Während z. B. historisch die grenzüberschreitende Öffentlichkeit der europäischen Aufklärung des 18. Jhs. zwar die Menschheit abstrakt dachte,

aber im Konkreten auf Menschen vorwiegend weißer Hautfarbe und männlichen Geschlechts und auf die gebildeten und sozial gehobenen Schichten des christlichen Europa beschränkt blieb, ist das Merkmal der modernen Kommunikationsgemeinschaft die medienvermittelte Realpräsenz der pluralistischen Menschheitsgesellschaft an nahezu jedem Ort.“ (Friedenthal-Haase 1992, S. 17) Friedenthal-Haase spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „Anerkennung der internationalen Grundlage der modernen Existenz“ (ebd.). Diese Forderung ist auch zu beachten bei den Prozessen der Internationalisierung und Globalisierung der Erinnerung – bei der „Entwicklung eines globalen Gedächtnisses, das auf gemeinsamen globalen Erfahrungen beruht“ (Nederveen Pieterse 1998, S. 99; vgl. auch Appadurai 1998).

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit hat heute nicht nur innenpolitische Relevanz, sie steht auch im Kontext eines zusammenwachsenden Europas und einer zusammenwachsenden Welt. Das Beispiel der Holocaust-Erinnerung belegt dies: Die Auswirkung dieses Ereignisses hat einen globalen Charakter und wird zum Referenzpunkt vieler Opfergruppen. Levy und Schneider belegen anhand der Fallstudien der politischen Kulturen Deutschlands, Israels und der USA, dass die Erinnerung an den Holocaust im globalen Zeitalter zu einem Maßstab für humanistische und universalistische Identifikationen wird (siehe dazu S. 92). Die Gefahr der Globalisierung eines Erinnerungsdiskurses liegt jedoch in den mitunter irreführenden Vereinfachungen der Geschichte. Der Holocaust ist unter dieser Perspektive mehr eine politische und moralische Metapher denn ein historisches Ereignis, das sich in einem konkreten historischen Kontext ereignet hat und konkrete Menschenschicksale gebrochen hat. Der israelische Historiker Moshe Zuckermann kritisiert eine solche ideologische Vereinnahmung des Holocaust im öffentlichen Diskurs und spricht von der „Entjüdung“ des Holocausts als Folge der Universalisierung des Geschichtsereignisses (vgl. Zuckermann 1999, S. 32).

Auch für Aleida Assmann ist die heutige Erinnerungskultur durch das Phänomen der „Globalisierung des Gedächtnisses“ geprägt (2006, S. 115): „In einer Welt globalisierter Medien und Ökonomie können auch die nationalen Gedächtniskonstruktionen nicht mehr so selbstzentriert und abgeschottet ausfallen“ (ebd.), lautet ihre These. Sie weist überdies auf ein wichtiges Merkmal des globalen kollektiven Gedächtnisses hin: „Zwischen Opfer und Täter ist die Figur des Dritten in Gestalt einer neuen ‚Weltöffentlichkeit‘ getreten, wie Mitscherlich sie nannte. Diese auf der Globalisierung der Medien beruhende Weltöffentlichkeit verbindet sich mit einem ‚Weltethos‘, das gegen die eingeschränkten Perspektiven nationaler Kollektivegoismen und Autohypnosen (Peter Sloterdijk)

universalistische Normen und interkulturelle Standards verbreitet. Die unter dem Einfluss heroischer Selbstbilder üblichen Schrumpfung der nationalen Gedächtniskonstruktionen müssen es sich fortan gefallen lassen, von außen kritisch befragt zu werden auf die schädlichen Folgen ihrer Geschichtsbilder für wechselseitige nationale und interkulturelle Beziehungen.“ (Assmann 2006, S. 115f.) Die Autorin vermerkt jedoch, dass die Globalisierung des Gedächtnisses sich im Wesentlichen auf Westeuropa beschränkt und im östlichen Europa sich nur partiell durchsetzt. Der Zerfall des sozialistischen Lagers ging mit der Suche nach dem partikulären Eigenen einher und rief die Wiederbelebung der nationalen Ideen hervor: „Während im westlichen Europa ein Brüchigwerden der nationalen Mythen zu beobachten ist, ist das in östlichen Ländern keineswegs so selbstverständlich der Fall. [...] Während es sich die westeuropäischen Nationen immer mehr gefallen lassen müssen, ihre nationalen Vergangenheitsbilder am Standard eines sich nach und nach etablierten gemeinsamen Gedächtnisbewusstseins mit Blick auf die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust zu messen und zu überprüfen, ist das für die osteuropäischen Nationen nicht der Fall. Hier ist im Gegenteil festzustellen, dass sich nationale Mythen mit erheblicher politischer Stoßkraft neu etablieren und Geltung verschaffen können. Hier macht das Geschichtsbewusstsein immer häufiger Halt an den Grenzen der Nation, die damit die Selbstbezüglichkeit nationaler Mythen aus der Phase vor den Weltkriegen wieder aufnimmt und weiterführt“ (Assmann 2006, S. 262). Garsztecki betont jedoch am Beispiel Polens und Weißrusslands, dass die Herausbildung der historischen Narrative nicht ausschließend und abgrenzend – sowohl im Inland wie auch im Ausland sein darf: „Insbesondere ist nach innen bei der Etablierung politischer Mythen nach den Auswirkungen auf den politischen Gegner zu fragen und nach außen mit Blick auf eine europäische Beziehungsgeschichte nach der Integrationsfähigkeit von nationalen politischen Gründungsmythen“ (Garsztecki 2008, S. 334f.). Einen Versuch, eine gesamt-europäische Erinnerungsbasis mit einer ethischen Verpflichtung zu etablieren, stellt auch die „Entschließung des Europäischen Parlaments vom 2. April 2009 zum Gewissen Europas und zum Totalitarismus“ dar, in welcher jegliche Art von totalitären Ideologien und Diktaturen verurteilt und abgelehnt wurden und diese Haltung zu einer gemeinsamen Grundlage für Erinnerungskulturen der Mitgliedstaaten der EU erklärt wurde (vgl. dazu Troebst 2013).

Die Erinnerungsdiskurse in Osteuropa sind keinesfalls homogen, häufig sind sie sogar inkompatibel. Das kollektive Gedächtnis eines Volkes steht in einem unversöhnlichen Widerspruch zum kollektiven Gedächtnis des Nachbarvolkes. Der Kampf um die Unabhängigkeit einer Nation und um ihre Staatlichkeit ging

nicht selten mit der Unterdrückung einer anderen Nation einher. An den Grenzregionen sowie in multiethnischen Gebieten kam es oft zu nationalen, sogar brutalen Konflikten, die in den Erinnerungsdiskursen der involvierten Völker immer noch präsent sind. Diese Tatsache veranlasste die Gesellschaft „Memorial“ dazu, den Aufruf „Nationale Geschichtsbilder. Das 20. Jahrhundert und der ‚Krieg der Erinnerungen‘“ zu verfassen (Memorial 2008). „So hat jedes Volk sein eigenes 20. Jahrhundert“ (Memorial 2008, S. 1), steht in der Einleitung dieses Aufrufs. Bei der Schilderung einiger Beispiele der Deutungskonflikte seitens der Vertreter unterschiedlicher Nachbarvölker wird in dem Aufruf jedem Volk ein Recht zugesprochen, eigene, mit dem Nachbardiskurs kontrahierende Erinnerungen zu haben. Gleichzeitig wird auf die Achtung der Anderen hingewiesen: das Recht auf „gegenseitige[n] Respekt und Verständnis für die Unterschiede zwischen ihren verschiedenen Erinnerungen“ (Memorial 2008, S. 2). Weiter wird eine selbstkritische und nicht den anderen Schuld zuweisende Aufarbeitung der Vergangenheit als Grundlage eines „zivilisierten Meinungs-austausch[es]“ verlangt: „Voraussetzung für eine ernsthafte Aufarbeitung der Geschichte, für eine produktive Lösung historischer Widersprüche ist nicht in erster Linie die Suche nach Schuldigen, sondern die staatsbürgerliche Verantwortung, die jeder Einzelne, der sich als Teil einer bestimmten historisch gewachsenen Gemeinschaft empfindet, freiwillig wahrnimmt“ (ebd., S. 6). Eine „staatsbürgerliche Verantwortung für die eigene Geschichte“ soll eine Grundlage eines – wenn nicht gemeinsamen, so doch dialogischen Erinnerungsdiskurses sein.

Die Frage der Globalisierung der Erinnerungsdiskurse hat eine unmittelbare Auswirkung auf die Konditionen der Identitätsbildung. Die Identität wird, insbesondere in Westeuropa, immer weniger durch den nationalen Erinnerungsdiskurs bestimmt; der identifikatorische Bezugspunkt wird zunehmend transnational. Dieser Prozess kann jedoch auch zur Kreolisierung der Kultur (Moritz Csáky) oder von multiplen Identitäten führen: „Wenn sich die Kulturwissenschaften heute Phänomenen der Kreolisierung, der Hybridität von Kultur oder dem Problem von Mehrfachidentitäten in einem postkolonialen Kontext zuwenden, dann kann das auch als ein Re-Agieren auf eine Situation interpretiert werden, in der wir uns gegenwärtig befinden und die durch die Tendenz zur Auflösung eindeutiger, homogener Identitätsräume charakterisiert ist“ (Csáky 2002, S. 31f.).

Auch interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen, die immer mehr an Bedeutung gewinnen, sehen ihre Bezugswerte nicht in dem Begriff der nationalen Identitäten, sondern berufen sich auf die übernationalen Menschenrechte und auf das Ideal der weltweiten, mitmenschlichen Solidarität. Veronika Fischer stellt fest: „Globales Denken zielt nicht nur auf die kritische Analyse der

gegebenen Strukturen, sondern darüber hinaus auf eine Antizipation neuer Lebensformen, die auf Vernunft, Humanität, Frieden und kulturelle Selbstbestimmung gerichtet sind. Diese anzustrebenden Lebensverhältnisse sollten auf der Vielfalt der Kulturen und zugleich auf einem Konsens über die unverzichtbaren gemeinsamen Werte und Normen beruhen, die die Würde des Menschen in den Mittelpunkt stellen. Das impliziert, dass wir uns im interkulturellen Dialog für die Ideen und Leistungen anderer Kulturen öffnen, um von ihnen für die Humanisierung der eigenen Lebenswelt zu lernen“ (Fischer 2003).

Die Frage der Interkulturalität und des interkulturellen Lernens spielt in Bezug auf den Umgang mit der Vergangenheit und mit der Erinnerung als Bestandteil der Identität eine wichtige Rolle. Die Definition des interkulturellen Lernens von A. Thomas soll den – wenn auch nicht explizierten – Bezug auf die Vergangenheit als System der Orientierung und der kulturellen Identität deutlicher machen: „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenen kulturellen Orientierungssystems“ (Thomas 1988, S. 83). Die Bildung ist in jedem Fall ein Angebot, sich mit bestimmten Fragestellungen auseinanderzusetzen, aber auch ein Angebot, anderen Menschen mit anderen Ansichten zu begegnen, die sich ebenfalls für diese Fragestellungen interessieren. Der historische Hintergrund spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle: Das Geschichtsbewusstsein ist, wie bereits oben geschildert wurde, identitätsrelevant; oft ist es ein „verdecktes“ Wissen, das stark in die Alltagsorientierung und Alltagsbewältigung integriert ist. Die Begegnung zwischen den Vertretern unterschiedlicher Erinnerungsgemeinschaften in einer Lernsituation bedeutet eine direkte oder indirekte Konfrontation der Bedeutungsperspektiven und enthält Forderungen nach Toleranz, Achtung und Anerkennung der Anderen, aus denen eine gegenseitige Lernchance resultieren kann. Schmidtke spricht von einer „kulturoffenen“ Erziehung (Bildung) als Vorstufe des interkulturellen Lernens (Schmidtke 1983). Interkulturelles Lernen ist nicht auf Anpassungen ausgerichtet, sondern es ist, zumindest teilweise, ein „transformatives“ Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit an sich impliziert keinesfalls automatisch eine Öffnung gegenüber dem Anderen, sondern kann umgekehrt die Verschließung einer Gruppe (zuerst mit dem Ziel der Selbstfindung und Selbstbestimmung) oder auch die Erzeugung der Feindschaft gegenüber den anderen Gruppen verursachen. Die Konfrontationen, ja

die Feindschaften zwischen den Vertretern unterschiedlicher Erinnerungsgemeinschaften sind in manchen Situationen (teilweise auch in den hier behandelnden Staaten, wie weiter unten gezeigt wird) im Sinne der Machtinteressen missbraucht. Davor hat Frindte in Bezug auf interkulturelle Kommunikation gewarnt: „Es geht eben nicht immer nur um das interkulturelle Verstehen im Sinne des Vermeidens von Missverständnissen. Manchmal werden diese Missverständnisse im Interesse der Kontrolle und der Macht in der interkulturellen Kommunikation auch bewusst provoziert“ (Frindte 2003, S. 171).

Interkulturelles Lernen findet meistens in einer kulturellen Überschneidungssituation statt: Die von der eigenen Kultur geprägten Verhaltensweisen und Deutungsmuster treffen auf die ungewohnten Verhaltensweisen und Denkmuster, die von einer anderen, fremden Kultur geprägt sind. A. Thomas vertritt die Meinung, dass alle Kulturen kulturspezifische Formen des Umgangs mit dem Fremden und mehr oder weniger kollektiv verankerte Einstellungen gegenüber dem Fremden entwickelt haben (vgl. Thomas 1988). In wirtschaftlich und militärisch mächtigen Staaten sowie in den Staaten, die eine ununterbrochene jahrhundertelange Identität besitzen, entwickeln sich eher Formen kultureller Orientierung, die von Überlegenheit, Dominanz und geringer Flexibilität in Bezug auf Fremdheit bestimmt sind, als bei Nationen mit einer wechselvollen Geschichte von Eigenständigkeit, Abhängigkeit und Anpassungszwang.

Die Polyphonie der Erinnerungsdiskurse und die oft daraus resultierende Konkurrenz der Opfer ist sowohl zwischen den Nationalstaaten, also sowohl entlang spezifischer innerstaatlicher (politischer, sprachlicher, lokaler etc.) Milieugrenzen, zu konstatieren. Jürgen Kocka stellt in diesem Zusammenhang eine besondere Aufgabe an den Dialog der Kulturen im Hinblick auf ihre identitätsstiftenden Diskurse: „In aller Regel existiert kollektive Erinnerung in der Form des Plurals. Soweit kollektive Erinnerungen im Streben nach öffentlicher Anerkennung begrenzte Ressourcen beanspruchen, mögen sie in Konkurrenz zueinander treten, besonders wenn es um Täter oder Opfer geht, für die Einzigartigkeit und Vergleichbarkeit beansprucht wird. Aber in Hinblick auf Geltung, Intensität und Wahrheitsgehalt kann die gleichzeitige Existenz unterschiedlicher Erinnerungen jeder von ihnen zugutekommen, solange sie nicht in Isolation voneinander, sondern in Verknüpfung miteinander verstanden und gepflegt werden, in diskursiven Prozessen öffentlicher, auch kontroverser Diskussion und mit Respekt vor den Prinzipien und den Ergebnissen der Geschichtswissenschaft“ (Kocka 2009, S. 520). Wenn eine globale und transnationale Perspektive auf die Vergangenheit gesucht wird, muss diese multi-vektoral sein und die Vielheit an Verstrickungen *zwischen* verschiedenen Erinnerungskulturen berücksichtigen

(vgl. Molden 2009). Die historische Auseinandersetzung kann dabei nach Rösen in der interkulturellen Kommunikation nicht nur polarisieren, sondern auch friedensstiftend sein, wenn

- der perspektivische Charakter der eigenen Vergangenheit eingeräumt wird,
- Einsicht dahingehend besteht, dass es nicht nur *eine* Interpretation der Vergangenheit gibt,
- die verschiedenen Perspektiven schließlich in einen argumentativen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Rösen 2002, S. 207ff.).

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass sie angesichts dieser Herausforderungen nicht mehr länger als eine national und monokulturell verengte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verantworten kann, gleichzeitig auch der „Anerkennung der internationalen Grundlage“ der Erinnerungskultur in Form eines interkulturellen Dialogs Rechnung tragen muss.

2.2.8 Selbstverständnis der Lehrenden

Die Persönlichkeit des Lehrenden und seine pädagogischen Ziele, die teilweise aus seinem Selbstverständnis als Lehrender resultieren, sind oft für die Qualität des Bildungsprozesses entscheidend. Es soll hier keine Lehrertypologie nach dem Vorbild der klassischen Lehrertypologie von Caselmann (1949) aufgestellt werden, sondern über mögliche Zusammenhänge zwischen der konkreten pädagogischen Praxis und der Wahrnehmung der eigenen Rolle innerhalb des Bildungsprozesses nachgedacht werden. Die Rolle der Schullehrer im Prozess der gesellschaftlichen Transformation und Demokratisierung wurde bereits in verschiedenen Studien untersucht. Die bekannteste in Bezug auf die Region von Osteuropa mag die von Schweisfurth sein: „Teachers, Democratisation as Educational Reform in Russia“ aus dem Jahr 2002. Die Arbeit von Schweisfurth fokussierte auf die Selbstbilder der Lehrer im schulischen Kontext; die vorliegende Studie möchte sich jedoch den Dozenten in den Einrichtungen für Jugendliche und Erwachsene widmen.

Die Überlegungen gehen von der Annahme aus, dass die berufliche Identität des Lehrenden die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit mittelbar oder unmittelbar beeinflusst. Die Perspektive des Lehrenden auf den Prozess der Bildung im Zusammenhang mit der Aufarbeitung der Vergangenheit ist für diese Studie entscheidend. Das Selbstbild des Lehrenden kann diese Perspektive

kontextualisieren und indirekte Rückschlüsse auf seine pädagogische Handlung ermöglichen. Die Selbstverortung der Lehrenden im Prozess des Umgangs mit der Vergangenheit und die Wahrnehmung der eigenen Rolle dokumentieren die persönliche Reflexion des Prozesses (und seine sprachliche Darstellung) sowie die Beteiligung am untersuchten Interaktionsgeschehen.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann ein Instrument der persönlichen Lebensbewältigung, der gesellschaftlichen Mobilisierung, der demokratischen Entwicklung sein, wie bereits oben angesprochen wurde. Die Vergangenheit kann auch als Instrument dienen, ethnische, soziale und konfessionelle gesellschaftliche Gruppen zu integrieren oder auszugrenzen, Orientierung zu vermitteln, Identität zu stiften. Somit gehört die Aufarbeitung der Vergangenheit eindeutig auch in den Bereich der Bildung und die in der Bildung Tätigen sind dementsprechend Akteure und Initiatoren dieser Prozesse. Die Pädagogen (im weiten Sinne des Wortes) können und wollen dabei unterschiedliche Aufgaben übernehmen und beeinflussen dabei die Bildungsprozesse, ausgehend vom spezifischen Verständnis ihrer Rolle. Interessant ist auch die Frage, ob eine Selbstabgrenzung der Dozenten bezüglich der anderen Akteure des Prozesses der Aufarbeitung der Vergangenheit vorgenommen wird und welche Merkmale als Basis dieser Abgrenzung dienen.

Die Untersuchung der theoretischen Reflexionen über die Rolle des Lehrers im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit basieren in der Regel auf dem Lehrerfremdbild seitens der Forscher unterschiedlicher Fachrichtungen (zumeist aus den verschiedenen Fachdidaktiken). Diese Reflexionen geben größtenteils Auskunft über die an die Dozenten herangetragenen Erwartungen, über die den Dozenten empfohlenen Aufgabenstellungen und die in der Öffentlichkeit verbreiteten Vorstellungen. Ein kurzer Umriss soll auch hier präsentiert werden, um eine Vergleichsgrundlage für die Selbstdefinitionen und Selbstzuschreibung der Erwachsenenbildner, die sich aus den empirischen Daten ergeben, zu liefern.

Die klassische Rolle des Pädagogen – die des Aufklärers und des Verbreiters des Wissens – ist in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit durch eine kritische Stellungnahme und Analyse zu ergänzen, so einer der Appelle. Die Politologen Reichel, Schmid und Steinbach fordern Pädagogen, Politikwissenschaftler, Historiker und Publizisten auf, die Geschichtspolitik als einen untrennbaren Bestandteil des politischen Unterrichts und der politischen Bildung zu verstehen und diese kritisch zu analysieren. Diese Berufsgruppen sollen sich, so weiter in dem Appell der Autoren, „stückweise als Akteure aus den aktuellen Geschichtsdebatten ausklinken“, denn „in der Analyse der Geschichtspolitik geht es für sie nicht um politisch gefügte Deutung der Vergangenheit, sondern um praktizierte

Aufklärung in der Kritik intendierter Geschichtsdeutung“ (Reichel u. a. 2009, S. 413). In Bezug auf den Lernort Museum sprechen Gottfried Korff und Martin Roth von der „Erinnerungsveranlassungsleistung“, die einen Ausgangspunkt für eine Reflexion über Vergangenheit(-serfahrungen) bildet (vgl. Korff u. a. 1990, S. 16). Die Pädagogen stehen in diesem Sinne vor der Aufgabe, die Erinnerung zu veranlassen – einen Prozess anzustoßen/zu initiieren.

Aleida Assmann sieht die Rolle der Historiker in einer posttraumatischen Gesellschaft als Anwalt und Richter der Geschichtsdeutungen, oder, in Anlehnung an Peter Burke, als *remembrancer*: „„Remembrancer“ war im spätmittelalterlichen England der Titel des Schuldeintreibers, der die Bürger einer Stadt an das zu erinnern hatte, was sie am liebsten vergaßen“ (Assmann 2006, S. 50). Demzufolge wäre die Aufgabe des Historikers, aber auch des Pädagogen als Vermittler, das gewollt Vergessene wieder in Erinnerung zu rufen und das Gegengewicht zur Verdrängung der Schuld und der Auseinandersetzung zu bilden.

Die Erwachsenenbildner, die die Aufarbeitung der Vergangenheit als notwendige Aufgabe des Transformationsprozesses betrachten und somit gesellschaftliche Veränderungen bezwecken, können (oder wollen) die auf gesellschaftliche Veränderungen bezogenen kollektiven Lernprozesse – als Moderator oder „Facilitator“ – in Gang setzen und unterstützen. Das Ausüben solcher Aufgaben hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Wahrnehmung des eigenen professionellen Selbstverständnisses: Die Erwachsenenbildner organisieren und leiten nicht Veranstaltungen, orientiert an der bereits existierenden Nachfrage, sondern sie beeinflussen diese Nachfrage selbst im Sinne des Ansatzes des „Community Development“ (vgl. dazu Zeuner 2007). Ihre Rolle sollte aber nicht missverstanden werden als technokratische „Change Agents“, die einen politisch „verordneten“ Wandel initiieren. Die Pädagogen sind in diesem Sinne Vertreter der aktiven Eliten, die in den Situationen der Umbrüche in der Regel eine besondere gesellschaftliche Rolle übernehmen. Sterbling sieht diese Situation als Chance, die Entwicklungsprozesse zu steuern: „Insbesondere in Krisen- und Umbruchsituationen haben Eliten besondere Handlungschancen und nicht zuletzt die Chance, als ‚Konstrukteure‘ neuer institutioneller Ordnungen nachhaltige Weichenstellungen für die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse zu bewirken“ (Sterbling 1998b, 2003a).

Auch wenn die Erwachsenenbildner sich dem Erziehungsauftrag nicht verpflichten, da sie dem Gebot der Nicht-Überwältigung folgen,⁴⁴ wird in der

44 Diese Forderung wurde im 1976 verabschiedeten sogenannten Beutelsbacher Konsens vorgetragen, der auf drei Grundsätzen als Minimalkonsens auf dem Gebiet

pädagogischen Arbeit in den Gedenkstätten oder an anderen Lernorten, wo Lernen in und aus der Geschichte im Zentrum steht, die Frage nach den pädagogischen Zielen gestellt (vgl. Kade 1992, S. 45). Heidi Behrens-Cobet sieht die Zielsetzung der Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und damit auch die Rolle der Erwachsenenbildner, die den Umgang mit der Vergangenheit als Bildungsprozess betreuen, wie folgt: „Erwachsenenbildung kann sich einer spezifischen, auf die politische Einstellung einzelner oder Gruppen abzielenden ‚Botschaft‘ enthalten, sie intendiert vielmehr Aufforderungen zum Gespräch, sie unternimmt Versuche, über die jüngste Vergangenheit zu informieren und gemeinsam mit den TeilnehmerInnen das Gehörte und Gesehene (vielleicht auch noch selbst Erlebte) zu interpretieren“ (Behrens-Cobet 1998, S. 12f.). Viel wichtiger als Duktus der persönlichen Betroffenheit oder „simulierte[r] Schuldeingeständnisse“ sei, so Sylvia Kade, die Entwicklung der „Formen zivilisierter Dialoge in der Öffentlichkeit“.

In Bezug auf die Arbeit in den Gedenkstätten stellen Verena Haug und Gottfried Köbler fest, dass es die wichtigste Aufgabe dort sei, die Teilnehmer für die Auseinandersetzung mit der Geschichte für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Probleme wie Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit zu sensibilisieren und konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. Haug/Köbler 2009, S. 85). Die Autoren fügen hinzu, dass der Gedenkstätte als Bildungsort eine Aufgabe eigener Art zukommt: Die Arbeit ist dort vom „Vermächtnis der Opfer“ geprägt und die Pädagogen übernehmen dort die Rolle derjenigen, „die die Erzählung und die Botschaft der Überlebenden weiter tragen“ (ebd.).

Ein wichtiges Problem in Bezug auf die Rolle der Pädagogen im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit stellt die Frage der eigenen Verstrickung in die aufzuarbeitende Epoche dar. Theodor Litt hat nach dem Zweiten Weltkrieg eine brisante Frage gestellt: Wie sollen die Nicht-Demokraten die junge Generation zur Demokratie erziehen? Zu den Ausgangsbedingungen der Bildungsprozesse im Hinblick auf die Aufarbeitung der Vergangenheit gehört in den meisten Ländern des östlichen Europa nach wie vor, dass die Lehrenden das Thema zumeist fachfremd behandeln und oft in einem völlig anderen politischen System und dessen ideologischen Geschichtsinterpretationen sozialisiert wurden. Litt spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der Selbsterziehung (vgl. Litt 1958). Erziehung geschieht bei ihm in einem undemokratischen sozialen Umfeld nicht durch „Erfahrung und Übung“ (wie Oetinger dies behauptete), sondern durch bewusstes Erkennen und Bewerten und durch Kritik: durch „die Erweckung klarer

der politischen Bildung basiert: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Analysefähigkeit (vgl. dazu Wehling 1977).

Einsicht in das, was uns nützt“ und durch „schonungslose Enthüllung dessen, was uns mißleitet“ (Litt 1958, S. 55).⁴⁵

Daraus ableitend kann eine allgemeine Frage nach der persönlichen Betroffenheit der Pädagogen gestellt werden, die sich bestimmten Themen der Zeitgeschichte widmen: Es geht dabei um die „lebensgeschichtliche Verankerung“ (Kade 1989, S. 9) der pädagogischen Praxis der Erwachsenenbildner,⁴⁶ die den Zusammenhang zwischen der eigenen Lebensgeschichte und der pädagogischen Praxis verdeutlicht. Es schien relevant zu analysieren, ob die Erwachsenenbildner in der Darstellung ihrer Motivation beim Ausüben des Berufs konkret auf dem Gebiet des Umgangs mit der Vergangenheit auf ihre Biographie eingehen und deren Einfluss auf ihre Tätigkeit beschreiben. Erika Schuchardt stellt eine Hypothese zur Biographie der Mitarbeiter auf: „Es scheint, dass der Faktor ‚unmittelbare‘ und ‚mittelbare‘ persönliche biographische Betroffenheit ursächlich ist für gesteigertes Interesse an Bildungsarbeit mit – schon- und noch nicht-betroffenen Teilnehmern [...].“ (Schuchardt 2003, II, S. 531)

2.2.9 Zusammenfassung

Die Darstellung der aus der wissenschaftlichen Forschung gewonnenen Erkenntnisse, die für den thematischen Komplex dieser Studie – Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung – relevant sind, zielte darauf ab, im Sinne der Grounded Theory die theoretischen Annahmen, die von der Autorin der Arbeit getroffen worden sind, offenzulegen. Die Typologisierung und Kategorisierung des Themas soll als Grundlage für die im nächsten Kapitel eingeführten Forschungsfragen und für den Interviewleitfaden dienen und die ersten Codings für die Auswertung zu bilden helfen, welche bei der weiteren Auswertung erweitert, aufgehoben, modifiziert oder reduziert werden können. Anschließend werden Kombinationsmöglichkeiten zwischen Achsenkategorien (aus den theoretischen Vorannahmen und empirischen Daten) zu überprüfen sein. Nachfolgende Abbildung (Abb. 1) veranschaulicht die vorläufige Dimensionierung des thematischen Feldes. Im abschließenden Kapitel der Arbeit wird eine systematische Konzeption des Themas Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als Lernprozess im Erwachsenenalter vorgestellt, deren Basis die theoretische Erschließung des Themas und die nachfolgende empirische Validierung bildet.

45 Zu Oetinger und Litt siehe Gagel 1995.

46 Vgl. dazu auch Harney/Keiner 1992; Becher/Dinter/Schäffter 1991; Harney/Nittel 1995; Nittel/Marotzki 1996.

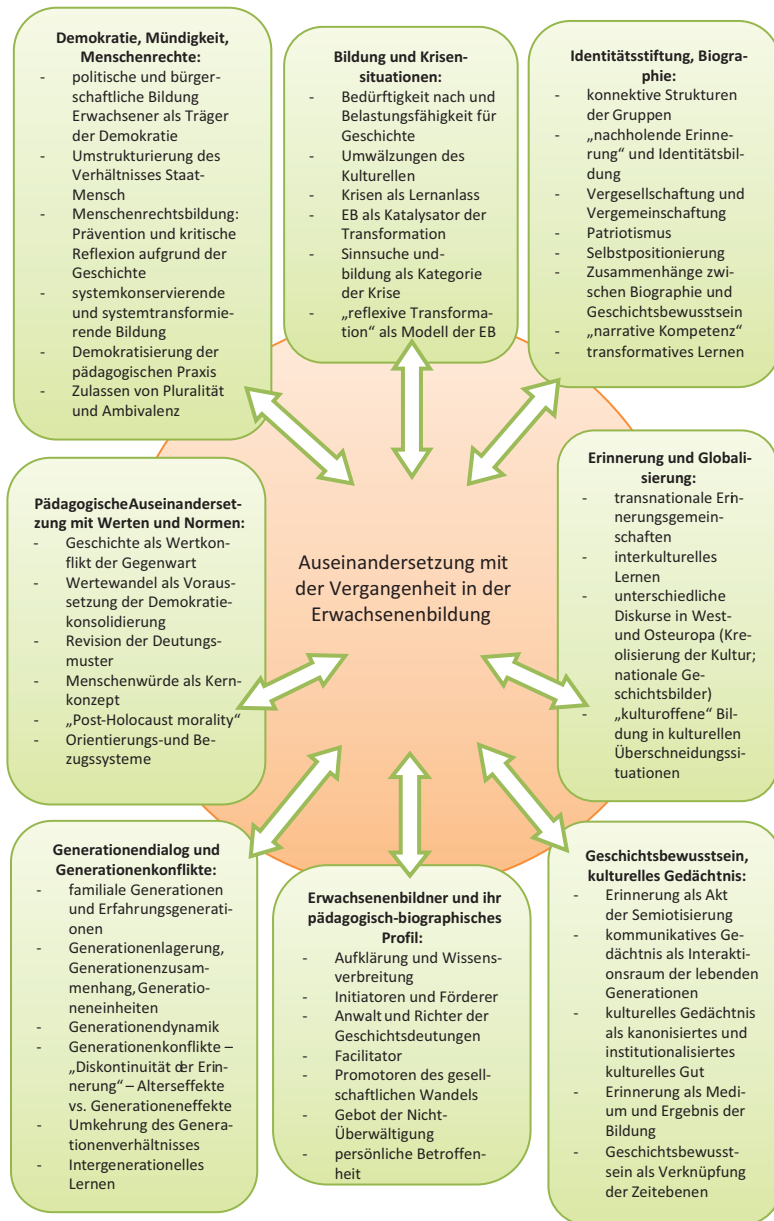


Abbildung 1: Thematisches Feld: Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und Erwachsenenbildung

Als Zusammenfassung des theoretischen Rahmens für die Dimensionen, Aspekte, Kontexte und Merkmale der Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozesses soll hier zusätzlich auf die Definition der Bildung von Klafki zurückgegriffen werden, die den Zusammenhang zwischen Aufarbeitung der Vergangenheit und Bildung in den oben untersuchten Kategorien (Umbruchsituation, Identität, Demokratie und Mündigkeit, Werte und Normen, Generationenverhältnis und Internationalisierung) – ohne auf diese explizit einzugehen, noch einmal verdeutlichen soll: „Bildung muß heute als selbständig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Mensch Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* und dem Zusammenschluß *mit* denjenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischen Einschränkungen oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 1990, S. 300; Hervorh. im Orig.).

Bildung, die zur Selbstbestimmung führt, setzt sich mit den Mechanismen und Formen der Unterdrückung auseinander und trägt zur Emanzipation von auferlegten Zwängen bei. Bildung, die Sinndeutungen in unterschiedlichen Aspekten (zwischen dem Menschen und seiner Umwelt wie zwischen den Menschen in ihrer Interaktion miteinander) sucht, fragt nach den Auslegungen der eigenen Biographie, der Kontextualisierung der eigenen Biographie in das gesellschaftlich-historische Narrativ sowie nach der Kompatibilität des eigenen Narrativs mit dem des Anderen. Bildung, die auf Mitbestimmungsfähigkeit des Menschen abzielt, impliziert die bürgerschaftliche Bildung, politische Bildung und Menschenrechtsbildung, wobei die Vergangenheit in permanente Beziehung zur Gegenwart gesetzt wird. Die Solidaritätsfähigkeit setzt voraus die Auseinandersetzung mit Fragen der Haltungen, Überzeugungen, Werte und Normen durch Diskussion über die eigene Identität und das Verhältnis zu den jeweils „anderen“ – die das Erinnern mit einschließt – sowie mit der Frage der

Integration und Abgrenzung unterschiedlicher Erinnerungsgemeinschaften, die an verschiedene Traditionen, Lebensstile, Generationserfahrungen und Geschichtsentwürfe anknüpfen. Bildung beinhaltet die Lebensmeisterung und Lebensbewältigung: die Realisierung und das In-Beziehung-Setzen der Dimension der Zeit; die Fähigkeit, das Handeln als absichtsgeleitetes und erfahrungsbezogenes Agieren des Menschen mit seiner Welt und sich selbst durchzuführen.

Als Komponenten einer Kompetenz, die sich im Prozess des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit herausbilden soll, sind stichwortartig folgende Grundfähigkeiten zu nennen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Rangfolge):

- Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit historischen Daten
- Empathie (als Fähigkeit, die Lage vom Standpunkt des Anderen betrachten zu können)
- Fähigkeit, über eine Biographie kritisch zu reflektieren; reflektierte Rollenübernahme bzw. Rollendistanz
- Ambiguitätstoleranz (als Fähigkeit, die Unentschiedenheit bzw. Widersprüchlichkeit in Situationen aushalten zu können)
- Problemlösefähigkeit
- Fähigkeit zu reflektierter Toleranz
- Solidaritätsfähigkeit und Fähigkeit, sich sozial zu engagieren
- Dialog- bzw. Diskussionsfähigkeit
- Fähigkeit, über Werte, Normen und Handlungsmaximen kritisch zu reflektieren
- Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit

Der Versuch eines solchen Komponentenkatalogs kann einen Bezugsrahmen für die Analyse von Interaktionen in pädagogischen Feldern darstellen. Die Bildung ist jedoch als Interaktion von mindestens zwei Subjekten zu kennzeichnen, mit den Worten von Hobsbawm: „Es gehören immer zwei dazu, um die Lektionen aus der Geschichte oder sonst etwas zu lernen: einer, der die Information liefert, und einer, der danach handelt“ (Hobsbawm 1998a, S. 45). Diese Arbeit will sich aus methodischen und inhaltlichen Gründen jedoch der Perspektive nur einer der beiden Subjekte widmen: der des Lehrenden.

2.3 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Für die Studien zum politischen Umgang mit Geschichte stellt Harald Schmid fünf unverzichtbare Kernbereiche zusammen, die er als analytisches Raster für das Vorgehen empfiehlt. Es seien: Formen und Mittel, Inhalte und „Produkte“,

Funktionen, Akteure und normative Kontexte (Schmid 2009a, S. 72–74). Will man die Kategorien dieses Analyserasters zur Erinnerungskultur für eine Untersuchung über den pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit nutzen, zeigt sich eine Komplikation: das analytische Raster kann nicht über das spezifisch Pädagogische, was den Kernteil dieser Arbeit ausmachen soll, aussagen. Die von Schmid beschriebenen Elemente wurden in der vorliegenden Studie einbezogen, sie wurden jedoch unter der Berücksichtigung der oben geschilderten andragogischen Zugänge zum Umgang mit der Vergangenheit umformuliert und entsprechend ergänzt. Die Hauptfragen der Untersuchung sind anhand folgender Eckpunkte des pädagogischen Handelns bestimmt worden:

- 1) Akteure des pädagogischen Handelns;
- 2) Das gesellschaftliche Umfeld und Umstände des pädagogischen Handelns;
- 3) Ausrichtung und Herausforderungen des pädagogischen Handelns; soziale Beziehungen, Rolle der Bildung im Prozess der gesellschaftlichen Integration;
- 4) Die Interdependenzen zwischen dem pädagogischen Handeln und der gesellschaftlichen Ordnung, der mögliche gesellschaftliche Beitrag der Bildung.

Unter der Berücksichtigung des konkreten thematischen Kontextes der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und nach der gründlichen Literatursichtung zum Thema sind vier Forschungsfragen abgeleitet worden, die auch den Leitfaden der Interviews bestimmten:

- 1) Wie ist das pädagogische Selbstverständnis der Akteure der Erwachsenenbildung? Wird der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozess angesehen oder z. B. als Informationsweitergabe? (Beim Interpretieren werden die expliziten und impliziten Elemente des Pädagogischen in der Selbstwahrnehmung der Akteure bestimmt. Es wird abschließend das Bild des Pädagogischen in drei Gesellschaften verglichen: Gibt es eine pädagogische Agenda?)
- 2) Welche Rolle spielt die Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation? Wird die Aufarbeitung der Vergangenheit als ein Vorgang in Krisen und Umbrüchen verstanden oder ist sie in der normalen, stabilen Situation auch nötig? Damit hängt ebenfalls die Frage zusammen, inwieweit Erwachsenenbildung aus der Sicht der Akteure zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat.
- 3) Was ist Aufarbeitung der Vergangenheit mit ihrem expliziten und impliziten pädagogischen Element? In welchem Verhältnis steht sie zu den Integrationsprozessen der Gesellschaft? Wie ist das Verhältnis zwischen der Aufarbeitung

der Vergangenheit und dem Umgang mit der Tradition? Stärkt die Aufarbeitung der Vergangenheit die Elemente der Gemeinsamkeiten (Alter, Ethnie, Religion etc.) oder ist sie auf Integration, Kohäsion, Inklusion der Gruppen ausgerichtet?

- 4) Hängt der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit mit dem Verständnis von Demokratie zusammen? Ist die Aufarbeitung der Vergangenheit überhaupt für die Demokratisierung wichtig? (Dieser Aspekt wird anhand der direkten und indirekten Fragen ermittelt; er hängt mit der Praxis der Erwachsenenbildung zusammen – autoritär, dialogisch etc.) Bemisst man den Erfolg der Aufarbeitung der Vergangenheit an der Veränderung politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse, mithin an der Herausbildung eines stabilen demokratischen Gemeinwesens?

Von analytischem Interesse sind dabei erstens Gestaltung, Durchführung, Auswirkung, Problematik und gesellschaftliche Zusammenhänge der Bildungsmaßnahmen für Erwachsene auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung – und zweitens die Parallelen, Unterschiede und Wechselwirkungen zwischen den drei untersuchten Ländern. Die statistische Repräsentativität spielt bei qualitativen Untersuchungen meist keine Rolle, sondern die inhaltliche Repräsentation theoretisch relevanter Merkmale (vgl. Merckens 1997, S. 100). Die Reihenfolge dieser Fragen wurde bei der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung geändert, da dadurch die Dimensionierung der Frage nach dem Umgang mit der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung einer der durchgeführten Interviews innewohnenden Logik entsprechen konnte.

2.3.1 Methodisches Vorgehen

Die Arbeit möchte hier die Perspektive der Lehrkräfte der Bildung präsentieren, die als Vermittler in Sachen der Aufarbeitung der Vergangenheit dienen und als Experten für die qualitative Befragung für diese Untersuchung fungieren.

Aufgrund der unsystematisierten Forschungslage zum Thema des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit erscheint es sinnvoll, eine zumindest partielle Explorationsstudie durchzuführen, um die Kategorisierung und Beschreibung des Forschungsfeldes und der Erstreckung der oben geschilderten Forschungsfragen zu erreichen, was dem spezifischen Erkenntnisinteresse der Experteninterviews in Anlehnung an die Ansätze der Grounded Theory zugrunde liegt. Die Experteninterviews erfüllen in dieser Studie die Funktion, das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen zugänglich zu machen. Außerdem gab es zu den Themen des pädagogischen Handelns im Umgang mit

der Vergangenheit im ost- und mitteleuropäischen Kontext (was sich offensichtlich vom gut theoretisch erfassten deutschen Kontext erheblich unterscheidet) kaum Forschungsliteratur, sodass sich eine eher explorierend angelegte, auch die induktive Kategorienbildung unterstützende Methode in diesem Fall als vorteilhaft erwiesen hat. Der vorangestellte Überblick der theoretischen Forschungszugänge soll offenlegen, welche Vorüberlegungen von der Autorin bereits angestellt wurden und aufgrund welcher Kriterien und Kategorien das für die empirische Erhebung verwendete Instrument – der Fragenkatalog – erstellt wurde. Es sollte zudem eine erste Kategorisierung des thematischen Feldes unternommen werden, die durch die empirischen Daten ergänzt, modifiziert oder umstrukturiert werden kann.

Es wurden insgesamt 91 Interviews durchgeführt, darunter 22 Interviews in Polen, 25 Interviews in der Ukraine und 44 in Russland. Die Interviewdauer variierte zwischen 45 und 150 Minuten. Die meisten Interviews wurden in den jeweiligen Organisationen durchgeführt, einige wenige auf Wunsch der Respondenten bei ihnen zu Hause (Interview_R03; Interview_P06; Interview_U16), zwei wurden in Cafés neben der Einrichtung (Interview_R02; Interview_U11) und ein Interview – ausdrücklich auf Wunsch des Interviewpartners mit dem Hinweis auf bessere Möglichkeiten, ein offenes Gespräch zu führen – bei einem Spaziergang im Park (Interview_R35).

Bei den Experteninterviews geht es um ein Verfahren, das auf den Ausbau und die Weiterentwicklung der theoretischen Überlegungen abzielt, – angelehnt an die Grounded Theory. Das Vorwissen dient dabei als heuristisch-analytischer Rahmen für den Fragenkatalog und für den Auswertungsprozess. Dabei wird das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens (das Vorwissen des Forschers dient als Rahmen für Fragen) mit dem Prinzip der Offenheit (der Forschungsprozess muss für unerwartete Informationen offen sein) verbunden (vgl. Witzel 2000, Abs. 22). Die Auswertung erfolgte nach einer abgewandelten Form des thematischen Codierens (vgl. dazu Hopf/Schmidt 1993, S. 56ff.). Die Erkenntnisse sollen sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnen werden: Bei der Auswertung der transkribierten Interviews werden die Texte nicht nur mit Stichworten aus dem Leitfaden versehen (deduktiv), sondern auch mit neuen Begriffen, die aus den Äußerungen der Interviewten hervorgehen (induktiv). Im Unterschied zu einer verbreiteten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wird beim an die Grounded Theory angelehnten Kodieren nach der Entnahme der relevanten Informationen aus den Texten weiterhin in Anlehnung an die ursprünglichen Texte selbst gearbeitet. Die Kodierung des Datenmaterials erfolgte einerseits entsprechend dem Leitfaden und den darin von den Forschungsfragen abgeleiteten Kernbegriffen (theoretische Codes), andererseits wurden Textstellen *ad hoc* bestimmten Kategorien zugeordnet. Jede neu kodierte Stelle wurde mit den bereits diesem Code zugeordneten Stellen

verglichen, um neue Kategorienmerkmale (Subkategorien) ausfindig zu machen. Dieses Verfahren wurde von Strauss/Corbin in den Forschungsstil der Grounded Theory eingeführt und als Dimensionalisierung bezeichnet, was von den Autoren als „Prozess des Aufbrechens einer Eigenschaft in ihre Dimensionen“ verstanden wird (Strauss/Corbin 1996, S. 43). Die Eigenschaften einer Kategorie (empirisch) zu bestimmen, sei, so die Autoren, deshalb von Bedeutung, weil „diese [...] die gesamte Reichweite der Dimensionen vermitteln, über die eine Kategorie variieren kann“ (ebd., S. 51).

Diese Auswertungsmethode ermöglicht es, die Kontexte der ursprünglichen Texte (biographische Konstruktionen, Sinndeutungen etc.) in die Auswertung mit einzubeziehen.

Bei der Grounded Theory geht es weniger um die Verifizierung von Theorien, sondern um ihre Strukturierung und Kategorisierung – wobei durch die Verankerung der Theorie in den empirischen Daten eine größtmögliche Spezifikation und ein hoher Wahrheitsgehalt angestrebt werden (vgl. ebd., S. 38). Für die Auswertung wurde ein offenes (induktives und deduktives Konzeptualisieren und Kategorisierung der Texte) und axiales Kodieren (Erstellen und Revidieren von Kategorien und Subkategorien) angewandt (vgl. ebd., S. 75ff.).

Die auf die kodierten Themen bezogene Interpretation der Experteninterviews bildet somit die Grundlage für die Beschreibung der Elemente der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im pädagogischen Rahmen sowie ihrer argumentativen Kontexte. Das Handbuch zur Expertenbefragung von Gläser/Laudel (2006) diene dabei als eine der methodischen Grundlagen, jedoch mit einem Vorbehalt: Die Autoren sind der Meinung, dass Experteninterviews nur für rekonstruierende Untersuchungen genutzt werden können, in welchen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 11). Die vorliegende Arbeit zielt jedoch darauf ab, Experteninterviews zur Kategorisierung der und zu der Arbeit an der Theorie einzusetzen und stützt sich in diesem Punkt auf die methodischen Überlegungen von Bogner/Menz (2005). Die Interviews wurden nach der Klassifikation von Gläser/Laudel als nichtstandardisierte Leitfadenterviews durchgeführt: Für die Interviews wurde zwar ein Leitfaden mit den Fragen erstellt, auf die im Verlaufe des Gesprächs eingegangen werden muss; allerdings sind weder die Frageformulierungen noch die Reihenfolge der Fragen verbindlich. Da es sich um Experteninterviews handelt, erhalten die Äußerungen der Experten ihre Bedeutung unabhängig davon, an welcher Stelle des Interviews sie fallen. Zum besseren Verständnis der Aussagen wurden im Verlaufe der Interviews auch ad hoc Nachfragen gestellt, die nicht in dem ursprünglichen Leitfaden vorhanden waren (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 39).

Als Datengrundlage dienen die 91 Experteninterviews mit Kursleiterinnen und Kursleitern in der Erwachsenenbildung, wobei zwei der durchgeführten Interviews (Interview_P09 und Interview_R_09) aufgrund technischer Probleme kaum erfassbar waren. Zwei der Interviews wurden gleichzeitig mit zwei Gesprächspartnern durchgeführt (Interview_U01; Interview_P21). In diesem Fall handelte es sich um Lehrpersonen, die ihre Veranstaltungen meistens gemeinsam planen und durchführen und daher überwiegend identische Erfahrungen gesammelt haben.⁴⁷ Während des Interviews wurden unterschiedliche Gedanken, Konzepte, Deutungen geäußert, die manchmal auch als radikal zu bezeichnen sind. Die Interviewerin hat ihre Aufgabe – gemäß den Anforderungen an eine Forschung – unter anderem darin gesehen, in der Interviewsituation von sich und eigenen Anschauungen abzusehen, sich zurückzunehmen, um optimale Bedingungen für die Entfaltung des Erzählens, was der eigentliche Gegenstand der Forschung sein sollte, zu schaffen.

Es durfte nicht vorausgesetzt werden, dass sich alle befragten Personen explizit mit ihrer pädagogischen Konzeption und Organisation von Bildungsveranstaltungen sowie ihrem eigenen Verständnis des Prozesses der Aufarbeitung der Vergangenheit systematisch beschäftigt haben, sodass ihre Erfahrung und ihr Wissen durch direkte Fragen erfassbar gemacht werden können. Zum thematischen Feld der jeweiligen Forschungsfrage wurden direkte wie auch indirekte Fragen gestellt, die Rückschlüsse auf die zu erfragenden Informationen zuließen. Es wurden neben den Faktenfragen auch die Meinungsfragen gestellt, die eine Auskunft über eine subjektive Einstellung, Bewertung und Wahrnehmung der befragten Person geben.⁴⁸ Da die Interviews als Experteninterviews durchgeführt worden sind, kann ihnen ein für die Untersuchung relevantes dreifaches Expertenwissen (nach Bogner und Menz) entnommen werden (Bogner/Menz 2005, S. 43f.):

- Das „technische“ Wissen: „Herstellbarkeit und Verfügung über Operationen und Regelabläufe, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratische Kompetenzen, etc.“ (ebd.).
- Das „Prozesswissen“: Informationen über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen, über vergangene oder aktuelle Ereignisse, in die der Experte aufgrund seiner praktischen Tätigkeit direkt involviert ist oder

47 Auf diese für den Interviewer unerwartete Situation – das Hinzukommen einer dritten Person zum Interview weisen auch Gläser/Laudel hin und merken an, unter den Bedingungen des gleichen Status der Personen kann sich diese Konstellation als gesprächsanzurend erweisen, was bei den beiden durchgeführten Interviews auch der Fall war (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 168).

48 Vgl. zum Einsatz unterschiedlicher Fragetypen Gläser/Laudel 2006, S. 122.

über die er aufgrund der Nähe zu seinem persönlichen Handlungsfeld Kenntnisse besitzt. Bogner/Merz unterstreicht das Spezifikum dieser Wissensart, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz ist: „Dieses Prozesswissen hat im Gegensatz zum technischen Wissen weniger die Merkmale von Fachwissen im engeren Sinne (wie es etwa über Bildungsabschlüsse erworben werden kann), sondern ist praktisches Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext“ (ebd.). Der Handlungskontext auf dem Feld der Aufarbeitung der Vergangenheit bezieht sich auf die gegenwärtige politische und gesellschaftliche Situation, die das eigentliche pädagogische Handeln im starken Maße beeinflusst.

- Das „Deutungswissen“: subjektive Sinnkonstruktion des Befragten, laut der Autoren Bogner/Menz „das Feld der Ideen und Ideologien, der fragmentarischen, inkonsistenten Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (ebd.).

Die beiden Autoren weisen auf das Spezifikum der Experteninterviews hin: „Das Expertenwissen als Deutungswissen wird erst vermittels der Datenerhebung und der Auswertungsprinzipien als solches ‚hergestellt‘, es existiert nicht als eine interpretationsunabhängige Entität. In diesem Sinne ist das Expertenwissen immer eine Abstraktions- und Systematisierungsleistung des Forschers, eine ‚analytische Konstruktion‘ [...]. Für eine inhaltlich reiche Erhebung dieses ‚Deutungswissens‘ bedarf es daher der methodischen Integration des Experten als ‚Privatperson‘. [...] Gerade diejenigen Passagen des Interviews, in denen Gemeinplätze und ‚Alltagsweisheiten‘ mobilisiert werden oder in denen mit Metaphern aus dem ‚privaten‘ Bereich argumentiert wird, sind häufig von besonderem Interesse. Zwischen dem Befragten als ‚Experte‘ und als ‚Privatperson‘ ist nicht nur in der Praxis kaum klar zu trennen, es macht auch aus methodischen Gründen keinen Sinn“ (Bogner/Menz 2005, S. 44).

Im Zentrum qualitativer Interviews steht die Frage, was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre pädagogische Tätigkeit beobachten, aber auch, was ihre Lebenswelt charakterisiert. Sicherlich haben insofern die Inhalte, die mittels dieser Studie exploriert werden, etwas mit der Person des Interviewpartners oder ihrer Einschätzung der Situation zu tun. Es geht also darum zu verstehen, was Menschen in einem pädagogischen Kontext dazu bringt, in einer bestimmten Weise zu handeln, welche Dynamik dieses Handeln im pädagogischen Umfeld auslöst und wie diese auf die Handlungsweisen zurückwirkt. Dabei fokussiert die Aufmerksamkeit auf die konkreten Fragen, die als orientierende Forschungsfragen der Studie formuliert wurden. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse dieser Studien auf die Gesamtsituation bezüglich der Erinnerungskultur des Landes ist kaum möglich, da nur ein bestimmter institutioneller Bereich – der

der Erwachsenenbildung – berücksichtigt wird. Die generalisierenden Aussagen und Angaben der Respondenten zur Gesamtsituation in der Gesellschaft sollen jedoch hier nicht vorenthalten werden, um einerseits die Globalperspektive aus der Summe der Teilperspektiven zu ermöglichen, andererseits aber auch, um einen Zusammenhang zwischen den eigenen Einschätzungen der Erwachsenenbildner und ihrem pädagogischen Handeln aufzuzeigen. In der Auswertung wird versucht, möglichst nah an den empirischen Daten zu bleiben und diese dem Leser in der zitierten Form darzubieten. Damit sollen die Schlussfolgerungen aus den empirischen Daten möglichst gut nachvollziehbar werden.

Der Grund für die Auswahl der drei Länder als Fallbeispiele für die Untersuchung wird detailliert im Kapitel zu den Spezifika der Aufarbeitung der Vergangenheit in Polen, Russland und der Ukraine erläutert. An dieser Stelle sollen nur einige Eckpunkte vorangestellt werden. Polen, als Mitglied der EU, ist ein stabiler demokratischer Staat, der sein Selbstbild zum großen Teil aus der Geschichte und der Religion schöpft, sich aber auch zunehmend den schwierigen Themen der eigenen Verstrickung in die Gräueltaten der Vergangenheit stellt. Dass die Ukraine für die Untersuchung gewählt wurde, ist dadurch zu erklären, dass sich das Land nach der Orangen Revolution einerseits auf den Weg der Demokratisierung brachte, andererseits aber auch eine starke Geschichtspolitik in Gang setzte, die mit den demokratischen Bestrebungen in Einklang gebracht werden sollte.⁴⁹ Zudem wurden auf die Ukraine „die meisten aktuellen Hoffnungen auf eine weitergehende Demokratiebildung östlich des Bug“ (Nolte 2007, S. 5) gerichtet. Russland wird einerseits als Beispiel eines Landes erwähnt, das autokratisch regiert wird und eine starke offizielle Linie der Erinnerungskultur vorzugeben versucht. Andererseits wird es für die Untersuchung auch als ein Staat interessant sein, der als Hauptakteur der Verbreitung des kommunistischen Regimes fungierte.

Die Autorin konnte die Interviews mit den Erwachsenenbildnern direkt in der Muttersprache der Respondenten führen (polnisch, russisch oder ukrainisch). Bei der Auswertung wurden die einzelnen infrage kommenden Passagen von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt. Da die Autorin in der Ukraine geboren wurde, gehören Ukrainisch und Russisch zu ihren Muttersprachen; das Polnische wurde teilweise durch Verwandtschaft, teilweise im Studium und während eines längeren Aufenthaltes im Land gelernt. Die gesellschaftlich-politischen Kontexte in den drei Ländern sind der Autorin grundsätzlich vertraut. Diese Tatsache hat die Kommunikation mit den Interviewten merklich beeinflusst, indem eine Atmosphäre der „Dazugehörigkeit“ und Vertraulichkeit geschaffen wurde. Hoffmann-Riem besteht auf dem Prinzip der

49 Es geht hier um die Präsidentenzeit von Juščenko (2005–2010).

Kommunikation in der empirischen Forschung und definiert diese wie folgt: „Das Prinzip der Kommunikation besagt, daß der Forscher den Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten im allgemeinen nur gewinnt, wenn er eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt eingeht und dabei das kommunikative Regelsystem des Forschungssubjekts in Geltung lässt“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 346f.). Darum war die Interviewerin bei der Durchführung der Gespräche stets bemüht.

Die Aufarbeitung der Vergangenheit wird von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren sowie seitens des Staats mittels einer staatlichen Geschichtspolitik durchgeführt. Der Staat greift dabei zu bekannten Formen wie Gesetzen zur Aufarbeitung der Vergangenheit, Errichtung von Museen, Kanonisierung der Geschichtslehrbücher oder der symbolhaften Verankerung von Ereignissen im kollektiven Gedächtnis in Form von Gedenktagen. Jenseits dieser staatlichen Bemühung im Bereich der Geschichtspolitik sind aber auch andere gesellschaftliche Geschichtsdiskurse vertreten. Um die Diversität der Zugänge in dem jeweiligen Land vorzustellen und um bestimmte Divergenzen in den Formen der Aufarbeitung innerhalb einer Gesellschaft darzustellen, werden unterschiedliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Betracht gezogen: Einerseits sollen staatlich geförderte Organisationen mit ihren spezifischen Formen der Aufarbeitung der Vergangenheit, die einem offiziellen Diskurs in etwa entsprechen dürfen, vorgestellt werden, andererseits aber auch durch Nichtregierungsorganisationen getragene Einrichtungen der Bildung, die ihre eigene Perspektive auf die Geschichte aufwerfen. Zudem wurden auch kirchlich gebundene Einrichtungen der Erwachsenenbildung berücksichtigt. Es wurde versucht, die Varianzmaximierung, d. h. eine möglichst hohe Heterogenität der Aussagen, zu erreichen, um eine Typisierung (möglichst) umfassend darzustellen (vgl. Reinders 2005, S. 135). Es wurden bewusst nur die Einrichtungen ausgewählt, die seit bereits mindestens vier Jahren existieren und dadurch eine mehr oder weniger systematisierte Erfahrung in der Bildungsarbeit vorweisen konnten.

Die Tatsache, dass diese Arbeit nur die Einrichtungen untersucht, die sich in der Form der institutionalisierten Bildung mit der Aufarbeitung der Vergangenheit beschäftigen, und somit die anderen Gruppen und Initiativen nicht berücksichtigt, spricht gegen eine Möglichkeit der Darstellung einer gesamtgesellschaftlichen Tendenz. Dieser Selektivität bei der Untersuchung ist sich die Verfasserin durchaus bewusst, diese wird doch an entsprechenden Stellen durch die Schilderung der gesellschaftlichen Verbreitung der jeweiligen Form der Aufarbeitung teilweise kompensiert. Damit zusammenhängend ist zu betonen, dass die erhobenen Daten keine quantitative Analyse ermöglichen.

Vor Beginn der Durchführung der Interviews wurden nur einige Gesprächspartner festgelegt; weitere Entscheidungen mussten direkt im jeweiligen Land getroffen

werden. Der Zugang zu den Interviewpartnern war unterschiedlich. Zur Auffindung der infrage kommenden Institutionen wurden die Vademecums der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur sowie das Buch „Erinnerungsorte an den Massenterror 1937/38“ (Ruchniewicz u. a. 2004a; Kasianov/Jilge 2008; Kaminsky 2007) herangezogen und bei den dort aufgelisteten einschlägigen Institutionen per E-Mail nachgefragt, ob dort Bildungsarbeit mit Erwachsenen stattfindet. Zum Teil hat die Autorin auf die vorher bestehenden persönlichen Kontakte mit den Vertretern der Erwachsenenbildung in dem jeweiligen Land zurückgegriffen, welche teilweise auch andere Gesprächspersonen vorgeschlagen haben. Nach der Grounded Theory sind Datenerhebung und -auswertung eng verwobene Prozesse. Im Sinne der Grounded Theory wird das Sampling der Daten durch die Analyse der ersten erhobenen Daten geleitet, d. h., nach der groben Auswertung der ersten Daten (in diesem Fall anhand der geführten Protokolle) wurde entschieden, welche weiteren Daten als nächstes erhoben werden sollen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 150; vgl. auch Flick 2002, S. 102). Es wurde also bestimmt, welche weiteren Personen, die zu einem Interview bereit waren, auch befragt werden sollten. Es wurden dann z. B. Interviewpartner ausgewählt, von denen man etwa aufgrund ihrer Beschäftigung bei dieser konkreten Institution mit einem bestimmten Profil einen neuen Aspekt erwarten konnte. Mit dieser Vorgehensweise konnte sichergestellt werden, dass weitere Themen und Aspekte gezeigt oder die bereits angesprochenen durch Nachfrage überprüft werden. Den Befragten wurde eine Anonymität zugesichert, was in manchen Fällen – insbesondere in der Russländischen⁵⁰ Föderation – eine notwendige Voraussetzung für eine offene Atmosphäre des Gespräches darstellte. Die Interviews wurden alle per Diktiergerät aufgezeichnet. Anschließend wurden die Interviews transkribiert und mithilfe des Computerprogramms MAXqda⁵¹ kodiert. Eigennamen und Ortsangaben in den Texten wurden anonymisiert, die personenbezogenen Daten und die indirekten Angaben, die eine Identifizierung möglich machen können, wurden entweder anonymisiert oder ausgelassen (mit entsprechender Kennzeichnung). Mithilfe des Computerprogramms wurden in den ersten Zugriffen

50 Der Begriff „russländisch“ ist eine korrekte Übersetzung des Adjektivs „*rossijskij*“ (auf das Land *Rossija* bezogen), wohingegen sich das Wort „russisch“ („*russskij*“) nur auf die ethnischen Russen bezieht. In der Fachsprache der Historiker ist der Begriff „russländisch“ etabliert.

51 Die Software zur qualitativen Datenanalyse nimmt dem Forscher nicht die analytische und interpretative Arbeit ab. Ihr Ziel ist es jedoch, als Hilfsmittel für die Bewältigung der Datenmenge zu fungieren und die Transparenz zu erhöhen (vgl. Kuckartz u. a. 2004). Zum Einsatz des Programms MAXqda in der Weiterbildungsforschung siehe Molzberger/Rautenstrauch 2005.

auf die erhobenen Daten die konzeptuellen Ideen in Form verschiedener Memos festgehalten. Die Software bietet die Möglichkeit, Codememos (Notizen zur Beschreibung eines Codes), Theoriememos (mit theoretisch begründeten Ideen), Memos zur weiteren Datenerhebung (dem *theoretical sampling*) oder Reflexionsmemo zu unterscheiden. Im Laufe der weiteren Auswertungs- und Interpretationsarbeit werden daraus konkrete Kategorien und Konzepte entwickelt. In einem offenen Kodierverfahren werden die relevanten Textstellen den entsprechenden Hauptcodes und Subcodes zugeordnet (vgl. Strauss 1991, S. 57ff.). Die Software ermöglicht es, eine komplexe hierarchisierte Struktur des Codes – einen Kodierbaum – zu erstellen. Mithilfe der Code-Matrix bzw. dem Code-Relations-Browser lassen sich weitere für die Analyse relevante Schritte der Dateninterpretation vornehmen wie z. B. ein visueller Überblick über die Kodierhäufigkeiten und -verteilungen bzw. die Codeüberschneidungen. Die Auswertung soll sich demnach nicht nur am Einzelfall, sondern auch an thematischen Einheiten orientieren. Forschungsmethodisch stehen demnach die Texte und die Respondenten im Mittelpunkt der Auswertung.

Neben den qualitativen Daten, gewonnen aus den durchgeführten Interviews, werden an den Stellen, wo eine Erweiterung, ein Beleg oder eine Verdeutlichung der Aussage dies erforderlich macht, die quantitativen Daten aus den nationalen Erhebungen herangezogen. Dabei geht es um die Daten der soziologischen Untersuchungen der renommierten Umfragezentren in dem jeweiligen Land: für Polen werden die Ergebnisse der Umfragen der Stiftung CBOS berücksichtigt, für Russland die des Levada-Zentrums (früher: VCIOM) und für die Ukraine die Ergebnisse des Razumkov-Zentrums.

Diese Arbeit ist interdisziplinär angesiedelt, da sie sich stark an die Geschichtswissenschaft (Analyse der historischen Bedingungen) einerseits, aber auch an die Soziologie (Analyse der spezifischen gesellschaftlichen Konstellationen), Ethik (Frage der Werte und Normen) und Psychologie (individuelle Formen der Aufarbeitung der Vergangenheit, Fragen der Erinnerung und Identität) andererseits anlehnt. Den Schwerpunkt der Arbeit bildet die Erwachsenenbildung. Bei der Präsentation der Resultate wird man vor allem dem pädagogischen, teilweise aber auch dem historischen, politischen und gesellschaftlichen Interesse folgen. Die Studie hat die Funktion, die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen in den bestehenden Kontext einzuordnen und neue in der Praxis erprobte Wege der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, Schwerpunkte und Probleme, denen man in der Praxis begegnet, darzustellen und zu diskutieren. Die vorliegende Arbeit versteht sich auch als praxisbasierte und praxisdienliche Forschung, um die pädagogische Kooperation auf der internationalen Ebene durch das Verstehen der impliziten Deutungen und Einstellungen zu verbessern.

Die internationale Ausrichtung der Untersuchung ermöglicht es, Tendenzen eines größeren Raumes darzustellen und zu analysieren sowie Gemeinsamkeiten und Spezifika der Bildungsprozesse, die sich aus dem Umgang mit der Vergangenheit ergeben, in einem europäischen Kontext zu erläutern. Somit wird eine tendenzielle globale Dimension der Thematik angestrebt und nach den neuen transnationalen Mustern im Umgang mit der Vergangenheit aus der Perspektive der Bildung gesucht; es wird der Frage nach gemeinsamen Normen sowie Differenzen in den Erfahrungen hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit nachgegangen. „Gerade im internationalen Vergleich von Strategien der Vergangenheitsbewältigung über Kulturgrenzen hinweg liegt eine besondere Herausforderung. Der internationale Vergleich kann aber auch Gemeinsamkeiten, eventuell auch ‚Grundbedürfnisse‘ und ‚Grundvoraussetzungen‘ der Bewältigung diktatorischer Vergangenheit herausarbeiten“ (Trummer 2006, S. 149). Angestrebt wird eine Untersuchung, die aufzeigt, welchen wichtigen Beitrag die Pädagogik innerhalb einer multidisziplinären Forschung zu kollektiven Gedächtnisformen zu leisten vermag.

Schließlich stößt jedoch auch diese Studie, wie alle anderen auch, an Grenzen. Generelle Aussagen über die Wirkung der pädagogischen Maßnahmen mit dem Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit können damit sicherlich nicht getroffen werden. Aufgrund des schnellen Tempos der Transformationsprozesse in den jeweiligen Ländern kann die Studie lediglich den Status einer Momentaufnahme beanspruchen, welche durch vage Einschätzungen der Tendenz der weiteren Entwicklungen, jedoch um keinerlei Prognosen ergänzt werden kann.

2.3.2 Struktur der Arbeit

Die Arbeit beschäftigt sich in ihrem ersten Teil mit den theoretischen Grundlagen zum Umgang mit der Vergangenheit im Rahmen der Bildungsprozesse im Erwachsenenalter und schreitet im zweiten Teil zur Darstellung der ermittelten empirischen Daten sowie deren Interpretation fort. Der Kontext des vorhandenen Wissens stellt die theoretischen Vorüberlegungen der Arbeit dar, die die Funktion haben, das für die ausformulierten Forschungsfragen relevante und bereits vorhandene Wissen zusammenzutragen. Zum Schluss der Arbeit soll anhand der Beantwortung der Untersuchungsfragen eine verallgemeinernde theoretische Reflexion erfolgen, die auf dem aus den empirischen Daten generierten Wissen basiert.

Die Verfasserin wird sich in dieser Arbeit bemühen, entsprechend den oben skizzierten Vorhaben der Nebeneinanderstellung der theoretischen Ansätze und der vorfindbaren pädagogischen Praxis, konzeptionelles Nachdenken über die Aufarbeitung der totalitären Vergangenheit im Kontext des Lernens im Erwachsenenalter

anzustellen. Im ersten Schritt erschien es daher sinnvoll, die theoretischen Dimensionen der Aufarbeitung der Vergangenheit zusammenzutragen, diese zu reflektieren und eine notwendige Voraussetzung zu schaffen, um daraufhin die russländischen, ukrainischen und polnischen Umgangsweisen mit der eigenen Vergangenheit darzustellen.

Mittels qualitativer Analyse und Auswertung der Interviews mit den Seminarleitern wird untersucht, welchen Raum die Bildungsangebote zum Umgang mit der Vergangenheit in dem jeweiligen Land einnehmen, welche Aspekte besonders berücksichtigt oder vernachlässigt werden. Die Kapitel, die der Auswertung der Daten aus drei Ländern – Polen, Russland und der Ukraine – gewidmet sind, sind analog aufgebaut: Es werden die vier Hauptforschungsfragen unter Bezugnahme auf die konkreten Interviewpassagen erläutert und systematisiert. Im abschließenden Kapitel werden die vergleichenden Beobachtungen zur Bildungsarbeit zusammengestellt. Daran anschließend wird dargelegt, in welcher Form die aus den wissenschaftlichen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse für die aktuelle Diskussion in der Praxis der Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden können.

Abschließend soll auf die Darstellung des Datenmaterials hingewiesen werden: Es wird eine direkte Wiedergabe der Interviewpassagen (falls notwendig mit Auslassungen von nebensächlichen Informationen) mit der begleitenden Interpretation bevorzugt, um den Wortlaut und die Begründungsmuster der Erwachsenenbildner deutlich zu machen.

Der Akzent der Arbeit wird auf die Darstellung und Analyse der einzelnen modellhaften pädagogischen Praxis gelegt. Die Auswertung der Beispiele der pädagogischen Praxis wird einen weitaus größeren Raum einnehmen, da die Diversität der pädagogischen Praxis in drei Ländern dargestellt werden soll. Die theoretischen Kategorien und Dimensionen werden in die pädagogische Praxis einführen und diese strukturieren.

Die russischen und ukrainischen Eigennamen werden gemäß dem Transliterationsstandard DIN 1460 übertragen. Die bereits im deutschen Sprachraum etablierten Schreibweisen der Namen werden beibehalten (z. B. Solschenizyn statt Solženicyn, Gorbatschow statt Gorbačëv, Chruschtschow statt Chruščëv).

2.4 Spezifika des Umgangs mit der Vergangenheit in Osteuropa

Im nächsten Abschnitt der Arbeit sollen zwei Fragen erläutert werden. Erstens: Liegen für die zu untersuchenden ost- und mitteleuropäischen Gesellschaften spezifische historische Umstände oder historische Randbedingungen vor, die für das Verständnis der gegenwärtigen strukturellen Gegebenheiten und Entwicklungsprobleme

zentral und unerlässlich sind? Und zweitens: Inwieweit spielen die Besonderheiten der Geschichte und das davon geprägte kollektive Gedächtnis eine Rolle im sozialen Leben und in den politischen Prozessen, sodass dieser Aspekt eine entsprechend aufmerksame Beachtung in den Bildungsprozessen verdient? Auf die spezifischen Merkmale der ost- und mitteleuropäischen Erinnerungsdiskurse wurde bereits in den theoretischen Überlegungen partiell hingewiesen; an dieser Stelle soll eine kurze konzentrierte Hintergrundinformation gegeben werden, die den Kontext der in den nachfolgenden Interviews gemachten Äußerungen erläutert.

Als Erstes kann festgehalten werden, dass die Rückbesinnung auf die Geschichte in den drei zu untersuchenden Staaten die moderne Nationenbildung einleitete und größtenteils von der romantisch verklärten Entdeckung der eigenen Geschichte und Identität, entwickelt in den Kämpfen um die politische Unabhängigkeit und nationale Emanzipation, geprägt war. Diese Renaissance der Geschichte erfolgte nach 1989 aber nicht ansatzlos, sondern hatte zumindest in Ost- und Mitteleuropa ihren Vorlauf in dissidentischen und oppositionellen Diskursen. Peter Niedermüller bezeichnet die öffentlichen Debatten über Geschichte in Ost- und Mitteleuropa nach 1989 als „Diskurs des Nationalen“ (Niedermüller 1997, S. 267). Die Erinnerungskultur steht oft im Dienste des Nachholens des Nationsbildungsprozesses. Der Akzent wurde auf die Stärkung des nationalen und kulturellen Eigenbewusstseins – auf die Entwicklung der eigenen „wahren“ Identität – gesetzt. Der Erinnerungsdiskurs folgte größtenteils dem Prinzip: „My country, right or wrong.“ Der Prozess vollzog sich größtenteils im Widerspruch mit den Geschichtskonzeptionen der Nachbarvölker.

Das Augenmerk in dieser Arbeit zur Aufarbeitung der Vergangenheit in Ost- und Mitteleuropa ist überwiegend auf die Prozesse des Umgangs mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts gerichtet, die die kommunistische Vergangenheit, aber auch nationalen Bestrebungen der Zwischenkriegszeit beinhaltet. Diese Zeitspanne ist keinesfalls heterogen, sondern ist in mehrere Abschnitte unterteilt, was eine separate Bewertung und Analyse erfordert. Eine Besonderheit des Erinnerungsdiskurses in Mittel- und Osteuropa ist darin zu sehen, dass die Aufarbeitung der kommunistischen Diktatur einen zeitlich großen Rahmen (in Russland und im östlichen und zentralen Teil der Ukraine 1917–1991) umfasst und gleichzeitig ein breites Spektrum an begangenen Verbrechen – je nach der Epoche unterschiedlicher Art (vom Massenterror 1937 bis hin zur psychischen Zerstörung der Dissidenten oder Erklärung des Kriegszustandes in Polen) – aufweist.⁵²

52 Eine Initiative, geleitet von Moritz Csáky und Peter Stachel (2000–2001), versuchte, die für Ost- und Mitteleuropa repräsentativen „Erinnerungsorte“ ausfindig zu machen und diese zu analysieren.

Ein gesondertes Kapitel nehmen die Themen um den Zweiten Weltkrieg ein, wobei einerseits die Frage um die Verfolgung der Juden und die Kollaboration mit dem Nazi-Regime, andererseits aber auch die Kämpfe um die Staatlichkeit und Unabhängigkeit der jeweiligen Nationen bzw. der Kampf um die Verteidigung des Vaterlandes sowie die nachfolgende sowjetische Besatzung zur Debatte steht (vgl. dazu Kraft 2007). Die Frage der Aufarbeitung der Verbrechen des kommunistischen Regimes stellt sich in diesen Ländern mindestens genauso scharf wie die der Aufarbeitung der Holocaust-Erfahrungen (vgl. Krasnodębski 1998; Ackermann 2006),⁵³ wobei man häufig feststellen muss, dass zu dem Thema des Holocaust nach wie vor weitgehend geschwiegen wird und eine öffentliche Diskussion darüber vermieden wird.⁵⁴

Das Beispiel der ehemaligen Außenministerin von Lettland, Sandra Kalniete, die zur Eröffnung der Leipziger Buchmesse am 24. März 2004 zur Empörung eines Teils der deutschen Öffentlichkeit den Nationalsozialismus mit dem Stalinismus verglich (vgl. Bartels 2004; Troebst 2005, S. 12–15; ferner auch Winkler 2006), zeigt, wie unterschiedlich die Diskurse der Aufarbeitung der Vergangenheit in Ost- und Westeuropa verlaufen. Dieses Beispiel belegt zudem, so Stefan Garsztecki, „dass die postkommunistischen Länder sich selbst ihren Anteil an der europäischen Geschichte erkämpfen müssen“ (Garsztecki 2008, S. 336f.). Demnach stellt Ost- und Mitteleuropa einen besonderen Fall der Aufarbeitung der Vergangenheit dar, welcher sich von der westeuropäischen (besonders der deutschen „Vergangenheitsbewältigung“) unterscheidet, neue Modi und Formen anbietet und somit zur systematischen Auseinandersetzung mit dem Thema beiträgt. Es darf die deutsche Perspektive mit ihren Instrumenten der Untersuchung und Selbstkritik nicht auf die postkommunistische Wirklichkeit übertragen werden: Eine kritische Selbstreflexion der Pädagogik war nicht in dem Maße ausgeprägt wie in Deutschland, die allgemeine Verurteilung der Vergangenheit hatte nicht die Ausmaße angenommen, wie es in Deutschland der Fall war. Die demokratischen Strukturen sind heute entweder noch brüchig (Russland), im Prozess des Aufbaus (Ukraine) oder noch nicht durch die Zeit verfestigt (Polen). Es ist zu erwarten, dass der Umgang mit der Vergangenheit

53 Vgl. dazu auch die Rede der lettischen Außenministerin Sandra Kalniete bei der Eröffnung der Leipziger Buchmesse im Jahre 2004 (zur Analyse der Rede vgl. Troebst 2005, S. 12–15).

54 Mit dem Begriff „Kriegsopfer“ wurden in der sowjetischen Propaganda die Sowjetsoldaten bezeichnet. Die jüdischen Opfer wurden, wenn überhaupt, dann nur am Rande thematisiert, vgl. dazu z. B. Wóycicki 2003; Al'tmann 2005.

im Rahmen der Bildung unter anderem auch zur Formung der nationalstaatlichen Weltanschauung beitragen wird.

2.4.1 Polen

Zuerst soll eine kurze Einführung zu dem historischen Hintergrund der polnischen Erinnerungsdiskurse gegeben werden, um die in den Interviews erwähnten Daten und Fakten besser einordnen zu können.⁵⁵

Ein wichtiger „lieu de mémoire“, der außerhalb des 20. Jahrhunderts liegt, ist zweifellos die **Teilung Polens**. In den Jahren 1772, 1793 und 1795 teilten die Nachbarmächte Russland, Preußen und Österreich den Doppelstaat Polen-Litauen schrittweise unter sich auf. Als Folge dieser Teilungen verschwand Polen als Staat komplett von der politischen Karte Europas für über 120 Jahre. Diese Periode, in der die polnische Nation keinen eigenständigen Staat hatte, wird in der polnischen Historiographie als „Polska pod zaborami“ (Polen unter der Besatzung) bezeichnet.

Zwischenkriegszeit: Die Zweite Republik: 1918 erlangten die Polen, nicht ohne politische Unterstützung der Westmächte, ihre volle staatliche Souveränität zurück. Józef Piłsudski stand zu Beginn an der Spitze des neuen polnischen Staates (offiziell und zeitweise inoffiziell). Sein Regime, das teilweise diktatorische Züge aufwies, bezeichnete sich selbst als „*Sanacja*“ (Sanierung oder Gesundung). Die territorialen Ansprüche seitens des sowjetischen Russlands führten zum Polnisch-Sowjetischen Krieg, in dem die Polen eine Unterstützung von den nationalukrainischen Kräften erfahren haben. Der Krieg endete 1921 mit dem Friedensvertrag von Riga und der Erweiterung des polnischen Territoriums um ca. 200 km in Richtung Osten. Polen hatte ebenfalls territoriale Ansprüche gegenüber der Tschechoslowakei und beteiligte sich selbst an der Zerschlagung der Tschechoslowakei vor dem Überfall seitens der Sowjetunion und Deutschlands auf Polen.

Zweiter Weltkrieg: Am 1. September 1939 wurde Polen von Nazi-Deutschland überfallen. Am 17. September wurde Polen – wie in dem geheimen Zusatzprotokoll des Hitler-Stalin-Pakts vorgesehen – auch von der Sowjetunion angegriffen, woraufhin das Land zwischen den beiden Mächten aufgeteilt wurde. Die polnische Regierung musste fliehen und organisierte als Exil-Regierung zuerst in Paris und später von London aus die Streitkräfte und den polnischen Widerstand. In dem deutschen wie auch im russischen Teil Polens wurden Massenmorde an der polnischen Bevölkerung unterschiedlicher Nationalitäten durchgeführt.

55 Der Überblick bezieht sich auf folgende Publikationen: Bingen 2009a; Holzer 2007; Lelewel 2003.

Katyń: Im April und Mai 1940 ermordeten die sowjetischen NKWD-Einheiten im Wald bei Katyń (in der Nähe von Smolensk) mehrere Tausend polnische Offiziere und Vertreter der polnischen Intelligenz. Der Massenmord bei Katyń war ein Teil der von Stalin verordneten Aktion der NKWD zur Vernichtung der polnischen Offiziere und Intellektuellen, infolge derer 22 000 Polen ermordet wurden (bei Katyń, bei Charkow und bei Twer im Dorf Mednoje). Die Massengräber bei Katyń wurden 1943 von der deutschen Wehrmacht entdeckt. Stalin wies die Verantwortung für das Verbrechen von sich und beschuldigte die Wehrmacht, für die Morde verantwortlich zu sein. Die Richtigstellung erfolgte erst 1990 durch Michail Gorbatschow.

Die polnische Heimatarmee (AK – Armia Krajowa): Die verschiedenen Partisanengruppen, die den Deutschen wie den Russen Widerstand leisteten, schlossen sich im Jahr 1942 zur polnischen Heimatarmee zusammen. Die Heimatarmee unterstand der polnischen Exil-Regierung in London.

Warschauer Aufstand: Am 1. August 1944 erhob sich in Warschau ein Widerstand gegen die deutsche Besatzung, durchgeführt von der polnischen Heimatarmee AK, der insgesamt 63 Tage andauerte. Die russischen Truppen, die zu der Zeit bereits das Ostufer der Weichsel erreicht haben, leisteten den Polen keine Unterstützung, sodass die Deutschen die Aufständischen brutal niederschlagen konnten. Der Warschauer Aufstand gilt als die größte militärische Erhebung Europas in der Zeit des Zweiten Weltkrieges. Nach dem Aufstand wurde die Stadt beinahe völlig zerstört.

Holocaust/Jedwabne: Die meisten deutschen Vernichtungslager entstanden auf polnischem Boden. Das jüdisch-polnische Verhältnis in Bezug auf den Holocaust ist durch zwei Aspekte geprägt. Einerseits fand die deutsche Besatzung in Form von antisemitischer Stimmung in Polen einen nahrhaften Boden für die geplante Judenvernichtung. Ohne die zahlreichen Kollaborateure, Spitzel und passiven Beobachter hätte der reibungslose Ablauf der Vernichtung nicht stattfinden können. Andererseits gab es aber auch viele, die unter Einsatz ihres Lebens jüdische Menschen versteckten. Die in Polen lebenden Juden haben gegen die Deutschen Widerstand geleistet – der berühmteste ist der Widerstand im Warschauer Getto, der jedoch von der polnischen Bewegung nicht unterstützt wurde. Zum Symbol der polnischen Mitschuld am Holocaust wurde das nordostpolnische Dorf Jedwabne. Am 10. Juli 1941 wurden dort mehrere hundert Jüdinnen und Juden von den polnischen Bewohnern des Dorfes umgebracht – ohne Anweisung aus Deutschland. Das Ereignis wurde der breiten polnischen und außerpolnischen Öffentlichkeit erst durch das Buch von Jan Tomasz Gross „Die Nachbarn“ bekannt.

Vertreibung: Die territoriale Neuordnung Europas während und nach dem Zweiten Weltkrieg verursachte eine Welle von Vertreibungen und Zwangsumsiedlungen. In Europa und vor allem in den deutschsprachigen Ländern wird unter dem Stichwort „Vertreibung“ vor allem die Vertreibung der Deutschen aus Ost- und Mitteleuropa nach dem Zweiten Weltkrieg verstanden, was jedoch nur einen Teil der Deportationen darstellt. Bereits im Jahr 1941 wurden 650 000 Polen aus ihrer westpreußischen Heimat in das sogenannte Generalgouvernement zwangsumgesiedelt. In die dadurch frei gewordenen Gebiete wurden die Deutschen aus Osteuropa umgesiedelt. Die polnischen Bevölkerungsgruppen in Litauen, im westlichen Weißrussland und in der Westukraine, die bei der Sowjetmacht als politisch unzuverlässig galten, wurden teilweise nach Zentralasien deportiert, teilweise 1945/46 nach Westen (Polen) vertrieben. Bis 1948 kamen mindestens 2,1 Millionen Polen aus den ehemaligen polnischen Ostgebieten und aus der Deportation nach Sibirien zurück. Etwa 8 Millionen Deutsche wurden aus den ehemaligen Gebieten des Deutschen Reiches, die nun zu Polen gehörten, nach Deutschland vertrieben.

Aktion „Wisła“ (Weichsel): Der Kampf zwischen den ukrainischen Partisanen der Aufstandsarmee und den polnischen Untergrundorganisationen wurde mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs nicht beendet. Daraufhin wurde eine *Akcja Wisła* beschlossen – eine Umsiedlungsaktion des Jahres 1947, bei der die noch (nach den früheren Umsiedlungen in die UdSSR) in Südost-Polen verbliebenen Ukrainer zwangsweise in Gebiete Nordwest-Polens umgesiedelt wurden (insgesamt etwa 140 000 Menschen). Hunderte Personen haben dabei ihr Leben verloren. Die Evakuierung betraf alle Personen ukrainischer Nationalität, einschließlich der Lemken (einer westukrainischen Volksgruppe) sowie gemischte polnisch-ukrainische Familien. Die umgesiedelte Bevölkerung wurde weit zerstreut und dem Polonisierungsdruck ausgesetzt.

Posen 1956: Im Juni 1956 streikten Tausende von Arbeitern im westpolnischen Posen gegen schlechte Lebensbedingungen und hohe Arbeitsnormen; es kam schließlich zum Posener Aufstand. Die Proteste waren allgemein gegen die kommunistische Regierung gerichtet. Die Armee schlug den Aufstand blutig nieder. Es gab über 50 Tote und mehrere Hundert Verletzte. Im Oktober 1956 wurde Władisław Gomułka neuer Generalsekretär der Kommunistischen Partei Polens. Władisław Gomułka schlug einen liberalisierten Kurs ein: Es gelang ihm vor allem, die militärische Intervention der Roten Armee in Polen abzuwenden, die Zwangskollektivierung der Bauern zu beenden und politische Häftlinge teilweise zu rehabilitieren.

Solidarność: Am 29. April 1978 wurde in Gdańsk das „Gründungskomitee freier Gewerkschaften für das Küstengebiet“ gegründet. Als sich auch etliche Arbeiter der Danziger „Lenin-Werft“ den Aufständischen anschlossen und so das

Werksgelände besetzt wurde, stellten die leitenden Personen der Streikorganisation neben den wirtschaftlichen auch politische Forderungen. Der Vorsitzende Lech Wałęsa stellte einen Forderungskatalog auf, der Forderungen wie Zulassung freier Gewerkschaften, Meinungsfreiheit und das Streikrecht enthielt. Die neu gegründete Organisation „Solidarność“ erzwang mit einem Warnstreik am 3. Oktober ihre gerichtliche Registrierung. Es gelang innerhalb kurzer Zeit, eine Solidarność-Bewegung zu etablieren. Durch die Verhängung des Kriegszustandes im Jahr 1981 wurde die Solidarność verboten, sie wirkte jedoch weiterhin im Untergrund und steuerte den größten Teil zur Ablösung des kommunistischen Regimes in Polen bei. 1990 wurde Lech Wałęsa zum Staatspräsidenten gewählt.

Kriegszustand: Am 13. Dezember 1981 gab General Jaruzelski in einer Fernsehansprache die Verhängung des Kriegszustandes bekannt, der bis 1983 in Kraft blieb. Die Führungsspitze der Gewerkschaft wurde in Danzig verhaftet. Jaruzelskis Rechtfertigung des Kriegszustandes basiert bis heute auf der Behauptung, damit eine angeblich unmittelbare Gefahr des Einmarsches der Roten Armee abwendbar zu werden; die Beweise dafür fehlen.

Die Unabhängigkeit: Vom 6. Februar bis 5. April 1989 versammelten sich in Warschau die Mitglieder der kommunistischen Partei und der gesellschaftlichen Opposition zu Gesprächen am Runden Tisch. Die Arbeit in verschiedenen Verhandlungsgruppen hat einschneidende Erneuerungen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens hervorgerufen. Es kam am 4. Juni 1989 zu den ersten annähernd freien Wahlen, infolge derer die erste nicht-kommunistische Regierung mit Tadeusz Mazowiecki an der Spitze gebildet wurde.

Polen ist seit 2004 Mitglied der EU und hat in den vergangenen Jahren gute Zuwachsraten in der Wirtschaft realisiert. Dass die Mehrheit der Bevölkerung 2005 eine konservative und eurokritische Regierung ins Amt gewählt hat, bestätigt auch die Stabilität der Innenpolitik – das Land sucht seinen Platz in Europa als treuer Partner der USA und Vertreter eines katholischen Weltbildes.

Wie in kaum einem anderen Land in Europa spielt in Polen die Kenntnis der eigenen Vergangenheit eine wichtige Rolle. Die Geschichte war und bleibt bis heute neben der Sprache, der katholischen Konfession sowie Kultur das bedeutendste identitätsstiftende Element.⁵⁶ Die intensive Auseinandersetzung mit der polnischen Vergangenheit wurde im Frühjahr 1989 dadurch gehindert, dass die Regierung und die Opposition am „Runden Tisch“ die Politik des „dicken Striches“ („*gruba kreska*“) beschlossen hatten, wobei eine radikale Auseinandersetzung mit den Verbrechen des kommunistischen Regimes zugunsten des gesellschaftlichen Friedens aufgegeben

56 Vgl. dazu eine Überblicksdarstellung von Schneider 1999.

wurde (vgl. dazu Kuglarz 2001; ferner vgl. Śpiewak 2005; Śpiewak 2003). Einen Wendepunkt in der Problematik der Aufarbeitung der kommunistischen Vergangenheit in den 1990er Jahren in Polen bildete der sogenannte „Fall Oleksy“: Józef Oleksy musste am 24. Januar 1996 als Ministerpräsident von seinem Posten wegen des Vorwurfs der Spionagetätigkeit für die Sowjetunion und später Russland zurücktreten. Von der politischen Öffentlichkeit wurde die Angelegenheit teilweise als politischer Racheakt Lech Wałęsas angesehen, gerichtet nicht nur gegen die Person Oleksys, sondern die gesamte Linke. Der Fall zeigte deutlich die mangelhafte Aufarbeitung der Vergangenheit in den politischen Kreisen und in der Gesellschaft, aber auch das Problem der möglichen Instrumentalisierung der vergangenen Ereignisse für politische Ziele (vgl. dazu z. B. Bingen 2000, Bingen 1997).

In der polnischen Gesellschaft wird bis heute ein bestimmtes Selbstbild gepflegt, laut dessen die moderne Gesellschaftsgeschichte als fortgesetzte Opfergeschichte interpretiert wird. Die wissenschaftliche akribische Auseinandersetzung mit den historischen Daten führte unweigerlich dazu, dass das kollektive Selbstbild der Opfer und der durch die fremden Mächte Verführten und Unterdrückten durch die Rolle der Täter (Bürger sowie Institutionen) ergänzt werden musste. Eine neue Wendung nahm die polnische Diskussion um die Vergangenheit im Zusammenhang mit der Aufdeckung des Massakers von Jedwabne, das von Polen an ihren jüdischen Mitbürgern am 10. Juli 1941 verübt wurde.

Gemäß der Klassifikation des Historikers Stefan Troebst gehört Polen hinsichtlich seiner Erinnerungskultur zu solchen Gesellschaften, in denen „heftige politische Kontroversen um die Deutung der diktatorischen Vergangenheit ausgetragen werden“ (Troebst 2005a, S. 38). Als schwierig erweist sich bis heute die Bewertung der deutsch-polnischen (vgl. dazu z. B. Adler 2006; Kerski 2005; Schneider 1998; ferner auch Keim 2003) sowie auch der polnisch-ukrainischen (vgl. dazu z. B. Motyka 2002; Chynczewska-Hennel 2000; Bohunov 2006) und der polnisch-russischen⁵⁷ Vergangenheit während und nach dem Zweiten Weltkrieg.

Einen Durchbruch hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit in der Öffentlichkeit schafft das Institut des Volksgedächtnisses (*Instytut Pamięci Narodowej*, IPN). Es wurde vonseiten des Staates im Jahre 1998 offiziell ins Leben gerufen. Seine Funktion ist die Aufbewahrung und Verwaltung von Dokumenten über Straftaten, die während des Zweiten Weltkrieges sowohl von der deutschen als auch von der sowjetischen Seite an polnischen Bürgern begangen wurden, aber auch über die

57 Besonders scharf ist die Bewertung des Massakers von Katyń, wo mehrere Tausend polnische Offiziere und Zivilisten von den Einheiten des NKWD 1940 ermordet wurden. Vgl. dazu z. B. Zaslavsky 2007; Tarczyński 2006; Tarczyński 2007; Sanford 2005.

späteren Verbrechen vonseiten der Regierungsstellen in der Zeit der Volksrepublik Polen. Neben der Abteilung, welche sich mit Verbrechen gegen das polnische Volk befasst, und der Archivabteilung verfügt das Institut über das Büro für öffentliche Bildung (*Biuro Edukacji Publicznej*). Durch die Arbeit des IPN stieg das öffentliche Interesse an der Frage der Verwicklung von Beamten in die ehemaligen Geheimdienststrukturen, was dazu führte, dass Anfang 2007 vonseiten der Partei „Recht und Gerechtigkeit“ (PiS) von Jarosław und Lech Kaczyński eine Neufassung des Lustrationgesetzes durchgesetzt worden ist, welches ihrerseits teilweise auch eine massive Kritik und den Vorwurf der denunziatorischen Absichten hervorgerufen hatte. Die „Säuberung“ des Staatsapparates vonseiten der nationalkonservativ geführten Regierung entlarvt sich jedoch oft als parteipolitisch motivierte Machtübernahme und Instrumentalisierung der Geschichte für politische Ziele (vgl. Vetter 2006) sowie zur Schaffung einer Kultur des Misstrauens in der Gesellschaft. Dafür ist eine kritische Haltung und Diskussion innerhalb der Gesellschaft notwendig, welche zur historischen Reflexion und zur Klärung von Begriffen und Methoden führen sowie die kulturelle Vielfalt der polnischen Geschichte berücksichtigen soll.

Besondere Beachtung hinsichtlich des Prozesses der Aufarbeitung der Vergangenheit verdient die katholische Kirche, deren Mitglieder nach dem Zerfall des sozialistischen Blocks etwa 95 % der polnischen Gesellschaft ausmachten (vgl. Zakład wydawnictw statystycznych 1996, S. 67). Nach Władysław Piwowarski zeichnete sich die katholische Kirche bereits in der Zeit der sozialistischen Herrschaft dadurch aus, dass sie alle Schichten der Gesellschaft durchdrang und eine Art nationaler Organisation darstellte. Außerdem ist die Kirche in den Zeiten der Unterdrückung im Namen des Volkes aufgetreten und hat das Volk gegenüber den Machthabern teilweise vertreten (vgl. Piwowarski 1996; vgl. ferner auch Gowin 1995). Jedoch kann die Rolle der Kirche im gegenwärtigen Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit nicht eindeutig bestimmt werden: Es wurden zahlreiche Verstrickungen des kirchlichen Klerus in die Affären des Sicherheitsdienstes nachgewiesen (vgl. dazu z. B. Isakowicz-Zaleski 2007; Kind 2007), überdies kompromittierten sich manche kirchennahe Organisationen durch antisemitische Äußerungen.

2.4.2 Russland

Zu den Kernpunkten des russischen Erinnerungsdiskurses gehören:⁵⁸

Die Große Oktoberrevolution und die Gründung der UdSSR: Im März 1917 brachen in Petro-grad (später: Leningrad, heute: Sankt Petersburg) wegen

58 Grundlegend für diese Übersicht ist Kappeler 2008.

der schweren Wirtschaftskrise Unruhen aus, welche zum Ausruf einer bürgerlichen demokratischen Republik führten. Der letzte russische Zar Nikolai II. hat am 15. März 1917 abgedankt. Ein Jahr später wurde er samt seiner Familie hingerichtet. Am 7. November 1917 (nach altem Russischen Kalender) ergriffen die Bolschewiki die Macht mit der Devise „Alle Macht den Räten [den Sowjets]“, angeführt von Lenin und Leo Trotzki, indem sie die schwache russische provisorische Regierung stürzten. Es folgten daraufhin die Jahre des Bürgerkrieges, infolge dessen die Kommunisten (die Roten) gegen die Monarchisten (die Weißen) siegten. Durch den Friedensvertrag von Brest-Litowsk haben die Bolschewiki (Leo Trotzki) gegen Ende des Ersten Weltkrieges erhebliche Nachteile und territoriale Verluste hinnehmen müssen, konnten sich jedoch auf die Festigung ihrer Macht im Land konzentrieren. Im Dezember 1922 wurde der Zusammenschluss der Sowjetischen Sozialistischen Republiken zur UdSSR beschlossen. Formal war es eine Föderation, benannt nach den basisdemokratischen Räten [Sowjets]. Aus anfänglichen vier Sowjetrepubliken wurden bis 1935 elf und nach dem Zweiten Weltkrieg 15.

Kollektivierung und Industrialisierung: Nach dem Tod Lenins führten Stalin und Leo Trotzki einen verbitterten Kampf um die Nachfolge des politischen Amtes, den letztendlich Stalin für sich entschied. Der Sieg Stalins war durch die gezielte Vernichtung der Opponenten im politischen Lager gestärkt. Zum Zweck der repressiven willkürlichen Politik gegen die Widersacher ließ Stalin Arbeitslager errichten (GULAG), die zum wichtigsten Bestandteil seiner Politik wurden. Seit 1928 wurden die 5-Jahrespläne eingeführt, um die Wirtschaft anzukurbeln. Die Landwirtschaft wurde zwangskollektiviert; Widerstand mussten die Bauern oft mit ihrem Leben zahlen. Die Zwangskollektivierung bedeutete ein wirtschaftliches Fiasko, die Bauern wurden jedoch durch Terror eingeschüchtert und so unter Kontrolle gebracht. Das Ziel der Wirtschaftspolitik bestand in einer rapiden Industrialisierung. Diese scheute nicht die brutalsten Methoden. Die Arbeitslager wurden an Plätzen errichtet, wo die Entwicklung der Industrie vorangetrieben werden sollte. Die Insassen mussten unter den härtesten Bedingungen arbeiten. Die Sterberate war sehr hoch; die Lebensdauer nach der Deportation ins Lager betrug mancherorts lediglich wenige Monate.

Stalinismus und der Große Terror (1937): Die Machtübernahme Stalins markierte den Anfang der „Säuberungsaktionen“: Es wurden „Volksfeinde“, „Schädlinge“, „Saboteure“ und „Parasiten“ meist willkürlich ausfindig gemacht und daraufhin verhaftet oder umgebracht. Diese Aktionen fanden ihren Höhepunkt in den Jahren 1936/1937. Hinter den Taten steckte keine Logik. Die nicht-russischen Republiken, die sich weigerten, sich den Aktionen anzuschließen, erfuhren einen

rapiden Führungswechsel und wurden dadurch völlig entmündigt. Stalins Tod im Jahre 1953 bedeutete einen deutlichen Rückgang der politischen Repressionen und der Willkür der Gewalt. Die Mobilisierung der Bevölkerung erfolgte unter Stalin nicht nur infolge des Massenterrors und der Einschüchterung, sondern aus Mitteln der Propaganda durch Begeisterung von der neuen Ideologie.

Der Große Vaterländische Krieg: Im August 1939 unterschrieb Stalin einen geheimen Nichtangriffspakt mit Hitler und sicherte sich als Folge dieses Dokumentes den territorialen Zuwachs der Sowjetunion: die ostpolnischen Gebiete und Bessarabien (heute zum Teil Ukraine und Moldau) sowie das Baltikum. Am 22. Juni 1941 wurde die Sowjetunion von Deutschland überfallen – dieser Teil des Zweiten Weltkriegs ging in die russische Geschichte unter dem Namen „der Große Vaterländische Krieg“ ein. Die Rote Armee konnte lediglich aufgrund ihrer Anzahl an Soldaten der deutschen Armee widerstehen. Die Kriegsführung seitens Stalins sowie die Ausbildung der Soldaten waren jedoch verheerend. Durch den Ausbau der Rüstungsfabriken in Sibirien und größtenteils durch die Verwendung der Arbeitskraft der Insassen der Arbeitslager konnte die Rüstungstechnik das notwendige Ausmaß erreichen. Die Sowjetunion ging als Sieger aus dem Krieg hervor. Stalin stand auf dem Gipfel seiner Macht – trotz der 20 Millionen sowjetischer Todesopfer, darunter 7 Millionen Zivilisten.

Der Kalte Krieg: Die Sowjetunion distanzierte sich nach dem Zweiten Weltkrieg schnell von den Alliierten und versuchte, durch den Allianz-Vertrag mit China eine internationale kommunistische Weltordnung zu schaffen. Es begann eine politische Offensive gegen den nicht-kommunistischen Westen. Diese Staaten bildeten als Folge einen eigenen militärischen Block (NATO). Es begann auf beiden Seiten eine wettkampffartige Aufrüstung und Demonstration der militärischen Kräfte. Die Spannung im Ost-West-Konflikt wurde durch die Kuba-Krise 1962 sowie durch die gegenseitige Boykottierung der Teilnahme an den Olympischen Spielen in Moskau 1980 und in Los Angeles 1984 besonders offenkundig.

Dissidenten: Am 20. Parteitag der kommunistischen Partei im Jahr 1956 rechnete Chruschtschow mit dem als Personenkult bezeichneten Stalinismus ab, ohne die Legitimation der Partei infrage zu stellen. Der Massenterror wurde für eine Zeitlang beendet. Die Liberalisierung begann in den Reihen der Künstler und Schriftsteller. Ein zentrales Ereignis bildete die Veröffentlichung der Lagererzählung von Alexandr Solschenizyn „Ein Tag im Leben des Iwan Denisowitsch“ im Jahr 1962. Das Medium dieser Opposition war Samisdat (Vervielfältigung der verbotenen Texte per Hand oder mit der Schreibmaschine). Die anfängliche „Kultur-Opposition“ wurde jedoch schnell politisiert, als eine massenhafte Protestaktion gegen die Schriftsteller Julij Daniel und Andrej Sinjavskij ausbrach. Der

Kampf um die Menschenrechte war der gemeinsame Nenner der sich ausdifferenzierenden Dissidentenbewegung. Mit dem Literaturnobelpreis für Solschenizyn 1970 und Friedensnobelpreis für Sacharow gewann die Bewegung besondere Wirksamkeit in bestimmten gesellschaftlichen Kreisen. Mit Brezhnevs Machübernahme wurde eine neue Repressionswelle gegen oppositionelle Gruppen in Gang gesetzt.

Afghanistan-Krieg: Am 27. Dezember 1979 begann eine militärische Invasion der Sowjettruppen in Afghanistan zur Unterstützung der kommunistisch gesinnten Regierung. Die Widerstandskräfte des Landes bekamen eine massive Unterstützung seitens des Westens. Im Jahr 1982 war eine militärische Pattsituation erreicht. 1988 wurde der Afghanistan-Krieg durch Gorbatschow beendet. In diesem Krieg fielen viele wehrpflichtige Jugendliche, mehrere kamen mit Verwundungen und als Invaliden zurück, womit der Krieg in der Bevölkerung auf Ablehnung stieß. Der Krieg beschleunigte die Prozesse, die zum Zerfall des sozialistischen Lagers führten.

Glasnost und Perestroika: Im Jahre 1985 kam Gorbatschow an die Macht und kündigte die Politik der Glasnost (Öffnung, Transparenz) und Perestroika (Erneuerung) an. Es wurde angesichts der wirtschaftlichen Krise die staatliche Aufsicht über die Wirtschaft gelockert. Die Absicht war, den maroden Staat durch wirtschaftliche, politische und soziale Reformen zu sanieren. Glasnost führte jedoch zur Ermöglichung einer fast offenen Geschichtsdebatte, die sich anfänglich auf den Stalinismus begrenzte, jedoch schnell auf Lenin und die Oktoberrevolution übergriff. Diese Geschichtsdebatte rüttelte somit am Fundament des Sowjetsystems und seiner Grundideologie.

Der Zerfall der Sowjetunion: Zwischen 1988 und 1990 erklärten sich alle Sowjetrepubliken für souverän. Gorbatschow als Generalsekretär der Kommunistischen Partei unterzeichnete einen Vertrag mit allen Sowjetrepubliken, der ihnen mehr politische und wirtschaftliche Souveränität garantierte. Am 10. Juli 1991 wurde Boris Jelzin erster Präsident der Russischen Republik. Die mit dem neuen Kurs nicht einverständene Elite der kommunistischen Führung versuchte in Abwesenheit Gorbatschows einen Putsch zu organisieren, stieß jedoch auf heftigen Widerstand der Bevölkerung. Es gelang Boris Jelzin mithilfe des Militärs, die Putschisten zu schlagen. Gorbatschow trat als Generalsekretär zurück, was das Ende der Sowjetunion bedeutete. Die Republiken erklärten nacheinander ihre Unabhängigkeit von der UdSSR.

Über den Großraum Russländischer Föderation lassen sich nur schwer allgemeine Aussagen treffen. Zur Heterogenität des Raumes kommen auch heterogene historische Erfahrungen sowie Geschichtsdeutungen hinzu. Unterschiedliche Akteure (Individuen und Gruppen) gehen auf verschiedene Weise mit dem Erbe der

Vergangenheit um und reagieren unterschiedlich auf die Herausforderungen des gegenwärtigen transnationalen Kontexts. Im Folgenden sollen nur stichwortartig manche der allgemeinen Tendenzen auf dem Gebiet des Umgangs mit der Vergangenheit aufgezeigt werden.

Die Aufarbeitung der Vergangenheit wurde bereits in der Zeit der Perestroika „von oben“ gefördert (vgl. z. B. Byrnes 1989; Ennker 1991; Hösler 2006). Doch dadurch erhielt das diktatorische System maßgebliche Risse, da die Idee der kritischen Auseinandersetzung mit den Machtstrukturen (wenn auch den vergangenen) und den Prinzipien des Kommandostaates nicht vereinbar waren. Die zu Beginn als Reformbewegung – gerichtet auf die Zukunft des modernisierten sowjetischen Staates – konzipierte Perestroika hat sich sehr schnell in eine Aufarbeitung der Vergangenheit, der Erkundung der Grenzen des Systems verwandelt. Rainer Lindner stellte diesbezüglich fest: „Die Umwertung der Geschichte in der Sowjetunion seit Mitte der achtziger Jahre war Teil ihrer Untergangsgeschichte. Kein anderes Feld des öffentlichen Diskurses hat zur Delegitimierung der Sowjetideologie in dem Maße beigetragen wie die offen ausgetragenen Debatten um die Sowjetvergangenheit. Historiker spielten dabei zunächst eine nachrangige Rolle. Das Feld der Geschichte wurde besetzt von Schriftstellern, Regisseuren und Publizisten“ (Lindner 2006, S. 79). In Russland ist seit Ende der 1980er Jahre die Menschenrechtsorganisation „Memorial“ in Fragen der Aufarbeitung der Vergangenheit aktiv. Der Auftrag der Organisation ist es, sich für die historische Aufarbeitung von politischen Gewalttaten, die Einhaltung der Menschenrechte sowie die finanzielle Kompensation für die überlebenden Opfer der sowjetischen Arbeitslager zu engagieren.⁵⁹ In den Fragen der Aufarbeitung der Vergangenheit im Zusammenhang mit den Menschenrechten sind auch das Sacharow-Museum und das dazu gehörige gesellschaftliche Bildungszentrum aktiv.

Unter Jelzin öffneten sich weitere Perspektiven auf die Aufarbeitung der Vergangenheit, indem der Zugang zu den wichtigsten Archiven ermöglicht wurde (vgl. Fein 1998; Scherrer 2003; Ellison 2006; ferner auch: Keghel 2001). Andererseits suchte auch Jelzin durch den Rückgriff auf die russische Geschichte eine Machtlegitimation und Machtkontinuität aufzubauen. Die Vorstellung von einer ungebrochenen Kontinuität der Staatsmacht seit dem Beginn der russischen Geschichte lag einem Wettbewerb zugrunde, der auf Initiative des Präsidenten Jelzin 1996 ausgeschrieben wurde und als dessen Ergebnis die „beste Idee für Russland“ prämiert werden sollte. Diese sollte auf die alle Russen quälenden Fragen nach dem „Wohin gehen wir?“, „Wer sind wir?“ eine national gültige Antwort geben.

59 Zur Arbeit von Memorial in Russland vgl. Fein 2000.

Nicht nur Patrioten, Nationalisten und Kommunisten, sondern zunehmend mehr russische „Westler“ sind heute von der Eigenständigkeit der russischen Seinsart (*russkost'*) überzeugt und setzen auf Russlands Sonderweg und seine eurasische Identität, was als russische Idee bezeichnet wird (vgl. Scherrer 2001, S. 29f.). Die orthodoxe Religion als Merkmal der russischen Eigenheit – das „heilige Russland“, das „orthodoxe Reich“ – weist Russland überdies eine Führungsrolle innerhalb der christlich-orthodoxen Zivilisation zu. „Russland wird als eigenständiger ‚Organismus‘ mit eigenen Entwicklungsgesetzen dargestellt, als besonderer Zivilisationstyp mit einer eigenen kulturhistorischen und ethischen Tradition. Der spezifisch russische Sinn für Gemeinschaft wird dem westlichen Individualismus gegenübergestellt, die Geistigkeit der Orthodoxie dem Materialismus westlicher Prägung. [...] Die ‚russische Idee‘ als ein die Krisengesellschaft konsolidierendes Modell ist letztlich ein so vages und diffuses Konzept, dass sämtliche politische Parteien und auch die Kirche sich seiner hemmungslos bedienen. Sie benennt kein Zukunftsprojekt und auch kein neues Russland; sie ist eine rückwärtsgewandte Utopie und hält an einer überlebten Reichsidee fest. Dieses Erbe ist sowohl im noch immer nicht überwundenen Sowjetpatriotismus verankert als auch im großrussischen Nationalismus des imperialen Russland, der im Zuge der Sehnsucht nach Geschichte Auferstehung feiert“ (ebd.).

Denis Paillard sieht bestimmte Schwerpunkte im Erinnerungsdiskurs im heutigen Russland und fasst diese wie folgt zusammen: „Bei der antistalinistischen Erinnerung richtete sich die Aufarbeitung zuerst und vor allem auf die dreißiger Jahre, auf diese Periode gründete sich die Bewegung Memorial und sah ihre wesentliche Aufgabe im Sammeln von Fakten. [...] Darin folgt im unmittelbaren Zusammenhang mit der Auseinandersetzung zwischen den Historikern eine Ausweitung; einerseits ein Zurückgehen zur Kollektivierung und zur NÖP⁶⁰, andererseits eine Wende in Richtung einer jüngeren Vergangenheit, sei es die Chruschtschow-Periode, die lange verschwiegen, aber dann sehr intensiv erforscht wurde, oder die Periode der Dissidenten seit 1965 mit ihrem Hin und Her zwischen Emigration und Lager. Dagegen bleibt das Jahr 1917 und, in geringerem Maße, die Periode von 1917 bis zur Mitte der zwanziger Jahre eine von der Erinnerung sehr wenig bearbeitete Zone, als wäre sie (noch?) eine Periode der Legitimität, über der der Schatten von Lenin liegt“ (Paillard 1992, S. 203f.).

Im Zuge des 90-jährigen Jubiläums der Oktoberrevolution waren die Debatten zur Bewertung dieses Ereignisses aufs Neue in Gang gekommen (vgl. z. B. Voronzov/

60 NÖP – Neue Ökonomie-Politik, ein Versuch von Lenin, die marode Wirtschaft durch Liberalisierung anzukurbeln.

Chodjačij 2007; Balandin 2007; Scherrer2007; Baberowski 2007; Haumann 2007). Daraus entstand die wiederholte Frage der Bewertung von Lenin, welche bereits die Diskussion um die Aufarbeitung der Vergangenheit in der Perestroika-Zeit maßgeblich erschütterte (vgl. dazu z. B. Kull 1992). Um jedoch der kritischen Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen, verordnete Putin im Jahr 2005 den „Tag der nationalen Einheit“, welcher zum Ziel hatte, die nicht mehr passende Erinnerung an die Oktoberrevolution auszugleichen (vgl. dazu z. B. Scherrer 2007 und Scherrer 2006). Die Auswahl des Datums, der 4. Oktober, zeitlich nah, stellt ein überzeugendes Beispiel für die politische Instrumentalisierung der Geschichte dar: Am 4. Oktober 1612 hatte eine Volkswehr unter dem Kommando des Bürgers Kozma Minin und des Fürsten Dmitrij Požarskij den Moskauer Kreml von der polnischen Besatzung befreit. Dieses Datum wurde davor nur am Rande in den Geschichtsbüchern erwähnt.

Der zurzeit wichtigste Bestandteil des Erinnerungsdiskurses und der Geschichtspolitik war und bleibt jedoch das Thema des Großen Vaterländischen Krieges. „Im Mittelpunkt steht dabei der eminent verlustreiche Einsatz im Großen Vaterländischen Krieg, in dem Hitler geschlagen und durch den einem untergehenden Europa seine Zukunft zurückgegeben wurde. [...] So wird im Fall des russischen nationalen Gedächtnisses die historisch richtige Erinnerung an den schweren und verlustreichen Sieg über den Nationalsozialismus zu einem breiten Abwehrschild gegen die Erinnerungen an die Opfer des Schreckensregimes der kommunistischen Diktatur“ (Assmann 2006, S. 263). Der zweite Aspekt wird kontrovers diskutiert, eine kritische Auseinandersetzung mit diesem würde jedoch gegen das von Putin erklärte Ziel der Herausbildung des positiven Geschichtsbildes treten, um eine patriotische Erziehung im Land zu sichern (vgl. Scherrer 2001a, S. 31). Diesem Ziel entspricht das von Präsident Putin empfohlene Buch „Die Neueste Geschichte Russlands 1945–2006. Buch für Geschichtslehrer“ (Filippov 2007), welches als Hilfsmittel für sie gedacht ist. Bereits das Vorwort verkündet Folgendes: Das Ziel dieses Buches ist es, „eine klare bürgerliche Position eines jeden Absolventen zu formen. Als Bürger seines Landes muss er die Werte und ethischen Imperative der Kultur des eigenen Staates vertreten“ (ebd., S. 5.). Zu den „ethischen Imperativen“ gehört unter anderem die Bewertung der Stalin-Repressionen nach dem Krieg, für welche der Westen, insbesondere die USA verantwortlich gemacht werden: „Unter den Bedingungen des begonnenen Kalten Krieges konnte für die Stalinistische Verwaltung keine Rede von der Demokratisierung des Staatsinneren sein“ (ebd., S. 36). Die Repressionen der Stalin-Ära werden also nicht verschwiegen, jedoch als ein unerlässliches Mittel zur „Mobilisierung des Verwaltungsapparates zwecks der Sicherung seiner

Effektivität“ (ebd., S. 87) relativiert. Die Bedeutung der Zwangsarbeit im Gulag sei nicht „über[z]ubewerten, denn die maximale Zahl der Gulag-Bewohner machte 2,6 Mio (im Jahre 1950), während hingegen die Gesamtzahl der Arbeiter und Angestellten in der Volkswirtschaft in demselben Jahr 40,4 Mio Menschen ausmachte“ (ebd., S. 31), verkünden die Autoren des Buches. Somit wird Stalin erneut zu einem Symbol des starken Imperiums erhoben, schließlich zur Figur des Nationalstolzes; es wird eine politische Monopolisierung der Geschichte vollzogen. Die Ergebnisse einer derart ausgerichteten historischen Politik ließen nicht lange auf sich warten. Laut der Umfragen des Gesamtrussischen Zentrums des Studiums der öffentlichen Meinung (*Vserossijskij Centr Izučeniija Obščestvennogo mnenija*, VCIOM) bewerten 37 % der Bevölkerung im Jahr 2008 die Entwicklung der Stalin-Ära als gut. 76 % Prozent haben Schwierigkeiten, die Opfer von Stalin zu nennen, wobei der Prozentsatz der Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahre am höchsten (88 %) ist (VCIOM 2008). Der Präsident der Russländischen Föderation Putin unterstrich bei der Konferenz mit den Lehrern der Sozialwissenschaften, man dürfe es nicht zulassen, dass Russland Schuldgefühle aufgebürdet werden (vgl. Felhenhauer 2007; Veser 2007).

Vonseiten des Staates wird in den vergangenen Jahren immer stärker die Geschichte mit dem Ziel der Glorifizierung der Nation und zur Selbstimmunisierung gegen Schuld und Verantwortung eingesetzt (vgl. Scherrer 2002). Denis Paillard spricht gar von der russischen „Erinnerungsverweigerung“ gegenüber der stalinschen Periode (Paillard 1992, S. 205), denn genau diese Periode widerspricht dem glorreichen Mythos der nationalen Geschichte. Überdies wurde die vorrevolutionäre Vergangenheit Russlands entdeckt und heroisiert. Polian beschreibt die Einstellung Putins zur Geschichte als „die Suche nach dem ermutigenden historischen Positivum“ und führt weiter fort: „Da gegenwärtig der Nährboden für ‚Positiva‘ völlig fehlt, werden schon eingemottete Helden wieder gefragt“ (Polian 2005, S. 42; vgl. dazu auch Ignatow 1999.). Besonders deutlich kam diese Tendenz bei den dem 60-jährigen Jubiläum des Sieges im Großen Vaterländischen Krieg gewidmeten Feierlichkeiten zum Ausdruck.⁶¹ Dabei wurde von Präsident Putin ein deutlicher Versuch unternommen, an stalinistische und

61 Im Jahr 1995 beging man die Feierlichkeiten zum 50. Jahrestag des Sieges im „Großen Vaterländischen Krieg“ unter anderem mit der kritischen Ausstellung „Schwierige Wege der Wahrheit. Der Große Vaterländische Krieg in Büchern und Dokumenten 1950–1980“, initiiert von der Öffentlichen Staatlichen Geschichtsbibliothek und dem Russischen Archiv für Neueste Geschichte (vgl. dazu Polian 2005). Kritische Reflexionen fehlten jedoch in den offiziellen Maßnahmen zum 60. Jahrestag des Sieges.

imperiale Traditionen anzuknüpfen (vgl. z. B. Ludwig 2005). Die Diskussion um den Zweiten Weltkrieg beinhaltet zwei wichtige Punkte für die russische Gesellschaft: Einerseits ist sie die Quelle des Nationalstolzes für den Sieg (vgl. dazu z. B. Gudkov 2005; Höslér 2005), andererseits verdeutlicht sie aber auch die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Stalin und den großen Repressionen, was seinerseits die Quelle der Schuldgefühle sein könnte.⁶² Die Aufarbeitung der Vergangenheit ist in Russland sehr stark von dem ersten Punkt, dem sogenannten „Siegerepos“, mitbestimmt. Der Sieg der Sowjetunion über das nationalsozialistische Deutschland im „Großen Vaterländischen Krieg“ ist ein zentraler Baustein der nationalen Identität Russlands. Die russische Regierung sieht die Verbreitung einer unkritischen, „korrekten“ Interpretation dieses Sieges als eine wichtige Aufgabe. Um damit auch die russische Jugend zu erreichen, bedient sie sich der Unterstützung durch „patriotische“ Jugendorganisationen wie Naši. Während der Mythos zur Konsolidierung der russischen nationalen Identität beiträgt, provoziert er im post-sowjetischen Raum starken Widerstand. „Je größer die Demütigung im Alltagsleben, desto größer der Bedarf an Symbolen der Größe und die Erinnerung daran, dass wir einst eine Macht waren“, rechtfertigte der Politologe und ehemalige Demokrat Alexander Zipko in einem Leitartikel der „liberalen“ *Literaturnaja Gazeta* die Machtübernahme und die Geschichtspolitik Putins (zitiert nach Scherrer 2001, S. 29f.).

Mit der Auseinandersetzung über die jüngste Vergangenheit, vor allem mit der Verantwortung für die Verbrechen des Kommunismus will demnach das offizielle Russland dagegen nichts zu tun haben. Damit beschäftigen sich einzelne Privatpersonen, Mitglieder der Gesellschaft „Memorial“ und einiger anderer NGOs. Marianna Kortschagina stellt in Bezug auf die stalinistische Vergangenheit fest, dass es „nach wie vor keine breite wissenschaftliche öffentliche Diskussion gibt, sondern eine emotionale Wahrnehmung der totalitären Vergangenheit unseres Landes vorherrscht“ (Kortschagina 2006, S. 51). In dieser offiziellen Stimmungslage ist keine kritische Aufarbeitung der Vergangenheit hinsichtlich der anderen Völker zu erwarten: Es fehlt ebenso das Verständnis für kollektive Haftung in den historischen Konflikten mit den baltischen Staaten, mit Polen, Ungarn, der Ukraine sowie für die Verbrechen gegenüber den Juden. So ist eine Geschichtsvergessenheit gegenüber den „negativen“ Seiten der russischen Vergangenheit mit einer gleichzeitigen Geschichtsbesessenheit hinsichtlich der „glorreichen“ historischen Ereignisse zu konstatieren (vgl. Bonwetsch 2003).

62 Zum Terror der stalinistischen Diktatur vgl. z. B. Baberowski 2003; Besier 2006; Mitrošenkov 2005; vgl. ferner: Arnold 1998; Bonwetsch 1991.

Troebst zählt Russland zu solchen Staaten, „in denen die ‚neue‘ Elite nicht nur aus der ‚alten‘, kommunistischen hervorgegangen, sondern mit dieser verbündet ist, entsprechend eine Kontinuität autoritärer Strukturen ohne trennscharfe Distanzierung von kommunistischer Herrschaftspraxis besteht“ (Troebst 2005a, S. 41). Putin bewertet den Zerfall der Sowjetunion als „die größte geopolitische Katastrophe des 20. Jahrhunderts“ (vgl. Putin 25.04.2005), und kehrte zu der alten sowjetischen Hymne als einem der wichtigsten Symbole der sowjetischen Vergangenheit mit einem leicht modifizierten Text als Nationalhymne der Russländischen Föderation zurück. Eine mäßige Wende in der russischen Geschichtspolitik ereignete sich im Jahr 2008, als Wladimir Putin Ende Oktober zum ersten Mal während seiner zwei Amtszeiten an einer Gedenkfeier auf dem früheren Schießplatz Butowo am südlichen Stadtrand von Moskau teilnahm, wo in den Jahren der stalinistischen „Säuberungen“ mehr als 20 000 politische Häftlinge hingerichtet worden sind. Diese Geste wurde jedoch von vielen Beobachtern als wahltaktisches Kalkül bezeichnet, jedoch vom Vorsitzenden der menschenrechtlichen Organisation „Memorial“ Arsenij Roginskij als ein bezeichnendes und positives Ereignis charakterisiert (bbcussian.com. 30.10.2007).

Unter den oben geschilderten Umständen ist anzunehmen, dass die russische Pädagogik/Andragogik ein geschlossenes System bildet und dass die Streit- und Diskussionskultur nicht gepflegt wird. Ebenso sind eine politisch kontrollierte Forschungs- und Publikationstätigkeit sowie bestimmte zum Dogma erhobene Deutungen der Geschichte zu erwarten. Dies wird den Umgang mit der Vergangenheit entsprechend beeinflussen.

2.4.3 Ukraine

Nur einige Ereignisse und Epochen, die zweifellos zu den ukrainischen „lieux de mémoire“ gehören und auf die in der gegenwärtigen öffentlichen Debatte in der Ukraine und entsprechend auch in den durchgeführten Interviews häufig rekurriert wurde, liegen außerhalb des 20. Jahrhunderts. Stichwortartig sollen diese hier präsentiert werden.⁶³

Kiewer Rus: Kiewer Rus, die im 9. Jahrhundert entstandene Stadt mit Kiew im Zentrum, wurde im Jahre 988 vom Großen Fürsten Wladimir in der christlich-byzantinischen Tradition getauft. Das Goldene Zeitalter der Kiewer Rus fiel auf das elfte und zwölfte Jahrhundert. Der diesbezügliche Hauptstreitpunkt bezieht

63 Dieser kurze Überblick über die Geschichte wurde anhand folgender Publikationen erstellt: Jobst 2010; Kappeler 2003; Kappeler 1994; Hrycak 1996; Vjatrovyc 2006.

sich auf die Frage, ob Kiewer Rus als „die Wiege der drei Brüdervölker: der Russen, der Ukrainer und der Weißrussen“⁶⁴ zu betrachten ist oder das ursprünglichste Staats- und Kulturkonstrukt ukrainischer Nation darstellt.

Bohdan Chmel'nyz'kyj: Als Folge der Lubliner Union (1569) gelangte der größte Teil der Ukraine unter polnische Herrschaft. Gegen die polnische Unterdrückung und die Suppressionen gegenüber dem orthodoxen Glauben haben die Kosaken mit Bohdan Chmel'nyz'kyj an der Spitze einen Massenaufstand (1648–1654) durchgeführt. Chmel'nyz'kyj suchte sich als Verbündeten, um verstärkt gegen den polnischen Staat kämpfen zu können, den Moskauer Zaren. Der neu errichtete eigenständige ukrainische Staat (Het'manat) verlor jedoch dadurch schnell seine Unabhängigkeit an Moskau.

Ivan Mazepa: Um aus der russischen Abhängigkeit herauszukommen, schloss sich der ukrainische Hetmann Ivan Mazepa in der russisch-schwedischen Schlacht bei Poltawa den Schweden an. Bei Poltawa wurde die schwedische Streitmacht inklusive der ca. 3 000 Kosaken Mazepas vom russischen Heer geschlagen. Mazepa wurde von Peter dem Großen als Verräter gebrandmarkt. Im national orientierten ukrainischen Erinnerungsdiskurs wird er jedoch als Held und Kämpfer für die ukrainische Unabhängigkeit gefeiert.

Das 20. Jahrhundert ist für die Ukraine durch die zumeist gescheiterten Versuche der Erlangung der Staatlichkeit gekennzeichnet.

UNR: Nach der Februarrevolution 1917 und dem Sturz des Zarenregimes wurde ein neues ukrainisches Parlament gegründet, das am 19. November die Ukrainische Volksrepublik ausrief (UNR – *Ukrains'ka Narodna Respublika*). Hruševs'kyj wurde der erste Vorsitzende der Zentralna Rada (des Obersten Rats, des Regierungsorgans). Doch die unterschiedlichen Varianten des ukrainischen Staates, die untereinander konkurrierten und somit einander schwächten, konnten sich nur für kurze Zeit halten. 1919 konnte die Rote Armee Kiew erneut einnehmen, 1921 wurde die Ukraine im Frieden von Riga unter Polen und Russland aufgeteilt. 1922 wurde die nun zu Russland gehörende Ukraine offiziell zur Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik. Der Westen des heutigen Territoriums der Ukraine gehörte zu Polen und der Tschechoslowakei, der Südwesten zu Rumänien. Die ukrainische nationale Idee hat sich in der Zwischenkriegszeit weiterentwickelt, die ukrainische Kultur genoss sogar eine Wiederbelebung durch bolschewistische Zugeständnisse (durch die Politik der „*Korenisazija*“ – Einwurzelung) in den ersten Jahren der Existenz der Sowjetunion. In den späten 1920er Jahren jedoch war diese Etappe durch brutale Verfolgung der Träger der ukrainischen Idee, vor allem durch Stalin, beendet.

64 So die offizielle Formel der Geschichtsinterpretation aus den sowjetischen Zeiten.

Holodomor: Durch die sowjetische Industrialisierung entstanden im Osten der Ukraine die heutigen Millionenstädte Dnipropetrowsk, Donezk und Charkiw. Stalin führte zudem eine Zwangskollektivierung der Landwirtschaft ein, die im Jahr 1933 im Holodomor gipfelte. Holodomor, der als die größte künstlich erzeugte Hungerkatastrophe in der Geschichte gilt, hat vier bis sechs Millionen Leben gekostet. Über die Ursachen des Holodomor gibt es höchst unterschiedliche Auffassungen. Die ukrainischen Geschichtswissenschaftler betonen, dass es sich um eine systematische und vom Regime Stalins organisierte Hungersnot gehandelt habe mit dem Ziel der Ausrottung der Träger der ukrainischen Nationalidee. Einige der Wissenschaftler vertreten die These, Holodomor sei der Genozid am ukrainischen Volk. In einigen Jahren folgte auf Holodomor die nächste Vernichtungsaktion: Die sowjetischen Säuberungsaktionen von 1937 und 1938 führten zur Verfolgung, Hinrichtung oder Deportation der ukrainischen weltlichen und kirchlichen Intelligenz.

Der Zweite Weltkrieg: Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs wurde die Westukraine mit der Sowjetischen Ukraine vereinigt, unter Anwendung des geheimen Zusatzprotokolls des Hitler-Stalin-Paktes. In den zwei Jahren der sowjetischen Besatzung gab es mehrere Repressionswellen, bei denen die ukrainische Bevölkerung (verschiedener Nationalitäten) brutal ermordet oder deportiert wurde, überwiegend nach Sibirien. Sie wurden durch Kader, zumeist Russen aus der Ostukraine ersetzt. Als die Nazis die Sowjetunion im Jahre 1941 überfielen, begrüßten einige Ukrainer, besonders im „frisch“ sowjetisierten Westen des Landes, die deutsche Armee, die als Befreier von der kommunistischen Gewaltherrschaft angesehen wurde. Die Euphorie dauerte aber nicht lange, durch die deutsche Besatzungspolitik entstand schnell eine feindselige Einstellung gegenüber dem nationalsozialistischen Deutschland. Die Ukraine war neben den baltischen Staaten und Belarus einer der Hauptschauplätze des Zweiten Weltkrieges. Es wird von fünf bis sieben Millionen Toten ausgegangen; die Städte und die Wirtschaft waren völlig zerstört. Über eine Million Ukrainer wurden als Zwangsarbeiter (sogenannte Ostarbeiter) nach Deutschland deportiert. Die partielle Beteiligung der Ukrainer im Dienste der Besatzer ist nicht zu leugnen. Von der jüdischen, polnischen und russischen Seite werden die Ukrainer der Kollaboration mit den Deutschen beschuldigt.

UPA: Nach den 1940 angesetzten Repressionen und der Zwangskollektivierung verlor die Bevölkerung der Westukraine schnell die Illusionen bezüglich der Sowjetunion als „Befreier“. Die Hoffnung richtete sich daher auf die Organisation der Ukrainischen Nationalisten (OUN) als die einzige antisowjetische ukrainische Kraft, die zu der Zeit im Untergrund existierte. Die OUN erhoffte sich am Anfang des Krieges die Unterstützung der Deutschen im Kampf gegen die Russen

und verkündete sogar am 30. Juni 1941 in Lwiw den ukrainischen unabhängigen Staat. Stepan Bandera, Führer der Organisation Ukrainischer Nationalisten, war der Initiator dieses Aktes. Die ukrainische Politik der Staatsbildung kollidierte mit den Absichten der deutschen Besatzungsmacht, die ihrerseits forderte, den Akt der Unabhängigkeitserklärung zu annullieren. Die Weigerung führte zu grausamen Vergeltungsmaßnahmen durch die Deutschen: Hunderte von OUN-Mitgliedern landeten hinter Gittern oder in Konzentrationslagern oder wurden ermordet. Bandera selbst kam in den Zellenbau des KZ Sachsenhausen – an allem was fortan in der Westukraine passierte, war er persönlich nicht mehr beteiligt. Die UPA ist als bewaffneter Arm der Ukrainischen Unabhängigkeitsbewegung der OUN gegen die NKWD wie auch gegen die deutschen Besatzer entstanden. Der nationalistische Widerstand gegen die sowjetische Administration und den NKWD ging auch nach Abzug der Deutschen verbissen und blutig weiter. Aktionen der UPA wurden bis 1948, in sehr kleinem Ausmaß bis Mitte der 50er Jahre durchgeführt. Zur Zielscheibe der Aktion der UPA wurde jeder, der in irgendeiner Form den neuen Sowjetstaat repräsentierte. Es waren auch Ärzte und Lehrer, die aus der östlichen Ukraine in den Westen geschickt worden waren und von den UPA als Spione oder Verräter zum Teil ermordet wurden.

Judenvernichtung: Schon in den ersten Tagen kam es zu Pogromen gegen die jüdische Bevölkerung, angeleitet teilweise durch SS-Verbände und (mit-)durchgeführt von den ukrainischen und polnischen Bewohnern. Einer der größten Massensterbe an Juden auf ukrainischem Boden fand am 29. und 30. September 1941 in Babyn Jar Kyiv statt, wo mehr als 33 000 jüdische Mitbewohner Kyivs ermordet wurden. Die überlebenden Juden wurden in Gettos zusammengetrieben und in den folgenden Jahren umgebracht.

Massaker von Wolhynien: 1943 begann die ukrainische Partisanenbewegung – die Ukrainische Aufständische Armee (UPA) – eine massenhafte antipolnische Aktion, um ihr Konzept einer „ethnisch reinen Ukraine“ durchzusetzen. Die in jüngsten Untersuchungen veröffentlichten Zahlen gehen von ca. 100 000 ermordeten Polen aus (vgl. Berdychowska 2005). Die Morde fanden ausschließlich an ländlicher polnischer Bevölkerung statt, da die UPA in den Städten wenig Einfluss hatte, da diese zumeist polnisch sprechend waren. Mit polnischen Untergrundstrukturen begann eine Spirale von Aktion und Gegenaktion (in Polen als Vergeltungsaktion bezeichnet), an deren Ende die gegenseitige Vernichtung von Dörfern und die Ermordung der Einwohner stand. Die Vorgeschichte des Konfliktes beginnt in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, als nach der gescheiterten ukrainischen Staatsgründung die Westukraine zum polnischen Staat gehörte. Das Verhältnis zwischen den Polen und den Ukrainern war in dieser Zeit durch

Konflikte gekennzeichnet. Die von der polnischen Pilsudski-Regierung betriebene „Pazifizierungs“-Politik war darauf gerichtet, die Verwaltung des neu erhaltenen Staatsgebietes weitgehend in polnische Hände zu legen und die katholische Kirche als dominante Religion durchzusetzen.

Die Nachkriegszeit: Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Karpatoukraine der Ukrainischen Sowjetrepublik zugeschrieben worden, 1954 wurde durch einen sowjetischen Verwaltungsakt unter Nikita Chruschtschow die Krim der Ukraine zugeteilt.

Dissidenten: Die Dissidentenbewegung entstand in der UdSSR nach dem Tod von Joseph Stalin. Die Dissidenten erhoben sich gegen die Verletzung des Gesetzes durch die staatlichen Organe und forderten Menschenrechte, die Einhaltung der Verfassungen der UdSSR und der Unionsrepubliken sowie die Einhaltung der nationalen Rechte. In der Ukraine, wie in anderen Republiken der UdSSR, in denen die nationale Unterdrückung deutlich zu spüren war, entwickelte sich die Dissidentenbewegung zu einem Kampf um das nationale Erbe und die nationale Identität gegen die Verletzung der ukrainischen Souveränität durch die Zentralregierung und die Kommunistische Partei: Es war ein Kampf gegen die Umsiedlung der Ukrainer aus der Ukraine hinaus und gegen die erzwungene Umsiedlung anderer nationaler Gruppen in die Ukraine, ein Protest gegen die Zerstörung des kulturellen Erbes, die Verfälschung der ukrainischen Geschichte, und in der Regel gegen die Politik der Russifizierung. Die Bewegung wurde in den 1960er Jahren noch verstärkt durch eine religiöse Opposition in der Westukraine.

Ruch: Die mit der Perestroika einhergehende Lockerung hat ein zunehmend breiteres Engagement oppositioneller Kräfte im ganzen Land ermöglicht. In die Zeit fiel die erste Entdeckung von Massengräbern aus der Zeit Stalins und die Rückkehr ukrainischer Intellektueller aus sibirischer Gefangenschaft, was die ukrainischen nationalen oppositionellen Kräfte zu weiteren Taten und Protesten bewegte. Nach ersten Massenkundgebungen im Sommer 1988 in Galizien vereinigten sich die unterschiedlichen oppositionellen Kräfte im September 1989 nach zähem Ringen zur „Volksbewegung der Ukraine für die Perestroika“ („Ruch“). In den Wahlen zum Obersten Sowjet der Ukraine im März 1990 gewann „Ruch“ mit 117 von 450 Mandaten den größten Stimmanteil: Das Monopol der KPdSU wurde zerstört. Schließlich, am 24. August 1991, nach dem fehlgeschlagenen Moskauer Putsch, hat der Oberste Rat die Unabhängigkeit der Ukraine verkündet. 90 % der Bevölkerung befürworteten in einer Abstimmung im Dezember desselben Jahres den neuen ukrainischen Staat.

Die Zuwendung zu den Themen der Geschichte hat die Öffentlichkeit der Ukraine Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre stark geprägt. Es wurde nach der

„eigenen“ ukrainischen Geschichte gesucht, welche eine Abgrenzung zur russischen und sowjetischen Geschichte darstellen sollte. Der Osteuropa-Historiker Garsztecki beschreibt die damalige Lage wie folgt: „Postsowjetische Staaten wie die Ukraine oder Belarus, in denen der Zerfall des Systems eher als Kollaps von oben erfolgte und in denen es kaum alternative Eliten mit einem eigenen Geschichtsverständnis gab, standen vor dem Problem der Festigung und Bestätigung der eigenen Staatlichkeit, u. a. mit Hilfe der Geschichte, die dem Staat und den regierenden Eliten Legitimation verschaffen sollte und dies wohl immer noch soll.“ (Garsztecki 2008, S. 333).

Einen wichtigen Bestandteil der öffentlichen Debatten sowie auch der Forschung in der Ukraine nach dem Zerfall der Sowjetunion bildet der antikommunistische Widerstand. Es werden vor allem heroische Handlungen der zwischen 1944 und 1950 wirkenden Untergrundarmee (UPA) hervorgehoben. Eine kritische Reflexion hinsichtlich der Mordtaten seitens der UPA an polnischen und an jüdischen Zivilisten bleibt jedoch aus.⁶⁵ Die gesellschaftsinternen Querelen (wie z. B. in der Ukraine zwischen den ehemaligen Mitgliedern der Roten Armee einerseits und den Soldaten der Ukrainischen Aufstandsarmee andererseits) verhindern eine offene politische und gesellschaftliche Stellungnahme und Debatte. Die Mitglieder der Ukrainischen Aufstandsarmee wurden in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg verleumdet, vergessen oder als Verräter, Kollaborateure und Faschisten bezeichnet und wurden verfolgt oder nach Sibirien deportiert. Eine positive Beachtung haben nur wenige noch Lebende im Jahre 2007 vonseiten des Präsidenten Juščenko erfahren.

Ein anderer Schwerpunkt der gegenwärtigen Diskussion um die Vergangenheit ist die Geschichte und Bewertung der Hungersnot (ukrainisch: Holodomor) von 1932/33 während der Zwangskollektivierung im Osten der Ukraine (vgl. dazu z. B. Pyrih 2007). Am 28. November 2006 beschloss das ukrainische Parlament ein Gesetz, durch das die Hungersnot als Völkermord an der ukrainischen Nation, verübt durch die russisch-sowjetische Regierung, anerkannt wurde (vgl. Gesetz der Ukraine Nr. 376/V vom 28.11. 2006). Diese These ist jedoch international sehr umstritten (vgl. z. B. Lindner 2003; Vasil'ev 2004) und wird von russischer Seite als eine Schuldzuweisung empfunden und strikt abgelehnt.

Seit der „oranenen“ Revolution ist das Thema der Geschichte aufs Neue ins Zentrum der öffentlichen Debatten gerückt. Bestimmte Themen wurden von der einen oder der anderen Partei politisch instrumentalisiert, indem damit in Wahlkampagnen

65 Vgl. dazu u. a. Iščyk 2007; Isajevyč 2004; vgl. dazu die polnische Sicht: Siemaszko 2000; und die Sicht des polnisch-amerikanischen Soziologen und Historikers Piotrowski 2000.

argumentiert wurde. So setzte sich Präsident Juščenko für die Aufarbeitung der totalitären sowjetischen Vergangenheit ein und hatte die Gründung des „Instituts des Nationalen Gedenkens“ (INP) am 31. März 2006 nach polnischem Vorbild in die Wege geleitet.⁶⁶ Seine Aufgabe sieht die neue Institution darin, das Interesse der Öffentlichkeit an den Themen der nationalen Geschichte und am Gedenken der Opfer des Ersten und des Zweiten Weltkrieges, der Hungersnot sowie der politischen Repressionen zu wecken.⁶⁷ Die Frage des Umgangs mit der Vergangenheit gewinnt in der Ukraine aktuell immer mehr an Brisanz, indem der Präsident die historische Rolle bestimmter Gruppen öffentlich anerkennt und dieser gedenkt, andererseits aber auch eine für den gesamten Staat verbindliche Vergangenheitssicht anstrebt (z. B. die Anerkennung der Hungerkatastrophe der 30er Jahre in der Ukraine als „Genozid am ukrainischen Volk“, aber auch die Erklärung des 100. Geburtstages des nicht unumstrittenen Oberkommandierenden der UPA Roman Šuchevyč per Präsidentendekret zum nationalen Gedenktag⁶⁸). In der Ukraine ist, wie auch in Polen, eine starke Tendenz dahingehend zu verzeichnen, sich selbst als Opfertation zu definieren, was aber auch die Gefahr in sich birgt, sich von jeder eigenen Verantwortung für die totalitäre Vergangenheit freisprechen zu wollen. Die Frage der eigenen Schuld stellt sich jedoch ebenso in der Ukraine, besonders hinsichtlich der Mitwirkung beim Massenermord an der jüdischen Bevölkerung in Babyn Jar.

Für weite Teile der Bevölkerung in der Ukraine trifft eine Mischung aus Traditionen der politischen Identität (mit der nachträglichen Idealisierung der Pionier- und Komsomolzenbewegung) aus den sowjetischen Zeiten mit enttäuschten hohen Erwartungen gegenüber der „westlichen“ Marktwirtschaft und Deprivationserfahrungen zu. Im Osten des Landes sind die Deutungen charakteristisch, die den im Westen des Landes typischen sowjetisch-kritischen, europaorientierten Haltungen widersprechen, verknüpft mit einer Formalisierung oder Minimalisierung von Akzeptanzgraden sowie einer Mobilisierung von passiven wie aktiven Abwehrhaltungen. Die intranationale teilweise historisch motivierte Entfremdung zwischen Ost und West setzt sich in der Gegenwart fort. Im Prozess des Umgangs mit der Vergangenheit erzeugen die Differenzen stets Spannungen. Perspektivisch wird sich vermutlich die Mentalität der einen gegen diejenige der anderen Seite

66 Ihor Juchnovs'ky, der vom Präsidenten ernannte Direktor des Institutes, ist jedoch kein Historiker, sondern Physiker. Er leitet eines der Institute für Physik an der Nationalen Akademie der Wissenschaften der Ukraine.

67 Vgl. Beschluss des Ministerkabinetts über das Institut des Nationalen Gedenkens Nr. 927 vom 5. Juli 2006, Punkt 3.

68 Vgl. Dekret des Präsidenten der Ukraine Juščenko № 420 vom 16. Mai 2007.

aufgrund einer prinzipiellen Inkompatibilität nicht durchsetzen können; es ist eine mühselige Erarbeitung einer gemeinsamen neuen Qualität des Staats- und Politikverständnisses sowie des Blickes auf die Vergangenheit vonnöten. Es liegt zudem ein Gegensatz zwischen ost- und westukrainischen Wertoptionen vor. Dabei kommt es nicht unwesentlich darauf an, Konfliktpotentiale zu mäßigen, die Diskussion um Normen-, Institutionen- und Aufgabenprofile des neuen und des alten Systems durchzuführen.

Ein wichtiger Punkt in der Frage der Bewertung des kommunistischen Systems stellt zweifellos die Katastrophe in Černobyl‘ (ukrainisch: Čornobyl‘) dar. Sie hatte nicht nur massive ökologische Folgen, sondern regte die Stimmkündigungen der Vertreter der Intelligenzija gegen die politischen Machtstrukturen an, die ihrerseits das Ausmaß der Katastrophe zu verschweigen suchten. Glaubwürdigkeit, Ansehen, Verantwortungsbereitschaft sowie moralische Normen dieser Strukturen wurden als Ergebnis von breiten Massen der Bevölkerung stark angezweifelt (vgl. dazu z. B. Sahn 1999, S. 147–156; Vasjuta 2001; Vasjuta/Vasjuta 1998). Die Katastrophe hat maßgebliche Impulse zur Herausbildung und Konsolidierung der Bürgergesellschaft in der Ukraine gegeben (Smolij u. a. 2000; Baranovs’ka 2006; Vovčenko 2003).

Zweifelsohne ist in den untersuchten drei Staaten eine unterschiedliche Involvierung in die Geschehnisse der diktatorischen Regimes festzustellen, woraus natürlich auch spezifische Herausforderungen bei deren Aufarbeitung resultieren. Das gemeinsame prägende Grundelement der Vergangenheit in den Staaten Ost- und Zentraleuropas bilden sicherlich die Jahre der kommunistischen Diktatur. Bedeutend sind ebenfalls die Erfahrung der Besatzung sowie der Kollaboration in der Zeit des Zweiten Weltkrieges und die Beteiligung am Holocaust, wie auch selbstverständlich jeweilige nationale, religiöse oder lokale Ereignisse in den einzelnen Staaten.

Die Auswahl dieser Staaten erklärt sich aus der Bemühung, unterschiedliche Modi und Formen aufzuzeigen und somit verschiedene exemplarische Bildungszugänge zu skizzieren. Polen mag als ein Beispiel eines erstmals durch die Nazis und darauffolgend durch die Sowjets besetzten Landes gelten, das seine Erinnerungskultur über eine längere Zeit aus der Opfer-Perspektive pflegte. Dort stellen sich in der letzten Zeit Fragen nach der eigenen Verantwortung an den Geschehnissen des Zweiten Weltkrieges und an der Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung in besonderer Weise. Mit der Ukraine wurde ein Staat ausgesucht, in dem die Rufe zur Klärung und Hinwendung zur Vergangenheit auf der politischen Ebene immer lauter werden und der somit einen öffentlichen gesamtstaatlichen Diskurs anstrebt, welcher aber andererseits die Gesellschaft des Landes spalten,

da unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche historische Erfahrungen aufweisen. Die Russländische Föderation ist in Fragen des Umgangs mit der Vergangenheit von besonderem Interesse: als eine der Siegermächte des Zweiten Weltkrieges einerseits, aber auch als ehemaliges despotisches diktatorisches Regime mit ausgeprägten imperialistischen Zügen andererseits.

Jede der ausgewählten nationalen Erinnerungskulturen repräsentiert unterschiedliche Zugänge und Aspekte im Umgang mit der Vergangenheit. Es werden die Fragen nach Mittäterschaft und Verantwortung, Widerstand und Opfern sowie Indifferenz und Anpassung zu behandeln sein. Die drei Staaten weisen folglich unterschiedliche historische Erfahrungen auf und entwickeln dementsprechend verschiedene Perspektiven auf die Geschichte, die als exemplarisch betrachtet werden können. Dies wird unterschiedliche Anregungen für die Frage nach den Formen und Modi des Umgangs mit der Vergangenheit in erwachsenenbildnerischen Kontexten liefern. Die bisherigen Ausführungen haben die Schwierigkeiten im Umgang mit Geschichte nach dem Zerfall des Sozialismus angedeutet. Zu beachten ist auch, dass die postsozialistischen Staaten unter dem Druck von Globalisierung, gesellschaftlichen Diskursen und westlichen Erwartungen an die eigene demokratische politische Kultur nahezu genötigt sind, eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit zu betreiben. Wie begegnen nun postsozialistische Gesellschaften diesen Gefahren und Erwartungen? Im Folgenden soll dies anhand der gesellschaftlichen Diskurse über Geschichte, anhand der durchgeführten Interviews mit den in den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit involvierten Pädagogen am Beispiel von Russland, Polen und der Ukraine ausführlicher erläutert werden.

2.4.4 Zu erwartende Probleme

Wendet man sich dem Thema der Erwachsenenbildung in Ost- und Mitteleuropa zu, so müssen folgende Aspekte bereits im Vorfeld in Betracht gezogen werden: Die organisierten Formen der Erwachsenenbildung sind zum größten Teil auf die Weiterqualifizierung der berufstätigen Personen sowie auf den Erwerb benötigter Kompetenzen konzentriert. Die Maßnahmen der politischen Erwachsenenbildung haben nicht den gleichen Rang und die Verbreitung, wie es in Deutschland der Fall ist. Es muss ebenfalls beachtet werden, dass das Misstrauen gegenüber den organisierten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung in den ehemaligen sozialistischen Ländern ziemlich hoch ist. Diese wurden in der Zeit der sowjetischen Diktatur bis auf wenige sich im Untergrund befindende Organisationen ausnahmslos vom Staat kontrolliert und als Mittel der politischen Indoktrination eingesetzt.

Die Veranstaltungen als einen Ort des freien Austausches und der freien Diskussion zu akzeptieren, erweist sich noch als schwieriges Unterfangen. Organisierte Veranstaltungen der politischen/historischen Erwachsenenbildung findet man am häufigsten in Form der Kurse für Weiterqualifizierung der Lehrer, vor allem der Geschichtslehrer (in der Ukraine: „*Instytut vdoskoneleńnja kvalifikacii včyteliv*“; in Russland: „*Institut usoveršenstovanija kvalifikacii učitelej*“ – die Namen variieren je nach der Region; in Polen: „*Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli*“). Die berühmten Gesellschaften der Erwachsenenbildung (in Polen: „*Towarzystwa Wiedzy Powszechniej*“; in Russland: „*Znanije*“; in der Ukraine: „*Znannja*“) richten ihre Arbeit insbesondere auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung oder Umschulung (Fremdsprachen-, Berufs- und Informatikkurse etc.). Die politische Bildung im Rahmen organisierter Veranstaltungen findet am häufigsten in Form von Tagungen, Ausstellungen, Themenabenden und Ausflügen, durchgeführt von Gedenkstätten, Museen, NGOs und Menschenrechtsorganisationen, statt – hat aber in der Regel keinen systematischen Charakter. Die Form der andauernden politischen Bildung der Erwachsenen, wie man diese in Deutschland im Rahmen der Evangelischen und Katholischen Akademien und von Volkshochschulkursen antrifft, ist in den Gesellschaften Ost- und Mitteleuropas noch nicht fest verankert.

Das nächste Problem hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit wird sicherlich die starke Verbundenheit von Geschichtswissenschaft und Politik sein: In Deutschland besteht, im Gegensatz zu Ost- und Mitteleuropa, die zeithistorische Forschung unabhängig von der Politik. Offene öffentliche Diskussionen sind in stabilen politischen Strukturen zu erwarten (nur teilweise in Polen und in einem viel geringeren Maße in der Ukraine). In Russland werden öffentliche Diskussionen nur in dem vom Staat vorgegebenen Rahmen gefördert, es ist eine allgemeine Interessenlosigkeit gegenüber der Geschichte und Politik zu erwarten, sodass lediglich eine geringe Nachfrage an den Veranstaltungen der politischen Bildung vermutet wird. Laut den Umfragen hat das Prinzip der Partizipation und der Ausübung der Bürgerrechte nur einen sehr geringen Wert in der russischen Gesellschaft: Nur 17 % der Bevölkerung erachten das Recht auf die Wahl der Volksrepräsentanten und der Machtorgane für wichtig (vgl. Levada-Centr 2006, S. 3). „Der Kampf um die historische Reflexion der jungen Generation ist verloren“, so bewertete die Koordinatorin des Allrussischen Schülerwettbewerbs der Internationalen Gesellschaft für Historische Aufklärung, Menschenrechte und Soziale Fürsorge „Memorial“, Irina Scherbakowa, auf der Tagung „Erinnerungskulturen in Ostmittel- und Osteuropa“ in Berlin am 18. April 2008 die Lage in Russland. „Die junge Generation will nichts von komplizierter Geschichte hören und wendet sich davon ab mit der Parole ‚Belastet uns nicht‘ (*Ne gruzite nas*)“, zog sie die Bilanz.

Es sind unterschiedliche Diskursebenen zu erwarten: einerseits eine Diskrepanz zwischen den national und lokal geführten Diskussionen, andererseits zwischen den Diskursen der Eliten und denen der breiten gesellschaftlichen Öffentlichkeit.

Nicht zuletzt wird die Bereitschaft zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Gesellschaft nicht vorausgesetzt werden können. In den meisten Gesellschaften Mittel- und Osteuropas hat sich noch kein „antitotalitärer Konsens“ herausgebildet: Es wird zum größten Teil die Politik „der starken Hand“ befürwortet und die Geschichtspolitik verlässt nicht den Rahmen des Nationalstaates. Als besonders schwierig erweist sich die Situation in Russland: Wie effizient kann die Aufarbeitung der kommunistischen Diktatur sein, wenn die Mehrheit der Bevölkerung die sozialistische Diktatur und den Stalinismus als eine gute Sache empfindet? Nach den Ergebnissen der Meinungsumfrage des Levada-Zentrums sind 67 % der Bevölkerung davon überzeugt, dass die Politik der Perestroika mehr geschadet als geholfen hat, und 42 % der Bevölkerung sind davon überzeugt, dass Stalin eine komplett positive (9 %) oder „eher positive“ (33 %) Rolle in der Geschichte des Landes gespielt hat (vgl. Levada-Centr 2006a, S. 10 und S. 16).

3 Darstellung und Analyse der empirischen Daten

3.1 Polen

3.1.1 Hintergrund der Untersuchung

In Polen wurden insgesamt 22 Interviews von einer Dauer zwischen einer und zwei Stunden durchgeführt. Es wurden, wie auch in den beiden anderen Ländern, staatliche (Interview_P03; Interview_P04; Interview_P11, Interview_P12; Interview_P14; Interview_P18; Interview_P19; Interview_P22), nichtstaatliche (Interview_P01; Interview_P05; Interview_P06; Interview_P07; Interview_P08; Interview_P10; Interview_P13; Interview_P15; Interview_P16; Interview_P17; Interview_P20; Interview_P21) und kirchlich gebundene Einrichtungen (Interview_P02; Interview_P09) berücksichtigt. Die Erwachsenenbildner vertraten unterschiedliche Institutionen, die sich nicht nur durch ihre Gebundenheit unterschieden, sondern auch eine verschiedene Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte aufwiesen. Es waren:

- Institutionen, die ihre Tradition an die Vorkriegszeit anknüpfen (Interview_P10; Interview_P11; Interview_P16)
- Institutionen, die während der Zeit des Sozialismus existierten und nach Erlangung der Unabhängigkeit ihr Profil umgestalten mussten (Interview_P01; Interview_P18; Interview_P20; Interview_P21; Interview_P22)
- Institutionen, die im Zuge der Liberalisierung des gesellschaftlichen Lebens Ende der 1980er Jahre entstanden sind (Interview_P02; Interview_P05; Interview_P06; Interview_P09; Interview_P13; Interview_P17)
- Institutionen, die Ende der 90er Jahre/Anfang 2000 gegründet wurden, geleitet durch die neuen Herausforderungen der Bürgergesellschaft und der Demokratie (Interview_P03; Interview_P04; Interview_P07; Interview_P08; Interview_P12; Interview_P14; Interview_P15; Interview_P19).

Ein Vertreter der Einrichtung, die bereits in der Zeit der Volksrepublik Polen existierte, weist ausdrücklich darauf hin, dass der Umbruch einen Umdenkprozess in der Einrichtung in Gang gesetzt hat. In Bezug auf die heutige Situation hält er fest: „Wir suchen immer noch nach unserem Platz in der Bildungslandschaft Polens.“ (Interview_P01, Abs. 06) Die meisten Einrichtungen haben Kooperationsprojekte

mit internationalen Bildungsinstitutionen (im westlichen wie im östlichen Europa) und sprechen vom Austausch der Meinungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung in methodischer und didaktischer Hinsicht sowie im Bereich der Aufarbeitung der Vergangenheit in thematischer Hinsicht. In etwa der Hälfte der Einrichtungen bildet die Aufarbeitung der Vergangenheit nicht den Kern in der Bildungsarbeit. Diese ist in anderen Bereichen, meistens im Bereich der Bürgerbildung und der interkulturellen Bildung, integriert.

Manche Bildungseinrichtungen spezialisieren sich auf die allgemeine Bildung (Interview_P01; Interview_P02; Interview_P05; Interview_P06; Interview_P07; Interview_P08; Interview_P09; Interview_P13; Interview_P15; Interview_P16; Interview_P20; Interview_P21) oder auf die berufliche Weiterbildung (Interview_P18; Interview_P22), beispielsweise die berufliche Weiterbildung der Geschichtslehrer; die anderen wiederum berücksichtigten beides (Interview_P03; Interview_P04; Interview_P07; Interview_P10, Interview_P11; Interview_P12; Interview_P14; Interview_P17; Interview_P19). Die meisten Einrichtungen sind nicht ausschließlich Bildungseinrichtungen (bis auf Interview_P01; Interview_P10; Interview_P18; Interview_P22). Neben dem Bildungsprogramm werden dort Forschungs- und Publikationsprojekte, Wettbewerbe, museale Projekte, soziale Programme, Archivarbeit, Publikationen von Zeitschriften, Vereinstätigkeit, Radio- oder Fernsehprojekte, Theatervorführungen, Konzertveranstaltungen etc. durchgeführt. Manche Einrichtungen sind für alle Generationen offen, die anderen verstehen sich als Bildungseinrichtungen nur für Erwachsene.

Die Befragung wurde in folgenden drei Regionen Polens durchgeführt, die unterschiedliche historische Erfahrung aufweisen, unterschiedliche Zugänge zum kollektiven Gedächtnis haben und daher die Darstellung der (möglichen) Pluralität der Erinnerungen ermöglichen: in der Region Danzig/Gdynia (Interview_P01 bis Interview_P09), in Warschau (Interview_P10 bis Interview_P18) und in der Region Krakau (Interview_P19 bis Interview_P22). Alle Interviews wurden in polnischer Sprache durchgeführt. Es wurden acht Erwachsenenbildnerinnen und vierzehn Erwachsenenbildner interviewt⁶⁹; vierzehn waren über fünfzig und acht unter fünfzig Jahre alt. Die Interviews in Polen wurden nicht nur in den Großstädten, sondern auch in den anliegenden regionalen Zentren durchgeführt, da das Netz der Erwachsenen- und Jugendbildung in Polen viel breiter ausgebaut ist, als es z. B. in Russland oder in der Ukraine der Fall ist. Die im Jahr 2009 durchgeführten Gespräche fanden in einem Kontext statt, in dem in Polen wichtige Ereignisse zu verzeichnen waren,

69 Im Text wird der Begriff Erwachsenenbildner benutzt: Es sind damit sowohl die weiblichen als auch männlichen Pädagogen gemeint.

vor allem der 70. Jahrestag des Beginns des Zweiten Weltkrieges, der 65. Jahrestag des Warschauer Aufstandes, der 20. Jahrestag der ersten polnischen freien Wahlen und des Zerfalls des Sozialismus. Es stellte sich heraus, dass die Gesprächspartner die damit verbundenen Kommemorationen scharf beobachteten und analysierten und in ihren Antworten darauf Bezug nahmen.

Die folgende Tabelle soll die wichtigsten Informationen über die Respondenten der Interviews geben*:

Tabelle 1: Daten zu den interviewten Erwachsenenbildnern in Polen

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|---------------------------------------|--|
| Interview_P01 | Bei Danzig | Volksuniversität | Eine polnische Heimvolkshochschule für die Landbevölkerung |
| Interview_P02 | Danzig/Gdynia | Bildungs- und Begegnungszentrum | Kirchlich gebundene Bildungsstätte |
| Interview_P03 | Danzig/Gdynia | IPN (Institut des Volksgedächtnisses) | Mitarbeiter der Bildungsabteilung von IPN |
| Interview_P04 | Danzig/Gdynia | IPN | Mitarbeiterin der Bildungsabteilung von IPN |
| Interview_P05 | Danzig/Gdynia | Historischer Klub | Der Klub versteht sich als Verein der linksorientierten Menschen, die über Themen aus Politik, Gesellschaft und Geschichte diskutieren |
| Interview_P06 | Danzig/Gdynia | NGO | NGO, dessen thematischer Fokus auf den historischen Ereignissen in Katyń liegt |
| Interview_P07 | Bei Danzig | Gedenkstätte | Das Interview ist kaum benutzbar, da die Tonaufnahme teilweise komplett beschädigt ist |
| Interview_P08 | Bei Danzig | Museum und Bildungsstätte | Projekte mit Kindern, Jugendlichen, Eltern und Großeltern über die lokale Geschichte |
| Interview_P09 | Bei Danzig | Museum und Bildungsstätte | Theaterwerkstätte, Schreibwerkstätte etc. zu Themen aus der lokalen Geschichte |
| Interview_P10 | Warschau | Historische Gesellschaft (staatlich) | Bildungseinrichtung für Akademiker und Wissenschaftler, die sich für historische Themen interessieren |

* Informationen über Alter, Geschlecht und Ausbildung der jeweiligen Respondenten werden hier nicht gegeben, um die Anonymität hinreichend zu gewährleisten.

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|---------------------------------------|---|
| Interview_P11 | Warschau | Universität des dritten Alters | Bildungseinrichtung für Senioren |
| Interview_P12 | Warschau | IPN | Mitarbeiterin der Bildungsabteilung von IPN |
| Interview_P13 | Warschau | Verband der ehemaligen Kombattanten | Verein und Bildungseinrichtung für Kombattanten der polnischen Heimarmee, deren Angehörigen und Interessenten, meist zu den Themen um die AK |
| Interview_P14 | Warschau | Museum und Bildungsstätte | Bildungsstätte, die sich mit historischen, politischen und sozialen Themen vor dem Hintergrund des Warschauer Aufstands beschäftigt |
| Interview_P15 | Warschau | Stiftung (privat) | Die Stiftung beschäftigt sich mit Denkmälern für Polen, die den totalitären Systemen Widerstand geleistet haben; gekoppelt mit Bildungsveranstaltungen |
| Interview_P16 | Warschau | Verein | Verein der Menschen, die nach Sibirien verbannt wurden, deren Angehörigen und Interessenten, meist zu den Themen der Verbannung |
| Interview_P17 | Warschau | NGO | NGO, die auch ein Museum, Wettbewerbe für Schüler, eine Zeitschrift und andere Projekte zur polnischen Geschichte des 20. Jh. anbietet |
| Interview_P18 | Warschau | Institut der Weiterbildung für Lehrer | Veranstaltungen für Geschichts- und Literaturlehrer und Lehrer der sozialwissenschaftlichen Fächer, Projekte im Rahmen des europäischen Grundtvig-Programms |
| Interview_P19 | Krakau | IPN | Mitarbeiterin der Bildungsabteilung von IPN |
| Interview_P20 | Krakau | Jugend- und Bildungszentrum | Projekte mit jungen Erwachsenen, Eltern |
| Interview_P21 | Krakau | Historischer Kreis | Selbstorganisierter Kreis von Studenten, und auch andere Interessenten. Interview mit zwei Respondenten, die die Veranstaltungen zusammen organisieren |
| Interview_P22 | Krakau | Institut der Weiterbildung für Lehrer | Veranstaltungen für Geschichts- und Literaturlehrer und Lehrer der sozialwissenschaftlichen Fächer |

3.1.2 Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird am Beispiel der polnischen Erwachsenenbildung die Frage erörtert, welche Rolle die Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation spielt. Wird die Aufarbeitung der Vergangenheit als ein Vorgang in Krisen und Umbrüchen verstanden oder ist sie in der normalen, stabilen Situation auch nötig – und wenn ja, mit welchem Inhalt? Vor dem Hintergrund der Krisenbewältigung nach dem Zerfall des sozialistischen Blocks stellt sich die Frage, ob der Rückgriff auf die Vergangenheit im Rahmen der Bildungsprozesse als eine Bewältigungsstrategie zu erkennen ist und ob eine bestimmte Interpretation der Geschichte den Übergang von einem autoritären/diktatorischen hin zu einem demokratischen Regime gefördert bzw. beeinflusst hat. Damit hängt ebenfalls die Frage zusammen, inwieweit Erwachsenenbildung aus der Sicht der Akteure zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat. Die wichtigsten Punkte dieser Fragestellung im polnischen Fall sind folgende: Prozesse der Transformation, der Identitätsfindung, der Zusammenhang zwischen der Religion und der Aufarbeitung der Vergangenheit, Hindernisse der Aufarbeitung, Generationenverhältnisse, politische Instrumentalisierung der Geschichte.

Der Systemwechsel in Polen erfolgte auf dem Wege einer zwischen alten und neuen Eliten ausgehandelten Verständigung. Die Situation war jedoch dadurch geprägt, dass im Zuge des Zerfalls des kommunistischen Regimes ein „dicker Strich“ (*gruba kreska*) unter die Vergangenheit gesetzt werden sollte (vgl. Kraft 2009). Im Namen einer friedlichen Transformation wurde auf die „Abrechnung mit der Vergangenheit“ (der polnische Terminus: *rozliczenie się z przeszłością*) verzichtet. Der liberale Ministerpräsident Tadeusz Mazowiecki hatte noch im Jahr 1989 entschieden davon abgeraten, die Geheimdienstrelieks aufzubewahren, die Dokumente offenzulegen und Verstöße gegen die Menschenrechte zu verfolgen (vgl. dazu Garsztecki 2008, S. 349–351). Mazowiecki rechtfertigte seine Weigerung jedoch durch die Unzuverlässigkeit und Unvollständigkeit der Akten und durch die Notwendigkeit gesellschaftlicher Versöhnung (vgl. ebd.). Das Jahr 1989 bedeutete für die polnische Gesellschaft und für die öffentlichen Diskussionen um die Vergangenheit dennoch einen Umbruch, weil es erst jetzt ohne Hindernisse möglich wurde, öffentlich über „weiße Flecken“ in der Geschichtsschreibung zu diskutieren (Mikołajczyk 1998; Kula 2003; Paul/Kunert 2007). Auch die Historiker sahen sich vor die Aufgabe gestellt, die sogenannten „weißen Flecken“ in der Geschichtsschreibung auszufüllen. Polnische Historiker forschten ausführlich über die allgemein bekannten, aber offiziell lange Zeit verschwiegenen Ereignisse: über die

Geschichte der Heimatarmee, über den Massenmord in Katyń, den Warschauer Aufstand, über die (auch gewaltsame) Unterdrückung der polnischen Bevölkerung durch die Sowjets sowie die heroischen Bemühungen der polnischen Gesellschaft, die Sowjets abzuschütteln, zum Beispiel in der Massenmobilisierung von 1956 oder in den oppositionellen Kreisen und Bewegungen der Nachkriegszeit (vgl. z. B. Chmielarz 1997; Wosik 1992; Machniewicz 1993).

Besonders bedeutsam auf dem Gebiet der Aufarbeitung der Vergangenheit erscheint die Tätigkeit des 1998 ins Leben gerufenen polnischen Instituts des Volksgedächtnisses (*Instytut Pamięci Narodowej* – weiter IPN), das in seiner Tätigkeit an die der Hauptkommission zur Erforschung der Verbrechen gegen das polnische Volk (*Główna Komisja Badania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu*) anknüpft, die sich ihrerseits mit den Verbrechen der Nationalsozialisten an der polnischen Bevölkerung auseinandergesetzt hatte. Die vormalige Schwerpunktsetzung wurde durch weitere Aufgabenbereiche ergänzt, und zwar durch die Verwaltung und Auswertung der Akten der polnischen Geheimdienste, durch die Aufarbeitung der kommunistischen Verbrechen sowie eine pädagogische Abteilung, welche über die Organisation von Ausstellungen, Konferenzen und Publikationen versucht, die Ergebnisse der Arbeit des IPN zu popularisieren. In den Jahren 2005 bis 2007 unterlag die Erinnerungskultur, maßgeblich gestaltet durch das staatliche IPN, einem intensiven Wandel, der neue Revisionen und Interpretationen des kollektiven Gedächtnisses nach sich zog. In dieser Zeit wurde die Geschichtspolitik in Polen von der Regierungskoalition aus Radikalkonservativen (die Partei „PiS“ [*Prawo i Sprawiedliwość*] – Recht und Gerechtigkeit), der rechtspopulistischen Bauernpartei *Samoobrona* (Selbstverteidigung) und Rechtsextremen der national-katholischen LPR (Liga der polnischen Familien) bestimmt. Die Machtübernahme der Brüder Kaczyński im Jahr 2005 mit ihrer Heilsbotschaft der „Vierten Republik“, die die aktuelle „Dritte Republik“ in ihrer Passivität hinsichtlich der Abrechnung mit der Vergangenheit ablösen sollte, bedeutete eine Intensivierung der Geschichtspolitik mit dem Hauptziel, die Wurzeln des Kommunismus in Polen auszureißen und das Ansehen Polens als eine heldenhafte Nation zu stärken.⁷⁰ Zu den historischen Schlüsselthemen der neuen Regierung gehörte zweifelsohne der Warschauer Aufstand 1944 als Symbol für einen heldenhaften, selbstlosen Kampf für Polen. Dieser Aufstand als gemeinschaftsstiftender Wert, wurde, so der Vorwurf der Partei „Recht und Gerechtigkeit“, von den polnischen Regierungen nach dem Systemwechsel von 1989 vernachlässigt. Im Vorwort zu einem Konferenzband zum Thema Geschichtspolitik werfen Dariusz Gawin,

70 Zu den politischen Debatten zur Aufarbeitung der Vergangenheit seit 1989 siehe Dudek 2010.

stellvertretender Direktor des Museums des Warschauer Aufstands, und Paweł Kowal, Historiker, den polnischen Politikern vor, sie hätten sich nach der Wende hauptsächlich auf Wirtschaftsdaten und komplexe Transformationsprozesse konzentriert: „Unter diesen Bedingungen sollte die Politik zu einer von Technokraten betriebenen Kunst werden. Die Sphäre der Symbole und der Identität, die Debatten über Werte wurden als *Ersatzthemen* definiert, als rhetorische Lösungen von Demagogen und Populisten.“ (Gawin/Kowal 2005, S. 11; Hervorh. im Orig.)

Die polnische Öffentlichkeit hinterfragte dennoch kritisch die Bemühungen von Kaczyński im Bereich der Geschichtsdeutung, was im Ergebnis zu einer differenzierten Beurteilung der eigenen nationalen Geschichte führte (vgl. z. B. Friszke 2011). Bei den Parlamentswahlen 2007 ging die Oppositionspartei PO (*Platforma Obywatelska*) als Sieger aus der Wahl hervor und der neue Ministerpräsident Donald Tusk kündigte eine neue Prioritätensetzung in der Außen- wie Innenpolitik an. Der polnische Politologe Paweł Śpiewak äußerte eine Hypothese, warum die PiS abgewählt wurde: „Die depressiv-konfliktive Strafen androhende und Ressentiment beladene Politik der Brüder Kaczyński entsprach nicht der psychologischen und gesellschaftlichen Gemütslage der Polen. [...] Ihre ideologischen Ansichten voller Ängste und Ressentiments stammen noch aus der Zeit des Beginns des Transformationsprozesses, in der sie erfolgreich waren“ (Śpiewak 2008, S. 80f.). Eine sich demnach als reif erwiesene historische Diskussion hebt die Festigkeit der demokratischen Ordnung Polens hervor und verdeutlicht bereits den Unterschied zu den zwei anderen untersuchten Staaten.

In den durchgeführten Interviews werden mehrere Entwicklungsetappen in der gesamtgesellschaftlichen wie auch pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit thematisiert. Die Nachfrage nach der Beschäftigung mit der Vergangenheit war, laut den Aussagen, besonders hoch in den ersten Umbruchsjahren: „Man suchte nach Informationen über die Vergangenheit, man verwickelte sich in die Diskussionen, man vertiefte sich in die Details [...]“ (Interview_P03, Abs. 41) Daraufhin folgte eine pragmatische Wende, wie der Erwachsenenbildner sie nannte: „Man erkannte, die historischen Kenntnisse sind nicht das, was ein junger Mensch braucht, um zu leben.“ (Interview_P03, Abs. 42) Dies bestätigt auch ein weiterer Erwachsenenbildner:

„Es waren die Zeiten, wenn die Gesellschaft [...] sich vom Kommunismus erholte und nach vorne blickte. Die Vergangenheit gehörte endlich den Historikern [...]“ (Interview_P12, Abs. 11)

Die erneute Intensivierung der historischen Debatten wurde durch die Geschichtspolitik der Brüder Kaczyński hervorgerufen: „Sie [Lech und Jarosław Kaczyński] lebten nur von der polnischen Heimatarmee und dem Warschauer Aufstand“, sagt

einer der Befragten (Interview_P17, Abs. 29). Die Überbetonung auf die strikt nationale Ausrichtung der Geschichtsdeutung wurde von mehreren Befragten kritisiert:

„Diese historische Politik hat mehr geschadet als geholfen, da sie Personen, Ideen und Ereignisse teilweise diskreditiert hat, weil sie diese in die beinahe nationalistische Farbe tränkte. Zudem wurde der Idee der Aufarbeitung in der Vergangenheit ein Beigeschmack der Manipulation und der politischen Machtkämpfe gegeben. [...] Die Geschichtspolitik hat wenig mit Geschichte, sondern mit Ideologie und Politik zu tun.“ (Interview_P09, Abs. 59)

Seit November 2007, nachdem der liberale Donald Tusk anstelle von Jarosław Kaczyński Ministerpräsidenten wurde, haben sich die Kämpfe um die Geschichte teilweise beruhigt. Ein Erwachsenenbildner stellt fest:

„Sie [die Vergangenheit, T. K.] spielt heute nicht mehr die Schlüsselrolle. Die Regierung beschäftigt sich nicht primär damit. [...] Heute herrscht nicht mehr das ungeschriebene Gesetz, es sei unangebracht, über die schwarzen Momente der polnischen Vergangenheit zu sprechen. Wir merken auch [während der Veranstaltungen], dass die Emotionalität nachgelassen hat und dass man mit historischen Themen überfüttert wurde.“ (Interview_P17, Abs. 29)

Aus den Antworten der Erwachsenenbildner geht hervor, dass die gesellschaftlich-politischen Entwicklungen einen unmittelbaren Einfluss auf die thematische und emotionale Fülle in der Praxis der Bildung Erwachsener ausüben. Dies unterstreicht mit Nachdruck die Bedeutung der Erwachsenenbildung als Begleiter und Beförderer der Transformationsprozesse des Landes, als eines Ortes, an welchem die Reflexionen über gesellschaftlich-politische Prozesse stattfinden und Argumente reifen.

Im Jahr 2004 wurde Polen Mitglied der Europäischen Union. Dies war eines der wichtigsten Ereignisse in der polnischen Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts, das einen maßgeblichen Einfluss auf den Prozess der Transformation in Polen ausübte, der im Jahr 1989 initiiert wurde. Die Vorbereitung auf die Mitgliedschaft in der EU war verbunden mit der Übernahme der europäischen Normen sowohl in Bezug auf das Funktionieren der Demokratie und Prinzipien der öffentlichen Politik als auch auf die Durchsetzung der Rechte des Einzelnen und der Zivilgesellschaft (vgl. dazu Grosse 2010). In den Gesprächen mit dem Erwachsenenbildner kam die Selbstverständlichkeit der polnischen Teilhabe am europäischen Kulturerbe und der Geschichte implizit oder explizit zum Ausdruck. Die Anerkennung der demokratischen Prinzipien – in der Vergangenheit wie in der Gegenwart – dient heute als Legitimation für die Teilhabe am europäischen Kulturerbe:

„Man schaut in die Vergangenheit [...], um ein *vollwertiger* Bürger zu sein, und nicht nur Bürger des eigenen Landes, sondern auch Bürger Europas [...]. Wir gehören zu

Europa, weil bereits unsere Vorfahren sich dort zugehörig fühlten.“ (Interview_P18, Abs. 29; Hervorh. T. K.)

Die Zugehörigkeit zu Europa wird von diesem Respondenten als eine nicht hinterfragbare Selbstverständlichkeit betrachtet. Diese Position ist auch in anderen Interviews zu finden, was auf eine neue Selbstwahrnehmung in der Skala „Polen – Europa“ hindeutet. Die Umfragen Ende der 1990er zeigten ein eher ambivalentes Bild. Es galt dabei: „Je stärker die emotionale Bindung an die eigene Nation, desto ausgeprägter sind die Vorbehalte gegenüber westlichen Demokratien“ (Weiss/Reinprecht 1998, S. 184). Es galt jedoch bereits nach der Wende 1989, dass die Anbindung Polens an Europa für die Existenz des polnischen Staates und dessen Entwicklung unverzichtbar ist, wie der Äußerung des ersten Außenministers Polens Skubiszewski zu entnehmen ist: Die Mitgliedschaft in der Europäischen Union sei „nicht nur eine Garantie für die ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung, sondern auch für die Bewahrung und Entwicklung der nationalen Existenz, die in den vergangenen zwei Jahrhunderten mehr als einmal gefährdet gewesen sei“ (zit. nach Krossa 2009, S. 252). Die Frage der Begründung der Zugehörigkeit zum europäischen Kulturerbe wird jedoch in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern – ganz anders als es in der Ukraine der Fall ist – als mehr oder weniger selbstverständlich vorausgesetzt, deshalb nicht ausführlich thematisiert.

3.1.2.1 Identitätsstiftung

Der Umgang mit der Vergangenheit setzt Akzente in der Selbstverständigungsdebatte der Polen und kann somit als Sinnstiftungsprozess nach einem politischen Systemwechsel beschrieben werden. Im polnischen Fall wie auch im russischen und dem ukrainischen schließt die Debatte um die Aufarbeitung der Vergangenheit die Fragen nach der nationalen Identität und ihren Implikationen ein. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Bildung fördert, so mehrere Respondenten, eine Diskussion um das Selbstbild. Mehr noch: Die Vergangenheit würde einen Schlüssel zum Verständnis der heutigen Selbstwahrnehmung bieten und beantwortet die Frage, „warum wir so und nicht anders sind“ (Interview_P11, Abs. 60). Es wird die Frage gestellt, „wer woher kommt“ (ebd.), die angesichts der komplizierten Verhältnisse und Erfahrungen des 20. Jahrhunderts eine intensive Arbeit an sich selbst bedeutet und eine eigene Positionierung und Zugeständnisse verlangt (ebd.). Die traditionellen Vorstellungen, die das Polentum in der Verbindung mit dem Katholizismus und dem Patriotismus in

Verbindung bringen, unterliegen einem Wandel (vgl. dazu Mazurkiewicz 2003). Auch aus den Gesprächen mit den polnischen Erwachsenenbildnern wird ersichtlich, dass solche Elemente wie Offenheit, Toleranz und Selbstkritik allmählich in das Konzept der Nation, der nationalen Identität integriert werden.

In den ersten Jahren nach dem Umbruch wurde auch in Polen nach Mitteln gesucht, die Gesellschaft zu mobilisieren und zusammenschweißen, wie es in den Interviews zum Ausdruck kam. Die Gesprächspartner sprechen von zwei Wegen der Herstellung und Stabilisierung der Solidarität zwischen den Mitgliedern der polnischen Gesellschaft: einerseits durch den Patriotismus auf der historischen Grundlage und andererseits durch die Idee einer Gemeinschaft der Bürger in einer Bürgergesellschaft. Der Idee der aktiven Bürgerhaltung fehlt es jedoch teilweise an effektiver Bindung und emotionaler Kraft im Vergleich zu der symbolischen Kraft der Verbundenheit durch den Patriotismus (vgl. dazu Interview_P17, Abs. 14). Das Bewusstsein einer langen und glorreichen Vergangenheit hingegen ist ein festes, in erster Linie emotionales Fundament für das Zusammengehörigkeitsgefühl und das Selbstbild einer Gruppe. Der polnische Forscher Szacka beschreibt eine Besonderheit der Vergangenheit bei der emotionalen Untermauerung der Identität: „Aus unerklärlichen Gründen stellt in den sozialen Gruppen die Langzeitexistenz eins der Elemente dar, das eine sakralisierende Wirkung besitzt. Das, was eine Vergangenheit hat, insbesondere eine lange Vergangenheit, wird als wertvoller eingestuft als das, was keine Vergangenheit hat“ (Szacka 2006, S. 48). Eine „lange“ Vergangenheit verleihe somit ein besonderes Recht auf die Gegenwart und eine perspektivvolle Zukunft. Auch in den Antworten der Erwachsenenbildner wird mehrmals die besondere Bedeutung der Vergangenheit bei der Konstruktion der heutigen Identitäten und der Zukunftsvisionen unterstrichen: Die nationale Identität sei ohne den Rückgriff auf historische Traditionen undenkbar (vgl. Interview_P03, Abs. 33). Die Vergangenheit „ruhen zu lassen“, um eine – mutmaßlich – entspannte Politik der Modernisierung durchführen zu können, gilt nicht als ein überzeugendes Argument (ebd.). Die Frage, wer woher kommt und wer was mitbringt, sei aufs Engste mit der Arbeit an der Vergangenheit verbunden. Die Identität müsse demnach eine Prägung durch die Vergangenheit haben, glaubt die Mehrheit der Respondenten. Die Erinnerung, die der Erhaltung der Identität dient, folgt damit einer Traditionsverpflichtung und dem Kontinuitätsgebot (vgl. dazu Wolff-Powęska 2013, S. 69f.). Die Identität erweckt die Hoffnung auf Stabilität und auf eine sichere Weiterentwicklung. So heißt es in einem Interview: „Es scheint mir, die Zivilisation kann nur dann bewahrt werden, wenn die Tradition weitergegeben wird“ (Interview_P15, Abs. 35). Somit sichert das gemeinsame Erinnern Kohärenz und Identität. Die Aussagen der Erwachsenenbildner korrelieren an dieser Stelle mit dem in

der Einleitung angeführten theoretischen Zugang zur Erinnerung von Jan Assmann, in dem er darauf hinweist, dass man sich erinnert, „um dazugehören zu können, und diese Erinnerung hat einen verpflichtenden Charakter. Wir können sie daher die normative Erinnerung nennen. Die normative Erinnerung vermittelt dem einzelnen Identität und Zugehörigkeit“ (Assmann 1995, S. 52).

Da die gemeinsame Vergangenheit eine verbindende Wirkung im Sinne einer „konnektiven Struktur“ hat, soll die Beschäftigung mit der Vergangenheit besonders in den Zeiten der Transformation von größter Relevanz sein: „In den Umbrüchen ist er [der Zusammenhalt durch die gemeinsame Geschichte, TK] sehr wichtig. Es ist ein inneres Gefühl, dass wir alle zusammengehören. Die Streite schwächen, besonders am Anfang.“ (Interview_P22, Abs. 120). Umgekehrt kann jedoch behauptet werden: Nur eine stabile Identität schafft Voraussetzungen für tiefe Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, denn nur in sicheren Verhältnissen werden selbstkritische Betrachtungen zugelassen. Anderenfalls können diese selbstzerstörend sein und eine Gegenreaktion hervorrufen – die Glorifizierung der Vergangenheit mit dem Ziel der Stabilisierung. In dieser Hinsicht ist die nationale Identität nicht Zweck der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, sondern ein Mittel, eine notwendige Grundvoraussetzung (Interview_P20, Abs. 75). Auch in Polen hatten die Diskussionen um die Vergangenheit in den ersten Transformationsjahren einen affirmativen Charakter. Die Erinnerung an die Vergangenheit – vor allem an die polnische Heimatarmee und an den Warschauer Aufstand – bilden bis heute einen Kern der affirmativen Erinnerungskultur. In der Geschichte suchen viele Polen ihre Identität, eine Identität, auf die sie stolz sein können (vgl. Interview_P14, Abs. 50).

Die Frage der polnischen Staatlichkeit und deren Verlust ist in mehreren Gesprächen als der grundlegende Stein der polnischen Identität bezeichnet worden. „Man muss immer in Erinnerung behalten, dass Polen ein Volk ist, das pausenlos seine Identität und seine Staatlichkeit aufbaut.“ (Interview_P13, Abs. 94) Die polnische Identität ist häufig auch im intellektuellen Diskurs mit dem Freiheitsgedanken und mit dem Kampf um die Staatlichkeit verbunden (vgl. z. B. Nowak 2005). In der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird daher der Frage des Werdens des polnischen Staates und des Kampfes um seine Unabhängigkeit viel Platz eingeräumt (vgl. Interview_P11, Abs. 57; Interview_P03, Abs. 45).

Die Identität basiert nicht selten auf einem mehr oder weniger verbindlichen nationalen Wissenskanon, der in den Gesprächen explizit oder impliziert zusammengestellt wird. Manche Befragten fügen eine Auflistung der wichtigsten Ereignisse hinzu, die die polnische Vergangenheit ausmachen und damit zu einer Art Nationalgut geworden sind:

„Zu den Stichdaten gehören zweifelsohne der Juni 56, März 68, Dezember 80, August 80, der Kriegszustand in Polen, der erste Besuch des Papstes und 89. [...] Zu den Stichworten zähle ich Katyń, Włochynien, den Warschauer Aufstand – die Orte, wo man alleine für die Zugehörigkeit zur polnischen Nation ermordet wurde.“ (Interview_P03, Abs. 32)

Zu einer Art historischem Kanon, der für jeden Bürger einen verpflichtenden Charakter haben soll, gehören, den Aussagen eines Erwachsenenbildners zufolge, „alle Daten, die, direkt oder indirekt, dazu geführt haben, dass wir heute in einem freien Land leben und selbst für uns entscheiden können“ (Interview_P06, Abs. 40). Der sogenannte historische Kanon müsse jedoch in Anlehnung an neue wissenschaftliche Erkenntnisse und eine sich erweiternde Dokumentenlage einer ständigen Erneuerung unterliegen, so ein Befragter (vgl. Interview_P10, Abs. 28).

Ein Erwachsenenbildner spricht in seinem Interview über die identitätskonstruierenden Momente der polnischen Geschichte und nennt chronologisch den Kampf bei Grünwald und anschließend den Krieg im Jahre 1920 und die Erlangung der polnischen Unabhängigkeit: „Wir befanden uns mehr als 120 Jahre in Fremdherrschaft und danach, nach einer solch langen Zeit der Unfreiheit, erlangten wir Freiheit.“ (Interview_P06, Abs. 40) Die Identität Polens, und dies kommt in mehreren Interviews zum Ausdruck, basiert zum großen Teil auf dem Mythos des „Landes des Freiheitskampfes“ (McManus-Czubinska et al., 2003). Auch der Zweite Weltkrieg ist einer der Eckpfeiler der Debatte um das Selbstbild der Polen (vgl. Kwiatkowski et al., 2010). Diese Etappe in der polnischen Geschichte bedeutet symbolisch für Polen, sein kollektives Gedächtnis und seine Identität unerhört viel. Den Kernpunkt des polnischen kollektiven Gedächtnisses in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg bildet der Warschauer Aufstand 1944, was durch die Feier anlässlich des 60. Jahrestages deutlich geworden ist. Ein Respondent weist jedoch darauf hin, dass dieses Ereignis durch die national-konservative PiS-Regierung ins Zentrum des kollektiven Gedächtnisses gerückt worden ist:

„Was den Warschauer Aufstand angeht, so hat ihn die PiS-Regierung zum Schlüsselereignis der polnischen Geschichte gemacht. Früher war es nicht so. Bis zum Jahr 2004 wurde wenig darüber geredet. PiS hat daraus ein allstaatliches Ereignis gemacht – sehr pompös.“ (Interview_P17, Abs. 43)

Die Gespräche mit polnischen Erwachsenenbildnern belegen jedoch, dass der Warschauer Aufstand durchaus kritisch behandelt wird, besonders in den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen, und sich nicht auf die einseitige Heroisierung des Ereignisses beschränkt. Eine weitere tragende Säule der polnischen Identität bilden die Ereignisse des Jahres 1989, vor allem die ersten freien Wahlen in Osteuropa am 4. Juni 1989 und die Ereignisse, die dazu führten – die Wahl des

polnischen Papstes und die Solidarność, so der Erwachsenenbildner weiter (Interview_P17, Abs. 43).

Das Polen von heute muss – im Unterschied zu den beiden anderen untersuchten Ländern – mit den Resten der sowjetischen Identität kaum kämpfen. Der Versuch, in Polen die Ideologie des homo sovieticus durchzusetzen, hatte geringen Erfolg (vgl. Interview_P12, Abs. 57). Die sozialistische Macht, die sich um die Ausrottung jeder Erinnerung an Katyń und den Warschauer Aufstand bemühte, handelte somit gegen ein massives Familiengedächtnis, das nicht aufgegeben werden konnte. Damit verlor die sozialistische Macht mehr und mehr an Akzeptanz (vgl. Czerep 2012). Die polnische Gesellschaft hat in seinem kollektiven Gedächtnis die Ereignisse bewahrt. Viele Polen konnten sich mit der Volksrepublik Polen nicht identifizieren und betrachteten auch die sozialistische Macht als Fremdkörper. Die Erinnerung bildete eine Barrikade, auf deren beiden Seiten die Macht und das Volk einander misstrauisch gegenüber standen. Die Ursache dafür wird in der sogenannten „Gründungslüge der Volksrepublik Polen“ gesehen: NKWD hat die Schuld für die Erschießung der polnischen Offiziere in Katyń der deutschen Seite zugeschrieben und damit sich selbst und die darauffolgende sozialistische Macht in Polen unglaublich gemacht (vgl. Interview mit Kurtyka, Leiter des IPN, Pięciak 2010).

In den Gesprächen mit den polnischen Erwachsenenbildnern wird der Gedanke artikuliert, dass die Frage der Identität einerseits konsolidierend und integrierend, andererseits aber auch exklusiv und abgrenzend wirkt. Die Identität bedeute, wenn auch nicht eine aggressive, so doch eine entschiedene Abgrenzung von den anderen: „In einem hohen Grad bedeutet die Identität das, was uns von den anderen unterscheidet, was nur auf uns zutrifft.“ (Interview_P03, Abs. 33) Ein Erwachsenenbildner stellt sich selbst eine schwierige Frage: „Verbindet die Geschichte oder trennt sie? Die Frage scheint provokativ, verdeutlicht aber die polnische Debatte um die Vergangenheit.“ (Interview_P22, Abs. 124) Die Vergangenheit könne zur gesellschaftlichen Teilung insbesondere in dem Fall beitragen, wenn sich die Politiker ihrer bedienen, um die Kontroversen zuzuspitzen und daraus politisches Kapital zu schlagen (vgl. ebd.).

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und die Herausbildung der Eckpunkte des kollektiven Gedächtnisses werden in den Gesprächen mit den Respondenten nicht nur als Korrelat zur Identität und zum Selbstbild diskutiert, sondern als Grundlage für Fremdbilder. Hohe Aufmerksamkeit wird in den Gesprächen dem Geschichtsbild Polens im Ausland eingeräumt. Um dieses Bild sind mehrere Erwachsenenbildner bemüht, die die Vergangenheit als Argument für den heutigen Platz Polens in Europa wie auch in der Welt verwenden:

„Den Platz und die Rolle eines Staates auf dem internationalen Feld bestimmen viele Faktoren, unter anderem auch die Rolle in der Geschichte. Wir sind der Meinung, dass die Erlangung der Unabhängigkeit im Jahre 1918 ein großer Erfolg nicht nur für Polen, sondern auch für Europa war. Im polnisch-sowjetischen Krieg 1919 bis 1921 ist es uns gelungen, nicht nur diese Unabhängigkeit zu verteidigen, sondern auch Europa vorm Kommunismus zu bewahren.“ (Interview_P06, Abs. 40)

Wie die durchgeführten Gespräche bestätigen, sind die Respondenten – und sicherlich auch nicht nur sie, sensibel gegenüber der Wahrnehmung Polens im Ausland. Polen möchte einen starken, alten, traditionsreichen, europäischen und toleranten Staat in der Vergangenheit wie Gegenwart darstellen. Auch in der Forschung ist das Bild Polens im Ausland ein gut erschlossenes Thema (vgl. z. B. Kolarska-Bobińska 2003).⁷¹ Die Wahrnehmung Polens im Ausland wird jedoch nicht nur von der polnischen Geschichtspolitik geprägt, sondern auch von der Geschichtspolitik der Nachbarstaaten, insbesondere Russlands (vgl. Interview_P02, Abs. 59). Ein Erwachsenenbildner erklärt die Übersensibilität, ja sogar Feindseligkeit, der Polen gegenüber der russischen Geschichtspolitik:

„Der Westen hat das Bild von der polnischen Russophobie. Dabei ist es einfach eine Gegenreaktion auf die jahrelang erzwungene ‚polnisch-sowjetische Freundschaft‘, wo man nichts dagegen sagen durfte. Heute sagt man es – weil wir frei sind und weil wir darüber reden können.“ (Interview_P13, Abs. 58)

Der Erwachsenenbildner äußert das Bestreben, sich von der russischen Interpretation der Geschichte zu befreien und das polnische Narrativ nach Möglichkeit maximal von der polnischen Seite bestimmen zu können (ähnlich auch Interview_P14, Abs. 32). Ins Zentrum rückt dabei die Frage der Bewertung des Stalinismus und der kommunistischen Diktatur, die, in den Augen des Respondenten, immer noch in „russischer Version“ in Westeuropa verbreitet sei (vgl. ebd.; auch in den Medien: z. B. Menkiszak 2009). Aus den Gesprächen geht vor, dass sich die Erwachsenenbildner von der russischen Geschichtspolitik provoziert und gezwungen fühlen, darauf in der einen oder anderen Weise in ihrer Arbeit zu reagieren. Ein Erwachsenenbildner redet selbstkritisch von dem Minderwertigkeitskomplex der Polen, der historische Wurzeln hat: eine langjährige Teilung und Unterdrückung, Abhängigkeit und Bedeutungslosigkeit. Er verlangt eine Herstellung des Gleichgewichtes in der Selbstwahrnehmung „zwischen der Assimilation und Verzicht

71 Nicht nur die Pädagogen bemühen sich um die Konstruktion und Verbreitung eines bestimmten positiven Bildes von Polen außerhalb des Staates. Zu dieser Aufgabe fühlen sich auch polnische Abgeordnete des Europäischen Parlaments berufen (vgl. Killingsworth/Klatt/Auer 2010).

auf das Polentum einerseits und der hysterischen Reaktion auf jeden Kritikpunkt“ (Interview_P22, Abs. 125).

Ein Erwachsenenbildner spricht über „Werbung“ für die polnische Vergangenheit im Ausland („Promocja“ – Interview_P14, Abs.13). Um diese „Werbung“ bemühen sich manche befragte Erwachsenenbildner z. B. bei Seminaren mit internationalen Teilnehmern. Die Polen fühlen sich teilweise von dem „restlichen Europa“ nicht genügend gewürdigt und geschätzt, so der Respondent weiter. Um diese Empfindlichkeit zu verstehen, muss man sich beispielsweise die westeuropäische Rhetorik der Transformation („der Wende“) vor Augen führen: Erinnerung wird in diesem Bezug vor allem an den Fall der Berliner Mauer – selten aber an die polnische Solidarność, die diesen Umbruch erst möglich gemacht hatte (vgl. dazu Interview_P14, Abs. 84). Die erste nichtkommunistische Regierung im Ostblock wurde in Polen, am 24. August 1989, nach ersten annähernd freien Wahlen am 4. Juni 1989 gebildet – also vor dem Fall der Berliner Mauer, der jedoch als Wahrzeichen der Demokratisierungsprozesse im sozialistischen Block gilt. Der Erwachsenenbildner möchte die Vorreiterrolle Polens in den demokratischen Veränderungen im Ostblock anerkannt wissen (ebd.).

Einen weiteren sensiblen Moment stellt der Warschauer Aufstand dar, der einen Brennpunkt auf der Karte des kollektiven polnischen Gedenkens an den Zweiten Weltkrieg darstellt. In Deutschland kam es zu Verwechslungen des Ghettoaufstandes von 1943 mit dem Warschauer Aufstand von 1944, was für die Polen eine Geringschätzung und ein Ignorieren des Schlüsselereignisses des modernen polnischen Erinnerungsdiskurses bedeutete. Die Rolle dieses Ereignisses für die kollektive Erinnerung der Polen wurde während der Feiern zum 60. Jahrestag bekräftigt (vgl. z. B. Ruchniewicz 2007, S. 22f.). Auch die Rolle Polens in der EU wird mit aufmerksamem Blick verfolgt und gründlich ausgewertet. Es geht darum, Beachtung und Wertschätzung zu erfahren und nicht übergangen zu werden (vgl. Interview_P02, Abs. 43 und 62).

Die Möglichkeit, an einer eigenen nationalen Identität ohne Restriktionen zu bauen, wird als Befreiung und Erfüllung eines lang ersehnten Wunsches empfunden. Die Diskussion um eine gemeinsame europäische Identität ruft hingegen mancherorts Bedenken hervor: „Wir können versuchen, über die Heimat Europa zu sprechen, man muss jedoch ständig im Kopf haben, dass der Pole an sich kein Kosmopolit ist, sondern einen Ort für sich haben muss.“ (Interview_P18, Abs. 35) Die Idee des Weltbürgertums wird von einigen befragten Erwachsenenbildnern als ebenfalls fremd für Polen eingestuft. Der gewisse Europaskeptizismus von Polen lässt sich unter anderem aus den Befürchtungen um den Erhalt der nationalen Identität erklären. Der deutsche Politikwissenschaftler Leggewie beschreibt einen

für Polen zutreffenden Fall der osteuropäischen Gesellschaften, die der Integration in die EU skeptisch gegenüber stehen: Die Staaten Europas mit ausgeprägten nationalen Identitäten sehen in Europa primär eine Freihandelszone, jedoch nicht ein Gebilde mit einer übernationalen Identität (vgl. Leggewie 2009).

Gleichwohl zeigen die Äußerungen der Erwachsenenbildner eine vorhandene Entwicklung hin zu einem gemeinsamen europäischen historisch-politischen Diskurs: Man möchte nicht „destruktiv in Europa wirken“ und „ständige Klagen“ erheben (Interview_P17, Abs. 39). Betont werden dabei in den Interviews nicht die exklusiven Orientierungspunkte der Identitätsbildung – die ethnischen Polen in ihrer historischen Opferrolle –, sondern eher die inkludierenden Werte wie Toleranz, Menschenwürde, Freiheit (Interview_P17). Polen sei kultur- und mentalitätsgeschichtlich an das Erbe Europas geknüpft, bilde aber gleichzeitig eine Enklave des Nationalcharakters, der historisch begründet wird (vgl. Interview_P14, Abs. 39). Die Diskussion um Jedwabne und die polnische Schuld wird in dieser Lesart nicht als Angriff auf die nationale Ehre aufgefasst, sondern als Plädoyer für die Verteidigung der Menschenrechte und Menschenwürde (Interview_P09, Abs. 35).

Untersuchungen der polnischen Soziologen Andrzej Szpocinski und Piotr Tadeusz Kwiatkowski (2006) deuten ebenfalls auf den Wandel des polnischen Nationalgefühls hin und schildern die Einstellung der Polen gegenüber ihrer Vergangenheit. Laut Szpocinski soll eine zunehmende Individualisierung der Vergangenheit zu beobachten sein, infolge derer kollektive Werte zugunsten persönlich-individueller Werte weichen. Es erfolge auch eine Privatisierung der Geschichte, so die Forscher, was bedeutet, dass die Geschichte kleinerer Gruppen, lokaler Gemeinschaften oder von Familien zunehmend im Zentrum stehen. Dies bestätigen auch zahlreiche Aussagen der Respondenten. Stellvertretend soll hier eine angeführt werden: „Es geht uns um die Bildung der regionalen Identität – die Geschichte des kleinen Ortes. Es fängt bereits in der Schule an mit der Gestaltung des genealogischen Baums und geht weiter zur Verortung der Person durch die Familiengeschichte, Geschichte der Stadt.“ (Interview_P18, Abs. 31).

Die Teilungen Polens (durch Österreich, Preußen und Russland in den Jahren 1772, 1793 und 1795) haben dazu geführt, dass es mindestens drei stark ausgeprägte Identitäten auf dem Gebiet des heutigen Polens gibt. In der Zeit der polnischen Staatslosigkeit (1772–1918) litt das polnische Volk unter einer repressiven Politik der deutschen, russischen und (etwas weniger) österreichischen Regierungen, was sich auf die Herausbildung einer regionalen Identität auf der Grundlage der familiären Erfahrung und Erinnerung auswirkte, teilt ein Respondent mit:

„In der Denks-tradition außerhalb der Schule und außerhalb der Bildungseinrichtungen gibt es eine Familientradition. Dort sind unterschiedliche Erfahrungen enthalten: Die

Polen kämpften an unterschiedlichen Fronten, gegen unterschiedliche Völker noch zu den Zeiten der Teilung. Die Polen hatten andere familiäre Erfahrungen, je nachdem, ob sie in der Kaschubei, in Warschau oder im Südosten Polens gelebt haben. [...] Die Suche nach dem gemeinsamen Nenner war und ist bis heute nicht leicht.“ (Interview_P02, Abs. 57)

Bei der Diversität der regionalen Erinnerungen⁷² wird der Kampf um einen eigenen Staat, Sprache und Kultur als gemeinsamer Nenner hervorgehoben, der eine jahrzehntelange Trennung der Polen überwindet (vgl. Interview_P11, Abs. 57).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der polnischen Identität ist mit der Frage um die sogenannten „*Kresy wschodnie*“ verbunden (die östlichen Grenzgebiete, d. h. die Wojewodschaften Wilna, Nowogrodek, Polesie und Wolyń, die Polen nach dem Zweiten Weltkrieg an Litauen, Weißrussland und die Ukraine abgeben musste). Diese Regionen wurden in den Zeiten der polnischen Staatenlosigkeit als integraler Bestandteil des polnischen nationalen Territoriums und damit des zukünftigen Staates betrachtet. Die Mythologie der „*Kresy*“ ist ein bis heute wichtiges Thema in der polnischen Diskussion um die Vergangenheit.⁷³ Das Grenzland ist teilweise bis heute mythisch behaftet und symbolisiert die Vorreiterrolle Polens, das dort die christlich-lateinische Zivilisation gegen die Barbarei verteidigte. Die Gefühle der Polen gegenüber diesen verlorenen Gebieten werden von einem Respondenten mit denen der Deutschen gegenüber Ostpreußen verglichen. Mit Selbstironie gibt der Erwachsenenbildner zu:

„Manchmal ist es beinahe lächerlich. Wenn die Polen darüber sprechen, wie das Leben in Lwów früher war, wenn sie sich an die guten alten Zeiten in Lwów erinnern, wenn sie dorthin fahren und ihre früheren Häuser aufsuchen, ihre Ländereien, wenn schließlich ein Festival der ‚Kultur der Kresy‘ veranstaltet wird – so wird hier der ganze Prozess als Sentimentalismus bezeichnet. Wenn jedoch die Deutschen, die früher in Breslau oder Danzig wohnten, hierher kommen, dann ist es kein Sentimentalismus, sondern Revisionismus.“ (Interview_P02, Abs. 25)

„Wichtig ist die Vielfalt der unterschiedlichen Herkunftsmöglichkeiten der Polen“ (Interview_P11, Abs. 51), unterstreicht ein Befragter im Gespräch. In bestimmten Veranstaltungen seien Polen mit drei unterschiedlichen biographischen

72 Zum wachsenden Interesse an der „kleinen Heimat“ vgl. Wulff-Powęska 2013, S. 70ff.

73 Vgl. eine polnische Arbeit aus dem Feld der Literaturwissenschaft, die die Problematik der Kresy-Diskussion im heutigen Polen darstellt: Kolbuszewski 2004. Vgl. dazu auch eine deutsche Publikation über Integrationspolitik der heterogen strukturierten Bevölkerung dieser Gebiete in der Zeit der Zweiten Republik Polens: Benecke 1999.

Hintergründen anwesend, was die Diskussion um die nahe Vergangenheit sehr belebe: „So diskutieren sie aus der Perspektive der Orte, wo sie oder ihre Familiengehörigen gelebt haben.“ (Interview_P11, Abs. 51)

Aus den durchgeführten Gesprächen ergibt sich ein in öffentlichen Diskussionen ausgehandeltes Bild der polnischen Identität, das sich zunehmend auf die Prinzipien der europäischen Gesellschaften, deren untrennbarer Teil zweifelsohne Polen ist, orientiert, aber gleichzeitig der lokalen historischen Entwicklung Rechnung zu tragen sucht. Die Erwachsenenbildner unterstreichen die Idee der Unabhängigkeit und Freiheit auf unterschiedlichen Ebenen als konstitutiven Bestandteil der polnischen Identität und suchen nach wie vor nach einer Anerkennung des polnischen historischen Narrativs unter den anderen Partnern der europäischen Gemeinschaft.

3.1.2.2 Religion

Auch die katholische Religion stellt sicherlich ein zentrales Merkmal der polnischen Identität dar (vgl. z. B. Casanova 2003). Marek Zajac, Redakteur der katholischen Wochenzeitung „Tygodnik Powszechny“, behauptet, die Identität der polnischen Nation sei unlösbar an den katholischen Glauben gebunden (vgl. Zajac 2006, Kommentar zur Initiative einer Abgeordnetengruppe, Jesus zum König Polens zu erklären). Das Bild des polnischen Märtyrertums wird durch die Vorstellung der Helden, die „für den Glauben und das Vaterland“ Opfer bringen mussten, verstärkt. Die katholische Kirche und der katholische Glauben wurden in mehreren Interviews im Zusammenhang mit dem Thema des Umgangs mit der Vergangenheit thematisiert, und zwar mit der folgenden Begründung: „Die Kirche ist ein wichtiger Bestandteil der polnischen Tradition. [...] Es ist unser moralisches Rückgrat, es symbolisiert unsere nationalen Eigenschaften: Gefühl des nationalen Stolzes, Verbundenheit mit dem eigenen Land und der eigenen Heimat.“ (Interview_P22, Abs. 143) In den Zeiten der nationalen Unterdrückung waren Geschichte, genauer gesagt ihre glorreiche Version, und Religion die Stützpunkte der nationalen Entwicklung: In diesen Jahren „sammelten sich die Menschen in Bedrängnis und Verzweiflung in der polnischen Geschichte immer wieder hinter der Fahne des Patriotismus und des Katholischen“ (Żurek 2009, S. 121). Während der Zeit des Sozialismus spielte die katholische Kirche eine große Rolle für die Bewahrung des historischen Gedächtnisses, das nicht der offiziellen Interpretation entsprach (Koseła 2003). Dies war ursprünglich ihre traditionelle Rolle seit den polnischen Teilungen, als die Institution Kirche eine quasi-nationale Institution war, ein Ort, wo nicht nur die Glaubensgemeinschaft, sondern auch die

nationale Gemeinschaft gepflegt wurde. Der Katholizismus der Polen diente als Unterscheidungsmerkmal von protestantischen Preußen und orthodoxen Russen und stand in Zeiten der Staatenlosigkeit für die Einheit der Nation (Kosela 2003). Die Rolle der katholischen Kirche im Polen des 20. Jahrhunderts wird von mehreren Forschern als hoch eingestuft. Dieter Bingen schreibt: „Nach der Verfolgung unter dem deutschen und dem sowjetischen Besatzungsregime 1939 bis 1945 und nach Jahrzehnten der Auseinandersetzung mit dem Realsozialismus hatte die römisch-katholische Kirche [...] ihre Legitimation als Repräsentantin dessen, was sie als die wesentlichen Werte der polnischen Nation betrachtete, unter Beweis gestellt.“ (Bingen 2009b, S. 102f.) Ein Erwachsenenbildner spricht von der Pflicht der Priester, in der Zeit des Sozialismus die nationale Erinnerung zu pflegen:

„Die staatlichen [Bildungs-]Institutionen hatten keine Möglichkeit, im Umgang mit der Vergangenheit von der offiziellen Version der Vergangenheit abzuweichen. [...] Entscheidend in dieser Zeit war die Rolle der Kirche: Man sammelte Kinder wie Jugendliche für Sommerlager und bei der Gelegenheit wurde stets über polnische Geschichte gesprochen. Die Priester hatten eine unausgesprochene Pflicht, die polnische Geschichte zu pflegen.“ (Interview_P11, Abs. 58)

Die Besonderheit der Interdependenzen zwischen dem politisch sozialistischen Polen und der katholischen Kirche lag auch darin, dass die Bevölkerung durch den Unterschied zwischen den von der Kirche vorgestellten gesellschaftlichen Werten und denen, die der kommunistische Monopolstaat demonstrierte, unter einen moralischen Entscheidungsdruck geriet. Der Staat und die Kirche stellten somit sich widersprechende Autoritätsinstanzen dar (vgl. ebd.).

Somit hatte die Kirche ein gutes Fundament für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit für die Jahre nach dem Zerfall des kommunistischen Lagers vorbereitet. Die „Pflege der Erinnerungskultur“ haben nach 1989 mehrere staatliche und nichtstaatliche Organisationen weitergeführt. Die Kirche musste sich in seiner Rolle der Bildungsträger neu definieren.

Tomasz Królak, stellvertretender Chefredakteur der Katholischen Nachrichtenagentur (KAI) stellt zu Recht fest: „Die Kirche betrat die Zeit nach 1989 [...] mit einem gewaltigen Potential menschlichen Vertrauens und aufrichtiger Dankbarkeit“ (Królak 2009, S. 131). Auch heute spielt die Religion eine bedeutende Rolle im Leben der Teilnehmer, behauptet ein befragter Erwachsenenbildner. Bei den Veranstaltungen mit internationalen Teilnehmern müssen die Nicht-Polen diesen Umstand berücksichtigen:

„Ich sage ihnen: Hört zu, die Polen sind am Sonntagvormittag in der Kirche – in der katholischen Kirche, in der orthodoxen oder in der griechisch-katholischen. Schaut euch das an, die Kirchen in Polen sind voll. Selbstverständlich gehen nicht alle in die

Kirche, aber sie sind voll. Es ist nicht so, dass dort zwanzig Menschen stehen oder daraus ein Konzertsaal gemacht werden musste. [...] Ob sie aufrichtig gläubig sind oder nicht – das ist eine andere Frage. Aber sie sind mit der Tradition verbunden, [...] es ist ein Element ihrer Identität.“ (Interview_P02, Abs. 42)

Nach den statistischen Befragungen des polnischen Zentrums CBOS, die seit 1992 und bis zum Jahr 2009 einschließlich durchgeführt wurden, bezeichnen sich 93 % bis 97 % der Polen als gläubig, und etwa 10 % bezeichnen sich sogar als streng gläubig (vgl. CBOS, BS/120/2009). Der Katholizismus ist mit Abstand die stärkste Religion Polens mit der größten Zahl der Gläubigen. Laut den Angaben des polnischen soziologischen Zentrums CBOS aus dem Jahr 2009 sind 94,7 % der Polen katholisch (0,4 % protestantisch; 0,4 % orthodox) (vgl. CBOS, BS/34/2009). Unverändert konstant bleibt auch der hohe Prozentsatz der Polen, die sich regelmäßig an religiösen Praktiken beteiligen: Etwa die Hälfte der Befragten gaben an, sie praktizierten ihre Religion mindestens einmal pro Woche, ein Fünftel – ein- oder zweimal im Monat (vgl. ebd.). Eine leichte Veränderung im religiösen Verhalten der Polen wurde in den Jahren nach dem Tod von Papst Jan Pawel II. festgestellt: Auf die Frage, ob sie sich als Mitglied der Pfarrgemeinde fühlen, haben im Jahr 2005 45 % „entschieden ja“, 35 % „eher ja“, 11 % „eher nein“ und 7 % „entschieden nein“ geantwortet; im August 2008 waren es nur 33 % der Polen, die „entschieden ja“, 41 %, die „eher ja“, dafür aber 14 % „eher nein“ und 11 % „entschieden nein“ sagten (vgl. CBOS, BS/120/2009).

Papst Johannes Paul II. ist zum wichtigen Bestandteil der polnischen Identität geworden, wie dies die Gespräche mit den Erwachsenenbildnern belegen. Die Wahl des Krakauer Bischofs Karol Wojtyła zum Papst am 16. Oktober 1978 hatte einen entscheidenden Einfluss auf das polnische kollektive Selbstbewusstsein. Nicht selten wird eine Relation zwischen der Wahl des polnischen Papstes und dem Zerfall des Kommunismus in Osteuropa gesehen (Interview_P03, Abs. 32; vgl. dazu auch in der Forschung: Samerski 2009). Die Wahl eines polnischen Papstes wirkte, so in den Interviews, in zwei Dimensionen: in die Zukunft, indem dadurch der Mut, die Kraft und der Glaube in die eigenen Kräfte gestärkt wurden und somit die Solidarność-Bewegung in Gang gesetzt wurde (vgl. Interview_P03, Abs. 32), aber auch in die Vergangenheit, genauer gesagt die „Wiederbesinnung auf die teilweise verlorene Vergangenheit“ (Interview_P13, Abs. 58).

Eine der besuchten Bildungsrichtungen veranstaltet regelmäßige Bildungsreisen zu den „polnischen Plätzen des Papstes“, die einen großen Teil der polnischen Nachkriegsgeschichte illustrieren sollen (vgl. Interview_P10, Abs. 93). Papst Johannes Paul II. wird als Orientierungssymbol bezüglich mancher im Grunde weltlicher Themen benutzt wie beispielsweise Toleranz, Patriotismus, Zivilcourage

oder Heimatverbundenheit: „Wenn wir über den Patriotismus sprechen, so plädiere ich für einen solchen Patriotismus, wie ihn der Papst repräsentierte: nicht ausschließender, [sondern] offen auf jeden Menschen.“ (Interview_P22, Abs. 145). Der Erwachsenenbildner ergänzt im weiteren Verlauf des Gespräches:

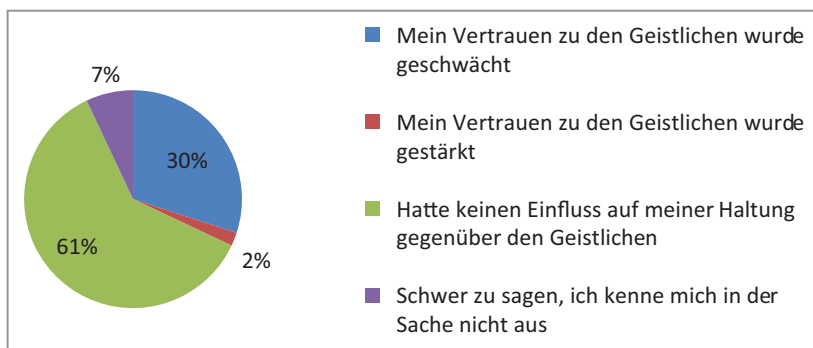
„Ich weiß, dass ich mich übermäßig oft auf die Person des Papstes berufe. Aber er ist in vielem ein gutes Beispiel: Ein Bürger der Welt, aber gleichzeitig der Pole mit seinem ganzen Selbst, der sehr verbunden mit dem Land war und dem Land sehr dankbar war. [...] Er war ein Mensch aus der anderen Epoche, aber ein moderner Mensch in seinen Ansichten.“ (Interview_P22, Abs. 146)

Die mit der Kirche verbundenen Themen sind auch in säkularen Bildungseinrichtungen Gegenstand der Veranstaltungen, wenn es um die Aufarbeitung der Vergangenheit geht: Die Rolle des Papstes beim Zerfall des Kommunismus, Kirche und der polnische Geheimdienst, der ermordete Priester der Solidarność Jerzy Popiełuszko sollen hier als Beispiele der Schwerpunktsetzung in den Veranstaltungen erwähnt werden.

Seit der Erlangung der Unabhängigkeit des polnischen Staates steht die katholische Kirche in Polen – früher als ein unbestreitbarer Ort des nationalen Zusammenhalts und der Opposition gegen den Kommunismus – vor einem Umbruch (vgl. mehr dazu Jackowska 2003). Sie muss sich nun ihrer eigenen „Vergangenheit“ in der Zeit der Volksrepublik Polen stellen. Die polnische katholische Kirche stand der Lustration, d.h. Überprüfung auf die Kollaboration mit dem Staatssicherheitsapparat, anfangs wohlwollend gegenüber. Mit der Zeit häuften sich jedoch die ausgesprochenen Ermahnungen zur Zurückhaltung – vor allem aber in eigener Sache, denn seit etwa 2005 werden immer mehr Fälle von zum Teil prominenten Priestern bekannt, die informelle Mitarbeiter waren.⁷⁴ Gerade von der polnischen katholischen Kirche wurde in manchen Kreisen aber erwartet, dass sie für den gesamten postkommunistischen Raum ein Beispiel für konstruktive Aufarbeitung der totalitären Vergangenheit liefern könnte, wie dies

74 Die Causa des Erzbischofs Stanisław Wielgus ist in diesem Zusammenhang vermutlich das prominenteste Beispiel. Nur zwei Tage nach Übernahme seines Amtes als Warschauer Erzbischof am 5. Januar 2007 und unmittelbar vor seiner feierlichen Amtseinführung musste Wielgus wegen seiner langjährigen Zusammenarbeit mit dem kommunistischen Geheimdienst zurücktreten, da er unter heftigem gesellschaftlichen Druck gestanden hatte. Die kirchliche Führung – der Episkopat – wertete jede kritische Äußerung gegenüber der katholischen Kirche als Ausdruck einer kirchenfeindlichen Strategie, oder, im engen Kreis der Anhänger von Radio Maryja als Verschwörung (vgl. dazu Bingen 2009b, S. 110f.).

in manchen Interviews zum Ausdruck kommt (vgl. Interview_P17, Abs. 68). Auch die Daten der soziologischen Untersuchungen zeigen, dass die Fälle der Zusammenarbeit der Kirchenvertreter mit den Sicherheitsorganen einerseits, aber auch die Weigerung dieser Vertreter, ihre eigene Schuld ohne gesellschaftlichen Druck anzuerkennen, zu einer Enttäuschung eines beachtlichen Teils der Gesellschaft gegenüber der Kirche führen. Die Meinungsforschung des polnischen soziologischen Zentrums CBOS kurz nach dem Fall Wielgus zeigt die Reaktion auf dieses Ereignis:



Quelle: CBOS, BS/16/2007

Abbildung 2: *Welchen Einfluss auf Ihre Einstellung gegenüber den Geistlichen hatten die letzten Ereignisse in der polnischen katholischen Kirche, verbunden mit dem Fall des Erzbischofs Wielgus?*

Laut einer anderen Umfrage des CBOS sind 65 % der Bevölkerung der Meinung, die Enthüllung der Informationen über die Geistlichen, die in der Vergangenheit mit dem Sicherheitsdienst zusammenarbeiteten, sei notwendig (24 % sehen darin keine Notwendigkeit) (vgl. CBOS, BS/16/2007). Dieter Bingen beschreibt treffend die Reaktion der polnischen katholischen Kirche auf die Herausforderungen der Transformationsjahre und die Aufarbeitung der Vergangenheit mit folgenden Worten: „Die Kirchenführung wollte und will aber bis auf Weiteres im Gefühl des Triumphes über das kommunistische System das Selbstbild durch Schatten der Vergangenheit nicht verdunkeln“ (Bingen 2009b, S. 110). Unter dem gesellschaftlichen Druck wurde im August 2006 eine „Denkschrift hinsichtlich der Zusammenarbeit von einigen Geistlichen mit den Organen des Sicherheitsdienstes in den Jahren 1944–1989“ verfasst und eine „Kirchliche Historische Kommission“ ins Leben gerufen, die jedoch tatenlos blieb (vgl. Mechtenberg 2009).

Ein Erwachsenenbildner sieht die Zusammenarbeit der katholischen Kirche mit den „Machtinhabern“ des sozialistischen Regimes als eine unvermeidbare Notwendigkeit der Zeit und liefert dazu eine Erklärung:

„Ein Priester, der beispielsweise eine Kirche im Dorf errichten lassen wollte, musste mit den Machtstrukturen ein Gespräch führen. So gibt es einen Vermerk: Gespräch mit Priester hat stattgefunden. Jetzt stellt sich die Frage: Was ist wichtiger: dass der Priester makellos bleibt, oder dass die Kirche im Dorf steht?“ (Interview_P11, Abs. 34)

Die Rolle der katholischen Kirche bei den Prozessen der Demokratisierung und beim Widerstand gegen die Diktatur sei, so der Erwachsenenbildner weiter, nicht hinterfragbar. Die Vorwürfe, mit denen die Kirche nach dem Zerfall der Sowjetunion konfrontiert wurde, ändern jedoch nichts, so auch Dieter Bingen, „an dem großartigen Zeugnis der katholischen Kirche in Polen für die Verteidigung der Würde der Menschen und der Nation in Zeiten der Unterdrückung durch die Diktaturen des 20. Jahrhunderts“ (Bingen 2009b, S. 112).

Dass die katholische Religion ein untrennbarer Teil der polnischen Identität in den Augen eines großen Teils der Bevölkerung ist, bezeugen die Debatten über die Rolle des Christentums und der christlichen Werte in der EU, die in Polen eine wichtige Bedeutung haben und aufmerksam verfolgt werden. Ein Respondent drückt sein Unverständnis über die skeptische Haltung gegenüber den christlichen Werten mancher europäischer Politiker folgendermaßen aus:

„In Europa werden nicht überall die gemeinsamen christlichen Wurzeln anerkannt. Wir wiederum sind der Meinung, dass dies genau das ist, was uns verbindet und zementiert. Selbstverständlich wollen wir es nicht aufdrängen, wir wollen keine Christianisierung Europas durchführen, denn darum geht es ja nicht. Aber für die abendländische Kultur, die auf Rom zurückgeht, ist die Rolle der Kirche, des Papstes grundlegend – das ist das Fundament. Wir sind der Meinung, dass die neuen europäischen Staaten das Recht haben, über diese Werte, die für sie zentral sind, zu sprechen.“ (Interview_P13, Abs. 92)

In einem anderen Interview wird jedoch deutlich, dass die christlichen Werte, die in der polnischen Gesellschaft Anerkennung finden, sich auf katholische Werte beschränken. Das Prinzip der Ökumene habe in Polen keine Akzeptanz. Ein Erwachsenenbildner, Vertreter einer kirchlich gebundenen Bildungseinrichtung, weist darauf hin, dass er keine ökumenischen Veranstaltungen in Polen durchführen kann, weil „der Begriff ‚ökumenisch‘ in der Beschreibung der Veranstaltungen viele abschreckt: Die Polen wollen nichts davon wissen.“ (Interview_P02, Abs. 53)

In den westlichen Medien geriet das national-konservative, katholische Radio Maryja durch seine antisemitischen und xenophobischen Äußerungen immer mehr in Verruf (vgl. Schuller 2006, S. 1). Die Radio-Maryja-Bewegung soll in

Polen jedoch relativ einflussreich sein. Ein polnischer Forscher stellt diesbezüglich fest: „Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die *Radio-Maryja-Bewegung* die erfolgreichste zivilgesellschaftliche Initiative seit dem Fall des Kommunismus ist“ (Żurek 2009, S. 123; Hervorh. im Orig.). Żurek stellt aber fest, dass die Bewegung „ihren Zenit“ bereits überschritten hat (vgl. Żurek 2009, S. 113). Die Rolle dieses Senders war insbesondere in den Zeiten des Umbruchs und der Desorientierung groß: „Der Erfolg der *Radio-Maryja-Bewegung* wurde durch die Heftigkeit der Umwälzungen, die seit zwei Jahrzehnten in Ostmitteleuropa vor sich gehen, entscheidend begünstigt. Der Abschied vom Kommunismus, die Eingliederung in die EU und die Globalisierung bedeuteten für die polnische Gesellschaft eine gewaltige Herausforderung und verlangten der Bevölkerung einiges ab“ (Żurek 2009, S. 121; Hervorh. im Orig.). In den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern wurde das Radio Maryja nur in einem Fall erwähnt – der Respondent aus einer national orientierten Institution weist darauf hin, dass die Grundprinzipien der Einrichtung, die er vertritt, konträr sind zu denen, die Radio Maryja verbreitet: „Es gibt eine Tendenz zum Verschließen der Gesellschaft. Nicht dafür kämpfte die Heimatarmee. [...] Radio Maryja versammelt Menschen, die Angst haben, sich zu öffnen.“ (Interview_P13, Abs. 93) Er erwähnt jedoch, dass diese Gruppe in der Gesellschaft nicht dominant sei.

Wie den Aussagen der Erwachsenenbildner zu entnehmen ist, spielt die Religion, meistens die katholische Region, in ihren Veranstaltungen zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eine wichtige Rolle: Als integraler Bestandteil der polnischen Identität und des kollektiven Gedächtnisses ist die Religion eine Grundlage bei der Behandlung mehrerer historischer Themen wie: Kampf um die Unabhängigkeit, eigene Opferrolle, Widerstand in der Volksrepublik Polen, *Solidarność* und der Zerfall des Sozialismus, Lustration, Öffnung Polens zu Europa, das Selbstverständnis der Europäer etc.

3.1.2.3 Generationenverhältnis

Die gesellschaftliche Transition nach einer Zensur hatte immense Auswirkungen auch auf das Verhältnis zwischen den Generationen. Die Identitätsbildung ist in Zeiten einer kontinuierlichen Entwicklung an eine intergenerationellen Tradierung der Geschichtsbilder und Gründungsmythen gebunden; der gesellschaftlich-politischer Wandel bringt hingegen neue Orientierungsmaßstäbe für die heranwachsende Generation hervor und kann einen Zusammenprall der Generationen verursachen. Im Folgenden soll das Thema des Generationenzusammenhangs bzw. Generationenkonflikts aus der Perspektive der in der Erwachsenenbildung tätigen Polen erörtert werden.

Einige Antworten der Erwachsenenbildner deuten auf die Tendenz unter den jugendlichen Teilnehmern hin, die Debatte um die Aufarbeitung der Vergangenheit zu radikalisieren und eine kompromisslose Abrechnung mit der Vergangenheit zu fordern. Einen Generationenkonflikt sieht ein Befragter hinsichtlich des Themas der polnischen Lustration aufkommen: „Die ältere Generation hat wichtige Einwände gegenüber der Korrektheit der Durchführung der Lustration in Polen“, die Jugend verlange eine kompromisslose Abrechnung, ohne die Umstände zu kennen, ja sogar kennen zu wollen (vgl. Interview_P11, Abs. 55). Ein Erwachsenenbildner, der nach seinen Angaben oft mit jungen Erwachsenen zusammenarbeitet, beschreibt die „kompromisslose Haltung“ der Jugend wie folgt:

„Die jungen Menschen reagieren sehr sensibel auf die Lüge. Für sie ist die Heuchelei ein ausschlaggebender Grund dafür, den Kommunismus abzulehnen: Er war von Falschheit und Ungerechtigkeit durchdrungen. Sie sind absolut taub beispielsweise gegenüber den Argumenten zur Verteidigung der Einführung des Kriegszustandes in Polen. Sie analysieren jedoch keine Dokumente und haben nur wenige Kenntnisse darüber. Sie wissen nur, dass der Kriegszustand den Polen Leiden zugefügt hat und dies ist für sie ein entscheidender Grund für ihre negative Bewertung. [...] Die Solidarność wird hingegen sehr positiv bewertet, weil sie edle Ziel vor sich hatte: Sie trat für die Meinungsfreiheit und Freiheit der Entscheidung für die Polen auf.“ (Interview_P03, Abs. 36)

Die Haltung der jungen Generation wird hingegen in anderen Gesprächen als eine Suche nach „Spekulärem“ und „Sensationellem“ bewertet bei der gleichzeitigen fehlenden Bereitschaft, sich mit der Vergangenheit systematisch auseinanderzusetzen (vgl. Interview_P05, Abs. 24). Neben den mangelnden Kenntnissen und persönlicher Erfahrung attestiert ein Respondent den jungen Teilnehmern die Unzulänglichkeit ihrer Bewertungsmaßstäbe: Die junge Generation messe die Vergangenheit mit den Maßstäben der Gegenwart und werfe der älteren Generation eine Passivität gegenüber der sozialistischen Unterdrückung vor (vgl. Interview_P11, Abs. 55). Die junge Generation würde nicht die Verhältnisse des Alltags berücksichtigen und „realitätsfremd“ urteilen, heißt es im Interview weiter. Die ältere Generation fühle sich missverstanden und nicht gewürdigt: „Es hat auch Menschen gegeben, die die wenigen Möglichkeiten, die einem zur Verfügung standen, auch gut genutzt haben. Ihr Beitrag scheint aber aus Sicht der heutigen Verhältnisse kaum bemerkenswert“ (ebd.). Die jungen Teilnehmer würden ihre „Urteile zu leicht fällen“: „Sie sind überwiegend der Meinung, wenn jemand im Leben schlecht gehandelt hat, muss er dafür Konsequenzen tragen“ (Interview_P03, Abs. 28.). Auch in einem anderen Interview wird das schnelle Urteilen der Jugendlichen zum Ausdruck gebracht: „Sie stellen oft solche Fragen

wie beispielsweise: Was war es für ein Mensch? War er gut oder schlecht. Sie erwarten eine moralische Bewertung, zu der wir uns hier nicht befähigt fühlen.“ (Interview_P12, Abs. 39)

Unter den jungen Teilnehmern habe ein Erwachsenenbildner einerseits erschreckende Wissenslücken, andererseits aber auch ein erhöhtes Interesse beobachtet, etwas zu erfahren und zu diskutieren (vgl. Interview_P04, Abs. 25). Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die neueste Geschichte – die Zeit des Sozialismus in Polen – ein in der Schule vernachlässigtes Thema ist (Interview_P22, Abs. 51): Entweder wird es komplett ausgelassen oder nur schematisch behandelt. Ein Erwachsenenbildner, der in seiner Praxis überwiegend mit Lehrern als Teilnehmer seiner Veranstaltung zu tun hat, berichtet über das bestehende Interesse der jungen Lehrer an Themen um die Volksrepublik Polen, da sie aufgrund der mangelnden persönlichen Erfahrung diesbezügliche Wissenslücken und einen entsprechenden Nachholbedarf haben (vgl. Interview_P22, Abs. 52). Demnach können sich die jungen Teilnehmer in den Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht auf ihr Vorwissen stützen – im Unterschied zu den Teilnehmern, die darüber aus dem eigenen alltäglichen Leben während des Sozialismus berichten können. Zur Illustration für die Missverständnisse zwischen den Generationen führt der Erwachsenenbildner einen in Polen gängigen Witz an: „Der Vater erzählt dem Sohn über die leeren Läden zur Zeit der Volksrepublik. Es habe nur Essig im Laden gegeben, sonst nichts. Der Sohn erwidert: Was erzählst du mir, Vater. Der ganze Carrefour⁷⁵ nur mit Essig?“

Die intergenerationellen Veranstaltungen bedeuten in manchen Fällen eine Herausforderung für deren Veranstalter, denn dort kommt es nicht selten zu direkten oder latenten Konflikten oder Missverständnissen zwischen den Vertretern verschiedener Generationen. Ein Respondent berichtet über die eingeladenen Zeitzeugen, die ihre Erzählungen manchmal mit „etwas Fantasie schmücken“, was unter den jungen Teilnehmern auf massive Kritik stößt: „Und die Jugend ist sehr sensibel gegenüber solchen Sachen. Somit kann man der Sache auch mehr schaden als helfen.“ (Interview_P13, Abs. 50). Im Großen und Ganzen beziehen sich jedoch die Meinungsunterschiede zwischen den Vertretern der Generationen auf prozedurale und nicht auf thematische Aspekte (ähnlich auch Interview_P14, Abs. 43), resümiert der Respondent und liefert dazu eine Erklärung: „Generell deswegen, weil zu uns die Jugendlichen kommen, die unsere Ansichten teilen.“ (Interview_P13, Abs. 89, ähnlich auch Interview_P16, Abs. 66). Wenn jedoch ein „mobiles Seminar“ veranstaltet wird, d. h., wenn die Zeitzeugen mit ihren

75 Eine in Polen heute verbreitete französische Supermarktkette.

Berichten in die Schulen, Hochschulen, Ausbildungsstätten gehen und dort mit einem zufälligen Publikum ein Gespräch suchen, werden die Differenzen offensichtlich: „Die Jugend denkt dabei oft: Lasst uns doch endlich mal in Ruhe mit euren Großväterchen und ihren Erinnerungen.“ (Interview_P16, Abs. 66)

Ein anderer Respondent weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass es innerhalb einer Generation so viel Streit und Weltanschauungsdifferenzen gibt, dass man nicht unbedingt von den typischen Unterschieden auf der Grundlage der Zugehörigkeit zu einer Generation sprechen kann (vgl. Interview_P19, Abs. 35):

„Wir haben Linke, Rechte, Anarchisten, Kommunisten – generationsübergreifend. Wie überall auf der Welt. [...] Der Generationsstreit ist hier minimal. Meistens beruht das auf Emotionen: Es ist ein Unterschied, ob man über die Ereignisse aus eigener Erfahrung spricht, oder ob man die [vergangene] Wirklichkeit aus Büchern und Filmen kennt. [...] Manche Sachen erscheinen ihnen [der jungen Generation] wie ein Märchen über Schneewittchen.“ (Interview_P19, Abs. 35)

Über eine gewisse „Müdigkeit“ und „Überfütterung“ mit Themen aus der Vergangenheit unter der polnischen Jugend berichtet ein anderer Erwachsenenbildner: „Das beobachteten wir während unserer letzten Sommerschule. [...] Die Jugendlichen sagten: Es reicht jetzt langsam. [...] Mir scheint, man brauche heute etwas Anderes“ (Interview_P17, Abs. 36–37). Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit werde für die Jugend nur unter dem Aspekt ansprechend, wenn diese eine Projizierung in die Zukunft hat, teilt der Erwachsenenbildner seine Überlegungen mit (vgl. Interview_P17, Abs. 37). Als Beispiel nennt er die weltweite Diskussion um den Holocaust: „Im Holocaust-Diskurs geht es nicht nur um die Vergangenheit, sondern um die Zukunft. Über die Wahrnehmung des Einzelmenschen. Wozu der Einzelmensch fähig sein kann als Täter und als Opfer.“ (Interview_P17, Abs. 37). Die polnische „Vorliebe, in der Geschichte des 19. Jahrhunderts herumzuwühlen“, sei jedoch für die jungen Menschen ermüdend (vgl. ebd.). „Meine Generation denkt schon ganz anders. Die Rückkehr in das 19. Jahrhundert bringt heute nichts“, sagt der Erwachsenenbildner, der sich mit den jungen Teilnehmern in dieser Sache solidarisch fühlt. Unter den jungen Teilnehmern sei zudem die Haltung gegenüber Europa offener und wohlwollender, teilt der Respondent seine Beobachtungen mit (vgl. Interview_P17, Abs. 39).

Die oben angeführten Äußerungen lassen die zwei wichtigsten Eckpunkte der von manchen Erwachsenenbildnern angedeuteten Kontroverse zwischen den Generationen erkennen: Offenheit und Patriotismus. Unter Offenheit wird die Orientierung nach Europa, die Übernahme der europäischen Werte der Menschenrechte, Bürgergesellschaft und Toleranz und unter Patriotismus wird die Orientierung auf Polen und polnische nationale Werte – die Werte der sogenannten

Kolumbus-Generation in Polen zusammengefasst.⁷⁶ Diese Dichotomie wurde in mehreren Gesprächen zum Ausdruck gebracht. Ein Erwachsenenbildner teilt seine Erfahrung mit: „Es verläuft [unter den Vertretern unterschiedlicher Generationen, T. K.] eine ständige Diskussion über den Patriotismus“ (Interview_P13, Abs. 91). Für die ältere Generation, die diese Einrichtung aufsucht, sei der Begriff des Patriotismus sehr wichtig (vgl. ebd.). Wer in Polen „weniger Patriotismus“ auf der politischen oder gesellschaftlichen Arena fordert, hat keine guten Karten, wie Gerhard Gnauck bemerkte (vgl. Gnauck 2007, S. 3). Patriotismus, nationale Identität gelten in vielen Kreisen als traditionelle Werte, für die die ältere Generation bitter kämpfen musste und daher bestrebt ist, diese weiterzugeben. Die junge Generation orientiert sich sichtlich nach Europa und plädiert für Weltoffenheit. Eine solche Konstellation wirft die Frage auf: „Was heißt es, gleichzeitig Pole und Europäer zu sein?“ (Interview_P13, Abs. 92) Als Annäherungspunkt zwischen den Generationen gelte die Antwort:

„Man kann durchaus Pole in Europa sein und seine Kultur und seine Werte beibehalten. Es ist wahrhaftig nicht so, dass sich Polen der EU anpassen muss, es muss mit eigener Stimme in Europa sprechen. [...] Wir vertreten die Meinung, dass die neuen Mitglieder der EU ein gleiches Recht haben, über ihre Wertvorstellungen zu sprechen – im polnischen Fall ist es unter anderem auch die christliche Kultur. Es wird nicht eine absolute Anpassung verlangt.“ (Interview_P13, Abs. 92)

Die ältere Generation hat durch die persönlichen Erlebnisse eine starke emotionale Bindung an bestimmte Deutungsmuster der Ereignisse: „In der älteren Generation stecken noch sehr viel Schmerz, Emotionen.“ (Interview_P03, Abs. 28). Patriotismus hatte für sie womöglich eine sinnstiftende Funktion in ihrem Widerstand gegen die Diktatur. Ein scharfer Perspektivenwechsel würde das Rütteln an ihrer emotionalen Lebensgrundlage bedeuten. Ein Erwachsenenbildner illustriert diesen Gedanken an einem Beispiel:

„Wir hatten eine Veranstaltung über den Warschauer Aufstand mit Warschauer Lehrern und auch mit Teilnehmern des Aufstandes. Unser Moderator sagte: ‚Wir sind alle überzeugt, dass der Aufstand ein großes Ereignis war. Lassen Sie uns heute aber über Fehler des Aufstandes sprechen. Auch dort waren Menschen mit ihren menschlichen Fehlern: Die Leichen wurden beraubt, den hilflosen Menschen in den Krankenhäusern das Essen weggenommen, Raub, die Nutzung der aufständischen Gendarmerie

76 Der Begriff „Kolumbus-Generation“ wurde 1957 durch Roman Bratnys Roman „Kolumbowie rocznik 20“ (Der Kolumbus-Jahrgang 20) eingeführt und symbolisiert die Generation, aus der sich der polnische Widerstand in den Jahren des Zweiten Weltkriegs formierte (vgl. mehr dazu in Wnuk 2003).

zu privaten Zwecken. Darüber muss man auch reden.' Ein Teil der Teilnehmer ist bei diesen Worten aufgestanden und weggegangen. Sie sagten, sie lassen die Erinnerung an den Aufstand nicht besudeln. Wovon zeugt das? Dass eine zu früh geführte Diskussion für manche sehr schwierig ist. Sie sind einfach nicht in der Lage, das zuzulassen. In dieser Generation entscheiden noch die Emotionen.'" (Interview_P13, Abs. 86)

Ein Erwachsenenbildner beobachtet, dass die Teilnehmer des mittleren Alters und die Senioren die „Geschichte einfach im Blut“ haben: Sie haben die Geschichte der sozialistischen Diktatur hautnah erlebt: durch „beispielsweise Teilnahme an einem Streik, Verprügeln durch die Miliz“ (Interview_P22, Abs. 71). Eine rationale Auseinandersetzung mit diesen Ereignissen, basierend auf verschiedenen Perspektiven, sei in dieser Gruppe kaum möglich. Die jungen Teilnehmer setzten sich mit der Vergangenheit „rational“ und mit einem „kühlen Kopf“ auseinander (vgl. Interview_P22, Abs. 73).

Die Entemotionalisierung der Vergangenheit – und die jungen Menschen haben meistens nicht so heftige Emotionen wie die betroffene ältere Generation – führe dabei gleichzeitig zur Abkühlung des Interesses an der neuesten Vergangenheit: „Die jungen Menschen sind emotional nicht an die Vergangenheit gebunden, wie wir es sind“ (vgl. Interview_P06, Abs. 19). Der proportionale Anteil der jungen Menschen an den „klassischen“ Veranstaltungen – Gesprächen mit den Zeitzeugen, Vorlesungen – ist nicht hoch: „Wir haben 142 Personen des mittleren und des hohen Alters und 12 junge Menschen“, zieht der Respondent Bilanz (Interview_P06, Abs. 21). Bei der älteren Generation – der Generation der Zeitzeugen – erweckt dieser Zustand eine Besorgnis, die Erinnerung könnte mit ihrem Hinscheiden verloren gehen (vgl. ebd.). Es wird die Hoffnung geäußert, dass der Staat sich der Bewahrung der Erinnerung verpflichtet fühlt und somit eine Kontinuität und Weitergabe an die junge Generation gesichert wird. An der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sei meistens die Jugend interessiert, deren Familienangehörige von den Ereignissen der Vergangenheit betroffen waren (vgl. ebd.). Ein anderer Respondent vermisst das Interesse der „mittleren“ Generation“ (vgl. Interview_P08, Abs. 18). In den Aussagen der polnischen Erwachsenenbildner werden deutlich die jungen Teilnehmer und älteren Teilnehmer unterschieden und durch verschiedene Merkmale wie Interessen, Herangehensweise, persönliche Involviertheit charakterisiert. Die mittlere Generation scheint entweder kein häufiger Akteur der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu sein oder in ihren Ansichten kein unterscheidendes Profil zu haben. „Es geht aber auch um Zeit, die man hat“, bemerkt ein anderer Respondent (Interview_P11, Abs. 53) und weist darauf hin, dass die Jugendlichen wie die Senioren mehr über diese Ressource verfügen als die mittlere Generation. Die Zeit des Sozialismus in Polen

habe zudem eine natürliche Verbindung zwischen den Generationen teilweise zerstört, argumentiert ein Befragter am Beispiel der ehemaligen Soldaten der polnischen Heimatarmee:

„Das Problem liegt darin, dass die AK-Soldaten, die im Krieg beteiligt waren, ihren Kindern aus Sicherheitsgründen nicht davon erzählten. Es drohten sonst Konsequenzen. Viele Menschen mussten ihre Zugehörigkeit zur AK verstecken: sonst drohte einem die Entlassung bei der Arbeit, Repressionen, Gefängnis. [...] Nach der Erlangung der Unabhängigkeit haben die Großväter angefangen, mit ihren Enkeln darüber zu sprechen. Wir haben auch heute mehr Interessenten unter der Generation der Enkel als unter der der Kinder.“ (Interview_P13, Abs. 57)

Neben der spezifischen Herangehensweise und den Interessen der jungen Generation unter den Teilnehmern spricht ein Respondent über Erwartungen und Zielsetzungen, die sich diese Gruppe von den Veranstaltungen zum Umgang mit der Vergangenheit verspricht: „Die junge Generation will natürlich auch Nutzen vom Besuch der Bildungsveranstaltung haben. Dies soll für ihre Ausbildung oder Beruf förderlich sein“ (Interview_P11, Abs. 53). Die ältere Generation suche hingegen die Veranstaltungen, die einem sehr konkreten Interesse an der Thematik entsprechen. Diese Generation verspreche sich von der Teilnahme die Befriedigung eines persönlichen Bedürfnisses nach Wissen oder nach dem Gespräch zu einem bestimmten, diese Teilnehmer persönlich betreffenden Thema (vgl. ebd.).

Insgesamt betrachtet, deuten die Aussagen der Respondenten darauf hin, dass die Anpassung der polnischen Bevölkerung an die neue demokratische Ordnung individuell wie auch intergenerationell unterschiedlich verlaufen ist. Zwar wird eine Veränderung der Einstellungen zum Regime der Volksrepublik Polen in allen Altersgruppen konstatiert, jedoch soll sie sich unterschiedlich schnell und stark in den verschiedenen Alterskohorten vollzogen haben. Die Trennungslinie verläuft unter anderem zwischen den Vertretern unterschiedlicher Generationen, wie die Aussagen der Erwachsenenbildner bezeugen. Unterschiedliche Alterskohorten verfügen über unterschiedliche Erfahrungen und demnach auch über unterschiedliche Interpretationslinien der Vergangenheit. Die Herstellung eines intergenerationellen Dialogs während der Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ist ein angestrebtes, jedoch auch schwieriges Ziel.

3.1.2.4 Polnische Zielformeln für die Bildung

Im Verlauf der Interviews (in den meisten Fällen zum Abschluss der Gespräche) wurden die Erwachsenenbildner gefragt, wie sie die Ausrichtung ihrer pädagogischen Arbeit nach den großen Umbrüchen sehen und was diese im großen Kontext

leisten soll. Für die Frage wurde ein deutsches Beispiel angeführt: „Der deutsche Philosoph und Pädagoge Theodor Adorno hat nach dem Zweiten Krieg die Zielformel der Bildung so beschrieben: ‚Die Forderung, daß Auschwitz nicht mehr sei, ist die allererste an Erziehung.‘ Könnten Sie eine analoge Formel passend für die polnische Erziehung und Bildung formulieren?“ Der in einem Vortrag formulierte kategorische Imperativ, Erziehung so einzurichten, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1971a [1966], S. 88), rief unter den polnischen Pädagogen Reflexionen, theoretische Argumentationen und Programmatiken als auch praktische Handlungsüberlegungen hervor. Die Reflexionen über diese Formel Adornos bewegten sich dabei im Spannungsfeld zwischen Brauchbarkeit und Übersetzbarkeit des Imperativs für die polnische Gesellschaft und der Präsentation einer neuen, konkret auf Polen zugeschnittenen Zielsetzung der (historischen) Bildung. Die Formel, die die Erwachsenenbildner für die polnische Bildung formulierten, brachte auch die Auffassung der Pädagogen zum Ausdruck, was sie für die größte Tragödie in der Geschichte Polens halten und die sich nie wiederholen darf. Schließlich geht mit der Frage, was vorrangig erinnert, wem gedacht und wovon gemahnt werden soll, auch die notwendige Frage danach einher, was als erinnerenswert für und in der Bildung gilt, womit die gesellschaftliche Erinnerungskultur selbst in den Mittelpunkt rückt. In einer Reihe der Antworten wird die Bewahrung und Verteidigung der Unabhängigkeit Polens als Leitgedanke der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit unterstrichen. Das Trauma des Bedroht-Seins von den Nachbarn, die „Erinnerung gefährdeter Staatlichkeit“ (vgl. Brusis 2003, S. 259) ist dabei, so die Schlussfolgerung aus den Aussagen, ein zentraler Bestandteil des Umgangs mit der Vergangenheit im Rahmen der Bildungsprozesse. In unterschiedlichen Interviews werden zur Illustrierung dieses Gedankens unterschiedliche Ereignisse aus der Geschichte Polens ausgewählt und diese zu einem Mahnsymbol erklärt: „Die polnische Formel ist einfach [...]: [Alles dafür tun], dass wir nie wieder unsere Unabhängigkeit verlieren“ (Interview_P03, Abs. 74). Ähnlich Reflexionen sind in mehreren Interviews zu finden:

„Die Polen betrachten die Welt eher weniger durch die Tragödie von Auschwitz. Durch mehrere polnische Generationen hindurch zieht sich die Furcht des Verlustes der Unabhängigkeit und das ist das eigentliche polnische Trauma. Wir sind empfindlich gegenüber jeder deutschen und russischen Äußerung. [...] Er herrscht die Befürchtung, dass jemand für uns entscheidet und dass wir in einem schwierigen historischen Moment wieder allein da stehen werden. Dies funktioniert bereits auf der Ebene des Unterbewusstseins.“ (Interview_P13, Abs. 99)

Die Erfahrung der Unfreiheit, der Unterdrückung und der notwendigen Anpassung sind demnach für die polnische Geschichte und Gegenwart so prägend gewesen,

dass die Bildung, deren Ziel die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist, dieses Thema kaum vernachlässigen kann. Die Erfahrung der Unfreiheit wird in unterschiedlichen Kontexten in den Lernprozess einbezogen und die Konsequenzen auf unterschiedlichen Ebenen aufgezeigt, um somit auch die damit verbundenen Bildungsaufgaben differenzieren zu können. Konformismus, Passivität, Autoritätsgläubigkeit seien das Ergebnis der Erfahrung der Abhängigkeit und Unterdrückung: „Der Mensch ändert sich unter den Bedingungen der Unfreiheit. [...] Unter solchen Umständen entwickelt sich der Mensch zu einem Konformisten [...]. Das, glaube ich, ist das Schlüsselereignis der polnischen Geschichte, das zu einer Losung erhoben werden kann.“ (Interview_P03, Abs. 76)

Die Bildung, so die polnischen Erwachsenenbildner, soll verallgemeinert auf die Freiheit und gegen den aufgezwungenen Konformismus ausgerichtet sein: Aus der historischen Erfahrung der Unfreiheit heraus muss eine besondere Sensibilität für die Freiheit des Menschen ausgebildet werden. Ohne auf Adorno und dessen Forderung nach „Entbarbarisierung“ Bezug zu nehmen, reflektiert der Erwachsenenbildner darüber, dass der Totalitarismus naturgemäß Konformismus und Konventionalismus bedeute und ferner zur Barbarei durch Unterdrückung und Anpassung führe. Eine Bildung, die sich der Vermeidung der künftigen Verbrechen gegen die Menschheit verpflichtet, darf indes im Sinne von Adorno keine Praxis der „Menschenformung“ begünstigen, sondern die Herstellung eines autonomen Bewusstseins, was Adorno selbst unter den Begriff der Mündigkeit fasst. Mit Adorno gesprochen: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie [...]; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971a, S. 93). Ein anderer Erwachsenenbildner bringt diese Reflexionen in einem Satz zusammen:

„Das Communiqué an die nächsten Generationen muss meiner Meinung nach lauten: ‚Sei vorsichtig gegenüber allen, die auf eine institutionalisierte Weise dem Menschen die Freiheit zu nehmen suchen‘. Wenn man den Anfang verpasst, so kann es zu spät sein und dann wird das sein, was hier schon einmal war. Dann werden wieder Opfer gebraucht.“ (Interview_P15, Abs. 32)

Die Freiheit ist in manchen Aussagen verbunden mit Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Autonomie (im Unterschied zu Fremdbestimmung). Die polnische Staatlichkeit wird von mehreren Erwachsenenbildnern als die Grundvoraussetzung für diese Autonomie gesehen und soll daher, so die Respondenten, zielhinweisend sein:

„Wenn der deutsche Pädagoge von Auschwitz spricht, so gibt es in Polen auch so eine Vokabel, vor der wir uns fürchten: Es darf nie wieder eine Teilung Polens geben. Das hat für uns mehr oder weniger die gleiche Bedeutung.“ (Interview_P02, Abs. 62)

Die Teilung des Landes wird als Fremdbestimmung und Bedeutungslosigkeit des eigenen Landes interpretiert, die um jeden Preis zu vermeiden sind: „Das heißt, dass unser Land bedeutend sein muss, dass die anderen nicht über die in Polen geltenden Rechte entscheiden.“ (Interview_P02, Abs. 62). In Hinblick auf diese Forderung wird natürlich auch die Rolle Polens in der EU kritisch inspiziert: „Unsere Stimme in der EU muss etwas wiegen“ (Interview_P02, Abs. 62). Diese immerwährende „Phobie“ der Polen vor dem Verlust der Souveränität erweist sich jedoch als ein starkes Mittel in den Händen der rechtsradikalen Gruppen und Politiker, wovon in manchen Gesprächen gewarnt wird: „Jeder Eintritt Polens zu einem supranationalen Gebilde wird in Polen vor dem Hintergrund dieser historischen Erfahrung gemessen. Die Rechten behaupten, die EU sei eine ähnliche Form zu der ehemaligen Sowjetunion. [...] Es ist ein bestimmter Mechanismus, der in Polen eine Abwehrreaktion hervorruft“ (Interview_P02, Abs. 62).

Das Angebot, über das Symbol Auschwitz als ein universelles Mahnmal des grässlichen Verbrechens gegen die Menschheit zu reflektieren, ruft bei manchen Befragten kritische bis sogar negative Reaktionen hervor. Manche sehen darin die Gefahr der Globalisierung und einer damit einhergehenden Verschwommenheit, Abstrahierung und Entfremdung der Erinnerungskultur – dass beispielsweise Katyń als Polens zentraler *lieu de mémoire* in Vergessenheit gerät. Die anderen wiederum fürchten sich vor der Gefahr der „Erinnerungsregeln von oben“:

„Ich bin dafür, dass dafür gesorgt werden muss, dass auf der ganzen Welt jeder weiß, dass es solche Ereignisse wie Auschwitz und Hiroshima gegeben hat. Jeder Mensch muss aber auch die Wahl haben, dem zu gedenken, was ihm wichtig ist: Auschwitz oder die Tatsache, dass seine Oma für die Verteilung der Flyer ermordet wurde. Der Mensch ist ein Individuum und hat das Recht auf eine eigene Meinung. Nichts darf aufgedrängt werden [...] wie es beispielsweise in der Sowjetunion war, wo jedes kleine Kind wusste: Auf die Frage, wen es am liebsten hat, soll erst Stalin und dann die Mutter genannt werden.“ (Interview_P03, Abs. 78)

Der Bezug auf Auschwitz impliziert in den Augen eines anderen Respondenten einen latenten Vorwurf an Polen, den er von sich weisen möchte:

„In der Formel, dass Auschwitz nie mehr sei, geht es nicht nur um Deutsche, die nie wieder Derartiges einrichten dürfen. Es geht darum, wenn beispielsweise die Deutschen dies doch einrichten wollen, dass die Polen es nicht zulassen. [...] Dies heißt jedoch nicht, dass die Polen es 1940 zugelassen haben, weil sie damals nichts zu sagen hatten.“ (Interview_P12, Abs. 100)

Die angebotene Formel von Adorno scheint in Bezug auf den polnischen Kontext diffizil, wie es in mehreren Gesprächen erklingt: Einerseits befindet sich Auschwitz

auf polnischem Boden und habe daher einen direkten Bezug zu Polen, andererseits fühlen sich die Polen selbst aus dieser Formel ausgeschlossen:

„Auschwitz [als Formel, T. K.] kann man behalten, schließlich ist es auch auf dem polnischen Territorium gewesen. Er [Adorno] formulierte es jedoch aus der Sicht eines Deutschen. In dieser Formel müsste aber auch erklingen, dass auch uns Leid angetan wurde. Wir waren die Opfer des Zweiten Weltkrieges und des kommunistischen Systems.“ (Interview_P04, Abs. 74)

Auschwitz als Symbol für Holocaust und Schoah bezeichne vor allem die Perspektive der jüdischen Opfer des NS-Terrors; in der historischen Semantik in Polen war (und ist) „Oświęcim“ vor allem der Ort, an dem zuerst/auch die polnische Nation gelitten hat. Es erweist sich in den Gesprächen als schwierig, einen Begriff zu finden, der das komplexe historische Geschehen treffend charakterisiert, der den verschiedenen Perspektiven Rechnung trägt und den Opfern gerecht wird.

In mehreren Fällen wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass die „Reduktion“ des Mahnsatzes auf Auschwitz für den polnischen Erinnerungsdiskurs nicht haltbar ist: „Wenn man dies konkret sagt – dass Auschwitz nicht mehr sei, so muss man auch sagen, dass Workuta nicht mehr sei“ (Interview_P11, Abs. 78–80, ähnlich auch Interview_P14, Abs. 88). Dadurch wird angestrebt, den zentralen Topos der westeuropäischen Erinnerung an den Holocaust durch die Erinnerung an den Gulag als zentraler Topos der ost- und mitteleuropäischen Erinnerung zu erweitern.

Die Bildungsarbeit zur Vermeidung von Auschwitz ließe sich nicht ohne eine normative Ebene und einen Bezug auf Werte führen, argumentiert der Erwachsenenbildner und fügt gleichzeitig die Formel Adornos in die Diskussion um die Menschenrechte ein:

„Aus dieser schwierigen, interessanten, aber auch in bestimmten Momenten furchtbaren Geschichte muss man verstehen, dass die einzige Regel, die Auschwitz, Katyń und Wolhynien vermeiden lässt, heißt, ‚Leben und andere leben lassen‘. Etwas anderes gibt es nicht. Es gibt bestimmte Rechte, die selbstverständlich sein müssen, egal, ob diese aus dem Glauben an Gott kommen oder daraus, dass es bestimmte objektive Normen gibt, die sich durch Jahrtausende bewahrt haben.“ (Interview_P15, Abs. 42)

Neben der Berücksichtigung der vergangenen Katastrophen empfiehlt ein Erwachsenenbildner, die Formel von Adorno mit zeitgemäßen Ausdrücken zu formulieren, um dadurch die Bedeutsamkeit für die Gegenwart zu unterstreichen. Den Herausforderungen der Zeit entsprechend würde die polnische – wie auch die europäische, so der Befragte – Formel lauten:

„Die Bildung muss öffnen. Der Mensch muss aufgeschlossen und tolerant sein – gegenüber der Vergangenheit wie auch der Zukunft – aufgeschlossen gegenüber der Multikulturalität und dem Andersdenken.“ (Interview_P01, Abs. 87)

Somit möchte der Erwachsenenbildner die Zielsetzung seiner Arbeit auf breite Bevölkerungsschichten ausrichten – auch auf diejenige, für die Auschwitz keinen persönlichen Referenzpunkt darstellt. In der pädagogischen Praxis würde es bedeuten, nach einer geeigneten Geschichtsvermittlung zu suchen, die allgemein die Kritikfähigkeit ausbildet und die Mündigkeit der Bürger zum Ziel hat sowie sich gegen gesellschaftliche Diskriminierungen einsetzt. Dass die Frage der Wiederholbarkeit von Auschwitz die Normen des menschlichen Verhaltens betrifft, kommt auch in folgenden Gedanken eines Gesprächspartners zum Ausdruck: „Es geht um die Frage der zwischenmenschlichen Beziehung. [...] Hier liegt die Quelle. Die Achtung vor dem anderen Menschen würde uns vor einem Auschwitz in der Zukunft bewahren“ (Interview_P22, Abs. 197–198). Der moralische Imperativ, der daraus geschlussfolgert werden kann, könnte zusammenfassend lauten: Durch die Stärkung von Demokratie, Empathie und Toleranz die Wiederholung der Katastrophen der Vergangenheit verhindern.

Ein Erwachsenenbildner plädiert dafür, dass die historische Bildung zukunftsorientiert werden und sich immer die Fragen stellen muss: „Wie soll man den jungen Menschen erziehen, dass er imstande ist, Mensch zu bleiben?“ (Interview_P18, Abs. 75) und „Über welche Werte können wir heute sprechen, die auch gestern von Bedeutung waren und morgen wichtig sein werden?“ (Interview_P18, Abs. 78) Die Hauptzüge der Bildungsarbeit auf dem Feld der Erinnerungskultur können in dem Streben nach einer umfassenden Synthese der Geschehnisse der Epoche gesehen werden, die einem die Selbstfindung und Selbstpositionierung ermöglicht: „Es [die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, T. K.] soll dazu führen, dass jeder Pole, jeder Bürger dieses Staates die Möglichkeit hat, sich autonom zu den Fragen zu positionieren, die aus der Geschichte kommen.“ (Interview_P12, Abs. 102)

Die polnische Formel für die pädagogische Arbeit im Kontext der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, soweit diese den aktuellen Herausforderungen entsprechen sollte, dürfe sich nicht nur auf Polen und auf die Vergangenheit beziehen, sondern müsse den gesamteuropäischen Kontext und die Zukunftsausrichtung innehaben, so ein anderer Erwachsenenbildner: „In einem ausdrucksvollen Satz kann ich meine Idee nicht zusammenfassen. Es soll um das friedliche Miteinander und Füreinander in Europa gehen“ (Interview_P05, Abs. 72–73). Die Europagesinnung ist für mehrere Respondenten der Schlüssel zur Gesamtorientierung der Bildungsarbeit. Dass diese Zielsetzung damit zugleich wichtige Zusammenhänge des Miteinanders in dem vereinigten Europa veranschaulicht, ist in den Gesprächen darin begründet, dass dem Umgang mit der Vergangenheit eine Dimension der Zukunftsperspektive nicht fehlen darf. Dieses Miteinander solle demnach

zerstörerische Kräfte und Gegenbewegungen bis hin zur Isolierung aufbrechen. Die Analyse der Einzelphänomene der Geschichte sei mit dem Versuch zu verbinden, die geistige Lage der Zeit insgesamt zu erfassen und Zukunftsprognosen möglich zu machen. Nach einer europäischen Formel der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sucht auch ein anderer Gesprächspartner und findet den Satz von Adorno in dieser Hinsicht universell:

„Es geht um aktives Zusammensein, Zusammenleben und um ein Bestreben, sich gegenseitig zu verstehen. Diese Formel hebt nicht die Dimension der Schuld für die Vergangenheit hervor, sondern die gemeinsame Verantwortung für die Zukunft, um die Wiederholung zu vermeiden.“ (Interview_P08, Abs. 46)

Dem Vorschlag, eine Formel für historisch-politische Bildung vor dem Hintergrund der Opfer und Kataklysmen der Vergangenheit zu schaffen, hält ein anderer Befragter die Frage der Deutung und Instrumentalisierung der Vergangenheit für gegenwärtige Zwecke entgegen, und sieht die Mythologisierung der Vergangenheit als mögliche Quelle für zukünftige Tragödien. So müsse sich die Arbeit an der Vergangenheit dem Aufrichtigkeitsgebot verpflichten: In der Bildung würde er danach streben, dass „wir unsere Vergangenheit kennen und zwar ohne Verlogenheit und Falsifikationen“ (Interview_P09, Abs. 70). Es gehe dem Respondenten im Umgang mit der Vergangenheit darum, „keine Angst vor dieser Vergangenheit“ zu haben und „keine Komplexe diesbezüglich zu verspüren oder diese jemandem anzuerziehen“ (Interview_P09, Abs. 72). Indem der Erwachsenenbildner Aspekte des offenen Umgangs mit der Vergangenheit beleuchtet, arbeitet er die interkulturelle Dimension einer solchen pädagogischen Tätigkeit heraus, die auf der „Angstlosigkeit vor dem Anderen“ (ebd.) basiert. Der Gesprächspartner kommt aber auch zugleich zu einer kritischen Haltung gegenüber gewissen romantischen und verklärend-enthusiastischen Strömungen in der Erinnerungskultur Polens mit der Tendenz zur Idealisierung und Ideologisierung der Geschichte. Als Hauptgefahren der Erinnerung sehe er einen Märtyrerdiskurs und Bestrebungen, die Leiden der Vergangenheit durch die gegenwärtigen Posen zu kompensieren.

Die Erwachsenenbildner thematisieren jedoch auch die überbetonte Aufmerksamkeit gegenüber der Vergangenheit: Die übermäßige Geschichtshinwendung dürfe nicht die Unfähigkeit, die Gegenwart zu gestalten, kompensieren, heißt es in einem weiteren Interview (Interview_P17, Abs. 41). Ein anderer Befragter fordert, die Bildung solle helfen, sich von der Vergangenheit zu distanzieren:

„Die Vergangenheit darf nicht der einzige Sinn des Lebens sein. [...] Wenn es in Polen weniger von der Opferhaltung gäbe, wäre es auf jeden Fall besser. Wir sollen aufhören zu denken, die anderen Völker wollen uns etwas Böses antun.“ (Interview_P17, Abs. 41)

Resümierend könnte man mit den Worten Adornos die in Gesprächen geäußerten Aussagen als Forderung der „Entbarbarisierung“ verstehen: Lösung vom primitiven Hass, von Gewalt, aber auch von Respektlosigkeit gegenüber dem anderen. Als vordringliche Aufgabe erweist sich die Kultur des Miteinanders. In manchen Antworten wird jedoch ersichtlich, dass bestimmte Auslegungen und Lesarten unter gesellschaftlich-institutionelle Zwänge und ideologische Sichtweisen geraten, die die nationalen Egoismen anschüren. Als ein Ergebnis lässt sich festhalten, dass die hier vorgestellten, von den polnischen Erwachsenenbildnern artikulierten Formeln als Bildungsmodell für die Gegenwart und Zukunft dienen. Sie liefern die Basis, auf der durch die Erfahrung und das Wissen um die Vergangenheit in die Gegenwart eingegriffen werden soll.

3.1.2.5 Hindernisse bei der Aufarbeitung der Vergangenheit

Die Auswertung der Interviews mit den polnischen Erwachsenenbildnern hat manch pädagogische Schwierigkeit im Prozess des Lernens der Erwachsenen verdeutlicht. Dabei sprachen die Gesprächspartner von den Herausforderungen, die spezifisch mit dem pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit zusammenhängen, sowie von den generellen Herausforderungen pädagogischer Praxis. Die Lernbarriere stellt ein bekanntes Problem in der Erwachsenenbildung dar. Ein Respondent stellt eine Verbindung her zwischen den Erfahrungen der früheren „sozialistischen Schule“ und der geringen Bereitschaft, im Erwachsenenalter zu lernen:

„Die Bildung ist in Polen, wie in manchen anderen Ländern [Osteuropas], eher pejorativ konnotiert: der strenge Lehrer, der schimpft und Noten vergibt. [...] Wir versuchen zu überzeugen, dass Bildung auch attraktiv sein kann am Beispiel der Geschichte der Volkshochschulen im Ausland und dass es sich lohnt zu lernen, dass der Teilnehmer nicht dumm ist, dass keiner dumm ist.“ (Interview_P01, Abs. 10)

Schwerwiegend scheinen auch die Lernwiderstände zu sein, die direkt mit dem Umgang mit der traumatischen Vergangenheit verbunden sind, nämlich die Weigerung, über die erlebten oder erfahrenen Traumata zu sprechen oder daran erinnert zu werden. Die Behandlung mancher Ereignisse aus der Vergangenheit, die eine unmittelbar traumatisierende Wirkung für das eigene Leben hatten, wird von den Teilnehmern oft verweigert oder aus Selbstschutz beschönigt. Zu solchen Themen gehören die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs, aber auch die Zeit des Sozialismus:

„Für die älteren Personen sind besonders die Erinnerungen dramatisch, die an das Ende des Zweiten Weltkriegs anknüpfen. Die Frauen wurden nicht selten vergewaltigt, was sie aber nie erzählen wollten. [...] Wenn sie also über ihre Jugend oder

Kindheit sprachen, dann war es immer eine ‚leichte‘ Erzählung: wo sie spielten, was sie sangen etc.“ (Interview_P08, Abs. 33)

Als nächstes Hindernis bezeichneten die Befragten die Nichtbereitschaft der Teilnehmer, ihre festgelegten Ansichten einer Revision zu unterziehen. Die Tatsache, dass manche Erinnerungen eine unverzichtbare Bedeutung für den Lebensentwurf, für die eigene Weltanschauung und für den familiären Zusammenhalt haben, hindern an einer kritischen und analytischen Auseinandersetzung mit den Ereignissen der Vergangenheit mit dem Ziel der Gestaltung der versöhnungsstiftenden Gegenwart. Wenn die Erfahrung mit einem starken emotionalen und persönlichen Erleben verbunden ist, erscheint ein Dialog noch schwieriger:

„Dass, was ich sage, ist sicherlich schrecklich, aber ich sage es trotzdem. Der ukrainisch-polnische Konflikt, der kann gelöst werden, erst wenn die Zeitzeugen hinscheiden, die Frauen, deren Männern in Wolhynien die Bäuche aufgeschnitten wurden, die Menschen, deren Eltern mit Messern erstochen wurden, oder die zwölfköpfige Familie der Großmutter, die grausam abgeschlachtet wurde. Es ist eine sehr komplizierte Geschichte. Eine ähnliche Sache ist es mit den Angehörigen derer, die in den deutschen Konzentrationslagern waren. Das Gedächtnis muss von diesen unmittelbaren Emotionen Distanz nehmen. [...] Heute haben wir viele solche Emotionen, die die Vergangenheit – ich würde nicht sagen – deformieren, aber die nur eine Sicht auf die Vergangenheit zulassen.“ (Interview_P11, Abs. 63, ähnlich auch Interview_P13, Abs. 60)

Aus dieser schwierigen Lage eine Schlussfolgerung zu ziehen, die Debatte um die schmerzgeladene Vergangenheit zeitlich zu verschieben, bis die Wunden verheilt sind, ist für einen anderen darüber diskutierenden Erwachsenenbildner dennoch keine angemessene Lösung des Problems. Er unterstreicht in seinem Gespräch die Bedeutung der Zeitzeugen für die jungen Erwachsenen, die „viele sich nicht vorstellen können, weil sie es selbst nie erlebten“ (Interview_P04, Abs. 25). In der Weitergabe der Erfahrung an die nächste Generation, aber auch in der Entwicklung des Bewusstseins für die Subjektivität der Zeitzeugnisse sowie Verletzbarkeit der Zeitzeugen sieht ein anderer Erwachsenenbildner die Wichtigkeit der Behandlung der zeitgeschichtlichen Konfliktpunkte, was keine Relativierung mit sich ziehen muss (vgl. Interview_P22, Abs. 173–174). Aus diesem Standpunkt heraus sei es angebracht, dem Schmerz, der traumatischen Erfahrung eine gebührende Anerkennung entgegenzubringen, aber auch nach dem Kontext, der zum Verstehen der Lage beitragen kann, zu suchen (vgl. ebd.).

Sicherlich ist der Diskurs um die Vergangenheit derjenige gewesen, der nach 1989 die meisten gravierenden Veränderungen erfahren hat. Damit zeigt sich bereits, dass die Bildung gerade für die erwachsenen Teilnehmer einen Bruch bedeuten sollte: einen Bruch mit dem, was früher als eine „offizielle Version“ gelernt und

geforscht wurde. In den durchgeführten Interviews gibt es kaum Hinweise darauf, dass dieser Bruch ein bedeutendes Lernhindernis darstellte. Dies mag vielleicht nur auf den ersten Blick verwundern: Bei näherer Betrachtung wird jedoch die Verbreitung der „alternativen Version“, der Gedanken, die der sowjetisch festgelegten Weltanschauung widersprachen, deutlich. Über den „geheimen“ Lehrplan der polnischen Pädagogen in der Zeit der deutschen Besatzung und der darauf folgenden sowjetischen Okkupation wurde in mehreren Interviews berichtet (vgl. dazu auch Ignatowicz 2009; Telecki 2000). Ein Erwachsenenbildner gibt zwar in einem Gespräch an, dass „man heute ganz anders über die Vergangenheit lehrt, als es noch vor zwanzig Jahren der Fall war“ und dass die älteren Menschen „die Vergangenheit für sich jetzt neu entdecken“. Er räumt jedoch auch ein, dass man früher über viele Sachen Bescheid gewusst, aber geschwiegen hatte (vgl. Interview_P10, Abs. 08).

Die Geschichte scheint sich zu einem Teil der polnischen Alltagsdiskussion entwickelt zu haben. Die freien Medien, die der obligatorische Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft sind, widmen sich eingehend den historischen Fragen und verstärken somit die Nachfrage gegenüber bestimmten Ereignissen der Vergangenheit. Einer der Erwachsenenbildner berichtet, dass er Veranstaltungen zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit anbieten muss, weil die Medien eine starke gesellschaftliche Nachfrage gegenüber diesen Themen produzieren (vgl. Interview_P12, Abs. 59). Seit Mai 2007 gibt es in Polen einen Fernsehkanal mit ausschließlich historischer Thematik „TVP Historia“ (ein Geschichtssender des öffentlich-rechtlichen Fernsehens), der in Polen innerhalb kürzester Zeit eine hohe Popularität gewann. Der Kanal macht unter einer breiten Öffentlichkeit die historische Thematik bekannt und beliebt. Neben Spiel- und Dokumentarfilmen wird der Akzent auf Talk-Shows und Diskussionsrunden mit Experten gelegt. Ein Interviewpartner unterstreicht die positive Rolle des Kanals und der Medien in der Förderung der Kultur des Debattierens und des Dialogs insgesamt, die seiner Meinung nach einer besonderen Förderung bedarf. Die ersten Transformationsjahre haben die Polen mit einer „Flut der Meinungen“ überfordert:

„Die Menschen waren durch die Flut der Meinungen beinahe frustriert. Sie waren nicht vorbereitet, eine Auswahl treffen zu können [...]. Früher waren die Medien ruhig, sie lobten einstimmig die Partei. [...] Sie sind nicht daran gewohnt, dass die Pluralität der Meinungen eine normale Sache ist, dass es natürlich ist, unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Vergangenheit zu haben. Durch die Transformation haben wir uns der Welt geöffnet; die Welt ist zu uns gekommen, wir waren jedoch nicht auf sie vorbereitet.“ (Interview_P01, Abs. 22)

Eine öffentlich ausgetragene gesellschaftlich-politische Debatte um die Vergangenheit, die in Polen nicht zuletzt dank freier Medien aller Art stattfinden konnte,

musste erst durch Bildung und Selbstbildung der Bürger ermöglicht werden. Die Fähigkeit, mit der Pluralität der Meinungen kompetent umzugehen, wurde von dem Erwachsenenbildner in den ersten Jahren der Transformation vermisst (vgl. Interview_P01, Abs. 22). Der Erwachsenenbildner betont implizit die Medienkompetenz als ein wichtiges Bildungsziel für den Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit.

Mit der Forderung nach einer offenen Debatte um die Vergangenheit, die im polnischen Kontext mit dem Wort „Abrechnung mit der Vergangenheit“ bezeichnet wird, gehe, so reflektiert in seinem Interview ein Erwachsenenbildner, die Gefahr der Relativierung der Inhalte und der Errungenschaften der polnischen Vergangenheit einher. Ein Erwachsenenbildner steht in seiner pädagogischen Praxis vor der Frage: Dürfen bei dem Bestreben der Aufarbeitung der Vergangenheit Abstriche zugunsten der Aufbewahrung eines „guten“ Vorbildes gemacht werden, wenn eine überaus offene Auseinandersetzung die Situation inadäquat schwärzen würde? Dieses Hindernis entsteht auf der Grundlage der Reflexion über die moralische Funktion der (historischen) Bildung und Erziehung, die das Lernen an den Vorbildern – und nicht das Lernen durch Diskussion und Dialog – vorsieht:

„Für die wissenschaftliche Tätigkeit kann es sicherlich keine Abstriche geben. Aber für die pädagogische Tätigkeit? Was darf man publizieren?⁷⁷ Gibt es einen Sinn, die Geschichte der Wochenzeitung ‚Solidarność‘ zu publizieren oder über den Pfarrer Henryk Jankowski.⁷⁸“ (Interview_P12, Abs.50)

In den Gesprächen kommen die Erwachsenenbildner auch auf die Hindernisse institutioneller Art zu sprechen, vor allem auf einen direkten oder latenten Druck auf die jeweilige Einrichtung seitens der staatlichen Institutionen. Als ein spürbares Hindernis wurde in mehreren Interviews die Geschichtspolitik der Brüder Kaczyński genannt. Nach dem Regierungswechsel 2007 soll eine „Welle der Erleichterung“ gegenüber den „nicht-konformen“ Geschichtsinterpretationen eingetreten sein. Als Beispiel des Druckes seitens des Staates auf die Tätigkeit der Einrichtung nennt ein Befragter folgenden Fall:

„Unsere Einrichtung versuchte, eine Auflistung aller polnischen Menschen, die die Repressionen auf dem Gebiet der Sowjetunion erfahren haben, aufzustellen. Es kam

77 Gemeint sind hier keine wissenschaftlichen Publikationen, sondern Bücher für einen breiten Leserkreis, was die Einrichtung auch als einen Teil ihrer Bildungsaufgabe ansieht.

78 Gemeint ist hier sicherlich die mutmaßliche Zusammenarbeit von Jankowski mit dem polnischen Sicherheitsdienst, die er unter dem Pseudonym „Libella“ oder „Delegat“ durchgeführt haben soll. Mittlerweile ist ein Buch über ihn erschienen (Majchrzak 2009).

heraus, dass es mehr oder weniger 570 000 Repressierte waren. Den früheren Angaben zufolge waren es zwei Millionen. Für die Rechten ist diese Zahl – zwei Millionen – heilig und diese Zahl müsse dann bleiben. Wir sagen, dass es eine Schwärzung der Geschichte ist, das ist doch keine Wahrheit. Aber so in diese Richtung war die Tätigkeit der Regierung.“ (Interview_P17, Abs. 17)

Es ist vom „Reinwaschen“ der Helden seitens der PiS-Partei die Rede (vgl. Interview_P05, Abs. 54). Im Zentrum einer solchen Geschichtspolitik stünde der „Patriotismus mit militaristischen Zügen: [...] die Erziehung der Jugend in die Richtung, dass sie kampfbereit ist“ (ebd.). Anhand dieser Äußerungen ist ein deutliches Hindernis der Bildung mit dem Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit implizit zu sehen: Dieses Dilemma der polnischen Erinnerungskultur hat bereits Tomasz Kranz beschrieben als eine „die Aufrechterhaltung passiver, ritualisierter und sakralisierter Umgangsformen und die Übersättigung an Geschichte, die in der Gesellschaft zu spüren ist und oft in eine historische Indifferenz übergeht“ (Kranz 2005, S. 233).

Als Hindernis der Aufarbeitung der internationalen historischen Konflikte wird die heutige Haltung bestimmter Staaten, insbesondere Russlands gesehen (vgl. dazu z. B. Interview_P02, Abs. 55; Interview_P06, Abs. 68). Aber auch die zu starke Politisierung der Vergangenheit im eigenen Lande wird als Störung im Hinblick einer gründlichen, offenen und sachlichen Auseinandersetzung mit konkreten Themen gesehen (vgl. z. B. Interview_P03, Abs. 64): „Es kann zu einer Pattsituation kommen, wo es nicht mehr um die Vergangenheit, sondern um gegenwärtige politische Präferenzen geht. Eine fruchtbare Diskussion ist dann kaum noch möglich“ (Interview_P03, Abs. 64).

Die Überbetonung der Geschichte und ihrer Rolle für das gesellschaftliche Leben habe eine gründliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erschwert, lauten die Argumente in einigen Interviews. Jeder Umgang mit der Vergangenheit wurde in der Politik und dadurch auch in den öffentlichen Diskussionen überbewertet:

„Heute ist die Geschichte in der Politik und im gesellschaftlichen Leben ein wichtiges Element. Sie hat immer den Mehrwert. Es ist das Ergebnis des kommunistischen Systems, als es eine wahrhafte Geschichte einfach nicht gab. Umso wichtiger ist sie jetzt. Die Geschichte genießt in der Gesellschaft einen Ausnahmestatus.“ (Interview_P17, Abs. 27)

Als Jaroslaw Kaczyński als Ministerpräsident von Donald Tusk abgelöst wurde, bedeutete dies auch einen Wechsel in der staatlichen Geschichtspolitik, die zu Zeiten Kaczyńskis eine hohe Priorität hatte: „Heute spielt die Vergangenheit nach meiner

Beobachtung nicht die Schlüsselrolle. Die heutige Regierung beschäftigt sich nicht so sehr damit, wie die letzte“ (Interview_P17, Abs. 29). Die polnischen Erwachsenenbildner bestätigten, dass sie sich im Jahr 2009, zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews, von den staatlichen Zwängen und Einflüssen auf ihre pädagogische Praxis befreit fühlen; dies wurde zumindest in den Interviews mit den Vertretern der nichtstaatlichen Organisationen explizit zum Ausdruck gebracht. Andere Hindernisse – die zum Teil als Lernbarrieren zu bezeichnen sind – werden von den Erwachsenenbildnern wahrgenommen und als pädagogische Herausforderung definiert. Im Großen und Ganzen lässt sich feststellen, dass die Bedingungen – persönliche, gesellschaftliche wie politische – zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in den polnischen Bildungsinstitutionen für die Erwachsenen günstig sind.

3.1.2.6 Schlussfolgerungen

Der Zerfall des sozialistischen Systems führte zu einer Welle eines gewaltigen Informationszuwachses: In Hunderten von Publikationen wurde versucht, die „weißen Flecken“⁷⁹ der Vergangenheit aufzuklären und die Mythen und Lügen des vorherigen Systems zu enthüllen. Die Bildung stand dadurch vor einer enormen Herausforderung, erhielt jedoch auch eine neue Rolle: Die Einseitigkeit der offiziell zugelassenen Selbstbeschreibung (faktisch: eine Fremdbeschreibung) wurde dementiert und eine „neue“, „wahrheitsgetreue“ Version der Geschichte des Volkes – also des „wahren“ und „selbstbestimmten“ Selbstbildes wurde nachgefragt (vgl. dazu auch Grinberg 2003). Bildung wird im Prozess der Zurückgabe des kollektiven Gedächtnisses und der Herausbildung einer zeitgemäßen kulturellen und nationalen Identität mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Die Zulassung eines pluralistischen Zugangs zur Vergangenheit führte zum Sichtbarwerden einer Vielzahl der davor vernachlässigten oder gar tabuisierten Themenfelder: verschiedene Perspektiven der ethischen, religiösen oder kulturellen Minderheiten, regionale Spezifika oder auch Generationenkonflikte kamen zum Vorschein.

Die Erziehung stand besonders in der Epoche des Totalitarismus dem Politikum als eine der wichtigsten Frontlinien des ideologischen Kampfes sehr nahe. Nach dem Zerfall der Diktatur gelang es der Erziehung und Bildung nur zu einem bestimmten Grad, diesen Abstand zu vergrößern. In den Zeiten der gesellschaftlichen Transformation ist das Interesse der politischen Macht an dem Potential der Erziehungs- und Bildungspraxis kaum abgeflacht. Der Wunsch, das kollektive Gedächtnis zugunsten

79 In Polen ist sogar die sogenannte Enzyklopädie der weißen Flecken: *Encyklopedia białych plam* (Korytkowska 2000) erschienen.

der eigenen – wenn auch neuen – Ideen zu gebrauchen, ist nicht verschwunden. Im äußersten Fall ist die Haltung durch die „Anti“-Haltung, infolge einer umgekehrten Bewertungsskala, ausgetauscht worden. Doch diese Welle wird allmählich durch eine neue Tendenz eingedämmt, und zwar durch die entstandene oder auf dem Grund der nationalen Stabilität gewachsenen Bereitschaft zur kritischen Revision der heiklen Fragen der polnischen Vergangenheit. Die mythologisierten Versionen der Vergangenheit, gerichtet auf die Wiederbelebung der nationalen Gefühle, gehören im Großen und Ganzen bereits zur polnischen „Vergangenheit“ der 90er Jahre – mit einem kurzen Revisionsversuch unter der Regierung der Brüder Kaczyński. Die Erwachsenenbildner fühlen sich überwiegend nicht mehr dazu verpflichtet, die Aufgabe des Wiederaufbaus der geistigen Identitäten ihres Volkes zu übernehmen.

In der Debatte um die polnische Vergangenheit macht sich auch die für die deutsche Vergangenheitsbewältigung typische Wiederholungssphobie⁸⁰ sichtbar, jedoch selbstverständlich mit anderen Inhalten. Es wird um den Verlust der Unabhängigkeit befürchtet – einer staatlichen, was heute nahezu unrealistisch erscheint, aber auch symbolischen. Als Angreifer, die es auf die polnische Unabhängigkeit abgesehen haben, gelten in erster Linie Russland, aber auch – als passiver Aggressor – die Europäische Union, die letzte jedoch in einem kleinen Kreis der Bevölkerung. Die Unabhängigkeit als Kriterium wird universal gesehen: Man verbindet sie mit Demokratie, Menschenrechten und Freiheit. Insofern ist die Erinnerungskultur vielfach noch vom Bemühen geprägt, jahrzehntelang vorherrschende Zwänge aufzubrechen, als dass bereits auf neue Gewissheiten zurückgegriffen werden könnte. Die Transformation in Polen wurde nicht nur als Eintritt in ein neues System und in ein neues Zeitalter, sondern auch als Rückkehr und Anknüpfung an die vorkommunistische Traditionen verstanden. Ireneusz Krzemiński beschrieb im Jahr 1990 die Lage wie folgt: „Wir befinden uns im monströsen Tiegel der Veränderungen, in welchem alles neu bewertet werden muss, um einen eigenen Platz zu finden, oder eher [...] zu seinem eigentlichen Platz zurückzukehren.“ (Krzemiński 1990, S. 51).

3.1.3 Aufarbeitung der Vergangenheit und das Verständnis von Demokratie

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Demokratisierung am Beispiel der polnischen erwachsenenbildnerischen Praxis. Die forschungsleitende Frage dazu

80 Nach der Forderung von Adorno, die Erziehung müsse alles tun, damit Auschwitz nicht mehr sei.

lautet: Hängt der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit mit dem Verständnis der Demokratie zusammen? Dazu ist es von Bedeutung, das Verständnis der Akteure der Bildungsprozesse hinsichtlich solcher Begriffe wie Demokratie sowie in Bezug auf die Verbindung zwischen dem Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit und den Wandel zu demokratischen Werten zu klären. Dieser Aspekt wurde anhand der direkten und indirekten Fragen ermittelt, da er unmittelbar auch mit der Praxis der Erwachsenenbildung zusammenhängt.

Die polnische Demokratie ist konsolidiert⁸¹ und die Bürger sind ihres demokratischen Staates und seiner Zukunft sicher, wie es die Interviews mit den polnischen Erwachsenenbildnern bestätigen:

„In Polen ist nicht so etwas wie der Gedanke aufgetaucht: Wir hätten erstmals genug Demokratie, jetzt brauchen wir aber Ordnung, wir bräuchten eine starke Hand. Die Demokratie wurde in Polen nicht hinterfragt.“ (Interview_P03, Abs. 45)

In den 1990er Jahren machte sich in Polen teilweise auch wie in anderen Ländern (in Litauen, Bulgarien, Rumänien, in der Slowakei und in Ungarn) die Angst vor einem Chaos bemerkbar, ausgelöst durch den turbulenten Prozess der Demokratisierung und der Transformation vom diktatorischen Ordnungsstaat zur demokratischen Gesellschaft. Man strebte die Rückkehr zum Bewährten und Stablen an, womit man auf der polnischen Ebene die Erfolge der Postkommunisten erklären kann (vgl. Ruchniewicz 2007, S. 15f.). Diese Rückkehr wurde jedoch – z. B. im Unterschied zu Russland – nicht von der Verstärkung autoritärer Tendenzen begleitet. Dies ist der wesentliche Unterschied zu den beiden anderen untersuchten Staaten. Adam Michnik, der polnische *Solidarność*-Stratege und Herausgeber der bekanntesten polnischen Tageszeitung „*Gazeta Wyborcza*“ behauptet sogar: „Es sind viele schlechte Dinge geschehen, doch habe ich das Gefühl, dass mit Ausnahme des Balkans und Russlands die postkommunistischen Länder in ihrer neuesten Geschichte nie so gute 20 Jahre gehabt haben, im Falle Polens sogar in den letzten 300 Jahren“ (Michnik 2009). Die Entwicklung hin zu einem demokratischen Staat schuf auch die Voraussetzung für eine gründliche Aufarbeitung der Vergangenheit, wie es in den Interviews mit den Erwachsenenbildnern bestätigt wird:

„Die Demokratie machte das Wissen über die Vergangenheit erst möglich. In einer demokratischen Gesellschaft können unterschiedliche Forschungsinstitutionen existieren, unterschiedliche Interpretationen der Ereignisse werden zugelassen.“ (Interview_P03, Abs. 44)

81 Der Bertelsmann Transformation Index in Bezug auf die Demokratie beträgt für das Jahr 2010 9.0 (11. Platz von 128 Staaten) (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009).

3.1.3.1 Demokratie, Menschenrechtsbildung und bürgerschaftliche Bildung

Die Demokratie wird verstanden als Freiheit des Staates, Freiheit des Menschen und seiner Meinungsäußerungen. Die Diktaturerfahrung hingegen bestand im Erleben des Aufdrängens, der Manipulation, der Zerstörung der Sphäre des Privaten (vgl. Interview_P03, Abs. 78). Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit würde im „polnischen Fall“ helfen, „die Demokratie zu pflegen und zu schätzen“ (Interview_P03, Abs. 45). Die Kenntnisse über die vergangenen Umstände sollen, führt der Erwachsenenbildner fort, als Warnung vor den Versuchen der Propaganda und Manipulation der Meinungen in der Gegenwart verstanden werden. Diese Resistenz bilde in den Augen des Respondenten die Grundlage der „Freiheit der Bürger“ (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit helfe überdies, das Wesen eines totalitären Staates zu verstehen und Motive, Verläufe und Gesetzmäßigkeiten historischer Entwicklungen durch den Vergleich mit dem demokratischen System zu erkennen, argumentiert ein anderer Erwachsenenbildner: „Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit hilft zu verstehen, warum sich Osteuropa eigentlich mit einem solchen Enthusiasmus des Kommunismus entledigt hatte“ (Interview_P12, Abs. 73). Durch die Auseinandersetzung mit der diktatorischen Vergangenheit werden auch die Nischen der Demokratie innerhalb der Diktatur erkennbar. Die Erfahrung des Bürgerengagements und die Anfänge der Widerstandsbewegung machen die Grenzen einer Diktatur deutlich und weisen auf die Kontinuität der demokratischen Ideen hin, so einer der Erwachsenenbildner (vgl. Interview_P01, Abs. 26–27). Die Kenntnisse um die Vergangenheit helfen bei der Entscheidungsfindung und stiften das Verantwortungsbewusstsein, indem über die Folgen der Ereignisse nachgedacht wird (vgl. Interview_P14, Abs. 55). Mit dem Prozess der Globalisierung sowie mit dem Beitritt Polens zur EU und zur NATO erstreckt sich das Gefühl der Verantwortung über die Grenzen Polens hinaus:

„Wir sind verantwortlich nicht nur für unsere Region, oder? Durch unsere Politiker, die uns vertreten, tragen wir auch Verantwortung beispielsweise für die Mission der NATO in Afghanistan, was wiederum einen Einfluss auf die Beziehung zu den anderen Staaten hat. [...] Die Geschichte zeigt, dass wir nicht isoliert von anderen leben. Sie zeigt Relationen und Grundlagen des Miteinanders.“ (Interview_P21, Abs. 83–85)

Die Aufarbeitung der Vergangenheit wird als Ankündigung einer Wende in und Erneuerung der Gesellschaft und als Garantie einer demokratischen Entwicklung dargestellt (vgl. Interview_P04, Abs. 50). Eine feste Demokratie ist in den Augen

mehrerer Respondenten ohne eine gründliche „Abrechnung mit der Vergangenheit“ (*rozliczenie się z przeszłością*) nicht möglich:

„Etwas Dauerhaftes kann man nur auf dem Fundament der Wahrheit bauen, so sehe ich das. Und die Aufarbeitung ist die Voraussetzung dafür, dass man sorgfältig von Beginn an ist. Nur so hat die Demokratie einen Sinn. Verlogenheit und Schwindel sind keine feste Grundlage, sonst fängt man an zu kaschieren und zu kombinieren.“ (Interview_P06, Abs. 46)

Offenheit und Transparenz als Merkmale einer demokratischen Ordnung beziehen sich gleichermaßen auf die Gegenwart wie auf die Vergangenheit (vgl. Interview_P01, Abs. 59); nur wenn durch die Aufklärung die „Ketten der Vergangenheit“ (ebd.) durchbrochen und die „Skelette im Schrank“ (ebd.) entfernt würden, sei dies gewährleistet.

Die staatliche Unabhängigkeit Polens wird in eine direkte Verbindung mit der Demokratisierung gebracht: Die Realisierung des Rechtes des Volkes auf die nationale Selbstbestimmung gilt dabei als Voraussetzung für eine demokratische Entwicklung und die Herausbildung einer Bürgergesellschaft:

„Meiner Meinung nach führte gerade die Erlangung der staatlichen Unabhängigkeit zur Herausbildung des Bürgergefühls bei einem von den Nachbarn geteilten und in den Untergrund gezwungenen Volk. Ohne dieses Gefühl ist auch keine gesellschaftliche Selbstbestimmung denkbar.“ (Interview_P20, Abs. 75)

Die Gespräche mit den Erwachsenenbildnern belegen, dass während der Veranstaltungen die demokratischen Wurzeln in der vorkommunistischen und teilweise auch in der kommunistischen Vergangenheit gesucht und gefunden werden. Auch wenn die Grundlagen für eine demokratische und zivilgesellschaftliche Entwicklung durch das autoritäre Regime von Piłsudski begrenzt waren, versucht man im demokratischen Polen an das unabhängige Polen nach dem Ersten Weltkrieg anzuknüpfen (vgl. dazu auch Schneider 1991). Die Erwachsenenbildner teilen aus ihrer pädagogischen Erfahrung mit, dass die historischen Beispiele der funktionierenden Demokratie auf dem polnischen Boden das demokratische Bewusstsein in der Zeit der Transformation besonders stärken (vgl. Interview_P11, Abs. 61). Dem Gedanken liegt das Argument zugrunde, dass sich eine Demokratie auf eine demokratische politische Kultur ihrer Bürger stützen muss, die bereits Traditionen hat und auch die Zeit der Diktatur überdauern konnte. Die Aufarbeitung der Vergangenheit in Polen impliziert somit die Wiederentdeckung und Weiterführung der Traditionen, unter anderem auch der Familientraditionen und Familiennarrationen, die während des Sozialismus erheblich beeinträchtigt wurden. Die Familientraditionen und die Achtung vor den Zielen, für die die Familienangehörigen

in der Vergangenheit gekämpft haben, verpflichtet, wenn nicht zur Kontinuität, so wenigstens zur Wertschätzung:

„Wichtig ist, zu erkennen, dass die Taten unserer Großeltern oder Eltern ein Ziel hatten und dass diese Taten weitergeführt werden müssen. Nichts ist für die Ewigkeit gegeben, Freiheit und Demokratie muss man alltäglich befestigen.“ (Interview_P19, Abs. 63)

Somit wird das Kontinuitätsgebot gegenüber solchen Idealen der vergangenen Generationen wie Freiheit und Unabhängigkeit ausgesprochen. Demokratie wird somit als eine verbindende Idee zwischen den Generationen verstanden:

„Die meisten polnischen Familien haben im Kreis der Verwandten einen Aufständler [des Warschauer Aufstandes, T. K.] oder einen Soldaten [der polnischen Heimarmee, T. K.]. [...] Deren Kampf muss man heute sicherlich nicht auf dem Bereich der Politik, sondern im Alltag – beim Aufbau der Wirtschaft, der polnischen Standards etc. – fortsetzen. Die Anbindung an die Tradition spielt eine wichtige Rolle für den Standort des Menschen im Leben.“ (Interview_P11, Abs. 61)

Auch das Bekenntnis zu und der Schutz der Menschenrechte sind bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eine immer wieder aufkommende Frage. Die Frage nach gleichen Rechten für alle Menschen wird in einer scharfen Abgrenzung zu der Praxis des kommunistischen Regimes gedeutet, die als Gleichmachen und Gleichschaltung beschrieben wird. Ein für den Respondenten zentraler Bestandteil der Frage der Menschenrechte ist der der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung – Aspekte, die in der Zeit der kommunistischen Diktatur in Polen besonders stark verletzt wurden:

„Jeder Mensch hat das Recht auf die selbstständige Bestimmung seiner Ziele und jeder hat das Recht, alle nicht gesetzlich verbotenen Mittel zum Erreichen dieser Ziele zu verwenden. In dieser Hinsicht spricht man von der Gleichberechtigung im Unterschied zur Gleichschaltungspraxis des kommunistischen Regimes, welches die gleichen Ziele für alle vorschrieb – die von der Partei festgelegten Ziele.“ (Interview_P15, Abs. 43)

Die Menschenrechte haben in Polen eine besondere Betonung auf die Rechte des Bürgers gegenüber dem Staat erfahren und die Menschenrechtsbildung ist somit eng an die bürgerschaftliche Bildung geknüpft:

„Es geht darum, dass der Staat eine Grenze kennen muss, die er gegenüber seinen Bürgern nicht übertreten darf. Es müssen stabile Modelle des Kontaktes entwickelt werden zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren: Polizisten, Beamte, Richter und so weiter. [...] So wie es in allen westlichen Staaten üblich ist.“ (Interview_P15, Abs. 41)

Die Aufarbeitung der Vergangenheit trage dazu bei, so einer der Befragten, das Verständnis zu etablieren, dass „das Volk keine Masse, sondern die Einheit der Einzelmenschen“ (Interview_P04, Abs. 46) sei. „Und jeder Einzelmensch trägt zur Entwicklung der Geschichte bei und muss dafür Verantwortung übernehmen“ (ebd.). Die Begriffe der Verantwortung und des Engagements sind die zentralen Elemente vieler Gespräche, wenn es um Demokratie und Bürgerbildung geht (vgl. Interview_P05, Abs. 45).

In Polen ist die Bürgerbildung (*Edukacja obywatelska*) ein fest etablierter Bestandteil der pädagogischen Praxis in der Mehrheit der Einrichtungen. Seitens der dort arbeitenden Erwachsenenbildner ist die Verknüpfung der Aufarbeitung der Vergangenheit mit der bürgerschaftlichen Bildung unwiderlegbar: „Die Geschichte bildet einen Bürger heraus“. (Interview_P21, Abs. 83). Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird in manchen Fällen als ein Weg zur patriotischen Erziehung verstanden. Manche Respondenten knüpfen die Bürgerbildung an den Begriff des Patriotismus an:

„Bürgerbildung ist nichts anderes als Patriotismus in seiner zeitgenössischen alltäglichen Form. [...] Man muss heutzutage nicht auf den Barrikaden sterben, obwohl viele immer noch einen sehr engen Begriff des Patriotismus haben. Patriotismus ist in seiner alltäglichen Prägung eine ordentliche Arbeit, Engagement für die Umwelt, Volontariat bei NGOs, Partizipation an den Modellen der Selbstverwaltung.“ (Interview_P22, Abs. 129–130)

Damit hat der Begriff des Patriotismus eine erkennbar demokratische Ausrichtung:

„[Durch das Erlernen der Geschichte] kann man Patrioten bilden. Wir bilden Patrioten Polens, aber im weiteren Kontext sind es Patrioten eines bestimmten gesellschaftlichen Modells. Im Zweiten Weltkrieg haben diejenigen gewonnen, die an die Demokratie glaubten und nicht an die starke Hand eines Führers.“ (Interview_P19, Abs. 69)

Patriotismus und demokratische Bildung wird aufgefasst als Dienst und Engagement für den Staat. Polnische Erziehungswissenschaftler sprechen von der Notwendigkeit einer „neuen Bürgerschaft“ (*nowe obywatelstwo*), wobei unter „neu“, laut Ferenz, die „Verschiebung des Schwerpunktes von der Unterordnung der Person unter den Staat hin zum bewussten Engagement in der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens“ zu verstehen ist (Ferenz 2003, S. 60). Die Kampfpaparen hinsichtlich des Begriffs des Patriotismus waren in Gesprächen mit den polnischen Erwachsenenbildnern kaum zu finden; in den Vordergrund traten Begriffe wie Engagement und Beteiligung, sodass der Patriotismus seine militaristisch-intolerante Konnotation verliert und zur Herausbildung eines „politischen Menschen“ (Negt 2010) beisteuert – was Ferenz

als „Erweiterung des semantischen Feldes“ des Begriffes des Patriotismus bezeichnet (Ferez 2003, S. 61).

3.1.3.2 Der Bürger und der Staat

Die Bürgergesellschaft befindet sich in Polen im Prozess des Aufbaus, so mehrere Respondenten. Die totalitäre Vergangenheit des Staates steht jedoch diesem Prozess im Wege. Aufarbeitung der Vergangenheit hieße deshalb, die Regeln der Interaktion zwischen dem Staat und dem Bürger neu zu definieren:

„Viele Generationen lebten in einem Staat, wo die Staatsmacht dem Volk aufgezwungen war. Die ungeschriebene Regel besagte, man müsse alles wider diese Staatsmacht tun, keiner wollte für ein gemeinsames Wohl mit dem Staat zusammenwirken. Diese Einstellung hat ihre Konsequenzen bis heute. Die Staatsmacht, das waren immer ‚sie‘, nie ‚wir‘.“⁸² (Interview_P22, Abs. 135)

Dass die Staatsmacht teilweise mit Misstrauen seitens ihrer Bürger konfrontiert wird, hat somit seine Gründe auch in der Vergangenheit, als die Staatsmacht als fremd und aufgezwungen empfunden wurde. Ein anderer Erwachsenenbildner weist auf ein generelles mangelndes Vertrauen der Polen gegenüber dem Anderen hin: „Es kommt noch aus den Zeiten des Kommunismus, dass die Familie der einzige sichere Ort war, es benehmen sich viele bis heute noch so.“ (Interview_P08, Abs. 41). Über das Phänomen der Entfremdung zwischen dem Staat und dem Individuum in Polen reflektieren mehrere polnische Forscher. Ziolkowski kommt in seiner Analyse des Zustandes der polnischen Zivilgesellschaft zu der Schlussfolgerung, dass „die Zivilgesellschaft im heutigen Polen eher als Institution des Protestes und der Forderungen, die gegen die Macht gerichtet sind, funktioniert, als ein eigenständiges aktives Subjekt, das die Veränderungen von unten antreibt“ (Ziolkowski 2001, S. 85). Auch der polnische Soziologe Lech Szczegóła (2003) sieht die Schwächen und Hindernisse der Entfaltung der Zivilgesellschaft in Polen in der polnischen kommunistischen Vergangenheit, die ihren Einfluss teilweise immer noch ausübt: Die aktuelle Verpflichtung zur Bürgerbildung versteht einer der befragten Respondenten in der Förderung der Kultur der Konstruktion als Gegensatz zur Destruktion. So in einem Interview:

„Das polnische Volk muss lernen, sich selbstständig zu regieren und zu verwalten [...]. Der Pole hatte stets jemanden über sich: einen Russen, einen Deutschen. Seinen Seelenfrieden fand er darin, etwas **gegen** diesen Vorgesetzten zu unternehmen. Er unternahm hingegen nichts **für** sich selbst. Er muss lernen, nicht gegen jemanden, sondern für sich zu arbeiten.“ (Interview_P16, Abs. 70; Betonung durch die Stimme des Respondenten)

82 Auf polnisch: „Oni-sm“. Vgl. dazu Fehr 2003.

Der Erwachsenenbildner verbindet seine Hoffnung auf die Entwicklung der Bürgergesellschaft mit der neuen Generation, die dieser Entfremdung zwischen dem Staat und den Bürgern entgegenwirken kann: „Die Aufgabe ist jetzt, die heutige Jugend so zu bilden, dass sie gewillt ist, etwas zu wollen. Dass sie etwas bewegen will, für sich selbst, für die anderen“ (Interview_P22, Abs. 139). Ein Erwachsenenbildner plädiert dafür, dass Bürgerbildung in erster Linie die Übernahme von Verantwortung heißt. Automatisch bedeutet es aber auch, dass der Staat seinen Paternalismus aufgibt. Der Erwachsenenbildner lehnt daher die Idee eines sozialen Staates unter Bezug auf die nicht fest etablierten Demokratien teilweise ab:

„Die soziale Aktivität des Staates ist nicht ziellos. Fundamental sollen für den Menschen immer die Gebote der Selbstverantwortung und der Freiheit sein. Der Staat, der sich als übermäßig sozial gibt, nimmt oft den Menschen die Verantwortung für sich selbst ab. [...] Solange der Staat sich nicht aggressiv verhält, sehen wir darin keine Probleme. Anders ist es aber in dem heutigen Russland, wo der Staat mittels einiger sozialer Privilegien den Bürgern ihre Freiheit abkauft. [...] Der Staat bedarf einer Kontrolle durch die ausgereifte stabile Bürgergesellschaft, um seine soziale Funktion nicht für die Bevormundung der Menschen zu verwenden.“ (Interview_P15, Abs. 43)

Der kommunistische Staat verstand sich de jure auch als ein sozialer Staat. Der Paternalismus ging aber direkt mit der Entmündigung der Bürger einher (vgl. dazu auch Szczegółka 2003). Die Reste dieser Politik sieht der Erwachsenenbildner in der Passivität der Bürger und dem mangelnden Selbstvertrauen, daher ist für ihn die Durchsetzung des Konzeptes der Eigenverantwortung und des Vorrangs der persönlichen Freiheit eine *conditio sine qua non* für einen demokratischen Staat (vgl. Interview_P15, Abs. 43; ähnlich auch Prendecki 2005).

Das Primat des Menschen gegenüber dem Staat bedeutet im polnischen Fall eine zweifache Herausforderung: Einerseits muss das Erbe des kommunistischen Regimes überwunden werden, das die Interessen der Menschen denen der Partei unterordnete, andererseits – und dies ist eine wesentlich schwierigere Aufgabe – muss auch die Sakralität eines lang und schwer erkämpften unabhängigen polnischen Staates, des gegenwärtigen wie des vergangenen, gegenüber dem Individuum revidiert werden. Der polnische Historiker Rafał Stobiecki plädiert in seinem Artikel „Auf der Suche nach neuen Konzepten der Handlungen des Volkes“ für die Neuausrichtung einer polnischen Historiographie, die bisher, so Stobiecki, der „Notwendigkeit, sich die Unabhängigkeit zu erkämpfen“ unterworfen war, hin zu der „Notwendigkeit, sich die Normalität zu erkämpfen“ (Stobiecki 2008a, S. 104). Die Selbstaufopferung des Individuums im Kampf für Polen galt und gilt in bestimmten Kreisen bis heute als ein Gebot. Einer der Erwachsenenbildner macht diese Tendenz am Beispiel von der in Polen heute sehr populären

Heimatarmee (*Armia Krajowa*), der größten militärischen Organisation, die während des Zweiten Weltkriegs im besetzten Polen einen massiven Widerstand gegenüber den beiden Besatzungsmächten leistete und der polnischen Exilregierung in London unterstand, deutlich:

„Für die Soldaten der Heimatarmee war der polnische Staat allem anderen übergeordnet. Es musste dem Staat alles, einschließlich des eigenen Lebens, gewidmet werden. Der Dienst am Staat und dem eigenen Volk soll nicht hinterfragbar sein.“
(Interview_P13, Abs. 17)

Der gedanke des Dienstes am Staat und an einer „höheren Idee“ wird von einem Respondenten anhand des Lebensweges des polnischen Oberst Kukliński illustriert. Seine Argumente sind vor dem Hintergrund der Idee der Demokratie und des Schutzes der Menschenrechte problematisch. In dieser Aussage wird der Konflikt zwischen dem Staat und dem Individuum verdeutlicht:

„Der Oberst Kukliński⁸³ war der Offizier des Generalstabs der polnischen Volksarmee und hatte auch Zugang zu den Militärgeheimnissen. [...] Eine lange Zeit arbeitete er mit dem CIA zusammen und übermittelte die Angriffspläne der Sowjetunion an die Amerikaner [...]. Das Problem ist folgendes: Indem er den Amerikanern die Stationspunkte der Volksarmee übermittelte, bestimmte er die Ziele der amerikanischen Angriffe. Viele Soldaten können es ihm nicht verzeihen, denn er schickte sie in den direkten Tod. Von der anderen Seite heißt es: Wozu hat er das gemacht? Und es galt: Wenn eine höhere Idee im Spiel ist, ist das einzelne Individuum nicht wesentlich. [...] Unsere Institution akzeptiert diese Werte, die Kukliński vertritt.“
(Interview_P13, Abs. 26)

Weiter nimmt der Befragte Bezug auf die polnische Tradition, die es verlange, „die besten Söhne für den Dienst an Polen zu geben“:

„Vielleicht gibt es das heutige Polen nur dank dieser Tradition. [...] Polen hat seine Unabhängigkeit erlangt, weil diese Idee ein untrennbarer Teil jeder familiären Erziehung war.“ (Interview_P13, Abs. 31)

Die Herstellung des Gleichgewichtes zwischen der Rolle des Individuums und der des Staates ist eine Aufgabe, die insbesondere in den nationalorientierten Bildungseinrichtungen zu bewältigen ist. Die Würdigung der Taten derjenigen, die im Kampf für den Staat und die Nation ihr Leben geopfert haben, muss mit

83 Über die Person Kukliński entfachen in Polen heftige Streite: Von den Anhängern wird er als Nationalheld gefeiert, von den Gegnern zum Verräter erklärt. 2008 entstand ein Dokumentarfilm über sein Wirken als Agent mit dem Titel *Gry wojenne – War Games*. Vgl. auch Weiser/Maliborski 2005.

dem Gedanken der Rechenschaftspflicht des Staates gegenüber seinen Bürgern in einer Demokratie einhergehen. „Der Staat soll endlich mal auch seinen Bürgern dienen“, fordert ein Erwachsenenbildner (Interview_P17, Abs. 12). Die Vorrangstellung des Menschen ist, so ein Befragter, eine Garantie dafür, „dass man sich keinem Führer anvertrauen wird und das eigene Nachdenken nicht an den Führer abgibt“ (Interview_P19, Abs. 65).

3.1.3.3 Zerfall des Kommunismus

Im nächsten Schritt sollen die Einstellungen der Erwachsenenbildner gegenüber dem Zerfall des sozialistischen Blocks beleuchtet werden, was Rückschlüsse auf das Demokratieverständnis der Respondenten und auf eigene Erfahrungen hinsichtlich der Demokratisierungsprozesse ziehen lässt. Die Zeit während des Zweiten Weltkriegs und danach wird in Polen überwiegend als Zeit der zwei Okkupationen und der Fremdherrschaft zweier totalitärer Regime betrachtet:

„Wichtig ist für uns klarzustellen, dass Polen, wie auch andere Staaten Mitteleuropas, während des Zweiten Weltkriegs zwei Okkupationen erfahren hat. Für Westeuropa erscheint der Zweite Weltkrieg in schwarz-weißen Farben: auf der schwarzen Seite das Nazi-Deutschland und seine Verbündeten, auf der weißen Seite demokratische Staaten und die Sowjetunion. Für uns war beides schwarz.“ (Interview_P14, Abs. 8)

Damit kommt der bereits bekannte Gedanke zum Ausdruck, der westeuropäische Erinnerungsdiskurs bagatellisiere die Verbrechen des Kommunismus und zeige somit mangelnde Anerkennung und Wertschätzung gegenüber den osteuropäischen Opfern des Kommunismus. Beklagt wird zudem die Bagatellisierung der Nachkriegszeit in Polen, in der „hunderttausend Menschen ihren Kopf im Kampf gegen den Kommunismus hingehalten haben.“ (Interview_P15, Abs. 22).

Die Bewertung des Kommunismus und des Sturzes des Kommunismus führte in den Gesprächen unweigerlich zur Diskussion, ob die Volksrepublik Polen als eine Etappe der Entwicklung des polnischen Staates zu betrachten ist. Friszke bezeichnete die Frage „Was für ein Staat war die Volksrepublik Polen nach 1956?“ als polnischen „Historikerstreit“ (Friszke 1996 und 2002). Diese auch zur Zeit der Befragung in Polen aktuelle Diskussion umfasste die Frage, ob die Volksrepublik Polen als ein eigenständiger Staat oder nur eine Form der Fremdherrschaft zu betrachten sei (vgl. dazu Fik 1996). Zur Unterstützung der letzteren Auffassung wird eine sogenannte Kontinuitätsthese geäußert, laut welcher es keinen qualitativen Unterschied zwischen der nationalsozialistischen und darauf folgenden kommunistischen Besatzung Polens gibt. Ein Erwachsenenbildner betont die totalitären Züge der Volksrepublik Polen: „Alles, was hier passierte, war von der Großmacht Sowjetunion bestimmt“ (Interview_P11,

Abs. 47). Die polnischen Kommunisten werden dabei nicht als wahrhaftige Bürger Polens, sondern als gehorsame Vasallen Moskaus dargestellt (vgl. dazu auch Kula 2003). Die Volksrepublik Polen sei kein „echtes“ Polen, argumentiert ein Erwachsenenbildner und fordert eine kritische Abgrenzung von diesem historischen Staat: „Wenn wir mit Volksrepublik Polen eine der Etappen der Entwicklung unseres Staates bezeichnen, so distanzieren wir uns nicht von dem verbrecherischen Staat, der die Volksrepublik war“ (Interview_P14, Abs. 9).

Ein anderer Erwachsenenbildner, der sich selbst auf dem politischen Spektrum links einordnet, plädiert gegen eine absolute Verdammung der Volksrepublik Polen und tritt für eine partielle Anerkennung der Errungenschaften der Epoche ein:

„Während des Kriegs gab es einen polnischen General, der von der Gestapo ermordet wurde. Rowecki, glaube ich, war sein Name [...]. Als das Ende des Kriegs absehbar war, äußerte er sich folgendermaßen: ‚Wenn es in Polen genauso sein soll, wie vor dem Krieg, dann soll das Ganze sich zum Teufel scheren.‘ Das, was damals [vor dem Krieg] in Polen geschah, hatte keinerlei Perspektiven. [...] Es gab in Polen kaum Industrie. Der Krieg, der zweifelsohne mörderisch und zerstörerisch war, gab Polen einen Anstoß zur Industrialisierung; somit wurde die Perspektive der Annäherung an die Entwicklung der westeuropäischen Länder gegeben. Diese Perspektive wurde einzig und alleine durch die Entwicklung der Bildung und der Industrie geschaffen. Und das war keinem anderen als der Volksrepublik Polen zu verdanken.“ (Interview_P05, Abs. 16)

Manche der befragten Erwachsenenbildner reflektierten ebenfalls darüber, ob die Zeit der Volksrepublik Polen als eine teilweise positive Etappe in der polnischen Entwicklung betrachtet werden kann. Es werden unter anderem die Alphabetisierung und Elektrizität als Errungenschaften der Etappe erwähnt. Ein Erwachsenenbildner, der selbst mehr als 40 Jahre im kommunistischen Polen lebte, zählt die Leistungen des damaligen Staates auf:

„Man brachte doch einer recht großen Gruppe der Bevölkerung das Lesen bei. Es gab Fernsehen und Elektrizität [...]. Selbstverständlich gab es in der Volksrepublik Polen staatliche Unterdrückung, aber es gab auch viele Menschen, die den Zugang zu Bildung bekommen haben. [...] Klar, hätte es auch besser sein können. Es war wie es war. Es gab viele Museen, es gab Kinos.“ (Interview_P11, Abs. 47)

Nostalgisch-verklärend wird in einem Interview darüber gesprochen, dass die Menschen im kommunistischen Polen selbstloser und hilfsbereiter gewesen seien: „Heutzutage denkt jeder nur an Geld und an Verdienstmöglichkeiten. Die geistigen Bedürfnisse werden dem untergeordnet.“ (Interview_P16, Abs. 42) Ein anderer Erwachsenenbildner resümiert die aktuelle Diskussion um die Erfolge des kommunistischen Polens:

„Man spricht von der Entwicklung der Bildung und von der Verbesserung der Lebensbedingungen der Unterschichten. Dann stelle ich aber folgende Frage: Wäre es ohne Kommunismus undenkbar gewesen? Hätte dafür tatsächlich der Zweite Weltkrieg und der Kommunismus kommen müssen? Hätte sich der angebliche Anschluss an die Zivilisation in einem demokratischen Polen nicht ereignen können?“ (Interview_P03, Abs. 23)

Die Auseinandersetzung mit der vergangenen Diktatur bewahrt vor der verklärten Nostalgie und sorgt für „Wachsamkeit gegenüber jeder Form der Einmischung der politischen Macht in das Private“ (Interview_P03, Abs. 44) in der Gesellschaft, so in den Interviews. Ein Erwachsenenbildner befürchtet nichtsdestotrotz eine Welle der Nostalgie und Verklärung unter der jungen Generation, die die sozialistische Wirklichkeit nicht persönlich bewusst erlebt hat und daher gegenüber den Verklärungen und Verharmlosungen anfällig sein kann:

„Meine Kinder, die jetzt über zwanzig sind, lesen in den Büchern darüber, dass man früher einen halben Tag in der Schlange stehen musste, um eine Rolle Toilettenpapier zu kaufen. Und sie lachen darüber. Für sie hört sich das an wie das Schneewittchenmärchen. Unsere Aufgabe ist dann, zu überzeugen, dass es keine Märchen sind und dass es keinesfalls märchenhaft war.“ (Interview_P19, Abs. 35)

Die polnische Wirtschaft in den 1980er Jahren war verschuldet und unproduktiv und der Lebensstandard sehr niedrig. Der Zerfall des sozialistischen Staates und der ineffizienten Planwirtschaft bedeutete im polnischen Fall überwiegend auch einen, wenn auch später einsetzenden, wirtschaftlichen Aufschwung, der nach ersten schweren Transformationsjahren schließlich in Gang gekommen ist. In den durchgeführten Interviews wird die Wende, im Vergleich zu Russland und der Ukraine, deutlich seltener mit dem wirtschaftlichen Desaster und der Verschlechterung des Lebensstandards in Verbindung gebracht. Nur in einem Interview werden wirtschaftliche Schwierigkeiten der ersten Transformationsdekade als Hindernis für die Durchsetzung der Idee der Demokratie thematisiert und darauf hingewiesen, dass eine Demokratie auf dem Boden des wirtschaftlichen Chaos und des niedrigen Lebensstandards nur schwierig gesellschaftliche Akzeptanz finden kann.

„Viele Arbeitslose, Heimatlose, Entwürdigte, die sich in der neuen Situation nicht zu rechtfinden konnten, waren die Gegner einer neuen Ordnung. Die neuen Verhältnisse waren ihnen zu schwer. Sie konnten es einfach nicht anders, als sie es früher gewohnt waren. Der Staat sichert den Arbeitsplatz, stellt die Wohnung zur Verfügung, sichert einem das zu, was man im Alltag braucht. Nicht alle sind Unternehmer und können die Sache mit eigenen Händen packen. Deshalb stehen sie für den behütenden Staat, der sie von eigenen mühsamen Unternehmungen befreit. Und sehnen sich heute nach dem damaligen Zustand.“ (Interview_P22, Abs. 64)

Sicherlich brachten die ersten Transformationsjahre nach dem Zerfall des sozialistischen Blocks einen starken Anstieg der Arbeitslosenzahlen. Heutzutage ist Polen jedoch eine der größten Volkswirtschaften in der Europäischen Union. Die Interviews wurden im Jahre 2009 vor dem Ausbruch der Weltfinanzkrise durchgeführt; für die Einschätzung der Demokratie durch das Prisma des ökonomischen Lebensstandards standen die letzten Jahre des stabilen wirtschaftlichen Wachstums im Vordergrund.

„[Der Zerfall des Ostblocks] bedeutet für mich persönlich die Verbesserung der Lebensverhältnisse. Es geht uns besser als in den Zeiten des Sozialismus, man hat nicht ständig mit Knappheit und mangelnder Qualität der Ware zu kämpfen. [...] Die Entwicklung in der Sowjetunion bezog sich nur auf die Rüstungsindustrie und Weltraumforschung. Das alltägliche Leben blieb dabei außen vor.“ (Interview_P05, Abs. 76)

Dementsprechend ist in Polen die Bereitschaft für die Akzeptanz der Transformationsprozesse und der Prozesse der Demokratisierung ziemlich hoch. Die Wende bedeutete ebenfalls das Ende einer Isolation: „Die neue gesellschaftliche Ordnung brachte neue Möglichkeiten des Austausches zwischen Polen und Europa auf unterschiedlichen Ebenen“ (Interview_P05, Abs. 76). Eindeutig positiv bei allen der Befragten wurde die Erlangung der Unabhängigkeit Polens bewertet. Die Wende wird überwiegend mit Freiheit assoziiert:

„Für mich, und ich denke, dass ich für die meisten Polen dasselbe behaupten kann, hieß es das Ende der Unterdrückung, denn wir waren alle freiheitsberaubt. Es gab nur eine Richtung, eine Partei, die man nicht kritisieren durfte. Man durfte selber nichts machen, man war einfach unfrei. Und wir mussten diese massiven Einschränkungen aushalten.“ (Interview_P06, Abs. 49)

Die kommunistische Diktatur bedeutete eine volle Restriktion auf dem Gebiet der Tradierung der Familiengeschichten, wenn diese Geschichten nicht der offiziellen Linie der Geschichtsschreibung entsprachen. Diese in Familien tradierte Geschichte erlangte unter den Bedingungen der Diktatur Glaubwürdigkeit und trug zusätzlich zum Misstrauen gegenüber dem kommunistischen Staat bei. Für die Angehörigen der Opfer der politischen Repressionen war die Wende die erste Möglichkeit, die lang unterdrückten und stumm gehaltenen Gedanken auszusprechen: „Das Schlimmste, was es damals gab, war das Verbot, seine Gedanken zu äußern. Wir waren stumm, wir durften weder über unsere Ängste noch über unsere Schmerzen sprechen“ (Interview_P06, Abs. 50).

Der Zerfall des sozialistischen Blocks brachte Veränderungen im Bereich der Bildung mit sich, auch wenn der polnische Historiker Andrzej Paczkowski die Meinung vertritt, dass das Jahr 1989 im Hinblick auf die Erinnerungskultur des

Landes keinen tiefen Einschnitt bedeute, sondern das offenlegte, was zuvor in der Untergrunddiskussionen bereits kursierte (Paczkowski 2002, S. 99). Die befragten Respondenten unterstreichen, dass die dogmatische und „linientreue“ Erziehung gewichen ist. Auch der Wert der Bildung ist gestiegen, das konstatiert selbst der Erwachsenenbildner einer linksorientierten Einrichtung:

„Eine eindeutig positive Entwicklung geschah auf dem Gebiet der Bildung. Heutzutage lohnt es sich, sich zu bilden. In der PRL war es hingegen so, dass die Arbeiterklasse sich Privilegien auf Kosten der Intelligenz erkämpfte. Es fehlten demnach jegliche Motive, Bildung zu erwerben. Das Streben, etwas zu wissen, war nicht vorhanden – wozu denn auch? Heute hat sich dies gewaltig geändert.“ (Interview_P05, Abs. 76)

3.1.3.4 Schuldfrage

Die Frage der Demokratisierung des Landes ist untrennbar verbunden mit dem Problem der eigenen Verstrickung in die Verbrechen der Vergangenheit und des Modus des Verhaltens zu historischen Schandtaten gegen die anderen. Die Frage der Schuld sei, so ein Erwachsenenbildner, für die polnische Gesellschaft nur eine Randfrage in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit:

„Meine Bekannten und ich, wir diskutieren darüber, aber meine Bekannten sind keine typischen Polen, sie beschäftigen sich auch beruflich mit schwierigen Fragen. Die ganze Gesellschaft beschäftigt sich damit eher weniger.“ (Interview_P08, Abs. 14)

Die Frage der Schuld, wie aus den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern deutlich geworden ist, stellt sich entlang der Linie der internationalen Kontexte der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Die schärfsten Fronten befinden sich auf den polnisch-jüdischen, polnisch-ukrainischen und polnisch-russischen historischen Linien. Über die (In)Kompatibilität der historischen Diskurse unterschiedlicher nationaler Gruppen wird weiter unten ausführlich diskutiert (vgl. S. 253ff.). In diesem Abschnitt soll es explizit um den Umgang mit der Schuldfrage im Rahmen der Erwachsenenbildung gehen.

Die Argumentation mehrerer Erwachsenenbildner verläuft nach dem Muster, man könne nicht von der Schuld der Polen im Zweiten Weltkrieg sprechen, denn die politische Macht wurde Polen auf gewaltsamem Weg aufgezwungen (vgl. Interview_P12, Abs. 57; Interview_P10, Abs. 60; Interview_P13, Abs. 85). Dieselben Argumente werden auch in Bezug auf die staatlichen Verbrechen in der Volksrepublik Polens angebracht:

„In Polen hat keiner ein kommunistisches System und kommunistische Macht gewählt. Sie war aufgezwungen, transportiert auf den Flügel des russischen T-34. Klar,

es gab auch die Unterstützung vor Ort. So und so viele Millionen waren in der kommunistischen Partei. Nicht weniger waren aber auch in Solidarność. [...] Eine generelle Tatsache ist jedoch, dass keine staatliche Macht weder während des Zweiten Weltkrieges noch in der zweiten Hälfte der 40er Jahre eine von dem polnischen Volk erteilte Legitimation zum Regieren hatte. Sowohl in den Jahren 1939 bis 1945 als auch 1945 bis 1989 – in keinem Moment. Deshalb ist es schwierig, über die Schuld für begangene Verbrechen durch den staatlichen Apparat zu sprechen.“ (Interview_P12, Abs. 57)

Die Frage der Schuld und die Opferhaltung der Polen gehen somit oft Hand in Hand miteinander:

„Ich möchte erklingen lassen, dass uns am häufigsten Leid angetan worden ist: Wir waren Opfer des Zweiten Weltkrieges und Opfer des kommunistischen Systems, das uns auferlegt worden war. Demnach müssen wir als Erstes dafür sorgen, dass uns jetzt kein Leid mehr angetan wird.“ (Interview_P04, Abs. 74)

In einem anderen Fall hat der Pädagoge für sich selbst die Frage der Schuld dahingehend gelöst, dass er die Schuld für die Verbrechen den Machthabenden gibt, der einzelne Mensch kann demnach für historische Verbrechen nicht beschuldigt werden (vgl. Interview_P16, Abs. 21). Ein anderer Erwachsenenbildner distanziert sich bewusst von der Auseinandersetzung mit der Schuldfrage während seiner Veranstaltungen:

„Diese Frage würde eine Wertung der Geschichte bedeuten. Ich persönlich fühle mich dazu nicht kompetent. [...] Selbstverständlich gibt es Fragen, die eine eindeutige und konkrete Benennung verlangen: ja, das war der Krieg, ja, es gab Vernichtungen. Wir beschäftigen uns jedoch nie damit, dass wir den einen als gut und den anderen als böse brandmarken. [...] Das wäre ein Weg ins Nirgendwohin.“ (Interview_P09, Abs. 47)

In manchen Fällen – besonders bei der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen – sei diese Auseinandersetzung mit der Schuldfrage zu früh, lautet eine weitere Argumentation. Die Übernahme der Verantwortung verlange eine bestimmte Reife, welche man bei den Jugendlichen nicht voraussetzen darf, heißt es in einem Gespräch (Interview_P08, Abs. 14). Ein Erwachsenenbildner gibt an, die Auseinandersetzung mit der Schuld sei ein „fortgeschrittenes Niveau“, das oft in der Bildungsrealität der Einrichtungen kaum möglich ist, da die Bildung für Jugendliche und Erwachsene oft keinen systematischen, sondern einen punktuellen Charakter hat und die Nachfrage nach einer derartigen Auseinandersetzung fehlt:

„Wir können dieses Hyperniveau in den Veranstaltungen nicht behandeln. [...] Für die meisten Polen gibt es hier auch keinen Diskussionsbedarf: Nicht wir haben den Zweiten Weltkrieg begonnen. Den haben die Deutschen unter der Führung von dem

von ihnen gewählten Hitler begonnen. Es ist auch der Punkt, den wir selbst unterstreichen.“ (Interview_P14, Abs. 31)

Auch das Thema der Lustration stellt die polnische Gesellschaft vor die Frage der Auseinandersetzung mit der Schuld: die Schuld für den direkten oder indirekten Schaden, der einer Person durch Denunziation, Verleumdung oder Diffamierung zugefügt worden war. Ein anderer Erwachsenenbildner unterscheidet in der Diskussion über die Schuld zwischen den „großen“ und den „kleinen“ Verbrechen, mit denen unterschiedlich umzugehen sei:

„Wenn jemand Menschen gefoltert oder umgebracht hat, dafür muss es zweifelsohne eine Verantwortung geben. Wenn es jedoch um eine falsche Entscheidung geht, wenn jemand gestohlen hat oder sein Amt missbraucht hat, so gibt es ein zwanzigjähriges Kuratorium. Warum soll ein Unterschied zwischen einem Räuber gemacht werden und einem Würdenträger, der ein bisschen getrickst hat? Es hat keinen Sinn, ihn immer wieder zu quälen. Nach dem Grundsatz des Rechts muss jeder verurteilt werden – und das entsprechend den Gesetzen und Normen, die zu der Zeit der Tat galten.“ (Interview_P05, Abs. 74)

Die Frage der Schuld im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den polnischen Sicherheitsdiensten findet eine breitere Resonanz in den aktuellen gesellschaftlichen Diskussionen als die Frage der polnisch-jüdischen Verhältnisse während des Zweiten Weltkrieges und teilweise auch danach, so die Aussagen eines polnischen Erwachsenenbildners: „Wenn die Frage der Schuld gestellt wird, dann eher im Kontext der Zeiten der Volksrepublik Polen. Dies ist für die Menschen am Wichtigsten heute: wer was damals gemacht hat, wer hat zusammengearbeitet, wer nicht“ (Interview_P08, Abs. 14).

Die Frage der Schuld für die Verbrechen des Stalinismus und des sowjetischen Regimes bleibt bisweilen ein schwieriges Thema. Von der Seite Russlands wird jegliche Schuld zurückgewiesen, der in Polen durchgesetzte Terminus der „sowjetischen Okkupation“ wird seitens der russischen Machthaber stark kritisiert. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Schuld für die Verbrechen des Sozialismus erscheint einem anderen Erwachsenenbildner noch zu früh angesetzt:

„Es gibt heute nicht genügend Wissen darüber, wir kennen viele Mechanismen noch nicht. Es wird erst mit der Zeit bekannt werden. Wir brauchen diese Perspektive der Zeit, um zu verstehen, was geschehen ist: Heutzutage sind noch nicht alle Dokumente bekannt. Andere Dokumente werden mit der Zeit eine andere Lesart haben.“ (Interview_P18, Abs. 33)

Der Auseinandersetzung mit der Schuld in der Gesellschaft müsse ein gründlicher Aufklärungsprozess vorangehen, heißt es in einem anderen Interview. Mit der

Frage nach der Schuld soll ein abschließender Moment der Auseinandersetzung gelöst werden und damit der Prozess der allgemeinen Anschuldigungen beendet werden – die Schuldfrage soll in der Auffassung des Respondenten dann abgeschlossen sein:

„Man muss alles bis zum letzten Punkt aufklären, am Ende muss der Schuldige die Schuld auf sich nehmen und die Sache ist damit abgeschlossen. Und danach gibt es keine Frage der Schuld. Das Leben muss weitergehen. Wenn man hingegen versucht, die Schuld immer auf den anderen zu schieben und sich selbst weiß zu machen, dann wird diese Frage immer wieder aktuell. Es muss einfach alles klargestellt werden – und nichts anderes als das.“ (Interview_P10, Abs. 32)

Die Auseinandersetzung mit der Schuld ist ein heikler und sensibler Prozess, der ohne gute Vorbereitung eine Ablehnung und Kränkung hervorrufen kann, darauf weisen mehrere Respondenten hin. Der Prozess müsse „im Inneren“ selbst entstehen und nicht von außen an die Person oder an das Volk herangetragen werden (vgl. z. B. Interview_P10, Abs. 32). Demnach kann die Reflexion über die eigene Rolle in der Vergangenheit und die Bereitschaft, sich für die Vergangenheit verantwortlich zu fühlen, nur heilsam wirken, wenn sie nicht von außen als Waffe gegen eine Person, eine Gruppe oder eine Nation eingesetzt wird, sondern von innen als Selbstreflexion wirksam wird. Es wird des Öfteren auch darauf hingewiesen, dass keiner „makellos“ sei: „Keiner steht außerhalb der Schuld, besonders wenn wir internationale Beziehungen nehmen“ (Interview_P10, Abs. 32).

Hinsichtlich der Verstrickung einzelner Organisationen und Gruppen in die Verbrechen der Vergangenheit ist – insbesondere in einem Interview – das Bestreben zu beobachten, den „Stolz der polnischen Nation“ – die AK (die polnische Heimatarmee) – von der Diskussion um die Schuld in der Geschichte fernzuhalten: „Für das AK-Milieu von heute steht die Schuldfrage gar nicht zu der Diskussion“ (Interview_P13, Abs. 61). Die AK habe sich weder mit der Zusammenarbeit „mit Deutschen noch mit Russen besudelt“ (ebd.), so die Argumentation eines Respondenten:

„Wir haben hier nicht das Problem wie in Lettland. Wir haben nicht kollaboriert – weder mit der einen totalitären Macht noch mit der anderen. Und genau das ist die eindeutige Haltung der Polen im Zweiten Weltkrieg. Hier gibt es keine Diskussion, weil hier der Gegenstand der Diskussion fehlt. Das historische Erbe ist in der Summe positiv. [...] Manche Deutsche wundern sich, wenn sie sehen, dass eine feierliche religiöse Prozession bei uns von der polnischen Armee eskortiert wird. Es ist normal bei uns. Es ist hier eine Tradition. Die Armee hat sich hier nicht entehrt. Sie genießt eine Wertschätzung in der Gesellschaft.“ (Interview_P19, Abs. 116)

Im Unterschied zu den baltischen Staaten und zur Ukraine, wo die Vertreter der Unabhängigkeitsbewegung während des Zweiten Weltkrieges mit den Deutschen kollaborierten und wo das Gedenken der Helden des Kampfes um die nationalen Interessen in Gefahr gerät, Nazi-Helfer zu honorieren, sei für Polen dieses Problem fremd: „Dort hatten sie zwei Optionen: Entweder die Deutschen oder die Sowjets. Bei uns war es nicht so. Wir hatten die Option Polen. So haben wir heute kein großes Dilemma“ (Interview_P19, Abs. 119).

Die aufgezeigten Muster des Umgangs mit der Schuld – zeitliche Verschiebung, Argument der Okkupation und der aufgezwungenen Handlungen, das Hinweisen auf die nicht existierende Verschuldung, die Betonung des eigenen Leidens –, die in der erwachsenenbildnerischen Praxis bewusst oder teilweise unbewusst vertreten sein müssen, können in der Diskussion um Jedwabne jedoch nicht mehr bestehen. Die Frage der Schuld für die Verbrechen der Vergangenheit ist in der polnischen Gesellschaft durch die Debatte um das Buch von Jan Tomasz Gross „Die Nachbarn“ (pol. 2000, dt. 2001) verschärft worden. Am 10. Juli des Jahres 1941 haben die katholischen Bürger von Jedwabne 1 600 Juden auf dem Marktplatz zusammengetrieben, misshandelt, in eine Scheune außerhalb der Stadt gejagt und verbrannt – das legt Gross in seinem Buch „Nachbarn“ offen. Die Zeitschrift „*Wprost*“ appellierte an die Polen, eine „kollektive Scham“ zuzulassen und zwar so intensiv, wie sie bisher mühelos den „kollektiven Stolz“ erlebten – für die individuellen Handlungen der historischen Personen (Nowina-Konopka 2001; Nowak-Jeziorański 2001). Nach den lebhaften Diskussionen der Gegner und Anhänger von Gross erlebte die polnische Gesellschaft eine Wende – ein weiteres Tabu der Vergangenheit wurde gebrochen.⁸⁴ Die kritische Revision der Vergangenheit liegt jetzt nicht mehr nur in den Händen einer intellektuellen Minderheit.⁸⁵ Auch in den Aussagen der Erwachsenenbildner gibt es praktisch keine Stimme, die die polnische Gesellschaft von diesem Verbrechen zu entlasten versucht (auch wenn ein gewisses geringes Zögern zu verzeichnen ist). Hin und wieder gibt es Versuche der partiellen Relativierung des Verbrechens, aber keine Leugnung.⁸⁶

84 Der Verlauf dieser Diskussion ist gut dokumentiert, vgl. Michlic 2004; Forecki 2010; Libionka 2011.

85 Auch eine Befragung der polnischen Lehrer hinsichtlich des Konzeptes der Holocaust Education in Polen hat eine Inklusion des Holocaust Narrativs in das gesamtpolnische historische Narrativ zu verzeichnen, vgl. Milerski 2009.

86 Mehr zu diesem Thema im Abschnitt „Holocaust“.

3.1.3.5 Lustration

Die Debatte um die Lustration⁸⁷ war in der Zeit der Durchführung der Interviews ein fester Bestandteil der polnischen öffentlichen Diskussion.⁸⁸ Die Gesellschaft hatte bezüglich der Frage der Lustration keine einheitliche Meinung, wie es in den Gesprächen mehrmals thematisiert wurde. „Unsere erste Aufgabe besteht darin, Überzeugungsarbeit [hinsichtlich der Lustration] zu leisten [...], weil viele die Mitarbeit beim Sicherheitsdienst für keine Straftat halten“, stellt einer der Befragten fest (Interview_P19, Abs. 79–80).

Im Jahr 2007 wurde in Polen ein Lustrationsgesetz verabschiedet, laut dessen die Angestellten im öffentlichen Bereich sowie Staatsbeamte schriftlich erklären mussten, ob sie zwischen Juli 1944 und Juli 1990 mit dem ehemaligen polnischen Sicherheitsdienst (*Służba Bezpieczeństwa*) zusammengearbeitet hatten. Dies ereignete sich im Zuge der Welle der „Entkommunisierung“ mit dem Ziel der Herstellung „einer schonungslosen moralischen Ordnung“ in der Vierten Republik, wie es der damalige Ministerpräsident Jarosław Kaczyński und seine Partei PiS („Recht und Gerechtigkeit“) deklarierten (Kaczyński 2007). Am Anfang kam das Gesetz dem Gerechtigkeitssinn vieler Polen entgegen, denn es wurden immer wieder hohe politische Amtsträger der Gegenwart als ehemalige Funktionäre entlarvt. Die Aufklärung (Lustration heißt lateinisch: Durchleuchtung) hat sich jedoch schnell zu einer politischen Hexenjagd entwickelt. Generell wird beinahe in jedem Interview auf das Thema der Lustration eingegangen. Ein Erwachsenenbildner gibt folgendes Bild wieder: „Die Frage der Zusammenarbeit mit dem Sicherheitsdienst grenzt heute an Wahnsinn“ (Interview_P11, Abs. 31); ein anderer: „Das Thema ruft bei den Teilnehmern die größten Emotionen hervor“ (Interview_P19, Abs. 7). Dass die Emotionen hier hochgehen, ist wohl nicht zufällig: Zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews war der Streit über die IPN-Publikation des Buches über die geheime Zusammenarbeit Lech Wałęsas mit dem polnischen Sicherheitsdienst ein breit diskutiertes Thema (vgl. mehr dazu Sauerland 2008; Vetter 2008). Lech Wałęsa erfreut sich in der polnischen Gesellschaft eines großen Vertrauens. Seine positive Rolle in der polnischen Zeitgeschichte bleibt außer Zweifel – Anfang des Jahres 2009 haben ihn laut einer Umfrage 53 % der

87 Der Begriff Lustration wird im politischen Bereich der mittel- und osteuropäischen Staaten zur Bezeichnung der Maßnahme verwendet, die einer Überprüfung von Personen in öffentlichen Ämtern auf ihre Verwicklung in die Sicherheitsdienste des kommunistischen Regimes dient.

88 Zum Vergleich zwischen der polnischen Lustration und der deutschen siehe Opałńska 2005.

Polen zum größten Politiker der letzten 20 Jahre gewählt (vgl. CBOS BS/48/2009; CBOS BS/22/2009). In einer Aussage des polnischen Erwachsenenbildners heißt es, der Streit um das Buch über Lech Wałęsa hat die Teilnehmer der Veranstaltungen wie die polnische Gesellschaft in heftige Anhänger und Gegner gespalten (vgl. Interview_P03, Abs. 19). Die Lustration wird anhand des Beispiels der Diskussion um Lech Wałęsa als persönliche Rache der Brüder Kaczyński gegenüber ihren Rivalen geschildert:

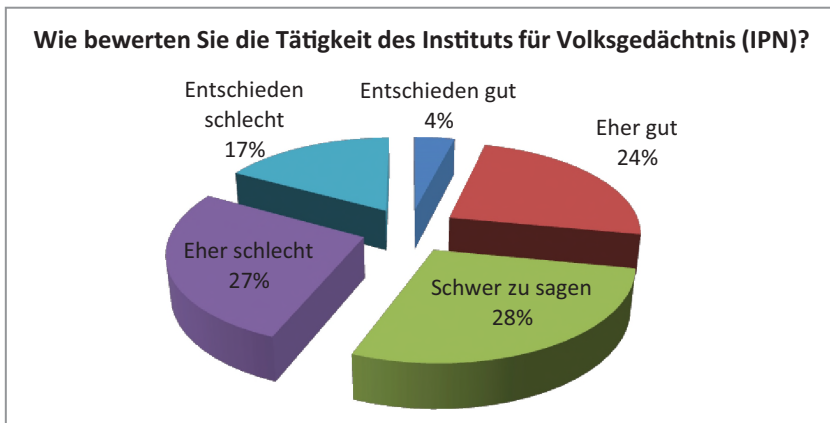
„Diejenigen, die bei den Kaczyńskis in Missgunst geraten sind, werden durch diese sogenannte Lustration angegriffen. Die beiden Kaczyńskis hassen Wałęsa [...]. Die persönlichen Animositäten werden somit zu einer staatlichen Angelegenheit.“ (Interview_P16, Abs. 62, ähnlich auch Interview_P17, Abs. 25)

In einem anderen Gespräch bezeichnet der Erwachsenenbildner die polnische Lustration als „aggressiv“:

„Sie beschränkt sich auf das Zeigen mit dem Finger. Eine Reflexion darüber bleibt aus. Es soll unter anderem eine Reflexion darüber sein, dass in der Gesellschaft eine schweigende Akzeptanz für das kommunistische Regime, T. K.] herrschte. Der Kommunismus wurde uns aufgezwungen, heißt es. Wir haben ihn aber auf eigenen Schultern weitergetragen.“ (Interview_P17, Abs. 26)

„Es ist eine Schlammschlacht der Politik“ (Interview_P21, Abs. 150), „Das Thema der sogenannten Mitarbeit in dem Sicherheitsdienst hat sich langsam zu einem Wahn entwickelt“ (Interview_P11, Abs. 31), „Man hat die Institution aufgebaut [gemeint ist das IPN, T. K.], die als Rute gegenüber dem unbequemen Menschen dienen soll“ (Interview_P09, Abs. 61) – heißt es in den Interviews. Die Müdigkeit hinsichtlich der öffentlichen Querelen, die die Lustration mit sich brachte, zeigte sich deutlich in mehreren Interviews und wurde auch von den polnischen Forschern detailliert beschrieben (vgl. dazu z. B. Grzelak 2005).

Das polnische IPN – Institut des Volksgedächtnisses – ist der eigentliche Akteur der Lustration. Die Haltung gegenüber der Lustration korreliert mit der Haltung gegenüber dem IPN. Die Umfragen aus dem Jahr 2009 zeigen, dass lediglich 28 % der Bevölkerung die Arbeit des IPN unterstützen, wohingegen es im Januar 2007 53 % der Bevölkerung waren, die die Arbeit positiv bewerteten. Laut der Angaben von CBOS bewertet die Mehrheit der Menschen mit einem Hochschulabschluss die Arbeit negativ. Die Bewertung korreliert stark mit der Parteizugehörigkeit – die Mehrheit der Anhänger der Partei PiS (Recht und Gerechtigkeit, Brüder Kaczyński), der Partei, die sich insbesondere für die Lustration engagiert hat und die aber auch laut ihrer Gegner die Tätigkeit des Instituts für eigene politische Zwecke instrumentalisiert – unterstützt die Arbeit des Institutes (54 % des potentiellen Elektorates) (vgl. CBOS BS/58/2009).



Quelle: CBOS BS/58/2009

Abbildung 3: Wie bewerten Sie die Tätigkeit des Instituts des Volksgedächtnisses (IPN)?

Der Wunsch nach einem Schlussstrich kam in mehreren Aussagen in der einen oder der anderen Form ans Licht, auch wenn die Sache der Lustration an sich für richtig gehalten wurde. Es werden neue Zugänge zum Thema gesucht und die Frage gestellt, was die Lustration für die Bildung bedeuten kann. Das Thema der Lustration im Rahmen eines Bildungsprozesses soll darauf gerichtet sein, so mehrere Respondenten, über das Wesen einer Diktatur und die Wirkung des einzelnen Menschen im diktatorischen Regime nachzudenken (vgl. Interview_P19, Abs. 45; Interview_P17, Abs. 25). In der Bildung soll das Thema Lustration ein zusätzlicher Anlass zur Auseinandersetzung mit den Druck- und Repressionsmechanismen einer Diktatur sein, fordert ein Erwachsenenbildner:

„[Die Lustration] bietet einen weiteren Beweis für den diktatorischen Charakter des kommunistischen Staates: wozu er die Menschen gezwungen hat, wie er die Menschen manipuliert hat, welchen Erniedrigungen die Menschen ausgesetzt waren.“ (Interview_P12, Abs. 51)

Die befragten Erwachsenenbildner äußern sich verhalten bis negativ zum Thema Lustration und dazu, wie diese in Polen stattfand. Ein Respondent hingegen verteidigt die polnische Abrechnung mit der Vergangenheit mittels der Lustration und liefert folgende Begründung:

„Ich bin Wärter der Wahrheit. Ich bin auch der Meinung, dass man nicht pauschal urteilen kann, denn die Zeiten waren so, dass die Menschen schwach waren, dass man sie gebrochen hatte. Man muss schildern, dass es alles wirklich war und wie es war und damit dann ja auch endlich Schluss machen. Die Menschen, die etwas auf

dem Gewissen haben, sollen sich nicht vordrängen, wo sie nicht hingehören, zum Beispiel in die höheren staatlichen Ämter [...]. Sie sollen noch soviel Würde haben, zurückzutreten und die Möglichkeit denen überlassen, denen früher aufgrund ihrer ehrlichen Meinungsäußerung alle Wege zu solchen Ämtern versperrt wurden.“ (Interview_P06, Abs. 74)

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Filme populär, die thematisch auf die totalitären Systeme des 20. Jahrhunderts ausgerichtet sind, unter anderem auch auf die Fragestellung der Mitarbeit im Sicherheitsdienst. Einer besonderen Beliebtheit erfreute sich der Film von Anna Ferens und Ewa Stankiewicz „*Trech kumpli*“ [Drei Kumpel] (2008), der die tragischen Umstände des Mordes an Stanislaw Pyjas, dem jungen Studenten der Krakauer Universität, in der Zeit des Kommunismus in Polen verfolgt. Sein engster Freund, Lesław Maleszka, vor kurzem noch der Autor der bekannten „*Gazeta Wyborcza*“ und das Symbol der kommunistischen Opposition, arbeitete aktiv mit dem Sicherheitsdienst zusammen und ist am Mord seines Freundes nicht unschuldig. In einem Interview wird auf den Film direkt Bezug genommen und die Notwendigkeit einer Lustration verteidigt:

„Der Film kennzeichnete einen kleinen Umbruch [in der Diskussion um die Lustration]. [...] Davor hörte man oft die Meinung in den Medien: Wozu soll man einen Menschen anschwärzen, was wollen die schon wieder von einem! [Nach dem Film] hat man angefangen, über die möglichen Konsequenzen der Mitarbeit [mit dem Sicherheitsdienst] nachzudenken. Man kann sicherlich für alles Verständnis haben, aber irgendwo muss die Grenze sein.“ (Interview_P12, Abs. 50)

Die Einstellung zur Lustration soll zu einem gewissen Grad altersabhängig sein. Die Vertreter der jungen Generation stehen der Lustration größtenteils positiv gegenüber und sehen darin „die Verwirklichung des Rechtes auf die Information über die Menschen, die auf bestimmten Ebenen Entscheidungsgewalt haben“ (Interview_P12, Abs. 46). Die Argumente für die Lustration beziehen sich auch auf das Recht auf Achtung gegenüber den Menschen, die in bestimmten Sachen zu keinen Kompromissen bereit waren:

„Verschiedene Beispiele aus den Akten des Sicherheitsdienstes zeigen, dass es doch Wege gab, wie man die Mitarbeit bei dem Sicherheitsdienst ablehnen konnte. [...] Viele Menschen haben das oft zum eigenen Nachteil abgelehnt. Muss man das nicht wissen?“ (Interview_P12, Abs. 50)

Diese Perspektive wird auch bei den Veranstaltungen, die sich mit den Themen der Aufarbeitung der Vergangenheit beschäftigten, weitergeführt:

„[Unter unseren Teilnehmern] beobachtet man zwei Arten der Reaktionen [auf das Thema der Lustration]: Die Verurteilung und das Mitgefühl. [...] Bei unseren Veranstaltungen wird nicht gezeigt, dass eine Person gemein oder niederträchtig war, der

Akzent wird auf die Schilderung dessen gelegt, wie der kommunistische Staat die Menschen gebrochen hat und zur Mitarbeit genötigt hat.“ (Interview_P12, Abs. 51)

Die älteren Respondenten, die selbst den Alltag des diktatorischen Regimes kennen, bestehen darauf, dass man über die Mitarbeit bei dem Sicherheitsdienst nicht pauschal urteilen kann, sondern auch die Kontexte genauer erläutern muss:

„Eine Person aus meinem engsten Bekanntenkreis hatte in den späten 70er Jahren ein sehr krankes Kind. Sie bekam die Medikamente aus dem Westen. Einige Male wurden diese Medikamente zurückgehalten und diese Person zu einem Gespräch eingeladen. Hätte sie das Gespräch in so einem Fall zurückweisen können?“ (Interview_P11, Abs. 32)

Im weiteren Verlauf des Interviews nennt der befragte Erwachsenenbildner mehrere Beispiele der „sogenannten Mitarbeit bei dem Sicherheitsdienst“, die nicht eindeutig zu beurteilen sind. Er resümiert am Ende:

„Für mich persönlich habe ich folgende Regel festgehalten. Wenn man aktiv sein und etwas bewirken wollte, war es praktisch unmöglich, Gespräche mit dem Sicherheitsdienst zu vermeiden. Wenn man eine stolze Absage erteilte, war die eigene wissenschaftliche und pädagogische Tätigkeit so gut wie gelähmt. Man konnte aber zum Gespräch gehen und versuchen, klug zu antworten, ohne viel zu verraten [...]. Der Maßstab der Dinge soll dabei das Prinzip sein, inwieweit man einem anderen Menschen geschadet hat.“ (Interview_P11, Abs. 72)

Als Gegner der Lustration positioniert sich ein Erwachsenenbildner mit linken politischen Ansichten. Er erklärt seine Position:

„Das Individuum ist nicht dafür verantwortlich, dass es mit jemandem zusammengearbeitet hat, sondern dafür, ob es einem anderen geschadet hat: ob es zu seiner Verfolgung oder gar Tod beigetragen hat. [...] Dass, was das IPN macht, ist eigentlich eine Komödie: Nehmen wir an, es gäbe einen Menschen, der ein ausgesprochen guter Fachmann ist, der durch sein Können zum Wohl vieler anderer beitragen könnte, aber nein, weil er vor 20 oder 30 Jahren irgendeine Verpflichtung unterschrieben hat. Alles andere ist unwichtig. Und so kommen Menschen, die dumm wie Tischbeine sein mögen, Hauptsache, sie haben kein Häkchen in den Mappen [Teczki]⁸⁹.“ (Interview_P05, Abs. 49; *der Ton des Gesprächspartners war bei dieser Sequenz aufgeregt, T. K.*)

Die Lustration in der Form, wie der Erwachsenenbildner sie beschrieben hat, bezeichnet er weiter als Idiotismus. Der Interviewte, der sich selbst als „Linker“ bezeichnet (vgl. Interview_P05, Abs. 45), fügt am Ende einen Satz hinzu, der in

89 Als Mappen (polnisch: *Teczki*) werden die Unterlagen der ehemaligen Sicherheitsdienste bezeichnet, die jetzt durch das polnische IPN verwaltet werden.

keinem anderen polnischen Interview in dieser oder ähnlicher Form vorzufinden sein wird: „In Stalins Zeiten, in den Zeiten der PRL [Volksrepublik Polen] wurden viele Sachen falsch gemacht, aber auf solche Idiotismen kam man wahrhaftig nicht“ (ebd., Abs. 49).

3.1.3.6 Wertewandel

An verschiedenen Stellen wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Prozess der Aufarbeitung mit der Vergangenheit von den Erwachsenenbildnern eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen impliziert. Mit der Frage der Beschäftigung mit der (totalitären) Vergangenheit müsse sich zwangsläufig die Prüfung der eigenen Urteils- und Bewertungsmaßstäbe verbinden, ist eine gängige These in den Gesprächen. „Über die Werte wird hier indirekt immer gesprochen“ (Interview_P01, Abs. 41), stellt ein Erwachsenenbildner fest.

In Verbindung mit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wurde von mehreren befragten Erwachsenenbildnern Gerechtigkeit erwähnt. Das Bedürfnis der Wiederherstellung der Gerechtigkeit wird auch konkret am Beispiel der Frage der Rentenhöhe für ehemalige Funktionäre des Staatsapparates diskutiert. Die Renten der Menschen, die für den Repressionsapparat arbeiteten, übertreffen teilweise in zehnfacher Höhe die Renten ihrer Opfer, was für Unmut in bestimmten Kreisen sorgt und die Forderung nach Gerechtigkeit laut werden lässt (vgl. dazu Interview_P04, Abs. 32). Neben der Gerechtigkeit ist Wahrheit der Wert, der in den Gesprächen eng mit der Aufarbeitung der Vergangenheit verknüpft wird. Von der Demokratisierung Polens versprachen sich die Erwachsenenbildner wie auch ihre Teilnehmer die Abschaffung der aufgezwungenen historischen Lügen der sozialistischen Macht:

„Nach so vielen Jahren dürfen wir erwarten, dass die Vergangenheit in einem wahren Licht präsentiert wird. Im nächsten Jahr [2010, T. K.] sind es schon 70 Jahre nach Katyń, so ist es höchste Zeit, alle politischen Diskussionen, Verworrenheiten und Verkomplizierungen beiseite zu lassen. Die Menschen, die gemordet haben, leben nicht mehr [...]. So denke ich, spätestens jetzt muss man offen und ehrlich darüber sprechen.“ (Interview_P06, Abs. 28)

Die Wahrheit bedeutet für den Respondenten die Aufhebung der unvereinbaren öffentlichen und privaten Erinnerung während einer Diktatur. Die Forderung nach Wahrheit impliziert in den Gesprächen auch das Recht auf Aufklärung und somit den gesellschaftlichen Auftrag einer Bildungseinrichtung, über das Geschehene offen und umfassend aufzuklären. Es geht darum, und so verstehen die Erwachsenenbildner ihren pädagogischen Auftrag, den Teilnehmern (den Bürgern) den

Zugang zur Wahrheit durch Bildung zu ermöglichen und durch die Arbeit an Fakten die Urteilskraft zu stärken.

Auch die Frage der moralischen Wahl – sei es in Bezug auf die Mittäterschaft bei der Judenvernichtung während des Zweiten Weltkrieges, oder später hinsichtlich der Mitarbeit für die staatlichen Geheimdienste – verlangt stets die Berücksichtigung der ethischen Fragen:

„Wenn ich beispielsweise über die Volksrepublik Polen rede, so spreche ich selbstverständlich auch darüber, welche Beweggründe die Menschen für die eine oder die andere Entscheidung haben konnten.“ (Interview_P03, Abs. 51)

Die Frage der ethischen Entscheidung in Zeiten der Diktatur sei ein Thema mancher Diskussionen im Teilnehmerkreis, berichtet einer der Befragten (vgl. Interview_P11, Abs. 72). Darin sind auch direkte Implikationen für die demokratische Entwicklung zu erkennen: die Thematisierung der notwendigen freien Entscheidungen von selbstverantwortenden Individuen in der Demokratie und des Zwangs und der Bevormundung in der Diktatur, die den Handlungsradius der Personen erheblich einschränken. Kontakte zum Sicherheitsdienst werden in der Öffentlichkeit pauschal verurteilt, nur eine genaue Analyse der Umstände und der Details gebe darüber Auskunft, nach welchen Prinzipien die Wahl getroffen wurde:

„Es war natürlich ein schwieriges Unterfangen, den kleinen Pfad zwischen zwei Extremen zu finden, zwischen den Möglichkeiten und den Zwängen. [...] Ich denke, man bewegte sich zwischen dem Widerstand und Anpassung, wie es im Titel des Buches der polnischen Schriftstellerin Ewa Jabłońska-Depuła heißt.“ (Interview_P11, Abs. 72)(vgl. Jabłońska-Depuła 1983)

Die Arbeit an der Vergangenheit unter der ethischen Fragestellung bezieht sich in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern auf zwei Dimensionen: die Humanisierung der Gesellschaft und die Selbstbestimmung der Nation. Ein Erwachsenenbildner trifft eine explizite Unterscheidung zwischen den humanistischen und den nationalen Werten (vgl. Interview_P18, Abs. 33–37). Zu den humanistischen gehören die Normen des menschlichen Miteinanders und zu den nationalen zählen demnach die Normen, die dem Verhältnis zwischen dem Bürger und dem Staat, dem Bürger und der Gesellschaft zugrunde liegen. Die beiden Gruppen seien durch Traditionen in der Familie und in der Gesellschaft stark beeinflusst und haben demnach eine historische Dimension: „Für die Polen bedeutet nun mal die Heimat sehr viel“ (Interview_P18, Abs. 35), expliziert der Befragte. Die „nationalen“ Werte haben nur in wenigen marginalen Fällen einen exklusiven oder gar diskriminierenden Charakter. Ein Erwachsenenbildner setzt die nationalen Werte, die im Polnischen oft mit dem Begriff des Patriotismus vertreten werden, mit den

Werten der Bürgergesellschaft und des „sich öffnenden Europas“ gleich (Interview_P11, Abs. 69–70). Zu den nationalen Werten gehöre zweifelsohne die Freiheit – ein während der Veranstaltungen viel diskutiertes Thema, wie den Berichten der Erwachsenenbildner zu entnehmen ist: „Die Vergangenheit veranschaulicht, welchen Preis die Freiheit hatte“ (Interview_P15, Abs. 11), resümiert ein Erwachsenenbildner den Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Freiheit als Wert. Er konkretisiert seine Überlegungen anhand eines historischen Beispiels:

„Man muss sich dessen bewusst werden, dass die Mehrheit der Personen, die [nach dem Zweiten Weltkrieg] den antikommunistischen Untergrund bildeten, vorher in der antideutschen Konspiration war. Das waren die Menschen, die für die Freiheit kämpften. Ihr Ziel war es nicht, den Deutschen zu zerschlagen, sondern die Unabhängigkeit zu erlangen. So bedeutete der Wechsel des einen Okkupanten zum anderen für diese Menschen nichts anderes als ein Wechsel des Gegners. [...] Ab einem bestimmten Moment war jedoch das Bewusstsein da, dass die Chancen auf den Sieg gleich null sind, aber sie konnten die Idee der Freiheit nicht aufgeben.“ (Interview_P15, Abs. 18)

Aufgrund der persönlichen Erfahrung des Lebens in einer totalitären Gesellschaft erscheint verständlich, dass die Demokratie in erster Linie mit der Meinungsfreiheit in Verbindung gebracht wird. In einem Interview wird unterstrichen, dass die Gewährleistung der Freiheit, über die historische Vergangenheit Polens offen zu sprechen, zu den wichtigsten Pflichten eines demokratischen Staates gehören muss:

„[Die Demokratie] ist die Freiheit auf eine eigene Meinung, auch wenn diese Meinung der Staatsmacht nicht gefällt. Die Pflicht des Staates besteht darin, die Sicherheit denen zu gewährleisten, die ihre Meinung äußern, solange diese andere nicht diskriminiert.“ (Interview_P19, Abs.75)

Ein anderer Erwachsenenbildner berichtet darüber, wie der Begriff Freiheit in seinen Veranstaltungen thematisiert wird:

„Durch den Begriff Freiheit erreichen wir oft die Jugend, die die Freiheit hoch schätzt. Für unsere Einrichtung ist der Satz von Stanisław Jankowski wichtig, einem der Anführer der polnischen Untergrundbewegung [während des Zweiten Weltkrieges], der meinte: ‚Ich möchte frei sein und diese Freiheit auch mir verdanken können.‘ [...] Freiheit als Wert ist für die Polen außerordentlich wichtig. [...] Wir versuchen, die Freiheit mit den Teilnehmern zu definieren: Freiheit als Unabhängigkeit in den Lebensentscheidungen. Aber auch in den politischen Kategorien, wovon wir eigentlich hauptsächlich sprechen.“ (Interview_P14, Abs. 60)

Christlich-katholische Werte werden in manchen Gesprächen als polnische Nationalwerte definiert, die nach dem Zerfall des totalitären Systems eine erhöhte

Aufmerksamkeit in der Gesellschaft genießen (vgl. Interview_P01, Abs. 41; Interview_P22, Abs. 139). Dieses Thema sei jedoch der Stein des Anstoßes in dem Dialog zwischen Europa und Polen:

„Sicherlich stehen wir [hinsichtlich unserer Haltungen] im gemeinsamen europäischen Raum einander sehr nah. Aber in den europäischen Broschüren und Kommunikationsmaterialien zum Thema, was uns alle verbindet und ausmacht, erscheint nie das Wort ‚Gott‘. In polnischen Büchern ist es da und es ist auch sehr wichtig für uns.“ (Interview_P02, Abs. 42)

In den Gesprächen wird die „moralische Deformierung“ der Gesellschaft durch die totalitäre Weltanschauung beklagt, die die christlich-humanistische Ethik und Freiheit in ihren verschiedenen Dimensionen bekämpfte. Die Abrechnung mit der Vergangenheit impliziert laut den Aussagen mancher Respondenten auch die Abrechnung mit bestimmten Werten und Normen, die als Überbleibsel der totalitären Weltanschauung definiert werden:

„Wir haben ein großes Problem, dass nach der Volksrepublik in der Gesellschaft bestimmte Einstellungen geblieben sind: Angepasstheit, Argwohn und abweisende Haltung gegenüber dem Staat. Wir thematisieren das jedoch nicht direkt in unseren Veranstaltungen. Wir versuchen es mit positiven Beispielen der Zivilcourage und dem Widerstand gegenüber den Diktaturen. [...] Es ist aber auch ein Problem mit den Mitarbeitern, die ihre Karriere vor 1989 begonnen haben. Das kommunistische System hat es aufgezwungen, dass sich in Bezug zur Arbeit das Prinzip ‚Eile mit Weile‘ durchsetze.⁹⁰ [...] Wenn sich einer bemühte, fragte man ihn: Wozu das eigentlich? [...] Das führte zu einer bestimmten Beeinträchtigung der Arbeit, nennen wir es so. Man bemüht sich nicht.“ (Interview_P14, Abs. 62–64)

Die Selbstbestimmung, Selbstorganisation, eigenes Engagement und Aktivität seien die Eigenschaften, die in einer demokratischen Ordnung stark nachgefragt sind, die aber wiederum in der Zeit der Diktatur unterdrückt wurden (vgl. Interview_P01, Abs. 11). Der polnische Forscher Marcin Majewski spricht von der „Vergegenständlichung der Polen“ in der Zeit der Volksrepublik Polen, welche er als „Tendenz zum Aufbürden der abhängig machenden Verbindungen, zum Verzicht auf die Souveränität zugunsten des Sicherheitsgefühls, zur Übernahme der Rolle eines unreifen Kindes, Patienten, Kunden der Hilfsstellen oder geradezu eines Diebes. Dies widerspricht der Idee der Sozialisation durch Wahl und Zustimmung, also auch dem Hauptbestandteil der demokratischen Gesellschaft“ (Majewski 2008, S. 206).

90 Der Erwachsenenbildner benutze den polnischen Reim: „ciszej siedzi, ciszej leży, pięć tysięcy się znaleźć“.

Als „Überbleibsel“ der Vergangenheit werden in den Interviews auch Gleichgültigkeit, Passivität und Verantwortungslosigkeit (vgl. Interview_P01, Abs. 45) sowie Isolation und Misstrauen (Interview_P08, Abs. 41) genannt. Das Misstrauen vor den anderen führe zur Intoleranz und Xenophobie, so der Erwachsenenbildner weiter und erschwere deutlich jeden Versuch der interkulturellen Bildung (vgl. ebd.). Versöhnung und Frieden (vgl. Interview_P02, Abs. 3) seien die Schlüsselworte der Bildungseinrichtung bei der Arbeit an der Vergangenheit, berichtet ein Erwachsenenbildner. Dementsprechend wird auch das Programm gestaltet und die Pädagogen ausgebildet: Es finden dort internationale Treffen statt, die Einrichtung ist ein Zentrum des interreligiösen Dialogs: „Es geht hier um die zwischenmenschliche Solidarität [...] und zwischenmenschliche Sensibilität“ (Interview_P02, Abs. 44). Die Öffnung hin zu dem Anderen wird in mehreren Interviews als wichtige Haltung angeführt, die im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit direkt oder indirekt behandelt werden muss. „Damit gibt es oft noch Schwierigkeiten“, konstatiert einer der Gesprächspartner. Zu diesem Thema – der Wert jedes einzelnen Individuums und der Respekt vor dem Anderen – erzählte ein Erwachsenenbildner ein Beispiel aus seiner pädagogischen Praxis:

„Ich dachte mir eine Aufgabe aus. Ich schrieb eine Liste: Pole, Europäer, Katholik, Mensch – und bat die Teilnehmer, eine Rangliste daraus zu machen, was ihnen am wichtigsten erscheint. [...] Wenn man das Wort Katholik an erste Stelle gestellt hat, so versuchte ich deutlich zu machen, dass diese Eigenschaft diesen konkreten Menschen mit den Katholiken auf der ganzen Welt verbindet: mit einem Inder oder einem Afrikaner, der auch Katholik ist. [...] Egal, was man wählt, man ist dadurch mit einer großen Gruppe der Menschen verbunden, die anders sind.“ (Interview_P08, Abs. 28)

Eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verlange stets eine Bewertung und somit eine Reflexion über die Wertehierarchie und das Wertesystem. Im Namen der Ideologie dürfen keine menschlichen Opfer gebracht werden, darauf akzentuiert ein Befragter die Diskussionen um die polnische Vergangenheit:

„Es gibt Tatsachen, gegenüber denen kein Zweifel bestehen darf und die keine Kompromisse zulassen: Wenn ein Mensch oder zehn Menschen oder Hundert Menschen umgebracht wurden – es wurde in jedem Fall der Mensch umgebracht. Die Rechnung darf nie gestellt werden: Wenn eine Person umgebracht wurde, ist es nicht so schlimm wie zehn. Es ist genauso schlimm.“ (Interview_P02, Abs. 23)

Ein Erwachsenenbildner verdeutlicht die Schwierigkeiten und Fallen ethischer Diskussionen anhand der Beispiele aus seiner pädagogischen Praxis:

„Wir sprechen darüber, dass das Leben des Menschen einen übergeordneten Wert hat. Wie soll man unter diesem Aspekt folgende Fragen lösen: Der Mensch, der einen Juden im Zweiten Weltkrieg versteckte und somit seine elf Kinder in Todesgefahr

brachte – handelte er ethisch? Oder noch eine Frage: General Jaruzelski, der 1981 den Kriegszustand erklärte und womöglich verhinderte, dass menschliches Leben geopfert wurde – und andererseits haben wir den Warschauer Aufstand, der hoffnungslos war und einen Tod für alle Beteiligten bedeutete. Das hieß der Tod von ein paar Tausend Menschen. Wie soll man die beiden Ereignisse bewerten?“ (Interview_P12, Abs. 77)

Anhand der Interviews mit polnischen Erwachsenenbildnern lässt sich die Frage nach dem Zusammenhang der pädagogischen Arbeit an der Vergangenheit und dem Problem der Werte und des Wertewandels im Prozess der Demokratiekonsolidierung wie folgt auffächern: Es geht um die humanistischen, christlichen und national-politischen (teilweise definiert als bürgergesellschaftliche) Themenkomplexe; darunter Gerechtigkeit, Wahrheit, Freiheit, Anpassung und Widerstand, Patriotismus, Öffnung gegenüber Anderem, bürgerschaftliches Engagement, menschliche Würde etc. Die Herausforderungen und Tücken des normativen Zugangs zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit werden von Erwachsenenbildnern explizit oder impliziert reflektiert. Jede Frage, in der es um Ethik geht, muss besonders behutsam behandelt werden, wird in den Gesprächen unterstrichen. Die Gefahr der Manipulation und Propaganda sei bei solchen Fragen besonders hoch (vgl. Interview_P03, Abs. 78). Meistens kommt der Mensch zu einer Veranstaltung mit einem fertigen und individuellen Wertesystem sowie mit der eigenen Familiengeschichte ausgestattet, was in jedem Fall zu respektieren sei (vgl. ebd.).

Die oben formulierte Notwendigkeit der Rückkopplung des Umgangs mit der Vergangenheit an ethische Fragen stellt eine besondere Herausforderung für die pädagogische Praxis dar, vor allem dann, wenn diese sich den demokratischen Grundsätzen verpflichtet wissen möchte. Das Gebot, die Teilnehmer nicht zu überwältigen, wird in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern ausdrücklich artikuliert. Die Diskussion darf nie persönlich werden und das Ergebnis der Diskussion nicht für den Einzelnen diskriminierend sein, meint der Erwachsenenbildner (vgl. Interview_P03, Abs. 47). Die Reflexionen der Erwachsenenbildner über ihre Praxis zeigen, dass diese selbstkritisch und selbstreflexiv begleitet wird und darum bemüht ist, die Perspektiven, Interessen und Kompetenzen aller Beteiligten einzuschließen, was eine demokratische Vorgehensweise gewährleisten soll – auch im Sinne des in Deutschland geltenden Beutelsbacher Konsenses, welcher zum Überwältigungsverbot; zur Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht und zur Befähigung, eigene Interessen hinsichtlich der politischen Situation zu reflektieren, verpflichtet (vgl. Interview_P18, Abs. 22). Die Teilnehmer – die Bürger eines demokratischen Staates – werden als maßgebliche Subjekte anerkannt und es wird auf Entscheidungs- und Urteilsfreiheit

geachtet. Auch wenn heute in der polnischen Geschichte nach Autoritäten und Vorbildern gesucht wird, so ist dies keine ideologisierte Auferlegung der Propagandabilder, sondern, in den meisten Fällen, eine Basis für Diskussionen. Durch die Darstellung der Perspektiven von unterschiedlichen Seiten soll eine „Bevormundung der Teilnehmer“ vermieden werden: Der „Kommentar von oben“ wird dabei möglichst kurz gehalten (vgl. Interview_P17, Abs. 9). Diese Methode soll insbesondere der Herausforderung eines möglichst „objektiven“ Umgang mit der Vergangenheit Rechnung tragen: Es ermöglihe „eine direkte Konfrontation zweier gegensätzlichen Ansichten“ (Interview_P17, Abs. 09) und bewahre von der Vorurteilen wie beispielsweise „das einheitliche polnische Volk“ (ebd.). Ein Unterschied in den Auffassungen der Vertreter der staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung hinsichtlich der Demokratie und der auf die Prinzipien der Demokratie ausgerichteten pädagogischen Praxis ließ sich kaum feststellen: In äußerst seltenen Einzelfällen werden in den staatlichen Einrichtungen nationale Werte und nationaler Stolz hervorgehoben.

3.1.3.7 Schlussfolgerungen

Die Arbeit an der Vergangenheit lässt sich im Hinblick auf Polen und seine Demokratisierungsprozesse in folgende Fragestellungen ausdifferenzieren: Entwicklung eines eigenen Demokratieverständnisses, Menschenrechtsbildung und Bürgerbildung, Etablierung eines neuen Verhältnisses zwischen dem Bürger und dem Staat, Auseinandersetzung mit der Schuldfrage hinsichtlich der eigenen Verstrickung in Verbrechen der beiden Diktaturen, Auseinandersetzung mit Notwendigkeit und Implikationen der gesellschaftlichen Lustration, die reflexive Begleitung des Wertewandels in der Gesellschaft, grundsätzliche Veränderung der pädagogischen Praxis.

Die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit an der Vergangenheit sind auch heute die Bewahrung und Tradierung der polnischen Freiheitskämpfe gegen äußere Bedrohung sowie die Idee des unabhängigen polnischen Staates. Die eigentliche Aufarbeitung der Vergangenheit entwickelte sich zunehmend mit der Diskussion um sogenannte Lustration und mit der Debatte um Jedwabne.⁹¹ Im Zuge dieser Aufarbeitung wurden die zuvor kaum zugelassenen Themen wie Kollaboration, Mitarbeit im Geheimdienst, Verrat, Vertreibung etc. diskutiert.

Die Einstellung gegenüber der Demokratie beruht in Polen auf einem gewissen Grundkonsens. Freiheitliche und demokratische Traditionen sind wesentliche Bestandteile des kollektiven Bewusstseins. Als Gespenst der Vergangenheit gilt

91 Darüber wird an anderer Stelle ausführlich gesprochen.

dennoch ein gravierender Vertrauensmangel gegenüber dem Staat und staatlichem Handeln sowie die mangelnde Bürgeraktivität bei gleichzeitig wachsender Akzeptanz der Demokratie. Die Unterscheidung zwischen „uns“ (Volk) und „denen“ (Regierung) (*my i oni*) ist konstitutiv für das polnische Selbstverständnis. Dieses Selbstverständnis impliziert jedoch die Weigerung der Verantwortungsübernahme für die Geschichte: Wer sich Kriegsverbrechen, Kollaboration usw. schuldig gemacht hat, ist eben keiner von „uns“ (dem „Volk“), sondern gehört zu „denen“ (den Herrschenden, die das „Volk“ verraten). „Wir“ (*my*) bleiben in einer solchen Auslegung grundsätzlich unschuldig.

Geschichte und der Umgang mit der Vergangenheit spielt in der polnischen öffentlichen Diskussion immer noch eine wichtige Rolle. Die Geschichte dient nach wie vor als Bezugspunkt für die Selbstdarstellung und Selbstidentifikation. Die Möglichkeit, offen über die Geschichte zu sprechen, wird im Bewusstsein der Polen oft generell direkt mit Meinungsfreiheit verknüpft und daher als Errungenschaft des Prozesses der Demokratisierung verstanden. Der Zerfall des sozialistischen Regimes wird als Rückkehr Polens zu Europa verstanden. Dazu wird eine entsprechende Traditionslinie in der polnischen Vergangenheit aufgezeichnet, die an die europäischen Werte wie Toleranz, Öffnung, Freiheit und Demokratie anknüpft. Zwanzig Jahre nach dem Zerfall des kommunistischen Regimes schien diese Aufgabe – die Etablierung der europäischen polnischen Identität – erfüllt zu sein; die Erwachsenenbildner halten es für selbstverständlich, dass Polen ein geographischer und kultureller Teil Europas ist. Der Politologe Stefan Garsztecki hält in Bezug auf den Zustand der polnischen Demokratie fest: „Was nun ansteht, ist die Feinjustierung der polnischen Demokratie. Wenn aber die polnische Demokratie, ihre politischen Eliten und ihre politischen Institutionen ein größeres Maß an gesellschaftlicher Akzeptanz erringen wollen, muss der Politikstil des Kampfes und der Polarisierung der Vergangenheit angehören. Kompromissfähigkeit, die Kunst des Aushandelns und aufeinander Zugehens, die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensentwürfe und divergierender normativer Systeme müssen Merkmale eines neuen Politikstils in Polen sein“ (Garsztecki 2010, S. 6). Aus den durchgeführten Interviews wurde ebenfalls ersichtlich, dass Polen eine Bildungsinitiative in Sachen der Transformation und Demokratisierung in Bezug auf seine östlichen Nachbarn übernommen hat, was ohne Zweifel der jetzigen Generation der Ukrainer, Weißrussen, Moldauer und Polen von Nutzen sein wird.

Die Auseinandersetzung mit den Fragen der Werte und die reflexive Begleitung des gesellschaftlichen Wertewandels ist ein wichtiger Punkt in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern. Die normativen Fragen haben, wie die Aussagen belegen, nicht nur biographisch-persönliche, sondern auch öffentlich-politische

Bedeutung, indem der Zusammenhang zwischen den eigenen Werten und eigenem Verhalten konstituiert wurde. Das politische System wie auch das Bildungssystem eines nachdiktatorischen Staates und seiner Gesellschaft ist somit auf die Auseinandersetzung mit den normativen Fragen im Rahmen der Arbeit an der Vergangenheit angewiesen. Im Prozess der Demokratisierung des Landes rückten die Fragen über das Wesen des polnischen kommunistischen Staates und die Beziehungen zwischen den Machthabern und der oft von ihnen unterdrückten Gesellschaft ins Zentrum des öffentlichen Interesses. Eine gewisse Schmalspurigkeit bekam diese Debatte durch die Reduzierung auf die Frage der Lustration. Der Bereich der Erinnerung wurde durch neue Herausforderungen der Demokratie geprägt. Demokratie bedeutete auch Pluralismus der Erinnerungskultur und die Übergabe mehrerer Initiativen vom Staat an die Bürger: Die befragten Erwachsenenbildner haben sich größtenteils gegen die Geschichtspolitik von Kaczyński geäußert, da ihnen die Methode der Durchführung autokratisch erschien. Auch der Stil der Auseinandersetzung wird von den Erwachsenenbildnern thematisiert: Statt einer Schlacht um Erinnerung wird immer mehr nach einem Dialog unter den Vertretern der heterogenen Meinungen verlangt. Das Gedächtnis soll ein Gegenstand der öffentlichen Diskussion sein, mit allen dazugehörigen Konsequenzen.

Die Normalisierung der Verhältnisse um die Debatte über die Vergangenheit, was sich mehrere Erwachsenenbildner in der Ukraine wünschen, scheint in Polen im Großen und Ganzen Realität zu sein. Die Debatte um die Vergangenheit direkt nach dem Zerfall des kommunistischen Polen spielte eine wichtige Rolle für den Prozess der Demokratisierung des Landes: Einerseits haben die Opfer des kommunistischen Regimes eine nachträgliche Anerkennung in unterschiedlicher Form erfahren, andererseits diente die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der deutlichen Abgrenzung vom totalitären Regime. Die Diskussionen werden immer noch emotional geführt, der Grad der „Hysterie“ (Interview_P17, Abs. 29) hat nachgelassen, anstelle derer nach und nach der Dialog – als Form der demokratischen Kommunikation – zu treten scheint. In einem diskontinuierlichen gesellschaftlichen Prozess, der seine Widerspiegelung in der Bildung fand, vollzog sich eine grundlegende Entwicklung von der pauschalen Abwehr der Frage nach der eigenen Schuld und Verantwortung hin zur Bereitschaft, wenn auch zögernden Bereitschaft, sich mit eigener Schuld kritisch auseinanderzusetzen. Besonders problematisch ist das Eingestehen der eigenen Täterschaft im Zusammenhang mit der Sorge, das selbst erlittene, sehr große Unglück der Kriegszeit könnte dadurch relativiert werden. Trotz der bisweilen sehr konservativen Standpunkte, die im Verlauf der Auseinandersetzungen vertreten wurden, sind die Debatten ein großer Schritt in Richtung einer toleranten und aufgeschlossenen Gesellschaft.

3.1.4 Bildung und gesellschaftliche Integration

Das nächste Kapitel der Arbeit geht der Frage nach, in welchem Verhältnis die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Einschätzung der Erwachsenenbildner zu den Integrationsprozessen der Gesellschaft steht. Verschärfen die Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit die innergesellschaftlichen und nachbarschaftlichen Konflikte oder werden sie – in der Wahrnehmung der Erwachsenenbildner – als Mittel zur Versöhnung und Öffnung genutzt?

3.1.4.1 Bildungsverständnis

In den Gesprächen mit den polnischen Erwachsenenbildnern, wie auch in den anderen beiden Ländern, wurde nicht explizit nach dem Bildungsverständnis gefragt. In den Antworten kam es jedoch oft explizit oder implizit zum Ausdruck. Was die polnischen Erwachsenenbildner unter dem Prozess der Bildung verstehen, wird den nächsten Abschnitt einleiten. Allgemein soll hier darauf hingewiesen werden, dass sich das polnische Bildungssystem in der Wahrnehmung der Polen auf die formelle Bildung beschränkt. Diese Einstellung zur Bildung sei in der heutigen polnischen Gesellschaft von den sozialistischen Denkweisen geprägt: „Vom alten System ist bei uns die Überzeugung geblieben, dass nur formelle Bildung einen Sinn hat“ (Interview_P01, Abs. 14). Gerade diese Tatsache bilde ein großes Hindernis, die Aufarbeitung der Vergangenheit als pädagogischen Prozess für die Erwachsenen zu betreiben – nämlich auf informellen Bildungswegen.

Zunächst ist grundsätzlich zu klären, ob die befragten Erwachsenenbildner ihre Arbeit mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als ein systematisch geplantes pädagogisches Bemühen verstehen. In der Tat fallen in den Gesprächen auch andere Begriffe. Die Aufarbeitung der Vergangenheit, so erfährt man in einem Interview, sei „eine Kultivierung des Gedächtnisses“. Die „Kultivierung“ beziehe sich dabei auf die Wiederherstellung und Aufrechterhaltung der Grundlagen für die nationale Kultur, die in der Zeit des Kommunismus unterdrückt wurde und durch Propaganda ersetzt wurde: „Es geht um die Pflege der Erinnerung an die Vergangenheit, an die dramatischen Erfahrungen, an die Erfahrung, die dieses Land gemacht hat“ (Interview_P14, Abs. 50). Im Umgang mit der Vergangenheit geht es immer noch in manchen Fällen um die Aufklärung der Vergangenheit, um „die Enthüllung aller Fakten, die immer noch nicht das Licht des Tages erblickt haben“ (Interview_P04, Abs. 32). Dies sei das Fundament für eine jegliche weitere Debatte um die Vergangenheit, die erst in einem zweiten Schritt möglich ist: „Danach können wir uns fragen, was wir damit machen müssen“ (ebd.). Bestimmte

Schlüsselereignisse der neuesten Vergangenheit seien bis heute „nicht vollständig aufgeklärt“ (Interview_P04, Abs. 36): Es kommen neue Erkenntnisse hinzu, die dazu anregen, die „Sachen aufs Neue zu ergreifen“ (ebd.).

Die Bildung mit dem Ziel des Umgangs mit der Vergangenheit wird vom Erwachsenenbildner als ein lang andauernder Prozess gesehen. In Bezug auf die Konflikte um die polnisch-russische Vergangenheit heißt es, „der Weg wird besonders lang sein“ (Interview_P14, Abs. 74). In Bezug auf die Behandlung der zwischennationalen Konflikte der Vergangenheit teilt der Respondent seine Erfahrung mit: „In einem solchen Prozess kann Eile mehr Schaden als Nutzen bringen. Der Dialog ist schwer, aber man muss ihn trotzdem führen. Steter Tropfen höhlt den Stein“ (Interview_P14, Abs. 75). Somit wird der Bildung keine sofortige Wirkung und kurzfristige Lösung des Problems zugeschrieben. Die Bildung ist hier ein lang andauernder Prozess, der durch die Veränderungen der Deutungsmuster der Einzelnen zu einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung führen kann. Der Bildungsprozess, ausgerichtet auf die Aufarbeitung einer konfliktreichen Vergangenheit, sei somit mühsam und zeitintensiv. Aus den Aussagen des Respondenten (vgl. Interview_P10, Abs. 103) lässt sich schlussfolgern, dass er das Konfliktpotential in der Debatte um die Vergangenheit vermindern und das Studium der Vergangenheit aus Interesse und nicht mit dem Ziel der Entwicklung der weiteren Antagonismen fördern möchte. Was die Aufarbeitung der Vergangenheit als Prozess der Bildung – insbesondere als interkulturelle Bildung – leisten kann, wird von einem Respondenten mit der Formel dargestellt: „die ungesunden Emotionen nicht hochwirbeln lassen“ (Interview_P02, Abs. 27). Damit ist die Gewinnung der Distanz zu der Vergangenheit gemeint – in dem Sinne, dass die Querelen der Vergangenheit nicht die Grundlage der heutigen Einstellung gegenüber den historischen Konfliktparteien bestimmen dürften (vgl. ebd.).

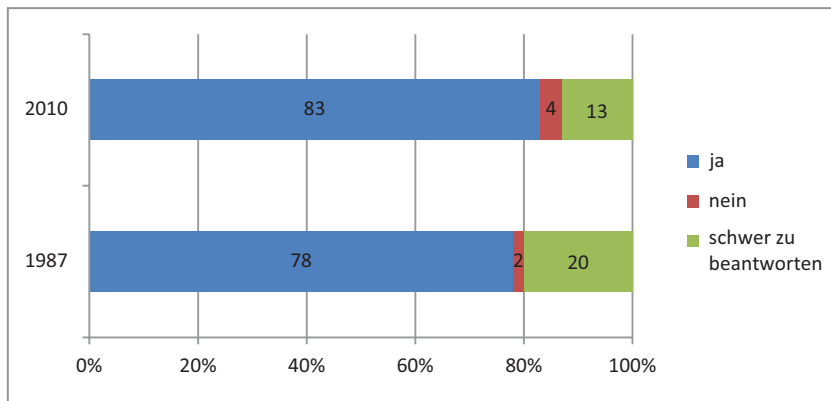
3.1.4.2 Patriotismus

Eine nach wie vor wichtige Zielausrichtung, die den Prozess des Umgangs mit der Vergangenheit kennzeichnet, bleibt die Bildung zum Patriotismus. Ein Erwachsenenbildner unterstreicht den Stellenwert des Patriotismus während seiner Veranstaltungen: „Wir verbergen nicht, dass wir hier in Richtung Patriotismus bilden wollen“ (Interview_P14, Abs. 50). Der Erwachsenenbildner möchte jedoch seine Position einem potentiellen deutschen Leser erläutern, denn „die Deutschen verstehen das nicht, mit dem Patriotismus“ (ebd.). Man dürfe die patriotische Erziehung nicht mit der nationalistischen vermischen:

„Es geht um eine solche Bildung, dass die Jugend weiß, in welchem Land sie lebt und dass sie eigene Wurzeln nicht vergisst. [...] Eigene Wurzeln darf man nicht wie

ein Computerprogramm löschen. Wir kämpfen gegen eine solche gesellschaftliche Amnesie.“ (Interview_P14, Abs. 50)

Liebe zum Vaterland ist im polnischen intellektuellen Diskurs stets mit dem Freiheitsgedanken und mit dem Streben nach unabhängiger staatlicher Existenz verbunden. Die Mehrheit der Polen hält Patriotismus, Vaterland und Nationalstolz für unverzichtbare Werte, die wiederum auch in der Bildung ihren Niederschlag finden. Der polnische Patriotismus hat eine starke historische Prägung erfahren und durch die Russifizierung und Germanisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und das Zeitalter der Nationalbewegungen an Intensität gewonnen, bis hin zum Nationalismus von Roman Dmowski, der das eigene Nationalinteresse über alles stellte, motiviert durch die Liebe zum Leid erfahrenen und Schutz bedürftigen Vaterland. Davies stellt fest, dass der polnische Patriotismus „zum Gegenstand einer intensiven, geheimen und hochentwickelten Mystik“ geworden ist (Davies 2006, S. 245). Durch die Erfahrung des Zweiten Weltkriegs und die folgende Zeit der Fremdherrschaft lebte der Patriotismus im Sinne der Widerstandstradition und des Heldengedenkens auf.⁹² Patriotismus umfasst neben der Vaterlandsliebe auch das Gefühl des Stolzes auf das eigene Vaterland. Der Stolz kann von der Vergangenheit gespeist werden, belegen die Daten der letzten Umfrage:



Quelle: CBOS BS/97/2010

Abbildung 4: Gab es, Ihrer Meinung nach, Ereignisse in der polnischen Geschichte, auf die Sie stolz sein können?

92 Der polnische Philosoph Marcin Król hat in seinem Buch einmal den Patriotismus negativ charakterisiert, da er sich je nach dem Maß der Unterdrückung verstärkte und seine patriotische Symbolik und Mythologie danach ausrichtete (vgl. Król 2004).

Ein Erwachsenenbildner plädiert in seinem Interview für die genaue Bestimmung und Differenzierung in der Verwendung des Begriffes Patriotismus, grenzt den Patriotismus von Nationalismus und von einer nationalen Engführung ab:

„[...] Oft grenzt der Patriotismus an Nationalismus und verengt den Blick auf die Vergangenheit, indem bestimmte Sachen und Ereignisse gar nicht berücksichtigt werden. [...] Wir setzen jedoch auf einen Dialog – einen unvoreingenommenen Dialog mit Vertretern anderer Völker, wo es um Wahrheit [...] und Authentizität gehen muss.“ (Interview_P21, Abs. 202–206)

Ein solcher nicht diskriminierender, auf einem Dialog basierender Patriotismus werde auch das Gebot der Toleranz berücksichtigen, heißt es in einem weiteren Interview:

„Er [der Patriotismus] muss mit der Öffnung zu den anderen Menschen, zu den anderen Völkern, zu den anderen Kulturen verbunden sein. [...] Der Patriotismus darf nicht im Konflikt mit dem Anderen stehen. Das sieht man leider häufig immer noch in den Reden der Politiker. Der Patriotismus darf nicht gegen etwas, egal was, gerichtet sein.“ (Interview_P22, Abs. 143–146)

Die kritischen Stimmen gegen den Patriotismus sind jedoch auch unter den Respondenten vorhanden und markieren die Fortsetzung der liberalen Tradition, an deren Anfang der bekannte Essay von Józef Lipski „*Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy. Uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków*“ [„Zwei Vaterländer, zwei Patriotismen. Anmerkungen zur Volksmegalomanie und Xenophobie der Polen“] aus dem Jahr 1981 steht (Lipski [1981]/2006). Lipski warnte vor dem Patriotismus, der nach seiner Vorstellung den „Kurs auf die unkritische Haltung gegenüber den Volksmythen, [...] Appellieren an die den Polen eigene Kampf- und Kriegsmentalität (*mentalność kombatancka*), Militarisierung der Vorstellungskraft“ genommen haben sollte (ebd.). Ein sinnvolles und den modernen Herausforderungen entsprechendes Konzept des Patriotismus muss demnach einschließend und nicht ausschließend gegenüber dem Anderen sein – dafür plädieren mehrere Respondenten.

Unter den Anhängern unterschiedlicher politischer Orientierungen wird dem Patriotismus große, aber je verschiedene Bedeutung beigemessen. Der Unterschied liegt in der Interpretation des Begriffes. In einer von der liberalen Tageszeitung *Gazeta Wyborcza* initiierten Debatte zum Thema Patriotismus und auch in Artikeln der konservativen Tageszeitung *Rzeczpospolita* wurden viele weitere Definitionsvorschläge und Deutungen vorgestellt, welche die zwei wichtigsten Richtungen verdeutlichten: einerseits ein traditioneller, historisch untermauerter Patriotismus (verknüpft mit Lech und Jarosław Kaczyński und der Partei Recht und Gerechtigkeit), und auf der anderen Seite ein sogenannter Modernisierungspatriotismus (*Patriotyzm rozwoju*, verknüpft mit der Partei PO [Bürgerplattform])

(vgl. Bosacki 2007). Übereinstimmend dazu belegen Umfragen des Meinungsforschungsinstituts CBOS (*Centrum Badania Opinii Społecznej* – Zentrum zur Erforschung der öffentlichen Meinung), dass 15 % der Polen den Patriotismus als Wahrnehmung des Landes als etwas Wertvolles sowie als Identifikation mit dem Land auffassen. Nur 5 % der Polen behaupten hingegen, unter dem Patriotismus verstehen sie das Gefühl des Stolzes hinsichtlich eigener nationaler Herkunft, Stolz darauf, dass man Pole ist. Drei Prozent der Befragten verbinden den Patriotismus mit dem Gefühl der Verantwortung für das eigene Land. Relativ hoch ist die Anzahl der Polen (11 %), die mit dem Patriotismus den Aspekt des Kampfes verknüpfen: Bereitschaft, für die Verteidigung des Landes zu kämpfen und dafür das Leben zu geben.

Tabelle 2: Was verstehen Sie unter Patriotismus?

| | |
|---|------|
| Was verstehen Sie unter Patriotismus? | |
| Vaterlandsliebe, das Vaterland als höchster Wert | 23 % |
| Gefühl der Bindung, der Verbundenheit mit dem Vaterland | 15 % |
| Stolz auf das eigene Land | 5 % |
| Gefühl der Verantwortung für das eigene Land | 3 % |
| Bewusstsein dessen, wer man ist | 3 % |
| für das Wohl des Landes handeln | 13 % |
| sich (die eigene Tätigkeit) dem Land widmen | 5 % |
| individuelle Arbeit | 3 % |
| Hilfsbereitschaft und Zusammenarbeit mit anderen | 3 % |
| Verteidigung des Landes im Kriegsfall | 11 % |
| Kampf in ideologischer Hinsicht | 1 % |
| Kultivierung der Tradition, historisches Bewusstsein | 7 % |
| Achtung von Symbolen | 3 % |
| Pflege der Kultur und Sprache | 2 % |
| Erziehung, Bildung | 2 % |
| ein guter, ordentlicher Staatsbürger sein | 1 % |

| | |
|--|-------|
| Ehrlichkeit, Einhaltung des Rechts | 3 % |
| Steuern zahlen | 0,2 % |
| Wehrdienst | 0,2 % |
| Interesse an Politik, Teilnahme an den Wahlen | 3 % |
| politisches Engagement | 1 % |
| Demokratie, Rede-, Pressefreiheit | 0,4 % |
| Leben im eigenen Land | 3 % |
| Aufbauen eines positiven Bildes des Landes und seiner Bürger | 1 % |
| dem eigenen Land nicht schaden | 1 % |
| Religiosität | 1 % |
| Unterstützung der heimatlichen Erzeugnisse | 0,4 % |
| Anfeuerung der Sportler | 0,2 % |
| Achtung vor anderen Völkern | 0,2 % |
| generelle positive Äußerungen | 4 % |
| generelle negative und ambivalente Äußerungen | 1 % |
| Überzeugung, dass Patriotismus ausgedient hat | 1 % |
| Sonstiges | 2 % |
| schwierig zu beantworten | 17 % |

Quelle: CBOS BS 167/2008

Auch wenn der Patriotismus von einem Respondenten als oberstes Ziel des Bildungsprozesses erklärt wird, so bedeutet er in seiner Vorstellung keine Isolierung und Selbststilisierung einer Nation:

„Ich würde es bezeichnen als [...] eine Suche nach gemeinsamen Punkten mit anderen Völkern. Warum sehen wir dies oder anderes unterschiedlich? Man muss forschen, darüber diskutieren.“ (Interview_P14, Abs. 51)

Auf die Gefahr der Engführung des Patriotismus in Richtung eines exkludierenden Nationalstolzes wird an mehreren Stellen der Interviews hingewiesen. Zudem bestünde dabei das Risiko der Manipulation, denn „es ist am leichtesten, die

Gefühle und Emotionen anzukurbeln auf der Grundlage der historischen Ereignisse“ (Interview_P05, Abs. 60). Diese Emotionen seien gegen die sogenannten Feinde gerichtet – „und die Feinde sind automatisch alle Nachbarn“ (ebd.). Der Erwachsenenbildner befürchtet, der Maßstab für einen in diesem Sinne verstandenen Patriotismus sei der Grad des Hassgefühls. Deshalb zieht der Erwachsenenbildner es vor, von der Liebe und dem Engagement für das eigene Vaterland zu sprechen (vgl. Interview_P05, Abs. 62).

Ein anderes Beispiel für die Verwendung des Begriffs des Patriotismus soll anhand der nächsten Äußerung dargestellt werden:

„Vielleicht werden Sie mich für einen Chauvinisten oder einen Nationalisten halten, aber für mich bedeutet Patriotismus eine tiefe Überzeugung des Wertes des eigenen Landes und eigenen Volkes, gekoppelt daran, dass wir die Vertreter anderer Völker für gleichrangig ansehen. Ich grenze mich von der äußersten Möglichkeit dieses Verständnisses ab, das besagen würde, alle anderen sind schlechter.“ (Interview_P19, Abs. 73)

Die Aufgabe der Bildung sei dementsprechend, so der Respondent weiter, zu überzeugen, dass die Werte einer Demokratie und die übernationale Verständigung zur Entwicklung des eigenen Staates beitragen (vgl. Interview_P19, Abs. 73). Gegen die Abschaffung des Begriffs Patriotismus und dessen Brandmarkung als anachronistisch tritt entschieden ein Erwachsenenbildner, Vertreter einer staatlichen, regierungsnahen Bildungseinrichtung ein: „Patriotismus ist der größte Wert. Wir wollen zeigen, dass Patriotismus ein positiver Begriff ist“ (Interview_P14, Abs. 59).

Als seine wichtigste pädagogische Aufgabe bezeichnet ein anderer Erwachsenenbildner die „Vermarktung des Patriotismus“, was in seinem Verständnis bedeutet: „Das Gedenken an wichtige Ereignisse der Vergangenheit, die mit der Identität unseres Volkes und mit der Existenz des polnischen Staates verbunden sind“ (Interview_P20, Abs. 104). Auf den Patriotismus gerichtete Bildungsarbeit soll zum „Aktivwerden der Bürger für das Wohl des Staates“ (Interview_P20, Abs. 116) beitragen. Des Weiteren wird von einem anderen Erwachsenenbildner strikt zwischen dem Patriotismus nach alten Mustern und nach neuen Mustern unterschieden und dies als Zielausrichtung des Bildungsprozesses benannt. Bestimmte historische Ereignisse können seiner Meinung nach die Diskussion darüber anregen und verdeutlichen:

„Der Jahrestag der Erlangung polnischer Unabhängigkeit ist ein gut geeignetes Moment, um über den Patriotismus von heute und von morgen nachzudenken. Glücklicherweise sind die Jahre bereits vergangen, in denen das Zeugnis der Liebe zum Vaterland das Blutvergießen im Namen des Vaterlandes war. Die Gegenwart stellt doch ebenfalls große Herausforderungen an uns. Von unserer Aktivität, Engagement und Bereitschaft hängt die Rolle ab, die Polen auf der europäischen Karte spielen wird, welche Werte wir zum gemeinsamen europäischen Erbe beitragen.“ (Interview_P20, Abs. 76)

Allgemein ist die in vielen Interviews zum Ausdruck kommende Einstellung so zu fassen, dass man neben dem Stolz um das eigene Land den anderen Nationalitäten gegenüber offen bleibt. Mit den Worten eines Erwachsenenbildners:

„Das Ziel ist [...], dass man Andere kennenlernt, dass man keine Angst vor Anderen hat, dass man keine Angst vor dem Anderssein hat, keine Angst vor Deutschen, da die nicht ‚Hitleristen‘ sind, und keine Angst vor Russen, da die nicht Stalinisten sind. Jeder hat eine eigene Geschichte, einen eigenen Platz in der Geschichte und [...] eine eigene tragische Geschichte. [...] Keine Angst vor dem noch Fremden zu haben und offen auf ihn zugehen. Das wäre eigentlich das Ziel.“ (Interview_P09, Abs. 33)

So wird Patriotismus als aktive Bürgerhaltung, die zur Entwicklung des Landes beiträgt, aufgefasst. Die Gespräche mit den Erwachsenenbildnern verdeutlichen im Allgemeinen eine kritische Reflexion über das Thema Patriotismus und den bewussten Widerstand gegen eine mögliche damit verbundene Indoktrination. Der Kult der Hingabe gegenüber dem Staat weicht zunehmend der Idee des Dienstes an der Gesellschaft. Gleichwohl ist der Begriff Patriotismus positiv konnotiert und wird von den Erwachsenenbildnern mit unterschiedlichen Deutungen versehen.

3.1.4.3 Öffnung gegenüber anderen Gruppen

Im Jahr 1989 begann ein neues Kapitel in der staatlichen Politik gegenüber nationalen Minderheiten. Die neuen Behörden erklärten, den Willen der Assimilation der kommunistischen Politik zu brechen (Łodziński 2005, S. 124). Deklariert wurde ebenfalls das Bemühen, die Einstellungen der Polen gegenüber Minderheiten zu ändern und die Beziehung zwischen dem Staat und den Minderheiten neu zu definieren – mit dem Ziel sowohl ihrer Integration als auch ihrer aktiven Teilnahme am öffentlichen Leben (vgl. ebd.). Ein Respondent betont die Bedeutung der Bezugnahme auf unterschiedliche nationale und ethische Gruppen innerhalb der polnischen Gesellschaft. Die Bildung eines demokratischen Staates dürfe, wie eine andere Aussage interpretiert werden kann, keine nationalen Egoismen stärken und solle inklusiv sein: „Die Frage nach der Bildung und Erziehung hat unsere Institution dahingehend beantwortet, dass wir uns nicht für die Erziehung der Polen, sondern für die Erziehung der Bürger Polens einsetzen“ (Interview_P11, Abs. 22). Der Vertreter einer Bildungseinrichtung, die ihre Tradition auf den Anfang des 20. Jahrhunderts zurückführt, nennt das Beispiel einer in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts innerhalb der Institution geführten Diskussion:

„Es fand damals eine Versammlung statt zum Thema, ob hier die Bildung der Polen oder die Bildung der polnischen Bürger stattfinden soll, weil Polen damals

die Heimat für mehrere Nationalitäten war [...]. Die Betonung lag damals schon auf der Gemeinschaft als Gegensatz zu den nationalistischen Tendenzen.“ (Interview_P11, Abs. 22)

Hinsichtlich der Meinung, dass Polen auch gegenüber anderen Nationalitäten offen sein muss, herrscht in der Gesellschaft ein Konsens (bis auf einige marginale rechtsradikale Gruppen). In den durchgeführten Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern wird jedoch die Idee „Bildung der Polen“ oder „Bildung der Bürger Polens“ unterschiedlich stark betont. Der Vertreter einer staatlichen Bildungseinrichtung unterstreicht die primäre Rolle der Herausbildung des Patriotismus als Bildungsziel: „Wir verbergen nicht, dass wir hier in Richtung Patriotismus bilden wollen“ (Interview_P14, Abs. 50). Hingegen wird von einem Vertreter einer NGO betont, dass die Bildung in erster Linie auf die Bürgergesellschaft gerichtet werden soll, wobei jeglicher „Ausschluss des Anderen, auch wenn er religiöse oder nationale Gefühle nicht teile, unmöglich“ sein soll (Interview_P17, Abs. 12). Ein Erwachsenenbildner fasst die Diskussionsecksteine um die Frage der Zielausrichtung der pädagogischen Arbeit im Rahmen der Aufarbeitung der Vergangenheit zusammen: „Es geht einerseits um den Kanon der Werte der Nation und andererseits um den Kanon der Werte der Bürgergesellschaft“ (Interview_P11, Abs. 69). Die meisten Einrichtungen versuchen, einen Spagat zwischen diesen beiden Schwerpunkten zu schaffen.

Einen weiteren Relationspunkt hinsichtlich des Konzeptes des Selbst und des Anderen innerhalb der Bildung bildet dabei Europa, oder genauer gesagt, die Europäische Union und der Platz sowie die Rolle Polens darin, wie den Gesprächen zu entnehmen ist. Ein Erwachsenenbildner unterstreicht, „hinsichtlich des Patriotismus wird hier oft eine Diskussion geführt zwischen den Leuten, die die Identität des polnischen Volkes bewahren wollen, und denen, die sich Europa öffnen wollen“ (Interview_P13, Abs. 91). Der verstorbene polnische Präsident Lech Kaczyński, der sich besonders für die Geschichtspolitik engagierte, rief zum Kampf um einen angemessenen Platz Polens in Europa auf; dieses Verhalten wird insbesondere von den Vertretern der nichtstaatlichen liberalen Einrichtungen einer Kritik unterworfen (vgl. z. B. Interview_P09, Abs. 57). Ein Vertreter einer NGO, die sich als eine alternative Bildungseinrichtung gegenüber der von Lech Kaczyński durchgeführten Geschichtspolitik versteht, unterstreicht die Bedeutung der „Freiheit und Öffnung“ Polens:

„Ich gehöre zu der Generation, die sich unheimlich darüber freut, dass wir in der EU leben. Ich habe noch die anderen Zeiten in Erinnerung, als ich noch Kind war. Ich schätze es deshalb sehr, überallhin fahren zu können und etwas über die Grenzen hinweg unternehmen zu können. Mich verwundert es sehr, dass es in Europa so viele Nationalisten gibt. Es entsteht doch durch das Herumwursteln

in der Geschichte. Es ist die Wiederbelebung der alten historischen Stereotypen.“
(Interview_P17, Abs. 39)

Vereinzelte finden sich in den Interviews jedoch skeptische Töne gegenüber der europäischen Integration: Einerseits ist die jetzt auch formale Zugehörigkeit Polens zu Europa eine zweifelsfreie positive Entwicklung, andererseits wird um den Verlust der spezifisch polnischen Eigenschaften gebangt:

„Für mich ist es wichtig, das eigene Volk und eigene Land zu lieben. Auch wenn wir in der EU sind, werden wir unsere Werte, unsere Überzeugungen, die Liebe zum Vaterland, weiter auch den Glauben beibehalten. Man muss es haben und pflegen – das, was einen von anderen Völkern unterscheidet.“ (Interview_P06, Abs. 36)

Ein Erwachsenenbildner, der einen gewissen Euroskeptizismus offenlegt, beklagt sich über die Situation um die Finanzierung der Bildungsprojekte: Die Projekte, die „europakonform“ sind, seien von allen Seiten unterstützt, aber „alle anderen Themen kommen gar nicht in Betracht, sie existieren de facto nicht in der öffentlichen Diskussion, in den Medien. [...] Der Tag der Unabhängigkeit Polens ist nicht mehr wichtig, die bekannteste polnische Zeitung *Gazeta Wyborcza* jedenfalls schrieb kaum etwas darüber“ (Interview_P20, Abs. 88). Der Erwachsenenbildner möchte sich daher für die Wiederentdeckung und Popularisierung der Ereignisse, Ideen und Werte engagieren, die „dem Vergessen durch die neuen Prioritäten anheimgefallen sind“ (Interview_P20, Abs. 88), denn „jetzt wird nur für die EU Werbung gemacht“ (Interview_P20, Abs. 100). Unter anderem solle die Bedeutung der polnischen Symbole wie Fahne und Hymne steigen (vgl. Interview_P20, Abs. 91). Seine Tätigkeit versteht der Erwachsenenbildner jedoch nicht als Gegensatz zur Idee des vereinigten Europas, sondern als Vervollständigung durch die Pflege der Vielfalt: „Man wird doch vergreisen, wenn man immer nur einen Brei serviert bekommt. Es wird nur eine Denkweise tradiert.“ (Interview_P20, Abs.156)

Die Akzeptanz der EU in Polen ist über die Jahre hinweg relativ konstant verhältnismäßig hoch, was die Daten der soziologischen Befragungen belegen:

Tabelle 3: *Einstellung gegenüber der Europäischen Integration*

| Einstellung gegenüber der Europäischen Integration | Antworten der Respondenten (in %) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|----|-----|----|------|----|------|----|------|----|----|-----|------|-----|----|----|------|----|----|----|
| | V | VI | VII | IX | I | IV | VIII | X | I | IV | V | VII | IV | VII | XI | I | III | IV | VI | IV |
| | 2005 | | | | 2006 | | | | 2007 | | | | 2008 | | | | 2009 | | | |
| Befürworter | 76 | 74 | 78 | 73 | 80 | 80 | 83 | 88 | 87 | 86 | 89 | 89 | 88 | 85 | 80 | 85 | 83 | 85 | 85 | 86 |
| Gegner | 14 | 15 | 14 | 16 | 12 | 11 | 10 | 6 | 7 | 7 | 5 | 5 | 7 | 10 | 12 | 9 | 11 | 9 | 10 | 9 |
| Unentschiedene | 10 | 11 | 8 | 10 | 8 | 9 | 7 | 6 | 6 | 8 | 6 | 6 | 5 | 5 | 8 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 |

Quelle: CBOS BS/56/2010

Eine direkte antieuropäische Haltung würde eine Institution ins Abseits führen, das verstehen auch viele Akteure der Bildungslandschaft. Die Bildungseinrichtungen, die den Umgang mit der Vergangenheit unter stark patriotischen und national-orientierten Auslegungen pflegen, bemühen sich trotzdem um einen Ausgleich zwischen dem Polen-Zentrismus und der Europa-Orientierung:

„Unsere große Überzeugung ist die, dass man die polnischen Traditionen pflegen muss, über diese sprechen und auch weitergeben muss. Man muss wissen, woher wir kommen, was nicht stören muss, Pole und Europäer zu sein. Man muss Pole sein, die [polnische] Kultur, Sprache und Werte pflegen. Polen muss sich nicht Europa anpassen, es muss dort mit eigener Stimme sprechen.“ (Interview_P13, Abs. 91)

Als polnische Werte versteht der Respondent unter anderem auch Religion, in diesem Fall die katholische Religion (vgl. Interview_P13, Abs. 92). In der traditionellen Auffassung des Patriotismus sind auch die Kreuze in den Schulen ein für Polen untrennbares Symbol der nationalen Identität, deren Entfernung der ehemalige Präsident Lech Kaczyński im Zusammenhang mit dem EU-Vertrag von Lissabon strikt untersagte und sie zum Bestandteil der polnischen Traditionen erklärte. Der Erwachsenenbildner, der die Bedeutung des Nationalen in Form von Religion, Kultur, Sprache und Werten unterstreicht, grenzt sich auch deutlich vom Nationalismus ab:

„Das [der Nationalismus] ist die Tendenz zur Einkapselung der Gesellschaft. Die Polen [in der Geschichte] haben nicht dafür gekämpft. Man kann nicht sagen: gut, weil polnisch. Eher: gut und polnisch.“ (Interview_P13, Abs. 93)

Die nationalistischen Gruppen hält er im heutigen Polen für marginal und rezonanzlos. Sie spekulieren auf die Verlustängste der Bevölkerung, die jedoch immer schneller schwinden: „Sie [die nationalistischen Gruppen] unterstreichen den Gedanken des Verlustes: Ihr werdet erst mal Euer Hab und Gut, dann Sprache, dann das nationale Bewusstsein verlieren.“ (Ebd.)

Ein ganz anderes Problem hinsichtlich der Frage der Öffnung des historischen Diskurses liege laut einiger Respondenten in der Auffassung über Interkulturalität und Öffnung auf der europäischen Ebene vonseiten der westeuropäischen Intellektuellen und der westeuropäischen Öffentlichkeit. Es bestehe nach der Meinung eines Respondenten ein Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, eine gemeinsame Kultur der Toleranz und der Versöhnung in Europa zu schaffen einerseits und der Bereitschaft der Westeuropäer, sich die Perspektive der Mittel- oder Osteuropäer anzueignen. Der Erwachsenenbildner spricht in diesem Zusammenhang das schwierige Thema der mangelhaften Anerkennung des Gulags durch die Westeuropäer an: „Ich weiß nicht, ob sie [die Westeuropäer] eigentlich imstande

sind, das Ausmaß des Gulags zu begreifen.“ (Interview_P18, Abs. 49) Ein Erwachsenenbildner, der in den 1930er Jahren auf die Welt kam, wirft eine eigene, biographisch motivierte Perspektive auf das Problem Gulag und die Frage der Vergleichbarkeit der Lagersysteme des Nazi-Deutschlands und der Sowjetunion, die in Westeuropa äußerst spekulativ klingen mag:

„Lager waren überall, doch die Menschen, die im Osten waren, hatten viel mehr Angst vor den Lagern, als die, die im Westen waren. Die deutschen Lager waren grausam, doch die Grausamkeit hatte irgendeine furchtbare Logik. Im Osten herrschte Willkür, die Verrückten erschossen ohne jeglichen Grund ein komplettes Dorf, die Familien mit Kleinkindern wurden in der leeren Steppe auf den Schnee herausgeschmissen. Es war eine absolute Unvorhersehbarkeit.“ (Interview_P11, Abs. 63)

Dieses Zitat verdeutlicht die überaus sensible Wahrnehmung des Problems Gulag seitens mancher Respondenten und die implizite Kritik der Relativierung oder gar Verharmlosung des Themas im gesamteuropäischen Diskurs. Die Bewertung der nationalsozialistischen und stalinistischen Diktatur wirft die Frage der Relation zwischen den Opfern und Tätern auf, die lange Zeit ignoriert wurde:

„Wenn man als Pole, Russe oder Ukrainer in der Wehrmacht war (oft weil man es musste!) dann wird einer als Kollaborateur gebrandmarkt. Wie geht man dann mit denen um, die auf der Seite der Sowjets gekämpft haben? Diese seien Helden. Wenn man also auf der Seite eines Mörders war, ist man selber ein Mörder. Und wenn man auf der Seite des anderen Mörders stand?“ (Interview_P15, Abs. 54)

Das Problem liege auch darin, so ein anderer Respondent, dass es selbst in Russland nicht gelungen ist, eine Erinnerungskultur an den Gulag zu schaffen, „dem Ganzen einen Status des Außergewöhnlichen zu geben“ (Interview_P17, Abs. 35). So wird das Thema auch im Westen entsprechend behandelt: „Der Diskurs über den Gulag wird nie den Rang des Diskurses über den Holocaust bekommen. [...] Es wird auch nie so etwas wie Gulag Studies nach dem Modell der Holocaust Studies geben.“ (Interview_P17, Abs. 35–36)

Ein amerikanischer Slawist polnischer Herkunft untersucht in seinem Buch das Thema „Gulag aus der westlichen Sicht“ und kommt zu folgendem Ergebnis: „In den politischen Äußerungen, die die Verbrechen des Hitler-Regimes betreffen, wurde stets, im Westen wie im Osten, die Pflicht der Erinnerung unterstrichen. Im Westen sieht jedoch alles ganz anders aus, wenn es um die Verbrechen des sowjetischen Kommunismus geht. [...] Solche einfachen und fundamentalen Kriterien (im Fall der Bewertung des Hitlerismus) wie moralische Entschädigung der Opfer, Faktentreue und die Furcht vor Wiederholung der historischen Gräueltaten verlieren in den Augen der zahlreichen westlichen Kommentatoren sofort ihre Eindeutigkeit, wenn vorgeschlagen wird, diese in Bezug auf die Verbrechen des

Kommunismus zu verwenden“ (Tołczyk 2009, S. 11). Die Fakten über den Gulag waren der westlichen Öffentlichkeit nicht in dem Grade zugänglich wie die über die Konzentrationslager des Hitler-Regimes. Man hat darüber weder Fotos noch Filme, stattdessen musste man den Erzählungen derer vertrauen, die es überlebt haben und weitergeben wollten. Die sowjetische Propaganda sorgte aber ihrerseits für die Verbreitung der Gegen-Erzählungen. Die Berichte der Augenzeugen waren jedoch so grausam, dass sie der Logik der Vernunft – auf die sich die westlichen Intellektuellen wieder berufen – komplett widersprachen. So resümiert Tołczyk: „Kurz gesagt, das rationale Licht der Aufklärung, welches auf das sowjetische Imperium gerichtet wurde, eignete sich in den meisten Fällen dazu, zu verdunkeln statt zu erhellen“ (ebd. S. 17). Ein polnischer Erwachsenenbildner kommt in einem Interview zu einer ähnlichen Schlussfolgerung:

„Die Kommunisten beispielsweise in Frankreich und in Italien hatten ihren ständigen Platz unter den anderen Parteien und die Intellektuellen, die ihnen nahestanden, hatten einen großen gesellschaftlichen Einfluss. [...] Heute wollen die Menschen aus dem ehemaligen linken Lager nicht gestehen, dass sie sich damals geirrt haben, indem sie den totalitären Charakter des kommunistischen Systems nicht sehen wollten.“ (Interview_P17, Abs. 35)

Es zeichnen sich in den durchgeführten Gesprächen vier zwischennationale historische Konfliktlinien ab, anhand derer die Frage der Integration und der Öffnung bzw. Sperrung gegenüber den anderen Völkergruppen gestellt wird: der polnisch-deutsche, polnisch-russische, polnisch-jüdische und polnisch-ukrainische historische Konflikt. Stefan Garsztecki plädiert dafür, dass der Prozess des Umgangs mit der Vergangenheit nicht nur dem Ziel der Herausbildung des nationalen Selbstbewusstseins dient, sondern dass im Laufe der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit „relationales Selbstbewusstsein“, d. h. die Kommunikation über und das Abstimmen des eigenen nationalen Selbstbildes mit den Diskursen der in das Geschehen integrierten Nachbarvölker, entstehen soll (vgl. Garsztecki 2009, S. 161). Garsztecki vermisst gerade diese Entwicklung in der Erinnerungskultur des heutigen Polens. In den Gesprächen mit den polnischen Erwachsenenbildnern kommt jedoch deutlich zum Vorschein, dass das Potential und die Tendenz zur Herausbildung des „relationalen Selbstbewusstseins“ bereits existieren und weiterentwickelt werden. Der in Polen stark verbreitete Opferkomplex kann ein Hindernis auf dem Weg zu Toleranz und Inklusion darstellen, indem die anderen Gruppen als „ewige“ Feinde stigmatisiert werden und das Handeln der Gegenwart die Vergangenheit als Opfer zum Argument macht. Dieser Gedanke ist in den vielen durchgeführten Gesprächen in verschiedenen Formen präsent.

Die schärfsten Fronten befinden sich auf den polnisch-jüdischen, polnisch-ukrainischen und polnisch-russischen historischen Linien. Die polnisch-deutsche Schulddebatte hingegen wird von einem Erwachsenenbildner für gelöst erklärt:

„Im polnisch-deutschen Verhältnis gibt es keine Diskrepanzen, alle wissen, woran [man ist]. Alles ist klar. Ich muss sagen, ich war noch nie mit einer Situation konfrontiert, dass diese Sache in ihrem Grund hinterfragt wurde.“ (Interview_P02, Abs. 25)

Die Frage der „Abrechnung“ stehe im polnisch-deutschen Fall nicht mehr zur Debatte, heißt es weiter im Interview. Das Thema des Umgangs mit den deutschen Vertriebenen wird jedoch in den Interviews detailliert diskutiert und gehört zu den häufig diskutierten Themen in den Veranstaltungen, so die Erwachsenenbildner. Ein Erwachsenenbildner teilt mit, dass „die Einstellung gegenüber den Deutschen eine Kluft zwischen zwei Gruppen der Teilnehmer verursacht“ (Interview_P11, Abs. 51). Ein anderer plädiert für die Generalisierung des Themas Vertreibung im deutsch-polnischen Kontext und hat gegenüber dem Bedürfnis der Deutschen, der Vertreibungen zu gedenken, „absolutes Verständnis“:

„Die Deutschen möchten ein Zentrum für das Gedenken an die Vertreibungen errichten – das verstehe ich absolut. Wir können daraus etwas lernen für unsere Menschen, denn auch Polen wurden aus dem heutigen Litauen und aus der heutigen Ukraine vertrieben. Sie zeigen ihre Vertriebenen, wir zeigen unsere Vertriebenen. So können wir uns doch besser verstehen.“ (Interview_P15, Abs. 47–48)

Die Debatte um die Person von Erika Steinbach und das Zentrum der Vertriebenen wird in der polnischen Gesellschaft häufig als Versuch interpretiert, Polen die Schuld für die Vertreibung aufzuerlegen. Dagegen wehren sich die Polen heftig, wie es auch in den Interviews zum Ausdruck kommt. Der Respondent berichtet, in der deutsch-polnischen Diskussion stehe der latente Vorwurf im Raum, die Polen haben den Deutschen ihre Gebiete weggenommen. Er möchte sich entschieden dagegen aussprechen:

„Ich möchte daran erinnern, dass die Menschen, die die Vertreibungen durchführten, nicht Polen waren – es waren die Kommunisten. Eine Sache muss man für immer klar und deutlich stellen: Die Polen haben ihre Unabhängigkeit 1939 verloren. Wie konnten sie dann irgendwelche Gebiete jemandem wegnehmen? Wenn man die Unabhängigkeit eingebüßt hat, dann geht es nicht, dass man das Ganze verloren, und gleichzeitig etwas zu sich genommen hat.“ (Interview_P15, Abs. 48; ähnlich auch Interview_P10, Abs. 60)

Hinsichtlich des Themas der Vertreibung der Deutschen aus dem heutigen Westpolen weisen mehrere Erwachsenenbildner eine polnische Schuld eindeutig zurück

(vgl. Interview_P13, Abs. 84; Interview_P10, Abs. 62). Exemplarisch soll an dieser Stelle eine Argumentation angeführt werden:

„Es gibt heute eine Tendenz: Man spricht darüber, dass es auf beiden Seiten immer ‚solche und solche‘ gab, dass auf beiden Seiten gelitten wurde. Die Grundsatzfrage ist jedoch: Aus welchem Grund hat man gelitten? Wo liegt die Ur-Sache? Oder anders: Wer hat den Krieg begonnen? Man kann kein Mitleid mit dem haben, der mit dem Gewehr in der Hand auf andere Menschen losging; und als er aber gefangen wurde, dann schrie er ‚Man hat mich geschlagen. Man hat mir die Hände verdreht. Wir haben alle gelitten.‘ Man stellt sich die Frage: Wo ist hier der Sinn? Wo sind hier die Proportionen?“ (Interview_P13, Abs. 64)

Ein Erwachsenenbildner räumt ein, dass man in Polen die eigene Opferrolle überbetont und die Diskussionen über die deutschen Vertriebenen und über die Zerstörung der deutschen Städte infolge der Bombardierungen nicht salonfähig seien. Er unterstreicht aber auch, als Rechtfertigung für diese Strategie, dass das deutsche Volk den Zweiten Weltkrieg ausgelöst hat und bezieht sich auf das Sprichwort: „Wer Wind sät, wird Sturm ernten.“ (Interview_P19, Abs. 84) Einige Erwachsenenbildner schlagen Alarm, dass es in Deutschland zu einem gefährlichen Prozess der Wandlung des Denkens über die Vergangenheit komme. Diese Auffassung verdeutlicht die von einem – in seinen sonstigen Einstellungen offen gesinnten – Erwachsenenbildner geäußerte Bemerkung:

„Wenn man sich die Berichte in den Medien anschaut, die die damalige [die Zeit des Zweiten Weltkrieges, T. K.] Wirklichkeit beschreiben, dann sind 85 % von 100 % der Beschreibungen der Probleme der Vertriebenen so: ihre Schmerzen, ihre Mühen.“ (Interview_P02, Abs. 23; ähnlich auch Interview_P21, Abs. 107)

Durch die Medien wurde die Angst der polnischen Bevölkerung gegenüber einer – vor allem juristischen, aber einer öffentlichen – Auseinandersetzung mit dem Thema der Vertreibung der Deutschen geschürt: „Der Deutsche kommt und nimmt uns unser Haus weg“, so beschreibt ein Erwachsenenbildner eine der in Polen herrschenden Ängste (Interview_P08, Abs.37). Er stellt jedoch fest, dass eine derartige Stimmung gegenwärtig abgenommen hat. So sei beispielsweise die Veranstaltung, deren Kern ein Treffen mit einer deutschen Frau war, die früher in der Gegend gewohnt hat, ein Erfolg gewesen (vgl. ebd.).

In den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern wird jedoch nach einer Entschärfung der Frage des gemeinsamen deutsch-polnischen kulturellen Erbes gesucht und ein interkultureller Dialog verlangt. Ein Erwachsenenbildner unterstreicht, die Deutschen haben das Recht, die Themen der Vertreibung und der eigenen Opfer während des Zweiten Weltkriegs zu behandeln, denn „in Deutschland ist das Bewusstsein fest verankert, wer für den Zweiten Weltkrieg

die Schuld trägt“ (Interview_P21, Abs. 107). Es sei in Deutschland nicht hinterfragbar, es stehe auch immer im Vordergrund. Die Angst der Polen um die Relativierung der Schuld seitens der Deutschen sei unbegründet. Die gemeinsamen deutsch-polnischen Veranstaltungen haben aus der Sicht des Erwachsenenbildners die Furcht vor dem deutschen Relativismus entkräftet (vgl. ebd.). Neben manchen Irritationen dürften die antideutschen Parolen und das Schüren der Ängste keine breite Wirkung haben, betonen eindeutig die befragten Erwachsenenbildner.

Resümierend in der Debatte über den Umgang mit historischem Erbe im deutsch-polnischen Kontext soll jedoch ein Zitat eines Erwachsenenbildners angeführt werden, das einerseits die latenten und manifesten Befürchtungen der polnischen Teilnehmer zum Ausdruck bringt, andererseits jedoch auch die Bedeutung eines interkulturellen Dialogs für die Überwindung dieser Ängste schildert:

„Ich bin der Meinung, dass die Deutschen sehr viel für die Aufarbeitung ihrer Vergangenheit nach dem Zweiten Weltkrieg gemacht haben. Dieser Prozess dauert immer noch an. Das Thema der Vertreibung kann jedoch bestimmte Missverständnisse hervorrufen. Wir, die polnische Seite, befürchten, dass das Thema der Vertreibung aus dem Gesamtkontext herausgerissen wird. Doch die meisten deutschen Teilnehmer beruhigen uns: ‚Wir wissen über alles Bescheid. Wir wollen aber auch unserer Opfer gedenken.‘ Wir sagen wiederum: ‚Gut, aber vergesst nicht, dass ihr den Zweiten Weltkrieg begonnen habt.‘ Das darf sich bloß nicht so entwickeln, dass am Ende die Deutschen als die Hauptopfer des Zweiten Weltkrieges da stehen.“ (Interview_P14, Abs. 26)

Ein ausnehmend präsent Thema in der polnischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist das polnisch-jüdische Verhältnis. Es ist ein Bestandteil der Debatte um Jedwabne, des Themas der beiden Aufstände in Warschau (und ihre Wahrnehmung im Ausland), der Frage der Kollaboration, der Täter und der Mitläufer. Da dem Thema eine besondere Aufmerksamkeit gebührt, wird es in einem separaten Abschnitt „Holocaust in den polnischen Vergangenheitsdeutungen“ behandelt.

Die Auseinandersetzung mit den kontroversen Themen um den polnisch-ukrainischen Konflikt soll nach der Schilderung eines Respondenten die erste Phase der blinden gegenseitigen Anschuldigungen bereits passiert haben (vgl. Interview_P03, Abs. 59). Die weitere Entwicklung in dieser Auseinandersetzung sieht der Erwachsenenbildner in der gründlichen gemeinsamen Arbeit der Historiker, die wiederum anschließend einen Widerhall in der Gesellschaft finden wird (vgl. ebd.). Als ein wichtiges Ereignis hat sich die in Polen öffentlich geäußerte Unterstützung für die ukrainische Orangene Revolution im

Dezember 2004 erwiesen, die zu einer neuartigen Stimmung in den beiden Gesellschaften beigetragen hat. Eine Zusammenarbeit mit der Ukraine auf dem Gebiet der Aufarbeitung der Vergangenheit – in Form von gemeinsamen Seminaren, Projekten, Konferenzen und Buchpublikationen – spielt eine große Rolle. Diese Zusammenarbeit impliziert häufig die Weitergabe der Erfahrung hinsichtlich der Demokratisierungsprozesse.

Das Modell der polnischen Transformation und Demokratisierung des Landes wird in mehreren Interviews als ein Exportmodell für die östlichen Nachbarländer wie die Ukraine und Weißrussland in Erwägung gezogen.⁹³

„Wir hatten stark profitiert von Erfahrungen der westeuropäischen Demokratisierungsprozesse [...], so denken wir heute, dass wir diejenigen Staaten unterstützen sollen, die sich auf der schwierigen Seite der Grenze befinden, wie Weißrussland und die Ukraine. Besonders die Ukraine. [...] Durch Bildung und Entwicklung der Institutionen wollen wir diese Erfahrung weitergeben.“ (Interview_P01, Abs. 6)

Seitens der ukrainischen Teilnehmer und Erwachsenenbildner bestehe ein großer Bedarf nach einer solchen Zusammenarbeit, so ein Respondent:

„Sie sehen für sich viele interessante Sachen, von denen sie auch profitieren können, interessante Erfahrungen, die wir bereits gemacht haben.“ (Interview_P02, Abs. 13)

Zum anderen entspricht die Aufmerksamkeit gegenüber der Ukraine auch den polnischen Interessen im Sinne der Nachbarschaftspolitik:

„Nach der Wende war die Neugierde auf die westliche Kultur besonders groß, denn sie war früher kaum zugänglich. Jetzt entdecken wir mehr und mehr das, was uns umgibt.“ (Interview_P02, Abs. 7)

Auch auf der persönlichen Ebene sind die Affinitäten gegenüber der Ukraine in den Interviews mit den Erwachsenenbildnern nicht zu übersehen: „Mich interessiert stets, wie die Menschen dort leben“ (Interview_P21, Abs. 170). Gemeinsame polnisch-ukrainische Seminare gehören in vielen Bildungsinstitutionen zum festen Curriculum. Die Veranstaltungen sollen der „Inspiration für die [ukrainische] Jugend“ dienen:

„Die polnische Wirklichkeit ist ihnen [den ukrainischen Jugendlichen, T. K.] näher [als die westeuropäische, T. K.]. Am polnischen Beispiel sehen sie reale Veränderungen, die auch in ihrem Land denkbar sind, die sich auch bei sich initiieren lassen können.“ (Interview_P02, Abs. 11)

93 Diese Tendenz wird auch durch die Forschung bestätigt, vgl. z. B. Klatt 2011.

Die konkreten Erfahrungen der institutionellen Praxis, welche als Elemente der Bürgergesellschaft verstanden werden, sind die Kernelemente der gemeinsamen ukrainisch-polnischen Seminare:

„Die Aktivitäten unserer Einrichtung – die Problemlösungsstrategien, Selbstverwaltung, die in einer direkten Verbindung mit der Entwicklung der Bürgergesellschaft stehen, sind ein gutes Modell, ein Beispiel, anhand dessen man gut lernen kann. Wir zeigen auch unsere Fehler, die wir im Prozess der Transformation begangen haben. [...] Wir diskutieren über ein authentisches Modell, das man auch in der Ukraine oder ferner auch in Weißrussland anwenden kann.“ (Interview_P02, Abs. 34)

Die polnischen Teilnehmer ihrerseits lassen sich von der steigenden Welle der Aktivität unter der ukrainischen Jugend inspirieren:

„Seit 2005 [seit der Orangen Revolution, T. K.] beobachten wir eine massive Wende bei den [ukrainischen] Jugendlichen. [...] Sie sprühen vor Ideen und der Bereitschaft, sich zu engagieren, sie verspüren eine neue Mission, die sie zu tragen haben, sie sind kreativ und wollen bauen. [...] So wird uns unsere eigene gemütliche bürgerliche Passivität deutlich.“ (Interview_P2, Abs. 50)

Die Zeit vor der Durchführung der Interviews war durch eine intensive Außenpolitik Kaczyńskis gegenüber der Ukraine gekennzeichnet. Kaczyński forderte vehement die Aufnahme der Ukraine in die EU und die NATO; seine Partei PiS (Recht und Gerechtigkeit) hat Polen als Anwalt der Ukraine, Weißrusslands und Moldawien gegenüber der EU gesehen. Zu den Prioritäten der polnischen Außenpolitik unter Kaczyński gehörte eine starke unabhängige Ukraine als Garant für die eigene Unabhängigkeit und Abgrenzung von Russland. Die Affinitäten gegenüber der Ukraine und die Bereitschaft, Kooperationen mit den ukrainischen Institutionen einzugehen, werden in mehreren Interviews zum Ausdruck gebracht. Dies wird in einem Interview durch eine historische Tradition untermauert:

„Die Ukraine ist für uns zweifelsohne ein wichtiger Partner. Direkt gesagt, es basiert noch auf der Idee von Piłsudski, der sich durch die Ukraine von Russland abgrenzen wollte. Heute möchte man auch eine Pufferzone, wenn man es so nennen darf, schaffen: ein Gegengewicht gegenüber der russischen Expansion.“ (Interview_P20, Abs. 182)

In wenigen Interviews wird jedoch darauf hingewiesen, dass eine negative Betonung des polnisch-ukrainischen Konfliktes zurzeit in Polen „politisch inkorrekt“ wäre: „Unter der Berücksichtigung dessen, dass zurzeit mit den Ukrainern eine große Freundschaft angesagt ist, darf man über viele Sachen wenn, dann nur

ganz leise sprechen.“ (Interview_P05, Abs. 56) Der polnisch-ukrainische Kulturaustausch sei demnach dadurch gekennzeichnet, dass beide Seiten beim Dialog die Diskussion um schwierige Themen oftmals vermeiden und eine unverbindliche Scheinharmonie pflegen. Die Situation hinsichtlich der Aufarbeitung des polnisch-ukrainischen Konfliktes in seiner Bildungseinrichtung beschreibt ein Erwachsenenbildner wie folgt:

„Wir sind ein Beispiel dafür, dass im Namen einer höheren Idee der Zusammenarbeit der polnisch-ukrainischen Organisationen, aber auch auf der staatlichen Ebene, darüber [Mord an Polen in Wolhynien] zwar gesprochen wird, das aber sehr vorsichtig. Die ehemaligen Soldaten der Heimatarmee [die Teilnehmer an den Veranstaltungen] erwidern jedoch, es sei eine moralische Pflicht, dessen zu gedenken. Man darf jedoch nicht sagen: Du bist buckelig und Schluss, Verurteilung und Punkt. Man müsste sagen: Du bist buckelig, aber so ist das Leben und wir müssen damit zurechtkommen. Sie müssen uns sagen: So ist es passiert und verzeiht uns. Aber dieses ‚verzeiht uns‘ bleibt leider aus. Sie erkennen es nicht an, dass es passiert ist. Wir sollen aber auch selbst vorsichtig sein, denn wir sind auch nicht immer imstande, ‚verzeiht uns‘ zu sagen.“ (Interview_P13, Abs. 61)

Der Gesprächspartner bringt deutlich seine Meinung zum Ausdruck, die Ukraine müsse sich für das Massaker in Wolhynien offiziell entschuldigen. Er verlangt jedoch in dieser Sache gleichzeitig Nachsicht, denn auch Polen schaffen es nicht immer, ‚Entschuldigung‘ auszusprechen (vgl. ebd.). Der Respondent fügt hinzu, man mache heutzutage den gewöhnlichen UPA-Soldaten keine Vorwürfe, sondern den damaligen Befehlshabern, die den Befehl „zur Extermination der Polen“ gegeben haben (vgl. ebd.). In Bezug auf die Emotionalität, die dieses Thema bei den Zeitzeugen des Massenmordes in Wolhynien hervorruft, räumt der Befragte ein: „Solange die Generation, die das lebhaft in Erinnerung hat, lebt, wird es keine Verzeihung dafür geben können“ (ebd.).

Generell gesehen ist die Einstellung der befragten Erwachsenenbildner gegenüber der Ukraine durchaus positiv. Ein Erwachsenenbildner weist darauf hin, dass während seiner Veranstaltungen nicht nur über den Mord an Polen seitens der Ukrainer in Wolhynien gesprochen, sondern auch der gesamte Kontext behandelt wird:

„Es gab Versuche der Polonisierung der ukrainischen Bevölkerung vor dem Zweiten Weltkrieg, sicherlich gab es Massaker in Wolhynien an Polen, aber auch die Vertreibung der Ukrainer im Rahmen der sogenannten Aktion Weichsel.⁹⁴ Das alles

94 Von April bis Juli des Jahres 1947 fand die sogenannte Akcja Wisła, eine teilweise blutig verlaufende Deportation der Ukrainer aus den südöstlichen Gebieten

können wir von unserer gemeinsamen Vergangenheit nicht abschneiden. Damit müssen wir leben und uns beschäftigen.“ (Interview_P12, Abs. 61)

Die verhältnismäßig große Zahl von ukrainisch-polnischen Kulturbegegnungen und darin engagierten Institutionen und Personen belegen die positive Entwicklung. Man ist bereit, sich für die Konsolidierung der Demokratie und die Etablierung der Bürgergesellschaft in der Ukraine zu engagieren, indem man eigene Erfahrung der Transformationsjahre exportiert. Dabei wird diese Erfahrung verständlicherweise als gelungen bewertet, und es werden mit der realisierten Forderung nach Freiheit, staatlicher Freiheit, der Freiheit der Menschen auch die politischen Freiheiten verbunden. Diese Freiheiten möchte man den anderen Völkern nahe bringen, was sich zum Teil als Ausdruck eines messianisch-romantisch geprägten Patriotismus darstellt.

Die Bedeutung des polnisch-ukrainischen Kulturaustauschs liegt darin, durch Bildung und Begegnung zwar kleine, aber konkrete Schritte zu unternehmen, die darauf gerichtet sind, durch direkte Kontakte und Zusammenarbeit Vorurteile zu reduzieren und zunehmend mehr Verständnis füreinander zu entwickeln. In Polen ist nach dem israelischen Vorbild ein „Buch der Gerechten der Grenzregionen“ („*Kresowa księga sprawiedliwych*“, Niedzielko 2007) entstanden. Das Ziel dieses Buchs war, die Zeugnisse der von den Ukrainern geretteten Polen in den Gebieten der *Kresy Wshodnie* (ehemalige polnische östliche Grenzgebiete) zu dokumentieren, die dadurch in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts „die Extermination der ukrainischen Nationalisten“ (ebd. S. 7) überleben konnten. Darauf weist der Respondent im Interview hin, wenn es darum geht, die Frage der Schuld in dem polnisch-ukrainischen Konflikt während des Zweites Weltkrieges zu klären. Es gehe darum, so der Respondent, die Ukrainer nicht nur als Massenmörder an der polnischen Bevölkerung hinzustellen (vgl. Interview_P12, Abs. 61).⁹⁵ In der Einführung zu diesem Buch wird die Mitschuld am polnisch-ukrainischen Konflikt (mit Massaker in Wolhynien

Polens meistens nach Nordwesten statt. Obwohl sich die Aktion offiziell nur gegen die im Untergrund für eine unabhängige Ukraine kämpfenden Organisationen „Ukrainische Aufstandsarmee“ (UPA) und „Organisation Ukrainischer Nationalisten“ (OUN) richtete, wurden dabei mehr als 140 000 ukrainische Zivilisten deportiert.

95 In Polen wird in bestimmten Kreisen die These vertreten, dass die Polen unter dem dreifachen Völkermord gelitten haben: dem deutschen, dem russischen und dem ukrainischen (vgl. Szawłowski 2000; Szawłowski 2003 und den Eintrag „Völkermord“ (*ludobojstwo*) in: *Encyklopedia „białych plam*“ Szawłowski 2003a).

als der brutalste Höhepunkt) indirekt den beiden totalitären Regimen gegeben: „Man muss selbstverständlich den allgemeinen Kontext betrachten, der in den Jahren 1939 bis 1945 immer präsent war: Es ist nie genug, an die beiden Aggressoren und Okkupanten, die deutschen und die sowjetischen, zu erinnern, die, indem sie den unbeschwert lebenden Völkern die Vernichtung und die Unfreiheit brachten, die existierende Ordnung (die wackelig, aber zivilisiert war) zerstörten und die Verhältnisse schufen, dass sich der inzidentelle (aus der Sicht ihrer Interessen und Strategien) lokale Streit in blutige Schlachten verwandelte – oder in eine den barbarischen Regeln des ‚modernen‘ Krieges entsprechende ‚Lösung‘.“ (Niedzielko 2007, S. 7)

Im Vergleich zur Debatte um die polnisch-deutschen, polnisch-jüdischen und polnisch-ukrainischen Konflikte wurde das Thema des polnisch-russischen Konfliktes als besonders schwierig und problematisch eingestuft.

„Die Bereitschaft, sich zu verständigen, ist bei den Deutschen, sogar bei den ukrainischen Gesprächspartnern viel höher. Bei den russischen Gesprächspartnern fehlt sie teilweise komplett. [...] Die russische Historiographie ist völlig auf imperialen Grundsätzen aufgebaut.“ (Interview_P14, Abs. 32)

Antirussische Gefühle und Ängste sind in Polen keine Seltenheit, verstärkt durch die fehlende Bereitschaft seitens Russlands, das Leiden der Polen infolge der stalinistischen Repressionen anzuerkennen, insbesondere in Bezug auf das Thema der Ermordung der polnischen Kriegsgefangenen 1940 in Katyń. Der polnische Historiker Rafał Stobiecki erklärt die Herausforderungen der Erinnerungskultur und historischen Politik und somit des damit verbundenen Werteparadigmas durch die geopolitische Lage Polens: „[A]uch wenn wir uns mit Deutschland auf der Grundlage der Modelle der Bürgergesellschaft und der Multikulturalität verständigen können, so bleibt jedoch das Problem im Zusammenhang mit der russischen historischen Politik.“ (Stobiecki 2008, S. 192) In der Zeit der Durchführung der Interviews (Sommer 2009) war das Thema des Beginns des Zweiten Weltkrieg (aus Anlass des 70. Jahrestages) sehr aktuell: Polen sieht sich als eines der größten Opfers des Hitler-Stalin-Paktes, in einem geheimen Zusatzprotokoll dessen das Deutsche Reich und die Sowjetunion die Teilung Polens regelten. Besonders starke Diskussionen rief die Äußerung des russischen Oberst Sergej N. Kowaljew vom „Institut Kriegshistorie“ des Verteidigungsministeriums hervor, der Polen für den Ausbruch des Zweiten Weltkrieges verantwortlich gemacht hat. Wörtlich heißt es da unter der Überschrift „Erfindungen und Fälschungen in Bewertungen der Rolle der UdSSR vor und zu Beginn des Zweiten Weltkriegs“: „Jeder, der die Geschichte des Zweiten Weltkriegs unvoreingenommen studiert hat, weiß, dass er begann,

weil Polen sich weigerte, deutsche Forderungen zu erfüllen.“ Und weiter: „Im Übrigen waren die deutschen Forderungen durchaus angemessen: Die freie Stadt Danzig in das Dritte Reich einzugliedern sowie den Bau einer extraterritorialen Autobahn und Eisenbahnlinie zwischen Ostpreußen und dem Kerngebiet Deutschlands zu erlauben.“⁹⁶ Ein Erwachsenenbildner bezieht eine eindeutige Stellung zu dieser Aussage und bedauert, dass „es solche Menschen gibt, die derartige Dummheiten verbreiten. Ob es eine reine Provokation ist, kann ich nicht beurteilen“ (Interview_P06, Abs. 68). Der polnisch-russische Konflikt ist seinerseits von beiderseitigen Schuldzuweisungen geprägt. Mehrere Respondenten bezeichnen den heutigen polnisch-russischen Dialog über die Vergangenheit als kompliziert und sind mit seiner Entwicklung nicht zufrieden. Die politischen Vertreter Russlands gießen immer wieder Öl ins Feuer, wie beispielsweise mit der Verkündung, Polen trage eine Mitschuld am Beginn des Zweiten Weltkrieges (vgl. oben).

Die polnisch-russischen Versöhnungsversuche sind insbesondere in der Zeit der Regierung von Boris Jelzin erfolgreich gewesen: Boris Jelzin ließ im Jahre 1992 die Akte mit dem Beschluss des Politbüros vom 5. März 1940 übergeben, in dem die Liquidierung von 25 700 Polen angeordnet worden war. Manche Erwachsenenbildner blicken nostalgisch auf diese Zeit zurück und sehen den Weg der polnisch-russischen Versöhnung durch Putins Übernahme der Macht gestoppt: „Das war die Zeit der Aufklärung. Aber unter Putin ist alles in Stillstand geraten. Ich bezweifle es sehr, dass wir uns weiter bewegen können.“ (Interview_P06, Abs. 68) Im Jahr 2004, unter Wladimir Putin, stellten die Russen ihre Ermittlungen über den Mord in Katyń ein. Es gebe keinen Hinweis auf ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit, lautete die Begründung (vgl. dazu Wasserberg 2008).

Der größte Stolperstein der polnisch-russischen Beziehung liegt nach den Aussagen der Respondenten in der Bewertung des Stalinismus. Die Diskurse über dieselbe Zeit verlaufen in Polen und in Russland geradezu konträr. In Bezug auf das polnisch-russische Verhältnis wird ebenfalls von einem Respondenten unterstrichen, dass ein Dialog im Rahmen der Bildung auf die Bereitschaft aller Dialogteilnehmer angewiesen ist. Ein Versöhnungsgesuch, wie es im Fall des polnisch-deutschen Konfliktes ziemlich erfolgreich praktiziert wurde, sei zweifelsfrei ein langjähriges und schwieriges Unterfangen, das von allen Seiten einen kritischen Blick auf sich selbst und Konzessionen gegenüber dem anderen

96 Der Artikel wurde von der Internetseite des Verteidigungsministeriums (<http://www.mil.ru/info/1068/11278/11845/25231/46968/52839/index.shtml>) entfernt.

verlangt. Im Fall Russlands kann dies nicht vorausgesetzt werden: „Die Gespräche über die Vergangenheit sind dort der Ideologie der Großmachtstellung untergeordnet. [...] Ich kann sogar sagen: Es gibt heute überhaupt keinen polnisch-russischen Dialog.“ (Interview_P14, Abs. 32). Die Polen, die sich als Opfer zweier Regime fühlen und das Jahr 1939 als annus horribilis empfinden, stolpern bereits über die in Russland üblichen Daten des Zweiten Weltkrieges:

„Für Russland hat der Krieg im Jahre 1941 begonnen. Alles, was davor passierte, interessiert sie nicht. Man spricht dort nicht über den Zweiten Weltkrieg, sondern über den Vaterländischen Krieg. Der Molotov-Ribbentrop-Pakt wird vergessen. Wenn man jedoch darüber spricht, dann im Kontext der ‚Hilfe für die slawischen Völkerbrüder‘. Danach wurde diesen Völkerbrüdern die Tür zum Land des ewigen Glücks aufgeschlossen.“ (Interview_P14, Abs. 32)

Resümierend fasst ein Erwachsenenbildner die internationalen Konflikte auf der Grundlage der schwierigen Vergangenheit zusammen:

„Wir sind bereits auf der Stufe, dass wir einander nicht mehr anbrüllen werden, wenn wir uns zum Gespräch treffen, obwohl jeder noch bei der eigenen Vision bleibt. Die ersten Schritte aufeinander zu sind aber schon getan. Ich denke, von den Historikern wurde dazu ein Fundament geschaffen, das der anderen Seite ihr Recht auf Wahrhaftigkeit einräumte.“ (Interview_P03, Abs. 60)

Nun sei die Aufgabe der öffentlichen Diskussion und der Bildungseinrichtungen, weitere Schritte auf dem Gebiet der Verständigung zu machen, so der Befragte. Auf dem Feld der internationalen historischen Konflikte sei jedoch bei der Aufarbeitung der Vergangenheit besondere Vorsicht geboten, mahnt der Respondent. Er warnt jedoch vor der Relativierung und Versimplifizierung der Geschichte im Namen der Versöhnung (vgl. Interview_P15, Abs. 39).

3.1.4.4 Holocaust in den polnischen Vergangenheitsdeutungen

Die Frage der Aufarbeitung der Vergangenheit hinsichtlich der Ermordung der polnischen Juden muss separat behandelt werden, da dieses Thema in Polen viele Kontroversen und wunde Punkte in sich birgt. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und dem Verhältnis der Polen zu den jüdischen Nachbarn ist wahrscheinlich einer der schmerzlichsten Punkte in der Vergangenheitsdebatte. Durch den Einfluss des polnischen Papstes, aber auch durch das einschneidende Buch von Jan Tomasz Gross im Frühjahr 2000 über die Ermordung und die Verbrennung von 1 600 Juden im polnischen Jedwabne im Juli 1941 durch die polnischen Einwohner ist eine breite öffentliche Diskussion in Gang gekommen, die auch das Bild der polnisch-jüdischen Geschichte differenzierter machte. Der polnische Historiker Krzysztof Ruchniewicz

stellt fest: „Ohne zu übertreiben kann gesagt werden, dass wohl in fast jedem polnischen Haushalt über Jedwabne diskutiert wurde.“ (Ruchniewicz 2005, S. 25) In Gross' Buch wird dargestellt, wie die polnische Bevölkerung des kleinen Ortes Jedwabne bei Białystok am 10. Juli 1941 ihre jüdischen Nachbarn in einer Scheune zusammentrieb und sie dort verbrannte. Das Buch widersprach offensichtlich dem nationalen Mythos Polens, dass die Polen mit den Deutschen während des Zweiten Weltkrieges nicht kollaborierten und am Holocaust nicht beteiligt waren, oder wie es der Journalist Marcin Król ausdrückte, „bedeutet es das Ende der Möglichkeit, in Polen in einer bestimmten, traditionsbetonten Weise sich selbst zu betrachten“ (Król/Śpiewak/Zalewski 2001). Seitdem gehört das Thema der polnischen Verwicklung zur breiten öffentlichen Diskussion. Nach seinem Buch „Die Nachbarn“ veröffentlichte der in den USA lebende Soziologe polnisch-jüdischer Herkunft im Jahre 2006 sein zweites Buch unter dem Titel „Angst“ sowie ein drittes unter dem Titel „Goldene Ernte“. In seinem zweiten Buch enthüllt Gross die Pogrome in Kielce, Krakau und anderen Orten, die polnische Bürger nach Kriegsende an überlebenden Juden verübt hatten, und vertritt die These einer Mitwisserschaft breiter Bevölkerungskreise. Im Buch „Goldene Ernte“ arbeitet Gross den Aspekt der direkten oder indirekten Bereicherung der polnischen Bevölkerung an der Vernichtung der polnischen Juden heraus: durch Schändungen der Massengräber direkt nach dem Zweiten Weltkrieg sowie auch durch das zynische Gewinnstreben bei der Rettung der Juden während des Krieges. Die Debatte, insbesondere über das erste erwähnte Buch von Gross, hat das bisherige polnische Geschichtsbild nachhaltig verändert⁹⁷ und den jüdischen Erinnerungsdiskurs in das polnische kollektive Gedächtnis zumindest teilweise eingeführt. Für einen Teil der polnischen Bevölkerung wurde die Auseinandersetzung mit der Schoah zu einem wichtigen Bestandteil einer eigenen Identitätsfindung (vgl. Interview_P03, Abs. 66). Der Respondent räumt jedoch weiter ein:

„Ein großes Bedürfnis, darüber zu reden, habe ich [bei den Teilnehmern, T. K.] nicht beobachtet. Es resultiert teilweise daraus, dass dies nicht ein Bestandteil des Alltags ist – dieses Thema des polnisch-jüdischen Verhältnisses im Krieg. Es ist aber sicherlich einer der Fäden unserer Geschichte, der uns Schwierigkeiten bereitet: Zuzulassen, dass es Seiten gibt, die entschieden verurteilt werden müssen. Es ist eine normale Eigenschaft der Gesellschaft: Man möchte darüber reden, dass wir edelmütige waren, dass wir Opfer waren.“ (Interview_P03, Abs. 68)

Das Bild Polens als Platz des Holocaust stößt bei einem großen Teil der polnischen Bevölkerung auf eine Abwehrhaltung. Der Denkmalinschrift in Jedwabne fehlt

97 Auch in der Forschung wurde das Thema breit diskutiert. Eine grundlegende Studie legte 2002 das polnische IPN vor: Machzewicz/Persak 2002.

noch heute ein Hinweis auf die Täter, was die Empfindlichkeiten und Wünsche nach Verdrängung deutlich widerspiegelt. Während der Gedenkfeier zum 60. Jahrestag des Massakers wurde auch ein neues Mahnmal eingeweiht. Es trägt die Inschrift: „In Gedenken an die Juden aus Jedwabne und den umliegenden Regionen, Männer, Frauen und Kinder, Mitbewohner dieses Landes, die an dieser Stelle am 10. Juli 1941 ermordet und lebendig verbrannt wurden“. Viele Juden kritisieren allerdings, dass die Inschrift des neuen Monuments nicht explizit polnische Bürger als Schuldige nennt. Die Reaktion der Polen war auch nicht eindeutig: So kleben auch heute in Jedwabne an manchen Häusern kleine Plakate eines „Komitees zum Schutze des guten Namen Polens“, auf denen zu lesen war: „Wir entschuldigen uns nicht. Die Deutschen haben die Juden ermordet. Die Lügner sollen sich bei den Polen entschuldigen.“ (Vgl. dazu Broder u.a. 2001; Gnauck 2001)

In einer Umfrage des CBOS, die die Einstellung der Polen zu den nationalen Minderheiten des Landes und zu den benachbarten Nationen betraf, erklärten immer noch 32 % der Befragten (und das ist der kleinste Wert seit dem Jahr 1993), sie hätten eine negative bis feindliche Einstellung zu Juden.

Tabelle 4: Zeitliche Entwicklung der negativen Einstellungen gegenüber den Juden

| Jahr | 1993 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 2001 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 |
|---------------------------|------|----|----|----|----|----|----|------|----|----|----|----|----|----|----|
| Negative Einstellung in % | 51 | 47 | 45 | 41 | 41 | 48 | 49 | 47 | 46 | 47 | 45 | 50 | 45 | 40 | 32 |

Quelle: CBOS. BS/193/2008

Der Antisemitismus in Polen gehört demnach auch heute kaum zu den Randerscheinungen: Das klerikale Radio Maryja scheut sich nicht vor regelmäßigen antisemitischen Parolen; Zeitschriften mit rassistisch-antisemitischen Inhalten wie *Nowa Myśl Polska*, *Nasza Polska*, *Głos* und *Naszym Dziennikiem* sind im freien Handel problemlos erhältlich. Den polnischen Antisemitismus zur Zeit des Zweiten Weltkrieges führt einer der Respondenten auf die Geschichte der Teilung Polens zurück und beschreibt ihn als Teil einer gesamteuropäischen Entwicklung:

„Die zweite Republik Polens arbeitete hart an der Vereinigung Polens. Man muss sich das so vorstellen: Es waren drei unterschiedliche Organismen,⁹⁸ die man zusammenschweißen musste. Nichts schweißt schneller zusammen, als ein gemeinsamer

98 Gemeint sind die drei Teile Polens, die früher unter Russland, Preußen und Österreich-Ungarn standen.

Feind. Und jetzt ist die Frage: Wer hat diesen Feind vorgeschlagen? [...] Es war eine gesamteuropäische Tendenz – die Juden als Sündenböcke der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Probleme zu sehen. [...] Ohne die Deutschen wäre es aber nie so weit gekommen.“ (Interview_P13, Abs. 76–77)

Um das Problem des bis heute andauernden polnischen Antisemitismus zu kontextualisieren, soll ein kurzer Hinweis auf die Nachkriegspolitik des kommunistischen Polens gegeben sein. Diese verschwieg in ihren politischen Erinnerungsdiskursen den Massenmord an den Jüdinnen und Juden und benutzte den stark verbreiteten Antisemitismus zur Festigung der eigenen Herrschaft (vgl. Śpiewak 2000a). Hier ist jedoch nicht der Platz, auf die sehr komplexe Frage des spezifisch polnischen Antisemitismus einzugehen, deshalb soll an der Stelle auf andere diesbezügliche Publikationen verwiesen werden (vgl. z. B. Zgliczyński 2008; Krzemiński 2004; Kucia 2011).

In den Gesprächen mit den Erwachsenenbildern wurde die Schuld (oder zumindest aktive Mitschuld) der Polen am Mord an den Juden aus Jedwabne keinesfalls infrage gestellt. Jedwabne ist zu einem festen, wenn auch nur mühsam akzeptierten Symbol der polnischen Vergangenheit und der polnischen historischen Diskussion geworden. Dass die Debatte ein unglaublicher emotionaler Balanceakt mit dem Versuch der zumindest partiellen Selbstrechtfertigung ist, davon zeugen die immer wieder in den Gesprächen auftauchenden Hinweise auf Mitarbeit der polnischen Juden im Sicherheitsdienst des sozialistischen Polens sowie auf die Unterstützung des Aufbaus des kommunistischen Systems in Polen seitens der polnischen Juden, was als Verrat oder zumindest als Zeichen der mangelnden Solidarität mit dem Land bewertet wird. Es sind zumindest in manchen Gesprächen Relativierungstendenzen feststellbar: Die Tragödie in Jedwabne sei eine Ausnahme in der polnisch-jüdischen Relation während des Zweiten Weltkrieges, ist eine der verbreiteten Argumentationen. Deutlich häufiger habe es Fälle der Hilfeleistung seitens der Polen an ihre jüdischen Nachbarn gegeben:

„Das Spezifikum Polens war jedoch, ausgehend von dem Okkupationsregime, dass die Hilfe für die Juden ein Todesurteil bedeutete. Nichtsdestotrotz haben viele Polen geholfen. Und das [Jedwabne, T. K.] ist etwas, was eine Art Ausnahme von der [üblichen] gesellschaftlichen Haltung bildet. Es ändert selbstverständlich nichts an der Tatsache, dass es bekannt sein sollte. Als der Friedhof in Jedwabne geöffnet worden war, gab es eine starke gesellschaftliche Diskussion, ob man das exponieren dürfte, was eine Ausnahme war. Die Staatsmacht entschied jedoch, dass ja, und dass man sich dafür entschuldigen muss. Und der Staatspräsident hat sich während der Gedenkveranstaltung entschuldigt im Namen des Teiles der polnischen Gesellschaft, die spüren, dass das Geschehene ein Übel war und sie es nicht verdrängen.“ (Interview_P03, Abs. 68)

Die Argumentation, Jedwabne sei eine „Ausnahme“ von der [üblichen] gesellschaftlichen Haltung der Polen während des Krieges, weist auf eine Tendenz in der polnischen Diskussion hin. Ruchniewicz beschreibt diese als „defensiv-geschlossene“ und erklärt präziser: „Polen könne man ausschließlich Beihilfe vorwerfen, den Deutschen dagegen die ‚Tatlenkung‘; die Morde hätten Personen ‚auf der schiefen Bahn‘, vom Rande der Gesellschaft, begangen, die man nicht als stellvertretend für die Gesellschaft von Jedwabne betrachten könne“ (Ruchniewicz 2005, S. 26).

Der Antisemitismus sei in ganz Europa, nicht nur in Polen, ein verbreitetes Phänomen gewesen, so ein Erwachsenenbildner: „In Polen war er nicht stärker ausgeprägt als woanders. In Russland und Rumänien war er viel stärker“ (Interview_P11, Abs. 31). Jedwabne sei aufgrund einer mangelnden Bildung und Aufklärung möglich gewesen, lautet die Argumentation eines anderen Erwachsenenbildners:

„Es gibt doch keine Gesellschaft, ohne dass eine Gruppe die andere nicht mag, besonders in den Gebieten, wo es weniger Intellektuelle gibt, wo es weniger gebildete Menschen gibt. Es war sicherlich in Jedwabne so, dass weder die einen in Ordnung noch die anderen in Ordnung waren. Es ist nicht auszuschließen, dass die Deutschen eine Gruppe gegen die andere ausspielten.“ (Interview_P10, Abs. 85)

Viele Erwachsenenbildner empörten sich über von ihnen wahrgenommene Vorwürfe, polnische Hilfe für die Juden während des Krieges sei ausgeblieben. In den Gesprächen mit den polnischen Erwachsenenbildnern wird immer wieder betont, dass Helfern die Todesstrafe drohte: „Das reale Leben während des Krieges in Polen wurde [im Ausland] nicht zur Kenntnis genommen. [...] Die Menschen, die Anne Frank versteckten – denen ist nichts passiert. In Polen wären sie aber umgekommen mit der ganzen Familie.“ (Interview_P19, Abs. 119) Der Hinweis darauf, dass in Polen viele Juden trotz des drohenden Todesurteils gerettet wurden, wird in mehreren Interviews hervorgehoben. Der polnische Historiker Krzysztof Ruchniewicz erklärt dieses Phänomen in seinem Artikel „Die historische Erinnerung in Polen“: „Dass sich Polen auf Beispiele der Hilfe für die Juden berufen, kann gleichzeitig als Beruhigung für das schlechte Gewissen gedeutet werden, vor allem angesichts der hitzigen Debatten über die Ermordung von Juden in der Kleinstadt Jedwabne durch ihre polnischen Nachbarn im Juni 1941“ (Ruchniewicz 2005, S. 25). Das Thema der Mitbeteiligung am Holocaust geht demnach in Polen mit der Frage der Rettung der Juden durch die Polen einher. Ein Erwachsenenbildner erklärt, er versuche in seinen Veranstaltungen beide Themen gleichrangig zu behandeln: „Das Thema, dass die Polen Juden gerettet haben, erklingt parallel zu den Debatten der polnischen Verantwortung am Holocaust.“ (Interview_P12, Abs. 57)

Der Zweite Weltkrieg ist zweifelsohne Gegenstand einer „Konkurrenz der Erinnerungen“ (Ireneusz Krzemiński) zwischen Polen und Juden. Krzemiński schreibt, die Erstplatzierung der Erinnerung an den Holocaust in der allgemeinen Wahrnehmung der internationalen Öffentlichkeit sei unbestritten und verständlich. Im kollektiven Gedächtnis der Polen sei jedoch fest verankert, dass das polnische Volk mehr als andere gelitten habe und verfolgt wurde. Die Polen sehen sich als Opfer des Zweiten Weltkrieges und sprechen laut über ihre Verluste. Der Reduzierung der Geschichte des Zweiten Weltkrieges auf die Vernichtung der Juden wird in der Gesellschaft stark entgegengewirkt. In einer solchen Geschichte wird den Polen die Rolle der Henkershelfer oder der Henker im schlechtesten Fall, oder der teilnahmslosen Zuschauer, der passiven Zeugen der Verbrechen, im besten Fall zugewiesen; ihre Rolle als Opfer bleibt dabei jedoch im Schatten. Für die Aufarbeitung der polnischen Geschichte und die Anerkennung der polnischen Mitschuld am Holocaust ergebe sich daraus aber ein Dilemma, wie es der polnische Autor Krzemiński in Bezug auf das Bild Polens im Ausland sieht: „Die Abrechnung mit den historischen Schulden durch die Polen – sei es gegenüber den Juden oder Vertretern anderer Nationen, etwa den Ukrainern – fügt sich genau in das Bild, das im Bewusstsein der Welt dominiert. Es ist das Bild von den Polen als Antisemiten, deren Feindschaft gegenüber den Juden diese auf unterschiedliche Weise den Nazis in die Hände spielte. Die Aufarbeitung der Vergangenheit kann paradoxerweise einen Meinungswandel über Polen ins Positive bewirken, beeinflusst allerdings auf keinen Fall das Bild der Geschichte. Und dort fehlt das polnische Leid und unsere leidvolle historische Erfahrung völlig“ (Krzemiński 2003). Dass sich die Polen weigern, das einzigartige Schicksal der Juden im Zweiten Weltkrieg anzuerkennen, bringt Krzemiński in den Zusammenhang mit dem Ignorieren der polnischen Erinnerung durch den Westen (vgl. Krzemiński 2003a).

Die Sensibilität der Polen hinsichtlich der Wahrnehmung des Landes seitens der Welt und des Westens wurde bereits angesprochen. Auch die Vorurteile, die Polen seien Antisemiten und hätten zum Holocaust zumindest durch ihre passive Haltung als Zuschauer beigetragen, erhitzen die Stimmung in der polnischen Gesellschaft. Man versucht, diese Vorurteile aufzuklären und zu beseitigen. Es liegt einem Erwachsenenbildner sichtlich viel daran, verstanden zu werden, so soll seine Erklärung ausführlich präsentiert werden:

„Und haben Sie, gnädige Frau, gewusst, dass die Amerikaner genau über das System der Judentransporte wussten. Sie hätten auch alle Schienenwege bombardieren können. [...] Das Konzentrationslager Auschwitz war in Reichweite der amerikanischen Bomber. Ein amerikanischer Befehlshaber soll einmal gesagt haben: ‚Das würde uns zu viele Verluste bringen. Wir werden nicht das Leben unserer amerikanischen

Soldaten opfern, um die Schienenwege zu zerstören, die die Deutschen im Nu wieder aufbauen und weitere Transporte unternehmen werden.' Die Amerikaner hätten das Leben einiger zehntausend [Menschen] riskiert. Die Polen hingegen hätten das Leben einer ganzen Gegend und auch das Leben aller aus dem Transport Geretteten aufs Spiel setzen müssen.“ (Interview_P19, Abs. 51)

In der Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in den Holocaust ist die Ablehnung der Täterrolle besonders deutlich. Wenn die Rolle des Mitläufers teilweise akzeptiert wird, so weisen viele der Befragten trotz der Jedwabne-Debatte entschieden zurück, die Polen seien während des Zweiten Weltkrieges Täter gewesen:

„Ich bitte, die wichtige Sache im Kopf zu behalten, dass es ein Unterschied ist, ein Mitarbeiter der Mörder oder der Mörder selbst zu sein. [...] Dem jüdischen Volk wird nie die Täterschaft vorgeworfen, obwohl die Juden auch Wächter im Warschauer Getto waren und die anderen Juden in die Waggonen nach Treblinka zwangen. Keiner würde sagen, dass die Juden die Mörder des eigenen Volkes sind.“ (Interview_P12, Abs. 57)

Aus den genannten Gründen erscheinen auch eine besondere Empfindlichkeit und eine vehemente Kritik seitens der Polen bezüglich der Formulierung „polnische Konzentrationslager“ mancher westeuropäischer Journalisten verständlich:

„Sie waren auf polnischem Boden, aber sie waren nicht polnisch! Nicht die Polen haben Auschwitz und Treblinka errichtet. Gut, Polen waren dort manchmal die Wächter. Es waren Polen, aber es waren auch selbst Juden. Das Warschauer Getto wurde in die Wagen nach Treblinka mit der Hilfe der jüdischen Polizisten geladen. Man kennt Fälle, in denen der jüdische Polizist seine Frau und seine Kinder in den Waggon nach Treblinka packte. Und dann Selbstmord begann oder mit dem nächsten Zug nach Treblinka fuhr.“ (Interview_P13, Abs. 85)

Das in Polen nicht selten angeführte Argument, die Juden waren auch in die Vernichtung der Juden involviert, wird im Aufsatz von Konstanty Gebert „Separate Narratives: Polish and Jewish Perceptions of the Shoah“ angegriffen und als unbrauchbar widerlegt: „Yet the fact that some Jews were persecuting other Jews can certainly not act as an excuse for some Poles persecuting Jews as well, or even to counterbalance it morally. The Jewish police were acting under horrendous constraint and in concentration camp-like circumstances. The Polish denunciators and blackmailers acted of their own free will and under circumstances that were incomparably freer.“ (Gebert 2010, S. 117) Der Zustand der Ausweglosigkeit der polnischen Juden wird jedoch in keinem der Gespräche explizit erwähnt. Es wird hingegen an vielen Stellen auf die Zwecklage der Polen hingewiesen. In diesem Sinne geht ein Erwachsenenbildner auch auf einen weiteren Kritikpunkt des polnischen Verhaltens gegenüber den jüdischen Nachbarn während des Zweiten Weltkrieges ein – die Teilnahmslosigkeit Polens beim Aufstand im Warschauer Getto:

„Es wird diskutiert, warum die Polen den Juden keine Hilfeleistung beim Aufstand im Getto entgegengebracht haben. Die ganze Welt vergisst dabei, dass er genau im April 1943 geschehen ist – in der Zeit, in der die Information über den Massenmord an Polen in Katyń bekannt wurde. Polen war sprachlos, Polen erlebte Trauer über die Tausenden der Ermordeten – das wurde gerade in dem Moment enthüllt.“ (Interview_P19, Abs. 120)

Außerdem wäre der Kampf von vornherein zu einer Niederlage geweiht gewesen, so der Respondent weiter:

„Nehmen wir an, die polnische AK hätte die Mauer zum Getto in die Luft gejagt und die Deutschen, die in Warschau waren, zurückgehalten. Die deutsche Verstärkung wäre im Nu da gewesen. Man hätte zudem 100 000 Juden verstecken müssen. Um einen Juden zu verstecken, hätte man 20 Polen gebraucht – man hätte ihn an verschiedenen Orten verstecken müssen. Man hätte viele Ärzte gebraucht.“ (Interview_P19, Abs. 121, ähnlich auch Interview_P13, Abs. 32)

Die Frage der Passivität der Polen in der Zeit des Aufstandes im Warschauer Getto soll insbesondere in den internationalen Gruppen mit den jüdischen Teilnehmern oft angesprochen worden sein, was der Erwachsenenbildner auf eine angebliche Ignoranz der Juden gegenüber den Leiden anderer Völker zurückführt:

„Es ist ein anderer Punkt der Geschichtsbetrachtung. Für die Juden ist das Wichtigste der Holocaust. Alles, was es sonst gibt, ist nur die Vorschule. [...] Sie reißen die Ereignisse aus dem historischen Kontext heraus.“⁹⁹ (Interview_P14, Abs. 28)

Solche und ähnliche Zitate deuten darauf hin, dass die Debatte um den Holocaust im Rahmen der Erwachsenenbildung als ein Element der öffentlichen Diskussion in Polen mit vielerlei Hürden zu kämpfen hat: Neben den simplen Vorurteilen wird die „Konkurrenz“ um das Recht gebracht, das größte Opfer des Zweiten Weltkriegs zu sein. Der Opfermythos der polnischen Geschichte wird erkennbar von manchen Erwachsenenbildnern weitergepflegt.

Ein Teil der polnischen Eliten – und dies wird auch in den Interviews deutlich – engagiert sich gegen den sogenannten alten und neuen Antisemitismus in Polen (vgl. dazu Krzemiński 2004), für ein Gedenken an die Opfer des Holocaust in Polen und für eine Entmythologisierung der polnisch-jüdischen Vergangenheit. Eine ausgewogene und offene Haltung findet sich in einigen der durchgeführten Gespräche mit den polnischen Erwachsenenbildnern. In den anderen Gesprächen ist eine tiefe Reflexion und intensive Auseinandersetzung mit dem Thema zu beobachten, jedoch

99 Gemeint sind hier nur der Kontext des Aufstandes im Warschauer Getto und die Frage der fehlenden Unterstützung durch die polnische Heimatarmee.

gepaart mit einem Rechtfertigungsdrang. Die Aufarbeitung des Holocaust ist für Polen eine schwierige Aufgabe, welcher sich jedoch gestellt werden müsse. Besonders positiv wird in diesem Zusammenhang die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Holocaust-Education hervorgehoben (vgl. Interview_P22, Abs. 204).

3.1.4.5 Schlussfolgerungen

Der polnische Diplomat und Publizist Janusz Reiter hat in seinem Vortrag im Rahmen einer Reihe der Vorträge der Robert-Bosch-Stiftung zum Thema „Europa bauen, den Wandel gestalten“ darauf hingewiesen, dass eines der größten Hindernisse des interkulturellen Dialogs – das Misstrauen – nicht auf der Unkenntnis der anderen Seite beruht und insofern nicht durch die bildnerische Aufklärungsarbeit überwunden werden kann, sondern seine Wurzeln in der Vergangenheit hat (Reiter 2002, S. 16). Dass die Aufarbeitung der Vergangenheit ein wichtiger Teil der interkulturellen Bildungsarbeit mit dem Ziel der Verständigung ist, wurde auch aus den Gesprächen mit polnischen Erwachsenenbildnern ersichtlich.

Hinsichtlich der Forderung nach Integration, welche an die Bildung gestellt werden kann, kann man im polnischen Fall zwei Bereiche unterscheiden, die im Zentrum der Aufmerksamkeit der befragten Erwachsenenbildner standen: Der erste ist mit den Beziehungen zu anderen Nationen, zu den Nachbarn Polens, und der zweite zu den Mitbürgern anderer Nationalität innerhalb Polens verbunden. Hinsichtlich der Frage Öffnung gegenüber dem Anderen als Zielausrichtung der pädagogischen Debatte um die Aufarbeitung der Vergangenheit lässt sich von Kooperation wie auch von Konfrontation sprechen. Die konfrontativen Elemente kommen deutlich in den Situationen zum Ausdruck, in denen eine mangelnde Anerkennung oder Bedrohung vermutet wird – das bewusste „Anderssein“ ist eine häufige Reaktion darauf.

Extensiv sollen in den Veranstaltungen die Themenkomplexe um die Auseinandersetzungen mit den polnisch-deutschen Beziehungen vertreten sein, insbesondere über die Aussiedlung der Deutschen nach dem Krieg sowie die Diskussionen über die polnisch-jüdischen Beziehungen und über das polnisch-ukrainische historische Erbe. Der Dialog im Bereich der polnisch-russischen Geschichte ist nach Einschätzung der Erwachsenenbildner stillgelegt. In den Gesprächen wurde deutlich, dass Polen aufgrund seiner Lage in Europa ein traditioneller Vermittler zwischen West und Ost ist und auf diese Weise eine wichtige Rolle in der europäischen Kulturentwicklung spielen möchte.

Das gute deutsch-polnische Verhältnis wurde als Ergebnis eines intensiven zwischennationalen Dialogs gesehen. Das Leid der zwangswurzeln

Deutschen wurde nachföhlbarer, als es mit der Vertreibung der Polen aus ihrer Heimat verglichen werden konnte. Ebenso schufen die guten Beziehungen zu Deutschland und seine Unterstötzung der europäisohen Bestrebungen Polens ein den Deutschen wohlgesonnenes Klima. Das polnische Selbstbild wurde dadurch nicht allzu stark angetastet. Teilweise ähnhlich stellt es sich im Fall der Diskussionen über die polnisch-ukrainischen Themen dar. Vollkommen anders war es bei der Untersuchung des Verhaltens der Polen gegenüber den Juden in den 1940er Jahren – dort verläuft die Debatte sehr emotional und die Abwehrhaltung ist immer noch deutlich zu spüren. Das von den Erwachsenenbildnern konstatierte Desinteresse der internationalen Öffentlichkeit gegenüber den polnischen Opfern des Zweiten Weltkriegs und dem Kontext des Mordes an den polnischen Juden, verbunden mit dem verbreiteten Vorurteil über den „polnischen Antisemitismus“ und ignoranten fatalen Formulierungen in der internationalen Presse im Stil von „polnische[n] Vernichtungslager[n]“, verstärken diese Haltung. Wie es jedoch in einigen Interviews zur Sprache kam, scheinen auch die selbstkritischen Stimmen keine Ausnahme mehr zu sein.

Ein deutlich spürbarer Unterschied in den Einstellungen und Äußerungen zwischen den Vertretern unterschiedlicher Regionen ließ sich in den Interviews nicht feststellen. Es versteht sich jedoch, dass die Themen, die in den Gesprächen besonders betont wurden, eine regionale Prägung hatten: Im Gebiet Gdansk wurde das polnisch-deutsche und das polnisch-ukrainische Verhältnis stärker betont; in Warschau und in Krakau stand teilweise das polnisch-jüdische Verhältnis im Vordergrund.

3.1.5 Pädagogisches Selbstverständnis

Dieses Kapitel möchte folgender Forschungsfrage der Untersuchung nachgehen: Was zeichnet das pädagogische Selbstverständnis der befragten Akteure der Erwachsenenbildung aus? Thema dieses Kapitels werden neben den indirekten Hinweisen in Bezug auf das Selbstverständnis der in der Bildung tätigen Menschen ihre expliziten Erklärungen sein. Interessant werden die Beobachtungen sein, wie sie zu den unterschiedlichen Diskussionen um die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in ihrer pädagogischen Praxis stehen, warum sie daran teilnehmen und wie sie ihre Rolle darin sehen. Nicht nur die explizit formulierten Grundsätze, sondern auch die implizit zur Geltung kommenden inneren Beweggründe und Entscheidungsgrundlagen geben Auskunft darüber, wie die Erwachsenenbildner ihre Rolle im pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit einschätzen, und über die Art und Weise, wie sie dort agieren (wollen).

In der Zeit, in der Polen keine Staatlichkeit besaß, war es die Aufgabe der Intelligenzija, das Polentum durch die Existenz der polnischen Kultur zu unterstützen. Die polnische Forscherin Hanna Palska (1994) weist auf das Phänomen der Quasi-Intelligenzija hin, die in der Zeit der Volksrepublik Polen existierte und sich für die kommunistische Propaganda einsetzen musste; sie hatte jedoch kein gesellschaftliches Mandat. Die Erwartung gegenüber der Intelligenzija bestand in der Erweckung des polnischen Bewusstseins, das durch die Besatzer gefährdet wurde. Ihre Rolle wird als wichtiger Faktor im Prozess des Zerfalls der Sowjetunion gesehen. Doch diese Rolle verlor nach 1989 an Bedeutung und Debatten um die Krise der Intelligenzija (vgl. Gawin 2008) wurden laut. Nach dem Kollaps des sozialistischen Systems entbrannte eine zusätzliche Debatte über die Rolle der Intellektuellen (und die Pädagogen gehören zweifelsohne dazu) bei der Unterstützung und dem Erhalt des sozialistischen Regimes. Vorgeworfen wird den Intellektuellen ihre Unfähigkeit, eine Opposition zum diktatorischen Regime gebildet zu haben (vgl. dazu Koloski 2006). Auch die neue Intelligenzija nach 1989 erlangte keine umfassende gesellschaftliche Anerkennung. Besondere Skepsis wurde den Opportunisten und Karrieristen entgegengebracht, die in Polen den abwertenden Namen „*Wyksztalciuchy*“ (*Intelligenzler*) bekamen (Grzelka 2010).

Der polnische Soziologe Henryk Domański reflektiert über das „Ethos der Intelligenz“ in der heutigen Gesellschaft, das er vor allem im Dienst an der Gesellschaft sieht. Von der Intelligenz wurde in den ersten Jahren nach dem Zerfall des kommunistischen Systems erwartet, sie würde zur Herausbildung der polnischen Identität und des polnischen kollektiven Bewusstseins beitragen. Dieses Ethos wird seiner Meinung nach aktuell vom Ethos des Professionalismus ersetzt: von der Aufgabe, die eigene Arbeit gewissenhaft zu erfüllen (vgl. Domański/Mach 2008; Domański 2008). Diese Tendenz, den eigenen Beruf qualitativ und gesellschaftlich aktiv auszuüben, kommt in mehreren durchgeführten Interviews zum Ausdruck.

3.1.5.1 Pädagogische Ziele und Herausforderungen

Die Rolle des Erwachsenenbildners in Bezug auf das Gelingen und die Attraktivität der Veranstaltungen wird in mehreren Gesprächen unterstrichen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Erwachsenenbildner authentisch sind und eine selbstkritische Reflexion über ihre Arbeitsweisen, Methoden, Ziele, Pläne und Wünsche betreiben:

„Grundlegende Bedeutung hat die Person des Pädagogen selbst. Es muss ein partnerschaftliches Verhältnis sein. Wichtig ist weniger der Gegenstand selbst, als dass

die Teilnehmer einen Wunsch und die Aufrichtigkeit der Intentionen spüren, die der Mensch [der Pädagoge] vermittelt.“ (Interview_P09, Abs. 21)

Unter den befragten polnischen Erwachsenenbildnern gibt es unterschiedliche berufliche Qualifizierungswege. Die pädagogische Ausbildung ist dabei keine Selbstverständlichkeit, wobei eine bildnerische Tätigkeit im Bereich der Geschichte oft als Berufung gesehen wird: „Von der Ausbildung her bin ich ein Ökonom. Aber meine große Leidenschaft ist die Geschichte in Verbindung mit dem Thema Interkulturalität, eigentlich die Geschichte der kleinen Völker, wie zum Beispiel der Kaschuben.“ (Interview_P02, Abs. 31) Manche Respondenten sprechen von sich als Historiker und nicht als Pädagogen, obwohl in Gesprächen eine ausgiebige pädagogische Reflexion stattfindet (vgl. z. B. Interview_P19, Abs. 57). Nach ihrem Studium der Geschichte haben einige Respondenten eine zusätzliche pädagogische Qualifikation erlangt, durch die sie befähigt sind, mit Erwachsenen zu arbeiten (vgl. Interview_P22; Interview_P01; Interview_P18). Manche Erwachsenenbildner grenzen sich explizit vom pädagogischen Berufsfeld ab, welches sie ausschließlich mit Schule in Verbindung bringen. Die Arbeit im Bereich der Erwachsenenbildung wird von ihnen als „informelle“, nicht „angeordnete“ Bildung beschrieben: „Ich bevorzuge informelle Bildungssituationen, es ist interessanter, lebendiger, man kann hier viel mehr machen als in solchen festen Institutionen wie Schule.“ (Interview_P02, Abs. 31) Oft ohne pädagogische Qualifikation, ganz zu schweigen von einer andragogischen, haben die Erwachsenenbildner intuitiv ihre Arbeit von der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen abgegrenzt. Damit scheint die polnische Praxis der Erwachsenenbildung weiter entwickelt zu sein als manche theoretischen Diskussionen. So, sieht Jan Maciejewski die Rolle des Erwachsenenbildners als „Lehrer, Erzieher, Anführer in einer untypischen, autonomen Weise des Lehrens und des Führens durch die Mäander des Lebens“ (Maciejewski 2009, S. 65). In den Äußerungen der Respondenten, die in der Praxis mit den Erwachsenenbildnern arbeiten, werden die Klischees des Anführers nicht bedient.

Ein anderer Respondent macht ebenfalls deutlich, dass seine Bildungsarbeit auf die erwachsenen Teilnehmer zugeschnitten ist: „Die Arbeit mit Kindern verlangt zweifelsohne ein anderes Schema [...], was aber zu mir nicht passt, sonst wäre ich doch Lehrer. Meine Berufung wäre es nicht.“ (Interview_P02, Abs. 34) Der Befragte sieht das wichtigste Spezifikum der Arbeit mit den Erwachsenen in der Tatsache, „[...] dass es eben Menschen sind, die bereits geformt sind, die eigene Ansichten und Visionen haben, Kenntnisse“ (ebd.). Im weiteren Gespräch räumt der Interviewte ein, dass die meisten Menschen, mit denen er im Rahmen seines thematischen Bereiches „Demokratiebildung“ arbeitet, eine gute Ausbildung

haben und einen interessanten Beruf ausüben. Die Menschen, die sich für gesellschaftliche Themen interessieren, so heißt es im Interview, haben meistens ein etwas höheres Bildungsniveau. Über die Schwierigkeiten, eine breite Teilnehmerschaft für eigene Themen zu gewinnen, spricht auch ein anderer Erwachsenenbildner. Mit gewisser Ironie stellt er fest: „Wir haben eigentlich einen biblischen Zugang, wir freuen uns mehr über einen Zurückgekehrten als über hundert Gerechte“ (Interview_P12, Abs. 65). Man müsse versuchen, so der Erwachsenenbildner, den Zugang zu den Desinteressierten zu finden. Seine Bildungstätigkeit übe er unter dem Motto aus: „Wenn der Berg nicht zum Propheten kommt, muss der Prophet zum Berg kommen“ (ebd.) und „Der Meilenstein ist gelegt, wenn es gelingt, den ersten flüchtigen Kontakt herzustellen“ (ebd.). Die Anknüpfung der Kommunikation, so ein anderer Befragter, ist „das A und O unserer Tätigkeit“ (Interview_P16, Abs. 33). Explizit betont wird in den Gesprächen der Aspekt der Individualisierung der Bildung und Anpassung des Angebotes an konkrete Persönlichkeitsbedürfnisse. Für die Erwachsenenbildner ist es gleichzeitig entscheidend, das Auditorium möglichst zu vergrößern; der Anspruch auf eine Systematik in der Bildung wird aber nicht erhoben.

Ein Erwachsenenbildner bezeichnet das gemeinsame Lernen voneinander als Kennzeichen der Arbeit mit den Erwachsenen; dies gilt insbesondere, wenn es um die Themen der jüngsten Vergangenheit geht: „Im Fall [der Arbeit] mit Erwachsenen ist es so, dass ich von ihnen vieles erfahren kann, jeder von ihnen ist ein Zeitzeuge“ (Interview_P03, Abs. 37). Man müsse, so der Befragte, in jedem Fall herausfinden, was die Menschen zu einer Veranstaltung mitbringen, um darauf aufbauen zu können (vgl. Interview_P03, Abs. 46). Der Gesprächspartner betont die Notwendigkeit der Auswahl der für die Erwachsenen geeigneten Methoden: „Mit jungen Menschen fertigen wir Poster an, für die etwas älteren sind Diskussionen und Vorträge angebracht.“ (Interview_P03, Abs. 8, ähnlich auch Abs. 39) Die an sich selbst gestellte Bildungsaufgabe lautet dabei, passende Inhalte in angemessener Weise zu vermitteln bzw. durch die Teilnehmer selbst erarbeiten zu lassen.

Sein pädagogisches Anliegen sieht einer der Befragten, Vertreter einer polnischen Heimvolkshochschule, in der Verbesserung der Qualität der Bildung, die er anbietet: Das Erfordernis, ein Professioneller im eigenen Beruf zu sein, ist dabei der Kernpunkt. Dies impliziert „[...] die Fähigkeit, eine partnerschaftliche Beziehung mit jedem anknüpfen zu können, offen zu sein und vor allem – das ist gar nicht so leicht – sich über die aufgeklärten Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung klar zu werden.“ (Interview_P01, Abs. 67) Dabei gehe es darum, die Motivation zur Teilnahme zu erwecken. Die Bildungsbedürfnisse seien der

ländlichen Bevölkerung nicht bewusst, so müsse der Erwachsenenbildner „den Zugang finden, überzeugen, ermutigen, überreden und für sich gewinnen“ (ebd.). Der Erwachsenenbildner nimmt explizit Abstand vom Prinzip der „Aufklärung der Massen“ und betont seine Ausrichtung auf gemeinsames Arbeiten und Diskutieren, wobei den Vorerfahrungen, Meinungen und Kenntnissen der Teilnehmer der Vorrang eingeräumt wird:

„Wir konsultieren die Bildungsadressaten und formulieren unsere Aufgaben zusammen mit ihnen. Es ist nicht so, dass wir uns hier goldrichtige oder bestmögliche Methoden ausdenken würden und glauben, man müsse das Licht der Aufklärung in die Massen tragen. Nein, uns liegt es an der Zusammenarbeit.“ (Interview_P01, Abs. 8)

In den durchgeführten Interviews gibt es mehrere Hinweise darauf, dass die Erwachsenenbildner ihre Rolle als Initiatoren eines Prozesses verstehen, der nach dem unmittelbaren Ende der Bildungsveranstaltung durch die Selbstbildungsbestrebungen weitergeführt werden soll. So spricht ein Erwachsenenbildner von der „Inkraftsetzung der ersten historischen Sensibilität“ (Interview_P03, Abs. 57) als Ziel seiner Tätigkeit. Auch die Metapher der Saat wird in einem Gespräch verwendet: „Wir befinden uns in der Situation der Säenden. Wir säen und rechnen natürlich auch damit, dass etwas aufgeht. Es sind aber auch zahlreiche andere Faktoren, die die Ernte beeinflussen.“ (Interview_P14, Abs. 67)

Die traditionelle Auffassung der Rolle des Pädagogen als Verbreiter des Wissens wird jedoch in manchen Interviews ebenfalls expliziert. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird besonders die Aufbewahrung und Tradierung des Wissens als Kern der pädagogischen Arbeit hervorgehoben:

„Ich bin überzeugt, dass wir die jüngste Vergangenheit besonders gut kennen müssen. [...] Die vielleicht größte Motivation liegt gerade darin, dieses Wissen an die Menschen, die etwas jünger sind als ich, weiterzugeben. [...] Nur durch die Kenntnisse des Geschehenen kann ein Begreifen stattfinden.“ (Interview_P04, Abs. 38)

Ein Erwachsenenbildner, der in einer Institution arbeitet, welche ehemalige Soldaten der polnischen Heimatarmee und ihre Angehörigen um sich vereint, stellt fest: „Die heutige Tätigkeit unserer Institution ist dem Ziel der Weitererzählung des historischen Wissens untergeordnet.“ (Interview_P13, Abs. 37) Die Hauptaufgabe der Bildung wird in diesem Fall in der Akkumulation des Wissens (in manchen Fällen des vorher unbekanntes Wissens) gesehen und in der Gewährleistung, dass dieses Wissen fortexistiert. Besonders aktuell war diese Aufgabe in den ersten Jahren nach dem Zerfall des Sozialismus. Ein Erwachsenenbildner beschreibt:

„Die Tätigkeit in unseren ersten Jahren war darauf fokussiert, etwas überhaupt zu erfahren, wir kratzten die Informationen zusammen, fragten die Menschen aus, die uns

über Katyń erzählten.¹⁰⁰ [...] Es ging uns darum, dieses Wissen weiterzutragen, denn die Gesellschaft wusste kaum etwas darüber, nur die Angehörigen.“ (Interview_P06, Abs. 5)

Dass die schulische Bildung im Sozialismus bestimmte Aspekte, verbunden mit der polnischen Staatlichkeit und dem polnischen Unabhängigkeitskampf, ausgelassen hat, verursachte lückenhafte Geschichtskennntnisse (vgl. Interview_P19, Abs. 94; Interview_P10, Abs. 8). Die Überwindung dieser Wissensdefizite hinsichtlich der eigenen Vergangenheit soll durch den pädagogischen Einsatz nach Möglichkeit gewährleistet werden. Den Erwachsenenbildnern kommt die Aufgabe zu, so zumindest in deren eigenen Vorstellungen, für die Tradierung zu sorgen. Ein Mitarbeiter einer Bildungsstätte auf dem Terrain eines früheren Konzentrationslagers warnt davor, die Rolle der dort Tätigen auf die „Verwaltung der übrig gebliebenen Baracken und anderer Gegenstände“ (Interview_P07, Abs. 9) zu reduzieren. „Wir sind keine Institution mit einem schwer zu behandelnden Ballast und schrecklichen Fotos. [...] Wir denken über die Rolle Polens in der Vergangenheit und der Gegenwart nach und leisten unseren Beitrag zum kollektiven Gedächtnis – auf einer zwischenmenschlichen und persönlichen Ebene“ (Interview_P07, Abs. 10). Die Mitarbeiter „pflegen dieses Gedächtnis nicht nur zu runden Daten, sondern hüten es tagtäglich“ und bewahren es vor dem Vergessen (Interview_P07, Abs. 12).

Die Erwachsenenbildner sehen in dem Fall ihre Funktion darin, zu neuem Wissen zu gelangen und neue Wege der Wissenstradierung zu beherrschen. Die kritische Analyse dieses Wissens tritt dabei in den Hintergrund. Der Tradierung unterliegen in den Augen mancher Respondenten nicht nur historische Kenntnisse, sondern auch Werte, die für eine historische Epoche ausschlaggebend waren. Im weiteren Verlauf des Gespräches fügt der Respondent hinzu, zum Ziel der Bildungstätigkeit gehöre die Weitergabe des Ethos der polnischen Heimatarmee: „[In] wessen Namen hat sie gehandelt, welche Werte hat sie vertreten, welche Vorstellung vom Staat hatte sie inne?“ (Interview_P13, Abs. 39) Der Vertreter einer Institution, die sich auf dem politischen Spektrum links verortet, sieht seine Funktion in der „Propagierung der linkspolitischen Sicht auf die Wirklichkeit, Bildung, Politik und Wirtschaft“ (Interview_P05, Abs. 18). Die „linkspolitische Sicht“ umfasst auch die Interpretation der Vergangenheit:

„Oft wird bei uns darüber gesprochen, dass die Einstellung der politischen Macht heutzutage so ist, dass alles, was vor 1989 passiert ist, schlecht war. Dass dies eine vorurteilhafte und stark tendenziöse Bewertung der Jahre ist – darüber wird in

100 Die Institution konzentriert sich hauptsächlich auf die Behandlung des Mordes an polnischen Offizieren und Beamten in Katyń.

unserem Klub gesprochen, darüber, wie es wirklich war. Man empört sich über diese Bewertung.“ (Interview_P05, Abs. 10)

Die Respondenten betonen die Notwendigkeit einer in der Literatur als extensiv beschriebenen Bildungsarbeit, ohne das Wort selbst zu gebrauchen. Sich selbst bezeichnet ein Respondent als „Informationsbeschaffer“: „Wir müssen die Wissensdefizite, die teilweise noch die [sozialistische] Schule verursacht hat, beheben. [...] Eine andere wichtige Sache ist es, das Wissen den Menschen, da wo sie wohnen, räumlich näher zu bringen, [...] z. B. durch unsere Lektoren, die durch die Gegend fahren.“ (Interview_P12, Abs. 63) Mit der Funktion der Akkumulation und Tradierung ist eine andere Herausforderung verbunden, die in den Gesprächen mit den polnischen Erwachsenenbildnern zum Ausdruck kommt: Damit das Wissen gesichert wird, muss es Interessenten finden. Neben dem Anspruch, „während der Veranstaltung einen möglichst großen Umfang an Wissen zu diesem Thema zu vermitteln“ (Interview_P04, Abs. 42), kommt dem Aspekt der Anregung Bedeutung hinzu (ebd.): „Uns geht es darum, bestimmte Ereignisse der Vergangenheit zu vermarkten, zu präsentieren, sie überhaupt ins Bewusstsein zu rufen. Es stehen uns nur begrenzte Mittel zur Verfügung, wir können keine Bücher veröffentlichen, aber die Jugendlichen, die bei uns aktiv sind, tragen dieses Wissen weiter.“ (Interview_P20, Abs. 106) In diesem Zitat kommt ebenfalls zum Ausdruck, dass die Ausbildung der Multiplikatoren – der Erwachsenen, die Wissen, Kenntnisse, Können und Haltungen weitertragen und verbreiten werden – von besonderer Priorität ist. Eine Vertiefung und eine Analyse des zu tradierenden Inhalts bleiben jedoch auch in diesem Fall aus. Die Auffassung der eigenen Rolle ist in manchen Fällen nicht frei von missionarischen Elementen. Ein Erwachsenenbildner gibt an, er bemühe sich während der Veranstaltungen um die Vermittlung der Wahrheit: „Bezeichnen wir die Version der Ereignisse, die wir präsentieren, als wahr. Es ist sicherlich nicht ganz politisch korrekt.“ (Interview_P19, Abs. 27) Er gesteht jedoch, dass das Konzept der „Wahrheit“ an einer Diskussion hindert, „was oft den ausländischen Beobachtern nicht besonders gefällt“. Der Erwachsenenbildner räumt im weiteren Verlauf des Gesprächs ein, er arbeite lieber mit Jugendlichen als mit Erwachsenen:

„In dem Moment, wenn wir ihnen [den Jugendlichen] das Wissen übermitteln, natürlich das Wissen aus unserer Sicht, das überzeugt sie mehr, als es die Menschen überzeugen würde, die eine gefestigte Sicht auf die Welt haben.“ (Interview_P19, Abs. 61)

In diesem Zitat kommt deutlich zum Ausdruck, dass diese missionarischen Elemente im Bereich der Erwachsenenbildung kaum geeignet sind und von den Erwachsenen ebenfalls nicht vorbehaltlos aufgenommen werden. Die Wahrheit

verlangt, damit diese nicht in Propaganda zu münden droht, eine gründliche wissenschaftliche Erforschung, was der Befragte auch anspricht. Andererseits versteht er, und bringt es durch indirekte Äußerungen zum Ausdruck, dass das Wissen keinen absoluten Wahrheitsanspruch haben darf. So fügt er hinzu, dass das zu vermittelnde Wissen seiner (als Vertreter einer bestimmten Institution) Version entspricht. So steht der Befragte offensichtlich vor dem Dilemma „Aufforderung der Wahrheit“ versus „praktische Unmöglichkeit der absoluten Wahrheit“, das ihm teilweise auch bewusst ist. Die mangelnde Bereitschaft zur Diskussion und somit auch zur Approbation seiner „Wahrheit“ weist im Verlauf des Gesprächs zudem auf methodische Unsicherheit, und weniger auf einen autoritär angehauchten pädagogischen Stil hin.

Manche Erwachsenenbildner zeigen eine intensive Reflexion über die Methoden der Wissenstradierung und Wissensaneignung und ergänzen ihre Rolle eines „Popularisatoren“ durch die Rolle eines Dialog- und Interaktionspartners. Eine weitere didaktische Aufforderung, der sich der Respondent stellen will, ist die Innovation der Methoden und Unterrichtspraktiken:

„Ich möchte Pfade legen und neue Wege eröffnen. Ich möchte mit dem Vorurteil brechen, die Geisteswissenschaftler und der Computer würden kein enges Paar bilden. Ich benutze stets die neuen multimedialen Methoden und ermutige auch die Teilnehmer zu deren Verwendung.“ (Interview_P22, Abs. 182)

Für einen anderen Erwachsenenbildner soll die pädagogische Tätigkeit, die sich mit dem Umgang mit der Vergangenheit beschäftigt, die Diskussion fördern und fordern:

„Wir freuen uns über vernünftige Konflikte, oder nennen wir sie Streite. Wir wollen nicht, dass die Teilnehmer nach dem guten alten Muster den Raum mit einem vorgefertigten Bild im Kopf verlassen und alle das gleiche konform nachsprechen. Nein. Wir wollen Streit und wir erzeugen ihn. Jede Meinung muss verteidigt und nicht fraglos vermittelt werden.“ (Interview_P14, Abs. 24, ähnlich auch Interview_P03, Abs. 56)

Ein anderer Erwachsenenbildner betont, man dürfe „die Vergangenheit nicht als ein schön verpacktes Bonbon“ (Interview_P08, Abs. 35) präsentieren. Die Problematik und die Ambivalenz der Geschehnisse soll durch unterschiedliche Ansichten klar gemacht werden.

„Wichtig erscheint es mir, die Vergangenheit aus der Sicht unterschiedlicher Vertreter dieser Vergangenheit zu erklären. Das soll nicht heißen, dass ich mit allen Sichtweisen einverstanden bin, aber in einem offenen Dialog, in einem Gespräch kann man besser die eigene Position und die des anderen verstehen. [...] Die alten Wunden, die Bitterkeit ist für viele Menschen tragisch im Gedächtnis. [...] Auch meine Großmutter sagte mir, es fiel ihr schwer, die deutsche Sprache zu hören, aber sie

sagte gleichzeitig, sie habe absolut nichts dagegen, dass ich deutsche Freunde habe. [...] Die Bitterkeit, die tragischen Ereignisse sollen Verständnis finden, aber nicht weiter tradiert werden.“ (Interview_P08, Abs. 24)

Den Aussagen eines Respondenten zufolge würde die alleinige Anhäufung von Wissen und Kenntnissen über die Vergangenheit nicht ausreichen, um das Geschehen in vollem Umfang begreifen und hinreichend Sensibilität entwickeln zu können. Eine Erweiterung um emotionales Lernen sei deshalb vonnöten (Interview_P14, Abs. 50). Umgang mit unterschiedlichen Emotionen im Bereich der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit wird in mehreren Interviews als eine erforderliche Kompetenz des Bildners hervorgehoben.

Mehrere Erwachsenenbildner distanzieren sich von normativen Vorschreibungen gegenüber den Teilnehmern und legen viel Wert auf eine selbstständige Weiterführung der Bildung seitens der Teilnehmer. Ihre Rolle sehen sie demnach als Initiatoren eines weiterführenden Bildungsprozesses. Seine Arbeit bezeichnet ein Respondent als „Vorstufe“, an welche sich eine selbstständige Arbeit und Analyse mit dem Ziel der Bildung eines Urteils anschließen soll: „Eine Bewertung zu treffen, ist eine äußerst heikle Sache, die Antworten auf diese Frage müssen sie [die Teilnehmer] sich dann doch selbst suchen.“ (Interview_P09, Abs. 23) Als eine wichtige Anforderung an sich selbst sieht ein Respondent das Gebot einer maximal möglichen Objektivität:

„Eine Wertung, ein persönlicher Kommentar soll hier [während der Veranstaltung] minimal sein. [...] Es geht oft um die Präsentation der Zeugnisse. [...] Die Idee ist dabei, zwei absolut entgegengesetzte Meinungen im Konflikt darzustellen. [...] Es muss eine Ambivalenz gezeigt werden. [...] Darüber kann man dann später diskutieren.“ (Interview_P17, Abs. 9–10)

Das Gebot der Objektivität wird in einem Interview mit dem professionellen Ethos der Historiker in Verbindung gebracht (vgl. Interview_P18, Abs. 22). Die Förderung der Diskussionskultur wird der sozialistischen Methode des einheitlichen Denkens entgegengesetzt. Der Vertreter einer staatlichen Institution besteht darauf, dass seine Institution eine Plattform für unterschiedliche Meinungsäußerungen sein muss:

„Die letzten 40 Jahre vertrat die Staatsmacht die Meinung, sie würde das Monopol auf das Wissen besitzen. Wenn ein Vertreter einer staatlichen Behörde etwas sagte, so musste es schon die Wahrheit sein. [...] Heute sind wir selbst die Vertreter einer staatlichen Behörde, es liegt uns aber sehr viel daran, dass unsere Opponenten hier die Möglichkeit haben, über ihre Ansichten zu sprechen.“ (Interview_P19, Abs. 31)

Der Erwachsenenbildner fügt jedoch hinzu: „Wir hoffen, dass unsere Mitarbeiter durch Argumentation die Teilnehmer überzeugen können, dass wir doch recht

haben“ (ebd.). Gegen das früher praktizierte Aufzwingen einer Meinung und der Unterdrückung der Alternativen will sich ein anderer Befragter im Rahmen seiner pädagogischen Tätigkeit wehren. Er fördert bei den Teilnehmern den „Duktus des Nonkonformismus.“ (Interview_P20, Abs. 157)

Das Gebot der Gemeinschaftlichkeit soll den Aussagen einiger Erwachsenenbildner zufolge eines der Ziele der von ihnen durchgeführten pädagogischen Tätigkeit sein. Der Vertreter der Organisation, die sich intensiv mit Betroffenen und deren Angehörigen aus der Heimatarmee beschäftigt, unterstreicht die Bedeutung des Gemeinsamen. Die Gemeinsamkeit im Leid gelte als Grund für die Begegnung, die wiederum den Betroffenen die Anerkennung zuteilwerden lasse: „Die Erhaltung des Milieus – es ist von großer Bedeutung, dass die Menschen nicht alleine bleiben.“ (Interview_P13, Abs. 39) Der Respondent setzt sich als Ziel, die Institution „zu einem intellektuellen Zentrum der Stadt“ zu befördern. Die Mitwirkung an der Institution solle auch eine Art „Nobilitierung“ sein (Interview_P13, Abs. 47–48).

In einem Gespräch wird die Wertschätzung und nachträgliche Anerkennung der Menschen, die unter den totalitären Systemen gelitten haben, als unabdingbarer Teil der pädagogischen Tätigkeit gesehen. Die pädagogische Arbeit unterliegt dabei dem Prinzip der Wiederherstellung der Gerechtigkeit – in einem für die Erwachsenenbildner zugänglichen Raum der öffentlichen Diskussion:

„Es stellt sich die Frage der Wiederherstellung des Gedenkens an die Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen vergessen wurden oder vergessen werden mussten. [...] Wir zeigen, dass es Menschen gab, die bis zum Schluss versuchten, zu kämpfen. Sie haben sich in der Zeit des Kommunismus nicht brechen lassen.“ (Interview_P12, Abs. 55)

Neben dem Verständnis für die Menschen, die durch den Druck des Regimes „gebrochen“ wurden und beispielsweise mit den Sicherheitsdiensten kollaboriert haben, müsse eine angemessene Ehre denen entgegengebracht werden, „für die es wichtig war, um jeden Preis bei der Wahrheit zu bleiben.“ (Ebd.) „Die Wiederherstellung der Gerechtigkeit“ soll durch das Gedenken an die Menschen, die aus politischen Gründen umgekommen sind, gewährleistet werden, so ein Erwachsenenbildner (vgl. Interview_P15, Abs. 10). Dies könne durch das Wissen über diese Menschen und die Kenntnisse über das verbrecherische Regime geschehen. Die Gerechtigkeit sei für die hinterbliebenen Angehörigen wichtig, die wegen der familiären Verbindungen viele Jahre politisch verfolgt wurden: „Für die kommunistische Macht waren das die Familien der Banditen.“ (Ebd.) Der Erwachsenenbildner resümiert:

„Somit hat unsere Tätigkeit drei Dimensionen: die Dimension von gestern – das Auffinden der Menschen und der Information über das Geschehene, die Dimension von

heute – das Errichten einer Gedenktafel¹⁰¹ und die Dimension von morgen – das Kommunikaté, das wir in der Veranstaltung an die nächste Generation weitergeben möchten.“ (Ebd.)

Die Entwicklung des eigenen Denkens und der analytischen Fähigkeiten ist eine andere Forderung, die an die pädagogische Tätigkeit im Rahmen des Umgangs mit der Vergangenheit seitens der Bildungsakteure gestellt wird.

„Man kann die Ereignisse der Vergangenheit schnell überfliegen, aber wir wollen das nicht rein mechanisch machen. Man versucht, etwas zu verstehen: die Mechanismen, die Umstände, vielleicht auch die Gesetzmäßigkeiten. Die Kenntnisse der Vergangenheit bieten die Möglichkeit zur Reflexion der Gegenwart.“ (Interview_P05, Abs. 41)

„Wir möchten die Teilnehmer zum eigenständigen Denken anregen“ (Interview_P17, Abs. 11), wird als Ziel in einem Gespräch angegeben. Dies bedeute weniger das faktenbezogene Wissen über die Vergangenheit, sondern vielmehr „das Eindringen in die Tiefen, Vordringen zu den Zeugnissen der Zeit“ (Interview_P17, Abs. 12). Die Forderung nach Autonomie und Kritikfähigkeit, die sich anhand der Analyse der Vergangenheit entwickelt, lässt sich in mehreren Interviews feststellen. Ein Respondent versteht diese Kritikfähigkeit als eine unabdingbare Komponente des Geschichtsbewusstseins: „Dieses Geschichtsbewusstsein hilft dabei, die Trends der modernen Praktiken der Geschichtspolitik genauer zu erforschen und sich nicht dadurch in die Irre führen zu lassen.“ (Interview_P21, Abs. 89) Die künstliche Schaffung und Verzerrung des historischen Bewusstseins, wie es in der Zeit des Sozialismus der Fall war, ermögliche eine Manipulation der Stimmungen in der Bevölkerung, „die fraglos annimmt, dass unser östlicher Nachbar unser engster Verbündeter und die NATO der größte Feind“ sei (Interview_P21, Abs. 90). Die Bildung solle heute darauf ausgerichtet sein, solche Trends bei den Bürgern gar nicht möglich zu machen und Propaganda mit einem historischen Hintergrund zu widerstehen (vgl. ebd.).

Der Anspruch, das selbstständige Urteilen und die Fähigkeit zur Diskussionsführung zu fördern, ist in den Augen eines Erwachsenenbildners eine Grundlage für die Bildung, die ihre Funktion in der gesellschaftlichen Entwicklung sieht:

„Vor allem [geht es] darum, dass die Menschen Bürger werden, dass sie sich vergesellschaften, dass sie in der Gesellschaft zurechtkommen. [...] Man kann es banal nennen:

101 Die Institution, über die der Erwachsenenbildner berichtet, beschäftigt sich unter anderem mit der Errichtung der Denkmäler und Gedenktafeln in den Geburtsorten der Opfer der kommunistischen Repressionen mit jeweils daran anschließenden Veranstaltungen für die Gemeinde.

global denken, lokal handeln. Die Vergangenheit macht deutlich, dass es uns eigentlich gut ging, als wir mit unseren Nachbarn¹⁰² zusammenarbeiteten. [...] Die Menschen sollen eine Mitverantwortung fühlen für die lokale kleine Heimat und deren Gestaltung. [...] Das Hauptziel heißt – ein aktiver Bürger zu sein.“ (Interview_P01, Abs. 39)

In manchen Gesprächen kommt der Anspruch an sich selbst zum Ausdruck, eine Bildung, die zum Handeln befähigt, anzubieten:

„Wenn meine Arbeit nur dazu führen würde, dass der Teilnehmer Kenntnisse zu einem bestimmten Thema erworben hätte, wäre es mir zu wenig. [...] Wichtig ist der Gebrauch der Kenntnisse, sei es in der Ausbildung, sei es in irgendeiner gesellschaftlichen Tätigkeit.“ (Interview_P03, Abs. 41)

Die Aufgabe, eine Veränderung in der Gesellschaft hervorzurufen, sieht ein Erwachsenenbildner als Teil seiner Tätigkeit. Dies wird als ein langjähriger Prozess verstanden, der in unterschiedlichen Diskussionen zu keimen beginnt.

„Die Politik wird von oben gemacht und das Bewusstsein am Tisch gebildet. [...] Die Summe der Initiativen führt dazu, dass die Menschen andere Perspektiven entwickeln. [...] Ich weiß, dass unsere Tätigkeit nicht das kleinste Glied der Kette bildet, die zur Veränderung des Bewusstseins in der Gesellschaft führt.“ (Interview_P15, Abs. 29)

Der Erwachsenenbildner distanziert sich jedoch explizit von Beeinflussung und Überwältigungsversuchen gegenüber den Teilnehmern und sieht seine Arbeit als Teil einer Kommunikation – Voraussetzung dafür sei die Zustimmung aller Dialogpartner: „Falls einer [das Angebot] abweist, so ist meine Rolle damit zu Ende. Sonst ist keine Kommunikation möglich“ (Interview_P15, Abs. 29).

Eine weitere pädagogische Ausrichtung bezieht sich auf die Förderung der methodisch-didaktischen Kompetenzen (vgl. Interview_P18, Abs. 51). Dabei geht es nicht um die „Weitererzählung eines Stoffes“ (ebd.), sondern um die „methodische Lösung der Fragen“ (ebd.). Unter den Teilnehmern gebe es viele Lehrer, die ihre methodische Kompetenz verbessern wollen. Für die Themen aus der Geschichte sei die Methode des Projektseminars gut geeignet, aber „mit dieser Methode haben die Lehrer keine Erfahrung“ (Interview_P19, Abs. 53), so müssen die Barrieren durch das „Erlernen der konkreten Praxis“ (ebd.) gebrochen werden. Was den Bereich der Methodik betrifft, so möchte der Erwachsenenbildner „mit der Tradition des sozialistischen Bildungswesens brechen, wo die Rolle der Lehrer sehr dominant ist“ (Interview_P22, Abs. 111). Es sei eine „mentale Barriere“, die den Lehrer daran hindert, die Hegemonie abzugeben.

102 Gemeint ist hier die Nachbarschaft von Polen, Kaschuben, Deutschen und anderen Nationalitäten in Pommern.

Ein Respondent sieht in seinem Fall die Notwendigkeit der Verbindung der pädagogischen Arbeit mit einer sozialen Tätigkeit: Die Teilnehmer dieser Institution sind überwiegend ältere Menschen, meistens die direkten oder indirekten Angehörigen der Ermordeten in Katyń:

„Unsere Pflicht sehen wir in jeder Art Hilfe für unsere Menschen – ein Dienst für die Gemeinde. [...] Ihre Schicksale waren meistens äußerst schwer. Ich durfte beispielsweise niemals darüber sprechen, dass mein Vater in Katyń ermordet wurde. Die Menschen hatten keine Möglichkeit, eine gute Stelle zu finden oder zu studieren. Statt zu gestalten, nach vorne zu schauen und das Leben zu meistern, waren alle unsere Kräfte darauf ausgerichtet, die Herkunft zu verheimlichen. Das hinterlässt Spuren für das ganze Leben.“ (Interview_P06, Abs. 17)

Auch der Respondent, der mit den ehemaligen Soldaten der polnischen Heimarmee zusammenarbeitet, unterstreicht die Notwendigkeit, Bildung mit der sozialen Arbeit zu verbinden, und definiert letztere als „[notwendige] Wertschätzung, die sie [die ehemaligen Soldaten der AK] nie erfahren haben“ (Interview_P13, Abs. 41).

Manche der Respondenten sehen ihre Rolle und die Rolle der Bildungseinrichtung, die sie vertreten, als Sprachrohr für bestimmte Ideen und Haltungen. Ihren Wirkungsradius bestimmen die Erwachsenenbildner unterschiedlich: vom regionalen Bereich, beschränkt auf die nachbarschaftlichen Dörfer bis zum Bereich der EU. Ein Vertreter einer Bildungseinrichtung, die der Geschichtspolitik von Kaczyński besonders nahestand, äußert seinen Anspruch, seine Ideen und Ideale der Einrichtung nicht nur in Polen, sondern auch nach außen bekannt zu machen: „Es muss eine Institution geben, die in der EU artikuliert, was uns aus Sicht des polnischen Staates wichtig ist. [...] Wir, wie jedes andere europäische Land, müssen unsere Erfahrung der Welt darlegen“ (Interview_P14, Abs. 82–83).

3.1.5.2 Biographischer Hintergrund der Erwachsenenbildner

Werden in den Interviews Auskünfte über die eigene Biographie und die persönliche Einbindung in die Katastrophen des 20. Jahrhunderts gegeben, so werden diese größtenteils mit der eigenen beruflichen Tätigkeit in Verbindung gebracht. Meistens sind es kurze Erzählungen, denen diesbezügliche Informationen entnommen werden müssen. Diese Angaben sind jedoch für die Auffassung des eigenen Berufsbildes ebenfalls relevant.

Ein Erwachsenenbildner, der sich mehrere Jahrzehnte, seit der Wende vollberuflich, mit dem Thema Katyń in der polnischen Geschichte beschäftigt, erzählt den persönlichen Hintergrund seiner Tätigkeit:

„Mein Vater wurde in Katyń ermordet, so war es schon immer mein großes Bedürfnis, mehr darüber zu erfahren [...]. Im Jahre 1988 haben wir eine Institution***[Name der Institution] gegründet, die die Angehörigen um sich sammelte.“ (Interview_P06, Abs. 3)

In der Jugend wurde der Erwachsenenbildner daran gehindert, das gewünschte Studium anzutreten, da der familiäre Hintergrund nicht „parteikonform“ war. Aus diesem Grund hat er keine Hochschulausbildung und auch keine weitere pädagogische Qualifikation. Die Arbeit, die sich nicht nur auf das Pädagogische beschränkt, wird meistens intuitiv und basierend auf die vorgegangene praktische Erfahrung durchgeführt.

Ein anderer Erwachsenenbildner führt ebenfalls die Motivation für sein berufliches Engagement auf die Geschichte der Familie zurück:

„Ich bin eigentlich in England großgezogen worden, meine beiden Eltern nahmen am Warschauer Aufstand teil. Darüber hat die Oma viel gesprochen. Es interessierte mich sehr, dass meine Mutter mit einem Karabiner herumgelaufen ist und Granaten geworfen hat. Sie war schwer verwundet, dann war sie im Gefängnis. [...] Später wurde ich oft eingeladen, meistens in die Schulen, und gebeten, die Geschichte des Warschauer Aufstandes aus der Sicht meiner Mutter zu erzählen. Ich habe selbst viele Andenken: das Stirnband, das meine Mutter trug, und so erzählte ich die Geschichte eines 14-jährigen Mädchens, das bereit war, Handgranaten zu werfen.“ (Interview_P08, Abs. 16)

Der Erwachsenenbildner versuchte, die Motivation der Mutter selbst nachzuentdecken und sich mit den Ereignissen des Krieges auseinanderzusetzen. Später zog er in die Region Danzig, wo er sich für die Bildung im Zeichen der Versöhnung zwischen verschiedenen Völkergruppen engagierte. In der Gegend um Danzig, die historisch eine Heimat von Kaschuben, Deutschen und Polen war, wird in den Gesprächen häufig die Notwendigkeit der auf Versöhnung ausgerichteten Projekte artikuliert. Oft wird in den dort durchgeführten Interviews das Thema der Vertreibung und des deutschen Zentrums der Vertriebenen angesprochen. Ein Erwachsenenbildner fühlt sich aufgrund seines familiären Hintergrunds dazu geradezu verpflichtet, die Konflikte auf diesem Gebiet zu kalmieren: „Ich bin ein Kaschube, ich bin hier geboren. In der Familie gab es sowohl Deutsche als auch Polen. Meine Frau ist eine Russin.“ (Interview_P02, Abs. 25)

Von einer „historischen Sensibilität“ spricht ein Erwachsenenbildner, der die Geschichte seiner Familie kurz andeutet. Die „familiären Wurzeln“ sollen es gewesen sein, die seine Berufswahl mitbestimmen:

„Mein Großvater war Legionär bei Piłsudski. Der Bruder meiner Mutter war in den 50er Jahren in der Jugendkonspiration, danach wurde er für 20 Jahre inhaftiert. Meine

Eltern waren mit Solidarność verbunden – man hat mir diese historische Sensibilität einfach weitervererbt.“ (Interview_P15, Abs. 37)

Die Gespräche belegen, dass für die berufliche Tätigkeit oft der familiäre Hintergrund entscheidend ist. Tragische Schicksale von Familienangehörigen sind einer der Gründe, warum man eine „historische Sensibilität“ entwickelt und sich mit der Geschichte auseinandersetzt: So wurde z. B. ein Erwachsenenbildner, dessen Beruf thematisch mit den Repressionen in Sibirien verbunden ist, als Kind mit den Eltern und einer kleinen Schwester im Jahr 1940 nach Sibirien verbannt (vgl. Interview_P16, Abs. 11). In einem weiteren Gespräch kommt zum Ausdruck, dass auch familiäre Diskussionen und Interessenkreise der Eltern diese historische Sensibilität wecken, die beruflich weitergeführt wird: „In meiner Familie spielte die Vergangenheit immer eine große Rolle. [...] Man kaufte immer historische Bücher, meine Eltern versteckten irgendwelche materiellen Zeugnisse der Zeit. [...] Ich wurde allmählich auch in den Sog hineingezogen.“ (Interview_P03, Abs. 54) Die Entdeckung der Familientraditionen wird von einem Befragten als Motivation für seine Tätigkeit angegeben (vgl. Interview_P11, Abs. 61).

Aus den wenigen Beispielen wird deutlich, dass der persönliche Hintergrund, besonders wenn dieser für den Betroffenen selbst oder für seine Angehörigen tragisch oder traumatisch gewesen ist, einen Einfluss auf die Wahl der beruflichen Thematik hat. Es wäre falsch, aufgrund der Interviews zu behaupten, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit allein durch die persönliche oder familiäre Betroffenheit motiviert ist. Falls das jedoch der Fall ist, so erklären die Erwachsenenbildner ihre Arbeit zu einer Lebensaufgabe, der sie sich widmen wollen.

Die Vertreter der jüngeren Generation der befragten Erwachsenenbildner erklären ihren beruflichen Werdegang selten durch familiäre oder gar persönliche Betroffenheit. Ein Respondent spricht sogar von der „Gnade der späteren Geburt“: „Ich habe das Privileg, dass ich mit dem System nicht kämpfen musste und standhaft bleiben musste.“ (Interview_P12, Abs. 50) Die Unzufriedenheit mit bestimmten Verhältnissen, der Wunsch, sich zu engagieren und gesellschaftlich-politisch aktiv mitzuwirken, soll auch der Grund dafür sein, den Beruf des Erwachsenenbildners (sei es im Bereich der Aufarbeitung der Vergangenheit oder im Bereich der bürgerschaftlichen Bildung und Menschenrechtsbildung) auszuüben. Zudem soll die kommunistische Wirklichkeit in der Hinsicht prägend gewesen sein, dass ein Gefühl der Unzufriedenheit und der Wunsch, dem Gesehenen entgegenzuwirken, hervorgerufen wurde:

„Die Menschen wurden ihrer Menschlichkeit beraubt, in jeder Perspektive. In meiner Zeit war das System nicht mehr so aggressiv, aber diese ständige Lüge... Es ist da nur verständlich, dass sich der Mensch, welcher unter diesem Druck steht und erfährt,

dass es Menschen gab, die mit dem Regime ums Leben gekämpft haben, besonders für diese Ereignisse interessiert.“ (Interview_P15, Abs. 38)

Als ein „inneres Bedürfnis“ beschrieb ein Befragter die Motivation zu seiner Arbeit, die sich thematisch mit den Recherchen und dem Gedenken an die Widerstandskämpfer des kommunistischen Regimes auseinandersetzt:

„Als Polen seine Unabhängigkeit erlangte, verspürten mein Kollege und ich ein inneres Bedürfnis, über die Menschen etwas zu erfahren und zu sprechen, die in den schwierigen Zeiten ihr Leben im Namen der Freiheit geopfert haben. Wir wollen sie von der Schande der Propaganda reinwaschen und anderen zeigen, dass solche Menschen existierten.“ (Interview_P15, Abs. 5)

Das Bedürfnis, gesellschaftlich aktiv zu sein, aber auch die Arbeit mit Erwachsenen ist für einen Respondenten als Antriebskraft für die Wahl und für die Ausübung genau dieser Tätigkeit entscheidend:

„Vor kurzem habe ich mich selbst gefragt, warum ich eigentlich hier bin. Ich war bereits als Student stark in den Nichtregierungsorganisationen engagiert, es war gerade in der Umbruchszeit Anfang der 90er Jahre. Ich war Mitglied des studentischen Klubs „Pomorania“ – das war der Klub der Kaschuben an der Danziger Universität, Mitglied der Kaschubischen Gesellschaft. [...] Seitdem gefällt mir dieses Klima – die Arbeit mit der Jugend und den Erwachsenen. Ich arbeite gerne mit Menschen, organisiere Projekte und Austausch. [...] Zu meiner Leidenschaft entwickelte sich diese osteuropäische Ausrichtung der Arbeit.“ (Interview_P02, Abs. 29)

Damit ist angedeutet, dass der besondere Stil, der in der Bildungsarbeit mit den Erwachsenen üblich ist, ausschlaggebend für die Wahl des Berufes dieses Befragten ist. Dass er sich ausgerechnet mit dem Umgang mit der Vergangenheit beschäftigt, ist teilweise seinem gesellschaftlichen Engagement und seinen politischen Auffassungen und internationalen Kontakten geschuldet. Auf diesen Gebieten sei das Thema der Vergangenheit direkt oder indirekt immer präsent (vgl. Interview_P02, Abs. 27). Der Aspekt der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen in einer ungewohnten Atmosphäre findet sich auch in einem anderen Interview (vgl. Interview_P04, Abs. 38). Die pädagogische Arbeit als solche wird auch als besonderer Reiz bezeichnet (vgl. Interview_P03, Abs. 35). Die Überzeugung, dass die ausgeübte Tätigkeit von gesellschaftlicher Relevanz ist, verstärkt die Motivation, so ein Befragter: „Ich sehe, dass es [die Arbeit, T. K.] einfach erforderlich und nützlich ist.“ (Interview_P09, Abs. 31)

Nur in wenigen Texten ist das Thema der finanziellen Absicherung als Grund für die Auswahl der Arbeitsstelle genannt worden: „Selbstverständlich ist es auch so, dass diese Arbeit eine finanzielle Stabilität und eine berufliche Weiterentwicklung bietet.“ (Interview_P03, Abs. 35) Es wird jedoch in mehreren

Interviews unterstrichen, dass die Arbeit aus Idealismus und Überzeugung heraus ausgeübt wird: „Es ist keine geregelte Arbeit, die Stunden zählte man hier nicht.“ (Interview_P02, Abs. 29) Ähnlich heißt es auch in einem anderen Interview: „Die Menschen, die hier arbeiten, brennen für ihre Arbeit, sie widmen ihr teilweise ihre Freizeit [...]. Das inspiriert und mobilisiert zur weiteren Arbeit.“ (Interview_P14, Abs. 70) Die Betonung des eigenen Engagements im Namen der Sache verweist auf ein hohes persönliches Interesse für die zu behandelnden Themen und für die Arbeitsweisen.

3.1.5.3 Schlussfolgerungen

Was heißt das oben geschilderte Selbstverständnis der Bildungsakteure in Bezug auf den pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit? Im polnischen Fall verdeutlicht bereits die Auswahl der vorhandenen Institutionen (Heimvolkshochschule, Universität des dritten Lebensalters, Gedenk- und Bildungsstätten) die Professionalisierung der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildner. Die Bildung Erwachsener findet dort in den dafür spezialisierten Institutionen statt, die – bis auf das Institut für Lehrerweiterbildung – in den anderen beiden Staaten fehlen. Auch die Bezugnahme auf Dokumente der Europäischen Bildungspolitik in causa Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen sowie auf das europäische Programm Grundtvig (vgl. Interview_P01, Abs. 4; Interview_P18, Abs. 24) hebt die Bedeutung der Erwachsenenbildung als selbstständiger Bereich der Bildung hervor. Die jüngere Generation der Erwachsenenbildner bringt eine hohe Fachkompetenz auf dem Gebiet der Geschichte mit sich, die expliziten theoretischen erwachsenenbildungsdidaktischen Kompetenzen sind jedoch noch selten. Die Erwachsenenbildung wird kaum als Bezugswissenschaft wahrgenommen. Fundierte theoretische Diskussionen in der polnischen Erwachsenenbildung, die auch für die Praxis relevant wären, müssen sich erst etablieren.

Aus den untersuchten Interviews wird ersichtlich, dass das Selbstverständnis der Erwachsenenbildner und die Auffassung ihrer pädagogischen Tätigkeit in drei Dimensionen zum Ausdruck kommen: Inhalt der Bildung, Methoden und die Zielausrichtung. Die Inhalte scheinen teilweise durch die eigene Biographie, teilweise durch die thematische Ausrichtung der Bildungsinstitution bestimmt zu sein. Einen erkennbaren Anteil in mehreren Gesprächen nimmt das Thema der didaktischen Gestaltung der Bildung, welche Diskussionen, Argumentationen, Dialoge und ein Aushalten der oft kontradiktorischen Positionen impliziert. Die Bildungsziele (bis auf das Ziel der Wissensverbreitung) scheinen oft von den eigentlichen Inhalten unabhängig zu sein: Es geht um das Erreichen der sozialen

Verantwortlichkeit, der Bürgerbildung, des eigenen Urteilsvermögens. Die Erwachsenenbildner als Intellektuelle möchten in der Gesellschaft eine besondere Institution darstellen, die unter anderem eine Grundlage für die Bürgergesellschaft bietet. Sie möchten das Bewusstsein für bestimmte Probleme schaffen und die Kontexte der Probleme verdeutlichen, der Nachfrage nach Klärung der Sachverhalte entsprechen und helfen, eine Hierarchie der Probleme zu schaffen und somit mögliche Lösungen zu finden. In einem totalitären Staat war eine solche Institution mit diesen Funktionen prinzipiell unmöglich; es gab dafür auch keinen öffentlichen Raum. Die Wahrnehmung dieser Rolle begann erst nach dem Zerfall des totalitären Systems. Die befragten polnischen Erwachsenenbildner sehen ihre Arbeit größtenteils auf die gesellschaftliche Entwicklung orientiert.

Die grundsätzliche Frage, ob sich die Bildung aus der Sicht der Akteure als ein systematisch geplantes Bemühen kennzeichnen lässt, kann aufgrund der Analyse der Interviews anscheinend eher mit einem Nein beantwortet werden. Eine Rolle wird oft in der Weckung der Neugierde und des Interesses zu einem bestimmten Themenkomplex gesehen und eine Vertiefung ist nur in seltenen Fällen möglich bzw. geplant.

Die Bildung soll den Aussagen der Erwachsenenbildner zufolge eine sozial integrative und harmonisierende Kraft besitzen. In der Praxis besitzt dieser Anspruch eine unterschiedliche Ausprägung: Für den einen Respondenten bedeutet es die Sozialarbeit in einer Gemeinschaft, die aufgrund einer historischen Gegebenheit entstanden ist (Interview_P06), für die anderen ist es der Dienst an der heterogenen lokalen Gemeinschaft mit dem Ziel der Verbesserung der „kleinen“ Heimat. Die polnischen Erwachsenenbildner, wie den meisten Antworten zu entnehmen ist, glauben im Allgemeinen an die Kraft der Erziehung und Bildung, die Tragödien der Vergangenheit in der Zukunft vermeiden zu können (vgl. Interview_P14, Abs. 89–91).

Die Erwachsenenbildner sehen sich teilweise als Vermittler, als Mediator eines bestimmten Wertesystems, ohne die Rolle einer gesellschaftlichen Autorität spielen zu wollen. Die Erwachsenenbildner fühlen sich zum Teil für das Moderieren der gesellschaftlichen Diskussion verantwortlich: Das Vergegenwärtigen und die Aktualisierung bestimmter Themen und Probleme, das Anbieten von Alternativen, die Suche nach Argumenten. Es wird von manchen Erwachsenenbildnern das Ziel gesetzt, auf Grundlage der Analyse der gemeinsamen Vergangenheit ein Gefühl der Gemeinschaft zu stiften und eine Vision der gemeinsamen Zukunft auszuarbeiten.

Es können mindestens drei Arten der Motivation unterschieden werden: die wissenschaftliche, die biographische und die gesellschaftlich-politische (ausgehend vom Wunsch, bestimmte Verhältnisse zu verändern). Die Profile eines Moderators, eines „Wissensverbreiters“ (Popularisator), eines Missionars im weiteren

Sinne des Wortes sind auch hier vorzufinden. In den Interviews wurde die Rolle des Erwachsenenbildners als engagierter gesellschaftlicher Akteur deutlich, der durch Bildung zur Mitgestaltung der gesellschaftlich-politischen Veränderungen beitragen möchte. Das Verständnis der Erwachsenenbildung als Profession findet in Polen eine deutliche Ausprägung, die Bildungsaufgabe wird unter der Forderung der Effektivität und Qualität wahrgenommen. Zudem wird der Qualität der Diskussion über die Vergangenheit ein besonderer Wert beigemessen.

3.1.6 Schlussfolgerungen zum gesamten Kapitel

Polen, eine konsolidierte Demokratie, nahm auf einem langen Weg Abschied vom Kommunismus. Dieser Weg unterscheidet sich deutlich von einer relativ schnellen Abrechnung in den Nachbarländern wie dem ehemaligen Ostdeutschland und Tschechien, ist aber kompromissloser und konsequenter als bei den östlichen Nachbarn wie der Ukraine oder gar Russland oder Weißrussland. Die Veränderungen gingen schrittweise vonstatten, der Abschied von der kommunistischen Autokratie wurde hauptsächlich am sogenannten „Runden Tisch“ verhandelt, in Gesprächen zwischen den Regierungsvertretern und der Opposition. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit begann viel früher – sie existierte beinahe pausenlos und parallel zu der offiziellen sozialistischen Geschichtsversion, kam Ende der 80er Jahre ans Licht und erreichte ihren Höhepunkt kurz nach der Wende. In den durchgeführten Gesprächen kommt des Öfteren eine explizite oder auch implizite Gegenüberstellung der Erinnerungsarbeit und der Versöhnung (innergesellschaftliche wie auch zwischen den Polen und deren Nachbarn) zum Ausdruck. Zurückgeführt werden diese Gegenüberstellungen auf die Verhandlungen zwischen den Kommunisten und Vertretern der Opposition am sogenannten Runden Tisch, deren Ergebnisse als die polnische Formel „des dicken Strichs“ unter der Vergangenheit zusammengefasst werden, was missverständlich als eine Art Generalablass für die Verbrechen des sozialistischen Regimes gedeutet wurde.¹⁰³ Die Versöhnung, der Frieden wird in diesem Fall mit Schweigen und Ruhenlassen in Verbindung gebracht – und findet nach wie vor seine Befürworter; die Auseinandersetzung bedeutet hingegen, dass man das Schweigen durchbricht und dabei auch Gefahr läuft, den gesellschaftlichen Frieden wesentlich zu beeinträchtigen.

103 Mazowiecki soll den Bruch mit politisch-ökonomischen Abhängigkeiten Polens von der Sowjetunion sowie mit dem staatssozialistischen System überhaupt gemeint haben.

Der Umgang mit der Vergangenheit spielte in Zeiten des Systemwechsels bzw. scharfer innenpolitischer Auseinandersetzungen eine Schlüsselrolle für das Selbstverständnis von Gruppen und politischen Strömungen in Polen. Für die polnische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist ein wichtiger gesamtgesellschaftlicher Konsens zu beobachten, der sich auf den Platz Polens im gesamteuropäischen historischen Diskurs bezieht. In der polnischen Erwachsenenbildung, die sich dem Thema der Aufarbeitung der Vergangenheit widmet, ist ein beachtlicher Pluralismus der Erinnerungsdiskurse vertreten, die jedoch die demokratischen Standards als Basis uneingeschränkt anerkennen. Eine Fülle an historischen Themen beschäftigt die polnische Öffentlichkeit, woraus die Themen für die Bildungseinrichtungen entnommen werden: vom Warschauer Aufstand über den Entschädigungsstreit mit den deutschen Vertriebenen, von dem schwierigen Prozess des Dialogs über die Vergangenheit mit den Ukrainern in Bezug auf das Massaker in Wolhynien bis hin zur Zeit der polnischen Volksrepublik und dem Kompromiss des Übergangs.

Der Umgang mit der kommunistischen Vergangenheit scheint teilweise unter dem Monopol eines Themas zu leiden: die Mitarbeit in den polnischen Sicherheitsdiensten. Dieser Bereich scheint auf Kosten der Themenfelder Ideologie, Parteidiktatur, Anpassung und Widerstand, Alltag in der Diktatur zu gehen. Eine Perspektivenerweiterung würde einen neuen Begriff für den Prozess des Umgangs mit der Vergangenheit verlangen, da die „Abrechnung mit der Vergangenheit“ durch die Verengung auf die Tätigkeit des polnischen Institutes für Volksgedächtnis eine negative Konnotation erhalten hat.

Aus den Aussagen der Respondenten kann geschlussfolgert werden, dass sie das Konfliktpotential in der Debatte um die Vergangenheit vermindern und das Studium der Vergangenheit aus Interesse, und nicht mit dem Ziel der Entwicklung von weiteren Antagonismen, fördern möchten – insbesondere im internationalen Kontext. Dazu soll jedoch eine beiderseitige Bereitschaft, dies anzuerkennen, vorhanden sein – seitens der Polen wie auch seitens ihrer Nachbarn. Mehrere Erwachsenenbildner weisen auf die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im regionalen Kontext hin. Auf regionaler Ebene werden auch die Nachbarschaftsbeziehungen spürbarer und relevanter. Sie konkretisieren die allgemein deklarierten Prinzipien der Offenheit und Toleranz durch konkrete historische Erfahrungen des Zusammenlebens.

Die Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Polen kann in Bezug auf Diskurse, Gruppen von Interessenten, Ausrichtungen, Dozentenprofile, Methoden und Inhalte als heterogen beschrieben werden. Die Erwachsenenbildner sind laut eigener Aussagen in ihrer

pädagogischen Arbeit frei und verspüren dabei bis auf die Regierungszeit von Lech und Jarosław Kaczyński als Präsidenten und Ministerpräsidenten (2005 bis 2007) keinen politischen Druck oder keine Manipulationsversuche. Die Ideologisierung der Bildungslandschaft gehört in Polen eindeutig der Vergangenheit an.

Die polnische Pädagogik befindet sich dennoch, ähnlich wie die der anderen postkommunistischen Länder, in der Phase ihrer Identitätssuche, sowohl in der Sphäre der pädagogischen Theorie als auch der Ideologie, die die Realisierung eines konkreten Erziehungsmusters ermöglicht. In dieser Hinsicht greift die polnische Pädagogik in starkem Maße auf die Zwischenkriegszeit zurück und holt jene Werte hervor, die einen unvergänglichen, überzeitlichen Charakter haben. Eine Weiterentwicklung benötigt die theoretische Erwachsenenbildung, die fast ausnahmslos nicht die Bezugsdisziplin der befragten Erwachsenenbildner darstellt, aus der sie ihre theoretischen und methodischen Kenntnisse schöpfen. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass die polnische Erwachsenenbildung im Vergleich zu den zwei anderen untersuchten Ländern zu den anerkannten akademischen Disziplinen gehört; in Polen sind traditionelle Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Heimvolkshochschulen und Universitäten des dritten Lebensalters vertreten. Als besonders positives Merkmal muss in Bezug auf Polen die Entwicklung des historischen Lernens an historischen Orten betont werden. Mehrere historische Orte sind zu Lernorten mit integrierten Bildungszentren geworden und beschränken sich nicht, wie es beispielsweise in Russland und der Ukraine der Fall ist, auf ein Denk- oder Mahnmal.

Die polnische Identität ist ein zentrales Thema in den Debatten um die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Die Konstruktion der polnischen Identität bewegt sich zwischen den zwei Strömungen der europäischen und der nationalen Traditionen. Die einzelnen Erwachsenenbildner neigen unterschiedlich stark zu dem einen oder anderen Pol. Am stärksten ist die Vision eines offenen Polens, das Ideen und Institutionen von Europa übernimmt, zugleich aber mit den eigenen nach Europa ausstrahlt. Zur Vergangenheit versucht man eine sinnbehaftete Brücke zu schlagen, die als Anknüpfungspunkt für die „Weiterführung“ der polnischen Traditionen (je nachdem, wie diese bestimmt werden) dient. Die Brücke wird nicht nur auf der diachronen Ebene, sondern auch auf der synchronen gebaut: Die Erwachsenenbilder verfolgen in ihrer Praxis durch Themen wie auch durch internationale Begegnungen das Bild Polens als „Bindeglied“ zwischen dem westlichen und dem östlichen Europa. Die Idee einer „Brücke“ hängt auf beiden Ebenen mit der heute intensiv propagierten multiethnischen und multikonfessionellen Tradition der Adelsrepublik zusammen, mit ihrer republikanischen Demokratie und praktizierten Toleranz. Die 1989 vorgenommene Wahl war eine Entscheidung

für Polen als ein „Bindeglied“, als ein Land, das interessiert nach Ost und West blickt und mit allen Nachbarn eine wirkliche Verständigung sucht. Der Kulturcode Polens wurde, wie viele Erwachsenenbildner bestätigen, weitgehend im 19. Jahrhundert geprägt, also in einer Phase der Fremdbestimmung und des Widerstands. Die gegenwärtigen Bestrebungen der Bildung sind heute überwiegend darauf ausgerichtet, dem neuen, im Entstehen begriffenen Kulturcode zu entsprechen. Damit geht eine neue Narration einher: Polen ist ein unabhängiges Land, das selbstbewusst auf eine politisch und wirtschaftlich erfolgreiche Phase nach 1989 zurückschaut. Nur in Ausnahmefällen bedeutet in den Augen der Erwachsenenbildner die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eine patriotisch motivierte Suche nach Schuldigen für nationale Leiden und Niederlagen – diese stehe im Einklang mit der Geschichtspolitik der Brüder Kaczyński, welche in vielen Gesprächen eine Kritik seitens der Erwachsenenbildner erfahren hat.

Moralische Aspekte und das Verlangen nach Gerechtigkeit bildeten und bilden weitere Aspekte in der Debatte um den Umgang mit der Vergangenheit. Um den bitteren Erfahrungen von Generationen einen Sinn zu verleihen, soll ihren Zielen und Ideen eine Anerkennung zuteil werden. Die Arbeit an der Erinnerung wird unter der Forderung der Wiederherstellung der Gerechtigkeit, des Durchbrechens der Schweigemauern oder dem Erweisen von Anerkennung für die gefallenen Opfer der beiden totalitären Regimes geführt.

Die Rolle der Bildung – Selbstbildung wie institutioneller Bildung – im Prozess der Arbeit an der Vergangenheit sehen die Erwachsenenbildner darin, der Erinnerungspflicht nachzukommen, aber auch eine öffentliche Diskussion über die verschiedenen Aspekte der Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart zu initiieren, zu ergänzen oder dazu beizusteuern. Den zwangsläufigen Kontroversen wird dabei nicht aus dem Weg gegangen. Eine solche Arbeit ist von unmittelbarem gesellschaftlichem Nutzen im Sinne der Entwicklung einer Erinnerungskultur und des Selbstbildes, der Positionierung Polens im heutigen Europa, aber auch im Sinne der Entwicklung der Bürgergesellschaft, Stärkung des demokratischen Bewusstseins und des Bürgerengagements und der Diskussion um die moralische Grundlage des politischen und gesellschaftlichen Miteinanders. Nur die Bildung ermöglicht eine ausgedehnte und intensiv geführte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die in Polen bereits wichtige Erfolge zu verzeichnen hat. Selbst anhand dieses selektiven und an manchen Stellen sicherlich verkürzten Blicks auf die pädagogische Arbeit an der Vergangenheit in Polen wird deutlich, dass diese insgesamt an kritischer Reflexivität gewonnen hat – auch wenn diese Entwicklung diskontinuierlich vollzogen wurde. Durch die freie öffentliche Diskussion über die Vergangenheit der eigenen Opfer, die unweigerlich zu der Frage nach den

Opfern insgesamt führte, lösten sich mehrere Wahrnehmungssperren, die einen intergenerationellen und einen interkulturellen Dialog über die Aufarbeitung der Vergangenheit hemmten. Das Opfernarrativ wurde durch Schuld und Verantwortung annehmende Diskurse pluralisiert.

Polen hat den Wert der Erinnerung an das deutsche Erbe, eines Teils seines heutigen Territoriums, anerkannt sowie sich zum Mord an der jüdischen Bevölkerung in Jedwabne – symbolisch für die Beteiligung der Polen am Holocaust – bekannt und erwartet ebensogut Zugeständnisse von seinem östlichen Nachbarn – der Ukraine – in Bezug auf das polnische Kulturerbe im heutigen ukrainischen Teil Galiziens sowie den Massenmord an Polen in Wolhynien. Die Frage nach der Schuld stößt in Polen auf viele Schwierigkeiten. In den Gesprächen wird ein durchaus begründbares Gefühl artikuliert, dass die Polen nicht Täter, sondern Opfer der Geschichte waren.

Bildungseinrichtungen sind oft ein Austausch- und Erfahrungsraum für die Fragen der gegenwärtigen Perspektive auf die Vergangenheit. Die Arbeit an der Vergangenheit vollzieht sich in den polnischen Erwachsenenbildungsinstitutionen meist nicht in Form von Belehrungen, sondern in Form des Mitdenkens, Mitdiskutierens, Vergleichens und der Konfrontation mit dem Gegensätzlichen. Den Erwachsenenbildnern geht es oft um die Möglichkeiten der Informationsgewinnung, aber auch um die Präsentation unterschiedlicher Perspektiven, anderer Interpretationsmuster und die Frage der Begründung des Eigenen. Die Ambivalenzen sind in den meisten Fällen bei einer so gestalteten Arbeit an der Vergangenheit eine unentbehrliche Komponente. Auch die Fragen der Werte werden nicht im Sinne der ideologischen Erziehung, sondern als eine Reflexion der eigenen Haltungen und der daraus resultierenden Handlungen aufgefasst.

Die Bildung, die sich mit der Vergangenheit auseinandersetzt, muss aus der Sicht der befragten Erwachsenenbildner anwendungsbezogen sein: Das Gelernte soll zum Verständnis der eigenen, politischen oder gesellschaftlichen Situation, zum eigenen Engagement oder zur Stärkung einer Gemeinschaft verhelfen. Sie zielt auf die Herausbildung der Handlungsfähigkeit der Teilnehmer in ihrem jeweils spezifischen Lebenskontext. Die Bildung scheint jedoch in manchen Fällen, wie die Gespräche belegen, nicht frei von ideologischem Überbau zu sein: Die Vorurteile werden in manchen Gesprächen immer noch sichtbar – auch wenn die erklärten Absichten im Widerspruch dazu stehen.

Was die Aufarbeitung der Vergangenheit als Prozess der Bildung – insbesondere als interkulturelle Bildung – leisten kann, wird von einem Respondenten mit der Formel dargestellt: „die ungesunden Emotionen nicht hochwirbeln lassen.“ Damit ist einerseits die Gewinnung einer Distanz zur Vergangenheit gemeint – in dem Sinne, dass die Querelen der Vergangenheit nicht die Grundlage für die heutigen Einstellungen gegenüber den historischen Konfliktparteien bestimmen dürfen. Es geht teilweise um

das Vergessen der Kränkungen: „Man steht nicht jeden Morgen auf und denkt: Der Krieg hat das und das angerichtet, das und das ist dort geschehen.“ Die Distanz zur Vergangenheit wird als Antithese zur Besessenheit im Umgang mit der Vergangenheit verstanden, ist aber auch nicht mit dem Vergessen gleichzusetzen. Die Distanz ermöglicht erst eine Auseinandersetzung – anstatt einer blinden Anschuldigung.

Mehrere befragte Akteure stimmen in grundsätzlichen Fragen bezüglich ihrer Ansichten über den pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit weitgehend überein. So kann gesagt werden, dass ein Konsens zu verzeichnen ist. Ein Konsens ist ebenfalls in Bezug auf die Bewertung der polnischen Staatlichkeit und Unabhängigkeit zu beobachten, in der Bewertung des Zweiten Weltkrieges und der Solidarność-Bewegung; ein mangelnder Konsens hingegen ist in Hinsicht auf die Behandlung der Lustration und auf die Öffnung gegenüber Europa und den Nachbarländern zu verzeichnen. Die Erwachsenenbildner verteidigen ihre Positionen mit starken, durchdachten pädagogisch-andragogischen Argumenten, was von hohem Reflexionsniveau der erwachsenenbildnerischen Praxis im Allgemeinen, aber auch konkret der Debatte um die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Bildung zeugt.

3.2 Russland

3.2.1 Hintergrund der Untersuchung

Die Bildungslandschaft für Erwachsene in Russland wird vielfältiger. Neben den klassischen staatlichen Einrichtungen setzten die Einrichtungen ihre Arbeit fort, die in der späteren Perestroika entstanden sind. Es werden auch neue Initiativen gegründet: religiöse Organisationen, patriotische Klubs, NGOs, Bürgerinitiativen etc. Die neuen Initiativen entstehen nicht nur in Moskau und Sankt Petersburg, sondern in verschiedenen Städten und oft unabhängig voneinander. In Russland fehlt jedoch immer noch ein nationales Museum des Staatsterrors als eine Bildungsstätte für die Jugend und Erwachsene, welches eine bedeutende Rolle bei der Herausbildung des Bildes des staatlichen Terrors in der russischen Gesellschaft spielen und somit seinen bildnerischen Auftrag auf dem Gebiet der Aufarbeitung der sowjetischen Vergangenheit leisten könnte. Im Großen und Ganzen ist das Thema der staatlichen Verfolgung aus politischen und weltanschaulichen Gründen (in Russland hat sich der Terminus „politische Repressionen“ durchgesetzt) sehr fragmentär präsentiert und bildet keine einheitliche gesamtgesellschaftliche Debatte.

Das Phänomen, was beunruhigend wirkt und den Bedarf der Bildung für Erwachsene unterstreicht, ist auf der einen Seite die Kluft zwischen Tausenden von veröffentlichten

Dokumenten über mörderische Verbrechen und dem Mangel einer zuverlässigen Analyse des sowjetischen Regimes und auf der and Seite die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Gesellschaft diese Publikationen nicht wahrnimmt.

Bei der Auswahl der Bildungseinrichtungen, deren Vertreter interviewt werden sollten, wurde Wert darauf gelegt, der Vielfalt der Versuche der Aufarbeitung der Vergangenheit Rechnung zu tragen. Viele der Interviews wurden mit Vertretern der NGOs und der Gedenkstätten durchgeführt, die sich in Opposition zur staatlichen Geschichtspolitik sehen und daher eine kritische Aufarbeitung der Vergangenheit fordern. Das Vorhandensein dieser Akteure bedeutet aber nicht automatisch, dass diese auch von der Gesellschaft gehört oder gar angenommen werden. Die gesellschaftliche Rolle dieser dem Staat kritisch gegenüber stehenden Akteure des Erinnerungsdiskurses ist eher marginal. Diese Tatsache soll im Vorfeld unterstrichen werden, damit nicht der falsche Eindruck entsteht, der Erinnerungsdiskurs in Russland sei von (selbst-)kritischen Stimmen geprägt. Wenn sich jemand kritisch mit der Vergangenheit beschäftigt und diesbezüglich Bildungsveranstaltungen anbietet, so sind es überwiegend diese marginalisierten NGOs. Die Vertreter dieser Einrichtungen wurden dennoch befragt – angesichts der Tatsache, dass sie im Grunde die einzigen Akteure der Aufarbeitung der Vergangenheit sind. Zugleich wurden selbstverständlich auch Interviews in den staatlichen Institutionen durchgeführt, die z. B. auf Weiterbildungseinrichtungen für Geschichtslehrer fokussieren, sowie auch in Bezirksniederlassungen der Partei „Das Einheitliche Russland“, die auf eigene Initiative Projekte über die lokale Geschichte veranstalten. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich eine Respondentin – Vertreterin einer staatlichen Institution –erst nach langer Überlegung auf ein Interview eingelassen und mehrmals um die Gewährung von Anonymität gebeten hat. Gerade diese Respondentin hat jedoch eine kritische Distanz zu dem staatlich geforderten Erinnerungskanon eingenommen, mit dem Hinweis, sie finde unter ihren Kollegen meist kein Verständnis für ihre Ansichten und bevorzugt aus diesem Grunde, sich der Meinung der Mehrheit zu beugen, um nicht isoliert zu werden. Die Vertreter der NGOs berichten ebenfalls über Druck und Diffamierung seitens der Öffentlichkeit: Sie werden als „Schwärzer der Geschichte“, „Fünfte Kolonne“, „Spione“, „Schakale“, „Verräter“, die mit ihrer Tätigkeit die Grundlage des Staates zerstören und die Russland für ein paar Groschen an den Westen verkauft hätten, bezeichnet (vgl. Interview_R03, Abs. 40; Interview_R07, Abs. 65; Interview_R25, Abs. 37). 21 Responden waren weiblich, 26 männlich; 25 unter fünfzig und 22 über fünfzig Jahre alt (an den Interview_R05, Interview_R08 und Interview_37 nahmen zwei Respondenten teil).

Die folgende Tabelle gibt die wichtigsten Informationen über die Respondenten der Interviews:

Tabelle 5: Daten zu den interviewten Erwachsenenbildnern in Russland*

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|---|--|
| Interview_R01 | Komi/Syktyvkar | Weiterbildung an der Universität, außercurriculare Projekte | Professorin an der Universität, nebenberuflich (auch ehrenamtlich) organisiert sie Kurse für die studentische Jugend; Projekte und ehrenamtliche Angebote außerhalb des Curriculums |
| Interview_R02 | Komi/Uchta | NGO | Arbeitet neben seiner Promotion in einer NGO, zuständig für Bildung und Aufklärung |
| Interview_R03 | Komi/Syktyvkar | NGO | Arbeitet hauptberuflich in einer NGO; leitende Position |
| Interview_R04 | Komi/Syktyvkar | Bildungszentrum | Vertritt eine Einrichtung, die sich schwerpunktmäßig mit Deutschen in Russland beschäftigt |
| Interview_R05 | Komi/Syktyvkar | Lokale Parteiabteilung von „Jedinaja Rossija“ | Ein Interview mit zwei Respondenten, die zusammen Bildungsprojekte in der regionalen Abteilung von der Partei durchführen |
| Interview_R06 | Komi/Syktyvkar | Kirchliche Einrichtung | Die Aufnahme ist leider teilweise beschädigt; nur manche Stellen konnten transkribiert werden |
| Interview_R07 | Komi/Syktyvkar | Stiftung | Geschichtslehrer in der Schule und Leiter einer Stiftung |
| Interview_R08 | Komi/Syktyvkar | Staatliches Institut für Weiterbildung der Lehrer | Die Abteilung des Instituts ist stark gebunden an die russische orthodoxe Kirche. Zum Ende des Gesprächs kam ein Pope, der für die Einrichtung Seminare übernimmt (Kennzeichnung: „Interview_R08a“). |
| Interview_R09 | Komi/Uchta | NGO/Museum an der Universität | Dozent an der Universität, leitet ein Museum an der Universität und eine NGO |
| Interview_R10 | Komi/Uchta | NGO | Der Respondent ist ehrenamtlich in einer NGO tätig; organisiert unter anderem Bildungsmaßnahmen |
| Interview_R11 | Komi/Uchta | Museum für Lokalgeschichte | Der Repräsentant eines staatlichen Museums für lokale Geschichte |
| Interview_R12 | Komi/Syktyvkar | Lokale Bibliothek | In der Bibliothek werden thematische Abende zu historischen Themen organisiert, Buchvorstellungen etc. |

* Informationen über Alter, Geschlecht und Ausbildung der jeweiligen Respondenten werden hier nicht gegeben, um die Anonymität hinreichend zu gewährleisten.

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|---|---|
| Interview_R13 | Komi/Syktyvkar | Staatliches Institut für Weiterbildung der Lehrer | Position eines Außenseiters innerhalb der Einrichtung wegen des Engagements für den kritischen Umgang mit der Vergangenheit |
| Interview_R14 | Perm | Museum und Bildungszentrum, nichtstaatlich | Der Respondent macht Führungen durch das Museum und organisiert Veranstaltungen |
| Interview_R15 | Perm | NGO | Leiter einer NGO in Perm |
| Interview_R16 | Perm | NGO | Professor an der Universität, Leiter einer NGO, die sich mit bürgerschaftlicher Bildung beschäftigt |
| Interview_R17 | Perm | NGO | Leitet eine NGO, die eine Unterstützung anderer NGOs anbietet, Bildungsprojekte für andere NGOs |
| Interview_R18 | Perm | NGO | Projekte für die Jugend |
| Interview_R19 | Perm | Universität, außer-curriculare Projekte | Professor an der Universität, veranstaltet internationale und lokale Bildungs- und Austauschseminare |
| Interview_R20 | Perm | NGO | Dozent an der Universität, Mitarbeiter einer NGO, die sich mit bürgerschaftlicher Bildung beschäftigt |
| Interview_R21 | Perm | Staatliches Institut für Weiterbildung der Lehrer | Arbeitet mit Lehrern auf dem Themengebiet Geschichte und bürgerschaftliche Bildung |
| Interview_R22 | Perm | Museum und Bildungszentrum, nichtstaatlich | Professor an der Universität, Mitarbeiter in einem nichtstaatlichen Museum und Bildungszentrum |
| Interview_R23 | Perm | NGO | Mitarbeiter einer NGO, die sich mit bürgerschaftlicher Bildung beschäftigt |
| Interview_R24 | Perm | NGO | Mitarbeiter einer NGO, die sich mit Bildung in Bezug auf die Wahlen (Wähler und Beobachter) beschäftigt |
| Interview_R25 | Perm | Museum und Bildungszentrum, nichtstaatlich | Dozent an der Universität, Projekte im Museum |
| Interview_R26 | Moskau | NGO | Bildungsprojekte über staatliche Repressionen |
| Interview_R27 | Moskau | Bildungszentrum, nichtstaatlich | Vertritt eine Einrichtung, die sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Holocaust beschäftigt |
| Interview_R28 | Moskau | Museum und Bildungszentrum, nichtstaatlich | Leitet ein Bildungszentrum, offene Veranstaltungen über Geschichte, Kultur und Menschenrechte, organisiert Programme für Lehrer |

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|---|--|
| Interview_R29 | Moskau | Bibliothek innerhalb des Bildungszentrums | Veranstaltungen, thematische Abende, Buchvorstellungen in der Bibliothek |
| Interview_R30 | Moskau | Museum und Bildungszentrum, nichtstaatlich | Organisiert offene Veranstaltungen über Geschichte, Kultur und Menschenrechte, Programme für Lehrer |
| Interview_R31 | Moskau | Museum und Bildungszentrum, nichtstaatlich | Der Respondent konzipiert und organisiert Ausstellungen und Veranstaltungen |
| Interview_R32 | Moskau | NGO: Museum und Bildungszentrum | Der Respondent leitet ein Museum innerhalb einer NGO, die zusätzlich andere Bildungsmöglichkeiten wie Archiv, Bibliothek etc. anbietet |
| Interview_R33 | Moskau | NGO | Der Respondent arbeitet in Moskau und dessen Umland, organisiert auf Büchermessen Diskussionsrunden, Buchbesprechungen etc. |
| Interview_R34 | St. Petersburg | NGO | Leitet die Bildungsabteilung einer NGO, die sich schwerpunktmäßig mit staatlichen Repressionen beschäftigt |
| Interview_R35 | St. Petersburg | Staatliches Institut für Erwachsenenbildung | Der Respondent arbeitet im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung; leitet Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer und Dozenten |
| Interview_R36 | St. Petersburg | Staatliche Hochschule, integrierte nichtstaatliche Projekte | Dozent an der Hochschule, organisiert Veranstaltungen und Projekte außerhalb des universitären Programms |
| Interview_R37 | St. Petersburg | Staatliche Hochschule mit nichtstaatlichen Projekten | Zu Beginn des Interviews (ca. 10 min) sind zwei Dozenten anwesend, die gemeinsam Forschung und Veranstaltungen organisieren. Forschungsarbeit und Projektarbeit in den Räumen der Universität auch mit anderen Gruppen |
| Interview_R38 | St. Petersburg | NGO | Der Respondent arbeitet überwiegend mit ehemaligen politischen Gefangenen; soziale Hilfe und kulturelles Programm |
| Interview_R39 | St. Petersburg | Bildungseinrichtung, nichtstaatlich | Der Respondent leitet eine jüdische Bildungseinrichtung, Schwerpunkt: jiddische Sprache und Kultur |

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|---|--|
| Interview_R40 | St. Petersburg | Staatliche Hochschule; Programm nach M. A.; Projekte | Der Respondent bietet Veranstaltungen für Doktoranden an, manche Veranstaltungen sind offen für andere Gruppen |
| Interview_R41 | St. Petersburg | Museum, angegliedert an eine Hochschule | Diskussionen im Museum, meistens mit den studentischen Gruppen |
| Interview_R42 | St. Petersburg | Staatliche Hochschule; | engagiert in anderen staatlichen Einrichtungen für EB |
| Interview_R43 | St. Petersburg | Patriotischer Club | Leitet einen patriotischen Klub, neben sportlichem Angebot ein großes Bildungsangebot |
| Interview_R44 | St. Petersburg | Kulturzentrum, staatlich | Der Respondent organisiert Wanderungen und Ausgrabungen an Plätzen des Zweiten Weltkriegs |

Die Interviews wurden in folgenden vier Regionen Russlands durchgeführt:

1. Die Republik Komi (die Städte Syktyvkar und Uchta), die im äußersten Nordosten des (kontinental-)europäischen Teils der Russländischen Föderation liegt, wurde aufgrund der starken Betroffenheit der Region durch den staatlichen Terror der Stalinzeit ausgewählt (vgl. dazu Shepeleva-Bouvard 2007).
2. Die Permer Region (die Stadt Perm und die anliegenden kleinen Ortschaften) war ebenfalls eins der Gulag-Zentren, hat aber gegenwärtig eine verhältnismäßig starke Bürgergesellschaft entwickelt und widmet sich vertieft dem Thema des sowjetischen Gulags. Bei Perm befindet sich das einzige Gulag-Museum Russlands, in welchem die Bauten des Lagers erhalten geblieben sind und als museale Räumlichkeiten genutzt werden.
3. Die Hauptstadt Moskau: In jedem der drei untersuchten Länder wurde die Hauptstadt intensiv analysiert.
4. Sankt Petersburg – als „zweite Hauptstadt“ Russlands und als wichtiges Zentrum für liberale Ideen und Strömungen – darf in einer Studie wie dieser ebenfalls nicht fehlen.

In Perm ist eine besonders enge Zusammenarbeit zwischen verschiedenen NGOs und nichtstaatlichen Bildungszentren und Universitäten zu beobachten. Die Permer Respondenten weisen darauf hin, dass dank der Arbeit großer NGOs in Perm eine „Insel der Demokratie“ aufgebaut werden konnte (vgl. Interview_R15, Abs. 14; Interview_R17, Abs. 20). Ein Erwachsenenbildner schränkt jedoch ein,

dass die Bürgergesellschaft in Perm einen leicht elitären Charakter zu haben scheint: Die Bevölkerung nehme nicht aktiv an den Maßnahmen (Versuchen einer Kontrolle über die staatlichen Organisationen, Bekämpfung der Korruption etc.) und Veranstaltungen der NGOs teil, nutze aber die Resultate den von deren Arbeit (vgl. Interview_R17, Abs. 20).

Bei den Befragungen in Russland wie auch in den anderen beiden Ländern wurden unterschiedliche Institutionstypen berücksichtigt. Eine wichtige Voraussetzung war, dass die Institution mindestens vier Jahre besteht, sodass auf eine reichhaltige Erfahrung im Bereich des Umgangs mit der Vergangenheit zurückgegriffen werden konnte. Es wurden Einrichtungen mit unterschiedlicher Geschichte und unterschiedlichem Entstehungsdatum untersucht: Die Typologisierung von Klaus von Beyme war auch hier hilfreich. Beyme unterscheidet drei Typen von Institutionen in Osteuropa: erstens „Institutionen, die in Grundzügen den Systemwechsel überlebten“, zweitens „Institutionen, die den Systemwechsel nicht überlebten“ und drittens, „Institutionen, die aus dem Systemwechsel hervorgingen“ (Beyme 1994, S. 230f.). Der zweite Typ konnte verständlicherweise in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Jedoch ist ein vierter Typ der Institutionen hinzugekommen: Dieser umfasst die Institutionen, die etwa zehn Jahre nach dem Zerfall der Sowjetunion entstanden sind.

Manche Bildungseinrichtungen, die bereits 20 Jahre existieren, haben sich ursprünglich als Einrichtungen zur Auseinandersetzung mit dem staatlichen Terror der Sowjetzeit verstanden. Im Zuge ihrer Arbeit schien es notwendig, das thematische Feld auszuweiten und direkt an die Gegenwart anzuknüpfen – an die Menschenrechtsbildung und bürgerschaftliche Bildung (vgl. Interview_R02, Abs. 29; Interview_R03, Abs. 7–8). Die besuchten Institutionen sind selten ausschließlich Bildungseinrichtungen; sie verbinden Bildungsarbeit mit Forschung, Publikationstätigkeit, Ausstellungen, sozialem Dienst, juristischer Hilfe, Archivarbeit etc. Genuine Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt es in Russland wenige: Das Institut für Lehrerweiterbildung ist eine davon; die Organisation „*Znanije*“ ist in der Gesellschaft kaum präsent; Volkshochschulen gibt es in Russland praktisch nicht.

In den letzten Jahren haben bestimmte politische, publizistische und mediale Ereignisse, die eine heftige Reaktion mancher gesellschaftlichen Gruppen provozierten, ein besonderes Interesse an ausgewählten Themen aufkommen lassen. Dazu zählen zweifelsohne das Fernsehprojekt „Der Name Russlands“, in welchem Stalin de facto den ersten Platz bekommen hat; das Buch für Geschichtslehrer, herausgegeben von Filippov, der Stalin als einen „effektiven Manager“ gepriesen hat, oder eine Reihe von Filmen zu historischen Themen mit zweifelhafter Interpretation. Heftige Diskussionen provozierte auch die Einrichtung einer „Kommission zur Abwehr der Versuche der Falsifizierung der Geschichte zuungunsten der

Interessen Russlands bei dem Präsidenten Russlands“.¹⁰⁴ Diese Ereignisse bilden wichtige Schwerpunkte in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern: Anhand dieser Beispiele wurden des Öfteren die Kernprobleme der russischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erläutert.

3.2.2 Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation

Im folgenden Abschnitt soll am Beispiel Russlands der Frage nachgegangen werden, wie sich die Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Bildung in den Prozess der gesellschaftlichen Transformation einfügt, welche Rolle sie dabei spielt und welche Hindernisse sie zu überwinden hat.

Nach dem Zerfall der Sowjetunion hat die Diskussion um die russische Vergangenheit einen immer stärkeren Eingang in die öffentliche Diskussion gefunden. Ein Respondent vertritt die Meinung, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ein besonderes Phänomen der Krisensituationen sei. Aus diesem Grund seien die heftigen Debatten der 1990er Jahre infolge der „Stabilisierung“ in der Putin-Epoche abgeflacht:

„Wenn die wichtigen Verbindungselemente fehlen, wenn eine Familie kaputtgeht, [...] nationale Historizität zusammenbricht, dann greift man zur Geschichte. [...] Im Alltagsleben heute spielt Geschichte keine Rolle mehr. Wenn es wieder Perturbationen gibt, dann ja, dann braucht man Symbole.“ (Interview_R17, Abs. 41)

In der Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs oder einer Krise brauche man eine emotionale Stütze, deren Rolle meistens die Geschichte übernimmt, argumentiert der Respondent: „Wenn jedoch das Land [aktuell] nichts Heroisches bewerkstelligt, dann gibt es auch keine Nachfrage nach der historischen Heroik.“ (Interview_R17, Abs. 14)

Ein Grund für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nach dem Zerfall der Sowjetunion ist zweifelsohne in den Bemühungen um eine nationale Idee und Konstruktion einer nationalen Identität zu suchen. Die sowjetische Vergangenheit und eine Positionierung gegenüber dieser Vergangenheit spielte (und spielt immer

104 Eine heftige Kritik an diesem Projekt aus den Reihen der Historiker und Gesellschaftswissenschaftler floss in das Dokument unter dem Namen „In einer demokratischen Gesellschaft ist die Freiheit der Geschichte die Freiheit aller. Ein Appell an die Bürger Russlands, den Präsidenten und das Parlament.“ (Vgl. V demokratičeskome obščestve svoboda istorii – eto svoboda vsech 2007; vgl. auch den Appell der Gesellschaft Memorial: Memorial 2007).

noch) für die Identifikationsprozesse eine entscheidende Rolle. Der russische Forscher Ilja Kalinin spricht über die manifeste Präsenz der sowjetischen Vergangenheit in der russischen Gegenwart, meint damit jedoch das verzerrt positive Bild der sowjetischen Vergangenheit in Form von Nostalgie. Kalinin fügt noch hinzu, dass die Nostalgie in Russland eigene Formen und Zielausrichtungen habe: Die Nostalgie wird politisch in den „neuen russischen Patriotismus“ umkodiert, wobei „sowjetisch“ keine historischen Merkmale habe und ein Teil des kulturellen Erbes sei (vgl. dazu Kalinin 2010). Die sowjetische Vergangenheit wird demnach nicht restauriert, sondern neutralisiert und enthistorisiert – mit dem Ziel der Herausbildung einer möglichst positiven Identitätsbasis (vgl. ebd.).

Die Situation ist unter anderem dadurch erschwert, dass die sowjetische Vergangenheit sowie auch andere geschichtliche Ereignisse in politischen Kämpfen instrumentalisiert werden. Die heutige Geschichtspolitik ist durch die Wiedergeburt des Patriotismus und Etatismus gekennzeichnet und stellt die Geschichte Russlands als eine Kette glorreicher Errungenschaften und eine Aufreihung selbstaufopfernder Helden dar. In dieser Meistererzählung scheint kein Platz für die kritische Aufarbeitung der Vergangenheit zu sein, gegründet auf den Prinzipien der Übernahme von Verantwortung und der Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern.

Galina Michalëva spricht von einem sprunghaften Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit, der über die ersten scheuen Versuche der kritischen Bewertung nicht zu gehen vermochte. „In der neuesten Geschichte Russlands war der Beginn eines erneuten Zyklus der Liberalisierung mit der Aufarbeitung der Vergangenheit verbunden, dieser Prozess war jedoch durchweg inkonsequent und ging schnell zu Ende. So die Destalinisierung während des Tauwetters, Chruschtschow gab die Tatsache der Massenrepressionen zu und rehabilitierte einen Teil der Opfer, das zog jedoch nicht die Bestrafung der Schuldigen, die Reorganisierung des politischen Systems sowie die Rehabilitation aller Opfer nach sich. Die Rolle der Organe der Staatsicherheit und der Kommunistischen Partei bei der Konstruktion des totalitären Systems wurde nicht klar und deutlich bewertet. Analog dazu hätte auch der Gerichtsprozess über die Kommunistische Partei der Sowjetunion beim Verfassungsgericht im Jahre 1992 eine wichtige Etappe in der Geschichte des Landes werden können, aber die rasanten Veränderungen Anfang der 1990er Jahre haben ihn an die Peripherie der öffentlichen Aufmerksamkeit gedrängt; das Gerichtsurteil selbst war ambivalent und partiell. Zum Schluss: Die zahlreichen zum Teil auch in die Tiefe gehenden Versuche der historischen und künstlerischen Aufarbeitung der Stalinzeit haben keinen bemerkbaren Einfluss weder auf das Bildungssystem noch auf die Gesellschaft im Ganzen ausgeübt.“ (Michalëva 2009, S. 153f.)

Die Bewertung der totalitären Vergangenheit Russlands, insbesondere der Zeit des Stalinismus, bildet ein Paradoxon. Einerseits haben zahlreiche NGOs (wie

„Memorial“) und andere Forschungsinstitute dazu beigetragen, dass sich die Informationen über die Massenrepressionen der Stalinzeit in der Gesellschaft verbreitete und heute für keinen unbekannt sein dürften. Andererseits bleibt eine kritische Bewertung der Ereignisse und Verurteilung auf der Ebene des Staates, aber auch auf der Ebene der Gesellschaft aus. Der kritische Blick auf die Vergangenheit wird in der Gesellschaft bis heute verurteilt und mit dem „Hass“ gegenüber dem eigenen Volk gleichgesetzt, wie es einem Interview mit dem Vertreter einer staatlichen Bildungseinrichtung zu entnehmen ist: „Wir brauchen eine Geschichte, die mit Liebe zu unserem Volk geschrieben ist, und nicht mit Hass, wie es ‚Memorial‘ und andere Liberalen taten und immer noch tun“ (Interview_R42, Abs. 04). Der Versuch einer kritischen Bewertung der Vergangenheit führe zur Schwächung der Gesellschaft und des Landes, heißt es an einer anderen Stelle (Interview_R42, Abs. 8). Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verschiebt sich somit auf eine emotionale Ebene: Das Wissen über die Vergangenheit wird mit emotionalen Wertungen versehen und je nachdem, welche Emotionen es hervorruft, für brauchbar oder unbrauchbar für die Herausbildung und Festigung der eigenen Identität erklärt.

3.2.2.1 Entwicklung der Debatte um die Vergangenheit nach der Zeit des Verdrängens

Die erste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Problemen des Totalitarismus fiel auf die Jahre der Perestrojka und war von jungen Moskauer Philosophen eingeleitet worden. Auf ihre Initiative hin fand im Jahr 1989 eine Konferenz statt, deren Ergebnisse in der Publikation „Totalitarismus als ein historisches Phänomen“ („*Totalitarism kak istoričeskij fenomen*“) veröffentlicht wurden (vgl. Kara-Murza 1989). Ljubin bezeichnete diese Arbeit als den ersten Versuch der Darstellung des Totalitarismus seitens der russischen Wissenschaft (vgl. Ljubin 2005, S. 43). Dass man das Wort Totalitarismus in Bezug auf die sowjetische Geschichte verwenden konnte, war zweifelsohne ein Ergebnis der vorangegangenen historischen Debatten aufgrund der in der Zeit der Perestrojka erschienenen Archivmaterialien, literarischen Werke, Memoiren. Das Interesse an dieser zumeist unbekanntem Geschichte war immens. Eine derartige „Geschichtsbesessenheit“ lässt sich dadurch erklären, dass die Geschichte für eine lange Zeit einer durch die Ideologie bedingten Fälschung unterlag.

Im Zentrum des Interesses stand und steht immer noch die Geschichte der eigenen Familie vor dem Hintergrund der Geschichte des Landes.¹⁰⁵ Dies wird

105 Zu den genealogischen Forschungen in der heutigen russischen Gesellschaft siehe Zdravomyslova/Tkač 2004.

auch in mehreren Interviews bestätigt: „Es interessiert uns, was mit unseren Eltern passiert ist, was mit unseren Ahnen passiert ist, denn sie selbst haben wenig darüber erzählt. Sie waren eingeschüchtert [und sagten]: Es ist für euch besser, nichts zu wissen.“ (Interview_R04, Abs. 7) Die Familiengeschichte wurde in der Sowjetzeit mit dem Ziel des Schutzes der Angehörigen absichtlich zerstört, die Fotos wurden verbrannt, die Namen wurden nie genannt: „Die meisten von uns kennen nicht mal die Namen der eigenen Großeltern.“ (Interview_R29, Abs. 19)

„Der sowjetische Terror [...] war ausgerichtet auf das Löschen des Gedächtnisses. [...] Der Mensch wurde nicht nur verhaftet, man hat verboten, über ihn zu reden. Die Fotos mit den inhaftierten Menschen wurden retuschiert, die Autoren der Bücher wurden retuschiert.“ (Interview_R34, Abs. 27)

Mehrere Erwachsenenbildner sprechen die sowjetische „Tradition des Verdrängens“ an, die die russische Gesellschaft bis zur Zeit der Perestroika geprägt habe. Diese Traditionen wirken in manchen Kreisen immer noch nach, so ein Respondent: „Wie können wir arbeiten und die Erinnerung wiederherstellen? Wenn wir in der Welt leben, die daran nicht gewohnt ist, die Erinnerung zu bewahren?“ (Interview_R26, Abs. 43). Die Arbeit an der Identität bedeutet in einem solchen Fall eine Graswurzelarbeit an der eigenen Familiengeschichte: „Es geht also um die Rekonstruierung der eigenen Identität: der familiären, dann kulturellen, sozialen und ethnischen Identität.“ (Interview_R36, Abs. 32) Robert Latypov spricht in seinem Artikel „Phänomen der Erinnerung der Russen und unsere Perspektiven“ von der Mammutaufgabe der „ersten Generation der Memorialzen“¹⁰⁶: Sie sollten „dem sowjetischen Menschen erklären, dass in seinem Staat Hunderttausende von Menschen der Freiheit beraubt wurden, und die Augen für die Natur des stalinistischen Terrors öffnen“ (Latypov 2011, S. 57).

Die Zeit der Perestroika und der ersten Jahre nach dem Zerfall der Sowjetunion wird von einigen Respondenten als Zeit der Möglichkeiten zur Veränderung und Mitgestaltung beschrieben. Die Zeit Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre wird von einem Respondenten als „Epoche der Worte und der Taten“ beschrieben:

„Es war die Epoche der Worte, denn ein Wort bedeutete damals sehr viel. Es war die Epoche der Suche nach der Wahrheit. Andererseits war es auch die Epoche der Taten, denn viele Menschen, und ich unter ihnen, spürten, dass das der Moment sei, wo wir vieles machen können – wir persönlich mit eigenen Händen.“ (Interview_R26, Abs. 41)

106 Gemeint sind hier Mitglieder der Gesellschaft „Memorial“, der Ausdruck wird aber auch generell für die Bezeichnung der Forscher und Aktivisten auf dem Gebiet der Aufarbeitung der Vergangenheit verwendet.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte in der Zeit der Perestroika hatte einen spontanen, stürmischen, aber auch chaotischen Charakter. Die Geschichtsdebatte der 1990er Jahre wurde jedoch in der Gesellschaft nicht eindeutig bewertet und barg ein großes Konfliktpotential in sich (vgl. dazu z. B. Kozlov 2003). Ein Respondent spricht über diese Periode – Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre – als „Etappe des Extremismus, wo alles Schwarze über uns ausgeschüttelt wurde“: „Es gab damals keine Analyse und kein Gleichgewicht in der Beurteilung. Alles war nur schlecht.“ (Interview_R01, Abs. 11)

Während die Versuche der Aufarbeitung der Vergangenheit in den 1990er Jahren, die in erster Linie als Wieder-Erinnerung der Vergangenheit beschrieben werden können, auf einer soliden Grundlage der Archivdokumente basierten und darauf ausgerichtet waren, den totalitären Charakter der UdSSR aufzuzeigen, erhoben sich in den letzten Jahren der Jelzin-Regierung und besonders in den Jahren der Putin-Regierung Stimmen, die sich für eine positive Interpretation der Geschichte einsetzen und selbst Stalin zu rechtfertigen versuchten.¹⁰⁷ Der Moment der großen Veränderung und der eindeutigen Verurteilung des Totalitarismus wurde, so ein Respondent, in den 90er Jahren verpasst: „In den 90er Jahren war die Gesellschaft bereit zu einer Schocktherapie. [...] Jetzt ist keine Schocktherapie mehr möglich, die Gesellschaft schätzt die Stabilität, die man 20 Jahre nicht hatte [...].“ (Interview_R33, Abs. 34)

Seit Ende der 1990er Jahre beobachten viele Forscher die Entschärfung der kritischen Diskussion um die russische Vergangenheit und Fokussierung des historischen Narrativs auf den Großen Vaterländischen Krieg. Diese Entschärfung besteht in der Herausbildung eines minimalen gesellschaftlichen Konsens über die Rolle des russischen Staates in der Gegenwart wie der Vergangenheit. Dieser Konsens wird als „patriotischer Konsens“ (Langenohl 2005, S. 414f.) bezeichnet: „Inhaltlich ist dieser Minimalkonsens an eurasistisches Gedankengut angelehnt, indem er die geografische Sonderlage Russlands zwischen Europa und Asien betont und daraus die Notwendigkeit starker Staatlichkeit folgert“ (ebd.). Diese Wende in der gesellschaftlichen Stimmung und Haltung der Teilnehmer wird in mehreren Interviews thematisiert und durch die „verordnete Geschichtsvergessenheit“ ergänzt:

„Lasst uns den Albtraum vergessen [...]. Es ist der Konsens der Gesellschaft mit der Elite. Die Elite hat vorgeschlagen: [...] Leute, lasst das sein, ihr seid nicht schuldig, [...] seid alle glücklich. Wer alte Suppe aufrührt, den holt der Kuckuck. [...] Es gibt Menschen, die immer noch daran erinnern – sie machen nur nervös. Wie die

107 Vgl. den Überblick der zeitlichen Entwicklung des Umgangs mit der Vergangenheit von 1986 bis ca. 2000 in Scherrer 2002; bis 2010 in Orlov 2011, bes. S. 19–25.

Gesellschaft ‚Memorial‘: Was wollt ihr immer dort? 1 000 Jahre sind vergangen, und ihr könnt euch immer noch nicht beruhigen.“ (Interview_R36, Abs. 48)

Das Interesse am Thema des stalinistischen Terrors und der Unterdrückungsmaschinerie der Sowjetzeit hat seit Anfang der 2000er Jahre nachgelassen, wie dies die Aussagen in mehreren Interviews belegen: „Das Thema hat man [in den staatlichen Bildungsprogrammen, T. K.] auf ein Minimum reduziert“ (Interview_R10, Abs. 10). Ein Respondent berichtet über die „Übersättigung“ von der Thematisierung des stalinistischen Terrors anhand eines Beispiels:

„Ich habe einmal ein „Buch der Erinnerung“¹⁰⁸ in die Bibliothek mitgenommen. [...] Da sagte zu mir der Direktor der Bibliothek: ‚Hätten Sie’s besser nicht mitgebracht. Wir haben uns schon daran [an der Thematik, T. K.] sattgelesen.“ (Interview_R29, Abs. 5)

Während sich in den 1990er Jahren die Erwachsenenbildner, die sich kritisch mit der Vergangenheit Russlands – insbesondere mit der Epoche des Stalinismus – beschäftigten, im Zentrum der öffentlichen Diskussion wussten, so wurde die antitotalitäre Tradition im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends an die Peripherie gedrängt.¹⁰⁹ Die befragten Erwachsenenbildner stehen dieser Tendenz kritisch gegenüber. Eine Erwachsenenbildnerin spricht von dem „zweiten Vergessen“, das die Einstellung der heutigen Gesellschaft gegenüber „den dunklen Seiten“ der Geschichte prägt (Interview_R34, Abs. 2).

Der Vertreter der staatlichen Bildungseinrichtung beklagt auch die heutige Situation, die unter anderem dadurch gekennzeichnet ist, dass „man Geschichte gar nicht mehr kennt“. Die „Kenntnisse“ der Geschichte beziehen sich jedoch in beiden letztgenannten Fällen auf unterschiedliche historische Inhalte: Im ersten Fall ist das Vergessen der Verbrechen des totalitären sowjetischen Regimes, im zweiten Fall die „heldenhafte“ Geschichte Russlands seit der Zeit der Kiewer Rus gemeint, wie diese noch in der Sowjetunion unterrichtet wurde:

108 In fast jedem Gebiet wurde, meist auf die Initiative der lokalen Organisation „Memorial“, ein „Buch der Erinnerung“ („*Kniga pamjati*“) herausgegeben, in dem die Namen der Opfer des sowjetischen Regimes und die lokalen Forschungsergebnisse zu diesem Thema festgehalten wurden. Diese Bücher haben jedoch einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Herausbildung des kollektiven Bewusstseins und der Identität, da sie nicht auf die nationale Tragödie rekurrieren, sondern eine lokale Katastrophe darstellen, ohne den Gesamtmaßstab zu verdeutlichen. Auch methodologisch sind sie unterschiedlich bearbeitet, was eine Gesamtdarstellung der nationalen Situation verhindert.

109 Diese Tendenz wurde mehrfach auch in der Forschung beschrieben. Vgl. z. B. Nemčenko 2008.

„Im Unterschied zu uns hat die neue Generation keine Kenntnisse zu historischen Themen. Auch wenn wir die Geschichte noch in dieser [...], in der sowjetischen Variante gelernt haben. Mit dem Klassenkampf und so weiter. Aber wenn man dieses Ganze zur Seite schiebt, [...] Ich wusste immer, was in Russland passiert ist: die Ereignisse, die Helden [...]. Heute weiß keiner was genau.“ (Interview_R08, Abs. 31)

Ein anderer Erwachsenenbildner spricht von der „Rückkehr der Angst“ in die Bildungseinrichtungen und in die Gesellschaft im Ganzen, was zur spürbaren Abnahme der Auseinandersetzung mit dem Totalitarismus der Sowjetzeit führte (vgl. Interview_R30, Abs. 23). Ein Respondent aus Sankt Petersburg gibt aber offen zu, dass er bei der Wahl der Veranstaltungsthemen und der Diskussionen eine Selbstzensur ausübt (vgl. Interview_R36, Abs. 52–54).

„Man spürt die Atmosphäre der Gefährlichkeit [bei gesellschaftlichen Aktivitäten, T. K.]. Aber man kann nicht richtig sagen, dass jemand einen konkreten Druck auf uns ausübt [...].“ (Interview_R28, Abs. 31)

Die Lage scheint in unterschiedlichen Regionen Russlands verschiedene Ausprägungen angenommen zu haben. In einem Interview wird darauf hingewiesen, dass die Möglichkeiten für eine oppositionelle, nicht mit den Interessen der Macht konformen, Bürgerinitiative für die Bewohner Moskaus und Leningrads viel höher sind als in den Provinzstädten:

„Es kam einmal eine Bibliothekarin aus Rjazan‘ auf mich zu und erzählte, dass sie mit ‚Memorial‘ zusammenarbeitet, [...] aber nichts darüber dem Direktor erzählen kann. [...] Sie lebt nicht in Moskau, wo sie mit ihren Ansichten eine Nische finden könnte. Sie ist 50 Jahre alt und weiß, wenn sie irgendetwas macht, was nicht in Ordnung ist, dann fliegt sie aus ihrer Arbeit. Und sie könnte danach nirgendwohin gehen. In Moskau würde sie was finden.“ (Interview_R33, Abs. 31)

In der Situation des gesellschaftlichen Neubeginns entscheidet oft die Interpretation der Geschichte über die Visionen für die Zukunft. In den durchgeführten Interviews wird dieser Gedanke unter zwei Aspekten erwähnt: Einerseits bedeute die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit die Klärung der Verbrechen des totalitären Staates, deren eindeutige Verurteilung und somit das Verbot, diese in die Zukunft mitzunehmen. Eine zweite Perspektive geht in die Richtung, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eine kraftspendende Funktion in den Zeiten des Umbruchs sein und eine Traditionslinie in die Zukunft aufbauen soll. Für diese zweite Sichtweise erscheint die Tatsache selbstverständlich, dass man eine glorreiche Vergangenheit für eine glorreiche Zukunft braucht. Diese Sichtweise korreliert mit den Bemühungen der modernen Geschichtspolitik unter Putin (oder Putin-Medvedev) und findet ihre Vertreter insbesondere in den Reihen der Erwachsenenbildner in den staatlichen Einrichtungen:

„Wenn uns an der Entwicklung der Gesellschaft liegt, so werden wir auch eine ruhmreiche Geschichte schreiben: Wir sind die Nachkommen von dem und dem. Wenn wir jedoch eine Degradierung anstreben, dann sagen wir, dass [...] wir in der Geschichte nur moralische Monster waren.“ (Interview_R35, Abs. 12)

3.2.2.2 Identitätsstiftung

Auch in Russland ist die Frage der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aufs Engste mit den Fragen der (neuen) Identitätsfindung und Identitätsaufbewahrung in der Situation einer gesellschaftlichen Transformation verquickt. Der russische Forscher Lev Zaks spricht von der aktuellen Lage als der „Situation der Wahl des Weges in Form der Wahl einer neuen Identität“ (Zaks 2008, S. 43). Der Abschied vom kommunistischen System und seiner Ideologie löste nicht zuletzt die Frage nach der Neudefinition des „Russischen“ aus. Die sowjetische Ideologie wurde in den breiteren Bevölkerungsmassen internalisiert und ist bis heute für viele Menschen alternativlos. Da Russland die erste und die wichtigste Republik im Gebilde der Sowjetunion war – der ältere Bruder für alle anderen jüngeren Brüder – wurde das „kommunistische“ und „sowjetische“ mit dem „russischen“ beinahe identisch. So treten die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und das Identitätsgefühl in ein konfliktreiches Spannungsverhältnis. Der Zerfall des sowjetischen Imperiums ging mit dem Gefühl der Demütigung in breiteren Kreisen einher. Die Dekonstruktion sowjetischer Mythen ging Hand in Hand mit der Rekonstruktion von Mythen aus der Zarenzeit. Dazu gehörte ein stilisiertes und idealisiertes Bild des „*ancien régime*“: Die Verdienste der Romanovs wurden wiederentdeckt und alsbald in das neue kollektive Gedächtnis integriert. Dieser Diskurs ist ein fester Bestandteil der Ideologie der neo-nationalistischen Rechte, die die Zeit vor 1917 zum „Goldenen Zeitalter“ verklärt etc. (vgl. Interview_R43).

1996 hat Boris Jelzin über die Zeitung „*Rossijskaja Gazeta*“ einen Wettbewerb nach der besten „Idee für Russland“ ausschreiben lassen. In seiner Begründung hat er das Vorhaben erklärt: In der Geschichte Russlands habe es viele Perioden gegeben – „Monarchie, Kommunismus, Perestroika. Jede Periode hatte ihre Ideologie. Nur heute haben wir keine Ideologie“ (zit. nach Scherrer 2003, S. 10). Damit machte Jelzin deutlich, dass es ihm um eine Staatsidee für das post-sowjetische Russland ging, mit der er die Gesellschaft vereinen und mobilisieren wollte. Der Gewinner des Wettbewerbs, Gurij Sudakov aus Tula, präsentierte die „Sechs Prinzipien der russischen Wesensart“ (*russkost*), die unter anderem auf der Abgrenzung der russischen Art des Seins vom Westen basieren: der russische Gemeinschaftssinn vs. der westliche Individualismus, der russische orthodoxe Glauben vs. der westliche Materialismus etc. (vgl. dazu auch Billington 2004).

Zahlreiche Politiker, Wissenschaftler, Publizisten, Journalisten appellierten nach dem Zerfall der Sowjetunion an die sogenannte „russische Idee“, die die Prinzipien des russischen Wesens (*russkost*) und der Eigenständigkeit (*samobytnost*) verkörpern sollte.¹¹⁰ Die „russische Idee“ als ein die Krisengesellschaft konsolidierendes Modell ist letztlich ein so vages und diffuses Konzept, dass sämtliche politische Parteien und auch die Kirche sich seiner hemmungslos bedienen. Die „russische Idee“ benennt jedoch kein Zukunftsprojekt, auch kein neues Russland – sie ist eine rückwärtsgewandte Utopie und hält an einer überlebten imperialen Idee fest. Der Schritt aus der sowjetischen Mentalität heraus wurde nicht unternommen. Das Verhältnis zum sowjetischen Erbe hat nach wie vor einen stark ambivalenten Charakter.

Der Umgang mit der Vergangenheit sei heute, so in einem Interview, weiterhin von der Suche nach einer Idee der innergesellschaftlichen Vereinigung geprägt: „Früher hat man sich immer vereinigt vor dem Angesicht des Feindes. [...] Wir müssen nach Ideen suchen, die die Menschen vereinigen – aber nicht vor dem Feind, verkörpert durch eine Person oder Gruppe. Was das sein kann, ist schwer zu sagen. Vielleicht Terrorismus, oder [...] eine ökologische Frage“ (Interview_R02, Abs. 134). Ein Erwachsenenbildner vertritt die Meinung, eine feste Identität sei jedoch nur in Bezug auf eine gemeinsame Sicht auf die Vergangenheit möglich, sonst habe sie keinen vereinenden Charakter: Die Feiertage und die Jubiläen haben eine identitätsstiftende Funktion innerhalb einer Gesellschaft, nur dann, wenn sie einen historischen Hintergrund haben, so die Befragte: „Silvester [als Feiertag, T. K.] würde die Gesellschaft nicht vereinigen, der Tag des Sieges aber doch.“ (Interview_R10, Abs. 76)

Zentrales Moment der heutigen nationalen Identität Russlands ist zweifelsohne der Sieg im Zweiten Weltkrieg (vgl. dazu Gudkov 2005). Dazu hat die russische Regierung unter Putin und Medvedev einen Löwenanteil beigetragen. Die abweichenden Deutungen, die den Sieg relativieren und den „Preis des Sieges“ zur Diskussion stellen, werden als „anti-russische“ Geschichtsfälschungen dargestellt. Als Geschichtsfälscher werden auch in manchen Interviews die „Liberalen“ (Bürger mit liberaler Weltanschauung) und NGOs wie „Memorial“ genannt. Ein Vertreter einer staatlichen Einrichtung unterstreicht: „Man darf nicht schlecht über die reden, denen wir unsere Freiheit verdanken.“ (Interview_R05, Abs. 38) Damit waren nicht die Menschenrechtler als Freiheitskämpfer oder Dissidenten gemeint,

110 Eine tiefgehende Analyse der verschiedenen Auffassungen der „russischen Idee“ würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb soll an dieser Stelle für das weitere Interesse am Thema auf die Dissertation von Bettina Sieber „Russische Idee und Identität“ verwiesen werden (vgl. Sieber 1998).

sondern die Soldaten und Veteranen des Zweiten Weltkriegs. Ein Vertreter einer nichtstaatlichen Einrichtung unterstreicht die Bedeutung des Narrativs des Zweiten Weltkriegs für die Identitätsstiftung in der russischen Gesellschaft, hebt jedoch nicht den Sieg als solchen, sondern das menschliche Leiden hervor:

„Es ist eins der wenigen Ereignisse in der russischen Geschichte, das bei allen eine eindeutige Reaktion hervorruft [...]. Dies vereint uns alle – nicht der Sieg vereint uns, sondern die Erinnerung an die Opfer des Zweiten Weltkrieges.“ (Interview_R07, Abs. 118)

Der Befragte räumt jedoch ein, dass heute das Thema des Sieges politisch instrumentalisiert wird, wobei kritische Aspekte verschwiegen werden:

„Über den Preis [des Sieges] will man nicht reden. [...] Wenn jemand über den Preis des Sieges auch nur ein Wort verliert, [...] dann kommt: Was reden Sie da? Sie sind unpatriotisch! Was für einen Preis für den Sieg? Für den Sieg ist jeder Preis gut!“ (Interview_R07, Abs. 120)

Ein anderer Respondent beklagt den „falschen Pathos“ um die Erinnerung an den Sieg im Zweiten Weltkrieg, der einen Dialog über den Zweiten Weltkrieg verhindert:

„Der Zweite Weltkrieg – ich weiß gar nicht, wie man überhaupt auf den Sieg stolz sein kann? [...] Es gibt so viel Falschheit und Pathetik. Und Pathetik weswegen? Wegen des Sieges, der mit so viel Blut erreicht wurde? Das ist doch ein Pyrrhussieg! Das ist der Sieg, auf den man nicht stolz sein muss, sondern sagt: ‚Oh Gott, ja, wir haben doch noch gesiegt. Lasst uns der Gefallenen gedenken.‘“ (Interview_R18, Abs. 101)

Er plädiert dafür, dass die Geschichte Russlands eine Tragödie sei und kein Heldenmythos: „Und mit dieser Tragödie soll man sich auseinandersetzen, um das Ganze zu verstehen.“ (Interview_R18, Abs. 101) Die Tragödie als Vergangenheitsbild wird, so in zahlreichen Interviews, aus der Erinnerungskultur Russlands wegradiert, um das Gefühl des Stolzes auf „das eigene Vaterland“ zu kultivieren. Der Siegesmythos geht gleichzeitig mit dem Mythos eines starken Staates, welcher zum Sieg führte, einher. Dieser Mythos zementiert zugleich in den Augen einer Respondentin das Primat des Staates gegenüber dem Menschen, wobei die Stärke des Staates eine explizite militaristische Ausprägung bekommt:

„Mich beunruhigt, dass der 9. Mai [...] wie ein Fest begangen wird mit diesen Paraden, wo man die militärische Ausrüstung präsentiert. [...] Es wird so aufgefasst, dass dies [der Sieg] [...] ein Verdienst des Staates und der Mächtigkeit ist, und nicht des Volkes.“ (Interview_R23, Abs. 7)

Die Erinnerung an die stalinistischen Repressionen und die Erinnerung an die Gräueltaten des Gulags wird durch die Erinnerung an den Sieg im Zweiten Weltkrieg wenn nicht subtil ersetzt, so doch einer Rechtfertigung unterzogen (vgl. Gudkov 2005a). Ein Respondent berichtet über eine Studienreise:

„Wir fuhren mit dem Bus auf der Schnellstraße und der Fahrer war aus der Gegend. Ich sehe ein riesiges Kreuz und frage ihn, wem es gilt. Er sagt: Es ist für die Inhaftierten des Krieges [zekam wojny, T. K.]. Wir fahren näher und ich sehe, dort steht geschrieben: ‚Den Opfern der politischen Repressionen der Jahre 1933–1953‘. Ich sage zum Fahrer: Es geht hier doch um die Repressionen. Und er: Ich sagte doch: der Krieg. Es ist alles darauf zurückzuführen, dass man eine heroische Vergangenheit des Landes konstruiert, wo Stalin [...] ein Sieger ist, und die Opfer ... na ja ...“ (Interview_R33, Abs. 19)

Aus diesem Grunde spricht die russische Forscherin Dina Chapaeva in Bezug auf den Siegesmythos vom „Sperrmythos“ (*zagradiťel'nyj mif*); er versperrt die Erinnerung an die Tragödie des Großen Terrors und der staatlichen Repressionen: „Der Sperrmythos versperrt den Weg der Reflexion über die Verantwortung gegenüber der kriminellen Vergangenheit, indem er den russischen Forschern nur die Erinnerung an die schreckliche und blutige, aber begründete patriotische Aufopferung zulässt“ (Chapaeva 2008, S. 87). Die Erinnerung an den Massenterror und an den Gulag geht – besonders in den Regionen, die stark betroffen davon waren wie die Republik Komi – mit der Erinnerung an die Industrialisierung des Landes unter Stalin einher und bekommt somit eine implizite, in manchen Fällen sogar eine explizite Rechtfertigung.

In mehreren Gesprächen wurde der fragmentäre Charakter des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Bewusstseins angesprochen, wobei die Einzelteile dieses Gebildes oft im Widerspruch zueinander stehen (vgl. Interview_R02, Abs. 21–22). Es fehlt ein gesamtgesellschaftlicher Konsens über die Vergangenheit wie auch über die Gegenwart, über die Grundregeln der Demokratie wie über die Grundregeln des menschlichen Miteinanders:

„Ein und der derselbe Mensch kann liberal und konservativ gleichzeitig sein, für die Rechte des Wählers kämpfen und gleichzeitig darauf bestehen, dass alle Kaukasier nach Hause fahren. [...] Sie können die Repressionen verurteilen, [...] aber gleichzeitig auch Stalin glorifizieren.“ (Interview_R02, Abs. 21)

Die am meisten verbreitete Dissonanz der Einstellungen betrifft die Bewertung des Stalinismus, so die Indizien in mehreren Interviews: Die Repressionen und Massensterben werden allgemein verurteilt, doch die Person von Stalin selbst entzieht sich einer eindeutigen Verurteilung. Die Erwachsenenbildner berichten von folgenden Haltungen der Teilnehmer: „Stalin hat das Land mit der Sense übernommen und mit der Atombombe hinterlassen“ (Interview_R02, Abs. 33) oder: „Eigentlich war es nicht richtig [was Stalin gemacht hat], aber es war erforderlich“ (Interview_R07, Abs. 59). Ein Respondent erklärt die Situation damit, dass die individuelle Ebene von der Ebene der Gemeinschaft oder des Kollektivs getrennt wird: „[Man behauptet], dass die Kollektivierung und Enteignung der Kulaken (*razkulačivanije*) an sich

eine notwendige Maßnahme zur Entwicklung der Landwirtschaft war, aber [...] der konkrete Opa, der repressiert wurde, ist ungerecht zum Opfer gefallen, alle anderen Kulaken jedoch gerecht“ (Interview_R07, Abs. 62). In den Familien, die selbst Repressionen erfahren haben, herrscht nicht selten die Einstellung, dass „die Zeiten eben so waren“ und „kein anderer Weg“ möglich gewesen sei (Interview_R10, Abs. 82–89).

Eine Respondentin sieht daher als Ziel ihrer Veranstaltungen, „eine Ganzheit in den Köpfen entstehen“ zu lassen (Interview_R33, Abs. 11). Sie berichtet von mehreren Fällen, bei denen die Diskurse in der Gesellschaft unvereinbar sind, aber trotzdem nebeneinander und miteinander existieren und den Eindruck einer unverständlichen Komplexität erzeugen, sodass der Mensch von dieser Komplexität abgeschreckt wird und sich um das Begreifen nicht mehr bemüht. Sie erwähnt die schrillsten Beispiele: In Jekaterinburg, früher Swerdlowsk, steht die berühmte „Kathedrale auf dem Blut“ an dem Ort, wo der letzte Zar Nikolaj II. samt seiner Familie ermordet wurde – und einige Hundert Meter weiter befindet sich das Denkmal für Swerdlow, der den Ukas über die Erschießung der Zarenfamilie unterschrieben hat. Beide „Erinnerungsorte“ würden von der Lokalgemeinschaft gepflegt. Eine solche Konstellation würde, so die Respondentin, „keine Denktätigkeit provozieren“ (Interview_R33, Abs. 13). Ein anderes Beispiel betrifft die Glorifizierung von Dzeržinski, dem Gründer des Tscheka (Allrussisches Außerordentliches Komitee zur Bekämpfung von Konterrevolution und Sabotage), der ersten Geheimpolizei der Sowjetunion: „[Es heißt], er habe das weltbeste und ärgste System der Staatssicherheit geschaffen, [...] auch wenn es [das System] so und so viele Menschen getötet hat“ (Interview_R33, Abs. 16).

In den Antworten der Respondenten sind die Beispiele der kognitiven Dissonanz nicht selten. Ein Erwachsenenbildner berichtet von seiner Arbeit Folgendes: „In der Zeit des bolschewistischen Terrors wurden die russischen Traditionen, die russische Kultur zerstört. Unsere Aufgabe jetzt ist es, die russischen Traditionen, die Traditionen der russischen orthodoxen Kirche wiederaufzubauen.“ (Interview_R43, Abs. 6) Im weiteren Verlauf des Gesprächs beklagt jedoch der Respondent die heutige Situation, in der „der Staat seine Bürger nicht mehr [schützt]“ (Interview_R43, Abs. 12), im Unterschied zu den sowjetischen Zeiten, wo sich der Staat um alles kümmerte (ebd.). Die Verurteilung der sowjetischen Vergangenheit wird in einem nächsten Absatz mit dem Gefühl der Nostalgie nach dieser Vergangenheit kombiniert, ohne dass dabei ein Widerspruch für den Respondenten deutlich wird. Auch ein anderer Respondent berichtet über den staatlichen Terror der 1930er bis 1940er Jahre und verurteilt diesen, fügt aber im selben Satz hinzu: „Wenigstens hatte man damals vor dem Menschen Respekt, im Unterschied zur Gegenwart. Man konnte ihn zwar ins Gefängnis oder ins Irrenhaus stecken für ihre Kritik am Regierungskurs. Heute ist aber allen alles egal.“ (Interview_R44, Abs. 69)

Die durchgeführten Interviews weisen auf deutliche, teilweise unvereinbare Unterschiede zwischen den Identitätskonzepten hin, die von den staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen vertreten und angeboten werden. Die Thematisierung dieser Konkurrenz erfolgt in den Interviews nicht immer in einem höflichen oder freundlichen Tonfall. Die staatlichen Bildungseinrichtungen stehen mit ihren Angeboten größtenteils im Einklang mit der aktuell durchgeführten staatlichen Geschichtspolitik und verfügen über mehrere Ressourcen, die die Teilnehmer komplementär zu den besuchten Veranstaltungen beeinflussen sollen. Die Massenmedien, die heute dem Staat untergeordnet sind, spielen dabei eine zentrale Rolle. Ein Vertreter einer nichtstaatlichen Bildungseinrichtung spricht von der „Konkurrenz mit dem Fernsehen“ (Interview_R02, Abs. 46):

„Wir konkurrieren [...] mit den Nachrichten auf dem Esten [gemeint ist der Erste Staatliche Fernsehkanal, T. K.]. Wir konkurrieren mit den Fernsehprogrammen und Radiosendungen, die davon sprechen, dass die Opfer, die das Land in der Zeit der Repressionen erlitten hat, gewissermaßen gerechtfertigt sind; dass Stalin das gut gemacht hat, Polen an die UdSSR anzuschließen, dass der Zerfall der Sowjetunion die größte Katastrophe des 20. Jahrhunderts ist; dass die USA unser größter Feind ist [...]. Diese Klischees widersprechen dem, worüber wir reden: über die Meinungsfreiheit und Würde des Menschen, über Menschenrechte, darüber, dass der Staat für den Menschen da sein muss, und nicht umgekehrt. Wir konkurrieren mit dem Fernsehen – in einem ungleichen Kampf.“ (Interview_R02, Abs. 46)

In den Interviews mit den Vertretern der nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen wird darauf hingewiesen, dass ihr Einfluss auf die gesellschaftliche Meinung und auf die öffentliche Diskussion minimal sei und dass ihre Rolle und ihre Bedeutung in der Gesellschaft nahezu marginal seien:

„Eine zentrale Rolle in der historischen Bildung der Bevölkerung spielen heute die Massenmedien. Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist, besonders bei uns in der Region (Republik Komi) äußerst passiv.“ (Interview_R07, Abs. 109)

Ein Erwachsenenbildner spricht darüber, dass das historische Bildungsprogramm der Fernsehkanäle einen oberflächlichen und meist suggestiven Charakter habe. Es führe sogar „zur geistigen Abstumpfung“ der Bevölkerung (Interview_R12, Abs. 105) oder sei eine „Gehirnwäsche“ (Interview_R19, Abs. 46). Besonders stark seien im Fernsehprogramm Filme und Sendungen über den Zweiten Weltkrieg vertreten (vgl. Interview_R19, Abs. 14). Auch das Format der Fernsehsendungen wird kritisiert: Die Diskussion als solche würde dort fehlen und sei durch leichte Unterhaltung ersetzt (vgl. Interview_R32, Abs. 52).

Resümierend kann gesagt werden, dass die Frage der Herausbildung der Identität in Russland konfliktreich ist. Die Identitätsstiftung wird durch unterschiedliche Akteure,

vorwiegend durch den Staat und die in seinem Sinne handelnden staatlichen Einrichtungen, aber auch durch andere gesellschaftliche Akteure mit abweichenden Visionen und Interpretationen der Vergangenheit und ihres Bezuges zur Gegenwart gefördert, indem die Begebenheiten entsprechend der Genealogie der Identität selektiert und systematisiert werden. Die zwei zentralen Ereignisse der russischen Vergangenheit, die in höchstem Maß identitätsstiftend sind – der Massenterror des Stalinismus und der Sieg im Großen Vaterländischen Krieg – treten miteinander in Konkurrenz. Die Erinnerung an den Sieg bedeutet keinesfalls die Erinnerung an den Krieg und das Gedenken der Opfer des Krieges, sondern ist gekennzeichnet durch die Bilder des mächtigen Staates. Unter einer solchen Perspektive kann die Erinnerung an den Krieg – in ihrer metonymischen Zuspitzung auf die Erinnerung an den Sieg – nicht antistalinistisch sein. Aus diesem Grund verdrängt die Erinnerung an den Sieg die Erinnerung an den Stalinistischen Massenterror und an die Verbrechen des Staates. Der Staat, der den Faschismus als das größte Übel des 20. Jahrhunderts besiegt hat, kann selbst nicht verbrecherisch sein. Die Erinnerung an den Massenterror wurde deshalb mithilfe der staatlichen Politik und der staatlichen Akteure an die Peripherie der öffentlichen Diskussion gedrängt und im Massenbewusstsein als „Nestbeschmutzung“ negativ konnotiert.

3.2.2.3 Religion

In der heutigen Frage der Identität Russlands spielt die Religion – und zwar die orthodoxe Religion – eine führende Rolle. Zahlreiche Projekte, die für den bereits angesprochenen Wettbewerb um die beste nationale Idee konzipiert wurden, gaben die orthodoxe Tradition als erstes Element der russischen Identität an. Die Suche nach einer „neuen ideologischen Basis“ (Interview_R03, Abs. 19) endete mit der Wahl der Orthodoxie als Grundlage „der russischen Seele“ (ebd.). Dies erscheint vor dem Hintergrund zumindest überraschend, dass die 70 vorangegangenen Jahre der Sowjetunion durch eine stark atheistische Staats- und Parteipolitik geprägt wurden. Wie konnte sich die Orthodoxie innerhalb weniger Jahre nach dem Zerfall der Sowjetunion zu einem der wichtigsten Elemente der Identitätsstiftung und Erinnerungskultur entwickeln? Den Markierungspunkt für die Rückkehr der Orthodoxie und der Kirche in die Öffentlichkeit bildete das Jahr 1988, als Staat und Kirche gemeinsam mit großem Aufwand die Tausendjahrfeier der Christianisierung der Kiewer Rus‘ als symbolträchtiges patriotisches Ereignis begingen. Die zunehmende Präsenz der orthodoxen Kirche in der russischen Öffentlichkeit und im russischen politischen Leben in den nachfolgenden Jahren wurde offensichtlich. Die orthodoxe Religion scheint eine allgemein anerkannte Instanz zu sein, die eine moralische und geistige Autorität darstellt. Die Traditionen der orthodoxen Kirche

werden im russischen Volksgeist gesucht und begründet, dass sie den Wiederaufbau der nationalen Einheit zu garantieren vermochten (vgl. dazu auch Scherrer 2008).

Eine große symbolische Bedeutung in der russischen Gesellschaft hatte der Wiederaufbau der Christi-Erlöser-Kathedrale (1994–1997) als eines vorrevolutionären Gebäudes, das in der Zeit des Stalinismus zerstört wurde. Dadurch wurde der orthodoxe Glauben in der russischen Identitätsbildung nach dem Zusammenfall der Sowjetunion betont. Einerseits bedeutet die Anbindung der russischen Identität an den orthodoxen Glauben die Abgrenzung vom sowjetischen Atheismus und das Anknüpfen an die russische vorrevolutionäre Geschichte. Andererseits symbolisiert sie die Großmacht Russlands und ihre siegreiche Vergangenheit, da die Kathedrale als Erinnerung an den Sieg im „Vaterländischen Krieg“ gegen Napoleon von Zar Alexander I. errichtet worden ist (vgl. mehr dazu Kegel 1999).

Obwohl die Aufgabe, Russland als einen orthodoxen Staat zu definieren, kaum zu bewältigen erscheint (dies wäre zumindest verfassungswidrig), werden zahlreiche Versuche – besonders im Bereich der russischen Politik – in diese Richtung unternommen. Bereits in der Vergangenheit war Russland multikonfessionell: Die katholischen Polen, die protestantischen Baltendeutschen, die muslimische Bevölkerung in Asien trugen zu einem bunten Bild auf der russischen Karte der Religionen bei. Auch wenn heute die Zahl der Katholiken und Protestanten in Russland abgenommen hat, so spielen die Muslimen eine nicht zu vernachlässigende Rolle – laut den Umfragen des VCIOM gehören 6 % der russländischen Bürger dem Islam an (vgl. VCIOM 2001). Dem Gesetz nach sind Kirche und Staat voneinander getrennt, doch faktisch ist ihr Verhältnis ambivalent. Führende Politiker fühlen sich verpflichtet, der Kirche zu huldigen, die aus Meinungsumfragen als die meist respektierte Institution Russlands hervorgeht. Die orthodoxe Kirche verkörpert in den Fragen der Identitätsbildung die Tradition eines starken Staates und soll das fehlende Band zwischen Staat und Gesellschaft knüpfen, ja – die in sich zersplitterte Gesellschaft vereinen. Deshalb sind im russischen politischen Diskurs die Wörter Patriotismus und Religion eng miteinander verbunden, was auch die Respondenten bestätigen:

„Russland ist groß. Und diese Größe wird als ein Wert dargestellt. [...] Vor kurzem hat der Staat noch einen zweiten Aspekt herausgefischt: Wir sind nicht nur groß, sondern auch orthodox. [...] Was bringt uns denn das? Es analysiert keiner, [es heißt] wir sind so, und die anderen anders. Und wenn die anderen anders sind, dann sind sie Feinde, sie [...] stellen für unsere Größe und unsere Orthodoxie eine Gefahr dar. [...] Orthodoxie infrage zu stellen, ist ein Tabu.“ (Interview_R31, Abs. 5)

Ein freier Umgang mit der Religion und religiösen Symbolen wird gesellschaftlich nicht toleriert, dies kommt sowohl explizit als auch implizit in mehreren Gesprächen zum Ausdruck. Als Beispiel kann der Fall mit der Ausstellung „Vorsicht,

Religion“ und „Verbotene Kunst“ im Sacharow-Museum und Bildungszentrum dienen: Die Organisatoren der Ausstellungen wurden zu einer Geldstrafe verurteilt (sie hätten zu „religiösem Hass aufgewiegelt“) und gesellschaftlich isoliert und schikaniert (Juri Samodurov musste seinen Posten als Leiter des Sacharow-Museums und Bildungszentrums aufgeben). Der Grund war die inhaltliche Ausrichtung der Ausstellungsstücke: Viele der Exponate kombinierten die christliche Symbolik mit Alltagsgegenständen – Nahrungsmitteln, moderner Werbung oder Slang-Parolen (vgl. dazu Voswinkel 2010). Über diesen Vorfall sprach ein Erwachsenenbildner in seinem Interview und kommentierte die Einstellungen der russischen Gesellschaft zur Religion:

„Die Gesellschaft hat eine besondere Pietät gegenüber den religiösen Symbolen. Die Pietät bezieht sich nicht auf die Religion allgemein, sondern auf orthodoxe Symbole. [...] Ansonsten hat der Glaube einen ziemlich oberflächlichen Charakter: [...] Folgen einiger Tradition, das Tragen des Kruzifixes und das Aufhängen einer kleinen Ikone im eigenen PKW. Dies bedeutet, der Mensch ist orthodox.“ (Interview_R28, Abs. 23)

Willems spricht zwar vom „proreligiösen Konsens“ in der russischen Gesellschaft (Willems 2006, S. 56), revidiert jedoch diesen Terminus durch eine genaue Definition von Religionszugehörigkeit und Gottesglauben: Die Anzahl der Menschen, die sich selbst als orthodox bezeichnen, ist erheblich höher als die Zahl der Menschen, die auch angegeben haben, Gottesdienste zu besuchen, häufig zu beten, die Bibel zu lesen oder zu fasten. In Anlehnung an die Untersuchungen von Kääriänen und Furman stellt Willems fest, dass lediglich 7 % der Bevölkerung zu den „traditionelle[n] Gläubige[n]“ gerechnet werden können. Er kommt zu dem Schluss, dass „sich die Zahl der orthodoxen Gläubigen im engeren Sinne im Vergleich zur Sowjetzeit nicht erhöht hat, sondern lediglich die Zahl der ‚Feiertagschristen‘“ (ebd., S. 60). Schließlich weist er jedoch auf die zentrale Rolle der orthodoxen Religion nicht in Fragen des Glaubens, sondern in Fragen der Identitätsstiftung hin: „Will man in Russland von einer religiösen Renaissance sprechen, [...] dann ist das am ehesten im Blick auf diese identitätsstiftende Bedeutung von Religion gerechtfertigt“ (ebd., S. 61). Die Renaissance der Orthodoxie sollte aber als „kulturelles, ethisches und nationales Symbol“ (Behrens, 2002, S. 70) aufgefasst werden und weniger als eine tatsächliche Hinwendung zur Religiosität. Behrens schlussfolgert, dass die Russische Orthodoxe Kirche heute auf die Rolle eines „ideologischen Sponsors der neuen russischen Identität reduziert [wurde] und [...] bei den unzähligen Feierlichkeiten als dekoratives Element [erschien]“ (ebd., S. 258). Die Religion, primär die orthodoxe Religion, hilft demnach, das entstandene ideologische Vakuum bzw. eine Identitätslücke zu füllen. Die Verbindung von orthodoxem Glauben (beziehungsweise Glaubensbekenntnis) und nationaler Identität scheint wieder

verpflichtend zu sein: Russisch ist orthodox, und orthodox ist russisch: „Das nationale Bewußtsein [war] mit dem orthodoxen Glauben identisch. ‚Russische Erde‘ und ‚orthodoxe Erde‘ hatten [...] die gleiche Bedeutung“ (Kuchinke 1995, S. 120).

Die Orthodoxie ist ein wichtiges Fundament für moderne nationalistische Ideologien und ein fester thematischer Bestandteil in den Bildungseinrichtungen nationalistischen Charakters (wie es z. B. im Interview_R43 deutlich wird). Die Andersgläubigen bieten dabei eine Feindfigur, gegen die es sich zu wehren gilt, um das eigene Vaterland zu verteidigen. Ein Vertreter einer nationalistisch orientierten Einrichtung macht die Hassrhetorik deutlich und unterstreicht auch die Symbiose von Russland als Staat und der Orthodoxie:

„Brzezinski soll vor ein paar Monaten gesagt haben, dass die Hauptaufgabe von heute ist, Russland zu zerstören. Er sagt [...]: Man muss die Orthodoxie zerstören, denn nur im Namen der Orthodoxie kann das Land eine Wiedergeburt erleben.“ (Interview_R43, Abs. 29)

Nicht nur explizit kirchliche Bildungseinrichtungen, sondern auch manche staatliche Bildungseinrichtungen (beispielsweise das Institut für Weiterqualifizierung der Lehrer) haben in ihren Veranstaltungen einen engen Bezug zur Orthodoxie – in Veranstaltungsthemen, in den Werten, über die in der Veranstaltung gesprochen wird. Begründet wird das mit den „Traditionen der russischen humanistischen vaterländischen Pädagogik“, die schon immer eine „orthodoxe Pädagogik“ gewesen sein muss: „Sie ist verbunden mit der religiösen Komponente und trägt diese Komponente ständig in sich“ (Interview_R08, Abs. 2). Erstaunlicherweise wird selbst auf die sowjetische Pädagogik, die atheistisch war, referiert:

„Wir haben genügend Bücher auf einer guten wissenschaftlichen Basis, die belegen, dass die sowjetische Pädagogik viele orthodoxe Elemente in sich trug. [...] Die christlichen Werte sind dort aufbewahrt geblieben: Gewissenhaftigkeit, Pflicht, Verantwortung, Arbeitsamkeit.“ (Interview_R08, Abs. 2)

Die orthodoxe Kirche und die kirchlichen Traditionen werden als Brücke zwischen der russischen Vergangenheit und Gegenwart dargestellt. Die Orientierung an der russischen Vergangenheit beinhaltet unbedingt die Kenntnisse der russischen Orthodoxie und ihrer Traditionen, heißt es im Interview.

„Ob wir es wollen oder nicht, aber wir können die moralische Wiedergeburt Russlands ohne Hilfe der Kirche nicht bewerkstelligen. Wir haben die Traditionen verloren, das Volk hat die Traditionen verloren, aber die Kirche hat diese Tradition aufbewahrt.“ (Interview_R08, Abs. 2)

Die Zeit nach dem Zerfall der Sowjetunion wird jedoch von einer Respondentin kritisch bewertet, was aus dem Grund umso erstaunlicher ist, dass sich die orthodoxe

Kirche und der Glaube allgemein erst in den späten 80er und frühen 90er Jahren des 20. Jahrhundert in der Gesellschaft ohne Restriktionen etablieren und verbreiten konnten. Joachim Willems spricht sogar von der „religiösen Renaissance“ im damaligen Russland (Willems 2006, S. 54f.). Der Respondent bezeichnet diese Phase jedoch als „Bruch der Kultur“ (Interview_R08, Abs. 2).

Die Religion wird weiter als Panazee für alle gegenwärtigen gesellschaftlichen Probleme interpretiert, die ihren Ursprung in der „Gottlosigkeit der Vergangenheit“ hatten:

„Die Bildungseinrichtungen, die Schulen, wo es eine orthodoxe Ordnung gibt, haben ein Wohlergehen. Sie haben weder Drogenprobleme, noch Rauchen, noch Suizide [...]. Das heißt, sie sind dort geistig gesund.“ (Interview_R08, Abs. 85)

Die orthodoxe Kirche bezeugt ihre Verbindung mit dem russischen Staat und ruft ihre Anhänger dazu auf, ihre patriotischen Gefühle und Vaterlandsliebe zu pflegen. In manchen Fällen kommt es jedoch zu nationalistischen Ausschreitungen seitens der orthodoxen Geistlichen. So erntete der Metropolit Ioann (Snyčev) von Sankt Petersburg und Ladoga Kritik, als unter seinem Namen mehrere nationalistische, xenophobische, antiwestliche und antisemitische Schriften erschienen sind. Der Metropolit äußerte sich dahingehend, dass sich Juden, Freimaurer und „der Westen“ gegen Russland verschworen hätten und mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln versuchten, zum Niedergang Russlands beizutragen (vgl. dazu Richters 2010). Seine Religiosität und sein Idealismus sollen Russland den westlichen Ländern gegenüber überlegen machen. Der Beweis dafür wurde im Sieg der UdSSR im Zweiten Weltkrieg gesehen, der mithilfe Gottes errungen wurde (vgl. z. B. Kravčenko 2006). Der neue Patriarch Kyrill I. scheint jedoch nationalistischen Tendenzen innerhalb der russischen orthodoxen Kirche kritisch gegenüberzustehen.

Gibt es nun einen Konsens zwischen dem Staat und der Kirche in Bezug auf den Umgang mit der Vergangenheit, der sich in den staatlichen, aber auch in den kirchlichen Bildungseinrichtungen wiederfindet? Der orthodoxen Kirche scheint die Rolle des Moralisors und des Beförderers der „nationalen russischen Wiedergeburt“ zuzukommen. Die Kirchen, die sich als „Mittler der Transformation“, als Sinnstiftungsinstanzen verstehen, unterstützen die staatliche Vision der Vergangenheitspolitik – die eine glorreiche, imperiale Vergangenheit propagiert – nach Kräften. Der Staat und die staatlichen Einrichtungen, so ein Respondent, hält fest an der Orthodoxie, jedoch bleiben in dieser Symphonie des Staates und der Orthodoxie wichtige Fragen ungeklärt: „Mit der Orthodoxie können wir auch nicht richtig klarkommen. Keiner geht in die Tiefe und will die Verantwortung für das übernehmen, was im Jahr 1917 passiert ist.“ (Interview_R03, Abs. 19)

Wenn die Kirche in der Situation der Krise und der Suche nach der Identität eine stabilisierende und Orientierung gebende Funktion übernimmt, ist daran vorerst nichts zu beanstanden. Problematisch kann es sein, wenn die Religion durch die intendierte Abgrenzung den Diskurs des Feindes in der Gesellschaft schafft oder diesen unterstützt: Die russische Identität wird von der Kirche dem Individualismus, Liberalismus und Säkularismus des Westens gegenübergestellt: „Eine pauschale Kulturkritik [seitens der Russischen Orthodoxen Kirche, T. K.], die sich gegen die westliche Zivilisation und den dekadenten – den Menschen angeblich seiner Würde beraubenden – westlichen ‚way of life‘ richtet, eint breite Kreise das Landes, zwischen politischer Mitte und äußerstem rechten Spektrum. Es sei von höchster Dringlichkeit, einen Kanon von Grundwerten und Denkmustern zu erarbeiten, die dem Wesen Russlands, seiner Geschichte, Spiritualität und Kultur wirklich entsprechen, heißt es immer wieder“ (Stricker 2007, S. 624). Kritisch wird es besonders dann, wenn die religiösen Werte die universalen Werte verdrängen oder mit ihnen in Konkurrenz treten. Im Fall der russischen orthodoxen Kirche ist eine Gegenüberstellung der religiösen orthodoxen Doktrin und des Konzeptes der Menschenrechte zu beobachten: Die Abgrenzung vom Westen veranlasste die Kirche auf dem Russischen Volkskongress 2006 dazu, sich von dem westlichen Konzept der Menschenrechte – als eine „Lüge und Beleidigung religiöser und nationaler Werte“, wie es der für die Außenbeziehungen des Moskauer Patriarchats verantwortliche Metropolit Kirill formulierte – zu distanzieren. „Orthodoxe Gläubige können nicht schweigen, wenn ihnen fremde Normen aufgezwungen werden, die den Grundlagen des orthodoxen Glaubens widersprechen.“ Das Moskauer Patriarchat plane die Eröffnung eines eigenen kirchlichen Menschenrechtszentrums, das nicht nur zur Zusammenarbeit mit dem Staat, sondern mit „allen gutwilligen Organisationen“ bereit sei. „Es gibt Werte, die nicht weniger wertvoll sind als die Menschenrechte“, hieß es in der auf dem Kongress verabschiedeten Erklärung. „Das sind Werte wie Glauben, Moral, Heiligtümer und Vaterland. Wenn diese Werte und die Durchsetzung der Menschenrechte in Widerspruch miteinander geraten, müssen Gesellschaft, Staat und Gesetze beides harmonisch miteinander verbinden“ (Evangelischer Pressedienst [epd], 18.04.2006).

Zu einer „Symbiose“ des Staates mit der orthodoxen Kirche haben sich einige Vertreter der nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen geäußert, besonders im Zusammenhang mit der Schilderung der „russischen Mentalität“, mit der die Erwachsenenbildner in ihrer täglichen Praxis zu tun haben wollen. Der orthodoxe Glauben wird somit als ein Basisbestandteil der russischen Identität – in der Geschichte wie auch heute – angesehen. Aus dieser Mentalität leitet ein Befragter die Unfähigkeit ab, die Freiheit der Person als höchstes Gut zu begreifen:

„Die orthodoxe Kirche hat [die Menschen] daran gewöhnt, die eigenen Interessen im Namen der kollektiven zu opfern. Die Freiheiten der Personen standen bei uns niemals [im Vordergrund]. [...] Die Religion verstärkte bei uns die Mentalität des Kollektivismus.“ (Interview_R01, Abs. 161)

An dieser Stelle muss auch darauf hingewiesen werden, dass die russisch-orthodoxe Kirche in der Zeit der Sowjetunion keine Tradition politischer Tätigkeit oder gar politischen Untergrundes kannte. Die Kirche bildete keine Nische für Dissidenten – wie es beispielsweise in Polen der Fall war; die Kirchenleitung hat nie Dissidenten unterstützt. Die Kirche nahm meistens eine opportunistisch-abwartende Haltung ein. Auch den demokratischen Bestrebungen der Zeit nach dem Zerfall der Sowjetunion stand die russische orthodoxe Kirche fremd gegenüber, denn Werte wie Menschenrechte und Religionsfreiheit wurden und werden als Zeichen westlicher Dekadenz gebrandmarkt (Behrens 2002, S. 200).

Resümierend lässt sich heute mit Behrens Worten von zwei Hauptfunktionen der Russischen Orthodoxen Kirche sprechen: Erstens tritt sie als „Stifterin nationaler Identität auf. Sowohl personell als auch rituell, und symbolisch dient sie dazu, Wertvorstellungen von Nationalstolz, Patriotismus, nationaler Größe, von kulturellen Errungenschaften, historischen Triumpfen und einem ‚starken Staat‘ supranationaler Ausrichtung zu transportieren“. Zweitens wird sie als „Stifterin politischer Legitimität“ instrumentalisiert. „Sie übt damit eine Ersatzfunktion gegenüber einer fehlenden effizienten Demokratie und dem mangelnden Vertrauen der Gesellschaft in deren Institutionen, Verfahrensweisen und gewählten Repräsentanten aus. Gleichzeitig übernahm sie in vielerlei Hinsicht die Rolle, die in der Sowjetunion die KPdSU und der Marxismus-Leninismus gespielt hatten, und füllt so das entstandene ideologische, aber auch institutionelle Vakuum aus“ (Behrens 2002., S. 369).

3.2.2.4 Generationenverhältnis

Seit den früheren 1990er Jahren wurden mit der heranwachsenden Jugend Hoffnungen verbunden, dass sie die erste Generation sein wird, die ohne sowjetische Dogmen und Ideologien aufwächst und die westlichen Werte und demokratischen Prinzipien übernehmen und die Aufarbeitung der sowjetischen Vergangenheit lancieren wird. Soziologen haben angenommen, dass im Prozess der natürlichen Generationenfolge die demokratischen Vorstellungen und die Achtung der Menschenrechte in der Gesellschaft institutionalisiert werden, wodurch mit der Zeit

die sowjetischen Prägungen aus der Landschaft der gesellschaftlichen Meinungen weichen werden (vgl. Zorkaja 2007). Es hat sich jedoch gezeigt, dass die Jugend im Laufe der Jahre immer mehr die in der Sowjetunion herrschende Struktur der Wertvorstellungen übernommen hat. In der postsowjetischen russländischen Gesellschaft ist kein wahrer Generationenkonflikt entstanden, der den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Auseinandersetzung mit dem von der Sowjetherrschaft hinterlassenen Wertesystem hervorbringen könnte. Die Probleme der sowjetischen Vergangenheit wurden nicht konfrontativ gestellt und nach wie vor nicht reflektiert. Die Erfahrung der deutschen Aufarbeitung der Vergangenheit, verstärkt durch die neue „Generation der 68er“, die zu den humanistischen und demokratischen westeuropäischen Traditionen zurückkehrte, blieb der russländischen Gesellschaft fremd (vgl. Interview_R38, Abs. 8; vgl. ferner auch Gudkov 2008).

In Bezug auf den Generationenkonflikt hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit stellte die russländische Forschung fest, dass die junge Generation der heute 20- und 30-jährigen die politische Rhetorik des letzten Jahrzehnts übernommen hat und die Meinung teilt, Stalin sei ein „effektiver Manager“ gewesen (vgl. z. B. Scherbakowa 2008; Scherbakowa 2010). Diese Generation verherrlichte die UdSSR rückwirkend, ohne selbst die Sowjetunion bewusst erlebt zu haben. Die wichtigsten Vertreter dieser Generation sind zweifelsohne die Mitglieder der Bewegung „*Naši*“ („Unsrige“). „*Naši*“ präsentieren sich als Beschützer von Veteranen und als Bewahrer der Werte, die von Veteranen in der russländischen Gesellschaft verkörpert werden: Patriotismus, Stolz auf den Sieg im Zweiten Weltkrieg, Staatstreue.

Die Einstellung der Jugend zur Geschichte, insbesondere zu den schwierigen historischen Fragen wie Stalinismus und Repressionen, ist durch Ignoranz und sogar Gleichgültigkeit geprägt: Im Jahre 2005 gaben 25 % der Jugend an, dass das Wissen über die Vergangenheit in der heutigen Situation nicht den Bedürfnissen der Zeit entspricht, 18 % waren der Meinung, man müsse vergessen, was in der Stalin-Zeit passiert ist und sich nach vorne bewegen (vgl. Zorkaja 2007). Die Apathie der Jugend kann sicherlich auch durch die Schwierigkeiten der transitorischen Prozesse erklärt werden, die ihre Adoleszenz bestimmten und eine pragmatisch-praktische Verhaltensweise hervorriefen. Die Jugend hat sich relativ leicht den neuen Bedingungen angepasst und die „Spielregeln“ übernommen.

Das Familiengedächtnis und die Weitergabe der Erinnerung innerhalb verwandtschaftlicher Beziehungen wurden in Russland infolge der Einschüchterung und ein durch Angst bedingtes Schweigen unterbrochen (s. o.) Die

Erinnerung an die dunklen Zeiten der sowjetischen Ära, insbesondere an die Repressionen und Massenerschießungen, aber auch die Grausamkeiten der Kriegsjahre wurde zum Verstummen gebracht. Dies belegen auch die Ergebnisse der soziologischen Untersuchung von Sarah E. Mendelson und Theodore P. Gerber:

Tabelle 6: Haben Sie die sowjetische Periode mit Ihren Eltern besprochen, und wenn ja, wie würden Sie deren Einstellung zu dieser Periode beschreiben?

| | 16 bis 17 J. | 18 bis 23 J. | 24 bis 29 J. |
|--|--------------|--------------|--------------|
| Niemals besprochen | 42 % | 35 % | 29 % |
| Sie sagen ... | | | |
| Das Leben war insgesamt gut | 12 % | 18 % | 25 % |
| Das Leben war gut, obwohl es einige Nachteile gab | 33 % | 35 % | 33 % |
| Das Leben war schlecht, obwohl es auch gute Seiten hatte | 13 % | 10 % | 10 % |
| Das Leben war insgesamt schlecht | 1 % | 2 % | 2 % |

Quelle: Die Daten sind der Studie von Sarah E. Mendelson und Theodore P. Gerber (2008) entnommen.

Fast die Hälfte der russländischen Jugend hat nie mit ihren Großeltern über die sowjetische Periode gesprochen (51 % der 16- bis 17-jährigen, 43 % der 18- bis 23-jährigen und 40 % der 24-bis 29-jährigen) (vgl. Mendelson/Gerber 2008).

Diese Thesen werden durch die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Interviews mit den russländischen Erwachsenenbildnern bestätigt. In einem Interview teilt eine Respondentin ihre Erfahrungen aus dem Elternhaus mit: Die beiden Elternteile wurden deportiert, über das Thema wurde aus Gründen der Angst und des Konformismus jedoch nicht gesprochen: „In der Schule wurde uns die ganze Zeit etwas anderes eingehämmert. [...] Wir dachten nicht darüber nach, was da draußen geschehen ist. [...] In der Familie gab es auch keine Gespräche, damit ich nicht auch noch leiden musste. Und wie es die Wirklichkeit und die Umgebung diktiert hat, so versuchte man auch zu handeln. Natürlich. Es war doch der Staat.“ (Interview_R10, Abs. 32) Die Respondentin scheint sich bis heute mit dem Thema nicht kritisch auseinandergesetzt zu haben. Die Glorifizierung der Stalin-Epoche ist auch in ihren Äußerungen präsent (vgl. Interview_R10, Abs. 82–84). Sie behauptet auch heute, sie sehe „keine anderen Möglichkeiten für die damalige Entwicklung des Staates“ als eine solche „Industrialisierung“ (Abs. 84). Diese Tendenz bestätigt eine andere

Erwachsenenbildnerin, deren Teilnehmer überwiegend aus den Familien kommen, die im Laufe der Zeit selbst von den Repressionen betroffen wurden: „Die Familien, in denen Großeltern repressiert wurden, [...] haben trotz allem überwiegend eine positive Einstellung gegenüber Stalin.“ (Interview_R25, Abs. 8; ähnlich auch Interview_R26, Abs. 30–32; auch Interview_R29, Abs. 7) Bei der Suche nach Wertorientierungen unter der Jugend wird die sowjetische Vergangenheit retrospektiv mit positiven Eigenschaften versehen (vgl. Interview_R29, Abs. 5). Dabei treten die sogenannten sowjetischen Werte in den Vordergrund: Solidarität, Arbeitsenthusiasmus, gegenseitige Hilfeleistungen etc.

Alexej Levinson (2004) analysierte die soziologischen Untersuchungen des Levada-Zentrums in Bezug auf die Einstellungen der Jugend (der „Enkelgeneration“) zur sowjetischen Vergangenheit und kommt zu dem Schluss, dass die Repressionen und Erschießungen der Stalin-Zeit in der heutigen russländischen Gesellschaft, insbesondere unter der russländischen Jugend, nicht den Status eines Traumas haben: Auf die Frage, welches historische Ereignis in der Geschichte des Landes am schrecklichsten war, haben weniger als 5 % der Menschen zwischen 29 und 39 Jahren angegeben, es sei das Jahr 1937; nur 3 % der Menschen bis 28 Jahre haben die gleiche Antwort gegeben.

Für die Generation der Kinder war die Auseinandersetzung mit dem Thema Gulag und den Repressionen in manchen Kreisen die Frage einer persönlichen Ehrerbietung gegenüber den eigenen Eltern, von denen man zwar nicht viel wusste, aber wissen wollte. Dieses Interesse und dieses Bedürfnis kamen insbesondere in den Jahren der Perestroika zum Vorschein:

„Das war die Generation, für die es [die Aufbewahrung der Erinnerung] eine Lebensaufgabe war, es war ein persönliches Gedenken an den eigenen Vater. Auch wenn der Mensch die Geschichte in einer ganz anderen Region zu rekonstruieren versuchte, psychologisch war dies verbunden mit der Familiengeschichte. Aber die Generation ist gegangen. [...] Wir spüren, wie auch die Erinnerung daran geht.“ (Interview_R34, Abs. 2)

In dieser Generation gebe es jedoch auch viele Skeptiker und Zyniker, behauptet ein Erwachsenenbilder, die nach der Perestroika infolge der Desorientierung das Interesse an der Geschichte verloren haben:

„Zuerst wurde alles verschwiegen – unter dem großen Pathos des sowjetischen Patriotismus. Dann kamen sehr viele Informationen in der Zeit der Perestroika, sodass die damalige Jugend in den Jahren 1985 bis 87 aufgehört hat, jeglicher Information über den Krieg zu glauben. [...] Alles wurde angezweifelt. Dort wurden wir belogen, und hier wurden wir belogen. Alles kann eine Lüge sein.“ (Interview_R44, Abs. 42)

Der Enkelgeneration hingegen wird Gleichgültigkeit gegenüber den historischen Fragen und der Aufarbeitung der Vergangenheit vorgeworfen:

„Die neue Generation, die schon in Russland [in der Russländischen Föderation, T. K.] aufgewachsen ist, [...] ihnen ist es egal. [...] Meine Kinder wissen von der Geschichte ihrer Familie, dass sie in der Familie das haben [...] [die Eltern des Respondenten waren beide von Repressionen betroffen, T. K.], [...] aber sie gehen zu keinem Treffen, um diese Geschichte weiterzuerzählen. [...] In der Enkelgeneration erlöscht die Erinnerung.“ (Interview_R1, Abs. 20)

Die Namen, welche Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre die Symbolfiguren im Prozess der Demokratisierung und Kampf um die Menschenrechte waren, sind der heutigen Jugend kaum bekannt:

„Der jungen Generation, die in den 90er Jahren auf die Welt gekommen ist, sagt der Name Sacharow nichts mehr. Sie wissen einfach nichts. Wenn ich frage [...], wer war Sacharow?, dann ist es gut, wenn einer aus der Gruppe sagt: Er sei Physiker gewesen, der die Atombombe erfunden hat. Über den Kampf für die Menschenrechte – über all das – spricht keiner mehr.“ (Interview_R29, Abs. 5)

Natalija Zorkaja stellt unter der Jugend eine besondere Affinität zu nationalistischen Ideen fest, die sich unter anderem in der Suche nach den Feinden und den Schuldigen manifestiert. Zu den „äußeren“ Feinden gehören unter den Jugendlichen die baltischen Staaten, Georgien und sogar teilweise Polen (Zorkaja 2007), zu den „inneren“ Feinden – nationale, sexuelle und religiöse Minderheiten.

In einer solchen Situation kommt der Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle zu: Die Ausbildung in der Schule widmet sich dem Thema der Aufarbeitung der Vergangenheit kaum; so werden in den Interviews fehlende Kenntnisse zu den zentralen Ereignissen des 20. Jahrhunderts unter den Abiturienten bemängelt. Erwachsenenbildung kann und muss in einer solchen Situation die Wissenslücken füllen und eine Diskussion in der Gesellschaft initiieren. In einem Interview wird dieser Gedanke besonders deutlich artikuliert:

„Sie [die Jugend von heute, T. K.] lesen etwas in der Zeitung oder sehen etwas im Fernsehen und fragen: ‚Warum hat uns keiner etwas darüber erzählt. Warum wurden wir dumm gehalten? Warum wurden wir blind erzogen?‘ Diese Fragen tauchen meistens in der Studenzeit auf. [...] Wir suchen deshalb den Dialog mit dieser Jugend.“ (Interview_R30, Abs. 9)

Auch die Frage der Verständigung zwischen den Generationen hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit und der damit verbundenen Zukunftsvorstellung gewinnt unter den Bedingungen der disparaten Geschichtsbilder an besonderer Brisanz. Dieser Bedarf wird in wenigen der befragten Einrichtungen erkannt und

in die bildnerische Praxis integriert. Eine Erwachsenenbildnerin berichtet von einer erfolgreichen Praxis der Herstellung „des intergenerationellen Konsenses“: Durch bestimmte Veranstaltungsformen – Pilgerfahrten oder Studienreisen an die Plätze der ehemaligen großen Lager oder an die Erschießungsplätze – entsteht eine Interaktion zwischen Vertretern der unterschiedlichen Generationen:

„Die Jüngeren helfen den Älteren, Taschen zu tragen [...], und so entsteht ein natürlicher Dialog, der jedoch lokal in den Erinnerungsort eingebunden ist. Der Erinnerungsort bekam während der Reise konkrete Konturen [...] auf unterschiedlichen Ebenen: aus den Berichten der Zeitzeugen, aus den gestellten Fragen. Viele fahren doch mit einer Frage dorthin [...]. So entsteht ein neuer Content, ein bestimmter Erinnerungskonsens.“ (Interview_R34, Abs. 4)

Im intergenerationellen Dialog unterscheidet die Erwachsenenbildnerin zwischen einer „aufgezwungenen Lektion“ und der „Erinnerung auf Nachfrage, Erinnerung, weil das Bedürfnis da ist“. Die erste Form, die sie als wirkungslos betrachtet, besteht ihrer Meinung nach in einer früher wie heute üblichen Praxis, die Zeitzeugen in die Schulen oder Universitäten einzuladen und vor eine unvorbereitete Gruppe zu stellen, damit sie eine Vorlesung halten. Dies wurde mit den Zeitzeugen des Zweiten Weltkriegs, den Veteranen, aber auch mit den Opfern der Repressionen praktiziert: „Es bringt nichts“, sagt die Erwachsenenbildnerin (Interview_R34, Abs. 7).

„Was funktioniert, ist Folgendes: Ein junger Mensch, der anfängt, sich im Leben zu orientieren, kommt und fragt: Hör zu, Opa, ich kann es nicht begreifen, was habt ihr denn da alles angestellt? Wie habt ihr das überhaupt zugelassen? Und der Opa fängt an, zu erklären. Das heißt dann: Erinnerung auf Nachfrage, Erinnerung, weil das Bedürfnis da ist. Und wenn dies der Fall ist, dann beginnt das Mittragen der Verantwortung: Ihr habt in euren 30er, 40er, 50er Jahren dies und jenes eingerichtet, und wir müssen dies heute aufarbeiten.“ (Interview_R34, Abs. 2)

So sieht der Erwachsenenbildner das Ziel des intergenerationellen Dialogs in der Übernahme der gemeinsamen Verantwortung für die Vergangenheit und die Gegenwart. Die Entstehung eines solchen Dialogs bedarf einer besonderen Form und einer Förderung – seitens der organisierten Erwachsenenbildung. In diesem Fall spricht der Respondent von einer Studienreise als geeigneter Form, ungezwungen ins Gespräch zu kommen, aber auch von Beginn an die geteilte Verantwortung zu spüren: für die Reise, für ihr Ergebnis und für ihren Verlauf. Den Nachteil einer solchen Form sieht der Respondent darin, dass diese nur wenige Teilnehmer einschließen kann. Eine obligatorische Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Dialogs sieht der Respondent in der Situation, in der sich die Vertreter der Generation gleichgestellt und gleichberechtigt fühlen (ebd.). Diese Atmosphäre kann am

besten in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung hergestellt werden, wo die Teilnahme auf der Basis der Freiwilligkeit erfolgt.

„Das größte Problem ist das Fehlen des Dialogs auf Augenhöhe. Wenn man einen Opa vor seinen Enkel setzt, was sagt er ihm? Er wird ihm Lehren über das Leben erteilen. [...] Nach dem alten Modell der ‚Väter und Söhne‘, die Söhne sind dagegen immun. [...] Wenn jedoch eine Situation so gestaltet ist, dass man als Teilnehmer eines organisierten Dialogs auftritt, da ist es nicht ‚ein Gespräch mit dem Experten‘ oder ‚ein Gespräch mit dem Vortragenden‘, sondern ein Gespräch untereinander – ein Dialog. Der gleiche Status der beiden Dialogteilnehmer wird gesichert durch die dritte Instanz.“ (Interview_R34, Abs. 13)

Die Erwachsenenbildnerin vertritt demnach die Meinung, dass ein intergenerationaler Dialog vermittelt werden muss und nur unter der Bedingung möglich ist, wenn die dritte Instanz – in diesem Fall die Person des Erwachsenenbildners als Förderer, Moderator oder vielleicht auch Initiator dieses Dialogs – präsent ist. Sonst wird es ein Dialog „der Stummen mit den Tauben“, wie es Irina Scherbakowa beschrieben hatte (Scherbakowa 2010).

Resümierend soll festgehalten werden, dass eine Generationenabfolge in Russland und somit der soziale Wandel kaum stattgefunden hat. Um auf die Generationsstudien von Karl Mannheim zurückzugreifen, soll auf eine seiner Schlussfolgerungen hingewiesen werden, und zwar, dass die Bildung von Generationen mit der allgemeinen Reaktion auf einige historische Ereignisse zusammenfällt, die als eine Herausforderung für die bestehende gesellschaftlich-politische Ordnung wahrgenommen werden. Allerdings müssen die systemischen Krisen und andere potenziell wichtigen Ereignisse nicht automatisch die Bildung einer Generation auslösen, wenn diese Ereignisse unter neuen Bedingungen nicht als Verstoß gegen die strukturellen Elemente der politischen Kultur, die mit der vorherigen Ordnung verknüpft sind, wahrgenommen werden (vgl. Mannheim 1928). Anders gesagt, wenn die Lehren aus der gemeinsamen historischen Erfahrung nicht in der neuen politischen Praxis reflektiert werden, und wenn die neuen Werte und Normen nicht durch kulturelle Institutionen übertragen werden, wie es in Russland auch der Fall ist, kann die Erfahrung selbst nicht ausreichen, um die Abfolge der Generationen zu sichern. Unter solchen Bedingungen ist eine Veränderung der politischen Kultur unwahrscheinlich. Die intergenerationale Bildung, welche den Umgang mit der Vergangenheit thematisiert und als Lernprozess gleichberechtigter Partner gedacht wird, kann durch Dialog Reflexionsprozesse anstoßen, durch Verschränkung der Perspektiven zu konsensuellen Sichtweisen beitragen und dem Übergang zum „zweiten Vergessen“ entgegenzuwirken.

3.2.2.5 Russländische Zielformeln für die Bildung

Zum Abschluss des Interviews wurden die russländischen Erwachsenenbildner gefragt, wie sie die Ausrichtung ihrer pädagogischen Arbeit nach den großen Umbrüchen sehen und was diese im großen Kontext leisten soll. Für die Frage wurde ein deutsches Beispiel angeführt: „Der deutsche Philosoph und Pädagoge Theodor Adorno hat nach dem Zweiten Weltkrieg die Zielformel der Bildung so beschrieben: ‚Die Forderung, daß Auschwitz nicht mehr sei, ist die allererste an Erziehung.‘ Könnten Sie eine analoge Formel passend für die russländische Erziehung und Bildung formulieren?“

Analog zu Auschwitz, das die Tragödie Holocaust metonymisch verkörpert, sprachen die Erwachsenenbildner erwartungsgemäß von der Tragödie des Stalinismus, die nie wiederholt werden darf (vgl. Interview_R02, Abs. 130; Interview_R09, Abs. 172; Interview_R14, Abs. 107; Interview_R16, Abs. 75). Dafür wurden entweder die Figur Stalins oder der Gulag als Topos verbalisiert. Schwer erschien es manchem Erwachsenenbildner, ein Ereignis aus der russischen Geschichte des 20. Jahrhunderts zu wählen, das symbolhaft für die Katastrophen des ganzen Jahrhunderts stehen würde. Ein Erwachsenenbildner wählt einen Oberbegriff aus: „Genozid am eigenen Volk“ soll durch Bildung verhindert werden (Interview_R03, Abs. 112). Darunter versteht er den Prozess der Zwangskollektivierung, die stalinistischen Repressionen, die Repressionen in der Nachkriegszeit und fügt hinzu: „Unser Auschwitz war sehr ausgedehnt in der Zeit“ (ebd.). Ein anderer Erwachsenenbildner weist auf eine für den russländischen Bürger befremdliche Formulierung hin, und zwar: dass sich etwas wie zum Beispiel Gulag im russländischen Kontext nicht wiederholt:

„Wenn ein Russe eine so plakative Sentenz sieht, [...] sagt er: ‚Besteht die Gefahr überhaupt [dass der Gulag sich wiederholen kann, T. K.]? Nein, also, was soll das dann?‘ Ich würde es anders formulieren: Gulag ist ein Teil meiner Vergangenheit. Ich strebe an, dass die Menschen verstehen, dass wir nicht davonlaufen können; wir müssen verstehen [...], dass wir damit leben und umgehen müssen. Dass wir das akzeptieren müssen.“ (Interview_R18, Abs. 99)

Ein Erwachsenenbildner plädiert dafür, dass Auschwitz als universales Symbol einer menschlichen Katastrophe bleibt – auch im Kontext der russländischen Bildung (vgl. Interview_R12, Abs. 103). Man könnte, so ein anderer Respondent, auch Babyn Jar als Topos der Massenvernichtung der Juden und anderer Völker während des Zweiten Weltkriegs erwähnen (vgl. Interview_R27, Abs. 41), als Formel würde er jedoch zu dem Satz tendieren: „Wir setzen uns mit dem Thema auseinander, damit unsere Kinder nie Opfer, Henker oder Mitläufer sind“ (Interview_R27, Abs. 41). Die Formulierung der Zielformel, in welcher Auschwitz als Ort, als Teil der organisierten Menschenvernichtung im Zentrum steht, berge die Gefahr der Verengung des

Phänomens der Judenvernichtung auf die Todeslager in Mitteleuropa und des Exterritorialisierens des Problems aus Russland heraus, argumentiert ein Respondent (vgl. Interview_R27, Abs. 41). Die Massenvernichtung der Juden wurde zum größten Teil mit den Händen der lokalen Bevölkerung – den Nazihelfern – bewerkstelligt, diese Dimension müsse besonders im russländischen Kontext deutlicher hervorgehoben werden: „Es ist falsch zu behaupten, die Vernichtungsmaschinerie habe hauptsächlich in den Lagern stattgefunden. Auschwitz ist ein Symbol für alle Vernichtungslager. Und wie ist es mit der anderen Vernichtung?“ (Interview_R27, Abs. 41)

Eine einheitliche Formel für die russländische Gesellschaft zu finden, erweist sich als eine schwere Aufgabe aufgrund des fehlenden gesellschaftlichen antitotalitären Konsenses in Bezug auf die Verurteilung der Verbrechen der Diktatur (vgl. Interview_R34, Abs. 29). Ein anderer Erwachsenenbildner vertritt ebenfalls die Meinung, dass eine Formel, die die russländische Gesellschaft übernehmen würde, in der heutigen Situation unmöglich sein: Es gebe kein Bewusstsein, dass „etwas schief gelaufen ist“, denn „keiner hat uns besiegt“; es fehle in der Gesellschaft eine eindeutige Verurteilung der stalinistischen Repressionen, eine humanitäre oder „pazifistische“ Einstellung würde in Konflikt treten mit dem propagierten Patriotismus, der deutliche militaristische Züge hat (Interview_R44, Abs. 95). Auch das Jahr 1937 als Höhepunkt der staatlichen Verbrechen gegenüber seinen Bürgern wird nicht zu einem symbolisch mahnenden „lieu de mémoire“ (vgl. z. B. Interview_R34, Abs. 29). Ein einzelnes historisches Ereignis könnte nicht die Voraussetzungen, die zu mehreren Menschenrechtsverletzungen führten, deutlich machen, meint eine Erwachsenenbildnerin, denn „es geht um etwas anderes: dass das Wertesystem, das zu der humanitären Katastrophe führte, verbrecherisch ist. [...] Aber welches Wertesystem hat der heutige russische Staat? Dasselbe. Er hat nicht die Möglichkeit, die schrecklichen Verbrechen von früher auszuführen. Er führt aber andere durch. [...] Das Wesentliche ist dabei: das Recht des Staates auf einen Mord. [...] Solange dies ein gesellschaftliches Axiom bleibt, drehen wir uns nur im Kreis“ (Interview_R34, Abs. 29).

Nicht überall wird jedoch Stalin und Stalinismus als das betrachtet, was auf jeden Fall vermieden werden soll. Der Vertreter einer staatlichen Einrichtung nimmt wie erwartet auch in dieser Frage die Position ein, die der staatlichen Geschichtspolitik folgt und in der Dichotomie der Verurteilung der Repressionen und der Aufwertung Stalins als Staatsführer besteht:

„Eine konkrete Formel gibt es bei uns nicht. Wir können nicht sagen, dass es Stalin nie mehr geben darf. Das kann man nicht so sagen. Warum? Weil – klar, es gab große Nachteile in seiner politischen Tätigkeit, aber [...]“ (Interview_R05, Abs. 55)

Im nächsten Satz rekurriert dieser Erwachsenenbildner auf den Haupttopos des staatlichen Erinnerungsdiskurses und formuliert die Zielformel der Bildung aus: „Wir können sagen, dass es nie wieder Krieg geben darf“ (Interview_R05, Abs. 56).

Die Formeln wurden von manchen Erwachsenenbildnern auch so verfasst, dass man eine Ausrichtung auf die Zukunft hatte, ohne den direkten Bezug zur Vergangenheit expliziert ausformuliert zu haben. Die vergangene Erfahrung ist dabei im Kontext impliziert: Die Bildungsarbeit mit dem Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit soll z. B. darauf ausgerichtet werden, dass „die Freiheit eines jeden bei der freien Entwicklung des Staates“ (Interview_R01, Abs. 157) gewährleistet wird. Eine andere Formel für die pädagogische Arbeit an der Vergangenheit wurde nach dem Prinzip der Inklusion und der Sensibilität gegenüber jeglicher Gewalt gegenüber dem Menschen formuliert, unabhängig von seinem Hintergrund. Der Erwachsenenbildner wählt dafür die Formel: „Es gibt keinen Genozid gegen das eine Volk. Der Genozid ist immer gegen alle“ (Interview_R27, Abs. 8).¹¹¹

Durch die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins anhand historischer Beispiele sei zudem die Politik der militärischen Konfrontation (am Beispiel des Kalten Krieges; Interview_R11, Abs. 88), ein Atomkrieg (vgl. Interview_R12, Abs. 103) zu verhindern. Die historische Bildung, resümiert ein Respondent, müsse eine „humanitäre Idee“ tragen (Interview_R12, Abs. 105). Auch ein anderer Respondent spricht die „humanitäre Mission“ der Bildung mit dem Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit an, die seiner Meinung nach vor allem darin besteht, „den Menschen zu einem Menschen [zu] erziehen“ (Interview_R13, Abs. 50). Die Achtung und der Respekt vor dem Leben eines jeden Menschen soll durch eine Bildung, die sich der Vergangenheit widmet, gefördert werden, heißt es in einem nächsten Interview (vgl. Interview_R28, Abs. 51). Diese Forderung sei insbesondere im russländischen Kontext zentral, denn hier habe eine lange Zeit die Regel gegolten, das Ziel würde die Mittel rechtfertigen:

„Auf den Altar eines Ereignisses wurde in der russischen Geschichte eine enorme Zahl der menschlichen Leben gelegt. Dies darf sich nicht wiederholen. Wir dürfen nie etwas anstreben, ohne Rücksicht auf die Opfer zu nehmen. Bis auf jeden einzelnen Menschen.“ (Interview_R28, Abs. 51)

In einem anderen Interview unterstreicht der Respondent die Bedeutung der historischen Bildung im Prozess der Entfaltung einer Person mit kritischem Denkvermögen, so bringt er seine eigene Formel zum Ausdruck: „Ich möchte ein

111 Diese Formel stammt, wie auch der Respondent im Gespräch anmerkt, vom russischen Historiker Michail Gefter und wird zitiert in Al'tman 2002, S. 454.

kritisches Denkvermögen fördern“ (Interview_R19, Abs. 48). Die Bildung, die sich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit widmet, soll die Befähigung zum Dialog mit dem Anderen sein. So heißt es im weiteren Interview: „Es soll das Bewusstsein dafür gefördert werden, [...] dass Russland ein multinationales und multikonfessionelles Land sei.“ (Interview_R39, Abs. 102)

3.2.2.6 Hindernisse bei der Aufarbeitung der Vergangenheit

Als generelles Hindernis in der Arbeit eines jeden Historikers und demzufolge auch für die mit Geschichte arbeitenden Pädagogen wird der fehlende Zugang zu den Archiven erwähnt (vgl. Interview_R01, Abs. 31; Interview_R10, Abs. 34; Interview_R18, Abs. 59; Interview_R38, Abs. 43). Ist dieser Zugang in manchen Fällen gewährleistet, so wird der Forscher mit verschwundenen Materialien und ausgerissenen Seiten konfrontiert, wodurch die Forschung unvollständig und fehlerhaft wird (vgl. Interview_R22, Abs. 85).

Die Erinnerungskultur an den Gulag ist in Russland nicht stark materialisiert, was als ein weiteres bedeutsames Hindernis in den Gesprächen diskutiert wird. Es gibt nur ein einziges Museum mit den Baracken des Gulags, was die Repressionen anschaulich macht. Nicht selten sind Projekte, die ein virtuelles Museum betreiben.¹¹² Es gibt kein Gulag-Museum in Moskau, das die Bedeutung des Themas für Russland deutlich machen könnte. Die Situation der Nicht-Präsenz der Erinnerung an den Terror wird direkt von einem Erwachsenenbildner aus Perm angesprochen: Im Permer Gebiet werden die ehemaligen Lager, die in der Region ebenfalls zahlreich vertreten sind, durch die Migration der Bevölkerung aus den kleinen Orten hin zu den größeren, aber auch durch den darauf folgenden Wildwuchs als materielle Objekte zerstört:

„Von den ‚Spezialsiedlungen‘¹¹³ ist heute fast nichts übriggeblieben. [...] Es gibt auch keine Straßen dorthin, [...] man erreicht viele davon nur durch den Fluss. Wir haben hier Taiga und es wächst schnell alles zu. [...] Alles fällt schnell dem Vergessen anheim. Und die Menschen denken nicht mehr daran.“ (Interview_R18, Abs. 14)

Manche Orte des staatlichen Terrors, die von solchen Organisationen wie Memorial ausgekundschaftet und beschrieben wurden, haben sich jedoch nicht zu gesellschaftlichen „lieux de mémoire“ entwickelt. Durch die „Ablenkung“ von diesen Fragen seitens der staatlichen Politik (Interview_R34, Abs. 2), steht die heutige

112 Das prominenteste Beispiel ist das von Memorial unter www.gulagmuseum.org.

113 Spezposelenije – Spezielle Siedlung für Deportierte.

rusländische Gesellschaft an der „Schwelle des zweiten Vergessens“ (ebd.): Die Orte werden nicht besucht und nicht gepflegt, die angebrachten Informationsschilder wurden teilweise entfernt (vgl. ebd.).

Als Hindernis der Aufarbeitung der Vergangenheit wird generell die Nostalgie im Hinblick auf diese Vergangenheit und den staatlichen Protektionismus gesehen, aber auch die Sehnsucht nach der eigenen Jugend (vgl. Interview_R22, Abs. 95), die im Rückblick glorifiziert wird. Andererseits verknüpft sich das Bild der sowjetischen Vergangenheit mit dem Arbeitsenthusiasmus und dem positiven Gefühl des Kollektivs, das zusammengearbeitet hat: „Ich sage zu meiner Tante [...]: In euren Stalin-Zeiten wurden so und so viele Menschen ermordet oder deportiert, und sie sagt mir [...]: Aber wir fuhren gemeinsam auf einem LKW-Anhänger zur Arbeit und sangen Lieder und uns ging es gut“ (Interview_R01, Abs. 59). Anna Schor-Tschudnowskaja spricht in ihrem Artikel „Den postsowjetischen Menschen verstehen“ diesen Aspekt an (Schor-Tschudnowskaja 2009, S. 163ff.): „Die sowjetische Realität war nicht nur durch die Grausamkeit geprägt, sondern basierte auch, was bis heute rätselhaft erscheinen mag, auf den positiven Emotionen wie dem kreativen Aufschwung und dem humanistischen Rausch. Das propagierte Bild des ‚Neuen Menschen‘ vereinte in sich die Forderung der Kreation und Schöpfung – es solle etwas Neues geschaffen werden, was es vorher so nicht gab.“ Die Sowjetunion baute auch an einer sozialen Utopie, an einem „reizenden schöpferischen humanistischen Traum“ (ebd.).

Die Ablehnung der Diskussion über die dunklen Seiten der Vergangenheit wird von einer anderen Respondentin durch die prekäre finanzielle Situation der Bevölkerung erklärt:

„Es ist wie mit der Pyramide der Bedürfnisse von Maslow: Nachdem der Mensch seine Grundbedürfnisse gestillt hat, steigt er weiter zur nächsten Stufe. [...] In Deutschland sind diese Grundbedürfnisse gestillt, genauso in Schweden und Norwegen [...], so können sie heute darüber diskutieren, wer Opfer, Täter oder Mitläufer war. Unsere Gesellschaft, ich wiederhole, hat die erste Stufe noch nicht geschafft, wenn die ersten biologischen Bedürfnisse gestillt sind. Deshalb ist die Erwartung, dass die Menschen über etwas Höheres nachdenken, belanglos. [...] In der Pädagogik gibt es den Begriff ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ nach Wygotski.¹¹⁴ [...] Wir beschäftigen uns erst mit den reproduktiven Aufgaben, und dann mit den produktiven.“ (Interview_R30, Abs. 07)

114 Die Zone der nächsten (proximalen) Entwicklung beschreibt Wygotski (1987) als die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes und der nächsthöheren Ebene.

Ein starkes Interesse des heutigen russländischen Staates für bestimmte Deutungen der Vergangenheit wird ebenfalls als hindernd für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit thematisiert. Der Umgang mit der Vergangenheit hat sich in Russland zu einem hochpolitischen Thema entwickelt. Ein Respondent weist darauf hin, dass die Gespräche über die Vergangenheit aus dem Grunde abgelehnt werden, dass sie die politische Diskussion implizieren:

„Die Menschen sagen zu uns: Was zieht ihr uns in die Politik hinein [*vjagivajete v politiku*]? Es gilt als unanständig, sich in die Politik zu verwickeln. Die Politik gilt als Thema der Politiker und nicht der Bürger.“ (Interview_R03, Abs. 32)

Als eines der größten Hindernisse nennt eine Respondentin die staatliche Geschichtspolitik (vgl. Interview_R26, Abs. 43), die der Bevölkerung das Vergessen der unangenehmen Seiten der Geschichte anbietet und dies implizit auch vorschreibt: „Seitens der Regierung gab es und gibt es immer noch die Richtlinie, dass man das Land groß und mächtig zeigen soll“ (Interview_R01, Abs. 143; ähnlich auch Interview_R02, Abs. 66). Als Folge dieses latenten oder in manchen Fällen offensichtlichen Drucks bilde sich, so die Befragte weiter, eine bestimmte Stimmung in vielen Kreisen, in deren Rahmen eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verurteilt und als „nicht aktuell“ oder „überholt“ (Interview_R01, Abs. 143) gebrandmarkt wird: „Es ist unangenehm, wenn andere deine Arbeit für unwichtig halten“ (ebd.; ähnlich auch Interview_R13, Abs. 48), legt die Erwachsenenbildnerin ihre Ausgrenzung seitens der Kollegen offen. Bei den beiden Respondentinnen (vgl. Interview_R01 und Interview_R13) muss angemerkt werden, dass sie in den Strukturen arbeiten, die staatlich finanziert werden. Unter diesen Bedingungen versuchen sie, eine gründliche und kritische Aufarbeitung der Vergangenheit des 20. Jahrhunderts zu initiieren: Es wird keinen expliziten Druck auf sie ausgeübt, es wird ihnen jedoch zu verstehen gegeben, dass ihre Arbeit weniger wertvoll ist. Etwas anders ist die Situation in den nichtstaatlichen Einrichtungen: „Zum Standard gehört auch der Vorwurf, dass wir das westliche Geld abarbeiten müssen“ (Interview_R02, Abs. 122). Als allgemeine Vorstellung gegenüber den Versuchen der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gilt der Vorwurf der „Schwärzung der Geschichte“ (Interview_R22, Abs. 41). Als Ergebnis werden die Menschen, die sich dem Thema der kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte widmen, in ihrem beruflichen und privaten Kreis mit der Frage konfrontiert: „Wozu brauchst du das eigentlich?“ (Interview_R30, Abs. 41) Man fühle sich aufgrund seiner eigenen Bestrebungen isoliert, resümiert die Erwachsenenbildnerin, denn „Gleichgesinnte gibt es nur wenige“ (ebd.). Die Arbeit der Bildungseinrichtungen, welche sich in Opposition zu der staatlichen historischen

Politik verstehen und versuchen, eine öffentliche kritische Diskussion über die Vergangenheit zu initiieren oder diese zu unterstützen, stoße zunehmend auf Schwierigkeiten:

„Das Schlimmste ist, dass die Diskussionsfelder enger werden. Es gibt nur sehr wenige öffentliche Diskussionsfelder, die Mehrzahl davon wurde eingegrenzt, weil solche natürlichen Diskussionsfelder wie Wissenschaft und Massenmedien einer starken [staatlichen] Vertikale unterworfen sind. Es ist schrecklich, wenn die Wissenschaft ‚vertikalisiert‘ ist, weil in der Wissenschaft keine Diskussion stattfindet. Es gibt Ausnahmen, aber das meiste ist durch die Selbstzensur geprägt. Die Massenmedien leiden ebenfalls unter einer starken Selbstzensur.“ (Interview_R03, Abs. 13)

Die Erwachsenenbildner, die sich kritisch mit der Aufarbeitung der Vergangenheit beschäftigen, stehen der Einstellung des überwiegenden Teils der Gesellschaft entgegen, was aus den Interviews ersichtlich wird. Die Gesellschaft sei unter dem Einfluss der staatlichen Geschichtspolitik davon überzeugt, dass unter der Sowjetmacht im Großen und Ganzen nichts Grausames passiert sei (Interview_R37, Abs. 17). Gulag werde von vielen in der Gesellschaft „als Nebeneffekt“ der Industrialisierung verstanden (ebd.), denn alles sei „zum Wohl des Vaterlandes“ gemacht: „Es sei schade, [dass dies passierte], aber es sei nicht das Wichtigste“ (Interview_R37, Abs. 17). Die eigene bildnerische Arbeit wird zum Teil als Kampf gegen die Mehrheit in der Gesellschaft aufgefasst: Die Tätigkeit, ausgerichtet auf die Arbeit an den dunklen Seiten der Vergangenheit, stehe im Gegensatz zu dem vom Staat verbreiteten Angebot des „glücklichen Vergessens“ (Interview_R15, Abs. 16): „Das Wort ‚glücklich‘ muss hier unterstrichen werden: Wenn ihr euch von der Vergangenheit befreit, dann fühlt ihr euch glücklich, ihr braucht nicht zu denken und zu zweifeln, [...] verwendet eure Kräfte auf die Erziehung der Kinder, auf den Wohlstand der Familie – es ist Propaganda der Meisterklasse. Der Kampf, den *** [Name der Organisation] dagegen führt, ist äußerst schwer.“ (Interview_R15, Abs. 16) In einer solchen Situation sei die Pädagogik als Kunst, ein Gespräch mit den Menschen herzustellen, besonders gefragt: „Wir suchen nach einer Sprache, nach einer Methode, um die Menschen zu erreichen. Manchmal darf man [...] eigene Ziele nicht offen deklarieren, sondern muss einen Umweg nehmen [...]. Ich denke, eine frontale, direkte Herangehensweise ist nicht erfolgreich“ (Interview_R15, Abs. 23).

Die Erinnerung und die Erinnerungsarbeit habe dementsprechend keinen globalen oder übergreifenden, sondern einen engen lokalen, wenn nicht gar nur familiären Charakter: „Es sind Einzelfälle und Einzelphänomene, die miteinander nicht durch gemeinsame Begrifflichkeiten verbunden sind. Man spricht über einzelne Ereignisse oder einzelne lokale Personen, maximal auf der lokalen Ebene oder auf der Ebene einer Gemeinschaft [...], über einzelne Aktionen von NKWD. Die Wahrnehmung der Katastrophe ist sehr punktuell“ (Interview_R34, Abs. 2). Als Ergebnis gebe es

auch keinen gesellschaftlichen Dialog über die Vergangenheit (vgl. Interview_R34, Abs. 11; ähnlich auch Interview_R26, Abs. 43). Die Unfähigkeit, miteinander in einen Dialog zu treten, wird von einer Respondentin als Erbe des sowjetischen Systems betrachtet.

„Selbst Menschen mit dem gleichen Wertesystem hören einander nicht. Weil sie es nicht können. Nicht weil sie schlecht sind, aber ungebildet, einfach weil sie es nicht können. Es gab nie diese Praxis. Das ist ein schwerwiegendes Erbe der Sowjetunion [...]: Die Unfähigkeit, den Dialog zwischen Gleichgesinnten zu führen, die Unfähigkeit, in einer Gemeinschaft einen Dialog zu führen.“ (Interview_R34, Abs. 19)

Der Umgang mit der Vergangenheit scheint je nach Region unterschiedliche Herausforderungen und Modalitäten des Umgangs mit den staatlichen Strukturen aufzuweisen. Die Situation in der Republik Komi sei in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verhältnismäßig günstig, wie es in mehreren dort durchgeführten Interviews zur Sprache gebracht wurde: Die Auseinandersetzung mit den Repressionen wird dort von der lokalen Regierung gefördert (vgl. Interview_R01, Abs. 143; Interview_R07, Abs. 99), es existiert eine staatliche Stiftung, die die Organisationen, die sich dem Thema widmen, finanziell unterstützt. Erklärt wird die Situation durch die Tatsache, dass in der Republik Komi, in der die Lagerlandschaft besonders dicht war, jede Familie direkt von den Repressionen betroffen wurde: „Der Mensch, der sie [die Stiftung, T. K.] ins Leben gerufen hat, stammt selbst aus einer deportierten [Familie]. Die Sponsoren, die das unterstützen, auch“ (Interview_R01, Abs. 143; ähnlich auch Interview_R03, Abs. 113). Die Respondenten aus Komi unterstreichen jedoch, dass dies nicht typisch für Russland sei und dass der Fall der Republik Komi eher eine Ausnahme bilde (vgl. Interview_R07, Abs. 107). Die Grundsätze der staatlichen Geschichtspolitik werden jedoch auch in der Republik Komi deutlich, wenn man Bildungseinrichtungen, die der Partei „Einiges Russland“ (Interview_R05) nahestehen, oder staatliche Einrichtungen mit dem Fokus auf orthodoxe Wertevermittlung (es ist jedoch keine kirchengebundene Einrichtung: Interview_R08) betrachtet. Der Vertreter einer der Regierungspartei nahestehenden Bildungseinrichtung spricht darüber, dass sie, wie es zu erwarten war, keine Hindernisse oder Schwierigkeiten im Prozess der Arbeit spüren. Auch finanzielle Barrieren seien leicht zu überwinden: „Wenn man viel Geld braucht, dann muss man beweisen, [...] dass es für die Republik [Komi], für Russland wichtig ist. Dann [gibt es] keine Hürden.“ (Interview_R05, Abs. 69)

Die Situation in Perm wird von den Respondenten ebenfalls als ein Sonderfall innerhalb der Russländischen Föderation beschrieben: Die Rolle der NGOs ist dort ziemlich stark: Sie arbeiten eng mit der lokalen Regierung zusammen und

fungieren als wichtige und aktive Akteure der Zivilgesellschaft (vgl. Interview_R17, Abs. 20; auch Interview_R23, Abs. 28):

„Keiner glaubt, dass es uns in Wirklichkeit gut geht. [...] Es gibt hier keinen Druck auf den NGO-Sektor. [...] Es gibt vier bis fünf NGOs in Perm, die bereits 15 bis 20 Jahre existieren und die ihre Nische dermaßen hartnäckig und ausgiebig erfüllen, dass es besser ist, sie zu beachten, als sie nicht zu beachten.“ (Interview_R17, Abs. 20)

Der Konsens über die Bedeutung der Zivilgesellschaft scheint dort etabliert zu sein. Ganz anders sieht es jedoch mit der kritischen Aufarbeitung der Vergangenheit aus – hier gebe es keinen Konsens, heißt es in einem Interview (Interview_R17, Abs. 10). Aus diesem Grund neigt der Respondent immer mehr dazu, bei der Behandlung der Fragen der Zivilgesellschaft, der bürgerschaftlichen Bildung und der Menschenrechte nicht den Bezug zur Vergangenheit herzustellen: „Das ist ineffizient. [...] Auf dem Feld gibt es so viele Dogmen, dass sie [...] zusätzliche Barrieren in der Kommunikation bilden.“ (Interview_R17, Abs. 10)

Finanzielle Schwierigkeiten bilden sicherlich eine der wichtigsten Barrieren bei der pädagogischen Arbeit. Insbesondere trifft das die nichtstaatlichen Organisationen, die NGOs, die auf Projektfinanzierungen angewiesen sind. Per Gesetz ist die Finanzierung der russländischen NGOs durch internationale Stiftungen stark begrenzt. Als Resultat sei es auch schwierig, qualifizierte Mitarbeiter für die Bildungsinstitutionen zu finden, die „unter einem solchen gesellschaftlichen Druck“ und „bei dieser unwürdigen Bezahlung“ (Interview_R16, Abs. 69) arbeiten würden. Die Vertreter der Einrichtungen, die sich mit Themen auseinandersetzen, die außerhalb der Richtlinien der staatlichen Bildungspolitik liegen, müssen auch mit künstlich geschaffenen Barrieren rechnen wie die ständige Kontrolle der Steuerzahlungen oder andere Kontrollen des Bestandes der Einrichtung (Interview_R28, Abs. 31; Interview_R33, Abs. 30; Interview_R36, Abs. 52), oder dem Verbot des Zugangs zu den staatlichen Bildungseinrichtungen wie Schulen, Berufsschulen oder Hochschulen mit dem Ziel der Verbreitung der Information (Interview_R28, Abs. 31; Interview_R02, Abs. 122; Interview_R03, Abs. 13), der Erhöhung der Mietkosten für Gebäude (Interview_R28, Abs. 27) etc. Diese Maßnahmen führen zur Selbstzensur im Sektor der nichtstaatlichen Einrichtungen (Interview_R28, Abs. 31).

Als ein ethisches Hindernis bezeichnet ein Respondent die Verantwortung, die er gegenüber den Teilnehmern seiner Veranstaltungen trägt: Solche Themen wie Vergangenheit, Demokratie und Menschenrechte und die Orientierung in diesen Feldern sei eine „Last, die nirgendwo gebraucht wird“ (Interview_R36, Abs. 66):

„Was machen sie [die Teilnehmer] dann mit diesem Gepäck, die wir ihnen mitgeben. Es geht noch in Petersburg oder in Moskau, aber in den Regionen? Sie müssen

emigrieren. [...] Es fängt schon heute an, die Emigration in die Ukraine. [...] Der Mensch mit kritischen Einstellungen ist nicht gefragt.“ (Interview_R36, Abs. 66–67)

Als Problem der Aktualisierung oder Initiierung einer öffentlichen Diskussion durch die Akteure der Zivilgesellschaft, die in Russland nicht selten auch Bildungsakteure sind, nennt ein Respondent eine teilweise künstlich erschaffene Distanz zwischen den Eliten und der Bevölkerung. Die Akteure und Promotoren der Zivilgesellschaft, der Demokratisierungsidee und der Aufarbeitung der Vergangenheit haben keinen Zugang zu den Massenmedien, wodurch ihre Stimme gehört werden kann und sie eine gesellschaftliche Diskussion in Gang setzen könnten (vgl. Interview_R19, Abs. 46). Ein Aktionsfeld, das diesen Akteuren überlassen bleibt, ist die eigene Bildungseinrichtung, die aber meist auch keinen großen Einfluss auf die Massen hat, und das Internet (vgl. ebd.). Die Meinung der Experten auf dem Gebiet der Auseinandersetzung mit der Geschichte sei von der heutigen russländischen Gesellschaft nicht nachgefragt (ebd.):

„Vielleicht muss der Otto-Normalverbraucher auch per definitionem keine solchen Bedürfnisse haben, wenn diese nicht irgendwie stimuliert werden. Der Otto-Normalverbraucher ist daran interessiert, dass er in Sicherheit ist, dass er satt und ruhig ist, dass die Kinder eine Ausbildung bekommen. Es müssen dann irgendwelche Unruhestifter sein, damit die Gesellschaft nicht komplett einschläft.“ (Interview_R19, Abs. 46)

Ein anderer Respondent stellt fest, dass das Wort „Intelligenter“ (ein Intellektueller), was in Russland ein gebildeter, sozial respektierter Mensch heißt und was auch die Bildungsakteure einschließt, zu einem Schimpfwort degradiert sei (vgl. Interview_R20, Abs. 42): „Die heutige russische Gesellschaft ist auf der Jagd nach materiellen Gütern, Intelligenzija ist nicht mehr prestigeträchtig.“ (ebd.)

3.2.2.7 Schlussfolgerungen

Die Gespräche mit den Erwachsenenbildnern bestätigen im Großen und Ganzen die in der Forschungsliteratur vorfindlichen Schilderungen des Transformationsprozesses und der damit zusammenhängenden Entwicklung des Diskurses um die Vergangenheit. Die sowjetische Vergangenheit wurde in den ersten Jahren der Transformation infrage gestellt, was jedoch eine tiefe Identitätskrise auslöste. Die Krise und der Verlust der ehemaligen „sowjetischen“ Identität durch den größten Teil der russländischen Gesellschaft aktualisierte das Problem der Suche nach neuen Grundlagen der nationalen Identität. Die Anwendung des Konzeptes des

„sowjetischen Menschen“ schien nicht sinnvoll, man muss entweder eine neue historische Mythologie vom großen und mächtigen Russland schaffen oder zu einer offenen und gründlichen Aufarbeitung der Vergangenheit wechseln. Die Ideologien des Putin-Regimes haben sich für das Erste entschieden, was einen direkten Einfluss auf die Programme aller staatlichen Bildungseinrichtungen hatte. In der Politik des Erinnerns fand das seinen Niederschlag darin, dass man den Mythos vom Großen Vaterländischen Krieg zum Kernstück der „neuen russischen Ideologie“ machte. Seit Anfang der 2000er Jahre werden die kritischen Einstellungen gegenüber der sowjetischen Vergangenheit seltener. Die sowjetische Epoche wird als integraler Bestandteil der russischen Geschichte und des russischen kulturellen Erbes angesehen und bildet heute einen Teil der nationalen Tradition und der nationalen Identität. In dieser Hinsicht ist ein minimaler gesellschaftlicher Konsens der Einstellungen gegenüber der Vergangenheit zu beobachten, wie dies von den befragten Erwachsenenbildnern bestätigt wird. Das Regime von Putin wird von manchem Respondenten als das Ende der Krise und die Zeit der „Normalisierung“ verstanden. Das Jahr 1945 ist in Russland zu dem wichtigsten „Erinnerungsort“ entwickelt worden, wobei die Rolle Russlands als Befreier Europas vom Faschismus betont wird. Das Datum ist das wichtigste identitätsstiftende Moment und der herrschaftsstabilisierende Mythos, was auch durch staatliche Bildungseinrichtungen verbreitet wird. Im Zentrum dieser Erinnerung stehen nicht die Opfer (schon gar nicht die jüdischen), sondern die heldenhaften kommunistischen Widerstandskämpfer und Befreier.

Im Prozess der russischen Identitätsfindung spielt die orthodoxe Religion eine zentrale Rolle. Mit dem allgemeinen Zerfall von Wertvorstellungen bleibt die Kirche (gemeinsam mit der Armee) die einzige Institution, die in den Augen der Bevölkerung eine Autorität hat und als Träger der positiven nationalen Identität gilt – die den Russen hilft, eine jahrhundertalte Tradition zu übernehmen. „Orthodox“ ist zum Synonym von „russisch“ geworden, was jedoch nicht automatisch impliziert, dass die Bevölkerung tief gläubig ist (vgl. Ferreti 2002, S. 52).

Die Erwachsenenbildner, die sich einer kritischen Aufarbeitung der Vergangenheit widmen möchten, haben mit allerlei Schwierigkeiten zu kämpfen: Ihr Wirkungsraum ist äußerst begrenzt, gegen sie wird eine Diffamierungskampagne geführt. Jugendliche und Erwachsene, die als Zielgruppe infrage kommen, sind nicht bereit, sich kritisch mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen; es wird eine mangelnde Diskussions- und Dialogfähigkeit attestiert; ein Austausch und ein Dialog zwischen Vertretern unterschiedlicher Generationen ist äußerst schwierig. Viele dieser Hindernisse, mit denen Bildung direkt konfrontiert wird und die durch Bildung reduziert werden müssen, werden von den Erwachsenenbildnern als ein Weiterwirken der totalitären Vergangenheit dargestellt.

3.2.3 Aufarbeitung der Vergangenheit und das Verständnis von Demokratie

Im Folgenden wird die Auswertung der Ergebnisse aus den in Russland durchgeführten Interviews mit dem Fokus auf die Aussagen über die Demokratie und demokratische Werte und deren Zusammenhang mit dem Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit unternommen. Eine wichtige Voraussetzung der Aufarbeitung der totalitären Vergangenheit ist zweifellos die Überwindung des totalitären Erbes durch und in der Bildung. Mit welchen Implikationen, Absichten, Überzeugungen und Praktiken dies in Augen der befragten Erwachsenenbildner vollzogen wird, soll der Inhalt des kommenden Abschnittes sein.

Über eigene Ansichten hinsichtlich der demokratischen Entwicklung Russlands und dessen Zusammenhang mit dem Umgang mit der russischen Vergangenheit berichteten die Erwachsenenbildner an verschiedenen Stellen der Interviews: bei der Erläuterung des eigenen Verständnisses der Demokratie und des Verständnisses der Teilnehmer ihrer Veranstaltungen, bei der Frage nach der eigenen pädagogischen Praxis, nach der Verknüpfung zwischen den gegenwärtigen Problemen und dem Erbe der Vergangenheit. Ergänzt wird dieses Bild durch die persönliche Erfahrung und Bewertung des Zerfalls der Sowjetunion seitens der Respondenten. Den Zusammenhang zwischen der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Demokratieentwicklung machten die Erwachsenenbildner anhand des Themas „Der Mensch und der Staat“ deutlich. Dieses Thema wird im Rahmen dieser Arbeit in einem gesonderten Unterkapitel (vgl. S. 413ff.) behandelt.

Die Herausbildung der Demokratie in Russland ging beim Zerfall der Sowjetunion nur bedingt mit den Prozessen der Nationenbildung, der nationalen Selbstbestimmung und Selbstbehauptung sowie mit der Abrechnung mit dem Kommunismus als deren ideologischer Basis einher, wie es in den anderen Staaten des Ostblocks überwiegend der Fall war. In Polen wie in der Ukraine bedeutete der Untergang des sowjetischen Imperiums die Chance auf die nationale Wiedergeburt und den Aufbau eines eigenen – demokratischen, antikommunistischen – Staates nach dem Modell der westeuropäischen und nordamerikanischen Staaten. Die Situation in Russland war grundlegend anders: Propagiert wurde ein souveränes Russland, das seinen eigenen Weg gehen sollte (vgl. dazu Furman 2011, bes. S. 12f.). Als Folge dieses Prozesses kann auch die Skepsis gegenüber einem „westlichen“ Demokratiemodell gesehen werden.

Lev Gudkov, der Direktor des Levada-Zentrums, wies am 13. Oktober 2009 in seinem Vortrag beim Runden Tisch der Stiftung „Liberale Mission“ zum Thema „Demokratiepotential im modernen Russland“ auf eine Besonderheit aller

Befragungen zum Thema „Demokratie“ in der russländischen Gesellschaft hin: „Eine zusätzliche Komplexität des Themas [soziologische Befragung zur Demokratie, T. K.] kommt durch die Tatsache hinzu, dass es dabei um die Vorstellungen der Demokratie geht, verbreitet in der Gesellschaft, die keine Erfahrung der Existenz in einer Demokratie aufweisen kann – mit der Ausnahme einiger kurzer und brüchiger Perioden in der Geschichte des Landes. Sie [die Gesellschaft, T. K.] hatte keine Erfahrung der Selbstverwaltung, der realen Machteinteilung, der vor der Gesellschaft zu verantworteten Politik der Macht. Deshalb wäre es, wenn man die Dynamik der Meinungen über die Demokratie beschreibt, richtiger zu sagen, dass es sich dabei um den Prozess der Übernahme fremder Ideen, der Rezeption der ideologischen Konstruktionen handelt, die nicht hier entstanden sind und die von verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichem Grad der Angemessenheit aufgenommen und mit unterschiedlichem Erfolg verarbeitet werden. Die auch zudem auf bestimmten Widerstand und auf Unverständnis stoßen“. (Gudkov 2009) Deshalb, so die Schlussfolgerung Gudkovs, wird das Meinungsbild zum Thema „Demokratie“ komplex und teilweise sogar widersprüchlich sein.

3.2.3.1 Wahrnehmung der Demokratie und der Menschenrechte

Als Einstieg in das Thema soll – zum besseren Verständnis der Demokratie in der russländischen Gesellschaft – ein kurzer Überblick in Form eines diesbezüglichen soziologischen Meinungsbildes gegeben werden: Die soziologischen Umfragen der federführenden russländischen Einrichtung für soziale Forschung, des Levada-Zentrums, liefern folgendes Bild: Die Ergebnisse der Umfragen, welche vom Zentrum von 2005 bis 2009 durchgeführt wurden, zeigen, dass die Mehrheit der Russen (57 % bis 67 %) glauben, dass Russland eine demokratische Form der Regierung braucht. 45 % der Befragten glaubten dennoch im Dezember 2009, dass das Land einen gesonderten Weg zur Demokratie anstreben solle, der mit den jeweiligen nationalen Traditionen und Besonderheiten in Einklang stehen sollte. Im Allgemeinen verbinden die Russen den Begriff „Demokratie“ vor allem mit dem wirtschaftlichen Wohlstand des Landes (39 %), mit verschiedenen Freiheiten (Rede-, Presse-, Religionsfreiheit) (38%), ebenso mit Ordnung und Stabilität (37 %) und mit der strikten Einhaltung des Gesetzes (29 %). Im Dezember 2009 glaubten 42 % der Befragten, dass die Konzepte der „Ordnung“ und „Demokratie“ untrennbar miteinander verbunden seien. 59 % haben jedoch angegeben, die Herstellung der Ordnung sei auf der heutigen Etappe wichtiger, auch wenn einige demokratische Grundsätze dafür geopfert werden müssten (vgl. Tabellen unten, Daten aus: Levada-Centr 2010):

Tabelle 7: Braucht Russland Ihrer Meinung nach Demokratie?

| Braucht Russland Ihrer Meinung nach Demokratie? | | | | | |
|--|---------|-------------|-------------|---------|-------------|
| Antwortmöglichkeiten | Juni 05 | Dezember 06 | Dezember 07 | Juni 08 | Dezember 09 |
| Ja, Russland braucht die Demokratie | 66 % | 56 % | 67 % | 62 % | 57 % |
| Nein, die demokratische Regierungsform ist nicht für Russland geeignet | 21 % | 27 % | 17 % | 20 % | 23 % |
| Schwer zu beantworten | 13 % | 18 % | 17 % | 18 % | 20 % |

Tabelle 8: Welche Demokratie braucht Russland?

| Welche Demokratie braucht Russland? | | | | | |
|---|---------|-------------|-------------|---------|-------------|
| Antwortmöglichkeiten | Juni 05 | Dezember 06 | Dezember 07 | Juni 08 | Dezember 09 |
| Eine solche, wie in den demokratischen Staaten Westeuropas und den USA | 24 % | 18 % | 22 % | 20 % | 23 % |
| Eine solche, wie es sie in der UdSSR gab | 16 % | 13 % | 10 % | 13 % | 14 % |
| Eine komplett andere, die den nationalen Traditionen und Besonderheiten Russlands entsprechen würde | 45 % | 48 % | 47 % | 45 % | 43 % |
| Russland braucht keine Demokratie | 6 % | 10 % | 7 % | 8 % | 7 % |
| Schwer zu beantworten | 10 % | 11 % | 14 % | 15 % | 13 % |

Die Erwachsenenbildner, die sich in ihrer alltäglichen Praxis mit der Aufarbeitung (Auseinandersetzung) der Vergangenheit beschäftigen, dürften eine besondere Sensibilität bezüglich der Frage der Demokratiestandards (in der Vergangenheit und der Gegenwart) aufweisen, wie dies im Weiteren auch bekräftigt wird. Die vorgestellten Daten der Erhebung dürften die Ausgangsbedingungen für die Arbeit der Erwachsenenbildner in Russland darstellen und daher eher die Stimmungslagen unter den Teilnehmern repräsentieren. Diese Annahme ist jedoch – anhand der Einschätzung

der Erwachsenenbildner – zu überprüfen: Nicht auszuschließen ist, dass die Teilnehmer, die sich mit der Aufarbeitung der Vergangenheit zu beschäftigen bereit sind, ebenfalls eine besondere Sensibilität für die Frage der Demokratiestandards aufweisen. Zur Klärung dieser und anderer Fragen (wie bereits oben geschildert) sollen die entsprechenden Passagen aus den Interviews ausgewertet werden.

Die Etablierung der Demokratie in Russland wird von den befragten Erwachsenenbildnern generell als mangelhaft bewertet. In mehreren Interviews wird über indifferente bis negative Einstellungen gegenüber der Demokratie im Allgemeinen berichtet, aber auch gegenüber der heutigen Form der Demokratie in Russland seitens der Teilnehmer der Veranstaltungen. Der gegenwärtige Zustand der Demokratie in Russland wird in mehreren Interviews kritisch bewertet und Bestechlichkeit, Korruption, Gesetzlosigkeit als Hindernisse in der demokratischen Entwicklung Russlands bemängelt. Die Demokratie wird als Gerechtigkeit, Gleichheit vorm Gesetz und Nichtdiskriminierung verstanden – und gerade diese Eigenschaften werden in der russländischen Wirklichkeit vermisst (vgl. Interview_R01, Abs. 73).

In Gesprächen lassen sich jedoch die Passagen finden, die zu einer optimistischen Bewertung der Gegenwart anmuten und die bereits existierenden demokratischen Standards ins Gedächtnis rufen: Die Demokratisierung des Landes sei demnach ein Prozess, der bereits angefangen habe, sich jedoch noch nicht entfalten konnte:

„Die Demokratie hat viele verschiedene Bedeutungen. Demokratie heißt übersetzt Volksmacht. Dass bei uns das Volk entscheidet, das ist sicherlich bei Weitem noch nicht der Fall. Wir haben noch eine Menge von Verstößen gegen die Rechte des Einzelnen, die menschliche Freiheit und so weiter, aber diese sind seltener geworden im Vergleich mit der vergangenen Zeit. Die Menschen werden freier, demokratischer, besonders die jüngere Generation.“ (Interview_R14, Abs. 94)

Bemängelt wird in den Interviews das Fehlen der Demokratie im Alltag. Die Erwachsenenbildnerin unterscheidet zwischen der „politischen“ Demokratie und der „alltäglichen Demokratie“: Die politische Demokratie sei in Russland zum großen Teil vorhanden, denn es finden regelmäßig Wahlen statt und die Machtorgane werden nach demokratischen Grundsätzen gebildet: „Die Demokratie soll jedoch einen Zugang zum Menschen haben.“ (Interview_R01, Abs. 75) Ein Respondent schildert seine Konzeption der Demokratie, ebenso verbunden mit dem alltäglichen Leben:

„Es geht um die Verantwortung der Bürger für das, was im Staat geschieht. [...] Demokratie heißt, wenn man zur Wahl geht und wählt. Wenn der Wunschkandidat gewählt wird, muss man diesem Kandidaten helfen; wenn der Wunschkandidat

verloren hat, muss man auch dem Wunschkandidaten helfen und nicht sagen: Er hat verloren, dann soll er verschwinden. Nein, man macht mit dem Kandidaten das, was man in der Opposition machen muss: Man passt auf die auf, die gewonnen haben. [...] Die Demokratie funktioniert nur dann, wenn dies nicht vom Kandidaten betrieben wird, sondern von all den Menschen, die ihn gewählt haben. Das ist eine normale Demokratie, wenn die Menschen sagen: Das ist unser Kandidat, er ist zwar nicht durchgekommen, aber wir tragen für ihn Verantwortung.“ (Interview_R03, Abs. 56)

Die Erwachsenenbildner schildern ihr Demokratieverständnis in Verbindung mit der alltäglichen Ausübung der demokratischen Grundsätze und dem persönlichen Engagement für die Demokratie, weisen aber auch ausdrücklich darauf hin, dass dieses Verständnis in der Gesellschaft nicht verbreitet ist. Die Demokratie wird, so die Schlussfolgerung aus den entsprechenden Interviews, zum Teil in Distanz zum alltäglichen Leben verstanden, was dazu führen kann, dass die Demokratie als eine Ordnung betrachtet wird, die von oben herab – vom Staat – organisiert werden soll. Dies widerspricht jedoch den Grundlagen der Demokratie.

Die Verknüpfung zwischen dem Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Demokratisierung wird in mehreren Gesprächen aus verschiedenen Perspektiven thematisiert. Gleich zu Anfang seines Interviews weist ein Erwachsenenbildner darauf hin, dass die demokratische Entwicklung in Russland ohne die „Abrechnung mit der Vergangenheit“ grundsätzlich nicht möglich ist:

„Das historische Erbe, das das heutige Russland bekommen hat, ist sehr schwierig. Der Aufbau einer neuen demokratischen Gesellschaft in diesem Land ist undenkbar, ohne vorher mit dieser Vergangenheit abgerechnet zu haben. Man kann einfach nicht die Augen schließen und so tun, als wäre nichts passiert. Eine historische Bildung ist, unserer Meinung nach, eine der wichtigsten Aufgaben in jeder Organisation – besonders in einem Staat mit einer solch schwierigen Vergangenheit wie Russland.“ (Interview_R37, Abs. 4)

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit soll beim Prozess des Aufbaus der Demokratie als „ideologische Grundlage“ fungieren, argumentiert ein anderer Erwachsenenbildner:

„Wenn man die Gegenwart konstruiert, muss man sich auf etwas stützen. [...] Diese Stütze ist nicht unbedingt von Anfang an da: Oft fängt man an zu bauen, um eine Art Diskomfort zu überwinden, und dann sucht man nach einer Stütze. Hier kann der Exkurs in die Vergangenheit als solche Stütze dienen. [...] Aus der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit resultiert nicht automatisch die Demokratie. Die Demokratie resultiert aus der Entwicklung einer verantwortungsbewussten Gesellschaft, die wiederum unweigerlich über die Vergangenheit nachdenkt.“ (Interview_R03, Abs. 58)

Die Meinung, im russländischen Fall sei die Auseinandersetzung mit dem Thema der Demokratie und der Menschenrechte ohne den Rekurs in die Vergangenheit unmöglich, ist in mehreren Gesprächen artikuliert worden. Ein Erwachsenenbildner präzisiert: Über die demokratischen Prinzipien zu sprechen und das große Thema der Repressionen und des Gulag in Russland auszulassen, wäre aussichtslos. Es müsse, so seine Argumentation, in erster Linie die Frage der Bewertung der Menschenrechtsverletzungen in der Vergangenheit gelöst werden, um über den Erhalt der Menschenrechte heute zu sprechen (vgl. Interview_R28, Abs. 11).

Das Erbe des Kommunismus sei, so der Respondent, im heutigen russländischen Alltag latent oder manifestiert gegenwärtig und beeinflusse unweigerlich das neue System:

„So ist es in unserer Gesellschaft: Wir entstammen diesem totalitären System und tragen in uns eine Vielzahl von [totalitären] Haltungen, oft ohne es selbst zu merken. Die Überwindung dieser Anlagen ist absolut unmöglich, ohne dass man diese in sich selbst herausfindet und den anderen Menschen deutlich macht. Wir müssen sie erkennen und sagen können: Das wollen wir nicht mitnehmen, wir wollen anders sein. [...] Die totalitäre Vergangenheit lebt in und durch die Gegenwart; sie ist um uns herum; damit kann man keine demokratische Gesellschaft aufbauen.“ (Interview_R37, Abs. 42)

Damit bestätigt der Erwachsenenbildner eine im Kreis mancher russländischen Soziologen verbreitete Meinung, die Aufarbeitung der sowjetischen Vergangenheit müsse Hand in Hand mit der Überwindung der in der Sowjetunion produzierten und bis heute aktuellen Haltungen und Einstellungen der Bürger gehen. Zaslavskij bezeichnet das sowjetische System als eine „spezifische Zivilisation“, die dank ihrer langen Existenz eine Art „kulturellen ‚genetischen Kode‘ [innehatte], der unter der Bevölkerung stark verbreitet wurde und sich in spezifischen Haltungen, Motivationen, Einstellungen und Verhaltensmustern ausdrückte“ (Zaslavskij 2002, S. 52). Dieser „genetische Kode“ ist jedoch mit den Anforderungen der Demokratie kaum kompatibel, was die Erwachsenenbildner in ihrer alltäglichen Praxis erleben müssen. Dass die Demokratie auf die selbstdenkenden und selbsthandelnden Menschen angewiesen ist, wird auch in einem anderen Interview ins Gespräch gebracht:

„Die Demokratie, die wir anstreben müssen, ist die Macht der denkenden Menschen, die Macht der Individuen. Aus meiner Sicht ist die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wichtig für die Herausbildung des Individuums, der Persönlichkeit. Erst wenn das allgemeine Verständnis da ist, dass das Ziel des Menschen in der Selbstentwicklung und Selbstverwirklichung gesehen wird, wenn wir eine Gesellschaft der reflektierenden Persönlichkeiten sind, [...] dann ist dies ein Meilenstein in der Etablierung der Demokratie.“ (Interview_R30, Abs. 37)

Die Voraussetzungen für eine Aufarbeitung der Vergangenheit seien in Russland aus der Sicht mancher Respondenten besonders schwierig. Die Ambivalenzen und geduldeten Dissonanzen (vgl. S. 306f.) in der Bewertung des totalitären Systems und der totalitären Mechanismen stellen die Selbstverständlichkeit der demokratischen Prinzipien infrage. Eine eindeutige Bewertung des Kommunismus bleibe jedoch nicht nur in Russland, sondern auch in westeuropäischen Staaten bis heute aus:

„Russland muss abrechnen mit der kommunistischen Vergangenheit, die nicht nur in Russland, sondern auch in der ganzen Welt nicht eindeutig verurteilt ist. Es bleibt immer die Frage, inwieweit der Kommunismus eine rein negative Erscheinung war. Kann er vielleicht auch charakterisiert werden als ein ideeller Traum, dessen Umsetzung fehlgeschlagen ist oder ist er, wie viele glauben, ein genuin kriminelles System, das mit dem Faschismus verglichen werden kann?“ (Interview_R37, Abs. 4)

Demokratie wird ihrerseits nicht nur als Folge (zumindest partiell), sondern auch als Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verstanden, da die Demokratie einen Zugang zu den Quellen und mündlichen Überlieferungen erst ermöglicht (vgl. Interview_R01, Abs. 78; Interview_R04, Abs. 65) und das eine entsprechende Atmosphäre der Offenheit in der Gesellschaft schafft. Diese Offenheit sei in der russländischen Gesellschaft jedoch abhanden gekommen und die Geschichte sei wiederholt zu einem Instrument der Machthabenden geworden: „Wenn über die Geschichte gemogelt wird, wenn man mit der Umdeutung [der Geschichte] und dem Verschweigen beginnt, ist das ein deutliches Signal dafür, dass eine demokratische Gesellschaft zu einem anderen Regierungssystem mutiert.“ (Interview_R44, Abs. 71)

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als ein (unmittelbarer) Weg zur Demokratie wird an manchen Stellen von den befragten Erwachsenenbildnern angezweifelt. Nicht der Umgang mit und die Analyse der Vergangenheit per se führe zur Durchsetzung der demokratischen Werte in der Gesellschaft, denn „anhand der Geschichte kann man alles Mögliche lehren: Patriotismus, Respekt vor der Macht, Machthörigkeit und so weiter. Aber auch die Demokratie. Es hat also diese zwei Seiten“ (Interview_R04, Abs. 65).

Teilweise wird in den Interviews explizit und auch implizit darauf hingewiesen, dass die Demokratie für die Russen einen Fremdkörper darstellt, da es in Russland keine demokratischen Traditionen gab:

„Dass der Kommunismus in Russland Wurzeln schlagen konnte, ist nicht zufällig. Hier ist es üblich, in der Gemeinde zu leben, im Kollektiv. Ich komme selbst aus einem Dorf und weiß, dass dort die Traditionen der Gemeinschaft immer noch leben: die gegenseitige Hilfe, gegenseitige Unterstützung, gemeinschaftliche Moral und Meinung. [...] Lenin hat die Ideen von Marx an die russische Mentalität angepasst, weil wir das Gemeinschaftsbewusstsein hatten. Dazu kommt noch der orthodoxe

Glauben, der dem Menschen beibringt, die eigenen Interessen im Namen des Kollektivs zu opfern. Deshalb stand bei uns die Freiheit des Menschen nie im Vordergrund. [...] Zur Demokratie zu gelangen, fällt uns schwerer als anderen Völkern, als den westlichen Völkern. Ich weiß nicht, ob es gut oder schlecht ist. Vielleicht brauchen wir einen Sonderweg zur Demokratie.“ (Interview_R01, Abs. 161)

Eine „besondere“ Geschichte, wie die russische Geschichte in manchen Interviews kommuniziert wird, setze demnach auch eine „besondere“ Form der Gegenwart – der Demokratie – voraus, ist in manchen Gesprächen als Schlussfolgerung zu lesen: Auf die Besonderheit des russländischen Staates wurde in den Interviews immer wieder hingewiesen:

„Wir haben eine andere Einstellung zur Demokratie, weil unsere Geschichte eine andere ist als die europäische. Sie ist besonders. Wir hatten erstens das mongolisch-tatarische Joch, zweitens hatten wir lange die Leibeigenschaft – also der Mann hat sich vor dem Herrn immer bücken müssen. Wir waren, sozusagen, gewohnt, zu gehorchen. Ich denke, das ist unsere Mentalität irgendwie.“ (Interview_R11, Abs. 54)

Wie bereits am Anfang des Kapitels geschildert wurde, sind heute etwa 43 % der russländischen Bevölkerung der Meinung, Russland brauche eine „komplett andere [Form der Demokratie], die den nationalen Traditionen und Besonderheiten Russlands entsprechen würde“. In den letzten Jahren hat sich in Russland der Terminus der „souveränen Demokratie“ (oder auch „gelenkter Demokratie“) etabliert.¹¹⁵ Der Begriff „souverän“ bedeutet in diesem Gebrauch nicht Unabhängigkeit von den Einflüssen von außen, sondern fokussiert auf die Unterordnung der politischen Entscheidungen ausschließlich unter die Interessen der Titelnation, wie den Worten des wichtigsten Ideologen der „souveränen Demokratie“, Surkov, zu entnehmen ist:¹¹⁶ Die Formel des besonderen Weges Russlands in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart ist ein grundlegendes Beispiel der Gegenüberstellung Russlands und des Westens. Diese Gegenüberstellung bekommt in manchen Gesprächen sogar einen aggressiv-konfrontativen Unterton, wie unten gezeigt wird.

Die besondere Rolle Russlands und damit auch die Legitimität der besonderen russischen Form der Demokratie ist ein Teil der staatlichen Doktrin (vgl. Gudkov/Dubin 2007) und wird auch, wie erwartet, in den staatlichen Bildungseinrichtungen propagiert. Bei der Frage nach dem eigenen Verständnis von der Demokratie

115 Über die antidemokratischen Implikationen des Begriffs und der Ideologie der „gelenkten Demokratie“ (souveränen Demokratie) siehe: Karpenko 2007; kritische Stimmen auch: Smith 2006; McFaul/Spector 2009.

116 Vgl. Surkov 2006; siehe auch den Sammelband Fenenko 2006.

antwortete ein Erwachsenenbildner ausweichend: „Ich kann Ihnen diese Frage nicht konkret beantworten. Sie müssen sich die Maßstäbe Ihres Staates [Deutschland, T. K.] und unseres Staates bewusst machen. Bei euch [in Deutschland] ist alles zu konzentriert. Wir haben es hier anders.“ (Interview_R05, Abs. 81) Die Vertreter mancher Bildungseinrichtungen, insbesondere der staatlichen, verwiesen in den Gesprächen auf die Mängel der westlichen Demokratien, um die Zustände in Russland zu rechtfertigen: „Eure westliche Demokratie muss auch noch verbessert werden.“ (Interview_R35, Abs. 17)

„In den 90er Jahren kamen viele Genossen [gemeint: Personen] aus dem Westen hierher, und alle versuchten, uns die Demokratie zu lehren. Aber westliche Werte und westliche Demokratie messen eindeutig mit zweierlei Maßstab – gegenüber sich selbst und uns gegenüber. Dort ist alles mit Geld verbunden. Im Westen herrscht in der Realität die Übermacht des Geldes.“ (Interview_R35, Abs. 119)

Im weiteren Gesprächsverlauf wird scharfe Kritik am Westen geäußert, die oft einer Gehirnwäsche im Stil der sowjetischen Propaganda gegenüber dem kapitalistischen bourgeoisen Westen ähnelt:

„Im Westen vollzieht sich eine ständige Manipulation des Subjektes. Die Information wird dort selektiert und gut dosiert. Die repräsentative Demokratie erlebt im Westen zurzeit ihre Krise. Was bedeutet die repräsentative Demokratie in westlicher Form? Sie deckt die Macht der Reichen, d. h. die besonderen rechtswidrigen Privilegien der Superreichen bei der Deklaration der gleichen Rechte. Dort gibt es Milliardäre, die ein Schattendasein führen. Wenn man sich die westlichen Politiker ansieht, sie unterscheiden sich radikal von Roosevelt oder von Onkel Stalin: Wenn man sie genauer unter die Lupe nimmt, erkennt man, dass sie nicht alle selbstständig sind, sie sind von diesen anderen [den reichen Milliardären, T. K.] abhängig. Deshalb auch die Krise der repräsentativen Demokratie.“ (Interview_R35, Abs. 124)

Weiterhin wird im Interview behauptet, im Westen gebe es keine absolute Meinungsfreiheit. Auf die Bemerkung der Interviewerin, sie würde dort keine Einschränkungen der Meinungsfreiheit verspüren, wird erwidert: „Weil Sie nicht vorhaben, das dortige politische System zu ändern. [...] Dort darf man bestimmte Experimente nicht durchführen, bestimmte Themen darf man dort nicht ansprechen. Auch die Araber sagen, im Westen gebe es keine Meinungsfreiheit. Man darf dort nicht über den Holocaust diskutieren.“ (Interview_R35, Abs. 124–128) Die Passagen aus diesem Interview wurden hier in dieser Ausführlichkeit dargeboten, um dem Leser zu ermöglichen, die Rhetorik und die Argumente (bzw. den Anschein des Argumentierens) des Vertreters einer Bildungseinrichtung in ihrer direkten Form zu erfahren. Eine Abkürzung und Zusammenfassung dieses Auszuges würde zur einer Relativierung und Dezimierung des Gesagten führen.

Die national-patriotischen Clubs, die sich ebenfalls intensiv mit der russischen Vergangenheit befassen, lehnen zumeist die Demokratie als solche ab und wollen an die Traditionen der russischen Monarchie anknüpfen. Der Befragte aus dieser Einrichtung spricht von der absoluten Unmöglichkeit einer Demokratie im Maßstab eines Staates:

„Die Demokratie kann nur existieren, wenn die Anzahl der Menschen sehr begrenzt ist. [...] Demokratie ist notwendig in den Kommunalwahlen, wo entschieden wird, wer im Bezirk für Schulen und Straßen zuständig ist. Warum soll da einer aus Moskau kommen? Schon auf der Ebene einer Stadt ist Demokratie unmöglich, denn gewinnen wird der, der Geld für Werbung hat, der administrative Ressourcen hat. [...] Die Demokratie ist daher eine Lüge gegenüber dem eigenen Volk. Um sich an der Macht zu halten und beliebt zu machen, muss der Regierende lügen.“ (Interview_R43, Abs. 36)

In manchen Interviews wird seitens der Erwachsenenbildner festgestellt, dass das Wort Demokratie in Russland eine negative Konnotation erhalten habe, und wird mit dem gegenwärtigen Chaos und Gesetzlosigkeit assoziiert. Der Wunsch, mehr Ordnung in die Demokratie zu bringen, ist kompatibel mit dem Verständnis der deklarierten „gelenkten Demokratie“: Die Ordnung muss von oben geschaffen werden, die Freiheiten müssen nicht durch die eigene Verantwortung, sondern durch das staatliche Handeln eingeschränkt – „geordnet“ – werden:

„Ich denke, wenn man über Demokratie spricht, muss man über das Individuum sprechen. Für das Individuum: Was kann die Demokratie da bedeuten? In erster Linie die Meinungsfreiheit und die Pressefreiheit. Das darf aber auch nicht wahllos passieren, wie es in den 90er Jahren der Fall war. Es war viel zu viel. [...] Die Demokratie soll sein ... wie soll ich es ausdrücken ... geordnet muss sie sein.“ (Interview_R11, Abs. 58)

Die wirtschaftliche Enttäuschung, die mit Gesetzlosigkeit und Willkür einherging, war das Hauptmerkmal der ersten Jahre der Demokratisierung und mündete in Verdruss und Ermüdung von der Demokratie und Transition.

„Wir hatten das Gefühl, es kommt die Demokratie und jeder will gut leben. Und wie leben wir? Wie vor hundert Jahren. Es gibt weder Stabilität noch Ruhe, es herrscht nur die Kriminalität, man hat immer Angst um die eigenen Kinder. Man lebt wie in einem Sumpf. [...] Man hat ein Gefühl, keiner braucht dich. [...] Die Kultur wird mit Füßen getreten. Keine Entwicklung. Totale Stagnation.“ (Interview_R12, Abs. 87)

Die Demokratie sollte, wie sich eine Erwachsenenbildnerin ausdrückt, „kommen“; das Bewusstsein, dass die Demokratie von ihren Bürgern getragen und gebaut werden soll, kommt dabei nicht zum Vorschein. Mit der Enttäuschung über die demokratischen Übergangsjahre geht eine tiefe Nostalgie einher:

„Früher hat man sich artiger benommen. Heute hat keiner vor irgendjemandem Angst. Die Jugend stiehlt die Medaillen bei den Veteranen unter dem Vorwand, sie

wollen zum Fest gratulieren oder im Haushalt helfen, und verkauft diese. Schrecklich ist das. Und das alles hat die Demokratie gemacht. Ein Ausbruch der dunklen Mächte! Früher gab es so etwas nicht. Die Menschen hatten wenigstens Angst.“ (Interview_R12, Abs. 113)

Die Transformation von einem totalitären Staat mit seiner Unterjochung hin zum demokratischen Staat mit dem Prinzip der Freiheit gipfelte jedoch in sogenannter Freiheit ohne Verantwortung. Es kann aufgrund dieser und ähnlicher Äußerungen geschlussfolgert werden, dass die Begriffe wie Freiheit und Demokratie (Meinungsfreiheit, Pressefreiheit etc.) nicht als demokratische Werte der individuellen Freiheit und Verantwortung wahrgenommen werden, sondern im Gegenteil – als Synonym für Verantwortungslosigkeit, Kontrollverlust und Freizügigkeit. Heroisierung der Ordnung und der Stabilität geht mit der Glorifizierung des Stalinismus – als Epoche der Ordnung – einher: „Besser, wenn es jetzt Stalin gäbe. Es fehlt eine starke Hand.“ (Interview_R12, Abs. 118)

Ein Respondent spricht von einem notwendigen Wandel der Haltungen und Einstellungen der Bürger, um den Prozess der Demokratisierung einerseits, aber auch die Bildung für Demokratie voranzutreiben:

„Das Wort Demokratie ist diskreditiert. Die Demokraten, das ist in Russland die Bezeichnung für die Menschen, die in den 90er Jahren alles ausgeraubt und sich selbst bereichert haben. [...] Es ist heutzutage sehr wichtig, klar zu machen, dass Demokratie – dass das die Verhaltensweisen und Verhaltensregeln von jedem von uns sind.“ (Interview_R33, Abs. 34)

Ein anderer Erwachsenenbildner spitzt das Problem der Demokratieverdrossenheit in der russländischen Gesellschaft noch deutlicher zu: Die Frustration breitet sich auch auf demokratische Werte wie Menschenrechte und Toleranz aus. Allein der Gebrauch dieser Wörter im Lernprozess kann zu einer Lernbarriere führen, meint der Respondent:

„In der russischen Gesellschaft ist die Demokratie zu einem Schimpfwort geworden. Genauso sieht es aus mit den Menschenrechten. Wenn wir eine Veranstaltung planen, dann sprechen wir nicht von den Menschenrechten, wir benutzen das Wort ‚Verfassung‘. Die Verfassung ist ein schönes Wort, man hat Respekt davor. Es ist jedoch schwer zu erklären, warum die Reaktion auf die Wörter Menschenrechte und Demokratie so negativ ist.“ (Interview_R02, Abs. 80)

Anhand dieser Äußerung wird deutlich, dass nicht nur die Demokratie, die die sozialistischen staatlichen und gesellschaftlichen Strukturen ablösen sollte, in Verruf geraten ist, sondern auch der Begriff der Menschenrechte. Darauf wird auch in einem anderen Interview hingewiesen:

„Dem Thema der Menschenrechte wird in der Gesellschaft keine Wertschätzung entgegengebracht. Seitens der Gesellschaft gibt es keine Nachfrage. Wir verspüren also

Schwierigkeiten in unserer Arbeit hinsichtlich der Stimmung in der Bevölkerung allgemein, des Kurses der Macht, aber auch in Bezug auf potentielle Mitarbeiter. [...] Es ist schwierig, Menschen zu finden, die in diesem Bereich für diesen Lohn – und man kriegt hier nur Groschen – bereit sind zu arbeiten. Zusätzlich gibt es Probleme im Bereich der Qualifikation – wo sollen die Menschen eine gute Ausbildung auf diesem Gebiet finden?“ (Interview_R16, Abs. 79)

Der Status der Menschenrechte in der russländischen Gesellschaft habe eine dünne historische Basis, so einer der Befragten. Die Frage sei zu abstrakt, wenn man versuche, diese nur im gegenwärtigen Kontext zu lösen. In seinen Veranstaltungen behandelt der Erwachsenenbildner das Thema Menschenrechte anhand von Fällen aus der russischen Geschichte, um diese den Teilnehmern konkret und begreiflich zu machen (vgl. Interview_R36, Abs. 9). Seitens der Bürger sei die Frage nach dem Erhalt der Menschenrechte nie gestellt worden, deshalb ist die Akzeptanz dieses Themas bis heute nicht hoch. Der Erwachsenenbildner spricht von der in der heutigen Gesellschaft fest verankerten Gegenüberstellung zwischen der „Mehrheit [der Bevölkerung]“ und den „Menschenrechtlern“ (ebd.).

„Im Gegensatz zu vielen Ländern Europas und Amerikas waren die Menschenrechte in Russland nie eine Grundlage für das Funktionieren der Zivilgesellschaft; sie waren nie gesellschaftlich nachgefragt. Sie kamen von oben. Europa erlebte das Jahr 1968, Amerika erlebte das Jahr 1964 – für all diese Menschen, auch wenn sie stockkonservativ sind, sind die Menschenrechte wichtig. In Russland ist das nicht der Fall. Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre diese Revolution, die zum Zerfall der UdSSR geführt hat – sie kam auch von oben. Die Situation war nicht mehr zu regulieren. Von Gorbatschow wurde sie ins Leben gerufen, um die Wirtschaft zu reformieren, und sie endete mit dem Zerfall des Imperiums. In der gesellschaftlichen Nachfrage gab es keine Menschenrechte. Es gab etwas – ein allgemeines antikommunistisches Pathos – oder eher ein antisowjetisches; die Elite und die Gesellschaft waren sich in dem Moment einig, dass man so nicht weiterleben kann, aber das hatte keinen Bezug zu Menschenrechten. Nach 1993 hatte es auch keinen Bezug zur Demokratie mehr – nachdem man auf das Parlament geschossen hatte. [...] Und die Menschenrechtler wurden von dieser Welle der Enttäuschung weggeschwemmt. Sie wurden plötzlich moralisch verantwortlich dafür gemacht, was mit Russland passierte.“ (Interview_R38, Abs. 8)

Die Ziele und die Vorhaben der Menschenrechtler und der Menschenrechtsbildung stimmten nicht mit den Bedürfnissen und Erwartungen der Gesellschaft überein, die sich eine wirtschaftliche und politische Stabilität wünscht: Mehr als die Hälfte der russländischen Bevölkerung interessiert sich nicht für Menschenrechtsverletzungen im heutigen Russland, sie ist zufrieden mit der aktuellen Situation oder ist bereit, eigene Freiheiten für die Ordnung im Land zu opfern. 68 % der Bevölkerung vertreten die Meinung, jetzt sei „für Russland die Ordnung wichtiger, auch wenn man zu deren Etablierung einige demokratische Prinzipien verletzen und

die persönlichen Freiheiten einschränken muss“ (Levada-Centr 2007, S. 165). Bei einer Untersuchung des Levada-Zentrums im Jahr 2007, was für Russland aktuell wichtiger sei, Ordnung in der Gesellschaft oder die Menschenrechte, haben sich 54 % für die Ordnung und 36 % für die Menschenrechte entschieden (vgl. Gudkov u. a. 2008, S. 42). Die Menschenrechtler und die Pädagogen im Bereich der Menschenrechtsbildung werden unter diesen Umständen ziemlich schnell mit Unverständnis und teilweise auch Isolation seitens der Gesellschaft konfrontiert:

„Die Menschenrechte haben im Verständnis der Menschenrechtler selbst einerseits und andererseits von der gesellschaftlichen Nachfrage her eine absolut unterschiedliche Konstruktion, eine komplett andere Natur. Während die Bevölkerung sich – nachdem sie die 90er Jahre durchgemacht hat – um die eigene Sicherheit und sozial-ökonomischen Rechte sorgt, sind die Menschenrechtler von Anfang an auf die grundlegenden Menschenrechte ausgerichtet: die Menschenrechte, die für die Bevölkerung nicht wichtig sind – Meinungsfreiheit, Glaubensfreiheit. Deshalb versteht die Bevölkerung nicht, wo das Problem [der Menschenrechtler] liegt. Sie versteht nicht, wozu das Ganze.“ (Interview_R36, Abs. 8)

Diese Situation kann auch teilweise dadurch erklärt werden, dass die Menschenrechte in manchen Diskussionen für eine westeuropäische „Mode“ gehalten werden. In den 90er Jahren verbreitete sich in der russländischen Gesellschaft ein Gefühl der Enttäuschung vom Westen (vgl. mehr dazu Chapaeva 2002). Der Respondent geht auf diese Wendung in seinem Gespräch ein:

„Es gab eine starke Orientierung am Westen [Ende der 80er – Anfang der 90er Jahre, T. K.]. Lange Zeit haben die Menschen geglaubt, dass der Westen natürlich Freiheit und Demokratie bedeutet. Später hat sich herausgestellt, dass es überall Probleme mit den Menschenrechten gibt. Nach den Taten der USA [im Irak, T. K.] ist dieser Glaube abhanden gekommen. Die moralische Grundlage für eine Orientierung ist verschwunden.“ (Interview_R36, Abs. 10)

Ein Erwachsenenbildner spricht von einem in der russländischen Gesellschaft etablierten Argument gegen die Frage der Menschenrechte: „Man pflegt zu kontern: Rechte? Und wo bleiben die Pflichten?“ (Interview_15, Abs. 14) Die Wahrnehmung des Themas Menschenrechte leidet dadurch: Die Menschenrechtler sind demnach eine Gruppe von Menschen mit angeblich eigennützigem Interessen, die keine Rücksicht auf das Gemeinwohl – auch die Pflichten der Bürger – nehmen. Eine Erwachsenenbildnerin, Vertreterin einer staatlichen Bildungseinrichtung, argumentiert, die Menschenrechte würden die moralischen Grundlagen der Gesellschaft zerstören, indem sie den Fokus auf den Menschen und nicht auf die Gesellschaft, und vor allem den Staat (die Heimat), als zu bewahrenden Wert legen.

„Auf diesem Gebiet haben Memorial und andere Liberale¹¹⁷ viel gewerkelt. Sie sprechen über Freiheiten, die der Mensch haben soll, über den Wert des menschlichen Lebens. Sie sprechen darüber, dass man verraten soll, um das eigene Leben zu retten (*mit Empörung in der Stimme*). Das sind Ideen, die zur Zersetzung des Volkes führen. Hier werden moralische Prinzipien zersetzt, mit dem Ziel, dass man nicht bereit ist, [die Heimat] zu verteidigen. Es ist eine Demoralisierung.“ (Interview_R42, Abs. 26)

In dem Interview mit einem Vertreter einer staatlichen Bildungseinrichtung wird den Menschenrechtlern unterstellt, sie wollten nur die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sich ziehen:

„Was machen diese Menschenrechtler? Sie unterschreiben irgendwelche Zettelchen. [...] Sie wollen, dass man sie interviewt, sie machen eine Selbst-PR. [...] Sie wollen aber Probleme nicht konkret lösen. Diese ganzen Menschenrechtler sind wie ein Frosch, der nur quaken kann. Das sind bloß aufgeregte Spinner, sonst nichts.“ (Interview_R35, Abs. 42)

Der Begriff der Menschenrechte selbst wird in diesem Gespräch ebenfalls entwertet, indem der Respondent auf ihre Entbehrlichkeit hinweist:

„Das System der Menschenrechte hat nichts Neues gebracht. Alles war schon vorher da, beispielsweise in den zehn Geboten. Das Hauptprinzip soll darin liegen, dass man keinen Schaden zufügt – dem anderen Menschen und der Umwelt. Das ist dann auch alles.“ (Interview_R35, Abs. 105)

In einem anderen Interview mit einem Vertreter einer rechtskonservativen Organisation stellt der Befragte die Menschenrechte und die demokratischen Prinzipien, die er als „liberale Freiheiten“ bezeichnet, der Tradition und der Stabilität entgegen. Demokratische Gesellschaften sind in seinem Verständnis schwach und werden den traditionellen Gesellschaften – in seiner Idealvorstellung einer Monarchie – unterliegen:

„Warum sind die heutigen europäischen Gesellschaften schwach? Weil sie ihre [nationalen] Traditionen auf der Jagd nach diesen liberalen Freiheiten verloren haben. Jetzt haben sie keine Grundlage mehr – sie haben keine Wurzel. Jede traditionelle Gesellschaft wird sie besiegen. Wir sind eine solche traditionelle Gesellschaft und wir müssen diese auf Traditionen aufbauen: Glaube, Armee, Familie, Monarch (Zar), historische Traditionen.“ (Interview_R43, Abs. 10)

117 Der Begriff „Liberal“ wird in diesem Fall negativ benutzt. Unten wird darauf im Detail eingegangen.

Das Thema der Menschenrechte als Kernprinzip einer demokratischen Gesellschaft wird in der russländischen Gesellschaft, wie die Interviews zeigen, mit Argwohn, zum Teil sogar mit Feindseligkeit betrachtet und teilweise als ungeeignet für Russland verworfen. Den demokratischen Werten werden artifiziell Werte des Gemeinwohls gegenübergestellt. Ein Respondent, ein Vertreter der staatlichen Bildungseinrichtung, beharrt in seinen Antworten darauf, die Diskussion über die Menschenrechte habe in Russland die Formen einer „blinden Ideologie“ angenommen und werde überall – auch „dort, wo es unpassend ist“ – ins Gespräch gebracht:

„Einmal las ich in einem Aufsatz: ‚In der Zeit des Iwan des Schrecklichen wurden die Menschenrechte massiv verletzt.‘ [...] Ich finde, so was darf nicht passieren. [...] Es darf nicht die heutige Wahrnehmung der Welt auf die Vergangenheit übertragen werden. Dies verhindert das korrekte Verstehen der Vergangenheit. [...] Wenn wir über die demokratischen Werte sprechen, müssen wir genau unterscheiden, für welche Epoche diese Termini verwendet werden dürfen. Und wenn wir versuchen, diese Terminologie auf Biegen und Brechen auf die Vergangenheit anzuwenden, [...] – das halte ich für falsch. So etwas hätte es damals noch nicht geben können, denn die Gesellschaft war noch nicht entsprechend geformt.“ (Interview_R21, Abs. 45)

Nach der Logik des Respondenten erscheint die Implementierung der Kategorie der Menschenrechte in Bezug auf die Vergangenheit unangemessen. Die Menschenrechtsverletzungen in der Vergangenheit dürfen demnach retrospektiv nicht als solche bezeichnet werden, denn die Gesellschaft sei dafür noch nicht in der Lage gewesen, diese Kategorie zu verstehen. Diese Sichtweise birgt in sich eine Relativierung des universellen Charakters der Menschenrechte und begründet die Berechtigung, wenn nicht gar die Natürlichkeit der Menschenrechtsverletzung in der Vergangenheit, indem das Argument der gesellschaftlichen Unreife geäußert wird.

3.2.3.2 Bürgerschaftliche Bildung

Der Umgang mit der Vergangenheit und bürgerschaftliche Bildung werden in mehreren Interviews in einem als selbstverständlich erscheinenden Zusammenhang, ja als interdependent diskutiert. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte wird als eine notwendige Grundlage für die bürgerschaftliche Bildung angesehen: „Das Verständnis der Vergangenheit [...] führt zu einem kritischen Denken, was wiederum die Übernahme der Bürgerrolle erleichtert. [...] Die Arbeit an der Vergangenheit aktualisiert bestimmte Themen, die wichtig sind [für die bürgerschaftliche Bildung].“ (Interview_R28, Abs. 21) Die Situierung der Vergangenheitsdebatte in den Kontext der bürgerschaftlichen Bildung habe den Vorteil, dass die Vergangenheit und die Erinnerungsarbeit an der Vergangenheit nicht zu einem

sinnberaubten Ritual werden, sondern sich zu einer „handlungszwingenden Erinnerung“ (Interview_R25, Abs. 21) entwickeln.

Die Bürgergesellschaft, die auch in Bezug auf den postsowjetischen Raum aktiv besprochen wird,¹¹⁸ beginnt unweigerlich mit der Bildung eines Bürgers als Träger dieser Gesellschaft und seiner Werte. Diesem Thema widmen viele der befragten Erwachsenenbildner besondere Aufmerksamkeit:

„Für mich war klar, dass die bürgerschaftliche Bildung die Berücksichtigung von Tausenden von Sachen bedeutet: wie man Konflikte miteinander löst, ihre Fähigkeit zu verstehen, die Fähigkeit, zu analysieren, die Kenntnisse darüber, wie der Staat funktioniert und was er leisten soll – all das, was in der Schule nicht gelehrt wird. Die bürgerschaftliche Bildung sollte deshalb eine Alternative oder ein Ausgleich zu dieser Bildung sein.“ (Interview_R31, Abs. 31)

Die bürgerschaftliche Bildung, wie es dieser Interviewpassage zu entnehmen ist, ist insbesondere in Bezug auf die Erwachsenen wichtig – als Kompensation der Schulbildung. Kritisch wird von einem Erwachsenenbildner allgemein die Situation hinsichtlich der politischen Bildung in Russland eingestuft. Die Zivilgesellschaft als Motor und Träger der politischen Bildung fehlt, die Nachfrage ist unzureichend und das Angebot selbst unterentwickelt: „Es ist sinnlos, bei uns ernsthaft über politische Bildung zu sprechen: Wir haben keine gute Grundlage – weder eine gesellschaftliche Öffentlichkeit noch ein gesellschaftliches Kommunikationsmodell. So bleibt die politische Bildung weiterhin eine Fiktion.“ (Interview_R15, Abs. 4)

Die Schwierigkeiten der Demokratisierung und der Entwicklung der Zivilgesellschaft waren und sind teilweise heute noch bedingt durch die politische und gesellschaftsbezogene Haltung der Bevölkerung, die ihre Verhaltensmuster zum Teil vom sowjetischen System mit einer strikten Reglementierung des Öffentlichen wie auch des Privaten übernommen hat. Der Soziologe Juri Levada widmete mehrere Untersuchungen dem Thema des sowjetischen Menschen und seiner Fortexistenz in der Zeit nach dem Zusammenfall der Sowjetunion. Der von Alexander Sinowjew (1984) in Umlauf gebrachte Ausdruck „homo sovieticus“ wird heute pejorativ gebraucht und bezeichnet einen in der kommunistischen Vergangenheit lebenden und im Sinne der sowjetischen Propaganda agierenden Menschen. Die wichtigsten Merkmale des sowjetischen Menschen sieht Levada in folgenden Eigenschaften: erzwungene Isolation, Staatspaternalismus, egalitaristische Hierarchie, Imperiumssyndrom. Diese Eigenschaften deuten eher auf die „Unterwerfung des Menschen dem System der Einschränkungen, als auf seine eigenen Interessen

118 Vgl. in Bezug auf Russland z. B. die grundlegende Arbeit von Gudkov u. a. 2008.

und Handlungen“ (Levada 2004, S. 16). Der sowjetische Mensch, so Levada, war bereit, das System zu akzeptieren und sich dem zu unterwerfen, aber nicht selbst zu handeln (vgl. Golov u. a. 1993, S. 24).¹¹⁹ Gudkov u. a. beschreiben anhand ihrer soziologischen Untersuchungen den postsowjetischen Menschen – der auf der Grundlage des sowjetischen Typus entstanden ist – mit folgenden Charakteristika: Er ist „schwer veränderbar“ und „leicht regulierbar“, misstrauisch gegenüber dem „anderen“ und „komplizierten“, pessimistisch und passiv, denn er weiß aus Erfahrung, „alle seine privaten Anstrengungen, etwas Besseres im Leben zu erreichen, können eine Grundlage für Repressionen und Sanktionen seitens des Staates wie auch seitens der Umwelt bilden.“ (Gudkov u. a. 2008, S. 7f.) Der postsowjetische Mensch übernehme keine Verantwortung und neige dazu, „die Verantwortung für die eigene Situation auf einen beliebigen anderen zu schieben: die Regierung, die Abgeordneten, die Beamten, den Westen, die Immigranten“ (ebd.). In den durchgeführten Interviews wurde der „homo sovieticus“ als ein „unter den Teilnehmern verbreiteter Menschenschlag“ angesprochen (Interview_R13, Abs. 37). Die Erfahrung der Anpassung an einen repressiven Staat dringt tief in die Köpfe der Menschen hinein und schafft stabile Gewohnheiten, so die Argumentation. Die junge Generation sei nur teilweise frei von diesen Denkmustern, denn der Typ des „sowjetischen Menschen“ wird auch heute gesellschaftlich reproduziert, weil die Lebensbedingungen und der Anpassungszwang reproduziert werden (vgl. dazu auch Unterkapitel „Generationenkonflikt“). Über die von Levada beschriebenen Merkmale des homo sovieticus sprechen auch die Erwachsenenbildner – ausgehend von der Erfahrung in ihrer pädagogischen Tätigkeit. Die mangelnde Entwicklung der Zivilgesellschaft führt ein Erwachsenenbildner auf das Weiterwirken der Eigenschaften von homo sovieticus zurück, z. B. auf das niedrige Niveau des Vertrauens innerhalb der Gesellschaft – einerseits das Vertrauen gegenüber der Macht, andererseits das Vertrauen untereinander: „Dies alles macht den Aufbau der Demokratie von unten kaum möglich.“ (Interview_R17, Abs. 29–30)

Auch Pessimismus und Passivität als weitere Charakteristika des homo sovieticus wurden in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern thematisiert. Die soziologischen Untersuchungen belegen, dass 80 % der Bevölkerung davon ausgehen, sie können das politische und wirtschaftliche Leben Russlands nicht oder eher nicht beeinflussen (vgl. Gudkov u. a. 2008, S. 61). Eine solche Haltung führe, so in einem Interview, zu Gleichgültigkeit und verhindert die Übernahme der Verantwortung für das Geschehene (vgl. dazu Interview_R20, Abs. 26–28). Mehrere befragte Erwachsenenbildner haben das Problem in unterschiedlichen

119 Vgl. dazu auch Levada 2004.

Kontexten als beunruhigend bewertet. Passivität und Gleichgültigkeit spiegeln sich auch im mangelnden Vertrauen gegenüber den gesellschaftlichen Institutionen, die die Grundlage der Bürgergesellschaft darstellen, wider.

Eine der wichtigsten Merkmale der aktuellen staatlichen bürgerschaftlichen Bildung in Russland besteht darin, dass die bürgerschaftliche Bildung im Zusammenhang mit Erziehung zum Patriotismus behandelt wird. Das staatliche Programm „Die patriotische Erziehung der Bürger der Russländischen Föderation 2011–2015“ (die vorhergehenden analogen Programme galten für die Jahre 2001–2005, 2006–2010) (vgl. Regierungsbeschluss Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii 2010)¹²⁰ soll, so in dem entsprechenden Regierungsbeschluss, durch die staatlichen Institutionen und Institutionen der Bürgergesellschaft getragen werden;¹²¹ die „Erziehung zu patriotischen Gefühlen“ und die „Herausbildung der aktiven bürgerschaftlichen Position“ sind im Dokument in einer Aufzählung, also in einem gedanklichen Zusammenhang, zu finden. Über das Verständnis der Ziele und Inhalte der bürgerschaftlichen Bildung seitens der staatlichen Organe gibt der „Methodische Brief des Bildungsministeriums über die bürgerschaftliche Bildung der Schüler an allgemeinbildenden Schulen“ (vgl. Minobrazovanija 2003) Auskunft: Unter bürgerschaftlicher Bildung (*graždanskoe obrazovanie*) wird in erster Linie die Entwicklung des Gefühls von Liebe zur Heimat, das Interesse an der Geschichte des Landes und den Gesetzen des Staates verstanden, danach auch Erziehung zu Verantwortungsbewusstsein für eigene Handlungen und die Erziehung zur Fähigkeit zu bürgerschaftlichem Engagement. In Bezug auf die bürgerschaftliche Bildung im russländischen Schulwesen stellt Annegret Wulff fest: „So nimmt die Entwicklung eines Gefühls der Liebe zur Heimat eine exponierte Stellung ein, der Patriotismus sowie der Dienst für das Vaterland gehören zu den wichtigsten vermittelten demokratischen Werten“ (Wulff 2009, S. 109). Auf das Thema Patriotismus im Rahmen des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit wird in den folgenden Kapiteln der Arbeit im Detail eingegangen.

3.2.3.3 Der Mensch und der Staat

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits auf den spezifischen Staatspaternalismus hingewiesen, der die Beziehung zwischen dem postsowjetischen Menschen

120 Regierungsbeschluss vom 5. Oktober 2010 № 795.

121 Das staatliche Programm „Die patriotische Erziehung der Bürger der Russländischen Föderation 2011–2015“, Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii 2010, S. 3.

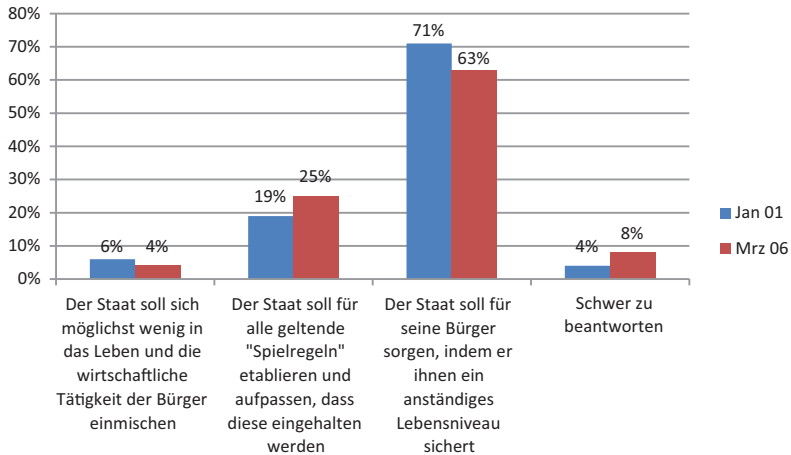
und dem Staat und die gegenseitigen Erwartungshaltungen definiert. Das Hauptziel der bürgerschaftlichen Bildung jedoch – der mündige Bürger und die politische Mündigkeit, die sich durch eine positiv-kritische Teilhabe am Aufbau des demokratischen Systems, an der Implementierung der Konfliktlösungsstrategien bei Interessenvertretungen, der Standfestigkeit gegenüber der überflüssigen Autoritäten kennzeichnet – scheint durch diese Haltung massiv gehindert zu sein. Mit dem Paternalismus geht auch der Etatismus (in seinem osteuropäischen Verständnis) einher, der das Primat des Staates gegenüber dem Menschen begründet (vgl. dazu Fedotov 2011).¹²²

Der Staat und Individuum werden in Russland als Gegensätze begriffen. Nikolaj Plotnikov weist in seinem Artikel „Staat und Individuum“ darauf hin, dass „das Verhältnis von ‚Individuum und Staat‘ [...] zu den schwierigsten und zugleich meist diskutierten Themen in der russischen Kultur- und Ideengeschichte [gehört]“ (Plotnikov 2009, S. 4). Anfang der 2000er Jahre entstand in der Gesellschaft eine neue Nachfrage nach einer Autorität, nach einem starken Staat als Verkörperung dieser Autorität.

Eine große Zahl der russländischen Bürger verschiedenen Alters plädiert für das Regime der sogenannten „starken Hand“ sowie für einen starken Staat. Unter allen Altersklassen finden sich unmäßig viele Anhänger der „starken Hand“: Im Jahr 2008 waren 43 % der Bevölkerung der Meinung, „unser [das russländische] Volk braucht stets eine starke Hand“, und 29 % waren davon überzeugt, „es gibt Situationen (wie z. B. heute), in denen man die ganze Macht in einer Hand konzentrieren muss“ (Gudkov u. a. 2008, S. 36). Unter diesem Begriff wird jedoch oft nicht ein autoritäres Regime im klassischen Sinne verstanden, sondern eine vom Staat organisierte, auch autoritäre Regulierung der Wirtschaft und des Marktes zugunsten des Normalbürgers mit dem Ziel des Schutzes seiner Interessen gegen Gesetzlosigkeit und Willkür. Die bereits oben angesprochene erneute Idealisierung Stalins erfüllt heute eine für die staatliche Macht wichtige Aufgabe, und zwar die der Verbreitung der Vorstellung, dass die Staatsmacht das Primat hat und ihre Handlungen gerechtfertigt sind. Das staatliche Interesse liegt somit über den Interessen eines Individuums.

122 Die deutsche politische Bildung der Weimarer Zeit war in Person von Spranger darauf bedacht, die Erziehung für den Staat zu vollziehen – unter dem Vorbehalt, dass es sich um einen *sittlichen Staat* handelt (vgl. Matthes 2011, S. 165), wobei jedoch die Staatsmacht auf die „freie, sinnvoll tragende Mitwirkung“ (Spranger, zit. nach Matthes 2011, S. 165; Hervorh. im Orig.) des Individuums angewiesen sein sollte.

Eine Umfrage, durchgeführt im Jahr 2009 vom Levada-Zentrum, verdeutlicht, wie die Rolle des Staates in der Bevölkerung definiert wird:



Quelle: Levada-Centr 2009

Abbildung 5: *Wie soll, Ihrer Meinung nach, das Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Bürgern aussehen?*

Die Zahlen 71 % und 61 % weisen darauf hin, dass die ideale Vorstellung des Verhältnisses zwischen dem Staat und seinen Bürgern im Jahr 2001 wie auch im Jahr 2006 einen starken paternalistischen Charakter hat: Der Staat soll sich um seine Bürger sorgen und ihnen Arbeitsplatz, Wohnung, medizinische Versorgung, ein anständiges Lebensniveau etc. garantieren. Die Hoffnung auf einen bestimmten Wohlstand ist verknüpft mit den Aktivitäten des Staates.

Das Verbot der Einmischung in das private Leben seitens des Staates wird nur von 4 % der Bevölkerung als wichtig eingeschätzt. Die Missachtung der Privatsphäre war zweifelsohne ein alltägliches Phänomen der Sowjetzeit, das anscheinend bis heute nicht eindeutig abgelehnt wird. Auf die Beispiele der unbeschränkten Macht des Staates (auch gegenüber dem Individuum) aus der Vergangenheit rekurriert die aktuelle russländische Geschichtspolitik und versucht, die Einschränkungen der Freiheit und den Terror zu rechtfertigen und zu begründen, um gleichzeitig auch eigenen Handlungen einen Spielraum zu lassen, heißt es weiter im Interview:

„In den Texten [Schulbüchern, T. K.] steht, dass es einen Grund für den Terror gab. Durch das ständige ‚ja, aber‘ wurde der Terror [des Stalinismus, T. K.] begründet als unausweichliche Notwendigkeit für den Sieg [im Zweiten Weltkrieg, T. K.]. [...]

Dieses Konstrukt braucht die heutige Macht zweifelsohne, um ihr Verhältnis gegenüber den Bürgern aufzubauen.“ (Interview_R34, Abs. 11)

Der Respondent spricht weiter von den Gesetzen der Strafanstalten, der sowjetischen Lager, die Folgsamkeit, Passivität und Angst seitens eines jeden Individuums als Grundhaltung verlangten. Das System des Straflagers der Sowjetunion habe sich auf das ganze Land ausgebreitet und ist bis heute nicht überwunden:

„Im Laufe vieler Jahre waren die Ausdrücke üblich: ‚die kleine Zone‘ und ‚die große Zone‘¹²³. Die ‚kleine Zone‘ war das Lager an sich, hinter dem Stacheldraht, die ‚große Zone‘ war das ganze Land. Die Struktur ist im Großen und Ganzen dieselbe. Die Stratographie ist die gleiche: die Natschalniks und die Untertanen. Die Formen der Existenz sind vergleichbar – Einschränkung der Freiheit.“ (Interview_R34, Abs. 21)

Nikolaj Plotnikov weist in seinen Überlegungen über „Staat und Individuum“ in Russland auf die Gefahr eines zu Ende gedachten Primates des Staates gegenüber dem Individuum im Namen der dem Allgemeinwohl dienenden gesellschaftlichen Reformen hin: „Eine wichtige Folge des absolutistischen Staatverständnisses besteht darin, dass sie jede radikale Maßnahme rechtfertigt, die für die Zivilisierung des Landes erforderlich zu sein scheint. Und je mehr Widerstand sich gegen diese Maßnahmen formiert, die im Übrigen auch durchaus sinnvoll sein können, desto mehr Repressionen werden benötigt, um die Durchsetzung dieser Maßnahmen zu erzwingen“ (Plotnikov 2009, S. 9).

Das Thema des Verhältnisses zwischen dem Staat und dem Menschen hat somit eine besondere Dringlichkeit bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, wie auch die durchgeführten Interviews belegen. Der Paternalismus und die Staatshörigkeit werden als übrig gebliebene Haltung der sowjetischen Epoche verstanden, die es zu überwinden gilt (vgl. Interview_R04, Abs. 98). Ein Respondent berichtet darüber, dass das Prinzip der staatlichen Obrigkeit – der Etatismus in seinem osteuropäischen Verständnis – durch die staatliche Propaganda in den Massenmedien verbreitet wird: „Im Fernseher wird darüber berichtet, dass der Mensch dem Staat dienen soll.“ (Interview_R02, Abs. 46) Das in Russland etablierte Primat des Staates gegenüber dem Menschen bereitet zahlreiche Probleme für die Herausbildung der Zivilgesellschaft wie auch für die Durchsetzung der Menschenrechtsprinzipien. Diesen Gedanken äußern mehrere Erwachsenenbildner. Dem Konzept des Primates des Staates stellt ein Respondent das Primat der Menschenrechte entgegen – der Rechte eines einzelnen Individuums, die der Staat zu schützen hat (vgl. Interview_R15, Abs. 40). In einem anderen Interview wird

123 Zone heißt im russischen Slang ein Gefängnis oder ein Lager.

in diesem Zusammenhang das Prinzip der Menschenwürde und der Gleichberechtigung als fundamentale Prinzipien der Demokratie thematisiert und die Stärkung der Mündigkeit und Kritikfähigkeit des „kleinen Menschen“ als eine wichtige Bildungsaufgabe definiert:

„Das furchtbarste im totalitären System ist der kleine schutzlose Mensch. Gleichzeitig gibt es den Menschen, der die Macht besitzt und durch die Macht pervertiert ist. [...] Die Aufgabe ist, dass der kleine Mensch lernt, einen Schutzmechanismus aufzubauen, und der Mensch an der Macht soll verstehen, dass es eine klare Grenze für seine Taten gibt. [...] Es soll zu einer alltäglichen Aufgabe gehören, den Menschen zu widerstehen, die die Macht haben.“ (Interview_R03, Abs. 48)

Die bürgerschaftliche Bildung wird von diesem Respondenten auch als Empowerment verstanden (ohne dass der Respondent zu diesem Terminus greift) – als Fähigkeit zu Opposition und zivilem Ungehorsam gegenüber der staatlichen Macht und Machtüberschreitungen.

Die bürgerschaftliche Bildung, die Menschenrechtsbildung – im Kontext der historischen Bildung – sollen die Sensibilität der Bevölkerung gegen den Staatspaternalismus verschärfen (vgl. Interview_R02, Abs. 15): Der Bürger darf nicht Untertan, sondern Souverän sein; der Staat ist nicht Obrigkeit. Die Respondenten, die sich gegen den Etatismus und staatlichen Paternalismus aussprechen, bezeichnen sich selbst als „liberal“: „Ich bin meiner Natur nach liberal und bin deshalb der Meinung, dass der Staat für das Individuum existieren muss und nicht das Individuum für den Staat.“ (Interview_R02, Abs. 15) Etwa in diesem Sinne, jedoch mit einer deutlich pejorativen Konnotation, wird das Wort „liberal“ auch von der „Gegenseite“ verwendet, die diese Position einer Kritik unterwirft: In manchen Interviews, insbesondere mit den Vertretern der staatlichen Bildungseinrichtungen sowie der nationalradikalen Einrichtungen, wird das Adjektiv „liberal“ zur Bezeichnung einer staatsfeindlichen, egozentrischen Haltung eines Individuums, das das eigene Volk und das eigene Land kritisiert und deshalb „hasst“. Der Hauptideologe der modernen russischen Doktrin des Eurasismus Alexander Dugin, die in den anschließenden Kapiteln der Arbeit besprochen wird, bezeichnet in seinem Artikel den Liberalismus als „weltliches Verhängnis“ und rekurriert dabei auf das Werk Ernst Niekischs: „Hitler – ein deutsches Verhängnis“ (Dugin 2008, S. 30f.). Der Liberalismus wird von Dugin als amerikanischer Euphemismus für deren Weltherrschaftsansprüche „enttarnt“ (als einen anderen Euphemismus mit der gleichen Zielsetzung wird „Demokratie“ genannt) und als fremd für die russländische Gesellschaft beschrieben: Die heutigen Liberalen werden dort als Westspitzel beschimpft. Dugin ruft zum Kampf gegen den Liberalismus auf und fügt hinzu: „Ich schließe nicht aus, dass dafür die Länder dem Boden gleichgemacht werden müssen, die diese Häresie ins Leben

gerufen haben – die Häresie, die darauf besteht, dass der Mensch der Maßstab aller Dinge sei. Nur der alle Welt umfassende Kreuzzug gegen die USA, den Westen, die Globalisierung und ihre politisch-ideologische Formen – den Liberalismus – kann eine adäquate Antwort sein“ (Dugin 2008, S. 38).

In Russland haben sich im Slang solche Wörter wie *Dermokratija* (ein Hybrid aus „dermo“, Mist, und „demokratija“), *Liberast* (ein Hybrid aus „liberal“ und „Päderast“¹²⁴) und *Tolerast* (ein Hybrid aus „tolerant“ und „Päderast“) etabliert. Die „Liberasten“, „Tolerasten“ und „Dermokraten“ „zerstören“ die Grundlagen der Existenz Russlands und besitzen weder Patriotismus noch Vaterlandsliebe, wird in den Interviews mit manchen Vertretern der staatlichen Bildungseinrichtungen unterstrichen (vgl. Interview_R42). Das eigene Land – das Vaterland, *rodina* – zu kritisieren, heißt, es zu besudeln:

„Wir haben leider den Moment des Patriotismus ausgelassen. Dass die Heimat etwas Heiliges ist. In der Zeit der Perestroika ist viel Dreck darüber ausgeschüttet worden, was wir für heilig gehalten haben. Und dieser Dreck bleibt bis heute noch haften.“ (Interview_R10, Abs. 72)

In diesem Sinne wird das Adjektiv „patriotisch“ als Antonym zum Adjektiv „liberal“ gebraucht. Die historische Grundlage des Patriotismus (und des Etatismus) bilden zweifelsohne der Große Vaterländische Krieg und der Stolz auf den glorreichen Sieg des sowjetischen Volkes. Der Patriotismus trägt in dieser Interpretation einen etatischen Charakter: Er ist ausgerichtet auf den Staat und nährt sich von seiner „Größe“. Der nationale Stolz und die Selbstwahrnehmung sind somit stets auf die „Größe“ des Staates angewiesen. Ein Beispiel der Begründung für die staatlichen Restriktionen und der Notwendigkeit der Selbstaufopferung im Namen einer staatlichen Idee soll hier aus einem Interview mit dem Vertreter einer staatlichen Bildungseinrichtung angeführt werden:

„Hitler, beispielsweise, ging in alle Länder, nicht nur nach Westen, auch nach Osten, wie Polen und so weiter, wie ein Messer in Butter rein – ohne jeglichen Widerstand. Hier vier Wochen, dort sechs Wochen, er ging weiter und weiter, weil diese liberalen Ideen dem Ganzen keinen Widerstand leisten konnten. Und wo hat er seine erste Niederlage bekommen? Bei Moskau! Ansonsten ging er durch Europa wie auf einem Spaziergang. Das heißt, nur ein totalitäres Regime hat es geschafft [ihn zu stoppen, T. K.]. Warum? Weil das Verwaltungs- und Kommandosystem (*administrativno-komandnaja*

124 Das Wort „Päderast“ wird im russischen Slang nicht in seiner ursprünglichen Bedeutung, nämlich als Mann, der eine sexuelle Präferenz zu männlichen Jugendlichen aufweist, sondern allgemein als Schimpfwort für die abwertende Bezeichnung eines Homosexuellen verwendet.

sistema) in der Extremsituation völlig gerechtfertigt war, meiner Meinung nach. [...] Es gab beispielsweise die Blockade Leningrads. Heute streitet man darüber. Die Position der Liberalen: So viele Menschenleben sind verloren. Wenn es demokratische Regeln gegeben hätte, hätte man einen neuen Bürgermeister gewählt, der Leningrad aufgegeben hätte und das Leben von hunderttausend Menschen gerettet hätte. Aber wenn es keine Blockade Leningrads gegeben hätte, hätte es auch keinen Sieg bei Moskau gegeben. Weil zu Leningrad zahlreiche Kräfte der Faschisten hinzugezogen wurden. Und das war nur dank jenem System.“ (Interview_R42, Abs. 55)

Ein Vertreter einer staatlichen Einrichtung weist darauf hin, dass es zur russischen Mentalität gehört, die eigenen Interessen den Interessen der Familie und der Gemeinde unterzuordnen (vgl. Interview_R05, Abs. 78). Er besteht darauf, dass der Staat eine Kontrollfunktion ausführen muss – und zwar auch die Kontrollfunktion über die Informationszufuhr und Informationsbeschaffung (vgl. Interview_R05, Abs. 98 und Abs. 138). Dagegen kämpft ein anderer Respondent im Rahmen seiner Bildungsmaßnahmen:

„Es ist bereits im russischen kollektiven Gedächtnis ausgeprägt, dass es einen Führer gibt, eine regierende Partei – und wie sie es sagt, so machen wir es. [...] Unsere Mission sehe ich [...] in der Förderung neuer Ideen und dem Abschied von dieser alten Ideologie.“ (Interview_R24, Abs. 3)

Die Achtung vor dem Staat und vor den staatlichen Attributen soll in seinen Augen in der Achtung vor Gesetzen ihren Ausdruck finden, die die Vertreter der staatlichen politischen Institutionen – im Namen und für das Volk – verabschieden. Das Verhältnis zwischen dem Bürger und dem Staat dürfe demnach nicht auf Dienstwilligkeit und auf Angst vor Sanktionen basieren – wie es in der Vergangenheit der Fall war, sondern auf der respektvollen Akzeptanz. Die Letztere vermisst der Erwachsenenbildner in der heutigen Gesellschaft:

„Generell wurde, wie ich es sehe, die Einhaltung der gesetzlichen Normen in der Sowjetzeit nicht durch innere Akzeptanz gesichert, sondern durch die Angst vor Bestrafung, vor staatlichen Sanktionen. [...] Andererseits, sobald ein Gefühl entstanden ist, dass die Macht einen Bereich nicht kontrolliert und einen hier nicht erreichen wird, verletzte der Mensch, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben, alle Normen und Gesetze. Es entstand ein pervertiertes Rechtsbewusstsein, indem es üblich wurde, den Staat zu betrügen. [...] Das alles führte dazu, dass Gesetze und das Rechtssystem rein formell existierten. [...] Die einen logen, dass sie demokratische und gerechte Gesetze verabschiedeten, die anderen logen, dass sie diese Gesetze einhielten.“ (Interview_R24, Abs. 31)

In manchen Interviews wird die Passivität der Bürger bemängelt und diese auf die Einschüchterungsversuche des totalitären Staates zurückgeführt. Als Ergebnis

sieht sich das Individuum heute nicht als gleichberechtigter Partner in der Interaktion mit dem Staat, sondern als Untertan:

„Die Bevölkerung kann nicht mal sich selbst verteidigen. Man hat ihnen die freien Medien weggenommen, alle Ressourcen, sie bleiben jedoch sitzen und sagen: Schlagt uns bloß nicht und lasst uns nicht den Hungertod sterben. [...] Solange unsere Bevölkerung nicht lernt, sich zu verteidigen und stopp zu sagen, wird sie so behandelt. [...] Wir [als Bildungseinrichtung, T. K.] bringen den Bürgern bei, selbstständig zu sein, die entfernten Zeichen der Grenzüberschreitungen seitens der Macht zu spüren und die eigene Menschenwürde zu achten.“ (Interview_R03, Abs. 32)

Die Handlungsmaxime, die sich seit der Sowjetzeit im Bewusstsein des „Ivannormalverbrauchers“ fest verankert haben soll, zeichnet der Erwachsenenbildner mit folgendem Bild: möglichst nicht aufzufallen, um zu überleben, sich möglichst aus allem heraus zu halten, im Konflikt mit dem Staat nachzugeben, um das Überleben zu sichern (vgl. ebd.). Der grundlegende Wunsch der russischen Bevölkerung die Jahrhunderte hindurch bestand darin, so die Soziologin Efremova, dass die Regierung, die über ihn waltet – dies möglichst für ihn und nicht gegen ihn tut (vgl. Efremova 2001, S. 339). Die Hierarchie einerseits, in der die Interessen des Staates über den Interessen des einzelnen Menschen stehen, andererseits aber auch die Auffassung, der Staat kümmert sich um das Wohl der Bürger, führen dazu, dass die Bevölkerung fern von den Ansprüchen bleibt, selbst politische Prozesse zu beeinflussen: „Viele denken heute noch: das Wichtigste sei, einen ‚guten‘ Präsidenten zu wählen, dann wird Russland ein ‚normaler‘ Staat sein.“ (Ebd., S. 340f.) Jedoch impliziert die Orientierung an der Macht und deren Patronat nicht eine positive Beurteilung der Macht und ein großes Vertrauen ihr gegenüber – gerade weil ihre paternalistischen Erwartungen nicht befriedigt wurden. Bei seiner Untersuchung der sogenannten „Pseudodemokratie“ in Russland beschreibt Grävingholt den Zustand wie folgt: „Aus der Mischung von politischem Anspruch und erlebter Wirklichkeit entwickelte sich als Element der sowjetischen politischen Kultur eine verbreitete normative Erwartung, der Staat *möge* möglichst viele Aufgaben übernehmen und zum Nutzen der Gesellschaft lösen – bei zugleich tief verwurzelten Zweifeln, daß er dies auch in der erwünschten Weise tun *werde*“ (Grävingholt 2005, S. 75; Hervorh. im Orig.). In einem Interview wird der Gedanke bildlich erläutert: „Hat das Dach ein Leck, so schreibt man einen Brief an das Staatsoberhaupt. [...] Aber dass man selber den Hammer und den Nagel nimmt, das funktioniert nicht.“ (Interview_R07, Abs. 82).

Dubin (2006, S. 33) bezeichnet die gegenwärtige russländische Gesellschaft als „Gemeinschaft anpassungswilliger Untertanen“, da sie nur noch paternalistisch politisch orientiert, also passiv, ist und sich von der öffentlichen bzw. politischen

Interessenartikulation den Machthabern gegenüber weitgehend abwendet. Die paternalistische Erwartung ist in Russland oft die Grundlage der nostalgischen Gefühle und bildet somit ein Hindernis im Prozess der Aufarbeitung der sowjetischen Vergangenheit: Es wird der sozialistische Staat mit seinem Wohlfahrtscharakter zurückgewünscht (vgl. Interview_R07, Abs. 82).

In Bezug auf das Verhältnis zwischen dem Staat und dem Individuum wird ebenfalls eine Sonderposition Russlands begründet, die sich von westlich-europäischen Demokratieprinzipien abgrenzt (vgl. dazu auch Heinemann-Grüder 2001, S. 331f.). Russland, das historisch keine liberale Tradition hat, ist in einer solchen Argumentation darauf angewiesen, einen starken Staat als Garant für Sicherheit und Stabilität zu haben.

Eine starke paternalistische Haltung trägt ein zusätzliches Gefahrenpotential in sich, das in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit deutlich zum Ausdruck kommen kann und von mehreren Respondenten angemerkt wird: Das Abwälzen der Verantwortung. Die Orientierung auf den Staat geht mit der Übertragung der Verantwortung auf den Staat – oder auf die staatlichen Behörden – einher und befreit den Menschen von den zum Teil unangenehmen Überlegungen über die Rolle des Individuums oder der gesellschaftlichen Gruppen in der Geschichte.

Resümierend lässt sich sagen, dass die Auseinandersetzung mit der totalitären Vergangenheit – insbesondere mit dem Stalinismus – in einem direkten Bezug zum Verhältnis des Menschen zum Staat gesehen wird: der Stalinismus als System, das den Tod von Stalin überdauerte und durch den Terror als Mechanismus der Beziehung zwischen dem Menschen und der Macht, durch gewaltige Einführung der Ideologie, Zentralisierung und Hierarchisierung, Zwangsarbeit und Willkür gekennzeichnet ist. In Russland ist jedoch die Erinnerung an den Stalinismus durch das Gedenken der Opfer geprägt, sodass die Quelle, die Täter und die Ideologie des Verbrechens an sich, in den Hintergrund tritt und meistens nicht diskutiert wird. Die Erinnerung an das totalitäre System konzentriert sich in Russland ausschließlich auf die Opfer des Systems und lässt die Diskussion über die Täter außen vor. Robert Latypov spricht von dem Mythos „der Unantastbarkeit des Staates“ im Bewusstsein der russländischen Bevölkerung bis heute. Die Information über Repressionen des totalitären Systems löst keinerlei Fragen nach der Verantwortung des Staates und der Staatsmänner aus. Der Staat hat seine Legitimation und Berechtigung aufgrund des Sieges im Zweiten Weltkrieg erhalten (vgl. Latypov 2011, S. 55).

Als einer der höchsten Werte gilt in der russländischen Gesellschaft der Patriotismus. Die unterschiedlichen Definitionen des Patriotismus ermöglichen jedoch

beides – das Primat des Staates oder auch das Primat des Individuums zu begründen.¹²⁵ In den staatlichen Organisationen wird der Patriotismus jedoch nicht im Sinne von zivilgesellschaftlichem Engagement, sondern im Geiste der bedingungslosen und kritiklosen Staatstreue seitens seiner Bürger aufgefasst.

3.2.3.4 Schuldfrage

Beim Übergang von einem autoritären Regime zu einem demokratischen stellen sich unweigerlich die Frage des Umgangs mit Verbrechen des Regimes und die Frage der Schuld und Verantwortung. Die Verurteilung der Verbrechen des stalinistischen Regimes – der gängige Begriff in den letzten Jahren der Perestroika lautete: „Gericht über die Vergangenheit“ (*Sud nad prošlym*) – erwies sich als bestimmtes kurzfristiges Projekt der späten achtziger und frühen neunziger Jahre, das auf die Haltungen und Einstellungen der Bevölkerung keine nachhaltige Wirkung hatte. Ganz im Gegenteil: Die Tendenz, im Stalinismus eine normale Form historischer Entwicklung zu sehen, hat eine deutliche Entsprechung in der gegenwärtigen russländischen Geschichtsschreibung, die ihrerseits das Bewusstsein der breiten Massen beeinflusst. Diese zeitliche Entwicklung wird in mehreren Interviews bestätigt: Die Frage der Schuld sei in den 80er und 90er Jahren aktuell gewesen (vgl. Interview_R16, Abs. 45), dann sei das Thema in Vergessenheit geraten: „Heute wird die Frage nach der Verantwortung der Russen, der sowjetischen Menschen für die Verbrechen der sowjetischen Führer nicht gestellt. Wenn doch, dann ist es eine marginale Erscheinung.“ (Interview_R16, Abs. 45) In der Zeit der Nostalgie nach der Sowjetunion und der Glorifizierung der sowjetischen Vergangenheit hat die Auseinandersetzung keinen Platz.

Das Thema Verantwortung wurde in mehreren Interviews mit Erwachsenenbildnern aus nicht staatlichen Einrichtungen artikuliert und mit den Herausforderungen einer Demokratie in Verbindung gebracht. Die Demokratiefähigkeit und das Demokratiepotehtial der Gesellschaft hänge, so ein Befragter, unmittelbar von der Bereitschaft ab, Mitverantwortung zu übernehmen. Die Überlegungen münden in die Aussage, dass die Verantwortung keine zeitliche Dimension haben kann: die Verantwortung für die Vergangenheit, die in der heutigen russländischen Gesellschaft keine Zustimmung findet, impliziere auch die Verantwortung für die Gegenwart und die Zukunft.

125 Vgl. zu der zweiten Interpretation von Patriotismus z. B. Ferenz/Nowosad 2007.

„Warum übernimmt die heutige Macht in Russland keine Verantwortung für die Vergangenheit? Weil sie [die Machthabenden, T. K.] keine Verantwortung für die Gegenwart und für die Zukunft übernehmen. Die Verantwortung lässt sich nicht aufteilen: Verantwortung für die Vergangenheit, Verantwortung für die Gegenwart, Verantwortung für die Zukunft. Es ist ein Ganzes. [...] Die heutige Macht kennt kein Morgen und kein Gestern. [...] Es geht nicht um eine spezielle Haltung gegenüber der Vergangenheit, sondern gegenüber der Verantwortung. Wenn Sie mit verschiedenen Menschen sprechen, die sich mit dem Thema ‚Erinnerung‘ auseinandersetzen, merken Sie, dass sie ein erhöhtes Verantwortungsgefühl haben – für alles [...].“ (Interview_R34, Abs. 11)

Aus den durchgeführten Interviews wurde deutlich, dass die meisten Vertreter der Nichtregierungsorganisationen die Ansicht vertreten, die heutige politische Klasse würde der Gesellschaft durch staatliche Bildungseinrichtungen, Massenmedien etc. ein verzerrtes Bild der sowjetischen Vergangenheit aufbürden, in welchem nur positive und heldenhafte Momente ihren Platz haben dürfen. Die kollektive Identität soll somit auf positiven Beispielen begründet werden und kein „depressives“ Bild der Verlierer oder Tyrannen der Geschichte vermitteln. Somit soll die Identität auch von allem Negativen der russisch-sowjetischen Vergangenheit „gereinigt“ werden. Das heißt: „Wir dürfen keine Schuldkomplexe haben.“ (Interview_R44, Abs. 54) Die Frage der Schuld betrachtet ein anderer Respondent als äußerst wichtig, räumt jedoch ein, dass die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit diesem Problem im heutigen Russland fehlen:

„Wenn man über die Schuld spricht, dann stellt man nicht mehr die Frage: Ist es überhaupt geschehen oder nicht? Ist es wichtig, was geschehen ist oder nicht? Aber bei uns in Russland, in der Region Perm, steht erstmal die Frage: Ist es überhaupt geschehen? Bis heute haben die Menschen diese Frage nicht [eindeutig] beantwortet. Oder sie wurden daran gehindert, diese Frage zu beantworten. Es gibt Menschen, die sagen: ‚Ist es wirklich passiert? Das kann doch gar nicht sein!‘, oder: ‚Warum soll man immer darüber sprechen?‘“ (Interview_R18, Abs. 71)

Die Aktualisierung der Schuldfrage auf gesellschaftlichem Niveau sei in dieser Situation kaum zu bewältigen: „Ich bin mir dessen bewusst, dass die meisten Menschen, die zu meinen Projekten kommen, das tun, um sich zu überzeugen, dass es so was [staatlichen Terror, TK] wirklich gab.“ (Ebd.)

Die Auseinandersetzung mit der Frage der Schuld ist in Russland zusätzlich durch die ungeklärte Frage erschwert, wer die Schuld oder die Verantwortung tragen soll: Der einzelne Mensch, der Staat, die Gesellschaft? Eine Erwachsenenbildnerin gesteht, sie wisse nicht, wer die Schuld an den Schicksalen der deportierten Menschen tragen soll:

„Da mein Vater und mein Opa zu Opfern der Repressionen wurden, trage ich einen Vorwurf [in mir] [...], aber wohin er gerichtet ist, bleibt noch unklar. Ich könnte

ihn an Stalin richten, aber es würden nur hohle Worte sein. Hier, vor Ort, hat nicht er regiert. Es ist klar, dass die Direktiven von ihm kamen. [...] Es wurde ein Klima geschaffen, dass dies überhaupt passieren konnte.“ (Interview_R01, Abs. 51)

Die Frage der Schuld bleibt ohne klare Definition der Schuldigen amorph: Die Repressionen werden als ein großes Übel für das Volk wahrgenommen, dies jedoch ohne die Figur des Adressaten, wie dies auch in den Interviews angesprochen wird. Ein Erwachsenenbildner teilt seine Erfahrung mit, dass die Auseinandersetzung mit der Frage der Schuld oft fatalistische Stimmungen offenlegt:

„Der Gulag wurde doch nicht von Stalin persönlich geschaffen. Nicht er hat den Stacheldraht gespannt. Es war eine bestimmte Politik, eine bestimmte Haltung der Mehrheit der Bevölkerung, die dies auf die eine oder andere Weise unterstützt hat. Deshalb nehmen es viele Menschen, auch die, die selbst damals lebten, als ein großes Unglück, das ihnen widerfahren ist. Und die Mentalität der Russen – sie ist ziemlich fatalistisch.“ (Interview_R44, Abs. 67)

Die Schuldfrage wird von den Teilnehmern als ein völlig abstraktes, in der Vergangenheit versunkenes Thema verstanden, was keinen Bezug zu den Fragen der Gegenwart hat, kritisiert ein Erwachsenenbildner (vgl. Interview_R15, Abs. 16). Diese These wird auch in einem anderen Interview zum Ausdruck gebracht – und Deutschland als Vorbild für die Auseinandersetzung mit der Schuldfrage erwähnt:

„[...] In diesem Land, wenn jemand über die Verbrechen spricht, dann denken alle, alles Böse kommt von Stalin. Wenn Deutschland an allem nur Hitler schuldig gemacht hätte, hätten sie jetzt nicht das, was sie haben. [...] Das größte Problem der russischen Gesellschaft ist meiner Meinung nach folgendes: Die Menschen denken nur in Kategorien ‚Führer‘ und weisen jegliche Verantwortung von sich ab.“ (Interview_R27, Abs. 10)

Die Schuld wird in diesem Fall auf das Regime und seine Vertreter übertragen und damit die Notwendigkeit der Diskussion über das Mittragen der Schuld seitens der Bevölkerung komplett ausgeblendet:

„In der Bevölkerung hat sich eine Formel etabliert, die besagt, dass die Menschen keinen Bezug dazu haben, was in der UdSSR passierte, was im Jahr 1937 passierte. [...] Die millionenfachen Denunziationen, die hat alle Stalin selbst geschrieben. Und das Volk ist das Opfer des Regimes. Das Regime ist schlecht, das Volk ist gut. [...] Es waren aber Millionen, die die Repressionen durchführten, die inhaftierten, folterten, exekutierten, nicht nur in den 30er Jahren, auch später.“ (Interview_R36, Abs. 48)

Die konkreten Namen der Exekutanten seien für die russländischen Teilnehmer und Interessierten „eigentlich nicht interessant“ (Interview_R07, Abs. 51), es herrscht „eine solche Atmosphäre“, in der man „die Namen umgeht“ (ebd.).

Die Repressionen werden in einzelnen Gesprächen als eine allgemeine Tragödie beschrieben, durch die „das ganze Volk durchgegangen ist“ (Interview_R08, Abs. 55); dabei wird dies so beschrieben, als sei es eine Naturkatastrophe gewesen, ein Gesetz der damaligen Zeit. In vielen Interviews findet man die Worte wie: „Es waren eben solche Zeiten.“ (Interview_R10, Abs. 83; Interview_R11, Abs. 69; Interview_R36, Abs. 18)

Diese Äußerungen werden selbst von jungen Respondenten artikuliert: „Damals hat sich alles vermischt, [...] ich weiß nicht, ob man nach Schuldigen suchen soll.“ (Interview_R11, Abs. 70) Weiter ergänzt der Respondent seinen Kommentar: „Ich kann nicht anschuldigen [...] und alles auf Stalin schieben oder auf die Regierung des Landes. Aber ich werde sie auch nicht rechtfertigen“ (Interview_R11, Abs. 72) Bei den Teilnehmern der Veranstaltungen beobachtet ein Erwachsenenbildner ein „Durcheinander in den Köpfen“:

„Einerseits gibt es die Schuld für die Repressionen. Andererseits fehlt diese Schuld irgendwie. Wenn man mit Leuten spricht, so sagen sie, dass Stalin schuld sei, dass es Repressionen gab, aber dass er trotzdem ein guter Anführer war. Er übernahm ein Land mit der Sense und hinterließ ein Land mit der Atombombe.“ (Interview_R02, Abs. 33)

Ein Erwachsenenbildner berichtet darüber, dass es in der Gesellschaft und entsprechend in den Teilnehmerkreisen einen hohen Prozentsatz jener Menschen gibt, die den staatlichen Terror und die Repressionen als „gesetzmäßig“ betrachten und dafür folgende Begründung anführen: „Es musste so geschehen.“ (Interview_R21, Abs. 33) Falls der staatliche Terror als etwas Zwangsläufiges eingestuft wird, hebt sich die Schuldfrage automatisch auf, so die Respondentin (ebd.).

Das Thema der Repressionen wird darüber hinaus durch die allgemein schwierige Situation im damaligen Russland relativiert. Das Argument mancher Gesprächspartner – und dies bei den staatlichen wie auch bei manchen nichtstaatlichen Einrichtungen – lautet: Die Eltern wurden verhaftet und zur Zwangsarbeit geschickt, aber die Kinder konnten eine kostenlose Hochschulbildung genießen und somit selbst ihren Lebensstandard verbessern. Hinzukommt, dass die Zwangsarbeit, infolge derer der Löwenanteil der Menschen starb, ebenfalls durch die allgemeine Armut und die dürftigen Verhältnisse im Land relativiert wird:

„Schlimm wäre es gewesen, wenn man dort den Gulag gehabt hätte, und hier würden sich alle des Lebens erfreuen und in Saus und Braus leben. Die anderen lebten doch auch nicht viel besser. [...] Hier lebte man nicht besser als im Gulag. Gulag war der Preis, den das Volk bereit war, zu zahlen. Sonst gebe es keine Industrialisierung, keinen Sieg im Großen Vaterländischen Krieg. Es ist hundertprozentig so.“ (Interview_R42, Abs. 49–50)

Nicht selten ist die Ablehnung der Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld durch den Hinweis, dass „andere auch schuld sind/waren“, was der Rechtfertigung für die „eigenen“ Fehler dient:

„Wollen wir uns anschauen, wie die Industrialisierung in England vor sich ging? Wo ist mehr Blut geflossen, in England oder in Russland? [...] Die Industrialisierung ist in anderen Ländern auf Kosten der Kolonien vollzogen worden: In den Kolonien gab es billige Rohstoffe und billige Arbeitskräfte. [...] der Gulag übernahm hier die Rolle der Kolonie mit billigen Arbeitskräften. Ja, es ist tragisch, aber es ist der Preis, den das Volk bezahlt hat. Man darf jedoch nie vergessen, wofür. Sie haben ihr Leben dafür geopfert, dass das Land eine starke Industrie hatte. Und Memorial entehrt das Ganze. [...] Die Menschen, die dort waren, haben ganz genau gewusst, warum und wofür sie dort waren. [...] Der Preis ist nicht höher, als ihn England bezahlt hatte. Dafür hat England dies auf Kosten der Kolonien bezahlt, und Russland [...] auf eigene Kosten.“ (Interview_R42, Abs. 49–51)

Auf die Anmerkung der Interviewerin, in England wie in Frankreich gebe es Diskussionen um die Übernahme der Verantwortung für die Verbrechen in den Kolonien, erwidert die Erwachsenenbildnerin:

„Was sollen wir denn bereuen? Und warum? Wenn man Verbrechen begangen hat, dann ja. Frankreich hat's, so muss es auch seine Verbrechen gegenüber den Farbigen bereuen. Wir nicht.“ (Interview_R42, Abs. 53)

Gegen die Auseinandersetzung mit der Frage der Schuld gebe es unter Teilnehmern eine starke Abwehrhaltung, berichtet ein Respondent (vgl. Interview_R15, Abs. 16). Diese Frage würde in das „allgemeine Konzept des Vergessens“, welches von den politischen Kreisen propagiert wird und von der Gesellschaft gewollt absorbiert wird, nicht hineinpassen (vgl. ebd.). Das Angebot der staatlichen Geschichtspolitik, die Vergangenheit als Quelle des Stolzes und der patriotischen Gefühle zu sehen, gelangt in einen offensichtlichen Konflikt mit der Schuldfrage. Die Letztere scheint, so in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern, immer öfter zu weichen.

Die Jugend distanziert sich zunehmend von der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, wie es bereits oben angesprochen wurde. Die Übernahme einer historischen Schuld käme für sie nicht infrage, so ein Respondent (er ist zum Zeitpunkt der Durchführung des Interviews 27 Jahre alt) (vgl. Interview_R02, Abs. 33). Ein anderer Respondent bestätigt, dass die Auseinandersetzung mit der Schuld im Kreis der jungen Teilnehmer kaum möglich ist, begründet jedoch, warum dies aus seiner Sicht notwendig ist:

„Wir bekamen dieses Land von unseren Eltern und Großeltern. Die Sache ist die, dass wir es übernommen HABEN, und das heißt samt allem, samt Gutem und Bösem – samt der Schuld, die wir jetzt tragen müssen.“ (Interview_R03, Abs. 21)

Er räumt jedoch ein, dass dieser Gedanke eine enorme Abwehrhaltung in den Veranstaltungen provoziert, und zwar unabhängig vom Bildungsgrad der Teilnehmer.

Die Frage der Schuld ist untrennbar mit dem Mythos des Sieges im Zweiten Weltkrieg verbunden. In den staatlichen Einrichtungen gelten die Veteranen des Zweiten Weltkrieges als die wahren Opfer, die heute eine Entschädigung für ihre Leiden bekommen sollten (vgl. Interview_R12, Abs. 113). Die Sieger werden nicht verurteilt, ist die häufige Begründung einer Abwehrhaltung gegenüber der Schuldübernahme: „Man darf nicht schlecht [...] über die reden, denen ihr die Freiheit zu verdanken habt.¹²⁶ [...] Lasst die Toten ruhen, die ihr Leben geopfert haben.“ (Interview_R05, Abs. 38) Ein anderer Vertreter der staatlichen Bildungseinrichtung spricht von der Gefahr, dass man „den Tag des Sieges zum Tag der Reue“ erklären könnte (Interview_R41, Abs. 37). Die Stellung der Schuldfrage würde in seinem Verständnis eine nationale Erniedrigung bedeuten: „Wohin soll das führen? Man zwingt uns, dass wir alle auf die Knie müssen“ (ebd.). Die Schuld wird von einem anderen Vertreter einer staatlichen Bildungseinrichtung gar als „aufgezwungenes Thema“ (Interview_R42, Abs. 54) beschrieben. Aus den weiteren Passagen des Interviews geht hervor, dass das Thema „vom Westen“ aufgedrängt wird:

„Man möchte uns aufzwingen, dass wir hier die Kinder der Verbrecher sind, die Enkel der Verbrecher, ganz und gar unterentwickelt, dass wir das Leben lebten, nicht wie es sein soll – und man muss das Leben leben nach den westeuropäischen Mustern. Zeigt Reue und wir bringen euch bei, wie es gilt, zu leben, heißt es.“ (Interview_R42, Abs. 54)

In der Bildungseinrichtung mit einem stark ausgeprägten nationalistischen Charakter wird die Frage der Schuld und der Reue als ein von „feindlichen Nachbarn“ eingesetztes Mittel zur Rufschädigung Russlands verstanden:

„Die Ukraine rückt jetzt mit dem Thema heraus: Holodomor. Die Russen sollen sich entschuldigen und Buße dafür leisten, dass sie das ukrainische Volk zerstörten. Es ist ein verrückter Unsinn. Es ist klar, dass damals mehr Menschen in Russland gestorben sind, als in der Ukraine. [...] Und Russland hat noch Brot in die Ukraine geschickt.“ (Interview_R43, Abs. 44)

Auf die Frage, ob die Frage der Schuld in der Bildungseinrichtung überhaupt gestellt wird, antwortet ein Vertreter der staatlichen Bildungseinrichtung mit entschiedenem „Nein! Nicht bei uns!“. Auf die konkrete Nachfrage hin, ob in der

126 Freiheit wird hier im Sinne der sowjetischen Propaganda verstanden: die Rote Armee hat andere (Brüder)Völker im Laufe des Zweiten Weltkrieges „befreit“ – von den Nazis.

Bildungseinrichtung über die Repressionen der Stalin-Zeit gesprochen wird und in diesem Zusammenhang auch über die Schuld, kommentiert der Respondent:

„Das Thema der Repressionen rühren wir in diesem Kontext an: um der Menschen zu gedenken, die bei den Repressionen ums Leben gekommen sind. Wir haben in unserem Gebiet viele Gedenktafeln und Denkmäler. [...] Ich sage es noch einmal: Für die Verewigung des Gedenkens. Nur in diesem Kontext.“ (Interview_R05, Abs. 62)

Im heutigen Russland gibt es zahlreiche wissenschaftliche Diskussionen, die den Umgang mit der Schuld im deutschen Kontext der Nachkriegszeit und im russländischen Kontext nach dem Zerfall der Sowjetunion vergleichen (vgl. z. B. Boroznjak 1999; Artemov 2004).¹²⁷ Ein Respondent berichtet von seiner Erkenntnis aus einem internationalen Seminar zum Thema „Umgang mit der Schuld“: „Worin besteht ein Unterschied zwischen Russland und Deutschland [in dieser Hinsicht]? Wir haben Opfer, aber keine Schuldigen, und ihr in Deutschland habt in erster Linie versucht, die Schuldigen festzustellen.“ (Interview_R07, Abs. 41) Die Schuldfrage wird in mehreren Gesprächen als ein deutsches Phänomen beschrieben. Einige Erwachsenenbildner sprechen anerkennend über die deutsche Praxis und wünschen sich, die deutsche Erfahrung für Russland brauchbar zu machen (vgl. Interview_R03, Abs. 21; Interview_R07, Abs. 41; Interview_R14, Abs. 57), andere bemängeln die Überakzentuierung der Schuld in Deutschland (vgl. Interview_R16, Abs. 45; Interview_R36, Abs. 78). Andererseits warnt ein Erwachsenenbildner vor der Gefahr der Relativierung der Verbrechen und des staatlichen Terrors mithilfe der internationalen Vergleiche. Kritisiert wird die folgende Einstellung, welcher der befragte Erwachsenenbildner häufig begegnet ist:

„In unserer Vergangenheit gebe es gar nichts Dunkles. Und wenn es doch etwas gab, dann war es so, wie im ganzen Europa, das macht uns mit anderen zivilisierten Ländern vergleichbar: Wir hatten hier den Gulag, sie hatten dort den Genozid an den Juden. Alle hatten etwas, und das sei normal.“ (Interview_R37, Abs. 66)

Es werden auch dahingehend Bedenken geäußert, dass die deutsche Erfahrung der Auseinandersetzung mit der Schuld im russländischen Kontext nicht annehmbar sei:

„Das sind zwei verschiedene Situationen. Die Deutschen können Reue zeigen und Buße leisten, weil das Volk dort sich vor den anderen Völkern schuldig fühlt. Es gibt ‚wir‘ und ‚sie‘, also, eine Entschuldigung hat dabei einen Sinn, wenn es ‚sie‘ als

127 Eine vergleichende Perspektive wird in Heft 2–3 (2006) der bekannten russischen Zeitschrift „*Neprikosnovenny zapas*“ zum Thema „Russland und Deutschland. Erinnerung und die Aufarbeitung der Vergangenheit“ angestrebt; vgl. dazu auch das Interview zwischen Siemon und Zdravomyslov: Zdravomyslov 2001.

Subjekt gibt. In Russland hat der Stalinismus die Menschen in zwei Lager geteilt, [...] wie können wir sie bezeichnen? Die Menschen, die im Gefängnis gesessen haben, und die Menschen, die auf sie aufgepasst haben? Es klingt seltsam. [...] In Russland weiß man, dass der Stalinismus schlecht war, aber wer vor wem sich entschuldigen muss? [...] Es sieht so aus, dass man Reue vor sich selbst zeigen muss: Ich war schlecht. Aber das tut keiner auf diese Weise – weder auf der persönlichen, noch auf der gesellschaftlichen Ebene. Hier ist die Reue technisch unmöglich.“ (Interview_R17, Abs. 43)

Als Sinnbild für die Beschreibung der spezifisch russländischen Situation um das Problem der Schuld referiert der Respondent über den Entwurf einer Skulptur, die er gesehen hat:

„Ein Bildhauer hier bei uns hat das beste Mahnmal für den Stalinismus gemacht [...]: Zwei Menschen sind übereinander gekreuzigt: das Opfer und der Henker. Und das ist die wahre russische Situation. [...] Was wir damit machen sollen, ist unklar: Alle sind schuldig und alle haben Recht; alle sind Henker und alle sind Opfer. [...] Auch wenn die Idee der Reue ethisch richtig ist, kann sie hier nicht verwirklicht werden.“ (Interview_R17, Abs. 43)

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass die Frage der Schuld in der heutigen russländischen Gesellschaft und auch in den Bildungseinrichtungen nicht oder nur am Rande behandelt wird. Manche Organisationen und Bildungseinrichtungen, die sich mit der Frage auseinanderzusetzen versuchen, berichten, dass sie entweder für dieses Thema keine Teilnehmer finden (vgl. z. B. Interview_R03, Abs. 21), oder dass die einzelnen stattgefundenen Veranstaltungen eine Ausnahme von der gesellschaftlichen Regel sind (vgl. Interview_R18, Abs. 76). Als Gründe dafür wurden in den durchgeführten Gesprächen die staatliche Politik genannt, die auf die Glorifizierung der Vergangenheit und der Stiftung des Patriotismus ausgerichtet ist, aber auch das allgemeine Unverständnis im Hinblick auf die Bedeutung dieser Frage für die aktuelle Situation und aktuelle Fragestellungen, unter anderen die der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft und eines demokratischen Staatssystems. Es überwiegt in der Gesellschaft eine „freiwillig übernommene Gedächtnislosigkeit“ (Interview_R36, Abs. 48).

In der Zeit nach der Durchführung der Interviews scheint sich die staatliche Glorifizierung Stalins leicht abgeschwächt zu haben, was vermutlich auf einen, wenn auch schwachen, so doch spürbaren Widerstand seitens der aktiven gesellschaftlichen Gruppen zurückzuführen ist. Im Frühjahr 2010 gedachte Putin gemeinsam mit dem polnischen Premierminister Donald Tusk bei der Gedenkveranstaltung zum 70. Jahrestag des Massakers von Katyń der Opfer durch Niederknien. Einige Zeit darauf erklärte Dmitrij Medvedev öffentlich, dass die Massenerschießung von mehr als 20 000 Polen bei Katyń (und in anderen Orten) ein Verbrechen war. Es muss

jedoch in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass das Thema „Katyń“ in keinem der durchgeführten Interviews explizit aufgetaucht ist. Selbst bei der Frage nach der Schuld in der konkreten Bildungseinrichtung, aber auch in der Gesellschaft allgemein – denn auf diese allgemeine Ebene wurde in mehreren Interviews immer wieder rekurriert – bildet Katyń keinen zentralen thematischen Punkt.¹²⁸

3.2.3.5 Wertewandel

An verschiedenen Stellen wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit von den Erwachsenenbildnern eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen impliziert: „Die Geschichte setzt die Herausbildung bestimmter Werte in sich selbst wie auch in der Gesellschaft voraus, Werte mit dem Plus-Zeichen, wie ich sie bezeichnen würde.“ (Interview_R07, Abs. 80) Eine wissenschaftliche Analyse des Geschehenen sei in jedem Bildungsprozess, der sich mit der Vergangenheit beschäftigt, unabdingbar, argumentiert ein Erwachsenenbildner; die Bildung dürfe sich jedoch nicht darauf beschränken: „Es [das historische Lernen] darf nicht eine wissenschaftliche Analyse durch moralische Urteile ersetzen. Nach dem Abschluss der wissenschaftlichen Analyse muss jedoch noch etwas kommen“: Es sollen „Anlässe für moralische Reflexionen angeboten werden, um die menschliche Natur besser zu verstehen“ (Interview_R37, Abs. 19). Als Illustrierung seines Gedankens greift der Respondent zu einem Werk von Solschenizyn:

„In ‚Archipel Gulag‘ stellt sich Solschenizyn die Frage: Hätte ich auch unter den KGB-Offizieren sein können? Und er antwortet – ja: ich habe eine Anfälligkeit für die Ideologie, die sie [die KGB-Offiziere, T. K.] dazu gebracht hat, und ich, wäre das Leben anders verlaufen, hätte ihre Reihen füllen können. Es ist ein schweres Eingeständnis und ich weiß nicht recht, ob er es wirklich gekonnt hätte, aber das Problem existiert und genau darüber regt uns Geschichte an nachzudenken, und genau das ist das Wichtigste dabei, denn der Faschismus und der Kommunismus waren das, was man als Fügung konkreter historischen Bedingungen nennen würde. Und die Chancen, dass eine ähnliche Fügung sich nicht wiederholt, sind niedrig. Deshalb sind es konkrete Tendenzen in jedem Menschen, die bewusst zu machen sind – die anthropologische Komponente, nicht [nur] die historischen Bedingungen.“ (Interview_R37, Abs. 20)

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit sich von der historischen Bildung als Analyse und Prüfung von

128 Dies bestätigen auch die soziologischen Untersuchungen des Levada-Zentrums, analysiert im Artikel von Levinson 2010.

Fakten, als Vergleich der Quellen und Informationen und Erstellung von Hypothesen durch eine unaufhebbare moralische Komponente auszeichnet, die einen partiellen oder kompletten Wertewandel anleitet. Eine andere Respondentin bringt den Erfolg der (pädagogischen) Aufarbeitung der Vergangenheit in direkte Verbindung mit dem Wertewandel:

„Ich glaube, die Glorifizierung von Stalin, [...] warum der Stalinismus immer noch populär ist, warum Stalin sozusagen immer noch lebt, weil keiner es komplett umgestoßen hat. Ja, es gab die 20. Parteiversammlung, aber es war eine Wende um 5 Grad und nicht um 180 Grad. Das, was er [Stalin, T. K.] gemacht hat, lebt heute immer noch [...]. In Deutschland wurde ein anderes Weltbild, ein anderes Wertesystem durchgesetzt. Wir haben dieses andere nicht, deshalb wirkt immer noch das alte: Alles ist auf Angstgefühlen aufgebaut.“ (Interview_R33, Abs. 18)

Der Zerfall der Sowjetunion wird in den Interviews als Absturz des alten Wertesystems, auf das kein neues ethisch-moralisches Paradigma folgte, beschrieben. Die gegenwärtige Situation wird gleichzeitig als „ideologisches Vakuum“ bezeichnet, welches Gefahren in sich birgt: „Man sucht nach dem Feind, [...] die Jugend saugt das in sich rein, [...] weil das Vakuum sich mit etwas füllen muss“ (Interview_R23, Abs. 21). Die Herstellung des ethisch-moralischen Konsens sehen viele Befragten als ein Ergebnis der Bildung und des Dialogs: Die Werte können der Gesellschaft nicht „von oben aufgesetzt“ werden, meint ein Erwachsenenbildner: „Sie müssen von der Gesellschaft erarbeitet werden, im Laufe der öffentlichen Diskussion. [...] Damit die Gesellschaft sich dies erarbeitet, müssen die Menschen darüber nachdenken, darüber sprechen und diskutieren“. (Interview_R19, Abs. 50)

Den fehlenden Wertewandel und mangelnde Akzeptanz solcher Werte wie Freiheit, Mündigkeit, Autonomie sehen manche Erwachsenenbildner als eine schwerwiegende Hürde auf dem Weg zur Demokratie. Die größte Schwierigkeit, mit der die Bildung in dieser Zeit zu kämpfen hat, seien die Einstellungen und Haltungen im überwiegenden Teil der Gesellschaft: „Ich könnte es Mentalität nennen, obwohl es keine genaue Bezeichnung ist.“ (Interview_R15, Abs. 3) Diese „Mentalität“ führt der Erwachsenenbildner auf die Realität der sowjetischen Zeit zurück. Er spricht von den 1970er Jahren, welche noch viele von den heutigen Menschen bewusst erlebt haben oder in denen sie sogar als Jugendliche ihre Bildung erhalten haben:

„Diese Jahre, die 1970er, verliefen unter einem massiven Druck – in Bezug auf den Geist und auf die Bildung. Die Bildung war totalitär, die Methoden, Konzepte waren durchdrungen vom totalitären Konzept. Die Folgen sind heute mehr als deutlich: [...] die Frage nach Freiheit stellt sich für den Menschen gar nicht, und wenn doch, dann nur die Freiheit, mehr Wurst zu bekommen, materielle Einkünfte, Privilegien.“ (Interview_R15, Abs. 3)

Um sich „von der Vergangenheit [zu] verabschieden“, müsse das Konzept der Freiheit und Unabhängigkeit eine leitende Rolle im Leben des Menschen spielen (Interview_R15, Abs. 18). So schlussfolgert der Respondent in seinem Interview:

„Majakowski hat noch geschrieben in einem Gedicht, ich weiß nicht mehr in welchem: Zu denken braucht man nicht, die Führer werden es schon übernehmen. Dies ist ein Bedürfnis des russischen Menschen [dass andere für ihn denken, T. K.]: Seine Geschichte war nie mit dem Begriff Freiheit verbunden.“ (Interview_R15, Abs. 18)

Als besonders dringend wird in zahlreichen Gesprächen die Diskussion und Neubewertung um die Bedeutung und Würde des Einzelmenschen hervorgehoben. Eine Auseinandersetzung mit der russischen Vergangenheit biete die beste Gelegenheit, über diese Fragen nachzudenken, wie dies an einem Beispiel expliziert wird:

„Wenn man über die Menschen [politische Gefangenen, T. K.] spricht, dann realisiert man eine Sache: Ihnen war es so widerlich zu lügen, dass es ihnen lieber war, inhaftiert zu werden, als ihre Karriere fortzusetzen und die Geschenke der Macht zu erhalten [...]. Ich kann Ihnen über mich sagen, ich weiß es nicht genau in Bezug auf die Teilnehmer, aber ich habe für mich verstanden, [...] dass die politischen Gefangenen, die ihre Haft [...] abgebußt haben, ihre Menschenwürde gerettet haben – und nicht nur ihre – sie haben meine Menschenwürde gerettet. [...] Sie sind Menschen der Taten, sie haben mir ein Beispiel dafür gegeben, dass die eigene Menschenwürde wichtiger ist als alles andere. Dies ist eigentlich das Wichtigste, was wir hier [in der Einrichtung] anbieten können.“ (Interview_R25, Abs. 21)

Die Bedingungslosigkeit solcher Werte wie Menschenleben und Menschenwürde soll durch den Rekurs auf die Vergangenheit durchgesetzt und untermauert werden, so ein anderer Respondent (vgl. Interview_R03, Abs. 13). Eine andere Erwachsenenbildnerin resümiert: Die Analyse der totalitären Vergangenheit macht deutlich, wie der Staat den Wert des menschlichen Lebens reduzieren kann. Sie fügt hinzu: „Auch heute hat sich unsere Gesellschaft davon nicht befreit – das menschliche Leben hat hier kaum eine Bedeutung.“ (Interview_R01, Abs. 119) Mehrere Erwachsenenbildner weisen darauf hin, dass in der gegenwärtigen Geschichtspolitik wie auch in der (staatlich kontrollierten) Bildung die Werte des totalitären Staates propagiert und allmählich auch von der Bevölkerung akzeptiert werden. Die demokratischen Werte, ausgerichtet auf das Individuum, finden hingegen nach Einschätzung der Erwachsenenbildner immer weniger Unterstützung (vgl. Interview_R02, Abs. 6).

Der Mythos des großen Sieges verhindere eine gesellschaftliche Diskussion darüber, wie wertvoll das menschliche Leben eigentlich sei: Die Diskussion über „den Preis des Sieges“ (siehe auch S. 304) werde in der Gesellschaft mit aller

Kraft unterdrückt. Das Leben des einzelnen Menschen ist im Hinblick auf die oben bereits geschilderte Auffassung der patriotischen Erziehung und des Dienstes am Vaterland und der Gemeinschaft zweitrangig. Patriotismus steht demnach über den Menschenrechten und ist mit solchen Attributen wie nobel, weil selbstlos im Gegensatz zu egoistisch, weil ichbezogen und nicht gemeinschaftsbezogen ausgestattet. In den staatlichen Bildungseinrichtungen wird der Fokus gerade auf solche Werte wie Liebe zum Vaterland, Patriotismus, Treue dem Vaterland gegenüber gelegt. Ein Menschenbild, das eine der staatlichen Institutionen vertreten und tradieren möchte, wird folgendermaßen skizziert:

„Es ist nicht unbedingt der belesene Mensch, sondern eher der, der fähig wäre, seine eigenen Interessen denen der Gemeinschaft zu opfern. So sieht ein Ideal aus, wenn man über die Erziehung spricht.“ (Interview_R05, Abs. 28)

Ein Erwachsenenbildner äußert die Meinung, dass die Diskussion um die Vergangenheit eine eigene Sprache und eine eigene starke Metapher braucht. Er hält es ebenso für notwendig, bestimmte Ideen und Werte zu personifizieren, um diese somit kommunizierbar zu machen (vgl. Interview_R02, Abs. 112). Er möchte die Figur von Sacharow und seine Gedanken über die Menschenrechte in der Bevölkerung populär machen (vgl. ebd.). Mit Sacharow möchte der Respondent eine reale Alternative zu Stalin und seinen menschenverachtenden Haltungen anbieten: „Stalin verkörpert bestimmte ‚Werte‘ und Sacharow würde eben ganz andere Werte verkörpern können. Die Werte, mit denen wir arbeiten und die wir vertreten, sind sehr nah an Sacharow, [...] man muss versuchen, den Namen von Sacharow zu popularisieren“ (ebd.). Auf die Person von Sacharow und seine Ideen bezieht sich auch ein anderer Erwachsenenbildner in seinen Veranstaltungen, wenn er über die Vergangenheit diskutieren möchte:

„Ich habe eine Veranstaltung vorbereitet [...] ‚Solschenizyn und Sacharow‘, zwei Menschen, die heute noch als etwas Einheitliches wahrgenommen werden, die aber [...] unterschiedliche Werte und Konzeptionen vertreten. [...] Die Schlussfolgerung sieht so aus: Beide haben eine Utopie geschaffen – Solschenizyn eine Retro-Utopie und Sacharow eine Zukunfts-Utopie. Solschenizyn ist eine unbestrittene Größe, in seinen Überlegungen missfallen mir jedoch seine Staatlichkeit (*deržavničestvo*), Nationalismus, der Ruf zur Rückkehr zum Gemeinwesen, zum einfachen Leben, [...] sein teilweise gerechter, aber doch fehlerhafter Protest gegen den wissenschaftlich-technischen Progress. [...] Ich verehere ihn und werde mich bis zu meinem Tode daran erinnern, dass er als Erster ein Wort über den Gulag sprach [...], was mir besonders wichtig an ihm ist, dass er es für seine Pflicht hielt, die Zeugnisse im Namen der im Gulag Gestorbenen zu geben – vor der ganzen Menschheit.“ (Interview_R15, Abs. 37–39)

Der Weltanschauung und den von Solschenizyn vertretenen Werten stellt der Erwachsenenbildner die Ideen von Sacharow gegenüber:

„Dass Sacharow, der alle staatlichen Privilegien hatte und von den Machhabern umworben wurde, auf alles verzichtet hat, um sich dem Schutz der Menschenrechte zu widmen. Er sprach als Erster in Russland über die Menschenrechte auf einem hohen theoretischen Niveau. [...] Durch die Beachtung der Menschenrechte entsteht ein freier Mensch, ein freier Bürger, Meinungsfreiheit, Freiheit der Privatinitiative, freies Rechtssystem und so weiter. Von diesem kleinen Knoten gehen die Fäden für die Entwicklung der humanen Gesellschaft aus.“ (Interview_R15, Abs. 40)

Der Respondent führt weiter fort: „Die Diskussion zwischen Solschenizyn und Sacharow betraf nicht die Vergangenheit, darüber waren sie sich einig. [...] Sie stritten sich um die Zukunft.“ Die Bildungseinrichtung, die der Respondent vertritt, versteht ihre Aufgabe in Anlehnung an Sacharow, so der Respondent: „Unsere Aufgabe besteht darin, dass die Vergangenheit zu einem Impuls für Handlungen wird, [...] wenn das nicht passiert, dann ist die Vergangenheit tot“ (Interview_R15, Abs. 42). Der Erwachsenenbildner räumt jedoch ein, dass solche Bildungsveranstaltungen ein besonderes Publikum voraussetzen, das viel an Wissen, aber auch eine Analysefähigkeit mitbringt. (vgl. Interview_R15, Abs. 37) Resümierend fügt er hinzu: „Das Problem besteht jedoch darin, dass weder der eine [Sacharow, TK] noch der andere [Solschenizyn, TK] zum Gegenstand der öffentlichen Diskussion geworden ist“. (Interview_R15, Abs. 39)

Die Erwachsenenbildner müssen oft einen Wertewandel auch in sich selbst zulassen. Eine Respondentin, Vertreterin einer staatlichen Bildungseinrichtung, spricht offen von ihrem Konformismus und wünscht sich mehr Mut und Selbstständigkeit (vgl. Interview_R12, Abs. 89). In ihren berichteten Erfahrungen und Wünschen hinsichtlich der Bildungssituation spiegelt sich der Wunsch nach Pateralismus, teilweise sogar die Einwilligung zu Bevormundung wider:

„Heute gibt es so viele Geschichtslehrbücher, [...] man weiß gar nicht, was man wählen soll. Und wenn man doch ein schlechteres nimmt und das bessere stehen lässt? Darin sehe ich auch irgendwie ein Minus in der Demokratie. Obwohl ... na ja, aber es muss eine richtungsweisende Linie geben, ich glaube, wir brauchen diese in der Bildung. Und nicht nur in der Bildung. Denn mit eigenem Verstand schaffen wir es nicht.“ (Interview_R12, Abs. 89)

Aus der Passage wird deutlich, dass die Respondentin mit den dargebotenen Möglichkeiten der Meinungsfreiheit [noch] nicht umgehen kann und sich davon überfordert fühlt. Hinzu kommt der Mangel des Vertrauens in das eigene Können und die eigene Kraft – die Kraftlosigkeit und die Bedeutungslosigkeit des einzelnen Menschen, was als Erbe des totalitären Systems von mehreren

Erwachsenenbildnern gebrandmarkt wurde. Zum Paternalismus und der Machtgläubigkeit fügt sich hinzu noch die „reale Angst vor der Macht“, die die Menschen in ihren Handlungen lähme (Interview_R17, Abs. 24).

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit unter der Perspektive der Analyse der von der Vergangenheit gebliebenen oft unbewussten Einstellungen und Verhaltensmuster sollte eine unabdingbare Voraussetzung für die Etablierung einer demokratischen Gesellschaft sein. Als eins der verbreiteten Relikte des totalitären Systems wird von den befragten Erwachsenenbildnern die Angst zu sprechen genannt, mit der sie nicht selten während ihren Veranstaltungen zu tun haben – es sei insbesondere unter den älteren Menschen zu beobachten, die über ihre Lebenserfahrung nicht sprechen können (vgl. Interview_R04, Abs. 98; ähnlich auch Interview_R10, Abs. 34; Interview_R12, Abs. 78; Interview_R14, Abs. 68). Angst als eine untrennbare Komponente einer totalitären Ordnung darf, so eine Erwachsenenbildnerin, nicht die Grundlage für das Handeln in und für Demokratie sein. Die Respondentin expliziert ihren Gedanken anhand eines konkreten Beispiels aus ihrer pädagogischen Praxis:

„Wir hatten einmal einen Ausflug mit der Jugend in ein ehemaliges Lager. Ein Mädchen, das gerade mit ihrem Studium fertig geworden war, war davon sehr betroffen und erklärte, alle Stalinisten [Befürworter des Stalinistischen Systems, T. K.] sollen hierher zwangsverschickt werden. [...] Als wir jedoch kurz darauf in unserer Einrichtung eine Petition unterschreiben wollten, war sie die Einzige, die dagegen auftrat. Es saß in ihr tief drinnen eine Angst: Sie ist jung, aber unbewusst hat sie die Regel verinnerlicht, dass man so etwas nicht machen darf – man darf die Gegenstimme nicht laut offenbaren.“ (Interview_R09, Abs. 60)

Die Erwachsenenbildner, indem sie eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vorantreiben, versuchen nicht selten die Teilnehmer ihrer Veranstaltungen dazu zu bewegen, sich zu vergegenwärtigen, welche Veränderungen der Totalitarismus in jedem Menschen bewirkte, und daran zu arbeiten, die Überbleibsel des sogenannten homo sovieticus in sich zu überwinden (vgl. z. B. Interview_R24, Abs. 31).

Auch die doppelte Moral und Scheinheiligkeit wird als weiterlebendes Ergebnis der sowjetischen Realität angeprangert: Viele Gesetze wie auch Normen des Politischen und des Gesellschaftlichen haben einen rein formellen Charakter und werden de facto nicht beachtet; der Grundstein für diese Haltung entstamme der sowjetischen Realität:

„Die Verfassung war rein formell, die Rechte standen lediglich auf dem Papier. Wenn man liest, so war die sowjetische Verfassung 1978 die demokratischste der Welt, eine andere Sache ist, dass ihr nicht gefolgt wurde. Eine Lüge und

Imitation herrschte überall. Die einen haben gelogen, sie hätten ein gerechtes Gesetz verabschiedet, die anderen, sie wären dem Gesetz gefolgt.“ (Interview_R24, Abs. 31)

Das Bemühen der Erwachsenenbildner, anhand der Aufarbeitung der Vergangenheit einen Wertewandel herbeizuführen, zeigt bisher keine deutlichen Auswirkungen, so die Einschätzung der Erwachsenenbildner. Es ist sogar von teilweise bedenklichen Rückentwicklungen die Rede, wenn es um die gegenwärtige Glorifizierung von Stalin und der stalinistischen „Ordnung“ geht. Der Weg Russlands zu einer Wertegemeinschaft, deren Grundlage der antitotalitäre Konsens und die Menschenrechte bilden, ist noch weit. Es besteht jedoch ein prinzipielles Interesse seitens der Teilnehmer, individuelle wie politische Freiheitsrechte zu besitzen, das jedoch (noch) nicht von der Bereitschaft zu persönlichem Engagement unterstützt wird.

Die pädagogische Praxis hat eine weitere wichtige Hürde zu überwinden: das pädagogische Erbe der Vergangenheit, wo die Pädagogik nicht als Bildung und Entfaltung des Individuums verstanden wurde, sondern dem Ziel der Propaganda und der Erziehung des erwünschten homo sovieticus zu dienen hatte. Die demokratischen Werte, die auch für die pädagogische Praxis zentral sind, beziehen sich auf die Freiheit des Individuums. Im Verständnis von Dewey, dem Gründungsvater der demokratischen Pädagogik, ist Bildung in erster Linie darauf ausgerichtet, eine kritische Einstellung zur Wirklichkeit im Dialog zu erarbeiten (vgl. dazu Neubert 2006). In diesem Sinne ist die Demokratie in der pädagogischen Praxis ein Gegenstück zu den autoritären Prinzipien der Bildung und Erziehung.

3.2.3.6 Zerfall der Sowjetunion

Im nächsten Schritt wird auf die Äußerungen der Interviewpartner hinsichtlich ihrer Bewertung des Zerfalls der Sowjetunion eingegangen. Die Bewertung dieses Ereignisses steht im direkten Zusammenhang mit dem Demokratieverständnis und gibt im russischen Fall darüber Auskunft, ob das Bedauern über den Zerfall einer Monarchie oder die Freude über den Niedergang eines totalitären Staates im Vordergrund steht. Es kann vorausgeschickt werden, dass der Zerfall der Sowjetunion überwiegend als ein unglückliches Ereignis wahrgenommen wird, als das Ende eines großen Vielvölkerstaates.

Dass der Begriff „Sowjetunion“ und das Adjektiv „sowjetisch“ in Russland nicht eindeutig bewertet werden, können die Ereignisse aus dem Jahr 2009 um die Schaschlik-Bude „*Antisowjetskaja*“ bezeugen: Der Schild musste Ende

September 2009 abgehängt werden, nachdem die Präfektur des nördlichen Moskauer Administrationsbezirks den Namen „*Antisowjetische Schaschlik-Bude*“ verboten hatte. Die Kneipe lag direkt gegenüber dem Hotel „*Sowjetski*“, an dessen Namen hingegen niemand Anstoß genommen hat. Das Verbot erfolgte aufgrund einer offiziellen Beschwerde einer Gruppe von Veteranen unter Führung des ehemaligen Mitglieds des ZK der KPdSU, Wladimir Dolgich. Aus der Beschwerde ging hervor, dass der Name „*Antisowjetskaja*“ die Gefühle der sowjetischen Kriegsveteranen verletze. Diese Situation wurde heftig von dem bekannten Journalisten und ehemaligen Dissidenten Alexander Podrabinek in einer Kolumne kritisiert, in welcher der Autor den Veteranen vorwirft, „Veteranen des Totalitarismus“ zu sein, deren Heimat „nicht Russland, sondern die UdSSR“ sei. Podrabinek schrieb: „Die Sowjetunion ist nicht das Land, dass in Schulbüchern und der lügenbehafteten Presse dargestellt wurde. Die Sowjetunion bedeutet nicht nur Politruken, Stachanowzy, Arbeitsenthusiasten und Kosmonauten. Die Sowjetunion bedeutet auch der Bauernaufstand, Opfer der Kollektivierung und des Hungers, Hunderttausende von schuldlos Ermordeten in den Kellern der Tscheka, die Millionen Gefolterten im Gulag unter den Klängen der verdammten Hymne von Michalkov. Die Sowjetunion, das sind fristlose Irrenhäuser für Dissidenten, Morde aus der versteckten Ecke und namenlose Gräber meiner Freunde – der politischen Gefangenen, die nicht die Freiheit erlebten – auf den namenlosen Friedhöfen“ (Podrabinek 2009).¹²⁹ Die Gruppe der Veteranen hat schnell ihre Verteidiger in der pro-Putin'schen Jugendbewegung „*Naši*“ gefunden, welche Podrabinek drohte und ihn aufforderte, das Land zu verlassen. Die Vertreter der „*Naši*“-Bewegung starteten gegen ihn eine massive Diffamierungskampagne und organisierten vor seiner Wohnung eine „Mahnwache“. Der Fall zeigt, wie empfindlich die Erinnerung an die Sowjetunion ist und wie gespalten die Bewertung der Sowjetunion (in ihrer Gesamtheit) ausfällt.

Wladimir Putin hat als Präsident der Russländischen Föderation den Zerfall der Sowjetunion als die größte geopolitische Katastrophe des 20. Jahrhunderts bezeichnet. Diese Aussage spiegelt im Wesentlichen die Empfindungen eines großen Teils der russländischen Bevölkerung wider. Dies belegen auch die soziologischen Umfragen des Levada-Zentrums. Die Zahl der Menschen, die über den Zerfall der Sowjetunion trauern, bleibt über die Jahre hinweg ziemlich hoch – von 75 % im Dezember 2000 bis 55 % im November 2010:

129 Vgl. auch Kommentare zu Ereignissen um Podrabinek von Rogov 2009 und Tarasov 2009.

Tabelle 9: Bedauern Sie jetzt den Zerfall der Sowjetunion?

| | Dez 2000 | Dez 2001 | Dez 2002 | Dez 2004 | Nov 2005 | Nov 2006 | Nov 2007 | Nov 2008 | Nov 2009 | Nov 2010 | Nov 2011 |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| ja | 75 | 72 | 68 | 68 | 65 | 61 | 55 | 60 | 60 | 55 | 58 |
| nein | 19 | 21 | 25 | 26 | 25 | 30 | 36 | 30 | 28 | 30 | 27 |
| schwer zu sagen | 6 | 7 | 7 | 6 | 9 | 9 | 10 | 10 | 12 | 16 | 15 |

Quelle: Levada-Centr 2011

Die Zahl derer, die mit Bedauern an den Zerfall der Sowjetunion denken, ist weiterhin hoch, da die staatliche offizielle Propaganda die Glorifizierung der Sowjetunion unterstützt. Das Empfinden eines Traumas, verursacht durch den Zerfall der Sowjetunion, wird gestärkt durch vor allem wirtschaftliche Prozesse, die in den 1990er Jahren stattgefunden haben. Eine Erwachsenenbildnerin weist darauf hin, dass für sie der Zerfall der Sowjetunion in erster Linie mit dem Kampf ums Überleben verbunden war:

„Es war damals sehr schwer zu leben. Viele haben ihre Arbeit verloren. Man hat alle Ersparnisse verloren [...]. Ich war schockiert. Mein Mann ist damals gestorben und ich wusste nicht, wie ich die Kinder ernähren soll. [...] Ich wusste nicht, ob ich überlebe. Damit war es [der Zerfall der Sowjetunion] für mich verbunden.“ (Interview_R10, Abs. 66)

Die Enttäuschung von der Marktwirtschaft geht mit der Enttäuschung von der Demokratie einher, da diese mit Marktwirtschaft in Verbindung gebracht wird. Die Nostalgie der alten Zeiten bedient sich teilweise der Mechanismen der Verdrängung: Die Verfolgung, die Einschüchterungen, die Unfreiheit in der Sowjetepoche geraten dabei in den Schatten.

Die junge Generation ist von dieser Nostalgie nur teilweise befreit. Eine Verurteilung des sozialistischen Regimes, welches mit diesem Zerfall zu seinem Ende gekommen ist, bleibt jedoch auch hier aus, wie aus dem Interview mit einem jungen Erwachsenenbildner (unter 30 Jahre) zu entnehmen ist:

„Es ist sehr kompliziert. Was ich weiß, ist, dass dies nicht die größte Katastrophe ist, die im 20. Jahrhundert stattgefunden hat. Es gab Menschen, die voneinander getrennt leben wollten, und dieses Recht sollte ihnen eingeräumt werden. [...] Ich bin nicht bereit, ein endgültiges Urteil zu fällen, ob der Zerfall der Sowjetunion gut oder schlecht war [...]. Für die russische Gesellschaft ist der Zerfall der Sowjetunion, meiner Meinung nach, ein tektonischer Prozess, ich weiß aber nicht, mit welchem Vorzeichen.“ (Interview_R02, Abs. 80)

Auch eine andere Respondentin im Alter von unter 30 Jahren ist sich in ihrer Bewertung des Zerfalls der Sowjetunion nicht schlüssig. Sie versucht, die Vor- und Nachteile des Prozesses aus ihrer Sicht zu erklären:

„Es gibt natürlich Vor- und Nachteile. Einerseits wurde der Eisernen Vorhang abgehängt. Früher konnte man nicht ins Ausland fahren. [...] Man sagte uns, dass die sowjetischen Menschen besser leben – der Eisernen Vorhang ist gefallen und man hat die Wahrheit gesehen. [...] Vielleicht hatte früher die Partei auch nicht die beste Rolle gespielt – heute kann man doch eine eigene Meinung haben und die Ereignisse von vielen Seiten betrachten. Früher war das unmöglich. Aber es gab auch Nachteile – es war das Wegbrechen aller Lebensgrundlagen.“ (Interview_R11, Abs. 66)

Das Bedauern hinsichtlich des Zerfalls der UdSSR wird in mehreren Interviews von der Einsicht begleitet, das Einräumen der Rechte anderer Sowjetrepubliken auf ihre Unabhängigkeit sei anders nicht möglich gewesen:

„Rein psychologisch war das für dieses große Land sehr bedauerlich. Ich verstehe, dass dort das Diktat des Zentrums zu stark war und die jeweiligen Nationaleliten sich mit diesem Diktat nicht mehr länger abfinden konnten, aber das einfache Volk wusste nichts davon. Vielleicht haben diese Nationaleliten das Volk davon überzeugt, dass es besser ist, getrennt zu leben. [...] Man hat immer gedacht, es sei so ein starker und stabiler Staat.“ (Interview_R01, Abs. 67–69)

In dieser Äußerung kommt der Gedanke zum Ausdruck, der Zerfall der Sowjetunion habe sich wegen der nationalen Ansprüche der einzelnen Personen (nationalen Eliten) ereignet, war jedoch nicht im Interesse des „einfachen“ Volkes. Der Verlust des Territoriums ist das am häufigsten angesprochene Problem in diesem Zusammenhang. Die Erwachsenenbildnerin, die sich selbst als westlich orientiert und liberal bezeichnet, schildert ihre Vorstellung darüber, wie die Geschichte besser hätte verlaufen können:

„Es waren nur die Nationaleliten, die eine Satisfaktion, ihre Unabhängigkeit in der Macht bekommen haben. Das Volk wurde hinterher bearbeitet – im ideologischen Sinne. Man hätte es aber alles auf einem demokratischen Wege machen können: Es gab doch schon die Perestroika, man hätte die Demokratie auf dem ganzen Territorium einführen können.“ (Interview_R01, Abs. 71)

Freude über den Zerfall der Sowjetunion als totalitäres System ist auch in den Interviews mit den Vertretern der NGOs, die sich als Kritiker des Totalitarismus und Anhänger der Demokratie verstehen, nicht zu finden. Zentral bleiben bei diesem Thema der territoriale Verlust und der damit einhergehende Verlust oder die Behinderung der Kontakte, der Zusammenarbeit, Reisemöglichkeiten etc.

„Direkt nach dem Zerfall 1991, ich glaube, wir hatten einfach nicht begriffen, was wir verloren. Dieses Verständnis kam später. Wir haben verloren, sozusagen, diese Gemeinschaft der Völker, die in der Sowjetunion lebten. Es war doch eine Art von gemeinsamer Identität, es hieß das sowjetische Volk, gut, nicht alles war so einfach in der Beziehung. Dennoch, im Ausland wurden wir als ein Land aufgefasst. Wir waren auch ein Land, das zerrissen wurde. Das ist schade, es war ein großer Fehler.“ (Interview_R04, Abs. 96)

Die Erfahrung der Solidarität und des Gemeinschaftsgefühls scheint eine der wichtigsten Grundlagen der Sowjetnostalgie zu sein. Diese wird im Rückblick teilweise zu positiven Gemeinschaftserlebnissen einer solideren Gesellschaft hochstilisiert. Der Zerfall der Sowjetunion ging auch mit massiven Trennungs- und Verlustängsten einher. Das Ereignis ruft bis heute ambivalente Gefühle selbst bei den Vertretern der Organisationen hervor, die ihre Hauptaufgabe in der Entwicklung der Demokratie und der bürgerschaftlichen Bildung sehen, und daher der Sowjetunion mit ihrem totalitären Charakter kritisch gegenüber stehen müssen. Sie räumen die Notwendigkeit dieses Zerfalls sowie der Unabhängigkeit der – oft mit Gewalt – der Sowjetunion angeschlossenen Republiken ein, sprechen aber auch über das Bedauern des Verlusts „auf rein menschlicher Ebene“ (Interview_R13, Abs. 33). Der Zerfall der Sowjetunion wird auf der persönlichen Ebene als Verlust des engen Kontaktes mit Freunden und Verwandten, die in anderen Republiken wohnen, aber auch als das generelle Gefühl der Entfremdung zwischen den Vertretern eines Vielvölkerstaates wahrgenommen. Ein Respondent berichtet über seine gesplante Empfindung:

„Es [der Zerfall der Sowjetunion] war eine natürliche Entwicklung. [...] 1991 war ich gerade am Ende meines Studiums [...] und eine Art Enttäuschung fand auf einer sehr persönlichen Ebene statt: Wir waren Studenten aus allen möglichen Republiken: Georgier, Armenier, Aserbaidzhaner, und wir waren anfangs alle Bürger eines Staates und dann plötzlich nicht mehr. Sie mussten sich entscheiden, wo für sie jetzt die Heimat ist. [...] Aber als Mensch, der schon damals demokratische Ansichten hatte, habe ich die Meinung vertreten, die Republiken haben das Recht auf eine eigene Geschichte und auf einen eigenen Staat. [...] Der Zerfall der Sowjetunion war für mich der Zerfall des totalitären Systems. Ich war ein eifriger Anhänger von Jelzin und war für alle wirtschaftlichen Reformen, [...] obwohl ich das materiell kaum aushalten konnte.“ (Interview_R24, Abs. 48, ähnlich auch Interview_R39, Abs. 87)

Ein Respondent spricht deshalb von einer obligatorischen Trennung der Ebenen, wenn man den Zerfall der Sowjetunion bewerten soll: Einerseits ist es der Zerfall eines Imperiums und andererseits der Verlust der sowjetischen Lebensweise:

„Was den Zerfall eines großen Staates angeht, so hat mich das auf der persönlichen Ebene nicht berührt, ich hegte keine imperialistischen Ansprüche. [...] Was die

Veränderung der Lebensweise betrifft, so war es sicherlich mit Unbequemlichkeiten verbunden: Die Übergangsjahre waren nicht leicht, aber ich hatte trotzdem das Gefühl gehabt, dass es sich zum Besseren entwickelt. Man spürte mehr Freiheit. Diese, meine, Empfindung ist jedoch absolut untypisch, [...] die Mehrheit denkt anders darüber.“ (Interview_R16, Abs. 54)

Eine Respondentin räumt ein, dass die Wahrnehmung des Zerfalls der Sowjetunion und auch der dazu führenden Entwicklungen in Russland anders war als in den ehemaligen Sowjetrepubliken. Die Hoffnung auf Demokratisierung des Landes und den Abschied vom Totalitarismus war in Russland mit der Person Gorbatschows verknüpft, der Zerfall der Sowjetunion hatte jedoch nicht diese demokratische und reformatorische Konnotation, sondern bedeutete meistens nur Verlust:

„Ich hatte es nicht als Demokratisierung empfunden. [...] Wenn ich in der Ukraine damals gelebt hätte, wäre der Eindruck wahrscheinlich anders gewesen. Kurz nach dem Putsch waren wir in Kiew. Wir sahen dort die Menschen auf dem Unabhängigkeitsplatz – sie versammelten sich und hielten Reden. Es war feierlich. [...] Für die Ukrainer war dabei vielleicht dieses [die Demokratisierung] wichtig, ich habe es nicht so empfunden.“ (Interview_R09, Abs. 88)

Die Ereignisse des Putsches im August 1991 wurden, so einige der Respondenten, zudem als beängstigend empfunden.

„Ich persönlich hatte ziemlich viel Angst im August 91. Zufällig war ich zu der Zeit in Riga, die Grenzen waren damals alle noch auf, man konnte ruhig reisen. Ich erinnere mich an das Gefühl des Verlorenseins. Ich wollte sofort meine Kollegen aus Syktyvkar anrufen, es war klar, dass wir [als Organisation, T. K.] darauf reagieren mussten. Es gab keine Verbindung, alle Leitungen wurden abgeschnitten. [...] Ich rannte zum Hauptpostamt in Riga – auch dort keine Verbindung. Das Hauptpostamt befand sich gegenüber dem Platz der Freiheit – wo geschossen wurde, als die Rigaer OMON-Polizei das Innenministerium eroberte. Es gab Proteste, so wurde dort auch geschossen. Es waren Blindschüsse, aber dem Geräusch nach konnte man es doch nicht unterscheiden. Man hatte Angst. Im Fernseher zeigte man aber auf allen Kanälen den ‚Schwanensee‘.“ (Interview_R07, Abs. 89)

Der Zerfall der Sowjetunion wird nicht als Resultat einer gesellschaftlichen Entwicklung in Richtung der Demokratisierung gesehen, sondern als von oben durchgeführte Regulierung durch die Parteifunktionäre. Als unausweichlich wird nur die Unabhängigkeit der baltischen Staaten gesehen:

„Ich sah nichts Schlimmes darin, dass die 15 Republiken unabhängig geworden sind. Es hat mir jedoch nicht gefallen, dass drei Machthaber sich darauf einigten, dass die Sowjetunion zusammenbrach, ohne jemanden zu fragen. So darf man einen Staat nicht zerteilen, auch wenn die Zerteilung teilweise unabwendbar war. Die baltischen

Republiken waren nicht mehr zu halten, aber die anderen Republiken?“ (Interview_R07, Abs. 89)

Als positiv wird in einem Interview die Tatsache bewertet, dass der Zerfall der Sowjetunion mehr oder weniger friedlich vonstatten gegangen ist. Dieses Verdienst wird jedoch allein Russland zugeschrieben – als Imperium, das „seine Ländereien freiwillig und unblutig hat gehen lassen“ (Interview_R17, Abs. 33). Der Respondent fügt hinzu: „Wie lange hat Großbritannien gebraucht, um Indien die Unabhängigkeit zu geben? 50 Jahre! Und wir brauchten kaum zwei Jahre!“ (Interview_R17, Abs. 36) In einem anderen Interview wird der Zerfall der Sowjetunion mit Dekolonisierung gleichgesetzt: „Es war genauso unausweichlich wie in Afrika oder in Indien. Alle Imperien brechen irgendwann zusammen“ (Interview_R44, Abs. 45). Der Zerfall der Sowjetunion als eines Imperiums wird nicht nur als territorialer Verlust, sondern auch als Machtverlust empfunden:

„Jetzt hat jede Republik ihre Krankheiten und Schwächen – in Kasachstan, in Moldawien. Und dass alles kam nach dem Zerfall. Früher hat man die Größe des Landes gespürt, das Land hatte eine gewaltige Kraft. Diese Macht und Kraft hat man heute nicht mehr, man kann uns mit bloßen Händen besiegen.“ (Interview_R18, Abs. 85)

Ein Vertreter einer staatlichen Einrichtung weist in seiner Beurteilung darauf hin, dass die unabhängig gewordenen Sowjetrepubliken selbst den Zerfall der UdSSR bereuen müssten. Hier werden die imperialen Ansprüche deutlich – kaschiert unter der Metapher einer großen Familie mit einem starken Familienoberhaupt:

„Ich sehe es [den Zerfall der Sowjetunion, T. K.] übrigens sehr positiv. Warum? Deshalb: Es war eine große Familie, die Kinder sind nun mal größer geworden – wenn sie dann alleine leben und eigene Familien aufbauen wollen – bitte schön. Es sieht aber so aus, als ob bei Weitem nicht alle Kinder gut alleine leben können. [...] Und wer ist schuld daran? Russland hat es richtig gemacht, dass es sie [die Republiken, T. K.] freigegeben hat. Aber sie können nicht selbstständig leben. Sie wollen groß sein, sind aber in der Tat noch Kinder. Einfach Kinder. Darin liegen ja auch alle Probleme.“ (Interview_R05, Abs. 36)

Ein Erwachsenenbildner aus Syktyvkar, dessen primäres Gebiet das Thema der Menschenrechte ist, sieht die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen, die dem Zerfall der Sowjetunion folgten, sehr kritisch. Die Bevölkerung war auf die eingetretenen Freiheiten nicht vorbereitet, was oft in Chaos, sogar in Gewalt umschlug:

„Für mich war es kein großes Problem. Wir leben in einem abgelegenen nördlichen Gebiet, wir haben keine direkten Nachbarn, hier war alles leichter. Ich hatte keine großen Sorgen diesbezüglich. Ich habe aber auch keine große Begeisterung empfunden. Man muss hier von der Kategorie der Verantwortung ausgehen: Es war ein Haufen

von Sklaven, denen gesagt wurde: Ihr seid frei. Einer griff zum Messer, der andere zu was anderem. [...] Das Problem besteht darin, dass man einen freien Menschen nicht in der Sklaverei erziehen kann, einen freien Menschen kann man nur in der Freiheit erziehen. Und jeder einzelne Mensch soll die Verantwortung übernehmen für etwas, was passiert [...]. Leider ist dies nicht eingetreten.“ (Interview_R03, Abs. 60)

Ein anderer Respondent weist ebenfalls darauf hin, dass die erhaltene Freiheit, so hat er anfangs den Zerfall der Sowjetunion empfunden, eine schwierige Herausforderung für die damalige Gesellschaft war:

„1991 bekamen wir einen Schluck Freiheit. Die Menschen atmeten zum ersten Mal mit voller Brust, aber bald darauf brach ein Chaos aus. Wir waren gewohnt, in einem strikten Rahmen zu leben. Jeder verstand diese Freiheit auf seine eigene Art und Weise – und wählte seinen eigenen Weg. Es war eine schreckliche und angsteinjagende Zeit: Morde, Raubüberfälle, Verbrecherbanden. Erst jetzt hat sich die Situation mehr oder weniger stabilisiert, man hat aber immer noch Angst davor.“ (Interview_R14, Abs. 67)

In der Bewertung des Zerfalls der Sowjetunion sind deutliche regionale Differenzen zu beobachten. Eine starke Nostalgie hinsichtlich eines mächtigen Imperiums war insbesondere in der Republik Komi zu beobachten. Dort wurden besonders die materiellen Schwierigkeiten der Übergangsperiode thematisiert, die politischen Entwicklungen hingegen als etwas, was weit weg passierte, bewertet. In den in Sankt Petersburg durchgeführten Interviews fiel oft der Begriff „Freiheit“ in Bezug auf den Zerfall der Sowjetunion. In den Interviewgesprächen mit russländischen Erwachsenenbildnern war zu beobachten, dass die Frage nach dem Zerfall der Sowjetunion im gewissen Sinne einen Nerv getroffen hat, da die Erinnerung an die Ereignisse oft eng mit dem persönlichen und familiären Leben verknüpft waren. Die Frage des Zerfalls betrifft unmittelbar ihre persönliche Identität. In den meisten Interviews wurde in Bezug auf den Zerfall der Sowjetunion direkt oder indirekt der imperiale Aspekt angesprochen. Der Philosoph Valdimir Kantor schreibt diesbezüglich: „[H]eute bedauern alle den Zerfall der Sowjetunion, weil sie verstehen, dass es Russland war, das zerfiel“. Er fügt hinzu: Dabei „ist Russland trotz des Zerfalls der UdSSR immer noch ein Imperium geblieben.“ (Kantor 2008, S. 56f.) Es wurde evident, dass viele Menschen den Zerfall der UdSSR alleine als persönliche Tragödie empfinden. Dies ist teilweise auf den Verlust von Arbeitsplätzen in wettbewerbsunfähigen Branchen und der Lebenssicherheit zurückzuführen. Es wurde ebenfalls deutlich, dass der Zerfall der UdSSR nicht als Beginn und Möglichkeit der Etablierung der Demokratie aufgefasst wird; die Chance auf eine demokratische Entwicklung wurde in der Perestrojka gesehen, die, so die Aussagen, weitergeführt werden sollte: Das Bedürfnis nach

demokratischen Werten manifestierte sich in der russischen Gesellschaft Ende der 1980er Jahre infolge der Politik der Perestroika. Der Zerfall der Sowjetunion wird demnach nicht als Fortführung der Perestroika, sondern als ein vermeidbar gewesenes Ereignis eingestuft.

Die Jugend assoziiert die Sowjetunion mit einer staatlichen Entwicklung, mit einer starken Macht und mit der imperialistischen Größe, aber auch mit Stabilität, Ordnung, kultureller Vielfalt und sozialer Absicherung. 20 Jahre nach dem Ende der UdSSR wird auch in breiten Bevölkerungskreisen immer noch der Ruf nach einer starken Führerpersönlichkeit laut, die Respekt hervorruft. Das stark kritisierte Lehrbuch von Filippov aus dem Jahr 2008 hält fest: „Die Sowjetunion war keine Demokratie, aber sie war ein Vorbild einer besseren, gerechten Gesellschaft für viele Millionen Menschen auf der ganzen Welt“ (Filippov 2006, S. 6).

Die Autoren des Buches „Stalinismus im eigenen Saft“, die politischen Analysten Alex Martov und Vadim Roščin, führen eine entscheidende Trennung zwischen den Begriffen „Stalinismus“ und „Sowjetismus“ ein: „Die Sehnsucht der Menschen nach der Sowjetunion [...] mit ihren Siegen und Errungenschaften kann man verstehen und akzeptieren. Diese Sehnsucht birgt an sich noch kein negatives Potential. Es ist jedoch umso wichtiger, eine Grenze zu definieren, wo der ‚Sowjetismus‘ aufhört und der ‚Stalinismus‘ beginnt“ (Martov/Roščin 2006). Diese Linie wird dann überschritten, so die Autoren, wenn die Menschen behaupten: „Um die Wirtschaft zu modernisieren, um die Industrialisierung des Landes durchzuführen, um den Krieg durchzustehen und um den Menschen soziale Sicherheit zu gewährleisten sowie um auf einem angemessenen Niveau die Wissenschaft zu entwickeln – war es für all das erforderlich zu lügen, die Geschichte umzuschreiben, selbst seine ehemaligen Kameraden aus der Partei zu verleumden, sie zu foltern und sie zu zwingen, öffentlich Verbrechen zu gestehen, die sie niemals begangen haben, und schließlich physisch zu vernichten?“ (Ebd.)

Trotz der enormen Bedeutung des Jahres 1991 für die Veränderung von Politik und Lebensläufen scheint die Erinnerung an das Jahr selbst in der russländischen Öffentlichkeit schwach ausgeprägt zu sein. Es überwiegt ein nörgelnder Unterton hinsichtlich der Verschlechterung der materiellen Situation und des Abbaus der sozialen Leistungen. Die Erfolge auf dem Weg der Demokratisierung werden kaum gewürdigt. Es herrscht ein Desinteresse bezüglich des Themas, es gibt keinen anerkannten Erinnerungsort an dieses Ereignis. Es wird sich nach der Fürsorge-diktatur zurückgesehnt und diese dem chaotischen Prozess der Demokratisierung entgegengestellt. Das Jahr 1991 ist ins Bewusstsein vieler im Zusammenhang mit Verlusterfahrung und mit einer Niederlage eingegangen. Als Befreiung von dem

totalitären System wird es (noch) nicht wahrgenommen.¹³⁰ Anfang der 1990er Jahre wurde die Gesellschaft von einer lebhaften Diskussion über die Verbrechen und Menschenrechtsverletzungen des kommunistischen Regimes ergriffen, initiiert durch die Epoche der Glasnost. Bernd Kuzmits stellt jedoch fest: „Bevor diese Diskussion jedoch eine vergangenheitspolitische Relevanz in der demokratischen Transformation gewinnen konnte, zog sich die breite Bevölkerungsmehrheit aufgrund des verheerenden wirtschaftlichen Zerfalls und des Verdrusses über die politische Blockade zwischen Präsident und Parlament ins Private zurück. Zu Lustrationsgesetzen, Wahrheitskommissionen oder Prozessen gegen Handlanger des Regimes hatte es in dieser Zeit nicht gereicht, weil das breite gesellschaftliche Interesse daran schnell bröselte und die Politik keine offizielle Geschichtspolitik mehr vorgeben konnte oder wollte“ (Kuzmits 2009, S. 198). Die Auseinandersetzung mit der sowjetischen Epoche und deren Niedergang bleibe seitdem dem kleinen Kreis der an die Peripherie der öffentlichen Wirkung gedrängten NGOs und der Gesellschaft Memorial überlassen.

3.2.3.7 Schlussfolgerungen

Wenn man die Aufarbeitung der Vergangenheit aus der deutschen und der russländischen Perspektive vergleichend betrachtet, so muss eingeräumt werden, dass sich dieser Prozess in seiner Komplexität und Vielseitigkeit nur unter den Bedingungen der Demokratie und der Bürgergesellschaft entwickeln kann, was in Russland nicht garantiert ist. Die historischen Diskussionen erfahren seit einigen Jahren eine ideologische Beeinflussung seitens der politischen Macht.

Die Fragen nach der Demokratisierung des Landes, dem Schutz der Menschenrechte und der Entwicklung der Bürgergesellschaft scheinen aus drei unterschiedlichen Perspektiven angesprochen zu werden: einerseits aus der Perspektive der kritischen Intelligenzija (Vertreter der NGOs, Menschenrechtler etc.), die zwar Anfang der 1990er Jahre stimmgewaltig in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit redeten, jetzt jedoch am Rande der öffentlichen Diskussion zu hören sind. Die zweite Perspektive stammt aus den Kreisen der Konservativen (mit nostalgischen, imperialistischen, nationalistischen Stimmungen): Die Demokratie als solche sei für die russländische Gesellschaft ungeeignet und verlange nach einer entsprechenden russländischen Adaptierung und Modifizierung. Die dritte Perspektive

130 Das Datum des 8. Mai 1945 wurde in Deutschland erst 40 Jahre später durch die Rede des Bundespräsidenten Weizsäcker als „Tag der Befreiung“ bezeichnet, womit ein Umdenkprozess in der Gesellschaft initiiert wurde.

hat eine pragmatische Ausrichtung, die die Bedeutung dieser Fragen nicht erkennt und ihnen gleichgültig bis sogar feindlich (Begründung: sie seien störend in Bezug auf die eigentlich wichtigen Ziele) gegenübersteht. Die Erfahrung analog zu der deutschen Re-education ist in Russland unbekannt: Der Zweite Weltkrieg ist nicht die Grundlage der Diskussionen über Menschenwürde und Menschenrechte, sondern über den Patriotismus und Vaterlandsdienst im Sinne der Konstruktion einer „neuen“ nationalen Idee. Dies ist ebenfalls ein bedeutender Teil der bürgerschaftlichen Bildung, was in Deutschland allein angesichts des Ursprungs der politischen Bildung gar nicht möglich wäre.

Die negative Bewertung der „unruhigen“ 1990er Jahre fällt in der Bevölkerung mit dem Verzicht auf und der Enttäuschung von „westlichen“ (klassisch liberalen) Werten und mit der deklarierten Rückkehr zu den traditionellen konservativen russischen Werten (oft verbunden mit der orthodoxen Religion) zusammen. Diese Rückkehr wird deutlich von dem Staat artikuliert (und unterstützt).

Ein großes Problem Russlands besteht darin, dass historische Tragödien des 20. Jahrhunderts nicht bewusst wahrgenommen wurden und sich deshalb nur am Rande des öffentlichen Bewusstseins befinden. Eine logische Verbindung zwischen einem totalitären, gewaltsamen Charakter des Staates und der unzähligen Opfer des Terrors, der Ohnmacht der Menschen, der wirtschaftlichen und technologischen Rückständigkeit Russlands wurde nicht erkannt. In der Gesellschaft wurden, wie dies die Respondenten beobachten, aus diesen Gründen keine Ablehnung und keine eindeutige negative Haltung gegenüber den gewalttätigen, unterdrückenden, rechtswidrigen Formen des staatlichen Handelns ausgeprägt. Dies wiederum führte dazu, dass die Achtung vor den (staatlichen) Gesetzen, aber auch das gegenseitige Vertrauen und die Solidarität als Grundlage der Bürgergesellschaft keine Verbreitung fanden. Mit der oben geschilderten Diskreditierung des Begriffes Menschenrechte sinkt auch das Interesse an den Problemen bezüglich der Einhaltung der Menschenrechte in der Gegenwart wie auch in der Vergangenheit, so zumindest die Angaben der Pädagogen.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit an sich führt nicht automatisch zur Demokratisierung und Konsolidierung der Demokratie in der Gesellschaft, dessen sind sich die Erwachsenenbildner bewusst. Die Bildung, die sich mit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beschäftigt, wird als Möglichkeit aufgefasst, die Umstrukturierung des politischen Systems und der gesellschaftlichen Beziehungen zu reflektieren. In ihrer pädagogischen Praxis der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit behandeln mehrere Erwachsenenbildner ethisch-normative Fragen und hoffen, durch die Arbeit an der Vergangenheit zu einem gesamtgesellschaftlichen Wertewandel beizutragen. Selbstverständlich ist

die Aufgabe einer intendierten Auswirkung auf das Wertesystem sehr umstritten. Der Fokus soll dabei – und dies bestätigen auch die durchgeführten Interviews – auf die Reflexion über den Wertewandel (oder das Ausbleiben des Wertewandels) gerichtet sein. Dabei geht es um das Nachdenken über die Ursachen, das Wesen und die Auswirkungen bestimmter Werte und Haltungen.

In Bezug auf die Auffassung der demokratischen Werte in der russländischen Gesellschaft lässt sich anhand der durchgeführten Gespräche Folgendes anmerken: Diese Ansicht hat sich im Laufe der letzten zwanzig Jahre nach dem Zerfall der Sowjetunion geändert. Anfang der 90er Jahre traten die demokratischen Werte an die Stelle der kommunistischen Losungen. Damit verbunden war die Hoffnung auf ein besseres Leben und auf eine gerechte Gesellschaft. Heute, nicht zuletzt durch die Politik des Putin-Regimes, überwiegt eine pragmatische Haltung gegenüber der Demokratie. Die demokratischen Institutionen konnten keine positiven Veränderungen für das alltägliche Leben bewirken und gelten als gescheitert. Ein richtiges System der bürgerschaftlichen Bildung, das vor dem Hintergrund der Verbrechen der Vergangenheit im Sinne der Aufklärung wirkt und durch politische Mobilisierung demokratische Strukturen festigt, liegt natürlich noch in der Ferne.

Anhand der Äußerungen der Erwachsenenbildner lässt sich schlussfolgern, dass sie – zumindest die Gruppe der Bildner, die sich in ihrer pädagogischen Praxis mit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kritisch beschäftigt – eine hohe Sensibilität gegenüber den Fragen der Demokratie, der Menschenrechte und der bürgerschaftlichen Bildung aufweisen. Ihr Verständnis der Demokratie umfasst dabei auch die Einhaltung der Menschenrechte und der Bürgerrechte, aber auch das Engagement für die Demokratie. Unter dieser Gruppe sind jedoch ebenfalls die Stimmen vertreten, welche Demokratie mit Ordnung in Verbindung bringen und sich für Russland einen Sonderweg wünschen. Insofern können die auf qualitativem Weg erzielten Forschungsergebnisse die zu Anfang erwähnten quantitativen Daten des Levada-Zentrums bestätigen; diese sind durch Erläuterungen und Erklärungen einer spezifischen gesellschaftlichen Gruppe präzisiert und durch andere Dimensionen ergänzt.

Die durchgeführten Analysen geben eine Einsicht, unter welchen Bedingungen, mit welchen Ideen, gegen welche Ideen und mit welchen Implikationen die Erwachsenenbildner das Thema Demokratie im Zusammenhang mit der Aufarbeitung der Vergangenheit behandeln. Aus den Gesprächen wurde noch einmal deutlich, dass das Deklarieren der Demokratieprinzipien, der Hoheit des Gesetzes und der Grundsätze der Menschenrechte einen Ausgangspunkt in Form der eindeutigen Bewertung der – zumindest stalinistischen – Vergangenheit brauchen, um das neue Paradigma „Staat für den Menschen“ anstatt „Mensch für den Staat“ zu etablieren. Die Bildung kann und muss dabei eine Schlüsselrolle spielen – sie muss jedoch eine

massive und langfristige Unterstützung seitens des Staates bekommen (nicht als propagandistisches nationales Projekt). Die einzelnen Initiativen, die bereits begonnen wurden, haben ohne staatliche Hilfe kaum Chancen auf eine öffentliche Diskussion.

3.2.4 Bildung und gesellschaftliche Integration

In diesem Abschnitt der Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozess zur Integration der gesellschaftlichen Gruppen bzw. zur Öffnung und Toleranz gegenüber den anderen Erfahrungen beitragen bzw. diese Prozesse hinauszögern oder gar verhindern kann.

Die Russländische Föderation ist ein multinationaler Staat. Nicht alle Völker dieses Staates akzeptieren wortlos ihre Zugehörigkeit zu Russland. Die tschetschenische Geschichte ist durchdrungen von den Kämpfen für ihre Unabhängigkeit von Russland. Der Forscher Dmitrij Furman weist darauf hin, dass der russländische Staat, insbesondere in den ersten Transformationsjahren nach dem Zerfall der Sowjetunion, von Zerfallserscheinungen bedroht war (vgl. Furman 2011, S. 13). Die Staatsmacht verwendet heute überwiegend das Adjektiv „russländisch“ („*rossijskij*“) und nicht „russisch“, um den Staat und die Gesellschaft zu bezeichnen, der den multiethnischen Charakter des Staates kundtun soll.

3.2.4.1 Patriotismus

Um die oben geschilderte Fragestellung im russländischen Kontext erläutern zu können, muss der für die dort gängige Debatte um die Vergangenheit zentrale Begriff des Patriotismus mit seinen Implikationen aufgezeigt werden. In den Gesprächen mit den russländischen Erwachsenenbildnern über die Aufarbeitung der Vergangenheit wird dem Thema Patriotismus besondere Aufmerksamkeit eingeräumt: Von der einen Seite wird Patriotismus als selbstloses Gefühl der Liebe zum Vaterland, zur Heimat und zum Volk hochgepriesen, von der anderen Seite kommt Kritik am engen Begriff des Patriotismus im Sinne diskriminierenden Nationalstolzes. Die Tatsache, dass im Kontext der Bildung Patriotismus als eins der zentralen Bildungsziele behandelt wird,¹³¹ liefert ein zusätzliches Argument dafür, dieses Thema im Rahmen der Untersuchung genauer zu betrachten.

131 Vgl. das „Standardwerk“ zur patriotischen Erziehung: Vyrščikov u. a. 2010; vgl. auch Lutovinov/Meškova 2008; Kondakov 2008; Sinjagina 2011.

Im Patriotismus wird zudem auch eine Lösung für die Multinationalität Russlands gesehen. Somit tritt das Konzept des Patriotismus neben die oben geschilderte „russische Idee“, die ziemlich vage geblieben ist und keine breite Verwendung in der Gesellschaft gefunden hat. Der Patriotismus wird als nationale Ideologie gesehen, die unterschiedliche Nationalitäten innerhalb des russländischen Staates vereinen soll: „Egal, welcher Nation du bist, du musst der Patriot deines Landes sein“ (Interview_R24, Abs. 58). Der Respondent steht jedoch der realen Implementation dieser Ideologie kritisch gegenüber: „Das kann sich schnell ins Extreme bewegen – in den Nationalismus“ (ebd.). In welchem Kontext und mit welchen Explikationen sich die Erwachsenen über die Verbindung der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und dem Patriotismus äußern, wird im Folgenden ausführlich geschildert. Zum Einstieg in das Thema ist an der Stelle auch hilfreich, einen Blick in die soziologischen Untersuchungen des Levada-Zentrums zu werfen, um die Stimmungen und Haltungen der russländischen Gesellschaft zum Thema Patriotismus in prozentualen Anteilen zu erfahren.

Tabelle 10: Was bedeutet es, Ihrer Meinung nach, „ein Patriot“ zu sein?

| | 10.2000 | 12.2007 | 10.2010 |
|--|---------|---------|---------|
| Das eigene Land zu lieben | 58 | 66 | 59 |
| Zu glauben, das eigene Land ist besser, als andere Länder | 17 | 18 | 21 |
| Zu glauben, das eigene Land hat keine Fehler | 4 | 4 | 6 |
| Das eigene Land von jedem Angriff und jeder Anschuldigung zu verteidigen | 24 | 21 | 22 |
| Die Wahrheit über das eigene Land zu sagen, egal wie bitter diese ist | 12 | 10 | 13 |
| Arbeiten/Handeln zum Wohl/zur Prosperität des Landes | 35 | 27 | 27 |
| Zu versuchen, die Lage im Land zu verändern, um dem Land eine würdige Zukunft zu sichern | 23 | 21 | 22 |
| Keine Antwort/schwer zu beantworten | 10 | 6 | 9 |

Quelle: Levada-Centr 2010a

Neben der Liebe zum Vaterland (59 %) impliziert der Begriff die Überzeugung, dass ein Patriot sein Land gegen die Anschuldigungen verteidigt (22 %) und glaubt, sein Land sei besser als andere Länder (21 %). Andererseits impliziert der Patriotismus das Handeln zum Wohle des Landes (27 %), die Bestrebungen, die aktuelle Lage zu verändern (22 %) und das Offenlegen der Wahrheit über das eigene Land,

egal wie bitter diese sein mag (13 %) (in diesem Fall ist auch die historische Wahrheit gemeint). Das Spektrum an Antworten bietet bei der ersten Betrachtung die Möglichkeit, den Begriff des Patriotismus teilweise synonym zum Nationalismus und Staatskonformismus auszulegen, aber auch im Sinne des bürgerschaftlichen Engagements für das eigene Land zu verstehen. Die Bildung, die sich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit widmet, wird am Begriff des Patriotismus kaum vorbeikommen können. Die Art und Weise der Auslegung des Konzepts durch die Erwachsenenbildner mag Rückschlüsse auch darüber geben, wie sie die Demokratie, die Menschenrechte und die Offenheit gegenüber dem Anderen verstehen.

In mehreren Interviews kommt zum Ausdruck, dass die Erziehung zu patriotischen Gefühlen anhand des Umgangs mit der Vergangenheit zu den Kernelementen der staatlichen Bildungs- und Geschichtspolitik gehöre. Die Erwachsenenbildner sprechen von einem Einfluss, teilweise sogar vom Druck seitens des Staates bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte, „die Aufmerksamkeit auf die positiven, und nicht auf die negativen Momente [zu] lenken“, um zur „Formung des Patriotismus, des Stolzes auf das große Vaterland“ beizutragen (Interview_R01, Abs. 35). Die Respondentin unterstreicht jedoch, dass in diesen Fällen das Verständnis des Begriffes „Patriotismus“ eng und undemokratisch sei: „Ist der Mensch, der einen demokratischen Staat möchte, wohl kein Patriot?“ (Interview_R01, Abs. 35)

Die Vertreterin einer staatlichen Bildungseinrichtung fasst die Hauptziele ihrer Arbeit zusammen: „Mit dem Wort Patriotismus kann man alle Handlungen beschreiben, die in unserer Einrichtung stattfinden. Hier wird Patriotismus großgeschrieben“ (Interview_R05, Abs. 79). Auch in einer anderen staatlichen Bildungseinrichtung wird der „patriotischen Erziehung“ einen Vorrang eingeräumt (Interview_R08, Abs. 2). Die Versuche, die Vergangenheit aufzuarbeiten und die dunklen Seiten der sowjetischen Vergangenheit kritisch zu analysieren, werden demnach als „unpatriotisch“ verstanden und mit dem Begriff „Hass“ gegenüber dem eigenen Volk und Land versehen (Interview_R42, Abs. 4). Ein anderer Erwachsenenbildner (aus einer nichtstaatlichen Einrichtung) bezeichnet dies als „Hurra-Patriotismus“ (Interview_R23, Abs. 7), der ausschließlich auf das Bejubeln des Staates und der Geschichte des Staates ausgerichtet ist.

Der Begriff Patriotismus in seinem heutigen Verständnis würde das Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Bürgern determinieren, kritisiert ein anderer Respondent und setzt den so ausgelegten Patriotismus mit dem „Etatismus“ gleich¹³² (Interview_R07, Abs. 114): „Wir haben eine Verschiebung der Priorität

132 Dies wird auch in der Studie über die Einstellungen der Moskauer Studenten hinsichtlich der Frage nach der russischen Identität bestätigt, vgl. Arutjunova 2007.

des Staatlichen gegenüber dem Gemeinschaftlichen. [...] Die Geschichte ist heute von der Perspektive der staatlichen Zweckmäßigkeit aus geschrieben. [...] Und das wird uns schleichend eingeredet.“ (Ebd.) Diesem Patriotismusbegriff setzt der Respondent sein eigenes Verständnis entgegen und spricht mit den Worten des russischen Dichters Tschaadajew: „Der Patriotismus bestehe nicht darin, zu sagen, dass mein Land das beste ist, sondern darin, die Wahrheit über das eigene Land zu sagen“ (Interview_R07, Abs. 116). Ein Respondent stellt eine diesbezügliche Frage, die ihn selbst in seiner pädagogischen Praxis beschäftigt: „Kann der Mensch ein Patriot sein, der die Wahrheit über die Vergangenheit weiß?“ (Interview_R15, Abs. 46) Die gegenwärtige Geschichtspolitik mit dem Patriotismus als Kernziel sei darauf ausgerichtet, die „Wahrheit zu sterilisieren“ und nur über die „hellen Momente, Errungenschaften und Heldentaten“ (ebd.) zu sprechen. Mit dieser Position steht die Bildungseinrichtung in ständigem Konflikt mit der Öffentlichkeit und wird in den Augen der Öffentlichkeit für unpatriotisch gehalten. Ein Erwachsenenbildner versucht die Bestandteile des Begriffes Patriotismus zu analysieren:

„Wenn man den Patriotismus als Liebe und Treue versteht, [...] dann stellt sich die Frage: gegenüber wem? Sollen das Objekt dieses patriotischen Gefühls der Staat und die Macht sein? Einen solchen Ansatz kann ich nicht akzeptieren. Eine andere Sache ist, dass es Dinge gibt, die dem Wohl des Volkes, der Gesellschaft, der Gemeinschaft dienen, und Dinge, die ihnen schaden. Und man muss offen über beides sprechen.“ (Interview_R24, Abs. 54)

Den Dienst an der Gemeinschaft möchte der Respondent als bürgerschaftlichen Patriotismus (*graždanskij patriotizm*) bezeichnen und dies mit dem Bürgerengagement in Verbindung bringen (vgl. Interview_R24, Abs. 56). Eine Erwachsenenbildnerin spricht darüber, dass dem Patriotismus nicht durch die hochtrabenden Worte über die Größe und Macht des Staates Ausdruck verliehen werden kann, sondern durch ein lokales Engagement für die eigene kleine Heimat (Interview_R10, Abs. 74). Sie schlägt vor, von der „inneren Kultur“ zu sprechen, anstatt von Patriotismus und schildert dies anhand eines Beispiels: „Ich nehme einen Plastiksack und sammle den herumliegenden Müll neben einem Denkmal. Es wird meine eigene Initiative sein und ich werde es von Herzen machen, damit die Stadt schön für mich und für die anderen ist. Das muss ein tiefes inneres Element sein.“ (Interview_R10, Abs. 74)

Nur die klare Definition des Begriffes Patriotismus und ihre Kompatibilität mit solchen demokratischen Prinzipien wie Offenheit und Toleranz können eine fruchtbare gesellschaftliche Diskussion um die Vergangenheit stiften, meinte ein anderer Respondent (vgl. Interview_R20, Abs. 22). Der Begriff des

„Patriotismus“ an sich sei jedoch in den liberalen Kreisen der russländischen Gesellschaft diskreditiert, „besonders in der Auffassung, wie er offiziell traktiert wird, im militaristischen Sinne“ (ebd.). Die militaristische Konnotation des heutigen Patriotismusbegriffs, die nach Beobachtungen einzelner Erwachsenenbildner in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen hat, reiche mit ihren Wurzeln in die sowjetische Tradition:

„Der Begriff wurde absichtlich so gedeutet und es wurde ins Bewusstsein geprägt, dass man sich lebendig auf das Maschinengewehr werfen muss, den eigenen Panzer sprengen, um dem Feinde nicht in die Hand zu kommen, und sich erschießen muss, jedoch nie das Militärgeheimnis verraten darf.“ (Interview_R07, Abs. 122, ähnlich auch Interview_R10, Abs. 74)

Das Grundelement einer solchen Auffassung sei der Begriff der „Heldentat“ (*Podvig*), der in Russland bereits in der Kinder- und Jugendliteratur als die höchst moralische und selbstlose Tat im Dienste an der Heimat lobgepriesen wird (vgl. Interview_R07, Abs. 122). Aus dieser Interpretation würde eine besondere, für die heutige russländische Gesellschaft typische Auffassung der Rolle des Menschen in der russischen Geschichte resultieren, die selbst bei den Kindern vertreten ist:

„Meine Schüler¹³³ wundern sich nicht, wenn ich ihnen erzähle, dass die sowjetischen Gefangenen, nachdem sie von der deutschen Gefangenschaft zurückgekommen sind, sechs Jahre Lagerhaft erhalten haben – für den Verrat am Vaterland. Und wenn ich ihnen erzähle, dass die britischen Soldaten, nachdem sie von der deutschen Gefangenschaft zurückkehrten, ausgezeichnet wurden und eine hohe Rente bekamen – das verstehen sie nicht. Sie fragen mich, wofür? Dafür, dass sie sich würdig in der Gefangenschaft verhalten haben. Erst dann fangen sie an, nachzudenken.“ (Interview_R07, Abs. 122)

Die Zeit nach der Perestroika und dem Zerfall der Sowjetunion wird als die Epoche verstanden, in der „bei den Menschen der Patriotismus verschwand“ (Interview_R13, Abs. 17). Dies sei dadurch verursacht, dass durch die „Klärung der weißen Flecken“ viel Kritik an der Vergangenheit hochgekommen sei (ebd.). Jetzt würde sich die Situation ändern, stellt die Respondentin fest. Dabei besteht sie darauf, den Patriotismusbegriff klar zu definieren, um Missverständnisse und Missdeutungen zu vermeiden: „Für mich heißt Patriotismus der Wunsch, nützlich zu sein; dem eigenen Land nützlich zu sein und auch der Wunsch, eigene Wurzeln zu verstehen und diese zu spüren“ (Interview_R13, Abs. 56).

Auf eine Frage, wie der Respondent das Wort Patriotismus verstehen würde, antwortet er ausweichend: „Ich bin bestimmt nicht der Patriot in dem Sinne, wie

133 Der Erwachsenenbildner arbeitet Teilzeit in der Schule als Geschichtslehrer.

es meine Vorgesetzten gerne sehen würden. [...] Für mich hieße es einfach, ehrlich zu leben und dem eigenen Land nicht zu schaden – das Land verstehe ich als Gesellschaft und Gemeinschaft, nicht die Regierung.“ (Interview_R44, Abs. 13–15) Er würde sich als Pazifist bezeichnen: „Pazifismus und Patriotismus sind jedoch miteinander etwas inkompatibel. Für den Mann hieße der Patriotismus [...] die Bereitschaft, beim militärischen Einsatz für das Vaterland zu sterben. Das ist die offizielle Aufgabe der patriotischen Erziehung“ (Interview_R44, Abs. 95).

Um dem Patriotismus in seiner militärischen Ausprägung Nahrung zu geben, werde in der Gesellschaft ständig das Bild des (externen und internen) Feindes verbreitet (vgl. Interview_R23, Abs. 11). Dies würde gleichzeitig dafür verwendet, eine Einheit im Volk zu erzielen, das sich um die Frage „Gegen wen sind wir alle zusammen?“ (ebd.) konsolidiert.¹³⁴ Ähnlich beschreibt auch in einem anderen Interview der Respondent in ironischer Form die seiner Meinung nach gezielte Bewusstseinsmanipulation mit dem Ziel der Schaffung des Feindbildes:

„Es wird in der Gesellschaft allmählich das Gefühl geschaffen, dass wir von Feinden umzingelt sind. [...] Alle unseren Nachbarn – sie sind uns keine Freunde mehr. Wer ist unser Freund? Die Ukraine ist uns sicherlich kein Freund, Polen ist überhaupt kein Freund, Georgien ist auch kein Freund, Weißrussland? Ein zweifelhafter Freund. Von den boshaften Feinden aus den USA ganz zu schweigen, die unser Land mit ihren Spitzeln infiltriert haben. [...] Auch ganz zu schweigen von den baltischen Staaten. China ist auch kein Freund, weil es so viele Chinesen gibt: Sie werden uns alle überfallen, unsere Wälder abholzen und unser Wasser austrinken. Die Juden sind traditionell keine Freunde, innere Feinde, sozusagen. Die Kaukasier – auch keine Freunde: Was kamen sie alle hierher, diese Schwarzen? Es entsteht das Gefühl der Notwendigkeit einer Mobilisierung: Man muss sich vereinen, alle inneren Probleme vergessen und einen starken Staat schaffen, der uns beschützt.“ (Interview_R26, Abs. 27)

Aus manchen Äußerungen des Vertreters der rechtsradikalen Einrichtung wird ersichtlich, dass diese Propaganda in bestimmten Kreisen bereits Wurzeln geschlagen hat:

„Wir sind überzeugt, dass es jetzt bereits einen Krieg gibt – *Mit wem?* [T. K.] – Mit dem Westen natürlich. Wir können Amerika [USA, T. K.] nennen, die transnationalen

134 Das Bild vom Westen als Feind (zumindest als Antipode) Russlands wird im Artikel von Vladimir Komarovski, Professor an der Akademie des Staatsdienstes unter der Schirmherrschaft von V. Putin, argumentativ belegt: Der Artikel enthält auch eine implizite Drohung: „Russland hat (wenn es notwendig sein soll) dem Westen etwas entgegenzustellen: Unter anderem ist es ein erhaltenes mächtiges Atom- und Raketenpotential, und der Militärindustriekomplex im Ganzen sowie Energieressourcen.“ (Komarovski 2008, S. 19f.)

Organisationen. [...] Wir wissen, es gibt ein Kraftzentrum, dessen Ziel ist es, Russland zu vernichten. Brzezinski, der heute ein Berater von Obama ist, hat doch vor ein paar Wochen gesagt: Heute ist die wichtigste Aufgabe, Russland zu zerstören.“ (Interview_R43, Abs. 27–29)

Als Paradebeispiel der staatlichen Geschichtspolitik im Hinblick auf den Patriotismus gilt die Einführung (im Jahr 2005) des neuen Feiertages des „Tages der nationalen Einheit“ am 4. November (anstatt des Feiertages am 7. November zur Feier der Oktoberrevolution):¹³⁵ An diesem Tag soll die aus Nižnij Nowgorod ausgehende Volkswehr unter dem Kommando von Minin und dem Fürsten Požarskij Moskau von der polnischen Besatzung befreit haben. Der neue „Novemberpatriotismus“ bietet jedoch eine zweideutige Interpretation: Gefeiert wird die Vertreibung der Polen aus Moskau, was den Interpretationsraum in Richtung des Festes „gegen die Feinde“ (die Polen können hier als Prototyp gelten) übrig lässt. In der Tat ist das Datum durch die von den national-radikalen Gruppen durchgeführten Paraden mit dem Motto „Russland für Russen“ gekennzeichnet (vgl. Amnesty International 2007).

3.2.4.2 Öffnung gegenüber anderen Gruppen

Im Kontext des Patriotismus und patriotischer Bildung spielt auch das Thema der Toleranz und der Öffnung gegenüber dem Anderen, den anderen nationalen und ethnischen Gruppen, eine entscheidende Rolle. Die staatliche Vorstellung vom Patriotismus ist, wie oben dargestellt, isolierend und zum Teil fremdenfeindlich. Von der Abnahme der Rolle der Erziehung zu Toleranz zugunsten der patriotischen Erziehung zeugt die Tatsache, dass das staatliche Programm „Toleranz“¹³⁶ zu Beginn des neuen Jahrtausends abgeschafft worden ist.

Russland ist ein multinationales, multireligiöses und multikulturelles Land. Viele Regionen sind durch die historische Entwicklung des 20. Jahrhunderts multinational geworden, wie es in der Republik Komi der Fall ist. Seit den 1930er Jahren wurde in Komi eine massive Industrialisierung auf den Weg gebracht, die mit den Kräften der Gefangenen des Gulag umgesetzt wurde. Zum Zwecke der Gewinnung der natürlichen Rohstoffe und des Baus des Eisenbahnnetzes wurden Gefangene aus unterschiedlichen Teilen Russlands und aus anderen Ländern in die Republik Komi deportiert (vgl. Kotov u. a. 1996). In diesem Zusammenhang veränderte sich massiv

135 Vgl. mehr zu diesem Feiertag Scherrer 2006; Keghel 2009.

136 Das Bundeszielprogramm „Formierung der Einstellungen des toleranten Bewusstseins und Profiltaktik des Extremismus in der russischen Gesellschaft, 2001–2005“, Anordnung der Regierung der RF N^o 629.

die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung. Laut der Volkszählung aus dem Jahr 1939 belief sich die Bevölkerung der Republik auf 319 000 Menschen. Im Vergleich zum Jahr 1926 ist die Bevölkerung um das 1,6-fache gewachsen. Der Anteil der Bevölkerungsgruppe Komi ist von 92,2 % auf 72,5 % gesunken und der Anteil der Russen auf 22,0 % gestiegen (vgl. Služba Gosstatistiki 1991, S. 5f.). Durch die Repressionen und Deportationen ist die nationale Zusammensetzung der Republik Komi sehr heterogen. Ein Respondent aus Komi beschreibt die Situation wie folgt:

„Man sagt, die USA sei ein ‚Melting Pot‘ – die Republik Komi ist es auch. Hier sind alle miteinander vermischt, alle haben [im Lager] gegessen: Deutschen, Polen, Ukrainer, Weißrussen, Kasachen, Tataren.“ (Interview_R02, Abs. 32)

Den polyethnischen Charakter der Republik Komi spürt eine Erwachsenenbildnerin auch im alltäglichen Leben: „Besonders nach dem Zerfall der UdSSR, da gab es die Wiedergeburt des nationalen Geistes.“ (Interview_R11, Abs. 94) Eine andere Respondentin spricht von einer relativ vorurteilsfreien und friedlichen Interaktion zwischen unterschiedlichen Ethnien und erklärt diese durch die gemeinsame Erfahrung, die diese Gruppen durch Repressionen und Lagerhaft gemacht haben. „Es gibt keine Spannungen in der Beziehung [zwischen Vertretern unterschiedlicher Volksgruppen, T. K.], [...] alle hatten das gleiche Schicksal: Alle waren deportiert.“ (Interview_R13, Abs. 17) Dies bestätigt auch ein Erwachsenenbildner aus der Einrichtung, die die Interessen der deutschen Minderheit in der Republik Komi vertritt:

„Hier hatten viele ein gemeinsames Schicksal, [...] die Deutschen mit den Ukrainern wurden in einem Zug deportiert. Wir haben gemeinsame Konferenzen veranstaltet, wo die Ukrainer aufgetreten sind und über ihre Erfahrungen mit den Deutschen erzählten: wie sie zusammen an einer Stelle aus dem Waggon herausgeschmissen wurden und ein Erdloch zum Wohnen zusammen ausgraben mussten. Die Schicksale sind einander sehr nah, einen Antagonismus habe ich in diesem Fall nicht beobachten können.“ (Interview_R04, Abs. 30)

Diese gemeinsame Erfahrung schließt jedoch die Vertreter der neuesten Welle der Migration – der Immigranten aus den Republiken des Kaukasus, aus; gegenüber Aserbajdschanern und Armeniern existieren in der Gesellschaft massive Vorurteile, wie die Respondenten dies bestätigen oder auch selbst zum Ausdruck bringen. Das Problem des Rechtsextremismus gibt es in Russland mindestens seit Anfang der 90er Jahre. Allerdings nahm die Gewalt, die sich meist gegen Ausländer, insbesondere gegen Menschen aus dem Kaukasus und Andersfarbige, richtet, in den vergangenen Jahren deutlich zu.¹³⁷ In den patriotisch-militärischen

137 Vgl. z. B. zum Zusammenhang von Patriotismus und Xenophobie Borusjak 2004.

Klubs (ein Vertreter eines solchen Klubs wurde auch im Rahmen der vorliegenden Studie befragt – Interview_R43), die neben den Sportangeboten auch ein breites Erziehungs- und Bildungsprogramm anbieten, wird eine Basisanschauung für rechtsextreme Gruppen konstruiert. Diese Klubs werden hauptsächlich von Jugendlichen und jungen Erwachsenen besucht.

Anhand der durchgeführten Interviews lassen sich voreingenommene, teilweise sogar feindliche Haltungen bezüglich der sogenannten „Kaukasier“ in vielen der Bildungseinrichtungen feststellen, in den staatlichen, kirchlichen und in manchen nichtstaatlichen, wie das folgende Beispiel offenlegt:

„Ja, wir sind sehr vorsichtig gegenüber den Menschen der kaukasischen Nationalität. Als sie von den schrecklichen Ereignissen in den eigenen Ländern zu uns nach Norden geflohen sind, [...] war die Haltung ihnen gegenüber wohlwollend, aber allmählich haben die eine eigene Diaspora geschaffen. Und sie haben ein Element des Verbrecherischen, wir sehen Gefahr von ihnen ausgehen, in ihren Gebräuchen gibt es Blutrache. [...] Früher gab es hier nicht so was unter den Insassen [der Lager]¹³⁸.“
(Interview_R10, Abs. 44)

Die Respondentin aus der Republik Komi vertritt die dort verbreitete „Kaukasophobie“. In den soziologischen Befragungen aus dem Jahr 2004 haben 40,2 % der Befragten angegeben, sie haben Misstrauen gegenüber den Vertretern der kaukasischen Völker (vgl. Shabaev 2005, S.62). Ein Respondent bestätigt diese Tendenz auch in Bezug auf seine Teilnehmer und bringt diese Xenophobie in Verbindung mit der staatlichen Politik in Tschetschenien: „Man weiß, dass es im Land eine massive Xenophobie gegenüber dem Kaukasus gibt, deshalb darf man in Tschetschenien tun und machen, was man will“ (Interview_R28, Abs. 21).

In manchen Interviews wird die explizite oder implizite Nostalgie in Bezug auf den sogenannten „sowjetischen Internationalismus“¹³⁹ geäußert: „Als ich noch in der Schule war, hatten wir nie Gespräche wie: du bist dieser Nationalität und ich bin jener. Das war eben eine solche Staatspolitik. Alle Republiken waren eins“ (Interview_R10, Abs. 44). Dass die Formel des sowjetischen Internationalismus einen rein deklarativen Charakter hatte und meistens den sowjetischen Patriotismus oder sogar russischen Chauvinismus implizierte, wurde in mehreren Untersuchungen beschrieben: „Die Einheit des sowjetischen Volkes wurde durch die Formel des

138 Die Insassen der Lager wurden von unterschiedlichen Gebieten deportiert, auch zwischen ihnen gab es nationale Konflikte (vgl. z. B. Kozlov 2004 und 2004a); die Respondentin will jedoch das Bild retrospektiv etwas verschönern.

139 Über die Realität des „Sowjetischen Internationalismus“ und der „Völkerfreundschaft“ vgl. Kalinin 2009; Lurie 2011.

Internationalismus und Völkerfreundschaft erklärt. In der Tat wurde diese Einheit durch die totalitär-autoritäre Regierungsform und Ideologie des sowjetischen Patriotismus eingehalten“ (Tiškov 2008, S. 13). Viele Respondenten halten jedoch an dieser Formel fest – rückwirkend verklärend, wie es scheint. Sinjavskij weist in seiner Untersuchung über die „Grundlagen der sowjetischen Zivilisation“ darauf hin, dass die Ethnizität in der Sowjetunion nur in bestimmten Formen und innerhalb gewisser Rahmen erlaubt war. Außerhalb dieser Kontexte wurde sie streng sanktioniert. Mit Ironie schildert Sinjavskij diese Situationen als Darbietung nationaler Tracht und Folklorelieder und -tänze: Die nationalen Ensembles durften mit eigenen Folkloreprogrammen nach Moskau kommen, um die Loyalität gegenüber dem Kommunismus und der Partei zu demonstrieren. Die nationalen Spezifika beschränkten sich in dem Fall auf die Möglichkeit, „in jeder Sprache immer dieselben sozialistischen Losungen zu deklamieren, die von Moskau genehmigt wurden.“ (Sinjavskij 2001, S. 340)

Die internationalen Konflikte werden in den Interviews der Zeit der Perestroika und der postsowjetischen Epoche zugeschrieben; die internationalen Konflikte in der Sowjetunion, die meistens durch einen hohen Assimilationsdruck und Unterdrückungsmechanismen der anderen Völker (außer dem russischen Volk) entstanden sind (vgl. die Studie von Elaev 2000), scheinen in Vergessenheit geraten zu sein:

„Ein sowjetischer Mensch, wenn er im Ausland war, wurde als Russe bezeichnet. Wir waren alle Russen, wir hatten internationale Ehen. Die nationale Frage wurde erst in der Zeit der Perestroika scharf gestellt, und dadurch wurden die militärischen Konflikte in Berg-Karabach und in Tbilissi provoziert. Warum sollten wir einen Konflikt mit Georgiern haben? Früher lebten wir wie eine Seele zusammen: eine Kultur, eine Religion.“ (Interview_R42, Abs. 41)

Ein Respondent spricht darüber, dass die nationale Exklusion auch heute kaum Platz in Russland habe: „Auf das nationale Merkmal [heute] hinzuweisen, nein, das macht man nicht.“ (Interview_R02, Abs. 32) Ähnlich auch in der staatlichen Bildungseinrichtung: „Wir unterscheiden nicht zwischen Russen, Komi oder Juden. Nein. Wie kann man nur?“ (Interview_R05, Abs. 21) Es gebe heute sehr viele unterschiedliche Zentren der nationalen Kulturen: deutsche, jüdische, ukrainische, weißrussische, finnische (vgl. Interview_R12, Abs. 35), ihre Tätigkeit beschränke sich im Großen und Ganzen auf das kulturelle Gebiet: „Sie organisieren Festivals, Wettbewerbe, nationale Küche, Lieder und so weiter.“ (Interview_R12, Abs. 37) „Wir laden sie auch zu uns ein“, fügt die Respondentin hinzu (ebd.). Konflikte gebe es unter den Vertretern unterschiedlicher nationaler Gruppen nicht, man treffe sich gern: „Wir erinnern uns gerne an die Völkerfreundschaft (*družba*

narodov).“ (Interview_R12, Abs. 41) Es gebe, so die Respondentin weiter, mehrere gemeinsame Projekte zwischen den nationalen Vertretungsorganisationen der Republik Komi (vgl. Interview_R05, Abs.21). In der späteren Beschreibung stellt sich heraus, dass die gemeinsamen Projekte meistens darauf beschränkt sind, dass „sie uns ihre Tänze zeigen, wir ihnen unsere. Selbst die Zigeuner (sic!), die normalerweise schmutzig herumlaufen, haben eine eigene Vertretung und Folklore“ (Interview_R05, Abs. 87). Der Kontakt der Vertreter unterschiedlicher nationalen Gruppen im Rahmen der Veranstaltungen dieser Einrichtung hat somit einen rein äußerlichen Charakter; die Themen der unterschiedlichen Geschichtsinterpretationen und -bilder, die Konfliktherde darstellen können und aufgearbeitet werden müssen, haben in diesem Rahmen keinen Platz: „Wir haben keine Unterschiede. Gott sei Dank. Gott sei Dank.“ (Interview_R05, Abs. 87).

Das multikulturelle Potential als Reichtum Russlands und Impuls, sich seiner Vergangenheit zu stellen, wird demzufolge nicht genutzt: Eine gemeinsame Aufarbeitung der Vergangenheit als Basis zukünftiger interkultureller Bildungsarbeit findet, wenn, dann nur oberflächlich statt, oder bildet eine Ausnahme. Die neue Interkulturalität der Bildung hat folglich, zumindest teilweise, die Tradition des sowjetischen Internationalismus übernommen: „Die Ukrainer haben eine eigene Organisation hier [in Komi, T. K.], [...] auch die Weißrussen, aber die leben freundschaftlich miteinander in Form jenes Staates, den es vorher gab – der Sowjetunion.“ (Interview_R05, Abs. 42)

Das Prinzip der Gleichheit der Völker in der Sowjetunion implizierte die Einlebnung der ethnischen, nationalen, kulturellen, historischen Differenzen aller anderen Völker und die teilweise einschleichende, teilweise sogar aggressive Russifizierung dieser Völker. Unter anderem auch deswegen wurde das Thema des Holocaust und der jüdischen Opfer im Zweiten Weltkrieg in der Zeit der Sowjetunion, aber auch danach kaum behandelt: Die jüdischen Opfer lösten sich in der Zahl der sowjetischen Opfer auf. Der Vertreter einer jüdischen Einrichtung spricht von der Tradition, die ihre Wurzeln noch in der Sowjetunion hat, dem Thema des Holocaust keine Bedeutung zuzumessen:

„Dies ist noch das Erbe der kommunistischen Vergangenheit. Interessant ist diese Tendenz auch heute. Man lehnt das Gespräch über die Juden [die jüdischen Opfer, T. K.] ab, weil man darin die Infragestellung des Prinzips des Internationalismus sieht. Es ist bequem, darüber zu sprechen, dass das gesamte sowjetische Volk Opfer war. Dies verbindet. Und eine Opfergruppe auszusondern, die quantitativ nicht die größte war? In der Erinnerung einer jeden Familie sind es Opfer einer fremden Nationalität. [...] Die Schemata aus der sowjetischen Zeit sind viel bequemer – besonders für die Bildung.“ (Interview_R27, Abs. 27)

Die „fremde“ Erinnerung wird bis heute in Russland zum Teil ignoriert, zum Teil durch die Behauptung der falschen Tatsachen relativiert. Das Leid des „eigenen“ Volkes wird zu einer Art „moralischem Vorteil“ gegenüber den anderen Völkern, die (angeblich) nicht so stark betroffen wurden. Ein Erwachsenenbildner schlägt vor, die Frage nach dem Miteinander der Kulturen an den Erinnerungsdiskurs um den Großen Vaterländischen Krieg anzuknüpfen, um die Rezeptionschancen seitens der Gesellschaft zu erhöhen:

„Die Erinnerung an den Krieg ist im Land eine Art Nationalidee, die die Bürger vereint. Wenn man das Thema kompetent angeht, könnte man die feindliche Attitüde gegenüber den Migranten verhindern, die heute hierhergekommen sind. Denn: Einerseits, kamen im Jahre 1941 ganz viele Menschen unterschiedlicher Nationalitäten [hierher], um Moskau zu verteidigen, und opferten hier ihr Leben. Andererseits haben ihre Familien in Kasachstan, in Mittelasien die Russen bei sich aufgenommen. Schade, dass diese Korrelation im Bewusstsein der heutigen Generation fehlt. Denn der Krieg – das ist eine mächtige Gelegenheit, über viele Fragen zu diskutieren, die die Menschen einander näherbringen können und beim Überwinden der Vorurteile helfen.“ (Interview_R27, Abs. 21)

Das Modell, das die Ideologie des sowjetischen Internationalismus zum Teil weiterverfolgt, ist der heutige Eurasismus (oder korrekter gesagt: Neu-Eurasismus).¹⁴⁰ Diese Ideologie wird zum Teil benutzt, um die Präsenz Russlands auf dem postso-wjetischen Raum zu rechtfertigen (vgl. Malašenko 2011). Eurasismus stellt ohne Zweifel eine besondere Herausforderung für den Prozess der Öffnung der russlän-dischen Gesellschaft dar, da er antiwestliche, antiamerikanische, antisemitische Haltungen postuliert (vgl. z. B. Rossman 2002; Šnirel'man 1996; Umland 2004). Das Thema wurde, wider Erwarten, nur flüchtig in den Interviews angesprochen, was anscheinend mit der zunehmend marginalen Stellung des Eurasismus in der heutigen russländischen Gesellschaft erklärt werden kann. Nur ein Respondent berichtet über Diskussionen mit Anhängern des Eurasismus, die ab und zu an den Veranstaltungen der Einrichtung teilnehmen und eine rege Diskussion auslösten:

„Sie haben eine feste Haltung, Europa sei ein Feind, Westen sei ein Feind, die liberale Ideologie sei eine feindliche Ideologie, Demokratie sei eine feindliche Ideologie. Alles dreht sich um diese Konstruktionen. [...] Die Diskussionen waren sehr heftig, es flogen die Fragen: Für wie viel habt ihr Russland verkauft? Eine wunderbare, tief intellektuelle Frage [*der Respondent lacht*]. Weiter auch über Spionage, über die fünfte Kolonne und dass wir am Fundament des Staates rütteln.

140 Zum Eurasismus vgl. die deutsche Untersuchung von Wiederkehr 2007.

[...] Sie leben stets im Zustand, es gäbe überall Verschwörungen.“ (Interview_R03, Abs. 40)

Die Rolle des „älteren Bruders“, die Russland anhand der Ideologie der Völkerfreundschaft in den Jahren der Sowjetunion, aber auch bereits davor, als Russisches Imperium gespielt hat, scheint bis heute nicht ganz abgelegt zu sein. Furman verweist diesbezüglich auf die weit verbreiteten imperialen Attitüden, die die heutige russländische Gesellschaft durchdringen: „Die Idee des älteren Bruders, einer natürlichen Führerschaft des Russen im Raum des Imperiums, war so fest etabliert, dass die Dominanz Russlands als etwas Selbstverständliches empfunden wurde, das unabhängig von der Veränderung der Staatsform war. Das Verhältnis der russländischen Macht zu den anderen sowjetischen Nachfolgestaaten ließ sich auf die Formel bringen: ‚Die werden uns schon nicht davonlaufen‘“ (Furman 2011, S. 13). Auch in den Interviews, unabhängig davon, ob es sich um eine staatliche oder nichtstaatliche Bildungseinrichtung handelt, sind die Äußerungen, die auf diese Erscheinung hinweisen, durchaus präsent. Verbreitet ist die Überzeugung, „die Russen, Ukrainer, die Weißrussen – das ist alles eng verbunden“ (Interview_R05, Abs. 40) und dass der Zerfall der Sowjetunion in die unabhängigen Republiken „ein Schnitt durch den einen lebendigen Körper“ war (Interview_R09, Abs. 86). Die Unabhängigkeit wird als Rebellion ungehorsamer Kinder beschrieben, die Russland „in Frieden hat gehen lassen“ (Interview_R17, Abs. 35), denen es jetzt ohne die „mütterliche“ Vorsorge viel schlechter geht: „Eure arme Ukraine jetzt – und wir waren so viele Jahre glücklich miteinander“ (Interview_R12, Abs. 85). Jetzt herrsche in der Ukraine „ein komplettes Chaos und Armut“ (Interview_R35, Abs. 58), „die Ukrainer leben viel schlechter ohne uns, es ist eindeutig. Nachdem sie Russland verlassen haben, ist der Lebensstandard gefallen. Dasselbe gilt auch für Kasachstan, Tadschikistan“ (Interview_R42, Abs. 41). In einem Interview trifft man auf die Rhetorik, die Russen seien von den anderen Republiken ausgebeutet gewesen:

„Die Weißrussen, die Ukrainer, die Tadschiken – alleine hätten sie nichts geschafft. Sie hielten sich über Wasser mit Dotationen aus Moskau. Das war die Methode des brüderlichen Zusammenlebens in der Sowjetunion.“ (Interview_R17, Abs. 35)

Die Ukraine, Weißrussland, Kasachstan oder Moldau werden heute, wie es flüchtige Anmerkungen in den Interviews dartun, nicht als Ausland wahrgenommen: „Wir haben Kontakte auch aus dem Ausland, [...] Österreich, Polen, den USA, Israel, Weißrussland – obwohl Weißrussland nicht wirklich Ausland ist.“ (Interview_R07, Abs. 105) Der Vertreter einer nationalistisch orientierten Einrichtung mit xenophobischen Tendenzen („Russland ist das Land für die

Russen“ [Interview_R42, Abs. 2]), willigt gerne auf ein Interview mit der Autorin ein, nachdem er erfahren hat, sie sei in der Ukraine geboren: „Mit Unsrigen sprechen wir gerne“, verkündet er am Telefon. Diese Tendenz bestätigen auch die soziologischen Untersuchungen: 54 % der Befragten gaben im Jahr 2009 an, die Ukraine sei kein Ausland (vgl. Levada-Centr 2009a, S. 152). Es sind jedoch Stimmen vorhanden, die den Kampf der Republiken um die Unabhängigkeit und eigene Staatlichkeit anerkennend erwähnen und die Demokratisierungsprozesse, die dort stattgefunden haben – die Orangene Revolution in der Ukraine oder die Tulpenrevolution in Georgien – „mit Neid beobachten“ (Interview_R38, Abs. 43; ähnlich auch Interview_R36, Abs. 66).¹⁴¹

Kalinin weist in seinem Artikel über die Interkulturalität in der Sowjetunion darauf hin, dass es den Russen bis heute schwer falle, eine „kulturelle Kommunikation [zu akzeptieren], in welcher des Eigene und das Fremde (*čužoje i svoje*) in einen Dialog miteinander treten und dabei [...] autonome Subjekte bleiben“ würden (Kalinin 2009 S. 238). Das Fremde werde im Bewusstsein der russischen Bevölkerung mit negativen Konnotationen versehen (vgl. ebd.). Die Öffnung gegenüber dem Fremden müsse, so Kalinin weiter, mit der „Wahrnehmung der Grenze, der nationalen Differenzen, der kulturellen Besonderheiten“ einhergehen, denn die russische Kultur neige dazu, das „Fremde als Eigenes dar[zustellen“, um dies zu akzeptieren (ebd.).

Die Soziologin Anna Schor-Tschudnowskaja versucht in einem Artikel dem Phänomen des postsowjetischen Menschen und seiner Identität näherzukommen und schlägt dafür drei Kategorien vor, die die Besonderheiten der heutigen russländischen Gesellschaft beschreiben können:

- „Die Angst vor sich selbst: schwaches Selbstbewusstsein, mangelndes Vertrauen und Solidarität;
- den Bezug zur Vergangenheit: „wir“ oder „sie“;
- die postsowjetische Enttäuschung: die Entzauberung des Sowjetischen (vgl. Schor-Tschudnowskaja 2009).

Der zweite Aspekt, der von Schor-Tschudnowskaja aufgestellten Kategorisierung verlangt in Bezug auf die Frage der gesellschaftlichen Integration eine besondere Aufmerksamkeit: die Dichotomie von „*svoj*“ und „*čužoi*“: „[...] Die bemerkenswerte

141 Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen sein, dass die Befragung im Jahre 2009 stattgefunden hat – ein Jahr, bevor der Präsident Janukovyč die Wahlen gewonnen hat und anschließend die demokratischen Errungenschaften durch totalitäre Regierungsmechanismen ersetzt hat.

Haltung gegenüber den sozialen Kategorien ‚eigener‘, ‚unserer‘ und ‚fremder‘ geht zweifelsohne auf die politische Kultur der Sowjetperiode zurück [...]. Die Notwendigkeit einer gründlichen Erkennung des ‚eigenen‘, ‚unseren‘ und ‚fremden‘ wurde durch die sowjetische Ideologie im Laufe ihrer Existenz anerzogen. Die Politische Kultur der sowjetischen Gesellschaft, offizielle und inoffizielle, wurde auf einer strikten Unterscheidung zwischen (verschiedenen) ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ gegründet. Das zentrale Motiv dieser Unterscheidung war die Angst vorm Verrat. [...] Zudem konnten die offiziellen repressiven oder nur ideologischen Kampagnen gegen die subtil bestimmten ‚Feinde des Volkes‘, ‚Fremdelemente‘, ‚Kosmopoliten‘, ‚Faulenzer‘, ‚Spekulanten‘ und andere nur zu Verwirrung führen: zu verstehen, wie man zu den ‚eigenen‘ gehört (und somit sich selbst zu schützen), war schwierig bis unmöglich“ (ebd.).

Auch in den Interviews ist die Frage der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit an die Frage des „Eigenen“ (der eigenen Helden oder Opfer) und des „Fremden“ (der fremden Täter oder potentiellen Täter) gekoppelt. In einem Interview erklärt ein Respondent, sich mit der Geschichte zu beschäftigen, hieße, sich auch mit der Frage nach dem Eigenen und dem Fremden zu beschäftigen (vgl. Interview_R39, Abs. 6).

Ein Erwachsenenbildner plädiert dafür, dass das „Eigene“ – „eigene Geschichte, Literatur, [...] Kultur“ den Vorrang von dem „Fremden“ haben soll: „Ich sage nicht, dass man das Fremde nicht lernen soll, [...] aber die grundlegende Basis soll das Eigene bilden. [...] Wenn man das Eigene nicht liebt, wird man auch das Fremde nicht achten“ (Interview_R08, Abs. 31). Ihr Argument ist, dass der Markt von der „amerikanischen, japanischen, englischen und deutschen Literatur“ überfüll sei, sodass die Menschen, insbesondere aber die Kinder, von dem „Fremden“ überwältigt werden (ebd.).

In der öffentlichen Diskussion taucht immer wieder die Frage auf, ob die „russischen Werte“ (*svof*) und die „russische Seele“ mit den „westlichen“ (*čužoj*) oder „europäischen“ Werten kompatibel sind. In einer solchen Interpretation sind die Werte wie Demokratie, Freiheit, Toleranz und Menschenrechte die „fremden“. In diesem Zusammenhang wird vom „dritten Weg“ – dem russischen Weg der gelenkten Demokratie als der an die russischen Besonderheiten angepassten Form der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung gesprochen – vom „eigenen“ Weg.

Ein wichtiges Thema in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bleibt in mehreren Interviews die Versöhnung innerhalb Russlands, aber auch die Versöhnung mit den Nachbarvölkern. Dass dies ein schwieriges Unterfangen sei, wird in mehreren Einrichtungen unterstrichen. Eine Erwachsenenbildnerin spricht darüber, dass die Versöhnung aufgrund der Emotionalität und persönlicher Betroffenheit ihre Zeit brauchen wird.

„Ich fahre ab und zu zum Feld der Schlacht am Borodino.¹⁴² Es gibt dort ein imposantes Denkmal und ich fragte mich, wann das gemeinsame Denkmal für gefallene Russen und Franzosen errichtet wurde. Es steht nämlich dort ein solches. [...] Es ist erst nach 100 Jahren entstanden. Es ist wahrscheinlich die Zeitspanne, nach der der Mensch imstande ist, nachdem er sich von der Brisanz der Ereignisse entfernt hat, das zu verstehen, was passiert ist, und, was das Wichtigste ist, dem anderen zu verzeihen.“ (Interview_R30, Abs. 47)

Historische Themen wirken auf die Vertreter unterschiedlicher Nationalitäten spaltend, meint eine Erwachsenenbildnerin: „Man müsse sich immer fragen, mit welchem Ziel ein Datum, das uns trennt, erinnert wird“ (Interview_R30, Abs. 47). Die Respondentin sieht folgenden Ausweg:

„Bei brisanten Themen, wenn wir anfangen zu klären, wer mehr Recht hatte und wer weniger, dann führen diese nur zu einer Konfrontation. Selbstverständlich müssen wir diese in Erinnerung behalten, aber nicht Öl ins Feuer gießen. Die nächsten Generationen werden in der nächsten Epoche leben und wenn wir ihnen den Mythos mitgeben, die einen waren Okkupanten, die anderen waren nur gut, tragen wir nicht zu ihrem glücklichen Leben bei; [...] nur wenn gesagt wird, ja, es war die Okkupation von den Russen, aber jene Russen, das waren andere Russen.“ (Interview_R30, Abs. 47)

Eine ähnliche Position vertritt auch eine andere Erwachsenenbildnerin: „Wir dürfen nicht auf das uns Trennende fokussieren. Man kann dies erreichen, indem man die Themen unserer Nicht-Übereinstimmung immer wieder stellt.“ (Interview_R13, Abs. 52).

Eine Respondentin, Vertreterin einer staatlichen Bildungseinrichtung, weist ausdrücklich auf das Prinzip der Inklusivität in ihren Veranstaltungen hin, unterstreicht aber eine gemeinsame thematische Basis, die – um diese Inklusivität zu ermöglichen – von allen anerkannt werden soll – „die Erfahrung des Großen Vaterländischen Kriegs und [...] der Sieg ... das muss jeder wissen“ (Interview_R08, Abs. 132). Dass die Erfahrung des Zweiten Weltkriegs ein verknüpfendes Element des kollektiven Bewusstseins und des kollektiven Gedächtnisses zwischen den Russen und der Nachbarvölker sein dann, damit ist auch ein anderer Respondent einverstanden (vgl. Interview_R07, Abs. 118), er entgegnet jedoch: „Es ist nicht der Sieg, der vereint, sondern die Erinnerung an die Verluste, an die Opfer. [...] Denn ein Teilnehmer aus dem Saal hat [einmal zu mir] gerufen: Nicht alle haben gesiegt“ (ebd.). Darin liegt der prinzipielle Unterschied: Je nachdem, ob man als Fundament des Dialogs die „Erinnerung an die Opfer des Zweiten Weltkriegs“

142 Die Schlacht von Borodino war eine Schlacht im napoleonischen Russlandfeldzug am 7. September 1812.

(wie Interview_R07, Abs. 118) oder an die „Opfer des Großen Vaterländischen Krieges Weltkriegs“ (Interview_R05, Abs. 132) annimmt, bekommt die Erinnerung einen exkludierenden oder inkludierenden Charakter, denn im zweiten Fall werden nur die gefallenen sowjetischen Soldaten als Opfer anerkannt.

Die kollektive Erinnerung an politische Repressionen hat, im Unterschied zur Erinnerung an den Zweiten Krieg, im heutigen Russland jedoch kein konsolidierendes Potential. Die Erinnerung an den Großen Terror und an die Repressionen sei sehr fragmentär, eingeteilt in die nationalen Erinnerungen, ein globaler Blick auf das Geschehene bleibe noch aus:

„Der Hauptbestandteil dieser Erinnerung ist die Erinnerung an die ‚eigenen‘ Menschen (*pro svoich*). Die Litauer gedenken an Friedhöfen der litauischen Deportierten, die Polen der polnischen. Aber die Geschichte der Sowjetunion und des Gulag ist so aufgebaut, dass die Erschießungsorte oder Friedhöfe gemeinsam sind.“ (Interview_R34, Abs. 2)

Über das Fehlen einer gemeinsamen Perspektive auf einem Nationen übergreifenden Territorium schrieb auch Timothy Snyder in seinem Buch „Bloodlands“¹⁴³: „For decades, national history – Jewish, Polish, Ukrainian, Belarusian, Russian, Lithuanian, Estonian, Latvian – has resisted the Nazi and Soviet conceptualizations of the atrocities. The history of the bloodlands has been preserved, often intelligently and courageously, by dividing the European past into national parts, and then by keeping these parts from touching one another.“ (Snyder 2010, S. xviii–xix) Snyder geht in seinem Buch weiter und will aus den vereinzelt, teilweise isolierten nationalen Zeitgeschichten ein größeres, zusammenhängendes Bild schaffen, das die Massenmorde und die Massenmörder darstellt, nicht aufgeteilt auf nationale Zugehörigkeiten, um ihre großregionalen Schwerpunkte mit parallelen Entwicklungen und Differenzen ins Auge zu fassen: „Mass killing separated Jewish history from European history, and east European history from west European history. Murder did not make the nations, but it still conditions their intellectual separation, decades after the end of National Socialism and Stalinism“ (Snyder 2010, S. xix).

Eine in Westeuropa rege Debatte über die Möglichkeit eines Vergleichs der totalitären Systeme in Nazi-Deutschland und in Sowjetunion findet in den durchgeführten Interviews kaum eine Berücksichtigung (am Rande im Interview_R26, Abs. 21). Eine Erwachsenenbildnerin spricht über die Frage der Übertragbarkeit

143 Als „Bloodlands“ definiert Snyder das Territorium, das sich von Zentralpolen bis Westrussland erstreckt und die Ukraine, Weißrussland sowie die baltischen Staaten umfasst und in dem zwischen 1933 und 1945 ca. 14 Millionen Menschen vom nationalsozialistischen und sowjetischen Regime ermordet wurden (Snyder 2010, S. 409)

der deutschen Erfahrung der Aufarbeitung der Nazi-Diktatur und betont, dass die Kenntnisse über das NS-System und die Prozesse der Aufarbeitung der Vergangenheit in Deutschland außerordentlich wichtig, aber der Vergleich der Erinnerungskulturen schwierig sei, und die Übertragung der deutschen Erfahrung hinsichtlich der Erinnerungsarbeit auf den Kontext des heutigen Russlands ihr unmöglich erscheine:

„Es gibt zwar [auf beiden Seiten] die Erfahrung der Lebensgefahr und des Lebens in der Unfreiheit, aber man kann die kolossale und absolut effektive Erfahrung der deutschen Vergangenheitsbewältigung nicht auf den russischen Boden übertragen. Sie funktioniert hier nicht. [...] Die Erfahrung ist unwiederholbar und individuell. [...] Es ist ein individueller Prozess des Zulassens, was zugelassen werden muss. Das kann nicht kopiert werden auf institutionelle, politische oder gesellschaftliche Ebenen. Es ist nicht kopierbar. Man muss es durchleben. Individuell durchleben. Es muss eine persönliche Entscheidung sein.“ (Interview_R34, Abs. 19)

Während die Frage der Komparation der beiden totalitären Regime in den baltischen Staaten wie auch in Polen, teilweise auch in der Ukraine besonders brisant ist, wird diese in Russland meistens weniger lebhaft diskutiert. Der Grund liegt unter anderem darin, dass eine solche Perspektive den Mythos des Sieges infrage stellen würde. Zudem wäre mit der Vergleichbarkeit der beiden Regime der bereits traditionell gewordene Antipode verschwunden – der Faschismus als Rechtfertigung der Handlung und die Ausrottung des Faschismus als das größte historische Verdienst auf der europäischen Ebene. Die Anerkennung dieser Leistung auf der internationalen Ebene dürfe nicht gefährdet werden: „In unserem Land sind in den letzten Jahren die Motive des wieder aufgenommenen ‚kalten Krieges‘ in Umlauf gekommen: Die Amerikaner, wenn sie über den Zweiten Weltkrieg sprechen, sprechen nur über die eigene Rolle darin, über ihren eigenen Sieg; alle Länder vergessen Russland“ (Interview_R27, Abs. 6).

Über die Verslossenheit mancher Kollegen, nicht nur gegenüber anderen nationalen Gruppen und gegenüber den für diese Gruppen spezifischen Themen, sondern auch gegenüber den wissenschaftlichen Forschungsergebnissen internationaler Wissenschaftler spricht ein Respondent aus Sankt Petersburg:

„Für viele russische Historiker existiert keine ausländische Literatur zu ihren Themen. Es hängt oft damit zusammen, dass man die Sprachen nicht spricht, nicht einmal englisch. Manchmal hängt es mit irgendwelchen Prinzipien zusammen; manche meiner Kollegen glauben, dass ein ausländischer Historiker die russische Geschichte nicht so erfassen kann, wie es ein russischer Historiker tut.“ (Interview_R40, Abs. 41)

Der Respondent resümiert, dass die russländische Geschichtsschreibung und historische Bildung ihre Verslossenheit noch nicht überwunden hat. Im Prozess der

Globalisierung der Geschichte müsse man sich jedoch der Gefahr bewusst werden, dass man sich, wenn man „über Hiroshima, Holocaust und Gulag“ in einem großen Kontext spricht, von der russländischen Seite auf die Momente konzentrieren kann, „wo wir gute Jungs waren, wo die Verantwortung nicht unsere war. [...] Dies kann dafür instrumentalisiert werden, dass man die unangenehmen Momente der eigenen Geschichte in den Schatten stellt“ (Interview_R40, Abs. 73).

Die Frage der Öffnung gegenüber anderen Gruppen impliziert auch den Aspekt der religiösen Toleranz. Auf die manchmal zum Vorschein kommenden Verbindungen zwischen der nationalen (teilweise nationalistischen) Bewegung und der russischen orthodoxen Kirche wurde bereits oben hingewiesen. Auch die Veranstaltungen, die dem Gedenken an die Opfer der Repressionen gewidmet sind, haben zum Teil Symbole und Elemente des religiösen Gedenkens: Mehrere Organisationen engagieren sich in unterschiedlichen Städten bei der Durchführung der feierlichen und aufklärerischen Maßnahmen am 30. Oktober jedes Jahres, dem Tag des Gedenkens an die Opfer der Repressionen. Häufig wird ein Geistlicher eingeladen (in den meisten Fällen der orthodoxe Pope), um der Opfer in einem Gebet zu gedenken (vgl. Interview_R07, Abs. 103). Der Erwachsenenbildner, obwohl selbst orthodox, steht dieser Tradition kritisch gegenüber: Das Gedenken sei in diesem Fall nicht inklusiv; zu den Opfern gehörten ebenfalls Katholiken, Lutheraner, Juden, Atheisten etc. (vgl. ebd.). Eine ähnliche ausgrenzende Konnotation haben, so der Erwachsenenbildner weiter, die Denk- und Mahnmäler für die Opfer der Repressionen, die nicht selten in Form einer orthodoxen Kapelle errichtet sind: „Es muss ein Denkmal für alle sein“ fordert er abschließend (ebd.).

In einer staatlichen Bildungseinrichtung, die jedoch ihre Bildungsbestrebungen mit der Verbreitung der orthodoxen Spiritualität in Verbindung setzt, spricht ein Pope, der selbst mehrere Veranstaltungen leitet, über seine Vision der russischen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Auch wenn sie vielleicht nur eine marginale Erscheinung darstellen mag – folgende Passage soll dem Leser trotzdem nicht vorenthalten werden, um ein Extrem der exklusiven orthodoxen Bildung aufzuzeigen:

„Stalin war für Russland die Strafe für die Entfremdung von Gott. Im Jahre 1917 kamen Juden und Freimaurer zur Macht und haben Böses verrichtet. Die sowjetische Regierung, das waren die Juden. Die Gottlosen.“ (Interview_R08a, Abs. 68)

Nicht nur die Praxis der Bildungsarbeit der Einrichtung, sondern auch die Struktur und Organisation der Einrichtung geben darüber Auskunft, ob interkulturelle Sensibilität und interkulturelle Öffnung in der Praxis ihren Platz haben. Ein Respondent spricht über die innerinstitutionellen Schwierigkeiten auf diesem Gebiet,

bezeugt jedoch gleichzeitig seine Sensibilität gegenüber den Fragen der interkulturellen Konflikte: „Unser wichtigstes Prinzip ist es, dass wir eine antifaschistische Organisation sind, d. h., dass wir uns auf jegliche Art und Weise gegen Nationalismus und dessen Äußerungen wehren.“ (Interview_R03, Abs. 42) Nichtsdestoweniger berichtet der Respondent weiter, dass es in der Einrichtung selbst ein Fundament und Ansätze für „ethnische Streite“ gebe, da die Mitarbeiter zu unterschiedlichen nationalen Gruppen gehören: „Ich versuche diese Konflikte zu vermeiden und alle davon abzuhalten“ (Interview_R03, Abs. 42). Die Vermeidung dieser „Streite“ gelinge nur dank der „persönlichen Autorität“ des Respondenten unter den Kollegen (vgl. ebd.). Der Respondent gibt zu, dass die Diskussionen und Besprechungen innerhalb der Organisation selbst „nicht immer tolerant“ seien (Interview_R03, Abs. 44), damit gelinge es jedoch, die „Argumente dagegen [zu] schmieden“ (ebd.).

Resümierend soll hier die Annahme getroffen werden, dass die erfolgreiche Entwicklung der Bildung im Sinne der Öffnung und Interkulturalität die Hürde des Imperialismus und der entsprechenden Haltungen zu überwinden hat. Die kontroversen Themen werden oft vermieden, anstatt diese gemeinsam mit den anderen in einem internationalen historischen Kontext zu erörtern. Die interkulturelle Bildung – wie diese in den Interviews präsentiert wird – vernachlässigt häufig eine ihrer zentralen Aufgaben: die Entwicklung der Dialogfähigkeit in Bezug auf die schwierigen Fragen der Geschichte. Die Aufarbeitung der Geschichte von einer multiperspektivischen, internationalen Betrachtungsebene und Überwindung politischer Abgrenzung ist noch ein fernes Ziel – aber ein von manchen Respondenten bereits geäußertes und reflektiertes, was auf eine potentielle Perspektive hindeutet.

3.2.4.3 Konkurrenz der Erinnerungen

Aus den Antworten der Erwachsenenbildner lässt sich eine innergesellschaftliche Opferkonkurrenz in der heutigen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Russland ableiten, die auf die Erinnerungen unterschiedlicher gesellschaftlicher (und nationaler) Gruppen mit unterschiedlicher historischer Erfahrung basieren. Die wichtigste spürbare „Konfliktlinie“ wird von mehreren Erwachsenenbildnern, die in den nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen arbeiten, als diejenige zwischen den Geschichtsinterpretationen, die mit der staatlichen historischen Politik konform gehen, und denen, die ihr widerstehen, beschrieben (vgl. Interview_R02, Abs. 46; Interview_R07, Abs. 57). Der thematische Schwerpunkt dieser Konfrontationen seien die Einstellungen gegenüber und die Interpretation der sowjetischen Vergangenheit (vgl. ebd.): „Für die einen bedeutet die UdSSR ‚Hurra, hurra‘, für

die anderen ‚Leider, leider‘‘ (Interview_R36, Abs. 43). Von einer Konkurrenz zwischen den Veteranen des Zweiten Weltkrieges und den Inhaftierten des Gulag lässt sich anhand der Gespräche nicht ausgehen: Die Soldaten waren nicht selten vor dem Krieg oder nach dem Krieg die Inhaftierten im Gulag. Die beiden kollektiven Erinnerungen schließen einander nicht aus, sondern koexistieren oft miteinander innerhalb einer Familie – das, was Karl Schlögel mit der ‚Doppelerfahrung‘ bezeichnete (Schlögel 2008, S. 150), die die Völker der Sowjetunion im 20. Jahrhundert machten. In der heutigen Erinnerungspolitik wird das Leiden der Opfer nicht verdrängt, sondern – der Glaubwürdigkeit wegen – mit einem Sinn versehen: Leiden zum Ruhme, zur Entwicklung, zur Industrialisierung des Staates, zum Sieg gegen den Faschismus. Das *Victim*-Gedächtnis wurde zum *Sacrifice*-Gedächtnis, um den Paradigmenwechsel mit den Begriffen von Aleida Assmann zu beschreiben (vgl. dazu Assmann 2006, S. 73ff.).

Über eine Konkurrenz zwischen den verschiedenen Interpretationen des Zweiten Weltkriegs bzw. des Großen Vaterländischen Kriegs innerhalb der russländischen Gesellschaft wurde bereits oben berichtet. Bezüglich des thematischen Gebiets des Zweiten Weltkrieges erscheint die Frage brisant, die sich auf die Okkupation bzw. Befreiung der ost- und mittelosteuropäischen Staaten am Ende des Zweiten Weltkrieges bezieht. ‚Wir halten uns nicht für die Okkupanten Lettlands!‘ postuliert der Vertreter einer staatlichen Bildungseinrichtung (Interview_R05, Abs. 147). Er wendet sich an die Interviewerin mit einer suggestiven Frage: ‚Sind Sie wirklich der Meinung, man sollte an der Grenze der Sowjetunion [mit der Armee] stehen bleiben und alle anderen sollten untergehen?‘ (Interview_R05, Abs. 148) Diese Diskussion liegt jedoch weniger im Bereich der innergesellschaftlichen Diskussionen, weil dort die Gruppe, die die Position der Okkupation vertreten würde, fehlt. Diese Diskussion betrifft die außenpolitischen Beziehungen mit den baltischen Staaten, mit Polen und Ungarn, teilweise auch mit der Ukraine. Auf die Konkurrenz zwischen den historischen Interpretationen der russländischen und der ukrainischen Historiker, insbesondere in Bezug auf das Thema Holodomor, wurde in einigen Interviews hingewiesen (vgl. Interview_R40, Abs. 69; Interview_R43, Abs. 44). Diesen Interpretationskonflikt führt eine Respondentin aus einer staatlichen Einrichtung auf den westlichen Einfluss in der Ukraine zurück:

‚Es ist die westliche Spielmarke, die die Ukraine jetzt artikuliert, dass es Holodomor gab und dass Russland eine öffentliche Reue zeigen soll, dass es das ukrainische Volk vernichtet hat. Das ist purer Unsinn. Es ist doch klar, dass in der Ukraine weniger Menschen vor Hunger gestorben sind als in Russland. Russland hat dorthin noch Brot geliefert. Es war schon immer so: Die Republiken hungern, man muss helfen. Und sich selbst [helfen]?‘ (Interview_R43, Abs. 44)

Eine Vertreterin der staatlichen Bildungseinrichtung äußert ihren Unmut darüber, dass im Dorf Tyloksa auf der karelischen Halbinsel ein Denkmal für die finnischen Soldaten errichtet ist:

„Auf einer Bildungsreise sahen wir [...] ein Denkmal für finnische Soldaten. Wie kann man jetzt unsere Studenten erziehen? Dort sind 7 000 unserer freiwilligen Kämpfer gestorben, und sie [die Finnen] haben 50 Menschen verloren. Und sie haben auf unserem Territorium ein Denkmal für ihre 50 Menschen errichtet? Den Mördern, die auch vorm Nürnberger Gericht als Verbrecher gegen die Menschlichkeit gedeckt wurden? In der sowjetischen Zeit wäre so ein Denkmal nie erstanden! Hier bitte, der Liberalismus! [...] Die Studenten sind auch nicht blöd: Sie denken sich: Was soll ich mein Leben für das Vaterland opfern und das Denkmal wird für meine Mörder errichtet?“ (Interview_R41, Abs. 31)

Die russisch-finnische Vergangenheit ist sehr konfliktreich und wird bis heute nicht ausreichend in den Bildungsprogrammen der Schulen oder auch in anderen Institutionen behandelt. Dass man finnische Kulturhäuser in den entsprechenden Regionen der Russländischen Föderation finden kann, wo die Vertreter dieser Minderheiten die Möglichkeit haben, ihre Folklore und Bräuche zu pflegen, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass keine gemeinsame kritische Aufarbeitung der Vergangenheit in diesen oder in Zusammenarbeit mit diesen Einrichtungen stattfindet. Aus den oben angeführten Äußerungen der Respondentin lässt sich schlussfolgern, dass sie die anerkennende Geste gegenüber der finnischen Seite als Zugeständnis der Schwäche des russländischen Staates interpretiert und für ein ernsthaftes Hindernis der patriotischen Erziehung hält.

Die Diskussion, ja einen öffentlichen Streit um die Erinnerung seitens unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen bewertet ein Respondent als eine äußerst positive Erscheinung:

„Solange die Erinnerung wachrüttelt, aufregt, nach Diskussionen und Richtigstellungen verlangt, ist es gut. Dies soll jedoch nicht zu Gewalt führen, sondern zu einer gemeinsamen Diskussion.“ (Interview_R03, Abs. 54)

Eine „Konkurrenz der Erinnerung“ oder die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit von unterschiedlichen, teilweise inkompatiblen und sich ausschließenden Perspektiven wird als Element der demokratischen öffentlichen Diskussionskultur eingestuft.

„Selbstverständlich gibt es überall soziale, politische, kulturelle Differenzen. Man darf sie weder sakralisieren noch eliminieren. Unterschiedliche Gemeinschaften haben ein unterschiedliches kollektives Gedächtnis. Die ‚*guerres des mémoires*‘ sind

nicht unbedingt schlecht, [...] deren Abwesenheit würde eine ideologische Kontrolle bedeuten. In der Sowjetunion gab es keine Erinnerungskriege und es hätte sie nicht geben können.“ (Interview_R36, Abs. 76)

Eine wahrnehmbare Konkurrenz konnte anhand der Gespräche zwischen der Erinnerung an den Holocaust und den Gulag festgestellt werden. Diese ist jedoch nur in den Gesprächen mit den Vertretern der jüdischen Einrichtungen zu beobachten. Der Vertreter der jüdischen Bildungsinstitution spricht darüber, dass die Erinnerung an den Holocaust nicht in das kollektive Gedächtnis Russlands integriert ist: Die Zeitungen und die Politiker geben zu verstehen, so der Respondent weiter, der Holocaust, „das ist nicht unsere Geschichte“ (Interview_R27, Abs. 12). Der Erwachsenenbildner beklagt die Unterstützung seitens der internationalen Stiftungen, die nur den Projekten gilt, die sich mit dem Thema Gulag beschäftigen:

„Die deutsche Stiftung ‚Erinnerung. Verantwortung. Zukunft.‘ hat überhaupt kein Interesse an unserer Arbeit. Keine Antwort auf unsere Briefe, Einladungen zum Treffen. [...] Sie hat ihre Arbeit nur auf die Aufbewahrung der Erinnerung an die Opfer der stalinistischen Repressionen konzentriert. [...] Die Situation in Russland – die Verleugnung des Holocaust – das braucht viel mehr Aufmerksamkeit. Mit Gulag kommen sie [die Russen, T. K.] schon irgendwie zurecht, diese Geschichte hängt von politischen Interessen ab.“ (Interview_R27, Abs. 10)

Es mag in der Tat der Eindruck entstehen, dass das Thema Holocaust in Konkurrenz mit dem Thema Gulag treten kann, was in dieser stark ausgeprägten Form anhand der durchgeführten Interviews nicht bestätigt werden kann.

Resümierend kann festgestellt werden, dass „der Krieg der Erinnerungen“ als solcher in Russland relativ schwach ausgeprägt ist. Der Grund dafür kann unter anderem darin gesehen werden, dass die (selbst)kritische Aufarbeitung der Vergangenheit als solche in Russland kaum stattfindet und daher die gesellschaftlichen Gruppen fehlen, die eine Gegen-Position vertreten können – beispielsweise die polnische, litauische oder lettische Sicht auf die gemeinsame Vergangenheit. Gleichzeitig gibt es eine Diskussion auf der internationalen Ebene zwischen den ehemaligen Republiken der UdSSR. An dieser Stelle soll jedoch auf folgende Worte von Brumlik hingewiesen werden: „Wer nicht willens und bereit ist, auch jene Massaker und Genozide, die vom eigenen zugeschriebenen Herkunftskollektiv begangen wurden, anzuerkennen, wird schließlich auch nicht dazu in der Lage sein, den von uns [Deutschen, T. K.] mit dem Ortsnamen ‚Auschwitz‘ umschriebenen Holocaust wirklich ermessen zu können“ (Brumlik 2001a, S. 54).

Die Organisation „Memorial“ hat im Jahr 2008 einen Aufruf „Nationale Geschichtsbilder. Das 20. Jahrhundert und der ‚Krieg der Erinnerungen‘“ verfasst, wo sie zum Dialog über die Vergangenheit zwischen den Vertretern unterschiedlicher

Nationen und Nationalitäten mahnt (vgl. Memorial 2008). Das war der erste bekannte institutionelle Versuch, die Konkurrenz der Erinnerung öffentlich zu thematisieren und diese als Möglichkeit eines internationalen Dialogs und nicht als Konfrontation zu verstehen.

3.2.4.4 Holocaust in den russländischen Vergangenheitsdeutungen

Den Juden, die von den Nazis getötet wurden, wird in Russland bis heute nicht auf gebührende Weise gedacht. Die Zahl der ermordeten Juden aus den Gebieten, die bereits vor 1939 zur Sowjetunion gehörten, schwankt in den unterschiedlichen Literaturquellen: Die Rede ist von 700 000 oder auch von drei Millionen ermordeten Juden (vgl. Asher 2003). Als allumfassendes Buch über die Details des Holocaust, dessen Ausmaß bereits während des Krieges vertuscht und in den folgenden Jahren erfolgreich tabuisiert wurde, gilt das „Schwarzbuch“ von Ilya Ehrenburg und Wassilij Grossmann (1980/[1947]): eine Sammlung von Zeugenberichten über die Morde an den Juden in der Sowjetunion. Das „Schwarzbuch“ wurde in den ersten Jahren nach dem Krieg verboten. Die jüdischen Opfer sollten aus einer „universalistischen Perspektive“ dargestellt werden, nach der die Opfer der Nazis nicht die Juden, sondern sowjetische Bürger waren (Zägel/Steinweg 2007, S. 55). Der Holocaust wurde aus dem sowjetischen Erinnerungsdiskurs ausgeschlossen, der Begriff selbst wurde im Russischen erst in den früheren 1990er Jahren geläufig (vgl. Keghel 2009a, S. 50f.). Die Vernichtung der europäischen Juden wurde nicht thematisiert, in den Schulbüchern wurde das KZ Auschwitz, das von der Roten Armee befreit wurde, als Todeslager dargestellt, wo „über vier Millionen Menschen“ ermordet worden seien (zitiert nach Keghel 2009a, S. 50). Diese Rhetorik findet sich selbst heute wieder, beispielsweise in einem Gespräch mit den Vertretern einer staatlichen Bildungseinrichtung: Sie berichtet nicht ohne Stolz, dass bei Gedenkfeiern und Gedenkmaßnahmen für die Opfer des Großen Vaterländischen Krieges „nicht aufgeteilt wird in Russen, Juden, Ukrainer, Komi, Weißrussen oder Polen“ (Interview_U05, Abs. 21).

Heute wird der Holocaust nicht verschwiegen, doch er steht nicht im Mittelpunkt des Erinnerungsdiskurses an den Zweiten Weltkrieg, wie es im westlichen Europa der Fall ist. Das Thema Holocaust sei in der russländischen Gesellschaft weniger aktuell, resümiert der Erwachsenenbildner:

„Okkupiert wurde ein verhältnismäßig kleiner Teil des russischen Territoriums, [...] die Maßstäbe sind sicherlich nicht wie in der Ukraine, wo das Territorium komplett unter der Okkupation stand, wo es einige Tausende Massengräber gibt und wo sich die Opferzahlen auf Millionen belaufen.“ (Interview_R39, Abs. 74)

Die Erinnerung an den Holocaust scheint im kollektiven Gedächtnis Russlands keine bedeutende Rolle zu spielen. Selbst der Vertreter der jüdischen Bildungseinrichtung war der Meinung, der Holocaust in Russland ereignete sich nicht in großen Maßstäben. Diese Äußerung mag vor dem Hintergrund der Fakten, dass es auf dem Territorium Russlands 41 Gettos gab und mehr 400 000 Juden im Zuge der Massenvernichtung der Juden ermordet wurden (vgl. Al'tman 2002a; Šul'man o. J.), verwundern. Laut den Ergebnissen der soziologischen Untersuchung des Levada-Zentrums haben 13 % der Bevölkerung Russlands nie etwas vom Holocaust gehört. Weitere 12 % der Befragten haben angegeben, „die Erzählungen [über den Holocaust] sind bedeutend übertrieben“ (Levada-Centr 2007, S. 203).

Der in Russland zentrale Diskurs in den Vergangenheitsdebatten über den Zweiten Weltkrieg findet keinen Anschluss an das Thema des Holocausts. Dieser Diskurs konzentriert sich auf das Heldentum des Sieges und zum Teil auf die Leiden des sowjetischen Volkes. Ein Vertreter der jüdischen Bildungseinrichtung bestätigt das fehlende Interesse der Gesellschaft und die fehlende öffentliche Diskussion zum Thema Holocaust in Russland (vgl. Interview_R27, Abs. 12). Selbst manche Russen jüdischer Abstammung stehen diesem Thema voller Ängste gegenüber, meint der Befragte und berichtet über seine Bemühungen, eine staatliche Unterstützung für seine Bildungsprogramme zu bekommen:

„Am schwierigsten waren die Gespräche mit den Beamten jüdischer Abstammung. [...] Es fielen die Worte: ‚Sie müssen das verstehen, ich kann nicht darüber laut reden, sonst wird man sagen, ich würde eine Lobby-Arbeit für jüdische Interessen in Russland machen.‘“ (Interview_R27, Abs. 12)

Ein anderer Erwachsenenbildner spricht auch darüber, dass das Thema Holocaust in der russländischen öffentlichen Diskussion kaum wahrnehmbar ist (vgl. Interview_R33, Abs. 10). Wenn jedoch der Befragte eine Diskussion zu diesem Thema anbietet, begegnet er weder einem Widerstand noch einer Abwehrhaltung. Die Einstellung der Teilnehmer ist gewöhnlich wie folgt: „Ja, ja, Holocaust, die Unsrigen haben doch den Faschismus bekämpft. Darüber [über den Holocaust] muss man Bescheid wissen.“ (Interview_R33, Abs. 10) Ein anderer Erwachsenenbildner sieht eine Gefahr in der Überbetonung des Themas Holocaust in der russländischen Gesellschaft: „Darauf bezogen [auf den Holocaust] sind wir, Russen, gute Jungs. Es ist nicht unsere Verantwortung, [...] es ist das Verbrechen der Nazis. [...] Dies kann dazu instrumentalisiert werden, dass man gezwungen ist, andere dunklen Seiten unserer Vergangenheit zu vergessen.“ (Interview_R40, Abs. 73)

Erwartungsgemäß wurde das Thema Holocaust in den Interviews, die in der Republik Komi und im Gebiet Perm durchgeführt wurden, von den Respondenten nicht angesprochen: Dort fehlt das Thema im kommunikativen Gedächtnis

der Bevölkerung.¹⁴⁴ Die Verfolgung der Juden wird in der Republik Komi aus der Perspektive thematisiert, dass man über den Antisemitismus und Judenhass in der Stalinzeit, aber auch in der späteren Epoche spricht (vgl. Interview_R03, Abs. 42). In Moskau und in Sankt Petersburg ist das Thema Holocaust selbstverständlich stärker im Bewusstsein der Bevölkerung verankert, was sich auch in den Antworten der Gesprächspartner niederschlägt. Der Vertreter einer jüdischen Bildungseinrichtung in Sankt Petersburg äußert jedoch die Meinung, dass „eine übermäßige unreflektierte und oberflächliche Betonung des Themas Holocaust in der jüdischen Gemeinschaft wie auch in der Gesellschaft zu Übermüdigungserscheinungen diesbezüglich führt – eine psychische Müdigkeit, sogar eine Abwehrhaltung“ (Interview_R39, Abs. 63). Der Respondent spricht auch das Problem an, dass in der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg der Holocaustdiskurs in den etablierten Siegesdiskurs nicht hineinpasst:

„Im gesellschaftlichen Bewusstsein dieses Landes ist das Thema des Großen Vaterländischen Krieges enorm stark präsent; genauso wie das Leiden des sowjetischen russischen (sic!) Volkes. In dieser Hinsicht müssen wir sehr delikat sein.“ (Interview_R39, Abs. 63)

In didaktischer Hinsicht kritisiert der Respondent die Übernahme der Muster des Holocaust-Unterrichts aus den USA oder Westeuropa für die russländischen Veranstaltungen, da dies eher zu einer Entfremdung führen würde:

„Die Erinnerung an den Holocaust soll absolut konkret sein, man muss sich ganz konkret erinnern, was mit den eigenen Angehörigen passierte, was im eigenen Staat und eigenem Dorf passierte.“ (Interview_R39, Abs. 63)

Das Thema der Kollaboration und die Frage der eigenen Verstrickung in den Holocaust seien, so der Respondent weiter, im russländischen Kontext nicht aktuell:

„In der Ukraine oder in Lettland ist die [Frage] schmerzhaft, denn dort steht die Frage nach der Rolle der dortigen Bevölkerung im Holocaust. [...] Für Russland ist es nicht aktuell, denn in Petersburg gab es keine Okkupanten. [...] Hier, wenn man einem Menschen begegnet, denkt man nicht darüber nach, ob er in etwas verstrickt war. Ganz anders ist es sicherlich in der Ukraine.“ (Interview_R39, Abs. 70–72)

Der Diskurs über die Schuld oder Mitschuld am Holocaust in den ehemaligen Staaten der Sowjetunion sei dennoch in Russland ein willkommenes Thema, so ein Respondent, denn er werde stets „von dem für Russland günstigen Standpunkt geführt“ (Interview_R27, Abs. 16):

144 Die Pskower Oblast¹ war die Demarkationslinie für die jüdischen Niederlassungen (*čerta osedlosti*).

„Man spricht in Russland gerne über Nazi-Helfer aus baltischen Staaten und aus der Ukraine. Die unterschiedlichen Formen der Kollaboration in Russland werden jedoch überhaupt nicht thematisiert. [...] Beispiel: Ein zentrales Thema: Kreml und die Juden. Einerseits hat die Rote Armee das erste Getto am 30. Dezember 1941 befreit, [...] und das bleibt im kollektiven Bewusstsein, andererseits hat die Sowjetunion abgelehnt, die Juden des Reichs aufzunehmen. Das bleibt jedoch außerhalb jeglicher Besprechung.“ (Interview_R27, Abs. 16)

Eine Gulag-Holocaust-Gegenüberstellung, wie man das in der Literatur in Bezug auf die Erinnerungsdiskurse in Osteuropa findet (vgl. z. B. Troebst 2006), wurde in den durchgeführten Interviews nicht festgestellt. Die Konkurrenz kann eher auf der Linie „Holocaust“ – „russische“ Opfer des Großen Vaterländischen Kriegs beobachtet werden. Timothy Snyder hat in seinem Buch „Bloodlands“ die „übliche“ Opferkonkurrenz zwischen den Opfern des Gulag und Opfern des Holocaust durch die besonders für Russland wichtige Säule – die anderen Opfer der Deutschen im Großen Vaterländischen Krieg – ergänzt: „In this competition for memory, the Holocaust, the other German mass killing policies, and the Stalinist mass murders became three different histories, even though in historical fact they shared a place and time“ (Snyder 2010, S. 377). Nur der Zerfall der Sowjetunion und das Ende der kommunistischen Regierung konnte dazu führen, dass die Holocaust-Opfer auf dem Territorium eine Anerkennung bekamen und nicht in den gesamten Zahlen der Gefallenen im Krieg untergegangen sind: „So long as communists governed most of Europe, the Holocaust could never be seen for what it was. Precisely because so many millions of non-Jewish east Europeans had indeed been killed on the battlefields, in the Dulags and Stalags, in besieged cities, and in reprisals in the villages and the countryside, the communist emphasis upon non-Jewish suffering always had a historical foundation“ (ebd., S. 376). Aus den in Russland durchgeführten Gesprächen geht hervor, dass es keine spürbare Konkurrenz der Erinnerung an die Opfer des Stalinismus und die Opfer des Holocausts gibt. Die Erwachsenenbildner, die sich für die Aufarbeitung des Stalinismus einsetzen, besitzen eine erhöhte Sensibilität gegenüber der Erinnerung an die Opfer des Holocausts. Ein Erwachsenenbildner spricht von einem weitreichenden Ziel, dass die Menschen, „die hartnäckig die Idee äußern, es habe keinen Holocaust, keinen Gulag gegeben“, auf eine starke gesellschaftliche Abwehr stoßen (Interview_R03, Abs. 17). Die beiden Themen werden in den Veranstaltungen in einer gewissen Parallele zueinander behandelt: „Er [der Teilnehmer, T. K.] muss sich für eine Sekunde am Platz des Juden, der im KZ erniedrigt wird, oder am Platz des Repressierten, der im Gulag zusammengeschlagen wird, vorzufinden versuchen.“ (Interview_R03, Abs. 50) Eine naheliegende Erklärung wäre es, dass

beiden Erinnerungen ein antitotalitärer und humanistischer Konsens zugrunde liege, der in Konkurrenz mit der den Patriotismus fördernden Glorifizierung des Sieges im Großen Vaterländischen Krieg stehe. An dieser Stelle soll jedoch angemerkt werden, dass der befragte Vertreter der jüdischen Bildungseinrichtung in Moskau von einer Asymmetrie der Erinnerung in der russländischen Gesellschaft berichtet:

„Hier [in Russland, T. K.], wenn man über den Krieg sprechen möchte – bitte, Millionen Opfer auf der Seite der sowjetischen Bürger, wenn man über Verbrechen sprechen möchte – hier haben wir den Gulag. Und das Thema Holocaust bleibt unberührt. Man versteht es hier nicht, warum überhaupt die Welt so ein erhöhtes Interesse an dem Thema hat.“ (Interview_R27, Abs. 12)

Während die Vertreter der Nichtregierungsorganisationen keine Konkurrenz zwischen der Erinnerung an den Gulag und der an den Holocaust erwähnten, stellt der Respondent aus der jüdischen Organisation fest, dass das Thema Holocaust zu den Randthemen in der Erinnerungskultur Russlands gehört. Unbestritten ist die Tatsache, dass das Gulag-System, das beinahe 30 Millionen Menschen in Russland betroffen hat, in der öffentlichen Diskussion mehr Platz findet als der Holocaust – nicht zuletzt wegen des Maßstabs des Ereignisses. Die Erinnerung an den Holocaust, wie es aus den Interviews mit liberalen nichtstaatlichen Einrichtungen hervorgeht, hat eine gewisse Zukunft im Sinne des antitotalitären Konsenses und der Verurteilung der Verbrechen und Morde von Stalin und Hitler. In diesem Zusammenhang wird in Russland das Thema der Toleranz, der Menschenrechte, der Demokratie in den pädagogischen Einrichtungen behandelt und kann sich auf beide historischen Säulen stützen. Diese Idee hat in den Augen der Autorin ein großes Potential für die innergesellschaftliche Versöhnung, da diese den Diskurs über den Zweiten Weltkrieg, seine Opfer und den Sieg über das nazistische Deutschland und die nazistische Ideologie der Massenvernichtung (mit den Worten des Respondenten: „Der Holocaust ist alleine schon deswegen wichtig, weil der Sieg im Zweiten Weltkrieg auch sein Ende bedeutete.“ [Interview_R27, Abs. 29]) mit der Verurteilung der kommunistischen Ideologie der Massenvernichtung kompatibel macht und den Menschen und seine Würde ins Zentrum der Diskussion und des kollektiven Gedächtnisses rückt.

Ein Vertreter der jüdischen Bildungseinrichtung in Moskau weist auf die Situation hin, dass die russischen Soldaten die Todeslager zwar befreit haben, aber in Russland selbst in Vergessenheit geraten sind:

„Die internationale Gemeinschaft gab Russland die Möglichkeit, den 27. Januar nicht nur als den Tag [der Erinnerung] an die Opfer des Holocausts, sondern auch [als Erinnerung] an die Soldaten-Befreier zu begehen. Es ist ein Paradoxon, dass

in diesem Land derer, die Gettos, Konzentrationslager und Todeslager befreit haben, nicht gedacht wird. Keiner kennt ihre Namen, über sie spricht keiner, über sie schreibt man nichts in den Lehrbüchern.“ (Interview_R27, Abs. 6)

Der Respondent bezeichnet dies als Paradox und zeigt sein Unverständnis gegenüber der Unvereinbarkeit des Gedenkens an den Holocaust mit dem Sieg im Zweiten Weltkrieg, sprich: Sieg über Faschismus und Gedenken an den Holocaust im Zusammenhang mit den russischen Soldaten-Befreiern (*voiny-osvoboditeli*) (vgl. ebd.).

Internationale Erfahrung auf dem Gebiet der Aufarbeitung des Holocaust kann für die russländische Gesellschaft auch im Hinblick der Aufarbeitung des Gulag nützlich sein, das Fehlen eines solchen Diskurses über den Holocaust führt dazu, dass bestimmte wichtige Momente in der Diskussion über den Gulag außer Acht gelassen werden:

„Die Abwesenheit der Problematisierung des Themas ‚Mitläufer‘, führt dazu, dass [...] alle denken, die Verbrechen seien alle von Stalin gekommen. [...] Die Position [in Deutschland] ist die, dass die Gesellschaft daran Schuld hat, dass solche Führer wie Hitler an die Macht kamen.“ (Interview_R27, Abs. 10)

Ein latenter oder auch explizit zum Ausdruck kommender Antisemitismus ist jedoch auch heute in den Gesprächen mit machen Erwachsenenbildnern zu spüren. Der Äußerung, im Westen gebe es (auch) keine Demokratie und Meinungsfreiheit, denn dort ist die Verneinung des Holocaust strafbar, folgt wie beiläufig eine implizite Verneinung des Holocaust seitens des Respondenten: „Ich bin natürlich kein Fachmann auf dem Gebiet Holocaust. Ich weiß nicht, ob es den wirklich gab, oder ob da die Juden etwas [sich ausdachten, T. K.]“ (Interview_R35, Abs. 15). Weiter kommen offene antisemitische Klischees: „Die Juden sind ein Volk, das eine stark entwickelte linke Hirnhälfte hat. [...] In der Zeit des Materialismus, des vulgären Materialismus, konnten sich die Menschen mit stark entwickelten linken Hirnhälften durchsetzen, weil sie einen intellektuellen Schein um sich herum getragen haben. Aber wenn man genauer hinschaut, dann ist es einfach Müll.“ (Interview_R35, Abs. 107) An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass der Respondent keine nationalistische Organisation vertritt (dort sind antisemitische Äußerungen keine Seltenheit), sondern eine staatliche Erwachsenenbildungseinrichtung, die sich mit der Erwachsenenbildung nicht nur praktisch, sondern auch in Form wissenschaftlicher Forschung beschäftigt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich in den letzten Jahren in Russland Spekulationen über die Erinnerung an den Holocaust verstärkt haben: Die Trauer um den Tod der Opfer vermischt sich mit Vorwürfen gegen die Geschichtspolitik der Ukraine, Moldawien, Georgien und der baltischen Staaten. Die gängige Interpretation ist: Die russische Bevölkerung kämpfte

gegen die Faschisten, verlor 27 Millionen Menschen ihres eigenen Volkes und hatte praktisch keine Kollaborateure. Andere Nationen (besonders Ukrainer und Litauer) hingegen haben nur kollaboriert und waren in manchen Fällen eifriger als die Deutschen, was den Mord an den Juden Osteuropas angeht. Der Große Vaterländische Krieg wurde nach Stalins Worten dank dem „großen russischen Volk“ gewonnen – und trotz der anderen osteuropäischen Nationen.¹⁴⁵

Juden sind nicht die einzigen Opfer des xenophobischen Milieus in Russland. Verbreitet sind die Vorurteile gegenüber Kaukasiern sowie Sinti und Roma. Ein Erwachsenenbildner spricht darüber, dass in Russland, auf der heutigen Suche nach nationalen Feinden in den ultrarechten Kreisen, die beiden Gruppen besonders hervorgehoben werden: „Die Juden sind traditionell keine Freunde [...], die Kaukasier sind auch keine Freunde [mit der Argumentation]: ‚Diese Schwarzen, was kamen sie alle hierher:‘“ (Interview_R26, Abs. 27)

3.2.4.5 Schlussfolgerungen

Das sowjetische System und der homo sovieticus scheinen in Russland nicht durchgebrochen zu sein, so die Ergebnisse der Interviews mit den russländischen Erwachsenenbildnern. Die sowjetische Ideologie und die Vorstellungen über gemeinsame Werte wie [sowjetischen] Patriotismus, sowjetischen Internationalismus, Priorität des Staates über dem Individuum haben in dieser oder jener Form ihren Fortgang in der Gegenwart und auch in der Bildung geschafft.

Patriotismus wird seitens des Staates zum wichtigsten Ziel aller Bildungsbestrebungen erklärt und ist oft mit Konformismus und Loyalität gegenüber dem Staat verbunden. Es herrscht unter beinahe allen Respondenten ein mehr oder weniger deutlicher Konsens darüber, dass Patriotismus als „Liebe zur Heimat“ ein wichtiger Erziehungs- und Bildungswert ist, mit der Forderung seitens der Vertreter der nichtstaatlichen Einrichtungen, die Definition auf bürgerschaftliche Werte zu erweitern. Generell gesehen, ist der Patriotismus ein positiv konnotierter Begriff. Das Fehlen einer klaren Definition des Begriffes Patriotismus bietet jedoch eine breite Projektionsfläche für verschiedene (zum Teil ideologische) Interpretationen. In der sowjetischen Epoche war Patriotismus in erster Linie militaristisch konnotiert. Das Ziel war, mit dem Appell an den Patriotismus die Bürger auf die Verteidigung des Landes einzuschwören. Nur in einer ziemlich kleinen gesellschaftlichen Gruppe, die durch die liberalen, nichtstaatlichen

145 Vgl. die Äußerung von Putin, die in der Ukraine für viel Kritik sorgte, Russland hätte auch ohne die Ukraine den Zweiten Weltkrieg gewonnen (vgl. pravda.com.ua 2010).

Bildungseinrichtungen in dieser Studie repräsentiert wird, werden das Verständnis und die Implikationen des Patriotismus hinterfragt.

Diese militärische Konnotation ist teilweise auch heute noch präsent. Ein politischer Grund für diese starken patriotischen Tendenzen ist in der russländischen Gesellschaft und im russländischen Bildungssystem seit dem Machtantritt Putins in der Suche nach einem für die russländische Gesellschaft integralen Identitätskonzept zu sehen. Es bleibt jedoch anzumerken, dass diese historische Politik die Herausforderungen der Inklusion und Integration verschiedener gesellschaftlicher Gruppen mit unterschiedlichen Identitäten, die sich auf verschiedene Vergangenheitsdiskurse stützen, nicht bewältigen kann. Die Erwachsenenbildner können (und müssen) potentiell als Multiplikatoren fungieren, die in der Gesellschaft eine öffentliche Diskussion, einen Dialog über strittige Themen der Vergangenheit zwischen den Trägern unterschiedlicher kollektiver Erinnerungen lancieren. Für diese Aufgabe fehlen jedoch die staatliche Unterstützung und ein offener Dialog zwischen der Zivilgesellschaft und der Staatsmacht.

Der interkulturelle Dialog vor dem Hintergrund der Aufarbeitung der Vergangenheit findet in den Erwachsenenbildungseinrichtungen kaum statt. Propagiert wird insbesondere in den staatlichen Institutionen die Homogenität des Volkes – es darf nicht unterschieden werden zwischen mehreren nationalen oder ethnischen Gruppen. Die ehemalige Hegemonie des russischen Volkes in der Sowjetunion scheint heute noch nicht ganz überwunden zu sein – die Erwachsenenbildner sprechen gnädig vom „schweren Schicksal der Schwesterrepubliken“, die von Russland getrennt wurden.

Dem Bedürfnis der Gesellschaft nach Einheit versucht unter anderem die politische Macht in Form der Geschichtspolitik nachzukommen, indem sie die schwierigen und „trennenden“ Momente der Geschichte wegzuradiert bestrebt ist und eine „glückliche Amnesie“ heraufbeschwört. Diese Versuche der Integration scheinen jedoch fehlzuschlagen: Ohne eine gründliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und eine dadurch aufkommende Anerkennung bestimmter gesellschaftlicher, nationaler, ethnischer, religiöser Gruppen ist keine Basis für einen integrativen Konsens in der Gesellschaft zu finden.

3.2.5 Pädagogisches Selbstverständnis

Im folgenden Kapitel wird der Frage nach dem Selbstverständnis und dem Selbstbild der Erwachsenenbildner, die sich in ihrem Beruf mit der Aufarbeitung der Vergangenheit beschäftigen, nachgegangen. Im Kontext eines offenen Modells

der Bildung kommt der Person der Lehrenden eine zentrale Bedeutung zu. Was zeichnet das pädagogische Selbstverständnis der befragten Akteure der Erwachsenenbildung aus? Interessant werden die Beobachtungen sein, wie sie gegenüber den unterschiedlichen Diskussionen um die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in ihrer pädagogischen Praxis stehen, warum sie daran teilnehmen und wie sie ihre Rolle darin sehen. Nicht nur die explizit formulierten Grundsätze, sondern auch die implizit zur Geltung kommenden inneren Beweggründe und Entscheidungsgrundlagen geben Auskunft darüber, wie die Erwachsenenbildner ihre Rolle im pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit einschätzen, und über die Art und Weise, wie sie dort agieren (wollen). Diese Kategorien soll im Folgenden aufgrund der gesammelten empirischen Daten ausführlich dargestellt werden.

Die Erwachsenenbildner – wie auch Lehrer, Dozenten, Ärzte, Ingenieure etc. – gehören in Russland traditionell zur Intelligenzija. Darunter werden die Menschen verstanden, die einer intellektuellen und nicht manuell zu verrichtenden Arbeit nachgehen. Die Soziologin Ryvkina beschreibt ein zentrales Problem der heutigen russländischen Intelligenzija als „Flucht der Intelligenzija“: Die Intellektuellen, darunter Lehrer, Ärzte, gehen entweder in die Wirtschaftsstrukturen oder emigrieren ins Ausland. Gefragt werden in der heutigen Gesellschaft pragmatische Lösungsstrategien, sodass die Geisteswissenschaftler (*Gumanitarii*) den Vertretern der technisch-industriellen Berufe (*Technokraty*) nachgeben müssen (vgl. Ryvkina 2006, S. 138f.). Die Intelligenzija als gesellschaftliche Gruppe existiert in Russland nicht mehr, es gibt nur einzelne „Intelligente“ (Intellektuelle), die isoliert voneinander handeln und nicht als eine Gemeinschaft auftreten, so Ryvkina (vgl. ebd., S. 139). Die Intelligenzija als soziale Gruppe ist im Zuge des Zerfalls der Sowjetunion und dem Ende der sowjetischen Realität allmählich verschwunden, weil die Nachfrage nach ihrer typischen Funktion verschwunden sei, so die Argumentation der Forscherin: „Die wichtigste Funktion der sowjetischen Intelligenzija bestand in der Aufklärung der Gesellschaft – nicht einer abstrakten, sondern einer ganz konkreten Aufklärung: Erziehung der Menschen im Geiste des Sozialismus und des sowjetischen Patriotismus. [...]. Das wichtigste, was das Antlitz der Intelligenzija bestimmte, war der ‚Dienst‘ am sowjetischen System“ (ebd., S. 140). Dass diese Tätigkeit nach dem Zerfall des Systems obsolet geworden ist, erklärt verständlicherweise auch die Unbrauchbarkeit der Intelligenzija als gesellschaftliche Gruppe. Als zweite Ursache des Verschwindens dieser Gruppe beschreibt Ryvkina die Rolle der Intelligenzija im eigentlichen Prozess des Zerfalls der UdSSR: Sie wollte das System demokratisieren, beschleunigte jedoch dessen Ende, ohne ein Programm für die darauffolgende Epoche zu haben und der

Gesellschaft anbieten zu können (ebd.). In Bezug auf die Rolle der Dissidenten als Intelligenzija beim Zerfall der UdSSR werden häufig die Worte zitiert: „Wir zielten in den Kommunismus, trafen jedoch Russland“, die dem Dissidenten Alexander Sinowjew zugeschrieben werden. Die Worte werden als Zeichen der Reue der Dissidenten für den Zerfall der Sowjetunion interpretiert.

W. E. Lepski (2002) analysiert die Rolle der Intelligenz im heutigen Russland und stellt fest, dass diese im Vergleich zu ihrer Wirkung und ihrem Einfluss in der Zeit vor der Oktoberrevolution, aber auch in der Zeit vor dem Zerfall der Sowjetunion ihre Rolle und ihren Platz in der Gesellschaft verloren hat und bis heute nicht finden kann. Er beschreibt die fünf zentralen Rollen, die die russländische Intelligenzija von heute ausübt (vgl. ebd., S. 8):

- Vermittler der westlichen Schablonen
- Herausbilder des „Bildes des Feindes“
- Ständiger Oppositioneller zur Macht
- Richter und Prophet
- Gesellschaftlicher Diagnostiker

Alle fünf Rollen werden von Lepski als ungeeignet für die Überwindung der modernen Krise der russländischen Gesellschaft beschrieben. Die für die Intelligenzija erforderliche Funktion, die er als „Engineering der Gesellschaft“ beschreibt, werde in seinen Augen heute nicht ausgeübt. Die wichtigste „Mission“ der Intelligenzija soll, so Lepski, die „Aufweckung des reflexiven gesellschaftlichen Bewusstseins“ sein (ebd., S. 8). Die Intelligenzija soll sich als „Subjekt der sozialen Umwandlungen“ verstehen.

Wie die befragten Erwachsenenbildner ihre Rolle in der russländischen Gesellschaft und vor allem im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit sehen und ob sie diese von Lepski beschriebene Rolle der Motoren sozialer Umwandlungen übernehmen wollen und können, wird das Thema des folgenden Abschnitts sein.

3.2.5.1 Selbstbild

Das Selbstbild und die Selbstbeschreibung der Bildner geben ebenso Auskunft darüber, wie sie die von ihnen geleistete oder zu leistende Arbeit auffassen; mit anderen Worten: wie sie das Lernen und die Bildung verstehen. In den Interviews findet sich durchaus eine praktisch-pragmatische Beschreibung der eigenen Arbeit als Service-Leistung. Die Aufarbeitung der Vergangenheit als die bildnerische Praxis wird nach dem „Prinzip des Marketings“ geregelt:

„Ich [arbeite] nach dem Marketingprinzip [...]: Ich muss vor mir stets den Konsumenten meiner Tätigkeit sehen [...]. Auch wenn ich mit mir herumtrage, was er braucht, muss ich dies so anbieten können, dass er versteht, dass er es wirklich braucht. [...] Das Produkt, das ich präsentiere, ist nicht weniger wichtig als die Kommunikation, die ich verwirkliche.“ (Interview_R02, Abs. 44)

Die Kommunikation steht bei diesem Erwachsenenbildner im Vordergrund seiner Praxis; auf der Grundlage der Kommunikation und Diskussion versucht er, seine Veranstaltungen zu gestalten und nach Möglichkeit unterschiedliche Positionen und Ansichten einander gegenüberzustellen und die Argumente gegeneinander aufzuwiegen: „Wir laden unterschiedliche Experten ein und bemühen uns darum, keinesfalls jemandem eine Meinung aufzuzwingen.“ (Interview_R02, Abs. 47–48) Die eigene Definition des Befragten – Bildung nach dem Prinzip des Marketings scheint jedoch nach den ergänzenden Erläuterungen eine Bildung gemäß dem Prinzip der Teilnehmerorientierung zu sein verbunden mit dem Bemühen um die methodisch-didaktische Grundlage der Veranstaltungen im Sinne der Teilnehmerorientierung. Das Wort „Marketing“ mag hier als modern klingendes Synonym für Kundenorientierung verwendet werden und als Abgrenzung zu einem starren plangeleiteten Bildungssystem der Sowjetunion dienen.

Ein anderer Respondent besteht darauf, dass die pädagogische Tätigkeit, das Lehren, wie er es formuliert, durch die praktische Tätigkeit – durch Verwirklichung der propagierten Ideen in der Praxis – bekräftigt und validiert wird: „Wie kann man einem Menschen Demokratie beibringen, ohne selbst sich [praktisch] mit der Demokratie zu befassen. Wie kann man den Menschen den Schutz der Menschenrechte beibringen, wenn man sich nicht mit dem Schutz der Menschenrechte befasst. Es wäre beschämend.“ (Interview_R03, Abs. 7) Geleitet von diesem Prinzip hat der Erwachsenenbildner aufgehört, in der Schule als Geschichtslehrer zu arbeiten: „Dort spricht man [als Lehrer, T. K.] nur von Visionen, die konkret mit der Realität nichts zu tun haben“ (ebd.). Der Respondent setzte seine Arbeit in einer NGO fort, wo er sich für den Schutz der Menschenrechte in der Praxis (in den Gerichtsverfahren, beim Kontakt mit staatlichen Institutionen) einsetzen und darüber in seinen Veranstaltungen reflektieren kann (vgl. ebd.). „Der Wert der Lehrer besteht darin zu unterrichten, was er selbst ist“, ist seine These (ebd.). Demnach ist die Arbeit als Erwachsenenbildner zutiefst mit dem praktischen sozialen und politischen Engagement verbunden und basiert in seiner Argumentation auf eigenen Erfahrungen, die in den Veranstaltungen verallgemeinert und theoretisiert werden müssen. Zur Beschreibung seiner aktuellen Funktion schwankt der Befragte zwischen den Begriffen „Moderator“ und „Experte“ (Interview_R03, Abs. 46) und fügt hinzu, er sei in beiden Rollen gut (ebd.). Der Erwachsenenbilder

ist zudem bemüht, durch seine Seminare neue Pädagogen in der Kunst der Moderation auszubilden: „Pascha*** und Andrej *** sind jetzt sehr gute Moderatoren, und ich kann dann die Rolle des Experten übernehmen, [...] die für mich genehmer ist.“ (Interview_R03, Abs. 46) Die Äußerung gibt einen klaren Einblick in seine pädagogische Praxis, die nach den Prinzipien des Dialogs organisiert sein sollte und den Teilnehmer als Mitdiskutierenden versteht, der sein Urteil selbst fällen muss. In diesem Sinne verletzt der Erwachsenenbildner seine Leitsätze nicht: Er spricht über die Demokratie und demokratische Grundsätze, indem er diese lebt und praktiziert: „[...] man muss so handeln [als Moderator, T. K.], dass die Menschen nächstes Mal kommen und sagen, wir glauben, wir wissen, dass du uns nicht missachtetest. [...] Es ist wichtig, dass die Menschen einem vertrauen.“ (Interview_R03, Abs. 46) Das Anliegen einer solchen pädagogischen Tätigkeit ist, so der Befragte, den Menschen zu berühren (*zacepit čeloveka*)¹⁴⁶: „Der Mensch soll aus der Diskussion, aus einer aufklärerischen Maßnahme herausgehen und denken, etwas stimme in dieser Welt nicht. Man müsse etwas machen.“ (Interview_R03, Abs. 50) Die pädagogische Veranstaltung habe eine sehr kurzzeitige Wirkung, sie könne den Menschen oder seine Ansichten nicht verändern, „sie kann aber das Korn des Zweifels säen oder den kurzen Glauben an etwas Ernsthaftes“ (ebd.).

Manche der Respondenten bezeichnen sich in erster Linie als Menschenrechtler (vgl. Interview_R03; Interview_R36, Abs. 7). Die Bildung – in Form von Menschenrechtsbildung – gehört in ihrem Verständnis zur Arbeit der Menschenrechtler dazu. Die antreibende Kraft für seine Tätigkeit sieht der Respondent in dem Gedanken des Dienstes an die Gesellschaft (vgl. Interview_R36, Abs. 7), sieht aber gleichzeitig auch die gegenwärtige Gefahr des Missbrauchs dieses Gedanken:

„Was bedeutet in Russland Lehrer/Dozent? Ein Mensch, der sehr wenig verdient. In der UdSSR hatte er wenigstens ein symbolisches Kapital, heute in Russland gibt es das nicht mehr. Der Staat redet ihm heute die Rhetorik des Dienstes am Vaterland ein, anstatt sich selbst um soziale Sicherheit dieser Menschen real zu kümmern. [...] In dieser Hinsicht sind Menschenrechtler den Lehrern und Ärzten gleich: Sie haben kein Recht, erfolgreich zu sein. Man sagte einmal zu mir: Ein Menschenrechtler kann nie so einen guten Anzug tragen, wie Sie. Das heißt, ein Menschenrechtler hat kein Recht darauf, anständig auszusehen. Er soll arm, nicht gesund und nicht mehr jung sein. [...] Es ist die Kategorie des moralischen Leidens. Es ist nicht verwunderlich, dass der Menschenrechtler im russischen Bewusstsein mit einem Heiligen assoziiert wird: Er soll leiden. Es war auch so, dass die sowjetische Erfahrung die Erfahrung des Leidens war, verursacht durch den Staat. Und die Menschenrechtler meinen,

146 *Zacepit* – bedeutet im Russischen auch „auf den Haken nehmen“ oder „an die Angel nehmen“.

durch diese Geschichte ein moralisches Recht zu haben, weil sie in Gefängnissen waren, in Irrenhäusern, in Lagern.“ (Interview_R36, Abs. 7)

Eine solche Selbstwahrnehmung wie auch Fremdwahrnehmung dieser Gruppe erzeugt jedoch ein Problem der Kontinuität, so der Respondent weiter. Die Generation der Menschen, die sowjetisches Leid nicht persönlich erlebt haben, aber sich heute noch für die Menschenrechte engagieren möchten und über die Menschenrechtsverletzungen in der UdSSR sprechen, haben heute keine Glaubwürdigkeit seitens der Gesellschaft, weil sie sich das „moralische Recht“, über das Thema zu diskutieren, nicht durch das persönliche Leiden erkämpft haben:

„Was soll die junge Gemeinschaft [der Menschenrechtler] machen, die nicht in Irrenhäusern und in Lagern gesessen hat? Können sie sich als Menschenrechtler bezeichnen? Nach der Logik nein. Dann heißt es, dass diese Gemeinschaft [der Menschenrechtler, T. K.] allmählich verschwinden wird.“ (Interview_R36, Abs. 7)

Eine explizite Verbindung des Themas der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und aktiven Staatsbürgerschaft ist in mehreren Gesprächen zu finden. So, bezeichnen manche Respondenten ihre Arbeit in einer Nichtbildungsorganisation, die sich der Aufarbeitung der totalitären Vergangenheit widmet, als „Bürgeraktivität“ (Interview_R19, Abs. 18; Interview_R24, Abs. 38). Dabei distanzieren sie sich explizit oder implizit vom Begriff des Pädagogischen. Der Leiter und Mitarbeiter eines großen Bildungszentrums, das das Wort „Bildung“ selbst in seinem Namen explizit trägt, grenzt sich von der Bezeichnung „Pädagoge“ ab (Interview_R28, Abs. 23): „Ich fühle mich nicht als Pädagoge. [...] Ich fühle mich als ein Mensch, der sich in der Bürgergesellschaft engagiert.“ (Ebd.)

Eine promovierte Historikerin, die hauptberuflich an der Universität arbeitet, sieht eine Notwendigkeit darin, nebenberuflich die „staatsbürgerlichen Werte zu promoten“ (Interview_R19, Abs. 46), wobei „Geschichte nur ein Teil dieser Diskussion ist“ (ebd.). Ihre Bürgeraktivität sieht sie als „Initiierung und Stimulierung“ der gesellschaftlichen Nachfrage bezüglich der Aufarbeitung der Vergangenheit und nimmt sich selbst als „Friedensstörer“ wahr: „Der Ottonormalverbraucher ist daran interessiert, dass er sicher, satt und ruhig lebt, dass seine Kinder eine Ausbildung bekommen etc. Es muss aber auch die Störer seiner Ruhe geben, damit die Gesellschaft nicht komplett einschläft und im Sumpf versinkt.“ (Interview_R19, Abs. 46)

Ein anderer Respondent benutzt eine Metapher des Funkens, um sein berufliches Selbstverständnis zum Ausdruck zu bringen, was dem Mythos des Prometheus entspricht, der den Menschen Feuer bringt und sie von der Dunkelheit befreit:

„Die Aufgabe der Lehrers, des Moderators, des Trainers [...] besteht generell darin, zwei Steine zu nehmen und diese gegeneinander zu reiben, dass ein Funke entsteht.“

[...] Dieser Funke erlischt sofort, man sieht ihn nur einen Augenblick. [...] Er zündet aber etwas beim Menschen an.“ (Interview_R23, Abs. 18)

Eine Respondentin weist auf das Spezifikum des Gebiets Perm hin, dass das bürgerliche Engagement und eine (nebenberufliche) Tätigkeit in den Organisationen, die sich der Bildung oder der bürgerschaftlichen Bildung widmet, unter Dozenten, Wissenschaftlern oder Lehrern häufig vorzufinden sei (vgl. Interview_R25, Abs. 2). Diese Menschen sehen sich explizit (vgl. Interview_R19, Abs. 46) oder implizit als „Aufrüttler“ der Gesellschaft, als diejenigen, die den Funken anzünden (vgl. Interview_R23, Abs. 18) und durch Ideen inspirieren (vgl. Interview_R18, Abs. 9). Die pädagogische Arbeit auf dem Gebiet des Umgangs mit der Vergangenheit wird von einigen Gesprächspartnern als eine Mission verstanden, die sie erfüllen: Ein Respondent beschreibt seine Tätigkeit mit dem Bild, er habe den Teilnehmern die Augen geöffnet (vgl. Interview_R07, Abs. 97). In vielen Interviews mit den Erwachsenenbildnern, die sich kritisch mit der Aufarbeitung der Vergangenheit befassen, kommt der Gedanke zum Ausdruck, dass ihre Arbeit weder vom Staat noch von der Gesellschaft angemessen honoriert wird. Die Gesellschaft, die das Angebot des Staates hinsichtlich des „glücklichen Vergessens“ (Interview_R15, Abs. 16) akzeptiert zu haben scheint, steht den Trägern anderer Ideen im besten Fall gleichgültig gegenüber. Doch gerade die vermeintliche Ruhe und Schweigen durch kritische Reflexion zu „stören“, wird als Aufgabe eines „Intellektuellen“ verstanden:

„Sie [unsere Arbeit] ist nicht nur nachgefragt, sie wird kategorisch abgelehnt, sie verursacht Ärger nicht nur seitens des Staates, sondern auch seitens der breiten Bevölkerungsmassen. Sie wollen nicht darüber nachdenken, sie wollen nichts davon wissen. Es existiert ein verbreitetes Argument: Wenn das Volk sie [die Arbeit, TK] nicht braucht, so sollen die Intellektuellen schweigen. Dieses Argument hören wir manchmal von unseren Opponenten. Dieses Argument ist nicht richtig und sehr gefährlich, weil die Rolle der Intellektuellen gerade darin besteht, [...] regelmäßig an die unangenehmen Probleme, die es gibt, zu erinnern.“ (Interview_R37, Abs. 13)

Die Tätigkeit der Erwachsenenbildner bestehe hauptsächlich darin, so ein anderer Respondent, einen Raum für neue Erfahrungen und für die Reflexion zu schaffen: „Sie [die Teilnehmer] machen hier neue Erfahrungen: Erfahrungen der Kommunikation, die Möglichkeit, einem anderen Menschen zuzuhören, eigene Meinungen auszuformulieren, die Meinung der anderen akzeptieren zu lernen. Hier geht es nicht hauptsächlich um den Inhalt [...], sondern ... wir wollen einen Antrieb schaffen, dass der Mensch zu denken beginnt. In dieser Hinsicht ist gerade die Arbeit mit Erwachsenen, nicht mit Kindern wichtig.“ (Interview_R19, Abs. 22) Die pädagogische Arbeit bilde demnach, wie der Respondent seine Rolle resümiert, „einen Rahmen für die dialogische Kultur“ (ebd.).

Der Vertreter einer staatlichen Bildungseinrichtung spricht jedoch darüber, dass es seine Aufgabe sei, die Kinder, die Pädagogen und die Eltern umzuerziehen (vgl. Interview_R08, Abs. 3). Dabei habe er mit dem Widerstand seitens dieser Gruppen zu tun, aber dies sei zu überwinden: „Dafür sind wir hier angestellt worden.“ Die Passivkonstruktion dieser Aussage deutet auf die Erfüllung einer Aufgabe hin, die von außen definiert wird. Der Erwachsenenbildner versteht sich in diesem Fall nicht als Urheber des Inhalts seiner Tätigkeit, sondern als dessen Überbringer, was das Abhängigkeitsverhältnis des Pädagogen von denen, die ihn „angestellt haben“, hervorhebt. Die Umerziehung wird mit religiösem Inhalt versehen und mit der Rückkehr der Orthodoxie als Tradition und Grundlage Russlands untermauert. Weiter im Gespräch führt eine Erwachsenenbildnerin, Vertreterin einer staatlichen Bildungseinrichtung mit einer expliziten orthodoxen Orientierung, das Wort Bildung (russisch: *obrazovanije*) auf das Wort „*obraz*“ zurück, was im Russischen als Vorbild, aber auch als Ikone verstanden wird: Die Ikone symbolisiert in ihrem Verständnis das Vorbild als Orientierungsgröße des Bildungsprozesses: „Allgemein gesagt: für die Jungen – das Bild Jesu Christi als höchst moralischen Menschen und die Heilige Gottesmutter für die Mädchen“. Als Vorbild werden im Weiteren verstanden: „[...] selbstverständlich Vater und Mutter wie Vorbilder zum Nachahmen, aber auch Helden, deren Namen im Bewusstsein unseres Volkes und in seinen Traditionen erhalten sind“ (Interview_R08, Abs. 2).

Eine andere Gesprächspartnerin sieht sich beruflich in erster Linie als Psychologin. Sie arbeitet nebenberuflich in einer Bildungseinrichtung, wo sie unter anderem Veranstaltungen für Geschichts- und Literaturlehrer durchführt. Die Methoden ihrer Arbeit bezeichnet sie selbst als psychologisch: „Mit den Pädagogen arbeite ich wie mit jedem Menschen, man muss ihm gefallen, einen Schritt auf ihn zu machen [...]“ (Interview_R30, Abs. 17). Sie bezieht sich im Gespräch auf die humanistische Therapie nach Fromm (vgl. ebd.). Im Gespräch wird deutlich, dass die Respondentin eine betreuende, teilweise auch therapeutische Rolle übernimmt (oder bestrebt ist zu übernehmen); sie spricht nicht von der Erwachsenenbildung, sondern von der Erziehung Erwachsener (vgl. Interview_R30, Abs. 19), ihr Ton ist nachsichtig, in manchen Fällen jedoch leicht anmaßend:

„Ich arbeite so mit dem Lehrer [als Teilnehmer, T. K.]: Ich gebe ihm eine Information, erweitere sein Informationsfeld, und beobachte weiter, wie sensibel er gegenüber der Güte ist, gegenüber der Information, die ich ihm gebe. Die, die annehmen, gehen weiter und wir arbeiten [zusammen, T. K.]“ (Interview_R30, Abs. 19)

In den Reflexionen über die eigene Rolle und das eigene berufliche Bild kommt der Gedanke zum Vorschein, dass der Begriff „Pädagoge“ teilweise negativ

konnotiert und mit der Schulpädagogik in Verbindung gebracht wird. Eine Respondentin, die im Museum arbeitet, Führungen und Treffen plant und durchführt, besteht darauf, sie sei keine Pädagogin: „Ich habe als Pädagogin gearbeitet [in der Schule, T. K.]. Es ist nicht meins. Im Museum haben wir andere Ziele, andere Arbeitsformen“ (Interview_R11, Abs. 32). Auch der Bildung Erwachsener als Begriff wird eine vorsichtige oder ablehnende Haltung entgegengebracht: Die Mitarbeiterin einer Bibliothek, die sich im Rahmen der Ausstellungen um die Durchführung der Abendgespräche und thematischer Diskussionen bemüht, ist überzeugt, ihre Arbeit sei nicht als Erwachsenenbildung zu bezeichnen (vgl. Interview_R12, Abs. 54). Das ist mutmaßlich darauf zurückzuführen, dass der Begriff „Erwachsenenbildung“ in Russland kein gängiger Terminus ist – auch aufgrund der fehlenden Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Im Russischen gibt es zwar verschiedene Termini, die der deutschen Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung entsprechen könnten – „*obrazovanije*“ und „*vospitanije*“; der Begriff „*obrazovanije*“ hat jedoch im Russischen keine historisch-konzeptuelle Entwicklung durchgemacht wie der deutsche Begriff „Bildung“ und wird deswegen mit dem Wort „Lernen“ teilweise synonym gebraucht. In den organisierten Bildungsveranstaltungen, wo die Erwachsenen lernen, muss entsprechend dieser Logik die andere Seite vertreten sein, die lehrt. Gegen dieses „Lehren“ wehrt sich die Respondentin: „Die Erwachsenen zu lehren heißt, sie zu verderben. [...] Man muss bei ihnen nur ergänzend arbeiten.“ (Interview_R12, Abs. 54) Der Vertreter einer Nichtregierungsorganisation besteht darauf, dass gerade bei dem Thema der Geschichte und des Umgangs mit der Geschichte ein besonderes didaktisches Können vom Erwachsenenbildner verlangt wird. Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte soll frei von Propaganda und Belehrung sein (vgl. Interview_R15, Abs. 11). Die Geschichte soll heute „erfahrbar“ und „ertastbar“ (ebd.) sein: Die Museen, die Gedenkstätten, die die Atmosphäre jener Zeiten begreifbar machen, bieten die Möglichkeit, „die Geschichte mit eigenen Händen an[zuf]assen“ (ebd.).

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Erwachsenenbildung in Russland keine Professionalisierung und keine Fachdiskussion erfahren hat und daher das Selbstverständnis der Menschen, die in ihrem Beruf der Bildung Erwachsener nachgehen, nicht mit dieser Disziplin und diesem Begriff in Verbindung gebracht werden. Einer der Respondenten äußert die Meinung, er sei auf keinem der Gebiete ein Fachmann (vgl. Interview_R31, Abs. 15). Als Ergebnis bezeichnen sich die Menschen, die sich in ihrem Beruf der Bildung und dem Lernen Erwachsener widmen, nicht als Erwachsenenbildner. Intuitiv grenzen sie das Lernen Erwachsener vom Lernen der Kinder ab und wollen sich deswegen selbst nicht als Pädagogen charakterisieren. Gleichzeitig wählen sie, meist gefühlsmäßig und erfahrungsbezogen,

erwachsenengerechte Formen der Arbeit aus. Auf die Frage, wie sie ganz konkret mit den Erwachsenen arbeitet, antwortet die Respondentin:

„Es ist sehr einfach. Man muss mit ihnen offen und herzlich reden. Man muss auch jedes Mal überlegen, wie man die Sache interessant macht. Jedes Mal. Und wenn es einmal dieses ‚Rosinchen‘ nicht gibt, dann ist es verloren. [...] Man muss sehr ehrlich sprechen, [...] und ... mit ihrer Mitwirkung natürlich. Wenn es ohne Mitwirkung ihrerseits geht, dann ist das ein Minus. Eigentlich brauchen es auch die Kinder, aber die Erwachsenen noch viel mehr.“ (Interview_R12, Abs. 58)

Selten sind die Fälle, in denen die Befragten ein differenziertes und reflektiertes Selbstverständnis als Erwachsenenbildner haben. Eine Respondentin stellt ins Zentrum des pädagogischen Könnens eines Erwachsenenbildners, den sie als „Pädagogen, der mit den Erwachsenen arbeitet“, bezeichnet, die kommunikative Kompetenz (Interview_R13, Abs. 12). Ihre Aufgabe sieht sie in der Stärkung der Selbstbildung seitens der Teilnehmer und in der Gewährleistung der fördernden und offenen Atmosphäre unter den Teilnehmern selbst (vgl. ebd.). Der „Pädagoge, der mit Erwachsenen arbeitet“, müsse Fragen stellen, deren Lösung in der Gruppe der Teilnehmer herausgearbeitet werden muss, „damit die Menschen durch die Interaktion lernen können“ (ebd.). Diese Erwachsenenbildnerin, die in einer staatlichen Bildungseinrichtung tätig ist und die vor allem dem Verbot der Überwältigung des Lernenden seitens des Lehrenden folgt (vgl. Interview_R13, Abs. 12), berichtet jedoch vom Unverständnis seitens der Kollegen und ihrer Isolierung (vgl. Interview_R13, Abs. 44 und Abs. 48).

Viele der Respondenten verstehen sich als Historiker (vgl. Interview_R16, Abs. 11); ihre Arbeit mit den Erwachsenen wird nicht als pädagogische definiert, sondern als „Diskussion über die Geschichte“ (ebd., auch Abs. 37). Eine solche Diskussion müsse „historische Fakten“, die von einem Historiker präsentiert werden, als Grundlage haben: „Die Fakten sollen nicht angezweifelt werden, so tief wollen wir nicht graben, es geht um [die Diskussion über] die Haltungen gegenüber diesen Fakten.“ (Interview_R16, Abs. 37)

Andere Respondenten verstehen sich als „Aktivisten“ (Interview_R18, Abs. 7) und als „Ungleichgültige“ (Interview_R18, Abs. 59) und sehen ihre Arbeit als Abenteuer („Aventüre“) an (Interview_R18, Abs. 7). Der Reiz der Tätigkeit liegt dabei auf der Kommunikation und Interaktion mit den Menschen: „Es gefällt mir, Ideen durchzubringen, im Zentrum zu stehen, das will ich gar nicht verheimlichen“ (ebd.). Eine solche Arbeit, wie der Respondent sie darstellt, verlange in seinen Augen viel Charisma, um die Menschen zu inspirieren (vgl. ebd.). Der Erwachsenenbildner ist sich jedoch durchaus der Gefahr des „inspirierenden Aktivismus“ bewusst:

„Ich sehe, dass die Menschen bereit sind, mir zu folgen, egal, wohin ich sie rufen würde. Es ist furchterregend, deshalb versuche ich von Anfang an, die Verantwortung

zu teilen, die Macht zu delegieren, eine Diskussion anzuregen, wohin wir gehen und warum.“ (Interview_R18, Abs. 7)

Der Erwachsenenbildner ist davon überzeugt, dass er „eine große Sache“ in Zusammenarbeit mit den anderen tut (vgl. Interview_R18, Abs. 35). Er beschäftigt sich mit dem Thema der Repressionen und der Arbeitslager und setzt sich mit den Teilnehmern seiner Veranstaltungen für den Erhalt der verlassenen und vergessenen Lagerplätze ein: „Jetzt versteht es keiner, in zehn bis fünfzig Jahren werden wir entweder als Verrückte und Vollidioten angesehen, dass wir das getan haben, oder als Helden. Einen Mittelweg gibt es nicht.“ (Interview_R18, Abs. 35) Der Respondent ist ein studierter Historiker, sieht jedoch seine Tätigkeit heute als „Promoter der Ideen“ (Interview_R18, Abs. 9). Die Rolle der Historiker beschränke sich darauf, „etwas auszugraben“; sein Beruf verlange jedoch von ihm, weiterzugehen und „weiter durchdringen zu lassen, was ausgegraben wurde“ und „neue Menschen zu interessieren“ (ebd.). Er grenzt sich bewusst von der Tätigkeit der Historiker in der Schule und Hochschule ab: „Dort ist alles darauf gegründet, dass man ein Konsument der Information ist“ (Interview_R18, Abs. 59). Es gehe ihm in seiner heutigen Tätigkeit um das „aktive Verständnis der Geschichte“, um das „Involvieren neuer Menschen in die Diskussion [über die Geschichte]“ (ebd.). Ein wichtiges Anliegen seiner Arbeit sieht der Gesprächspartner in der „Schaffung der Interaktion in der Gruppe“ (Interview_R18, Abs. 50), mit der er zusammenarbeitet:

„Wenn ich eine heterogene Gruppe habe [...], muss ich die Wechselbeziehung so gestalten, dass der Kontakt [miteinander] gut und frisch ist. [...] Ich bin aber kein Fachmann auf diesem Gebiet, ab und zu gelingt es nicht so, wie man es möchte.“ (Interview_R18, Abs. 50)

Informationen zu beschaffen und diese und vermitteln bleibt jedoch in manchen Selbstbeschreibungen nach wie vor zentral. Nach einer langen ideologischen Isolation und dem Einfluss der Propaganda sehen die Erwachsenenbildner ihre Rolle darin, dessen Folgen zu beseitigen und die Versäumnisse zu kompensieren. Es gehe darum, über die Informationen und Ereignisse zu sprechen, die lange Zeit verschwiegen wurden (vgl. Interview_R22, Abs. 37). Viele Teilnehmer, die bereit sind, die Bildungsveranstaltungen zu den Themen aus der Vergangenheit zu besuchen, seien in dieser Situation bereit, „Neues aufzunehmen“ (Interview_R21, Abs. 23). Unter solchen Bedingungen ist das Anschlusslernen, das eine Respondentin als „ergänzendes Lernen“ bezeichnet (Interview_R12, Abs. 54), nicht immer möglich. Die Rolle des Erwachsenenbildners liegt in diesem Fall auch in der Transformation der Ansichten und Kenntnisse (vgl. Interview_R21, Abs. 23). Die Erwachsenenbildner, explizit die Vertreter der nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen, betonen jedoch gleichzeitig, dass sie die Teilnehmer weder zwingen noch überwältigen dürfen

(vgl. Interview_R16, Abs. 43; Interview_R15, Abs. 11; Interview_R20, Abs. 40). Ein Erwachsenenbildner spricht von einer großen pädagogischen Herausforderung, die darin bestehe, den Teilnehmer nicht von Beginn an abzuschrecken: Es gebe bestimmte „Schlüsselwörter“, die dazu führen, dass der Teilnehmer sich sperrt:

„Das Thema Gulag ist ein sehr delikates Thema. Unsere Gesellschaft besteht aus unterschiedlichen Gruppen, die unterschiedliche Rollen hatten. Wenn man sofort mit Anschuldigungen beginnt ... man muss zuerst die Weltanschauung des Menschen erkennen und versuchen, den Menschen nicht zu beleidigen. Wenn man ihm eine Idee näherbringen möchte, muss man dies sehr vorsichtig machen, indem man seine Meinung beachtet. Es hat einen Wert an sich: Die eigene Meinung an den Menschen heranzutragen, ihn nicht damit überfahren.“ (Interview_R01, Abs. 101)

Eine Respondentin weist ausdrücklich darauf hin, dass ihre Tätigkeit in einer nicht-staatlichen Bildungseinrichtung als ein „gemeinsames Versuchen“ zu verstehen sei:

„Wir müssen es selbst noch lernen. Wir müssen selbst noch diese Geschichte durchstudieren und sie begreifen – zusammen mit denen, die zu uns kommen. Wir versuchen, gemeinsam zu verstehen, zu urteilen in einem gemeinsamen Gespräch [...].“ (Interview_R25, Abs. 21)

Eine Respondentin spricht direkt das Thema der Professionalität in Bezug auf die Vertreter der Geisteswissenschaften mittleren Alters an: Historiker, Literaturwissenschaftler, Sprachforscher wurden massiv durch die Propaganda beeinflusst und konnten in der Sowjetunion keine seriöse Ausbildung erhalten. Die heutige Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Bildung werde in vielen Fällen von den Menschen getragen, die eine naturwissenschaftliche Ausbildung in der Sowjetunion genossen haben:

„Die sowjetischen Geisteswissenschaften wurden komplett zerstört. [...] Sie können bis heute keinen [professionellen] Dialog führen. Hier helfen uns die Naturwissenschaftler. [...] In den Naturwissenschaften war die Situation etwas besser, ein professioneller Dialog war dort zum Teil erhalten geblieben.“ (Interview_R34, Abs. 19)

Die befragten Personen, die in der Sowjetunion ausgebildet wurden und sich heute mit der Vergangenheit in Bildungseinrichtungen auseinandersetzen, haben oft Abschlüsse in naturwissenschaftlichen Gebieten wie Geologie (vgl. Interview_R10; Interview_R14; Interview_R26; Interview_R29; Interview_R31) oder dem Ingenieurwesen (vgl. Interview_R04; Interview_R32; Interview_R39; Interview_R41). Eine Respondentin aus einer Organisation, die bereits Ende der 1980er Jahre gegründet worden ist, spricht das Problem direkt an:

„Die Geisteswissenschaftler waren bei uns [Ende der 1980er – Anfang der 1990er Jahre, T. K.] in der Minderheit. Wir haben viele ehemalige Mathematiker, Physiker,

Biologen, Geologen. [...] Den Impuls zur Gründung von ,***‘ (der Einrichtung, T. K.) gaben nicht die Menschen der geisteswissenschaftlichen Berufe. Ich glaube, dass viele denkende Menschen einfach keine Perspektiven in den geisteswissenschaftlichen, besonders in den historischen, Berufen in der Sowjetzeit gesehen haben [und deshalb in die naturwissenschaftliche Richtung gingen, T. K.]. Sie wollten sich jedoch ihrer Natur nach damit [mit geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fragestellungen, T. K.] beschäftigen, [...] aber alle Geisteswissenschaften in der Sowjetunion waren ideologisiert. [...] Als ,***‘ [Name der Organisation] entstanden ist, haben sich, denke ich, viele Menschen, die sich danach sehnten [nach der Humanitas, T. K.], bei uns verwirklichen können.“ (Interview_R26, Abs. 37)

Aus den Interviews wird deutlich, dass die Arbeit auf dem Gebiet der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit den befragten Erwachsenenbildnern persönlich wichtig ist. In den Interviews wird häufig – in der Beschreibung der eigenen Aufgaben, Vorstellungen, Arbeitsinhalte – der Ausdruck „mir/für mich ist wichtig, dass ...“ verwendet.

3.2.5.2 Pädagogische Ziele und Herausforderungen

In mehreren Interviews kam der Gedanke zum Ausdruck, dass einer der Aufträge und eine wichtige Herausforderung nicht im pädagogischen Vermitteln selbst liegen soll, sondern im Schaffen der Gemeinschaft zum geselligen Austausch, im Schaffen eines geschützten Raums für Diskussionen, die sonst nirgendwo stattfinden können (vgl. Interview_R04, Abs. 7; Interview_R39, Abs. 6). Bestimmte historische Diskurse wurden jahrelang unter einem Redeverbot geführt, deshalb engagieren sich manche Bildungseinrichtungen als Sprachrohr bestimmter gesellschaftlichen Gruppen: ethnische Minderheiten (vgl. Interview_R04; Interview_R39) oder Gruppen, die verbunden sind durch biographische Erfahrungen wie z. B. Lagerhaft. Die Befürchtung, dass die Ideen und Inhalte der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nicht weitergegeben werden und somit der Untergang dieser Idee droht, wird explizit in einem anderen Interview zum Ausdruck gebracht: „Es steht die Aufgabe [...] der Reproduktion der Gemeinschaft, die immer noch ziemlich schwach ist – in intellektueller Hinsicht.“ (Interview_R36, Abs. 45) Der Erwachsenenbildner spricht von der Notwendigkeit einer „intellektuellen Resistance¹⁴⁷“: „[D]ie Anzahl der Menschen, die [...] furchtbare Sachen lehren, überwiegt immer noch.“ (Interview_R36, Abs. 45) Diese Äußerung verdeutlicht noch einmal, dass die Erwachsenenbildner, die sich kritisch mit der Aufarbeitung der Vergangenheit beschäftigen, sich in der

147 Der Respondent benutzt das französische Wort im Original.

gesellschaftlichen Minderheit wissen und um das Fortbestehen ihrer Ideen in der Gesellschaft bangen. Eine Bildung unter solchen Umständen wird von mehreren Respondenten als ein Kampf beschrieben (vgl. Interview_R37, Abs. 18; Interview_R36, Abs. 45). Die Arbeit der Erwachsenenbildner ist unter solchen Umständen weniger auf Bildung, sondern auf die Schaffung der Möglichkeiten für die Bildung konzentriert.

Die Erwachsenen, auch die jungen Erwachsenen, die vor kurzem die Schule abgeschlossen haben, seien immer noch „von den sowjetischen Ideologemen durchdrungen: über den Großen Sieg, über Stalin, der zwar nicht gut war, aber doch der Sieger, über die Sowjetunion als großen Befreier“ (Interview_R36, Abs. 42). Solche Einstellungen werden massenhaft entweder durch die Schule oder durch die Medien wie Fernsehen, das beinahe komplett durch den Staat kontrolliert wird, vermittelt (vgl. Interview_R37, Abs. 31). In der Erwachsenenbildung mit dem Ziel der kritischen Aufarbeitung der Vergangenheit gelte es daher in erster Linie, gegen die „sowjetische offizielle Agitationsschule“ anzukämpfen (Interview_R36, Abs. 42). Dies spüre man insbesondere bei den Teilnehmern aus ländlichen Regionen (ebd.): „In Moskau oder Petersburg, da ist die Lage noch etwas besser. [...] Dort jedoch [in den Regionen, T. K.] wird alles unter Kontrolle [des Staates, T. K.] gehalten. Es gibt kaum freie Möglichkeiten in der Schule.“ (ebd.) Aus dieser Aussage wird ersichtlich, dass die Erwachsenenbildung auch eine Korrekturarbeit hinsichtlich des in früheren Bildungseinrichtungen vermittelten Wissens und der Einstellungen leisten muss. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erscheint in einer solchen Situation kaum möglich; sie wird als weitergehendes Ziel aufgefasst, an dessen Beginn der Kampf der Erwachsenenbildungseinrichtung mit der bereits vorhandenen und weit verbreiteten Weltanschauung steht:

„In unserer Situation, im Unterschied zu Deutschland, haben wir mit der Massenpräsumtion der Gesellschaft zu tun [...], dass eigentlich nichts Schlimmes in der Sowjetzeit passiert sei. Und wenn doch, dann war es durch wichtige Ursachen bedingt: Man musste das Land modernisieren, und Gulag sei eine Nebenwirkung [...], die zu vernachlässigen sei, weil dies zum Wohl des Vaterlandes geschehen sei.“ (Interview_R37, Abs. 17)

Ein anschauliches Bild, wie über die Verbrechen des Stalin-Regimes in einer staatlichen Bildungseinrichtung diskutiert wird, mag die Äußerung einer Erwachsenenbildnerin geben, die an einer staatlichen Hochschule Geschichte unterrichtet und nebenberuflich in einer ebenfalls staatlichen Institution tätig ist:

„Der Mehrheit wurde eingeredet: Repressionen, Repressionen, Repressionen. Dies überschattet alles andere. [...] Ja, jemand hatte eben einen Großvater, der deportiert wurde. Ich frage ihn: Na, sag doch mal, weswegen? Seine Kinder haben doch eine

Hochschulbildung [dafür, T. K.] bekommen können. Ich habe ein Mädchen¹⁴⁸ [in der Gruppe], sie versteht gar nicht, was sie spricht. Sie erzählt, ihr Großvater war in deutscher Gefangenschaft und hat dort die Zeit des ganzen Krieges verbracht. Irgendein polnischer Arzt soll ihm geholfen haben, weil er eine ansteckende Krankheit gehabt haben soll. Dies ist schon wieder eine Lüge. Hätte er eine ansteckende Krankheit gehabt, wäre er nicht [am Leben] geblieben. Dann kam er zurück und wurde 1945 verurteilt. Ich sage ihr: Na ja, es gab eben solche Gesetze damals, er hat einen Eid geleistet. Er hat einen Eid geleistet und sich dann [trotzdem] in Gefangenschaft begeben. Er hat Deutschland geholfen, weil er dort gearbeitet hat. Er ist zurückgekommen, na ja, dann musste er eben zwei, drei Jahre dort [im Lager, T. K.] arbeiten, dafür habt ihr doch die Hochschulbildung bekommen. Und das heißt Repressionen? Sie redet völlig ohne jegliches Verständnis.“ (Interview_R42, Abs. 26)

Dieses Zitat soll an dieser Stelle in seiner Ausführlichkeit präsentiert werden, um die Logik und die Argumentation der Verharmlosung der Diktatur deutlich zu machen und exemplarisch einen Einblick in die pädagogische Einwirkung auf die Teilnehmer während der Veranstaltungen zu gewährleisten.

Ein Erwachsenenbildner aus nichtstaatlicher Institution beklagt die Isolation, in der sich seine Bildungseinrichtung als Träger bestimmter Ideen, die nicht mit der staatlichen historischen Politik konform gehen, befindet: „Wir versuchen [...] unterschiedliche Menschen zu versammeln, die Hauptsache, dass die studentische Jugend kommt, wir wollen von der Isoliertheit wegkommen.“ (Interview_R28, Abs. 27) Die staatlichen Forschungsinstitutionen und Bildungseinrichtungen haben sich alle „allmählich abgewandt. Wir versuchen diese Beziehung jetzt neu aufzubauen. Hier ist es eine große Herausforderung, dies so zu tun, dass wir die eigene Unabhängigkeit, das eigene Gesicht und die eigene Mission nicht verlieren“ (Interview_R28, Abs. 27).

Auch die Angst, offen zu reden, als Folge der Einschüchterungsmechanismen der sowjetischen Epoche bilde ein spürbares Hindernis während der Veranstaltungen besonders bei den Vertretern der älteren Generation (vgl. Interview_R04, Abs. 98). Die Diskussion über die Vergangenheit sei immer emotional beladen, was eine sachliche Argumentation erschwere (vgl. Interview_R13, Abs. 10). Ein Erwachsenenbildner, der überwiegend mit Lehrern zusammenarbeitet, berichtet darüber, dass die Lehrerschaft, meistens ältere Menschen, jedoch die Kontinuität ihrer Unterrichtsmethoden und -praktiken, teilweise sogar -inhalte beibehalten möchte. Für die jungen Menschen ist der Beruf des Lehrers unattraktiv: Er sei sozial nicht angesehen und auch schlecht bezahlt (vgl. Interview_R22, Abs. 43). Die Komplexität der Geschichte würde diese Menschen verunsichern und ihre

148 Als Mädchen können im Russischen ebenfalls Frauen bezeichnet werden.

gewohnten Haltungen nur noch verstärken, so der Respondent weiter: „Früher war alles klar: was weiß und was schwarz war. Die neuen Ansätze kommen ihnen [den Lehrern] kompliziert vor.“ (Interview_R22, Abs. 45)

Ein Erwachsenenbildner warnt, nicht zu vernachlässigen, dass die Geschichte „immer politisiert und ideologisiert“ sei (Interview_R40, Abs. 43), deshalb verlange die Auseinandersetzung mit der Geschichte hohe Professionalität. Diese Professionalität vermisst der Befragte in der heutigen russländischen Gesellschaft, wo „es keine Nachfrage nach kompetentem historischen Wissen [gibt]“ und wo der Geschichtsunterricht zu einer „primitiven Erziehung zum Patriotismus“ geworden ist (Interview_R40, Abs. 53).

Auch die mangelnde Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen wird als Hindernis in der Arbeit kommuniziert. Ein Respondent beklagt die mangelnde Unterstützung seitens der Wissenschaftler, die bei der Durchführung und Auswertung der Projekte vonnöten sei (vgl. Interview_R04, Abs. 102). Die Veranstaltungen dieser Bildungseinrichtungen sind unter anderem darauf ausgerichtet, Gespräche mit Zeitzeugen zu führen und Zeugnisse schriftlich oder audio-visuell aufzunehmen: „Es fehlt eine wissenschaftliche Verallgemeinerung dessen, was wir machen. [...] Wir machen, was uns interessiert, und hoffen, dass diese Materialien wichtig sind und in der Zukunft Gebrauch finden werden.“ (Ebd.)

Zur Bestimmung des pädagogischen Selbstbildes gehört sicherlich auch die Frage nach Absichten und Zielen, die in der pädagogischen Praxis verfolgt werden. Die Vermittlung des Wissens und die Aufklärung wird nach wie vor in vielen Interviews zum Hauptanliegen der pädagogischen Tätigkeit auf dem Gebiet der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erklärt:

„Im Großen und Ganzen haben wir nur ein Ziel: Ich möchte, dass die Menschen die Geschichte kennen, die wahre Geschichte. Die wahre meine ich in dem Sinne, dass diese nicht verstellt ist. [...] Die Vorstellungen über die Geschichte sind in Russland, pathetisch gesagt, einfach furchtbar. Die Menschen sind ungebildet, das ist sehr schlecht.“ (Interview_R07, Abs. 74)

Über die Ungebildetheit der Gesellschaft wird an mehreren Stellen geklagt (vgl. Interview_R38, Abs. 31; Interview_R25, Abs. 8). Es findet sich immer noch die Überzeugung, die „sowjetische Schule (auch die Hochschule) ha[be] das beste Wissen überhaupt vermittelt“ (Interview_R11, Abs. 102). Auf den Kommentar der Interviewerin hin, es habe aber dort viel Dressur und Propaganda gegeben, entgegnet die Respondentin: „Ja, aber die zentralen Prinzipien waren jedoch alle richtig. Es gibt zwar heute neue Methoden der Arbeit, [...] aber heute liest man viel weniger und weiß man viel weniger. Früher war es ... weiß ich nicht, man wurde eben gezwungen zu lernen.“ (Interview_R11, Abs. 104) „Der Zwang“ zum Lernen wird

als positiv und Erfolg bringend bewertet. Die Respondentin selbst hat diese gelobte „sowjetische Schule“ kaum erlebt: Zum Zeitpunkt der Durchführung des Interviews war sie knapp 30 Jahre alt. Die „sowjetische Schule“ wird für die Vermittlung des rein kognitiven Wissens – auch unter dem Zwang zum Lernen – hochgepriesen. Die neuen Formen des Lernens scheinen in vielen Kreisen der russländischen Gesellschaft keine Wertschätzung zu genießen. Die Erwachsenenbildner, die in ihrem Beruf überwiegend mit Lehrern arbeiten, weisen zum Teil auf eine mangelhafte methodische Kompetenz der Lehrer hin und sind bestrebt, neben den fachlichen Kompetenzen einen besonderen Nachdruck auf die methodische Weiterbildung zu legen (vgl. Interview_R13, Abs. 21; auch Interview_R21, Abs. 29).

Der Erwerb von Wissen – dem kognitiven Wissen, gilt nach wie vor als das wichtigste Resultat der Bildung und wird in einem Interview sogar ethisch konnotiert, indem das Wissen mit solchen Charaktereigenschaften wie Anstand und Redlichkeit in Verbindung gebracht wird:

„Je mehr der Mensch weiß, desto mehr wird er ... er wird sich nicht zu viel herausnehmen, er wird an sich ein moralischer Mensch sein. Er wird keine Gemeinheiten tun, stehlen oder einen Mord begehen.“ (Interview_R12, Abs. 67)

Dem Wissen wird, so kommt es in den Interviews zum Ausdruck, in der Gesellschaft ein großes Ansehen beigemessen. Das Erlangen und das Vermitteln von Wissen über die Vergangenheit werden demnach als eine der ersten und wichtigsten Aufgaben im Prozess der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Geschichte aufgefasst. Es mag nicht verwundern, da die Informationen gerade über die Geschichte lange Zeit verboten oder gefälscht waren: „Auch heute wissen immer noch viele nichts über die Repressionen.“ (Interview_R14, Abs. 51; ähnlich auch Interview_R22, Abs. 37) Als erster Schritt vor der Analyse des kognitiven Wissens wird das Anhäufen dieses Wissens gesehen: Dies wird als Überwindung des durch das totalitäre System verursachten Rückstandes angesehen: „In Russland gilt es zuerst einzusehen, dass es überhaupt Repressionen gab, dass es einen totalitären Staat gab, der die Entwicklung und Entfaltung des Menschen zu verhindern suchte.“ (Interview_R20, Abs. 50) Nach der Wissensvermittlung erhofft sich die Respondentin eine adäquate Reaktion seitens der Teilnehmer: eine Wertung des Geschehenen: „Die erste Aufgabe ist [...] dem Hörer die Information rüberzubringen, dass er es versteht und wahrscheinlich verurteilt.“ (Interview_R14, Abs. 51)

Manche der Respondenten arbeiten nebenberuflich in nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen und verstehen diese Tätigkeit als ihren eigenen Beitrag zur Entwicklung der Bürgergesellschaft, wie es bereits oben erläutert wurde. Diese Erwachsenenbildner arbeiten jedoch auch hauptberuflich in staatlichen

Bildungseinrichtungen wie Schulen, Fachhochschulen, Universitäten. Auch dort versuchen sie, ihre Ziele und ihre Ideen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln zu verwirklichen: Das Thema der Repressionen wurde als prüfungsrelevantes Thema der lokalen Geschichte aufgenommen (vgl. Interview_R22, Abs. 37). Somit finden diese Ideen den Eingang in die staatlichen Bildungseinrichtungen, ohne im offiziellen Curriculum und in Empfehlungen des Ministeriums erwähnt zu werden. Dies birgt doch eine Gefahr in sich, wie ein Respondent dies beschreibt: Er habe Angst, beispielsweise mit Schülern und Studenten über die Fragen der Repressionen und des Gulag in seinen Veranstaltungen (Ausstellungen, Diskussionsabenden) zu sprechen:

„Er erwähnt etwas davon bei der Prüfung [bei einem anderen Prüfer] und bekommt dafür eine schlechtere Note und kann dann nicht an einer Hochschule studieren. [...] Man muss ihm immer sagen: So ist die staatliche Position und so muss man bei der Prüfung antworten, aber in der Wirklichkeit war es so und so.“ (Interview_R38, Abs. 33)

Das Ziel ihrer Arbeit sieht eine Respondentin aus der Republik Komi im Hervorbringen des Nachwuchses: Es sei wichtig, dass ihre Arbeit weitergeht und mehrere Anhänger findet: „Es ist sehr, sehr wichtig, dass die Sache nicht verschwindet.“ (Interview_R01, Abs. 83) Die Respondentin versteht sich demnach auch als Multiplikatorin: „Ich möchte, dass sie [die Teilnehmer] diese Wahrheit weitertragen. Dass dieses Thema [stalinistische Repressionen] wichtig wird.“ (Interview_R01, Abs. 85) Auch hier greift die Befragte zur Metapher des Säens: „Ich möchte [...], dass die Körner, die wir geworfen haben, keimen.“ (Interview_R01, Abs. 89)

Das Aufbewahren der Geschichte und der Traditionen, das Weitergeben dieser Kenntnisse wird in mehreren Interviews als Hauptanliegen der Tätigkeit hervorgehoben. Die Anregung zu bestimmten Empfindungen und Emotionen wird auch als eines der Ziele der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erwähnt: Es gehe dabei um das Auslösen von Empathie und des Mitgefühls mit den Mitmenschen (vgl. Interview_R07, Abs. 97; ähnlich auch Interview_R12, Abs. 4). Ein anderer Erwachsenenbildner spricht von der Herausbildung eines „Erinnerungskonsenses“ unter einer völlig heterogenen Teilnehmergruppe als Ziel einer Veranstaltung (in diesem Fall einer Bildungsreise) (Interview_R34, Abs. 4). Dieser Konsens ist als Ergebnis des Dialoges zu verstehen:

„Die Hauptaufgabe ist die Herstellung eines Dialogs. Dialog ist die Fähigkeit, die eigene Meinung zu äußern im reziproken Verhältnis. [...] Die besondere Schwierigkeit des Dialogs [in Russland] besteht darin, dass die Menschen sich in einem relativ gleichen Wertesystem befinden und nicht wissen, wie man miteinander spricht.“ (Interview_R34, Abs. 19)

Auch eine andere Respondentin spricht von der Fähigkeit der Dialogführung als Ziel ihrer pädagogischen Veranstaltungen, die in diesem Fall in der Form einer Talk-Show stattfinden:

„Ich sehe drei Aufgaben: Die erste ist die Konsolidierung der heterogenen Gesellschaft, die Herstellung eines Dialogs zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, zwischen denen der Dialog heute nicht existiert. [...] Die zweite Aufgabe ist das Wachrütteln des Bürgerbewusstseins [...]. Und die dritte: das Kennzeichnen, nicht Bestimmen, sondern Kennzeichnen möglicher Wege, einfach Fragen stellen, Probleme benennen.“ (Interview_R33, Abs. 1)

Als Ziel der Veranstaltungen wird ebenfalls die „Herausbildung eines adäquaten historischen Gedächtnisses“ erwähnt: „[D]as historische Gedächtnis [dürfe] nicht zu einer Sammlung der Mythen mutier[en], sondern in einem Verhältnis zur Realität steh[en].“ (Interview_R28, Abs. 19) Ein anderer Respondent spricht ähnlich von der „Herausbildung der Immunität gegenüber der historischen Ideologie“ als Ziel seiner Veranstaltungen (Interview_R37, Abs. 6): „Wir zeigen ihnen [den Teilnehmern] die Sackgassen intellektueller und ethischer Art, zu welcher diese Haltung [Relativierung des Gulag und Glorifizierung des sowjetischen Systems, T. K.] führen kann.“ (Interview_R37, Abs. 18) Der Respondent verdeutlicht, dass die Bildungsbestrebungen in seiner Institution in Dissonanz mit der staatlichen Geschichtspolitik einerseits, aber auch mit der generellen Stimmung in der Gesellschaft selbst stehen.

In mehreren Interviews wurde der Wunsch geäußert, durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit das kritische Denken bei den Teilnehmern zu fördern (vgl. Interview_R02, Abs. 58; Interview_R15, Abs. 46; Interview_R22, Abs. 31; Interview_R40, Abs. 51): „Man bringt ihnen [den Teilnehmern] nicht die Geschichte bei, sondern wie man historisch denkt.“ (Interview_R03, Abs. 7) Die kritische Haltung gegenüber der Gegenwart und dem, was in der gegenwärtigen Gesellschaft passiert, wird erst durch die Inspektion der vergangenen Prozesse möglich, so ein anderer Respondent: „Für mich ist es wichtig [...], wenn im Menschen der Wunsch erwacht, Fragen zu stellen. Einfache Fragen, aber unbequem für sich selbst und für die Umgebung.“ (Interview_R18, Abs. 36)

Wichtig erscheint dem Respondenten, zur reflektierten Umwertung des Verhältnisses zwischen dem Staat und dem Bürger beizutragen: Der Teilnehmer solle verstehen, „dass er Rechte hat und dass diese respektiert werden müssen“ (Interview_R02, Abs. 58). Das Hauptprinzip der Interpretation der Vergangenheit müsse sich ändern: „Heute sehen wir die Geschichte durch die Augen der staatlichen Politik, man muss sie aber durch die Augen ihrer gewöhnlichen Macher sehen – des kleinen Menschen. [...] Die Geschichte durch die Augen des Gefangenen,

des Wachmanns, des Verwaltungsmenschen“ (Interview_R01, Abs. 137). Dafür möchte die Erwachsenenbildnerin in ihrer weiteren Tätigkeit zunehmend die Zeugnisse der Oral History einbeziehen sowie neue Projekte zum Aufnehmen der Zeugnisse ins Leben rufen (ebd.). Verallgemeinert spricht ein Erwachsenenbildner vom weitergehenden Ziel der gebildeten Gesellschaft: „Ich möchte, dass sich die Frage des historischen Gedächtnisses, dessen Wertes in der Gesellschaft, verbreitet – das würde unser kulturelles Niveau vor allem erhöhen. Man möchte, dass unsere Gesellschaft sich entwickelt – hin zu einer kulturelleren, gebildeteren Gesellschaft.“ (Interview_R02, Abs. 127; ähnlich auch Interview_R30, Abs. 21) Im Umgang mit der Geschichte soll der Mensch seine Würde als Mensch zurückgewinnen können, heißt es in einem anderen Gespräch: „Der Mensch muss anfangen, daran zu glauben, dass er wertvoll ist.“ (Interview_R32, Abs. 34)

Die Änderungen der Haltungen und Einstellungen, die sich unter dem Einfluss der vergangenen Epoche formiert haben, ließen sich nach Meinung mancher Erwachsenenbildner durch die kritische Auseinandersetzung mit dieser Vergangenheit bewerkstelligen (vgl. Interview_R16, Abs. 26). Die Veränderung des Bewusstseins als Bildungsziel kommt des Öfteren in unterschiedlichen Formulierung in den durchgeführten Interviews zum Ausdruck: Russland sei ein interessantes Land, gibt ein Respondent an, weil man hier vieles am Bewusstsein der Menschen verändern müsse (vgl. Interview_R18, Abs. 6). Ein Respondent aus der Republik Komi sieht seine globale Aufgabe ebenfalls in der Umwandlung der Welt und der Gesellschaft:

„Das ursprüngliche Ziel war, die Vergangenheit zu erforschen, um diese nie wieder zuzulassen. [...] Um es jedoch nie zuzulassen, reicht es nicht aus, zu forschen oder Denkmäler zu setzen, oder Aufklärung zu betreiben. Hier muss man mehr tun. Man muss die Welt verändern, eine neue Welt konstruieren, sodass sie fürs Leben geeignet ist, dass es keinen Platz für rigide vertikale Verhältnisse gibt, [...] dass Menschen miteinander reden können und dass sie Verantwortung übernehmen [...].“ (Interview_R03, Abs. 7)

Auch an einer anderen Stelle des Interviews betont der Respondent das für ihn wichtigste Ziel seiner Arbeit und präzisiert es an einem konkreten Beispiel:

„Es gibt nur ein Ziel. Ich möchte die Welt etwas besser, etwas komfortabler hinterlassen – für meine Kinder. [...] Konkreter: Mein Ziel ist es, einen Schutzmechanismus zu schaffen. Wir sind rausgefallen aus der totalitären Epoche, [...] wo der kleine Mensch absolut schutzlos war. [...] Diese Psychologie ist unverändert geblieben. [...] Heute muss der kleine Mensch verstehen, dass es einen Schutzmechanismus gibt, andererseits muss auch der Machthabende verstehen, dass es eine Grenze gibt, die er nicht übertreten darf.“ (Interview_R03, Abs. 48)

Die Veränderung der Welt und der Einstellungen, geerbt von der totalitären Epoche, solle unter anderem, so der Respondent weiter, durch die erlernte Fähigkeit

zum Widerstand erfolgen: „Wir unterstützen den kleinen Menschen in seinem Widerstand.“ (Interview_R03, Abs. 48) Dass dies eine Mammutaufgabe ist, ist dem Respondenten durchaus bewusst. Er erwarte von seiner Arbeit keine schnellen Erfolge: „Die aufklärerische Tätigkeit ist eine Tätigkeit mit aufgeschobener Wirkung; eine sofortige Wirkung ist hier kaum möglich.“ (Interview_R03, Abs. 68) Besonderer Wert wird auf die Selbstbildung gelegt, die nach einer Veranstaltung dieser Einrichtung den Bildungs- und Veränderungsprozess weiterführen soll (vgl. Interview_R03, Abs. 50). Auf die Selbstbildung als Weiterführung des in der Veranstaltung Begonnenen hofft auch eine andere Befragte: „Das Wissen über die Geschichte kann nur bedingt etwas verändern, es regt auf jeden Fall zum Nachdenken an. [...] Ich bin jedoch überzeugt, dass vieles von der Selbstbildung [abhängt].“ (Interview_R32, Abs. 50)

Wichtig sei, so der Erwachsenenbildner, dass die pädagogischen Veranstaltungen einen regulären Charakter haben. Es sei zudem besser, mit ein und derselben Teilnehmergruppe zu arbeiten: „Wenn man ein breites Feld zu umfassen versucht, gibt es keinen Effekt. [...] Man zerstreut sich nur.“ (Interview_R03, Abs. 68)

Resümierend nennt der Respondent das übergreifende Ziel aller Veranstaltungen in seiner Bildungseinrichtung: „Bildung zum Handeln.“ (Interview_R15, Abs. 33). Er möchte „das Volk, die Jugend [...] ins Handeln als Bürger involvieren“ (Interview_R15, Abs. 33) Demnach liegt das Konzept dieser Bildungseinrichtung, die sich hauptsächlich mit der Aufarbeitung der sowjetischen Diktatur beschäftigt, in der bürgerschaftlichen Bildung als Maßnahme, diese Vergangenheit auf dem mentalen Niveau und in der Gestaltung des Lebensalltags zu überwinden: „Die Vergangenheit soll der Impuls für das Handeln heute sein“ (Interview_R15, Abs. 43), er möchte spüren, dass „er [der Teilnehmer] ein Bedürfnis hat, die Welt zu verändern“ (Interview_R15, Abs. 43). Dass die Teilnehmer der Veranstaltungen zu aktiven Gestaltern der Bürgergesellschaft werden, wünscht sich auch ein anderer Erwachsenenbildner (vgl. Interview_R19, Abs. 26). Demzufolge impliziert die Aufarbeitung der Vergangenheit in seinen Augen die Herausbildung der Bürgerkompetenzen: Der Erwachsenenbildner ist bestrebt, dass „als Resultat unserer Bildung ein kritischer Mensch herausgebildet ist, der nicht leichtgläubig ist, sondern selber denkt, für den Freiheit einen Wert bildet, der Verantwortung für eigenes Handeln, Verantwortung letztendlich für das Haus, die Stadt, das Land übernimmt, [...] der den anderen akzeptiert“ (Interview_R19, Abs. 48). „Die Geschichte ist eine Grundlage, aus der heute Schlussfolgerungen gezogen werden“ (Interview_R21, Abs. 21). Als „globales Ziel“ spricht ein Erwachsenenbildner von der Formierung der Bürgergesellschaft anhand der Diskussionen um die Vergangenheit (Interview_R28, Abs. 19).

Ein Respondent aus Moskau berichtet über seine Bildungsvisionen und weist darauf hin, dass in seinen Vorstellungen der Staat an der Aufarbeitung der Vergangenheit beteiligt werden soll. Er bemühte sich ursprünglich um ein zentrales nationales staatliches Zentrum, das ein Archiv, eine Bibliothek und ein Museum umfassen sollte (vgl. Interview_R31, Abs. 9): „Es war mir wichtig, dass dies nicht einfach so existiert, ich wollte dadurch den Staat verändern. Es war mir wichtig, dass der Staat daran beteiligt ist. [...] Das heißt, das Engagement des Staates und der Gesellschaft: Es ändert sich der Staat und es ändert sich die Gesellschaft. Das war mein zweitwichtigstes Ziel.“ (Ebd.) Diese Ziele konnte der Erwachsenenbildner nicht verwirklichen: „In dieser Hinsicht hatte ich keine Unterstützung, sie alle [die Mitbegründer einer Gesellschaft zur Aufarbeitung der Vergangenheit, T. K.] waren Dissidenten, sie hatten kein Vertrauen in den Staat, sie wollten damals [1990–1991] nichts mit dem Staat zu tun haben. Und ich wollte den Staat verändern. Vielleicht war ich naiv, ich dachte jedoch, anders geht es nicht.“ (Ebd.)

In den staatlichen Bildungseinrichtungen werden überwiegend die Herausbildung des Patriotismus als Ziel des Umgangs mit der Vergangenheit und das „Anerziehen der Gefühle des Stolzes“ auf die Vergangenheit (Interview_R41, Abs. 29) genannt (vgl. Interview_R05, Abs. 22–25; Interview_R08, Abs. 13; Interview_R11, Abs. 28): „Das Erlernen der Geschichte [...] führt zur Achtung vor dem Land. Es entsteht die Achtung vor dem Land, weil unsere Geschichte doch sehr heroisch ist. In unserer Geschichte gibt es viele Momente, auf die wir stolz sein können.“ (Interview_R11, Abs. 48) Eine andere Vertreterin der staatlichen Erwachsenenbildung spricht darüber, dass jeder Veranstaltung ein „Erziehungselement“ innewohnen müsse (Interview_R08, Abs. 37): Als zwei wichtigste Erziehungskomponenten nennt sie die patriotische Erziehung und die seelisch-ethische Erziehung (*duchovno-nravstvennoje vospitanije*), darunter wird eine orthodoxe Erziehung verstanden (vgl. Interview_R08, Abs. 2). In der Beschreibung der Respondentin bezüglich der letzteren „Erziehungskomponente“ heißt es: „Dieser Moment ... wie heißt es noch einmal ... nicht das Eindringen, sondern die Integration der seelisch-ethischen Komponente [...] in alle Bildungsgebiete [...].“ (Interview_R08, Abs. 37) Die pädagogische Tätigkeit ist im Verständnis der Respondentin darauf ausgerichtet, eine „Community“ zu schaffen, eine Gruppe der Gleichgesinnten zu vereinen, um diese in ihren Einstellungen zu stärken (Interview_R08, Abs. 13; Interview_R43, Abs. 12). Dass es bei dieser Beschreibung um die Bildung Erwachsener (zumeist Lehrer) geht, lässt sich kaum vereinbaren mit solchen Prinzipien der Erwachsenenbildung wie dem Überwältigungsverbot. Das „Eindringen“ des orthodoxen Inhalts in das offizielle staatliche Programm der Lehrerweiterbildung in unterschiedlichen Fächern (die Respondentin spricht

von Lehrern der russischen Sprache und Literatur, Geschichtslehrern, Lehrern aus dem Bereich der Gesellschaftswissenschaften etc., vgl. Interview_R08, Abs. 37) kollidiert zudem mit den Prinzipien der Trennung zwischen Staat und Kirche, wie dies in der russländischen Verfassung festgehalten ist.

Ein anderer Vertreter einer staatlichen Institution, die sich im Auftrag des Staates theoretisch wie auch praktisch ausschließlich mit der Erwachsenenbildung beschäftigt, spricht mehrmals im Laufe des Interviews von „Theorien der Gesellschaftsregelung“, der sich Erwachsenenbildung widmen muss (Interview_R35, Abs. 93). Die Argumentation für die Notwendigkeit solcher theokratischen wie praktischen Arbeiten legt der Respondent im weiteren Verlauf des Interviews offen:

„Als es in der UdSSR eine ideologische Doktrin gab, wurden viele [Doktor-]Arbeiten im Bereich der systemischen Regelung der formellen Bildung verteidigt. [...] Mit dem Zerfall der ideologischen Doktrin nach dem Jahr 1991 war die Regelung, ich spreche von der Regelung der formellen Bildung, kaum möglich, da die Universitäten [...] immer mehr Autonomie bekommen haben, sogar soweit, dass sie die Doktorwürde alleine verleihen können. So stellte sich die Frage, wie man versuchen kann, informelle Bildung zu steuern. Dies ist ein schwacher Punkt. [...] Wir mussten uns auch mit dieser Frage beschäftigen.“ (Interview_R35, Abs. 5)

Eine solche Zielsetzung in Bezug auf die erwachsenenbildnerische Arbeit erscheint zumindest vom Standpunkt der Autonomie der Bildung aus befremdlich, verdeutlicht jedoch auch zugleich die Unterordnung der bildnerischen Ziele der staatlichen Einrichtungen unter die politischen Visionen der Macht.

3.2.5.3 Motivation und biographischer Hintergrund der Erwachsenenbildner

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, was die Erwachsenenbildner dazu bewegt oder bewogen hat, ihre pädagogische Tätigkeit im Bereich des Umgangs mit der Geschichte aufzunehmen. Die Erwachsenenbildner, die in ihrer Tätigkeit mit der sowjetischen Epoche abzurechnen versuchten, haben oft Familienangehörige, die von den Repressionen selbst betroffen wurden. Das mag auch nicht verwundern, denn nach den Angaben der Organisation „Memorial“ erlebte jeder fünfte Bewohner Russlands selbst oder in seinem engsten Familienkreis die Willkür der Staatsgewalt (vgl. z. B. Koposov 2007; Kropačev 2010).

Besonders stark ist die familiäre Betroffenheit unter den befragten Erwachsenenbildnern in der Republik Komi: Beinahe jeder der Respondenten hat darauf hingewiesen, dass es unter seinen Angehörigen Opfer der staatlichen Repressionen gab. Dies erscheint vor dem Hintergrund erklärbar zu sein, dass die Republik

Komi ein dichtes Netz von Arbeitslagern hatte und dementsprechend viele Deportationen nach Komi angeordnet wurden. Die Lagerinsassen sind nach der Entlassung (meistens nach 25 Jahren der Inhaftierung) in der Republik geblieben, sodass die heutigen Bewohner von Komi zu einem erheblichen Teil von diesen Inhaftierten abstammen. Es wird unter den Befragten in der Republik Komi jedoch auch darauf hingewiesen, dass „die Hälfte [der Bevölkerung] gesessen hat [...] und die Hälfte als Aufseher“ arbeitete (Interview_R03, Abs. 19).

„Einer meiner Großväter war der Aufseher im Lager, der zweite war der spezielle Übersiedler (*specpereselenec*). Beide Großväter waren im Krieg, einer ist dort gefallen, der *Specpereselenec*, und der andere hat als Agent im Krieg (*razvedčik*) [...] viele Orden bekommen. [...] In meiner Familie haben sich die zwei Begrifflichkeiten miteinander verflochten [...], und wir werden jetzt nicht klarstellen können, was schlecht war, nicht verstehen können, was wertvoll war; diese Frage stellt sich aber immer aus der Vergangenheit.“ (Ebd.)

Die Versuche der heutigen Geschichtspolitik, die Repressionen durch die erfolgte Industrialisierung des Landes zu rechtfertigen, rufen in dem Befragten persönlich Wut und Unverständnis hervor; gegen diese Geschichtsdeutungen wird er in seiner Arbeit kritisch vorgehen (vgl. ebd.).

Die Lebensschicksale der Angehörigen hatten oft sehr tragische Momente: Tod der Kinder, Hungersnot, schwere Behinderung infolge der körperlichen Arbeit unter unmenschlichen Bedingungen (starke Kälte, Nahrungsmangel, keine medizinische Hilfe). In den Interviews wird oft die Frage nach dem „Warum?“ artikuliert:

„Mein Opa, ein tüchtiger Bauer, hat nach einer ersten Versammlung, wo man die Bildung der Kolchose verkündete, [...] unter seinen Verwandten auf dem Weg nach Hause seine Zweifel geäußert [...]. Am nächsten Morgen wurde er zusammen mit seinen sieben Töchtern auf einen Pferdewagen geladen. [...] Sie wurden auf einem leeren Feld herausgeschmissen. Sie mussten eine Erdhütte bauen [...], die größeren Töchter haben bei der Arbeit geholfen, die kleinere musste jedoch allein in der Erdhütte bleiben und wurde von Ratten aufgefressen.“ (Interview_R25, Abs. 10–13)

Die Beschäftigung mit dem Thema der Verbrechen des kommunistischen Regimes ist durch die persönliche Betroffenheit besonders stark emotional beladen. Das Engagement ist zu einer Lebensform und Lebensaufgabe geworden und streckt sich oft weit über die eigentlichen Grenzen der Bildung hinaus:

„Mich schmerzt es für die Generation der Menschen, die in der Zeit der Repressionen gelitten hat, deshalb arbeite ich nicht nur theoretisch darüber [...], sondern ich versuche auch Hilfe, materielle Hilfe, soziale Hilfe [für die Betroffenen, T. K.] zu organisieren. [...] Und ich denke, ich habe meine Jahre nicht umsonst gelebt, ich sehe einen Sinn darin.“ (Interview_R15, Abs. 27)

Eine Respondentin berichtet darüber, dass die Tätigkeit auf dem Gebiet der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu einer ausschließlichen Beschäftigung, zum Lebensinhalt wird:

„Es ist ein gewaltiger Unterschied zu den europäischen gesellschaftlichen Institutionen, in welchen sich der Mensch zwei- oder dreimal die Woche engagieren kann und nebenbei den Interessen der Familie nachgehen, eine andere interessante Arbeit haben kann. Heute [in Russland] ist eine gesellschaftliche [bürgerschaftliche] Tätigkeit ein Leben an sich. Es ist nicht die Teilnahme an Bürgeraktionen. Nein, sie wird zu einer Lebensform. Es ist sehr spezifisch, in einer bestimmten Weise ist es auch das Erbe des Gulag und Terrors. Die bürgerschaftliche Tätigkeit lebt nach der Form der familiären Beziehung, nicht nach der Beziehung in einer Gemeinde, sondern viel enger. [...] In solchen Organisationen sind das Leben und die Arbeit eins geworden.“ (Interview_R34, Abs. 25)

Es wird jedoch in mehreren Interviews auch erwähnt, dass, obwohl die nächsten Angehörigen der Familie Opfer des Systems geworden sind, die Gespräche darüber sowie auch generell kritische Äußerungen gegenüber dem sowjetischen Regime in der Familie selbst nicht stattgefunden haben. Eine Initiierung und „Entdeckung“ der eigenen Familiengeschichte geschah meistens außerhalb der Familie: „Ich begann zu studieren in der Zeit der Perestroika, es kamen Fragen über die Repressionen auf. [...] Ich begann, mich für die eigene Familiengeschichte zu interessieren und fand plötzlich heraus, dass wir auch Opfer der Deportation wurden.“ (Interview_R03, Abs. 15) Ähnlich auch: „Meine Oma [...] schwieg und wiederholte nur: ‚Es ist besser, weniger zu wissen, so fällt es leichter, zu leben.‘ [...] Vieles musste ich [später] neu bewerten.“ (Interview_R21, Abs. 37)

Eine Respondentin, die ihre Familiengeschichte auch erst nach der Perestroika erfahren hat, macht sich Vorwürfe wegen der eigenen Naivität: „Die Familie meiner Urgroßmutter war groß: zehn Söhne und eine Tochter – meine Großmutter. [...] Als ich fragte, wo sie alle geblieben sind, antwortete meine Mutter, sie seien nach Sibirien ausgewandert. Und ich fragte nicht weiter nach. [...] Jetzt mache ich mir Vorwürfe, dass ich nichts darüber wissen wollte.“ (Interview_R29, Abs. 19) Auch eine andere Respondentin berichtet von den Selbstvorwürfen und verurteilt scharf ihre frühere „Blindheit“ (Interview_R25, Abs. 8). Der Umbruchsmoment in ihrem Leben sei die direkte Konfrontation mit der „Wahrheit“ in der Zeit der späten Perestroika:

„Nachdem die ganze Wahrheit auf unsere Schultern heruntergeknallt ist, musste man irgendwie da heraus krabbeln. Ich versuchte noch, mich dagegen zu wehren, [...] bis ich eines Tages verstand [...]: Bis zum Ende des Lebens muss man sich damit jetzt beschäftigen. Wenn man sich als Historiker nicht damit beschäftigt, ist alles andere sinnlos. Absolut sinnlos, das Leben verliert jeglichen Sinn. Ich habe irgendwie wegen eigener Dummheit oder Naivität ... eigentlich hätte ich als erwachsener Mensch viel früher Zweifel haben sollen, aber alle meine aufkommenden Zweifel wurden immer durch

jemanden zerstreut: durch Lehrer, Dozenten. Dies ist aber keine Rechtfertigung. Ich hätte selber denken müssen, selber nach Antworten suchen. Es wundert mich, wie naiv ich war, besonders weil ich deportierte Angehörige hatte.“ (Interview_R25, Abs. 8)

Das Interesse an der Familiengeschichte und die persönliche Betroffenheit waren oft die erste und entscheidende Anregung, sich für die Arbeit an der Erinnerung im breiteren Kontext zu engagieren (vgl. Interview_R10, Abs. 6; Interview_R03, Abs. 07; Interview_R01, Abs. 65).

Selten sind die Äußerungen, dass man schon in der Sowjetzeit offen in der Familie über das Geschehene gesprochen habe. Die Respondentin gesteht jedoch offen ihre damaligen Zweifel an der Aufrichtigkeit der Erzählungen, da diese so stark von dem überall vermittelten und propagierten Bild abweichen:

„Meine Oma war nicht offiziell verheiratet mit meinem Opa, [...] deshalb, als Opa verhaftet wurde, hatte meine Oma keine Konsequenzen zu befürchten. [...] Ich erinnere mich daran, immer wenn wir uns [die Respondentin und ihre Mutter, T. K.] alte Filme oder Fotos angesehen haben, sagte meine Mutter immer zu mir: Der wurde 1937 verhaftet, und der auch und der auch. Ich erinnere mich an meine kindliche Gereiztheit: Mama, man hat doch nicht alle verhaftet. Jetzt verstehe ich, man hat nicht alle verhaftet, man hat manche auch direkt erschossen. [...]“ (Interview_R09, Abs. 82)

Auch ein anderer Respondent, in dessen Familie das Thema auf die eine oder andere Weise präsent war, berichtet über starke Diskrepanzerfahrungen:

„Die Schwester meiner Großmutter, Olga ***, wurde im Jahr 1937 deportiert, ihr Mann wurde erschossen. [...] Sie und ihre Freundinnen haben 15 bis 20 Jahre im Lager verbracht, ich kannte alle diese Leute, weil sie oft bei uns in der Datscha waren. Einmal habe ich im Schrank meiner Mutter [...] eine Mappe mit auf einer Schreibmaschine geschriebenen Seiten gefunden. Das waren ihre Erinnerungen an den Gulag. [...] Es hat mich sehr erschüttert, dass eine unzählige Menge von Menschen, dass ihr Leben zerstört wurde, [...] und dass keiner darüber spricht. Dieser Kontrast: Millionen von Menschen, aber keiner schreibt darüber, man kann nichts darüber erfahren, nichts darüber in der Schule hören, nichts im Institut hören. Dies war für mich eine bittere Situation, die eigentlich mein Leben bestimmte. [...] Ich habe verstanden, egal, ich kann nichts machen, um mich herum ist alles Lüge, egal, was ich machen werde, die Lüge bleibt, ich kann einfach nicht normal leben. [...] Das Problem dieser Lüge brachte mich ständig aus der Fassung. [...] Ich begann nachzudenken, wie ich dieses Leben ändern kann, ich hatte keine Beziehung zu Dissidenten; der Motor meiner Tätigkeit war die Lüge hinsichtlich der Vergangenheit.“ (Interview_R31, Abs. 7)

Nicht nur familiäre oder persönliche Erfahrungen als Opfer der Repressionen des Regimes waren Auslöser für die Tätigkeit mit dem Ziel der Aufarbeitung der staatlichen Verbrechen. Auch die Konfrontation mit Ungerechtigkeit und

Vergehen in anderen Situationen weckten in den Menschen Fragen nach der Ursache und der Abschaffung dieser Ungerechtigkeit, die in einem Engagement für Menschenrechte und für die Aufklärung der Gräueltaten der Vergangenheit mündeten. Für eine Respondentin war es die Erfahrung des Bruders, der als Soldat im Krieg in Afghanistan beinahe ums Leben gekommen wäre, die Zweifel an der Rechtmäßigkeit des sowjetischen Systems weckte bzw. verstärkte (vgl. Interview_R01, Abs. 65). Der jüngere Respondent aus Perm erwähnt seinen Einsatz als Soldat im ersten Tschetschenien-Krieg als prägende negative Erfahrung: „Ich diente dort und alles was ich erlebte ... ich habe, kurz gesagt, viel Mist gesehen. Einen durch Menschen verursachten Mist.“ (Interview_R18, Abs. 06)

Auch literarische Werke und literarische Zeugnisse des staatlichen Terrors wurden als Motivation für die Tätigkeit auf dem Gebiet der Auseinandersetzung mit der Geschichte genannt: Memoiren der Deportierten (vgl. Interview_R02, Abs. 62), aber auch die Werke von Wassili Grossman „Leben und Schicksal“ (vgl. Interview_R30, Abs. 21; Interview_R26, Abs. 17) und von Ilja Ehrenburg „Menschen, Jahre, Leben“ (vgl. Interview_R27, Abs. 39).

Zufällige Arbeitsangebote waren ebenfalls ein Grund für die Arbeit in den Bildungseinrichtungen (vgl. Interview_R14, Abs. 53; Interview_R29, Abs. 17; Interview_R07, Abs. 7; Interview_R32, Abs. 38–40); auch ohne das Bedürfnis, die eigene Biographie oder die Biographie der Familie aufarbeiten zu müssen:

„Ich wurde arbeitslos, weil der Betreib, in dem ich arbeitete, geschlossen wurde. [...] Ich habe eine Anstellung hier bekommen [...] und ich lerne diese Geschichte im Prozess meiner Arbeit. [...] Am Anfang war das alles neu für mich. Als ich zum ersten Mal davon las, versetzte mich dies in Schrecken. Hat unser Land das wirklich erlebt? Denn ich war immer davon überzeugt, dass wir in einem glücklichen sowjetischen Land lebten.“ (Interview_R14, Abs. 53; wiederholt in einer ähnlichen Form auch im Abs. 82)

Die „Entdeckung“ der Geschichte war für die durch Zufall zu einer solchen Bildungseinrichtung gekommenen Respondentin ein Schlüsselereignis in ihrem Bewusstsein. Dies bedeutete für sie einen absoluten Bruch in ihrer Weltanschauung, was wiederum als wichtigster Motivationsschub für die weitere Arbeit und Selbstbildung auf diesem Gebiet geworden ist. Die Respondentin hat verstanden, dass so, wie sie lebte, heute noch die Mehrheit der Bevölkerung lebt, und wollte sich für die „Aufklärung“ engagieren (Interview_R14, Abs. 84).

Ein Erwachsener denkt lange über die Frage nach, warum er sich für seine Tätigkeit entschieden hat, und beantwortet sie schließlich mit einer Anekdote:

„Sergej Adamovič Kovalëv, der bekannte Menschenrechtler, saß hier bei uns in Perm im Lager [...]. Ein Wachmann hat zu ihm gesagt [...]: Sergej Adamovič,

wozu machen Sie das eigentlich, wer braucht das denn, keiner versteht Sie richtig, keiner unterstützt Sie, keiner. [...] Und das, was Kovalëv geantwortet hat, gilt für mich als Rechtfertigung für mein ganzes Leben: ‚Ich brauche das, auch wenn kein anderer dies braucht, ich brauche das und werde es weiter machen. Wenn man daran glaubt, muss man seine eigene Sache machen [...]. Trotz allem, auch wenn wir das Finale nicht mehr erleben werden, muss man an die eigene Richtigkeit glauben, dass man im Namen des Guten und nicht des Bösen arbeitet.‘ [...] Dies ist auch mein Lebensinhalt und mir wird nicht eng in diesem Rahmen.“ (Interview_R15, Abs. 48)

Sicherlich gibt es unter den Erwachsenenbildnern, die sich heute um die kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bemühen, diejenigen, die treu an das System glaubten und in den Strukturen des sowjetischen Systems fest verankert waren: „Ich war ein Pionier und Komsomolze; ich war zwar nicht in der Partei selbst, aber ich war ein sehr aktiver Komsomolze“ (Interview_R10, Abs. 6), berichtet eine Respondentin, deren Familie in der Stalin-Epoche deportiert, teilweise sogar ermordet wurde. Ähnliche Erfahrungen machte auch anderer Respondent: „Ich war der Leiter der Pionierabteilung, die um die Verleihung des Namens von Pavlik Morozov kämpfte. [...] Ich habe typisch sowjetische Erfahrungen.“ (Interview_R23, Abs. 22; ähnlich auch Interview_R07, Abs. 86) Nichtsdestoweniger engagiert sich dieser Respondent heute in einer Bildungseinrichtung, die sich auf bürgerschaftliche Bildung und Menschenrechtsbildung konzentriert. Der Bruch in der „typischen sowjetischen Biographie“ (Interview_R19, Abs. 32) fiel oft zusammen mit der Perestroika (vgl. Interview_R16, Abs. 51) und wurde durch den Zugang zu neuen Informationen und durch neue Erkenntnisse verursacht (vgl. Interview_R22, Abs. 31; Interview_R01, Abs. 65; Interview_R04, Abs. 94; Interview_R11, Abs. 62; Interview_R24, Abs. 43). Ein Erwachsenenbildner, unter 30 Jahre alt, berichtet offen darüber, dass seine Tätigkeit im Bereich der Aufarbeitung der Vergangenheit auch finanzielle Reize hat:

„Es wäre unwahr zu sagen, dass ich dies alles für umsonst mache und keine materiellen Interessen verfolge. Für jedes Projekt werde ich bezahlt. [...] Es ist meine Arbeit, so verdiene ich mein Geld. Gut, dass meine Arbeit mit meiner Weltanschauung übereinstimmt.“ (Interview_R02, Abs. 56)

3.2.5.4 Schlussfolgerungen

Die Arbeit der Erwachsenenbildner besteht in der Konservierung des Gedächtnisses (vgl. Interview_R05, Abs. 15), in der Sicherstellung des wahren

Gedächtnisses (vgl. Interview_R01, Abs. 85), im Widerstehen gegen die staatlichen Versuche der Falsifizierung des Gedächtnisses (vgl. Interview_R36, Abs. 45), im allgemeinen Überzeugen, dass die Erinnerung an die (tragische) Vergangenheit überhaupt wichtig ist (vgl. Interview_R18, Abs. 18, Abs. 71), in dem politischen und bürgerschaftlichen Engagement, im Therapieren und Heilen, im Missionieren der „richtigen“ Ideen, im Aufklären und Erhellen einer dunklen Sache, in der Kommunikation, im Kampf gegen die bestehenden Verhältnisse etc.

Die Erwachsenenbildner sehen ihre Aufgabe hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit überwiegend in der Schaffung einer stabilen Grundlage für weitere Entwicklungen in diesem Bereich: Angestrebt wird die Wissenssammlung und die Wissensverbreitung, die Sicherstellung der Nachfolger und somit die Gewährleistung für das Weitertragen der Ideen, das Prägen der Begriffe, um eine gemeinsame Diskussion überhaupt zu ermöglichen. Die beste Metapher für diese Bestrebungen, die auch in manchen Interviews gebracht wurde, ist das Verständnis dieser Bildungsarbeit im Sinne des Hineinwerfens eines Korns in den Boden. Man möchte „eine Spur hinterlassen“ (Interview_R22, Abs. 79), eine Starthilfe geben (vgl. Interview_R22, Abs. 79), aus dem Schlaf wachrütteln (vgl. Interview_R33, Abs. 1).

In den Interviews kam oft die Vorstellung zum Ausdruck, durch die Bildung die Teilnehmer und auch die Gesellschaft verändern zu können. In diesem Sinne wird die eingangs geschriebene und von Lepski geforderte Rolle der Intelligenzija als „Engeneering der Gesellschaft“ mit dem Ziel der „Aufweckung des reflexiven gesellschaftlichen Bewusstseins“ durchaus anvisiert. Wenn die Teilnehmer trotz ihrer Teilnahme an den Veranstaltungen staatskonforme Sentenzen der Geschichtspolitik deklarieren, wird das von den Erwachsenenbildnern beinahe als ein persönliches Fiasko bezeichnet (vgl. Interview_R07, Abs. 65). Die Chance, dass ihre Arbeit eine breite Wirkung in der Gesellschaft entfalten kann, wird von den Erwachsenenbildnern, die nichtstaatliche Bildungseinrichtungen vertreten, als gering eingeschätzt.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass sich auch unter den Vertretern der staatlichen Bildungseinrichtungen staatskritische, nonkonformistische Menschen finden, die eine Aufarbeitung der Vergangenheit für notwendig halten und im engen Kreis ihrer Möglichkeiten diese vorantreiben möchten. Sie schildern jedoch den Druck auf ihre Arbeit, den sie seitens der staatlichen Strukturen verspüren – und manchmal auch die Isolation seitens der Kollegen. In mehreren Interviews ist eine hohe intrinsische Motivation festzustellen, die die Arbeit zu einer wichtigen Lebensaufgabe macht.

3.2.6 Schlussfolgerungen zum gesamten Kapitel

Die durchgeführten Interviews erlauben die Schlussfolgerung, dass die Frage, ob eine Aufarbeitung der Vergangenheit in Russland überhaupt stattfindet und ob entsprechende pädagogische Akteure der Aufarbeitung der Vergangenheit vorhanden sind, obsolet ist. Es wird an der Vergangenheit gearbeitet und eine weitere Vertiefung dieser Arbeit scheint unter günstigen Umständen sehr wahrscheinlich. Die Einrichtungen, die sich einer kritischen Aufarbeitung der Vergangenheit widmen, sind zum größten Teil nichtstaatliche Einrichtungen. Dass die sowjetische Vergangenheit nicht länger in musealen und denkmalgeschützten Kulträumen kritiklos besungen wird, ist jedoch das Verdienst einer relativ kleinen Gruppe. Doch im Alltag stoßen die Mitarbeiter dieser Einrichtungen auf zahlreiche Probleme: Die Finanzierung ist prekär, die Kooperation mit anderen Einrichtungen (insbesondere mit staatlichen Institutionen) ist mangelhaft, der Verlust der Autonomie ist zu befürchten. Das Netz dieser Einrichtungen hat es nach eigenen Einschätzungen [noch] nicht geschafft, eine Strategie zu entwickeln, um das Interesse der Gesellschaft an der Aufarbeitung der Vergangenheit anzukurbeln, sodass der Anstoß auch „von unten“ kommt und sich somit zu einer dauerhaften öffentlichen Diskussion entwickelt und entsprechend institutionalisiert wird (in Form von staatlichen Bildungsprogrammen, Museen und Bildungszentren etc.). Eine Diskussion darüber, welche Ausrichtung und Perspektive die Aufarbeitung der Vergangenheit in Russland einnehmen kann, ist im Gange. In der Debatte geht es auch darum, ob die Erwachsenenbildung, die sich der Aufarbeitung der Vergangenheit widmet, eine Basis für einen gesellschaftspolitischen Wandel und für Demokratisierung bilden kann.

Die Diskussion um die Vergangenheit scheint in der russländischen Gesellschaft durch einige sich stark unterscheidende Positionen vertreten zu sein¹⁴⁹:

- Position einer maximalen Offenheit und Forderung eines offenen gesellschaftlichen Dialogs: Diese Position wird von Vertretern der NGOs geäußert, die sich mit Menschenrechten und bürgerschaftlicher Bildung beschäftigen, und von einem Teil des akademischen Milieus (auch in den staatlichen Hochschulen);
- Position eines instrumentellen Zugangs zur Geschichte: Aufbau eines starken Staates durch eine glorreiche Vergangenheit. Das Ziel dabei ist die Erziehung zu Staatstreue und Patriotismus. Diese Position wird von Vertretern staatlicher

149 Diese Klassifikation, die auf der Grundlage der empirischen Daten aufgestellt wurde, bestätigt in den wichtigsten Punkten die von einer russischen Forscherin aufgestellte Klassifikation, vgl. Michalëva 2009.

- Museen und Bibliotheken, teilweise staatlicher Hochschulen, Kulturzentren der Partei „Einiges Russland“, Institutionen für Lehrerweiterbildung geäußert;
- eine relativistische Position: Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit muss verschoben werden, da die Energie und Kraft für die Gegenwart aufgebracht werden muss. Diese Position wird von manchen Vertretern der NGOs wie auch staatlicher Einrichtungen vertreten.

Die Erfolge bei der Entwicklung der Debatte um die Aufarbeitung der Vergangenheit sind häufig einer aktiven Position der Pädagogen aus verschiedenen Einrichtungen zu verdanken, die nicht dank, sondern trotz der systematischen Bemühungen der offiziellen Strukturen agieren. Fragt man resümierend, was insgesamt gelungen ist, so fällt zunächst auf, wie viel an Erkenntnis in vergleichsweise kurzer Zeit, nämlich in ca. 30 Jahren, zusammengetragen worden ist. Nach enthusiastischem Anfang hat sich in den letzten zehn Jahren das Tempo aus den geschilderten Gründen bedeutend verlangsamt.

Aktuell erscheint es haltlos, von einer Möglichkeit der gesamtnationalen, öffentlichen Aufarbeitung der Vergangenheit zu sprechen. Diese kann lokalisiert werden in kleinen Initiativen – Nischen, die von der Gesellschaft und Politik eher marginalisiert werden. Der Grund liegt unter anderem im Mangel an Institutionen, die eine öffentliche kritische Diskussion über die Vergangenheit anstiften, leiten oder beeinflussen könnten, was wiederum aus der staatlichen Geschichtspolitik resultiert, die diese Position zu verhindern sucht und die entsprechenden Initiativen an die Peripherie der öffentlichen Wahrnehmung verdrängt. Zu den Erinnerungsorten – und folglich zu den Bildungsorten – gehören heute nicht die (ehemaligen) Objekte der Infrastruktur der staatlichen Repressionen: die Gebäude der NKWD/KGB, die Gefängnisse und Lagerzonen; auch nicht die Industrieobjekte, die von den politischen Häftlingen errichtet wurden – Eisenbahnlinien, Minen, Fabriken etc. Die Arbeit der Einrichtungen, die sich für die Aufarbeitung der Vergangenheit engagiert einsetzen, geschieht in einer Atmosphäre der gänzlichen Gleichgültigkeit, wenn nicht Feindlichkeit seitens der Gesellschaft und des Staates, die in Bezug auf das Engagement dieser Institutionen von einer Schwärzung der Geschichte und von Verrat sprechen.

Die Arbeit an der Vergangenheit in diesen Nischen zielt auf eine allmähliche aber gezielte Veränderung der grundlegenden Haltungen und Einstellungen des Bewusstseins der russländischen Gesellschaft; auf den Verzicht auf totalitäre Herrschafts- und Kontrollmechanismen; sie zielt auf die Schaffung einer ethischen und psychologischen Basis für eine starke Zivilgesellschaft und für handlungsfähige demokratische Institutionen. Die offizielle staatliche Politik, wie diese

in den staatlichen Institutionen meistens ihren Niederschlag findet und wie diese von nichtstaatlichen Einrichtungen wahrgenommen wird, bezieht sich auf die Stiftung einer positiven Identität, die auf einer glorreichen und positiven Geschichte basiert, die keine dunklen und beschämenden Seiten zu haben scheint. Die Erwartungen seitens des Staates und seiner Institutionen scheinen in erster Linie mit den verfügbaren explizierenden Versionen des historischen Wegs Russlands und seines Platzes in der heutigen Welt verbunden zu sein.

Die Bildungsziele der Einrichtung, die sich um die Aufarbeitung der Vergangenheit bemühen, sind eng mit der bürgerschaftlichen Bildung und Zivilgesellschaft verknüpft. In der Erinnerung wird ein Potential für die gegenwärtige Handlung, für ein aktuelles gesellschaftliches und politisches Engagement gesehen. Die Befähigung zur Handlung ist dabei ein explizites oder implizites Ziel und wird als Überwindung der sowjetischen Haltungen verstanden, die die Unmöglichkeit der Verbindung zwischen der Idee, dem Gedanken und der Handlung enthalten. Ausgerichtet ist diese Arbeit außerdem an der Wiederherstellung eines Dialogs, unter anderem eines intergenerationellen Dialogs, der in der sowjetischen Zeit infolge der tragischen Schicksale und des Lebens unter der ständigen Präsenz von Angstgefühlen zerstört wurde.

Die staatliche Anfrage scheint sich zu belaufen auf die Herstellung der Kontinuität der russischen politischen Geschichte der vorhergegangenen Jahrhunderte mit der Russländischen Föderation von heute, das heißt auf die Bekräftigung der Gegenwart durch die Argumente der historischen Erfahrung. Zum Sprachrohr der staatlichen Geschichtspolitik gehören die Institutionen, die heute den größten Einfluss auf die gesellschaftliche Meinungsbildung haben: die Schule, die Universitäten (besonders die in der Provinz, die den Ideen des russischen Nationalismus oder Eurasismus verfallen sind) und das Fernsehen (das der Kontrolle der Regierung untersteht), aber auch Armee und Miliz.

Die Inhalte und Implikationen der heutigen historischen Bildung in Russland stützen sich in ihrem historischen Narrativ auf verschiedene, oft kontradiktorische Staatstraditionen: Das moderne Russland fühlt sich sowohl als historischer Nachfolger der UdSSR als auch als Nachfolger des Moskauer Reichs des 16. bis 17. Jahrhunderts und des Russischen Reichs aus den Jahren 1721 bis 1917. Der Versuch, diese historische Linie als Narrativ herzustellen, ist besonders deutlich am Beispiel der modernen staatlichen Symbole zu sehen. Dieser Versuch ist künstlich, denn vereint wurden die Staatssymbole der drei Staaten, die miteinander weltanschaulich unvereinbar sind: das zaristische Wappen – zwei Adler mit drei Kronen; die weiß-rot-blaue Fahne aus der Zeit des Zaren Peter I., die die europäische Ausrichtung Russlands symbolisieren soll; und letztendlich die Melodie

der sowjetischen kommunistischen Hymne. Das nationale Bewusstsein und die nationale Identität vereinen in sich diese Gegensätze und bedienen sich zusätzlich einer modernen demokratischen Rhetorik. Diese Politik entwickelt sich neben einer sorgfältigen Arbeit der Historiker und Archivare (die oft auch selbst Erwachsenenbildner sind), neben der Existenz Hunderter von Bänden an Dokumenten über den Stalinismus, neben Hunderten von wissenschaftlichen Artikeln und Monographien. Wenn diese jedoch das öffentliche Bewusstsein beeinflussen sollten, so ist dieser Einfluss sehr schwach.

Auch wenn die Mehrheit der russländischen Bevölkerung Kenntnisse über die staatlichen Verfolgungen in der UdSSR besitzen und diese als Verbrechen des Stalin-Regimes anerkennen, werden diese Verbrechen nicht als Staatsverbrechen eingestuft: Die staatliche Geschichtspolitik unterstützt und verbreitet in der Gesellschaft eine zweideutige und ambigue Interpretation der Vergangenheit: einerseits und andererseits. Einerseits stellen die Verbrechen und andererseits die Erfolge der militärisch-industriellen Modernisierung des Landes (insbesondere der Sieg im Zweiten Weltkrieg als Krönung und Beweis dieser Modernisierung) die das Wesen des UdSSR dar. Die Aufarbeitung der Vergangenheit wird für „kaum möglich“ aufgrund der „Komplexität“ der Vergangenheit und „Mehrdimensionalität“ der Folgen erklärt. Appelliert wird daran, keine Urteile über die Geschichte zu fällen. Die Erinnerung an den Stalinismus sowie an die davor existierenden und darauffolgenden Fälle der staatlichen Repressionen ist fast immer konzipiert als Erinnerung an die Opfer. Die Erinnerung an die Täter und die Auseinandersetzung mit den Tätern und die Frage der eigenen Verstrickung und der eigenen Verantwortung wird kaum reflektiert; es existiert in der Gesellschaft nicht einmal ein minimaler Konsens darüber – weder im akademischen Milieu noch im Milieu der zivilgesellschaftlichen Initiativen.

Die Identifizierung mit der sowjetischen Zeit ist stark ausgeprägt, trägt jedoch einen stark selektiven Charakter. Ein spezifisches Phänomen im Kontext des gesellschaftlichen Diskurses über den Umgang mit der Vergangenheit ist die zunehmende Bedeutung des Patriotismus in Russland – genauer gesagt des „orthodoxen Patriotismus“. Die Nostalgie in Bezug auf die Sowjetunion bedeutet auch das Zulassen des imperialen Ressentiments. Die Basis für die Vereinigung der heterogenen russländischen Gesellschaft kann in der Zukunft eine negative Identifikation werden: „Wer nicht mit uns ist, ist gegen uns.“ „Gegen uns“ wären in einem solchen Fall der (demokratische) Westen, die NATO, Ausländer (vor allem „Personen der kaukasischen Nationalität“). Das zusammenbringende Motto dieser Haltung ist: Russland soll sich von den Knien erheben und seine ehemalige Größe (wie zu den Zeiten Stalins) wiedergewinnen. Zu der bedeutenden „Ideologie“ des

postsowjetischen Russland gehört heute der Eurasismus. Eurasismus ist seinem Wesen nach ein Phänomen und die Ideologie der Krise, die durch den Mangel an rationaler Deutung der Geschichte entstanden ist. Zentral für dieses Konzept ist eine deutliche Trennlinie zwischen Russland (Tradition, Orthodoxie) und dem Westen (Demokratie, Moderne).

Die Erwachsenenbildner berichten über gesellschaftliche Stimmungen, mit denen sie in ihrer pädagogischen Praxis zu tun haben: sei es direkt während der Veranstaltungen in den jeweiligen Institutionen, sei es bei den Versuchen einer Zusammenarbeit mit den anderen Einrichtungen, sei es als wahrgenommene Reaktion auf ihre Angebote (direkte Äußerungen auf den Straßen, bei verschiedenen gesellschaftlichen Ereignissen, Reaktionen in lokalen und nationalen Medien etc.). Zusammenfassend lassen sich diese Stimmungen wie folgt darstellen: Es sind Sympathien gegenüber der sowjetischen Vergangenheit (politischem, gesellschaftlichem Leben und sowjetischem Alltag) in allen Altersgruppen zu finden, auch – in manchen Äußerungen sogar besonders – unter den Jugendlichen. Die Neigung zur Demokratie nach dem Modell der westeuropäischen Staaten ist geschwächt; mehrheitlich akzeptiert ist die Idee des russischen Sonderwegs.

Die Aufarbeitung der Vergangenheit in Russland hat mehrere Herausforderungen zu bewältigen: Die Betonung muss hier auf „Aufarbeitung“ – „Arbeit“ liegen, in die breite gesellschaftliche Gruppen, Institutionen, gesellschaftliche Strukturen integriert werden müssen – vor allem Bildungsinstitutionen, die ihr Angebot auf die Erwachsenen ausbreiten. In diesem Sinne soll die Aufarbeitung einen systematischen Charakter haben: zugeschnitten auf unterschiedliche Hörer und Teilnehmer, vielfältig in ihren Formen. Das Ergebnis dieser Arbeit soll ein Zuwachs der unabhängigen Subjekte sein, die miteinander eine Zusammenarbeit mit einem gemeinsamen Vorsatz pflegen. Die Problematik der Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung in Russland lässt sich durch folgende fünf Punkte beschreiben: politische Instrumentalisierung, unsystematischer Charakter, institutionelles Defizit, Indifferenz der Gesellschaft und fehlende Diskussion um die Täter und Verantwortung.

Ein solides System der bürgerschaftlichen Bildung, das vor dem Hintergrund der Verbrechen der Vergangenheit im Sinne der Aufklärung wirkt und durch politische Mobilisierung demokratische Strukturen festigt, liegt natürlich noch in der Ferne. Es fehlen:

- ein gesellschaftlicher Konsens über Konzept und Inhalt der politischen Bildung; auch ist ungeklärt, welches Menschenbild anvisiert werden soll;
- neue methodische Ansätze;

- ein Netz der Bildungsinstitutionen, die vom Staat unterstützt werden;
- gut ausgebildete Erwachsenenbildner; das Berufsbild des Letzteren ist in Russland kaum bekannt;
- eine sichere finanzielle Grundlage.

Ein ernst zu nehmendes Problem der Bildungseinrichtungen ist mit dem Generationswechsel verbunden: einerseits der Generationswechsel unter den Teilnehmern (die Zeitzeugen und Betroffenen, die eine Stammkundschaft bildeten, scheiden hin), andererseits auch unter den Dozenten (den früheren Aktivisten der Perestroika-Zeit). Einige wenige Organisationen scheinen so gearbeitet zu haben, dass sie ständig neue Mitglieder gewinnen und diese in die Arbeit integrieren konnten. Der finanzielle Druck, unter welchen die nichtstaatlichen Einrichtungen stehen, erschwert zusätzlich die Suche und die Integrationen neuer Dozenten und Teilnehmer. Für die Jugend wirkt die Arbeit in diesem Bereich oft unattraktiv: Es werden bei den Organisationen geschlossene hierarchische Strukturen und ein autoritärer Stil vermutet.

Abschließend ist die Frage zu stellen, welche Formen und Konsequenzen die Aufarbeitung der Vergangenheit in der russländischen Gesellschaft haben wird. Der Umgang mit der Vergangenheit kann, wie die Analyse der Interviews zeigt, zivilgesellschaftliche, aber auch nationalistisch-xenophobische Formen annehmen – und beides kann unter dem Begriff Patriotismus vereint werden.

3.3 Ukraine

3.3.1 Hintergrund der Untersuchung

Bei der Befragung wurde versucht, ein möglichst breites Spektrum an Bildungsinstitutionen zu berücksichtigen. Neben staatlichen und nichtstaatlichen wurden auch die kirchlich gebundenen Organisationen in die Untersuchung einbezogen. Auch hinsichtlich der Dauer des Bestehens der Bildungseinrichtungen wurde eine möglichst breite Vielfalt angestrebt. Es wurden berücksichtigt:

- Institutionen, die in ihrer Tradition an die Vorkriegszeit anknüpfen (Scout-ähnliche Organisationen für Jugendliche, teilweise auch kirchlich gebundene Institutionen) (Interview_U03; Interview_U07; Interview_U08; Interview_U11; Interview_U21; Interview_U22; Interview_U23)
- Institutionen, die bereits in der sowjetischen Zeit existierten und nach der Erlangung der Unabhängigkeit ihr Profil umgestalten mussten (wie beispielsweise

Institute der Lehrerweiterbildung; die ersten Institute wurden in der Sowjetunion im Jahr 1938 gegründet) (Interview_U01; Interview_U16; Interview_U17; Interview_U19; Interview_U24)

- Institutionen, die sich als Folge der Umbruchzeit (Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre) verstehen (Interview_U02; Interview_U04; Interview_U05; Interview_U06; Interview_U15; Interview_U20)
- Institutionen, die Ende der 90er Jahre/Anfang 2000 gegründet wurden, geleitet durch die Bedürfnisse der Bürgergesellschaft und Herausforderungen der Demokratie (Interview_U09; Interview_U10; Interview_U12; Interview_U13; Interview_U14; Interview_U18; Interview_U25).

Im Großen und Ganzen ist die Auswahl und Typologie der Institutionen auf die Klassifizierung von Klaus von Beymes zurückzuführen. Beymes unterscheidet drei Typen von Institutionen in Osteuropa. Erstens: „Institutionen, die in Grundzügen den Systemwechsel überlebten“, zweitens: „Institutionen, die den Systemwechsel nicht überlebten“ und drittens: „Institutionen, die aus dem Systemwechsel hervorgingen“ (Beyme 1994, S. 230f.). Der zweite Typ konnte verständlicherweise in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Der erste Typ wurde zeitlich ausdifferenziert; zudem ist ein vierter Typ von Institutionen hinzugekommen, die als Folge der (mehr oder weniger gelungenen) Konsolidierung der Demokratie entstanden sind.

Die Organisationen, die kurz vor dem Zerfall der Sowjetunion auf der Welle der Perestrojka entstanden sind, haben ihre Arbeit nicht selten als halb-legale Verbände der Gleichgesinnten begonnen. Der Bildungsauftrag wurde in vielen Institutionen nicht von Beginn an als Bestandteil ihrer Tätigkeit verstanden. Die Bildungsbestrebungen hingen oft mit der Frage der Popularisierung entweder der Ideen und Ansätze eigener Tätigkeit oder deren Produkte (Zeitschriften, Bücherreihen, Lehrmaterialien, Forschungsergebnisse) zusammen. Die neu gegründeten Institutionen sahen ihre Aufgabe in dem Ausfüllen einer Lücke (Interview_U02, Abs. 3), und zwar in philosophischen, politologischen, kulturellen oder historischen Fragen. Manche Organisationen verstehen sich als Beschleuniger des Prozesses der Modernisierung, Europäisierung und Demokratisierung des Landes (Interview_U03; Interview_U18; Interview_U05; Interview_U06; Interview_U12; Interview_U13); andere Institutionen verpflichten sich explizit der nationalen Idee: ukrainische Staatlichkeit, ukrainische Sprache, Geschichte der Ukraine, teilweise mit der Tendenz zur Ausgrenzung und Xenophobie (Interview_U04; Interview_U10; Interview_U15); die Betonung der ukrainischen nationalen Idee muss jedoch nicht unbedingt mit den Ansätzen der Demokratisierung des Landes im Widerspruch stehen, wie es bei der Analyse der Interviews deutlich wurde (Interview_U02; Interview_U03; Interview_U13).

Die Befragung wurde in drei Regionen der Ukraine durchgeführt: In L'viv (Interview_U01 bis Interview_U08 und Interview_U25), in Kyiv (Interview_U09 bis Interview_U18) und in Donec'k (Interview_U19 bis Interview_U24). Zu Beginn der Gespräche wurde den Respondenten die Möglichkeit eingeräumt, kurz das Selbstverständnis der Institution und eine eigene Einschätzung des Bildungsauftrags dieser Institution zu schildern. Die Interviews wurden auf Ukrainisch oder auf Russisch durchgeführt, die Befragten konnten sich für eine Sprache entscheiden, aber auch im Laufe des Interviews von einer in die andere Sprache wechseln. Die für die Arbeit verwendeten Passagen der Interviews wurden anschließend von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

Es wurden Vertreter der Institutionen befragt, die ihren Wirkungskreis explizit in der jeweiligen Region sehen möchten (Interview_U04; Interview_U24), aber auch Erwachsenenbildner, die in verschiedenen Teilen des Landes arbeiten und somit eine übergreifende, vergleichende Perspektive anbieten konnten (Interview_U06; Interview_U12; Interview_U13). Es wurden Vertreter von Institutionen befragt, in denen die Betonung explizit auf der Reform der Arbeitsmethoden und der pädagogischen Praxis liegt – die Demokratisierung wurde im Sinne der Veränderung des Kommunikationsstils, der Unterrichtsmethoden, der Wissensaneignung und der Rolle des Lernenden verstanden (vgl. Interview_U01; Interview_U03; Interview_U07; Interview_U08; Interview_U08; Interview_U12; Interview_U13; Interview_U18). Andere Institutionen hingegen sahen ihren Bildungsauftrag in der Wissensverbreitung, der Akzent wurde dabei auf die Form des Vortrags als Medium der Wissensverbreitung gelegt (vgl. Interview_U10; Interview_U24). Häufig wurde eine Verbindung zwischen dem thematischen Schwerpunkt auf dem Gebiet der Geschichte und dem thematischen Komplex um die Etablierung und Konsolidierung der Bürgergesellschaft festgestellt. Die Vergangenheit wird durch die Prismen der Menschenrechte und Ansätze der Bürgerbildung betrachtet: „Einen weiten Blick bekommen wir nur im Falle der Verbindung zwischen der Geschichte und der Bürgerbildung.“ (Interview_U06, Abs. 4)

Mehrere befragte Respondenten in Donec'k wiesen in ihren Gesprächen darauf hin, dass ihre Meinung (Orientierung auf „ukrainische“ und nicht „russische“ Version der Vergangenheit) nicht typisch für die Region sei und versuchten durch den Bezug auf ihre Teilnehmer Konfliktlinien in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Donec'k zu beschreiben. Neun Respondenten waren weiblich, siebzehn männlich; acht über fünfzig und achtzehn unter fünfzig Jahre alt (am Interview_U1 nahmen zwei Respondenten teil).

Die folgende Tabelle soll die wichtigsten Informationen über die Respondenten der Interviews geben:

Tabelle 11: Daten zu den interviewten Erwachsenenbildnern in der Ukraine

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|--|---|
| Interview_U01 | L'viv | Staatliches Institut für Weiterbildung der Lehrer | Die Respondenten bieten Veranstaltungen für Geschichts- und Literaturlehrer und Lehrer der sozialwissenschaftlichen Fächer an; Gruppeninterview auf Wunsch der Respondenten. Die Veranstaltungen werden teilweise gemeinsam ausgeführt. |
| Interview_U02 | L'viv | Weiterbildungsveranstaltungen, initiiert von der Redaktion einer Zeitschrift und einer NGO | Die Zeitschrift und die dazu gehörende NGO organisieren Veranstaltungen für alle Interessierten: Diskussionsclub, Seminare, Konferenzen etc. |
| Interview_U03 | L'viv | Weiterbildung an der Universität, Projekte und ehrenamtliches Engagement | Der Respondent hält nebenberuflich Vorträge, Lesungen, organisiert Sommerschulen etc. Er spricht aus der Perspektive einer kirchlich gebundenen Bildungseinrichtung, die er vertritt (griechisch-katholische Kirche) |
| Interview_U04 | L'viv | Lokale Parteiabteilung einer rechtsnationalistischen Partei | Bildungsprojekte in der regionalen Abteilung der Partei „VO Svoboda“ |
| Interview_U05 | L'viv | NGO (allukrainische Gesellschaft für Geschichtslehrer) | Bildungsangebote überwiegend für Geschichtslehrer und Lehrer der sozialwissenschaftlichen Fächer, unabhängig vom Staat |
| Interview_U06 | L'viv | NGO (allukrainische Gesellschaft für Geschichtslehrer) | Bildungsangebote überwiegend für Geschichtslehrer und Lehrer der sozialwissenschaftlichen Fächer, unabhängig vom Staat |

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|--|---|
| Interview_U07 | L'viv | Kirchlich gebundene Bildungseinrichtungen | Bildungsangebote für Geistliche und Studenten (kirchlich gebunden – Orthodoxe Kirche des Kyiver Patriarchats) |
| Interview_U08 | L'viv | Weiterbildung an der Universität, Projekte | Dozent an der Universität, organisiert Abendveranstaltungen, offen für alle Besucher |
| Interview_U09 | Kyiv | Forschungs- und Bildungszentrum über Holocaust | Der Respondent organisiert Veranstaltungen rund um das Thema Holocaust |
| Interview_U10 | Kyiv | Historischer Club | Veranstaltungen über den Unabhängigkeitskampf der Ukraine in der ersten Hälfte des 20. Jh. |
| Interview_U11 | Kyiv | Weiterbildung an der Universität, Projekte außerhalb des Curriculums | Veranstaltungen für Studenten und Lehrer, Engagement in den NGOs mit historischer Thematik |
| Interview_U12 | Kyiv | Bildungszentrum | Mitarbeiterin mehrerer NGOs, die sich mit Bildung zu Toleranz und bürgerschaftlicher Bildung beschäftigen |
| Interview_U13 | Kyiv | NGO | Der Respondent organisiert Veranstaltungen in unterschiedlichen Bildungszentren (NGOs) über die Bildung zu Toleranz und interkulturelle Bildung |
| Interview_U14 | Kyiv | Institut des nationalen Gedächtnisses | Leitet, konzipiert und organisiert die Bildungsveranstaltungen des Instituts |
| Interview_U15 | Kyiv | NGO | Leitet eine NGO, die sich mit der sowjetischen Ukraine auseinandersetzt |
| Interview_U16 | Kyiv | Universitäre Weiterbildung | Programme und Veranstaltungen zur neusten Geschichte der Ukraine (meistens für akademisches Publikum) |

| Nummer | Ort der Einrichtung | Art der Einrichtung | Details |
|---------------|---------------------|---|--|
| Interview_U17 | Kyiv | NGO für Lehrer, Schulleiter, Eltern der Schüler | Leitet eine NGO, die sich für die Demokratie in den Schulen einsetzt |
| Interview_U18 | Kyiv | NGO | Mitarbeiter einer NGO, die sich mit bürgerschaftlicher Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung beschäftigt |
| Interview_U19 | Donec´k | Staatliches Institut für Weiterbildung der Lehrer | Veranstaltungen für Geschichtslehrer und Lehrer der sozialwissenschaftlichen Fächer |
| Interview_U20 | Donec´k | NGO | Leiter NGO, die sich mit politischen Gefangenen der Vergangenheit und den Rechten der Gefangenen heute beschäftigt |
| Interview_U21 | Donec´k | Eine Scout-ähnliche Einrichtung | Projekte mit der Jugend, jungen Erwachsenen und Eltern |
| Interview_U22 | Donec´k | kirchengebundene Einrichtung | Projekte mit der Jugend und jungen Erwachsenen; Konzentration auf die historische Bildung (orthodoxe Kirche des Kyiver Patriarchats) |
| Interview_U23 | Kramatorsk/ Donec´k | Eine Scout-ähnliche Einrichtung | Projekte mit der Jugend und jungen Erwachsenen; Konzentration auf die historische Bildung |
| Interview_U24 | Donec´k | Historischer Club | Klub und Bibliothek zur Geschichte der Region |
| Interview_U25 | L´viv | Kirchlich gebundene Einrichtung | Veranstaltungen zu bürgerschaftlicher Bildung, interkultureller Bildung, Seminare mit internationalen Teilnehmern (katholische Kirche) |

3.3.2 Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation

In ersten Abschnitt dieses Kapitels wird am Beispiel der ukrainischen Erwachsenenbildung die Frage erörtert, welche Rolle die Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation spielt. Wird die Aufarbeitung der Vergangenheit als ein Vorgang in Krisen und Umbrüchen verstanden oder ist sie auch unter stabilen Verhältnissen nötig – und wenn ja, mit welchem Inhalt? Damit hängt ebenfalls die Frage zusammen, inwieweit Erwachsenenbildung aus der Sicht der Akteure zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat. Die wichtigsten Punkte dieser Fragestellung sollen auf die Themen in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit im Leben eines Volkes hindeuten: Prozesse der Transformation und der Identitätsfindung, Hindernisse der Aufarbeitung, Generationenverhältnisse, politische Instrumentalisierung der Geschichte.

3.3.2.1 Von der Heroisierung zur Europäisierung der Geschichte

Seit Ende der 1980er, verstärkt aber seit Anfang der 1990er Jahre ist ein gewaltiger Paradigmenwechsel im Umgang mit der Vergangenheit zu beobachten: Anstelle kommunistischer Losungen treten Bekenntnisse zur nationalen Identität auf der Grundlage der nationalen Geschichte. Nach dem Zerfall der Sowjetunion ließ sich ein Misstrauen gegenüber der kommunistischen Etappe des Landes beobachten, was dazu führte, dass man vorkommunistische und anti-kommunistische historische Ereignisse ausfindig machte und dies zu einer „Suche nach den eigenen Wurzeln“ und „Herausbildung der ukrainischen Nation“ erklärte (vgl. dazu z. B. Nesterenko 2009). Diese „Wurzeln“ waren jedoch in mehreren Fällen nicht eindeutig zu bewerten. Im Vordergrund stand ja auch nicht die Bewertung im Sinne einer kritischen Überprüfung, sondern die Rehabilitierung der vergessenen Persönlichkeiten und historischen Ereignisse im Sinne von Orientierung, Traditions(wieder)herstellung und Aufbau des Selbstbildes des neu entstandenen Staates. Die Anfangsphase der unabhängigen Ukraine war in erster Linie von der nationalen Konsolidierung geprägt. Diese basierte überwiegend auf den Versuchen, eine nationale Geschichte und eine nationale Kultur zu schaffen. Die Prozesse der Neuschreibung der Geschichte verliefen zumeist unter dem Leitgedanken der Wiederherstellung der historischen Wahrheit, weniger unter dem Gedanken der Dekommunisierung (vgl. z. B. Ofizyns'kyj 2005, S. 77ff.). Eine aktive und konfliktreiche Umwertung der Schlüsselpersonen und -ereignisse aus der ukrainischen Geschichte fand statt, indem sich ein teilweise komplett neuer Kanon der Namen, der Daten und der

literarischen und künstlerischen Werke herausbildete (vgl. Pavlyšyn 1997). Damit gingen solche Praktiken einher wie die Rehabilitierung mancher früher verbotenen Bücher und deren Autoren, Neuzusammenstellungen von Sammlungen in Museen, Errichtung neuer und Demontierung alter Denkmäler, Umbenennungen von Straßen, Veränderungen der Lehrpläne in den Bildungseinrichtungen.¹⁵⁰ Einer der befragten Erwachsenenbildner beschreibt die Zustände der ersten Transformationsjahre, die ein anschauliches Bild für die Anfänge der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit besonders in der Zentral- und der Ostukraine wiedergeben:

„1991 haben wir damit angefangen, dass wir die ukrainische Geschichte überhaupt für uns entdeckt haben. Früher kannten wir nur die Geschichte der UdSSR und die verbindenden Elemente mit der ukrainischen Geschichte: die große Oktoberrevolution im Kontext der UdSSR und auf dem ukrainischen Territorium, die Aufstände des Proletariats dort und hier. Also, alles war gleich, bloß die räumlichen Verhältnisse waren konkretisiert. Keine nationalen Besonderheiten. [...] Wir lasen [nach dem Zerfall der Sowjetunion] alle Bücher von Subtel'ny, einem ukrainischen Historiker im Exil, weil er das schrieb, was der Wahrheit ähnelte. Wenigstens etwas Ähnliches in die Richtung, dass die Ukraine eine Vergangenheit hatte, unabhängig von der UdSSR. Uns interessierte damals alles: Wir kannten weder die alte Geschichte noch die neuere. Wir brauchten Kenntnisse. (Interview_U17, Abs. 16)

Im Westen des Landes stellte sich die Lage etwas anders dar. In der Westukraine, die erst mit dem Zweiten Weltkrieg ein Teil der Sowjetunion wurde, waren Familiengeschichten teilweise noch aktiv im Bewusstsein vorhanden, sodass die von der offiziellen Version der Geschichte der UdSSR abweichenden Erinnerungen bereits vorher einen beträchtlichen Teil des kommunikativen Gedächtnisses ausmachten. Der Zerfall der Sowjetunion hat zu einer Neuschreibung der Geschichte geführt, die zuvor tabuisierte oder unterdrückte Dispute über die Nation und ihre Identität ans Licht brachte.

Die neue Geschichtsschreibung stützte sich meist auf die Arbeiten der ukrainischen Historiker im Exil. Der in Kanada lebende Orest Subtel'ny war zu dieser Zeit der berühmteste Autor. Sein zunächst in Toronto veröffentlichtes Buch erfuhr eine Millionenaufgabe in ukrainischer Übersetzung in den Jahren 1991 und 1994 und wurde zur Grundlage des Geschichtsunterrichts in den Schulen, Universitäten, in der Armee, aber auch für das Selbststudium (vgl. Subtelny 1988; Subtel'ny 1991 und Kuzio 2006, S. 412). Die Nachfrage nach den neuen – der oben beschriebenen Tendenz entsprechenden – Informationen war enorm.

150 Vgl. grundlegende Arbeiten zum Thema, wie in der Ukraine durch die Vermittlung bestimmter Bildungsinhalte die Entwicklung der Nation forciert wurde (werden soll): Hrycak 2001; Hilkes 2002; Jilge 2003.

„Anfang der 90er Jahre haben unsere Teilnehmer [überwiegend Lehrer, T. K.] mit großem Interesse jede Vorlesung über die Vergangenheit gehört. [...] Wenn wir früher ungefähr 150 Teilnehmer im Halbjahr hatten, so hatten wir damals 500 Bewerber. Während der Vorlesungen haben die Teilnehmer alles notiert, um diese Kenntnisse weiterzugeben. Es gab sonst gar keine anderen Materialien.“ (Interview_U19, Abs. 24–25)

Die Frage der (Wieder-)Geburt des historischen Gedächtnisses war beinahe in jeder Bildungseinrichtung zentral. Da dies in einer Transformationsgesellschaft als eine mögliche Grundlage der Sinnstiftung von Bedeutung sein kann, mag der Boom nicht verwunderlich erscheinen. Zugleich ging von den Pädagogen der Anspruch aus, die historische Wahrheit wiederzugeben. Die Pädagogen, so in einigen Gesprächen, verstanden sich teilweise als Beförderer im Prozess der Herausbildung der ukrainischen Nation, die jedoch keine staatlichen (oder nur sehr wenige, temporär beschränkte) Traditionen besaß. Dass das jedoch eine Mammutaufgabe ist, kommt in manchen Interviews deutlich zum Ausdruck:

„Die Eigenart der Ukraine besteht darin, dass wir nie einen eigenen Staat hatten. Das jetzige ukrainische Territorium war entweder ein Bestandteil der Österreich-Ungarischen Monarchie, des russischen Reichs und ein Teil Polens. Es ist schwer, das ‚Ukrainische‘ vom ‚nicht Ukrainischen‘ auf diesen Gebieten zu trennen. Während des Bürgerkriegs Anfang des 20. Jahrhunderts wechselte alleine die Stadt Kyiv etwa fünfzehnmal den ‚Herrscher‘. Jeder Herrscher hatte entsprechend seine Helden und Antihelden, meistens war das Verhältnis genau spiegelverkehrt. [...] Deshalb stehen wir heute vor dem Problem, dass wir etwas genuin Ukrainisches zu schaffen versuchen – ein gemeinsames ukrainisches historisches Bewusstsein. Wir bauen jedoch praktisch an einer leeren Stelle.“ (Interview_U18, Abs. 52)

Hinsichtlich der Zeiten des Umbruchs werden Forderungen der Gesellschaft nach einer neuen und zügigen Deutung des Geschehens laut. Eine gründliche Auseinandersetzung mit der Geschichte scheint, wie den Interviews zu entnehmen ist, unter diesen Umständen ausgeblieben zu sein. Von einer Erwachsenenbildnerin aus der Ostukraine wurde die „historische Wende“ als voreilig und unreflektiert kritisiert:

„Die Wahrnehmungsmuster der historischen Gestalten sind eigentlich ohne Veränderungen geblieben, nur die Namen wurden ausgetauscht. [...] Der Grad der Idealisierung, ja beinahe Sakralisierung ist jedoch derselbe.“ (Interview_U19, Abs. 37)

Ähnlich beschreibt auch ein anderer Respondent die Lage, der zwar selbst auf der Prämisse einer Bildung mit stark ausgeprägten nationalen Idealen besteht, jedoch der Einseitigkeit der Perspektive, auch der nationalen, kritisch gegenübersteht:

„Unsere Historiker schreiben heute noch Geschichte nach der guten sowjetischen Regel. Das Prinzip könnte man wie folgt darstellen: Wenn sie von Kosaken durchgeführt wurden – dann waren es Anläufe („*pochody*“), wenn von den Tataren, dann Angriffe. Wenn es ‚unser Mensch‘ war – dann war er Kundschafter, wenn Amerikaner, dann Spitzel.“ (Interview_U10, Abs. 27)

In den Interviews wird unterschieden zwischen dem „sowjetischen“ Erinnerungsdiskurs und dem „neuen ukrainischen Diskurs“, die in einer heftigen Konfrontation zueinander stehen und „beide ein vollständiges Erinnerungsmonopol beanspruchen“ (Interview_U02, Abs. 53).¹⁵¹ Die sowjetische Erinnerungskultur wird von manchen Erwachsenenbildnern als befestigte, unreflektierte und unkritische beschrieben, die den totalitären Charakter der sowjetischen Macht ignoriert und inert weitertradiert wird. Die national orientierte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit steht in einer offenen Konfrontation mit der sowjetischen Tradition und wird von dieser kaum geduldet: „Man vermeidet die Gespräche über den totalitären Charakter des sowjetischen Regimes, dafür äußert man sich ziemlich aggressiv und voreingenommen gegenüber den Versuchen, die ukrainische Nationalgeschichte wiederherzustellen.“ (Interview_U08, Abs. 22) Ein Befragter zieht eine weitere Parallele und spricht von den Überschneidungen zwischen den erhaltenen sowjetischen und russischen Geschichtsinterpretationen; beide stehen im Gegensatz zu dem ukrainischen Narrativ:

„Der Konflikt verläuft auf der Linie zwischen der sowjetischen oder quasi-sowjetischen Historiographie [...] und den Versuchen der national denkenden Intelligenz, die eigene Geschichte neu zu erforschen, eine neue nationale Historiographie zu schaffen. [...] Diese sowjetische Historiographie findet ihre Unterstützung in der gegenwärtigen russischen Version. Putin und Medvedev haben einen neuen ‚Lehrplan für den Geschichtsunterricht‘ erarbeitet. Diese Historiographie ist äußerst aggressiv gegenüber der neuen ukrainischen, die von ihnen als Falsifikation bezeichnet wird.“ (Interview_U03, Abs. 53–54)

Die Vorgänge der Revision der Erinnerungskultur nach dem Zerfall der Sowjetunion haben jedoch bis heute keinen systematischen Charakter, sondern unterliegen einem fragmentären, regional bedingten, wechselhaften und langsamen Verlauf. Dies wurde von manchen der Befragten kritisiert, wobei der Wunsch nach einer „Stabilisierung und Normalisierung“ der Verhältnisse auf diesem Gebiet zum Ausdruck kam (Interview_U08, Abs. 32–33). Nach der anfänglichen Konzentration auf

151 Eine ähnliche Aufteilung ist auch in der Forschung zu finden, vgl. z. B. Belicer 2003. Rjabčuk spricht von „kolonialen“ und „antikolonialen“ Diskursen (vgl. Rjabčuk 2000, S. 210ff.).

die „Schaffung“ einer Geschichte kam die Frage der Kontextualisierung und der Vereinbarkeit des eigenen historischen Narrativs mit dem der Nachbarn:

„Später kam eine zweite Welle: Es hat sich herausgestellt, dass es heikle Fragen gibt, über die wir uns mit unseren Nachbarn nicht einigen konnten. Die Russen sehen die Geschichte der Kyiver Rus als ihre Geschichte, wir als unsere. [...] Es gibt auch mit Polen viele Streitpunkte. [...] Jetzt kommt eine neue Welle der politischen Korrektheit. Man versucht, eine sehr gemäßigte Tradition zu verfolgen, indem man schon zum Beispiel die Wörter meidet, die einen emotionalen Beigeschmack in sich tragen: Verrat, Eroberung, Terror. Man versucht nur zu konstatieren, ohne einen zu beleidigen.“ (Interview_U17, Abs. 16–17)

Diese Äußerung kann als Ankündigung einer neuen Tendenz im Umgang mit der Vergangenheit verstanden werden. Der Prozess der Herausbildung der ukrainischen Identität, der besonders in den ersten Jahren nach der Erklärung der Unabhängigkeit der Ukraine durch die Abgrenzung zu den Anderen und durch xenophobische Tendenzen vonstattenging, wandelte sich mit den Jahren:

„In L'viv hat man jetzt langsam verstanden, dass die Vergangenheit der Stadt auch ihr Reichtum ist. [...] Es hat sich ein Verständnis dafür verbreitet, dass L'viv eigentlich noch vor Kurzem eine multinationale Stadt war und mindestens drei Nationalitäten haben das Recht, die Stadt als ihre zu bezeichnen: die Ukrainer, die Polen und die Juden. [...] Es ist unsere Vergangenheit, die wir geerbt haben, und das, worüber wir jetzt verfügen, ist ebenso ein Teil der Vergangenheit eines anderen Volkes, ein Teil der Menschheit. Dabei haben die internationalen Kontakte eine entscheidende Rolle gespielt. Die xenophobische Haltung ist langsam verschwunden. Anfang der 90er Jahre wurde nichts als die Ukraine und das Ukrainische gesehen. Jetzt wird die Ukraine als ein Teil Europas, ein Teil der zivilisierten Welt aufgefasst.“ (Interview_U01, Abs. 73–74)

Die Multiethnizität der Vergangenheit wird zunehmend auch als Potential denn nur als Ballast angesehen. Der von manchen Respondenten angesprochene Minderwertigkeitskomplex gegenüber den großen und starken Nationen, der in den ersten Jahren durch Aggressivität den anderen gegenüber zum Ausdruck kam, wird durch eine „Normalisierung im Verhältnis zu sich selbst und zu den anderen“ (Interview_U08, Abs. 19) ersetzt. Es entwickelt sich der Modus des Umgangs mit der Vergangenheit von einem rein innerstaatlichen historischen Diskurs hin zu einem internationalen. Die Vergangenheit einerseits, aber auch der „zivilisierte“ Umgang mit der Vergangenheit andererseits wird als Legitimation für die Teilhabe des Landes an Europa verstanden (vgl. Interview_U23, Abs. 46).

Eine Erwachsenenbildnerin spricht resümierend von drei Etappen des Umgangs mit der Vergangenheit, welche sie in ihrer pädagogischen Praxis seit 1991 beobachtet hat:

„Am Anfang [Anfang der 90er Jahre, T. K.] ging es nur darum, Informationen zu vermitteln, alles war kurz, verständlich und übersichtlich. [...] Mit dem Beitritt der Ukraine zum Europarat hat die zweite Welle des Umgangs mit der Vergangenheit begonnen. Es gab mehrere internationale Kooperationen und wir lernten von der Erfahrung unserer internationalen Kollegen. Im Zuge dessen haben solche Themen wie Alltagsgeschichte immer mehr Beachtung bekommen. Der frühere Akzent auf der militärischen Geschichte wurde eben in diese Richtung verschoben. [...] Heute kann man bereits von einer dritten Welle sprechen – im Zentrum steht das Konzept der Multikulturalität. Man spricht nicht von der Geschichte der Ukrainer, sondern es müssen auch andere Völker, die das Land bewohnen, berücksichtigt werden. [...] Die Ukraine wird als ein multinationales Land behandelt.“ (Interview_U16, Abs. 6–8)

Die „dritte Welle“ wurde zwar von den politischen Kreisen, jedoch nicht vorbehaltlos von der Gesellschaft aufgenommen:

„Mit dem politischen Wechsel im Jahr 2004 bekamen wir immer mehr Vorwürfe, dass unsere Interpretation der Geschichte nicht patriotisch genug sei. Es war keine gesunde Tendenz. Natürlich braucht jedes Volk einen nationalen Mythos, man muss jedoch bei seinem Schaffen sehr vorsichtig sein und Toleranz gegenüber allen, die die Ukraine heute bewohnen, zeigen.“ (Interview_U17, Abs. 19)

Die Diskussion um die Vergangenheitsdeutungen gründet sich demnach einerseits auf der Demythologisierung oder Dekonstruktion der sowjetischen Vision der Vergangenheit – also auf der Abgrenzung vom Kommunismus, was auch die Annäherung an Europa beinhaltet, aber auch auf der gleichzeitigen Legitimation der Ukraine als Staat. Die Auseinandersetzung mit historischen Fragen „der dritten Welle“ verband die Schlüsselemente des antisowjetisch-nationalen Geschichtsbildes mit einem demokratisch ausgerichteten Diskurs: Mittels der Auseinandersetzung mit der sowjetischen Vergangenheit wurde das Recht auf Selbstverwirklichung, auf Intoleranz gegenüber der Gewalt und auf demokratische Entwicklung gefördert. Welche Prozesse und Formen dabei ausschlaggebend waren und sind und was anstelle dieser Dekonstruktion erscheinen sollte, wird im weiteren Verlauf des Abschnittes behandelt.

3.3.2.2 Identitätsstiftung

Erinnerung ist identitätsbildend – „und zwar gleichermaßen für die individuelle Identität wie für die Identität des Kollektivs. Jeder, der sich für die eigene persönliche Identität interessiert, muss sich auch für das Gedenken des historischen Erbes interessieren. Die Erinnerung ist der Zement der Identität“ (Margalit 1997, S. 201). Im Kontext des Themas der Aufarbeitung der Vergangenheit ist die Diskussion um historisierende Identitätskonstruktionen auch in der Ukraine zentral. Der Fokus

richtet sich auf die historische Sinnstiftung und nationale Selbstwahrnehmung. In den Debatten um die Konstruktion der ukrainischen Nationalgeschichte geht es überwiegend um die Formierungsprozesse nationaler Identität in der Ukraine. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die Solidarität sind auch für die neu entstandene ukrainische Demokratie unabdingbar: „Die gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Nation ist wie ein Schutzmantel, der sich über Konflikte und Dissense legt, die damit nicht aufgehoben werden, deren Bearbeitung aber erleichtert wird“ (Simon 2010, S. 69).

In der Ukraine dominiert seit 1991 und bis heute, wenn auch in abgeschwächter Form, das romantisierende Konzept der Nation, das sich in der Idealisierung der eigenen Vergangenheit ausdrückt, im Wunsch, die eigene Geschichte weit zurück zu verfolgen und die Traditionslinien von dort aus zu führen. Im Zentrum dieses Diskurses stehen Fragen der Nationalkultur, der nationalen Identität und nationalen Traditionen, die auch in den Äußerungen der befragten Erwachsenenbildner zur Sprache kamen und hier dargestellt werden sollen.

Die Besonderheit der Ukraine, die verständlicherweise die Frage provoziert: „One Ukraine or many?“ (Barrington, L. W., & Heron 2004), besteht in der regionalen Diversität. Werdt unterscheidet zwei Hauptidentitäten, die in einem ständigen Konflikt zueinander stehen, was später auch in den durchgeführten Interviews thematisiert wurde: „Hinsichtlich der nationalen Identität der Menschen können in der Ukraine zwei Grundtypen differenziert werden: Das ukrainische ist von einem ostslawischen nationalen Selbstverständnis zu unterscheiden. Die ukrainische Identität hat dabei folgende Kennzeichen: [...] Die ukrainische Sprache, Kultur und Geschichte werden als wichtige einigende Elemente für die Nation erachtet, die sie grundlegend von der russischen Kultur und Geschichte unterscheiden. Man beansprucht eine kulturelle Nähe zu Europa (im Sinne von Westeuropa) und bevorzugt entsprechend auch außenpolitisch eine Westorientierung der Ukraine. Eine eher ostslawische nationale Identität hebt sich davon ab durch folgende Elemente: Die ethnischen Ostslawen, also Russen, Ukrainer und Weißrussen, werden als eine Einheit gedacht, die durch ein gemeinsames historisches Erbe und eine gemeinsame Kultur verbunden sind. Gemäß dieser Konzeption sind die Ukraine und Russland historisch und kulturell grundsätzlich eng verwandt. Vertreter dieser Richtung gehen außenpolitisch eher auf Distanz zu Europa und orientieren sich stattdessen an Russland“ (Werdt 2007, S. 28f.). Die Existenz von mindestens zwei grundverschiedenen Identitäten, die unter anderem auf zwei konvergenten Vergangenheitsdeutungen basieren, macht die Herausbildung einer gemeinsamen ukrainischen Nationalität aufgrund eines gemeinsamen historischen Konsens zu einer kaum

zu bewältigenden Aufgabe.¹⁵² Ein Zitat aus einem Interview in L'viv soll die Gegenüberstellung in der Diskussion um die Vergangenheit deutlicher machen:

„Ich versuche ganz schematisch die Interpretationslinie aufzuzeigen. Die westukrainische Version: Es gibt keinen Zweifel daran, dass die Geschichte der Ukraine mit dem Kyiver Rus beginnt. Das wird eben als erster ukrainischer Staat – und nicht als ‚Wiege der drei Brüdervölker‘ – verstanden. Nächstes Element ist der Befreiungskrieg von Bohdan Chmel'nyc'kyj, welcher als nationaler Kampf aufgefasst wird. Weiter kommt der Hetmann Mazepa als Nationalheld (und kein Verräter), anschließend die UNR mit ihrem ersten ukrainischen Präsidenten Hryševs'kyj. Dann OUN-UPA und die nationalen Befreiungskämpfe, die eigentlich die Etablierung des ukrainischen Staates im Jahr 1991 indirekt verursacht haben. Die ostukrainische Version: Kyiver Rus als ‚Wiege der drei Brüdervölker‘, Bohdan Chmel'nyc'kyj als die historische Person, die den langjährigen Bedürfnissen des ukrainischen Volkes nach Anschluss an das russische Brudervolk Rechnung getragen hat, weiter Mazepa als Verräter, der das ukrainische und das russische Volk im Kampf um Poltawa verraten hat, dann die Ukrainische Sowjetische Sozialistische Republik als eine der 15 Schwesterrepubliken in der florierenden Gemeinschaft der Völker und 1991 der ukrainische Staat als Folge des Zerfalls der Sowjetunion. Die eine oder die andere Position wird beinahe einstimmig in der jeweiligen Region vertreten.“ (Interview_U01, Abs. 54)

Diese durch den Erwachsenenbildner gekennzeichnete Linie determiniert jede Diskussion über die Vergangenheit und trennt die Diskutanten in Anhänger und Gegner. Es gibt so gut wie keinen Raum dazwischen. Das angeführte Zitat verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem Selbstbild, der Identität und der Perspektive auf die Vergangenheit. Die beiden Grundidentitäten in der Ukraine resultieren aus der unterschiedlichen Interpretation der historischen Ereignisse. Die Herstellung einer „Einheit der Nation“ (Interview_U01, Abs. 115) gehört in manchen der untersuchten Bildungsstätten, die sich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit widmen, zur pädagogischen Aufgabe höchsten Ranges:

„Wir versuchen, bei dem Thema der ukrainischen Vergangenheit für die Teilnehmer einen weiten Blick zu gewährleisten. [...] Wir fahren in andere Gebiete der Ukraine, wir empfangen bei uns die Ukrainer aus dem Exil. So werden die Bürger der Ukraine herausgebildet.“ (Interview_U21, Abs. 46)

Eine der Hauptursachen für die verbreiteten Kontroversen sind ungelöste inhaltliche Fragen im Zusammenhang mit der Interpretation der ukrainischen Geschichte, Fragen, welche im Prozess der Bildung ausdiskutiert werden müssen. Solche oder ähnliche Feststellungen finden sich in mehreren Interviews. (vgl. Interview_U01,

152 Vgl. eine Übersicht über die Identitätsdebatte unter liberalen ukrainischen Intellektuellen bei Hnatjuk 2004.

Abs. 111) Für die Entwicklung und Stärkung des Staates wird jedoch von den befragten Erwachsenenbildnern eine Einheit der nationalen Narrative gewünscht:

„Eine etablierte Identität ist ein großer Wert, ohne diesen Wert gibt es weder eine Dorfgemeinde noch einen Stadtrat noch den Staat. Dieser Wert befindet sich in der gegenwärtigen Ukraine im Prozess der Herausbildung. Und es ist ein sehr schmerzhafter Prozess, denn es gibt eine Geschichte der Südukraine, eine der West- und eine der Ostukraine. Das alles zu einem homogenen Identitätskriterium zusammenzuführen, bereitet große Schwierigkeiten.“ (Interview_U02, Abs. 38)

In den Interviews mit ukrainischen Erwachsenenbildnern wurden unterschiedliche Identifikationsdiskurse und Referenzpunkte aus der Geschichte in den Prozessen der Identifizierung im Osten und Westen des Landes angesprochen. Die Befragten wiesen darauf hin, dass sich eine Neigung zur „Barrikadenbildung“ statt einer Bereitschaft zum Dialog und zur Verständigung, das Wiedergeben der durch bestimmte Symbolfiguren (aus der Politik) artikulierten Schablonnensätze statt der eigenen kritischen Äußerungen durchsetzen. Ein Erwachsenenbildner bewertet retrospektiv den Prozess der Wiedergeburt der ukrainischen nationalen Geschichte und bietet seiner Nation die Wiederherstellung der Einheit der Nation auf der Grundlage des historischen Narrativs an:

„Es wurde ein Fehler gemacht, als die westliche Ukraine, die ihre Identität, Sprache, Geschichte zu bewahren wusste, sofort nach der Unabhängigkeitserklärung die Frage der Anerkennung der OUN-UPA stellte. Bereits damals versuchte ich zu überzeugen, dass es noch zu früh war. Ich schlug Folgendes vor: Lasst uns mit dem Jahr 1917 anfangen und den Kampf um die Unabhängigkeit erstmal im Osten der Ukraine von damals zeigen. Dann können wir UPA als Weiterführung dieses Kampfes im Westen der Ukraine aufzeigen. So hätte der Osten und der Süden die Thematik der OUN-UPA eher akzeptieren können. Leider war dem nicht so. Bestimmte Kräfte haben die Situation sofort ausgenutzt und einen Teil des Landes gegen den anderen aufgehetzt.“ (Interview_U15, Abs. 35)

Zu diesem gespaltenen Gebilde kommt noch eine Reihe von kleinen, regional basierten Identitäten hinzu¹⁵³ (vgl. Interview_U02, Abs. 64). Einer der Befragten spricht von der „neuen Nostalgie der Mittelschicht“, insbesondere in der Hauptstadt Galiziens L'viv (Lemberg) und der Hauptstadt der Bukowina Černivzi (Czernowitz): die Nostalgie in Bezug auf die Habsburger Monarchie (vgl. Interview_U02). Grob wird dieses Gefühl einerseits als „Sehnsucht nach Europa“ und andererseits als Bestätigung der eigenen „Zugehörigkeit zu Europa“ interpretiert.

153 Vgl. beispielsweise drei unterschiedliche Narrative in drei Regionen innerhalb der Ostukraine: Luhans'k, Charkiw, Sumy in Rodgers 2008.

Dabei bleiben die polnische Periode der Stadt (ca. 600 Jahre war L'viv ein Bestandteil Polens) sowie seine sowjetische Epoche im kollektiven Gedächtnis unterrepräsentiert. Mit nostalgischen Mythen wird die Habsburger Zeit, die jedoch nur 136 Jahre andauerte, versehen. Das Mythologisieren gerade dieser Epoche kann auf ein relativ geringes Konfliktpotential (was man im Fall der ukrainisch-polnischen und der ukrainisch-sowjetischen/russischen Vergangenheit nicht behaupten kann) zurückgeführt werden.

Eine Einigung in der Interpretation der historischen Fixpunkte lässt sich in der Bildungspraxis aufgrund unterschiedlicher Traditionen in den verschiedenen geographischen Regionen kaum erzielen, so die Schlussfolgerung aus den Interviews in unterschiedlichen Teilen des Landes. Der Geschichtsbessheit im Westen stellt ein Respondent aus Donec'k die „Geschichtslosigkeit“ und „Traditionslosigkeit“ im Osten entgegen und verdeutlicht die Kluft zwischen den Identitäten (vgl. Interview_U20, Abs. 12). Die Identität der Ukrainer im Osten beschreibt der Erwachsenenbildner als Weiterführung der sowjetischen Identität und schildert die Ursachen dieses hartnäckigen Fortbestehens:

„Wir leben in der Region, deren Spezifikum es ist, den sowjetischen Traditionen weiterzufolgen. Die Sowjetunion wird [hier] mit dem Arbeitsenthusiasmus assoziiert, mit den Helden der Arbeit wie der Traktoristin Pascha Angelina oder dem Bergbauarbeiter Stachanow. Alle diese Traditionen sind sehr stark. Auf deren Hintergrund erfährt das Thema der Repressionen, der Erschießungen unter der Bevölkerung keine wesentliche Unterstützung. Ich dachte viel darüber nach und bin zu folgendem Entschluss gekommen: Ich denke, dass Menschen diese Traditionen nicht deswegen pflegen, weil sie sowjetisch sind, sondern weil sie keine anderen sonst kennen. Die Menschen kamen hierher aus unterschiedlichen Ecken und Enden. Ihre Vorfahren ruhen ganz woanders. Das Ziel war, hierher zu kommen, im Bergbau ein bisschen Geld zu verdienen und nach Hause zu fahren. Eine Atmosphäre wie auf dem Bahnhof. Es überwog also das Verständnis, dass hier alles temporär ist. Wenn man sich ein Häuschen baute, so reichte auch eine Lehmhütte aus, dass man zum Übernachten etwas hat. Keiner dachte an schöne Fensterrahmen oder geschmückte Zäune. Daher kommt ja auch die architektonische Misere hier. [...] Deshalb ist die einzige Vergangenheit für die Menschen, die hier groß geworden sind, die sowjetische Vergangenheit. Wenn man sie ablehnt, was problemlos im Westen des Landes geht, hat man gar nichts anderes als Ersatz. Die Menschen halten sich hier an dieser Vergangenheit fest, weil es ihr Leben ist, und nicht weil es eben eine sowjetische Vergangenheit oder kommunistische und nicht bourgeoise Vergangenheit ist. Als Folge wird hier alles, was das Sowjetische infrage stellt – und das Thema Gulag und Repressionen tut genau das – nicht aufgenommen.“ (Interview_U20, Abs. 12)

Allen Bemühungen zum Trotz vermag sich der Diskurs aus den Fesseln der Beschränkung der Sowjetrealität offenbar nur mühsam herauszubewegen. Die nationale

Tradition scheint (noch) nicht in der Lage zu sein, die Stelle der „Traditionslosigkeit“ einzunehmen. Eine politische Nation „Ukraine“ sei seit der Loslösung von der UdSSR wahrlich nicht entstanden. Der Prozess der Herausbildung der übergreifenden nationalen Identität wird auch dadurch erschwert, dass die ukrainische Nation, insbesondere unter den Jugendlichen, den Status einer „Bauernnation“ hat, der es an eigenen Traditionen der städtischen Kultur stark mangelt (vgl. Hrycenko 2007).

Der ehemalige Präsident Viktor Juščenko versuchte einen historischen Diskurs zu finden, welcher die Teilung des Landes überbrücken sollte, und setzte sich für die Anerkennung des Holodomors (ukrainisch: Holodomor, von *holod* – Hunger, *mor* – Vertilgung) als Genozid am ukrainischen Volk ein (vgl. dazu auch Stryjek 2013). Vom Holodomor waren die südlichen, zentralen und östlichen Teile der Ukraine betroffen, die schon damals ein Teil der Sowjetunion waren. Diese Vergangenheitspolitik sollte zweierlei schaffen: einerseits die Anerkennung des Leidens der Bevölkerung im Osten und die Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls gegenüber dem Land Ukraine („Holodomor war ein Ereignis, gerichtet gegen die Ukrainer als Nation.“ [Interview_U21, Abs. 36]), andererseits die Abgrenzung der Bevölkerung gegenüber Russland, welches als Erbe der Sowjetunion auch die Verantwortung für den Holodomor mitträgt. Dieser Diskurs kann als Versuch verstanden werden, die ukrainische Identität zu konsolidieren. Die Voraussetzungen für eine intensive Beschäftigung mit dem Thema des Holodomors wurden bereits in der Zeit des Präsidenten Kučma geschaffen:¹⁵⁴ Im Jahre 2003, zum 70. Jahrestag der Katastrophe, hat das ukrainische Parlament den Holodomor als Verbrechen gegen die Menschheit verurteilt. Juščenko ging so weit, dass im Jahr 2006 ein Gesetz vom ukrainischen Parlament verabschiedet wurde, in dem der Holodomor zum Genozid gegen das ukrainische Volk erklärt wurde.

Zu dem Thema Holodomor äußerten sich mehrere befragte Erwachsenenbildner, denn das Thema findet in der Gesellschaft eine große Resonanz, indem es einerseits die staatlichen Institutionen in ihre Programme einbeziehen müssen („Wir bekommen diesbezüglich ständig Rundschreiben aus dem Bildungsministerium.“ [Interview_U19, Abs. 116]) und andererseits auch in der Gesellschaft durch die politische Betonung ein Diskussionsbedarf wächst: „Seit diese Frage politisch

154 Dass die intensive gesellschaftliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Holodomor nicht mit der Machtübernahme Juščenkos begonnen hat, belegt die Tatsache, dass ein Themenheft der renommierten Zeitschrift „Osteuropa“ vom Dezember 2004 bereits dem Thema Holodomor gewidmet wurde. Vgl. Osteuropa, Jg. 54, 12/2004.

aktualisiert ist, beobachten wir ein allgemeines Interesse an diesem Problem. So müssen wir überlegen, wie wir es didaktisch behandeln wollen.“ (Interview_U01, Abs. 34) In L’viv wird die Geschichtspolitik Juščenkos in Bezug auf den Holodomor überwiegend positiv bewertet und als Fundament für eine weitere kritische Aufarbeitung der Vergangenheit und für die identitätsrelevante Etablierung des „nationalen Narrativs“ gesehen:

„Die Anerkennung von Holodomor [durch den Präsidenten Juščenko] ist ein Schritt in die Richtung, dass die Menschen überhaupt verstehen, dass solch ein Ereignis wirklich stattgefunden hat. Und zweitens, dass es eben keine Naturkatastrophe war, sondern ein Ereignis, das gegen uns als Gesellschaft gerichtet war. Die Anerkennung kann demnach etwas sein, was uns zusammenbringt, was uns zu einer Gemeinschaft macht. Denn dies ist unser größtes Problem. Die Polen, die Deutschen, die ... weiß ich nicht, Chinesen haben den Prozess des nationalen historischen Narratives bereits hinter sich und können sich mit anderen Sachen beschäftigen.“ (Interview_U01, Abs. 109)

Das Thema des Holodomors ist mit dem Thema der Vernichtung des ukrainischen Dorfes (als Wiege der ukrainischen Identität) und seiner relativen Souveränität sowie mit der Zerstörung der couragierten Gesinnung gegenüber der Sowjetmacht eng verbunden (vgl. dazu z. B. Simon 2004). In der sowjetischen Ideologie des Klassenkampfes wurden die (Groß-)Bauern als feindliche Elemente aus der Klasse der Unterdrückten dargestellt, gegen die es im Sinne der klassenlosen Gesellschaft zu kämpfen galt. Einer der Befragten verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Aufarbeitung des Themas „Entkulakisierung“ in der Geschichte als Kontextualisierung des Holodomors:

„Lange Zeit wurde in der sowjetischen Historiographie betont, dass Kulaken (ukrainisch: Kurkul', T. K.) verachtenswerte Menschen sind, die andere ausbeuten. Sie müssten bestraft werden. De facto waren es arbeitssame, fleißige und selbstständige Menschen, aus diesem Grunde hat man sie auch vernichtet. Die Vernichtung gipfelte dann im Holodomor. [...] Holodomor war ein Versuch der sowjetischen Macht, die Ukraine als die zweitgrößte Republik der Sowjetunion in die Knie zu zwingen. Mit anderen Republiken hätte man dann alles Mögliche tun können.“ (Interview_U14, Abs. 17–20)

Die Erwachsenenbildner thematisieren einen heutigen Widerstand in der Bevölkerung (und unter den Teilnehmern – insbesondere im Osten des Landes) gegenüber der Akzeptanz des Themas Holodomor. Dieser Widerstand wird von einem ostukrainischen Erwachsenenbildner auf das Nachwirken der sowjetischen Propaganda zurückgeführt: „Die Menschen, besonders die ältere Generation, die in der Sowjetunion erzogen wurden und auf Russland orientiert sind, sträuben sich einfach gegen dieses Thema [Holodomor, T. K.].“ (Interview_U21, Abs. 35) Eine andere Erwachsenenbildnerin aus Donec'k spricht hingegen von der allmählichen

Abflachung dieses Widerstandes und unterstreicht die Bedeutung der Weiterbildung für die Akzeptanz dieses Diskurses: „Man merkt folgende Tendenz: Die Lehrbücher, die noch in den 90er Jahren beschimpft wurden, waren 2001 ziemlich beliebt. Man hat sich einfach daran gewöhnt. Die Lehrer brauchen Zeit für das Neue, sie nehmen es nur schwierig auf. [...] Meistens müssen sie [die Lehrer, T. K.] durch Selbstbildung das alles begreifen. Deshalb denkt man, alles Neue sei fehlerhaft.“ (Interview_U19, Abs. 22) Die Erwachsenenbildnerin spricht jedoch von einer „Gewöhnung“ gegenüber der neuen Geschichtsdeutung, nicht von deren inhaltlicher Analyse, im Zuge derer eine begründete Akzeptanz oder Ablehnung entstehen könnte. Aus dem Interview entsteht der Eindruck, dass das Thema im Osten der Ukraine eher geduldet als integriert wurde.

Eine konsolidierte Interpretation des Holodomors in der Gesellschaft ist demnach nicht erreicht worden: „Unter den Teilnehmern gibt es ständige Diskussionen, ob Holodomor ein Genozid war oder nicht“ (Interview_U01, Abs. 62), „es ist bis heute kein Schlüsselereignis für die Gesamtukraine“ (Interview_U01, Abs. 108). Die Tragödie des Umgangs mit der großen Katastrophe – dem Holodomor – besteht darin, dass der angebotene Diskurs im Westen durch mangelnde familiäre Betroffenheit teilweise nicht als „eigenes Unheil“ akzeptiert wurde, in zentralen, besonders aber in südlichen und östlichen Regionen des Landes als Zeichen der „antirussischen Gesinnung“ interpretiert und daher von vornherein als Fremdkörper wahrgenommen wurde (vgl. Interview_U13, Abs. 66). Durch die sowjetische Propaganda wurde das Thema Holodomor im Bewusstsein vieler Menschen mit dem Begriff „ukrainische Nationalisten und Nazihelfer“ in Verbindung gebracht – mit der Begründung, Holodomor sei ein Hirngespinnst der ukrainischen bourgeoisen Nationalisten (auch UPA), um ihre Gräueltaten während des Zweiten Weltkrieges zu kaschieren.¹⁵⁵ Wilfried Jilge warnt vor „voreiligen Schlüssen zur Erinnerungskultur der ukrainischen Gesellschaft“ bezüglich der Bewertung des Holodomors: „Die ambivalente Haltung zur Hungersnot in der Ukraine hat auch sozialgeschichtliche Gründe: Während die nationalbewusste Westukraine kaum von der Hungersnot betroffen war, zerstörten Kollektivierung und Hunger in den zentralukrainischen und östlichen Regionen mit dem traditionellen ukrainischen Dorf eine soziale und kulturelle Basis des ukrainischen Nationalismus. Das

155 So, beispielsweise, erklärte der Vertreter der Ukraine bei den Vereinten Nationen, Ivan Chmyl', am 10. Oktober 1983 vor der Generalversammlung der UN in New York, dass „die Information über den Hunger 1932 und 1933 eine Erfindung ukrainischer bourgeoiser Nationalisten sei, die zur Zeit des Zweiten Weltkrieges Hitler gedient haben und danach in die USA übersiedelt sind“ (zit. nach Šapoval 2004, S. 143).

eigenständige ukrainische Bauerntum wurde durch ein Kolchosbauerntum ersetzt, das sich nie gegen die Sowjetmacht auflehnte und bis in die 1990er Jahre kaum politische und gesellschaftliche Aktivität entfaltete“ (Jilge 2004, S. 163).

Einige Erwachsenenbildner teilen ihre Bedenken mit, dass das Thema des Holodomors durch seine starke Politisierung und übermäßige Akzentuierung ein Gefühl des Aufdrängens eine Abstoßreaktion der Teilnehmer hervorruft: „Die Politiker übertreiben langsam mit der ständigen Thematisierung des Holodomors“ (Interview_U03, Abs. 55), „die Diskussionen über Holodomor führen meistens die Politiker, davon sind die Menschen schon müde“ (Interview_U06, Abs. 38), „dieses Ereignisses wird nicht so sehr von den Menschen als von den Politiker gedacht“ (Interview_U19, Abs. 9), „die politische Macht übertreibt mit dem PR dieses Ereignisses“ (Interview_U23, Abs. 38), „man wurde vom Holodomor ‚überfüttert‘“ (Interview_U14, Abs. 35). Unter der Bevölkerung stieß die Errichtung des Mahnmals für den Holodomor in Kyiv auf massive Kritik, nicht wegen des ideellen Hintergrundes, sondern wegen der ungeheuren Geldsumme, die dafür investiert wurde (über 100 Mio. Euro): „Für das Mahnmal wurde eine unglaubliche Summe aus dem Budget ausgegeben. Das kann nicht gut aufgenommen werden.“ (Interview_U11, Abs. 25; vgl. ähnlich auch Interview_U18, Abs. 54)

Auf der Ebene der Politik bekommen die Fragen des Umgangs mit der Geschichte, insbesondere die Frage des Holodomors, durch den offenen Videobrief des russländischen Präsidenten Medvedev an den ukrainischen Präsidenten Juščenko vom 11.08.2009 (vgl. Videoblog: Medvedev 11.08.2009, und Brief: Medvedev 11.08.2009a) und durch die Antwort des ukrainischen Präsidenten an seinen russländischen Kollegen vom 13.08.2009 (Juščenko 13.08.2009) staatliche Bedeutung. Der russländische Präsident beschuldigt seinen ukrainischen Kollegen der „Verschlechterung der ukrainisch-russischen Beziehungen [...] infolge [seiner] Linie der Revision der gemeinsamen Geschichte, Heroisierung der Nazihelfer, [...] des Aufzwingens der internationalen Gemeinschaft der nationalgefärbten Deutungen des Massenhungere in der UdSSR 1932–1933 als ‚Genozid des ukrainischen Volkes‘“ (Medvedev 11.08.2009a). Juščenko zeigt sich „enttäuscht“ aufgrund des „ersichtlich unfreundlichen Charakter[s]“ des Briefes und verlangt die Achtung des Rechtes der Ukraine auf eigene Entscheidungen durch die russischen Nachbarn: „Im Ihrem Brief ist ebenfalls eine weitere Wiederholung bekannter Vorwürfe enthalten, deren Ziel der Versuch ist, der Ukraine ihre Sicht auf die eigene Historie, die eigenen nationalen Interessen und die eigenen Prioritäten der Außenpolitik zu nehmen. Ich bin überzeugt davon, dass die Fragen der Geschichte gemeinsam mit der eigenen Sprache, Kultur und Familienethik zu einer fundamentalen Grundlage für die Staatsbildung und Identifikation mit

der ukrainischen Nation gehören“ (Juščenko 13.08.2009). Während der russländische Präsident mehrmals „die gemeinsamen russisch-ukrainischen Wurzeln“ und die „Brüderlichkeit der beiden Völker“ wiederholt, grenzt sich der ukrainische Präsident deutlich von diesem „Bruderduktus“ ab und schreibt von „Prinzipien der Freundschaft und der Partnerschaft [...] auf der Grundlage des gemeinsamen Respektes und souveräner Gleichrangigkeit“ (Juščenko 13.08.2009).

Durch den oben angeführten Briefwechsel wie auch durch zahlreiche Hinweise in den Gesprächen wird deutlich, dass die Frage der ukrainischen Identität in einem Korrelationsverhältnis zur Selbstpositionierung gegenüber der sowjetischen Identität sowie der heutigen russischen Identität steht, die sich auf die sowjetische stützt und sich zumindest zum Teil als deren Nachfolger sieht (siehe dazu auch Kapitel „Russland“). Die Erwachsenenbildner bringen in machen Gesprächen den Einfluss Russlands auf die Geschichtspolitik der Ukraine zum Ausdruck. In einer Aussage wird betont, dass dies die Aufgabe der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit mit dem Ziel der Beständigkeit in der Gesellschaft deutlich erschwert: „Das Ausspielen der historischen Karte auf der Ebene der internationalen Politik zwischen Russland und der Ukraine führt dazu, dass der Erinnerungsdiskurs in der Ukraine sehr instabil bleibt.“ (Interview_U14, Abs. 24–25) Der Einfluss und die Einmischung Russlands werden in den Interviews häufig thematisiert. Der deutliche Druck, meist informationellen Charakters, seitens Russlands wird ebenfalls als Hindernis der Herausbildung der konsolidierten Identität in den, insbesondere in L’viv durchgeführten, Interviews bewertet.

Bei der Frage der Identitäts(stiftung) spielt im ukrainischen Fall offenbar die Sprache eine bedeutende Rolle (vgl. z. B. Badan 2005; Tkačenko 2007). Die russische Massenkultur hat zweierlei Einfluss auf die Ukraine: Einerseits ist es die weitere Reproduktion und Übermittlung der gewohnten, sowjetisch behafteten Kulturgüter in die Ukraine, andererseits die Erzeugung mancher neuen Kulturgüter, die in dem postsowjetischen Raum verbreitet werden. Dadurch hat Russland seine Rolle des Zentrums weiterhin etabliert und fingiert als Mittler zwischen der neuen westlichen Welt und der alten sowjetischen im postsowjetischen Kulturraum. Die russischen Filme, Bücher und Zeitschriften sind in den letzten Jahren in stark zunehmender Weise auf den ukrainischen Markt gedrängt und haben innerhalb der Massenmedien ihre dominante Rolle gefestigt, was die Entwicklung der einheimischen Kulturindustrie deutlich erschwert. Darüber äußern sich auch die befragten Gesprächspartner:

„Wir haben das Wichtigste hier nicht – wir haben weder eine informationelle noch eine ökonomische Unabhängigkeit [von Russland, T. K.]. Was das Informationelle angeht, so haben wir Russland gegenüber komplett versagt, 100 %, angefangen mit Fernsehen und einschließlich aller Massenmedien.“ (Interview_U02, Abs. 39)

Ein anderer Erwachsenenbildner äußert sich ähnlich:

„Die moderne russische Politik benutzt als Einflussfaktor nicht nur den Gashahn. Russland führt auch eine enorme informationelle subversive Tätigkeit gegenüber der Ukraine nicht nur durch in der Ukraine häufig gesehene Fernsehkanäle, sondern auch durch die gekauften ukrainischen politischen Persönlichkeiten, welche für Russland günstige Thesen äußern und dadurch künstlich eine innerukrainische Verständigung blockieren.“ (Interview_U03, Abs. 80)

Im Fernsehen dominieren zurzeit die russische Sprache sowie russische Fernsehprodukte. Im Osten und Süden des Landes und auf der Krim sind die ukrainischen Fernsehsender entweder ziemlich schwach oder sie fehlen ganz. Im Fernsehkonsum eines durchschnittlichen Ukrainers überwiegen russische Unterhaltungsprogramme, Fernsehserien aus Russland (oder aus dem Ausland in russischer Übersetzung) sowie moderne russische Popmusik (vgl. Hrycenko 2007). Vertreter der Bildungseinrichtungen machen auf diese Situation aufmerksam und betonen die gravierenden Folgen dieser Prozesse für Bildung mit dem Ziel der nationalen Einheit. Als „alarmierend“ empfinden das insbesondere die Erwachsenenbildner, welche in den national-patriotischen Einrichtungen tätig sind: „Radio und Fernseher sind in fremder Hand“ (Interview_U04, Abs. 62), „Der Fernseher hat mehr Einfluss als jede Bildungsarbeit. Aber das Fernsehen ist mit Nichtukrainern besetzt. [...] Das führt zur Degradierung der Gesellschaft“ (Interview_U04, Abs. 63).

Es muss berücksichtigt werden, dass die Frage der Abgrenzung von Russland (in diesem Fall auch der Prozess der Herausbildung der nationalen Identität) mit dem Prozess der Entkommunisierung (Abgrenzung von der sowjetischen Vergangenheit sowie Befreiung von deren Einflüssen), Demokratisierung und der gleichzeitigen Abgrenzung von der neuen russischen Diktatur zusammenhängt – beide Aspekte werden in mehreren Interviews mit den Erwachsenenbildnern hervorgehoben. In vielen Narrationen wird die Abgrenzung zu Russland und zur Sowjetunion – „sich aus der engen Umarmung des Kremls zu lösen“ (Interview_U03, Abs. 36) – als ein wichtiges Kriterium der Selbstfindung besonders deutlich (vgl. dazu auch Zaškil'njak 2008). Der polnische Historiker stellt diese Besonderheit für die meisten Länder Zentral- und Osteuropas fest: „Die Entkommunisierung bedeutet nicht nur eine Kritik der sowjetischen Vergangenheit und ihre Ablehnung, sondern zugleich auch eine Befreiung von der traditionellen russischen Narration, in der Moskau die Erbin der Kiewer Rus ist, eine Verabschiedung von der Idee der Sammlung der russischen Erde und von der Überzeugung, dass die Ukraine und Belarus integrale Bestandteile Russlands sind. [...] Jetzt ist der Mythos von Russland als dem Befreier der Ukraine, von Belarus und Litauen – vom

Chmielnicki-Aufstand 1648 bis zur Befreiung vom ‚Faschismus‘ durch die Rote Armee – endgültig dahin“ (Krasnodębski 2008, S. 482).

In der neuesten Geschichte der Ukraine können mindestens zwei Ereignisse genannt werden, die als Meilenstein auf dem Weg zur ukrainischen Nation und des ukrainischen Staates betrachtet werden und gleichzeitig die Abgrenzung von Russland und den Bezug auf eine europäische Zukunft symbolisierten: die Loslösung von der UdSSR und die Orangene Revolution, wobei jedes dieser Ereignisse als „Geburt der ukrainischen politischen Nation“ charakterisiert wurde. Nach der Orangenen Revolution war jedoch die nationale Idee wieder hoch im Kommen (vgl. z. B. Adamovyč 2008); jetzt ist die Mode des Tragens nationaler Symbole als Ausdruck einer nationalen (auch: demokratischen) Haltung durch die Enttäuschung über die Folgen der Revolution wieder vorüber. Maidan (Ort der Orangenen Revolution in Kyiv) verhalf zur Herausbildung eines Gefühls des Stolzes hinsichtlich der Zugehörigkeit zur ukrainischen politischen Nation, welche sich auf den Weg der Modernisierung, Demokratisierung und Europäisierung begab (vgl. Interview_U20, Abs. 54; Interview_U25, Abs. 25). Diese Zugehörigkeit bedeutete das Streben nach Gerechtigkeit, Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit und basierte auf solchen Werten wie Achtung der Menschenwürde, Individualismus, Solidarität, Offenheit gegenüber dem „Anderen“ und Intoleranz gegenüber der Despotie (vgl. Interview_U25, Abs. 25). Vadym Karasyov, Direktor des Kyiver Institutes für Globale Strategien, sieht im Maidan die eigentliche Geburtsstunde der ukrainischen politischen Nation. Er behauptet, gerade dieses Ereignis der Zeitgeschichte kann eine Grundlage für ein für die Nationbildung und Identitätsstiftung wichtiges Gefühl des Patriotismus geben, welches jedoch nicht auf Abgrenzung und dem Bild des Feindes, sondern auf Prinzipien der Demokratie basiert: „We have the experience of Maidan where the nation was actually born in Ukraine. Maidan (in Kyiv, Donetsk, Odesa) gave rise to the phenomenon called democratic patriotism.“ (Karasyov 2006, S. 48)

Aber auch die Orangene Revolution wird nicht von der Gesamtukraine als ein verbindendes positives Ereignis verstanden; über eine negative Einstellung der Teilnehmer zur Orangenen Revolution spricht die Erwachsenenbildnerin aus Donec’k (vgl. Interview_R19, Abs. 40). Oleksandr Hrycenko schildert einen Fall, als eine Lehrerin in der Donec’ker Schule mit folgenden Worten die Schüler schalt, welche beim Klang der nationalen Hymne aufgestanden und die Hand aufs Herz gelegt haben: „[S]o machen es nur die orangenen Ratten“ (Hrycenko 2009). Die Orangene Revolution scheint zu einer weiteren Spaltung der Gesellschaft zumindest teilweise beigetragen zu haben. In Galizien erklärte man sich für die „echten“ Europäer und „echten“ Ukrainer und grenzte sich von den unverständlichen

und „rückständigen“ Ostukrainern ab.¹⁵⁶ Die Ostukrainer ihrerseits fühlten sich als Menschen „zweiter Sorte“, denen die Rolle der „fünften Kolonne“ Russlands zugeschrieben wurde. Manche Erwachsenenbildner sprachen jedoch von der politischen Nation, die sich als Folge der Orangen Revolution herausgebildet haben soll. In diesen Gesprächen wurde Abstand vom Konzept der „ethnischen Nation“ genommen und die Betonung auf die „politische Nation“ übertragen (das entspricht in etwa der Teilung in Kulturnationen und Staatsnationen).¹⁵⁷

Im Kontext einerseits der multikulturellen Vergangenheit der Ukraine und vor dem Hintergrund der praktischen Unmöglichkeit der Herausbildung einer gemeinsamen überregionalen ukrainischen Identität konzentrieren manche Erwachsenenbildner ihre Bemühungen auf die regionalen Besonderheiten und regionalen Vergangenheiten, um hiermit eine Basis für das persönliche Engagement für das einem Nahestehende und Verständliche zu fördern. Die Akzentuierung auf die Auseinandersetzungen mit der lokalen Vergangenheit soll dann als Anerkennung der Diversität verstanden werden. Einige Befragte unterstreichen explizit den normalen Charakter der regionalen Differenzen im Prozess der Identitätsfindung und konzentrieren ihre Bemühungen darauf, die Pluralität der Identitätskonzepte regional zu unterstützen, um die Menschen mit dem Naheliegenden zu erreichen und sie für die Themen zu gewinnen. Eine Erwachsenenbildnerin in L'viv begründet ihre Position folgendermaßen:

„Sehr wichtig erscheinen mir die Kenntnisse der Vergangenheit der eigenen Stadt, Einblicke in die eigene Umgebung, das Verstehen der eigenen Rolle darin und die Selbstidentifikation, was bedeutet mein ‚Ich‘ hier und jetzt. Das Problem ist, dass die Ukrainer seit den Zeiten der Sowjetunion aufgrund des Prismas der emotionalen Bewegtheit in der Einstellung zur Heimat in Form von Birken, Weiden, oder eben durch bestickte Trachtenblusen ein amorphes Verständnis der Bürgerrolle und des Patriotismus haben. Die richtige Bürgerrolle, der richtige Patriotismus misst sich aber in Taten. Unsere Aufgabe hier ist, auf die Möglichkeiten für Handlungen in der eigenen sozialen Umgebung aufmerksam zu machen. Man soll sich zuerst mit der eigenen Straße und den Nachbarn beschäftigen – wer sind sie: Russen, Juden, Sinti und Roma, Ungarn, Polen – und warum sind sie hier? Wie

156 Diese Position wurde von den Erwachsenenbildnern nicht explizit formuliert, da die meisten von ihnen einen besonderen Wert auf die Integration der unterschiedlichen Teile der Ukraine in einen gemeinsamen Diskurs legten. Die „Schwierigkeiten“ mit dem Osten des Landes wurden jedoch thematisiert: Der „Osten“ sei unempfindlich für die nationalen Ideen und nationalen Diskurse.

157 Siehe dazu z. B. auch die in der in der Ukraine bekannten elektronischen Zeitung *zaxid.net* (übersetzt: *westen.net*) angelaufene Reihe zu diesem Thema. Der erste Artikel aus dieser Reihe: Kryvdnyk 2010.

haben sie früher zusammengelebt? Warum sind die Juden verschwunden? Warum gibt es auf den Straßen (von L'viv, T. K.) so viele polnische Touristen?“ (Interview_U06, Abs. 24)

Die Umfragen, welche 2006 vom Razumkov-Zentrum durchgeführt wurden, belegen, dass die Mehrheit der Ukrainer sich mit dem eigenen Dorf oder Stadt identifiziert (44,4 %), mit der eigenen Region (14,8 %), mit der Ukraine (31,3 %). 2,9 % der befragten Ukrainer bezeichnen ihre Identität als sowjetisch und 0,8 % als europäisch (vgl. Razumkov-Zentrum April-Mai 2006). Die regionale Identität überwiegt meist im Osten und Süden der Ukraine und auf der Halbinsel Krim. Es muss jedoch betont werden, dass die Umfrage eine Abnahme der regionalen Identifizierung in allen Teilen des Landes seit der Erlangung der Unabhängigkeit feststellen konnte (vgl. dazu Stehlij 2005, S. 106f.), obschon diese immer noch eine beträchtliche Rolle spielt.

Eine weitere Untersuchung hat ergeben, dass bei den jungen Respondenten in Donec'k eine ambivalente Haltung gegenüber den Ereignissen der Vergangenheit sowie Schwierigkeiten, ein historisches Ereignis genauer zu beschreiben oder zu bewerten, zu beobachten sind (vgl. Černyš 2006, S. 102f.). Dies gibt Anlass zu schlussfolgern, dass unter der Donec'ker Jugend eine Krise der historischen Identität herrscht (vgl. ebd., S. 107f.). Die östliche Ukraine hat in den Jahren der Unabhängigkeit die „neue Version“ der Geschichte „vorgelegt“ bekommen – in Form von Lehrbüchern, vorgeschriebenen Unterrichtsprogrammen, staatlichen Anordnungen für die Weiterqualifizierung der Lehrer – ohne die Möglichkeit zu haben, diese neue Version der Vergangenheit in der breiten öffentlichen Diskussion und in den Angeboten der Bildung erwachsener Bürger zu verarbeiten – abzulehnen oder zu akzeptieren. Dies belegt auch die Umfrage der Geschichtslehrer, die im Jahr 2003 in drei Städten der Ostukraine (Luhans'k, Sumy, Charkiv) von Peter. W. Rodgers durchgeführt wurde: „Teachers in the eastern borderlands of Ukraine certainly seemed to ‚perceive‘ these changes [new historical narrative since 1991] as a direct outcome of Western Ukrainians gaining political power in Kyiv and using it to expand ‚their‘ own historical interpretation onto the rest of Ukraine, at the expense of their ‚own‘ historical viewpoint“ (Rodgers 2008, S. 121). Als Konsequenz beobachtet man heute eine ambivalente, teilweise hybride und dissonante Haltung im Umgang mit der Vergangenheit. Diese hybride Identität, teilweise basierend auf Resten der sowjetischen Identität, stellt, nach Meinung mancher Experten, ein großes Hindernis im Aufbau der Zivilgesellschaft in der Ukraine dar: „[T]he mentality of ‚Homo Sovieticus‘ is a variety of slavery. There is no space for compromise here. Either we have a European and Ukrainian Ukraine (Ukrainian in the political, not ethnic sense), or it remains a country of ‚Homo Sovieticus‘“ (Ryabchuk 2006, S. 50).

Eine Frage, die in den letzten Jahren besonders intensiv diskutiert wird, ist der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Identitäten, die auf den Geschichtsinterpretationen aufgebaut sind einerseits, und dem politischen Verhalten ihrer Träger sowie deren Zukunftsvisionen hinsichtlich der Entwicklung der Ukraine andererseits. In ihrer Dissertationsarbeit, die dieses Problem im Fokus hat, stellt W. Sereda fest, dass in Donec'k eine starke Ambivalenz und Verwirrung in Bezug auf die Bewertung der sowjetischen Vergangenheit zu beobachten ist. Sie spricht in dieser Hinsicht von der Hybridisierung der ukrainischen und sowjetischen Elemente bei der Konstruktion der historischen Identitäten (vgl. Sereda 2006). Die Frage der Identität wird nicht ohne Grund auch massiv von den Politikern, insbesondere in der Zeit vor den Wahlen, instrumentalisiert und auf diese Weise immer wieder aktualisiert und aufs Schärfste polemisiert. Der Leiter des Kyiver Institutes für Globale Strategien erklärt: „In Ukraine, politics are built on the conflict of identities. Ukrainian parties now engaged in the electoral process are parties of identities rather than parties of interests. The formation of identity is directly related with the formation of the national interests and foreign policy“ (Karasyov 2006, S. 47). Der Machtwechsel im Jahr 2010 und die „Rückkehr“ von Janukovyč werden als Revanche für die Niederlage in der Orangen Revolution und für die Aufdrängung der westukrainischen Identitätsmuster der gesamten Ukraine angesehen. Diese Revanche findet im Bereich der Politik statt, aber auch auf dem Gebiet der Vergangenheitsdeutungen. Die „unterdrückten“ Ost-ukrainer sehen ihre Sicht auf die Vergangenheit durch die neue Umschreibung der Geschichtslehrbücher bestätigt. Nun sind die Westukrainer Menschen „zweiter Sorte“. Die Bewertung der Personen und Ereignisse wurde wiederholt keiner ernsthaften Diskussion unterzogen; lediglich die Vorzeichen „plus“ und „minus“ wurden getauscht. Es wird aber weiterhin in den Kategorien „Helden und Verbrecher“ (Marples 2007) über die Vergangenheit reflektiert.

Der nächste Aspekt, der für die Frage der ukrainischen Identität relevant ist und dem auch in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, bezieht sich auf den sogenannten Opferdiskurs in der ukrainischen Vergangenheitsdeutung. In den Interviews mit den ukrainischen Erwachsenenbildnern wurde die These der Forscher (vgl. z. B. Zimmer/Lange 2006) bestätigt, dass die ukrainische Identität seit der Erlangung der Unabhängigkeit über die Opferhaltung definiert wurde, also über den über die Jahrhunderte entstandenen Mechanismus der Identifikation über Feindbildkonstruktionen und über den verhassten fremden Unterdrücker, gegen den man sich „wehren muss“ (vgl. Jilge 2007; zur Forderung der Überwindung des Opferdiskurses S. Symonenko 2010). Nach der Orangen Revolution hat diese Opferhaltung einerseits neue

Züge erhalten, andererseits aber zu neuen Segregationen innerhalb der Gesellschaft geführt. Es machte sich die allgemeine Enttäuschung über deren Ergebnisse bemerkbar (vgl. Interview_R19, Abs. 40).

3.3.2.3 Religion

Das heterogene nationale Gemisch wird durch das Fehlen einer ukrainischen Nationalkirche verstärkt. Die Diskussion um die Kirche sprengt den Rahmen des Religiösen, denn auch hier geht es um die Konsolidierung des unabhängigen ukrainischen Nationalstaates und in diesem Zusammenhang gerade auch in der Abgrenzung zu Russland (vgl. Karlova 2009). Die Konflikte auf dem Gebiet der Konfessionen spielten nach dem Zerfall der Sowjetunion neben den nationalpolitischen eine bedeutende Rolle. Das direkte Engagement der Russischen Orthodoxen Kirche in der Verwirklichung der Assimilationspolitik der Sowjetunion sowie die Zusammenarbeit mancher Kleriker mit Vertretern der Sicherheitsdienste des totalitären Staates haben dazu geführt, dass sich manche Vertreter der orthodoxen Geistlichkeit Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre veranlasst fühlten, sich davon abzugrenzen und die religiöse Identität durch die Wiedergeburt der nationalen ukrainischen Kirchen zu definieren (vgl. mehr dazu Smyrnov 2000). Die Herausbildung der ukrainischen Autokephalie ging mit der Welle der ukrainischen national-demokratischen Bewegung einher. Das Oberhaupt der Russischen Orthodoxen Kirche war zu dieser Zeit Metropolit Filaret (Denysenko) aus Kyiv, der nach der Unabhängigkeitserklärung der Ukraine 1991 auch die Unabhängigkeitsbestrebungen der Ukrainischen Orthodoxen Kirche vom Moskauer Patriarchat unterstützte (vgl. ebd.). Dafür wurde er 1992 seines Amtes enthoben und drei Jahre später vom Bischöflichen Rat sogar exkommuniziert. Als Folge gründete er die Ukrainische Orthodoxe Kirche/Kyiver Patriarchat. Diese wird von der Russischen Orthodoxen Kirche nicht anerkannt und deren Vertreter als „Separatisten“ und „Kirchenspalter“ angeprangert.

Der nationale Aspekt der Kirche, die Eingebundenheit der Kirche in die Geschichte, die symbolhafte Ausrichtung entweder nach Kyiv oder nach Moskau (Kyiver oder Moskauer Patriarchat) wurden in mehreren Interviews mit Vertretern der kirchlich gebundenen Einrichtungen thematisiert. Dieses Thema ist aufs Engste mit der ukrainischen, russischen und sowjetischen Vergangenheit verbunden, sodass die Kirche – die orthodoxe Kirche des Kyiver Patriarchats, die griechisch-katholische sowie die Autokephale Kirche – beim Formulieren des eigenen Selbstverständnisses nicht auf die Auseinandersetzung mit der (oder auf einen Rekurs auf die) Vergangenheit verzichten kann. Demzufolge sind die kirchlich gebundenen Einrichtungen um eine Beschäftigung mit der Vergangenheit bemüht.

Die Auseinandersetzungen auf dem Gebiet der religiösen Identität spiegeln den innerukrainischen Kampf um die „kollektive Erinnerung“ wider.

Die Frage der Religion zeichnet eine Trennlinie quer durch das Land. Für die Ost- und Südukraine, die über eine längere Zeitspanne der sowjetischen atheistischen Sozialisation unterlagen, war die religiöse Identität nicht bedeutend. In Wolhynien, Galizien und Hinterkarpatien beobachtete man noch den intergenerationellen Zusammenhang in den religiösen Fragen durch die Generation der Großeltern, welche sich noch lebhaft an die vorsowjetische Zeit erinnerten und die folgenden Generationen auch in religiöser Hinsicht durch Tradierung prägen konnten (vgl. dazu Interview_U07, Abs. 25; Interview_U08, Abs. 21). Galizien hatte zudem eine spezifische religiöse Identität, wobei die nationale Frage eng mit der griechisch-katholischen Kirche verknüpft war (vgl. Interview_U22, Abs. 18). Dies ist eine Kirche, welche nach orthodoxem Ritus entstand, die aber dem römischen Papst unterstand. Sie ist bis in die Gegenwart in der westlichen Ukraine ein identitätsstiftendes Element geblieben. Die wichtigsten Personen der Organisation der ukrainischen Nationalisten (OUN) und ihrer militärischen Einheiten (UPA), welche eine ausschlaggebende Rolle für die Herausbildung der ukrainischen nationalen Identität spielten, bekannten sich zur griechisch-katholischen Kirche (vgl. Zabzaljuk 2009). Die Vertreter der Einrichtungen mit orthodoxer Orientierung wiesen selbst auf diese Tatsache hin und versuchten, die Frage der religiösen und nationalen Identität auf einer breiteren Basis zu lösen:

„Natürlich waren die meisten Kämpfer für die Unabhängigkeit der Ukraine in den 40er und 50er Jahren griechisch-katholischen Glaubens. Aber die Kosaken waren überwiegend orthodox. [...] Andererseits muss man auch die Tatsache berücksichtigen, dass die orthodoxe Kirche mehr auf die nationale Identität ausgerichtet ist, da sie in einem Staat nach einer Autokephalie strebt. [...] Die katholische Kirche ist hingegen kosmopolitischer, weil sie den Vatikan hat.“ (Interview_U22, Abs. 18)

Die Bestrebungen der griechisch-katholischen Kirche nach Legitimation und Fortbestand wurden als Bestandteil der ukrainischen Widerstandsbewegung gegenüber dem totalitären sowjetischen Regime aufgefasst und standen in Verbindung mit den Prozessen der Demokratisierung und der nationalen Wiedergeburt Ende der 80er Jahre, sodass die Frage der nationalen und staatlichen Identifizierung heutzutage für die Geistlichen und Gemeinden der griechisch-katholischen Kirche kaum Schwierigkeiten bereitet. Die griechisch-katholische Kirche ist jedoch stets mit der Überwindung ihrer regionalen Begrenztheit einerseits und Selbstbehauptung gegenüber dem Vatikan andererseits konfrontiert:

„Obwohl die griechisch-katholische Kirche ein Teil der katholischen Kirche ist, ist sie marginal, abseits sozusagen. Die Romkatholiken verachten sie, besonders die Polen.“

[...] Außerdem hat sie kein eigenes Patriarchat als die höchste Unabhängigkeitsstufe vom Vatikan. Dies hängt sicherlich mit den Abmachungen zwischen Vatikan und Russland zusammen. [...] Das alles erzeugt ein Gefühl der Minderwertigkeit, des kleineren Bruders.“ (Interview_U22, Abs. 18)

Der Herd des Konfliktes ist in der letzten Zeit nicht zwischen der griechisch-katholischen und der orthodoxen Kirche zu suchen, wie es Anfang der 90er Jahre verstärkt der Fall war, sondern zwischen den folgenden zwei (bzw. drei fungierenden) orthodoxen Kirchen: der Ukrainischen Orthodoxen Kirche/Kyiver Patriarchat, der Ukrainischen Orthodoxen Kirche/Moskauer Patriarchat und, jedoch viel schwächer, der Ukrainischen Autokephalen Orthodoxen Kirche.¹⁵⁸ Regional gesehen sind die Ukrainische Orthodoxe Kirche/Kyiver Patriarchat und die Ukrainische Autokephale Orthodoxe Kirche stärker im Westen des Landes vertreten und die Ukrainische Orthodoxe Kirche/Moskauer Patriarchat übt ihren Einfluss im Osten und Süden des Landes aus, was auch dem politischen und kulturellen Einflussgebiet Russlands entspricht. Die Ukrainische Orthodoxe Kirche/das Moskauer Patriarchat wird im Westen der Ukraine überwiegend als „moskautreu“, „russisch“ und „imperial-chauvinistisch“ bewertet (vgl. Kočan 2009, S. 165).

„In der Ukraine gibt es zwei orthodoxe Identitäten: eine Identität, die auf dem Ideologem, auf dem Schema der Moskauer Orthodoxie gegründet ist, und eine, die auf ... – es ist schwer eine klare Definition zu geben – die auf einer Alternative aufgebaut ist. Für manche ist diese Alternative politisch motiviert, für andere bedeutet sie die Wiedergeburt der Traditionen des Kyiver Metropolitentums, so wie dieses bis zum Ende des 17. Jahrhunderts existierte, also bis zum Anschluss an das Moskauer Patriarchat und bis zur Russifizierung. Also, zwei Identitäten, die sich auch in den Ansichten der Kirchengemeinden widerspiegeln: Die Gemeinden des Kyiver Patriarchats sind in der Regel liberal, ökumenisch, mit der Dominanz der nationalen Werte. Die Gemeinde des Moskauer Patriarchats hat eine eindeutige Orientierung auf Moskau, auf starke Kanonisierung, Neigung zur Geschlossenheit, das Bewusstsein der Ausschließlichkeit – es gibt nur uns, alle anderen sind fehlerbehaftet.“ (Interview_U07, Abs. 31)

158 Die Ukrainische Autokephale Orthodoxe Kirche (UAOK) ist in der Zeit nach der Oktoberrevolution entstanden, als vom Regime die nationalen Bestrebungen in den nichtrussischen Republiken unterstützt wurden. Eine Gruppe von ukrainisch orientierten Priestern gründete unter etwas obskuren Umständen diese Kirche und wählte einen der Ihren zum Metropoliten, um sich von der ROK zu distanzieren, die unter der Zarenherrschaft die einzige anerkannte orthodoxe Kirche in der Ukraine war. Nach kurzer Zeit wurde auch die UAOK vom Regime verfolgt und vernichtet, sodass sie nur in der Emigration überleben konnte (vgl. Kotschan 2003).

Der Erwachsenenbildner bindet im weiteren Verlauf des Gesprächs die Frage der ukrainischen Identität an die Zugehörigkeit zu einer der Religionen:

„Nun zu der nationalen Identität in diesem Kontext: Für die Ukrainer, die sich für das Kyiver Patriarchat entschieden haben, ist die Sache ziemlich klar. Viel komplizierter sieht es aus mit der nationalen Identität der Ukrainer, die das Moskauer gewählt haben. [...] Für solche Menschen ist es äußerst schwer, eine Balance zwischen der ukrainischen Identität und dem Moskauer Patriarchat zu finden.“ (Interview_U07, Abs. 32–33)

Der Konflikt innerhalb der Orthodoxie birgt die Gefahr in sich, sich zu einem umfassenden, allukrainischen Konflikt auf dem Niveau des Staates zu entwickeln, im Unterschied zu den Spannungen zwischen der griechisch-katholischen Kirche und der Orthodoxie, welche sich meistens in den Eigentumsfragen widerspiegeln. Die Forscherin Lilija Berežnaja spitzt das Problem der konfessionellen Zugehörigkeit auch politisch zu: „Dabei geht es um nichts Geringeres als die Legitimität des ukrainischen Staates und die post-imperialen Ansprüche Russlands. Die Front verläuft aber nicht zwischen Russland und der Ukraine, sondern durch die ukrainische Gesellschaft“ (Berežnaja 2009, S. 172). Die ukrainische Politologin Natal'ja Kočan sieht jedoch eine positive Seite in der Pluralität der Kirchenlandschaft in der ukrainischen Gesellschaft: „[...] sie verhinderte, dass in der Ukraine sowie in Russland eine staatsnahe orthodoxe Kirche entstehen konnte, die einen besonderen juristischen Status und Sonderrechte für sich in Anspruch nimmt. Keine der sich als ‚Nationalkirchen‘ verstehenden Konfessionen hat realen Einfluss auf die ukrainische Politik. Dies ist der Entstehung einer offenen Gesellschaft auf der Grundlage demokratischer Prinzipien zuträglich“ (Kočan 2009, S. 170).

In den Interviews mit den Vertretern der kirchlich gebundenen Einrichtungen wird die Frage nach der Rolle der Kirche beim Aufbau der ukrainischen Bürgergesellschaft gestellt (vgl. z. B. Interview_U03, Abs. 87; vgl. dazu auch Pročjuk 2004 und Marynovyč 1999). Die Kirche und die dazugehörigen Einrichtungen möchten sich, so der Respondent, als Teilnehmer der Bürgergesellschaft verstehen und den gesellschaftlich-politischen Auftrag erfüllen (unter anderem auch den auf Bildung) (vgl. ebd.).

Die Frage der Konflikte zwischen den einzelnen orthodoxen Kirchen betrifft jedoch größtenteils die Kirchenleitungen selbst, wobei die Gläubigen diese Fragen eher zu vermeiden suchen. Laut der Umfrage des Soziologischen Instituts der Akademie der Wissenschaften der Ukraine aus dem Jahr 2007 machten sich 65 % der Befragten, die sich dem orthodoxen Glauben zugehörig fühlten, keine Gedanken zu den Unterschieden innerhalb der Orthodoxie und wollten lieber „einfach

als orthodox“ bezeichnet werden (Vorona/Šulha 2007, S. 527). Darüber spricht auch ein in der kirchlich gebundenen Institution tätiger Erwachsenenbildner:

„Die Frage ist aber, wie bewusst die Wahl getroffen wird. Wenn du ein bewusster Ukrainer bist, kannst du nicht einfach zum Moskauer Patriarchat gehören. Die breite Masse der Bevölkerung lebt bloß unbewusst. Ein Drittel der Bevölkerung versteht es nicht und fühlt sich weder zum einen noch zum anderen zugehörig.“ (Interview_U07, Abs. 35)

Seit der Orangen Revolution im Dezember 2004 wird eine Verschärfung der konfessionellen Gegensätze in der ukrainischen Gesellschaft deutlich, wobei die Parteinahme der politischen Eliten einen erheblichen Einfluss daran hat (vgl. zum Verhältnis der Politik und Kirchen in der Ukraine Razumkov-Zentrum 2011). Der zweite Präsident der Ukraine Leonid Kučma unterstützte, wenn auch nicht offiziell, die Ukrainische Orthodoxe Kirche/Moskauer Patriarchat, Juščenko hingegen bevorzugte die Ukrainische Orthodoxe Kirche/Kyiver Patriarchat. Der derzeitige Präsident Janukovyč, der durch die Stimmen der ost- und südukrainischen Wähler an die Macht kam, favorisiert wieder die Ukrainische Orthodoxe Kirche/Moskauer Patriarchat.

Das Problem der konfessionellen Zugehörigkeit hängt nicht nur mit der Spaltung innerhalb der ukrainischen Orthodoxie zusammen, sondern auch mit einem zunehmenden Bedarf an einer Reformierung der innerkirchlichen Strukturen selbst: „Überdacht werden muss ja auch das Verhältnis von Kirche und Staat. Diese Unterordnung, diese Zweitrangigkeit darf nicht mehr existieren.“ (Interview_U07, Abs. 25–27) Neben den Fragen der kirchlichen Organisation soll sich die Kirche demnach auf die Unterstützung der weltlichen sozialen Einrichtungen konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit den Fragen der Bildung, Armut und der Familie widmen (vgl. ebd.). In der Formulierung eines Respondenten wird diese Aufgabe durch die Zusammenarbeit der kirchlichen und staatlichen Einrichtungen in der Domäne der Bildung akzentuiert:

„Alle Bildungsbestrebungen in der Ukraine müssen darauf ausgerichtet werden, dass der ukrainische Staat gestärkt wird. Die Wirtschaftsexperten in ihrem Bereich, die kirchlichen Vertreter in ihrem. Damit der Staat, den wir Anfang der 90er Jahre bekommen haben – vielleicht teilweise auch nicht verdient – nicht verloren geht. Denn nur der ukrainische Staat kann eine ukrainische Identität und die Entwicklung der ukrainischen Kirchen für die Zukunft sichern.“ (Interview_U07, Abs. 53)

Zusammenfassend kann die Frage der Identitätsfindung, sei es nationaler oder religiöser Art, mit den Worten eines Interviewpartners aus L'viv formuliert werden:

„Ich kann nur das semantische Feld meiner Suche beschreiben: Wie kann man eine eigene Identität bilden, ohne zu den ‚Anti‘-Charakteristiken und ‚Anti‘-Formeln zu

greifen? Wie kann man die Welt davon überzeugen, dass wir keine Russen sind, ohne anti-russisch zu wirken, oder dasselbe mit den Polen? Wie kann man Ukrainern den Respekt vor der eigenen Vergangenheit anerkennen, ohne dabei die Welt in ‚Gute‘ und ‚Böse‘ einzuteilen? Das Letztere sehe ich beispielsweise als Problem des Kyiver Patriarchats, die ihre Kirche auf den anti-russischen Gefühlen bauen.“ (Interview_U03, Abs. 87)

3.3.2.4 Generationenverhältnis

Mit dem Thema der Identitätsstiftung sowie der Weitergabe der Traditionen und Haltungen ist die Frage des Generationenzusammenhangs bzw. Generationenkonflikts verbunden. Das Thema der Generationen hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit ist im Fall der Ukraine aus dem Grund schwierig, dass es in den 90er Jahren, zu Beginn der Debatte, bereits nur noch wenige Zeitzeugen von solchen zentralen historischen Ereignissen wie dem Holodomor gab. Dies gilt auch für den stalinistischen Terror der 1930er Jahre. Die Zeitzeugengeneration war also beinahe gestorben, bevor die Debatte um die Vergangenheit eine öffentliche Bedeutung gewonnen hatte. Ebenso schwierig ist es in der Ukraine, eine klare Unterscheidung analog zu der in Deutschland üblichen Aufteilung in erste, zweite und dritte Generation zu treffen, da unterschiedliche Regionen der Ukraine verschiedene Kernereignisse als Ausgangspunkt haben – die Verfolgungen der 1920er Jahre, den Holodomor, die Repressionen und Morde der 1930er Jahre (im Osten des Landes), die erste Machtergreifung der Sowjets im Zweiten Weltkrieg, der Überfall Deutschlands etc. (im Westen des Landes).

In den durchgeführten Interviews wurde die Generationenaufteilung entsprechend dem Kriterium des Alters bestimmt, welches man zum Zeitpunkt des Zerfalls der Sowjetunion hatte, und danach, wie lange man demzufolge in der Sowjetunion gelebt hat. Wenn man also von der älteren Generation spricht, so ist in den meisten Fällen die Alterskohorte gemeint, die zum Zeitpunkt des Zerfalls der Sowjetunion ca. 50 bis 70 Jahre alt war. Als mittlere Generation werden die Menschen bezeichnet, die Anfang der 90er Jahre ca. 20 bis 40 Jahre alt waren. Beide Altersgruppen gehören zu der Generation der sowjetischen Bürger (wenngleich die Merkmale des „homo sovieticus“ hier unterschiedlich ausgeprägt sind). Die junge Generation war zum Zeitpunkt des Umbruchs ca. 10 bis 20 Jahre alt. Die „postsowjetische“ Generation kennt den sowjetischen Alltag meistens nur aus Erzählungen.

Eine Anpassung an die neue demokratische Ordnung nach dem Zerfall der Sowjetunion vollzog sich in den verschiedenen Alterskohorten unterschiedlich schnell und stark. Die befragten Erwachsenenbildner wiesen häufig auf einen

unterschiedlichen Umgang mit Fragen der ukrainischen Vergangenheit unter den Teilnehmern verschiedenen Alters hin. Nicht nur die älteren Generationen stehen der „neuen“ Vergangenheit zunächst einmal mit Distanz gegenüber: In allen Generationen wird Erinnerung stets neu konstruiert. Für die ältere Generation, so die Befragten, ging jedoch die plötzliche Konfrontation mit dem Neuen zu schnell und deshalb nicht immer reflektiert vorstatten: „Die ältere Generation hatte einfach keine Zeit gehabt, über die historischen Ereignisse nachzudenken. Das Programm wurde geändert und die Lehrer wurden von heute auf morgen ins kalte Wasser geworfen.“ (Interview_U13, Abs. 43) Die Grundlage für diese Suche war miserabel (das bereits angesprochene Buch von Subtel'ny war oft die einzige „Wissensquelle“), sodass man von einer „Arbeit“ an der Vergangenheit hier nicht sprechen konnte.

Junge Ukrainer konnten anscheinend wesentlich schneller ihre politischen Einstellungen und Wertevorstellungen verändern, weil ein Bruch mit der Vergangenheit für sie weniger stark mit selbstwertreduzierenden Kognitionen verbunden sein sollte (vgl. Interview_U01, Abs. 78; Interview_U05, Abs. 37; Interview_U08, Abs. 18). Die Infragestellung der alten Ordnung löste bei ihnen nicht zugleich eine Infragestellung der eigenen Person aus, da sie zur Akzeptanz des Neuen nicht mit den bisher geteilten Werten brechen mussten (vgl. Interview_U13, Abs. 24–25). Eine Erwachsenenbildnerin spricht von der zu erwartenden Wende im Umgang mit der Vergangenheit in den nächsten Jahren: „Es ist alles eine Frage der Zeit. Die Generation, die als Träger der sowjetischen Erinnerungskultur gilt, wird demnächst scheiden.“ (Interview_U02, Abs. 53) Sie korrigiert sich jedoch schnell und äußert ihre Bedenken, ob das einen Wechsel für die Gesamtukraine mit sich bringen wird: „Im Osten der Ukraine wird jedoch diese Erinnerung [in Form von Sowjetnostalgie, T. K.] gepflegt und sorgfältig weitertradiert, anstelle dass sie, so wie hier, einfach marginal wird. Nein, sie wird doch beinahe ‚hochgezüchtet‘.“ (Ebd.) Dem Gedanken, der Generationenwechsel könne zur Überwindung der gesamtukrainischen Spaltung beitragen, wird auch in anderen Gesprächen mit Skepsis begegnet.

Befragte Erwachsenenbildner berichten auch darüber, dass unter manchen Teilnehmern nostalgische Gefühle gegenüber der vergangenen Zeit wachsen; es entstehen sogar neue Mythen hinsichtlich der Sowjetepoche: „Die Leute vergessen schnell, was alles in den Sowjetzeiten mit ihnen passiert ist. [...] Die sowjetische Zeit ist in ihren Köpfen mit den Mythen um soziale Gerechtigkeit durchsetzt.“ (Interview_U14, Abs. 37) Bei den älteren Menschen kommt die „Sehnsucht nach der Jugend“ (Interview_U16, Abs. 42) hinzu: „Die Wörter ‚Lenin‘ und ‚Stalin‘ sind nicht mit historischen Persönlichkeiten, sondern mit ihrer Jugend verknüpft.“

(Interview_U08, Abs. 25) Einige Erwachsenenbildner sprechen über Ratlosigkeit gegenüber diesen Beschönigungstendenzen. Sie stoßen oft auf eine Wand des Unverständnisses, sobald man den totalitären Charakter des Systems kritisiert: „Es ist schwer, objektiv und aus einer Distanz mit den Teilnehmern über die Sowjetzeit zu diskutieren. Es gibt einen großen Teil der Gesellschaft, welcher damals gut gelebt hat, die 20-Kopejken-Wurst gegessen hat und auch nichts anderes verlangt hat.“ (Interview_U05, Abs. 46)

Eine subjektive Bedeutsamkeit der Erhaltung des „Sowjetischen Mythos“ hängt auch mit der Tatsache zusammen, so ein Gesprächspartner, dass „auf dieser Version eine Lebens- und Weltauffassung sowie der gesamte berufliche Werdegang gebaut wurde. Die Verurteilung oder Abschwörung des Kommunismus hieße dann die Verneinung des eigenen Lebens.“ (Interview_U03, Abs. 57) Die Jugend hingegen versucht sich von den Schatten der Vergangenheit zu befreien, heißt es weiter. So wurde beispielsweise in Kyiv in der Nacht vom 30. Juni 2009 von einer Gruppe von Jugendlichen (zwischen 22 und 38 Jahren) das Lenin-Denkmal vorsätzlich beschädigt. Die Gesprächspartner kamen gelegentlich auf dieses Ereignis zu sprechen (vgl. Interview_U05; Interview_U08; Interview_U15; Interview_U19), da es zum Zeitpunkt der Durchführung der Gespräche (Juli 2009) gerade aktuell war. Einer der „Täter“, Mykola Kochaniv‘kyj, erklärte über das Radio „Svoboda“, dass er diese Tat im Bewusstsein aller Konsequenzen begangen habe, weil man die Denkmäler des Totalitarismus zerstören müsse: „Sie [Lenindenkmäler, T. K.] gehören auf den Müllhaufen. Da es eben spirituelle Symbole sind, die immer noch Einfluss haben“ (Tuz 2009). Ein befragter Erwachsenenbildner bewertet die Situation folgendermaßen: „Es ist der Protest der Jugend gegen die Passivität der älteren Generation in Sachen der Vergangenheit. [...] Mit politisch zivilisierten Methoden wäre das nicht zu erreichen.“ (Interview_U05, Abs. 37) Ein anderer Erwachsenenbildner ergreift öffentlich Partei für die Jugendlichen:

„Wir als Institution haben unsere Solidarität mit den jungen Menschen erklärt. Dieses Denkmal ist ein Hohn für die Ukraine. [...] Die Menschen haben es gemacht, weil die Macht unbeteiligt bleibt. Es gibt einen Ukas des Präsidenten zur Entfernung der Denkmäler des Totalitarismus. Das bleibt jedoch nur auf dem Papier.“ (Interview_U15, Abs. 27)

Eine völlig konträre Reaktion war jedoch in Donec’k zu beobachten:

„Unser Lenin hier steht noch und wird stehen. Es ist doch unsere Geschichte, oder? [...] Jede Epoche hat doch ihre Helden.“ (Interview_U18, Abs. 116)

Hier ist mutmaßlich das Echo der Aufarbeitung der Vergangenheit der Glasnost-Epoche zu spüren: Neben der öffentlichen Kritik an Stalin blieb jedoch Lenin

als Revolutionär und Gründer der Sowjetunion beinahe unangetastet. Während die Verurteilung von Stalin beinahe flächendeckend ist (vgl. Interview_U13, Abs. 15),¹⁵⁹ lebt der Mythos vom „Väterchen Lenin“ vielerorts weiter.

Die Nachfrage nach der Enthüllung der „schwarzen“ Seiten der Vergangenheit hat in der Gesellschaft teilweise eine Kluft zwischen den Generationen herbeigeführt:

„Durch die Einführung der neuen Bildungsinhalte in den 90er Jahren beobachten wir heute eine geschaffene Kluft zwischen den Generationen: In den 90er Jahren wurde die Sowjetunion nur in schwarzen Farben präsentiert: Verfolgung, Hungerkatastrophe, Krieg, Vernichtungen. Aber die Omas und Opas haben doch dort gelebt, und manche vielleicht gar nicht so schlecht. So entsteht eine Polemik. Die Jugend versteht teilweise nicht, warum die Großeltern den alten Zeiten nachtrauern. Man muss die Zeit von unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, damit man die persönliche Argumentation der Zeitzeugen begreifen kann: Einerseits muss die Grausamkeit des politischen Regimes gezeigt werden, andererseits aber auch die niedrigen Wurstpreise, kostenlose medizinische Versorgung und Ausbildung. Ich rede hier nicht von Relativierung, sondern von der Möglichkeit, das zu verstehen, was die Generation der Großeltern/Eltern heute vermisst.“ (Interview_U16, Abs. 42)

Der Vertreter einer Bildungseinrichtung in Donec’k, die überwiegend mit jungen Erwachsenen arbeitet, beschreibt die entstehende Kluft und das Konfliktpotential zwischen den Generationen als ein wichtiges moralisches und pädagogisches Problem:

„Wir haben immer noch nicht den richtigen Modus gefunden, wie man über die Vergangenheit so sprechen kann, dass unsere Teilnehmer keine Konflikte in ihren Familienkreisen haben: mit Eltern oder mit Großeltern. Eigentlich dürfen wir mit unserer Arbeit keine Schwierigkeiten innerhalb dieses Kreises verursachen. Aber andererseits können wir nicht unsere Bildungsarbeit dahingehend modellieren, dass sie sich anpasst und die Teilnehmer in ihren – oft unbewussten Denkstrukturen – weiterhin unberührt lässt. Unsere ‚Ideologie‘ unterscheidet sich zu 95 % von der ‚Familienideologie‘ im Osten der Ukraine. [...] Die Lösung dieses Problems stelle ich mir schwierig vor. Dieses Problem wird ja auch innerhalb der Bildungseinrichtung selten thematisiert, obwohl es ziemlich akut ist.“ (Interview_U23, Abs. 68–69)

So ist der Erwachsenenbildner einerseits bestrebt, die Wissenslücke in Bezug auf die Vergangenheit zu füllen, andererseits ist er sich dessen bewusst, dass er durch seine Arbeit Konflikte innerhalb der Familien herbeiführt. Bestimmte Themen

159 Die Situation hat sich auch in dieser Hinsicht auf den Machtwechsel im Jahr 2010 geändert. So wurde im Mai desselben Jahres in der ostukrainischen Stadt Zaporiz’zja ein Stalin-Denkmal errichtet.

aus der Vergangenheit, vor allem die Bewertung der Rolle der OUN und deren Militäreinheiten UPA, provozieren diese Konflikte in besonderem Maße. Die Kämpfer der UPA werden zunehmend als Helden und Unabhängigkeitskämpfer behandelt; die Generation der Großeltern in Donec'k hat jedoch fast ausschließlich an der Seite der Roten Armee gekämpft: „Wenn die Enkel zu Hause über den Kampf der UPA-Soldaten gegen das totalitäre Regime sprechen, entsteht ein Gewissenskonflikt mit den Großeltern. Sie können und müssen es vielleicht nicht akzeptieren, dass genau sie dieses ‚totalitäre Regime‘ [Sowjetunion, T. K.] verteidigt haben.“ (Interview_U23, Abs. 15) Die Erwachsenenbildner sprechen jedoch hinsichtlich der Geschichtsinterpretationen häufig von einer Annäherung der verschiedenen Meinungen der Jugend bezüglich des Zweiten Weltkriegs im allukrainischen Vergleich: „Die Jugend sieht es viel entspannter: Die Rotarmisten und die UPA-Soldaten haben für die Ukraine gekämpft, an verschiedenen Seiten. Die Jugend ist also imstande, dies von zwei Perspektiven aus zu betrachten. Die ältere Generation ist dagegen unversöhnlicher.“ (Interview_U17, Abs. 16)

Präsident Juščenko räumte der Versöhnung der Veteranen beider Seiten zunächst Priorität ein, um die „Eintracht“ und die „Konsolidierung der Nation“ in der nach der „Orangen Revolution“ polarisierten Gesellschaft zu fördern. Anlässlich des 60. Jahrestages des Sieges im *Großen Vaterländischen Krieg* rief der Präsident die Veteranen zur Versöhnung auf. Die Versöhnung unter den Vertretern der Großelterngeneration hat sich als ein schwieriges Unterfangen erwiesen:

„Ich glaube, dass es heute einfach noch zu früh ist, das Thema OUN-UPA zu betonen. Vor ein paar Jahren, auf die Initiative des Präsidenten Juščenko, wurde die Aktion der Versöhnung zwischen den Veteranen des Zweiten Weltkrieges und den Kämpfern der UPA durchgeführt und ein Treffen für diese beiden Gruppen organisiert. Die alten Menschen hätten beinahe Herzinfarkten bekommen, sie konnten einander einfach nicht ertragen.“ (Interview_U19, Abs. 97)

Teilweise stehen den Haltungen der Generation der Großeltern und Eltern die Einstellungen der Jugend, die durch den Wertewandel der 90er Jahre geformt wurden, radikal gegenüber. Die Identifikation der jungen Generation hat keinen Bezugspunkt zur Sowjetunion; bei allen Unterschieden der Weltanschauungen fühlt sie sich als Angehörige der Ukraine: „In ihren Pässen steht nicht mehr, geboren in der Sowjetunion, sondern geboren in der Ukraine.“ (Interview_U21, Abs. 36) Eine Erwachsenenbildnerin aus der Ostukraine, Mitte 40, berichtet: „Wir fühlen uns vielleicht heute noch als Träger der sowjetischen Ideen und als sowjetische Menschen. Unsere Kinder fühlen sich als Bürger der Ukraine, die das gar nicht infrage stellen.“ (Interview_U19, Abs. 120) Ein anderer Respondent unterstreicht, dass die junge Generation zwischen 20 und 30 Jahren toleranter und

frei von vorurteilsbehafteten ideologischen Prägungen sei (vgl. Interview_U05, Abs. 37). Andererseits fehlt es der Jugend an (Lebens-)Erfahrung, um die Diskussionen während der Veranstaltungen inhaltlich zu füllen: „Sie haben nur Fakten aus Lehrbüchern im Kopf. Aber sie verfügen über bessere Kommunikationstechniken.“ (Interview_U05, Abs. 37) Ein Erwachsenenbildner aus Donec’k sieht in dieser jungen Generation ein großes Potential für einen kritischen, aber auch rationalen Umgang mit der Vergangenheit:

„Es sind gescheite Menschen, die problemlos sowohl ukrainisch als auch russisch sprechen. [...] Sie unterscheiden sich gewaltig von der Kohorte, die die sowjetischen Traditionen weiter pflegt. Es liegen Welten zwischen ihnen.“ (Interview_U20, Abs. 61)

Die junge Generation wird andererseits jedoch als pragmatisch und profitstrebend eingestuft. Es wird in den Kreisen der Intellektuellen ein Unterschied zwischen dem Bildungsniveau der älteren und der jüngeren Generation bemängelt:

„Unsere Generation [der Respondent ist ca. 40 Jahre alt, T. K.] und die Menschen, die etwas älter sind, haben ihre Kenntnisse meistens infolge einer sorgfältigen Selbstbildung erhalten. Heute ist das Bildungsniveau unter der Jugend gesunken [...], die Jugendlichen sehen keinen Bedarf der intensiven Selbstbildung. Meistens verfolgen sie eine enge berufliche Profilierung, die ihre Chancen in bestimmten Berufen steigert, oder sie schwimmen auf der Oberfläche.“ (Interview_U02, Abs. 32)

Die Erwachsenenbildner im Westen der Ukraine bestreiten den Gedanken, die junge Generation der Erwachsenen habe die Vorreiterrolle in den Fragen der Aufklärung und Aufdeckung aller Untaten vergangener Zeit gespielt. Vieles hängt mit persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen zusammen, wobei oft direkte oder indirekte familiäre Einflüsse erkennbar werden:

„Man kann die Unterschiede zwischen den Generationen hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit nicht pauschal beschreiben. Man beobachtet eine Euphorie auch unter den älteren Kandidaten, die sehr lange auf die Unabhängigkeit warten mussten und jetzt sind sie, wie soll ich sagen, enthusiastisch, leicht mobilisierbar in diesen Fragen.“ (Interview_U01, Abs. 78)

Diese und ähnliche Äußerungen in den Interviews erlauben die Schlussfolgerung, dass persönliche Involviertheit der Menschen in ihren subjektiven Umgang mit der Vergangenheit eines autoritären Regimes möglicherweise entscheidend zur Herausbildung einer neuen politischen Generation beitragen kann: einer Generation, die sich nicht durch das Alter, sondern in ihren Werthaltungen von anderen Generationen unterscheidet, obwohl sie sehr ähnliche Sozialisationsinstanzen durchlaufen hat. Im weiteren Verlauf des Gesprächs fügt der Respondent hinzu: „Die Jugend ist viel offener gegenüber Europa. Den Gedanken der Europäisierung

akzeptiert sie viel schneller.“ (Interview_U01, Abs. 80) Die positive Einstellung hinsichtlich Europas als ein besonders bei den jungen Erwachsenen ausgeprägtes Merkmal, welches auch länderübergreifend zu verzeichnen ist, wird auch von einem Respondenten aus Donec’k bestätigt:

„Meine Eltern und Großeltern können sich die Ukrainer als vollwertige Mitglieder einer europäischen Gemeinschaft kaum vorstellen. Sie halten die Ukrainer für einen Teil Russlands oder der Sowjetunion, die mit Europa nichts zu tun haben. Es ist viel leichter in der Westukraine, weil sie ständig Kontakte zu Polen oder Ungarn hatten. [...] Dort wird Europa als Idee eher akzeptiert.“ (Interview_U23, Abs. 34)

Dies bestätigt auch die soziologische Umfrage, die in der Ukraine im Jahr 2008 vom Razumkov-Zentrum durchgeführt wurde. Danach halten 60,0 % der Befragten zwischen 18 und 29 Jahren den Beitritt der Ukraine zur EU für sinnvoll; hingegen sind unter den Befragten im Alter von 60 Jahren und älter lediglich 38,9 % dieser Meinung (vgl. Razumkov-Zentrum 2008 [Januar-Februar]).

Die Dauer der sowjetischen Herrschaft, die einer Generation vorausging, hat ebenfalls einen unmittelbaren Einfluss auf die Einigkeit bzw. Zwietracht zwischen den Generationen: Wenn eine Familie seit drei Generation die sowjetische Macht an der eigenen Haut erlebte, wird sie ein anderes kommunikatives Gedächtnis haben, als die, deren Großeltern oder gar Eltern andere politischen Systeme kannten (vgl. Interview_U02, Abs. 38). So berichtet ein Erwachsenenbildner aus Kyiv, wo die sowjetische Herrschaft lange vor dem Zweiten Weltkrieg etabliert wurde, Folgendes:

„Die Zeit zwischen 1917 und 1991 ist sehr lange gewesen. 70 Jahre – das sind drei Generationen. Die dritte Generation übernimmt alles einfach nur automatisch. Die Ostdeutschen hatten es leichter in dieser Hinsicht. Hier ist aber die sowjetische Propaganda in Fleisch und Blut übergegangen.“ (Interview_U14, Abs. 37)

Durch dramatische politische Ereignisse, wie Krisen, Kriege oder den Zerfall einer politischen Ordnung, sowie durch Veränderungen im Bildungswesen können neue politische Generationen geformt werden (vgl. Fogt 1982). Die Orangene Revolution in der Ukraine wird von den Respondenten als die Geburtsstunde eines neuen politischen Bewusstseins und auch einer neuen politischen Generation verstanden (vgl. Interview_U05, Abs. 38). Ob es tatsächlich die ukrainische „Generation 2004“ gibt, lässt sich freilich erst eindeutig anhand zukünftiger Umfragen und einer entsprechenden Kohortenanalyse nachweisen. Sollten jedoch die hier geäußerten Vermutungen zutreffen (vgl. auch Interview_U05, Abs. 38; auch in der Forschungsliteratur, vgl. Kolodij 2005; Medvid’/Hordijenko; ferner auch Iskakova 2007), so dürfte die Etablierung einer demokratischen und zivilgesellschaftlichen

politischen Kultur innerhalb der ukrainischen Gesellschaft durch das stetige Vorücken der Vertreter dieser Generation in gesellschaftliche Positionen entscheidende Impulse erhalten.

Der Konflikt der Generationen in Bezug auf die Interpretation der Vergangenheit findet seine Entsprechung, so ein Befragter, auch im Konflikt zwischen unterschiedlichen Bildungsmethoden, ausgelöst durch die partielle oder mancherorts auch komplette Ablösung des alten Bildungsparadigmas:

„Die Lehrer [in diesem Fall die Teilnehmer der Veranstaltungen dieser Bildungseinrichtung, T. K.], die eine klassische sowjetische Ausbildung bekamen, verfügen über eine Menge Faktenwissen und zusätzlich noch über die Wertungsmaßstäbe, die ihnen im Rahmen der damaligen historischen Diskussionen auferlegt wurden. [...] Sie haben immer auf jede Frage eine Antwort parat und halten diese für die einzig richtige. Die Menschen, die jetzt etwa 35 bis 45 Jahre alt sind, befinden sich in einem permanenten Konflikt mit sich selbst: In den letzten Jahren sind viele neue Erkenntnisse aufgetaucht, die sie an der Richtigkeit ihrer Schlüsse zweifeln lassen. Gleichzeitig neigt diese Generation dazu, die Richtigkeit der sowjetischen Didaktik zu verteidigen: Das Erlernen von Fakten wird der Entwicklung des eigenen Denkens vorgezogen. [...] Und die dritte Gruppe: die Jugend, die knapp 30 oder darunter ist. Sie absolvierte die postsowjetische Schule in den ersten Jahren der Unabhängigkeit, wo sie von verwirrten und desorientierten Lehrern unterrichtet wurde, die selbst nicht wussten, was sie beibringen sollten. Diese jungen Lehrer arbeiten oft autodidaktisch. Einerseits verstehen sie, dass die Geschichte ohne Faktenwissen nicht auskommt, andererseits aber sind sie sehr vorsichtig in ihren Wertungen gegenüber diesen Fakten. Wenn wir während unserer Veranstaltungen alle drei Generationen vertreten haben, kommt es sicherlich zu Konflikten.“ (Interview_U13, Abs. 24–26)

Manche Erwachsenenbildner setzen sich bewusst als pädagogisches Ziel, einen intergenerationellen Dialog zu pflegen und zu kultivieren: Es werden die Vertreter unterschiedlicher Generationen eingeladen, die mit der eigenen Sicht auf die Vergangenheit oft auch persönliche Betroffenheit artikulieren und damit die Diskussion durch diese Aspekte erweitern (vgl. Interview_U13, Abs. 33). Ein anderer Erwachsenenbildner äußert seine Befürchtung hinsichtlich des fehlenden Generationenzusammenhangs zwischen der mittleren und jungen Generation: Die heutige Jugend sei in der Atmosphäre völliger Desorientiertheit der 90er Jahre sozialisiert worden, die Eltern konnten ihre vermittelnde Aufgabe nicht ausführen – infolge der materiellen Schwierigkeiten („Selbst Akademiker wurden zu Marktverkäufern oder ‚Gastarbeitern‘ im Ausland.“ [Interview_U13, Abs. 46]), aber auch der Unsicherheit bezüglich des eigenen Wissens (vgl. ebd.; ähnlich auch Bjeljenok 2005).

Unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass seit 20 Jahren der ukrainischen Unabhängigkeit entsprechend den Prinzipien des unierten Staates ein einheitliches

Lehrprogramm für alle staatlichen Bildungseinrichtungen herrscht sowie mehr oder weniger dieselben Lehrbücher für das ganze Land (aus denen auch Erwachsene ihr Wissen schöpfen) benutzt werden, stellt sich die Frage, warum der historische Diskurs die strikte geographische Teilung über die Jahre hindurch behält. In den Aussagen der Erwachsenenbildner aus Donec'k kann eine mögliche Antwort darauf gefunden werden: „Jeder teilnehmende Lehrer verlässt unseren Raum mit einer eigenen Sicht auf die Sachen. Der Unterricht ist ein intimer Moment: Keiner überwacht dort den Lehrer mit einer Kerze. Was er weitergibt – das wissen wir nicht.“ (Interview_U19, Abs. 98) Ähnliche Schlussfolgerungen zieht auch Rodgers nach seinen Interviews mit Lehrern und Schülern in drei ostukrainischen Regionen: „In the case of teachers who disagree with certain historical interpretations, they have not chosen to reject openly this historical message, but rather to appropriate selectively certain ‚messages‘. [...] In going so, they simultaneously reinforce a particular ‚regional‘ understanding of past events.“ (Rodgers 2008, S. 133) So stellte Rodgers neben den unterschiedlichen Haltungen gegenüber den Ereignissen der Vergangenheit zwischen den befragten Lehrern und befragten Schülern auch viele Gemeinsamkeiten fest, besonders hinsichtlich der Rolle der OUN-UPA im Zweiten Weltkrieg. Die ostukrainischen historischen Narrative finden sich zum großen Teil auch in den Vorstellungen der jungen Generation wieder, sodass man von einer Tradierung der regionalen Identitäten durch Bildung sprechen kann, wie die Interviews von Rodgers mit ostukrainischen Schülern belegen: „[I]t was also relevant to witness how on many other issues the children held very similar and strongly-held views like their teachers, for example concerning the negation of Russia's role in Ukraine's history and also the role of OUN/UPA in the war years of the 1940s.“ (Ebd. S. 134; vgl. auch die ausführlichen Antworten der Schüler, S. 125–132). Die ministeriellen Lehrprogramme der Jahre 1991 bis 2009 entsprachen überwiegend den „westukrainischen“ Narrativen; auf die oben beschriebene Weise „schützten“ die Lehrer jedoch ihre ostukrainische Identität. Seit dem Machtwechsel 2010 werden diese immer stärker durch die „ostukrainischen“ Narrative ersetzt, was die Spaltung des Landes zusätzlich verstärkt und vertieft, indem auf der einen Seite das Gefühl der Genugtuung und auf der anderen Seite das der Vergeltung entsteht. Die Schaffung einer Basis für eine gemeinsame ukrainische Identität erscheint unter solchen Bedingungen beinahe unmöglich (vgl. Palij 2005). Somit liegen die Schwierigkeiten eines konsolidierten Umgangs mit der Vergangenheit nicht nur auf der intergenerationellen Ebene, sondern auch auf der intragenerationellen. Uwe Dathe, langjähriger DAAD-Lektor in der Ukraine, bemängelt in seinem Artikel, dass die innerukrainische Bildungsimmigration nur schwach entwickelt ist. Die Folgen, stellt Dathe fest, seien katastrophal, „wenn sie

[die nachrückenden Eliten, T. K.] ihre regionalen Identitätsvorstellungen nicht mit anderen regionalen Identitätsvorstellungen konfrontieren“ (Dathe 2009, S. 52). Das Fehlen einer überregionalen Kommunikation vor allem unter den jungen Erwachsenen (infolge der Bildung) verhindert somit die Entwicklung einer nationalen Kommunikationsgesellschaft und gesellschaftlichen Öffentlichkeit.

3.3.2.5 Ukrainische Zielformeln für die Bildung

Zum Abschluss der Interviews wurden die ukrainischen Erwachsenenbildner gefragt, wie sie die Ausrichtung ihrer pädagogischen Arbeit nach den großen Umbrüchen sehen und was diese im großen Kontext leisten soll. Für die Frage wurde ein deutsches Beispiel angeführt: „Der deutsche Philosoph und Pädagoge Theodor Adorno hat nach dem Zweiten Weltkrieg die Zielformel der Bildung so beschrieben: Die Forderung, daß Ausschwitz nicht mehr sei, ist die allererste an Erziehung. Könnten Sie eine analoge Formel passend für die ukrainische Erziehung und Bildung formulieren?“ Es wurde damit versucht, den Bezug zu anderen Massenverbrechen herzustellen, ohne die Bedeutung des Holocaust zu entwerten. Die Einzigartigkeit des historischen Geschehens darf dabei selbstverständlich nicht dem Vergleich geopfert werden. Es wird im Folgenden, basierend auf der primären Reflexion Adornos, der Versuch unternommen, von den Erwachsenenbildnern definierte Anforderungen an eine historisch-politische Bildung herauszuarbeiten. Damit sollen die Reflexionen zu einer Selbstbesinnung der Bildung und deren Synthese dargeboten werden.

Ausgangspunkt der Reflexionen bildete oft der Gedanke, welches Ereignis im ukrainischen Kontext als Mahnung kommuniziert und als Vorwarnung an die nächste Generation weitergegeben werden soll. Mehrere ukrainische Erwachsenenbildner wählten ad hoc die Staatenlosigkeit, unter der die ukrainische Nation jahrhundertlang gelitten hat, als ein dramatisches Geschehen, dessen Wiederholung mit allen Mitteln zu vermeiden sei: „Eine Bildungsformel soll auf die Stärkung des ukrainischen Staates gerichtet sein. Jeder muss das im eigenen Bereich vorantreiben, um den Staat, den wir haben und den wir vielleicht teilweise per Zufall bekommen haben, nicht zu verlieren.“ (Interview_U07, Abs. 53; ähnlich auch Interview_U01, Abs. 162)

Das Thema des Holodomors erfüllte im ukrainischen Kontext zweifelsohne die Funktion eines traumatischen Ereignisses und der Holodomor als zu verhinderndes Ereignis wurde wie erwartet in den Interviews erwähnt (vgl. Interview_U15, Abs. 51). Wenn vom Holodomor die Rede ist, dann ebenfalls in einem besonderen Sinn. Er ist, wie bereits mehrmals angesprochen, einerseits der Begriff für einen Versuch der

Vernichtung und Verknechtung der ukrainischen Nation, andererseits steht er aber auch als Symbol der Standhaftigkeit und Abwehr des Totalitarismus (vgl. ebd.). Es wird aber auch durch die Erinnerung an das erlebte Leid ein opferzentrierter Umgang mit der Vergangenheit weitergepflegt. Man stilisiert sich selbst als Opfernation.

Wenige Erwachsenenbildner distanzieren sich ausdrücklich vom Opfernarrativ in Bezug auf die ukrainische Vergangenheit und legen den Schwerpunkt in ihrer historischen Bildungsarbeit auf das Prinzip der Versöhnung und Anerkennung der eigenen Vergehen. Sie suchten nicht nach einem Ereignis oder Symbol des Ereignisses, das in der Formel eine mahnende Funktion erfüllen sollte. Sie formulierten selbst oder wählten nach Möglichkeit einen bekannten Satz, der für die Bestrebungen der Bildung, die sich in der Ukraine mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen versucht, geeignet und bedeutend wäre:

„Als eine Formel, die uns durch ihren Gehalt lenken kann, würde ich den Satz wählen, der zwischen den polnischen und den deutschen Bischöfen einmal gefallen ist: Wir vergeben und bitten um Vergebung. [...] Diese Formel würde bedeuten, dass wir in den Raum der europäischen Erfahrung hineintreten: die Erfahrung der Toleranz, der Versöhnung und der Verständigung.“ (Interview_P03, Abs. 35)

Der oben zitierte Erwachsenenbildner kommuniziert die Geschichte nicht nur aus der Perspektive der Opfer, sondern auch aus der der Täter, indem er eine Bitte „um Vergebung“ in die Zielformel der Erziehung einbezieht. Der Erwachsenenbildner plädiert für ein Lernen aus der Geschichte, das eine komplexe, kritische und Orientierung bereithaltende Möglichkeit der Thematisierung historischer Konflikte ermöglicht (vgl. dazu Interview_U03, Abs. 87). Hier wird bereits deutlich, dass mit historisch-politischer Bildung mehr als bloße Wissensvermittlung verbunden wird: Damit werden auch eine Reihe von Lernzielen und Erwartungen verknüpft, wie etwa die Förderung der Toleranz, staatsbürgerlichen Werte, demokratischer Denk- und Verhaltensweisen, der Abbau von Vorurteilen, Aggression und Gewalt. Auch Aussagen in anderen Interviews lassen vermuten, dass es den Erwachsenenbildnern nicht primär um Geschichtslernen und die Entwicklung von Kompetenzen zum kritischen Umgang mit historischem Wissen geht, sondern um moralische Erziehung. Durch Vermittlung von Informationen und Kenntnissen über die historischen Tragödien sollen die Menschen gegen Xenophobie und heutige rassistische Einstellungen immunisiert werden. Dabei sollen sich die Werte wie Versöhnung, Menschenwürde und Demokratie im Bewusstsein verankern, wie es in einem weiteren Interview zum Ausdruck kommt:

„Das Erste, woran ich in diesem Zusammenhang denke – und das gilt natürlich nicht nur für die Ukraine, sondern hat einen universellen Anspruch – ist das Bewusstsein, dass die Würde des Menschen den größten Wert hat. Das soll das Fundament jeder

Erziehung sein. Auf diesem Fundament wird kein Auschwitz wachsen können. [...] Die Menschen in der Ukraine haben die Überzeugung, ihre Würde sei etwas Wertvolles, komplett verloren: Sie nehmen die Beleidigungen und Erniedrigungen durch die Miliz und durch unterschiedliche Ämter, [...] die Verletzung ihrer Rechte hin. [...] Wenn sie die eigene Würde nicht schätzen, werden sie auch die eines anderen nicht schätzen können.“ (Interview_U20, Abs. 70)

Auschwitz als universelles Symbol, das auch im ukrainischen Kontext verwendbar und akzeptierbar ist, wird in den Überlegungen der Erwachsenenbildner selten berücksichtigt. Ein Erwachsenenbildner weist in seiner Reflexion zum Thema dennoch darauf hin, Auschwitz sei ein normativer Punkt der Pädagogik geworden, die sich „mit menschlichem Handeln und dem menschlichen Miteinander“ auseinandersetzt. Darin sei die Immunisierungsstrategie gegen Xenophobie und Antisemitismus enthalten: „Ich denke, dass diese Formel auch für die Ukraine gültig ist. Ich könnte jetzt einen direkt ukrainischen Bezugspunkt suchen, aber ich denke, dass dieser eine universelle Wirkung hat.“ (Interview_U08, Abs. 59) Es muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass die Überlegung, Auschwitz als Symbol des Holocaust habe einen Bezug zur ukrainischen Wirklichkeit, explizit nur in einem Interview geäußert wurde. Man sucht nach „ukrainischen“ Katastrophen, nicht nur, um sich abzugrenzen oder zu definieren, sondern um die Bildungsformel kommunizierbar und verständlich zu machen. Das zeugt davon, dass die ethische Verpflichtung, resultierend aus dem Massenmord an den europäischen Juden, in der Ukraine keinesfalls ein zentraler Bestandteil des moralischen Alltagsbewusstseins oder der politischen Kultur ist. Um eine ukrainische Formel für die Pädagogik zu finden, müsse man, so eine Befragte, „einen lebendigen Nerv des ukrainischen Wesens“ treffen (Interview_U06, Abs. 73). Ein Erwachsenenbildner besteht auf der Herausbildung einer ähnlichen Formel in einem konkreten ukrainischen (in diesem Fall ethnisch-ukrainischen) Kontext: „Wir haben unser Baturyn.¹⁶⁰ In dieser Stadt wurden alle Bewohner – auch Frauen mit Kindern – durch Peter I. ermordet. Und ihre Leichen schwammen den Fluss Sejm herunter, um den Menschen, die unten am Fluss lebten, Angst einzujagen.“ (Interview_U10, Abs. 74)

An dieser Stelle zeigt sich noch einmal das Bedürfnis, das eigene Leid zu unterstreichen und es im historischen Narrativ fest zu verankern. In der Feststellung „wir haben unser Baturyn“ ist die Befürchtung enthalten, die Erinnerung an Auschwitz könnte zum Vergessen der „eigenen“ Geschichte, die aus der Sicht des Respondenten nicht weniger tragisch war, führen. Diese Befürchtung führt

160 Der Respondent meint die Tragödie in Baturyn 1708.

zu einer Verengung des Blickes auf die Wahrnehmung historischer Erfahrung – nämlich die Wahrnehmung von Auschwitz als des Leidens des Anderen. Eine Abstraktionsstufe – das Nicht-Wiederholungsgebot eines Verbrechens gegen die Menschlichkeit – ist in diesem Fall nicht möglich. Diese Perspektive unternimmt eine streng exklusive Teilung zwischen dem Eigenen und dem Fremden.

Dennoch gibt es bereits Erwachsenenbildner, welche sich ausdrücklich für einen gesamtukrainischen, inkludierenden Umgang mit der Vergangenheit, der auch die Konflikte mit den anderen Völkern berücksichtigt, aussprechen: „Wir brauchen eine Versöhnungsformel, die die Ukrainer untereinander, aber auch den Ukrainer mit seinem jüdischen, polnischen Nachbarn versöhnt.“ (Interview_U12, Abs. 45). Ein ähnlicher Gedanke wird auch in einem weiteren Interview geäußert, in welchem der Erwachsenenbildner einen Vers des berühmtesten ukrainischen Dichters des 19. Jahrhunderts wählt, der seiner Meinung nach die Problematik der Auseinandersetzung mit der Geschichte aus der heutigen Perspektive trifft: „Besser als unser Ševčenko gesagt hat, kann ich es nicht formulieren: ‚Lernt das eigene und vergesst nicht das Fremde‘.“ (Interview_U21, Abs. 52) Mithilfe des kollektiven Gedächtnisses solle eine nationale Mitte gefunden werden und eine inklusive Erinnerungskultur soll anstelle der exklusiven und geteilten treten – dieser Gedanke vereint mehrere diesbezügliche Reflexionen der Erwachsenenbildner. Auf der Suche nach einer übergreifenden Idee wird auch Europa als Kontext in Betracht gezogen:

„Viele suchen heute nach einer für die gesamte Gesellschaft passenden Formel der Vereinigung und Versöhnung. [...] Für mich soll dem die Idee zugrunde liegen, die Ukraine sei ein vollwertiges europäisches Land.“ (Interview_U23, Abs. 67)

Man kann den zitierten Beispielen zufolge sicherlich behaupten, dass sich wesentliche Auseinandersetzungen in der politischen und kulturellen Arena der ukrainischen Vergangenheit um die Frage der Integration und Versöhnung unterschiedlicher geographischer Geschichtskonzepte drehen – und voraussichtlich auch in Zukunft noch drehen werden.

Einige vorgeschlagene pädagogische Formeln, die im Hinblick auf die Aufarbeitung der Vergangenheit in der Ukraine wirksam sein könnten, beziehen sich auf den möglichen Gesellschaftswandel, der durch die Bildungsbestrebungen vorangetrieben werden kann, oder stehen im Modus der „Wendung aufs Subjekt“, um mit Adorno zu sprechen, und zielen auf die Entwicklung des Menschen:

„Alles Tragische, was in der ukrainischen Vergangenheit, aber nicht nur in der ukrainischen, passiert ist, hat seine Wurzeln in der Gleichgültigkeit: [...] sei es Holodomor, Holocaust oder Genozid an Sinti und Roma. [...] Um das Bewusstsein

der Menschen hier zu erreichen, würde ich 1937 [das Jahr des Großen Terrors, T. K.] als Symbol nehmen. [...] 1937 sehe ich so: Der Wunsch, nichts zu merken, das von Propaganda getrübt Bewusstsein. Die Persönlichkeit und das Individuum wurden durch die Propaganda gelöscht, was zum Verlust des Gefühls der Gemeinschaft führte, und zum Verständnis, dass man alleingelassen ist. Das ist die Verwandlung der Gesellschaft in das Instrumentenset, welches man nach Bedarf benutzen kann.“ (Interview_U13, Abs. 69)

Auch in einem anderen Interview wird die Wiederholung eines totalitären Systems und das Mittragen dieses Systems durch Generationen als Schreckgespenst der Vergangenheit eingestuft und die Bildung in den Dienst der Vorbeugung dieser Katastrophe gestellt: „Unsere Aufgabe muss es sein, den Schrecken der totalitären Vergangenheit abzuwaschen.“ (Interview_U14, Abs. 37) Die in den beiden letzten Interviewpassagen formulierten Gedanken können mit Adornos Worten als Notwendigkeit zur Reflexion, Selbstbestimmung und zum Unterlassen verstanden werden. Der dauerhafte Totalitarismus würde diese Fähigkeit im Kern ersticken und stattdessen durch Autoritätsgläubigkeit, Aufgabe des Individuums im Kollektiv ersetzen – dies kann mit der Äußerung des Erwachsenenbildners hinsichtlich des „Abwaschen[s]“ der Schrecken der totalitären Vergangenheit gemeint sein. Die nachwirkenden Ängste und Automatismen als Überbleibsel („von Propaganda getrübt Bewusstsein“) eines totalitären Systems zu erkennen und sich dagegen zu positionieren, ist daher als pädagogische Vorbeugung der Wiederholung entscheidend.

Die Erinnerung und die Durcharbeitung historischer Erfahrung – leidvoller als auch euphorischer Erfahrung (vgl. Interview_U25, Abs. 112) – ist, wie den Reflexionen der Befragten zu entnehmen ist, eine Orientierungsinstanz für eine pädagogische Praxis der Gegenwart, die auf das Handeln des Individuums im Kontext von Geschichte und Gesellschaft ausgerichtet ist. Die formulierten Sätze und Appelle stellen teilweise griffige Formeln dar und weisen auf die Prämissen hin, unter denen die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im pädagogischen Kontext in der Ukraine stattfindet. Damit wird ebenfalls die pädagogisch angesetzte Analyse der gesellschaftlichen Zusammenhänge vollzogen: Das Interesse daran muss in den Zeiten einer Transformation groß sein. Das Gemeinsame vieler Äußerungen ist, dass die Bildung – in diesem Fall in ihrer historisch-politischen Ausrichtung – für eine mögliche menschenwürdige Zukunft stehen soll. Am Schluss dieses Unterkapitels kann sicherlich keine fertige Formel für die ukrainische historisch-politische Bildung stehen; es sind allerdings Bezugspunkte sichtbar geworden, die durch didaktische Konzepte berücksichtigt werden können. Eine grundlegende Besinnung auf das Wesen der historisch-politischen Bildung, eine pädagogische Fundamentalreflexion, wie es teilweise in Deutschland im Fall der Gedenkstättenpädagogik geschehen ist, steht in der ukrainischen Gesellschaft noch aus.

3.3.2.6 Hindernisse bei der Aufarbeitung der Vergangenheit

Im folgenden Abschnitt sollen die Meinungen der Erwachsenenbildner bezüglich dessen dargestellt werden, was sie als Hindernisse im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit auffassen und wie diese eine weitere Entwicklung beeinflussen können.

Das Engagement des Staates auf dem Gebiet des Umgangs mit der Vergangenheit und der daraus resultierende Einfluss der Staatspolitik auf die Bildungsmaßnahmen der untersuchten Einrichtungen sind aus Sicht mehrerer Befragten für den Prozess der sachlichen Aufarbeitung der Vergangenheit nicht förderlich. Die Gesellschaft sei zu stark „politisiert“, lautet das Argument gegen eine sachliche Aufarbeitung der Vergangenheit (vgl. Interview_U01, Abs. 154). Als Hindernisse und Schwierigkeiten im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit werden häufig politische Machtkämpfe zwischen den unterschiedlichen Parteien genannt. So beispielsweise in einem Interview:

„Die Kommunisten [die Kommunistische Partei im Parlament, T. K.] wollen den Holodomor nicht als Massenmord anerkennen. Sie sprechen von einer Naturkatastrophe. [...] Die Partei ‚Svoboda‘ [recht konservative Partei mit nationalistischen Zügen, T. K.] hat ihrerseits eine Petition in den Staatsrat geschickt, um die Vorführung eines Films über den Holocaust in den Schulen zu verhindern mit der Begründung, es würde die Schüler traumatisieren und die Ukrainer im schlechten Licht zeigen. Für beide Parteien ist es einfach ein Kampf um die Wähler, aber dadurch machen sie auch Stimmung in der Gesellschaft.“ (Interview_U01, Abs. 150–153)

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erfolgt oft nicht aufgrund einer kritischen, sich um Objektivität bemühenden Inspektion des Geschehenen; das Ergebnis ist bereits durch die politische Präferenz antizipiert – so eine artikulierte aktuelle Schwierigkeit der Aufarbeitung der Vergangenheit in der Bildung. In einem Interview wird ausdrücklich gezeigt, wie das Politikum die Debatte um die Vergangenheit direkt beeinflusst:

„Die Ukraine ist politisch geteilt und sobald eine politische Seite ihre Version eines historischen Ereignisses anbietet, heißt es für die eine Hälfte der Ukraine entweder eine automatische Unterstützung oder eine automatische Ablehnung. Die kritische Analyse wird durch die politische Präferenz ersetzt.“ (Interview_U01, Abs. 54)

Trotz der deutlich erkennbaren Linien der Geschichtspolitik von Viktor Juščenko beschreiben viele der Respondenten, dass sie sich direkt vom Staat unter Druck gesetzt fühlen oder Sanktionen zu befürchten haben:

„Die Ukraine von heute ist nicht zu vergleichen mit Weißrussland oder Russland. Wir brauchen keine Zustimmung vom Bildungsministerium, um reibungslos unsere

Veranstaltungen durchführen zu können. Wir müssen mit keinerlei Konsequenzen wie Kündigung oder Ähnlichem rechnen, wenn wir etwas anders sehen als das Ministerium. Das Ministerium hilft uns zwar überhaupt nicht, aber es stört uns auch nicht.“ (Interview_U09, Abs. 16)

Dies bestätigt auch ein anderer Befragter:

„Seitens des Staates spüren wir überhaupt keine Hindernisse. Der Staat ist völlig gleichgültig gegenüber der Tätigkeit der Nichtregierungsorganisationen. Der Staat ist eher daran interessiert, über die Ergebnisse unserer Arbeit bei den europäischen oder internationalen Organisationen zu berichten.“ (Interview_U13, Abs. 63; ähnlich auch Interview_U20, Abs. 25)

Die Nichtbefolgung der Linie der staatlichen Geschichtspolitik ist demnach mit keinerlei Sanktionen verbunden. Unterstützt werden die Initiativen, die im Geiste dieser Politik stehen, alle anderen werden jedoch „in Ruhe gelassen“ (Interview_U20, Abs. 26). Die Erwachsenenbildner äußern sogar die optimistische Vermutung, dass die Prozesse der Demokratisierung und der kritischen Haltung so weit in der Gesellschaft verwurzelt sind, dass sie nicht mehr von einer politischen Macht zunichte gemacht werden können:

„Die Gesellschaft ist reifer geworden. Der Maidan zeigte, dass es 51 % der Bewohner gibt, die eine Verantwortung auf sich nehmen wollen. Das ist heute die Hauptsache. Es spielt jetzt eine untergeordnete Rolle, wer Präsident wird. [...] In der Gesellschaft hat sich eine Polyphonie im Hinblick auf die Geschichtsinterpretationen etabliert. Wenn man die Situation mit Russland vergleicht, ist es gar nicht so schlecht. Keiner versucht mir aufzuzwingen, was richtig oder falsch ist.“ (Interview_U20, Abs. 54)

Die staatlichen Institutionen bemerken jedoch teilweise einen Einfluss von lokalen Behörden und den politischen Präferenzen seiner Leiter:

„Ich würde behaupten, es gebe keine Hindernisse auf der allukrainischen Ebene. Es gibt diese jedoch auf der lokalen. Die Interpretationslinie hängt oft vom Schuldirektor, vom Universitätsrektor, vom Leiter der lokalen Bildungsabteilung ab, denn sie befinden sich im direkten Kontakt mit Bildungseinrichtungen und beeinflussen diese.“ (Interview_U23, Abs. 44)

Auch wenn keine staatlichen Sanktionen in den Bildungseinrichtungen (insbesondere in den nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen) zu befürchten sind, ist das Klima hinsichtlich bestimmter Themen der Vergangenheit nicht förderlich. Ein Erwachsenenbildner beklagt das Desinteresse des Staates für bestimmte Themengebiete (wie z. B. den Holocaust) bei der gleichzeitigen überproportionalen Betonung anderer historischer Diskurse. Die Institutionen, die nicht im Rampenlicht der staatlichen Geschichtspolitik stehen, erfahren auch keinerlei Unterstützung

des Staates: „Unsere Einrichtung ist im Ausland bekannter als im eigenen Land. Hier wird die Wichtigkeit unserer Themen nicht verstanden. Der Staat führt uns gegenüber eine Politik der Nichtbeachtung.“ (Interview_U09, Abs. 26)

Oft sind der gesellschaftliche Druck und tonangebende Diskurse in einer bestimmten Region ein Faktor, der die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit bestimmten Themen verstärken oder reduzieren kann:

„Für die Lehrer aus der Westukraine ist das Thema Holocaust ein fremdes Thema. Sie sagen: ‚Wenn ich mich mit den Problemen der Juden beschäftige, was sagen dann die anderen Kollegen?‘ Infolge ausdrücklicher Demonstration der vorherrschenden Tendenzen, besonders stark nationaler Tendenzen, wird die Auseinandersetzung mit diesem Thema überhaupt nicht begrüßt.“ (Interview_U13, Abs. 65)

Die familiären Traditionen und festen Denkstrukturen, die in den Familien gepflegt werden und somit einen Teil der Gesamtnormen innerhalb dieses Kreises bilden, können als Hindernis angesehen werden, neue Interpretationsschemata aufzunehmen. Dies kann besonders dann der Fall sein, wenn es in einer „homogenen“ Region eine Bildungseinrichtung gibt, die abweichende Positionen zu vertreten versucht (vgl. Interview_U23, Abs. 68–69).

Die von einigen Respondenten als „mental bedingten“ Hindernisse beim Erlernen neuer Inhalte und der Widerlegung alter Denkmuster wurde an einer anderen Stelle angesprochen (siehe S. 597). Es geht dabei um die Lernwiderstände der erwachsenen Teilnehmer, neue Informationen, die den eigenen verfestigten Deutungsmustern stark widersprechen, aufzunehmen. Einer der Befragten spricht vom „inerten Denken“, insbesondere hinsichtlich des fest verankerten sowjetischen Gesprächs (Interview_U03, Abs. 80).

„Es gibt Hindernisse institutioneller und mentaler Art. Die institutionellen sind zum Beispiel damit verbunden, dass wir die Teilnehmer schneller gewinnen können, wenn unsere Programme vom Ministerium für Bildung ‚abgesegnet‘ werden. [...] Die institutionellen Probleme lassen sich mit Hartnäckigkeit lösen. Schwieriger ist es mit mentalen Hindernissen in der Gesellschaft selbst. Erstens ist da die Selbstwahrnehmung unserer Teilnehmer [meistens Lehrer, Schuldirektoren, Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen für Lehrer]. Jeder betrachtet sich als Quelle des Wissens und hat immer Recht. [...] Jedes Gespräch über die Vergangenheit ist von einem Pathos durchdrungen. Es ist eine Art, damit umzugehen. Die Diskussion bleibt dabei außen vor. [...] Es sind noch die alten tief verwurzelten Methoden und Umgangsformen in geisteswissenschaftlichen Disziplinen.“ (Interview_U12, Abs. 39)

Bei der Arbeit mit Lehrern als Teilnehmer sieht ein Erwachsenenbildner das Problem der passenden Vermittlungsart. Die Bereitschaft, sich Neues anzueignen, ist in manchen Berufsgruppen ziemlich kläglich: „Die Lehrer akzeptieren nur mühsam

die Rolle des Lernenden. [...] Sicherlich bringen sie oft eine riesige Erfahrung und einen riesigen Berg von Kenntnissen mit. [...] Sie kommen, um zu sagen, dass sie bereits alles wissen.“ (Interview_U18, Abs. 41) Bestimmte gewohnte Rollenverständnisse und die Unfähigkeit, Ambivalenzen auszutragen, hindert die Lehrer als Teilnehmer der Veranstaltungen daran, einen Umgang mit schwierigen und konflikträchtigen Fragen der Vergangenheit zu finden, so ein Andragoge: „Bestimmte Fragen sind eben kontrovers, aber die Lehrer streben nach einer Entscheidung, einer Eindeutigkeit; [...] die Subjektivität der historischen Perspektiven ist für sie kein Begriff.“ (Interview_U13, Abs. 13)

In manchen Einrichtungen ist die Situation dadurch erschwert, dass es an gut ausgebildeten Kräften fehlt, die vor allem methodisch versiert sind (vgl. Interview_U07, Abs. 39). Zudem kommt noch das Argument hinzu, dass viele der Mitarbeiter, die heute über die Vergangenheit sprechen müssten, die „sowjetische Kaderschmiede“ hinter sich haben. Es wird deswegen von der Notwendigkeit einer Lustration – nicht nur in der Politik, sondern auch in den Bildungseinrichtungen – nach dem Beispiel anderer ost- und zentraleuropäischen Staaten gesprochen (vgl. Interview_U04, Abs. 60).

Der Einfluss von Russland wird ebenfalls als Hindernis im Prozess der Aufarbeitung verstanden. So heißt es in einem Interview: „Zwischen der Ukraine und Russland wird ein informationeller Krieg auf dem Gebiet der Geschichte geführt.“ (Interview_U14, Abs. 10) Andreas Kappeler erklärt die hier so oft angesprochenen Animositäten zwischen den zwei Nachbarvölkern vorrangig nicht mit den Geschichtsinterpretationen, sondern mit der Frage der gegenseitigen Anerkennung und Würdigung. Die Rolle „des kleineren Bruders“ scheint den Ukrainern nicht mehr angemessen zu sein: „Ukrainer und Russen haben ein zum Teil gemeinsames historisches Erbe, das sie ebenso wie die gemeinsame Zugehörigkeit zur Orthodoxie verbindet. Obwohl sich immer wieder Streitigkeiten über den jeweiligen Anteil an diesem Erbe entspinnen, sind sie in der Regel nicht Anlass interethnischer Konflikte. Konflikträchtig ist dagegen das Erbe des hierarchischen, asymmetrischen Verhältnisses Russlands und vieler Russen zum ukrainischen Staat und zur ukrainischen Nation. Solange Russland die Ukraine nicht als unabhängig und gleichberechtigt anerkennt, bleibt das russische Erbe belastet.“ (Kappeler 2010, S. 23) So ist auch eine sachliche Interpretation der Vergangenheit, die auch das Russische nicht als feindliches Element, sondern als einen der integralen Bestandteile der ukrainischen Kultur ansieht, nicht möglich. Die russische Haltung wird a priori als antiukrainisch aufgefasst. Jede Stellungnahme der russischen Seite wird (zum Teil gerechtfertigt) als Einmischung in die ukrainischen Angelegenheiten verstanden. (vgl. Interview_U02, Abs. 23)

Auch die Einflüsse bzw. Haltungen anderer Staaten, unter anderem Deutschlands, werden als nicht nur förderlich eingestuft. Das alte Europa mit Deutschland als Kern wird teilweise der Gleichgültigkeit gegenüber der Ukraine, teilweise einer offensichtlichen Präferenz der russländischen Seite bezichtigt:

„Wir haben einmal eine Tagung in Jalta durchgeführt, die doch ziemlich russlandkritisch im Ergebnis war. Nicht, weil wir es so geplant hatten, es hatten nur unsere Redner ihre eigenen Positionen geäußert, welche der Tagung einen solchen Charakter verliehen haben. Dies wurde jedoch von unseren deutschen Partnern scharf verurteilt, weil Deutschland heutzutage eine ziemlich stark prorussische Politik führt. Als Ergebnis wurden uns die Finanzmittel stark gekürzt.“ (Interview_U02, Abs. 46)

Eine Ablehnung der für die Ukraine konstitutiven identitätsstiftenden Diskurse – wie beispielsweise Holodomor – wird als „Prorussismus Deutschlands“ ausgelegt:

„Es ist besonders schwer, über das Thema Holodomor mit unseren deutschen Kollegen zu sprechen. [...] Alles, was in der Ukraine passiert und der russischen Version widerspricht, wird verurteilt. Man kann von einem starken Prorussismus Deutschlands sprechen.“ (Interview_U03, Abs. 60)

Nach einer ähnlichen Behauptung fügt der Befragte hinzu: „In Westeuropa wird es nicht begrüßt, wenn die Ukrainer das Thema [Holodomor, T. K.] ansprechen. Es gilt als politisch inkorrekt.“ (Interview_U03, Abs. 80) Diese Vermutung erklärt der Respondent auf folgende Weise:

„Die deutschen Kollegen äußern oft den Gedanken, dass das Thema Holodomor von Juščenko im Kampf mit seinen politischen Gegnern instrumentalisiert wurde und dass solch eine direkte Stellungnahme des Präsidenten gar nicht zulässig sei. Meine Frage war: Und wenn der Präsident von Armenien bei dem festlichen Zug zum Opfer des Genozids des armenischen Volkes an der Spitze der Delegation steht, ist dies auch eine Instrumentalisierung? Warum darf der Präsident über die vielleicht größte Tragödie des Volkes im 20. Jahrhundert nicht sprechen? Soll der Präsident von Israel auch über den Holocaust schweigen?“ (Interview_U03, Abs. 83–85)

Die Schwierigkeiten in der Finanzierung der pädagogischen Arbeit kamen an vielen Stellen zum Ausdruck. Für eine Bildungseinrichtung bedeutet die eingeschränkte Finanzierung eine strenge Auswahl der Teilnehmer:

„Unter den Umständen, unter denen wir arbeiten, d. h., bei der sehr dürftigen Finanzierung, keiner staatlichen Unterstützung, bin ich dafür, dass wir unsere Arbeit darauf konzentrieren, dass wir möglichst effektiv arbeiten. [...] Deshalb arbeiten wir mit den Menschen, die eine intrinsische Motivation bereits mitbringen. Den ‚Ivan von der Straße‘ muss man [zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, T. K.] motivieren, dafür ist einfach keine Zeit da.“ (Interview_U13, Abs. 19)

Auch die sprachliche Frage und die sprachliche Teilung werden von einem Befragten, der in unterschiedlichen Gebieten des Landes tätig ist, als Hindernis thematisiert. Die Sprache – die russische in der Westukraine und die ukrainische überwiegend in der Ost- und Südukraine – erfährt eine Stigmatisierung als feindliche und erzeugt eine Abwehrreaktion:

„Wir haben noch einen Nachlass der totalitären Sowjetmacht – die ‚einzig richtige‘ russische Sprache. Alle anderen Sprachen sind die ‚Sprachen der Halbgebildeten‘. Wenn man ukrainisch spricht, wird man als inkompetent abgestempelt. Manche Regionen wie Luhans’k, Donec’k oder die Krim lehnen alle Lehrmaterialien von vornherein ab, wenn diese auf Ukrainisch sind. [...] Wir sind dazu übergegangen, die Debatten auf Russisch zu führen, weil es sonst überhaupt nicht möglich wäre. [...] Je jünger die Teilnehmer jedoch, desto unproblematischer wird es.“ (Interview_U18, Abs. 25)

3.3.2.7 Schlussfolgerungen

Die Umbruchsituation löste in vielen Kreisen das Bedürfnis nach Orientierung aus, nach Beständigkeit und Zuversicht, was allgemein als Bildungsbedürfnis definiert werden kann. Der Zerfall der Sowjetunion oder die Unabhängigkeit der Ukraine – der Umbruch ging unter unterschiedlichen Bezeichnungen in das Bewusstsein der Menschen ein – wurde entweder als Verwirklichung eines lang gehegten Traums oder als Zerstörung der eigenen Welt erfahren. Unmittelbar nach dem Umbruch wurde das Neue enthusiastisch angenommen, der Bildungsbedarf und die Bildungsbereitschaft sind merklich gestiegen. Zusammengefasst sind für das Verständnis der Prozesse des Umgangs mit der Vergangenheit im Rahmen der Bildung Erwachsener folgende Punkte bedeutend: die Bedeutung der Vergangenheit für das Weltverständnis und Verständnis der aktuellen Situation, die Möglichkeit einer geschichtsbasierten Begründung der eigenen Identität, ein prekäres Lebensgefühl in einer andauernden Krisensituation, eine Orientierung des Denkens in Gegensätzen und die Selbstdefinition durch die Abgrenzung der Opfer und Täter, des Eigenen und Fremden, Russland und Europa. Der Umgang mit der Vergangenheit und der Prozess der Geschichtsschreibung haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Herausbildung und Bestätigung der nationalen Identitäten; wie es von den Akteuren der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ausführlich thematisiert wird. Eine Identität mit historischem Hintergrund dient insbesondere in Situationen der Umbrüche als ein stabilisierender Faktor. Der erinnernde Bezug auf eine „wahre“ Vergangenheit (Gedächtnis) ist für die Konstruktion von Identitäten von dominanter Bedeutung und spielt auch in den Interviews eine wichtige Rolle.

Viele Bildungsinitiativen in der Ukraine wurden nach dem Zerfall der Sowjetunion nicht in erster Linie mit dem Prozess der Demokratisierung in Verbindung

gebracht; in den Vordergrund trat eher der nationale Aspekt, wie den Interviews zu entnehmen ist. Die sowjetische Periode der Ukraine wird in diesen Interpretationen als eine der „wahren“ Nationalgeschichte fremde Zeit dargestellt und von der eigenen Geschichte losgelöst. Zugleich ging von den Pädagogen der Anspruch aus, die historische Wahrheit zu etablieren. Diese „Wahrheit“ war in der Abgrenzung gegenüber der „sowjetischen“ Lüge zu verstehen, was eine Reihe von innergesellschaftlichen Konfrontationen hervorrief. In der Phase des Übergangs zur Demokratie mussten unter Zeitdruck grundlegende Weichenstellungen für die zukünftige Gesellschaftsordnung und für die Visionen der Vergangenheit getroffen werden. Die Eliten, unter anderem die in der Bildung tätigen Menschen als Träger und Verbreiter der „neuen“ Denkweisen, befanden sich in einer strategischen Entscheidungssituation, ohne auf eine ausreichende Informationsbasis oder theoretische Hilfsmittel zurückgreifen zu können. Deshalb wurde *Unsicherheit* zu einem beherrschenden Moment im Transitionsprozess. Das Ziel dieser offiziell geförderten oder befürworteten Bemühungen um das Herausfinden und die Verlautbarung der Wahrheit lässt sich in zwei Worten zusammenfassen: Erkenntnis und Anerkennung – es geht dabei darum, Tatsachen zu klären, über das Verbotene sprechen zu können, aber auch als Nation von anderen anerkannt zu werden.

In den durchgeführten Gesprächen wurde deutlich, dass es zumindest seit der Orangen Revolution eine erkennbare Linie der staatlichen Politik gibt, die sich unter anderem in der Anerkennung des Holodomors als Genozid und der Rehabilitierung der Kämpfer der ukrainischen Aufstandsarmee UPA verdeutlicht. Die Erwachsenenbildner gaben jedoch an, dass sie keinen politischen Druck auf die Ausübung ihrer pädagogischen Praxis seitens des Staates verspüren. Die Bildungsinitiativen, die nicht der Leitlinie dieser Erinnerungspolitik entsprechen, sprachen von der „Politik der Nichtbeachtung“, jedoch nicht von der Unterdrückung. Die deutliche Aktualisierung des Erinnerens, was in den Jahren der Juščenko-Politik stattfand, hat allerdings die Aussichten auf einen Erinnerungskonsens und auf eine einmütige Verurteilung der von Krieg und Diktatur geprägten Vergangenheit eher erschwert. Es ist deutlich geworden, dass eine kritische Aufarbeitung der Geschichte offenbar nur in Begleitung verschärfter politischer Konfrontationen und einer Art Lagerbildung vollzogen werden kann.

Wenn die westukrainische Identität hauptsächlich auf der Abgrenzung gegenüber allem, was russisch ist, basiert, so ist für die ostukrainische Identität die Abgrenzung vom als nationalistisch eingestuften Westen des Landes das Fundament. Ukrainische nationale Werte werden überwiegend als fremde angenommen, die dem Osten zwangsweise auferlegt werden. Auch die Deutung der Vergangenheit, die diese Werte als Grundlage setzt, wird höchstens geduldet, jedoch nicht

integriert. Naturgemäß sind die Trennlinien hinsichtlich der politischen Einstellungen der Ukrainer/innen wesentlich komplexer, als es die Ost/West-Befragungen in dieser Vereinfachung vermuten lassen; nicht zu bestreiten ist indes, dass es eine signifikante Teilung in der Erinnerungskultur gibt, die mit der Geschichte der Teilungen des Landes eng zusammenhängt. In den durchgeführten Interviews wurde in allen drei Regionen (L'viv, Kyiv, Donec'k) die Wichtigkeit der innerukrainischen Versöhnung angesprochen, wobei die Vergangenheit dabei eher als ein Hindernis angesehen wird. Es gibt in der Ukraine keinen pro-russischen Separatismus, allerdings existiert im Osten und Süden eine Sowjetnostalgie. Der Historiker Gerhard Simon sieht in der weltanschaulichen Spaltung der Ukraine eine Chance: „Die historisch überkommene, politisch stets gegenwärtige Fraktionierung der Ukraine ist bedrohlich, weil sie zu Stagnation und Selbstblockade führt, sie schützt jedoch vor nationalem und politischem Extremismus, denn diese würden das Land zerreißen. Das Ziel besteht darin, aus Einwohnern Staatsbürger zu machen, deren staatsbürgerliches Zugehörigkeitsbewusstsein auf die Ukraine und nicht auf einen anderen Staat gerichtet ist.“ (Simon 2010, S. 68)

Der Umgang mit der Vergangenheit ist außerdem durch den Konflikt der Generationen geprägt. Die Gedankenwelt der jungen Ukrainer ist ja den Werten der jungen Menschen im westlichen Europa viel näher als den Vorstellungen der älteren Generation in der Ukraine. Die Prozesse der Identitätsbildung, der innergesellschaftlichen Verständigung und der Aufarbeitung der Vergangenheit haben in der postsowjetischen Ukraine einen fragmentären, regionalbedingten, oft widersprüchlichen Charakter. Dies ist ein deutliches Zeichen für eine schwierige und langsam verlaufende gesellschaftlich-politische Transformation. Die kirchliche Situation ist in gewisser Hinsicht ein komplexes Abbild der politischen und gesellschaftlichen Lage im Lande. Der Umgang mit der Vergangenheit ist durch den Pluralismus der Haltungen geprägt.

Die strenge regionale und religiöse Spaltung hinsichtlich des Umgangs mit der Vergangenheit und deren politische Instrumentalisierung haben aber auch einen negativen Einfluss auf die gesellschaftlichen Transformationen; sie verhindert die Herausbildung einer gesamtukrainischen Identitätsbasis und somit auch der politischen Kultur und Zivilgesellschaft. Zudem steht sie der Konsolidierung der Eliten und der Konsolidierung der Demokratie durch die Instabilität der Bezugswerte im Wege. Solche gegenseitigen automatischen Abwehrhaltungen erschweren die Bestimmung positiver Ziele, sind geprägt durch Augenblicksbedürfnisse und mobilisieren Emotionen.

Die Reflexionen der Erwachsenenbildner über die „Bildungsformel“ in der historischen Bildung machen deutlich, dass Gedenken und Erinnerung von

einem konkreten historischen Kontext gelöst werden; diese gewinnen dadurch symbolisch-abstraktere und ethisch-universalistische Züge. Auschwitz – oder meistens ein an die Stelle des symbolhaften Auschwitz gerücktes gesellschaftliches Problem in einem konkreten Staat – wird durch die Verwendung einer einprägsamen und mahnenden Formel der Nicht-Wiederholung als Herausforderung für die Bildung und Erziehung verstanden. Durch Bildung und Erziehung soll auf dieses Problem reagiert werden. Es geht also explizit nicht um rituelle Formen des Gedenkens, sozusagen eines Gedenkens um des Gedenkens willen, sondern primär um eine reflexive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, eine, die Bezüge zur Gegenwart herstellt. Eine Bildung mit diesen oder ähnlichen Vorsetzen implementiert zwei Motive: Die Vermittlung eines wissenschaftlich historischen Wissens einerseits und die Vermittlung eines ethisch fundierten Handlungsimperativs andererseits. Dabei spielt das Konzept der Übernahme der Verantwortung für die Vergangenheit wie auch das des eigenen Handelns in der Gegenwart eine wichtige Rolle.

Hinsichtlich der Frage, worin die Erwachsenenbildner die wesentlichen Hindernisse ihrer pädagogischen Praxis in der Aufarbeitung der Vergangenheit sehen, können folgende Ergebnisse zusammengefasst werden: Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist in der Ukraine eine mit Emotionen überfrachtete Debatte. Es fehlt ein Instrumentarium für den ausgewogenen, reflektierten Blick auf die Vergangenheit. Aufgrund dieses Mangels greift man zu den bekannten Methoden der Heroisierung und Mythologisierung, die Geschichtsschreibung entfaltet sich in Abhängigkeit von Identitätsstiftungsversuchen und Nützlichkeitsabwägungen. Das unzureichende Niveau der Ausbildung der Pädagogen verschärft das Gesamtbild.

Nach der Analyse der Gespräche mit den Erwachsenenbildnern erscheint dennoch die Hoffnung gerechtfertigt, dass Integration, Identitätsbildung, Geschichtsbewusstsein und Selbstvergewisserung gerade durch gesellschaftliche Lernprozesse im Umgang mit einer gebrochenen Vergangenheit gefördert werden. Zugleich besteht die Gefahr, dass Erinnerungspolitik anstelle einer kollektiven Läuterung neue Gräben aufreißt oder durch eine Veralltäglichsung ins Banale und Unverbindliche abgleitet.

3.3.3 Aufarbeitung der Vergangenheit und das Verständnis der Demokratie

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Demokratisierung auf der Grundlage der Gespräche mit ukrainischen Erwachsenenbildnern. Die forschungsleitende

Frage dazu lautet: Hängt der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit mit dem Verständnis der Demokratie zusammen? Es geht dabei unvermeidlich um die Frage nach dem politischen und gesellschaftlichen Nutzen und Nachteil von Erinnerungskulturen. Ist die Auseinandersetzung mit den Fragen der Vergangenheit überhaupt für die Demokratisierung wichtig? Dafür ist es von Bedeutung, das Verständnis der Akteure der Bildungsprozesse hinsichtlich solcher Begriffe wie Demokratie sowie hinsichtlich der Verbindung zwischen dem Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit und dem Wandel zu demokratischen Werten zu klären. Vorgestellt werden Aussagen über das Demokratieverständnis der Erwachsenenbildner, wobei sowohl ihre Erfahrungen und Beobachtungen hinsichtlich des Lernprozesses als auch Zielausrichtungen, Werte und Wünsche zum Ausdruck kommen. In den für diese Studie durchgeführten nicht standardisierten Leitfadengesprächen wurde das Verhältnis zwischen der demokratischen Grundordnung und den demokratischen Werten einerseits und den Prozessen der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit andererseits in der Regel direkt, in manchen Fällen aber auch indirekt thematisiert; zusätzlich wurde nach der Signifikanz des Zerfalls des Sowjetregimes für die eigene Person und die ausgeübte Tätigkeit und den sich daraus ergebenden grundsätzlichen Veränderungen gefragt.

3.3.3.1 Wahrnehmung der Demokratie in der Gesellschaft

Die Frage nach dem Umgang mit der Geschichte ist in mehreren Ländern Osteuropas zusammen mit der Epoche der Glasnost ins Zentrum des Interesses gerückt, sobald auch die – in gewissem Rahmen – freie Meinungsäußerung nicht geahndet wurde; zumindest nicht in dem Maße, wie es in den Jahren davor der Fall war. Die Dissidentenbewegung in der ehemaligen Sowjetunion hat bereits in den 70er Jahren den demokratischen Westen, als Pendant zur autoritären Sowjetunion, zur moralischen Autorität und zum Beistand im Kampf für freiheitliche Ideen, für Menschenrechte im Kampf gegen das unterdrückende Sowjetregime erhoben (vgl. dazu Chapueva 2002, S. 19). Außerhalb des engen Wirkungsbereichs der Dissidenten gab es weiter keinen Raum für unabhängigen und freien Meinungsaustausch; die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gehörte eindeutig zu solchen „Tabu-Bereichen“. Die ukrainische demokratische Dissidentenbewegung in Repräsentanz der bekannten Ukrainischen Helsinki-Gruppe hat jedoch die Themen der Menschenrechte eng an ukrainische nationale Fragen geknüpft (vgl. Zacharov 2003, S. 111ff.; vgl. auch Horochiv's'kyj 2008). Somit war die Frage der Demokratisierung und der Menschenrechte in der Ukraine von Beginn an mit den Fragen des nationalen Staates und der Anerkennung der ukrainischen Nation aufs Engste verknüpft. Diese Ideen wurden in der Ukraine durch die politische

Bewegung Ruch weitergetragen (vgl. dazu Kamins'kyj 1990). Der polnische Historiker Krasnodębski sieht, in Anlehnung an David Miller, den Zusammenhang zwischen der Herausbildung des nationalen Bewusstseins und den Prozessen der Demokratisierung, da dadurch ein aktiver, bewusster, politischer Bürger als Träger einer kulturellen Idee entsteht, die mit einer Kulturgemeinschaft verknüpft ist. Krasnodębski führt weiter aus: „Wie Beispiele aus Ostmitteleuropa zeigen, dominiert dort, wo kein nationales Bewusstsein entwickelt worden ist, keine postnationale, universalistische, kosmopolitische Einstellung aufgeklärter Weltbürger, sondern die postsowjetische, postimperiale Mentalität eines Untertans“ (Krasnodębski 2008, S. 477).

Heute ist das Prinzip der Demokratie mit der Idee der Freiheit und freien Meinungsäußerung verbunden und stellt somit eine unabdingbare Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Ereignissen der vergangenen Jahre dar. Eine Respondentin fasst zusammen:

„Nach meiner subjektiven Meinung gibt es wohl eine Verbindung [zwischen der Aufarbeitung der Vergangenheit und einer Festigung der Demokratie, T. K.]. [...] Die Demokratie kann man nur in der Gesellschaft bauen, wo sich die Menschen frei fühlen, [...] wo man sich frei äußern kann. Sicherlich besteht die Demokratie nicht nur darin, aber so etwas wie Freidenkertum, die Sicherheit eines jeden Bürgers, dass er geschützt ist, dass er frei in der Wahl seiner Überzeugung ist, ohne jegliche Restriktionen und Sanktionen, dass er überhaupt das Recht hat, sich zu äußern, auch über die Vergangenheit, ist die Grundbedingung. Andererseits ist es auch so, dass ohne Aufarbeitung, ohne eine gründliche Auseinandersetzung mit der Geschichte keine sachliche Bewertung der Vergangenheit möglich ist – und weiter: Ohne diese Bewertung, ohne Bewertung der Unterdrückungsmechanismen der Vergangenheit kann sich der Mensch kaum sicher fühlen, dass er hier und jetzt davor geschützt ist, dass er hier und jetzt so etwas wie Demokratie in diesem Land aufbauen *darf* [betont im Original]. Obwohl – über das Letztere lässt sich sicherlich streiten.“ (Interview_U25, Abs. 76)

Es wird mehrmals die Meinung artikuliert, dass nur eine demokratische Grundordnung eine Voraussetzung dafür sein kann, dass man sich kritisch der eigenen Vergangenheit zuwendet. Der Begriff „Demokratie“ wird als Gegensatz zum sowjetischen totalitären Regime verwendet und stellt eine Abgrenzung von der totalitären Vergangenheit dar. In den durchgeführten Interviews wird das Wort „Demokratie“ oft im Zusammenhang mit „Westeuropa“ angeführt, wie z. B.: „In westeuropäischen Ländern wie in jeder demokratischen Gesellschaft [...]“ (Interview_U13, Abs. 10) oder „Die demokratischen Werte – das sind doch die gleichen wie im gesamteuropäischen Kontext“ (Interview_U19, Abs. 73), „Unsere Materialien sind auf die Entwicklung der Demokratie, auf die Integration der Ukraine in die europäische Gesellschaft ausgerichtet“ (Interview_U14, Abs. 5). Die Projekte

zur demokratischen Bildung werden in allen drei der untersuchten Regionen des Landes mehrmals als Zusammenarbeit mit anderen europäischen Ländern oder europäischen Organisationen erwähnt. In diesem Zusammenhang bekommt der Begriff eine verhältnismäßig positive Konnotation, relativ unabhängig von den regionalen Unterschieden des Landes, und verdeutlicht eine gesamtukrainische Tendenz zur Europäisierung (was hier auch als Synonym zur Demokratisierung verwendet werden kann) und Übernahme der westlichen Wertvorstellungen, unter denen die demokratischen Prinzipien einen zentralen Platz beanspruchen.

Die Erwartungen gegenüber der Demokratie wurden allerdings, und darauf weisen viele Befragte hin, in zahlreichen Bevölkerungsgruppen oft verbunden mit materiellen Verbesserungen und mit der romantischen Idealisierung des Westens, welche zeitlich mit dem Zerfall des kommunistischen Regimes zusammenfallen.¹⁶¹ Diese Erwartungen gegenüber der westlichen demokratischen Grundordnung wurden jedoch schnell relativiert, da die Prozesse der Demokratisierung mit Chaos und Armut, Verlust der Arbeitsplätze und einem allgemeinen Gefühl der Unsicherheit, der Schutzlosigkeit einhergingen. Die entstandene Korruption und Schattenwirtschaft bezeichnet der ukrainische Historiker Anatolij Stjopin als „Triumph des Antidemokratismus“ (Stjopin 2008, S. 39). Stjopin hält es für notwendig, die europäische Demokratieerfahrung gründlich zu rezipieren und diese zu durchdenken (vgl. ebd.). Die Erwachsenenbildner sprachen darüber, dass radikal antidemokratische Stimmungen unter ihren Teilnehmern kaum vertreten sind. Nicht die Demokratie als solche, sondern eine gegenwärtig in der Ukraine existierende „Form“ der Demokratie verursacht manche negative Einstellungen – so in den Interviews. „Sehr oft wird über Demokratie diskutiert als von einer eigentlich guten, nützlichen Sache, die jedoch in eine unnütze verwandelt wurde“ (Interview_U23, Abs. 52).

Wesentlich ist hier, dass die demokratischen Aufbauprozesse mit den allgemeinen Umwälzungen im Land zusammenfallen, welche jedoch für die meisten vorwiegend zur Verschlechterung des Lebensstandards führten. In der Literatur wird dieses Phänomen unter dem Begriff „das Dilemma der Gleichzeitigkeit“ (Offe 1991) diskutiert; damit gemeint ist die Tatsache, dass „gleichzeitig“ zwei oder mehrere Transformationsprozesse (wie zum Beispiel Demokratisierung, Nationsbildung und Wirtschaftsumbau) auftreten. Ein Respondent vergleicht die Situation in der Ukraine mit der in Deutschland: „Die Demokratisierung in Ostdeutschland hat ja auch ökonomische Verbesserungen gebracht, deshalb gibt es dort nicht diese

161 Zu den Einstellungen und Erwartungen der sowjetischen Intelligenzija Anfang der 90er Jahre vgl. die Untersuchung von Chapaeva 2002, insb. S. 16–32.

Abwehr gegenüber der Demokratie, die Menschen sind aufnahmefähiger in Bezug auf bestimmte Ideen.“ (Interview_U06, Abs. 58)

Die Instabilität der politischen und gesellschaftlichen Situation angesichts des gespaltenen Landes, das in seiner Widersprüchlichkeit unterzugehen droht, weckt sicherlich den Wunsch nach klaren (oder im Rückbezug zu „klaren“: verklärten) Strukturen der vergangenen Epoche. Das Gefühl, die Demokratie sei mit Chaos und Regellosigkeit verbunden, bietet einen guten Nährboden für die Sehnsüchte gegenüber einer „starken Hand“, worauf in den Gesprächen mit den Respondenten hingewiesen wird. Manche Erwachsenenbildner sind selbst nicht frei von diesen „Sehnsüchten“ – und zwar in beiden Teilen des Landes, meistens in den Organisationen, die ihre Kontinuität aus den Sowjetzeiten beibehalten haben, aber auch in denen, die sich als national-patriotisch verstehen. So erklärt ein Vertreter einer national gesinnten Bildungsstätte im Gebiet L’viv, die größtenteils die ländliche Bevölkerung als Zielgruppe hat:

„Das Volk braucht schlicht und ergreifend einen Anführer. In Dörfern ist es der Tradition nach der Dorfälteste, er allein kann für Ordnung im Dorf sorgen. Natürlich übernimmt er auch eine erzieherische Funktion. Er organisiert Versammlungen und Veranstaltungen. Er ordnet das Dorfleben. [...] Das sind historische Traditionen des ukrainischen Dorfes, die man pflegen muss.“ (Interview_U04, Abs. 54)

Die Methoden der Unterrichtsgestaltung in den national gesinnten Bildungsstätten werden im Sinne der Weiterführung der „ukrainischen Tradition“ verstanden, welche sich auf den Respekt vor Lehrenden und älteren Menschen stützt, Respekt, der eigentlich eine Diskussion als eine Form des Widerspruchs unmöglich macht, insbesondere in der Arbeit mit jungen Erwachsenen (vgl. Interview_U21, Abs.22; auch Interview_U10, Abs. 25). Die Autoritätsgläubigkeit und Unhinterfragbarkeit der Positionen der Autoritäten geht mit der Praxis des latenten Diskussionsverbots einher.

In einigen Interviews wird sogar die Meinung vertreten, dass die Ukraine zeitweise einen autoritären Herrscher brauche. Es werden als Beweis die starken Staatsmänner in Westeuropa herangezogen:

„In der Geschichte jedes Landes gibt es Zeiten der Demokratie und auch autoritäre Zeiten. Um die Gesellschaft zu vereinen, ist vielleicht wirklich eine Person nötig, die etwas autoritärer handelt. Nehmen wir das Beispiel von de Gaulle: Er hat Frankreich vereint und auch viele Probleme lösen können. Nach einer Epoche kommt immer eine andere. Und das hat wenig mit der gründlichen Aufarbeitung der Vergangenheit zu tun. Es ist einfach so.“ (Interview_U21, Abs.40)

Wie man solchen Überlegungen entnehmen kann, findet ein autoritärer Staat bis heute keine eindeutige Ablehnung in der Gesellschaft und wird sogar, auch von

den Vertretern der Erwachsenenbildung, wenn auch von einer Minderheit der hier Befragten, als ein möglicher Ausweg aus der nicht zufriedenstellenden gegenwärtigen Situation gesehen. Die Auseinandersetzung mit Totalitarismus und Autoritarismus der Vergangenheit ist, so der Respondent, keine Grundbedingung dafür, um eine innere Abwehr gegen eine „starke Hand“ aufzubauen. Die Periode einer autoritären Herrschaft wird als eine normale, unabwendbare, ja in manchen Fällen notwendige Zeit verstanden und teilweise herbeigewünscht.

Die Respondenten haben überwiegend einstimmig unterstrichen, dass die Bildungsprozesse, oder gelegentlich auch „Umdenkprozesse“ in der Gesellschaft genannt, dazu führen sollten, dass das Volk trotz wirtschaftlicher oder politischer Probleme auf die demokratischen Werte nicht verzichtet und nicht versucht, andere „Spielregeln“ zu erfinden. Der Akzent auf dem demokratischen Wertekanon soll durch den Blick in die totalitäre Vergangenheit vervollständigt und die Entscheidung für die demokratischen Werte durch den bewussten Vergleich gerechtfertigt werden. Eine bewusste Abkehr von den Einstellungen der totalitären Staaten diene dabei der Orientierung in dem neuen System und der Übernahme der Rolle des Bürgers mit allen dazugehörigen Attributen (vgl. z. B. Interview_U19, Abs. 73–74).

Bildung zur Demokratie impliziert überdies in vielen der Institutionen die Bildung für das Leben im Pluralismus, das Zulassen und Aushalten von mehreren Optionen und Möglichkeiten, was wiederum als Gegensatz zur dogmatischen Eindeutigkeit und Unbestreitbarkeit der früheren offiziellen Bildungsvorstellungen aufgefasst wird (vgl. Interview_U25, Abs. 9). Dieses berufliche Ethos entspricht den Vorstellungen des deutschen Erwachsenenbildners der Weimarer Republik und der Nachkriegszeit Fritz Borinski: „Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative“ (Gespräch zwischen F. Borinski, B. Bensch und H. Laing, in: Laing 1986, S. 64).

3.3.3.2 Menschenrechte. Der Mensch und der Staat

Die Aufarbeitung der Vergangenheit wird in den Interviews oft als Ausgang des Menschen aus seiner Ohnmacht und seiner Wertlosigkeit, als Ermächtigung eines Individuums beschrieben. Das sei eine wichtige Etappe in der Demokratisierung des Denkens. Ein Respondent berichtet:

„Wir hatten ein Projekt zum Thema ‚Aufbau der Demokratie‘. Das allererste, was wir gemacht haben, war das Verfassen eines Buches über die Vergangenheit, in welchem

sich an erster Stelle der Mensch befindet. Wir haben den Menschen ins Zentrum gerückt, dann seine Rechte, dann die Gesellschaft, und erst dann den Staat. So kann man über Demokratie sprechen.“ (Interview_U16, Abs. 23)

Zum anderen wurde in diesem Zusammenhang der Aspekt der Entwürdigung und Entwertung des Menschen durch den totalitären Staat betont: „Das Wichtigste ist, den Menschen das Gefühl der eigenen Würde zurückzugeben, das der totalitäre Staat ihnen weggenommen hat. Die Würde eines Menschen ist wie ein roter Faden, welcher durch alle unsere Veranstaltungen läuft.“ (Interview_U13, Abs. 33) Dabei versuchen die Erwachsenenbildner, neue Wertungsmaßstäbe im Verhältnis Staat und Individuum zu etablieren. In und durch die Bildung wird nach neuen Orientierungen gesucht, die das Funktionieren eines demokratischen Staates erlauben. Einige Vertreter der Bildungsinstitutionen sehen daher die Ziele des Prozesses der Aufarbeitung der Vergangenheit in der Menschenrechtsbildung. Ein Respondent, Vertreter einer konfessionellen Bildungsstätte, spricht von Menschenrechten als von einer „vertikalen Abhängigkeit“ mehrerer Akteure von gemeinsam anerkannten ethischen Größen, die andere Diskurse aus der Vergangenheit ablösen müssen. Dazu zieht er folgenden Vergleich:

„In der ukrainischen kirchlichen Kultur gibt es zum Beispiel ein Dankgebet an die Gottesmutter, dass sie geholfen hat, die Türken zu besiegen. Genauso gibt es Gebete und Fresken in den Kirchen, die die polnisch-ukrainischen Konflikte in der Geschichte widerspiegeln. Und immer mit dem gleichen Appell: Lieber Gott, schütze uns, die Frommen, vor den anderen, den Banditen. Ich denke, dass die Epoche solcher Gebete jetzt schon der Vergangenheit angehört, es ist bloß ein Kulturphänomen. Die Ethik, die ethischen Standards haben sich verändert. Diese ganzen horizontalen Abhängigkeiten, horizontale Unionen gegen einen anderen, müssen durch die vertikalen Bezüge ersetzt werden, durch ein Gefühl der Einheit, durch eine Schnittmenge der Übereinstimmung der Einsichten. Das soll die Orientierung sein.“ (Interview_U03, Abs. 72)

In der gegenwärtigen Situation in der Ukraine besteht immer noch die Gefahr, so ist den Aussagen der Gesprächspartner zu entnehmen, dass die Begriffe „Demokratie“ und „Ordnung“ oder „Stabilität“ als entgegengesetzt wahrgenommen werden. Damit die Demokratie nicht nur mit der ökonomischen und politischen Regellosgigkeit in Verbindung gebracht wird und der Begriff somit a priori die Komponente der Ordnung und des Rechtsstaates ausschließt, helfen die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und die daraus resultierende Gegenüberstellung sowie das Konzept der Menschenrechte, ist die Argumentation eines Erwachsenenbildners:

„Die Teilnehmer müssen verstehen, dass bestimmte materielle Schwierigkeiten von heute noch nicht alles bedeuten. Keiner schätzt es heute, dass er nicht jederzeit ausspioniert und beschattet wird, dass man nicht darauf lauert, was einer sagt. Der

Mensch von heute ist frei und das kann man durch den Vergleich mit der Vergangenheit verstehen.“ (Interview_U11, Abs. 28)

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit verdeutliche den Gegensatz zwischen einer Demokratie und einer Diktatur und Menschenrechtsverletzungen, denn das sowjetische System wird nicht generell als eine Periode der Diktatur wahrgenommen:

„Es muss der Unterschied erörtert werden, was sind die Züge einer totalitären Gesellschaft und auch einer demokratischen? In welcher leben wir jetzt und in welcher haben noch, sagen wir, unsere Eltern gelebt. Dies durchdacht zu haben, scheint mir wichtig.“ (Interview_U18, Abs. 16)

Dem Thema der Repressionen und des Systems der Straflager der Sowjetzeiten, insbesondere in der Zeit nach dem Tod Stalins, werde in der ukrainischen Gesellschaft kaum Interesse entgegengebracht, so einige der Respondenten. Ein Erwachsenenbildner teilt seine Erfahrung mit:

„Zu unseren Veranstaltungen laden wir oft die Zeitzeugen ein, Opfer der politischen Repressionen. Sonst würde ja auch keiner [gemeint sind hier die Teilnehmer, T. K.] kommen, weil das Thema irgendwie nicht so brisant ist. Einen Grund dafür kenne ich nicht, es ist bloß mein Eindruck, dass das Strafsystem des Sowjetregimes gegenüber den ‚Andersdenkenden‘, oder wenn wir das ganze unter dem Begriff ‚Gulag‘ als Symbol vereinen, kein Thema im Bewusstsein der breiten Bevölkerungsgruppen ist. Meiner Meinung nach versteht der durchschnittliche Lehrer [die Zielgruppe dieser Bildungsinstitution, T. K.] sowie auch der durchschnittliche Erwachsene nicht die Totalität des Ereignisses. Für die Mehrheit bedeutet Gulag nur einzelne Menschen, ein paar Verrückte und Irre, die sich getraut haben, dem System zu widersprechen. **Gulag ist deshalb eine Geschichte der Wenigen.** Unsere Erwachsenen, die heute über 30 sind, erinnern sich an ihre Zeiten als Pioniere. Sie begreifen den Totalitarismus der 70er und 80er Jahre nicht so, wie er in Westeuropa oder in einer demokratischen Gesellschaft bewertet wird. Die leisen Gespräche in der Küche, das Lauschen dem westlichen Radio wird in der Romantik der Zeit verklärt wahrgenommen, überhaupt nicht als eine Art Gefahr. Solche Gestalten wie Sacharow, Lukaš, Hryhorenko werden als Irre aufgefasst. Für unsere Teilnehmer bleiben bis heute die Gespräche in der Küche, die jedoch keinerlei aktive Handlungen nach sich ziehen, die Norm. Die Abwesenheit der Demokratie, die Möglichkeit sich selbst zu engagieren, bleibt die Norm. Gulag ist kein Thema, aus dem man etwas lernen möchte. Es ist schlicht und einfach uninteressant.“ (Interview_U13, Abs. 10; Hervorh. T. K.)

Die Marginalisierung des Themas Gulag und des Kampfes um die Rechte der Menschen während der Sowjetzeit ist für den Respondenten eine Diagnose für die Gesellschaft, die in Passivität, Gehorsamkeit und Gleichgültigkeit gegenüber dem Unrecht immer noch versunken ist. Das Bewusstsein für die Menschenrechtsverletzung des

sowjetischen Regimes hat sich in der breiten Bevölkerung noch nicht durchgesetzt. Das wird besonders oft im Osten der Ukraine, im Donec'ker Gebiet, unterstrichen:

„Die Repressionen waren doch der eindeutigste Fall der Menschenrechtsverletzung. Die Menschen wurden vernichtet, einfach, weil es sie gab. Doch bis heute sind zahlreiche Mythen geblieben. Eine meiner Teilnehmerin hat vor Kurzem behauptet, dass in der Sowjetzeit keiner für umsonst ins Gefängnis kam und auch keiner für umsonst erschossen wurde. Wenn, dann haben sie es verdient. [...] Das Gegenteil stößt noch vehement auf Abwehr, weil es heute noch keine ausgewogenen zuverlässigen Informationen über die Zeiten gibt.“ (Interview_U20, Abs. 29)

Die Demokratieauffassung muss sich, wie zahlreiche Aussagen verdeutlichen, auch auf das *Wissen* beziehen, sodass die Veranstaltungen oft auf die Wissensvermittlung und -aneignung ausgerichtet sind. Das Wissen über die Vergangenheit soll vor den „Fehlern“ der Gegenwart warnen:

„Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist bei uns kein Selbstzweck, sondern hat eine Orientierung auf die Gegenwart und die Zukunft: auf den Aufbau der Demokratie. Dafür ist es notwendig, dass die Teilnehmer, also Bürger eines Staates, Wissen haben, Kenntnisse von Fehlern, Alternativen, dass sie über den Einsatz unterschiedlicher Methoden reflektieren und mehrere Wege sehen.“ (Interview_U25, Abs. 9)

In der westlichen Didaktik wird darüber debattiert, ob „ein Bildungs- und Wissenskanon notwendig [oder] überhaupt zeitgemäß [sei.] [...] Oder bedarf es in der spät-, nach- oder postmodernen Industriegesellschaft lediglich passender Schlüsselqualifikationen, welche die Menschen in die Lage versetzen, flexibel und situationsgerecht reagieren und sich neu positionieren zu können?“ (Hufer 2003, S. 123f.) In den Antworten der Erwachsenenbildner aus der Ukraine wird gerade der Nachholbedarf der Teilnehmer hinsichtlich des *Wissens* sowohl über die Vergangenheit als auch über die Demokratie und Menschenrechte betont, da der Zugang zu gerade diesen Wissensbeständen in einer Diktatur nur schwer möglich war (vgl. Interview_U12, Abs. 45).

3.3.3.3 Bürgerschaftliche Bildung

Der Politologe Klepko stellte im Jahr 2002 die tendenzielle Überzeugung in der ukrainischen Gesellschaft fest, das Konzept der Bürgergesellschaft und der bürgerschaftlichen Bildung sei für die Ukraine unrealistisch: „[N]ach Europa ist es uns noch zu weit“ (Klepko 2002, S. 69). Klepko unterstreicht und untermauert jedoch die Notwendigkeit einer solchen „Utopie“ für die Gesellschaft, die eine totalitäre Vergangenheit hinter sich hat. Im Jahr 2009 ist die Frage der bürgerschaftlichen Bildung eine Selbstverständlichkeit für die Erwachsenenbildner. In vielen

Gesprächen zeichnet sich eine notwendige Verbindung zwischen den Lernprozessen im Zuge der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Bürgerbildung, einer Bildung für die Bürgergesellschaft ab. Durch das Konzept der bürgerschaftlichen Bildung erhält die Aufarbeitung der Vergangenheit einen direkten Bezug zu den Fragen der Gegenwart und gewinnt somit an Aktualität. Ein Erwachsenenbildner spricht von einer „Symbiose“ zwischen der historischen und politischen Bildung und verweist auf die Versimplifizierung und Vereinseitigung der Bürgerbildung, wenn diese keine historische Kontextualisierung im Inhalt erfährt:

„Ohne Zweifel ist die historische Bildung ein Bestandteil der Bürgerbildung. In der Bürgerbildung stellt man sich die Frage, wie man die Menschen bildet, welche, ganz simpel gesagt, miteinander gut leben können, die sich miteinander wohl fühlen. Ich möchte nicht behaupten, dass die Bildung eine Art leicht verdauliche ‚Konsumentenbildung‘ ist. Und genau an dem Punkt spielt der Umgang mit der Geschichte eine große Rolle, damit es nicht nur eine Bildung für ‚komfortables Leben‘ ist, dass der Mensch einfach weiß, welche Gesetze ihm wie weiterhelfen, was zu tun ist, wenn der Staat die Steuer erhöht oder Ähnliches. Die historische Komponente gibt dem Ganzen eine Seele, dass der Bürger eben kein Rädchen im Staatsmechanismus ist, dass er die Verantwortung verspürt, dass er denken lernt. Dafür braucht er Geschichte. [...] So bilden, meiner Meinung nach, die historische Bildung und die Bürgerbildung eine Art Symbiose. Von der Geschichte wird gelernt, um den Bürger des Staates zu bilden, wo er sich befindet, den Bürger der Gesellschaft, des Volkes, wo er lebt und agiert.“ (Interview_U05, Abs. 50–52)

In der Auseinandersetzung mit der (lokalen) Geschichte sieht ein Respondent einen Weg, unter den Teilnehmern die aktive Bürgerschaft zu mobilisieren. In diesem Fall gilt der Umgang mit der Vergangenheit als „Mittel zur bürgerschaftlichen Bildung und einer ihrer Kernbestandteile“ (Interview_U02, Abs. 19). Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte möchte der Respondent ein Gefühl der Solidarität erzielen: Vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Vergangenheit nehmen sich die Teilnehmer als gleichberechtigte Mitglieder einer Gesellschaft wahr (vgl. ebd.). Gegenseitige Toleranz soll es demnach ermöglichen, in spezifischen Angelegenheiten miteinander zu kooperieren, über bestehende (Interessens)Unterschiede auf anderen Gebieten hinweg: „Vielleicht werden die Menschen behutsamer in ihrer Haltung gegenüber ihrer Umgebung sein und das Rathaus vielleicht renovieren oder etwas Ähnliches unternehmen.“ (Ebd.) Das Bürgerbewusstsein ist demnach ein Bestandteil der Prozesse der soziokulturellen Identifikation, durch den Umgang mit einer gemeinsamen Vergangenheit geprägt.

Die bürgerschaftliche Bildung wird häufig mit der Überwindung des totalitären Erbes in Verbindung gebracht; der ukrainische Politologe Rjabov spricht in diesem Zusammenhang von der notwendigen „Kultur der Verantwortung“: der

persönlichen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verantwortung (Rjabov 2004). Die Frage nach der Bildung zur Demokratie und Bürgerbildung ist demnach mit der bürgerlichen Identität, mit der eigenen Verantwortung für die Prozesse der Demokratisierung und für die eigene „Position als Bürger“ verknüpft. Ein Respondent verdeutlicht dies anhand des Beispiels der Auseinandersetzung mit dem Gulag:

„Wenn ich das Thema des Gulag [in dem vom Respondenten selbst definierten Sinne, welcher die staatlichen Repressionsmechanismen bis hin in die 80er Jahre umfasst, T. K.] anspreche, so geht es dabei immer um die Verantwortung einerseits und die Angst, sich selbst zu vernichten, andererseits. Und zwar in dem Sinne: Die Menschen haben diese Barriere der Angst um die eigene Zukunft überschritten, nur weil die Verantwortung vor sich selbst und den eigenen Prinzipien oder vor Gott oder vor ihrer Umgebung höher stand. Hier reden wir über die Bürgerposition, über die Bereitschaft, sich für die Interessen Anderer einzusetzen. Da denke ich immer an Sacharow, der sinngemäß Folgendes sagte: ‚Ohne auf den Kampf für die Menschenrechte im Ganzen zu verzichten, muss sich jeder von uns dessen bewusst sein, dass er eine konkrete Person schützt.‘ Dieser Aspekt ist bei der Aufarbeitung der Vergangenheit viel wichtiger als die Gegenüberstellung Demokratie – totalitärer Staat. Weil im totalitären Staat das Dissidententum als Problem des Freidenkens und [als] Drang zur Freiheit wird. Im Kontext der gegenwärtigen Ukraine ist es zum Beispiel nicht so aktuell wie im jetzigen Russland. Deshalb spreche ich von Bürgerposition.“ (Interview_U13, Abs. 39)

Die Erwachsenenbildner versuchen den Begriff der bürgerschaftlichen Bildung an das Konzept des Patriotismus anzuknüpfen. Vor dieser Verbindung warnt Rjabov (2004) und bezeichnet dies als „Begriffsverwechslung“ und „Verengung“ des Konzeptes der bürgerschaftlichen Bildung. Diese Gefahr sehen auch manche der befragten Respondenten und raten von der bloßen Rückbesinnung auf die nationale Geschichte und Kultur, präsentiert im verklärt romantischen Licht, als Grundlage der Bildungskonzepte ab. Wenn der Begriff des Patriotismus verwendet wird, so muss er, wie weiter gezeigt wird, neu definiert werden; dieser muss die Stärkung des Glaubens an sich selbst und die eigenen Kräfte um die Emanzipation implizieren:

„Die Geschichte, die Hinwendung zur Vergangenheit hat oft die Herausbildung des Patriotismus als Ziel des Lernprozesses. [...] Der Begriff Patriotismus soll jedoch historische Elemente mit bürgergesellschaftlichen verbinden: Wir lernen von der Geschichte, was es heißt, Bürger in einem Staat zu sein, die Probleme wahrzunehmen und nach Lösungen zu suchen. So verbinde ich in meinen Veranstaltungen die Frage des Umgangs mit der Geschichte mit der der Bürgerbildung.“ (Interview_U06, Abs. 4)

Sobald die Frage der Übernahme der Verantwortung als Bürger in der Bürgergesellschaft aufgegriffen wurde, kam erneut der Vergleich zwischen einem demokratischen und einem totalitären Staat ins Gespräch, ein Vergleich zwischen der

Gegenwart und der Vergangenheit. Es kommt eine grundlegende Spannung zwischen dem Streben nach einem ruhigen, bequemen Leben in gewolltem Unwissen und Untätigkeit und der Unmöglichkeit der einfachen Hinnahme der Passivität und Verantwortungslosigkeit zur Sprache:

„Klar, dass man viel bequemer lebt, wenn man keine eigene Verantwortung dafür verspürt, was drumherum passiert. Und dieses Gefühl wollte die Sowjetmacht züchten. Die Leute wurden daran gewöhnt, dass sich die Partei und die Regierung um sie kümmern. Ihr solltet einfach eure Arbeit machen, und wir kümmern uns um den Rest. Ihr braucht gar nicht zu denken – wir handeln schon so, wie es nötig ist. Wir sind verantwortlich, nicht ihr. Die Menschen haben sich schnell an einen solchen parasitären Lebensstil gewöhnt. Die Bürgergesellschaft verlangt jedoch eine Übernahme der Verantwortung eines jeden. Man muss noch lernen, dass, wenn man zum Beispiel wählen geht, man für die eigene Wahl die Verantwortung trägt. Wenn ich bei der letzten Wahl Juščenko gewählt habe, dann bin ich mit ihm zusammen dafür verantwortlich, was im Lande passiert. Diese Gedanken sind sicherlich nicht besonders bequem für unsere Teilnehmer. Es ist eine Lebenskultur, die uns noch fehlt. Leider haben wir immer noch mit dem alten Erbe und aufgezwungenen Traditionen zu kämpfen. Davon muss man Abstand zu nehmen lernen.“ (Interview_U20, Abs. 45)

Wenn man die Frage nach dem Demokratieverständnis im Zusammenhang der Ost-West-Teilung des Landes beobachtet, so fallen hier und dort regionale Spezifika auf. Im Donec’ker Gebiet, also im östlichen Teil der Ukraine, wird die Demokratiebildung als zentrale Aufgabe zwar vorwiegend betont, jedoch wird über manche Aussagen indirekt der Eindruck vermittelt, dass dies teilweise einer oft unreflektierten Übernahme einer neuen Rhetorik gleicht. Die Demokratie ist oft nur als ein „Zusatzinhalt“ zu den üblichen, bereits vorher in den Sowjetzeiten praktizierten Themenbereichen hinzugekommen, und die Inhalte, die im Zuge der Umwandlungen nicht mehr „salonfähig“ oder vertretbar geworden sind, wurden mechanisch durch „demokratische Inhalte“ ersetzt:

„Zum System der nationalen Werte gehören heutzutage sicherlich demokratische bürgerliche Werte. In der Sowjetepoche sprach man andererseits von den ‚Klassenwerten‘, welche jedem sowjetischen Menschen eigen waren. Natürlich spricht man heute auch von den allgemein menschlichen Werten, von denen aber eigentlich *schon immer* die Rede war.“ (Interview_U19, Abs. 70; Hervorh. T. K.)

Auf die Nachfrage hin, was das System der demokratischen Werte heute bedeutet, erfolgt eine Berufung auf den Außenrahmen „Europa“: „Die demokratischen Werte – das sind doch die gleichen wie im gesamteuropäischen Kontext: Gleichberechtigung, Menschenrechte, Verantwortung. Demokratie als Wert.“ (Interview_U19, Abs. 73) Die sowjetischen Klassenwerte sind anachronistisch

geworden, der Bezugsrahmen Europa bildet heute eine neue moderne Orientierung. Dabei hat die Respondentin unterstrichen, dass die „allgemein menschlichen Werte“ im Grunde genommen die gleichen wie die in der Sowjetzeit geblieben sind. Der vollzogene „Wertewandel“ von „Klassenwerten“ zu demokratischen wird mit einer gewissen Indifferenz konstatiert und allem Anschein nach mechanisch und kritiklos übernommen. Dabei ist ein gewisser Grad des Konformismus gegenüber den vorgegebenen Rahmen – denen von heute oder von gestern – zu spüren. Als schwierig wird dabei die Anpassung dieser demokratischen Werte an die existierenden Systeme (Arbeitsplatz, Staatsmacht) erwähnt: „Das Problem ist dabei, dass, wenn man sich demokratisch mit jedem verhält, man einfach von anderen ‚aufgefressen‘ wird.“ (Interview_U19, Abs. 74) Somit wird die Demokratie implizit der Stärke und den Führungsqualitäten entgegengesetzt. Die Freiheit der Meinungsäußerung als Grundrunggenschaft der Demokratie wird an einer Stelle sogar mit gewisser Ironie und Skeptizismus geschildert:

„Die Idee des Heroismus von der OUN-UPA findet hier im Osten starken Widerstand. [...] Man braucht Zeit und es kann eben nicht so geschehen, wie unser Präsident es macht: Jemanden zum Helden erklären und nun könnt ihr alle schlafen gehen.¹⁶² Wenn sie [die Politiker des orangenen Lagers, T. K.] schon die Demokratie *eingefädelt* haben, dann müssen sie damit rechnen, dass in der Demokratie auch widersprochen wird.“ (Interview_U19, Abs. 98; Hervorh. T. K.)

Die im Osten der Ukraine tätigen Erwachsenenbildner berichten auch von den negativen oder skeptischen Einstellungen seitens der Teilnehmer. Neben der Äußerung „Um welche Demokratie kann es sich hier handeln? Ich fahre ins Ausland und schäme mich zu erzählen, dass ich aus der Ukraine komme!“ (Interview_U19, Abs. 120), trifft man die Feststellung, dass man sich „immer weiter von der Demokratie entfernt“ (Interview_U23, Abs.48). Im Westen des Landes findet man neben den kritischen Äußerungen zum Zustand der Demokratie in der Ukraine oft eine optimistische Sichtweise, wobei auch die Erfolge des Demokratisierungsprozesses unterstrichen werden (vgl. Interview_U06, Abs. 8).

Einen signifikanten Unterschied in dem Demokratieverständnis zwischen den Vertretern der staatlichen und nichtstaatlichen Bildungsinstitutionen kann man nicht feststellen, was optimistisch stimmt und eine bestimmte Unhinterfragbarkeit der demokratischen Grundsätze in beiden Lagern voraussetzen lässt.

162 Hier dürfte der Respondent die Verleihung (posthum) des Ordens „Held der Ukraine“ an den Offizier der UPA Roman Šuchevyč meinen, die im Osten der Ukraine als militärischer Gegner der Roten Armee, aber auch im Ausland wegen ihrer mutmaßlichen Beteiligung an den jüdischen Pogromen in L’viv besonders scharf kritisiert wurde.

3.3.3.4 Zerfall der Sowjetunion

Im nächsten Schritt sollen die Ansichten der Erwachsenenbildner gegenüber dem Zerfall des Sowjetsystems erörtert werden. Von Interesse ist dabei die Frage, welche Veränderungen für sie bedeutend waren und wie sie die Situation nach beinahe 20 Jahren einschätzen. Die Hervorhebung dieser Frage als eines wichtigen Bestandteils des Demokratieverständnisses der Akteure der Erwachsenenbildung bedarf vielleicht einer kurzen Begründung vorab. Zum einen ist es von Relevanz festzustellen, ob der Zerfall der Sowjetunion als Auflösung des totalitären Regimes von den Erwachsenenbildnern wahrgenommen wird oder wurde, was nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Zum anderen ist es von Interesse, welche persönlichen Erfahrungen diese Menschen in ihren beruflichen Alltag mitgenommen haben und wie sie dort damit umgegangen sind – mit anderen Worten: Es wird danach gefragt, ob diese historische Wende eine Widerspiegelung in ihrem Beruf gefunden hat und, wenn ja, dann auf welche Art und Weise.

Für die meisten Erwachsenenbildner, welche auch vor dem Zerfall der Sowjetunion im Bereich der Bildung tätig waren, bedeutete dieser eine vollständige Umwälzung des beruflichen Alltags: eine komplette Veränderung der Lerninhalte („Komplette Veranstaltungen sind plötzlich ganz und gar verschwunden, so zum Beispiel ‚Geschichte der Kommunistischen Partei‘; dafür sind neue Kurse entstanden: ‚Geschichte der Ukraine‘.“ [Interview_U11, Abs. 4]) und eine dringende Forderung des Wechsels von einem Themenparadigma zum nächsten, was oft durch eine mühsame Selbstbildung geschah, wobei, wie ein Respondent berichtet, oft „keine Zeit [übrigblieb], über die historischen Ereignisse wirklich nachzudenken“ (Interview_U13, Abs. 42). Dabei wird in Donec’k betont, dass die Lehrbücher bis 1994 die alten geblieben sind: „Man hatte bloß in den Schulen mehr Stunden für das Fach ‚Geschichte der Ukraine‘ bekommen, jedoch keine neuen Bücher.“ (Interview_U19, Abs. 19)

Für die Institutionen konfessioneller Prägung wird der Zerfall der Sowjetunion als „Aufhebung der Gettoisierung“ (Interview_U07, Abs. 25) verstanden. In diesem Fall geht es um eine orthodoxe Bildungsstätte, die in der Sowjetzeit zwar nicht verboten, jedoch stark kontrolliert wurde. Mit dem Systemumbruch verbindet der Respondent die Möglichkeit für die kirchliche Institution, den eigenen Wirkungsbereich zu vergrößern und sich aus der Unterwerfung gegenüber dem Staat (hinsichtlich der Inhalte und der Auswahl der Dozenten) zu lösen. Ein anderer Vertreter der konfessionellen Bildungsstätte (diese Konfession wurde in der Sowjetzeit verboten) spricht von der Ermöglichung der Behandlung bestimmter Themenbereiche, welche damals komplett ausgeschlossen waren: „Solche Themen wie Spiritualität, Religiosität, Geschichte der Kirche, die in der Sowjetzeit unter Verbot standen, gewannen

an Bedeutung.“ (Interview_U03, Abs. 5) Für manche Institutionen, einschließlich konfessionelle, bedeutete der Zerfall der Sowjetunion die Möglichkeit einer legalen Existenz, denn bis dahin waren sie verboten (vgl. Interview_U21, Abs. 13).

Der Untergang der Sowjetunion ruft, wie es den Antworten zu entnehmen ist, heute noch ambivalente Emotionen hervor. Bei diesem Thema ist eine starke Ost-West-Polarisierung zu beobachten. Grundsätzlich wird darüber im L'viver Gebiet positiv und in Kyiv positiv bis neutral gesprochen, dagegen aber neutral bis nostalgisch im Donec'ker Gebiet. Der Zerfall der Sowjetunion wird, insbesondere in der West- und Zentralukraine, nicht mit dem Übergang vom Totalitarismus zur Demokratie verbunden, sondern vielmehr mit der Erhaltung der Unabhängigkeit der Ukraine in Verbindung gebracht (vgl. Interview_U10, Abs. 63). Der Grundaspekt des Zerfalls der sowjetischen Diktatur ist für viele Respondenten und für viele Teilnehmer (so aus den Interviews) durch den Begriff der Freiheit und durch eine Möglichkeit der Entwicklung des eigenen Staates gekennzeichnet:

„Was für mich der Zerfall der Sowjetunion bedeutet? Dass wir endlich Freiheit erlangt haben – als Staat und als Menschen. Es ist die Befreiung von jenem Regime. Ich denke, man hätte es auch früher erreichen können, leider ist es nicht passiert. Je früher es geschehen wäre, desto früher hätten wir am Aufbau unserer Staatlichkeit arbeiten können.“ (Interview_U25, Abs. 74)

Der Systemumbruch wird primär mit der Freiheit des Staates und sekundär mit der des Menschen verknüpft. Die Freiheit bedeutete die Aufhebung der Bevormundung seitens des großen Imperiums („Die Sowjetunion war eine Form der Existenz des russischen Reichs“) gegenüber der Ukraine als Republik (Interview_U10, Abs. 65). In manchen Interviews ist sogar von der „sowjetischen Okkupation“ die Rede (Interview_U15, Abs. 25). Der Systemzerfall wird also als Heraustreten der Ukraine aus dem Schatten Russlands bezeichnet:

„Die Ukraine stand im Schatten Russlands. Dies war keineswegs gut. Der Zerfall der Sowjetunion brachte dem Land endlich die Unabhängigkeit, die Möglichkeit der eigenen Entwicklung, das Ende des Schattendaseins, wo man mit dem Strom fließt.“ (Interview_U23, Abs. 36–37)

Im Gebiet L'viv wird von einem Respondenten die Sowjetunion mit der vorangegangenen Herrschaft Polens gleichgestellt und als „Unterdrückung des ukrainischen Volkes“ (Interview_U01, Abs. 62) geschildert:¹⁶³ „Polen genauso wie die Sowjetunion hatte eine mächtige ideologische Maschinerie, die die Ukrainer immer niedergehalten

163 Es muss erwähnt werden, dass Galizien bzw. die Gebiete, die im Ukrainischen unter dem Begriff Halyčyna verstanden werden (heute: Volyn'ska, Ternopil'ska, L'vivs'ka

hat.“ (Ebd.) Derselbe Erwachsenenbildner spricht davon, dass man in der Ukraine zwei ziemlich eindeutige Positionen hinsichtlich des Umbruchs im Jahr 1991 beobachten könne, eine westukrainische und eine ostukrainische, jede der beiden in sich stark homogen. Das Thema Sowjetunion wird im Westen des Landes unter der Betonung der Befreiungskämpfe und Kämpfe um die Unabhängigkeit des ukrainischen Volkes während der ganzen Zeit der sowjetischen Herrschaft wahrgenommen, im Osten hingegen spricht man von der USSR (von der Ukrainischen Sowjetischen Sozialistischen Republik) als einem der Brüdervölker in der Sowjetunion, über Probleme und Erfolge des Landes als eines Teils der Sowjetunion, über den Sieg der Sowjetunion im Zweiten Weltkrieg (vgl. Interview_U01, Abs. 54). Dementsprechend wird der Zerfall der Sowjetunion als eine im Lichte des erfolgreichen, über Jahrzehnte andauernden Kampfes um die Unabhängigkeit erlangte Chance verstanden oder als Zerfall eines großen mächtigen Staates. Der Interviewte fügt resümierend hinzu: „Etwa seit dem Jahr 2000 beobachten wir jedoch die Annäherung der Einsichten, insbesondere was die Einstellung gegenüber der Unabhängigkeit der Ukraine betrifft. Diese wird langsam auch im Osten des Landes als positiv wahrgenommen.“ (Interview_U01, Abs. 123)¹⁶⁴

Der Bruch mit der sowjetischen Vergangenheit ist im Osten des Landes offensichtlich noch längst nicht abgeschlossen. Ein Erwachsenenbildner äußert den Gedanken, dass anstelle der sowjetischen Mythen „keine tragbare und überzeugende Alternative angeboten [wurde]“ (Interview_U20, Abs. 12). Ein anderer Erwachsenenbildner aus dem Donec'ker Gebiet betont, dass der Zerfall der Sowjetunion spürbare Schwierigkeiten hinsichtlich der Zusammenarbeit unterschiedlicher Organisationen sowie auch für die Forschung mit sich brachte: „Es ist plötzlich problematisch geworden, nach Moskau zu fahren. Oder nach Petersburg. [...] Man kommt nicht so leicht an die nötige Literatur heran. In der Sowjetunion sind die Bücher in der Auflage von Zehntausend erschienen. Heute sind es ein paar Hunderte.“ (Interview_U24, Abs. 18–21)

Das regionale Gefälle in den Meinungen und Haltungen der Teilnehmer gegenüber der Sowjetunion und deren Zerfall wird auch von dem Erwachsenenbildner bestätigt, der mit Teilnehmern aus verschiedenen Regionen des Landes arbeitet. Die Klischees aus der Zeit des Sozialismus halten sich auch nach dem Ende der ideologischen Propaganda hartnäckig:

„Ich möchte hier ein Beispiel anführen. Auf die Frage nach dem Lebenscredo unter den Lehrern bekommt man in Ivano-Frankivs'k die Antwort: ‚Wir möchten

und Ivano-Frankivs'ka Oblast') erst seit dem Jahr 1941 ein Teil der Ukrainischen Sowjetischen Sozialistischen Republik waren.

164 Dies bestätigen auch die empirischen Untersuchungen aus der Dissertation von Sereda 2006.

zukünftige Patrioten des Landes bilden', von den Teilnehmern aus der Krim hört man etwas in der Art ‚Kein Schritt zurück, kein Schritt auf dem Platz, nur nach vorne, und nur alle zusammen.‘¹⁶⁵ Oder ähnliche Mottos der Pioniere oder Komsomolzen. Das heißt, dass die Teilnehmer immer noch mit den Einstellungen aus jener Zeit leben. Sie schwärmen vom sowjetischen Internationalismus, welcher de facto nie existierte, und wünschen sich diesen Internationalismus zurück. [...] Als wir das Thema Holocaust als Genozid hatten, kam ein junger Teilnehmer von der Krim nach dem Seminar auf mich zu. Er war gerade fertig mit dem Studium und hatte ein Jahr in der Schule als Geschichtslehrer gearbeitet. Er fragte mich: ‚Warum machen Sie eigentlich keine Veranstaltungen über den größten Genozid im zwanzigsten Jahrhundert?‘ Ich frage danach, welchen er wohl meine. Die Antwort: den Zerfall der Sowjetunion. Er ist unglaublich. Er ist 23 Jahre alt und hat praktisch in der Sowjetunion gar nicht gelebt, aber er steht heute noch unter dem Einfluss der Propaganda, die dort einfach weitergegeben wird.“ (Interview_U12, Abs. 19–20)

Auch hinsichtlich des Zerfalls der Sowjetunion werden schablonenhafte Einstellungen, abhängig von den politischen Haltungen, beobachtet, wie dies auch in den Interviews betont wird: Die „neuen Linken“ (Kommunisten sowie auch Sozialisten) beziehen sich auf die Vergangenheit, indem sie ein hohes Niveau der Stabilität in Bezug auf den Arbeits- und Studienplatz sowie der allgemeinen Lebensplanung und der sozialen Absicherung (medizinische Pflege, Kultur etc.) unterstreichen. Sie sind skeptisch gegenüber den Unabhängigkeitsbestrebungen der Ukraine: Sie wollen zurück zur Kommune.“ (Interview_U25, Abs. 74) Im Gegensatz dazu heben die „neuen Rechten“ (meistens sind es politische Parteien mit patriotischer Ausrichtung) die Verbrechen des kommunistischen Systems wie staatliche Repressionen, Menschenrechtsverletzungen etc. hervor. Als Ergebnis bleibt die Aufarbeitung der Vergangenheit ziemlich einseitig und unglaubwürdig und wird als politisches Mittel im Machtkampf zwischen den Parteien eingesetzt (vgl. z. B. Moroko 2008).

3.3.3.5 Wertewandel

Die Bildung mit dem Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit umfasst mehrere Perspektiven, darunter eine kognitive und eine wertbezogene (vgl. dazu z. B. Daemrlich 2001). In kognitiver Hinsicht ist es das Wissen um spezifische

165 Einer der Pioniersprüche der Sowjetzeit: „Ни шагу назад, ни шагу на месте, а только вперёд и только всем вместе“ (Ni šagu nazad, ni šagu na meste, a tol'ko vpered i tol'ko vsem vmeste).

historische Entwicklungen und Ereignisse und deren Analyse sowie die Sicherung dieses Wissens durch dessen Weitergabe. Die wertebezogene Ebene umfasst die Frage der Haltung des Individuums zu sich selbst und zu den anderen. Viele der befragten Erwachsenenbildner in der Ukraine räumen dem Wertewandel im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit einen wichtigen Platz ein. Die Veränderung der Werte ist demnach eine Kategorie, die ins Zentrum der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Erwachsenenbildung führt:

„Für mich in meiner beruflichen Praxis ist die Rede über die Vergangenheit interessant im Kontext der Rede über die Werte. Ich vertrete die Ansicht, dass beim Nachdenken über historische Ereignisse die Gelegenheit entsteht, die Frage über Werte zu stellen oder zu aktualisieren. Ich spreche von allgemein menschlichen Werten: Die Geschichte gibt die Möglichkeit, diese im historischen Verlauf zu sehen. Wenn die Analyse der Geschichte auf dem Gefühl der Empathie ruht, entsteht die Möglichkeit, dies mit sich selbst in Relation zu bringen – man positioniert sich selbst als Teilnehmer, als Beobachter der Ereignisse. So oder so beginnt man, die Verantwortung zu spüren.“ (Interview_U13, Abs. 29)

Die normative Dimension der Aufarbeitung der Vergangenheit wird beinahe in jedem Interview angesprochen. Die Ausrichtung der Werteerziehung unterscheidet sich jedoch je nach dem Profil der Einrichtung und der Zielsetzungen des Erwachsenenbildners. Unter anderem werden folgende Werte genannt, die in Verbindung mit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit stehen:

„Erstens ist es die Unabhängigkeit im generellen Sinne des Wortes, zweitens Liberalität, d. h. liberale Ansichten, Toleranz, Breite, Nicht-Einkapselung, Zulassen von kontroversen Meinungen, der Versuch, unterschiedliche Meinungen unter einem Dach zu hören, die Position der Anderen zu verstehen zu suchen, bei einem gleichzeitigen Aufbau der eigenen Identität, angefangen mit der Identität des Bürgers z. B. der Stadt L'viv, dann der eines Bürgers Galiziens, dann der Ukraine.“ (Interview_U02, Abs. 36)

Die Passage aus dem Interview verdeutlicht den Zusammenhang der Aufarbeitung der Vergangenheit mit dem Prozess der Demokratisierung der Gesellschaft („Liberalität“) und auch die Rolle der Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess eines gesellschaftlichen Umbruchs („Aufbau der eigenen Identität“). Der Zerfall der Sowjetunion mit seiner mächtigen weltanschaulichen Propaganda eröffnete der Bildung die Möglichkeit, sich von den sowjetischen Denkweisen und Lebensformen zu befreien und ein „neues“ Weltbild sowie entsprechende Verhaltensweisen zu diskutieren:

„Ein Ziel ist sicherlich die Veränderung der alten wertebezogenen Einstellungen und die Formierung der modernen Werte der modernen Ukraine. [...] Konkret wäre es, die Haltung gegenüber dem eigenen Lebensraum, dem Kulturerbe, gegenüber sich selbst als Mensch zu verändern.“ (Interview_U2, Abs. 57)

Die Formen und Regeln des Lebens in einer Gemeinschaft sowie des Verhaltens gegenüber dem Staat und das Wahrnehmen der eigenen Rolle innerhalb des Staates war nicht selten das Thema in den durchgeführten Gesprächen. Das früher massenhaft vertretene Gefühl „des Paternalismus seitens des Staates“ (Interview_U06, Abs. 48) blockierte ebenfalls, so der Befragte, das Entstehen neuer Verhaltensmuster und die Übernahme der eigenen Verantwortung:

„Man ist noch von früher gewöhnt, dass alles der Staat entscheiden muss. Es war eine sehr wichtige Norm, die in der Sowjetzeit etabliert wurde. Wenn man einen Blick in die Vergangenheit wagt, so sieht man, dass am Anfang des 20. Jahrhunderts in Ostgalizien eine komplett andere Haltung üblich war – das Zählen auf die eigenen Kräfte hatte Vorrang. Als Folge [des Paternalismus, T. K.] haben wir nun eine Passivität der Bürger. Auch wenn man den Individualismus vertritt, so hat dieser einen geschlossenen Charakter, rein pragmatisch: die Situation nur für die eigenen Interessen ausnutzen. Der Gedanke eines gemeinsamen Interesses bleibt dabei außen vor. Beispiel: Steuern: Die meisten zahlen ‚inoffizielle Steuern‘ an Beamte in Form von Schmiergeld. [...] Man lebt also in einer absurden Situation: Es existiert real eine doppelte Moral, doppelte Werte: Wir propagieren eins und treten mit unseren Taten für das komplett andere ein. Das Vorhandensein zweier Verhaltensmaßstäbe – für den offiziellen und inoffiziellen Gebrauch – ist auch ein Stigma der alten Epoche¹⁶⁶.“ (Interview_U06, Abs. 48)

Im Interview wird die „Doppelmoral“ als Stigma des Totalitarismus dargestellt, die einerseits infolge des staatlichen Terrors als Schutzmechanismus aufgebaut worden ist, die aber auch andererseits das Gemeinschaftsleben heute immer noch negativ beeinflusst. Der Wertewandel scheint daher für den Respondenten eine notwendige Komponente der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Hinblick auf die Demokratisierung zu sein. Auch die Neubewertung des Verhältnisses zwischen dem Staat und dem Bürger wird als eines der Ziele der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit genannt (vgl. dazu auch oben). Ein Respondent unterstreicht, dass der Umgang mit der Vergangenheit in seinen Veranstaltungen dem humanistischen Ideal verpflichtet sei: Wenn es um eine Auseinandersetzung mit dem Geschehen geht, so soll die politische Geschichte die Perspektive einer Staatsräson zurückweisen und der Einzelmensch mit seinem Schicksal ins Zentrum rücken:

„Die Untersuchung der Vergangenheit soll den Menschen ins Zentrum rücken, nicht eine Technologie. Mit Hannah Arendts Worten: Wir können mit der perfekten Technologie ein Krematorium bauen. Im Zentrum muss jedoch die Würde

166 Darüber sprach auch Mykola Rjabčuk 2000 und bezeichnete es als „Paradoxon der gesellschaftlichen Ambivalenz“ oder als „Postsowjetische Schizophrenie“.

des Menschen als absoluter Wert stehen, um das zu verhindern. [...] Im Prozess der Kommunikation der Ansichten auf die Vergangenheit gewinnen wir, oder kehren wir zurück zur humanen Haltung.“ (Interview_U08, Abs. 40)

Diese Neubewertung soll auch in Bezug auf die zwischennationalen und zwischen-ethnischen Konflikte eine Versöhnung schaffen:

„Die Erschießungen, Morde, Verhaftungen wurden von Russen, Ukrainern, Polen, Juden gegen Russen, Ukrainer, Polen und Juden durchgeführt. Die Grenze zwischen Täter und Opfer ist hier nicht die zwischen den Nationalitäten, sie verläuft woanders. Vielleicht zwischen Staat und Volk. Der Staat stand in Opposition zum eigenen Volk.“ (Interview_U20, Abs. 21–22)

Der Wertewandel wird in den Gesprächen an die Entwicklung eines neuen Menschenbildes geknüpft und als Prozess der Mündigwerdung des Bürgers in weltanschaulichen und geistigen Dingen aufgefasst. Wie ein Erwachsenenbildner ausführt, erfordert der neue Stellenwert des Menschen in der Gesellschaft eine neue Perspektive auf die Vergangenheit, die als Gegensatz zur sowjetischen Interpretation der Geschichte, in der das Individuum ignoriert wurde, entworfen werden muss:

„Wir holen den Menschen in die Geschichte zurück und diskutieren darüber, wie die Geschichte das Leben eines einzelnen Menschen beeinflussen oder wie wiederum das Individuum den Verlauf der Geschichte beeinflussen kann. Es scheint mir, eine solche Analyse würde dem Menschen das Gefühl der eigenen Bedeutung, der eigenen Wichtigkeit geben, oder zurückgeben, anstelle des Gefühls, der Mensch sei lediglich eine Schraube im System oder eben Kanonenfutter.“ (Interview_U13, Abs. 46, ähnlich auch Interview_U06, Abs. 20, Interview_U19, Abs. 15)

Die Erkenntnis der eigenen Bedeutung, die Durchsetzung eigener Rechte, das Erleben eigener Fähigkeit – dies sei auch eine Erfahrung der Orangen Revolution gewesen, so eine der Respondentinnen; das war „der Anfang des Endes des totalitären Bewusstseins“:

„In das kollektive Gedächtnis der Ukrainer gehört jetzt unumstritten die Erfahrung der Orangen Revolution, die uns von der Passivität und Folgsamkeit des sowjetischen Regimes befreite. Es war eine Wende, ein Wertewandel, wenn Sie wollen. Die Menschen haben aufgehört, sich wie eine Schafherde zu fühlen, die getrieben wird. Das war die Erfahrung eigener Macht.“ (Interview_U25, Abs. 114)

Die angezeigten Trends deuten insgesamt darauf hin, dass im Jahr 2009 ein Bewusstsein für die eigene Rolle als Bürger im Staat sowie die Übernahme der Verantwortung für diese Rolle als neue Denkstrukturen im Wachsen begriffen war: „Verantwortung und Humanismus sind für mich die zwei wichtigsten Kriterien

des Erinnerns.“ (Interview_U14, Abs. 05). Die Verantwortungslosigkeit wurde als ein „Überbleibsel des sowjetischen Staates [gesehen], das es zu überwinden galt“ (Interview_U20, Abs. 45). Die Verantwortung, so heißt es in einem Interview, ist ein Wert, den „man anhand der Geschichte lernt, der sich aber in die Zukunft richtet“ (Interview_U05, Abs. 65). Der Verantwortung wird die Gleichgültigkeit gegenübergestellt und diese anhand der historischen Beispiele veranschaulicht:

„Das Tragische, das in der Geschichte der Ukraine geschah, hat meines Erachtens seine Wurzeln in der Gleichgültigkeit und in dem Wunsch, die Position eines ‚Außenseiners‘ einzunehmen. [...] Nehmen wir als Illustration den Spruch von Martin Niemöller: ‚Als die Juden abgeholt wurden, habe ich geschwiegen, denn ich bin kein Jude. Danach wurden Kommunisten abgeholt – ich bin kein Kommunist und schwieg. [...] Als man mich abholte, gab es niemanden mehr, der sich für mich einsetzen konnte.‘“ (Interview_U13, Abs. 69)

Mit der Gleichgültigkeit bzw. Ungleichgültigkeit hänge das Gefühl der Gemeinschaft und somit auch die Voraussetzung für die Existenz und den Ausbau einer Zivilgesellschaft zusammen, so der Befragte weiter:

„Durch die Propaganda war die Wertschätzung gegenüber dem Individuum völlig ausgerottet. Das führt dazu, dass ein Volk sich nicht mehr als Volk, als eine Gemeinschaft der Individuen versteht; es zerstört des Gefühl, dass man nicht alleine da ist.“ (Ebd.)

Aufgrund der durchgeführten Gespräche kann geschlussfolgert werden, dass der Bildung eine besondere Rolle bei der Unterstützung, aber auch bei der Förderung eines gesellschaftlichen Wertewandels zukommt. Die Funktion der Bildung im Rahmen des individuellen Wertewandels wird durch die Metapher des Moses verdeutlicht:

„Die Aufgabe der Bildung ist heutzutage der Aufgabe von Moses ähnlich, der 40 Jahre die Menschen durch die Wüste führte, damit die sterben, die die Sklaverei noch kannten. Nur der befreite Mensch kann einen neuen Staat bilden. Die Bildung versucht, diese 40 Jahre zu verkürzen und die verfestigten Vorurteile zu brechen und das Bewusstsein der ‚sowjetischen Gemeinschaft‘ abzuschaffen.“ (Interview_U18, Abs. 58)

Besonderer Schwerpunkt wird in den Gesprächen auf die Überwindung des „Idealen“, des „sowjetischen Menschen“ und auf das Entscheiden für die Werte der demokratischen Gesellschaft gelegt. Mehrere Gesprächspartner erwähnen in den Interviews die „mentalenen Überbleibsel“ (Interview_U02, Abs. 40), mit denen sie in ihrer pädagogischen Praxis zu tun haben und die teilweise überwunden werden müssen, um ein „neues Denken“ (ebd.) zu ermöglichen.

Ein differenziertes Bild über die in der Diktatur entstandenen „Denkmuster“ gibt einer der Respondenten, indem er über das „totalitäre Bewusstsein“ (Interview_U18, Abs. 25) mit seinen typischen Komponenten spricht: das Vorhandensein einer einzig richtigen Wahrheit und das Nichtzulassen anderer Meinungen (vgl. ebd., Abs. 21), das Einteilen der Menschen und Ereignisse in unsere („normale“) und fremde (vgl. ebd., Abs. 22), das System einer starren Hierarchisierung und Autoritätsgläubigkeit (vgl. ebd., Abs. 23), das „Aushängen der demokratischen Regeln und Normen“ ohne diese jedoch in der Praxis zu verfolgen (ebd., Abs. 24), Veränderungsresistenz („Stabilität bis zur Stagnation ist gut, jegliche Veränderung ist schlecht“, ebd., Abs. 25), das Anerkennen der Hoheit der russischen Sprache (vgl. ebd., Abs. 25), die Neigung zu pathetischen Losungen ohne tatsächlichen Inhalt (vgl. ebd., Abs. 26).

Die Frage des Wertewandels und der Herausbildung eines grundlegenden gemeinsamen wertbezogenen Konsenses wird in den Gesprächen als notwendige Voraussetzung für die Überwindung der Ost-West-Teilung der Ukraine betrachtet. Die zwei (bei genauer Betrachtung auch mehrere) – gegenüber den jeweils anderen Werten und Einstellungen oft feindlich gesinnten Teile des Landes – können durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nur mühsam angenähert werden, da die Perspektiven oft völlig inkompatibel sind. In einem anderen Interview ist die Rede von der Überwindung der alten Denkmuster und der Herausbildung „einer zivilen Mentalität“ (Interview_U03, Abs. 66). Die Entstehung dieser „zivilen Mentalität“ kann eine Grundlage für innergesellschaftliche und internationale Versöhnung bilden und zur Entwicklung einer Verantwortung tragenden Einheit beisteuern. Der fortwährende Dialog sei für diese „Mentalität“ entscheidend (vgl. Interview_U08, Abs. 27). Die Bildung soll ein Appell an die Vernunft sein, um die freie Diskussion aus einer umfassenden Perspektive zu ermöglichen. Dadurch sollen die Gegenkräfte gegen Spaltung und Isolierung aktiviert werden. Kennzeichnend für die Auseinandersetzung soll der Respekt vor dem Anderen sein, wie in einem Interview unterstrichen wird:

„Heute sind wir **eine** Ukraine, trotz alldem, was in der Vergangenheit passiert ist. Damit müssen wir jetzt leben. Wir sollen zusammen in diesem Land leben. [...] Es muss eine Versöhnung geben, eine positive gemeinsame Orientierung finden und in die Zukunft gehen.“ (Interview_U12, Abs. 45)

Besonders deutlich wird der angestrebte Wertewandel hinsichtlich der gegenseitigen Anerkennung und Achtung in folgender Äußerung:

„Früher, in der sowjetischen Zeit, wie ich mich erinnere, war es üblich, um den eigenen Wert zu steigern, den Anderen zu erniedrigen, darauf treten – dann war man selbst automatisch höher. Das fand einen Ausdruck in unseren Redensarten. [...] Ich

möchte hingegen allen sagen können, dass ich die Ukraine liebe, dass ich an sie glaube, dass ich daran glaube, dass sie ihr letztes Wort längst noch nicht gesagt hat, und dieses Wort möchte ich nach meinen Kräften fördern, und diesem Wort möchte ich zum Ausdruck verhelfen, dabei möchte ich jedoch keinesfalls polnische, jüdische, russische oder noch andere Interessen verletzen. Ich brauche nicht, um mich in meinem Ukrainertum zu bestätigen, euch mit den Füßen zu treten. Aber ich möchte auch nicht getreten werden.“ (Interview_U03, Abs. 76)

Der Befragte spricht von der Notwendigkeit, anhand der Analyse der Vergangenheit eine radikale Veränderung der „Modelle des Zusammenlebens“ (Interview_U03, Abs. 68) zu fördern:

„Man muss unser Denken in völlig andere Gleise bringen. Auf die Gleise, wo unter anderem die Interessen auch der zweiten Seite mit berücksichtigt werden, wo auch anderen Positionen Gehör gegeben wird, wo man lernt, über die Position der anderen wirklich nachzudenken, wo man der anderen Seite das Recht auf ihre eigene Interpretation gewährt. Das sind die Basiswerte, die ich der europäischen Erfahrung entnehmen möchte.“ (Interview_U03, Abs. 68)

Auch die Rückbesinnung auf Werte wie Familie, Zusammenhalt in der Familie, Erhalt der Familientraditionen wird als wichtiger Bestandteil im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit von den Befragten genannt, denn „die sowjetische Macht hat den heiligen Bund der familiären Verbindungen und Verpflichtungen getötet“ (Interview_U15, Abs. 31). Über familiäre Werte sollte, so ein anderer Respondent, insbesondere im Kontext des Themas Holodomor nachgedacht werden:

„Bei der Arbeit am Thema Holodomor ist mir klar geworden, dass dabei die Werte wie Familie, Traditionen, Verlust der Familie und der Familienbündnisse und Versuche zu deren Erhaltung von Bedeutung sind. Wenn wir über den Holodomor als Genozid sprechen, dann ist es für mich in erster Linie der Mord an den Vertretern der ukrainischen Mentalität. Die Mentalität des vorsowjetischen Ukrainers basierte auf zwei Säulen: Huldigung der Ahnen und die Ausrichtung des Alltags auf diese Huldigung: Deine Familie, deine Verwandten, der Zusammenhang zwischen deiner Arbeit und deinem Leben. Das bedeutete: Der Wunsch, selber zu wirtschaften und Eigentümer [einer Scholle] zu sein – und das weiterzugeben. [...] Bei den Veranstaltungen zum Holodomor versuche ich die Teilnehmer zum Nachdenken über ihre eigene Familiengeschichte und über die noch nicht ganz verlorengegangenen Brücken zu bewegen.“ (Interview_U13, Abs. 37)

In manchen Interviews weisen die Erwachsenenbildner darauf hin, dass einige Werte, die in der Sowjetunion in Verbindung mit dem Sozialismus gebracht und ihres ursprünglichen Sinnes beraubt und dadurch auch diskreditiert wurden, einer Neubewertung unterzogen werden müssten: Es geht um Begriffe wie Ehre (vgl. Interview_U16, Abs. 48), Internationalismus, Nation, Patriotismus,

Unabhängigkeit und Selbstbestimmung (vgl. Interview_U07, Abs. 47–48). Der Begriff der Wahrheit als Wert bedarf ebenfalls einer Aufwertung. Die Wahrheit stand früher immer automatisch auf der Seite der kommunistischen Partei und durfte nicht angezweifelt werden.¹⁶⁷ Die „sowjetische Wahrheit“ hat sich jedoch durch das Verdecken der Repressionen, Diskriminierungen, Terror und Gewalt diskreditiert. Die Aufarbeitung der Vergangenheit hieß an vielen Stellen, die „neue Wahrheit“ zu finden und sie kommunizierbar zu machen. Im Gegensatz zu der in der Sowjetzeit herrschenden reduktionistischen Auffassung der Wahrheit als die von der Partei propagierte Wahrheit soll die „neue“ Wahrheit den Diskriminierten und Unterdrückten eine Stimme geben (vgl. Interview_U10, Abs. 11). Für diese Wahrheit sollten jedoch eine Offenheit in Bezug auf Pluralität der Ansichten und entsprechend die Fähigkeit der kritischen Selbstbetrachtung unerlässlich sein, argumentiert ein Respondent: „Es ist wichtig, die Wahrheit, nach der wir streben, in ihrem Ganzen aufnehmen zu können. Ich drücke nie ein Auge zu gegenüber den ‚dunklen‘ Momenten unserer Vergangenheit.“ (Interview_U25, Abs. 56)

Die Notwendigkeit eines (radikalen) Wertewandels anhand und im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit wird in den Interviews als Sensibilisierung gegenüber den verschwiegenen Themen, eine kritische Haltung gegenüber den vermittelten Kenntnissen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem staatlichen oder nationalen Gebilde geschildert und begründet.

3.3.3.6 Schuldfrage

Die Frage der Demokratisierung des Landes ist untrennbar verbunden mit dem Modus des Verhaltens in Bezug auf das eigene totalitäre Erbe und der Auseinandersetzung mit eigenen Verstrickungen in das totalitäre Regime. Ob das Problem der Schuld und Verantwortung im Umgang mit der ukrainischen Vergangenheit in den untersuchten Bildungseinrichtungen thematisiert wird und, wenn ja, dann wie und von wem, wird der Inhalt dieses Abschnitts sein.

Da die ukrainische historische Narration größtenteils von der Opferperspektive aus geführt wird, wie dies auch die durchgeführten Interviews belegen, erscheint die Frage der eigenen Schuld zunächst unverständlich. Die angenommene Opferrolle stellt ein spürbares Hindernis dar, von der eigenen Schuld zu sprechen.¹⁶⁸

167 „Pravda“ (Wahrheit) als führende Zeitschrift der Sowjetunion berichtete über alles andere als Wahrheit und diskreditierte somit auch den eigenen Namen.

168 Die Frage der Schuld wird in der ukrainischen Forschung bis heute kaum erhoben. Eine Pionierleistung brachte der Historiker Andrij Portnov. Vgl. dazu die Diskussion,

Ein Befragter äußert die Meinung, dass sich Russland in erster Linie mit der Frage der Schuld beschäftigt haben musste, da es sich zur Erbin der UdSSR erklärt hat:

„Der Papst Johann Paul II., als er noch lebte, hat sich für die mittelalterliche Inquisition entschuldigt [...]. Amerika hat sich bei Afrika für die Sklaverei entschuldigt, Deutschland bei den Juden für den Holocaust. Die Regierungen der modernen Staaten verstehen die Fehler ihrer Vorgänger und übernehmen dafür Verantwortung. Russland als selbsterklärte Erbin der UdSSR müsste sich für die Verbrechen der UdSSR entschuldigen.“ (Interview_U15, Abs. 51)

Die sowjetische Periode der Ukraine wird als eine der „wahren“ Nationalgeschichte fremde Zeit dargestellt und von der „eigenen“ Geschichte getrennt. Als Folge geraten im nationalukrainischen Diskurs Vorwürfe gegen den Kreml häufig zu Beschuldigungen Russlands, dem allein die Verantwortung für die Verbrechen in der Sowjetunion zugeschoben wird. Man sucht die Schuldigen außen, die dem „friedlichen und toleranten ukrainischen Volk“ Leid in der Geschichte zugefügt haben. Seine Erfahrung resümierend stellt ein anderer Erwachsenenbildner fest, dass die Frage der Schuld in den Veranstaltungen eher aus der Perspektive behandelt wird, dass man über die Schuld anderer spricht (vgl. Interview_U17, Abs. 27).

In einigen Interviews wird der Gedanke artikuliert, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld als zweiter Schritt im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit verstanden werden muss, nachdem der erste Schritt – die Findung und Definition eigener Identität – getätigt worden ist. Man habe das Recht, als Opfer anerkannt zu werden und moralische Genugtuung für die vergangenen Ereignisse zu erhalten, bevor man sich anderen Opfern und Unrechtstaten zuwenden kann, so einer der Respondenten:

„Es ist zu früh, die Frage der Schuld zu stellen. Diese Frage kann erst dann behandelt werden, wenn die Fragen allgemeinen Charakters geklärt sind. [...] Und wenn wir in der Gesellschaft keine konsolidierte Meinung gegenüber der Vergangenheit haben, worüber soll man weiter reden? Nehmen wir Holodomor, es ist eine Tragödie, die nach unterschiedlichen Angaben sechs oder acht Millionen Menschen das Leben genommen hat. Es ist so, als wäre Ungarn oder die Slowakei komplett ausgerottet. Aber diese Tragödie wird in der ukrainischen Gesellschaft nicht gänzlich anerkannt. Es ist sehr schwer, jetzt die Frage der Schuld des ukrainischen Volkes zu stellen, weil andere Völker stets den Ukrainern die Schuldgefühle auferlegen wollten. Die Polen genauso wie die Sowjetunion hatten eine mächtige ideologische Maschinerie, die den Ukrainern immer ihre Schuld beweisen wollte, um sie *klein zu halten*. Die Ukrainer

die in der Internetzeitung zaxid.net und „Den“ geführt wurde: Portnov 08.11.11. und Losjev 17.11.2011.

waren stets als Kollaborateure, Nationalisten, Nazihelfer oder Ähnliches gebrandmarkt.“ (Interview_U01, Abs. 62; Hervorh. T. K.)

Die weiteren Überlegungen dieses Erwachsenenbildners sollen hier ausführlicher zum Ausdruck kommen, um eine vertiefte Sicht in die Problematik dieser Fragestellung in der modernen ukrainischen Gesellschaft zu ermöglichen. Der Respondent betont die zweifache Zielsetzung der Auseinandersetzung mit der Schuld: mit dem kathartischen Ziel einerseits, welches er begrüßt, oder mit dem repressiven Ziel andererseits, das er ablehnt:

„[...] Die Frage der Schuld wird in bestimmten Kreisen gestellt, sie rückt jedoch nicht ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit, weil sie vom Inneren heraus entstehen muss. Erst dann wäre sie natürlich. Wenn sie von jemandem herangetragen wird, findet sie kein Verständnis. Weil es heutzutage Fragen gibt, die viel dringender sind. Auch wenn man wohl die Rolle der Ukrainer in der Kollaboration mit Nazi-Deutschland oder mit der Sowjetunion, in Aktionen, die einen Genozidcharakter hatten, rational versteht, leistet man innerlichen Widerstand gegen solche Fragestellungen. [...] Man muss unterscheiden, mit welchem Ziel die Frage der Schuld gestellt wird: mit dem Ziel der Reinigung und Reue – und das sollte eigentlich das Ziel sein, oder mit dem Ziel der Aufbürdung eines *Minderwertigkeitskomplexes*. [...] Heutzutage wird aber derjenige, der die Frage der Schuld mit dem Ziel der Reinigung artikuliert, mit dem, der den Minderwertigkeitskomplex auferlegen will, gleichgesetzt. Diese beiden Tendenzen müssen erst voneinander getrennt werden.“ (Interview_U01, Abs. 62; Hervorh. T. K.)

In einer Gesellschaft, die sich erst von den anderen abgrenzen muss, um sich selbst als solche zu verstehen und zu etablieren, kann die Frage der Schuld, die vielleicht zu früh gestellt wird, zu einer erneuten Identitätskrise führen, so argumentiert der Erwachsenenbildner weiter. Die Selbstbehauptung bilde sich in der Übergangsphase heraus, so im weiteren Gespräch, als Gegenentwurf zu den „fremden“ Vorwürfen:

„Wenn man die äußeren Umstände und Kontexte nicht berücksichtigt und ganz stur und rational der Frage [der Schuld] nachgeht, indem man realistisch und trocken über Fakten spricht, kann es sein, dass man plötzlich in einem anderen ‚Lager‘ landet. Dann fängst du an, auch so zu reden und die Ereignisse so zu betonen, wie es die Opponenten, die Feinde des Volkes lange Zeit gepaukt haben. [...] Dieses Problem ist in unserer ukrainischen Gesellschaft besonders schwer, weil uns immer erzählt wurde, wie schlecht wir sind, anstatt uns Mut zu machen und uns zu unterstützen. [...] Deshalb wird diese Fragestellung der Schuld des ukrainischen Volkes augenblicklich als die *Parteinahme zugunsten unseres Gegners* verstanden.“ (Interview_U01, Abs. 62; Hervorh. T. K.)

Dahinter verbirgt sich die – teilweise verständliche – sogenannte „ukrainische Neurose“ (Interview_U08, Abs. 18), die aus der Lage eines Landes resultiert, das auf der „Verliererseite der Geschichte“ noch immer mit dem Albtraum des Verschwindens

seiner nationalen Existenz kämpft. So wird die Frage der Schuld assoziativ in Verbindung gebracht mit Praktiken des „Kleinhaltens“, mit dem Aufbürden des Minderwertigkeitskomplexes, mit der Unterdrückung durch die Anderen und „Parteinahme zugunsten des Gegners“. Das Bedürfnis der Abgrenzung sowie der Selbstbehauptung gegenüber dem Anderen wird jedoch von manchen Gesprächspartnern kritisch als nationaler Minderwertigkeitskomplex artikuliert, den es im Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu überwinden gilt:

„Wir haben hier in der Ukraine ein ziemlich starkes Erbe des Minderwertigkeitskomplexes, das überwunden werden muss. Ein kleiner Mensch versucht, es mit Aggressivität zu bewältigen. Ich hoffe sehr, dass wir diese Phase der Adoleszenz hinter uns gelassen haben und unsere Komplexe nicht mehr durch Aggression bekämpfen werden. Durch Bildung soll die Gesellschaft langsam dazu kommen, dass sie imstande ist zu sagen, wir haben auch Schlechtes in der Geschichte ange richtet. Man muss keine Angst haben, schwierige Fragen zu stellen und zu sagen, dass Ukrainer (genauso wie sind Vertreter jeder anderen Nation) nicht automatisch gut und wunderbar. Ein Ukrainer kann durchaus auch Kollaborateur sein.“ (Interview_U08, Abs. 18)

Die Auseinandersetzung mit der Frage der eigenen Schuld verlangt, so ein Befragter, eine bestimmte gesellschaftliche Reife. Diese Frage ist weniger für den Prozess der Transformation, sondern für die Zeit der stabilen Verhältnisse geeignet. Die Umstände, unter denen diese Frage möglich erscheint, seien eine feste Identität, gesicherte internationale Anerkennung und konsolidierte Demokratie: „Um Vergangenheit kritisch unter die Lupe zu nehmen, muss man eine gute Plattform in der Gegenwart haben, von wo aus man dies tun kann. [...] Es ist auch die Frage der Reife der Gesellschaft, inwieweit sie darauf vorbereitet ist, offen zu diskutieren, zu verurteilen, auch sich selbst zu hinterfragen.“ (Interview_U05, Abs. 46)

Die bereits mehrmals angesprochene Spaltung der Ukraine hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Auseinandersetzung mit der Schuldfrage aus der Perspektive der Opfer, da die „Schuldigen“ in jeder Region die jeweils anderen sind (vgl. z. B. Interview_U04, Abs. 35). So wird der Ostukraine seitens des westlichen Teils des Landes die Schuld für die Unterstützung des sowjetischen Okkupationsregimes vorgeworfen, umgekehrt wird der Westukraine die Kollaboration mit dem Nazi-Regime und die nationalistische Haltung im Zweiten Weltkrieg und während der Kämpfe in den nachfolgenden Jahren vorgehalten.¹⁶⁹ Die relative zeitliche

169 Vgl. den Artikel über die ukrainischen „Mythen“ hinsichtlich des Zweiten Weltkrieges: Hrynevych 2005. Die Mythenbildung und die Pflege von Mythen werden durch die Berichterstattung in regionalen Zeitungen verstärkt, vgl. dazu Pavljuk 2001.

Nähe der Ereignisse erschwert den Prozess der Versöhnung und der rationalen emotionsfreien Auseinandersetzung maßgeblich:

„Wenn die Zeitzeugen noch leben, ist es schwer, diese Frage zu stellen. Zum Beispiel in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg: Es leben noch Soldaten, die auf unterschiedlichen Seiten gekämpft haben. Über die Schuld zu reden, ist jetzt einfach noch nicht die Zeit. [...] Eine andere Sache ist, dass mit der Akzentuierung der Schuldfrage bestimmte Konfrontationen in der Gesellschaft ausgelöst werden, die für bestimmte politische Kreise durchaus gewünscht sind.“ (Interview_U19, Abs. 102–104)

Die Frage wird zusätzlich durch die äußeren Umstände erschwert, da die Begrifflichkeit sowie die Anerkennung des Status in vielen Fällen nicht geklärt sind und durch die Propagandakampagne der Vergangenheit belastet sind. Die „*Banderivzi*“ (die Soldaten der UPA) wurden in der Sowjetunion zwangsläufig mit Banditen, Mördern, Verrätern und Räufern gleichgesetzt. Sie sind dann per definitionem die Schuldigen; dagegen sträubt sich jedoch die Mehrheit der westukrainischen Bevölkerung. Der Auseinandersetzung mit der Frage der Verstrickung dieser Armee in die Gräueltaten muss die sachliche Klärung ihrer Rolle im Zweiten Weltkrieg vorausgehen, was bisher noch nicht gründlich geschehen konnte:

„Das ist eine sehr schwierige Frage. Man muss genau wissen, was unter Kollaboration verstanden wird. Der durchschnittliche Bürger musste kollaborieren, um sich und seine Familie zu schützen. OUN-UPA hat jedoch nie die Sowjetherrschaft anerkannt und kämpfte an zwei Fronten: gegen die einen genauso wie gegen die anderen. Eine andere Sache ist sicherlich die Division SS-Galizien, aber selbst dort hatten die Menschen ihre Gründe. Meistens war es so, wenn in der Familie schon jemand bei der UPA war, hat man den anderen Sohn zu SS-Galizien geschickt, damit er dort eine Art militärische Ausbildung bekommen, den Umgang mit Waffen erlernen und dies dann weitergeben kann. [...] In der Ukraine spricht man noch nicht über die Schuld. Wenn die UPA überhaupt als kämpfende Seite anerkannt wäre, dann könnte man weitergehen. Solange sie noch keine Anerkennung bekommt und nicht rehabilitiert wird, kann man auch nicht von Schuld sprechen.“ (Interview_U14, Abs. 28)

Weiter spricht der Befragte über die Schwierigkeiten dieses Themas, die auf der Konfrontation zwischen Veteranen des Zweiten Weltkriegs und den Soldaten der UPA auf der sozialen und juristischen Ebene beruhen. Im Unterschied zu den Soldaten der UPA genießen die Veteranen überwiegend eine Anerkennung in der Gesellschaft, was sich auch in allerlei sozialen Vergünstigungen widerspiegelt:

„Zu den Veteranen des Großen Vaterländischen Krieges gehören auch die Menschen, die in den Straforganen die Soldaten der UPA bis 1953 bekämpft haben, die also im NKWD arbeiteten. Also diejenigen, die mit unmenschlichen Mitteln gegen das Volk gekämpft haben, sind heute Veteranen. Diejenigen hingegen, die gegen das totalitäre Regime das eigene Land verteidigten, und eigene Dorfleute gegen die Willkür der NKWD

schützen, haben diesen Status nicht. Man sieht hier eine soziale Ungerechtigkeit, umso schwieriger ist es, die Frage der Schuld zu stellen.“ (Interview_U14, Abs. 29)

Die Verweigerung der Schuldfrage sowie das Argument, es sei noch zu früh, diese zu stellen, wird von manchen Befragten als beunruhigend eingeschätzt, da der Prozess der Transformation sowie der Ausgang aus der Identitätskrise ohne diese Klärung behindert werde. Die befragte Erwachsenenbildnerin spricht von einer uneindeutigen und ungeklärten Situation in der Ukraine, die sie als „Illusion des allgemeinen Verzeihens“ bezeichnet:

„Wenn über die Schuld geredet wird, dann nie konkret. Es wird das Regime allgemein beschuldigt, aber es werden nie konkrete Täter genannt. [...] Kein NKWD-Mitarbeiter, und manche leben immer noch, hat sich je vors Gericht stellen müssen. Umgekehrt, sie bekommen heute die höchste Rente. Keiner spricht von Verurteilung, es herrscht eine Illusion des allgemeinen Verzeihens. [...] Man kann jedoch nicht die Seite wenden und ein neues Blatt anfangen, solange man noch nicht alle Tüpfelchen über dem ‚I‘ verteilt hat.“ (Interview_U16, Abs. 46)

Insbesondere das Thema Gulag und das Funktionieren des totalitären Systems gehören zu den historischen Ereignissen, die eine kaum wahrnehmbare Debatte über die Übernahme der Verantwortung und über die eigene Schuld hervorrufen. Auch die Deportationen der Dissidenten in den 70er Jahren gehören nicht zu der öffentlichen Diskussion. Die oben angesprochene Entpersonalisierung der Schuldfrage führt auch dazu, dass man sich leicht aus der Verantwortung herausziehen kann:

„Holodomor, Repressionen, Gulag, es war natürlich Stalin, aber nicht nur er. Das sind auch Menschen, die zu der Zeit lebten und den Film „*Veselyje rebjata*“ schauen, es ist die berühmte Pascha Angelina, die sich ruhig in den Traktor setzte. Sie haben das Ganze auch mitgetragen. Darüber spricht heute absolut keiner.“ (Interview_U20, Abs. 51)

Die einzige laute Diskussion in diesem Zusammenhang war die Anfang 2009 begonnene Debatte um die Verleihung des Namens des Schriftstellers und Dissidenten, des ehemaligen Absolventen dieser Universität Vasyly' Stus, an die Universität in Donec'k. Als politischer Gefangener kam er im Jahr 1985 im Arbeitslager bei Perm unter ungeklärten Umständen ums Leben. Stus ist die zentrale Figur der Menschenrechtsbewegung und des ukrainischen Dissidententums der 60er Jahre, des unbeugsamen Kampfes gegen das totalitäre System der Sowjetunion. Die Verleihung des Namens von Stus an die Donec'ker Universität – die Initiative ging von Studenten der Universität aus – würde eine Akzentsetzung in der Zielausrichtung des ganzen Gebiets bedeuten. Die Leitung der Universität hat die Initiative beinahe einstimmig (nach der guten sowjetischen Tradition) abgelehnt (mit einer Enthaltung).

Die Debatte bekam eine politische Färbung durch die Stellungnahme der politischen Parteien, die sich parteiabhängig entweder pro oder contra äußerten, und diente nicht zuletzt als Schlammenschlacht gegenüber Stus selbst, der als „russophob“ oder auch „judeophob“ diffamiert wurde. Ein Respondent aus Donec'k äußert sich diesbezüglich: „Wo die Henker weiterhin an der Macht sind, gibt es einen starken politischen Druck.“ (Interview_U22, Abs. 23) Er nimmt in seiner Äußerung Bezug auf den heute noch sehr aktiven Politiker Viktor Medvedčuk, den gesetzlichen „Verteidiger“ Stus' während des Gerichtsprozesses gegen ihn. Viktor Medvedčuk sollte demnach zu der Gruppe der vom KGB ausgewählten Rechtsanwälte gehören, denen „besonders schwierige weltanschauliche“ Fälle anvertraut wurden.¹⁷⁰ Trotz Stus' zahlreicher Proteste bekam er 1980 Medvedčuk als Verteidiger für den Gerichtsprozess, infolgedessen er zu zehn Jahren Haft und fünf Jahren Verbannung für „antisowjetische Agitation“ verurteilt wurde. Anhand des Beispiels der Debatte um die Verleihung des Namens Vasyli' Stus an die Donec'ker Universität wird einerseits das Fehlen des gesellschaftlichen Konsenses gegenüber der Bewertung der Dissidentenbewegung der 60er Jahre deutlich, andererseits die manipulative, meistens politisch bedingte Gleichsetzung des Begriffs „ukrainisch“ mit dem Begriff „nationalistisch“ mit dessen automatischer Schmähung im Osten des Landes.

Nur in zwei Interviews wurde das für die Ukraine besonders wichtige Problem der Vertreibung der Krimtataren angesprochen, beides nicht im Kontext der ukrainischen Verstrickung in das Geschehene. Nach der Oktoberrevolution entstand mit der Erlaubnis Lenins am 18. Oktober 1921 eine Autonome Sowjetische Sozialistische Republik (Krim ASSR). Wenige Jahre darauf begannen jedoch ethnische Säuberungen der Krimtataren, der Urbevölkerung der Krim, bei der praktisch die gesamte krimtatarische Intelligenzija vernichtet und der muslimische Klerus deportiert oder getötet wurde. Die Verfolgung der Krimtataren erreichte seinen Höhepunkt mit der Deportation unter Stalin, der diese mit der angeblichen Kollaboration der Krimtataren mit Nazi-Deutschland begründete. Der Prozess um die Wiederherstellung der politischen Rechte der Krimtataren hat leider immer noch nicht begonnen.

Die Frage der Schuld hinsichtlich der eigenen Verstrickungen in den Apparat des totalitären sowjetischen Staates wurde von den Respondenten kaum thematisiert. Nur ein Befragter weist darauf hin, dass Stalin alleine das Funktionieren des totalitären Staates nicht gewährleisten konnte (vgl. Interview_U20, Abs. 51).

170 Dies wurde ausführlich geschildert im Buch von Čobit 2001. Medvedčuk selbst hat eine Anklage gegen dieses Buch erhoben. Das Oberste Gericht hat am 4. Juli 2007 die von Medvedčuk bestrittene Information aus dem Buch für wahrheitsgemäß erklärt.

Das Thema des totalitären Staates und die Rolle des einzelnen Menschen darin sei heute noch nicht (vgl. ebd.) oder nicht mehr aktuell. Die Auseinandersetzung mit der sowjetischen Diktatur hatte ihre Konjunktur in den 90er Jahren; danach ist das Interesse abgeflacht (vgl. Interview_U06, Abs. 58). Das Thema Gulag ist nach der Meinung eines Respondenten bereits erforscht, sodass der größte Klärungsbedarf gestillt ist. Ob man jedoch die „Auflistung der Repressierten“ als eine Aufarbeitung der Vergangenheit bezeichnen könne, sei sehr zweifelhaft:

„Die größte Welle des Interesses hinsichtlich des Themas Gulag kam in den letzten Jahren der Gorbatschow-Ära und am Anfang der 90er auf. Viele Untersuchungen wurden durchgeführt, jedes Gebiet hat sein Martyrologium, wo die Namen aller Repressierten aufgelistet sind. Viele Sachen sind also geklärt. Wenn man noch Fragen hat, kann man bestimmt Materialien zu dem einen oder anderen Aspekt finden. Alles ist korrekt erforscht.“ (Interview_U17, Abs. 32)

Die „Kälte“ gegenüber dem Thema der Repressionen kann unter Umständen mit der intensiven Aufarbeitung des Themas Holodomor zusammenhängen (vgl. Interview_U13, Abs. 10). Beide Katastrophen sind als Produkt des totalitären Systems zu bezeichnen, beide sehen Stalin als den Haupttäter, doch der Gulag steht im ukrainischen Kontext womöglich im Schatten des Holodomor und wird als „kleineres Übel“ angesehen. Es sei besser gewesen, ins Lager zu kommen als den Hungertod zu sterben. Diese Annahme könnte begründet werden durch das Stimmungsbild der ukrainischen Bevölkerung aus dem Jahr 1933, das im Bericht des Vorsitzenden der Zentralen Kontrollkommission der KP(B)U, Volkskommissar Volodymyr Zaton'skyj, wiedergegeben wird, der im Januar 1933 als Bevollmächtigter des ZK der KP(B)U für Getreidebeschaffung im Gebiet Odessa tätig war: „Es wurde mir aus der Praxis des Gebiets Odessa [...] erzählt, dass die Bauern über die Verbannung in den Norden gar nicht so traurig waren. Keiner desertierte, manche zogen mit Ziehharmonika zum Sammelpunkt, und es gab sogar Fälle von ‚Freiwilligen‘, als die Nachbarn mit der Bitte kamen, sie in die Gruppe der Umsiedler aufzunehmen“ (zit. nach Kul'čyc'kyj 2004, S. 64).

Das Thema Gulag erzeugt heutzutage keine Abwehrhaltung mehr, wie in den Interviews berichtet wird: „Natürlich hat man früher versucht, das Thema Gulag totzuschweigen, aber man hat viel in den 90er Jahren darüber gesprochen und jetzt hat man sich an das Thema gewöhnt.“ (Interview_U20, Abs. 9) Die „Gewöhnung“, die „Alltäglichkeit“ führt jedoch auch nicht selten dazu, dass es am Rande der öffentlichen Diskussion bleibt. Die Gefahr ist groß, dass diese „Normalisierung“ mehr zum Vergessen beiträgt als Abwehr.

Die „homogene Haltung“ der Gesellschaft gegenüber dem Thema Gulag (Interview_U23, Abs. 40) läuft meistens darauf hinaus, dass Stalin generell verurteilt ist.

Die Rolle der anderen Bürger, unter anderen auch der Ukrainer, die die Terrormaschine zum Rollen brachten, während der Epoche Stalins sowie auch danach, steht gar nicht zur Debatte. Der Befragte schlägt eine weitere Entwicklung der Fragestellung beim Thema Gulag vor: „Vielleicht wäre es sinnvoll, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass die Ukrainer die größte Zielscheibe dieser Repressionen waren. Man muss uns das Thema [des Gulag] näherbringen.“ (Interview_U23, Abs. 40) Die Äußerung zeugt jedoch auch davon, dass der Befragte eine derzeit bestehende Distanz, die „Fremdheit“ des Themas spürt. Die Massenvernichtung der Juden ist in Auschwitz geschehen und die stalinistische Terrormaschine wurde weit nach Sibirien verschoben. Für die ukrainische Gesellschaft sind beide Themen zwar akzeptiert, aber nicht näher zugelassen, es bleibt jeweils ein abstraktes und fremdes Ereignis. „Was wir über den Großen Terror lesen können, lenkt uns zugleich von dessen eigentlicher Beschaffenheit ab“, schreibt Timothy Snyder und begründet dies damit, dass „die geographischen Schwerpunkte der Morde ins Deutsche Reich und den Osten Russlands verschoben werden. Wie Auschwitz, das unseren Blick auf die westeuropäischen Opfer des NS-Regimes konzentriert, lenkt uns auch der Gulag mit seinen berüchtigten sibirischen Lagern vom geographischen Zentrum der sowjetischen Mordpolitik ab. [...] Osteuropa, vor allem Weißrussland, die Ukraine, Polen und das Baltikum bildeten das geographische, moralische und politische Zentrum des Massenmordens; diese Gebiete waren den anhaltenden Gräueltaten beider Regime ausgesetzt.“ (Snyder 2010, S. 5f.)

Zwei in den durchgeführten Gesprächen häufig angesprochene Themen, welche die Stellung der Schuldfrage seitens der ukrainischen Gesellschaft besonders dringend abverlangen, sind zweifelsohne die Ereignisse in Wolhynien im Jahr 1943 sowie die Teilhabe der Ukrainer an Massenmorden an der jüdischen Bevölkerung.

Wolhynien, heute ein Gebiet der Ukraine, war zwischen den beiden Weltkriegen der östlichste Teil Polens. Angesichts der brutalen Kolonisierungspolitik des polnischen Staates gab es unter den Ukrainern, die zwei Drittel der Bevölkerung ausmachten, schon vor dem Krieg eine starke antipolnische Einstellung. Im Sommer 1943 kam es zur Katastrophe in Wolhynien, im Nordwesten der Ukraine. Es begann das Massaker an der polnischen Zivilbevölkerung. Selbst ukrainische Historiker gestehen heute die Zahl der polnischen Opfer ein: Bis Ende 1943 wurden 50 000 bis 60 000 Männer, Frauen und Kinder auf unvorstellbar grausame Weise umgebracht.¹⁷¹ Die polnische Heimatarmee (*Armia Krajowa [AK]*) ergriff blutige Vergeltungsaktionen gegen die ukrainische Bevölkerung. Eine Erwachsenenbildnerin

171 Einen Überblick über die Forschungstendenzen seitens der ukrainischen und polnischen Historiker in der Causa Wolhynien geben die Artikel von Marušenko 2009 und

teilt ihre Erfahrung mit, die sie während eines ukrainisch-polnischen Seminars über die Tragödie in Wolhynien gesammelt hat:

„In Polen sind darüber bereits Tausende von Büchern erschienen. In der Ukraine ist es hingegen nur ein Thema in engen akademischen Kreisen [...]. Wir haben die Erinnerungen der Zeitzeugen der polnischen und der ukrainischen Seite gesammelt. Wenn man diese Erinnerungen vergleicht, sieht man oft keinen Unterschied zwischen der polnischen und der ukrainischen Beschreibung: Die einen haben getötet, genauso wie die anderen. Es hat keinen Sinn, eine Bilanz der Opfer und der Schuldigen zu ziehen. Man muss sich einfach gegenseitig entschuldigen. Das war die moralische Sentenz, die wir daraus gezogen haben, dass beide Gesellschaften das Thema gründlich erforschen und dann einander verzeihen müssen, ohne die Opferzahlen gegeneinander aufzurechnen.“ (Interview_U02, Abs. 15)

Die ukrainisch-polnische Diskussion wird zwar häufig als fruchtbar und gelungen bezeichnet, während sie sich jedoch meist auf bestimmte – vorwiegend akademische – Kreise begrenzt und einen gesamtgesellschaftlichen Diskurs bis jetzt verfehlt hat.

„In akademischen Kreisen wird die Frage der Schuld behandelt und normal aufgenommen. Die breite Öffentlichkeit steht jedoch dem Ganzen sehr negativ gegenüber. Sie möchte die Vergangenheit in einem positiven Lichte sehen. [...] Es stellt sich dementsprechend die Frage, wie man das pädagogisch angehen muss: Welche Version der Selbstauffassung des Volkes muss man unterstützen: eine offene und schmerzvolle oder eine korrigierte und schonende? [...] Ich finde, man muss erst die Menschen darauf vorbereiten, um die Wahrheit anzunehmen.“ (Interview_U08, Abs. 31)

Einige Einrichtungen, insbesondere diejenigen, die akademische Lehrkräfte aus Hochschulen als Lehrkräfte beschäftigen, übernehmen eine Vorreiterrolle in der ukrainisch-polnischen Versöhnung, indem der akademische Diskurs in die breitere Erwachsenenbildung transportiert wird:

„In unserer Einrichtung versuchen wir stets die Frage der historischen Verantwortung des ukrainischen Volkes für die Schritte, die während der politischen Kataklysmen, politischen und militärischen Konflikte begangen wurden, zu stellen. Beispielsweise waren wir Mitinitiatoren eines Briefes der ukrainischen Intelligenz an die Polen mit der Bitte um Vergebung für die Ereignisse in Wolhynien des Jahres 1943.“ (Interview_U03, Abs. 29)

Die UPA, die nicht nur in Wolhynien, sondern beinahe im ganzen Land gekämpft hatte, ist für die heutigen Ukrainer ein Symbol des Kampfes um die Unabhängigkeit des Landes während des Zweiten Weltkrieges. Würde man sie jetzt aufgrund

Myšćak 2008. Über die Auseinandersetzung mit dem polnisch-ukrainischen Konflikt in der Politik vgl. Henyk 2008.

von Tatsachen, die großen Teilen der ukrainischen Bevölkerung unbekannt sind, als – zumindest teilweise – verbrecherische Organisation darstellen, würden die Ukrainer das heroische Gegenstück zur Roten Armee, zur Sowjetischen Geheimpolizei NKWD und zur Ukrainischen Sowjetrepublik verlieren, was das „Festhalten“ an der Unschuld der UPA zumindest teilweise zu erklären vermag. Einer der Befragten äußert sich zum Thema Schuld im Kontext der Verbrechen gegen die zivile Bevölkerung seitens der UPA. Diese Verbrechen werden doch durch die „Gesetze der Kriegszeit“ relativiert. Angesprochen werden jedoch auch hier noch solche „Verfehlungen“ der UPA wie das Ausrauben der ländlichen Bevölkerung:

„Die UPA war im Westen der Ukraine die Kraft, die den Gräueltaten und Verbrechen des bolschewistischen Regimes Widerstand leistete. Es war eine Zeit des Krieges und ich verstehe, dass sich die Gesetze einer solchen Zeit von denen der friedlichen Zeiten unterscheiden. Natürlich haben die UPA-Soldaten den Zivilisten Kühe und Schweine weggenommen, weil es eine aussichtslose Situation war. Der Bauer musste damals verstehen, wenn der Soldat stirbt, stirbt auch er selbst. Weil die Bolschewiken kommen, ihn töten oder deportieren. Es ist schwer, gegenüber den Leuten, die vor solchen Verbrechen beschützen wollten, von Schuld zu reden.“ (Interview_U04, Abs. 35)

Die Verbrechen gegen die zivile Bevölkerung seitens der UPA wurden in den anderen Interviews nicht thematisiert. Das Thema scheint in der historischen Erwachsenenbildung keine Aufmerksamkeit zu finden. Der Politologe Kudelia vertritt jedoch die These, dass die (teilweise durch die Kollektivierung herbeigeführte) Zunahme der Verbrechen der UPA gegenüber den Zivilisten den Niedergang der UPA aufgrund der Verweigerung ihrer Akzeptanz in der Bevölkerung beschleunigte (vgl. Kudelia 2011). Das Thema wird womöglich künftig ein wichtiger Bestandteil der Debatte um die Rolle und die Verbrechen der UPA sein; im Jahr 2009 war es jedoch ein Randthema.

In den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern zu diesem Thema wird häufig eine Ratlosigkeit und Unsicherheit zum Ausdruck gebracht, die sich in dem Argument äußert, die Frage sei ambivalent und nicht einfach zu lösen: „Man muss ja ein Historiker sein, um die Frage genau zu erörtern.“ (Interview_U04, Abs. 37) Teilweise wird versucht, das Massaker von Wolhynien durch die Vergeltungsaktionen der Polnischen Heimatarmee AK abzuschwächen. Bis heute ist man sich nicht einig über die Zahl der Opfer der Vergeltungsmaßnahmen der Heimat-Armee unter der ukrainischen Zivilbevölkerung. Polnische Historiker sprechen von Zwei- bis Dreitausend, die ukrainischen von Zehn- bis Zwanzigtausend. In einem Interview mit dem Vertreter einer nationalistisch orientierten Einrichtung wird der Mord an der polnischen Bevölkerung in der Ukraine durch die Taten der polnischen Heimatarmee relativiert: „Man muss ja auch die Taten der Armia Krajowa kennen.

Ich habe die Daten gelesen, dass die Polen fünfmal so viel Ukrainer umgebracht haben als umgekehrt.“ (Interview_U04, Abs. 38)

Die Versöhnung in dem historischen Konflikt zwischen dem ukrainischen und dem polnischen Volk hängt heute von beiden Völkern ab: von ihrer gemeinsamen, freiwilligen Bereitschaft, die Wahrheit anzuerkennen und zu vergeben – die Hoffnung auf eine solche Entwicklung wird in mehreren Interviews geäußert. Dazu wird man sich besser kennenlernen und die Mühe auf sich nehmen müssen, die Perspektive des Anderen zu verstehen – verbunden mit dem Willen, Opfer nie politisch zu instrumentalisieren (vgl. Interview_U02, Abs. 15). Der Prozess wird von der ukrainischen Seite her durch das Verschweigen des Themas und die Unaufgeklärtheit der breiten Öffentlichkeit deutlich erschwert:

„Die Wolhynien-Frage ist sehr schwer. [...] Zweifelsohne brauchen wir eine eindeutige Verurteilung. Man muss aber trotzdem die Gründe untersuchen, warum das möglich war. Die mörderischen Aktionen der polnischen AK werden von Polen als Vergeltungsaktion bezeichnet. Es ist eine schwierige Frage. Man darf nicht so reden, wer als Erster und wer als Zweiter mit dem Morden angefangen hat. [...] In Polen redet die Hälfte der Gesellschaft über das Wolhynien-Problem. In der Ukraine wissen davon nur ganz wenige. [...] Nicht mal in den Schulbüchern findet man Informationen darüber.“ (Interview_U14, Abs. 30)

Ein Erwachsenenbildner spricht von der Bereitschaft in bestimmten Kreisen der ukrainischen Gesellschaft, die Schuld der ukrainischen Seite, das Massaker in Wolhynien initiiert zu haben, anzuerkennen; er spricht aber auch von der Notwendigkeit der Schuldzugeständnisse seitens der Polen für die Vergeltungsmaßnahmen. Diese Position werde jedoch von der polnischen Seite vor dem Hintergrund der schwierigen und schmerzvollen Debatte um die polnische Verstrickung in den Mord an den polnischen Juden gänzlich abgelehnt:

„Auf allen drei Linien – ukrainisch-polnischen, ukrainisch-jüdischen und besonders ukrainisch-russischen – gibt es Ereignisse, bezüglich derer noch keine Übereinstimmung herrscht. Auf der ukrainisch-polnischen Linie ist es die Bewertung der Ereignisse in Wolhynien. Für die Polen ist folgende Konstellation prinzipiell: Wir haben Schuld an den Ereignissen in Jedwabne und wir haben diese Schuld eingestanden, aber für Wolhynien müssen jetzt die Ukrainer ihre Schuld eingestehen. In der ukrainischen Gesellschaft, zumindest im Kreis meiner Gleichgesinnten, wird folgende Haltung vertreten: Wir sind bereit einzugestehen, dass die ukrainische Seite die ethnische Säuberung in Wolhynien mittels blutiger Methoden initiiert hat. Wir können aber auch gleichzeitig nicht beide Augen gegenüber den sogenannten polnischen Vergeltungsmaßnahmen zudrücken. Wir gestehen die Schuld der ukrainischen Seite an dem Mord der polnischen Zivilbevölkerung. Aber die Vergeltungsmaßnahmen, durch welche die ukrainische unschuldige zivile Bevölkerung ermordet wurde,

können dadurch nicht relativiert werden. Es war kein Kampf zwischen den militärischen Einheiten, sondern ein Kampf der militärischen Einheiten mit der zivilen Bevölkerung. [...] Für die Polen geht aber eine solche Fragestellung, schuldig sind wir und ihr, absolut gegen ihre prinzipielle Position bezüglich Jedwabne-Wolhynien.“ (Interview_U03, Abs. 48)

Am Beispiel der ukrainisch-polnischen Verständigung bringt ein Gesprächspartner das Problem der persönlichen Involviertheit in die Geschehnisse der jüngsten Vergangenheit zum Ausdruck, welche die Bemühungen um eine objektive Sicht verhindern:

„Was zum Beispiel die polnisch-ukrainischen Diskussionen angeht, so gibt es hier noch ein Moment: eine moralische Verantwortung für diejenigen, die, sagen wir so, neben dir umgekommen sind. Du bist am Leben geblieben und jemand ist umgekommen. Jetzt hieße es, die eigenen Taten von damals zu verurteilen, gleichzeitig auch die Person zu verurteilen, der du dein Leben lang als Opfer huldigst, als deinen Freund, der für eine Idee das Leben geopfert hat. Den jetzt zu verurteilen ist äußerst schwer. Es ist die Solidarität mit der Vergangenheit und den vergangenen Opfern. Das wird nicht in Zweifel gezogen. Wenn man nur die Äußerung wagen würde: ‚Es waren doch nicht alle Helden‘, dann hört man die mahnenden Stimmen der Vergangenheit.“ (Interview_U03, Abs. 60)

Mindestens genauso schwer ist die Frage der Schuld im ukrainisch-jüdischen Dialog. Ein Gesprächspartner hat erklärt, dass die Fortschritte im ukrainisch-polnischen Dialog viel spürbarer sind als im ukrainisch-jüdischen. Im Kontext der Diskussion über den Holocaust wird in der Ukraine meist nicht von Tätern, sondern von Mitläufern gesprochen:

„Wir berühren diese Frage während unserer Veranstaltungen im Kontext der Verantwortung für die Vergangenheit. Wir sprechen von der Rolle der ‚Bystanders‘ [engl. im Original, T. K.], der Mitläufer, die nicht in bestimmte Prozesse eingegriffen haben – der moralischen Bedeutung einer Wahl. Was die Frage der Schuld als Täter angeht, so wird dieses Thema in der Gesellschaft nicht kultiviert, weil es keine großen Gräueltaten gab. Natürlich kann man von jüdischen Pogromen und von Massenmorden in Wolhynien sprechen. Aber die Schuldfrage wird in der ukrainischen Gesellschaft nicht thematisiert, weil wir gerne andere beschuldigen und uns als Opfertation stilisieren. (Interview_U06, Abs. 42)

Die Anerkennung der Mitverantwortung am Holocaust bleibt demnach in der breiten Öffentlichkeit zumeist aus. Auch von den Erwachsenenbildnern selbst wird die Frage der Mitschuld am Holocaust implizit abgewiesen, und die „neue“ Haltung Deutschlands, die Anschuldigung anderer enthalte, stark kritisiert:

„Die Deutschen haben zu ihrer Zeit mit der Schuldfrage für den Holocaust leicht übertrieben in der Hinsicht, dass jetzt langsam das Bedürfnis wach wird, diese Schuld

mit jemandem zu teilen, auch auf die anderen zu verteilen. Jetzt ist die Rede von den Kollaborateuren aus Osteuropa, ohne sie, so der Duktus, hätten die Deutschen nicht so viele Juden umbringen können. Es ist wie eine Sprungfeder, welche zu lange zusammengedrückt wurde und sich jetzt vom Druck befreit.“ (Interview_U02, Abs. 68)

Die Erwachsenenbildner äußern in ihren Interviews Umstände und Voraussetzungen in Bezug auf die bessere Akzeptanz der Frage der Schuld in der ukrainischen Gesellschaft: Die Thematisierung der Schuldfrage soll unter Berücksichtigung der Kontextes stattfinden und generalisierende Zuschreibungen gut/böse vermeiden, damit sie in der Bevölkerung nicht automatisch auf Widerstand stößt (vgl. Interview_U03, Abs. 48). Verurteilt werden sollen die konkreten Fälle der Mitschuld an Massenmorden an den ukrainischen Juden, jedoch nicht die ukrainische nationale Bewegung als solche (vgl. Interview_U14, Abs. 30). Die Argumentationslinien und Positionen der beiden Seiten im ukrainisch-jüdischen Dialog werden von einem Respondenten zusammengefasst:

„Die Position der Ukrainer ist folgende: Wir befanden uns zwischen zwei totalitären Drachen und es darf uns nicht vorgeworfen werden, dass wir versuchten, zwischen diesen zwei Drachen zu überleben. Der eine half dem einen Drachen, der andere dem anderen; man muss den Schrecken der Situation verstehen. Am Anfang dachte das ukrainische Volk, das große Deutschland von Heine und Goethe würde es vor den Asiaten retten, vor diesen grausamen Kommunisten. Später stellte sich heraus, dass das Hitler-Regime nicht besser, in manchen Fällen sogar schlechter war als das damalige kommunistische. Seitdem begann das psychische Hin und Her, das Volk begann zu zweifeln und war desorientiert. Ich kann nicht das ukrainische Volk dafür rügen, dass es den Einmarsch der deutschen Armee bejubelt hat. Sein Empfinden war: Es kommen die Befreier. Für die Juden hingegen, die die Situation aus einer völlig anderen Perspektive betrachteten, war die Wahrnehmung auch anders: Die Begrüßung des deutschen Hitler-Regimes hieß die Einwilligung zur Kollaboration, die Unterstützung der Gräueltaten.“ (Interview_U03, Abs. 51)

Die Schuldfrage in der ukrainisch-jüdischen Beziehung wird ebenfalls durch die Asymmetrie der internationalen Unterstützung des thematischen Umfeldes der Holocaust-Tragödie und durch die Unterschätzung der Verbrechen des Stalinismus erschwert, fährt der Erwachsenenbildner fort:

„Dieses Thema bleibt bis heute nicht aufgearbeitet. Die Schuld alleine den Ukrainern zuzuschreiben – das kann ich auch nicht. Europa hat bis heute die Bedeutung des Stalinismus nicht adäquat einschätzen können. Für Europa sind Hitler und Nazismus das absolut Böse, wohingegen Stalin, Stalinismus – ein Fehler, die Perversion einer Person, aber die Idee an sich ist vielleicht nicht fehlerhaft.“ (Interview_U03, Abs. 52)

Es wird – explizit oder in vielen Fällen auch implizit – behauptet, dass die jüdische Bevölkerung der Ukraine – in der Gegenwart und in der Vergangenheit – eine

antiukrainische Haltung eingenommen habe. Darauf deutet auch die Aussage eines befragten Erwachsenenbildners hin, wenn er behauptet: „In der Ukraine sieht die Lage so aus, dass man über die Rolle der jüdischen Bürger im Schicksal der Ukrainer entweder Gutes oder gar nichts sagen darf. Wenn man schon gar nichts sagt, wird man des Antisemitismus bezichtigt.“ (Interview_U10, Abs. 13) Im nächsten Satz wird jedoch von dem Respondenten erklärt, dass „die Rolle der jüdischen Bürger im Schicksal der Ukrainer [...] überwiegend negativ war“ (ebd.). Die Aussage wird anhand der Daten aus der umstrittenen Publikation von Šapoval u. a. (1997) belegt, die die ethnische Zusammensetzung des NKWD angeblich offenlegt und beweisen möchte, dass die Mehrheit der NKWD-Vertreter Juden war.¹⁷² Da Juden vermeintlich prominente Positionen in der stalinistischen Führung bzw. im NKWD eingenommen hatten, wird ihnen somit implizit eine Mitschuld oder Mitverantwortung für den Holodomor unterstellt. Die Partizipation der ethnischen Ukrainer in den NKWD- oder später KGB-Aktionen wird hingegen überhaupt nicht thematisiert.

Diese antiukrainische Haltung bedeutet in vielen Fällen, dass die Juden die russische Seite – also die Seite des Feindes, des „Okkupanten“ – in den ukrainisch-russischen Konflikten eingenommen haben. Daraus wird die These von dem jüdisch-russischen Zusammenhalt, oft mit negativen Folgen für die Ukraine, abgeleitet. Ein Erwachsenenbildner artikuliert diesen Gedanken anhand des Vergleichs der Reaktionen der internationalen jüdischen Gemeinschaft auf die Verleihung des Titels „Held der Ukraine“ an Šuচেvyč in der Ukraine einerseits und auf die pom-pöse Beisetzung der Überreste von Denikin in Russland andererseits:

„Ich habe in den Medien keine negativen Reaktionen der jüdischen Gemeinschaften in der Welt zu der feierlichen Repatriierung der Überreste von Denikin und der ehrenvollen Zeremonie der Beisetzung in Russland gefunden. Ganz anders war es im Fall der Verleihung des Titels ‚Nationalheld‘ an Šuচেvyč in der Ukraine. Obwohl gerade Denikin der Hauptideologe der jüdischen Pogrome in Russland war; ihm gehört der berühmte Satz: ‚Töte Juden, rette Russland.‘“ (Interview_U15, Abs. 25)

Der andere Erwachsenenbildner versucht das Argument, Juden seien antiukrainisch gewesen, zu entkräften:

„Die Ukrainer betrachten die Haltung der Juden in der Geschichte und Gegenwart oft als antiukrainisch. Es gab in der Tat einige Perioden in der Geschichte, wo Juden die Seite unserer damaligen Feinde eingenommen haben. Eine These, die ich während eines Vortrags diesbezüglich formuliert habe, ist folgende: Man muss verstehen, dass

172 Dies ist eines der Beispiele für das gängige Stereotyp des sogenannten Judo-Bolschewismus.

die Ukrainer und die Juden zwei unterschiedliche Überlebensmodelle haben. Die Ukrainer versuchen in ihrem eigenen Land zu überleben, und die Juden in der Diaspora. Die Juden befinden sich immer zwischen verschiedenen ethnischen Substraten. Für sie heißt zu überleben: Wenn die Substrate unter sich in Konflikt stehen, müssen sie die Seite des Stärkeren annehmen, sonst können sie einfach nicht fortbestehen. Und wir können von ihnen nicht verlangen, unser Überlebensmodell zu übernehmen, weil ihre Ausgangssituation eine komplett andere ist.“ (Interview_U03, Abs. 46)

Dieser Respondent ist ein engagierter Verfechter der multikulturellen Perspektive der Ukraine und der Idee der Versöhnung der in der Ukraine lebenden Völker (in der Gegenwart wie in der Vergangenheit) durch die Verständigung hinsichtlich der historischen Konflikte. Als überzeugter Verfechter der Idee der Toleranz und des Konzeptes für Menschenrechte möchte er die xenophobischen Tendenzen in der Ukraine als eine marginale Erscheinung sehen. Man müsse unterscheiden zwischen einem gesamtgesellschaftlichen Duktus bzw. einer starken Strömung in der gesellschaftlichen Stimmung einerseits und den Äußerungen einer marginalen Gruppe, die die übernationale Versöhnung zu verhindern sucht, andererseits, heißt es in seinem Interview.

„Jedes Volk hat eine Gruppe der sogenannten ‚Unversöhnlichen‘. Diese Gruppe stellt eine spürbare Barriere für die Veränderungen der Denkstrukturen dar, weil sie die Thesen artikuliert, welche die Aggression stiften und die Zahl dieser ‚Unversöhnlichen‘ steigen lassen. [...] Deshalb ist die Solidarität zwischen den internationalen Intellektuellen sehr wichtig, die solchen Äußerungen und Aktionen entgegensteht. Solche ‚Unversöhnlichen‘ gibt es unter den Ukrainern, Russen, Polen, Juden; sie kommen nie zu einer Verständigung und gestehen nie eigene Fehler ein. Sie dürfen jedoch nicht tonangebend sein. Man muss eine kritische Opposition dazu schaffen und die Marginalität solcher Gruppen verstehen.“ (Interview_U03, Abs. 81)

Auch im Fall des ukrainisch-jüdischen Konfliktes sind relativierende Stimmen unter den Erwachsenenbildnern zu finden, die weder die Schuld der Ukrainer an der Massenvernichtung der Juden oder Polen in Wolhynien verleugnen noch diese als ein Ereignis besonderen Formats bezeichnen. Jede Nation habe ihre dunklen Flecken in der Geschichte, so das Argument. Diese Position impliziert jedoch eine Verweigerung der kritischen Reflexion über das Geschehene und bagatellisiert gleichzeitig die geschehenen Gräueltaten, indem diese als mehr oder weniger obligatorischer Bestandteil einer Geschichte eingestuft werden – alle haben das Unrecht getan, man müsse die Entstehungszusammenhänge berücksichtigen:

„Wenn man über beispielsweise Wolhynien spricht, so muss man doch fragen, wodurch das Ganze verursacht wurde. Wir müssen die interkulturellen Konflikte zwischen den Ukrainern und Polen, zwischen den Ukrainern und Juden klären, die den

Ereignissen voranging. Eigentlich sind Ukrainer eine geduldige Nation. Man musste ganz schön übertrieben haben, um sie zu etwas Ähnlichem zu provozieren.“ (Interview_U21, Abs. 27)

Um ein umfassendes Bild der Haltungen der befragten Erwachsenenbildner hinsichtlich der Schuldfrage im Kontext der Vernichtung der in der Ukraine lebenden Juden während des Zweiten Weltkriegs zu bekommen, muss näher auf die Stellungnahme der Respondenten bezüglich des Themas Holocaust und seines Platzes in der ukrainischen Vergangenheit eingegangen werden. Das wird Gegenstand des nächsten Kapitels der Arbeit sein (vgl. unten S. 558ff.).

3.3.3.7 Schlussfolgerungen

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist in der ukrainischen Bildung Erwachsener, so in den Interviews, aufs Engste mit der Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung und bürgerschaftlichen Bildung verbunden. Es ist oft von der Bildung die Rede, die sich mit Modellen und Formen des zivilen Verhaltens, mit Verantwortung und den Regeln des Zusammenlebens, mit Partizipation auseinandersetzt. Zusammenfassend soll nun die Vielfalt der zuvor dargelegten empirischen Befunde bezüglich des Demokratieverständnisses der Erwachsenenbildner in der Ukraine unter einigen übergreifenden Gesichtspunkten beleuchtet werden. Der Zusammenhang zwischen dem Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Demokratisierung des Landes kann am ukrainischen Beispiel anhand der folgenden Kernbegriffe festgehalten werden:

„Zwei Ukrainen“:¹⁷³ Auch wenn die gängige Auffassung, die Bevölkerung der östlichen Ukraine sei russlandfreundlich und marktfeindlich und die Westukrainer seien europagewandt und demokratiefreundlich, nicht generell zutrifft, sind deutliche Unterschiede zwischen den Antworten der Erwachsenenbildner in der Ost- und Westukraine zu erkennen. Manche Erwachsenenbildner sprachen über die Ansichten der überwiegenden Anzahl der Teilnehmer, ohne jedoch diese Ansichten selbst zu teilen. So kam das Bild der geographischen Meinungsverteilung deutlicher zum Ausdruck. Die Einstellungen zur Sowjetunion und zur Russländischen Föderation gehen im Osten und Westen des Landes stark auseinander. Die Respondenten konnten keinen allgemeinen antikommunistischen Konsens in der Gesellschaft konstatieren.

173 Der Mythos der „zwei Ukrainen“ wurde von intellektuellen Kreisen, insbesondere von Mykola Rjabčuk, formuliert und wird seitdem als gängige Metapher gebraucht; vgl. Rjabčuk 2003.

Freiheit: Ein offener Umgang mit der Vergangenheit ist nur in freien Gesellschaften möglich. Somit bildet die demokratische Grundordnung eine Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Fragen. Ein angemessenes, der historischen Wahrheit möglichst nahekommendes Geschichtsbild hat seinen Sockel in einer offenen Zivilkultur. In der Ukraine, wie auch in ganz Mittel- und Osteuropa, wurde das Wort Freiheit zum Kernbegriff des Wandels. Der Systemumbruch wurde hier jedoch primär mit der Freiheit des Staates und sekundär mit der des Menschen in Verbindung gebracht.

Nation: Mit den Worten von Gerhard Simon aus einem Aufsatz über die Ukraine „Demokratie und Nation“ kann hinsichtlich des hier behandelten Themas folgende Frage gestellt werden: „Stärken Nation und nationales Bewusstsein die Demokratie oder stehen sie ihr entgegen? Sind Konsolidierung der Nation und Aufbau der Demokratie parallele oder gegensätzliche Prozesse?“ (Simon 2010, S. 66) Simon kommt zu folgendem Schluss, der weitgehend durch Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung bestätigt werden kann: „Historisch waren Demokratisierung und Nationsbildung eng miteinander verbunden. Die Demokratie braucht das Modernisierungspotential der Volkssouveränität und staatsbürgerlichen Gleichheit, die mit der Zugehörigkeit aller zu einer Nation eng verbunden sind. [...] Aber der Nationalismus hat eben auch liberales Potential; ohne dies wäre es nicht zu dem insgesamt gewaltlosen Zerfall der Sowjetunion und dem Aufbau der neuen nationalen Staaten auf ehemals sowjetischem Territorium gekommen.“ (Ebd.) Liberaler Nationalismus soll nach Simon Raum für unterschiedliche Identitäten und einen großen öffentlichen Diskurs über kontroverse Themen lassen (vgl. ebd.). Die Mehrzahl der Erwachsenenbildner, die sich selbst als nationbewusst (aber nicht nationalistisch wie z. B. in Interview_U04) bezeichneten, sind auch große Anhänger der Demokratie.

Westliches Vorbild: Die meisten Respondenten haben sich als Anhänger der europäischen Werte dargestellt. Die Ukraine ist heute unter den Nachfolgestaaten der Sowjetunion (die baltischen Staaten ausgenommen) am intensivsten bestrebt, sich von ihrem sowjetischen Ballast zu trennen und den Anschluss an europäische Diskussionen zu schaffen. Mit der Idealisierung des Westens geht jedoch auch eine Enttäuschung einher, da eine rapide wirtschaftliche Verbesserung nach dem Systemumbruch nicht eingetroffen ist. Das wirtschaftliche Chaos verursacht teilweise negative Einstellungen gegenüber dem Übergang zur Demokratie unter der Bevölkerung.

Rückkehr des Menschen in die Geschichte: Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Schicksal einzelner Menschen in der Geschichte, die Fokussierung des Diskurses auf seine Rechte, seine Opfer geht mit der Aufwertung des Einzelnen,

der Anerkennung seiner Würde einher, was der totalitäre Staat mit dem Primat des Staates als Formation nicht zulassen konnte.

Vergangenheit als Vergleichsgrundlage: Nur die Offenlegung der Mechanismen der Vergangenheit eröffnet die Chance, bewusst mit der Gegenwart umzugehen, sich für den einen oder anderen Wertekanon wissentlich zu entscheiden und die latenten Gefahrenpotenziale rechtzeitig zu deuten. Begründet wird eine solche Perspektive mit der Sicherung der Demokratie gegen eine Wiederkehr des Kommunismus. Die Sachinformationen und wissenschaftlichen Argumente in Bezug auf die Vergangenheitsbilder sollten, so die Respondenten, die Teilnehmer der Seminare in ihrer Position und in den Auseinandersetzungen (z. B. mit Vertretern der rechtsradikalen nationalistischen Erinnerungskultur oder mit linken, kommunistischen Ideenträgern) stärken. Es wird von vielen Befragten die Meinung vertreten, dass die Notwendigkeit ziviler Bürgertugenden und der Übernahme der bürgerlichen Verantwortung erst dadurch überhaupt deutlich wird, indem die besonderen Erfahrungen ihres Ausbleibens oder ihrer Verletzung gemacht werden.

Rolle des Bürgers im Staat: Ein demokratischer Staat ist in besonderem Maße auf die Zustimmung und Aktivität der Bürger angewiesen. In der Tat bietet die Aufarbeitung der Geschichte als Lernprozess einen Raum für die Verständigung über Probleme und Deutungsmöglichkeiten der Vergangenheit, aber auch einen Raum, in dem die Bürgerinnen und Bürger Kompetenzen für die Partizipation an der Öffentlichkeit erwerben und verbessern können, welche für die demokratische Gesellschaft insgesamt bedeutsam sind. Es trifft sicherlich auch zu, dass im Zuge von Systemumbrüchen die Bedeutung solcher Räume wächst, welche Gelegenheiten zur reflexiven Urteilsbildung über historische und auch über aktuelle sozial-politische Angelegenheiten bieten. Die Übernahme der Rolle des aktiven Bürgers, der als Träger der Zivilgesellschaft fungiert, muss sich erst gegen Widerstände, seien es staatliche, seien es solche von ökonomischen oder anderen sozialen Gruppierungen, einen Weg bahnen.

Sensibilisierung: Der mündige Bürger wird gegenüber allen Formen der Menschenrechtsverletzungen und -einschränkungen sensibilisiert und wird diese aufgrund der Analyse der Vergangenheit sensitiv-vergleichend erkennen.

Nostalgie: Einerseits unterstützt die Bevölkerung alle breit deklarierten liberal-demokratischen Werte; andererseits hat sich bei denselben Bürgern die Abneigung gegen eine „starke Hand“ und „Totalitarismus der Sowjetunion“ nicht durchgesetzt. Der Begriff der Demokratie wird allgemein hin zur Abgrenzung gegenüber der sowjetischen Zeit verwendet. Die politischen Bedingungen sind für die Entwicklung des gemeinsamen Demokratieverständnisses durch Bildung der Bürger gut, die wirtschaftlichen und sozialen lassen jedoch zu wünschen übrig.

Generell hat sich das Land für Europa und seinen Wertekanon entschieden, welcher die Demokratie als Kernbegriff in sich birgt. Die Nostalgie bildet eine schwer fassbare Mischung aus Vorstellungen, deren einzige Konstante das schwache Interesse an nationalen Fragen und die prinzipielle Ablehnung eines exklusiven, ethnischen Nationalismus bilden.

Wertewandel: Die Erwachsenenbildner haben dessen Bedeutung hervorgehoben: Die vom Kommunismus propagierten Werte und Normen müssen hinterfragt, ihr menschenverachtender Charakter muss deutlich gemacht werden. Der totale Bruch mit der eigenen Geschichte hat teilweise dazu geführt, dass die Geschichte und Tradition ausgelöscht werden musste und teilweise ein kollektives ethisches Vakuum entstand (besonders im Osten des Landes). Die Etablierung der Werte der Demokratie wurde durch die Diskreditierung der Demokratie in der Bevölkerung infolge schwieriger wirtschaftlicher und politischer Verhältnisse erschwert. Die Befragten hoben die Bedeutung der Bewusstseinsbildung hervor, die zum Ziel hat, das autoritäre Regime zu verurteilen und neue Normen und Werte zu verankern und eine Neuorientierung der Gesellschaft zu bewirken. Einige der Respondenten (vgl. Interview_U07; Interview_U19) unternehmen eine Klassifikation der Werte, mit denen sie in ihrer beruflichen Praxis anhand der Analyse der Vergangenheit zu tun haben: Sie unterscheiden zwischen drei Ebenen: allgemein menschliche Werte, nationale Werte und demokratisch-gesellschaftliche Werte. Die dritte Kategorie wird auch als Werte des zivilisierten Europas bezeichnet, welche für die Ukraine die Zugehörigkeit zur europäischen Wertegemeinschaft sichern können. In den Gesprächen kam die Notwendigkeit des Grundkonsenses über die Deutung besonders gewaltsamer und schmerzhafter Erfahrungen in der Geschichte zum Ausdruck, was auch auf die Werte, die mit der Deutung dieser Ereignisse zusammenhängen, schließen lässt. Mit den Worten von Detlef Nolte lässt sich das Problem wie folgt zusammenfassen: „Falls sich wichtige gesellschaftliche und politische Akteure weigern, ohne Wenn und Aber anzuerkennen, daß es sich bei der vom Staat angeordneten Folterung und Ermordung von Oppositionellen um verabscheuungswürdige Verbrechen handelt, dann gibt es in der betreffenden Gesellschaft keinen Grundkonsens über die Werte, welche die Grundlage für ein friedliches Zusammenleben bilden und die zugleich die Basis für eine allgemein akzeptierte Rechtskultur darstellen“ (Nolte 1996, S. 14).

Defensiver Umgang mit der Schuldfrage: Nur in manchen Gesprächen wird die Frage der Verantwortung der Ukrainer für die „dunklen“ Seiten der Vergangenheit thematisiert. Dabei wird in einigen Fällen die Notwendigkeit des Heraustretens aus der Opferrolle unterstrichen, die einen „Anderen“ als Täter impliziert. Die Herausbildung der Identität soll demnach nicht als Gegenpol aufgebaut werden.

Dies sind jedoch nur wenige Versuche, die einer Gesamttendenz eher widersprechen. Neben der absoluten Ablehnung der Frage der Schuld, was nur in wenigen Interviews der Fall ist, wird das Argument geäußert, die Auseinandersetzung mit der Frage der Schuld zeitlich zu verschieben bis zum Vorherrschen stabilerer Verhältnisse innerhalb der Gesellschaft sowie der Anerkennung seitens der benachbarten Staaten. Das Eingeständnis, dass Ukrainer auch Fehler machen konnten, wird als Zugeständnis, ja eine Kapitulation gegenüber dem „Feind“ verstanden. Die professionelle Ethik soll demnach dem nationalen Interesse weichen, falls sie dem widerspricht. Die Verleugnung der eigenen aktiven Beteiligung an den Gräueltaten des 20. Jahrhunderts findet mehr implizit als explizit statt, mehr partikularistisch als universell, mehr defensiv als aggressiv. In der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der Schuld fehlt auffällig die Debatte um den totalitären Charakter der kommunistischen Diktatur, um die Menschenrechtsverletzungen und Gewalttaten des Regimes, um die Verfolgung und die Unrechtsjustiz gegenüber den Dissidenten der 60er Jahre. Die Ukraine als Teil der Sowjetunion hatte auch in ihren eigenen Parteikreisen willige Vollstrecker der Anordnungen aus dem Kreml, ja auch eigene Initiatoren. Darüber wurde in den Gesprächen meistens geschwiegen. Die Übernahme der Verantwortung würde in diesem Fall die Frage der Täter und der Helfer personalisieren. Die Auseinandersetzung mit der Frage der eigenen Schuld wird in manchen Fällen an die Bedingung der Anerkennung des Holocaust als Genozid geknüpft.

3.3.4 Bildung und gesellschaftliche Integration

Das nächste Kapitel der Arbeit geht der Frage nach, wie die Erwachsenenbildner das Verhältnis der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu den Integrationsprozessen der Gesellschaft einschätzen. Dabei spielt auch eine Zeitdimension eine Rolle: Werden zuerst die Fragen der Gruppe geklärt, bevor sich die Gruppe öffnet oder ist die Öffnung gleich von Beginn an ein Bestandteil der Aufarbeitung? Stärkt sie die Elemente der Gemeinsamkeiten (Alter, Ethnie, Religion etc.) oder ist sie auf Integration, Kohäsion, Inklusion der Gruppen ausgerichtet? Wie weit kann/will sich eine bestimmte (Erinnerungs-)Gemeinschaft öffnen?

3.3.4.1 Bildungsverständnis

Die oben geschilderten Fragen knüpfen an das Bildungsverständnis der Erwachsenenbildner an. Soweit in den Gesprächen die Frage des Pädagogischen von den Befragten aufgegriffen wurde, haben sich die interviewten Personen zu ihren

Vorstellungen von Bildung indirekt geäußert. Im Lichte der persönlichen Erfahrungen, die bei den erwachsenen Teilnehmern oft aus der sowjetischen Zeit stammen, wird die Bildung, die den damaligen Umständen angepasst war, heute teilweise als unbrauchbar eingestuft (vgl. Interview_U02, Abs. 32). Das Niveau der Bildung in den heutigen Institutionen wird jedoch meistens als mangelhaft bewertet: Die Bestrebungen, sich selbst zu bilden, seien heute gesunken (vgl. Interview_U2, Abs. 32), die Zeugnisse seien käuflich und die Kenntnisse sehr oberflächlich (vgl. ebd.).

Im Umgang mit der Vergangenheit geht es immer noch in manchen Fällen um die Aufklärung über die Vergangenheit, um „[d]ie Enthüllung aller Fakten, die immer noch nicht das Licht des Tages erblickt haben“ (Interview_U04, Abs. 32). Dies sei das Fundament für jegliche weitere Debatten um die Vergangenheit, die erst im zweiten Schritt möglich sind: „Danach können wir uns fragen, was wir damit machen müssen.“ (Ebd.) Bestimmte Schlüsselereignisse der neuesten Vergangenheit seien bis heute „nicht vollständig aufgeklärt“ (Interview_P04, Abs. 36): Es kommen neue Erkenntnisse, die dazu bewegen, die „Sachen aufs Neue zu ergreifen“ (ebd.).

Die Bildung ist pluralistisch geworden, bestätigen die Befragten. Im Unterschied zu dem einheitlichen Lehrplan in jeder Bildungsinstitution wird gegenwärtig die Pluralität der Meinungen und Theorien zugelassen. Die Bildung von heute, die das Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit verfolgt, impliziert eine Revision der Kenntnisse und Wissensbestände, die in der früheren Sozialisation der erwachsenen Teilnehmer gesammelt wurden. Dies gilt speziell für geisteswissenschaftliche Fächer, hauptsächlich für Geschichte und Literatur. Die mit der Aufarbeitung der Vergangenheit verbundenen Aufgaben scheinen sich für manche der Erwachsenenbildner auf die „Klärung des Sachverhalts“ und die Informationsübermittlung (Interview_U17, Abs. 32) oder „Popularisierung der vergessenen Vergangenheit“ (Interview_U24, Abs. 13) zu beschränken.

Wie bereits oben erläutert, ist die Bildungsarbeit in mehreren der untersuchten Organisationen nur einer der Bestandteile ihrer Tätigkeit. Bildung an sich wird dabei als Ergänzung, oft als Popularisierung des auf den anderen Tätigkeitsfeldern Gesammelten verstanden (in Archivrecherchen, beim bürgerlichen Engagement etc.). Die Gehalte der Bildung können nur dann angemessen vermittelt werden, wenn eine ausreichende Informationsbasis vorhanden ist. In bestimmten Bereichen bestand die ursprüngliche Aufgabe darin, diese Basis zu schaffen:

„Wir sammeln Materialien, Archivbestände und erarbeiten Empfehlungen für Bildungseinrichtungen. [...] Die eigentliche Bildungsarbeit, ich würde diese als Aufklärung bezeichnen, als Aufklärung über die gemachte Arbeit. Ohne diese Aufklärung hätte unsere ganze Arbeit keinen Sinn.“ (Interview_U14, Abs. 5)

Am Anfang der Arbeit stand demnach eine mühsame Bestandsaufnahme, durchgeführt mit der Absicht, die Vergangenheit zu erfassen. Die Sammlung der Materialien, insbesondere zur lokalen Geschichte, wird in manchen Institutionen in den Vordergrund gestellt. Der Akzent wird dabei auf die Selbstbildungsbestrebungen gelegt: „Hauptsache, es gibt Materialien und Informationen. Unsere Aufgabe sehen wir auch darin, die auch ganz kleinen dörflichen Bibliotheken mit Informationsträgern zu beliefern. Es muss eine Grundlage für die Selbsterkundungen der Interessierten geschaffen werden.“ (Interview_U24, Abs. 37)

Die Erwachsenenbildner unterstreichen jedoch auch neue Möglichkeiten der freien Bildung für Erwachsene im Vergleich zu der Dogmatik der Sowjetzeit, wo die Kenntnisse oft in mühsamer Selbstbildung erworben werden mussten oder in der inoffiziellen Bildung „am Küchentisch“, welche innerhalb der Familien weitertradiert wurde. Die Bildung mit dem Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit ist immer noch stark mit den Familienerlebnissen verbunden: „Es gibt sicherlich Sachen, die heute eigentlich von allen anerkannt werden. Aber andererseits existiert immer noch so etwas wie eine eigene Familientradition, eigene subjektive Interpretation, eigene ‚Wahrheit‘.“ (Interview_U06, Abs. 55)

Die Bildung bewegt sich dann zwischen den Überlieferungen und Traditionen aus der engen Umgebung einerseits und der Auseinandersetzung mit den Informationen von „draußen“. Der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit, welcher als ein Bildungsprozess verstanden wird, impliziert die Frage der Selbstidentität und der Selbstwerdung, worauf in einigen Gesprächen hingewiesen wird. Das Identitätslernen basiert auf der Positionierung zwischen der eigenen geistigen Substanz und Familientradition einerseits und den Herausforderungen der Außenwelt andererseits, so ein Respondent: „Solche Bildung bedeutet das Zusammenstoßen von ‚Ich‘, ‚meinen Überzeugungen und meiner inneren Welt‘ mit ‚sozial bedingten Werten‘.“ (Interview_U13, Abs. 61). Die artikulierte Forderung an die Bildung dazu beizutragen, dass „der Mensch auch ein Mensch bleibt – egal unter welchen Bedingungen“ (Interview_U25, Abs. 60) kann als pädagogische Perspektive des lernenden Umgangs mit der Vergangenheit charakterisiert werden.

Die Bildung mit dem Ziel des Umgangs mit der Vergangenheit erfuhr besonders in den ersten Jahren der Transformation einen starken zeitlichen Druck. Innerhalb kürzester Zeit wurde die „alte Version“ der Vergangenheit als unglaublich und parteiisch-propagandistisch abgelehnt, die neue hatte noch keine dokumentierte und belegte Grundlage. Die Frage nach dem Aufbau der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Geschichte betrifft den gesamten inneren Prozess der Entwicklung des Bewusstseins zwischen Erkenntnis und Stellungnahme und zwischen zwei Polen der Aneignung: dem rezeptiven und dem kritischen.

„Um den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit voranzutreiben, muss man eine Basisausstattung an Kenntnissen haben. Man braucht einen Startpunkt, Startwissensbestände in einem Bereich. Danach ist die einfache ‚Sesshaftigkeit‘ gefragt: um verschiedene Meinungen und Perspektiven zu lesen. Daraufhin kommt der Vergleich und Zweifel am Gelesenen. Die nächste Etappe ist der Wunsch, etwas herauszufinden, klarzustellen, eine eigene Meinung zu bilden.“ (Interview_U25, Abs. 68)

Anhand der Analyse der historischen „Fehler“ soll eine Neuorientierung auf den Menschen entstehen, die für den Einzelmenschen wie für das ganze Volk verpflichtend wirken muss (vgl. Interview_U25, Abs. 60). Das Wissen um die Vergangenheit eröffnet eine neue Dimension – die Dimension dessen, was bereits Wirklichkeit geworden ist und was als mahnendes Beispiel vor Augen behalten werden muss (vgl. Interview_U25, Abs. 66).

Gemäß dem Prinzip der Anerkennung des Menschen als solchen darf neben der Frage der eigenen Selbstwertung und des Findens der Wurzeln die Frage des Miteinanders nicht außer Acht geraten. Ein Erwachsenenbildner plädiert für das inklusive Prinzip der Arbeit an der Vergangenheit:

„Wir wollen sicherlich Kenntnisse vermitteln, aber auch das Gefühl der Gemeinschaft erzeugen. In der heutigen Welt muss man eigene Positionen entwickeln können, ohne den Anderen zu kritisieren. Ohne den Anderen wegzustoßen. Man muss ein neues intellektuelles Niveau erreichen und neu argumentieren können.“ (Interview_U07, Abs. 23)

Der bestimmende Faktor der Bildung betrifft in mehreren Interviews die Beziehung des Menschen zum Menschen, aber auch der pädagogische Umgang miteinander müsse einer grundlegenden Veränderungen unterzogen werden (vgl. Interview_U12, Abs. 11). Ein Erwachsenenbildner erwähnt, dass der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit ohne das Überdenken der pädagogischen Praxis im Umgang mit der Vergangenheit undenkbar sei. Die „sowjetische Schule“ der Unterrichtsmethoden ist für diese Aufgabe nicht geeignet: „[Unser Ziel ist es,] eine kritische Gruppe von Menschen in verschiedenen Teilen des Landes zu schaffen, die die neue Unterrichtsmethodik im Umgang mit der Geschichte realisiert.“ (Interview_U06, Abs. 15) „Die sowjetische Schule“, die bis heute in der Bildung Anhänger findet, ist bekannt durch ihre ideologische Komponente: „[O]bligatorisch bei vielen bereits auf der Ebene des Unterbewussten war – und bei manchen bleibt es bis heute – das Aufzwingen ‚korrekter‘ politischer Ansichten“ (Interview_U12, Abs. 34). Dies wird besonders bei den Geschichtslehrern, die an Weiterbildungen teilnehmen, deutlich. Die Methode, wie man über die Vergangenheit spricht und wie man den Zugang zu ihr findet, muss sich komplett „erneuern“:

„Uns werden ganz schnell die Arbeitsmethoden klar, wie unsere Teilnehmer [Lehrer, T. K.] in ihrer pädagogischen Praxis arbeiten. Man kann tatsächlich eine

Diskussion über ein oder anderes Thema nur dann führen, wenn man die eigene Meinung nicht für die einzig richtige hält. [...] Die Methoden der Bewertung des Lernfortschrittes sind die alten geblieben, unterstützt bis heute vom Bildungsministerium: Man bewertet die Sammlung des deklarativen, faktographischen Wissens: die Prüfungen, die neomodischen Facholympiaden usw.“ (Interview_U12, Abs. 39)

Ein anderes Zeugnis belegt die Bedeutung der bewussten Abgrenzung von in der Sowjetunion vorherrschenden Klischees; ausdrücklich genannt werden die Alternativen dazu und die anzustrebenden Intentionen:

„Was zudem noch bis heute übrig geblieben ist, ist das Bestreben, eigene politische Ansichten jemandem aufzuzwingen. Beispielsweise: Alle Deutschen waren abartig. [...] Monster, Unmenschen. Das ist die sowjetische Rhetorik zu diesem Thema. [...] Meine Aufgabe ist es, hinter den Klischees Menschen zu zeigen. Warum hat ein gewöhnlicher Mensch getötet, warum hat ein anderer gewöhnlicher Mensch nicht getötet? Die Aufgabe ist es, die Stimme des Gewissens hören zu lernen, das kritische Denken zu entwickeln, eine Wahl treffen zu können und die möglichen Konsequenzen für diese Wahl zu sehen, die Autoritäten zu hinterfragen lernen.“ (Interview_U12, Abs. 34)

Die Bildung als ein Zusammenspiel zwischen den neuen Inhalten und den neuen Methoden im pädagogischen Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit soll eine „Erneuerung“ des Landes bewirken, so einer der Befragten (Interview_U18, Abs. 3). Die Initiierung und Unterstützung des Enthusiasmus, des Dranges zur Entdeckung und zur aktiven Tat darf in der Auflistung der pädagogischen Aufgaben nicht untergehen, so einer der Befragten: „Unsere Aufgabe ist es, zu motivieren. Motivieren zu den Recherchen, zum Hinterfragen und Herausfinden. Wir wollen inspirieren. [...] Wir merken, es gibt Enthusiasmus unter den Menschen, und sie wollen was machen.“ (Interview_U06, Abs. 16)

Gegenüber der Einseitigkeit, dem aufgesetzten Pathos, der propagandistischen Vereinnahmung und Instrumentalisierung des Menschen, der Einschüchterung gilt es, einen Zugang zu der Vergangenheit zu finden, der das Ziel der Gemeinschaftsstiftung verfolgt.

„Das Wichtigste für mich ist die Entstehung der Bereitschaft, über heikle Themen zu sprechen. Danach möchte ich zusammen mit dem Teilnehmer einen neuen pädagogischen Stil des Umgangs mit diesen Themen erarbeiten. [...] Dieser Stil soll reflektierend sein, man muss darüber laut nachdenken können und als Lehrer eine Vertrauensatmosphäre schaffen, damit man die Themen ‚miterlebt‘. Dabei ist es wichtig, das Pathos zu umgehen und die dressierten Reaktionen zu meiden, wenn die Hörer weinen, wenn sie das Tagebuch von Anne Frank beispielsweise lesen, sie vergessen es aber sofort, wenn sie den Unterrichtsraum verlassen. Die Lehrer [die Teilnehmer der Bildungsinstitutionen, T. K.] gehen genauso mit den

historischen Tragödien um: mit einem großen Pathos und demonstrativer Ergriffenheit, was rein psychologisch zu einem Entfremdungsgefühl bei den Hörern führt.“ (Interview_U12, Abs. 33)

Die Definitionen und Schilderungen des eigenen Bildungsverständnisses belegen, dass die Erwachsenenbildner Bildung als Aufbrechen der Isolation und der Einseitigkeit des Denkens und des Lernens, als Zulassen von Multiperspektivität und Ambivalenzen, als Offenheit gegenüber dem Anderen auffassen. Inwieweit sie bereit sind, diese Offenheit im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit zuzulassen und mit welchen Herausforderungen dies verbunden ist, wird das Thema des nächsten Abschnitts sein.

3.3.4.2 Patriotismus und Dienst am Volk

Nachdem die impliziten und expliziten inhaltlichen Komponenten des Bildungsbegriffs in seiner Ausrichtung auf den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit geschildert wurden, sollen die Meinungen der Erwachsenenbildner hinsichtlich der Zielorientierung und Beschaffenheit dieses Prozesses genauer vorgestellt werden. Eines der wichtigen Ziele, das in unterschiedlicher Form zum Ausdruck kam, ist „die Sicherung der Erinnerung“ (Interview_U09, Abs. 3). In diesem Kontext ist auch das Bestreben, den Wissenserwerb unter den Teilnehmern zu gewährleisten, zu verstehen. Durch die Weitergabe der Kenntnisse sollen diese gesichert und weitertradiert werden. Hinsichtlich dieser Zielsetzung sind sich beinahe alle befragten Erwachsenenbildner einig. Die Unterschiede liegen in den Vorstellungen, welche Erinnerung gesichert werden soll. Das Gedenken der Menschen, die für das Land gekämpft haben, soll zum einen ein wichtiger Teil der Tradierung der Erinnerungen – des kollektiven Gedächtnisses – sein. „Unser Ziel“, erklärt einer der Befragten, „ist die Verewigung der Erinnerung an die Kämpfer für die Freiheit unseres Volkes“ (Interview_U10, Abs. 4). Er erläutert diese Zielsetzung präziser:

„Es ist in vielen der Nationen eine Tradition, die Menschen zu ehren, die für diese Nation, für ihre Fortexistenz ihr Leben geopfert haben. Jede gebildete Nation erweist Ehre denen, die zu ihrer Verteidigung gestorben sind. Ich möchte, dass mein Volk dies auch tut. Das kollektive historische Gedächtnis wurde leider für ein halbes Jahrhundert oder auch länger unterbrochen. Wir mussten die kommunistischen Mythen einpauken, die aussagten, dass das Schwarze weiß sei und umgekehrt. Die Helden wurden so zu Verrätern und die Henker wurden als Helden geehrt. [...] Unser Klub ist deswegen darauf bedacht, die historische Wahrheit herauszufiltern, zu ihrer Rückkehr beizutragen und somit die historische Gerechtigkeit wiederherzustellen. Die Kenntnis dieser Wahrheit hilft nicht nur, solchen Menschen nachträglich Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, sie vom Schmutz der kommunistischen und

russischen Propaganda zu reinigen, es erhellt auch uns selbst. [...] Wir verstehen somit die Gewichtung der Dinge in der Welt.“ (Interview_U10, Abs. 3)

Das Ziel der Generierung und Tradierung des Wissens sowie Ehrerbietung an die für die Unabhängigkeit der Ukraine gefallenen Opfer wird in diesem Interview als Abkehr von der kommunistischen Geschichtsschreibung verstanden. Dabei sollen die verschwiegenen und verdrehten Seiten der Vergangenheit ans Licht gebracht werden und so in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit finden. Die Sicherung dieser Erinnerung geht somit mit dem Löschen anderer Erinnerungen einher (vgl. Interview_U10, Abs. 38).

Das Ziel der Auseinandersetzung mit der Geschichte ist zum anderen die Auseinandersetzung mit der Frage der Unterstützung des ukrainischen Staates und die Bereitschaft zur Mitwirkung am Ausbau dieses Staates (vgl. Interview_U06, Abs. 4). Dabei geht es um die Wahrnehmung der Aufgaben in einem Land, das nun seine Unabhängigkeit erlangte. Dafür wird oft das Wort Patriotismus verwendet, was zu Missverständnissen führen kann. Die für die westeuropäische, besonders die deutsche, Öffentlichkeit ersichtlich ungewöhnliche Zielausrichtung des Bildungsprozesses bedarf auch in den Augen eines befragten Erwachsenenbildners einer näheren Betrachtung. Der Respondent unterstreicht die Bedeutung des friedlichen Patriotismus und begründet dessen Notwendigkeit für die ukrainische Nation, grenzt ihn gleichzeitig ausdrücklich vom Nationalismus ab:

„Auch das Thema des Patriotismus ist heute aktuell. Ich befürchte jedoch, dass es durch das schmutzige Wasser der gewalttätigen Formen des Nationalismus geschändet wird. Manchmal rege ich mich sehr auf, wenn zu uns Franzosen kommen und uns erzählen, dass der Nationalismus sehr schädlich ist und wir unsere Einstellung zu der russischen Sprache ändern müssen. Man muss jedoch nicht besonders viel Wissen haben, um die Situation in Frankreich gegenüber der englischen Sprache zu erkennen – für sie ist dies jedoch eine Form des natürlichen Patriotismus. So, wie die Franzosen uns gegenüber, denken viele in Europa, die sich als Kosmopoliten verstehen – ihre Nationalität ist jedoch bereits geschützt, sie müssen sich nicht um deren Schutz sorgen. [...] Ich trete jedoch dafür ein, dass sich der Patriotismus ohne Aggression verbreitet.“ (Interview_U03, Abs.74)

In den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern kommt deutlich der Wunsch zum Ausdruck, den Begriff des Patriotismus eindeutig zu definieren, um dem Missbrauch und Missverständnissen vorzubeugen, wenn Patriotismus als exklusive, ethnisch orientierte und gehorsame Vaterlandsliebe ausgelegt wird. Häufig trifft man Definitionen des Patriotismus an, die ihn als Dienst an der Nation, an allen Vertretern des Staates benennen:¹⁷⁴

174 Ähnlich auch in der pädagogischen Forschung, vgl. die Verbyc'ka 2000; Burov/Vojtenko/Kostjuk 2006.

„Der Patriotismus soll für uns einen auf den Bürger ausgerichteten Klang haben. Durch die Analyse der Vergangenheit entwickeln wir ein Gefühl des Patriotismus, was die Fähigkeit beinhaltet, Probleme zu sehen und zu analysieren und an deren Lösung teilzunehmen.“ (Interview_U06, Abs. 4)

Die Bildung zum Patriotismus wird demnach als politische Bildung verstanden, die ihre Zielausrichtung in der Herausbildung eines aktiven Bürgers findet. Wie auch in der russländischen Erwachsenenbildung, ist die politische/bürgerschaftliche Bildung aufs Engste mit dem Begriff Patriotismus verknüpft. Patriotismus wird hier jedoch verhältnismäßig eindeutig im Sinne des Engagements für einen demokratischen Staat definiert und vom exklusiven Nationalismus abgegrenzt. Dabei lässt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Patriotismus, der Förderung gesellschaftlichen Engagements, der Partizipation sowie dem Demokratie- und Bildungsverständnis von Bildungseinrichtungen feststellen: Demokratie kann nur durch Partizipation erfahren werden; Partizipation beinhaltet immer auch die Übernahme von Verantwortung für andere; Kompetenzen demokratischen Handelns können nur in Bildungsprozessen erworben werden.

„Wir wollen patriotische junge Erwachsene heranbilden, dabei aber eine politische Neutralität bewahren. Die patriotische Bildung ist für uns die Bürgerbildung. Unsere Teilnehmer verfügen am Ende meistens über eine gründliche politische Bildung. Die politischen Parteien oder andere NGOs können dieses Potenzial nutzen.“ (Interview_U21, Abs. 3)

Dabei geht es um die Begründung der staatsbürgerlichen Verantwortung und Selbstdefinition als politisches Konstrukt, das seine Wurzeln in der Geschichtsdeutung hat:

„Ich würde es so formulieren: Das Ziel ist es, den Bürger der Ukraine heranzubilden. [...] Dieses Endziel beinhaltet mehrere Zwischenziele: die Fähigkeiten, zu reflektieren, analysieren, vergleichen, Parallelen zu ziehen. In der Endphase kommt ein Bürger, oder, anders gesagt, ein für die Gesellschaft erwünschter Typ der Persönlichkeit. [...]. Seine Hauptzüge sind: Toleranz, Aufnahmebereitschaft, aber auch Patriotismus. Patriotismus im positiven Sinne des Wortes, kein Chauvinismus, aber die Achtung der eigenen Nation und ihrer Vergangenheit. Die Achtung vor einem Menschen als Vertreter dieser Nation.“ (Interview_U01, Abs. 95–97)

Die oben beschriebene Zielausrichtung der Bildungsprozesse steht einer anderen gegenüber, die in der Durchsetzung des Nationalukrainischen das Hauptelement der Geschichtsbetrachtung versteht. Ein Erwachsenenbildner aus einer nationalistisch orientierten Institution postuliert:

„Wir wollen die Patrioten erziehen. Viele, die zu uns kommen, sind bereits Patrioten. Sie vervollkommen sich hier. [...] Wir wollen eine Nationselite heranbilden, deren

Hauptzüge Weisheit, Mut und Anständigkeit sind. Diese Elite soll die Staatsposten bekommen, um hier etwas zu verändern.“ (Interview_U04, Abs. 16–21)

Die Frage der Zugehörigkeit zu einem Staat sei aufs Engste mit der Frage nach der Existenzberechtigung dieses Staates, letztlich mit der Vergangenheit dieses Staates, verbunden: Um ein Bürger der Ukraine zu sein und seine Funktionen als Bürger gewissenhaft erfüllen zu können, muss man für sich selbst die Frage geklärt haben, was für ein Staat die Ukraine ist, woher er kommt, welche Vergangenheit er hat und entsprechend welche Zukunft man für ihn wünscht (vgl. Interview_U02, Abs. 53 und Abs. 57). Falls man diese Frage aus der Perspektive der Ukraine als „Kleinrussland“ betrachtet, so wird die aktuelle Lage der Ukraine als unabhängiger Staat womöglich als historischer Fehler, als ein nicht dauerhafter Zustand betrachtet. Dies hindert maßgeblich die Bereitschaft, sich für dieses „temporäre“ Land zu engagieren: „Die Frage der Interpretation der Vergangenheit der Ukraine ist eng mit der Frage der Selbstzugehörigkeit des Bürgers verbunden: mit der Bürgeridentität und mit der nationalen Identität. Hier geht es um das Gefühl, sich als Bürger eines Staates zu fühlen.“ (Interview_U06, Abs. 18)

Das Gefühl der Zugehörigkeit zum „großen sowjetischen Volk“, was in manchen Teilen der Ukraine keine Seltenheit darstellt, behindert die Diskurse über die Geschichte der Ukraine als solche sowie auch die Teilhabe am Aufbau des ukrainischen Staates, welcher von den sogenannten „sowjetischen Bürgern“ a priori nicht anerkannt wird:

„In den östlichen Regionen sind die Stimmungen anders: Die Menschen hüten immer noch ihr Parteibillet, sie preisen das sowjetische Regime und trauern ihm nach. Sie sind nicht bereit, dieses Regime kritisch zu betrachten. Ihre politischen Haltungen sind meistens kommunistisch mit der Negierung von allem Ukrainischen.“ (Interview_U16, Abs. 35)

Anhand dieser Aussagen wird der Zusammenhang zwischen der bürgerschaftlichen Bildung und dem Umgang mit der Vergangenheit besonders deutlich. Die nationalen Bestrebungen und der Patriotismus hindern nicht zwangsläufig, wie aus der Perspektive der westlichen Aufarbeitungsdiskurses angenommen werden kann, die Demokratisierungsprozesse, denn Patriotismus wird oft mit dem Dienst an der Demokratie – als Gegenpol zur sowjetischen Diktatur – verbunden. Der kanadisch-ukrainische Historiker Kuzio vertritt ebenfalls die Meinung, dass der Nationalismus in den Staaten der ehemaligen Sowjetunion eng mit den Demokratisierungsbestrebungen zusammenhängt und die Grundlage für den Aufbau der Bürgergesellschaft darstellt: „Popular mobilization proved crucial in forcing through political economic transformations in Latin America and Southern

Europe [...]. Such mobilization in postcommunist countries only occurs where national identity is strong (e. g., Poland, the Czech Republic, and the three Baltic states). Only Western-Central Ukraine is similar to the Baltic States, where a robust national identity assists mobilization in support of reform. [...] Nation building will therefore increase the potential for societal mobilization because of the link [...] between nationality and civil society [...]. Any discussion of democratization in post-Soviet countries should not therefore divorce itself from questions of nationality, which define the size, strength, activism, and mobilization potential of civil society and therefore support for reform.“ (Kuzio 2002, S. 7f.) Inwieweit jedoch die geschilderte „*popular mobilisation*“ unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und „Erinnerungsgemeinschaften“ einbeziehen kann, wird im nächsten Schritt erörtert.

3.3.4.3 Öffnung gegenüber anderen Gruppen

Im nächsten Schritt wird versucht, der Frage nach den Orientierungsmustern der Aufarbeitung der Vergangenheit zwischen der Bewahrung des Eigenen und der Öffnung gegenüber dem Anderen nachzugehen. Sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen bedeutet nicht automatisch, sich ein demokratisch-pluralistisch orientiertes Bild und eine tolerante Haltung zu erarbeiten. Ein Erwachsenenbildner warnt davor, dass der Umgang mit der Vergangenheit einen breiten Raum für Manipulationen jeder Art zulässt: „Die Vergangenheit kann in uns Toleranz genauso wie Intoleranz erziehen, Achtung vorm Anderem genauso wie Missachtung des Anderen. [...] In der Vergangenheit kann man eine Rechtfertigung für beinahe alles finden. Deshalb muss man sich der Möglichkeit der Manipulation bewusst werden.“ (Interview_U17, Abs. 21)

Die Entdeckung der nationalen Geschichte, was in mehreren Interviews in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit angesprochen wurde, kann dem Prozess des Aufbaus einer demokratischen Kultur im Wege stehen und das Verhältnis zwischen den Vertretern unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen – und unterschiedlicher Erinnerungsgemeinschaften – trüben. Das Aufdecken der historischen Fakten kann auch einen negativen Einfluss auf die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Erinnerungsgemeinschaften bedeuten – besonders dann, wenn neue Erkenntnisse mit der Forderung der Gerechtigkeitswiederherstellung gegenüber einer Opfergruppe und mit dem Anspruch auf eine, wenn auch nur moralische, Vergeltung verbunden sind und gleichzeitig eine andere Gruppe als Tätergruppe definieren wollen. Es wird von mehreren Erwachsenenbildnern eine Bildung gefordert, die sich beim Umgang mit der Vergangenheit um die Verbesserung der Beziehung zwischen den Konfliktparteien bemüht.

Das multinationale Erbe wird in den meisten Einrichtungen als Teil der eigenen Geschichte aufgefasst, es wird jedoch gleichzeitig auf ein großes Konfliktpotential dieses Themas hingewiesen:

„Ein thematischer Teil unserer Aufklärungsarbeit ist der multikulturellen Vergangenheit von Galizien gewidmet. [...] Wir versuchten beispielsweise die jüdische Welt Galiziens zu rekonstruieren, die bereits verschwunden ist. Sie existiert noch in Erinnerungen, in Archivmaterialien, in Fotos und Bildern, in literarischen Werken. [...], die man kennen muss, damit man nicht der Meinung ist, außer den Ukrainern gab es hier nie jemanden. [...] Auch die Polen waren hier und haben eine tiefe Spur hinterlassen. Jedoch die ukrainisch-polnischen Konflikte in der Vergangenheit waren sehr tief und sie leben noch in Familienerinnerungen, sodass die Rekonstruktion der polnischen Welt Galiziens ziemlich riskant und schmerzhaft ist. Auch die Armenier waren hier, sie haben sich jedoch assimiliert, sodass heute kaum einer darüber spricht. Man müsste sich jedoch dieser vergangenen Vielfalt bewusst werden.“ (Interview_U02, Abs. 15)

In bestimmten geographischen Orten sind Themen der ethnischen Konflikte der Vergangenheit besonders brisant. In der Region L'viv verlangt das historische Erbe des ukrainisch-polnischen Konfliktes nach einer gründlichen Auseinandersetzung. Mehrere Erwachsenenbildner aus L'viv haben in ihren Antworten die Frage der ukrainisch-polnischen historischen Konflikte angesprochen und die außerordentliche Bedeutung dieses Themas hervorgehoben. Gemeinsame Seminare mit polnischen und ukrainischen Teilnehmer seien ein möglicher Weg, um konstruktiv das Thema zu behandeln:

„Wir haben bereits im Jahr 2002 angefangen, gemeinsame [ukrainisch-polnische, T. K.] Seminare zu veranstalten. [...] Zu der Zeit gab es auch viele politische Diskussionen, ich würde sogar sagen, Spannungen hinsichtlich des Friedhofs Orłjat.¹⁷⁵ Die Politiker haben alles Mögliche getan, um dunkle Wolken über diesem Thema zu verdichten. Unsere polnischen Kollegen und wir haben indessen verstanden, dass wir etwas Positives schaffen müssen, die Situation entladen, aus unterschiedlichen Perspektiven heraus darüber friedlich zu sprechen.“ (Interview_U03, Abs. 7)

Ein anderer Respondent weist jedoch darauf hin, dass die multikulturelle Beschaffenheit der Region der Vergangenheit angehört: „Unser Gebiet ist stark monoethnisch. Etwa 90 % der Bewohner sind Ukrainer.“ (Interview_U91, Abs. 70) Aus diesem Grunde, so der Befragte weiter, wird in seinen Veranstaltungen seitens der Teilnehmer überwiegend nur eine nationale Perspektive – die ukrainische – diskutiert (vgl. ebd.). Gleichzeitig grenzt er sich explizit von Xenophobie ab und unterstreicht das

175 Der polnische Militärfriedhof in L'viv, vgl. mehr dazu Borkovs'kyj 2005.

multikulturelle Erbe als Zeichen der Zugehörigkeit zu Europa: „Dass die Gegend in der Vergangenheit stark multinational war, das weiß man und schätzt man. Dadurch ist die Vergangenheit reicher und bunter. [...] Die Xenophobie ist längst gewichen. [...] Die Ukraine wird hier als ein Teil Europas, als ein Teil der zivilisierten Welt, der auch eine eigene Geschichte hat, verstanden.“ (Interview_U01, Abs. 70–73)

Das Zulassen der anderen Diskurse und das Verzicht auf das Primat des Nationalen wird dennoch mancherorts mit der Gefahr der assimilatorischen Überformung und kulturellen Enteignung des Ukrainischen in Verbindung gebracht. Der Öffnung der anderen Gruppen soll, so einer der Befragten, der Verzicht anderer Nationen auf ihre vermeintlich übergeordnete Stellung („der große Bruder“) und die wahrhaftige Anerkennung der Würde der Träger ukrainischer Identität vorausgehen. Der Erwachsenenbildner nimmt hier Bezug auf die assimilatorische Politik der Sowjetunion und des heutigen Russlands als Erbe, die immer noch mit den Befürchtungen des Verlustes der eigenen nationalen Besonderheit einhergeht: „Die Gemeinschaft unter dem Namen ‚sowjetisches Volk‘ bedeutete eine Verbrüderung unter der Bedingung, dass alle russisch sprechen und sich zu der in Moskau geschriebenen Geschichte bekennen.“ (Interview_U21, Abs. 36) Die Nivellierung der ethnischen Unterschiede in der sowjetischen Zeit erzeugte den Eindruck eines friedlichen sowjetischen Volkes – vielleicht heterogen in der Vergangenheit, aber immer homogen in den Bestrebungen der Verbindung mit dem großen Bruder. Diesem illusorischen Bild trauern manche Teilnehmer nach (vgl. Interview_U13, Abs. 41). Dabei will der Respondent unterstrichen wissen, dem sogenannten sowjetischen Internationalismus liege eine subversive Assimilationspolitik zugrunde (vgl. ebd.; vgl. dazu auch Dzjuba 1998). In der sowjetischen Epoche wurde ein neuer Typ – der sowjetische Mensch – proklamiert, welcher fern von jeglichen nationalen Konflikten stand und auch die Möglichkeit der Realisierung der ethnischen Besonderheiten für alle Völker der Sowjetunion gewährleistete.

„Die meisten Menschen, die noch in der Sowjetzeit sozialisiert sind, sind nicht bereit einzusehen, dass zwischenethnische Konflikte in der Ukraine bereits in der Vergangenheit existierten. Sie pflegen zu wiederholen: ‚Was Sie nicht sagen! Wir haben doch immer friedlich miteinander gelebt: die Russen, die Ukrainer, die Weißrussen, die Balten, die Kaukasier. In der Sowjetzeit hat der Internationalismus alle Fragen gelöst.‘ Sie neigen dazu, den sowjetischen Internationalismus als die Lösung schlechthin zu betrachten und vergessen dabei, dass er die unterschiedlichen kollektiven Erinnerungen der Völker ignorierte und die ethnischen Unterschiede nur auf äußere Merkmale und Folklore reduzierte. Das war die Substitution der Begriffe. Diese Menschen neigen dazu, die nationale oder ethnische Zugehörigkeit des Anderen bis heute zu ignorieren und so dem Anderen das Recht eigener Identitätsfindung abzusprechen. Das ist die sogenannte Generation der ‚sowjetischen Bürger‘.“ (Interview_U13, Abs. 41)

Die ethnischen „Besonderheiten“ bezogen sich demnach nur auf die Nationaltrachten und Volkslieder und ließen jegliche Auseinandersetzung mit nationaler Vergangenheit und nationaler Identität außen vor. Die ukrainische nationale Identität wurde bewusst als fremde, „national-bourgeoise“, deshalb feindliche erklärt. Gegen sie galt es zu kämpfen. Die Gründung des ukrainischen Staates mit seiner eigenen Geschichte wurde als Durchsetzung des lange unterdrückten Rechts der Nation auf Selbstbestimmung verstanden. Der polnische Historiker Tomasz Stryjek beschreibt die in der Ukraine stattfindenden Transformationsprozesse wie folgt: „Die heutige ukrainische Gesellschaft ist als eine nationale Gesellschaft (im politischen, bürgerlichen Sinn des Wortes) in einer Art Kampf um die Geschichte begriffen.“ (Stryjek 2008, S. 233) Die Frage der Öffnung gegenüber dem Anderen in der Diskussion um die Vergangenheit hängt in vielerlei Hinsicht von den Ergebnissen dieses „Kampfes um die Geschichte“ ab.

Beinahe für alle Bewohner der Ukraine ist die Haltung gegenüber Russland (sei es dem Russland vor der Oktoberrevolution, der Sowjetunion oder dem heutigen Russland) ein untrennbarer Bestandteil der Identitätsstrukturen, wie dies auch die durchgeführten Interviews bestätigen. Diese Haltung ist oft durch persönliche Emotionen geprägt, welche einerseits als Fundament für Nostalgie, negative Reaktionen wie Kränkung oder Hass und andererseits eine Orientierung gemäß der Zeichen plus oder minus fungieren. Die Herausbildung der Identität ohne relationale Vergleiche mit Russland ist eine Aufgabe für die Zukunft (vgl. Švalb 1999).

Die Selbstwahrnehmung als Opfer der Geschichte und der fremden Kämpfe und Intrigen bringt ein Bild des Fremden als Feind hervor. Auf diese Gefahr wird in manchen Interviews ausdrücklich hingewiesen (vgl. Interview_U03, Abs. 34; Interview_U03, Abs. 87; Interview_U16, Abs. 38). Die „Feinde“ sind je nach Region nicht nur Russen als östliche Nachbarn, sondern auch Juden oder teilweise auch Polen, die letzteren jedoch in einer viel schwächeren Ausprägung. Die von Präsident Wiktor Juščenko realisierte Geschichtspolitik, die die Geschichte der Ukraine als durchgehende Freiheitsbewegung gegen die sowjetische Unterdrückung betont, impliziert jedoch auch die Deutung der sowjetischen Geschichte ausschließlich als Zeit der „Okkupation der Ukraine“; wobei die Mitwirkung der Ukrainer im totalitären System gar nicht thematisiert wird. Mit den Worten eines Erwachsenenbildners: „Das Bild des Feindes geht oft mit dem Bild der eigenen Heiligkeit einher.“ (Interview_U03, Abs. 34) Dagegen treten manche Erwachsenenbildner auf und bekennen sich zu den Prinzipien der Offenheit und Toleranz anstatt Abgrenzung:

„Die Identität als Ukrainer darf nicht auf dem Bild des Feindes aufgebaut werden. Heute gibt es so viele Möglichkeiten zu reisen und andere Menschen kennenzulernen,

sodass die Identität nicht aus den Bedingungen einer Isolation und dem Gefühl heraus, von Feinden umgeben zu sein, geschaffen werden muss. Für manche Teilnehmer, besonders der älteren Generation, ist dies schwierig, weil die Familie in der Vergangenheit viele Opfer bringen musste.“ (Interview_U16, Abs. 38)

Die Entwicklung, die eine Erweiterung der Perspektive auf das Andere und das bisher Fremde bewirkt, ist in der Situation möglich, in welcher man das Eigene gesichert weiß. Diese Schlussfolgerung lässt sich insbesondere aufgrund der Gespräche im Westen der Ukraine begründen, wo die Notwendigkeit und die Bereitschaft der Öffnung gegenüber dem Anderen viel häufiger thematisiert wird. Nach knapp zwei Jahrzehnten der Unabhängigkeit und nach den erzielten Fortschritten in der demokratischen Entwicklung wird die Notwendigkeit des „Selbsterhaltungstriebes“ schwächer; an ihre Stelle tritt das Interesse gegenüber den Anderen sowie die Begegnung mit dem Anderen, die, wenn auf gleicher Augenhöhe, dann nicht offensiv-defensiv sein muss (vgl. Interview_U06, Abs. 25).

Die pädagogische Praxis der Aufarbeitung der Vergangenheit hat teilweise in bemerkenswerter Offenheit einen neuen Deutungsraum für interkulturelle Beziehungen innerhalb und außerhalb des Landes aufgetan. Es wird jedoch von den Erwachsenenbildnern mehrmals betont, dass ihre Anstrengungen nur bei einer Minderheit der Bevölkerung Unterstützung finden. Die große Gefahr besteht nach wie vor in einer defensiv-nationalen Haltung. Der nationalistische Diskurs gewinnt besonders in Zeiten der politischen Instabilitäten immer mehr Anhänger. Die rechte Partei VO „Svoboda“ wurde laut den Umfragen des Razumkov-Zentrums im Februar 2008 von 0,8 % der Bevölkerung unterstützt. Die politischen Querelen im „Orangen Lager“ und besonders die Übernahme der Regierungsgewalt vom Gegner der Orangen Revolution, dem stark russlandorientierten Janukovyč hat dazu geführt, dass diese Partei im März 2009 von 2,4 % der Bevölkerung und im Oktober 2010 sogar von 3,5 % der Bevölkerung Zustimmung erhalten hat (vgl. Razumkov-Zentrum 2009, S. 7). Im Jahr 2012 hat „Svoboda“ sogar den Einzug ins Parlament mit 37 Sitzen geschafft. Über die „Falle des Nationalismus“ bei der verspürten Notwendigkeit nach Selbstverteidigung sprach auch eine Erwachsenenbildnerin in ihrem Interview: „Es ist schwer, nicht in die Falle des Nationalismus zu geraten [...], denn je größer das Chaos im Land, desto mehr sucht man etwas, worauf man sich stützen kann. Und worauf stützt man sich? Auf die nationalistischen Ideen, die einem das Gefühl des Selbstwertes vermitteln.“ (Interview_U02, Abs. 33)

In manchen Interviews wird darauf hingewiesen, dass die Frage der Öffnung gegenüber dem Anderen eng mit biographischen Hintergründen verbunden ist, die beim Lernen explizit berücksichtigt werden müssen. Ein Respondent aus

L'viv zeichnet eine generationsspezifische Perspektive auf die Wahrnehmung der Vergangenheit:

„Meine Generation [zwischen 40 und 50 Jahren, T. K.] betrachtet die ukrainisch-polnischen Verhältnisse ausschließlich positiv. Wir sind in der Sowjetunion groß geworden, unter dem ständigen ideologischen Druck, hinter dem Eisernen Vorhang. Aber wir hatten hier in L'viv polnisches Radio und Fernsehen, Bücher und Zeitungen, das war wenigstens ein Schluck freier Luft mehr oder weniger. Wir fieberten mit *Solidarność* mit, als diese gerade entstanden ist. Das war für uns stets ein positives Beispiel. Für die Generation unserer Eltern und Großeltern ist es sicherlich anders, sie erinnerten sich noch an die polnisch-ukrainischen Kämpfe in Galizien und besonders in Wolhynien, es ist eine ziemlich schmerzvolle Erfahrung. Ganz anders sieht es bei unseren Kindern aus. [...] Ich wurde mit zwei gegensätzlichen Haltungen konfrontiert: Als wir den Jugendlichen in verschiedenen Klubs die Restauflagen der ‚*Gazeta Włoborzca*‘ anboten, gab es diejenigen, die sagten: ‚Nein, ich will und kann es nicht lesen. Polen waren Okkupanten.‘ Woher hat bloß dieser junge Mensch solch fertige ideologische Muster in seinem Kopf? Ich vermute, aus bestimmten nationalistischen Milieus. Andererseits gibt es Jugendliche, die weder Sprachbarrieren noch mentale Barrieren kennen. Ich würde nicht sagen, es seien Kosmopoliten. Nein, sie fühlen sich wie Ukrainer, sie wollen hier leben, aber sie studieren und sammeln Erfahrungen im Ausland, überwiegend in Polen.“ (Interview_U02, Abs. 55)

Die Respondentin unterstreicht zudem die Bedeutung der eigenen Erfahrung der persönlichen Begegnungen zwischen Teilnehmern aus unterschiedlichen Ländern, weist aber auch darauf hin, dass die politische Situation – damit beruft sie sich konkret auf die gespürte Abgrenzung der Ukraine von Polen und somit Europa durch die Einführung des Schengener Visums – bereits erzielte Ergebnisse zu nichte macht und neue Initiativen auf der unentbehrlichen Grundlage des Dialogs der Gleichrangigen erschwert (vgl. Interview_U02, Abs. 56).

In mehreren Fällen wurde die interkulturelle Bildung – ohne dass der exakte Begriff verwendet wurde – als Ziel des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit erwähnt (vgl. Interview_U06, Abs. 30). Eine interkulturelle Bildung verlange einen konflikt-schlichtenden Ton der Veranstaltungen, so einer der Befragten. Dabei müsse eine Balance zwischen der Berücksichtigung der spezifischen nationalen sensiblen Punkte und dem Gedanken des Gemeinsamen, des Verbindenden gefunden werden (vgl. Interview_U16, Abs. 38). Es zeigt sich, dass die ursprüngliche Orientierung der Auseinandersetzung mit der Geschichte auf die Selbstetablierung und Selbstfindung durch die Abgrenzung gegenüber dem Anderen mancherorts bereits zurücktritt;¹⁷⁶ dahingegen wird der Wunsch nach einer „zivilisierten“ Welt

176 Diese Tendenz ist nicht nur in Bezug auf die Erwachsenenbildung zu beobachten, sondern auch auf die Bildung in der Schule. Vgl. dazu z. B. Burov/Žad'ko/Pedan-Slepuchina 2005.

deutlich, die in ihrem Wesen multikulturell und heterogen ist: „Von den Feindschaften der Vergangenheit sind wir müde.“ (Interview_U03, Abs. 41)

Die Öffnung gegenüber dem Anderen ist in der Ukraine in doppelter Hinsicht für die Bildung bedeutsam: sowohl als Überwindung der ethnozentrischen Sicht, die mit dem Verschwinden der Feindbilder im Zusammenhang steht, als auch als Lernen von möglichen Beispielen für den Umgang mit der Vergangenheit (vgl. Interview_U02, Abs. 66; vgl. dazu auch Verbyc'ka 2008). Das Kennenlernen anderer Beispiele des Umgangs mit der Vergangenheit soll eine vergleichende Perspektive vorantreiben, die das Nachdenken über den Sinn und die Konsequenzen des Geschehenen bereichert und dazu beiträgt, die aktuelle Situation besser einzuschätzen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten (vgl. Interview_U02, Abs. 66).

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, so wird des Öfteren verlangt, solle die Einkapselung der Ukraine zu überwinden helfen, indem die eigene Unfehlbarkeit infrage gestellt wird. Der Referenzpunkt ist dabei die westeuropäische Erinnerungskultur: „Ich würde es nennen: den Eintritt in das geistige Erbe der europäischen Zivilisation, von der wir entfernt wurden.“ (Interview_U03, Abs. 34). Den „Eintritt in das geistige Erbe der europäischen Zivilisation“ sieht der Respondent unter anderem in der für die Ukraine besonders aktuellen europäischen Formel „Einheit in der Vielfalt“ – „diese europäische Erfahrung müssen wir unbedingt übernehmen, auch im Namen der Verständigung innerhalb der beiden Ukrainen“ (Interview_U03, Abs. 36). Der europäische Wert der Versöhnung, was im Diskurs der Aufarbeitung der Vergangenheit von besonderer Bedeutung ist, muss in der Ukraine seine Anhänger finden (vgl. ebd.).

3.3.4.4 Holocaust in den ukrainischen Vergangenheitsdeutungen

Die Frage nach dem Umgang mit der Erinnerung an den Holocaust ist ein schwieriges Kapitel in der Debatte um die Aufarbeitung der Vergangenheit und Identitätsfindung der Ukrainer. Darauf wird in zahlreichen Publikationen von Anatolij Podol's'kyj, Leiter des Ukrainischen Zentrums für Holocaustforschung, hingewiesen: „Wahrnehmung und Reflexion des Holocaust sind in der Ukraine eng mit dem schmerzhaften Prozess der Herausbildung einer nationalen Identität verbunden. Noch ist unklar, ob und wie der Holocaust in die Erinnerungskultur integriert wird. Auch ist offen, wie das jüdische Erbe sowie das Verhältnis zwischen Juden und Ukrainern in der kollektiven Erinnerung und in der Geschichtsschreibung verortet werden.“ (Podol's'kyj 2008, S. 447)

Der Prozess der Aufarbeitung des Holocaust in der Ukraine wurde in den 90er Jahren in erster Linie von öffentlichen jüdischen Organisationen eingeleitet, die

mit Historikern und Lehrern zusammenarbeiteten. Der Grund für solche Aktivitäten seitens der Organisationen der jüdischen Gemeinschaft war das Bewusstsein, dass die Erinnerung an und die Bewusstmachung des Holocaust nicht nur ein Bestandteil des jüdischen historischen Gedächtnisses sein dürfen, sondern auch ein Paradigma in der ukrainischen multikulturellen Gesellschaft sein müssen, wonach der Holocaust ein Bestandteil des allgemeinen historischen Gedächtnisses, ein Bestandteil der ukrainischen Geschichte des 20. Jahrhunderts ist. Ein Vertreter der jüdischen Bildungsorganisation schildert die Tendenz in der ukrainischen Gesellschaft gegenüber der Frage des Holocaust auf ukrainischem Boden:

„In der Bildung wie in der Wissenschaft beobachten wir heute die Tendenz, Holocaust nicht in das nationale Narrativ miteinzubeziehen. Aber auch nicht abzustreiten. Es sei wirklich mit den Juden passiert. Aber eben mit den Juden. Wir haben hier jedoch eine ukrainische Geschichte.“ (Interview_U09, Abs. 18)

Und weiter:

„Der durchschnittliche Ukrainer versteht nicht, dass der Holocaust auch ein Teil seiner – ‚unserer‘ – Vergangenheit ist. [...] In der Gesellschaft findet man nicht die Meinung, die Juden seien schlecht, dennoch war der Holocaust ‚ihre‘ Tragödie. Die Juden haben zwar unter uns gelebt, aber es waren ‚fremde‘ Menschen.“ (Interview_U09, Abs. 42, ähnlich auch Interview_U13, Abs. 65)

Die ukrainische Forscherin Olena Ivanova untersuchte die Rezeption des Holocaust unter den ukrainischen Schülern und kam zum Ergebnis, dass der Holocaust für sie etwas sehr Abstraktes bedeutet, was keinen Platz im ukrainischen nationalen kollektiven Gedächtnis hat (vgl. Ivanova 2004, und eine Analyse der Lehrbücher hinsichtlich der Darstellung von Holocaust und Holodomor, Dietsch 2006). Das jüdisch-ukrainische historische Erbe gehört heute zu einem Diskurs der Minderheit. Ein Erwachsenenbildner unterstreicht die Tendenz, dass die Frage des Holocaust als Teil der ukrainischen Geschichte eine Zustimmung in akademischen Kreisen findet, jedoch von der breiten Öffentlichkeit nicht mitgetragen wird und keine politische Unterstützung findet (vgl. Interview_U09, Abs. 18). Als Bestätigung dieser These kann das Zitat aus dem Interview mit einem Erwachsenenbildner dienen, der sich für das nationale Interesse der Ukraine stark einsetzen möchte, gleichzeitig die vorangegangenen Darstellungen bekräftigt:

„Man versucht das Thema Holocaust der ukrainischen Geschichte aufzudrängen. Nehmen wir das Beispiel von Babyn Jar. In den deutschen Archivadokumenten finden wir die Zahl von 32 000 Juden, die dort erschossen wurden. Dort wurde jedoch auch die Dnipro-Flotte erschossen. In Kyiv und Umgebung wurden während des Krieges 700 000 Soldaten der Roten Armee verhaftet. Die Soldaten gerieten selbstverständlich in Gefangenschaft oder Zwangsarbeit, die Offiziere wurden jedoch alle in

Babyn Jar erschossen. Sinti und Roma wurden dort ebenfalls erschossen. Man sieht ja aber nur die jüdische Hegemonie. [...] Dazu kommt noch diese Sache mit Demianyuk. Jetzt muss die ganze Welt denken, Ukrainer haben Juden umgebracht. [...] Ich persönlich bin der Meinung, dass der Holocaust eine unglaubliche Tragödie war, man muss darüber Bescheid wissen und auch in allen Bildungseinrichtungen darüber sprechen. Warum wollen aber die Juden unsere Tragödie – den Holodomor – nicht anerkennen?“ (Interview_U15, Abs. 39–40)

Es wird die Meinung geäußert, die ukrainisch-jüdischen Beziehungen werden, besonders im Ausland, sehr einseitig und voreingenommen präsentiert, wobei die Rolle der Ukrainer in jüdischen Pogromen und in der Kollaboration mit den deutschen Nationalsozialisten besonders stark betont wird, jedoch die Fälle des Zusammenhalts zwischen den jüdischen und ukrainischen Einwohnern eines Dorfes oder einer Stadt, die Rolle der Gerechten unter den Völkern eher verschwiegen werden (vgl. Interview_U14, Abs. 25). Solche und ähnliche Aussagen signalisieren das Bedürfnis nach Anerkennung einer internationalen und vor allem in den westeuropäischen Erinnerungskulturen immer noch wenig bekannten totalitären Vernichtungserfahrung. In mehreren Interviews wird ein Unverständnis gegenüber der Haltung Israels zum Ausdruck gebracht, den Holodomor nicht anerkennen zu wollen, mit einem eindeutigen Verweis darauf, dass die Tragödie des Holocaust nicht gemindert werden darf (vgl. Interview_U02, Abs.68; Interview_U14, Abs. 20).

Wilfried Jilge vertritt die Meinung, zwischen Holodomor und Holocaust bestünde in der Ukraine ein Kampf um das Recht, das größte Opfer zu sein – um moralisch überlegen zu gelten. Diese moralische Überlegenheit würde helfen, die Verbrechen der eigenen Nation als Abwehr zu tarnen und eine ethische Rechtfertigung zu erlangen (vgl. Jilge 2006, S. 16). Die Versuche des quantitativen Wettkampfes werden in einem der Interviews deutlich:

„Wie viele Juden sind während des Holocaust ermordet worden? Etwa sechs Millionen? Und wir sprechen von acht bis neun Millionen Ukrainern, die durch den Holodomor gestorben sind. Wir haben also auch unsere großen Probleme.“ (Interview_U01, Abs. 115)

Das Jonglieren mit den Zahlen unter den Teilnehmern wird auch im Interview mit einem anderen Erwachsenenbildner zum Ausdruck gebracht:

„Die politische Aktualisierung des Themas Holodomor hat die Atmosphäre der Veranstaltungen zum Thema Holocaust stark beeinflusst. Wenn wir im Jahr 2002 mit dem latenten Antisemitismus der Teilnehmer zu tun hatten, sind hingegen heute immer öfter Sätze zu hören wie: ‚Warum sprechen wir von ihren Opfern und nicht von unseren?‘ Der zweite Aspekt: Es wird an die Zahl der Opfer appelliert. Man sagt: ‚Während des Holocaust sind 1,5 Millionen ukrainische Juden gestorben, während des Holodomors fünf oder sieben Millionen Ukrainer.‘“ (Interview_U13, Abs. 52)

Die Situation in der Ukraine wird zusätzlich durch den Kampf um die Begrifflichkeit erschwert: In der Ukraine setzt sich immer stärker die Bezeichnung „ukrainischer Holocaust“ für den Holodomor durch, was das Spannungsverhältnis nur noch verstärkt:

„Wenn man über den ukrainischen Holocaust spricht, kann eigentlich nur eins gemeint werden: der Mord an ukrainischen Juden während der faschistischen Okkupation 1941 bis 1944. Wenn aber Professor H*** den Terminus für den Holodomor 1932 bis 1933 benutzt, nenne ich das einfach eine Verfälschung der Geschichte. [...] Es gibt doch andere Begriffe: Genozid, Tragödie, Katastrophe. Der unkorrekte Gebrauch der Terminologie deutet auf das Unverständnis des Problems, auf den Verschleierungsmechanismus hin.“ (Interview_U09, Abs. 27)

Die Konstruktion des Terminus „ukrainischer Holocaust“ wird den Vertretern der ukrainischen Diaspora in Nordamerika zugeschrieben (vgl. z. B. Dolot 1985). Wilfried Jilge will diese Tatsache durch die Partizipation der Vertreter der Diaspora an den jüdischen Pogromen in der Ukraine erklärt haben: „One example is the discourse on the war and the Soviet past among the some of the children of members of the postwar Galician Ukrainian emigration who were members of nationalist organizations between the World Wars and during the wars; served in German civilian administration; or directly participated in the destruction of the Jews during German occupation. Through a victimized national narrative as well as the presentation of the Great Famine of 1932/1933, they have tried to compete with the Jewish narrative in order to obscure the ‚dark sides‘ of Ukraine’s national history and to counter accusations that their fathers collaborated with the Germans“ (Jilge 2008, S. 59).¹⁷⁷

Ob dies auch für das heutige Verständnis von Holodomor und Holocaust zutreffend ist, mag aufgrund der durchgeführten Interviews angezweifelt werden. Für viele befragte ukrainische Wissenschaftler und Intellektuelle, die sich besonders stark für die Anerkennung des Holodomors als Genozid am ukrainischen Volk einsetzen, ist die historische Aufarbeitung der Hungersnot kein Grund für zwischen-nationale Schuldzuweisungen und Rivalitäten. Ein Erwachsenenbildner betont die Zugehörigkeit des Themas Holocaust zu der Vergangenheit des ukrainischen Volkes und plädiert für die gleiche Anerkennung der zwei Tragödien – des Holocausts und Holodomors: „Holocaust und Holodomor muss man als gleichrangige Tragödien mit vergleichbaren Folgen betrachten, die das ukrainische Volk in seiner multinationalen Ausprägung stark betroffen haben.“ (Interview_U23, Abs. 38).

Spannungen treten jedoch nach wie vor zwischen der Frage der Anerkennung der ukrainischen nationalen Bewegung und der Frage deren Verstrickungen in den

177 Jilge bezieht sich dabei auf den Artikel von Himka 2006, S. 30.

Mord an ukrainischen Juden auf. Insbesondere der Kampf um die Anerkennung der Helden der ukrainischen nationalen Bewegung in der Vergangenheit wie Roman Šuchevyč tritt in Konkurrenz zu dem jüdischen Diskurs. Die Errichtung des Denkmals für Šuchevyč in Ternopil wird von einem Erwachsenenbildner aus einer Bildungsstätte, die sich um das Thema Holocaust bemüht, stark kritisiert (vgl. Interview_U09, Abs. 54). Auf der Gedenktafel zum Denkmal findet man kein Wort über seine Mitschuld an Massenmorden an Juden in L'viv, so der Befragte: „Wodurch unterscheidet sich dann die nicht-demokratische ukrainische Geschichtsschreibung von der sowjetischen? Beide versuchen, etwas zu verschweigen.“ (Ebd.) Auch der Kosakenaufstand unter der Leitung von Bohdan Chmel'nyč'kyj ist im ukrainischen und jüdischen Erinnerungsnarrativ unterschiedlich konnotiert: In der jüdischen Tradition wird er als erster großer Pogrom in Osteuropa erinnert, für die Ukrainer ist das der Kampf um nationale Unabhängigkeit. Der Wiener Historiker Kappeler stellt fest: „Besonders schwer wiegt, dass die schlimmsten Verfolgungen und Ermordungen ukrainischer Juden zeitlich mit den Höhepunkten der ukrainischen Nationalgeschichte und den Ansätzen einer ukrainischen Staatlichkeit zusammenfielen und eng mit dem Kosakenmythos und nationalen Heldenfiguren wie Chmel'nyč'kyj, Petljura und den Nationalisten Jevhen Konovalec' und Stepan Bandera verbunden sind. [...] Das historische Erbe belastet die jüdisch/israelisch-ukrainischen Beziehungen bis heute und wirft einen Schatten auf die ukrainische Nationalgeschichte und ganz besonders auf den Kosakenmythos.“ (Kappeler 2010, S. 22) Manche Erwachsenenbildner versuchen sogar die Morde an der jüdischen Bevölkerung zu rechtfertigen:

„Man muss in dem Konflikt [ukrainisch-jüdischen, T. K.] beide Seiten kennen. Nehmen wir zum Beispiel Žytomyr. Žytomyr wurde durch die Rote Armee, dann durch die Armee der UNR (Ukrainische Volksrepublik) besetzt. Zum wiederholten Male musste die Armee der UNR unter dem Druck der Roten Armee Žytomyr verlassen. Die jüdische Bevölkerung der Stadt hat den Soldaten der Roten Armee (Tschechisten) gezeigt, in welchen Familien die Vertreter der UNR aufgenommen wurden, mit welchen Mädchen sie ausgegangen sind. Dafür wurden diese Familien erschossen. [...] Die Juden waren also nicht direkt die Täter, sondern Helfer der Mörder. [...] Als die Armee der UNR wieder zurückkam, war die Abrechnung gnadenlos. Es gab jedoch eine Ursache, eine Logik des Ganzen.“ (Interview_U10, Abs. 20)

Wenn man versucht, regionale Unterschiede in den Haltungen der Befragten gegenüber dem Thema Holocaust zu entdecken, so wird man eine ziemlich rege Diskussion – zustimmende oder ablehnende – in Kyiv feststellen. In Donec'k jedoch wird das Thema Holocaust kaum behandelt:

„Holocaust ist für unsere Region etwas, das irgendwo weit weg passiert ist. Gulag und Holodomor ist jedoch das, was hier mit uns und unseren direkten Nachbarn

geschehen ist. [...] Wenn in Donec'k Juden umgebracht wurden, dann war das in ihren Maßstäben keine ausgeprägte Erscheinung. Hier redet man über den Holocaust sehr theoretisch.“ (Interview_U20, Abs. 33)

Eine Erwachsenenbildnerin, die mit den Teilnehmern aus unterschiedlichen Regionen der Ukraine arbeitet, teilt ihre Beobachtungen hinsichtlich der regionalen Unterschiede mit:

„In der Westukraine stellt sich scharf das Problem der Kollaboration. Die Teilnehmer aus der Ostukraine sind am Thema Holocaust weniger interessiert. Das Problem wird mit viel Distanz betrachtet. Der Grund dafür mag darin liegen, dass der Anteil der jüdischen Bevölkerung im Osten des Landes geringer war als im Westen. Zusätzlich hatte man mehr Zeit für die Evakuierung. Dort gab es keine Schtetil. Es gab nicht so viele Kontakte. Außerdem hat die vorangehende sowjetische Zeit die Juden in das sowjetische Volk assimiliert. So ist die Reaktion auf das Thema Holocaust dort weniger schmerzhaft. Die Teilnehmer sind eher bereit zuzuhören, mitzuarbeiten, Informationen aufzunehmen, weil sie eine persönliche Betroffenheit nicht verspüren. Im Westen des Landes spürt man, dass es in den Familien der Teilnehmer persönliche Betroffenheit gibt: Entweder gab es diejenigen, die kollaboriert haben, oder die, die Juden gerettet haben. [...] Dieses Thema war dementsprechend auch heikel in den Familien, so ist die Reaktion der Teilnehmer eher vorsichtig.“ (Interview_U13, Abs. 8)

Die Verweigerung, dem Holocaust einen Platz in der Erinnerungsdiskussion in der Ukraine zu gewähren, ist demnach zumindest teilweise durch die Verstrickung der Ukrainer in die Massenmorde an Juden, insbesondere im Westen des Landes, zu erklären. Es gab in der Ukraine zwar keine Gaskammern, hier wurde jedoch der „Holocaust durch Gewehrkugeln“ begangen, wie der französische Priester in seinen achtjährigen Untersuchungen in der Ukraine feststellte (Desbois 2009). Ein anderer Grund für die ablehnende Haltung ist mit der Überzeugung verbunden, die „Ukrainer haben nicht weniger im 20. Jahrhundert gelitten“ (vgl. dazu Interview_U13, Abs. 10). Ein Respondent resümiert: „Die Diskussion [um das Thema Holocaust, T. K.] wird oft von der ethischen auf die ethnische Ebene verlagert, was die Sache deutlich belastet und durch verschiedene Vorurteile hemmt.“ (Interview_U13, Abs. 13)

Der pädagogische Umgang mit dem Thema Holocaust kann sich auf breites internationales Erfahrungswissen und methodische Kompetenzen stützen. Dadurch wird die Asymmetrie in der Unterrichtsgestaltung zum Thema Holodomor und Holocaust ersichtlich. Viele Teilnehmer, die sich an den Veranstaltungen zum Thema Holocaust beteiligen, wünschen sich, „ähnliche Ressourcen und Unterrichtsmaterialien zum Thema Holodomor“ (Interview_U12, Abs. 22) zur Verfügung zu haben. Häufig wird ein Vergleich zwischen den Forschungen zum einem und

zum anderen Themengebiet gezogen: „Es besteht bei den Teilnehmern ein großer Bedarf an fundierten Erkenntnissen und pädagogischen Techniken, wenn man über den Holodomor spricht.“ (Ebd.) „Wir werden jedoch hin und wieder gefragt, warum wir den Juden mehr Aufmerksamkeit widmen als den Ukrainern.“ (Interview_U12, Abs. 23; auch Interview_U13, Abs. 8). Solche Haltungen sind für die erste Phase der mehrtägigen Veranstaltungen üblich, teilt der Erwachsenenbildner seine Erfahrungen mit. „Meistens versuchen wir im Laufe der Veranstaltung zu der Einsicht zu gelangen, dass es eben eine gemeinsame Geschichte ist.“ (Interview_U13, Abs. 8) „Wenn man die aufgezeichneten Interviews mit den Zeitzeugen [des Holocaust, T. K.] in den Veranstaltungen benutzt, bekommt das Thema ein sehr persönliches Moment. Man spürt die Verbindung mit den Zeitzeugen auf der menschlichen Ebene. Danach hören die Fragen nach der Nationalität meistens auf.“ (Interview_U12, Abs. 23)

Diese Art Verleugnung, über die in den Interviews berichtet wurde oder die direkt aus den Interviews ersichtlich wurde, hat zum Teil auch ihre Wurzeln in der kommunistischen Epoche und in der Traktierung des Holocausts in der sowjetischen Historiographie: Die jüdischen Opfer wurden in lokale Opfer umgewandelt und verschwanden in die generelle Kategorie der faschistischen Opfer. Stalin indes verlangte, dass der Massenmord an den Juden als Leidensgeschichte sowjetischer „Bürger“ betrachtet wurde (vgl. dazu z. B. Shafir 2002, S. 4–14). Wenn irgendjemand ganz besonders unter den Deutschen gelitten hatte, dann waren das, so Stalins irreführende Behauptung, die Russen. „Der Stalinismus hat uns somit daran gehindert, Hitlers Massenmorde in ihren wirklichen Dimensionen wahrzunehmen“, wie Timothy Snyder schreibt (Snyder 2010, S. 3). Podol's'kyj sieht für die Erinnerungsverweigerung der ukrainischen Gesellschaft gegenüber dem Thema Holocaust auch weitere Ursachen: „Die Ausblendung alles Jüdischen in der offiziellen ukrainischen Geschichtsschreibung lässt sich nicht allein mit dem Fortleben des sowjetischen monokulturellen Zugangs zur Geschichte erklären. Vielmehr scheint die ukrainische Gesellschaft unfähig oder unwillig zu sein, ihre nationale Geschichte als Geschichte verschiedener Kulturen wahrzunehmen. Tendenziell wird das ‚Andere‘ ausgeklammert und als etwas Fremdes betrachtet. Offenbar ist es bequemer, von ‚uns‘ und den ‚anderen‘ zu sprechen, etwa von ‚unserem Holodomor‘ und ‚ihrem Holocaust‘. Es bildet sich ein nationales Narrativ heraus, in dem der Holocaust nicht vorkommt. Dies führt dazu, dass die ukrainische Gesellschaft, besonders die junge Generation, die Hintergründe des Holocaust in der Ukraine nicht kennt. Es herrscht die Vorstellung, der Holocaust habe sich ausschließlich im westlichen Europa abgespielt und sei für die Ukraine ohne Bedeutung“ (Podol's'kyj 2008, S. 450).

Anhand der Analyse der Haltungen der Erwachsenenbildner zum Thema Holocaust ließ sich ein in der ukrainischen Gesellschaft deutlich ausgeprägtes Phänomen beobachten, welches nach Wilfried Jilge (2006) als Konkurrenz der Erinnerungen oder Opferkonkurrenz beschrieben werden kann. Diese Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Narrativen verläuft auf mehreren Linien: ukrainisch-jüdisch, ukrainisch-russisch, ukrainisch-polnisch, ukrainisch-ukrainisch (West-Ost) sowie ukrainisch-sowjetisch, wobei die beiden Letzteren sich überschneiden. Im Zusammenhang mit der Opferhierarchie wurde von einem Erwachsenenbildner, der eine starke national-patriotische Besinnung vertritt, auch eine Hierarchie der Täter aufgestellt:

„Man darf nicht die Deutschen verteufeln. Ja, sie waren grausam, aber ihre Grausamkeit war streng reglementiert. Es gab Warnungen: Dies ist die Grenze, wer diese Grenze überschreitet, hat mit Folgen zu rechnen. Bei Russen ist die Gewalt nicht reglementiert, sondern willkürlich und allumfassend. Der Mensch konnte ein loyaler Bürger sein, der den Widerstand gegen die sowjetische Macht nicht einmal im Sinn hatte. Er hat die Regeln akzeptiert und wollte einfach überleben. Aber hat ein Blick oder ein Gesichtsausdruck dieses Menschen dem Tschekisten nicht gefallen, weil der Tschekist zum Beispiel gerade einen Kater hatte, erschoss der Tschekist diesen Menschen. Die deutsche und die russische Nation sind die grausamsten. Die deutsche Grausamkeit unterliegt jedoch bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Sie sind streng zu den anderen, aber auch zu sich selbst. Der Deutsche konnte in den ukrainischen Dörfern nicht den Bauer berauben und dessen Frau vergewaltigen, wohl aber der Russe.“ (Interview_U10, Abs. 32)

Von diesem Erwachsenenbildner wird die Meinung suggeriert, die „deutsche Grausamkeit“ unterliege einem bestimmten Prinzip der Gerechtigkeit. Nach seiner Logik sei eine geordnete und planmäßige Gewalt „besser“ als eine willkürliche. Das Vorhandensein eines Motivs soll damit die Gräueltaten relativieren. Analog könnte man im Hinblick auf die stalinistischen Repressionen mit der Notwendigkeit der Industrialisierung des Landes argumentieren, was in bestimmten Kreisen in Russland auch geschieht (vgl. Kapitel „Russland“).

3.3.4.5 Schlussfolgerungen

Die Ziele und die Beschaffenheit des Bildungsprozesses mit dem Fokus der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sind teilweise durch die Umstände des neu gegründeten Staates Ukraine bedingt. Das historische Grundwissen und die daraus abzuleitenden Folgerungen für die Fragen der Selbstbestimmung und der Beziehung zu den Nachbarvölkern mussten erneut erworben und verinnerlicht werden. Durch die vorher praktizierte Unterdrückung der nationalen Werte, der nationalen

Kultur, die Demütigung der national gesinnten Intellektuellen erfuhren die sogenannten nationalen Werte ihre Renaissance und erhielten teilweise einen bindenden Charakter – auch in den Bildungseinrichtungen. Die Erwachsenenbildner sind sich in ihrer Grundforderung nach der Bewahrung der Erinnerung einig – strittig bleibt der Inhalt der Erinnerung. Er bewegt sich zwischen der Überbetonung des Nationalen und den Prinzipien der interkulturellen Bildung, wobei unter den Erwachsenen die Tendenz in Richtung der multikulturellen Perspektiven deutlicher zu erkennen ist. Die Andragogen selbst weisen jedoch darauf hin, dass ihre Haltung für die ukrainische Gesellschaft nicht typisch ist. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern die „neue“ Einstellung gegenüber den Juden/Russen/Polen – den Anderen – tiefgreifend und stabil oder, zumindest zum Teil, nur *politisch korrekt* und infolgedessen vielleicht sogar vorübergehend ist. Das von mehreren Erwachsenenbildnern angesprochene Problem des Umgangs mit der Vergangenheit kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Für die Mehrheit der Bevölkerung, die sich mit den Fragen der Vergangenheit beschäftigt, ist die Frage, ob die Ukraine ein ukrainisches Geschichtsbild hat, viel wichtiger als die Frage, ob die Ukraine ein demokratisches und offenes Geschichtsbild hat.

In den Personen der Erwachsenenbildner ist dennoch eine ernstzunehmende aktive gesellschaftliche Gegenkraft entstanden, die die negativen Folgen und Versäumnisse der ersten Welle der Auseinandersetzung mit der Geschichte korrigiert, wozu in erster Linie eine Neubewertung der eigenen Opferrolle und des Bildes des Anderen gehört. Insgesamt scheint die Bedeutung von Nation und Nationalem allmählich abzunehmen, die Anerkennung von Minderheiten und Achtung vor deren Erinnerungsdiskursen ist unter den Erwachsenenbildnern deutlich repräsentiert. Damit werden mutmaßlich auch unter der Bevölkerung in ferner Zukunft die Werte der Humanität, welche konfessions-, religions- und kulturübergreifend akzeptabel sind, zur Definition gesellschaftlicher und kultureller Identität verwendet werden.

3.3.5 Pädagogisches Selbstverständnis

Folgendes Kapitel wird der nächsten Forschungsfrage der Untersuchung nachgehen: Wie ist das pädagogische Selbstverständnis der befragten Akteure der Erwachsenenbildung? Wird der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozess angesehen (oder z. B. als Informationsweitergabe)? Beim Interpretieren werden die Elemente des Pädagogischen in der Selbstwahrnehmung der Akteure bestimmt. Vielleicht nehmen sie sich explizit nicht als Pädagogen wahr, implizit lässt sich jedoch eine pädagogische Selbstwahrnehmung feststellen.

Gibt es eine pädagogische Agenda? Auf welche Frage(n) versucht das pädagogische Handeln als Antwort zu fungieren?

Damit verbunden ist eine allgemeinere Frage nach der Rolle der Intellektuellen im Prozess der gesellschaftlichen Transformation innerhalb bestimmter Gruppen. Die Erwachsenenbildner, die gewöhnlich innerhalb einer bestimmten Bildungseinrichtung mit einer Zielgruppe zu tun haben, verfügen zumeist über eine reale (oder auch imaginäre) Autorität innerhalb dieser Gruppe, was auf den Errungenschaften, gesellschaftlichen Positionen oder Erfahrungswerten basiert. Die Bewertung dieser realen oder auch konstruierten Autorität des Erwachsenenbildners selbst kann ihn auch dazu bewegen, diese Autorität für unterschiedliche Ziele einzusetzen: um die Diskussionen innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe anzustiften oder zu steuern, um bestimmte Entscheidungen zu treffen oder zu durchdenken. Wie die Erwachsenenbildner dieses Potential einschätzen und wofür sie es einsetzen, galt es in den durchgeführten Interviews zu erörtern.

Mit dem Niedergang der sowjetischen gesellschaftlichen Strukturen ist auch die „sowjetische“ Identität in eine unkomfortable Lage geraten. Die Träger dieser Identität (genauso wie die Träger der „oppositionellen“ oder „dissidenten“ nationalen Identität) sind mit der Situation konfrontiert, dass sie in einem anderen Staat leben und ihre vorherige gesellschaftliche Rolle nicht wie gewohnt ausfüllen können. Beide Gruppen (gleichermaßen gilt es für andere, hier nicht erwähnte Identitätsträger) mussten sich gegenüber der neuen Situation positionieren und für sich einen Handlungsspielraum und eine Handlungsstrategie neu bestimmen.

Die Situation in der Ukraine ist dadurch erschwert, dass die Transformationsprozesse Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre das Problem des Mangels an in der Öffentlichkeit vertretenen Intellektuellen offenlegten. Wie bereits im vorherigen Abschnitt geschildert wurde, beklagten manche Erwachsenenbildner das Qualifikationsniveau der Mitarbeiter der jeweiligen Institution, das offensichtlich aus den Restriktionen im Bereich der geisteswissenschaftlichen Bildung der Sowjetunion resultierte. Dementsprechend fehlte ja auch ein in vielen westlichen Ländern übliches, überwiegend historisch herausgebildetes Ethos der Intellektuellen, zu denen auch die Pädagogen gehören. Die Intelligenzija war im engen Rahmen der Dogmatik des Marxismus-Leninismus nur als Arbeitsintelligenzija zu denken, die im Dienste des Staates stehen musste. Eine in der Öffentlichkeit wahrgenommene Intelligenzija, die nicht verstaatlicht wurde, existierte de jure nicht. Anderes war in der Ukraine wie in der ganzen Sowjetunion infolge eines strengen repressiven Strafsystems des Staates kaum möglich (vgl. Šanovs'ka 2007, S. 179f.; auch Kas'janov 1995).

Das Phänomen eines selbstständigen Intellektuellen, frei von staatlicher Dogmatik und unabhängig von staatlicher Finanzierung, musste sich in den Jahren der

Demokratisierung etablieren. Der professionelle Werdegang der im Bildungsbereich Tätigen bedeutete die (Wieder)Gewinnung der persönlichen und beruflichen Freiheit, die Erweiterung des Horizontes. Im ukrainischen Fall kam eine weitere Komponente zum Prozess der Herausbildung der Intellektuellen als einer neuen gesellschaftlichen Gruppe hinzu, wie es der ukrainische Schriftsteller und Journalist Mykola Rjabčuk feststellte: eine nationale Komponente, oder wie er es formuliert: „eine nationale Pflicht oder die Pflicht einer nationalen Befreiung“ (Rjabčuk 2009). Dies äußert direkt ebenfalls ein befragter Erwachsenenbildner: „Wenn ich im Osten der Ukraine lehre, versuche ich neben der religiösen auch die ukrainische Identität zu festigen.“ (Interview_U07, Abs. 41) Der ukrainische Intellektuelle, wie Rjabčuk schreibt, stand vor dem Dilemma der Wahl zwischen einer professionellen Unbefangenheit einerseits und dem praktischen nationalen Interesse des Augenblicks andererseits. Als Beispiel nennt er die Diskussionen, welche besonders gut in L'viv bekannt sind: die Einstellungen der ukrainischen Intellektuellen gegenüber der OUN-UPA. Hier prallen unterschiedliche Interpretationen, Argumente und Visionen aufeinander, wobei jede ein nachvollziehbares Begründungsmuster und somit auch ein Existenzrecht hat. Ein weltoffener Intellektueller könne, so Rjabčuk, die in bestimmten Zügen totalitäre Grundideologie der OUN sowie auch die terroristischen Methoden des Kampfes dieser Organisation nicht gutheißen. Andererseits kämpfte die OUN zugleich gegen das totalitäre Regime – das der Sowjetunion – und ebnete im weitesten Sinne den Weg für die ukrainischen Unabhängigkeitsbestrebungen und Freiheitswünsche (vgl. ebd.). Für die eigene Positionierung muss der Intellektuelle eine Wahl zwischen den beiden Argumenten treffen und diese für sich begründen.

Die Frage, der im Folgenden nachgegangen wird, ist die nach der Entwicklung eines beruflichen Ethos und des Selbstverständnisses, einschließlich der eigenen, retrospektiv gesehenen Evolution seit 1991. Es gilt herauszufinden, ob von den befragten Personen ein andragogischer Anspruch überhaupt erhoben und als solcher auch im Interview artikuliert wird, da die meisten Interviewten keine erwachsenenbildnerische Qualifikation besitzen und höchstens auf ihre Erfahrung als Schullehrer zurückgreifen können. Dass die Aufarbeitung der Vergangenheit von ihnen als eine Bildungsaufgabe aufgefasst wird, kann nicht vorausgesetzt werden. Als Diskussionsgrundlage wurde den Gesprächspartnern ein Zitat von Horst Siebert mit der Aussage vorgelegt, dass Erwachsene „lernfähig, aber unbelehrbar“ (Siebert 1996, S. 90) seien. Dies löste bei den Befragten zumeist Reflexionen über Methoden, Ziele und Schwierigkeiten in ihrer praktischen Tätigkeit aus, welche im Folgenden präsentiert werden. Das Thema wurde in vielen Fällen durch Nachfragen nach den subjektiv wahrgenommenen Erfolgen, Misserfolgen, Fehlern, Wünschen und Absichten bezüglich ihrer Tätigkeit erweitert.

3.3.5.1 Selbstbild

Einer Vielzahl der befragten Personen ist gemein, dass sie eine pädagogische Ausbildung haben oder früher (oder auch jetzt) als Lehrer in der Schule gearbeitet haben. Die Selbstwahrnehmung als Pädagoge (jedoch nicht zugleich auch Andragoge) ist daher unter den Respondenten keine Seltenheit. Gelegentlich wurden auch andere Bilder von den Interviewpartnern ins Gespräch gebracht. Auf die Frage, ob er seine Aufgabe mehr als Pädagoge, als Historiker oder als Theologe auffasse, antwortete einer der Befragten: „Das ist eine schwierige Frage. Wissen Sie, ich nehme mich wahrscheinlich als Dissident wahr, als Mensch, der eine andere Meinung vertritt als die Mehrheit um mich herum.“ (Interview_U03, Abs. 62) Manche Befragten sehen ihre Rolle immer noch darin, das Wissen zu verbreiten und zu popularisieren. Diese Rolle wird, so die Aussage, mit Begeisterung ausgeübt:

„Ich fühle mich wie ein Vermittler, Verbreiter der Geschichte. In unserem Statut steht auch geschrieben, dass wir Geschichtskennntnisse verbreiten sollen. Andererseits fühle ich mich in meiner Tätigkeit als Enthusiast.“ (Interview_U24, Abs. 45)

Die klassische Rolle des Erwachsenenbildners als „*Facilitator*“ bzw. Unterstützer, oder im Sinne von Carl R. Rogers als „Förderer des Lernens“, erwähnte ebenfalls eine Respondentin:

„Meine Funktion sehe ich als eine organisatorische. Das heißt die Funktion eines Menschen, der Bedingungen schafft. Er läuft zum Finish nicht als erster, sondern bringt die anderen zum Finish hin. Das gilt für Erwachsene sowie für Kinder. Ich schaffe dazu ein entsprechendes Umfeld.“ (Interview_U19, Abs. 107)

Der klar definierte Regelungsrahmen eines „vormundschaftlichen Staates“ ist mit dem Zerfall der Sowjetunion verschwunden und somit soll die „vormundschaftliche“ pädagogische Praxis, deren Hauptfunktion – Propaganda – obsolet geworden ist, durch eine neue ersetzt werden. Der Zerfall der Sowjetunion wird von einem Teil der Gesprächspartner als die Eröffnung neuer Möglichkeiten in der beruflichen Selbstverwirklichung und Erweiterung des Horizonts verstanden. In einem Interview wird deutlich auf die Bildungseinschränkungen der sowjetischen Epoche hingewiesen:

„Die Menschen in meiner beruflichen Umgebung sind meistens die, die ihre Bildung nicht dank, sondern trotz der Tatsache bekommen haben, dass sie in den Instituten oder Universitäten der Sowjetära studierten. Die meisten von ihnen konnten in der Sowjetunion nur durch Selbststudium zu Wissen gelangen.“ (Interview_U02, Abs. 32)

Die Distanzierung von Vormundschaft und das Streben nach einer maximalen Objektivität – besonders im Umgang mit der Vergangenheit – wird in einigen

Interviews deutlich zum Ausdruck gebracht und über die Grenzen dieses Anspruchs reflektiert. Eine Respondentin stellte für sich die Hauptregel der pädagogischen Praxis mit Erwachsenen auf: „Es ist sehr wichtig, immer im Kopf zu behalten, dass man kein endgültiger Träger der Wahrheit, keine letzte Instanz ist. Man ist Organisator, und nicht Wahrheitslieferant“ (Interview_U01, Abs. 147). Ein Erwachsenenbildner sieht seine Rolle in der Gewährleistung der möglichen Neutralität und Mehrdimensionalität:

„Mein größtes Anliegen in der Praxis ist es, maximal vorbehaltlos zu sein. [...] Ich bin vom Wunsch geleitet, jedes Thema maximal objektiv vorzustellen. Das Ziel ist also, verschiedene Visionen darzubieten und die Möglichkeit der Wahl sicherzustellen. Aber sicherlich, als Pädagoge möchte ich auch etwas beibringen, etwas anzünden, neue Möglichkeiten eröffnen. Als Vertreter einer religiösen Einrichtung möchte ich zweifelsohne die Identität der Teilnehmer in religiöser Hinsicht stärken. Aber als Pädagoge horche ich ins Auditorium und versuche, seine Bedürfnisse zu erkennen.“ (Interview_U07, Abs. 41)

Gelegentlich schlägt die Suche nach dem geeigneten Rollenbild dennoch in eine Richtung um, dass Inhalte zwar ausgetauscht werden, die Praxis jedoch nach dem Vorbild der „einzig wahren“ Version weiterhin ausgeübt wird. Vereinzelt bringt auch ein Befragter das Selbstbild eines „Heidenbekehrers“ zum Ausdruck, welcher die Wahrheit verkündet und die wahre Sicht auf die Dinge anbietet.

„Ich habe schon einige Mal Menschen geholfen, die Augen zu öffnen. Dann sagen sie, ja, du hast aber wirklich Recht. Ich habe oft Sachen erklärt, die keiner hören wollte. Die Zeit verging und es wurde dann gesagt: Schade, dass wir damals nicht auf dich gehört haben. Entschuldige!“ (Interview_U04, Abs. 44)

Die sich hier andeutende Interpretationslinie des Selbstbildes findet man in allen drei Regionen, und zwar in den Institutionen, die einen stark ausgeprägten national gesinnten Diskurs vertreten. Dieser wird als „Wahrheit“ bezeichnet, die Jahrzehnte lang verboten war und nun artikuliert werden muss. Diese „Wahrheit“ zu hinterfragen, hieße, in den Kontexten zum sowjetischen Geschichtsbild zurückzukehren, in dem alle Unabhängigkeitskämpfer als „Banditen“ galten, und somit die Taten dieser Menschen, welche oft ihr Leben opfern mussten, zu diskreditieren. Einer der Respondenten in Kyiv äußert sich folgendermaßen zu dem Thema: „Das, wovon ich spreche, sind schlichte Wahrheiten und keine subjektive Sicht auf die Geschichte. Ich benutze im Gespräch immer die einfache Sprache der Wahrheit.“ (Interview_U10, Abs. 63) Dabei wird die Frage der pädagogischen Verantwortung in Bezug auf das vermittelte Wissen nicht gestellt sowie Diskussion aus dem Lernprozess implizit ausgeschlossen.

Die Ansprüche an sich selbst und an die berufliche Praxis variieren je nach dem Interviewpartner dennoch ziemlich stark. Die Ermöglichung einer freien Diskussion wird von mehreren Vertretern der Institutionen als entscheidend angesehen. Ermutigung bleibt dabei eine der wichtigsten Anforderungen an die eigene pädagogische Praxis. Bildung in kritischer Distanz zu einer gängigen Meinung, die Wahrnehmung der Alternativen zielen in die Richtung des Unabhängigwerdens der Person und der Stärkung der Kraft zu Widerstand und Reflexion und zum Aktivwerden (vgl. Interview_U13, Abs. 35). Als Herausforderung wird die Herstellung eines Dialogs zwischen den Teilnehmern betrachtet, welcher Kritik und Kritikfähigkeit anregt. Manche Respondenten betonen verstärkt das Bedürfnis nach einer Qualität der didaktischen Gestaltung der Veranstaltungen:

„Was unsere Teilnehmer inspiriert und zum Weiterarbeiten bewegt, ist die Novität der Methoden, die Form der Veranstaltungen, der Gesprächsstil, das Erfolgsgefühl in der eigenen Entwicklung, das wir im Laufe der Veranstaltungen zu pflegen versuchen. Wir arbeiten ständig an der Motivation. Wir greifen auf international anerkannte Techniken zurück, indem wir von Anfang an die Teilnehmer spüren lassen, sie sind imstande, Problemlösungen zu finden. Erfolgsgefühle, das Gefühl, sich zu entwickeln und sich etwas Neues zu erarbeiten, das verlockt, denn auch mit 30, 40 oder 50 Jahren bleiben Erwachsene noch Kinder und sie mögen es, sich schrittweise nach vorne bewegen zu können.“ (Interview_U13, Abs. 22)

Die erwachsenenpädagogische Praxis hat in dem Zustand der mangelnden Professionalisierung zur Folge, dass die Kompetenzprofile der in der Bildung Tätigen einer starken Beliebigkeit unterliegen. Ein anderer Respondent unterstreicht, dass er eine professionelle Ausbildung in seiner beruflichen Tätigkeit immer wieder vermisst hat:

„Ich war nie ein professioneller Historiker, obwohl ich natürlich meine Ansichten und Versionen der Geschichte habe, aber es sind oft dilettantische Versionen, ein professioneller Historiker war ich nie. Genauso ist es mit dem Pädagogen. Ich habe viele von mir approbierte und verwendete Methoden, die könnten bestimmt in der pädagogischen Wissenschaft einen Namen erhalten, aber ich verwende sie intuitiv. Ich spüre das, wie ich die Menschen erreiche. Was Theologie angeht, so bin ich hier ein Autodidakt. Diesem Bereich widme ich seit Jahren immer mehr Aufmerksamkeit. [...] Es ist jedoch mein Fatum, dass ich nirgendwo ein Professioneller bin, sondern Laie. Ich habe oft Brüche in meinem Wissen, einiges kenne ich sehr detailliert, und dann kommt ein Bruch. Alles habe ich mir durch Selbstbildung angeeignet, es war aber keine Fachausbildung. Ich möchte nicht sagen, dass das, was ich vertrete und behaupte, laienhaft naïv ist, aber ich kenne das Format meiner Ausbildung.“ (Interview_U03, Abs. 62)

Im Verständnis des Befragten wird die Professionalisierung mit Zertifizierung in Verbindung gebracht. Die in den Bildungseinrichtungen für Erwachsene Tätigen,

besonders die ältere Generation, haben jedoch oft von Umbrüchen gezeichnete berufliche Biographien. Oft wurde die professionelle Ausbildung durch die Selbstbildungsbemühungen ersetzt. Die Bildungsinhalte, die sie gesucht haben, wurden ihnen meistens entweder ganz vorenthalten oder ideologisch funktionalisiert und sehr selektiv angeboten. Der Gesprächspartner verfügt über eine polytechnische Hochschulausbildung, überdies fügt er den bekannten Spruch hinzu: „Das Lager war eigentlich meine zweite Universität.“ (Interview_U03, Abs. 64) Nach dem Zerfall der Sowjetunion hat er als Journalist gearbeitet, später als Dozent und Forscher an einer der L'viver Hochschulen im Bereich der Theologie. Die berufliche Praxis wird von dem Gesprächspartner intuitiv ausgeübt, ohne sich auf systematische Kenntnisse der Disziplin berufen zu können. Im totalitären System ist es dem Befragten gelungen, seine Bildung aus dem vorhandenen offiziellen und inoffiziellen Angebot zu schöpfen, zu filtern und einzuordnen, die Möglichkeiten wahrzunehmen, um zu handeln, wo es nötig war, und aus informellen Quellen Kommunikationsmöglichkeiten zu bilden, wo es möglich war. Die Reflexion über die eigene pädagogische Praxis, das berufliche Ethos, sind jedoch für eine „Profession“, ob sie durch ein Zertifikat belegt ist oder nicht, ausgesprochen relevant, denn „Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrenen“ (Tietgens 1988, S. 37f.). Es wäre nun falsch zu behaupten, dass die Gesprächspartner, welche Zweifel an ihrer Qualifikation geäußert haben, an mangelnder Professionalität leiden.

Manche der Respondenten konnten sich zu der Frage nach dem pädagogischen Selbstverständnis entweder nur sehr allgemein oder gar nicht äußern. Neben die Teilnehmerorientierung und die Unterstützung des Partizipationspotentials der Teilnehmer müssen im gesellschaftspolitischen Leben auch die systematische professionelle Reflexion sowie die Selbstreflexion des pädagogischen Handelns treten.

3.3.5.2 Pädagogische Ziele und Herausforderungen

Zur Bestimmung des pädagogischen Selbstbildes gehört sicherlich auch die Frage nach Absichten und Zielen derer, die eine ausgeübte pädagogische Praxis innehaben. Aus den hervorgegangenen Äußerungen ist ersichtlich, dass der Lernprozess

auf den Erwerb neuen Wissens, neuer Wertungsmaßstäbe und Fähigkeiten, welche in der bestimmten Lebenssituation auch praktisch verwendet werden können, abzielt. Mit den Worten des Erwachsenenbildners:

„Ich möchte als Erstes mein pädagogisches Credo erklären, daraus wird ersichtlich, wie ich arbeite. Einmal wurde der sowjetische Pädagoge Iljin gefragt: ‚Lehren Sie Literatur bei den Kindern?‘, worauf er antwortete: ‚Nein, ich lehre die Kinder durch Literatur.‘ Ich neige ebenfalls dazu, die Geschichte als Instrument zu sehen. Keiner könnte irgendwann mal glücklich werden durch die Kenntnisse der Reformen im alten Griechenland oder der Schlachtenverläufe an der Westfront. Die Geschichte ist für mich interessant im Kontext der Diskussion um Werte. Ich vertrete die Meinung, dass das Nachdenken über Ereignisse der Vergangenheit die Gelegenheit verschafft, die Frage der universellen Werte, die sich in der Zeit nicht verändern, zu stellen.“ (Interview_U13, Abs. 28–29)

Als eine zentrale Aufgabe wird die Befähigung zur demokratischen Teilhabe an gesellschaftlichen Aufgaben artikuliert. Als ein Kernanliegen vieler Erwachsenenbildner kann man den Wunsch kennzeichnen, die Teilnehmer in ihren unterschiedlichen Rollen zu stärken, das aktive Potential zu entwickeln und Handlungsfähigkeit zu erzielen und sie in ihrem aktiven Handeln zu unterstützen, kurz gesagt, zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft zu vermitteln. Dabei tritt die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten für die Teilnehmer in der Perspektive der Gewinnung eines höheren Maßes an Autonomie und Eigengestaltung in der Lebenspraxis in den Vordergrund.

„Mein Ziel ist es, die Stimme des Gewissens bei den Teilnehmern aktiv werden zu lassen. Dazu kommt ja das Einüben in das kritische Denken und die Fähigkeit, bewusst eine Wahl zu treffen. Dazu ist es wichtig, mehrere mögliche Situationsentwicklungen zu sehen, die Autoritäten infrage stellen zu können, die Verantwortung für die Konsequenzen der Wahl zu übernehmen.“ (Interview_U12, Abs. 34)

Im Hinblick auf die pädagogische Praxis erscheint es sinnvoll zu fragen, mit welchen Herausforderungen pädagogischer Art die Befragten konfrontiert sind und wie diese gemeistert werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass die pädagogische Praxis heute vielfach neuen und erweiterten Aufgabenstellungen und Erwartungen gegenübersteht, wobei die früher gängigen Organisationsformen und Methodenrepertoires immer weniger dazu geeignet zu sein scheinen, diese zu bewältigen. Als eine häufig artikuliert Schwierigkeit wird die Verfestigung der Vorstellungen seitens der Teilnehmer genannt:

„Es ist in der Tat ein großes Problem. Es gibt Barrieren, die es mir nicht gelingt, zu überwinden. Gewisse Stopper. Ich kann argumentieren, wie ich will, ich komme damit einfach nicht durch. Nehmen wir beispielweise einen ukrainisch-ukrainischen

Dialog [als solcher wurde vom Respondenten ein Dialog zwischen Vertretern unterschiedlicher, auch historisch bedingter Weltauffassungen innerhalb der Ukraine genannt, T. K.]. Für die Menschen, die die sowjetische Historiographie mit dem ‚ganzen Herzen‘ aufgenommen haben, besonders wenn auf dieser Version ein Lebenskonzept aufgebaut ist, oder eine Karriere, ist der Verzicht darauf – und eine nationale Historiographie verlangt so einen Verzicht – unmöglich. [...] Und je mehr der Mensch intuitiv verspürt, dass die Wahrheit anders war, desto aggressiver nimmt er diese wahr, weil sie wirklich an Grundlagen rüttelt. [...] Sonst hieße es, der Mensch würde alles wegstreichen, was er im Leben aufgebaut hat.“ (Interview_U03, Abs. 60)

Das grundlegende Problem ist demnach der Umgang mit Veränderungen gegenüber dem bisher Gewohnten. Erwachsenenbildner berichten mit unterschiedlichen Beispielen über die Lernwiderstände seitens der Teilnehmer, dass der Umgang mit der Vergangenheit an die Grenzen des vertrauten Wissens und der gewohnten Orientierungen stößt. Das Gewohnte stiftet das Vertrauen des Menschen in die eigenen Fähigkeiten, das auf reichlichem Erfahrungswissen basiert und die Gewissheit gibt, verschiedene Lebenssituationen bewältigen zu können. Die Umformung wird von den befragten Personen für schwierig oder gar unmöglich gehalten. Dies wird explizit auch nicht angestrebt. Hingegen wird versucht, nach Möglichkeit dem Prinzip des Anschlusslernens zu folgen. „Der Veranstaltungsleiter muss die von den Teilnehmern früher gemachten Erfahrungen kennen und diese als Ausgangsbasis für seine Arbeit in der Gruppe nehmen. Die neuen Kenntnisse müssen daran anknüpfen“ (Interview_U25, Abs. 23).

Das Problem des Lernens in der Umbruchsituation, vor allem im lernenden Umgang mit der Vergangenheit, besteht jedoch größtenteils darin, ein Neudenken in Bewegung zu bringen, das dem alten Denken oft konträr erscheint. Dies wird von den Bildungsreferenten häufig als eine Schwierigkeit der pädagogischen Praxis betont, denn der Teilnehmer gibt die einmal gewonnene Sicherheit allzu ungerne ab. Das Spezifikum vieler in Untersuchungen berücksichtigter Bildungsinstitutionen liegt darin, dass die Teilnehmer selbst Lehrer (oder in den Schulen in unterschiedlichen Funktionen beschäftigte Personen) sind. Die verfestigten Rollen seitens der Teilnehmer werden daher als eine der größten pädagogischen Herausforderungen erwähnt:

„Die Lehrer [die Teilnehmer der Veranstaltung, T. K.] sind erstens einfach an eine bestimmte Rolle gewohnt. Ihre Rolle heißt – Träger der Wahrheit. Sie wissen einfach, wie es richtig ist. Sie in die Position des Lerners zu bringen und somit einen anderen Bildungsraum zu schaffen, ist für mich ziemlich schwierig. [...] Zweitens verfügen viele Lehrer über reichliche professionelle und auf Erfahrung basierte Kenntnisse. Zu uns kommen meistens gute Lehrer. Die Schwierigkeit entsteht deshalb, ihnen vorzuschlagen, diese Kenntnisse zur Seite zu legen und etwas absolut Neues aufzunehmen.

Nicht so zu handeln, wie er oder sie immer handelt.“ (Interview_U18, Abs. 41–43, ähnlich auch (Interview_U13, Abs. 35)

Das Anliegen in der pädagogischen Praxis ist es demnach, die Kommunikation nicht nach den vornherein festgelegten Regeln wie im Schulunterricht verlaufen zu lassen, sondern auch eine Art Diffusität zuzulassen, welche oft revidierbare Ad-hoc-Regelungen verlangt. Es wird ein Raum für eine Suchbewegung geschaffen. Der Erwachsenenbildner betont jedoch, die Erwachsenen brauchen eine starke Motivation zum Lernen wie zum Umlernen:

„Ein erwachsener Mensch hat nun mal seine eigene Erfahrung, eigene Weltanschauung, er will selbstverständlich nicht belehrt werden. Man kann heutzutage sagen, dass wir alle unter einer Informationsflut leiden einerseits, aber dass wir als Erwachsene auch Informationsdurst haben. Die Erwachsenen werden täglich mit dieser Flut konfrontiert; der Lernprozess ist am effektivsten, wenn man dem Teilnehmer das Thema anbietet, welches er braucht. Zum Beispiel für seinen Arbeitsplatz oder seine Karriere oder allgemein für seine Lebensführung. Dann hat der Teilnehmer Spaß am Lernen. Nur wenn der Mensch so motiviert ist, dann ist es möglich, bestimmte Kenntnisse zu vermitteln. [...] Wir benutzen aber nie solche Phrasen wie ‚ich werde es euch gleich beibringen‘ oder ‚ihr werdet gleich das oder jenes machen‘. Wir versuchen, die bestehende Erfahrung einzubeziehen und durch neue Kenntnisse zu bereichern.“ (Interview_U25, Abs. 23)

Die Bildungsarbeit steht demnach vor der Aufgabe, das Wissen und die Modalitäten des Lernprozesses so auszuwählen, dass diese in Lebenssituationen derjenigen Erwachsenen, die an der Veranstaltung teilnehmen, angewendet werden können. Dies ist offensichtlich eine generelle Regel der pädagogischen Praxis, welche jedoch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Lernprozess eine besondere Bedeutung erlangt. Die pädagogische Meisterschaft besteht dabei darin, wie aus den Gesprächen geschlussfolgert werden kann, altes und verfügbares und neues bisher unbekanntes Wissen zusammenzubringen. Ausschlaggebend ist dabei, so die befragte Person, die Art und Weise, wie dies zur Sprache gebracht wird (vgl. Interview_U25, Abs. 23). Es wird von der Dogmatik abgesehen und eine diskutierende und problematisierende Erarbeitung von Wissen angestrebt. Daraus wird ein implizites andragogisches Selbstverständnis des Respondenten ersichtlich, das den Unterschied zwischen dem Lernen von Kindern und Erwachsenen enthält und auf selbstgesteuertes Lernen Erwachsener Wert legt. (Interview_U06, Abs. 28)

Es wurde mehrfach die Meinung geäußert, dass die pädagogische Praxis mit Erwachsenen schwieriger sei als die mit Kindern: „Erwachsene sind deine Kollegen. Manche von ihnen wissen viel mehr als ich. [...] Da muss man ein großer Diplomat sein.“ (Interview_U01, Abs. 143–144) Dieser Gesprächspartner, der auf

eine langjährige Erfahrung in der Weiterbildung der Lehrer zurückgreifen kann, stellt eine Veränderung bei seinen Teilnehmern fest:

„Es ist heutzutage so, dass sehr viele Lehrer auch über Auslandserfahrungen verfügen. Sie waren in unterschiedlichen Ländern, in verschiedenen Bildungseinrichtungen. Sie arbeiten in internationalen Projekten zusammen. Man kann ihnen heute nicht einfach so etwas weismachen.“ (Interview_U01, Abs. 146)

Während vor nicht langer Zeit das Vertrauen in die Kompetenzen von pädagogischen „Experten“ noch nahezu ungetrübt zu sein schien und die vermittelte Information eine mehr oder minder fraglose Akzeptanz – freiwillig oder auch notgedrungen – erhalten hatte, weil die von „Experten“ vorgeschlagenen Orientierungen, Kenntnisse und Sichtweisen als automatisch „richtig“ und sozial erwünscht eingestuft wurden, wird heute die Diskussion unter den Stichworten „Verlust der Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft des Experten“ geführt.¹⁷⁸ So stellt der Gesprächspartner im weiteren Verlauf des Interviews fest: „Das höchste, was ich machen kann, ist etwas anzubieten.“ (Interview_U01, Abs. 148)

Erwachsene stellen deutliche Erwartungen an die Ergebnisse des organisierten Lernens hinsichtlich der Anwendbarkeit und des Nutzens, sei es für sie persönlich, für den beruflichen Alltag, für bestimmte Handlungszusammenhänge. Der erwachsene Lerner wird als Mensch bezeichnet, der Bildung braucht und dies auch weiß; zu seinem Leben gehört ein Bedürfnis nach dem Lernen dazu, das extrinsisch, meistens aber intrinsisch motiviert ist.

„Es gefällt mir, mit den Lehrern zu arbeiten, weil sie wissen, was sie brauchen. Die Kenntnisse haben sie bereits und sie wissen genau, was ihnen noch fehlt. Die Lehrer wollen meistens unterschiedliche Methoden sehen. Sie arbeiten gerne mit interaktiven Methoden. Obwohl es sicherlich auch die Lehrer gibt, die lediglich ein Zertifikat brauchen und passiv dazusitzen. Die jungen Lehrer wollen meistens konkurrenzfähig sein, sie wollen sich selbst perfektionieren.“ (Interview_U16, Abs. 28)

Die Bildungsarbeit mit erwachsenen Teilnehmern schöpft bei vielen der befragten Erwachsenenbildner aus der Erfahrung, die sie in der schulischen Praxis mit Kindern gesammelt haben. Dabei ist die Gefahr immer noch groß, dass in der Erwachsenenbildung verschult gearbeitet wird, auch wenn dies aus den meisten Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern nicht direkt ersichtlich wird. Die Umstellung auf das andere Publikum erfolgt jedoch meistens intuitiv, ohne wissenschaftliche Grundlage.

178 Zu der deutschen Diskussion siehe z. B. Hitzler u. a. 1994; Lau/Keller 2001; Löw u. a. 1990.

3.3.5.3 Motivation und biographischer Hintergrund der Erwachsenenbildner

Von Interesse für die oben gestellte Fragestellung war auch die persönliche Motivation, die die Erwachsenenbildner dazu bewegt oder bewogen hat, ihre pädagogische Tätigkeit im Bereich des Umgangs mit der Geschichte aufzunehmen. Es werden im Folgenden die Aussagen beleuchtet, welche Auskunft über Impulse, Überzeugungen, das Hineinwirken des Persönlichen in das Berufliche, das Empfinden der eigenen „Berufung“ geben können. Nicht, was die Bildungsträger und -einrichtungen mit ihrer Arbeit tatsächlich erzielen, sondern wie die dort Tätigen aus ihrer Sicht ihr persönliches Engagement sehen und erklären, wurde anhand der Fragen erschlossen. Eine biographische Motivation ist ein häufiger Grund zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Ein Erwachsenenbildner beschreibt seinen Weg in die Bildung mit dem Schwerpunkt auf dem Umgang mit der Vergangenheit:

„Meinen jetzigen Lebensweg habe ich im Jahr 1988 festgelegt. Es gab ein kleines Treffen der ehemaligen politischen Gefangenen. Es war damals die Zeit, als die Ukraine durch innere revolutionäre und umwälzende Potenzen bewegt war. Da wollten wir besprechen, was wir tun und welche Ziele wir uns setzen sollten. Für mich habe ich folgende Position formuliert: Ich möchte nicht in die Politik gehen. Ich glaube nicht, dass irgendwelche politischen Formeln wirken können, solange wir einerseits das Modell des Staates, in welchem wir leben, und andererseits das Modell der Gesellschaft in den Köpfen der Bürger nicht ändern. Ich glaube nicht an die Politik, die die westlichen Ideen des Parlamentarismus verwenden wird, denn das vorhandene ‚Material‘ passt nicht zu diesen Formen. Ich möchte die Mentalität der Menschen verändern, ich möchte beteiligt sein an der Herausbildung einer zivilen Mentalität. So habe ich das 1988 formuliert und danach lebe ich bis heute. Ich habe es nie bereut, dass ich nicht in die Politik gegangen bin. [...] Ich habe oft beobachtet, dass die Versuche der Dissidenten, Veränderungen durch die Politik zu erzielen, damit endeten, dass das System die Dissidenten veränderte und nicht umgekehrt. Oder das wäre korrekter: Das System hat sie mehr verändert als sie das System. Das was ich mache: Publikationen, Forschung, Lehre, das ist meine Mission, ich möchte die Mentalität der Menschen verändern und sie auf das neue Leben vorbereiten, auf das Leben, das nicht sowjetisch ist.“ (Interview_U03, Abs. 66–67)

Wesentlich ist für diesen Gesprächspartner, dass er durch Bildung versucht, politisch aktiv weiterzuwirken, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Veränderungen der Haltungen und Einstellungen in der Gesellschaft zu leisten. Der Erwachsenenbildner schreibt der Bildung das Potential zu, die Veränderungen in der Gesellschaft durch einen Wandel der mentalen Muster zu fördern. Natürlich spielen bei den Interviews Idealisierung und nachträgliche Bedeutungszuschreibungen eine gewisse Rolle. Selbst wenn in Rechnung gestellt wird, dass die persönlichen

Überzeugungen retrospektiv stilisiert und an die Situation angepasst wurden, muss davon ausgegangen werden, dass diese in die pädagogische Tätigkeit hineinwirken und diese gestalten. Es steht außer Frage, dass diese eine wichtige Ressource für die Selbstwahrnehmung sind und das eigene Handeln als Bildner beeinflussen.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird von manchen Respondenten als „Suche nach den Wurzeln“ beschrieben. Das Gefühl des Verbundenseins der Zeit mit einer bedeutenden vorangegangenen Vergangenheit wird als Stärkung der eigenen Position, als „Lebenskompass“ empfunden. Dabei wird der einfachen „Existenz“ einer Vergangenheit, dem Gefühl, das diesem Leben bereits etwas vorangegangen sei, eine regulierende, „lehrende“ Wirkung zugeschrieben:

„Ursprünglich interessierte ich mich für Geschichte nur im Rahmen meines Interesses für Numismatik. Es schien mir, dass die Geschichte meiner Stadt, welche 1868 als eine Eisenbahnstation gegründet wurde, einfach nichts hergibt. Ich habe immer die Menschen beneidet, welche in Moskau, Kyiv, ganz zu schweigen von den Städten der Westukraine leben, weil sie beim täglichen Spaziergang Gebäude beobachten können, die 200 bis 300 Jahre alt sind. Die Umgebung alleine bringt dem Menschen dort bei, wie er zu leben hat. Eine schonende und behütende Situation.“ (Interview_U24, Abs. 7)

Später vertiefte sich der Befragte, dessen Vater unter Repressionen der stalinistischen Zeit gelitten hat (vgl. Interview_U24, Abs. 3), in die Nachforschungen der lokalen Geschichte, deren „Propagierung“ für ihn zu einer pädagogischen Aufgabe wurde: „Ich musste einfach darüber erzählen, dass es Vergangenheit nicht nur woanders gibt, sondern dass wir hier auch eine Vergangenheit haben.“ (Interview_U24, Abs. 18) Die pädagogische Tätigkeit ist somit für ihn auf den Erhalt der Traditionen als Orientierungspunkte verbunden; sie umfasst die Fähigkeit, überlieferte Erfahrungen zu sichern und zu pflegen, und zielt auf die Möglichkeit, diese weiterzugeben.

Für einige Befragten stellten die Möglichkeiten der pädagogischen Freiheit und der große Raum zum Ausprobieren, was sich nach 1991 ergab, den Grund für die Auswahl des beruflichen Feldes dar. Dabei geht es darum, eigene Interessen weiterentwickeln zu können und Eigenständigkeit und Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, zu zeigen:

„In einer Nichtregierungsorganisation ist immer der positive Aspekt vorhanden, dass du hier das machen kannst, was dir gefällt und was dich interessiert. [...] Für diese Arbeit muss man sehr viel Zeit und Energie investieren, dass wir hier alles bezahlt bekommen, davon kann gar nicht die Rede sein, wir arbeiten sieben Tage die Woche hier. Das kann man nur dann aushalten, wenn das Interesse dich motiviert. Deshalb ist diese Freiheit eine der wichtigsten Seiten dieser Tätigkeit. Das unterscheidet uns zum Beispiel von staatlichen Weiterbildungsorganisationen.“ (Interview_U05, Abs. 8–9)

Die pädagogische Tätigkeit wird als Raum zum Nachdenken und Analysieren verstanden, als Übung der demokratischen Umgangsformen, Ort der Begegnung der Gleichgesinnten und des Kennenlernens der Gegenargumente, der Entwicklung der Handlungskompetenzen. Die Möglichkeit, Interpretationen und Visionen der Vergangenheit in der Sache mit anderen erörtern zu können, macht die pädagogische Tätigkeit mit Erwachsenen für einen der Gesprächspartner besonders attraktiv:

„Ich brauche sozusagen Ohren. Ich suche für mich selbst nach Antworten. Es ist für mich leichter, laut nachzudenken, weil ich dabei reflexive Reaktionen erhalte. Wenn ich zusammen mit jemandem nachdenke, wenn ich den Teilnehmern meine Modelle anbiete, wenn diese Modelle der Vision der Vergangenheit auf ihre eigenen Modelle stoßen, genau das gibt mir die Möglichkeit, meine Haltungen gegenüber diesen oder anderen Problemen der Vergangenheit zu schärfen oder zu konkretisieren. Das ist erstens, und zweitens, ich spiele gerne mit Methoden. Ich mag manipulieren – im positiven Sinne des Wortes. Wenn ich bei den Teilnehmern Interesse für Fragen wecken kann, die ihnen nicht aktuell zu sein schienen. Und drittens, ich lebe in einer Kleinstadt. Dadurch werden auch meine Haltungen bestimmt, es ist besser, kleine konkrete Sachen zu realisieren, als das Weltall zu kontrollieren. Auf die Frage, wozu ich das mache, kann ich immer die Antwort geben: Ich lebe in einer kleinen Stadt und möchte am Abend durch die Straßen gehen, ohne dabei Gefahr zu laufen, verprügelt zu werden. Denn je mehr Leute mich kennen und mögen, desto geringer ist die Gefahr. [...] Vielleicht ist das eine absolut egoistische Motivation, aber ich mag es, Gleichgesinnte zu haben, wenn wir einander verstehen und eine Sprache sprechen. Wenn bei vielem die Haltungen und Einstellungen übereinstimmen, dann kann sich das Leben verändern. Durch die kleinen Schritte, durch die Aufklärungs- und Bildungsarbeit dieser Menschen ist die Bürgerbildung zu einer Norm, zu einem Standard in der Ukraine geworden. [...] Für mich ist meine Arbeit eine etwas idealistische Arbeit mit dem Ziel der Veränderungen zum Besseren.“ (Interview_U13, Abs. 58)

Grundlegend ist es dabei, die Kommunikation als wichtiges Instrument der Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen und vergangenen Situationen zu sehen, welche dem Bildner (sowie auch seinen Teilnehmern) die Gewinnung und Verarbeitung von Anregungen und Kritik ermöglicht. Dabei verweist die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung auf das im Menschen verankerte Bedürfnis nach *Mitmenschlichkeit* (vgl. Friedenthal-Haase 1998), die ihn zum Dialog und solidarischem Verhalten befähigt.

Die pädagogische Arbeit ist für manche mit dem Bedürfnis der Wiederherstellung der symbolischen Gerechtigkeit in Bezug auf die eigene Familie verbunden. Ein Interviewpartner behauptet, es gebe in der Ukraine beinahe keine Familie, deren nahe oder ferne Verwandten nicht unter dem Repressionssystem der Sowjetunion gelitten hätten (vgl. Interview_U10, Abs. 68). Die pädagogische Arbeit stiftet das Gefühl der Genugtuung, der moralischen Entschädigung gegenüber den

Menschen zunächst aus dem persönlichen Umkreis, was sich jedoch später auf eine größere Gemeinschaft ausdehnt:

„Einer meiner Großväter ist während der Hungerkatastrophe gestorben (vorher war er ‚entkulakisiert‘), der zweite Großvater war deportiert. Ich habe seit meiner Kindheit ein Bedürfnis nach Genugtuung. Meine Familie hat gelitten. Meinem Großvater wurde alles weggenommen: das Haus, das Vieh, die Habseligkeiten. Nur weil es den Bolschewiken nicht gefiel, dass die Menschen eine Wirtschaft betreiben und daher relativ unabhängig sind. Dafür hatte ich immer einen Groll gegenüber der Sowjetmacht. Und auch den Wunsch, es ihr heimzuzahlen. Mit den Jahren hat sich das Ganze zu einem Bedürfnis vereinigt, es den Henkern meines Volkes zu vergelten. Die persönliche Beleidigung verband sich mit der nationalen. Das ist vielleicht der Hauptbeweggrund meiner Tätigkeit.“ (Interview_U10, Abs. 83)

Der Gesprächspartner betonte, er möchte die „historische Wahrheit“ wiederherstellen und die Namen und die Daten, die in der Zeit des sowjetischen Regimes aus dem öffentlichen, teilweise auch aus dem privaten Diskurs komplett verdrängt wurden, wieder ins Bewusstsein zu rufen. Das Empfinden der Wut wegen Ungerechtigkeiten gegenüber der eigenen Familie wird durch die aufklärerische Arbeit verarbeitet. Ob man in diesem Fall von der Bewahrung der Neutralität in der Bildungsarbeit sprechen kann und ob der Bildungsprozess nicht zu einer Art Selbstbestätigung und Selbststilisierung wird, ist fraglich. Die dabei nicht zu vergessende Gefahr besteht in der Verabsolutierung des erworbenen und zu vermittelnden Wissens.

Die Motivation, sich für die Aufarbeitung der Vergangenheit in der einen oder anderen Form einzusetzen, besteht nicht nur aufgrund der familiären Betroffenheit. Bedeutsam war es für einen der befragten Erwachsenenbildner, Personen kennengelernt zu haben, die in der Sowjetunion den Mut hatten, Widerstand zu leisten und dabei das eigene Schicksal aufs Spiel zu setzen: „Einmal bin ich einem Menschen begegnet, der den Gulag überlebt hat. Seine Erzählungen waren für mich etwas unglaublich Erschütterndes. In einem Gespräch die Geschichte direkt zu spüren. Ich habe angefangen, nach weiteren solcher Menschen bei uns in der Region zu suchen. Es waren Hunderte davon. Seitdem verlässt mich das Thema nicht mehr.“ (Interview_U20, Abs. 14) So hat eine Begegnung mit einem Zeitzeugen einen ehemaligen Parteifunktionär dazu bewogen, im letzten Jahr der Sowjetunion eine Organisation zum Schutz der ehemaligen politischen Gefangenen zu gründen: „Man munkelte, es sei eine der Parteieinrichtungen, weil ich damals [Anfang der 90er Jahre] selbst in der Partei war.“ (Interview_U20, Abs. 6)

Ein anderer Befragter erinnert sich an ein Ereignis, das er als 14-jähriger Junge erlebt und das den Anstoß für seinen beruflichen Weg gegeben hat. Die Auseinandersetzung mit Geschichte wurde seitdem für ihn mit Widerstand und mit

aufrechtem (oder: nach Jahren der Unterjochung – aufgerichtetem) Gang in Verbindung gebracht.

„Einmal war ich mit meinem Bruder im Dorf Zavaliw, wo es im Mittelalter ein Kloster gab. Im Wald haben wir ein kleines Holzhaus gesehen, neben welchem ein alter grauer Mann stand. Ich begrüßte ihn so, wie es uns in der Familie beigebracht wurde: ‚Gelobt sei Jesus Christus.‘ Der Mann war ein alter griechisch-katholischer Pfarrer, ich weiß nicht, wie er den Repressionen entfliehen und in dem Haus leben konnte. Wir hatten ein langes Gespräch und am Ende gab er mir ein Buch von Bohdan Lepkyj zu lesen. Ich war damals in der achten Klasse und ich las bei ihm Bücher von Staryz’kyj und Lepkyj, was in der Sowjetunion verboten war. Es war bereits damals für mich ein Antrieb für mein Interesse für die Geschichte meines Landes. Ich fragte mich, warum war unser Volk immer von den anderen unterjocht?“ (Interview_U15, Abs. 49)

Der befragte Erwachsenenbildner erzählt weiter von seinem beruflichen Werdegang, welcher in der Zeit des totalitären Systems nicht wunschgemäß verlaufen konnte. Das Studium der Geschichte wurde ihm verweigert, im Westen der Ukraine sei es unmöglich gewesen, Geisteswissenschaften zu studieren, ohne den „Umweg über die Partei nehmen zu müssen“ (ebd.). Er konnte lediglich eine Ausbildung als Eisenbahnangestellter absolvieren. Er war Mitglied der Ukrainischen Helsinki-Gruppe und las Samisdat. Erst in der Perestroika-Zeit war es möglich, Jura zu studieren. Die pädagogische Tätigkeit im Bereich der Geschichte und des Umgangs mit der Geschichte ist für ihn „für immer eine Leidenschaft“ (ebd.) geblieben. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird ersichtlich, dass die tiefe Involviertheit auch biographische Wurzeln in Form familiärer traumatischer Erlebnisse hat:

„Ich bin 1945 geboren. In unserem Dorf war eine UPA-Truppe stationiert. Plötzlich startete eine Abteilung der NKWD einen Überfall, es fielen Schüsse. Dabei fiel der Natschalnik der Bezirksabteilung der NKWD. Unser Haus und die Nachbarhäuser wurden von NKWD-Einheiten umzingelt. Meine Mutter war hochschwanger und die NKWD-Leute haben sie so lange verprügelt, bis die Geburt einsetzte. So kam ich zur Welt. Später wurden wir bei uns im Stall, wo es einen Eingang zum kleinen Bunker gab, versteckt.“ (Interview_U15, Abs. 49)

Die Kindheit und die Atmosphäre innerhalb der Familie spielte bei vielen der Befragten eine wesentliche Rolle bei der Wahl des beruflichen Weges und des hauptsächlich thematischen Bezuges ihrer Tätigkeit. Es mussten nicht immer die traumatischen Ereignisse der Vergangenheit gewesen sein, welche als Antrieb für die Auseinandersetzung mit der Geschichte dienten. Eine Befragte schildert den Fall, wie sie durch eine bestimmte Kultur des Gesprächs und durch die Atmosphäre in der Familie geprägt wurde. Ihre Sozialisation geschah in der Zeit der Perestroika und danach:

„Meine beiden Eltern sind Geschichtslehrer, von daher waren die Ereignisse der Vergangenheit stets ein Thema des alltäglichen Lebens. Ich setzte mich auch damit auseinander, am Anfang nur deswegen, um mich nicht vor meinem Vater schämen zu müssen. Jetzt mache ich weiter, um mich vor mir selbst nicht schämen zu müssen. Und vor meinen Kindern, die mir unbequeme Fragen stellen werden.“ (Interview_U25, Abs. 72)

Die Aussagen zur Motivation für die pädagogische Tätigkeit im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sind sehr heterogen. Der intensive Zusammenhang von beruflichem Weg und persönlicher Existenz lässt sich jedoch bei aller Differenziertheit der Aussagen beobachten. Die konkrete Geschichte tritt oft an die Stelle von Geschichte schlechthin, was wiederum auf den Umgang mit der eigenen Biographie zurückwirkt. Die zwei Haupttypen (mit drei Untertypen) des Zusammenhangs von Geschichte und Biographie, die Faulenbach vorgeschlagen hat, lassen sich auch unter den befragten Erwachsenenbildnern feststellen: „Lebensgeschichte bzw. lebensgeschichtliche Erfahrungen und Geschichtsbewußtsein können – idealtypisch gesehen – in einem sehr unterschiedlichen Verhältnis stehen:

- 1) Sie stehen völlig unverbunden nebeneinander;
- 2) sie sind miteinander verbunden:
 - a) die individuelle Lebensgeschichte dominiert das Geschichtsbewußtsein;
 - b) das Geschichtsbewußtsein prägt die Interpretation der Lebensgeschichte;
 - c) beide stehen in einem Interdependenzverhältnis.“ (Faulenbach 1996, S. 81)

Im Interview_U10 ist der Fall 2a deutlich zu erkennen, teilweise auch im Interview_U15; wohingegen bei dem Respondent im Interview_U25, der zu den jüngsten befragten Erwachsenenbildnern gehörte, die Rede von einem Interdependenzverhalten sein kann. Wenn die Lebensgeschichte und das Geschichtsbewusstsein unverbunden nebeneinanderstehen, wurde die Lebensgeschichte in den Interviews seitens der Respondenten kaum thematisiert.

Die beruflichen Wege unterscheiden sich je nachdem, ob der Befragte seine Ausbildung in der Sowjetzeit, während der Jahre der Perestroika oder erst danach erworben hat; ebenso unterschiedlich sind die Quellen zur Beschaffung und Erschließung der Informationen und Wissensbestände. Persönliche Kontakte und zufällige Begegnungen spielten bei einigen Befragten eine ausschlaggebende Rolle. Wesentliche Anregungen kamen auch aus dem Familienkreis. Dafür, dass die Wahl des beruflichen Feldes einem Zufall im Leben und nicht einer Entscheidung zu verdanken ist – zumindest können die Befragten keinen Grund für die eigene Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema nennen – lassen sich in manchen Gesprächen Anhaltspunkte finden.

Jedoch sind diese nicht zahlreich, sodass eine weitere Ausdeutung und Wertung hier nicht vorgenommen werden kann.

3.3.5.4 Schlussfolgerungen

Was lässt sich – bei aller Individualität – verallgemeinern in Bezug auf das pädagogische Selbstverständnis der Erwachsenenbildner der gegenwärtigen Ukraine, welche direkt oder indirekt mit dem Umgang mit der Vergangenheit in ihrer beruflichen Praxis zu tun haben? Verschiedene Bildner verdeutlichen unterschiedliche Auffassungen von der Selbstbeschreibung der Respondenten: „Diplomat“, (Interview_U01, Abs. 143–144), „Dissident“ (Interview_U03, Abs. 62), „Verbreiter“ des Wissens (Interview_U24, Abs. 45) etc. Die Erwachsenenbildung, welche sich dem lernenden Umgang mit der Vergangenheit widmet, ist in der gegenwärtigen ukrainischen Situation leider weniger von einer gesellschaftlichen Nachfrage als von persönlichem Engagement getragen.

Viele der besuchten Institutionen rekrutieren die meisten Teilnehmer unter der Lehrerschaft, da diese Gruppe gut organisiert und dadurch auch relativ leicht erreichbar ist. Dadurch wird bei aller Breite und Grundsätzlichkeit die Arbeitsweise, begründet durch die Teilnehmerorientierung, stark durch die Besonderheiten der spezifischen Adressatengruppe geprägt. Viele der befragten Erwachsenenbildner berichteten über ihre Bemühungen, darüber hinaus andere Lernbedürfnisse bei den Teilnehmern zu wecken, Angebote zu offerieren, die nicht nur direkt für ihre berufliche Praxis in der Schule Relevanz besitzen, sondern denen sie besondere Bedeutung für die Gesellschaft und für die Orientierung jedes einzelnen Individuums beimessen. Es wird auch auf die Bestrebungen verwiesen, neue Zielgruppen (z. B. junge Erwachsene aus unterschiedlichen Berufen) einzubeziehen, was sich jedoch als schwierig herausstellt.

Die beruflichen Tätigkeitsprofile der Lehrenden sind überaus vielfältig. Versucht man, manche Eigenschaften zu verbinden und auf wesentliche Züge zu reduzieren, so ließe sich als Schlussfolgerung dieses Kapitels eine grobe Klassifikation der Typen der in der Erwachsenenbildung Tätigen aufstellen:

- *Schulpädagoge*. Diese Befragten verfügen meist über großes Erfahrungswissen der pädagogischen Tätigkeit in der Schule und übernehmen mangels der Weiterqualifizierung im Bereich der Erwachsenenbildung ihre Handlungsmuster auch in die Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Sie versuchen den Teilnehmern, die vorwiegend im Berufsleben nötigen Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie fachspezifische Kenntnisse zu vermitteln. Im Zusammenhang

damit werden sie, wie auch in der Schule, mit Leistungserwartungen und -beurteilungen konfrontiert. Die Praktizierung der erwachsenengerechten Arbeitsweise erfolgt, wenn überhaupt, dann eher intuitiv.

- *Popularisator*. Diese Befragten übernehmen gerne die Expertenrolle und wollen ihr Wissen in den entsprechenden Gesellschaftsgruppen verbreiten – popularisieren. Der Wert der Bildung besteht danach in der Weitergabe der Inhalte einerseits und deren Übernahme andererseits. Diese Rolle hat in der Ukraine ihre Tradition, das Wort „Bildner“, auf Ukrainisch „*Osvitjanyn*“, wird vom Wort „*Svitlo*“ („Licht“) abgeleitet; demnach ist der *Osvitjanyn* derjenige, der Licht ins Dunkel der „Unwissenheit der Massen“ bringt. Für einen solchen Bildner übernehmen die Teilnehmer die Rolle der Unwissenden, die es aufzuklären gilt. Eine der vielleicht größten Gefahren besteht jedoch darin, dass die „Popularisatoren“ nur das popularisieren, was ihnen selbst als richtig und wichtig erscheint.
- *Missionar*. Die Bildungsarbeit wird von einem solchen Pädagogen als eine Mission verstanden. Er fühlt sich dazu berufen, den Teilnehmern die „Augen zu öffnen“. Hier kommt die alte Erblast der politischen Bildung zum Vorschein – das Image der Belehrung. In der politischen Erwachsenenbildung ist bis heute ein Aufgabenverständnis anzutreffen, das den Sinn politischer Bildung in der Vermittlung von Botschaften an die Teilnehmer sieht. Solch ein Pädagoge positioniert sich selbst über der Gesellschaft. Die beiden Modelle, Popularisator und Missionar, basieren auf der Überschätzung der eigenen Rolle innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Gruppen.
- „*Unterstützer*“, *Moderator*. Bildungsarbeit bedeutet für diesen Pädagogen das Ermöglichen von Lernen, das Bereitstellen von Erfahrungsräumen und das Gestalten von Kontexten, die das Lernen begünstigen und Selbstorganisation und Selbstentwicklung unterstützen.
- *Moralische Autorität*. Die Erwachsenenbildner, welche sich bereits in der Sowjetzeit geweigert haben, mit dem Strom zu schwimmen und die vorgefundene Situation als gegeben hinzunehmen, haben nach dem Zerfall des Systems an Bedeutung gewonnen, da sie ihre Position konsequent über die Jahre verteidigen konnten. Ihre Rolle 20 Jahre nach der Erlangung der Unabhängigkeit ist jedoch geschwächt.
- *Dialogpartner*. In der nach der Wende entstandenen Situation ist auch im Kreis der Pädagogen eine Suche nach neuen Formen und Modellen entstanden, welche mehr und mehr durch die Stichworte Dialog, Offenheit, Interaktion gekennzeichnet sind und in neuen Formen wie Trainings, Tagungen oder Workshops praktiziert werden.

Lehrende und Dozenten in der Weiterbildung verfügen über sehr unterschiedliche pädagogische Qualifizierungen. Manche Lehrende verfügen über keine pädagogische

Qualifizierung, mehrere haben lediglich einen schulpädagogischen Ausbildungshintergrund. Die Diskussion über die Qualitätssicherung der pädagogischen Kräfte zeigte sich nur in vereinzelt Äußerungen der Gesprächspartner. Nach wie vor bleibt die kritische Reflexion und Vergewisserung hinsichtlich des Selbstverständnisses des Faches Erwachsenenbildung aus, da die Theoriebildung und Herausbildung der Erwachsenenbildungswissenschaft in der Ukraine im statu nascendi ruht. Es gibt keinen allgemeinen Konsens unter den praktizierenden Erwachsenenbildnern hinsichtlich der notwendigen beruflichen Kompetenzen und Wissensbestände, Tätigkeiten und Aufgaben. Man kann von einem mangelnden professionellen Selbstbewusstsein der Respondenten sprechen. Die Diskussion um die Qualitätssicherung wird am aktivsten im Bereich der Lehrerfortbildung geführt, wo entsprechende Strukturen in Form von Instituten der Weiterqualifizierung der Lehrer eine lange Tradition vorweisen können. In weiteren Bereichen bleibt sie beinahe komplett aus. Kritische Selbstreflexionen finden in den Interviews durchaus statt – die fachlichen Reflexionen in Bezug auf die Erwachsenenbildung sind jedoch eine Ausnahme.

Durch mehrere Gesprächspartner ist die Dimension der Selbstreflexivität des pädagogischen Diskurses eingeführt worden. Das schafft gleichzeitig auch die Voraussetzung dafür, dass daraus die Kraft zur Innovation pädagogischer Praxis entspringen kann. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit hilft dabei nicht nur den Teilnehmern, sondern auch den Pädagogen selbst, eine Bereicherung aus der Sicht auf das eigene Leben zu erzielen, eigene Erfahrungen verstehen und analysieren zu lernen.

Sicherlich beeinflussen die ökonomischen Bedingungen, die sozio-kulturellen Traditionen und Entwicklungen, die sozialen Milieus und die Sozialisierungsgeschichte als externe Faktoren das pädagogische Selbstverständnis. Ein gemeinsames, integrierendes Selbstverständnis der befragten Erwachsenenbildner, welche in verschiedenen staatlichen, nichtstaatlichen, konfessionell gebundenen Institutionen arbeiten, lässt sich nicht ableiten. Es entsteht der Eindruck, als existierten gewisse Blockaden im innerfachlichen Diskurs, die es erschwere, eine solche Bildung angemessen auf die Umbruchsituation in den modernen Gesellschaften einzustellen und die Chancen, die sich hierbei bieten, auch zu nutzen.

3.3.6 Schlussfolgerungen zum gesamten Kapitel

Die Aufarbeitung der Vergangenheit in der Erwachsenenbildung bildet eine kleine Nische in der ukrainischen Bildungslandschaft. Durch die vielfältigen Initiativen und engagierten Erwachsenenbildner lässt sich jedoch eine zukünftige Entwicklung in diesem Bereich prognostizieren. Die Auseinandersetzung mit der

Vergangenheit hat in der Ukraine mehrere Hürden zu überwinden, die in diesem Kapitel deutlich geworden sein dürften. Die Aufarbeitung der Vergangenheit nach dem deutschen Muster als eine große gesellschaftliche Auseinandersetzung, eine massenmediale Auseinandersetzung über das Fernsehen, über den Rundfunk, über Ausstellungen, Diskussionen, Symposien findet in der Ukraine jedoch nicht statt. Teilweise wurde die Diskussion unter dem Motto der Wiedergewinnung des historischen Gedächtnisses geführt, wovon inzwischen große Teile der Gesellschaft tangiert werden. Die Untersuchung hat gezeigt, dass vielfältige Deutungen zum Thema des Umgangs mit der Vergangenheit nebeneinander existieren.

Neben dem Begriff der Wahrheit sind für das Verständnis der Aufarbeitung der Vergangenheit solche Begriffe zentral wie Versöhnung, Konsolidierung der Nation, Neubewertung, Umdenken, teilweise auch Vergeltung. Im Rahmen der durchgeführten Gespräche wird das Schlüsselwort der deutschen Debatte um die Vergangenheitsbewältigung – die Schuld – nur in wenigen Fällen erwähnt. Die Aufarbeitung der Vergangenheit wird in den meisten Fällen nicht als eine kritische Auseinandersetzung mit den negativen Horizonten der eigenen Geschichte verstanden.

Wichtige Faktoren, die die Selbstwahrnehmung der postsowjetischen ukrainischen Gesellschaft prägen – mit unterschiedlicher Intensität seit dem Jahr 1991 –, sind die Abgrenzung von der kommunistischen Diktatur und die Opferrolle des ukrainischen Volkes. Der Umgang mit der Vergangenheit hat unter solchen Bedingungen einen affirmativen Charakter und die Geschichte bekommt eine teleologische Ausrichtung. Die Ereigniskette der Vergangenheit wird als der „lange Kampf der Ukrainer um ihre Souveränität“ ausgelegt. Diese nationale, mitunter gar nationalistische Neubewertung der Vergangenheit belastete die Beziehungen zwischen Ukrainern und Juden und Polen und Russen. Negative Aspekte der westukrainischen Unabhängigkeitsbewegung wie z. B. die Kooperation mit den Nationalsozialisten oder die Beteiligung an Pogromen gegen die jüdische Bevölkerung werden unter den Teilnehmern ungern behandelt: Diese werden entweder abgeschwächt oder mit dem Ziel der Errichtung eines unabhängigen ukrainischen Staates gerechtfertigt. Man will Genugtuung und nicht Selbstanklage. Das offiziell geforderte ukrainozentrische Geschichtsbild trägt aber zweifelsohne zur Verdrängung anderer Opfergruppen bei, die ebenfalls zur ukrainischen Geschichte gehören. In manchen Gesprächen wird jedoch die allmähliche Abkehr der Erwachsenenbilder von der ethnozentrischen Sicht deutlich.

Eins der größten Probleme der gesellschaftlichen Entwicklung der gegenwärtigen Ukraine (im Prozess der Formierung der ukrainischen Nation) scheint auch in der Überwindung des starken, teilweise kontradiktorischen Regionalismus zu

liegen, dessen Gründe zum größten Teil einen historischen Ursprung haben und daher auf verschiedenen Geschichtsdeutungen basieren. Das Fehlen eines minimalen gesamtstaatlichen Konsens hinsichtlich der Vergangenheit hindert maßgeblich den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit. Der Pluralismus der Erinnerungen, der heute in der Ukraine existiert, wirkt nicht wie eine Grundlage für einen Dialog, sondern als Sammlung untereinander isolierter Narrative, die einander feindlich und aggressiv gegenüberstehen. In allen diesen Narrativen fehlt (oder ist äußerst schwach vertreten) das Element der Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld in Bezug auf historische Ereignisse. Trotz all dieser Schwierigkeiten gibt es auch Bildungseinrichtungen, die ein professionelles inhaltliches Angebot und eine professionelle pädagogische Praxis entwickeln, was besonders zu betonen ist.

Die Bildung zur Demokratie in Anlehnung an den Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit wird von den Akteuren im Land reflektiert und analysiert. Die Erwachsenenbildner zeigen dabei überwiegend einen hohen Grad an kritischer Distanz zum sowjetischen Erbe, Engagement bei der Verbreitung der demokratischen Grundsätze sowie reale Einschätzungen der Schwierigkeiten und Hindernisse der Bildungsprozesse. In diesen grundsätzlich offenen Selbstreflexionen steckt eine Chance zur weiteren Entwicklung und Systematisierung dieses Diskurses. Es überwiegt gegenwärtig der Eindruck, dass Ansätze zur Demokratisierung des Landes durch die Aufarbeitung der totalitären Vergangenheit nur punktuell zu finden sind, eine landesweite ausführliche Diskussion darüber bleibt bislang noch aus. Die Bildung zur Demokratie impliziert, so die Respondenten, Informiertheit über die vergangenen Ereignisse, Orientiertheit in der aktuellen Situation vor dem Hintergrund der Vergleichs des bereits Geschehenen, Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit, mit anderen in Kommunikation zu treten und diese zu führen, sowie auch die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Handeln zu realisieren und zu übernehmen. Dieser Prozess ist aufgrund der wirtschaftlichen Probleme des Landes sowie dessen innerer Zerrissenheit besonders kompliziert. Auf dem Weg der innergesellschaftlichen Verständigung stehen nicht nur Unterschiede des kollektiven Gedächtnisses, sondern auch von Politikern diktierte Vorstellungen der prinzipiellen Unmöglichkeit der Hinterfragung eigener „Säulenheiligen“ und der Akzeptanz dieser „Säulenheiligen“ von den Anderen. Beides wird als Verrat an der „kleinen Heimat“, an Ahnen oder an der eigenen Identität verstanden. Unter solchen Umständen schwindet jedoch auch die Bereitschaft zum Dialog und zur sachlichen Auseinandersetzung.

In den Einstellungen der Erwachsenenbildner gegenüber der Demokratie ließen sich zwischen den staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Daraus kann geschlussfolgert werden, was sich auch

in den weiteren Auswertungen bestätigt wird, dass der Staat den nichtstaatlichen Akteuren nicht als Gegner, sondern als Partner, wenigstens als wohlwollend-passiver, gegenübersteht. Das mag erstaunen, da die Vertreter dieser beiden Seiten oft unterschiedlich sozialisiert sind, wovon im Weiteren noch die Rede sein wird. Bei aller Ambivalenz seiner Amtsperiode kann die wichtigste Errungenschaft Viktor Juščenkos darin gesehen werden, dass er die ukrainische Vergangenheit größtenteils als einen Weg zum freiheitlich-liberalen, demokratischen Staat darstellte. Der demokratische Gedanke diente demnach als Legitimation und somit idealerweise auch als Grundprinzip des Staates. Für die Ukraine folgte hieraus nach der Orangen Revolution eine besonders konsequente Dekonstruktion von Deutungsmustern der totalitären Sowjetperiode.

Mehrere befragte Erwachsenenbildner sprachen von einem Wandel im Zugang zur Geschichte. Diesen Aussagen war gemein, dass das Leben des einzelnen Menschen in den Vordergrund gestellt wird und essentiell für die daraus abgeleiteten Lernziele und das pädagogische Handeln wird. Die nächste erkennbare Gemeinsamkeit ist eine prinzipielle Loslösung von Dogmen.

Der Umgang mit der Vergangenheit ist nicht apolitisch, sondern wird von den Erwachsenenbildnern als Grundlage für ein weiteres politisch-gesellschaftliches Handeln im Rahmen eines bestimmten normativen Kontextes (gewonnen aus der Analyse der Vergangenheit) gedacht. Das Politische und das Historische bedingen und beeinflussen sich gegenseitig in der Bildung und können kaum getrennt voneinander betrachtet werden. Form und Inhalt der gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen – wobei die Bildung als integraler Bestandteil und als Motor solcher Prozesse verstanden werden kann – sind nicht nur durch die „innere“ Dynamik (wie beispielsweise durch das Engagement der aktiven Bürger und durch die Politik des Staates), sondern auch durch den „äußeren“ Kontext (Einfluss der Nachbarstaaten, Politik der Europäischen Union) bedingt.

Ein zusammenfassendes Ergebnis – sowohl für bildungspolitische Erwägungen als auch für die Anlage weiterer Untersuchungen – könnte sein, dass, selbst bei der geringen Zahl an Interviews, auf ein sehr breites Spektrum an Motiven zu bzw. Anlässen für Demokratiebildung und Hindernissen bei dieser Bildung, auf unterschiedliche Verständnisse, Bewertungen und Erwartungen seitens der Bildungsakteure gestoßen wurde.

Wenn man jedoch die Einschätzung der pädagogischen Wirkung der befragten Personen zu ermitteln versucht, so stellen die Bildner selbst schnell fest, dass das, was sie tun, immer nur partikulare Bedeutung und Wirkung habe und im Umkreis und angesichts der Konkurrenz der kulturellen Wirkungen der Massenmedien und der Einflüsse der umgebenden gesellschaftlichen Gruppen stattfindet.

Nicht zuletzt haben die von der Politik ausgehenden Einflüsse, die die Spaltung des Landes begünstigen, dazu geführt, dass ein großer Teil der Lehrenden eine Balance versucht zwischen dem sogenannten „Patriotismus“ und „Verrat“ (oder, um einen ukrainischen Terminus hier anzuführen, „*Zaprodanstvo*“ – welcher vom Wort „verkaufen“ abgeleitet ist und zu folgender Bedeutung führt: die eigenen Überzeugungen wurden für bestimmte materielle oder soziale Begünstigungen *den Fremden* verkauft) (vgl. dazu z. B. Rasevyč 2011). Der Akt des Balancierens ist eine schwierige und die Freiheit der Lehrenden einschränkende Aufgabe, welche oft dazu führt, dass die pädagogische Tätigkeit an der Oberfläche zu bleiben droht. Der „Kampf“ um die Interessen der einen oder der anderen Seite begrenzt seine pädagogische Freiheit und seine Neutralität, was dazu führt, dass der Lehrende seine Autorität immer nur von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen anerkannt bekommt und von den anderen als „Verräter“ stigmatisiert wird. Es kam zur Spaltung der Zunft in National- und Hofhistoriker. Was Ditmar Schorkowitz für Historiker postuliert, sollte gleichwohl auch für den Pädagogen gelten: „Der Historiker unterliegt der Verpflichtung persönlicher Befreiungsleistung von Xenophobien und Zentrismen jedweder patriotischen Geschichtsschreibung. Er sollte eine Gefahr für nationale Mythen darstellen.“ (Schorkowitz 2003)

Die historischen Diskussionen, die in den durchgeführten Interviews besprochen wurden, konzentrieren sich zumeist auf einige Themen: Holodomor, der Zweite Weltkrieg und die Ukrainische Aufstandsarmee, historische Konflikte mit den Nachbarn (meistens mit Polen und Russen). Eine Herausforderung für die Bildung ist in der Frage zu sehen, wie ein ethnischer Nationalismus, der im Umgang mit der Geschichte immer noch zentral ist, mit dem Projekt der Zivilgesellschaft und der Bürgerbildung kompatibel sein kann. Der ethnische Nationalismus war ein zentraler Bestandteil des in der Ukraine verbreiteten antikommunistischen und antitotalitären Diskurses, der Nonkonformismus, Freiheit und Selbstständigkeit beinhaltete und zum politischen und gesellschaftlichen Engagement anregte. Die Überwindung des Nationalismus und der Übergang zum Konzept der multikulturellen Gesellschaft und interkulturellen Bildung werden in manchen Gesprächen als eine weitere notwendige Etappe in der ukrainischen Bildung eingestuft.

Die Teilung der Ukraine in die westliche und die östliche Ukraine mit ihren kontradiktorischen Vergangenheitsdeutungen konnte in den Interviews zum Teil belegt werden. Auffallend sind jedoch die besonders in L'viv vertretenen Diskurse der interkulturellen Bildung und der interkulturellen Gesellschaft; eine ausdrückliche Abgrenzung vom isolierenden und xenophobischen Nationalismus im Umgang mit der Vergangenheit überwog bei Weitem die anderen Tendenzen. Die Erwachsenenbildner aus L'viv beziehen sich in ihren Interviews auf die nationale

Geschichte der Ukraine und auf den europäischen Kontext der Ukraine, somit auch auf europäische Werte wie Offenheit und Toleranz. Einige Erwachsenenbildner aus Donec'k vertraten in ihren Personen keine „typischen“ Lehrenden und berichteten über Isolation und Konflikte mit der Umgebung in Bezug auf ihren Umgang mit der Vergangenheit. Die kulturellen Werte Europas werden, so diese Respondenten, im Kreis der Donec'ker Teilnehmer kaum anerkannt.

Mit dem Systemwechsel 1991 haben sich die Rahmenbedingungen für alle Pädagogen im Grundsatz verändert. Die früheren Dissidenten wie auch angepasste Lehrergenerationen waren gezwungen, sich ökonomisch und ideologisch in eine sich rapid verändernde Gesellschaft hineinzufinden. Die gesellschaftlichen Veränderungen brachten neue Herausforderungen mit sich, die im Prozess der Bildung bewältigt werden sollten. Der Umstellungsprozess verlangt bis heute bei der Bildungsarbeit eine gezielte Orientierung auf die Teilnehmer und genaue Wahrnehmung der Unterschiede in ihrer Ausgangslage. Die Ablehnung des bisherigen, uniformierten Geschichtsbildes, die Vielfalt an Angeboten, Lehrbüchern, Erinnerungsliteratur, vor allem aber das massenhafte Interesse an Geschichte sowie die moderne mediale Vermittlung von Geschichtsbildern fördert nicht nur einen breiten Gedankenaustausch, sondern bringt auch Spannungen und Angstgefühle mit sich. Ziel der Bildung ist dabei, wie aus den durchgeführten Interviews geschlussfolgert werden kann, die für die neue Situation geeigneten Mittel der Bewerksstellung auszusuchen. Es gilt, einen Zugang dazu zu finden, über die Situation sprechen zu können – einen Dialog führen zu können. Auf diese Weise wird der thematische Bezug – der Umgang mit der Vergangenheit – durch die Frage nach neuen Verhaltensmustern, die in der Vergangenheit entweder nicht nachgefragt oder infolge bestimmter hierarchischer Strukturen nicht praktiziert wurden, erweitert.

Die im Jahre 2009 durchgeführte Befragung der Erwachsenenbildner muss als *pars pro toto* in einer signifikanten Momentaufnahme verstanden werden, denn der Rekurs auf die Vergangenheit hat seit dem Zerfall der Sowjetunion eine Wandlung erfahren. Eine deutliche Zäsur stellte unter anderem die Orangene Revolution dar. Die Machtübernahme der Verlierer der Orangenen Revolution im Jahr 2010 bedeutete einen erneuten Wechsel bezüglich des Verständnisses der Vergangenheit, was hier jedoch nicht weiter verfolgt werden konnte. Das Gedächtnis als Bezugspunkt für ein reflektiertes, erinnerndes Bewusstsein ist demnach nicht nur unbeständiger, sondern auch beliebiger geworden. Die von den Respondenten artikulierte Hoffnung, dass die Auseinandersetzung z. B. mit dem ukrainisch-polnischen Konflikt oder dem Feld der ukrainisch-jüdischen Beziehung durch die langjährige Arbeit der Historiker, Pädagogen, Politologen und Soziologen auf beiden Seiten zu einer Versöhnung führen würde, wird durch den Machtwechsel in Kyiv getrübt.

4 Vergleich der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Arbeit

Oskar Anweiler sagte in einem Interview: „Osteuropaforschung ist bekanntlich ein multidisziplinäres Unternehmen, in dem die verschiedenen Fachdisziplinen untersucht werden und – das ist der integrative Aspekt – durch die Zusammenführung der verschiedenen fachlichen Gesichtspunkte dann zu generellen Aussagen kommen können“ (Steining 2000, S. 268). Während die Osteuropaforschung die politische, institutionelle und wirtschaftliche Ebene der postkommunistischen Transformation seit 1989 intensiv in den Blick nahm, blieb der Bildungsbereich bislang weitgehend ausgeblendet. Die Erziehungswissenschaft spielt bis heute in der Osteuropaforschung keine zentrale Rolle, trägt jedoch zum Verständnis der Entwicklungen und Tendenzen in der osteuropäischen Region wesentlich bei. In Bezug auf die Pädagogik sind wiederum die Forschungsergebnisse anderer Disziplinen der Osteuropaforschung für das Verständnis der Umstände, Kontexte und Traditionen der Bildung von größter Bedeutung. Unter Berücksichtigung dieser Perspektiven – der pädagogischen und der Perspektiven anderer Disziplinen, die sich im Bereich der Osteuropaforschung verorten lassen –, ist diese Arbeit entstanden, in der Hoffnung, einen Beitrag sowohl zur Erziehungswissenschaft als auch zur Osteuropaforschung leisten zu können. Anhand der empirischen Untersuchung ist es in der Arbeit gelungen, erprobte Möglichkeiten der pädagogischen Praxis in drei ost- und mitteleuropäischen Ländern aufzuzeigen, um die Frage zu beantworten, wie die Erwachsenenbildung zum Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beisteuern und was die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als Bildungsprozess beinhalten kann.

4.1 Allgemeine Anmerkungen zum Kapitel und Vergleich der Ergebnisse

Eine der wichtigsten Prämissen jeder Forschung ist es, eine komplexe Situation durch die Beschreibungen nicht zu simplifizieren. Andererseits besteht in der Forschung der Anspruch, Kategorien zu bilden, um Vergleiche überhaupt zu ermöglichen. Diese Arbeit wollte den Spagat wagen, das komplexe Thema der Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Bildung in der Komplexität der drei großen europäischen Staaten wissenschaftlich zu erfassen und anhand

der ausgearbeiteten Kategorien und Subkategorien miteinander zu vergleichen. Die vergleichenden Forschungsmethoden sind nicht unumstritten, es kann jedoch ihre Bedeutung als Methode zur Beschreibung der Phänomene unter einem anderen Blickwinkel, als Methode der Verallgemeinerung, Kategorisierung und Erklärung der strukturähnlichen Phänomene nicht angezweifelt werden. Aus diesem Grunde wird im nächsten – und letzten – Schritt dieser Arbeit ein Vergleich der Ergebnisse unternommen, um die grundlegenden Gemeinsamkeiten und auch bleibenden Differenzen noch einmal abschließend zu markieren und die Frage nach den Kriterien und Merkmalen einer gelungenen bzw. defizitären Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen von Bildungsprozessen aufzuwerfen. Vergleiche werden in sozialwissenschaftlichen Disziplinen oft zwecks Ein- oder/und Abgrenzung durchgeführt, was eine bewertende und verallgemeinernde Interpretation empirischer Befunde ermöglicht. Um diesem Zweck nachzukommen, werden in diesem Kapitel drei Schritte unternommen: Zunächst werden die Aussagen der befragten Erwachsenenbildner aus den drei untersuchten Ländern zueinander in Beziehung gesetzt. Im zweiten Schritt sollen die daraus gewonnenen Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, was diese in Bezug auf die vier eingangs gestellten Forschungsfragen bedeuten. Aufgrund dieses Schrittes werden Folgerungen hinsichtlich des Beitrags der empirischen Beispiele zur theoretischen Diskussion und möglicher daraus zu entwickelnder theoretischer Konzeptionslösungen abgeleitet. Im dritten und letzten Schritt soll der eigentliche Ertrag der Untersuchung für die Teildisziplin Erwachsenenbildung gekennzeichnet werden. Demzufolge soll dieses abschließende Kapitel der Arbeit zunächst folgende drei wichtige Aufgaben erfüllen: (1) die in den drei Ländern gesammelten empirischen Ergebnisse vergleichend analysieren, (2) die Grunddimensionen des pädagogischen Konzeptes der Aufarbeitung der Vergangenheit darstellen und (3) den pädagogischen Ertrag der Studie zusammenzufassen.

Die vorliegende Studie erhebt nicht den Anspruch, die Frage der Vergangenheitsbewältigung ausschöpfend zu beantworten. Eher ist sie als eine vorläufige Bilanz und Eröffnung der Perspektiven zu verstehen, die nach dem Ertrag und den Versäumnissen der pädagogischen Verarbeitung des Totalitarismus fragt. Dabei muss wiederholt betont werden, dass nur eine Perspektive in dieser Studie berücksichtigt werden konnte: die Perspektive der in der Erwachsenenbildung Tätigen – der Menschen, die unterschiedliche Bildungsveranstaltungen direkt oder indirekt zum Thema des Umgangs mit der Vergangenheit anbieten. In diesem Sinne können (nur) die Bilder¹⁷⁹ der befragten Pädagogen präsentiert werden: Es geht um die

179 Analog zur Studie von Elisabeth Meilhammer „Britische Vor-Bilder“ (2000): Meilhammer ging es um die „britische Erwachsenenbildung, so wie sie Wissenschaftlern,

Wahrnehmung bestimmter Phänomene und Erscheinungen. Eine solche Ausrichtung der Arbeit bedeutet auch, dass die Analyse der empirischen Daten zumindest drei abgrenzbare Metaebenen impliziert:

- Die Metaebene (1) der befragten Erwachsenenbildner: Reflexion über und Analyse ihrer beruflichen Praxis;
- die von den Erwachsenenbildnern selbst in die Gespräche eingebaute Metaebene (2) hinsichtlich anderer Akteure des Bildungsprozesses: Reflexion über und Analyse des Verhaltens der Teilnehmer (wie auch der Nicht-Teilnehmer) ihrer Veranstaltungen sowie des Verhaltens anderer gesellschaftlicher Akteure, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf Bildungsprozesse ausüben;
- und schließlich: die Metaebene (3), die die Autorin bei der Klassifikation und Analyse der aus den Interviews gewonnenen Daten (Metaebene 1 und 2) aufzeigte.

Ein Fazit ist angesichts der vielen Kategorien und Subkategorien sowie der unterschiedlichen Tendenzen nicht einfach zu formulieren. Die Bildungsprozesse in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit zeigen eine breite Mischung von Elementen. Sie zeigen, welche Spannweite die Bildungsbestrebungen programmatisch, institutionell und faktisch annehmen können. Es ist daher zu betonen, dass es weder möglich noch wünschenswert ist, ein allzeit gültiges, kulturübergreifendes Aufarbeitungs-framework für die Bildung zu entwerfen, da jede Post-Konflikt-Situation ihre eigene Ausgangslage hat und dementsprechend eigene „Aufarbeitungsbedürfnisse“ und ihre eigenen Methoden benötigt. Die grundlegende Voraussetzung für ein „Aufarbeitungsbedürfnis“ ist eine belastete Vergangenheit, die durch Menschenrechtsverletzungen gekennzeichnet ist. Das Ziel könnte dabei eine (Wieder-)Aufnahme von vertrauensvollen Beziehungen auf verschiedenen Ebenen sein: zwischen dem Staat und dem Bürger, zwischen den Vertretern unterschiedlicher Gruppen innerhalb der Gesellschaft, zwischen Vertretern unterschiedlicher Nationen im internationalen Kontext. Bei der Aufarbeitung der Vergangenheit handelt es sich um hochkomplexe innerliche und nicht

praktischen Volksbildnern und Bildungsinteressierten im deutschen Kaiserreich vor Augen stand und von ihnen einer deutschsprachigen Öffentlichkeit auf dem Wege der Publikation mitgeteilt worden ist“ (Meilhammer 2000, S. 1). Der Autorin der vorliegenden Arbeit geht es um den pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit, seine Formen, Probleme, Modi, Umstände und Rahmenbedingungen, so wie diese den daran beteiligten Erwachsenenbildnern im Jahr 2009 vor Augen standen und in den durchgeführten Interviews mitgeteilt worden sind.

einforderbare Prozesse, die allerdings durch äußere Faktoren – Bildung im weitesten Sinne des Wortes – begünstigt (oder auch gehemmt) werden können.

Die Analyse der drei Länder verweist auf das Vorhandensein von (mindestens) drei unterschiedlichen Mustern der Aufarbeitung der Vergangenheit in der Bildung und arbeitet gegen die Verwischung von Besonderheiten und gegen die Gleichmacherei, denen die Länder Mittel- und Osteuropas während des Bestehens des sozialistischen Blocks unterlagen. Wenn Polen heutzutage deutlich von Russland und anderen Republiken der Sowjetunion abgegrenzt wird, so bleibt eine genaue Differenzierung zwischen den ehemaligen sowjetischen Republiken (ausgenommen sind die baltischen Republiken) meistens aus – insbesondere trifft dies auf die Unterscheidung zwischen der Ukraine und Russland zu. Die durchgeführte Studie verdeutlicht die historische Unterschiedlichkeit der Länder und unterschiedliche Zugänge im Umgang mit ihrer Vergangenheit. Selbstverständlich treten dabei auch Ähnlichkeiten in Erscheinung, die vor allem eine ähnliche Struktur des Themenkomplexes der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ermöglichen, wie es bereits in den vorangegangenen Kapiteln zu den drei Ländern deutlich geworden ist und wie es hier abschließend in Form eines Modells des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit resümiert wird. Die Bildung mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist dennoch nicht aus ihrem jeweiligen nationalen Kontext zu reißen. Ungleichzeitigkeiten zwischen den Ländern hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit stellen den Normalfall dar.

Unterschiede zwischen den Ländern bestehen nicht nur im Umgang mit der Vergangenheit innerhalb der Bildungseinrichtungen, sondern in der Beschaffenheit der Institutionenlandschaften in den drei untersuchten Ländern selbst: Während in Polen die Erwachsenenbildung erstens als akademische Disziplin mehr und mehr an Bedeutung gewinnt und zweitens die klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen, Volksuniversitäten etc. sich immer mehr verbreiten, ist die praktische Erwachsenenbildung in der Ukraine wie auch in Russland fragmentär und wird oft nicht explizit als solche dargestellt: Die Initiativen zur Bildung Erwachsener sind in den Bibliotheken, Museen, NGOs, Vereinen etc. zu finden, obwohl die Vertreter dieser Einrichtungen ihre Arbeit nicht als Bildungsarbeit mit Erwachsenen verstehen.

Die Aufarbeitung der Vergangenheit zumindest in zwei der untersuchten Länder (Russland und der Ukraine) befindet sich noch nicht auf der Etappe der Professionalisierung und Vertiefung, der Ausdifferenzierung und Kategorisierung, da es keinen allgemeinen gesellschaftlichen Konsens über die Notwendigkeit gibt, die Fragen des Holocaust, des Stalinismus, der sozialistischen Diktatur, der Nazi-Diktatur und der Kollaboration mit den diktatorischen Regimes in der schulischen

Bildung wie auch in der Jugend- und Erwachsenenbildung zu behandeln. Eine wichtige zentrale Herausforderung besteht zweifelsohne im Schaffen dieses Konsenses und in der Begründung dessen Notwendigkeit. Während in Deutschland in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit in Erziehung und Bildung die Frage diskutiert wird: „Ist die Vergangenheit noch ein Argument?“ (Treptow 1997), kann man in Bezug auf manche Länder, insbesondere auf Russland, zum Teil auch auf die Ukraine, den Satz umformulieren: „Ist die Vergangenheit endlich mal ein Argument?“

Der Vergleich zwischen den pädagogischen Modi des Umgangs mit der Vergangenheit in den drei untersuchten Ländern soll hier anhand der vier formulierten Forschungsfragen (siehe S. 119f.) unternommen werden. Die Reihenfolge unterscheidet sich durch die anfangs dargebotene und basiert auf der Darstellungsabfolge des empirischen Teils dieser Arbeit.¹⁸⁰

1. Aufarbeitung der Vergangenheit im Transformationsprozess

Die ursprüngliche Fragestellung bezog sich auf die Rolle der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation. Die von der Forschungsfrage abgeleiteten Kernbegriffe (theoretische Kodes) wurden durch die anhand der empirischen Untersuchungen gebildeten Subkategorien strukturiert (im Prozess der *Dimensionalisierung*). In Bezug auf alle drei Länder ließen sich folgende Subkategorien (mit spezifischen Inhalten) herausfinden: die zeitliche Entwicklung des pädagogischen Umgangs mit der Vergangenheit in den Transformationsjahren, die Frage der Identität und der Identitätsstiftung durch die Geschichte, die Frage des generationsspezifischen Umgangs mit der Vergangenheit im Rahmen des Transformationsprozesses, die [gesellschaftlichen] Hindernisse im pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit, bedingt (direkt oder indirekt) durch den Prozess der gesellschaftlichen Transformation und die Ausrichtungskonzeptionen der pädagogischen Arbeit an der Vergangenheit nach großen Umbrüchen. Die genannten Subkategorien wurden in den theoretischen Vorüberlegungen berücksichtigt (siehe Unterkapitel: „Bildung in Krisensituationen“, „Erwachsenenbildung und Identitätsstiftung“, „Aufarbeitung der Vergangenheit und Generationenverhältnis“), wurden aber erst durch die Analyse der empirischen Daten in Zusammenhang mit Transformationsprozessen gebracht und als Subkategorien des thematischen Abschnitts

180 Die Reihenfolge des empirischen Teils hat sich wiederum aus der inneren Logik und Gewichtung mehrerer Interviews ergeben, wodurch teilweise ein kausales Verhältnis zwischen bestimmten Elementen offengelegt wurde.

„Pädagogischer Umgang mit der Vergangenheit und gesellschaftliche Transformationsprozesse“ bestimmt. Nur zum Teil berücksichtigt wurden in den theoretischen Vorüberlegungen die Fragen des europäischen Erbes und der europäischen Zugehörigkeit im Kontext der Arbeit an der Vergangenheit (siehe Unterkapitel „Erinnerung und Globalisierung“); komplett unbeachtet blieben hingegen die Fragen der Religion und des Religiösen, die sich jedoch für das Verständnis der Bildungsprozesse in Bezug auf die Vergangenheit im ost- und mitteleuropäischen Kontext als unabdingbar erwiesen haben. Die Religion wurde in allen drei untersuchten Ländern nicht im Kontext der theologischen Lehre, sondern im Sinne eines Abgrenzungsmerkmals im Prozess der Selbstfindung unter der Berufung auf die jeweilige religiöse Tradition zum Gegenstand der infrage kommenden Bildungsbestrebungen. Kirche(n) und Religion erwiesen sich als bedeutende Träger in der Bildungslandschaft, als Themen in den Veranstaltungen, aber auch als bedeutende Zentren des Einflusses auf die Gesellschaft (im hier vorliegenden Fall auf die Erwachsenenbildner, soweit das festzustellen war, und auf die Teilnehmer, soweit die Erwachsenenbildner darüber reflektierten). In allen drei Ländern spielten sie eine unterschiedliche Rolle und waren an unterschiedliche gesellschaftliche Prozesse gekoppelt – in der Zeit der Transformation wie auch davor. In allen drei Ländern werden Erinnerungsdiskurse und -inhalte mit religiösen Symbolen versehen.

In Polen war die katholische Kirche in Opposition zur kommunistischen Macht auch eine Grundlage der Solidarność-Bewegung. In der Zeit nach 1989 hat die katholische Kirche ihr Ansehen und ihre Wirkung in Polen bestätigen können und ist dem demokratischen Geist bis heute verpflichtet (mit einigen Ausnahmen). Die Kirche in der Ukraine hingegen ist nicht zum Element der Bürgergesellschaft geworden; die Kirche spiegelt die Spaltung der ukrainischen Gesellschaft wider – wo selbst die Orthodoxie in drei (teilweise miteinander unversöhnliche) Kirchen aufgeteilt ist. In der Ukraine gibt es keine Kirche, die als nationalstaatlich gelten könnte. Die unterschiedlichen religiösen Gemeinschaften der Ukraine widerspiegeln unterschiedliche politische Weltanschauungen und auch unterschiedliche Erinnerungsdiskurse. In Russland ist eine starke Symbiose zwischen der Kirche und dem Staat zu beobachten: Die Kirche unterstützt den Etatismus, Patriotismus und den „Sonderweg“ Russlands (auch im Rahmen der kirchlichen Bildung) und der Staat bedient sich der Autorität der Kirche, um bestimmte Ideen zu verbreiten (auch durch Einrichtungen der kirchlichen Bildung). In Russland ist eine Symbiose des Staatlichen und des Religiösen (Russische Orthodoxie) zu beobachten, was sich auch in der Bildung widerspiegelt – die kirchlichen Einrichtungen propagieren immer mehr die Prinzipien der staatlichen Geschichtspolitik; die

staatlichen Einrichtungen verschaffen sich oft Vertrauen und Legitimation für ihr eigenes Handeln durch Anknüpfung an die orthodoxe Kirche.

Der Umgang mit der Vergangenheit wurde laut der Erwachsenenbildner in der polnischen wie auch in der ukrainischen Erwachsenenbildung vielerorts unter dem Motto der Abgrenzung von der sowjetischen Vergangenheit und als historische und/oder ideologische Grundlage für eine neue Etappe, die mit der Unabhängigkeit des Staates einherging, angegangen. Die russländischen Erwachsenenbildner sprechen hingegen von der Suche nach einem Anknüpfungspunkt an die sowjetische Vergangenheit oder von der Hybridisierung dieser durch Zusammenführung oft disparaten Geschichtsbilder. Der Transformationsprozess bedeutete deshalb (zumindest im Rahmen der Bildung) entweder die staatliche Unabhängigkeit (eindeutig in Polen, teilweise in der Ukraine) oder das Ende der Sowjetunion mit positiven oder negativen Kennzeichen (Russland, teilweise Ukraine). Die Transformation wurde daher nicht nur als Beginn eines neuen Systems und eines neuen Zeitalters, sondern auch als Rückkehr und Anknüpfung an vorkommunistische Traditionen verstanden – an die Etappen der Staatlichkeiten und Unabhängigkeitsbestrebungen in Polen und in der Ukraine (insbesondere im westlichen Teil) oder an das zaristische orthodoxe Russische Imperium vor 1917. Hinsichtlich Polens und der Ukraine ist auch die Kategorie der Anerkennung seitens der Anderen (meist von der westlichen Welt) zentral: Anerkennung als Staat und Nation, aber auch Anerkennung des eigenen historischen Leidens sowie der eigenen historischen Rolle.

Vergleicht man die Aussagen der Interviewpartner bezüglich der Herausbildung kollektiver Identitäten als Folge der Arbeit am Gedächtnis, so lassen sich im Hinblick auf länderspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede folgende Punkte festhalten:

- In allen drei Ländern spielt die nationale Identifikation eine wichtige Rolle. Ein großer Teil der Respondenten hat einen positiven Bezugspunkt zum lokalen Umfeld, sodass lokale Geschichte ein ebenfalls starkes identifikatorisches Kriterium bildet.
- In geringem Maße ist ein transnationaler Identifikationsrahmen vorhanden. Europa als Identifikationspunkt ist am stärksten bei den polnischen Erwachsenenbildnern vertreten, am schwächsten bei den russischen, was aufgrund der gegenwärtigen geopolitischen Situation logisch erscheint.
- Die Grundlage für das nationale Identitätsbewusstsein ist in den drei Ländern sehr unterschiedlich. Der Stolz auf die eigene nationale Identität ist jedoch in allen drei Ländern stark ausgebildet. Polen und die Ukraine haben ihre

(politische) Identität überwiegend in der Abgrenzung zur sowjetischen bzw. sozialistischen Vergangenheit und auf der Grundlage der Rekonstruktion der eigenen historischen Wurzeln aufgebaut. Russland konnte als Rechtsnachfolger der Sowjetunion nicht denselben Weg einschlagen und sucht nach der Begründung seines „Sonderwegs“.

- Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kompensiert in den untersuchten Ländern nicht nur das Bedürfnis nach Stabilität und Halt in einer sich verändernden Welt der Moderne, sondern, und das sogar in größerem Maße, die Jahrzehnte des Verschweigens und des Verdrängens, der Angst und der gezwungenen Amnesie.
- In Polen, Russland sowie der Ukraine wurde beobachtet, dass die Erwachsenenbildner das Ziel ihrer pädagogischen Tätigkeit auf dem Gebiet der Aufarbeitung der Vergangenheit darin sehen, die Teilnehmer („das Volk“) für den nationalen Gedanken zu „erziehen“. Sie versuchen, das gemeinsame kulturelle und politische Erbe der Nation zu bewahren und zu tradieren.

Ein weiteres interessantes Phänomen ist die Tendenz der teleologischen Beschreibung der Vergangenheit, in der versucht wird, die Abfolge der Ereignisse so zu zeigen, dass diese einen logischen und rationalen Prozess darstellen, was unweigerlich zu einem heutigen Zustand als ihr endgültiges Resultat führen sollte – was Assmann als fundierende Erinnerung beschrieben hat (Assmann 1992, S. 79). Besonders ausgeprägt ist dieser Trend in Polen und der Ukraine: Die gegenwärtige Unabhängigkeit und Staatlichkeit wird als Ergebnis eines langen vorangegangenen Kampfes in der Geschichte um Polen bzw. die Ukraine interpretiert. Bei der Herausbildung der nationalen Identität, deren Bestandteil ein positiver Bezugspunkt in der Vergangenheit ist, wird eine kritische Aufarbeitung zum Teil als hinderlich betrachtet. Wird die Aufarbeitung der Vergangenheit von einzelnen Akteuren initiiert und betrieben, so stößt sie auf Argwohn, teilweise auf Vorwürfe des Landesverrats, der Angehörigkeit zur „fünften Kolonne“ seitens der Öffentlichkeit.

Polnische wie auch größtenteils ukrainische Erwachsenenbildner verneinen einen politischen Druck bei der Ausübung ihrer Tätigkeit; die russländischen Erwachsenenbildner sprechen jedoch nicht nur von einem massiven politischen und gesellschaftlichen Druck, sondern von einer Diffamierungskampagne, die gegen diejenigen gerichtet ist, die einen kritischen Umgang mit der Vergangenheit pflegen. In Russland scheint sich zunehmend eine Schere zwischen einer „offiziellen“ und einer „selbstkritischen“ Erinnerung aufzutun und es entsteht eine deutliche Kluft zwischen der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Suche „nach der russischen Idee“.

In der Ukraine stellt die Ausbildung eines gemeinsamen Erinnerungskonsens in und durch Bildung, der das gesplante Land vereinen könnte, eine große Herausforderung dar. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vertiefte zumeist die bereits bestehenden Gräben. So sprachen die ukrainischen Erwachsenenbildner von der intragenerationellen Versöhnung als Aufgabe der Arbeit an der Vergangenheit – insbesondere innerhalb der mittleren und älteren Generation. In Polen lässt sich hingegen die intergenerationelle Debatte über die Vergangenheit durch die schematische Typologisierung der „radikalen“ Jungen und „konservativen“ Älteren interpretieren. In Russland stellten die Erwachsenenbildner eine Annäherung des Erinnerungsdiskurses der Großeltern- und Enkelgeneration fest, was teilweise auf die neue staatliche Geschichtspolitik (und ihre direkte Widerspiegelung in Lehrbüchern) zurückgeführt wurde. Die ukrainischen Erwachsenenbildner sprachen von der Annäherung der jungen Generation der Ukrainer an europäische Werte. Diese Annäherung bedeutet jedoch einen erneuten intergenerationellen Konflikt – und zwar mit verschiedenen Inhalten im Westen und im Osten des Landes: Die ostukrainische Enkelgeneration steht dem Diskurs der nationalen und staatlichen Unabhängigkeit wohlwollender gegenüber oder sieht zunehmend den ukrainischen Staat als Bestandteil der europäischen Gemeinschaft (im Unterschied zu der Großelterngeneration, die starke Affinitäten Richtung Russland nicht aufgeben). Die westukrainische Enkelgeneration, größtenteils orientiert an westeuropäischen Werten, sieht die autoritären Lösungen und Methoden der ukrainischen nationalen Bewegung in der Vergangenheit zunehmend kritischer – einer Bewegung, der die Großelterngeneration zum Teil angehörte oder mit welcher sie stark sympathisierte. Die Erwachsenenbildner aller drei Länder hoben die Bedeutung des intergenerationellen Dialogs hervor, der infolge der Diktaturerfahrung erheblich zerstört wurde.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird gleichsam von allen Befragten mit dem Bildungs- und Lernprozess in Verbindung gebracht. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Forderung nach einem Lernen aus der Geschichte, was eine Vermeidung bestimmter historischer Ereignisse wie Krieg, Abhängigkeit, Staatenverlust etc. verspreche. In Anlehnung an die Aussage eines befragten ukrainischen Erwachsenenbildners bedeutet der pädagogische Umgang mit der Vergangenheit nicht das „Lernen der Geschichte“, sondern das „Lernen durch Geschichte“, „Lernen aus der Geschichte“, was sehr stark mit persönlichkeitsbildenden und gesellschaftskonsolidierenden Fragen verbunden ist. Der Gedanke des „Lernens aus der Geschichte“ bleibt für viele der Befragten konstitutiv für das Verständnis ihrer pädagogischen (andragogischen) Praxis. Das „Lernen und Lehren aus der Geschichte“ fallen jedoch unterschiedlich aus. Oft geht es darum,

nicht wieder Opfer zu werden und die gesellschaftlichen, politischen aber auch individuellen Dispositionen durch Bildung und gesellschaftlich-politisches Handeln so zu verändern, dass solche Gräueltaten zukünftig vermieden werden können: Die staatliche Unabhängigkeit wird als eine wichtige Voraussetzung für eine Vorbeugung gegen Verbrechen am eigenen Volk und an der eigenen Nation gesehen (Polen und die Ukraine); das politische System und die Interaktion des Menschen im politisch-gesellschaftlichen Raum soll auf der Grundlage der Menschenrechte und der Menschenwürde basieren; das Vertrauen in sich selbst und in den Anderen (wieder)gewonnen werden. Die Diskussion darüber, nicht wieder zum Täter (oder auch Zuschauer) zu werden, bleibt kaum berücksichtigt.¹⁸¹

Die Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen des Bildungsprozesses hat in allen drei Ländern mit den üblichen Herausforderungen der Erwachsenenbildung zu tun: Gewinnen der Teilnehmer, Lernwiderstände der Teilnehmer, Spannungen zwischen dem Umlernen und Anschlusslernen etc. In Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Bildung Erwachsener wurde in den Interviews die generelle Frage nach der Bildsamkeit Erwachsener gestellt, wie dies Martin Buber bezeichnet hat (Buber 1934), – ohne sie als solche explizit zu beschreiben. Der erwachsene Mensch bewältigt seinen Alltag mithilfe der fest verankerten Selbstverständlichkeiten, die Buber als „Verkrustung“ darstellt, die jedoch meistens in der Situation einer gesellschaftlichen Umwälzung und des Neubeginns für eine Zeit aufgebrochen wird. Die Erwachsenenbildner bestätigen ein erhöhtes Interesse zum „neuen“ Wissen unmittelbar nach dem Zerfall des sozialistischen Lagers (insbesondere in der Ukraine). Das „neue“ Wissen über die Vergangenheit bedeutet jedoch oftmals eine absolute Neubewertung der Vergangenheit und teilweise auch den Bruch mit der bisherigen Weltanschauung, was sich als eine der schwierigsten Lernbarrieren erwies. Die russländischen wie auch die (ost)ukrainischen Erwachsenenbildner sprachen von der mangelnden Bereitschaft zum „Umlernen“ seitens der Teilnehmer: zur Aneignung neuer Informationen, die mit den alten, von der sowjetischen Schule vermittelten, in einer unvereinbaren Konfrontation stehen. In Polen wie in der Westukraine gab es eine starke Tradition der Familiengeschichte,

181 In Anlehnung an die drei Gebote, die Yehuda Bauer vom Internationalen Zentrum für Holocaust-Studies in Yad Vashem am 27. Januar 1998 anlässlich des Internationalen Tages des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus im Deutschen Bundestag formulierte: „Du, deine Kinder und Kindeskinde sollen niemals Täter werden. Du, deine Kinder und Kindeskinde dürfen niemals Opfer sein. Du, deine Kinder und Kindeskinde sollen niemals, aber auch niemals passive Zuschauer sein bei Massentmord, bei Völkertmord und – wir hoffen, daß es sich nicht wiederholt – bei Holocaust-ähnlichen Tragödien“ (Bauer 1998).

die in einem starken Widerspruch zu der offiziellen kommunistischen Ideologie und dem Weltbild stand. Daher scheint der „Abschied“ von Rhetorik und Gedanken kommunistisch-sowjetischer Prägung dort leichter vonstatten zu gehen, so die Befragten. In Russland hingegen war die familiäre Tradierung erloschen, man hat nicht nur die Menschen „liquidiert“, sondern auch die Erinnerungen an die Menschen – hinterlassen wurde „verbrannte Erde“ (Baberowski 2012). Die befragten Erwachsenenbildner sind durchaus bestrebt, zu einer „reflexiven Transformation“ (Schäffter 2001) und zur Kontingenzbewältigung (Straub, vgl. oben S. 97) im Rahmen der Bildung beizutragen. Ausgehend von der Terminologie von Rösen (vgl. S. 58f. in dieser Arbeit) kann behauptet werden, dass Polen und der westliche Teil der Ukraine (in unterschiedlichem Maße) die Transformation als eine kritische Krise erlebten, zu deren Überwindung nun die Bildung aufgefordert ist, Deutungspotentiale zu erweitern und neue Elemente in den Diskurs zu bringen. In Russland und im Osten der Ukraine (ebenfalls in unterschiedlichem Maße) war der Umbruch mit der katastrophischen Krise gleichzusetzen, was die Bildung vor deutlich komplexeren Aufgaben stellte und die Lernhindernisse vergrößerte: Die Neubewertung der Vergangenheit hätte in diesem Fall die Möglichkeit, Kontingenz in eine sinnvolle Geschichte zu verarbeiten und „alte“ und „neue“ kulturelle Orientierung als Grundlage für das menschliche Handeln zu integrieren, absolut zerstört. Abwehrmechanismen sind aus diesem Grunde verständlicherweise viel stärker. Die Respondenten sprachen durchwegs von „mental Hindernissen“ im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit.

In den in Polen durchgeführten Interviews wird betont, dass nach 1989 kein vollständiges Umlernen vonnöten war, sondern die Kommunikation über das versteckte Wissen erst möglich geworden ist. Der Umgang mit der Vergangenheit wurde also dadurch gekennzeichnet, dass die verdeckte, von vielen gewusste „Wahrheit“, die mit der „sowjetischen Wahrheit“ nicht konform war, nach der Wende aus ihrem klandestinen Dasein herausgekommen ist. In Polen lässt sich der Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zum Teil als Anschlusslernen gestalten.

2. Aufarbeitung der Vergangenheit und die Fragen der Demokratie

Die anfangs formulierte Forschungsfrage bezog sich auf die Interdependenz zwischen dem Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und dem Verständnis der Demokratie. Durch die Analyse der empirischen Daten hat sich folgende Strukturierung der Forschungsfrage (Subkategorien) ergeben: Demokratieverständnis der Erwachsenenbildner und wahrgenommenes Demokratieverständnis in der jeweiligen Gesellschaft, Menschenrechtsbildung, Bürgerbildung,

Frage des gesellschaftlichen Wertewandels, Frage der Auseinandersetzung mit der eigenen Verknüpfung mit der Geschichte. Diese Aspekte wurden auch in den theoretischen Überlegungen antizipiert (siehe Unterkapitel „Politisches Handeln, Demokratie, Mündigkeit und Menschenrechte“, „Aufarbeitung der Vergangenheit und Werte“). Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass der Zusammenhang zwischen den Prozessen der Demokratisierung und der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Kontext dieser drei Länder ohne Auseinandersetzung mit und Neubewertung des Verhältnisses zwischen dem Menschen und dem Staat defizitär geblieben wäre. Genauso bedeutend für das Verständnis der Demokratie war die Analyse der retrospektiven Bewertung des Zerfalls des sozialistischen Lagers: Wird er rezipiert als Ende der Diktatur, Zerfall des Vielvölkerstaates oder Erlangung der eigenen Staatlichkeit mit allen daraus resultierenden Implikationen? Für Polen war zudem das Thema der Lustration und der Bewertung der Kooperation mit dem verbrecherischen Staat zentral.

In einem separaten Unterkapitel wurde hinsichtlich jedes der drei Länder die Frage der Auseinandersetzung mit eigenen Verstrickungen in die Verbrechen des Systems erörtert. Die Diskurse, Themen und Streitpunkte in der Debatte um die Aufarbeitung der Vergangenheit in den drei untersuchten Ländern unterscheiden sich auch von den für den deutschen Leser üblichen Fragestellungen. Über die Schuld wird oft im Kontext der Schuld der Anderen gesprochen, die Aufarbeitung bedeutet zwar auch eine Enthüllung, doch diese Enthüllung bringt eine Selbstbehauptung und teilweise Genugtuung mit sich, anstatt eines Schamgefühls. Das für die deutsche Aufarbeitung der Vergangenheit zentrale Element – der Umgang mit der Schuld und den Verbrechen des totalitären Systems – spielt dabei eine marginale Rolle. Dieser Aspekt wird von den drei untersuchten Staaten am ehesten in Polen behandelt (ausgelöst durch die Diskussion um Jedwabne, am Rande auch um die Aktion „Weichsel“), zum Teil auch in der Ukraine, besonders in ihrem westlichen Teil. In Russland (und auch in der Ukraine) ist größtenteils, um Monika Richarz zu paraphrasieren, die Situation der „Tat ohne Täter“ zu finden.

Die polnische, ukrainische und zum Teil auch russländische Gesellschaft haben dennoch durchaus einen begründbaren Anspruch darauf, als Opfer der Geschichte anerkannt zu werden. Die eigene Schuld an den Verbrechen ruft unter diesen Umständen (zum Teil aus einsichtigen Gründen) einen Widerstand in der jeweiligen Gesellschaft hervor. Bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gilt die erste Bestrebung (im polnischen und ukrainischen Fall) der „Wiederherstellung der Wahrheit über die Vergangenheit“: Diese Wahrheit impliziert, dass und wie sie verfolgt wurden, und nicht, dass sie selbst verfolgt wurden. Das Geständnis, dass sie dennoch selbst verfolgt wurden, wird als Element der jahrzehntelangen „Lüge über die Vergangenheit“

angesehen, die ihnen von fremden Regimes mit dem Ziel der Unterdrückung auferlegt wurde. Die Annäherung an die Frage der Schuld geschieht, wenn, dann in Form der Diskussion über die Mechanismen der Verführung, die die Bevölkerung dazu anleitete, selbst zu verfolgen (Polen). Auch dieser Diskurs unterscheidet sich deutlich von der Aufarbeitungsdebatte im postnazistischen Deutschland, die in den Augen von Frei wenig vom Gedanken nach Gerechtigkeit für die Opfer, aber viel von der Sorge um die gesellschaftliche Integration von Tätern bestimmt war (vgl. Frei 1999), insbesondere in der Gestalt von Hermann Lübbe. Die „Täter“ werden nur im polnischen Fall explizit in die Diskussion um die Aufarbeitung der Vergangenheit einbezogen.

Für Polen bedeutet die Debatte um Jedwabne als wichtigen Referenzpunkt der pädagogischen Diskussion um die Schuldfrage eine deutliche Annäherung an den westeuropäischen Erinnerungsdiskurs. Die Bereitschaft, sich mit „dunklen Seiten“ der Vergangenheit auseinanderzusetzen, ist in bestimmten Kreisen in allen drei Ländern vorzufinden. Am häufigsten scheint sie jedoch in Polen und im westlichen Teil der Ukraine zu finden sein; in Russland ist sie bis auf kleine Initiativen eingeschränkt vorhanden. In Polen wie in der Ukraine wird im Zusammenhang mit der Schuldfrage die Sorge geäußert, das eigene Leiden und die eigenen Opfer könnten dadurch relativiert werden. Die Auseinandersetzung mit der Frage der eigenen Schuld wird in manchen Interviews mit ukrainischen Erwachsenenbildnern an Bedingungen der Anerkennung des Holodomor als Genozid geknüpft.

Nur in Bezug auf Polen lässt sich von einem grundlegenden Konsens gegenüber der Demokratie sprechen – seitens der Erwachsenenbildner selbst und laut der Einschätzungen der Erwachsenenbildner hinsichtlich der Teilnehmer der Veranstaltungen wie auch der gesellschaftlichen Stimmung. Polnische Erwachsenenbildner betonen historische Verbindungen zum geistigen und kulturellen europäischen Erbe und zu solchen Werten wie Toleranz, Öffnung, Freiheit, Demokratie. Zentral bleibt jedoch für Polen wie auch überwiegend für die Ukraine die Tatsache, dass die demokratische Entwicklung im Kontext der Umwälzungen der Jahre 1989 bis 1991 gleichsam auch eine nationale Entwicklung bedeutete. In Polen wie in der Ukraine wurde Freiheit zum Kernbegriff des demokratischen Wandels, wobei darunter (zumindest anfangs) primär die Freiheit des Staates und sekundär die des Menschen aufgefasst wurde. Das nationale Konzept hat jedoch in beiden Ländern ein deutliches liberales Potential und ist an Konzepte der Bürgergesellschaft und das Primat der Menschenrechte geknüpft. In Russland wird die Frage nach der Demokratisierung des Landes, dem Schutz der Menschenrechte und der Entwicklung der Bürgergesellschaft aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt, wobei die demokratische Intelligenzija (nach der Selbsteinschätzung) in der Minderheit ist.

An Bedeutung gewinnen pragmatische Argumente, die die Inkompatibilität europäischer und russischer Werte, die Notwendigkeit des „dritten“ Weges Russlands beispielsweise in Form der „gelenkten“ Demokratie, die „Unbrauchbarkeit“ des Konzeptes der Menschenrechte im russischen Kontext sowie das „glückliche Vergessen“ der „unbrauchbaren“ Vergangenheit unterstützen. Darüber hinaus hat das geistlose Nachahmen des Westens, namentlich amerikanischer Vorbilder, bei vielen Russen zum Verlust der Selbstachtung, der russischen Identität, zum Verlust des natürlichen Patriotismus geführt, was schließlich zur Ablehnung des Westens und der westlichen Werte führte: „In diesem Zusammenhang werden Krisenphänomene oft [...] in einen verbreiteten antiwestlichen Diskurs eingeordnet und mit westlichem Liberalismus und Massenmedien in Verbindung gebracht“ (Willems 2007, S. 13). Die Übernahme der „fremden“ westlichen demokratischen und aufklärerischen Traditionen wird nicht als Einübung des aufrechten Gangs und als Anerkennung des längst vergessenen Einzelmenschen, sondern als „Verstümmelung der russischen Seele“ aufgefasst.

In Russland ist die Nostalgie in Bezug auf die Sowjetunion besonders stark ausgeprägt: Eine häufige Form der zeitlichen Orientierung ist die sogenannte „Trivialekomparatistik“¹⁸² zwischen den lebensgeschichtlichen Erfahrungen und der Gegenwart. Die Situation der Gegenwart (wirtschaftliche Schwierigkeiten, Krise der Demokratie) bestimmt zum Teil das Verhältnis zur Vergangenheit. Die Probleme und Verbrechen der Vergangenheit werden durch die Kritik an der Gegenwart verdrängt und harmonisiert, sodass man von einer Tendenz der Verklärung der Vergangenheit und sogar von einer Nostalgie sprechen kann. Was die Weiterentwicklung der Aufarbeitung der Vergangenheit betrifft, so lässt sich die allgemeine Aussage treffen, dass diese offensichtlich nicht zuletzt von der Bewältigung der Gegenwartsprobleme abhängt.

Die Frage der bürgerschaftlichen Bildung hängt in allen drei Ländern in unterschiedlicher Ausprägung mit dem Begriff Patriotismus zusammen, was für die deutsche politische Bildung nicht üblich ist. Die Erwachsenenbildner aller drei Länder geben an, das Thema Patriotismus während der Veranstaltung in unterschiedlichen Kontexten zu behandeln. Außer dem „traditionellen“ Patriotismus, der als Liebe zum Vaterland bis zur Opferbereitschaft für das Vaterland (immer noch stark ausgeprägt in Russland, teilweise vorzufinden auch in Polen) beschrieben werden kann, lassen sich immer mehr Forderungen nach einer Neudefinition des Begriffes finden, laut welcher Patriotismus als Dienst an der Gesellschaft und

182 Der Begriff „Trivialekomparatistik“ findet sich bei Hübner 1993, S. 221; vgl. dazu auch: Faulenbach 2000.

Gemeinschaft verstanden wird und somit auch ein Teil der bürgerschaftlichen Bildung ist. Das „traditionelle“ Verständnis von Patriotismus steht jedoch in vielen Fällen – wie es beispielsweise aus den Interviews in Russland ersichtlich wurde – der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Wege, die ihrerseits in dieser Interpretation mit einer „Nestbeschmutzung“ gleichgesetzt wird.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Kombination mit den Fragen der demokratischen Entwicklung erfolgt, so in vielen Interviews, im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Fragen der Werte und Normen – zum Teil auch mit Fragen der Werte und Normen, die als Relikte des diktatorischen Systems weiterbestehen. Das Thema der Werte und des Wertewandels im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Rahmen der Bildung wird aus drei Perspektiven behandelt: ethische Neuorientierung (dabei geht es um Humanität, Verantwortung etc.); Rückbesinnung auf verlorene Werte (z. B. Familientradition und Familiengeschichte); Neubewertung der diskreditierten Werte, die ihren eigentlichen Inhalt in der Zeit der Diktatur verloren haben (z. B. Ehre, Internationalismus, Wahrheit etc.). Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die meisten Betrachter (insbesondere gilt dies für Russland und die Ukraine) hinter den als krisenhaft empfundenen Umbrüchen vorrangig die Werte beeinträchtigt sahen – sei es auf der Ebene des individuellen Handelns oder des Handelns in der Gesellschaft. Die russländischen Erwachsenenbildner beklagten ein entstandenes Wertevakuum, das bis heute kaum ausgefüllt ist. Die polnischen Erwachsenenbildner, auch wenn ein kleiner Teil von ihnen ebenfalls das infolge des gesellschaftlichen und politischen Umbruchs von 1989 entstandene Wertevakuum beklagten, betonten ausdrücklich die Rückkehr zu Europa und zu den europäischen Werten der Demokratie und Menschenrechte. Die europäischen Werte der Demokratie, der Menschenrechte, der Menschenwürde und der Toleranz scheinen heute ein stabiles Fundament in der polnischen Gesellschaft gefunden zu haben. Der Bezug auf die europäischen Werte ist auch unter einem Teil der Erwachsenenbildner aus der Ukraine zu finden. In Polen wie in der Ukraine (sogar unabhängig von der geographischen Lage) konnten historische Diskurse beobachtet werden, die den Ländern ihren Platz in der europäischen Geschichte sichern sollten. Die meisten russländischen Erwachsenenbildner – unabhängig davon, ob sie eine staatliche oder nichtstaatliche Bildungseinrichtung vertreten – begründen implizit oder explizit einen Sonderweg Russland, der sich von dem europäischen Weg unterscheidet.

3. Bildung und gesellschaftliche Integration

Die ursprüngliche Fragestellung bezog sich auf die Frage des Verhältnisses der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu den Integrationsprozessen in der

Gesellschaft. Infolge der Auswertung der Daten und der Berücksichtigung der Forschungsergebnisse wurden folgende Subkategorien gebildet, die die Frage nach der gesellschaftlichen Integration im Kontext der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Rahmen der Bildung der drei untersuchten Länder strukturierten: Verständnis der Bildung, Patriotismus, Öffnung gegenüber dem Anderen und interkulturelle Bildung, Umgang mit dem Holocaust und die eventuelle Konkurrenz der Erinnerungsdiskurse.

Auch innerhalb dieses thematischen Komplexes spielt der Begriff des Patriotismus eine bedeutende Rolle. Einige Erwachsenenbildner (und zwar in allen drei Staaten, verstärkt in Polen) artikulieren eine kritische Reflexion in Bezug auf das Thema Patriotismus und bewussten Widerstand gegen eine mögliche Engführung oder nationale Einkapselung. Der Kult einer Hingabe an den (monokulturellen bzw. imperialistischen) Staat weicht zunehmend der Idee des Dienstes an der (multikulturellen) Gesellschaft.

Die Ziele der Bildungsprozesse mit dem Fokus auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sind teilweise durch die Umstände der Nationsbildungsprozesse (in der Ukraine, abgemindert auch in Polen) bedingt: Der Raum erstreckt sich von der Überbetonung des Nationalen bis zu den Prinzipien der interkulturellen Bildung. Mehrere Erwachsenenbildner in allen drei Ländern versuchen in ihrer Bildungspraxis, Versäumnisse der ersten Welle der Auseinandersetzung mit der Geschichte zu korrigieren, wozu in erster Linie eine Neubewertung der eigenen Opferrolle und des Bildes des Anderen gehört. Ihre Bestrebungen stoßen, zumindest in der Ukraine und in Russland, auf Gleichgültigkeit oder gar Ablehnung durch die gesellschaftlichen Gruppen und somit der potentiellen Teilnehmer. Der Dialog zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen und unterschiedlicher Erinnerungsdiskurse gehört in Polen zum pädagogischen Alltag vieler Einrichtungen; auch in der Ukraine sind die ersten Beispiele dafür zu finden. In Russland hingegen wird die Auseinandersetzung mit interkulturellen historischen Konflikten gemieden, wobei eine Einheit des Volkes heraufbeschworen wird. Ukrainische und polnische Erwachsenenbildner bewerteten auf beiden Seiten die Entwicklung des polnisch-ukrainischen Dialogs um die Vergangenheit positiv. Die Erwachsenenbildner aus beiden Ländern sprachen über Bemühungen und Schwierigkeiten, den polnisch-jüdischen bzw. ukrainisch-jüdischen Dialog über Erinnerung zu entwickeln und mit dem Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit in der Bildung zu verankern. Gleichzeitig stellten polnische wie ukrainische Erwachsenenbildner eine Stagnation hinsichtlich des polnisch-russischen bzw. ukrainisch-russischen Dialogs und eine fehlende Bereitschaft der russischen Seite fest, offen und unvoreingenommen einen Dialog über gemeinsame problematische Fragen über die

Vergangenheit zu führen. In den Gesprächen wurde deutlich, dass Polen aufgrund seiner Lage in Europa der traditionelle Vermittler zwischen West und Ost ist und auf diese Weise eine wichtige Rolle in der europäischen Kulturentwicklung spielen kann und dies auch gewillt ist. Den Polen fällt der Umgang mit der jüngeren Geschichte leichter als den Ukrainern. Sie haben eine vergleichsweise lange Versöhnungsarbeit gegenüber den Deutschen hinter sich, auf dessen positive Ergebnisse in den Gesprächen häufig rekurriert wird.

Die Integration des Opferdiskurses bildet in allen Ländern eine der zentralen Fragen der Bildung – jedoch für jedes Land aus unterschiedlicher Perspektive. Der Opferdiskurs in der Ukraine ist u. a. verbunden mit der Anerkennung der Soldaten der ukrainischen Aufstandsarmee UPA: Die Kämpfer der UPA wurden bis heute nicht als Kombattanten des Zweiten Weltkriegs anerkannt, was eine Reihe sozialer und materieller Nachteile (im Vergleich zu den Veteranen des Zweiten Weltkriegs, die in den Reihen der Roten Armee gekämpft haben), aber auch ein Gefühl der moralischen Missachtung nach sich zieht. Für Polen wird die Herausforderung anhand des Beispiels vom Warschauer Aufstand besonders deutlich. Nach dem Krieg war die Erinnerung an den Aufstand zwar immer lebendig, konnte sich zu kommunistischen Zeiten aber nur unter anomalen Bedingungen entwickeln. Die Aufständischen hatten sich sowohl gegen die Nationalsozialisten als auch politisch gegen die anrückende Rote Armee erhoben. Für die polnischen Kommunisten galten sie daher als regimefeindliche Elemente. Viele Überlebende litten deshalb unter der Verfolgung durch die neuen Machthaber. Aus diesem Grunde war aber auch jede Kritik am Warschauer Aufstand Wasser auf die Mühlen des kommunistischen Regimes. „Unter anständigen Menschen war es jahrelang verboten, skeptisch oder kritisch über den Aufstand zu diskutieren“ – behauptet der Historiker Tomasz Łubieński (Chojnowski 2004, S. 78). Dementsprechend mündete die Diskussion um den Warschauer Aufstand rasch in der Debatte über die angestrebte Form des polnischen Patriotismus, der nationalen Identität und des Nationalstolzes.

Die Frage der versöhnenden Integration spitzt sich in Polen hinsichtlich der Erinnerung an beide Aufstände in Warschau besonders zu – an den Aufstand im Warschauer Getto 1943 und an den Warschauer Aufstand 1944. Der englische Historiker Normann Davies stellte in seinem Buch über den Warschauer Aufstand fest: „Die Tatsache, dass des Gettoaufstands korrekt gedacht worden war, des Warschauer Aufstands hingegen nicht, förderte tiefe Verwirrung“ (Davies 2004, S. 652). Am Beispiel Polens scheint sich jedoch die These zu bestätigen, dass die Situation der Nicht-Bedrohung der Erinnerung eine grundlegende Voraussetzung für die Öffnung und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Diskursen

anderer Opfergruppen bildet. Die Juden, die Polen, die Ukrainer wollen und haben zweifelsohne ein Recht darauf, als Opfer der Geschichte anerkannt zu werden, um, mit Brumliks Worten, in der Gesellschaft ein Leben in Würde führen zu können. In Warschau wurde im Jahr 2004 ein großes und aufwendiges Museum des Warschauer Aufstandes 1944 eröffnet; ebenfalls in Warschau befindet sich seit 2005 ein ambitioniertes Projekt des Museums der Geschichte der polnischen Juden (polnisch: *Muzeum Historii Żydów Polskich*), gegenüber dem Denkmal der Helden des Warschauer Gettos, im Bau.¹⁸³ Die beiden Opfergruppen wurden durch Erinnerung und Anerkennung gewürdigt und auch in das polnische kollektive Gedächtnis (auch wenn nicht konfliktfrei) integriert. Dieses Beispiel lässt die Schlussfolgerung zu, dass eine von vielen Forschern (zurecht) beklagte mangelnde Erinnerung an den Holocaust in den Staaten wie Polen, Ukraine, in den baltischen Staaten nicht grundsätzlich auf eine Weigerung, Ignoranz oder gar Feindlichkeit gegenüber den jüdischen Opfern zurückzuführen ist, sondern auch auf den Kampf um Anerkennung auch anderer Opfergruppen, die bisher kaum (und das ist der Unterschied zur Holocaust Erinnerung) eine Anerkennung gefunden haben. Die These, die hier verteidigt wird, darf nicht als „erst wir – dann ihr“ oder „wenn *unserer* Opfer gedacht wird, erst dann werden wir *urer* Opfer gedenken“ verstanden werden; es geht um die grundlegende notwendige Integration der Opferdiskurse in das kollektive Gedächtnis unter der prinzipiellen Prämisse der Anerkennung und Würdigung. In Polen entstand nach dem anfänglichen Zögern eine offene Erinnerungskultur, die eine selbstkritische, wenngleich oft leidvolle, Auseinandersetzung mit schwierigen Themen aus der polnischen Vergangenheit nicht scheute. Dies geschah nicht zuletzt dank einer europäischen Perspektive und der darauffolgenden europäischen Integration des polnischen Staates. In der Ukraine schien 2009 eine selbstkritische Haltung innerhalb der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Entstehen begriffen zu sein: Nach der Orangen Revolution wurde die ukrainische Identität größtenteils herausgebildet und mit positiven Attributen wie demokratisch, europäisch, freiheitsliebend versehen. Der Wertewandel, der infolge der reflektierten Arbeit an der Vergangenheit vollzogen werden kann, hat die Wiederddeckung des Wertes des Einzelmenschen zur Grundlage. Die Hinwendung zu Europa als „Rückkehr“ (in der Ukraine und Polen) basiert auf den Forderungen der Anerkennung der europäischen Grundwerte als ethisches Fundament des Wandels. Da die Notwendigkeit der Selbstverteidigung, Selbstbehauptung und Abwehrhaltung gegenüber den anderen dadurch (zumindest teilweise) entfallen ist, wurde das Andere als solches erstmals wahrgenommen – und zwar nicht als feindliches

183 Das offizielle Eröffnungsdatum des Museums ist der 28 Oktober 2014.

Element, das die Gefahr für die Existenz des Eigenen in sich trägt. Die Entwicklungen nach 2010 haben diesen Tendenzen in der Ukraine ein Ende gesetzt und die alte Selbstverteidigungshaltung wieder aufleben lassen.

In Polen und teilweise auch in der Ukraine (zumindest im westlichen Teil) ist der Umgang mit der Vergangenheit verhältnismäßig stark von Prinzipien der Offenheit und Toleranz geprägt. Die Offenheit in den russländischen Bildungseinrichtungen, zumindest in den staatlichen, ist oft im Rahmen des sowjetischen Internationalismus verharnt und lässt die im Jahr 1968 formulierte Frage des ukrainischen Schriftstellers Ivan Dzijuba „Internationalismus oder Russifizierung“ aktuell werden.

Die gesellschaftliche Integration und Öffnung im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit beinhaltet mindestens zwei Gesichtspunkte: Einerseits geht es um die Integration der historischen Narrative von anderen Gruppen (oder Staaten) mit dem Ziel der Verständigung und der Förderung einer interkulturellen Kommunikation; andererseits auch um die Integration aller Gruppen in die Gesellschaft, die die Demokratie tragen müssen – auch der Gruppen, die man üblicherweise als „Täter“ bezeichnen würde: Das vorangegangene repressive oder totalitäre Regime war durch die Partizipation größerer Bevölkerungsgruppen gesichert. Diese letztere Frage stellt sich nur in Polen; in der Ukraine wie auch in Russland, wo die sogenannte Lustration keinen Platz gefunden hat, wurden die Täter nicht einmal identifiziert, um exkludiert zu werden und somit die Frage nach der Integration zu stellen. Zu den Aufgaben, die sicherlich für alle drei Länder aktuell sind, aber besonders in Russland und in der Ukraine zu fördern sind, gehören zweifelsohne die Entwicklung der interregionalen Kommunikation durch Bildung (Bildungsreisen, gemeinsame Seminare etc.), Förderung der Kontakte zwischen den Bürgern und Reduzierung regionaler Disparitäten.

Insgesamt gesehen wurden in der polnischen Erwachsenenbildung eine Pluralität von Diskursen sowie eine europäische Erinnerungskultur und ein Erinnerungsmodus festgestellt; es geht also um einen Diskurs, der perspektivisch offen, integrativ, wissenschaftlich fundiert und gesellschaftlich begründet ist. Ganz anders ist die Situation in der russländischen Erwachsenenbildung, wo die Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft fehlt. Die Ukraine hat sich im Jahr 2009 der europäischen Erinnerungskultur beachtlich genähert. Die Hinwendung zur Geschichte wird vorrangig dazu genutzt, die Einbindung der Ukraine in die europäisch-abendländische Wertegemeinschaft zu verdeutlichen, die mentale Zugehörigkeit zu Europa zu stärken und die Formierung einer europäischen Identifikation zu fördern. Die Hervorhebung dieser „europäischen Abschnitte“ der ukrainischen Geschichte findet weitgehende Zustimmung in allen Bevölkerungsteilen und dient damit der Herausbildung einer nationalstaatlichen Identität.

4. Pädagogisches Selbstverständnis

Die anfangs gestellte Forschungsfrage bezog sich auf die sich selbst zugeschriebene Rolle und die an sich selbst gestellten Aufgaben der Erwachsenenbildner im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Nach der Auswertung der Daten wurde diese Frage wie folgt untergliedert: Selbstbild/Selbstwahrnehmung, Pädagogische Ziele und Herausforderungen, Motivation und biographischer Hintergrund der Erwachsenenbildner. Nur die Minderheit der Befragten hat sich selbst als Erwachsenenbildner verstanden, was sicherlich auch auf die mangelnde Professionalisierung des Faches Erwachsenenbildung zurückzuführen ist. Die Befragten grenzen ihre Arbeit jedoch intuitiv von der Arbeit mit Kindern ab und bezeichnen sich als Wissensverbreiter, Aufklärer, Dissident, Moderator, Menschenrechtler oder aktiver Bürger. Die Arbeit der Erwachsenenbildner auf dem Gebiet der Aufarbeitung der Vergangenheit ist von einem starken persönlichen Engagement geprägt; manche Befragte, besonders in Russland und in der Ukraine, sprechen von einer Lebensaufgabe, die zudem häufig durch eigene biographische Betroffenheit verstärkt wird. Die Arbeit in solchen Fällen geht weit über das rein Pädagogische hinaus. Mehrere Erwachsenenbildner glauben, durch ihre Tätigkeit die Realität des jeweiligen Landes in bestimmter Hinsicht verändern zu können, oder sie wünschen sich es zumindest.

Die Erwachsenenbildner wiesen auf einen weiteren Ausbaubedarf der Thematik des Umgangs mit der Vergangenheit hin. Die Bildungsziele umfassen Wissensvermittlung, Aufbewahrung der Erinnerung und Tradition, aber auch soziale Verantwortlichkeit, Bürgerbildung, kritisches Denken und Einübung in das Führen eines Dialogs. Über den kritischen Umgang mit der Vergangenheit wird in vielen Fällen das Aneignen von Handlungskompetenz angestrebt. Manche Erwachsenenbildner möchten das Bewusstsein für bestimmte Probleme aktivieren und die Kontexte der Probleme verdeutlichen, der Nachfrage nach der Klärung der Sachverhalte entsprechen und helfen, eine Hierarchie der Probleme zu schaffen und somit mögliche Lösungen zu finden. Bildung wird von den Befragten selten als ein systematischer Prozess verstanden; ihre eigene Rolle sehen die Erwachsenenbildner als Impulsgeber, als Initiatoren eines Prozesses, der von Teilnehmern selbst weiterentwickelt wird – in Form weiterer Selbstbildung, bürgerschaftlichen Engagements etc. Die russländischen Erwachsenenbildner, die sich einem kritischen Umgang mit der Vergangenheit widmen, sprechen teilweise von einer gesellschaftlichen Isolation; ihre Arbeit wird oft mit Metaphern des Kampfes umschrieben. Der Widerstand – politischer, gesellschaftlicher, moralischer und institutioneller Art – ist groß; unter solchen Umständen sind nur kleine Schritte möglich.

Es bleibt die zentrale Frage im Themenkomplex der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit – insofern diese nicht die Selbstbildung als zentrales Element der Arbeit an der Vergangenheit definiert, und diese Arbeit tut das nicht –, welche sozialen Kräfte fähig sind oder sein können, den demokratischen Wandel im Interesse der Bevölkerung zu fördern und ob diese Kräfte konkret in den drei Ländern vorhanden sind oder noch vermisst werden. In Bezug auf die drei untersuchten Länder lässt sich eindeutig feststellen, dass diese Kräfte in allen Regionen des jeweiligen Landes aktiv sind. Ein Unterschied besteht allerdings darin, wie sie seitens des Staates unterstützt bzw. in ihrer Arbeit gehindert werden. In Polen werden die Einrichtungen, die sich mit der kritischen Aufarbeitung der Vergangenheit beschäftigen, auch staatlich unterstützt, deshalb ist kein übermäßig großer Unterschied im Bildungsalltag der staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen zu beobachten. Der polnische Staat ist daran interessiert, dass die politische und rechtliche Kultur der Bevölkerung, die gesellschaftliche und politische Selbstorganisation, die Stabilisierung der Bürgergesellschaft, die Übernahme der zivilen Formen der Interaktion und die Kontrolle der Macht zunehmen, so geht es zumindest aus den Interviews hervor. Dazu trägt zweifellos die Überwindung der Haltungen und Handlungsmuster, die unter den Umständen der totalitären Herrschaft herausgebildet wurden, bei. In der Ukraine sprechen die Erwachsenenbildner von der staatlichen Haltung, die sie als „Nichteinmischung“ oder „Ignoranz“ bezeichnen. Diese hindert sie nicht an ihren Initiativen, setzt jedoch mangels der Unterstützung bestimmte Grenzen, die, wenn, dann nur mühsam, zu überwinden sind. In Russland ist die Kluft zwischen den staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen hinsichtlich der Modi der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit unüberbrückbar. Die heutige politische Macht Russlands unterstützt kaum die Initiativen um die Aufarbeitung der Vergangenheit, im Gegenteil: Sie behindert diese durch Diffamierungskampagnen, Finanzierungshürden, staatliche Bildungsprogramme. Die Erwachsenenbildner sprechen oft von Hinderungsversuchen seitens des Staates, welche der Aufklärungsarbeit hinsichtlich der Mechanismen der Interaktion zwischen dem Bürger und dem Staat widerfahren, aber auch von der Selbstzensur als Übernahme der aufgesetzten „Spielregeln“. Manche Erwachsenenbildner aus Russland verstehen sich unter diesen Umständen als sich selbst anbietende (zum Teil von der Bevölkerung nicht nachgefragte) Advokaten der Bevölkerung in ihrer Wechselbeziehung mit dem Staat. Darin sehen sogar manche Erwachsenenbildner ihre moralische und historische Pflicht vor der Bevölkerung. Dabei bedeutet für sie die Bildungsarbeit viel mehr als ein ausgeübter Beruf, sie gleicht einem intensiven gesellschaftlichen Engagement an der Grenze zur Selbstaufgabe.

In jeglicher Hinsicht steht, so lassen die Interviews schlussfolgern, die Bildung mit dem Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit, insbesondere in Russland und auch in der Ukraine, vor großen Herausforderungen. Eine öffentliche Diskussion hierüber findet derzeit jedoch kaum statt. Die augenscheinlich unzureichende Finanzausstattung und die oft widersprüchlichen kulturpolitischen Strategien der Regierungen (insbesondere in Russland und der Ukraine) belegen die Notwendigkeit eines stärkeren Engagements für eine unabhängige Erwachsenenbildung seitens der Gesellschaft sowie auch seitens des Staates.

In allen drei Gesellschaften können zwei diametral entgegengesetzte Tendenzen beobachtet werden: Einerseits findet ein Rückgang des Interesses an der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und die Konzentration auf die Bewältigung der Probleme der Gegenwart statt. Die zweite Tendenz steht im Widerstreit zur ersten und verweist auf das steigende Interesse an der heimischen Geschichte und Kultur; auf die Suche nach den nationalen Traditionen und auf Versuche der Kontinuitätsherstellung zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart. Jedoch sind diese Tendenzen nur auf den ersten Blick entgegengesetzt und inkompatibel; bei genauer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass sie einander, zumindest teilweise ergänzen: Abgenommen hat die Bereitschaft zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit (am stärksten in Russland, am schwächsten in Polen), die die Grundlagen der eigenen Lebensführung und der Weltanschauung, aber auch die Grundlagen des staatlichen Handelns infrage stellt; zugenommen hingegen hat eine selektive Hinwendung zur Vergangenheit, die einen bejahenden Charakter hat und dem Ziel der Identitätsfestigung dient (Polen größtenteils ausgenommen). Mehrere Erwachsenenbildner haben über dieses Problem gesprochen und sind bestrebt, mit ihrem pädagogischen Handeln dagegen zu wirken (insbesondere in Russland und in der Ukraine). Somit kann die in der theoretischen Einführung angesprochene Funktion der Erwachsenenbildung als kritischer Beobachter und sogar als Motor und Antrieb der gesellschaftlichen Veränderungen zumindest als intendierte Entwicklung seitens der Akteure bestätigt werden. Erwachsenenbildung und Bildungseinrichtungen im weitesten Sinne des Wortes bekommen auf regionaler und lokaler Ebene eine große Bedeutung, da sie über das Angebot von Lernmöglichkeiten hinaus eine aktive Rolle im Gestaltungsprozess einer Region übernehmen und zusammen mit den Teilnehmern auf der lokalen Ebene gesellschaftlich aktiv sein können.

Auf Basis der vier genannten Forschungsfragen lassen sich nun allgemeine Vergleiche und Schlussfolgerungen ziehen: Der Umgang mit der Vergangenheit in diesen Ländern vollzieht sich nicht nach dem Prinzip der deutschen *Aufarbeitung*

der Vergangenheit – man kann in Bezug auf Russland, Polen und die Ukraine höchstens von der *Auseinandersetzung* mit der Vergangenheit sprechen, zum Teil von der *Hinwendung* zu Themen der Vergangenheit mit dem Ziel der Selbstfindung und Selbstbestätigung, Identitätsfindung, und erst in zweiter Linie zur Begründung der demokratischen historischen Traditionen (Polen und zum Teil die Ukraine) und zum Dialog mit dem Anderen. In der polnischen und der ukrainischen Gesellschaft wächst zwar nicht das Bedürfnis nach Strafverfolgung der Täter, wohl aber eine Bereitschaft zum Gedanken- und Erfahrungsaustausch über die Vergangenheit.

Weder polnische noch russländische noch ukrainische Erziehung bzw. Bildung hatte „ihren Adorno“ und wurde in die Verantwortung genommen mit der umfassenden Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass eine zweite Katastrophe gegen die Menschlichkeit („zweites Auschwitz“ oder, angepasst an die schmerzvollen Themen der osteuropäischen Vergangenheit, ein „zweites Kolyma“) sich nicht zu ereignen vermag. Die Probleme der antihumanen Natur des Stalinismus wurden in der öffentlichen Diskussion nicht systematisch auf die (defizitären) Dispositionen von Menschen zurückgeführt und als Bildungsproblem reformuliert. Die deutsche Pädagogik nach Auschwitz hat in Adornos Worten einen moralisch unangreifbaren Bezugspunkt für ihr Handeln gefunden, der in der pädagogischen Konzeption der Aufarbeitung der Vergangenheit in Ost- und Mitteleuropa fehlt. Eine vage Äußerung, dass allein schon die Aufklärung über die Vergangenheit die Menschen verbessere, ist in den Interviews mit den Erwachsenenbildnern dennoch häufig anzutreffen.

Der Umgang mit der Vergangenheit, wie die Studie zeigen möchte, kann unterschiedliche Ausrichtungen haben – er kann als Stütze im Prozess der Identitätssuche fungieren, akademische Ziele der historischen Erkenntnisse verfolgen, Legitimation für gesellschaftliche Institutionen verschiedener Art schaffen, aber auch unterhaltend sein. Generell können als Hindernisse im Prozess des Lernens im Kontext der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit folgende Punkte herauskristallisiert werden:

1. Konzentration auf die Bewältigung des Alltags, Überwindung der finanziellen Schwierigkeiten und sozialen Missstände
2. Mangelnde Selbstkritik, Nichtbereitschaft, von der eigenen Schuld zu sprechen
3. Eigene Selbstwahrnehmung als der große Sieger und Befreier (Russland)
4. Eigene Selbstwahrnehmung als Opfer der Geschichte (die Ukraine und Polen)

Es lässt sich jedoch feststellen, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Ost- und Mitteleuropa nicht zum Fundamentalprinzip der

Pädagogik geworden ist. Man kann sie als Sondergebiet der Bildung einstufen, das zurzeit seine Legitimation zu begründen sucht. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird nicht selten als eine Mode des intellektuellen Pluralismus und ein „westlicher“ Bestandteil der Wohlstandsgesellschaft eingestuft und nicht als ein politisches Gebot eines neu entstandenen demokratischen Staates.

Insgesamt gesehen führt die Betrachtung der Bildungssituation in Russland, aber auch in der Ukraine (für Polen gilt es nur bedingt) zu einer zurückhaltenden Bewertung: Allzu groß ist die Wirkung der Erwachsenenbildungseinrichtungen auf die Herausbildung der individuellen und politischen Haltungen und Handlungsmuster aufgrund des Lernens an und von der Geschichte sicherlich nicht. Das würde eine andere Organisationsstruktur, staatliche Bildungspolitik, ein anderes soziales Profil der Teilnehmer und teilweise auch ein anderes Profil der Erwachsenenbildner verlangen. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Bildungseinrichtungen die Mitträger der Erinnerungskultur sind. Die Chance und die Perspektive der Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt der historischen Bildung und der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann zweifelsohne darin liegen, eine bürgerliche Öffentlichkeit als ein herrschaftsfreies Forum der Information, Diskussion und der Suche nach neuen Antworten zu gestalten.

4.2 Pädagogischer Aufbau der Aufarbeitung der Vergangenheit

Die vorliegende Arbeit sollte zwei Aufgaben lösen: Erstens die Kontexte, Formen, Mitteln, Errungenschaften und Probleme sowie Entwicklungstendenzen des Umgangs mit der Vergangenheit in Bildungseinrichtungen in Polen, Russland und der Ukraine deskriptiv darzustellen, zu analysieren und zu vergleichen. Zweitens sollte die Arbeit sich jedoch nicht auf eine deskriptive Darstellung der einzelnen Länder beschränken, sondern auf der Grundlage der angeführten Beispiele nach dem theoretischen Raster fragen, welches die Funktionen und Grundbestandteile des Bildungsprozesses in Bezug auf den Umgang mit der Vergangenheit in seiner Komplexität systematisch aufzeigt.

Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels soll demnach ein Versuch unternommen werden, die gewonnenen Ergebnisse zu verallgemeinern und diese somit für theoretische Diskussionen über den pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit brauchbar zu machen. Eine genauere Strukturierung und

Kategorisierung erweist sich dabei als notwendig. Für den konkreten Fall der ost- und mitteleuropäischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sind die theoretischen Reflexionen über die deutsche Vergangenheitsbewältigung sowie die Kategorien und Dimensionen der Holocaust Education von Bedeutung. Andererseits kommen durch die ost- und mitteleuropäischen Erfahrungen neue Aspekte hinzu, die das Nachdenken über den Umgang mit belasteter Vergangenheit erweitern und womöglich anders akzentuieren. Phil C. Langer, Daphne Cisneros und Angela Kühner subsumieren unter Holocaust Education zwei Diskurse: die Vermittlung eines wissenschaftlich historischen Wissens einerseits und die Vermittlung eines ethisch fundierten Handlungsimperativs andererseits (vgl. Langer u. a. 2008, S. 19).¹⁸⁴ Die Dimensionen der Bildung mit dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit werden, wie dies den Interviews zu entnehmen ist, größtenteils nicht durch die Frage „was wird vermittelt“, sondern durch die Frage „was bezweckt/kann die Vermittlung bezwecken“ strukturiert.¹⁸⁵ Letztendlich werden im Prozess der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit die Antworten auf die Fragen gesucht, wie das heutige Leben vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrung gestaltet werden kann.

Christine Axer betont in ihrer Untersuchung über die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit, dass die Vergangenheitsbewältigungsdebatte in der BRD nicht durch die Existenz einer inneren Notwendigkeit der Aufarbeitung der Vergangenheit initiiert wurde, sondern als äußere Notwendigkeit, um das eigene Bild in den Augen der anderen Nationen und Staaten zu verbessern (vgl. Axer 2011, S. 13f.). Diese Arbeit versucht, durch die Darstellung der Dimensionen des Konzeptes der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit die „innere Notwendigkeit“ dieses Prozesses durch die gezeigten Möglichkeiten und „Vorteile“ für die betroffene Gesellschaft zu begründen.

Zurückkehrend zu der eingangs erwähnten Fragestellung nach der Rolle der Aufarbeitung der Vergangenheit für das einzelne Individuum und für die gesellschaftlichen Prozesse lässt sich im Allgemeinen ein klares Verständnis der Bedeutung dieser Prozesse auf beiden Ebenen auch seitens der befragten Erwachsenenbildner feststellen. Es wird nach dem Sinn des Umgangs mit der

184 Ähnlich auch Brumliks Unterscheidung des Lernens über Ausschwitz und Lernen aus Katastrophen, vgl. S. 54.

185 Diese Logik ergibt sich aus den durchgeführten Gesprächen und korreliert direkt mit der erwachsenenbildnerischen Praxis in dem Bereich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, wie diese in den Interviews kommuniziert worden ist.

Vergangenheit in der Bildung für das Einzelindividuum wie für die Gesellschaft gesucht. Die Erinnerungsarbeit wird von vielen Respondenten in allen drei Ländern mit Entscheidungsfindung (auf persönlicher wie auch gesellschaftlicher Ebene) in Verbindung gebracht. Die Arbeit an der Vergangenheit bedeutet auch das Schaffen einer Grundlage für das heutige Handeln. Der Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit wird – so machen es die Erläuterungen der Erwachsenenbildner aus den drei untersuchten Ländern deutlich – in Verbindung mit der Veränderung der gegenwärtigen Situation gebracht. Die Aufarbeitung der Vergangenheit müsse demnach folgende Merkmale implizieren: die Erarbeitung einer Ethik, aus der sich Maßgaben für die Bewertung des staatlichen und individuellen Handelns in der Vergangenheit wie Gegenwart ableiten und die Rolle der Akteurinnen und Akteure sowie Standards der individuellen und gesellschaftlich-politischen Umgangsformen gewinnen lassen. Diese Veränderungen bedeuten einen – wenn auch allmählichen – Bruch mit bisherigen Prinzipien der Herrschaftsorganisation und den ihr zugrundeliegenden Lebensverhältnissen.

Eine genaue Bezeichnung für den pädagogischen Umgang mit der Vergangenheit im Kontext Ost- und Mitteleuropas (am Beispiel der drei untersuchten Länder) ließ sich anhand der Interviews mit den Erwachsenenbildnern nicht finden. An dieser Stelle sollen einige kurze Überlegungen in Anlehnung an internationale pädagogische Begriffe im Kontext der Aufarbeitung der Vergangenheit dargeboten werden. Das zentrale Bildungskonzept ist in dieser Hinsicht die Holocaust Education. Kühner et al. definieren diese als einen „pädagogisch-didaktische[n] [...] Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung“ (Kühner u. a. S. 76).¹⁸⁶ Matthias Heyl datiert die Entstehung des Diskurses über Holocaust Education auf die 1980er Jahre und verortet seinen Ursprung primär in den USA: „Seit den achtziger Jahren ist – mit Schwerpunkt in den USA – eine sehr pragmatische, auf die pädagogische Praxis zielende Diskussion darüber entstanden, wie der Holocaust selbst Gegenstand der Erziehung werden könne; diese Debatte verbindet sich international mit dem Begriff ‚Holocaust Education‘“ (Heyl 1999, S. 6). Die Holocaust Education, wie dies für Westeuropa und US-Amerika üblich ist, findet im Kontext der Aufarbeitungsdebatte in Ost- und Mitteleuropa nicht statt. Die einzelnen Projekte, meistens in Kooperation mit westeuropäischen Organisationen,

186 Empfehlungen zur Holocaust Education gibt auch die 1998 gegründete „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“, kurz ITF.

bilden eine seltene Ausnahme davon. Die Holocaust Education basiert auf den von Theodor Adorno festgelegten Maßstäben der „Erziehung nach Auschwitz“ unter dem Diktum „Nie wieder!“ als dem kategorischen Imperativ. In die Bildung, wie sie von den Erwachsenenbildnern in Polen, Russland und der Ukraine definiert wurde, wird der Imperativ „Nie wieder!“ integriert, jedoch um weitere Dimensionen erweitert: nie wieder Kolyma (Workuta, Magadan, Stalinismus, Kollektivierung etc.), nie wieder Krieg, nie wieder Okkupation, Fremdherrschaft und nationale und persönliche Unmündigkeit. Die Nicht-Wiederholung soll durch den Prozess des Wertewandels, der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der kritischen Reflexion und der Ermächtigung des Individuums gewährleistet werden.

Die in Ost- und Mitteleuropa vorgefundene Bildungspraxis auf dem Gebiet der Aufarbeitung der Vergangenheit lässt sich jedoch auch schwer in einem analog gebildeten Begriff Gulag Education (oder einem integrativen Konzept Gulag-Holocaust Education¹⁸⁷) zusammenfassen. Eine Gulag-Holocaust Education würde der Gesamtheit der Herausforderungen, vor denen die Bildung steht, nicht entsprechen. Verwendbar wäre für diese Praxis der im englischsprachigen Raum kursierende Begriff und der damit verbundene Ansatz vom *facing history and ourselves*: Es geht um eine Selbstpositionierung anhand der Geschichte, um die Selbstbestätigung und Selbstfindung, um Übernahme der Verantwortung für Verbrechen, um das Fremdverstehen, um Mündigkeit, um Öffnung und Integration, um interkulturelle, bürgerschaftliche Bildung und Bildung zur Demokratie; um eine Wertedebatte und um einen intergenerationellen Dialog.

Die anfangs gestellten Forschungsfragen und die darauf folgende Auswertung der empirischen Daten trugen dazu bei, eine mögliche Dimensionalisierung des Themenkomplexes „Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung“ vorzuschlagen. Im Verlaufe der Arbeit ist deutlich geworden, dass alle in den Forschungsfragen erwähnten und durch die Interviews ergänzten Aspekte in einem System miteinander verbunden sind (siehe Abb. 6). Die vorliegende Arbeit möchte daher auf dieser Basis eine potentielle Systematisierung des Themas der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit anbieten: Anhand der oben beschriebenen Kategorien und Subkategorien soll

187 Es soll an dieser Stelle keine Debatte um Universalismus bzw. Partikularismus der Holocaust Education geführt werden, sondern die Diskussion um die Holocaust Education oder Erziehung nach Auschwitz durch die konkreten Beispiele der Bildungspraxis mit dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Ost- und Mitteleuropa erweitert werden.

abschließend ein pädagogisches Konzept der Aufarbeitung der Vergangenheit umrissen werden, das aus folgenden vier wesentlichen Punkten besteht: Die Rolle der Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der gesellschaftlichen Transformation; die Rolle der Aufarbeitung der Vergangenheit im Prozess der Demokratisierung der Gesellschaft; die Rolle der Aufarbeitung der Vergangenheit für die Prozesse der gesellschaftlichen Integration und die Rolle der Erwachsenenbildner als soziale Akteure in der Aufarbeitung der Vergangenheit. Die Subkategorien zu diesen Kernelementen wurden durch die Auswertung des empirischen Materials validiert, modifiziert oder ergänzt.

Hier geht es explizit um die Aufarbeitung, oder neutraler, Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, und nicht um die Erinnerungskultur, die mit den Worten Cornelißens als formaler „Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse“ (Cornelißen 2005, S. 32) verstanden wird. Die Aufarbeitung der Vergangenheit impliziert einen Bruch, eine Diskontinuität, hervorgerufen in den meisten Fällen durch den Übergang von einem totalitären/autoritären Regime zum demokratischen Staat. Die Erinnerungskultur kann unter Umständen als „Fortsetzung“ der Aufarbeitungsdebatte in den Zeiten der politischen und gesellschaftlichen Stabilität verstanden werden. Bisher wurde über die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit meistens nur im Rahmen der Demokratisierungsdebatte gesprochen: Das eigentliche Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit in der Erziehung wurde in der Menschenrechtserziehung gesehen. Die vorliegende Arbeit macht jedoch deutlich, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ein mehrdimensionaler Prozess ist, der neben der politischen Bildung auch interkulturelle Bildung, Biographieforschung und historische Bildung umfasst. Die vier durch die Fragestellung und durch die Auswertung der Daten ausgearbeiteten Ebenen der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sollen hier zusammengefasst werden:

1. Auf der Ebene der Demokratisierung geht es um die Ermöglichung des Wissens über die Diktatur und die Stärkung der Sensibilität gegenüber den Menschenrechten; um die Neubewertung des Verhältnisses zwischen dem Individuum und dem Staat und das Finden der neuen Rollen und die Übernahme der beiderseitigen Verantwortung; um die Überwindung der autoritären Bildungspraktiken und -methoden; um die bürgerschaftliche Bildung im gesellschaftlichen Auftrag der Herausbildung und Stärkung der Bürgergesellschaft.
2. Auf der Ebene der Bewältigung der gesellschaftlichen und politischen Transformation leistet die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit einen Beitrag

zur Selbstverständigungsdebatte, unterstützt den Prozess des notwendigen Wertewandels, stärkt den Generationendialog und tritt den Vereinnahmungs- und Instrumentalisierungsversuchen seitens der staatlichen Geschichtspolitik entgegen.

3. Auf der Ebene der gesellschaftlichen Integration geht es um die Öffnung des eigenen Identitätsdiskurses, basierend auf der Interpretation der Vergangenheit, gegenüber den Diskursen anderer nationaler, religiöser, ethnischer und gesellschaftlicher Gruppen, die unter Umständen als inkompatibel erscheinen mögen; es geht um die interkulturelle Bildung auf der Grundlage der historischen Bildung, über die Wahrnehmung des „Eigenen“ und des „Fremden“.
4. Auf der Ebene der Bildner (Pädagogen und Andragogen) als Akteure der Aufarbeitung der Vergangenheit wird die Diskussion um die Pluralität der Rollen geführt, die die Erwachsenenbildner im Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit übernehmen können oder müssen – entsprechend zu den Zielen, Voraussetzungen, gesellschaftlich-politischen Kontexten und biographischen Hintergründen.

Die unterschiedlichen Konzepte von Bildung, Aufarbeitung der Vergangenheit und politischer Bildung, die aufgrund der Auswertung der Daten deutlich geworden sind, legen zunächst dar, dass die Aufgabenbreite, die die Erwachsenenbildung zu bewältigen hat, immens ist: Es geht um die Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsstiftung, demokratische Handlungskompetenzen und Wissensvermittlung, Erfahrungsaustausch und Stärkung des Problembewusstseins, Alltagsbewältigung und Beherrschung der Problemlösungsstrategien etc. Wenn in der Arbeit versucht wird, die Ziele, Funktionen und Inhalte anhand einiger zentraler Ansätze (die bereits in der Erwachsenenbildung existieren) zu strukturieren und zu kategorisieren, so geht es hier nicht allein um deren deskriptive Darstellung. Vielmehr wird nach theoretischen Anknüpfungspunkten gesucht, die bei der Erklärung dessen dienlich sein können, wie der Umgang mit der Vergangenheit in seiner Komplexität aussehen kann und wie die Bildung (Erwachsener) aussehen müsste, um diesen Aufgaben gerecht zu werden.

Das hier vorgestellte Modell der Aufarbeitung unterscheidet sich von dem am Anfang der Arbeit vorgestellten Modell des Geschichtsbewusstseins von Bodo von Borries (vgl. hier, S. 48f.) dadurch, dass dieses Modell direkt auf den empirischen Daten aus der pädagogischen Praxis basiert, ausdrücklich auf das Lernen im Erwachsenenalter zugeschnitten ist und die gesellschaftliche Transformation als Ausgangs- und Begleitbedingung für den Lernprozess einbezieht.

Folgende Abbildung soll der Veranschaulichung des Modells dienen, dessen einzelne Dimensionen im Folgenden noch einmal genauer erläutert werden.

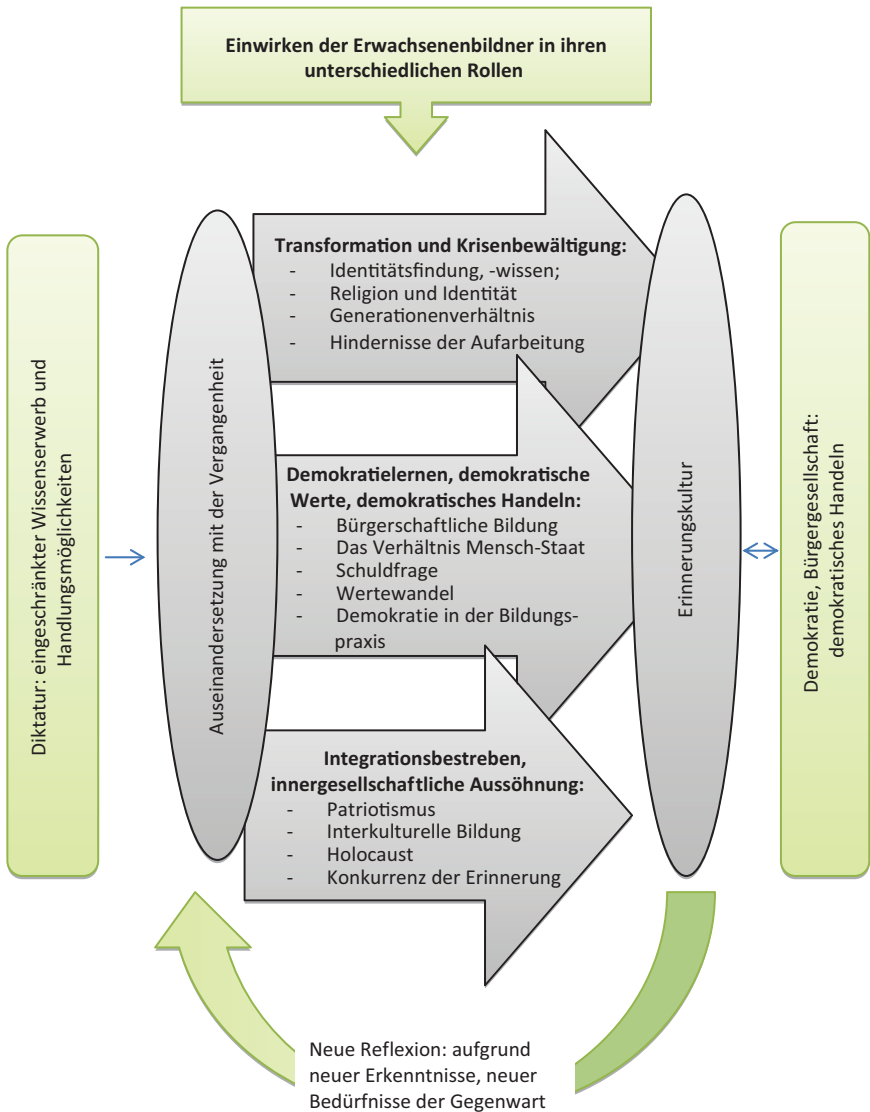


Abbildung 6: Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in der Erwachsenenbildung: empirisch geleitetes Konzept

4.2.1 Transformation und Krisenbewältigung

In Zeiten des Systemwechsels bzw. scharfer innenpolitischer Auseinandersetzungen gewinnen Geschichte und Erinnerung an Bedeutung für das Selbstverständnis von Gruppen und politischen Strömungen, wie dies auch in den Gesprächen mit den Erwachsenenbildnern bestätigt wurde. Franz Pöggeler hat in Bezug auf die Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess der Demokratisierung einer Gesellschaft einst angemerkt: „After a fundamental political change the authorities expect that the revolution, or some other kind of upheaval, has not been perfectly achieved, but that it must be completed by a period of persuading the citizens. For this purpose adult education is called upon to fulfill this function“ (Pöggeler 1996, S. 267). Es wäre – und die durchgeführte Studie bestätigt das – naiv anzunehmen, dass die neue Realität, mit der die Gesellschaften nach 1989 konfrontiert wurden, automatisch die Veränderungen in den Menschen nach sich ziehen würde – Veränderungen, die für die Bewältigung von neuen Aufgaben in einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind. Veränderungen wurden zwar zum Teil erhofft, nämlich als logische Folge des nachlassenden Zwanges und des Sturzes der Gewaltherrschaft, die eine deformativ Wirkung ausüben sollten. Der Mensch, der sich von diesen deformativen Zwängen befreite (oder befreit wurde), ist jedoch nicht automatisch frei geworden (vgl. dazu Abschnitt „Wertewandel“ in den drei Staaten). Die Erwachsenenbildner selbst (insbesondere in Russland und der Ukraine) sind zum Teil Träger der nostalgischen Gefühle und der infolge der Erziehung zum sowjetischen Menschen entstandenen Haltungen oder sie beobachten diese in großem Ausmaß bei den Teilnehmern ihrer Veranstaltungen. Die Veränderungen sind also nicht eingetreten – obwohl die Umstände und Gegebenheiten dies erlaubten. Diese Tatsache weist wiederholt auf die Notwendigkeit einer gezielten Bildung hin – insbesondere der Erwachsenen, die die Hauptakteure der demokratischen Gesellschaft sind.

Die Bildung, wie dies auch mehrere Erwachsenenbildner formulierten, soll neue Perspektiven eröffnen, neue Handlungswege im Prozess der Zusammenarbeit erarbeiten und den Dialog als Mittel der Bildung und des Zusammenlebens in der Gesellschaft etablieren. Gleichzeitig muss, in den Augen der befragten Experten, durch Bildungsinitiativen eine neue Grundlage für das Miteinander der Menschen untereinander sowie der Bürger und dem Staat geschaffen werden, das auf der Anerkennung der Würde des Menschen und des Primats des Menschen (gegenüber den Dogmen, Ideologien, staatlicher Räson) basiert. Von der Bildung mit dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erhoffen

sich einige Respondenten sogar, dass sie zu einer wertorientierten Neugestaltung und Bewältigung der (neuen) Lebenssituationen sowie zur Herausbildung neuer, in der demokratischen Gesellschaft notwendiger Handlungsmuster beiträgt. Diese Bildung muss, so kann geschlussfolgert werden, die transformative Bildung sein, eine Bildung, welche ausgehend von der Wahrnehmung eines nicht nach alten Schemata zu lösenden Dilemmas durch die kritische Reflexion die ausgedienten *frames of reference* überwindet – die Erfahrung also in andere Bedeutungsperspektiven transformiert.

Das Problem in Russland und teilweise in der Ukraine bestand nicht zuletzt darin, dass in der Zeit der Perestrojka die Illusion entstanden ist, die gesamte Gesellschaft (und nicht nur ein kleiner Teil der Intelligenzija und aufgeklärter Parteifunktionäre) trage ein großes Potential zu demokratischen Umwandlungen in sich. Ohne die Bildung Erwachsener, gezielt auf die Aufarbeitung der Vergangenheit zum Zwecke der Bewertung der totalitären Elemente und Entwicklungen, gezielt auf die demokratischen Formen des Zusammenlebens im Staat und in den Gesellschaften, auf die gesellschaftliche Inklusion und Pluralität der (historischen) Diskurse, bleibt dieses Potential beschränkt auf eine relativ kleine Gruppe. Einige Erwachsenenbildner aus Russland, die sich dem kritischen Umgang mit der Vergangenheit aus der Perspektive der Universalität der Menschenrechte widmen, haben diese Notwendigkeit erkannt und nehmen ihren Auftrag der gesellschaftlichen Bildung wahr, indem sie sich durch Schaffung der und Arbeit in den kulturellen und gesellschaftlichen Institutionen um die Bildung und Neuorientierung des Einzelmenschen bemühen und das aufklärerische Prinzip der Mündigkeit der Menschen dem besagten Typ des homo sovieticus entgegenstellen.

Die Systemtransformation ist also meistens der Auslöser für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit – die gewohnten Werte, Deutungsmuster und Handlungsmuster verlieren ihre Gültigkeit und es müssen neue ausdiskutiert und erworben werden. Es ist jedoch gleichzeitig zu beobachten, dass die Hinwendung zur Geschichte in den Zeiten einer Krise eine bestätigende Funktion übernimmt. Es wird in der Vergangenheit nach Anknüpfungspunkten, Traditionen und Werten für die (Wieder)Herstellung der zerstörten Identitäten gesucht, wie dies in Unterkapiteln „Identitätsstiftung“ dargelegt wurde. Die eingangs gestellte Frage, ob die Aufarbeitung der Vergangenheit ein Phänomen der Krisensituation ist oder ob diese auch in den Zeiten der politischen und gesellschaftlichen Stabilität von Bedeutung ist, kann anhand der durchgeführten Analysen wie folgt beantwortet werden: Einer der möglichen und sehr wahrscheinlichen Abläufe vollzieht sich nach folgendem Schema: Eine Krise oder eine gesellschaftliche Transformation löst meistens die Debatte über die Vergangenheit aus. Das Hinterfragen

der Geschichtsdeutungen ruft dabei Gefühle der Unsicherheit, Verlorenheit und Orientierungslosigkeit hervor; die Wiederanknüpfung an die Vergangenheit – und zwar an positive Beispiele aus der Vergangenheit – führt anschließend zur (Wieder)Herstellung des eigenen positiven Selbstbildes und der Stabilisierung der Identität. Sobald die Bedrohung für die eigene Identität nicht mehr empfunden wird, stellt sich erneut die Frage nach dem Umgang mit der sogenannten kontra-präsentischen Erinnerung (vgl. S. 46). Auch in den Zeiten der Stabilität kann also die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ein Bestandteil der gesellschaftlichen Diskussion und der (politischen) Bildung sein, und zwar in den drei oben skizzierten Dimensionen: zur Festigung der Demokratie und der demokratischen Grundsätze; als Teil einer fortführenden Selbstverständigungsdebatte; als Teil der Debatte um gesellschaftliche Integration und Offenheit. Eine vierte Dimension – die Rolle der Akteure der Aufarbeitung der Vergangenheit – kann sich unter den Umständen einer stabilen Entwicklung wandeln.

Generell gesehen werden Krisen und kritische Lebensereignisse als „Schaltstellen“ im Lebenslauf und Anlass zur Bildung angesehen; dazu gehören nach Horst Siebert, „Veränderungen des Lebensstils, der Bezugsgruppe, Sinnkrisen und auch weltanschauliche Suchbewegungen“. Diese Erlebnisse eröffnen die „Frage, welchen Beitrag die Erwachsenenbildung zur produktiven und progressiven Verarbeitung kritischer Lebensereignisse leisten kann“. Diese Frage gehört nach Siebert „zu den wichtigsten Fragestellungen der Erwachsenenbildung“ (Siebert 1987, S. 155). In den durchgeführten Interviews – in allen drei Ländern, aber insbesondere in Russland und der Ukraine – kam deutlich zum Ausdruck, dass die Nachfrage nach und die Bereitschaft zu einem, wie wir es nennen würden, transformativen Lernen am höchsten zu Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre war und im Zuge einer gewissen gesellschaftlich-politischen Stabilisierung im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts – insbesondere in Russland, aber teilweise auch in Polen – abgenommen hat. In diesem Sinne kann auch die Frage danach beantwortet werden, ob eine Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Bildung ein Phänomen der Krisensituationen ist oder ob auch in den Zeiten der (realen) politischen und gesellschaftlichen Stabilität ein Bedarf danach existiert (und dem Bedarf seitens der Bildung nachgegangen wird): Die Aufarbeitung der Vergangenheit ändert/erweitert im Prozess der Entstehung der Erinnerungskultur ihre pädagogischen Aufgaben. Die Erinnerungskultur wie auch die Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozesse stehen jedoch stets vor ihren beiden wichtigsten Aufgaben – einer aufbewahrenden und einer kritischen – auch wenn die Schwerpunktsetzung auf eine der beiden Aufgaben zeitlich unterschiedlich sein kann.

Die Bildung mit dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann keine schnellen Ergebnisse zeigen; dies wird auch von mehreren Respondenten hervorgehoben. Insbesondere wenn es um transformatives Lernen (vgl. S. 80ff.) und nicht um Anschlusslernen geht, sind Schwierigkeiten und Brüche zu erwarten. Die Akteure der Erwachsenenbildung können dabei eine Vielzahl von Denkanstößen im Hinblick auf grundsätzliche Fragen der Deutung und Reflexion über die Vergangenheit geben und zur Herausbildung der Kompetenzen zum kritischen Umgang mit vorliegenden Darstellungen und Deutungen beitragen. Mentale Veränderungen vollziehen sich ungleich zäher als wirtschaftliche oder politische, aber die insbesondere in Polen (teilweise auch in der Ukraine) wahrzunehmenden Tendenzen zeigen, dass die Prozesse im Gang sind und insgesamt eine interessante Dynamik entfalten.

Zentral für die Erwachsenenbildung in der Situation eines gesellschaftlichen Übergangs oder einer gesellschaftlich-politischen Krise ist die Frage des Generationenwechsels. Dieser Prozess wird in diesem Fall dadurch erschwert, dass er sich nicht nur unter den Umständen der Veränderung der sozio-kulturellen Praktiken vollzieht, sondern auch unter rasanten Veränderungen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen. Ein zusätzliches Merkmal dieses Prozesses ist die abnehmende Bedeutung der intergenerationellen Kontinuität bei gleichzeitigem Bedeutungszuwachs der Entlehnungen und Übernahmen der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Praktiken aus dem Ausland – wie dies auch am Beispiel der drei untersuchten Länder in Bezug auf die Bildung Erwachsener gezeigt wurde. Das Erbe der vorangegangenen Generation wird durch den Systemumbruch infrage gestellt und somit die Autorität der älteren Generation als Erfahrungsinstanz zerstört. Auch die Werte dieser Generation werden angezweifelt und einer gründlichen Revision unterzogen. In diesem Zusammenhang kann man von einer „kulturellen Arroganz“ der Jugend sprechen, die die Vertreter der älteren Generationen nicht als gleichberechtigte Teilnehmer eines Dialogs zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart wahrnimmt. So gesehen, kann man nicht von einer intergenerationellen Weitergabe, sondern von einem intragenerationellen Erfahrungsaustausch sprechen – innerhalb einer Generation werden die Elemente der Kultur und der Politik ausgetauscht und übernommen. Die Aufgabe der Bildung – und dies kam auch in den Interviews zur Sprache – sind die (Wieder)Herstellung des intergenerationellen Dialogs und das Finden neuer Anknüpfungspunkte für den Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Im Zuge des Zerfalls des kommunistischen Lagers in Ost- und Mitteleuropa wird die Bevölkerung mit neuen unbekanntem Herausforderungen für soziale Wirklichkeit und Alltagswissen

konfrontiert. Auch persönliche Umorientierungen hinsichtlich der kulturellen und gesamtbiographischen Aspekte benötigen neues Wissen und Können. Erwachsenenbildung kann in so einem Fall als modernes Krisenmanagement oder Transformationshilfe fungieren. Zu den lernrelevanten Aufgabenfeldern gehören vor allem handlungsbezogenes politisches Wissen, Wirken und Gestalten der demokratischen Prozesse, biographische Orientierung und persönliche Einstellungen, welche sich vor dem Hintergrund des bereits Gelernten, in der Vergangenheit Erfahrenen entwickeln und somit erst die Verarbeitung und Umwertung dieses Vergangenen nach sich ziehen.

4.2.2 Demokratielernen, demokratische Werte, demokratisches Handeln

Mit dem Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit werden in Osteuropa nicht nur die eigenen Schuldeingeständnisse in Verbindung gebracht, wie dies in vorangegangenen Kapiteln bereits geschildert wurde,¹⁸⁸ sondern er wird auch als Überwindung von Gleichschaltungstendenzen und Ohnmachtsgefühlen gegenüber dem Staat, als Glaube an die eigenen Kräfte und Möglichkeiten der Mitgestaltung der sozialen und politischen Vorgänge sowie als Bekämpfung von Gesetzlosigkeit und Diskriminierung, also als ein Weg zur Demokratie aufgefasst. Das Konzept der Menschenrechte bildet implizit oder explizit eine Grundlage und ein Ziel der Aufarbeitung der Vergangenheit: Die Universalität des Konzeptes der Menschenrechte macht eine Aufarbeitung der Menschenrechtsverletzungen notwendig. Die Erwachsenenbildner begründen häufig ihre Arbeit an der Vergangenheit mit der Notwendigkeit der Sensibilisierung für die Menschenrechte und die Bereitschaft, die Menschenrechte zu verteidigen.

Die Erwachsenenbildner, so ist aus den Gesprächen zu schließen, arbeiten in ihren Bemühungen um die Aufarbeitung der Vergangenheit mit dem und am homo sovieticus. Homo sovieticus als soziologisches Konzept wird dabei als postkommunistische Mentalität, ein gesellschaftliches Bewusstsein interpretiert und weist auf die Unfähigkeit der Menschen hin, mit der totalitären Mentalität zu brechen und eine neue, demokratische, freie und offene Mentalität anzunehmen.

188 Knigge vertritt die Meinung, dass Erinnerung, bezogen auf den deutschen Fall, „als Metapher für die kritische, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den negativen Horizonten eigener Geschichte“ verstanden wird (Knigge 2010, S. 14).

Die Funktionen der Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozess, die in den Interviews zur Sprache kamen, sollen hier gesondert hervorgehoben werden:

- Die Aufarbeitung der Vergangenheit wirkt (sollte wirken) emanzipatorisch.
- Die Aufarbeitung der Vergangenheit hilft, die Probleme der Gegenwart zu erkennen (und Lösungsansätze zu erkunden).
- Die Aufarbeitung der Vergangenheit ist handlungsleitend.
- Die Aufarbeitung der Vergangenheit ist ganzheitlich: Sie erfasst die kognitiven, affektiven und konativen Aspekte des lernenden Menschen.
- Die Aufarbeitung der Vergangenheit schafft (sollte schaffen) demokratische Bürger.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und die Befreiung von der diktatorischen Vergangenheit im Rahmen der Bildung sind, wie dies aus den durchgeführten Gesprächen geschlussfolgert werden kann, auch als Befreiung von den faktischen Herrschaftsstrukturen und als Befreiung von alten Wertvorstellungen und Verhaltensdispositionen zu verstehen. Letzteres ist der eigentliche Weg für die Entwicklung eines Systemvertrauens gegenüber der Demokratie. Die Bildung solle in diesem Sinne Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten eröffnen, insbesondere auf dem Gebiet der politischen Teilnahme und Mitbestimmung, bei sozialem und politischen Engagement und Widerstand – dann ist die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit direkt auch für die Teilnehmer relevant und ansprechend.

Das Thema der Aufarbeitung der Vergangenheit im Sinne des Demokratielernens und der Bildung zur Demokratie sowie bürgerschaftlichen Bildung wirft mehrere schwierige Fragen auf: Welche Aufgaben hat der Staat auf diesem Gebiet und wo verläuft die Grenze zwischen patriotischer oder historischer Erziehung einerseits und Indoktrinierung nach den Vorstellungen der gerade regierenden Partei andererseits – was nur zu gut aus der Zeit des Kommunismus bekannt ist? Aufgrund welcher didaktischen Formen und mit welchen Methoden und Mitteln wird dieser Anspruch in der pädagogischen Praxis umgesetzt? Erinnerungsarbeit im Rahmen der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft müsse vor allem als freiheitliches Recht verstanden und dürfe nicht – wie während des Kommunismus in vielen Ländern Mittel- und Osteuropas geschehen – von oben definiert und verordnet werden.

Eine Demokratie-Pädagogik, die sich nach einem Jahrhundert des Totalitarismus und der unzähligen Menschenvernichtungen zu etablieren versucht, hat einerseits die Aufgabe, ein tieferes Verständnis für die Bedeutung der demokratischen

Werte und vor allem das Verständnis für die Würde des Menschen zu wecken, und andererseits das Ziel, die Problematik des demokratischen Miteinanders zwischen dem Staat und seinen Bürgern verständlich zu machen. Das Verhältnis zwischen dem Bürger und dem Staat ist eine zentrale Frage, die bezüglich des Zusammenhangs der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Demokratisierung besonders stark in Russland hervorgehoben wurde. Die durch die Vergangenheit geprägte Haltung des Untertanen gegenüber dem Staat muss sich durch einen Umdenkprozess zu einer demokratischen Haltung des persönlichen Engagements und der Verantwortung einerseits und der Transparenz und Rechenschaftspflicht andererseits entwickeln. In Russland wie in der Ukraine wird von den Erwachsenen Angst, Hilflosigkeit, Hörigkeit gegenüber der Staatsmacht beobachtet (oder auch selbst verspürt). Der Staat und die Macht repräsentieren aufgrund der Vergangenheit immer noch einen Gewaltapparat.¹⁸⁹ Ein anderes Merkmal, mit dem eine Bildung zur Aufarbeitung der Vergangenheit und zur Demokratie zu tun hat, ist auch die Entfremdung zwischen dem Staat und dem Bürger, was insbesondere in den polnischen Interviews zum Vorschein kam. Das vorangegangene diktatorische Regime, das als fremd und auferlegt empfunden wurde, hat die Bürger vom Politischen entfernt, gleichzeitig aber einen relativ freien Rückzugsraum des Persönlichen bewahrt. Lutz Marz sprach in diesem Zusammenhang von einem „freiwilligen Zwang“ als gesellschaftlichem Kompromiss, wobei die gesellschaftlichen Fremdzwänge nicht verinnerlicht und nur formal ausgeübt wurden und die spezifischen Selbstzwänge nicht aus sich heraus in die Gesellschaft befördert wurden; dadurch wurde „das Individuum vor der Gesellschaft und die Gesellschaft vor Individuum“ geschützt (Marz 1991, S. 19f.).

Die Aufarbeitung der Vergangenheit in der Bildung hat, laut der Ergebnisse der Datenanalyse, eine orientierungsstiftende Funktion und dient als Bezugsrahmen, in dem politische, normative und identitätsbildende Vereinbarungen getroffen und erstritten werden. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bietet Orientierungspunkte für die Zukunft – egal, ob diese nun mahnenden oder inspirierenden Charakters sind. Die Erwachsenenbildner sehen den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit oft als bewertenden Prozess, der ein Urteil verlangt. Sie bemühen sich, die Aufarbeitung der Vergangenheit im Sinne der

189 Die russische Soziologin Popova spricht darüber, dass im russischen Bewusstsein eine strikte Trennung zwischen den Begriffen „Land“ und „Staat“ verankert ist: Das Land bedeute die Heimat, der Staat hingegen den kontrollierenden, einschränkenden Gewaltapparat, der im Interesse einer sehr kleinen Gruppe der Menschen handelt (vgl. Popova 2009).

Herausbildung des kritischen Denkens und der kritischen Reflexionsfähigkeit zu gestalten und die Teilnehmer dazu zu bewegen, anhand der historischen Diskurse wertbezogen zu urteilen. Auseinandersetzungen über den Umgang mit der Vergangenheit im Rahmen der Erwachsenenbildung beziehen sich nicht primär auf wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschichte; sie beinhalten vielmehr politisch-ethische Fragen, nach denen die Vergangenheit in Bezug auf die Legitimation, auf die Identität der heutigen Gesellschaft oder Nation, auf das gegenwärtige politisch-kulturelle Selbstverständnis behandelt wird. Die Analyse der empirischen Daten bestätigt: Die Pädagogik, die sich mit Fragen der Menschenrechte, Menschenwürde, Rassismus und Antisemitismus, Machtmissbrauch und Massenverbrechen beschäftigt, kann nicht frei von Normensetzungen bleiben. Die Ergebnisse einer Bildungsarbeit befinden sich einerseits in den Dimensionen der Sensibilisierung, Empathie, Respekt vor dem Anderen, andererseits aber auch in der Fähigkeit, die Ansprüche und Herausforderungen der modernen Gesellschaften zu bewältigen: Erhaltung der Balance zwischen der Selbstidentität und Öffnung, Krisenmanagement, eine Reflexion über eigene und fremde Werte und Lebensformen. Dazu sind neue Lernformen von ausschlaggebender Bedeutung: Empathie und Engagement lassen sich nicht durch Frontalunterricht erzeugen.

Es zeigte sich, dass die befragten Erwachsenenbildner überwiegend nicht nur Geschichtskennntnisse vermitteln wollen, sondern durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit politische und ethische Fragestellungen anregen wollen. Eine an universellen Werten orientierte Pädagogik ging dennoch oft mit den Fragen nach „nationalen“ Werten einher: Neben dem Engagement für Demokratie wurde die Frage des „Dienstes am Vaterland“ gestellt. Auch das für alle drei Staaten zentrale Thema im Komplex der Aufarbeitung der Vergangenheit – der Zweite Weltkrieg bzw. der Große Vaterländische Krieg – beinhaltet eine starke ethische Komponente, die jeder Debatte in einer Weise innewohnt. Während in den westeuropäischen Staaten über die Freiheit, Demokratie, Menschenrechte und Menschenwürde als unhinterfragbare Werte im Zuge der (pädagogischen) Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg gesprochen wird, rücken in der entsprechenden osteuropäischen Debatte die Themen der Opferrolle des eigenen Volkes (Polen und die Ukraine) oder der Heldentaten und der Macht des Staates (Russland) in den Vordergrund. Die Erinnerung an den Krieg wurde, wie dies auch Maria Ferretti in Bezug auf Russland anmerkte, nicht zur Grundlage eines antifaschistischen demokratischen Konsenses in der jeweiligen Gesellschaft, sondern zur Grundlage der nationalen, zum Teil nationalistischen Werte (vgl. Ferretti 2005), die sich stark mit dem Etatismus vermengten.

Bildungsprozesse, welche die Aufarbeitung der Vergangenheit direkt oder indirekt zum Thema haben, zielen teilweise auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und Veränderungen der Macht- und Herrschaftsstrukturen mit der Perspektive der Demokratisierung der Gesellschaft. Solche Ansätze können in die Traditionen eingereiht werden, die auf den Ansätzen von Freire und Gramsci beruhen (vgl. dazu Einführungskapitel, S. 58f.), welche die gesellschaftspolitische Hegemonie und Unterdrückung im Interesse der bestehenden Mächte kritisiert haben. Die Kernaufgabe einer Bildung, welche sich mit der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beschäftigt, ist demnach in der Entwicklung von Bildungsprozessen und Bewältigungskompetenzen im Kontext einer Lebensführung – nicht nur in der Breite (Arbeit, Familie, Freizeit), sondern auch in der Länge (im Kontext der Biographie) – der Menschen und der Bereitstellung von Ressourcen zur kommunikativen und kooperativen Bewältigung von (Identitäts-)Krisen zu sehen. Neben dem *einpassenden Lernen* wird auch das *stärkende (bestätigende) Lernen* und *vorwagende Lernen* praktiziert (zu den Begriffen vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 208).

Das „Lernen durch die Geschichte“ impliziert in vielen Fällen das Einüben in das kritische Denken. Adorno, der im Rahmen seiner Überlegungen über Erziehung und Bildung auch über die „Aktualität der Erwachsenenbildung“ und die Rolle der Erwachsenenbildner spricht, sieht diese in den Bemühungen, „die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind“ (Adorno 1986, S. 330). Durch „denkende gemeinsame Arbeit“ der Erwachsenenbildner und der Teilnehmer ließe sich, so Adorno weiter, „das Verhärtete lösen“ (ebd.). Die Erwachsenenbildung wird dann von Adorno zusammenfassend „als Erziehung zur Kritik, auch der rücksichtslosen Selbstkritik“ (ebd., S. 331) definiert. Das systematische Denken Adornos ist in Ost- und Mitteleuropa in der praktischen Erwachsenenbildung kaum bekannt; vor dem Hintergrund der gesammelten Befunde erscheint jedoch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Erziehung nach Auschwitz“ von großer Relevanz.

4.2.3 Integration

In den Interviews fiel der Begriff der Kontextualisierung der Geschichte, der vor allem die Integration eines Narrativs in die gesamteuropäische Geschichte und das Austragen von kontroversen Momenten zwischen verschiedenen kontroversen Narrativen umfasst. Dieser Aspekt lässt sich durch die Fragen konkretisieren: Was und wie soll erinnert werden – nicht von Einzelpersonen, sondern von politischen

Kollektiven? Wie viel Geschichte braucht man für den Zusammenhalt? Soll der Zweite Weltkrieg der Dreh- und Angelpunkt des historischen Selbstverständnisses bleiben? Und wie verhält sich das konkrete Geschichtsbild zu jenen unserer Nachbarnationen?

Neben der Stärkung der eigenen Identität stellt sich beim Umgang mit der Vergangenheit früher oder später die Frage nach der Anerkennung und Achtung vor der Identität der anderen, die auf unterschiedlichen, teilweise der eigenen Identität widersprechenden historischen Diskursen basiert. Durch den Umbruch und den gesellschaftlichen Paradigmenwechsel kommen die Erinnerungsdiskurse der Minderheiten zum Vorschein, denn diese Gruppen wurden in den vorausgegangenen Etappen unterdrückt und marginalisiert. Infolge der Öffnung gegenüber diesen Diskursen und deren Integration in das pluralistische Gebilde des gesellschaftlichen Diskurses eines Landes oder einer Region können identitätstragende Mythen und Fundamente ins Wanken geraten oder gar zerstört werden. Dies ist sicherlich eine Erklärung dafür, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in ihren ersten Phasen einen bestätigenden Charakter ohne eine selbstkritische Reflexion hat. Das Hinterfragen der aufgebauten historischen Mythen infolge der Öffnung einer Gruppe ist wahrscheinlicher – wie es auch aus den Interviews evident wurde – bei einer stabilen Identität und einem festen (positiven) Selbstbild sowie einer sicheren Anerkennung der eigenen Identität durch die anderen. Die Kritik an manchen nationalen Mythen (in der Terminologie von Assmann die kontrapräsentische Erinnerung, vgl. Assmann 1992, S. 79) war in Polen und ist in der Ukraine dadurch erschwert, dass diese Mythen antisowjetisch waren und die eigene Identität in Abgrenzung zum Sowjetischen gestalteten. Somit galten sie früher in Polen und heute in der Ukraine als Festung gegen die kommunistische Diktatur: Jede Hinterfragung galt als Verrat – in der Ukraine auch jetzt noch.

In Bezug auf alle drei Länder geht es auch um die Anerkennung der Opfergruppen und Integration des Opferdiskurses in das gesamtgesellschaftliche kollektive Gedächtnis. Mit den Worten von Brumlik: „Grundsätzlich gilt, daß erst ein Leiden, das auch öffentlich als Leiden anerkannt wird, den Betroffenen und ihren Nachkommen die Chance gibt, in einer Gesellschaft in Würde zu leben. Erst die öffentliche, die kollektive Anerkennung und damit Wiedereinbürgerung stigmatisierter und ausgegrenzter Opfergruppen ermöglicht es ihren nachgeborenen Angehörigen, in einer Gesellschaft in Würde zu leben“ (Brumlik 2001a, S. 53). In Russland sind die Opfer bis heute aus einem gesellschaftlichen Diskurs, der von Heldentum und Patriotismus bestimmt ist, ausgegrenzt. Darin ist eine Analogie zu der von Alexander und Margarete Mitscherlich in Bezug auf das Deutschland der Nachkriegszeit konstatierten „Unfähigkeit zu trauern“ zu sehen; die Trauer

entspricht nicht dem Staatsverständnis Russlands, worauf schon Bernd Bonwetsch (2002) in seinem Überblick über das sowjetische Gedenken an den Zweiten Weltkrieg hingewiesen hat.

Die durchgeführten Interviews haben gezeigt, dass die Frage des interkulturellen Dialogs und der interkulturellen Bildung untrennbarer Bestandteil der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit ist. Die Wirkung der nationalen Erinnerung ragt weit über die staatlichen Grenzen hinaus. Jede Veränderung des historischen Diskurses wird durch die Nachbarn (teilweise argwöhnisch) verfolgt und ausgewertet. So unbequem die Kommentare der Nachbarn sein mögen, so hilfreich sind diese dennoch als Korrektiv und als Gegenmittel gegen das Abgleiten in die nationalen Egoismen. Im Idealfall entsteht daraus ein Dialog, der durch die Geschichte zur Gegenwart führt und aus den Katastrophen der Vergangenheit eine gemeinsame Lehre ziehen lässt. Die durchgeführten Interviews gaben einen Einblick dahingehend, dass die Bildungsinitiativen, die sich der Vergangenheit widmen, integrativ, demokratiefördernd, inspirierend, aber auch manipulativ isolierend und desintegrativ wirken können. Die interkulturelle Bildung schlägt jedoch dann fehl, wenn sie die möglichen Konflikte der historischen Diskurse (der kollektiven Erinnerungen) glättet, die Widersprüche negiert oder verdrängt – oder auch überbewertet darstellt.

Zum Schluss geht es in diesem Abschnitt auch um einen europäischen Erinnerungsraum: Diskutiert wurde, insbesondere unter den polnischen Erwachsenenbildnern, die Frage nach der Integration der europäischen Erinnerungsdebatte in den polnischen Diskurs sowie umgekehrt: Der polnische Diskurs – den man auch als osteuropäischen Erinnerungsdiskurs mit Schwerpunkt der Erinnerung an den Stalinismus mit dem für Polen symbolhaften Katyń und Warschauer Aufstand beschreiben kann – soll auch als Teil des gesamteuropäischen Erinnerungsdiskurses angesehen werden. Ernst genommen werden soll vor diesem Hintergrund die Diskussion um die Vereinbarkeit des (sogenannten) westeuropäischen und osteuropäischen kollektiven Gedächtnisses. Im Kern des westeuropäischen Gedächtnisses steht zweifelsohne der Holocaust, wohingegen das osteuropäische Gedächtnis von der Erfahrung des Kommunismus geprägt ist. Die Versuche, den Holocaust auch ins Zentrum des osteuropäischen Gedächtnisses zu rücken, schlugen fehl. Es entwickelt sich nur mühsam das Verständnis dessen, dass man einen gemeinsamen Zugang zu der Vergangenheit suchen muss, der nicht frei von Kompromissen bleiben wird. Die Suche wird mit schwerwiegenden Hindernissen zu tun haben; denn die „westeuropäische“ Erinnerung an den Holocaust ist geprägt durch das Konzept der Einzigartigkeit des Holocaust.

4.2.4 Akteure

Das Produkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit – das kollektive Gedächtnis – ist auf die Tätigkeit vieler Akteure angewiesen – unter anderem derer, die an der Bildung – sprich: die an der Verbreitung, am Kommunizieren, Ausdiskutieren, Sensibilisieren auf die Inhalte der Vergangenheit in kleineren und größeren Kreisen – unmittelbar beteiligt sind.

In allen drei untersuchten Ländern wurde deutlich, dass ein großer Teil der Erwachsenenbildner sich als Quelle, Reservoir oder zumindest Verbreiter und Tradierer des Wissens versteht. Diese Selbstwahrnehmung kann nur sehr bedingt den Anforderungen entsprechen, vor denen eine öffentliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit durch Bildung steht. Christopher Lasch hat in seinem Buch „Revolt of the elites and the betrayal of democracy“ darauf hingewiesen, dass die Demokratie eine rege öffentliche Diskussion braucht, aber nicht nur Wissensvermittlung. Der Bedarf nach dem Wissen entsteht im Prozess der Diskussion – wenn Fragen und Probleme diskutiert werden (vgl. Lasch 1995, S. 170f.). Eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die nicht dialogisch ist, läuft Gefahr, sich zu einer Propaganda und Agitation zu entwickeln. Aus diesem Grunde scheint es besonders wichtig zu sein, dass die Erwachsenenbildner ihre Rolle im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als Dialogpartner, als Moderator der Diskussionen oder als Unterstützer in der Suche der Teilnehmer nach Antworten wahrnehmen. In einem anderen Fall beschränkt sich der Umgang mit der Vergangenheit im Rahmen der Bildung auf das Schaffen separater, voneinander isolierter und einander sich nicht berührender Diskurse ohne jegliche Metareflexion, was teilweise in Russland und der Ukraine der Fall ist. Die Zusammenführung der Diskurse bleibt heutzutage überwiegend in allen drei Gesellschaften aus. In der Erwachsenenbildung gibt es Versuche (verstärkt in Polen, weniger in der Ukraine), diese zu befördern, indem im Rahmen der Bildung verschiedene Diskurse besprochen werden. Ein entscheidender Impuls müsste an dieser Stelle von der Erwachsenenbildungswissenschaft als Teildisziplin kommen, welche in der Ukraine und in Russland kaum existiert und in Polen sich in der Phase des Suchens zu befinden scheint.

Die Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozess könnte in der Zukunft sicherlich vertieft und intensiviert werden, wenn die Erwachsenenbildner als Teil der Intelligenzija ihre Rolle als Bildungsagenten bewusst wahrnehmen und dabei Unterstützung in der Gesellschaft und seitens des Staates finden würden. Nach dem Zerfall des sozialistischen Systems befand sich (oder befindet sich immer noch) die Intelligenzija ganz allgemein und die Pädagogen insbesondere in einer

tiefen Identitätskrise. In der sowjetischen Ära entwickelte sich eine eigene Schicht von unkritischen geistig Arbeitenden, die mit allerlei staatlichen Privilegien bedacht war, blind für die gesellschaftlichen Realitäten wurde und zum Bestand des ideologischen Apparates gehörte. Nachdem ihre wesentliche Rolle als Verkünder der Parteimeinung und Aufklärung im Sinne der sozialistischen Weltinterpretation obsolet geworden war, stellte sich auch die Frage nach einem neuen Rollenselbstverständnis. Die Selbstpositionierung ist bis heute kaum abgeschlossen: Verstehen sie sich eher als Kritiker und Kontrolleure der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozesse, als Anwälte der ungerecht behandelten Gruppen oder als Freizeitanbieter?

Die Bildungsakteure wollen teils gruppenspezifische, teils gruppenübergreifende Geschichtsbilder festschreiben und möchten den Erinnerungsdiskurs entweder zentralisieren oder gerade dezentralisieren, d. h. lokalhistorisch fixieren. Insofern sie also unterschiedliche Strategien anwenden, Interessen und Ziele verfolgen, sagen die von ihnen durchgeführten Bildungsveranstaltungen wenig über die vergangenen Ereignisse, die vergegenwärtigt werden sollen, sondern mehr über die Motive, Geschichtsbilder und Weltanschauungen der Pädagogen selbst.

Wie die Interviews belegen, hängt der Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit stark von den individuellen Überzeugungen der Respondenten ab. In der Ukraine und in Polen ist keine signifikante Spaltung zwischen den Vertretern der staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen zu beobachten, wie es in Russland der Fall ist. Aber auch in Russland ist die Gegenüberstellung bei Weitem nicht absolut: In den staatlichen Strukturen finden sich „Querdenker“, die die staatliche Geschichtspolitik infrage stellen und sich eine massive Kritik zuziehen; andererseits sind innerhalb der NGOs Mitarbeiter vertreten, die staatshörig und empfänglich gegenüber den staatlichen Bildungszielen sind. Anhand der Interviews lässt sich jedoch in Bezug auf alle drei Staaten von einer wachsenden Professionalisierung der Bildung mit dem Schwerpunkt der Aufarbeitung der Vergangenheit sprechen. Mit Eric Hobsbawm kann man auf die Verantwortung der Pädagogen hinweisen, „die vor allem darin besteht, sich von den Leidenschaften der Identitätspolitik fernzuhalten – gerade dann, wenn wir sie ebenfalls in uns verspüren“ (Hobsbawm 1998b, S. 21).

In Russland und zum Teil in der Ukraine kann aufgrund der Analyse der Interviews mit den Akteuren der Erwachsenenbildung von einer wachsenden Kluft zwischen der Intelligenzija, als dessen Teil die Erwachsenenbildner sich selbst verstehen – und diese Rolle wird ihnen auch seitens der Gesellschaft eingeräumt –, und der Bevölkerung ausgegangen werden. Auf diese Kluft wurde in den Gesprächen

mehrmals hingewiesen, indem über die Inkongruenzen, Missverständnisse, Missachtung der Erwachsenenbildner selbst gegenüber den Teilnehmern der Veranstaltungen bzw. auch denen, die nicht für die Teilnahme an den Veranstaltungen zu gewinnen sind, gesprochen wurde. Unter manchen kritischen Erwachsenenbildnern scheint ein Verständnis dafür, was in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bedeutsam ist, herausgearbeitet zu sein; dieses Verständnis findet jedoch kaum einen Weg zu den breiten gesellschaftlichen Gruppen, die der Diskussion der Intelligenzija zumeist fernbleiben. Die hauptsächliche Schwierigkeit der Aufarbeitung der Vergangenheit besteht in Russland und der Ukraine nach wie vor darin, dass sie ein primär intellektuelles Phänomen geblieben ist, für das es noch immer keinen adäquaten gesellschaftlichen Kontext gibt.

Für die meisten Erwachsenenbildner im Bereich der Aufarbeitung der Vergangenheit hat die Entscheidung, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen, eine besondere Bedeutung. Häufig ist diese Entscheidung persönlich motiviert, in manchen Fällen stehen dahinter politische Überzeugungen oder ein gesellschaftliches Bewusstsein. Sie wollen oft nicht nur Wissen vermitteln, sondern bemühen sich um den Wertewandel und wollen mit ihrer Arbeit einen Beitrag zu einem gesellschaftlichen Wandel leisten. Es muss ebenfalls angemerkt werden, dass die Reflexion der eigenen biographischen Involviertheit in den Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit seitens der Mitarbeiter und somit auch der Sinnbezüge und Abhängigkeiten ihrer Zugänge kaum stattfinden. Die Wertorientierungen auch eigener Erzählungen sollten mehr an Transparenz gewinnen – für die Mitarbeiter selbst, wie auch für die Teilnehmer. Monique Eckmann spricht in diesem Zusammenhang von der Frage, die sich die Mitarbeiter der Gedenkstätten zu stellen haben: „Woher spreche ich?“ (Eckmann 2010, S. 64)

4.3 Pädagogische Konsequenzen und Empfehlungen

Von der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit dürfen – und darauf weisen die Respondenten hin – keine raschen Lösungen erwartet werden. Selbst wenn das Nachholen der Informationen oder die bloße Informationsvermittlung in knapp bemessenen Veranstaltungen als effektiv erscheinen mag, so ist dies letztendlich ungeeignet, um komplexe Sachverhalte zu durchdenken. Die Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit soll hingegen Raum bieten zur Reflexion und Identitätsfindung, zu einer Vergewisserung hinsichtlich der eigenen Ziele und der infrage kommenden Mittel, was im weiteren

Prozess der Bildung, Selbstbildung oder des bürgerschaftlichen Engagements vertieft werden soll – dies sind auch Wünsche der Befragten. Die Aufarbeitung der Vergangenheit ist ein Prozess, der niemandem aufgezwungen werden kann; die Erwachsenenbildner sind gefragt, die Motivation der potentiellen Teilnehmer durch ansprechende Arbeitsformen und Arbeitsthemen, durch Anknüpfen an deren Biographien und Erfahrungen zu erhöhen – auch wenn damit die herkömmlichen Grenzen der Arbeit an der Vergangenheit dem Anschein nach überschritten werden.

In allen drei Ländern, insbesondere aber in Russland und der Ukraine, muss die Bildung Erwachsener in der Gesellschaft an Bedeutung und an Einfluss gewinnen, um die Vorhaben, von denen die Erwachsenenbildner sprachen, zu realisieren. Damit ist auch gemeint, dass die Erwachsenenbildung zu einem gesellschaftlich anerkannten Raum wird, in dem Gelegenheiten geboten werden, über die eigene Vergangenheit und die Vergangenheit des Landes, einer gesellschaftlichen Gruppe zu reflektieren, die Implikationen für die Gegenwart zu durchdenken und durch ein selbstgesteuertes Lernen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. In diesem Raum soll die Möglichkeit bestehen, dass die Menschen, die das Vertrauen in eigenes Handeln durch die Ereignisse der Vergangenheit verloren haben und sich den gesellschaftlichen Prozessen gegenüber ohnmächtig fühlen, Kompetenz- und Partizipationserfahrungen machen können – ganz im Sinne des Empowerment-Ansatzes (vgl. Herriger 1997, S. 7ff.).

Manche anfangs angenommenen Ideen haben sich im Prozess der Arbeit als naiv erwiesen. Es bestand die Annahme, dass beinahe 20 Jahre nach dem Zerfall der Sowjetunion und des Lebens in einer Demokratie – in ihren unterschiedlichen Ausprägungen – der Wunsch nach kritischer Aufarbeitung der Vergangenheit verstärkt sein wird. Wenn dies für Polen zumindest größtenteils zutrifft und auch für die Ukraine bis 2010 teilweise der Fall war, hat die Entwicklung in Russland eine komplett andere Richtung eingeschlagen.

Es ist wichtig, die Ausgangssituation in den ost- und mitteleuropäischen Ländern in Bezug auf die Erwachsenenbildung, insbesondere aber auf die politische Erwachsenenbildung, in Betracht zu ziehen. Es muss geklärt werden, auf welcher Legitimationsbasis die politische Erwachsenenbildung sich entwickeln kann. Die politische Bildung im Sozialismus wurde als intensive Ideologievermittlung wahrgenommen, als schulische Instanz der Kenntnisvermittlung und Überzeugungsarbeit. Die neue politische Erwachsenenbildung hat mit einem Überdruß an politischer Indoktrination und mit Zweifeln an ihrer Legitimation zu kämpfen. Eine staatliche politische Bildung muss sich erst als autonom und neutral beweisen. In Russland ist eine politische Bildung zurzeit lediglich in den nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen möglich. Nach Einschätzungen der Autorin sind

Momente der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit in den staatlichen Bildungseinrichtungen nicht auszumachen, da die Grundvoraussetzungen dazu fehlen. Dass trotz der bereits beschriebenen Schwierigkeiten das Engagement um die Aufarbeitung der Vergangenheit im Sektor der nichtstaatlichen Einrichtungen ziemlich hoch ist, ist eine als sehr gut zu bewertende Voraussetzung für eine weitere Entwicklung. Das Lernen Erwachsener in freiwilligen Zusammenhängen, aus privatem Interesse heraus, muss sich als Möglichkeit erst in allen drei Ländern etablieren, wobei dieser Prozess in Polen jedoch sehr schnell voranschreitet. Es erscheint äußerst wichtig, an die Bedürfnisse, Interessen und die Biographien der Teilnehmer anzuknüpfen, um ihnen erstmals positive Lernerfahrungen zu ermöglichen. Eine Erwachsenenbildung, die sich ausdrücklich nicht von der „Überzeugungsarbeit“ in Wort und Tat distanziert, wird erwartungsgemäß auf Argwohn und Widerstand stoßen. Das Erfahren von Selbstbestimmung und Autonomie, das Treffen und das Begründen eigener Entscheidungen erweisen sich in der Bildungspraxis als Kernelemente für eine gelungene Bildungsarbeit an der totalitären Vergangenheit.

Die Erwachsenenbildung kann und soll nicht die Aufgaben von Therapieeinrichtungen übernehmen, jedoch soll sie nach den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln Möglichkeiten anbieten, die Identitätskrisen und die persönlichen Krisen zu bewältigen und den Suchprozess nach neuen Deutungsmustern und die Reflexionen über Werte zu begleiten. Die Aufarbeitung der Vergangenheit erschöpft sich nicht – und dies sollte auch in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden – in Wissensvermittlung oder Diskussionen über die Vergangenheit. Sie bietet Raum für Meinungsbildung, für Reflexion politischer Inhalte und gesellschaftlicher Prozesse und für handlungsorientiertes Lernen. In Russland z. B. ist das pädagogische Angebot hinsichtlich der Aufarbeitung der Vergangenheit an den Beratungsbedarf der Bevölkerung auf rechtlicher, sozialer, manchmal auch psychologischer Ebene geknüpft: Die Organisationen haben ein breites Tätigkeitsprofil und erweitern somit ihren Aktionsradius. Die politische Bildung wird auf diese Weise auch durch andere Formen des politischen Handelns (gerichtliches Vorgehen, Verteidigung eigener Rechte, ziviler Ungehorsam etc.) ergänzt und durch konkrete Handlungsmöglichkeiten erweitert.

Als gewinnbringend wurden Veranstaltungen mit internationaler Teilnehmerchaft bewertet – in denen die Aufarbeitung der Vergangenheit durch die Perspektive von außen und durch andere Fragestellungen ausgebaut wird. Mehrere Institutionen befürworteten die Zusammenarbeit mit europäischen Bildungseinrichtungen der politischen Bildung. Ein weiterer Schwerpunkt soll auf die Priorität der Multiplikatorenarbeit gelegt werden. Sicherlich sind Russland und die

Ukraine, zum Teil auch Polen auf dem Gebiet der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit auf eine Zusammenarbeit und finanzielle wie ideelle Unterstützung durch die Stiftungen und Bildungseinrichtungen aus Westeuropa und Nordamerika angewiesen. Die internationale Zusammenarbeit in dem Bereich der Bildung mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird von betroffenen Erwachsenenbildnern meistens als förderlich und notwendig eingestuft und sollte, so die artikulierten Wünsche, weiter fortgesetzt werden.

Auffallend ist das Fehlen der Bildungseinrichtungen an den historischen Orten in Russland und der Ukraine. Diese könnten als „lieux de mémoire“ einen Bildungsimpuls geben und diesen direkt vertiefen. Dass historische Orte ein erhöhtes Bildungspotential besitzen, wird durch die von den Erwachsenenbildnern hervorgehobene Beliebtheit und Effektivität der Studienreisen an historische Orte belegt. Das Schaffen eines umfangreichen Bildungsangebotes direkt an diesen Orten würde die Entwicklung der Aufarbeitung der Vergangenheit erheblich fördern. Die historischen Orte müssen sich in der Zukunft zu Lernorten entwickeln und dürfen sich nicht auf die bereits vorhandene Denkmalkultur beschränken.

Die Rolle der Bildung in der gesamtgesellschaftlichen Aufarbeitung der Vergangenheit ist zentral: Sie gibt dem Prozess einen systematischen Charakter, eine Zielorientierung und wissenschaftliche Begründung. Die Geschichte der Aufarbeitung der Vergangenheit will in den drei Staaten erst geschrieben werden; eine endgültige Bilanz zu ziehen, wäre jetzt verfrüht. Es kann jedoch festgehalten werden, dass dieser Prozess in Polen am weitesten und in Russland am schwächsten fortgeschritten ist. Die Ukraine bildet ein Zwischenstadium zwischen diesen beiden Aufarbeitungsversuchen und macht deutlich, dass demokratische Verhältnisse und ein positives Selbstbild sowie ein positives Fremdbild (das Letzte ist äußerst wichtig), was nach der Orangen Revolution im Jahr 2004 zum größten Teil gegeben war, positiv auf die Bereitschaft der Gesellschaft wirkt, sich auch mit den dunklen Epochen der eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen. Ein wichtiger Unterschied zwischen Russland einerseits und Polen (in schwächerem Maße) und der Ukraine (in hohem Maße) andererseits besteht darin, dass nach dem Zerfall des sozialistischen Systems Polen und die Ukraine ihre Unabhängigkeit und Staatlichkeit (wieder) gewonnen haben und somit einen Selbstfindungs- und Selbstbegründungsdiskurs durchmachen mussten, der mit dem Kampf um die Anerkennung auf der internationalen Ebene einherging. Russland hingegen musste in dem Sinne nicht um Anerkennung von anderen ringen. Demnach ist auch sein Weg zur Demokratisierung anders geprägt: Polen und die Ukraine suchten demokratische Traditionen in der nationalen Geschichte und begründeten durch nationale Geschichten ihr Recht auf Eigenständigkeit, während Russland den Weg zur Demokratie durch den Verzicht

auf Imperialismus und Autoritarismus gehen müsste – was in Wirklichkeit nicht geschah. Der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Polen und der Ukraine im Rahmen der historischen Bildung wohnt ein starker nationaler Aspekt inne, der sich jedoch mit antikommunistischen und antitotalitären Diskursen verbindet. Das nationale Element in der russländischen Bildung mit dem Schwerpunkt der Aufarbeitung der Vergangenheit ist jedoch verknüpft mit antidemokratischen, antiwestlichen, imperialistischen, zum Teil auch chauvinistischen Tendenzen. Die Frage der Aufarbeitung der Vergangenheit ist hauptsächlich nicht deswegen so brisant für Russland, weil es der Nachfolgestaat der Sowjetunion ist (wozu es sich selbst erklärt hat) und somit das eigentliche Land der Täter der im Namen des Kommunismus geschehenen Verbrechen beherbergt – nein, denn die Täter waren genauso die Ukrainer, die Polen, die Weißrussen, die Kasachen und die Vertreter aller anderen Nationen des sozialistischen Lagers. Die wichtige Frage der Aufarbeitungsdebatte in Russland ist der Abschied vom antidemokratischen Imperialismus, der die Anerkennung der Freiheit und des Wertes des Einzelmenschen, der (anderen) Nation, des (anderen) Staates untergräbt. Das nationale Selbstbild kann sicherlich auch von dem in Ost- und Mitteleuropa populären Konzept des Patriotismus genährt werden, wenn dieses die „Hinwendung zum Subjekt“, durch das persönliche Engagement im Sinne der Bürgergesellschaft, durch das Axiom der Unverletzbarkeit der menschlichen Würde, durch Empathie, durch Öffnung für das Andere und gegenseitige Sensibilität gegenüber den nationalen Befindlichkeiten geprägt ist. Nur dann kann auch die patriotische Erziehung ein Teil der bürgerschaftlichen und politischen Bildung sein – die Gleichsetzung dieser Begriffe ohne die dargelegte inhaltliche Füllung, wie es zurzeit in Russland geschieht, ist nicht tragbar.

4.4 Zum Abschluss: Eingliederung des Themas in das Fachgebiet Erwachsenenbildung und die Disziplin Erziehungswissenschaft insgesamt

Den erziehungswissenschaftlichen Ertrag der Studie kann man in zweifacher Hinsicht definieren: Zum einen liegt er in der Erkundung und Interpretation von Bildungswelten des erwachsenen Menschen in drei mittel- bzw. osteuropäischen Ländern, wodurch Einblicke in die bereits existierende pädagogische Praxis ermöglicht werden. Zum anderen liegt er darin, dass die wichtigsten Funktionen der Aufarbeitung der Vergangenheit als Bildungsprozess verdeutlicht werden. Unter dem Gesichtspunkt der Erwachsenenbildung kann der Ertrag der Studie wie folgt zusammengefasst werden:

1. Umbruchzeiten fordern alle Generationen zum Neuansatz der Denk- und Lernprozesse heraus: Kinder, Jugendliche und Erwachsene verschiedener Altersstufen.
2. In der großen Gruppe der für die Gesellschaft Verantwortung tragenden Erwachsenen sind folgende Gruppen auf Hilfen von Erwachsenenbildung angewiesen: Eltern, Lehrer und Kommunikatoren (im Sinne der aktiven gesellschaftlichen Minderheiten) sowie das Personal, das für den Umbau und Neubau gesellschaftlicher Institutionen verantwortlich ist.
3. Die Studie kann anhand der drei untersuchten Gesellschaft helfen, den Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit als Lernprozess zu fassen und zu identifizieren, indem sie formelle Bildungsprozesse Erwachsener beleuchtet, aber auch Rückschlüsse auf informelle Bildung und Selbstbildung ermöglicht.
4. Eine der Erkenntnisse, welche sich aus der Studie ergibt, ist folgende: Erfahrungswissen der Kommunikatoren in den Bildungseinrichtungen im weiten Sinne muss zusammen mit dem Theoriewissen, generiert in Universitäten und Forschungseinrichtungen, in die Professionsentwicklung für die demokratische Erneuerung einhergehen: auch mit dem Ziel der Weiterbildung sowie Grundausbildung an den Universitäten für die Helfer im Prozess der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit.

Nach der gründlichen Auswertung der Situation der Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in den drei untersuchten Ländern wird nachdrücklich die Meinung vertreten, dass die Frage der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bis auf Weiteres im Zentrum der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung stehen sollte. Das Angebot der Erwachsenenbildung wird in Bildung, Beratung und Begegnung gesehen. Wie bereits früher postuliert wurde, dass „das Politische [ist] Element der Erwachsenenbildung“ (Lenz 1979, S. 146) ist, so erscheint es heute notwendig hinzuzufügen, dass das Historische ebenfalls Element der Erwachsenenbildung ist. Bildnerische Bemühungen haben eine historische Dimension: Sei es durch die Biographie und Erfahrungswelt der Teilnehmer, sei es durch die Umstände der Gegenwart, die teilweise historisch verursacht sind, durch historisch festgelegte Begrifflichkeiten und Deutungsmuster etc. – Bildung vollzieht sich nicht im „privaten Kämmerlein“.

Die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit ist begrifflich nicht klar abgrenzbar. Was damit gemeint sein könnte, ließ sich durch diese Arbeit an einigen Einzelaspekten darstellen, die jedoch das Thema nicht ausschöpfend erschließen konnten. Herausgehoben wurden die Bereiche der Bildung auf der Grundlage der Aufarbeitung der Vergangenheit, mit denen die befragten

polnischen, russländischen und ukrainischen Erwachsenenbildner in ihrer pädagogischen Praxis zu tun haben. Der Anspruch in seiner gesamten Komplexität ist dabei groß, er wird nicht allumfassend in jeder Bildungseinrichtung eingelöst, sondern meist nur in Teilen. Die Erforschung und Verallgemeinerung dieser Teilaspekte soll hier der programmatischen Reflexion dienen und eventuell Unterstützung leisten, diesen Ansatz weiter zu verfolgen und ihn ständig unter den sich wandelnden Rahmenbedingungen zu aktualisieren. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird mehrheitlich übereinstimmend als eine Auseinandersetzung vor dem Horizont ethischer Fragestellungen aufgefasst. Dabei möchte die Erwachsenenbildung viel mehr Hilfe für eine individuelle Wertefindung bieten, denn als Vermittlungsinstanz für konkrete Werte zu fungieren.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass die vorgelegten Dimensionen der Aufarbeitung der Vergangenheit in der Bildung voneinander nicht scharf zu trennen sind. Die Trennung ist hier aus analytischen Gründen vorgenommen worden. Oft treten sie gemeinsam auf und bedingen einander wechselseitig. Eine derartige Differenzierung und Dimensionierung des pädagogischen Konzeptes der Aufarbeitung der Vergangenheit versucht das Problem auf eine breite thematische und methodische Basis zu stützen und somit der in diesem Fall immer präsenten Gefahr der Reduktion auf „Betroffenheitspädagogik“ (Gagel 1985) zu entgehen. Die Empathie mit den Opfern darf sicherlich in solch einem Konzept nicht fehlen; eine Verengung des Schwerpunktes ausschließlich darauf kann sich auf das eigentliche Ziel – Lernen aus und anhand der Geschichte – jedoch kontraproduktiv auswirken. Die Empathie – und dies muss hier deutlich unterstrichen werden – gehört zweifelsohne zur Arbeit an der Vergangenheit: Das Fehlen der Empathie ist ein deutliches Hindernis in der Aufarbeitung der Vergangenheit in Russland, wo die Opfer den Status „des notwendigen Faktors“ der Industrialisierung oder der Sieger im Zweiten Weltkrieg haben und damit die Diskussion über das Widerfahren der Gerechtigkeit gegenüber den Opfern jeglicher Grundlage entbehrt. Es gilt dabei auch, die Leitlinie der Anbindung an die Erfahrungswelt der Teilnehmer – auch solcher, die keine persönlichen oder familiären Erfahrungen mit der Diktatur hatten – nicht aus den Augen zu verlieren. Notwendig erscheint es daher, die grundlegenden Strukturen dessen, was die Aufarbeitung leisten kann, aufzuzeigen: durch die Begründung der Anknüpfungspunkte zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart. Die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit ist kein Geschichtsunterricht und bezweckt nicht primär, Jugendliche und Erwachsene über die Vergangenheit aufzuklären oder ihr Wissen über die Vergangenheit zu erweitern. Sie ist, so kann anhand der gewonnenen Ergebnisse resümiert werden, zwischen dem historischen Lernen, der politischen (bürgerschaftlichen) Bildung und der ethisch-moralischen Bildung zu verorten.

Wenn es um das Lernen aus der Geschichte geht, so gibt es von einigen Forschern diesbezüglich berechnigte Einwände. Beispielhaft ist dafür das Thema Holocaust im Spannungsfeld zwischen dem historischen Erinnern, den moralischen Verpflichtungen und dem Wunsch, durch Bildung eine Wiederholung zu vermeiden. Die Holocausterinnerung, verstanden als „a huge laboratory of human behavior“ (Eliach 1982, S. 12), darf und kann das eigentliche zweckfreie Gedenken der Opfer nicht ersetzen. Claussen warnt sogar von der „Pädagogisierung“ der Opfer, die „die Opfer noch einmal zu Objekten [macht], als ob sie getötet wurden, um den Nachfahren Lehren zu erteilen“ (Claussen 1987, S. 11). Bedenken gegenüber der „Instrumentalisierung“ der Erinnerung – zum Beispiel der Erinnerung an die staatlichen Verfolgungen und Morde des Stalinismus, an den Holodomor oder an Katyń – zum Zwecke des aktiven Lernens aus der Geschichte wurden weder von polnischen, noch von ukrainischen, noch von russländischen Erwachsenenbildnern geäußert. Für die Respondenten ist die Erinnerung kein Selbstzweck; den Opfern widerfährt in ihren Augen Gerechtigkeit, indem man sich ihnen aus der Perspektive der Gegenwart nähert und die Erinnerung als konstitutives Element der Gegenwartsgestaltung begreift. Die Befragten sind in dem Sinne die Anhänger der – mit Worten von Rolf Ballof – „berechtigten Didaktisierung“ der Erinnerung (Ballof 1993, S. 244). Bildung mit dem Schwerpunkt der Aufarbeitung der Vergangenheit – das ist die Quintessenz der Arbeit – steht im Dienste der Würde des Menschen; sie impliziert die Bewusstmachung, Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für den Anderen, Sinnfindung und Identitätsfindung in größerer Selbstverantwortung, Mut zu kritischer Korrektur, Befreiung und politischer Gestaltung. Diese Bildung kann nicht gegen andere Menschen gerichtet sein. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist ihrer Natur nach ein kontinuierlicher Prozess und kein einmal erzielt und somit die Sache abschließendes Ergebnis.

Das deutsche Konzept der Vergangenheitsbewältigung scheint bei seinen „Exportversuchen“ zum Zweck der Überwindung des totalitären Erbes der Diktaturen in anderen Ländern nicht übertragbar zu sein. Dieses Konzept muss durch andere Dimensionen erweitert und ergänzt werden, um an der Realität nicht vorbeizugehen. Die deutsche Geschichte und die Geschichte des Holocaust birgt kaum Zweideutigkeiten und Streitpunkte in sich: Die Dichotomie zwischen den Opfern und Tätern bedarf keiner ausführlichen Begründung. In Ost- und Mitteleuropa ist die Lage dadurch erschwert, dass es verschiedene zahlreiche Vergangenheitsdiskurse gibt, die zwar einander widersprechen, jedoch in einem bestimmten Maß eine Daseinsberechtigung haben. Ein Dialog zwischen den Trägern dieser kollektiven Erinnerung untereinander und das Finden einer gemeinsamen Grundlage gehört in diesen Ländern zu einem unentbehrlichen Teil der Aufarbeitung der

Vergangenheit, der noch zu leisten ist – und dies wird noch einmal deutlich durch den von der internationalen Vereinigung „Memorial“ verfassten Aufruf „Das 20. Jahrhundert und der ‚Krieg der Erinnerungen‘“.

Auch die Dichotomie „Links“ und „Rechts“ im politischen Spektrum, die lange Zeit in der deutschen Aufarbeitung der Vergangenheit grundlegend war, ist für diese Länder nicht haltbar. Die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ kam in Deutschland im Zuge der Kritischen Theorie aus der linken, zumindest linksliberalen Richtung, vertreten durch Max Horkheimer und Theodor Adorno, aber auch Jürgen Habermas, und schließlich auch durch die links inspirierten Achtundsechziger auf. Die Aufrufe zur Aufarbeitung der Vergangenheit in Osteuropa waren und sind meistens antisozialistisch, anti-links, in manchen Fällen sogar aus der „rechten“ oder „rechtsliberalen“ Richtung, und knüpften die Notwendigkeit der Aufarbeitung der sozialistischen Diktatur an die Forderung der Freiheit für das eigene Volk oder die eigene Nation. Die rechtsliberalen Kräfte waren oder sind zum Teil heute noch (z. B. SPS-Partei in Russland: *Sojuz Pravych Sil*, Union der Rechten Kräfte) die demokratischen Kräfte. Die doppelte Herausforderung – und das gilt insbesondere für die Ukraine – besteht darin, die „linke“ wie auch die „rechte“ Vergangenheit aufzuarbeiten: Einerseits waren das sowjetische sozialistische Regime und dessen Träger und Vollstrecker die größten Verursacher der Menschenrechtsverletzungen und Verbrechen gegen die Menschen. Andererseits war die nationale, teilweise nationalistische Gruppe, die dieses Regime bekämpfte – symbolhaft steht dafür in der heutigen Ukraine die Aufstandsarmee UPA – mitschuldig an Verbrechen (Kollaboration mit den Nazis, Massaker in Wolhynien – um die wichtigsten Punkte zu nennen). Diese nationale rechte Kraft hatte jedoch ebenfalls keine demokratische Gesinnung und trug sich mit der Idee eines totalitären Staates. Die größte Herausforderung diesbezüglich besteht darin, dass, in den Augen der Befragten, die Aufarbeitung *beider* Aspekte schwer kompatibel ist: Die Zugeständnisse im Hinblick darauf, dass die ukrainische nationale Befreiungsbewegung sich durchaus in Bezug auf Menschenrechtsverletzungen, Mitwirkung am Holocaust und Morden an der polnischen zivilen Bevölkerung schuldig gemacht hat, wird als Unterstützung der sowjetischen Ideologie, der Anhänger des Kommunismus und der „fünften Kolonne“ innerhalb der Ukraine angesehen und als Infragestellung des ukrainischen Staates und der ukrainischen Unabhängigkeit betrachtet. Die Auseinandersetzung mit der Frage der Schuld des sozialistischen Regimes wird wiederum als Unterstützung des Nationalismus, ja beinahe Faschismus interpretiert. Die Vereinbarkeit der beiden Diskurse ist eine der schwierigsten Aufgaben im Bereich der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit in der Ukraine. Ein Paradoxon scheint

in dieser Hinsicht doch in Russland entstanden zu sein – und zwar die scheinbare Vermischung von rechts orientierten und links orientierten Diskursen: Russland wird als Nachfolgestaat der Sowjetunion angesehen; in der heutigen Rhetorik der staatlichen Geschichtspolitik werden „russisches Volk“ und „sowjetisches Volk“ teilweise synonym verwendet, sodass die Infragestellung des Sowjetischen zum Teil auch die Infragestellung des Russischen bedeutet und die Stärkung des Diskurses über das Russische als Nationalrussisches heute durch die Stärkung des Sowjetischen geschieht. Die wichtigste Herausforderung, zum Teil sogar eine wichtige Voraussetzung für eine Aufarbeitung der Vergangenheit, wird für Russland die eindeutige Trennung des Russischen und des Sowjetischen sein.

Für alle drei untersuchten Länder gilt jedoch in Bezug auf die Aufarbeitung der Vergangenheit im Rahmen der Bildung die bereits von Adorno postulierte Forderung nach Autonomie, die er als die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen definiert (vgl. Adorno 1970, S. 93) und die für ihn den Widerstand gegen die antihumanen und antidemokratischen Tendenzen beinhaltet – auch oder vielleicht gerade dann, wenn diese auch der Rhetorik des Schutzes oder des Wohls der eigenen Nation oder des eigenen (wenn auch mühsam erworbenen) Staates dient. Die polnische wie auch die ukrainische Vergangenheit ist bei Weitem nicht frei von solchen Fällen, in denen ein entschiedener Widerstand vonnöten gewesen wäre. Neben der Autonomie stellt sich, um bei Adorno zu bleiben, die Forderung nach Individualität, die für alle drei untersuchten Länder von höchster Bedeutung ist, denn „Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu paßt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln.“ (Ebd., S. 97)

Die Aufarbeitungspädagogik muss sich in allen drei Ländern auch auf die Frage der Täter konzentrieren (in Polen scheint diese Debatte bereits begonnen zu haben); auch in Adornos Erziehung zur Entbarbarisierung haben die Täter eine zentrale Rolle: „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern [...]“ (Ebd.) So geht er davon aus, dass eine Wiederholung von Auschwitz nicht durch Aufklärung über die (prospektiven) Opfer verhindert werden könne. Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurde Adornos Konzept der Erziehung zur Entbarbarisierung kein großer Stellenwert eingeräumt.¹⁹⁰ Die durchgeführte Studie

190 Spätestens in den 1980er Jahren wurde auch der bis dahin in der Rezeption vernachlässigte Adorno von (wenigen) Erziehungswissenschaftler/innen rezipiert (vgl. Kelle 1992, S. 45). Zu den wenigen Werken, die bereits in den 1970ern über Erziehungswissenschaft und Adorno verfasst wurden, gehören: Witschel 1973; Herrmann

unterstreicht die Aktualität der Forderungen Adornos an Erziehung und Bildung – auch im konkreten geographischen Kontext Ost- und Mitteleuropas.

Mit der vorliegenden Arbeit und dem Verweis auf die Partikularitäten der Aufarbeitung der Vergangenheit in Ost- und Mitteleuropa soll keine Begründung für einen „Sonderweg“ dieser Länder geschaffen werden, der mit dem „westeuropäischen“ inkongruent sei. Die europäischen Werte der Demokratie, der Menschenrechte, der Öffnung und der Toleranz stehen keinesfalls zur Diskussion. Sie müssen jedoch zusätzlich durch die Profilierung des eigenen Bildes und das Finden des eigenen Platzes in der europäischen Wertegemeinschaft ergänzt und dadurch verstärkt werden. Das gemeinsame Erinnern darf nicht durch den bitteren Beigeschmack der eigenen Anpassung, der Selbstverleugnung und das Gefühl, vernachlässigt zu sein, beeinträchtigt werden. Der „Beigeschmack“ hat im polnischen und teilweise im ukrainische Fall einen historischen Hintergrund: nämlich die Erfahrung der Traumata der ost- und mitteleuropäischen Staaten, bis 1989 als Vasallenstaaten gegolten zu haben und von ihren westlichen Nachbarn übersehen, vergessen oder gar verraten worden zu sein. Der starke Wunsch, die nationale Existenz zu sichern und das Nationalbewusstsein zu stärken, ist unter solchen Umständen nicht unverständlich.

Die ost- und mitteleuropäische – aber auch dann die gesamteuropäische „Erziehung nach Auschwitz“ soll, wie es Brumlik postulierte, auch die „Erziehung über Auschwitz“ (Brumlik 1995a, S. 92) sein, aber auch eine Erziehung über Kolyma, Katyń und Holodomor. Letztendlich kann für die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit in jedem Kontext der von Gamm formulierte Leitsatz für alles Pädagogische gelten: „Da aber die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse über das Hirn einzelner Menschen erfolgen muß, so bleibt kein anderer Weg, als die Vernunftsfähigkeit eines jeden vorauszusetzen und zum Gebrauch der Vernunft anzuleiten“ (Gamm 1983, S. 118). Es zeigt sich, dass sich das pädagogische Konzept der Aufarbeitung der Vergangenheit durch die bereits in der Pädagogik und Erwachsenenbildung etablierten Konzepte der Bildung in der Krise, der Demokratie-Bildung und bürgerschaftlichen Bildung, der Inklusionspädagogik, der interkulturellen Bildung und der ethischen Bildung erschließen lässt. Die Aufarbeitung der Vergangenheit enthält zudem eine Aussage über den Prozess der Selbstfindung und Selbstbestätigung in der Bildung als auch über den Prozess der kritischen Selbstbetrachtung. Die Verschränkung dieser beiden Elemente verdeutlicht, dass sie beide gleichermaßen der Bildung angehören.

1978 oder Althaus 1976. Das Projekt des Entwurfes einer „Negativen Pädagogik“ setzte Gruschka (1988) fort.

Allgemein gesehen ist die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit ein Teil der – wie man es in Deutschland bezeichnet – politischen (Erwachsenen-) Bildung. Und diese sollte, wie es Hans Tietgens bereits in den 1950er Jahren formulierte, in seinen Überlegungen über die „psychologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung“ in ihrer Zielformulierung auch „Selbstsicherheit“ des Individuums, „Bewußtseinsbildung“ und die „Stärkung der rationalen Kräfte“ berücksichtigen (Tietgens 1958, S. 224). Die politische Bildung bezieht sich nicht nur auf die Gegenwart, sondern hat stets eine historische Dimension, wie dies Claußen formuliert: „Das aktuelle Politische hat immer auch geschichtliche Hintergründe und gerät im raschen Zeitenlauf alsbald selbst zu einem Teil des Vergangenen. Die Geschichte als Vergangenes umfaßt unter anderem den schon beendeten Entwicklungsverlauf des Politischen und wirkt mit in die gegenwärtige Politik hinein. Dessen ungeachtet gehört zum historischen Prozeß die Zukunft hinzu. Politik hat es mit der Ausgestaltung ihrer relativen Offenheit zu tun.“ (Claußen 1989, S. 7). Eine solche Bildung muss sich vor dem Hintergrund der Vergangenheit der potentiellen Gefährdungen der Demokratie bewusst werden und diesen vorbeugen. Dafür muss die politische Erwachsenenbildung mit den Worten von Lohmar sich „selbst mündig machen“ (Lohmar 1980, S. 48) und ein besonderes Profil in Bezug auf Didaktik, Methodik, Zielsetzung und zu vertretendes Menschenbild entwickeln, das sich deutlich von Überwältigung, Indoktrination, Propaganda, Volksaufklärung von oben, Gängelung, verklärter Nostalgie, Nörgelei und auch Erziehung distanziert. Die Erwachsenenbildung kann sicherlich diese Aufgaben nicht allein lösen – ohne ein entsprechendes politisches, wirtschaftliches und gesellschaftliches Klima. Die Erwachsenenbildung kann nur ein Beitrag in der Reihe von vielen (wie dies bereits in der Einleitung dargestellt worden ist) zur Aufarbeitung der Vergangenheit sein; sie kann jedoch gesellschaftliche Verhältnisse, die die Aufarbeitung der Vergangenheit hindern oder dieser entgegenarbeiten, nicht „wegpädagogisieren“. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung muss zudem grundsätzlich als „Aufarbeitungsgelegenheit“, nicht jedoch als „Aufarbeitungs-garantie“ verstanden werden. Der Verlauf und Erfolg der Aufarbeitung der Vergangenheit hängt, wie die Untersuchung anhand der Auswertung der Praxis zeigt, nicht zuletzt von der Bewältigung der Gegenwartsprobleme politischer und gesellschaftlicher Art ab.

Die von den Erwachsenenbildnern direkt angesprochenen oder aus den Gesprächen zu interpretierenden Aufgaben einer solchen Bildung sind: Überwindung der festgefahrenen Denk- und Handlungsmuster der früheren Sozialisation mit ihren Hauptzielen der Anpassung, der Gleichgültigkeit, der Passivität, des Mangels an Selbstvertrauen; das Aufzeigen der Alternativen des politischen und

gesellschaftlichen Handelns, der Einmischung und der Verteidigung der eigenen Rechte sowie Rechte der Anderen; das Schaffen der Voraussetzungen für die Entwicklung autoritätsferner Persönlichkeitsstrukturen: Dialogfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Gewaltfreiheit, Zivilcourage, Mündigkeit, Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit. Bei der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit handelt es sich also auch um einen Beitrag zur Allgemeinbildung. Matthias Heyl spricht der historisch-politischen Bildung die Herausbildung und Entwicklung der narrativen Kompetenz, der Deutungs-, Analyse-, Methoden-, Urteils-, Orientierungskompetenz und Handlungskompetenz zu (Heyl 2010, S. 29). Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit können diese Punkte durch die Demokratiekompetenz, Integrationskompetenz und Krisenbewältigungskompetenz ergänzt werden.

Die Erinnerungskultur als Folge und Produkt der Arbeit an der Vergangenheit ist selbstverständlich kein irreversibler Endzustand, sondern eine Sammlung der definierten Bestandteile, die im Rahmen der öffentlichen Diskussion und der Bildung ausgehandelt wurden. Diese Diskussionen werden jedoch weitergeführt, demzufolge unterliegt die Erinnerungskultur einem allmählichen, im Fall von Krisen, einem rasanten Wandel. Die Erinnerungskultur besitzt ein hohes Prognosepotential (im Unterschied zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit), da diese von den Bürgern als ein lang vorbereitetes Entscheidungsergebnis mitgetragen wird. Im Rahmen dieser Arbeit lässt sich nur im polnischen Fall von einer Erinnerungskultur sprechen; die ukrainische und stärker noch die russländische Arbeit an der Vergangenheit ist an manchen Etappen stehen geblieben; sie muss sich in mehreren Punkten noch um einen grundlegenden Konsens bemühen – dort muss an der Vergangenheit noch intensiv pädagogisch gearbeitet werden.

Zum Schluss muss auch darauf hingewiesen werden, dass sich das empirische Vorgehen auf der horizontalen Ebene abspielt und dementsprechend den gegenwärtigen Zustand einer Erinnerungskultur in den Blick nimmt. Die historische Entwicklung – also: die vertikale Ebene – wird nur in begrenztem Maße verständlich. Es geht also um die kollektive Erinnerung zu einem bestimmten Zeitpunkt, im vorliegenden Fall im Jahr 2009.

Für die Erfassung der pädagogischen Aufarbeitung der Vergangenheit sind weitere Forschungen von Bedeutung – notwendig wäre die Untersuchung der Perspektive der Teilnehmer (und auch nach Möglichkeit der Nichtteilnehmer oder der „Abbrecher“), die Analyse der verwendeten Materialien und die genaue Auswertung der pädagogischen Praxis durch die Methode der Beobachtung. Außerdem erscheint es sinnvoll, die heutige Ausbildung der Lehrer an den Hochschulen zu verfolgen und die erziehungswissenschaftlichen Diskurse in den Universitäten genauer zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2010): Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackermann, U. (2006): Das gespaltene Gedenken – Hie Holocaust, da Gulag: Eine gesamt europäische Erinnerungskultur ist noch nicht in Sicht. *Internationale Politik* 61(5), S. 44–48.
- Adamovyč, S. (2008): Pomarančeva revoljucija: Rozkol sypil'stva čy pošuk nacional'noï ideï. *Naukovi zapysky – Ostroz'ka akademija. Serija: Polityčni nauky*(3), S. 44–48.
- Adler, B. (2006): Geteilte Erinnerung: Polen, Deutsche und der Krieg. Tübingen: Klöpfer und Meyer.
- Adorno, T. W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Adorno, T. W. (1971a/[1966]): Erziehung nach Auschwitz. In: T. W. Adorno (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit (S. 88–104). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1971b/[1966]): Erziehung zur Entbarbarisierung. In: T. W. Adorno (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969 (11. Aufl., S. 120–132): Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Adorno, T. W. (1977): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit? In: T. W. Adorno (Hrsg.): Kulturkritik und Gesellschaft II. Prismen. Ohne Leitbild. Eingriffe. Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1986): Aktualität der Erwachsenenbildung. Zum Deutschen Volkshochschultag Frankfurt a. M., 1956. In: T. W. Adorno (Hrsg.): Gesammelte Schriften (Bd. 20.1: Vermischte Schriften I, S. 327–331). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahlheim, K. (2005): Politische Bildung statt Schlussstrich. 60 Jahre danach – sind Nazivergangenheit und -verbrechen immer noch ein Thema für die politische Bildung? *Erwachsenenbildung (EB). Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*(3), S. 117–120.
- Ahlheim, K. (2010): Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin-Verlag.

- Ahlheim, K., Bistrich, P., Heger, B., Metten-Jäckel, B. (2004): Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Ahlheim, K., Heger, B. (2001): Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Albrecht, C. (2001): Im Schatten des Nationalsozialismus. Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule. In: C. Albrecht, G. C. Behrmann, M. Bock, H. Homann, F. H. Tenbruck (Hrsg.): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule (S. 387–447): Frankfurt a. M., New York: Peter Lang.
- Alexander, J. C. (2009/[2002]): On the social Construction of Moral Universals. In: J. C. Alexander (Hrsg.): Remembering the Holocaust. A Debate (S. 3–102). Oxford [u. a.]: Oxford University Press.
- Althaus, G. (1976): Die negative Pädagogik in Adornos Kritischer Theorie. Berlin: Freie Univ., Phil. Fak., Diss.
- Al'tman, I. (2002): Žertvy nenavisti. Holokost v SSSR 1941–1945 gg. Moskva: Fond „Kovčeg“.
- Alt'man, I. (2002a): Holokost i evrejskoje soprotivlenije na okkupirovanoj territorii SSSP. Moskva: Holokost.
- Alt'man, I. (2005): Shoah: Gedenken verboten! Der weite Weg vom Sowjettabu zur Erinnerung. Osteuropa, 55(4–5), S. 149–164.
- Améry, J. (1966): Jenseits von Schuld und Sühne: Bewältigungsversuche eines Überwältigten. München: Szczyesny.
- Amnesty International (2007): Rossijskaja Federacija: Den' nacional'nogo jedinstva – den' bor'by s rassizmom. Zugriff am 16/03/2012, <http://amnesty.org.ru/node/448>
- Angehrn, E. (1985): Geschichte und Identität Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Appadurai, A. (1998): Globale ethnische Räume. In: U. Beck (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft (S. 11–44) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Applebaum, A. (2003): Der Gulag. Berlin: Siedler.
- Applebaum, A. (2003): GULAG: A History. New York: Doubleday.
- Archangelskij, A. (1996): Das Bedürfnis nach historischer Selbstvergewisserung. Auf der Suche nach Identität. In: W. Eichwede, M. P. Hiller (Hrsg.): Rußland. Fragmente einer postsowjetischen Kultur. Veröffentlichungen zur Kultur und Gesellschaft im östlichen Europa (Bd. 3, S. 168–178). Bremen: Forschungsstelle Osteuropa an der Universität Bremen.
- Arendt, H. (1993/[1950]): Besuch in Deutschland. Berlin: Rotbuch-Verlag.

- Arnold, S. R. (1998): Stalingrad im sowjetischen Gedächtnis: Kriegserinnerung und Geschichtsbild im totalitären Staat. Bochum: Projekt-Verlag.
- Artemov, V. (2004): Germanija i Rossija na izlomach istorii. Voronež: VGU.
- Arutjunova, E. (2007): Rossijskaja identičnost' v predstavlenii moskovskich studentov. Sociologičeskije issledovanija(8), S. 78–96.
- Asher, H. (2003): The Soviet Union, the Holocaust and Auschwitz. Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History, 4(4), S. 886–912.
- Assmann, A. (2004): Das kulturelle Gedächtnis an der Milleniumsschwelle: Krise und Zukunft der Bildung. Konstanz: UVK, Univ. Verlag Konstanz.
- Assmann, A. (2006): Im Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: Beck.
- Assmann, A., Frevert, U. (1999): Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit: Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: J. Assmann, T. Hölscher (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis (S. 9–19). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.
- Assmann, J. (1995): Erinnern, um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit. In: K. Platt, M. Dabag (Hrsg.): Generation und Gedächtnis: Erinnerungen und kollektive Identitäten (S. 51–75). Opladen: Leske und Budrich.
- Augstein, R. (1987): „Historikerstreit“: die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. München, Zürich: Piper.
- Axer, C. (2011): Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit: Deutschland und Österreich im Vergleich und im Spiegel der französischen Öffentlichkeit. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Baberowski, J. (2003): Der Rote Terror. Die Geschichte des Stalinismus. München: Dt. Verl.-Anst.
- Baberowski, J. (2007): Was war die Oktoberrevolution. Aus Politik und Zeitgeschichte (44–45), S. 7–13.
- Baberowski, J. (2011, 14/07/2011): In verwüstem Land. Die Zeit.
- Baberowski, J. (2012): Verbrannte Erde: Stalins Herrschaft der Gewalt (3. Aufl.). München: Beck.
- Baberowski, J., Doering-Manteuffel, A. (2006): Ordnung durch Terror. Gewaltexzesse und Vernichtung im nationalsozialistischen und im stalinistischen Imperium. Bonn: Dietz.

- Badan, A. (2005): Transformacija ukraïns'koï identyčnosti v umovach hlobalizacii. Visnyk Kyïvs'koho Nacional'noho Universytetu im. T. Ševčenko. Ukraïnoznavstvo(9), S. 34–36.
- Bader, V.-M. (1995): Rassismus, Ethnizität, Bürgerschaft. Soziologische und philosophische Überlegungen. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Balandin, R. (2007): Mify revoljucii 1917 goda. Moskva: Veče.
- Balloy, R. (1993): Erziehung – Geschichtsunterricht nach Auschwitz. Geschichte, Politik und ihre Didaktik(3–4), S. 243–247.
- Banaszak, B. (1997): Probleme der sog. Lustration in den gegenwärtigen gesetzgeberischen Arbeiten in Polen. Recht in Ost und West (1), S. 32–35.
- Baranovs'ka, N. (2006): Čornobyl' v novitnij istorii Ukraïny: vlada i suspil'stvo. Kyiv: Univ. Diss.
- Barańska, M. (2007): Zasada państwa prawnego jako argument przetargowy w dyskursie politycznym na temat lustracji. Studia Socjologiczne(2), S. 83–116.
- Barka, V. (2009): Der gelbe Fürst. Übers. von Maria Ostheim-Dzerowycz. Kyiv: Jaroslaviv Val.
- Barkan, E. (2002): Völker klagen an. Eine neue internationale Moral. Düsseldorf: Patmos.
- Barrington, L. W., Heron, E. S. (2004): One Ukraine or many? Regionalism in Ukraine and its Political Consequences Nationalities Papers, 32(1), S. 53–86.
- Bartels, G. (2004, 26/3/2004): Buchbrücken bauen. taz.
- Barwińska, D. (2008): Die wachsende Bedeutung der bürgerschaftlichen Bildung in Polen. In: N. Hoffmann (Hrsg.): Politische Bildung in Mitteleuropa, eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn (S. 94–99): Berlin: MitOst.
- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, Y. (1998): Gedenkrede von Prof. Dr. Yehuda Bauer anlässlich des Gedenktags für die Opfer des Nationalsozialismus am 27/01/1998. Zugriff am 19/03/2012, <http://www.bundestag.de/kulturundgeschichte/geschichte/gastredner/bauer/rede.html>
- Baumgartner, A. (1994): Aufarbeitung der Vergangenheit. Sozialethische Zugänge zum Problem der fortwirkenden Schuld. Münchener theologische Zeitschrift 45, S. 533–541.
- Baurmann, M. (2003): Majority without morality? Why democratic decisions demand ethical principles. In: Valdés, E. G. u. a. (Hrsg.): The Future of Democracy: Essays of the Tampere Club (S. 97–127): Tampere: Aamulehti.
- bbcussian.com. (30/10/2007): Putin: Period repressij – osobajatragedija. Zugriff am 12/03/2012, Putin: Period repressij – osobajatragedija. http://news.bbc.co.uk/hi/russian/russia/newsid_7069000/7069159.stm.

- Becher, M., Dinter, I., Schäffter, O. (1991): Neuer Arbeitsplatz Weiterbildung. Selbstorganisierte Projekte in der Berliner Weiterbildung. Berlin: FU.
- Beckert, H. (1960): Staatsbürger von morgen: Eine Gemeinschaftskunde für junge Menschen. Bad Homburg v.d.H., Berlin, Zürich: Gehlen.
- Behrens, H., Ciupke, P., Reichling, N. (2006): Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung, hrgs. vom Bildungswerk der Humanistischen Union in Verbindung mit der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. Zugriff am 06/03/2012, http://www.hu-bildungswerk.de/onlinearchiv/DDR-Geschichte_politischeEB0606.pdf
- Behrens, K. (2002): Die Russisch-Orthodoxe Kirche: Segen für die ‚neuen Zaren‘? – Religion und Politik im postsowjetischen Rußland (1991–2000). Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Behrens-Cobet, H. (Hrsg.) (1999): Bilden und Gedenken: Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten. Essen: Klartext.
- Belicer, N. (2003): Ukraïns‘ka, rosïjs‘ka i ‚radjans‘ka“ identyčnosti v sučasnij Ukraïni. In: Ukraïna – problema identyčnosti: Ljudyna ekonomika, suspil‘stvo (S. 222–239). Kyiv: Stylos.
- Benecke, W. (1999): Die Ostgebiete der Zweiten Polnischen Republik. Staatsmacht und öffentliche Ordnung in einer Minderheitenregion 1918–1939. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Benz, W. (Hrsg.) (2004): Wann ziehen wir endlich den Schlussstrich? Von der Notwendigkeit öffentlicher Erinnerung in Deutschland, Polen und Tschechien. Berlin: Metropol.
- Benzler, S. (Hrsg.) (2009): „Erziehung nach Auschwitz“ heute: deutsche Geschichte und multikulturelle Gesellschaft [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 19. bis 21. Mai 2008]. Rehburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum.
- Berdychowska, B. (2005): Polen-Ukraine. Der Schatten der Geschichte. OST-WEST. Europäische Perspektiven, 6(3), S. 201–208.
- Berežnaja, L. (2009): Der Kyiver Kirchenstreit. „Erinnerungsorte“ der Konfessionen. Osteuropa, 59(6), S. 171–188.
- Bergmann, W. (1997): Antisemitismus in öffentlichen Konflikten. Kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949–1989. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Bergson, H. (1948/[1919]): Denken und schöpferisches Werden: Aufsätze und Vorträge. Meisenheim/Glan: Hain.
- Bertelsmann Stiftung (2009): BTI 2010 – Poland Country Report. Zugriff am 23/12/2012, http://www.bertelsmann-transformation-index.de/fileadmin/pdf/Gutachten_BTI2010/ECSE/Poland.pdf

- Besier, G. (2006): *Das Europa der Diktaturen: eine neue Geschichte des 20. Jahrhunderts*. München: Dt. Verl.-Anst.
- Beutel, W., Fauser, P. (Hrsg.) (2001): *Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln*. Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform. Opladen: Leske und Budrich.
- Beyme, K. v. (1994): *Systemwechsel in Osteuropa*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Billington, J. H. (2004): *Russia in search of itself*. Washington, D.C.: Woodrow Wilson Center Press.
- Bingen, D. (1997): *Die Aufarbeitung der kommunistischen Vergangenheit in Polen*. Köln: Bundesinst. für Ostwissenschaftl. u. Internat. Studien.
- Bingen, D. (2000): *Die „Sozialdemokratie der Republik Polen“ (SdRP) in der demokratischen Linksallianz (SLD)*. In: G. Hirscher (Hrsg.): *Kommunistische und postkommunistische Parteien in Osteuropa. Ausgewählte Fallstudien* (S. 67–102). München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Bingen, D. (2009a): *Länderbericht Polen. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bingen, D. (2009b): *Wojtyła's Erbe: Kirche und Politik in Polen*. *Osteuropa*, 59(6), S. 101–112.
- Bjeljenok, O. (2005): *Srednje pokolinnja v sučasných transformacijnych procesach*. *Ukraïns'kyj socium*(2/3), S. 26–32.
- Blanke, T., Baier, S. [u. a.] (Hrsg.) (1998): *Die juristische Aufarbeitung des Unrechts-Staats*. Baden-Baden: Nomos.
- Blankertz, H. (1972): *Theorie und Modelle der Didaktik*. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Błoński, J. (1987, 2.01.1987): *Biedni Polacy patrzą na getto*. *Tygodnik Powszechny*, 41.
- Błoński, J. (1994): *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Bogner, A., Menz, W. (2005): *Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion*. In: A. Bogner W., Menz (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohleber, W. (1998): *Transgenerationelles Trauma, Identifizierung und Geschichtsbewußtsein*. In: J. Rüsen, J. Straub (Hrsg.): *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein. Erinnerung, Geschichte Identität* (S. 256–274). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bohunov, S. (2006): *Akcja „Wisła“ 1947*. Warszawa: Warszawa: Wydawnictwo IPN.
- Bollnow, O. F. (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstehtige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bonwetsch, B. (1991): Der „Große Vaterländische Krieg“ und seine Geschichte. In: D. Geyer (Hrsg.): Die Umwertung der sowjetischen Geschichte (S. 167–187). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Bonwetsch, B. (2002): Der „Große Vaterländische Krieg“: Vom öffentlichen Schweigen unter Stalin zum Heldenkult unter Breshnew. In: B. Quinkert (Hrsg.): Wir sind die Herren dieses Landes. Ursachen, Verlauf und Folgen des deutschen Überfalls auf die Sowjetunion (S. 166–187). Hamburg: VSA-Verl.
- Bonwetsch, B. (Hrsg.) (2003): Totalitarnyj mentalitet: problemy izučenija, puti preodolenija: materialy meždunarodnoj naučnoj konferencii, Kemerovo, 18–20 sentjabrja 2001 g. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat.
- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger: Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf: Diederichs.
- Borkovs'kyj, A. (2005, 02/08/2005): „Karusel““ cvyntarja Orljat. Ukraïna moloda, S. 7.
- Boroznjak, A. (1999): Iskuplenije: Nužen li Rossii germanskij opyt preodolenija totalitarnogo prošlogo. Moskva: Pik.
- Borries, B. v. (2001a): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen. In: J. Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde (S. 239–280): Köln [u. a.]: Böhlau.
- Borries, B. v. (2001b): Verknüpfung von Zeitebenen im Geschichtsbewußtsein? In: J. Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde (S. 281–315). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Borusjak, L. (2004): Patriotizm kak ksenofobija (rezul'taty oprosa molodych moskvičej): Vestnik obščestvennogo mnenija, 74(6), S. 58–70.
- Bosacki, M. (2007, 01/12/2007): Patriotyzm rozwoju czy patriotyzm dziedzictwa? Gazeta Wyborcza.
- Bösch, F. (2007): Film, NS-Vergangenheit und Geschichtswissenschaft. Von „Holocaust“ zu „Der Untergang“. Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 55(1), S. 1–32.
- Boyd, R. D., Myers, J. G. (1988): Transformative Education. International Journal of Lifelong Education, 7(4), S. 261–284.
- Bracher, K. D. (1985): Totalitarismus. In: P. Gutjahr-Löser, K. Hornung (Hrsg.): Politisch-pädagogisches Handwörterbuch (2. Aufl., S. 458–461). Percha am Starnberger See [u. a.]: Schulz.
- Bratny, R. (1957): Kolumbowie rocznik 20. Warszawa: Panstwowy Inst. Wydawn.
- Broder, H. M., Malzahn, C. C. (2001): Der schöne Tag. Der Spiegel (29), S. 118–119.
- Brumlik, M. (1995): Erziehung nach Mölln oder im Gedenken unterweisen. Erziehung und Wissenschaft, 46(4), S. 6–10.

- Brumlik, M. (1995a): *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Brumlik, M. (2001): *Evolution, moralisches Gefühl und Bildung*. In: S. Görgens, S. Annette, K. Stojanov (Hrsg.): *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung* (S. 132–153). Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Brumlik, M. (2001a): *Erziehung nach „Auschwitz“ und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige*. In: B. Fechner, G. Kößler, T. Lieberz-Groß (Hrsg.): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft: pädagogische und soziologische Annäherungen* (2. Aufl., S. 47–58). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Brumlik, M. (2002): *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend*. Berlin, Wien: Philo.
- Brumlik, M. (2004): *Aus Katastrophen lernen. Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*. Berlin, Wien: Philo.
- Brumlik, M. (2004a): *Demokratie/demokratische Erziehung*. In: D. Benner, J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 232–243). Weinheim, Basel: Beltz.
- Brusis, M. (2003): *Zwischen europäischer und nationaler Identität – Zum Diskurs über die Osterweiterung der EU*. In: A. Klein (Hrsg.): *Bürgerschaft, Öffentlichkeit und Demokratie in Europa* (S. 255–272). Opladen: Leske und Budrich.
- Buber, M. (1934): *Grundlegung. Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung bei der Reichsvertretung der deutschen Juden*. [Rundbrief, Juni], Frankfurt a. M.
- Buber, M. (1993): *Zum Problem der Gesinnungsgemeinschaft*. In: M. Buber (Hrsg.): *Nachlese*, (3. Aufl.), Gerlingen: Schneider.
- Burov, S., Vojtenko, O., Kostjuk, I. (Hrsg.) (2006): *Vychovujemo ljudyňa i hromadjanyňa. Navčal'no-metodyčnyj posibnyk. L'viv: VF „Vidrodžennja“*.
- Burov, S., Žad'ko, O., Pedan-Slepuchina, O. (Hrsg.) (2005): *Mystectvo žyty v hromadi. Navčal'no-metodyčnyj posibnyk z hromadjans'koï osvity ta vychovannja učnivs'koï molodi dlja včyteliv ta učniv serednich zahal'noosvitnich navčal'nych zakladiv. L'viv: NVF „Ukrajns'ki tehnolohii“*.
- Buschmeyer, H. (1987): *Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang*. Frankfurt a. M.: Pädag. Arbeitsstelle, Dt. Volkshochsch.-Verband.
- Byrnes, R. F. (1989): *Some Perspectives on the Soviet Ferment Concerning Soviet History*. In: T. Ito (Hrsg.): *Facing Up to the Past. Soviet Historiography under Perestroika* (S. 11–19). Sapporo: Slavic Research Center.
- Casanova, J. (2003): *Das katholische Polen im säkularisierten Europa*. *Transit*(25). S. 50–65.

- Caselmann, C. (1949): *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre.* Stuttgart: Klett.
- CBOS (BS/97/2010): *Bitwa pod Grunwaldem w pamięci zbiorowej Polaków.* Zugriff am 27/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_097_10.PDF
- CBOS (BS/120/2009): *Dwie dekady przemian religijności w polsce.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_120_09.PDF
- CBOS. (BS/16/2007): *Kościół wobec lustracji.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_016_07.PDF
- CBOS (BS/58/2009): *Opinie o działalności parlamentu, prezydenta, IPN i NBP.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_058_09.PDF
- CBOS (BS/22/2009): *Polacy wybierają polityka i premiera dwudziestolecia.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_022_09.PDF
- CBOS (BS 167/2008): *Rozumienie patriotyzmu.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_167_08.PDF
- CBOS (BS/193/2008): *Stosunek Polaków do innych narodów.* Zugriff am 23/02/2012, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_193_08.PDF
- CBOS (BS/56/2010): *Sześć lat obecności Polski w Unii Europejskiej.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_056_10.PDF
- CBOS (BS/34/2009): *Wiara i religijność polaków dwadzieścia lat po rozpoczęciu przemian ustrojowych.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_034_09.PDF
- CBOS (BS/48/2009): *Zaufanie do polityków w marcu.* Zugriff am 23/02/2012, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_048_09.PDF
- Čerkes, B. (2006): *Architekturni transformacii identyčnosti istoryčnoho L'vova. Dosvid i perpektyvy rozvytku mist Ukraïny,* 11, S. 79–91.
- Černyš, N. (2006): *Dynamika rozwoju tożsamości w Ukrainie. Przykład Lwowa i Doniecka, 1994–2004 Nowa Ukraina. Rozłam pogranicza. Zeszyty historyczno-politologiczne* (2), S. 97–109.
- Chapaeva, D. (2002): *Vremja kosmopolitizma. Očerki intelektual'noj istorii. St.-Peterburg: Izdatel'stvo žurnala „Zvezda“.*
- Chapaeva, D. (2008): *Gotičeskoje obščestvo: Morfologija košmara.* Moskva: Novoje literaturnoje obozrenije.
- Chmielarz, A. (Hrsg.) (1997): *NKWD o polskim podziemiu 1944–1948: konspiracja polska na Nowogrodzczyźnie i Grodzieńszczyźnie.* Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Chodakiewicz, M. J. (2005): *The massacre in Jedwabne, July 10, 1941: before, during, and after.* Boulder, Colorado: East European Monographs.

- Chojnowski, A. (2004): Welcher Aufstand, welche Erinnerung? Der Warschauer Aufstand nach 60 Jahren [= Dokumentation einer Diskussion mit Włodzimirz Borodziej, Tomasz Łubieński, Marian Wojciechowski, Andrzej Friszke unter der Leitung von Andrzej Chojnowski]. Inter Finitimos. Jahrbuch zur deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte(2), S. 75–96.
- Chynczewska-Hennel, T. (2000): Między sobą: szkice historyczne polsko-ukraińskie. Lublin: Inst. Europy Środkowo-Wschodniej.
- Cichocka, L., Panecka, A. (Hrsg.) (2005): Polityka historyczna: historycy – politycy – prasa: konferencja pod honorowym patronatem Jana Nowaka-Jeziorańskiego, Pałac Raczyńskich w Warszawie, 15 grudnia 2004. Warszawa: Muzeum Powstania Warszawskiego.
- Čirkov, D. (2008): Net človeka – net problemy. Zugriff am 20/03/2012, <http://www.memorial.krsk.ru/public/00/200802.htm>
- Classen, C. (Hrsg.) (2005): Die amerikanische TV-Serie „Holocaust“ – Rückblicke auf eine „betroffene Nation“: Beiträge und Materialien. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Claußen, B. (1989): Politische Bildung und Zeitgeschichte. Materialien zur Politischen Bildung, 17(3), S. 7–13.
- Čobit, D. (2001): Narcys, abo Štrychy do polityčného portretu Viktora Medvedčuka. Kyiv, Brody: Prosvita.
- Corell, C. (2007): Der Holocaust als Herausforderung für den Film: Formen des filmischen Umgangs mit der Shoah seit 1945. Eine Wirkungstypologie. Bielefeld: transcript.
- Cornelißen, C. (2003): Was heißt Erinnerungskultur. Begriff – Methoden – Perspektiven. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 54, S. 548–563.
- Cornelißen, C. (2005): Zur Erforschung der Erinnerungskulturen in West- und Osteuropa. Methoden und Fragestellungen. In: C. Cornelißen, R. Holec, J. Pešek (Hrsg.): Diktatur – Krieg – Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945 (S. 25–44). Essen: Klartext.
- Courtois, S., Werth, N., Panné, J.-L., Paczowski, A., Bartosek, K., Margolin, J.-L. (Hrsg.)(1997): Le livre noir du communisme. Crimes, terreur, répression. Paris: Robert Laffont.
- Courtois, S., Werth, N., Panné, J.-L., Paczowski, A., Bartosek, K., Margolin, J.-L. (Hrsg.)(1998): Das Schwarzbuch des Kommunismus: Unterdrückung, Verbrechen und Terror. München, Zürich: Piper.
- Cranton, P. (1994): Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. San Francisco: Jossey-Bass.

- Csáky, M. (2002): Gedächtnis, Erinnerung und die Konstruktion von Identität. Das Beispiel Zentraleuropas. In: C. Bosshart-Pfluger, J. Jung, F. Metzger (Hrsg.): Nation und Nationalismus in Europa. Kulturelle Konstruktion von Identitäten. Festschrift für Urs Altermatt (S. 25–49). Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Huber.
- Csáky, M., Stachel, P. (Hrsg.) (2000/2001): Speicher des Gedächtnisses. Bibliotheken, Museen, Archive, Bd. 1: Absage an und Wiederherstellung von Vergangenheit, Kompensation von Geschichtsverlust, Bd. II: Die Erfindung des Ursprungs – Die Systematisierung der Zeit, Bd. III: Verortung des Gedächtnisses. Wien: Passagen-Verlag.
- Czerep, J. (2012): Historia nie przestaje ciążyć, *Realia* (Bd. 27).
- Daemrlich, H. S. (2001): Die Vergangenheit bewahren oder kritisch reflektieren. Gegensätzliche Positionen in der Auseinandersetzung mit dem Krieg. In: U. Heukenkamp (Hrsg.): Schuld und Sühne? Kriegserlebnis und Kriegsdeutung in deutschen Medien der Nachkriegszeit (1945–1961), Internationale Konferenz vom 01–04.09.1999 in Berlin (Bd. 2, S. 567–578). Amsterdam: Rodopi.
- Dahrendorf, R. (2005/[1990]): Reflections on the Revolution in Europe. New Brunswick, NJ [u. a.]: Transaction Publ.
- Danilova, N. (2005): Kontinuität und Wandel. Die Denkmäler des Afghanistankrieges. *Osteuropa*, 55(4–5), S. 367–386.
- Dathe, U. (2009): Studentenmigration und Nationsbildung in der Ukraine. In: S. Höhne, J. H. Ulbricht (Hrsg.): Wo liegt die Ukraine? Standortbestimmung einer europäischen Kultur (S. 45–64). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Davies, N. (2004): Aufstand der Verlorenen. Der Kampf um Warschau 1944. München: Droemer.
- Davies, N. (2006): Im Herzen Europas, Geschichte Polens. München: Beck.
- Denežka, A. (2008, 16/04/2008): Wajda pokazał tuman „Katyni“. *Segodnja*.
- Desbois, P. (2009): Der vergessene Holocaust: Die Ermordung der ukrainischen Juden. Eine Spurensuche. Berlin: Berlin Verlag.
- Dewe, B. (1997): Die Relationierung von Wirklichkeiten als Aufgabe moderner Erwachsenenbildung – wissenschaftstheoretische und konstruktivistische Beobachtungen. In: R. Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen (S. 70–90). Opladen: Leske und Budrich.
- Dieckmann, B. (1994): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dietsch, J. (2006): Making Sense of Suffering: Holocaust and Holodomor in Ukrainian Historical Culture. Lund: Media Tryck, Lund University.

- Dilthey, W. (1959/[1883]): *Gesammelte Schriften* (4 Aufl., Bd. 1: *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*). Leipzig: Teubner.
- Distel, B. (2003): *Erziehung nach Auschwitz*. In: *Geschichtswerkstatt, „Marburg“, Arbeitskreis und Erinnerungskultur* (Hrsg.): *Weiter erinnern? Neu erinnern? Überlegungen zur Gegenwart und Zukunft des Umgangs mit der NS-Zeit* (S. 225–233). Münster: Unrast-Verlag.
- Dmitrów, E., Machcewicz, P., Szarota, T. (Hrsg.) (2004): *Der Beginn der Vernichtung. Zum Mord an den Juden in Jedwabne und Umgebung im Sommer 1941. Neue Forschungsergebnisse polnischer Historiker*. Osnabrück: fibre.
- Dohmen, G. (1995): *Leben in einer vielfach gefährdeten Welt – und Antworten der Erwachsenenbildung*. In: *Verband unabhängiger Bildungsinitiativen in Baden-Württemberg*, H. Zimmermann (Hrsg.): *Bildung im Wertewandel* (S. 30–41). Mössingen-Talheim: Talheimer.
- Dolot, M. (1985): *Execution by hunger: the hidden Holocaust*. New York: Norton.
- Domański, H. (2008): *Dystanse inteligencji w stosunku do innych kategorii społecznych ze względu na położenie materialne, pozycje rynkowa, prestiż, samoocenę pozycji i stosunek do polityki*. In: H. Domański (Hrsg.): *Inteligencja w strukturze społecznej: dziedziczenie pozycji, wyższe wykształcenie i kariera zawodowa (1982–2006)* (S. 292–324). Warszawa: IFiS PAN.
- Domański, H., Mach, B. W. (2008): *Inteligencja w strukturze społecznej: dziedziczenie pozycji, wyższe wykształcenie i kariera zawodowa (1982–2006)*. In: H. Domański (Hrsg.): *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?* (S. 265–291). Warszawa: IFiS PAN.
- Dragović-Soso, J. (2010): *Conflict, Memory, Accountability: What Does Coming to Term with the Past Mean*. In: W. Petritsch, V. Džihic (Hrsg.): *Conflict and Memory: Bridging Past and Future in [South East] Europe* (S. 29–46). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Dubin, B. (2006): *Vseobščaja adaptacija kak taktika slabych. Ritorika vlasti – ustanovki približennyh – nastroenija mass. Neprikosnovennyj zapas*, 50(6), S. 33–45.
- Dudek, A. (2010): *Political Assessment of the Past in Poland*. In: R. Stemplowski (Hrsg.): *Europe and Latin America – Looking at Each Other?* (S. 303–330). Warszawa: PISM.
- Dudek, P. (1992): *„Vergangenheitsbewältigung“*. Zur Problematik eines umstrittenen Begriffs. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (1–2), S. 44–53.
- Dudek, P. (1995): *„Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen.“ Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990)*: Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Dugin, A. (2008): Liberalizm – ugroza čelovečestvu. Profil‘(12), S. 30–38.
- Dylus, A. (2001): Ethik in Polen heute. In: K.-W. Merks (Hrsg.): Verantwortung – Ende oder Wandlungen einer Vorstellung? Orte und Funktionen der Ethik in unserer Gesellschaft (29. Internationaler Fachkongreß für Moralthologie und Sozialethik, September 1999, Tilburg) (S. 135–156). Münster, Hamburg, London: Lit.
- Dzjuba, I. (1998/[1968]): Internacionalizm čy rusyfikacija. Kyiv: KM Academia.
- Ecarius, J. (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Eckmann, M. (2010): Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaften. Der Dialog zwischen «Vermittlungsposition» und «Empfangsposition». In: B. Thimm, G. Kößler, S. Ulrich (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik (S. 64–69). Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Eder, K. (1990): Kollektive Identität, historisches Bewußtsein und politische Bildung. In: W. Cremer, A. Klein (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung (S. 351–367). Opladen: Leske und Budrich.
- Efremova, Ž. (2001): Obraz gossudarstva i vlasti v kontekste ruskoj mental‘nosti. In: A. Eliseeva (Hrsg.): Nacional‘naja ideja kak faktor obezpečeniya social‘nopolitičeskoj i ekonomičeskoj stabil‘nosti rossijskogo obščestva (S. 337–344). Orel: Orel GTU.
- Eitz, T., Stötzel, G. (2007): Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“: Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Elaev, A. (2000): Burjatskij narod: stanovlenije, razvitije, samoopredelenije. Moskva: Ros. Akademija Gosslužby.
- Eliach, Y. (1982): Defining the Holocaust – Perspectives of a Jewish Historian. In: A. J. Peck (Hrsg.): Jews and Christians after the Holocaust (S. 11–23). Philadelphia: Fortress Press.
- Elias, N. (1992): Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ellison, H. J. (2006): Boris Yeltsin and Russia’s democratic transformation. Seattle, Washington: Univ. of Washington Press.
- Elm, M. (2008): Zeugenschaft im Film: eine erinnerungskulturelle Analyse filmischer Erzählungen des Holocaust. Berlin: Metropol.
- Elster, J. (2005): Die Akten schließen. Recht und Gerechtigkeit nach dem Ende von Diktaturen. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

- Engel, A. (1995): Die rechtliche Aufarbeitung der Stasi-Unterlagen auf der Grundlage des StUG. Berlin: Duncker & Humblot.
- Engelhardt, M. v. (2006): Biographie und Narration. Zur Transkulturalität von Leben und Erzählen. In: M. Göhlich, H.-W. Leonhard, E. Liebau, J. Zirfas (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik: interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz (S. 95–120). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Ennker, B. (1991): Ende des Mythos? Lenin in der Kontroverse. In: D. Geyer (Hrsg.): Die Umwertung der sowjetischen Geschichte (S. 54–74). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Enquete-Kommission, Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1995): Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages), 9 Bde. Baden-Baden: Nomos.
- Enquete-Kommission, Deutscher Bundestag. (1999): Materialien der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit“. Baden-Baden: Nomos.
- epd (18/04/2006): Orthodoxe Menschenrechte. Die Russische Kirche grenzt sich von westlichen Werten ab. Zugriff am 15/03/2012, http://www.ekd.de/aktuell/060418_orthodoxe_menschenrechte.html
- Erl, A. (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- Erl, A., Nünning, A. (Hrsg.)(2008): Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin, New York: de Gruyter.
- Erpenbeck, J., Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster, New York: Waxmann.
- Europarat (2005, 20/10/2005): Education for democratic Citizenship (2001–2004): From Policy to Practice – Synthesis report on the 2nd phase of the Education for Democratic Citizenship (EDC) Project 2001–2004. Zugriff am 12/04/2009, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2005_24_Rev3Synthesis2ndPhaseEDCProject.PDF
- Europarat (2006): Entschließung 1481 (2006), betr. die Notwendigkeit der internationalen Verurteilung von Verbrechen totalitärer kommunistischer Regime. Zugriff am 6/03/2012, http://www.coe.int/t/d/Com/Dossiers/PV-Sitzungen/2006-01/Entschl1481_kommunist.asp
- Faulenbach, B. (1996): Biographie und Geschichtsbewußtsein. Zu den lebensgeschichtlichen Bedingtheiten historischen Lernens und Möglichkeiten ihrer

- Erforschung. In: B. Faulenbach (Hrsg.): Erfahrungen des 20. Jahrhunderts und politische Orientierung heute. Zur Auseinandersetzung mit Geschichte in Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit (S. 81–91). Essen: Klartext.
- Faulenbach, B. (1996a): Geschichte in der Erwachsenenbildung. In: B. Faulenbach (Hrsg.): Erfahrungen des 20. Jahrhunderts und politische Orientierung heute. Zur Auseinandersetzung mit Geschichte in Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit (S. 93–101). Essen: Klartext.
- Faulenbach, B. (1996b): Die „doppelte Vergangenheitsbewältigung“. Nationalsozialismus und Stalinismus als Herausforderungen zeithistorischer Forschung und politischer Kultur. In: B. Faulenbach (Hrsg.): Erfahrungen des 20. Jahrhunderts und politische Orientierung heute. Zur Auseinandersetzung mit Geschichte in Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit (S. 15–36). Essen: Klartext.
- Faulenbach, B. (2000): Kategorien des Geschichtsbewusstseins. In: B. Faulenbach, A. Leo, K. Weberskirch (Hrsg.): Zweierlei Geschichte: Lebensgeschichte und Geschichtsbewußtsein von Arbeitnehmern in West- und Ostdeutschland (S. 425–457). Essen: Klartext.
- Faulstich, P., Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten (3. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Fehler, B., Köbler, G., Lieberz-Groß, T. (Hrsg.) (2001): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft: pädagogische und soziologische Annäherungen (2. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Fedotov, A. (2011): Faktory formirovanija rossijskoj političeskoj kul'tury. In: L. Najdenova, E. Kašparova, B. Dorošin (Hrsg.): Social'no-ekonomičeskie problemy sovremennogo obščestva (S. 39–43). Pensa, Praha: Sociosfera.
- Fehr, H. (2003): ‚Wir‘ versus ‚Sie‘ – Selbst- und Fremdbilder neuer politischer Eliten in Polen, der Tschechischen Republik und in Ostdeutschland. In: S. Hradil, P. Imbusch (Hrsg.): Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen (S. 401–422). Opladen: Leske und Budrich.
- Fein, E. (1998): Die erste Phase der Vergangenheitsaufarbeitung in Rußland. In: J. Grävingsholt (Hrsg.): 22 Blicke auf Osteuropa. Materialien der 4. Brühler Tagung junger Osteuropa-Experten (S. 39–43). Köln: Bundesinst. für Ostwiss. und Internat. Studien.
- Fein, E. (2000): Geschichtspolitik in Rußland. Chancen und Schwierigkeiten einer demokratisierenden Aufarbeitung der sowjetischen Vergangenheit am Beispiel der Tätigkeit der Gesellschaft MEMORIAL. Hamburg, Münster: Lit.
- Fein, E. (2007): Rußlands langsamer Abschied von der Vergangenheit: Der KPdSU-Prozeß vor dem russischen Verfassungsgericht (1992) als geschichtspolitische

- Weichenstellung, ein diskursanalytischer Beitrag zur politischen Soziologie der Transformation. Würzburg: Ergon.
- Felthenhauer, P. (2007, 25/06/2007): Ljubov' k rodine teper' v prošlom. Novaja Gazeta.
- Fenenko, A. (Hrsg.) (2006): Konceptii i opredelenija demokratii. Moskva: KomKniga.
- Ferenz, K. (2003): Konteksty edukaciji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ferreti, M. (2002): Rasstrojstvo pamjati. Rossija i stalinizm. Monitoring obščestvennogo mnenija: ekonomičeskije i social'nyje peremeny, 61(5), S. 40–54.
- Ferreti, M. (2005): Neprimirimaja pamjat': Rossija i vojna. Zametki na poljach spora na žgucuju temu. Neprikosnovennyj zapas(2–3), S. 135–146.
- Filippov, A. (2007): Novejšaja istorija Rossii: 1945–2006 gg.; kniga dlja učitelja. Moskva: Prosveščenie.
- Fischer, V. (2003): „Interkulturelle Kompetenz“ in der fachwissenschaftlichen Diskussion. Einführungsvortrag zur Fachtagung interkulturelle Kompetenz des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V., Erfurt 2003. Zugriff am 12/05/2010, www.iizdv.de/deutsch/aktuelles/erfurtliteratur/Fischer.htm
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flitner, W. (1982/[1962]): Über Erziehung zur Freiheit. In: W. Flitner (Hrsg.): Gesammelte Schriften (Bd. 3, S. 154–174). Paderborn [u. a.] Schöningh.
- Fogt, H. (1982): Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Forecki, P. (2010): Od ‚Shoah‘ do ‚Strachu‘, Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych. Poznań: Wyd. Poznańskie.
- Franzen, W., Haarland, H. P., Niessen, H.-J. (2005): Osteuropa zwischen Euphorie, Enttäuschung und Realität, Daten zur Systemtransformation 1990–2003. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Frei, N. (1999): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Frei, N. (2003/[1996]): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit (2. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P., Macedo, D. (1987): Literacy: Reading the Word and the World. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Friedenthal-Haase, M. (1991): Einleitung. In: M. Friedenthal-Haase (Hrsg.): Honigsheim, Paul: Orientierung in der Moderne. Erwachsenenbildung und

- sozialwissenschaftlich reflektierter Humanismus. Zusammengestellt und herausgegeben von Martha Friedenthal-Haase (S. 8–25). Bad Heilbronn/Obb: Klinkhardt.
- Friedenthal-Haase, M. (1992): Erwachsenenbildung und Interkulturalität: Zeitgemäße Perspektiven einer jungen Disziplin. In: M. Friedenthal-Haase (Hrsg.): *Erwachsenenbildung interkulturell*. Frankfurt a. M.: Pädag. Arbeitsstelle.
- Friedenthal-Haase, M. (1998): „Urteilsfähigkeit“ – eine Leitkategorie der Erwachsenenbildung. In: K. J. Laube, H.-D. Raapke (Hrsg.): *Bildung und Gemeinwesen – Gemeinwesen und Bildung* (S. 26–37). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.
- Friedenthal-Haase, M. (2002): Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In: M. Friedenthal-Haase (Hrsg.): *Ideen, Personen, Institutionen. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft* (S. 17–30). München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Friedenthal-Haase, M. (2002a): Orientierung und Reorientierung: Kategorien und Aufgaben lebensbegleitender Bildung. In: M. Friedenthal-Haase (Hrsg.): *Ideen, Personen, Institutionen. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft* (S. 67–82). München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Frindte, W. (2003): Die Praxis muss für sich selbst sprechen – interkulturelle Kommunikation als komplexes Management. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 169–171.
- Friszke, A. (1996): Jakim panstwem była Polska po 1956 r.? *Spór historyków*. *Więź*(2), S. 131–146.
- Friszke, A. (2002): *Spór o PRL w III Rzeczypospolitej. (1989–2001)*. *Pamięć i Sprawiedliwość* (1), S. 9–28.
- Friszke, A. (2011): Pisanie historii czy gra historią? Polskie spory o najnowszą przeszłość. *Więź*, 634(8–9), S. 120–138.
- Froumin, I. (2003): *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC), Regional Study. Eastern Europe Region (DGIV/EDU/CIT (2003) 28 rev1)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Furman, D. (2011): Russlands Entwicklungspfad. *Vom Imperium zum Nationalstaat. Osteuropa*, 61(10), S. 3–20.
- Gagel, W. (1985): Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik. *Gegenwartskunde*, 35(4), S. 403–414.
- Gagel, W. (1995): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989: zwölf Lektionen* (2. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Gall, L. (1995): Aufklären – Vergegenwärtigen – Orientieren. Die Aufgabe der Geschichtswissenschaft. *Forschung und Lehre* 95(7), S. 377–379.
- Gamm, H.-J. (1983): *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.

- Garsztecki, S. (2008): Belarussische und polnische Diskurse über die Vergangenheit – Dekonstruktion, Mythologisierung oder Wahrheitsuche? In: Z. Krasnodębski, S. Garsztecki, R. Ritter (Hrsg.): *Last der Geschichte? Kollektive Identität und Geschichte in Osteuropa. Belarus, Polen, Litauen, Ukraine* (S. 331–374). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Garsztecki, S. (2009): Vergangenheitspolitik und Geschichtsdiskurs in Polen nach 1989. In: S. Schmidt, G. Pickel, S. Pickel (Hrsg.): *Amnesie, Amnestie oder Aufarbeitung? Zum Umgang mit autoritären Vergangenheiten und Menschenrechtsverletzungen* (S. 158–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garsztecki, S. (2010, 20/04/2010): *Demokratie in Polen – Auf dem Weg zu Good Governance? Polen-Analysen*, 68, S. 2–6.
- Gawin, D., Kowal, P. (2005): *Polska polityka historyczna*. In: A. Panecka (Hrsg.): *Polityka historyczna. Historycy – politycy – prasa. Konferenz unter der Ehrenschirmherrschaft von Jan Nowak-Jeziorański. Raczyński-Palais in Warschau, Museum des Warschauer Aufstands* (S. 11–14). Warszawa: Muzeum Powstania Warszawskiego.
- Gawin, M. (2008): *Abdykacje i restauracje. Debaty o zmierzchu inteligencji polskiej w latach międzywojennych i współcześnie*. In: H. Domański (Hrsg.): *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia* (S. 241–264). Warszawa: IFiS PAN.
- Gebert, K. (2010): *Separate Narratives: Polish and Jewish Perception of the Shoah*. In: W. Petritsch, V. Džihić (Hrsg.): *Conflict and Memory: Bridging Past and Future in [South East] Europe* (S. 111–119). Baden-Baden: Nomos.
- Giddens, A. (1999): *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giesecke, H. (1966): *Politische Bildung in der Jugendarbeit*. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Gieseke, W. (1995): *Erfahrung als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener*. In: M. Jagenlauf, M. Schulz, G. Wolgast (Hrsg.): *Weiterbildung als quartärer Bereich* (S. 434–450). Neuwied: Luchterhand.
- Giesen, B. (1991): *Einleitung*. In: B. Giesen (Hrsg.): *Nationale und kulturelle Identität: Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit* (S. 9–20). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giordano, R. (1987): *Die zweite Schuld oder Von der Last, Deutscher zu sein*. Hamburg: Rasch und Röhring.
- Giordano, R., Klappert, T. (1989): „Von der Last, Deutscher zu sein“. *Über Schuld und christlichen Umgang mit der Vergangenheit*. *epd-Dokumentation*(3), S. 1–40.

- Girard, R. (1998): *Der Sündenbock*. Zürich, Düsseldorf: Benziger.
- Glaser, B., Strauss, A. L. (1998): *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern [u. a.]: Huber.
- Gläser, J., Laudel, G. (2006): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (2. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glenn, N. D. (1974): Ageing and conservatism. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 415, S. 176–186.
- Glowacka, D. (2007): *Imaginary neighbors: mediating Polish-Jewish relations after the Holocaust*. Lincoln [u. a.]: University of Nebraska Press.
- Gnahn, D. (2000): Weiterbildung und Transformation. Erfahrungen aus Mittel- und Osteuropa. In: P. Faulstich, G. Wiesner, J. Wittpoth (Hrsg.): *Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven (S. 80–87)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gnauck, G. (2001, 13/06/2001): Patronenhülsen und Drumherumreden. *Die Welt*.
- Gnauck, G. (2007): Zwei Jahre PiS-Regierung – Versuch einer Bilanz. *Polen-Analysen (19)*, S. 2–6.
- Goehrke, C. (2003): *Russischer Alltag: eine Geschichte in neun Zeitbildern*. Zürich: Chronos-Verlag.
- Golov, A., Graždankin, A., Gudkov, L., Dubin, B., Zorkaja, N., Levada, J., et al. (1993): *Sovjetskij prostoĭ čelovek: opyt social'nogo portreta na rubeže 1990-ch*. Moskva: Mirovoj okean.
- Gotzes, A. (2006): *Krieg und Vernichtung 1941–1945: sowjetische Zeitzeugen erinnern sich*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Gowin, J. (1995): *Kościół po komunizmie*. Kraków: Znak.
- Gräber, G. (1995): Weder Himmel noch Hölle. Versuch einer Standortbestimmung grün-naher Bildungsarbeit. In: H. Zimmermann (Hrsg.): *Kulturen des Lernens: Bildung im Wertewandel (S. 277–284)*. Mössingen-Talheim: Talheimer.
- Gramsci, A. (1991): *Gefängnishefte (Bd. 2, Hefte 2–3, hrsg. von Wolfgang Fritz Haug)*. Hamburg: Argument.
- Gramsci, A. (1994): *Gefängnishefte (Bd. 6., Philosophie der Praxis, Hefte 10 und 11, hrsg. von Wolfgang Fritz Haug unter Mitw. von Klaus Bochmann, übers. und mit einer Einl. vers. von Wolfgang Fritz Haug)*. Hamburg: Argument.
- Grävingholt, J. (2005): *Pseudodemokratie in Rußland: der Fall Baschkortostan*. Bonn: Dt. Inst. für Entwicklungspolitik.
- Griese, H. (1979): *Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen*. Weinheim [u. a.]: Beltz.

- Grinberg, D. (2003): Uwagi o niektórych tendencjach najnowszej historiografii polskiej: klisze i stereotypy w ujęciach dziejów najnowszych. In: K. Buchowski, W. Śleszyński (Hrsg.): *Historycy polscy, litewscy i białoruscy wobec problemów XX wieku. Historiografia polska, litewska i białoruska po 1989 roku* (S. 9–15). Białystok: Prymat.
- Gross, J. T. (2000): *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*. Sejny: Fundacja Pogranicze.
- Gross, J. T. (2001): *Nachbarn: der Mord an den Juden von Jedwabne*. München: Beck.
- Gross, J. T. (2001): *Neighbors: The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Grosse, T. G. (2010): Kształtowanie demokracji w Polsce; między europeizacją a wpływem kultury politycznej. *Myśl Ekonomiczna i Prawna*, 280(1), S. 93–128.
- Grossman, V., Ehrenburg, I. (1981/[1947]): *The black book: the ruthless murder of Jews by German-Fascist invaders throughout the temporarily-occupied regions of the Soviet Union and in the death camps of Poland during the war of 1941–1945*. New York: Holocaust Publ.
- Gruschka, A. (1988): *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Grzelak, P. (2005): *Wojna o lustrację*. Warszawa: Wydawnictwo „Trio“.
- Grzelka, M. (2010): O kształcie debaty publicznej (casus intelektualisty). *Poznańskie Studia Polonistyczne*(17), S. 41–52.
- Gudkov, L. (2005): *Russlands Identität aus der Erinnerung an den Krieg*. *Osteuropa*, 55(4–5), S. 56–73.
- Gudkov, L. (2005a): „Pamjat“ o vojne u massovaja identičnost rossijan. *Neprikosnovennyj zapas*(2–3), S. 46–57.
- Gudkov, L., Dubin, B. (2007): Posttotalitarnyj sindrom: „upravljajemaja demokratija“ i apatija mass. In: M. Lipman, A. Ryabova (Hrsg.): *Puti rossijskogo kommunizma* (S. 8–63). Moskva: Izd-vo R. Ellinina.
- Gudkov, L. (2008): *Pražskaja vesna 1968 goda v ozenkach rossijskogo obščestva* (sorok let spustja). *Neprikosnovennyj zapas*, 60(4), S. 141–151.
- Gudkov, L., Dubin, B., Zorkaja, N. (2008): *Postsovjetskij čelovek i graždanskoje obščestvo*. Moskva: Škola političeskich issledovanij.
- Gudkov, L. (2009): *Glavnaja problema evoljucii Rossii zaključaetsja v tom, čtoby pokazat', kak rabotajet demokratija*. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.liberal.ru/articles/4509>
- Günther, K.-H., Unseld, G. (1990): *Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung: Selbst- und Aufgabenverständnis*. Hohengehren: Schneider.

- Guroian, V. (1988): Post-Holocaust Political Morality: The Litmus of Bitburg and the Armenian Genocide Resolution. *Holocaust and Genocide Studies* 3(3), S. 305–322.
- Haas, S. (1996): Philosophie der Erinnerung. In: C. Wischermann (Hrsg.): *Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft* (S. 31–54). Stuttgart: Steiner.
- Habermas, J. (1990): Grenzen des Neohistorismus. Gespräch mit Jean-Marc Ferry. In: J. Habermas (Hrsg.): *Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII* (S. 149–156). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1997, 14/3/1997): Warum ein „Demokratiepreis“ für Daniel J. Goldhagen? Eine Laudatio. *Die Zeit*, S. 13.
- Habermas, J. (1998): *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haeffner, G. (1993): *Schuld und Schuldbewältigung: keine Zukunft ohne Auseinandersetzung mit der Vergangenheit*. Düsseldorf: Patmos.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P., Scherr, A. (Hrsg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hahn, H.-J. (2005): *Repräsentationen des Holocaust: zur westdeutschen Erinnerungskultur seit 1979*. Heidelberg: Winter.
- Halbwachs, M. (1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Enke.
- Hall, S. (1990): Cultural Identity and Diaspora. In: J. Rutherford (Hrsg.): *Identity, Community and Cultural Difference* (S. 222–237). London: Lawrence & Wishart.
- Harney, K., Keiner, E. (1992): Zum Profil nicht hauptberuflicher Arbeit in der kirchlicher Erwachsenenbildung. In: D. Jütting (Hrsg.): *Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Nicht-hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Erwachsenenbildung – Empirische Studien* (S. 197–227). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Harney, K., Nittel, D. (1995): Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: H.-H. Krüger, W. Marotzki (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 332–357). Opladen: Leske und Budrich.
- Haug, V., Kößler, G. (2009): Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik. In: S. Horn, M. Sauer (Hrsg.): *Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen* (S. 81–88). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Haumann, H. (2007): *Die Russische Revolution 1917*. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Hayner, P. B. (2001): *Unspeakable truths: confronting state terror and atrocity*. New York [u. a.]: Routledge.

- Heinemann-Grüder, A. (2001): Russlands Babel. Zum Repertoire nationaler Mythen. *Blätter für deutsche und internationale Politik* (3), S. 324–334.
- Henyk, M. (2008): Problemy mižnacional'noho prymyrennja v dijaj'nosti presydyntiv Ukraïny i Pol'si. *Visnyk Prykarpats'koho nacional'noho universytetu im. V. Stefanyka. Serija Istorija*(14), S. 87–93.
- Herriger, N. (1997): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Herrmann, B. (1978): Theodor W. Adorno. Seine Gesellschaftstheorie als ungeschriebene Erziehungslehre. *Ansätze zu einer dialektischen Begründung der Pädagogik als Wissenschaft*. Bonn: Bouvier.
- Herzog, R. (1997): Rede von Bundespräsident Roman Herzog vor dem 41. Deutschen Historikertag in München. In: S. Weinfurter, F. Siefarth (Hrsg.): *Geschichte als Argument*, 41. Historikertag in München, 17. Bis 20. September 1996 (S. 16–23). Berichtband, München: Oldenbourg.
- Heyl, M. (1997): *Erziehung nach Auschwitz: eine Bestandsaufnahme, Deutschland, Niederlande, Israel, USA*. Hamburg: Krämer.
- Heyl, M. (1999): „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust. *Schriftenreihe Probleme des Friedens*(1), S. 27–43.
- Heyl, M. (2002): Dass der Unterricht sich in Soziologie verwandele: Erziehung nach und über Auschwitz. In: C. Lenz, J. Schmidt, O. v. Wrochem (Hrsg.): *Erinnerungskulturen im Dialog: europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit* (S. 231–241). Hamburg [u. a.]: Unrast.
- Heyl, M. (2010): Historisch-politische Bildung des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert. In: T. Hilmar (Hrsg.): *Ort, Subjekt, Verbrechen (Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus* (S. 23–53). Wien: Czernin.
- Hilkes, P. (2002): Nationswerdung und Ukrainisierung des Bildungswesens. In: G. Simon (Hrsg.): *Die neue Ukraine. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (1991–2001)* (S. 149–173). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Himka, J.-P. (2006): A Central European Diaspora under the Shadow of World War II: The Galician Ukrainians in North America. *Austrian History Yearbook*, 37, S. 17–31.
- Hirschhausen, U. v. (2006): Denkmal im multiethnischen Raum. Zum Umgang mit der Vergangenheit in der Gegenwart Lettlands. In: H. Altrichter (Hrsg.): *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument im Transformationsprozeß Ost-, Ostmittel- und Südosteuropas* (S. 51–65). München: Oldenbourg.

- Hitzler, R., Honer, A., Maeder, C. (1994): Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hnatjuk, O. (2004): Zwischen Ost und West. Über die ukrainischen Identitätsdebatten. In: R. Makarska, B. Kerski (Hrsg.): Die Ukraine, Polen und Europa. Europäische Identität an der neuen EU-Ostgrenze (S. 91–115). Osnabrück: fibre.
- Hobsbawm, E. (1998/[1972]): Das Bewußtsein von einer Vergangenheit. In: E. Hobsbawm (Hrsg.): Wieviel Geschichte braucht die Zukunft, aus dem Englischen von Udo Rennert (S. 24–41). München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hobsbawm, E. (1998a): Was kann uns die Geschichte über die gegenwärtige Gesellschaft sagen. In: E. Hobsbawm (Hrsg.): Wieviel Geschichte braucht die Zukunft, aus dem Englischen von Udo Rennert (S. 42–57). München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hobsbawm, E. (1998b/[1993]): Außerhalb und innerhalb der Geschichte. In: E. Hobsbawm (Hrsg.): Wieviel Geschichte braucht die Zukunft (S. 13–23). München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hochschule für Film und Fernsehen der DDR „Konrad Wolf“ (Hrsg.) (1990): Medienforschung: Projekte u. Ergebnisse,,„Pokajanie“ – Reue, Bekenntnis?, Abulades Film in der Diskussion. Berlin: Henschelverl.
- Hoffman, N., Nikzentaitis-Stobbe, M. (Hrsg.) (2008): Politische Bildung in Mitteleuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn. Berlin: MitOst e.V.
- Hoffmann-Riem, W. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie(3), S. 339–372.
- Holzer, J. (1998): Der Kommunismus in Europa: politische Bewegung und Herrschaftssystem. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Holzer, J. (2001): Komunizm XX wieku. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Holzer, J. (2007): Polen und Europa: Land, Geschichte, Identität. Bonn: Dietz.
- Hopf, C., Schmidt, C. (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Zugriff am 12/03/2012, w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/TextRex93.pdf
- Horn, S., Sauer, M. (2009): Vorwort. In: S. Horn, M. Sauer (Hrsg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen (S. 9–11). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Horochivs'kyj, L. (2008): Dijal'nist' Ukraïns'koï Hel'sinks'koï spilky na Ternonil'sčyni ta nynišnja realizacija pryncypiv UHS: Do 20-ty riččja utvorennja Ukraïns'koï Hel'sinks'koï spilky. Kyiv, Ternopil'.

- Hösler, J. (2005): Aufarbeitung der Vergangenheit? Der Große Vaterländische Krieg in der Historiographie der UdSSR und Rußlands. *Osteuropa*, 55(4–5), S. 115–126.
- Hösler, J. (2006): Perestroika und Historie. Zur Erosion des sowjetischen Geschichtsbildes. In: H. Altrichter (Hrsg.): *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument im Transformationsprozeß Ost-, Ostmittel- und Südosteuropas* (S. 1–25). München: Oldenbourg.
- Howard, M. M. (2003): *The weakness of civil society in post-communist Europe*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- Hrycak, J. (1996): *Narysy z istorii Ukraïny. Formuvannja modernoi ukraïns'koï nacii XIX–XX st.* Kyiv: Henesa.
- Hrycak, J. (2001): Wie soll man nach 1991 die Geschichte der Ukraine unterrichten? *Internationale Schulbuchforschung*, 23(1), S. 11–26.
- Hrycenko, O. (2007): Kul'turna transformacija v sučasnj Ukraini: Osnovni čynyky ta zahal'nyj charakter zmin In: O. Hrycenko (Hrsg.): *Kultorolohičnyj dyskurs sučasnoho svitu: vid nacional'noji idei do hlobalizacijnoji cyvilizaciji*. Konferenzband: 5. Lesungen in memoriam Volodymyr Podkopajev [Kyiv, 1–2.06.2007]. (S. 2–31). Kyiv: Milenium.
- Hrycenko, O. (2009): Ritorika „stabilnosti“ protiv ritoriki „spravedlivosti“. Zugriff am 28/02/2012, http://www.culturalstudies.in.ua/grytsenko/index.php?option=com_content&view=article&id=10:-lr-lr-&catid=1:nauka-stattikat&Itemid=2
- Hrynevych, V. (2005): Mit vijny ta vijna mitiv. *Krytyka*(5), S. 2–8.
- Hubbertz, K.-P. (1992): *Schuld und Verantwortung: Eine Grenzbeschreibung zwischen Tiefenpsychologie, Ethik und Existenzphilosophie*. München: Lit.
- Hübner, P. (1993): „Wir wollen keine Diktatur mehr“. Aspekte des Diktaturvergleichs am Beispiel der Niederlausitzer Industriearbeiterschaft 1936–1965. In: J. Kocka (Hrsg.): *Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien* (S. 215–232). Berlin: Akad.-Verl.
- Huener, J. (2003): *Auschwitz, Poland and the politics of commemoration, 1945–1979*. Athens: Ohio Univ. Press.
- Hufer, K. P. (2003): Politische Erwachsenenbildung. Situation und Debatten. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*(1), S. 120–128.
- Huhle, R. (2002): Menschenrechtspädagogik an einem Erinnerungsort des Nationalsozialismus. Ein Beispiel aus Nürnberg. *Gedenkstätten-Rundbrief* 10(109), S. 3–10.
- Ignatow, A. (1999): *Vergangenheitsbewältigung und Identität im gegenwärtigen Russland*. Köln: Bundesinst. für Ostwiss. und Internat. Studien.

- Ignatowicz, A. (2009): *Tajna oświata i wychowanie w okupowanej Warszawie. Warszawskie Termopile 1939–1945*. Warszawa Fundacja „Warszawa Walczy 1939–1945“: Bellona.
- Isajevyč, J. (2004): *Ukraińs’ka Povstans’ka Armija u borot’bi proty totalitarnych režymiv*. L’viv: Instytut ukraińozvavstva.
- Isakowicz-Zaleski, T. (2007): *Księża wobec bezpieki: na przykładzie archidiecezji krakowskiej*. Kraków: Znak.
- Iščyk, O. (Hrsg.) (2007): *Borot’ba proty povstans’koho ruchu i nacionalističnoho pidpillja: protokoly dopiytiv zaarešтовanych radjans’kymy orhanamy deržavnoi bezeky kerivnykiv OUN i UPA; 1944–1945*. Kyiv: Vydavnytvo Litopys UPA.
- Iskakova, H. (2007): *Polityčni procesy na postradjans’komu prostori*. *Polityčnyj menedžment*(3), S. 128–134.
- Ivanova, G. (1997): *GULAG v sisteme totalitarnogo gosudarstva; Sistema ispravitel’no-trudovych lagerej v SSSR, 1923–1960*. Moskva: MONF.
- Ivanova, O. (2004): *Konstruirovanije kollektivnoj pamjati o Cholokoste v Ukraine*. *Ab imperio*(2), S. 369–392.
- Jabłońska-Depuła, E. (1983): *Przystosowanie i opór*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Jackowska, N. (2003): *Kościół katolicki w Polsce wobec integracji europejskiej*. Poznań: Inst. Zachodni.
- Jaspers, K. (1946): *Die Schuldfrage*. Heidelberg: Schneider.
- Jaworski, R. (2003): *Alte und neue Gedächtnisorte in Osteuropa nach dem Sturz des Kommunismus*. In: R. Jaworski, J. Kusber, L. Steindorff (Hrsg.): *Gedächtnisorte in Osteuropa: Vergangenheiten auf dem Prüfstand* (S. 11–25). Frankfurt a. M., New York: Peter Lang.
- Jaworski, R. (2004): *Geschichtsdenken im Umbruch. Osteuropäische Vergangenheitsdiskurse im Vergleich*. In: A. Corbea-Hoisie, R. Jaworski, M. Sommer (Hrsg.): *Umbruch im östlichen Europa* (S. 27–44): Innsbruck, München [u. a.]: Studien-Verl.
- Jeismann, K.-E. (1977): *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*. In: E. Kosthorst (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (S. 9–33). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Jenkins, R. (1996): *Social Identity*. London [u. a.]: Routledge.
- Jesse, E. (1993): *Umgang mit Vergangenheit*. In: W. Weidenfeld, K.-R. Korte (Hrsg.): *Handbuch zur deutschen Einheit* (S. 648–655). Frankfurt a. M.: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Jilge, W. (2003): Exklusion oder Inklusion? Geschichtspolitik und Staatssymbolik in der Ukraine. *Osteuropa*, 53(7), S. 984–994.
- Jilge, W. (2004): Holodomor und Nation: Der Hunger im ukrainischen Geschichtsbild. *Osteuropa*, 54(12), S. 147–163.
- Jilge, W. (2006): Zmahannja žertv. *Krytyka* (5), S. 14–17.
- Jilge, W. (2007): Competing Victimhoods – Post-Soviet Ukrainian Narratives on World War II. In: E. Barkan, E. Cole, K. Struve (Hrsg.): *Shared History – Divided Memory. Jews and Others in Soviet Occupied Poland, 1939–1941* (S. 103–131). Leipzig: Simon-Dubnow-Institut für Jüdische Geschichte und Kultur e.V., Leipziger Universitätsverlag.
- Jilge, W. (2008): Competition Among Victims? The Image of the Other in post-Soviet Ukrainian Narratives on World War II. In: H. Kasjanov (Hrsg.): *Obraz inšoho v susidnich istorijach: Mify, stereotypy, naukovi interpretacii. Materialy mižnarodnoï naukovoï konferencii, Kyiv 15–16.12.2005* (S. 47–67). Kyiv: Instytut istorii Ukraïny.
- Jobst, K. S. (2010): *Geschichte der Ukraine*. Stuttgart: Reclam.
- Judt, T. (2009): *Geschichte Europas. Von 1945 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Juščenko, V. (2009, 13/08/2009): Lyst presydena Ukrainy Viktora Juščenka presydentu Rosijs'koï Federacii Dmytru Medvedevu. Zugriff am 27/02/2012, <http://www.president.gov.ua/news/14676.html>
- Kaczyński, J. (2007, 17/07/2007): Aussage des Ministerpräsidenten Jarosław Kaczyński zur Lustration, Exposé vom 19.07. 2006. *Polen-Analysen*, S. 4.
- Kade, J. (1989): *Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Kade, S. (1992): Erinnerung. Zur Gegenwart des Holocaust in Deutschland-West und Deutschland-Ost. *Report*(29), S. 40–48.
- Kade, S. (2009): *Altern und Bildung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kalinin, I. (2009): Široko zakrytaja strana. *Neprikosnovennyj zapas*(3), S. 231–238.
- Kalinin, I. (2010): Nostalgičeskaja modernizacija: sovetskoje poršoloe kak istoričeskij gorizont. *Neprikosnovennyj zapas* 74(6), S. 6–16.
- Kaminsky, A. (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte an den Massenterror 1937/38. Russische Föderation*. Berlin: Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED Diktatur.
- Kaminsky, A. (2009): Sichtbare Erinnerungen. Orte des Gedenkens und Erinnerens an die Opfer der kommunistischen Regime in Osteuropa. In: K. Hammerstein, U. Mähler, J. Trappe, E. Wolfrum (Hrsg.): *Aufarbeitung der Diktatur – Diktat*

- der Aufarbeitung? Normierungsprozesse beim Umgang mit diktatorischer Vergangenheit (S. 248–261). Göttingen: Wallstein.
- Kamins'kyj, A. (1990): Na perechidnomu etapi: „Hlasnist“, „perebudova“ i „demokratyzacija“ na Ukraïni. München: Freie Ukrainische Universität München.
- Kämmerlings, R. (2004, 29/03/2004): „Durchgehend geöffnet“. FAZ.
- Kanev, A. (2006): Chudožestvennoe voploščenie temy GULAGA v ruskoj literature Respubliki Komi vtoroj poloviny XX veka. Syktyvkar: Izdat. Èskom.
- Kantor, V. (2008): Sankt-Peterburg: Rossijskaja imperija protiv rossijskogo čaosa. Moskva: ROSSPEN.
- Kappeler, A. (1994): Kleine Geschichte der Ukraine. München: Beck.
- Kappeler, A. (2003): Der schwierige Weg zur Nation, Beiträge zur neuen Geschichte der Ukraine. Wien [u. a.]: Böhlau.
- Kappeler, A. (2008): Russische Geschichte (5. Aufl.). München: Beck.
- Kappeler, A. (2010): Das historische Erbe der Ukraine: Schichten und Elemente: Ein Essay. Osteuropa, 60(2–4), S. 9–31.
- Kara-Murza, A. (Hrsg.) (1989): Totalitarism kak istoričeskij fenomen. Moskva: Filosof.o-vo SSSR.
- Karasyov, V. (2006): The Ukrainian Identity Should Be Built on the Basis of Democratic Patriotism. National Security and Defence, 79(7), S. 47–48.
- Karlova, V. (2009): Stanovlennja ukraïns'koji nacional'noï identyčnosti v sučasnych umovach. Problemy ta šljachy jich vyrišennja. Efektyvnist' deržavnoho upravlinnja. Zbirnyk naukovych praz'(21), S. 161–168.
- Karpenko, O. (2007): „Suverennaja demokratija“ dlja vnutrennego i naružnogo priminenija. Neprikosnovennyj zapas, 51(1), S. 134–152.
- Kas'janov, H. (1995): Nezhodni: Ukraïns'ka inteligencija v rusi oporu 1960–80-čh rokiv. Kyiv: Lybid'.
- Kasianov, G., Jilge, W. (Hrsg.) (2008): Vademecum Contemporary History Ukraine. A guide to archives, research institutions, libraries, associations and museums. Commissioned by Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. Berlin [u. a.]: Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur [u. a.].
- Kauffmann, B., Kerski, B. (Hrsg.) (2006): Antisemitismus und Erinnerungskulturen im postkommunistischen Europa. Osnabrück: fibre.
- Keghel, I. d. (1999): Die Moskauer Erlöserkathedrale als Konstrukt nationaler Identität. Ein Beitrag zur Geschichte des „patriotischen Konsenses“. Osteuropa, 49 (2), S. 145–159.
- Keghel, I. d. (2001): Der Wiederaufbau der Moskauer Erlöserkathedrale. Überlegungen zur Rekonstruktion und Repräsentation nationaler Identität in Rußland. In: B. Binder, W. Kaschuba, P. Niedermüller (Hrsg.): Inszenierung

- des Nationalen. Geschichte, Kultur und die Politik der Identitäten am Ende des 20. Jahrhundert (S. 211–232). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Keghel, I. d. (2005): Ungewöhnliche Perspektiven. Der Zweite Weltkrieg in neuen rußländischen Filmen. *Osteuropa*, 55(4–5), S. 337–346.
- Keghel, I. d. (2009): Verordneter Abschied von der revolutionären Tradition: Der „Tag der nationalen Einheit“ in der Russländischen Föderation. In: L. Karl, I. J. Polanski (Hrsg.): *Geschichtspolitik und Erinnerungskultur im neuen Russland* (S. 119–140). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Keghel, I. d. (2009a): Der Zweite Weltkrieg und der Holocaust in der (post)sowjetischen Geschichtspolitik – mit einem Blick auf die Zuwanderer/innen aus Russland. In: S. Benzler (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ heute: deutsche Geschichte und multikulturelle Gesellschaft (S. 37–71). Rehberg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Keim, W. (Hrsg.) (2003): *Vom Erinnern zum Verstehen: pädagogische Perspektiven deutsch-polnischer Verständigung*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang.
- Kelle, H. (1992): *Erziehungswissenschaft und kritische Theorie: zur Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Kerski, B. (Hrsg.) (2005): *Ist gemeinsame Erinnerung möglich? Polen und Deutschland 60 Jahre nach der Potsdamer Konferenz*. Berlin: Dt.-Poln. Ges. Bundesverb.
- Kilian, S. (2008): *Polityka historyczna – historia instrumentem bieżącej polityki*. Kraków: Wyższa Szkoła im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Killingsworth, M., Klatt, M., Auer, S. (2010): Where Does Poland Fit in Europe? How Political Memory Influences Polish MEPs' Perceptions of Poland's place in Europe. *Perspectives on European Politics and Society* 11(4), S. 358–375.
- Kim, K.-H. (1995): *Theorie und Praxis der kulturellen Bildung im Verhältnis von Erwachsenenbildung und Kulturpolitik*. Würzburg: ERGON.
- Kind, U. (2007): Schwierige Zeiten. Kirche und Politik in Polen nach dem „Fall Wielgus“. *Herder-Korrespondenz. Monatshefte für Gesellschaft und Religion*, 61(2), S. 65–67.
- Klafki, W. (1990): *Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft*. In: W. Cremer, A. Klein (Hrsg.): *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 297–310). Opladen: Leske und Budrich.
- Klatt, M. (2011): Poland and its Eastern Neighbours: Foreign Policy Principles. *Journal of Contemporary European Research*, 7(1), S. 61–76.
- Klepko, S. (2002): *Hromadjans'ka osvita: neobchidni utopii*. *Naukovi Zapysky NA UKMA. Polityčni nauky*, 20, S. 64–69.

- Kluckhohn, C. (1951): Values and valueorientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. In: T. Parsons, E. Shils (Hrsg.): *Toward a general theory of action* (S. 388–433). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Knigge, V. (2009): Europäische Erinnerungskultur: Identitätspolitik oder kritisch-kommunikative Selbstvergewisserung. In: T. Flierl, E. Müller (Hrsg.): *Vom kritischen Gebrauch der Erinnerung* (S. 69–80). Berlin: Dietz.
- Knigge, V. (2002): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: V. Knigge, N. Frei (Hrsg.): *Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, (S. 423–440). München: Beck.
- Knigge, V. (2002a): Von der Unselbstverständlichkeit des Guten. Gedächtnis – Bildung – Verantwortung. Festvortrag zum Geburtstag des Max-Planck-Gymnasiums in Bielefeld, 06.07.2002. Zugriff am 3/03/2012, http://www.mpg-bielefeld.de/schulinfos/knigge_rede.pdf
- Knigge, V. (2005a): Gesellschaftsverbrechen erinnern. Zur Entstehung und Entwicklung des Konzepts seit 1945. In: V. Knigge, U. Mählert (Hrsg.): *Der Kommunismus im Museum: Formen der Auseinandersetzung in Deutschland und Ostmitteleuropa* (S. 19–30). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Knigge, V. (2010): Zur Zukunft der Erinnerung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (25–26), 10–16.
- Knigge, V., Mählert, U. (Hrsg.) (2005): *Der Kommunismus im Museum. Formen der Auseinandersetzung in Deutschland und Ostmitteleuropa*. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Knigge, V., Veen, H.-J., Mählert, U., Schlichting, F.-J. (Hrsg.) (2011): *Arbeit am europäischen Gedächtnis: Diktaturerfahrung und Demokratieentwicklung*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Kočan, N. (2009): Kirchenkampf. Politik und Religion in der Ukraine. *Osteuropa*, 59(6), S. 161–170.
- Kocka, J. (1993): Erinnerung als Ressource – Geschichte und Utopie im vereinigten Deutschland. In: E. Bahr, R. Bergmann (Hrsg.): *Rück-Sicht auf Deutschland. Beiträge zur Geschichte der DDR und zur Deutschlandpolitik der SPD* (S. 67–71). Bonn: SPD-Bundestagsfraktion.
- Kocka, J. (2009): Erinnerung als Ressource und Problem. In: U. Bitzegeio, A. Kruke, M. Woyke (Hrsg.): *Solidaritätsgemeinschaft und Erinnerungskultur im 20. Jahrhundert. Beiträge zu Gewerkschaften, Nationalsozialismus und Geschichtspolitik* (S. 515–520). Bonn: Dietz.
- Kolarska-Bobińska, L. (Hrsg.) (2003): *Obraz Polski i Polaków w Europie*. Warszawa: ISP.

- Kolbuszewski, J. (2004): *Kresy*. Wrocław: Wydawn. Dolnośląskie.
- Kolodij, A. (2005): Vid „Siroji zony“ do koljoru sonzja: Pomarančeva revoljuzija i demokratski perehid v Ukraini. *Ahora* (1), S. 9–23.
- Koloski, L. (2006): *The Urge to Judge. Intellectuals and communism in post-war Poland, past and present*. *International Journal of Cultural Policy* 12(3), S. 273–290.
- Komarovski, V. (2008): *Političeskaya identifikaciya Rossii v rakurse evropejskoj integracii*. *Vlast'* (4), S. 13–23.
- Kondakov, A. (2008): *Duchovno-nravstvennoje vospitanije v strukturje federalnyh gossudarstvennyh standartov obščego obrazovanija*. *Pedagogika* (9), S. 13–20.
- König, H. (1998): *Von der Diktatur zur Demokratie oder Was ist Vergangenheitsbewältigung*. In: H. König, M. Kohlstruck, A. Wöll (Hrsg.): *Vergangenheitsbewältigung am Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 371–392). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- König, H. (2003): *Die Zukunft der Vergangenheit: Der Nationalsozialismus im politischen Bewusstsein der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- König, H. (2008): *Politik und Gedächtnis*. Weilerswist: Velbrück.
- König, H., Kohlstruck, M., Wöll, A. (1998): *Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Vergangenheitsbewältigung am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts*. Opladen. Sonderheft 18/98. *Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, S. 7–14.
- Konradova, N., Ryleva, A. (2005): *Helden und Opfer. Denkmäler in Rußland und Deutschland*. *Osteuropa*, 55(4–5), S. 347–366.
- Koposov, N. (2007): *K ocenke masštaba staninskich repressij*. Zugriff am 19/03/2012, <http://www.polit.ru/article/2007/12/11/repressii/>
- Koralewicz, J., Ziółkowski, M. (2003): *Mentalność Polaków: Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000* (2. Aufl.) Warszawa: Scholar.
- Korff, G., Roth, M. (1990): *Einleitung*. In: G. Korff, M. Roth (Hrsg.): *Das historische Museum, Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik* (S. 9–37). Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Kortschagina, M. (2006): *Die russische Diskussion über Totalitarismus*. In: H.-H. Nolte (Hrsg.): *Auseinandersetzungen mit den Diktaturen: Russische und deutsche Erfahrungen* (S. 51–64). Gleichen, Zürich: Muster-Schmidt.
- Korytkowska, M. (Hrsg.) (2000): *Encyklopedia białych plam*. Radom: Polskie Wydawn. Encyklopedyczne.
- Koseła, K. (2003): *Polak i katolik: splątana tożsamość*. Warszawa: Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

- Koselleck, R. (1979): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (1999): Diskontinuität der Erinnerung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 47, S. 213–222.
- Koselleck, R. (2002): Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: V. Knigge, N. Frei (Hrsg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord* (S. 21–32). München: Beck.
- Kößler, G. (2000): Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. In: B. Fechner, G. Kößler, T. Lieberz-Groß (Hrsg.): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherung* (S. 193–206). Weinheim, München: Juventa.
- Kotov, O., Rogačev, M., Šabaev, J. (1996): *Sovremennye komi.* Jekatirinburg: UrO RAN.
- Kotschan, N. (2003): „Polnische“ und „russische“ Kirche. Die ukrainischen Kirchen und fremde Identitäten. In: T. Bremer (Hrsg.): *Religion und Nation. Die Situation der Kirchen in der Ukraine* (S. 107–118). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kowitz, S. (2004): *Jedwabne: Kollektives Gedächtnis und tabuisierte Vergangenheit.* Berlin: Be.bra-Wiss.-Verl.
- Kozlov, V. (2003): Rossijskij postkommunističeskij sindrom: „razrušenoje prošloje“ i krizis sovjetskoj identičnosti. *Obščestvennyje nauki i sovremennost'*(4), S. 81–97.
- Kozlov, V. (2004): Sozium v nevolje: konfliktnaja samoorganizacija lagernogo soobščestva i krizis upravljenija GULAGom (konez 1920-ch-načalo 1950-ch gg.). Statja 1. *Obščestvennyje nauki i sovremennost'*(5), S. 95–109.
- Kozlov, V. (2004a): Sozium v nevolje: konfliktnaja samoorganizacija lagernogo soobščestva i krizis upravljenija GULAGom (konez 1920-ch-načalo 1950-ch gg.). Statja 2. *Obščestvennyje nauki i sovremennost'*(6), S. 122–136.
- Kraft, C. (2003): „Europäische Peripherien“ – „Europäische Identität“: Über den Umgang mit der Vergangenheit im zusammenwachsenden Europa am Beispiel Polens und Spaniens. *Jahrbuch für Europäische Geschichte* 4, S. 11–37.
- Kraft, C. (2004): Diktaturbewältigung und Geschichtskultur in Polen und Spanien im Vergleich. In: K. Ruchniewicz, S. Troebst (Hrsg.): *Diktaturbewältigung und nationale Selbstvergewisserung – Geschichtskulturen in Polen und Spanien im Vergleich* (S. 37–44). Wrocław: Wydawn. Univ. Wrocławskiego.
- Kraft, C. (2005): Geschichte im langen Transformationsprozess in Polen. In: H. Altrichter (Hrsg.): *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument*

- im Transformationsprozess Ost-, Ostmittel- und Südosteuropas (S. 129–150). München: Oldenbourg.
- Kraft, C. (2006): Die Debatte polnisches Nationalbewußtsein und polnische Erinnerungskultur heute. In: B. Faulenbach, F.-J. Jelich (Hrsg.): „Transformationen“ der Erinnerungskulturen in Europa nach 1989 (S. 93–112). Essen: Klartext.
- Kraft, C. (2006a): Lokal erinnern, europäisch denken. Regionalgeschichte in Polen. *Osteuropa*, 56(11–12), S. 235–244.
- Kraft, C. (2006b): Geschichte im langen Transformationsprozeß in Polen. In: H. Altrichter (Hrsg.): *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument im Transformationsprozeß Ost-, Ostmittel- und Südost-europa* (S. 129–150). München: Oldenbourg.
- Kraft, C. (2007): Der Umgang mit der mehrfachen Diktaturerfahrung im östlichen Europa. In: A. Borgstedt, S. Frech, M. Stolle (Hrsg.): *Lange Schatten: Bewältigung von Diktaturen* (S. 63–88). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Kraft, C. (2009): *Pacto de silencio und gruba kreska: vom Umgang mit Vergangenheit in Transformationsprozessen*. In: K. Hammerstein, U. Mählert, J. Trappe, E. Wolfrum (Hrsg.): *Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung? Normierungsprozesse beim Umgang mit diktatorischer Vergangenheit* (S. 97–107). Göttingen: Wallstein.
- Krankenhagen, S. (2001): *Auschwitz darstellen: ästhetische Positionen zwischen Adorno, Spielberg und Walser*. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Kranz, T. (2005): Die Rolle der NS-Verbrechen in der Gedenkkultur Polens. Erfahrungen mit Schulklassen in der KZ-Gedenkstätte Majdanek. In: H.-F. Rathenow, N. H. Weber (Hrsg.): *Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 231–241). Hamburg: Reinhold Krämer Verlag.
- Krasnodębski, Z. (1998): Lob, Verlegenheit und Irritation – Deutsche Vergangenheitsbewältigung und polnische Schwierigkeiten mit der Geschichte. In: H. König, M. Kohlstruck, A. Wöll (Hrsg.): *Vergangenheitsbewältigung am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts* (S. 309–323). Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krasnodębski, Z. (2008): *Vergangenheit und Politik*. In: Z. Krasnodębski, S. Garsztecki, R. Ritter (Hrsg.): *Last der Geschichte? Kollektive Identität und Geschichte in Ostmitteleuropa. Belarus, Polen, Litauen, Ukraine* (S. 471–490). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Krasnodębski, Z., Garsztecki, S., Ritter, R. (2008): Vorwort. In: Z. Krasnodębski, S. Garsztecki, R. Ritter (Hrsg.): *Last der Geschichte? Kollektive Identität und Geschichte in Osteuropa. Belarus, Polen, Litauen, Ukraine* (S. 7–18). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Kravčenko, A. (2006): *Duchovnye korni pobedy pod Stalingradom*. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.pobeda.ru/content/view/1344/21>
- Król, M. (2004): *Patriotyzm przyszłości*. Warszawa: Rosner i Wspólnicy.
- Król, M., Śpiewak, P., Zalewski, M. (2001): *Gedächtnis und Geschichte*. *Transodra*(23), S. 307–315.
- Królak, T. (2009): *Erinnerung, Versöhnung, Zeugnis: Kirchliche Lustration im freien Polen*. *Osteuropa*, 59(6), S. 129–144.
- Kropačev, S. (2010): *Novejšaja otečestvennaja istoriografija o masštabach političeskich repressij v 1937–1938 gg*. *Rossijskaja istorija*(1), S. 166–172.
- Krossa, A. S. (2009): *Form vor Inhalt, oder: ‚Nicht was, sondern wie wird diskutiert‘. Diskurse zu Geschichte und Erinnerung in Ostmitteleuropa am Beispiel Polens*. In: B. Majerus, S. Kmec, M. Margue, P. Péporté (Hrsg.): *Dépasser le cadre national des „lieux de mémoire“: innovations méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales*. *Nationale Erinnerungsorte hinterfragt: methodologische Innovationen, vergleichende Annäherungen, transnationale Lektüren* (S. 247–261). Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt a. M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Kryvdnyk, O. (2010): *Polityčna nacija. Jak halyčany možut ob’jednaty Ukraïnu*. *Polityčna nacija*. Zugriff am 29/02/2012, <http://zaxid.net/article/70340/>
- Krzemiński, I. (1990): *Szybko i powoli*. *Polski tygiel przemian*. *Odra*, 1(9).
- Krzeminski, I. (2003, 22–23/11/2003): *Cierpienia nasze i wasze*. *Rzeczpospolita*.
- Krzeminski, I. (2003a, 19–20/07/2003): *Pamięć polska i pamięć żydowska*. *Rzeczpospolita*.
- Krzemiński, I. (Hrsg.) (2004): *Antysemityzm w Polsce i na Ukrainie: raport z badan*. Warszawa: Scholar.
- Kuchinke, N. (1995): *Die Auferstehung Rußlands: Macht der Kirche – Ohnmacht des Kreml*. Düsseldorf: Benziger.
- Kucia, M. (Hrsg.) (2011): *Antysemityzm, Holokaust, Auschwitz w badaniach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kuckartz, U., Grunenberg, H., Lauterbach, A. (2004): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt – Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kudelia, S. (2011, 20/10/2011): *The Impact of Collectivization on Insurgency Mobilization in Western Ukraine After World War II*. Paper presented at the Danyliw Research Seminar on Contemporary Ukraine, University of Ottawa.
- Kuglarz, P. (Hrsg.) (2001): *Od totalitaryzmu do demokracji: pomiędzy „grubą kreską“ a dekomunizacją – doświadczenia Polski i Niemiec*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.

- Kühner, A., Langer, P. C., Sigel, R. (2008): Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick. Einsichten und Perspektiven. *Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte*(1), S. 76–82.
- Kul'čyc'kyj, S. (2004): Terror als Methode. der Hungergenozid in der Ukraine 1933. *Osteuropa*, 54(12), S. 57–70.
- Kula, M. (2003): Poland: The Imposed and Rejected Vision of History. *The Polish Foreign Affairs Digest*, 9(4), S. 109–135.
- Kull, S. (1992): *Burying Lenin: the revolution in Soviet ideology and foreign policy*. Boulder: Westview Press.
- Kuzio, T. (2002): National Identity and Democratic Transition in Post-Soviet Ukraine and Belarus: A Theoretical and Comparative Perspective (Part 1), *East European Perspectives* (Bd. 4, S. 1–27).
- Kuzio, T. (2006): National Identity and History Writing in Ukraine. *Nationalities Papers*, 34(3), S. 407–427.
- Kuzmits, B. (2009): Zwischen Glasnost' und Glorifizierung – Post-Stalinistische und Post-Sowjetische Vergangenheitspolitik. In: S. Schmidt, G. Pickel, S. Pickel (Hrsg.): *Amnesie, Amnestie oder Aufarbeitung? Zum Umgang mit autoritären Vergangenheiten und Menschenrechtsverletzungen* (S. 181–201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kwiatkowski, P., Nijakowski, L., Szacka, B., Szpociński, A. (2010): *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego*. Gdańsk, Warszawa: Scholar.
- Laing, H. (1986): Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden zwischen F. Borinski, B. Bensch und H. Laing. In: H. Laing (Hrsg.): *40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Görhde* (S. 42–72). Görhde.
- Langenohl, A. (2000): *Erinnerung und Modernisierung: Die öffentliche Rekonstruktion politischer Kollektivität am Beispiel des Neuen Rußland*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Langenohl, A. (2002): Verräter, Patrioten, genetisches Gedächtnis. Der Große Vaterländische Krieg in der politischen Deutungskultur Russlands. In: M. Ritter, B. Wattendorf (Hrsg.): *Sprünge, Brüche, Brücken: Debatten zur politischen Kultur in Russland aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft, Kultursociologie und Politikwissenschaft, Beiträge einer internationalen und interdisziplinären Tagung* (S. 121–138). Berlin: Duncker & Humblot.
- Langenohl, A. (2005): Krieg und Geschichte im Russland der Transformation: Neuinstitutionalisierung und öffentliche Reformulierung. In: C. Cornelißen, R. Holec, J. Pešek (Hrsg.): *Diktatur – Krieg – Vertreibung. Erinnerungskulturen in Tschechien, der Slowakei und Deutschland seit 1945* (S. 403–427). Essen: Klartext.

- Langer, P. C., Cisneros, D., Kühner, A. (2008): Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie. Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte (1), S. 10–27.
- Lasch, C. (1995): *Revolt of the elites and the betrayal of democracy*. New York: W. W. Norton.
- Latypov, R. (2011): Fenomen pamjati rossijan i naši perspektivy. In: R. Latypov (Hrsg.): *GULAG v rossijskoj pamjati*. Sbornik stattej učastnikov rossijsko-germanskoj issledovatel'skoj gruppy v Permskom kraje (S. 54–57). Perm: o.V.
- Lau, C., Keller, R. (2001): Zur Politisierung gesellschaftlicher Naturabgrenzungen. In: U. Beck, W. Bonß (Hrsg.): *Die Modernisierung der Moderne* (S. 82–95). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Laubach, T. (2001): Warum sollen wir uns überhaupt erinnern? Ethische Zugänge zur Erinnerung. In: O. Fuchs, R. Boschki, B. Frede-Wenger (Hrsg.): *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit* (S. 183–198). Münster, Hamburg, London: Litt.
- Laurent, N. (2003): *Le Cinéma „stalinien“: questions d'histoire*. Toulouse: Presses Univ. du Mirail.
- Lavabre, M. C. (1991): Du poids du passé et du choix du passé. Lecture critique du Syndrome de Vichy. In: D. Peschanski, M. Pollak, H. Rousso (Hrsg.): *Histoire politique et sciences sociales* (S. 265–278). Bruxelles: Complexe.
- Lavabre, M. C. (1994): *Le fil rouge. Sociologie de la mémoire communiste*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Lavabre, M. C. (2001): La mémoire fragmentée. Peut-on agir sur la mémoire? *Cahiers français*, 301, S. 8–13.
- Leggewie, C. (2009): Schlachtfeld Europa. Transnationale Erinnerung und europäische Identität. *Blätter für deutsche und internationale Politik*(2), S. 81–93.
- Lehmann, K. (1992): Neu-Evangelisierung in Ost und West. *Die politische Meinung*, 37(267), S. 59–66.
- Lelewel, J. (2003): *Geschichte Polens. Mit einer historischen Einleitung und Übersicht der jüngsten Ereignisse in Polen*. 2. Bd. Leipzig: Jurany.
- Lenhart, V. (2003): *Pädagogik der Menschenrechte*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lenz, W. (1979): *Grundlagen der Erwachsenenbildung*. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
- Lepsius, R. M. (1999): Die Europäische Union. Ökonomisch-politische Integration und kulturelle Pluralität. In: R. Viehoff, R. T. Segers (Hrsg.): *Kultur, Identität, Europa: Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Konstruktion* (S. 201–222). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Lepskij, V. (2002): Stanovlenije strategičeskich sub'jektiv: postanovka problemy. *Refleksivnyje processy i upravlenije*, 2(1), S. 5–23.
- Levada, J. (2004): Človek sovjetskij: Četvertaja volna. Funkcii i dinamiki obščestvennych nastrojienij. *Vestnik obščestvennogo mninija*, 72(4), S. 8–18.
- Levada-Centr (2006): Obščestvennoje mnenije 2006. 12: SMI, svoboda slova i prava človeka. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.levada.ru/files/1172665900.doc>
- Levada-Centr (2006a): Obščestvennoje mnenije 2006. 18: Sobytija goda i pamjatnyje daty. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.levada.ru/files/1172666331.doc>
- Levada-Centr (2007): Obščestvennoje mnenije – 2007. Moskva: Levada-Centr.
- Levada-Centr (10/15/2009): Predstavljenija Rossijan o demokratii. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.levada.ru/press/2009101501.html>
- Levada-Centr (2009a): Obščestvennoje mnenije – 2009. Moskva: Levada-Centr.
- Levada-Centr (2010): Čto takoje demokratija i nužna li ona Rosii (Press-vypusk 21/01/2010). Zugriff am 15/03/2012, <http://www.levada.ru/press/2010012105.html>
- Levada-Centr (2010a): Čto, po Vašemu mnenuju, značit – „byt' patriotom“?, Zugriff am 15/03/2012, <http://www.levada.ru/archive/gosudarstvo-i-obshchestvo/rossiiskaya-identichnost/chto-po-vashemu-mneniju-znachit-byt-patri>
- Levada-Centr (11/04/2011): O raspade SSSR. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.levada.ru/press/2011041103.html>
- Levinson, A. (2004): Ljudi molodyje za istoriju bez travm. *Neprikosnovennyj zapas*, 36(4), S. 61–64.
- Levinson, A. (2010): Fundamentalizm i kategorija istoričeskoj viny. *Neprikosnovennyj zapas*, 71(3), S. 63–67.
- Levy, D., Sznajder, N. (2001): *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Libionka, D. (2011): Debata wokół Jedwabnego. In: F. Tych, M. Adamczyk-Garbowska (Hrsg.): *Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944–2010* (S. 733–773). Lublin: Wydawnictwo UMCS/Żydowski Instytut Historyczny.
- Liebman, S. (2007): *Claude Lanzmann's Shoah: key essays*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.
- Lindner, R. (2003): Der „Genozid“ im kulturellen Gedächtnis der Ukraine und Weißrußlands. *Vernichtungstraumata in sowjetischer und nachsowjetischer Zeit. Forum für osteuropäische Ideen- und Zeitgeschichte*, 7(2), S. 109–151.
- Lindner, R. (2006): *Geschichtswissenschaft und Geschichtspolitik in Weißrussland. Erinnerungskonkurrenzen in spät- und postsowjetischer Zeit*. In: H. Altrichter (Hrsg.): *GegenErinnerung. Geschichte als politisches Argument im Transformationsprozeß Ost-, Ostmittel- und Südosteuropas* (S. 79–98). München: Oldenbourg.

- Lingelbach, K.-C. (1970): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“ Weinheim, Berlin: Beltz.
- Linz, J. (2003): Totalitarismus. In: D. Nohlen (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik (3. Aufl., S. 528–529). München: Beck.
- Lipset, S. M. (1960): Political Man. The Social Bases of Politics. New York: Doubleday.
- Lipski, J. J. ([1981]/2006): Dwie ojczyzny – dwa patriotyzmy. Uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków. Gazeta Wyborcza (25. Sept. 2006).
- Litt, T. (1958/[1953]): Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes (4., erw. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Ljubin, V. (2005): Preodolenije prošlogo. Spory o totalitarizme. Moskva: INION RAN.
- Łodziński, S. (2005): Równość i różnica. Mniejszości narodowe w porządku demokratycznym w Polsce po 1989 roku. Warszawa: Scholar.
- Lohmar, U. (1980): Die Aufgaben der politischen Bildung in den achtziger Jahren. In: W. Schlaffke, H. Winter (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Diskussion (S. 36–52). Köln: Dt. Inst.-Verlag.
- Lohrenscheit, C. (2002): „Human Rights Education“: Internationale Ansätze zur Menschenrechtsbildung und ihre aktuellen Entwicklungslinien in Südafrika. Universität Oldenburg, Oldenburg.
- Losjev, I. (17/11/2011): Promouter kolektivnoi provyny. Alhebra založnyctwa, Den´.
- Löw, R., Kosłowski, P., Spaemann, R. (1990): Expertenwissen und Politik. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.
- Lübbe, H. (1977): Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse: Analytik und Pragmatik der Historie. Basel [u. a.]: Schwabe.
- Lübbe, H. (1985): Die Gegenwart der Vergangenheit. Kulturelle und politische Funktionen des historischen Bewußtseins. Oldenburg: Holzberg.
- Ludwig, M. (2005, 21/04/2005): Ein Denkmal für den Kindermörder? FAZ, S. 5.
- Lurie, S. (2011): Družba narodov“ v SSSR: nacional‘nyi‘ proekt ili primer spon-tannoi‘ mežetničeskoj‘ samoorganizacii? Obščestvennye nauki i sovremen-nost‘(4), S. 145–156.
- Lüscher, K., Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familien und Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Lutovinov, V., Meškova, S. (2008): Problemy vospitanija patriotizma. Pedago-gika(7), S. 50–53.

- Machcewicz, P. (1993): *Polski rok 1956*. Warszawa: Oficyna Wydawn. Mówią Wiek.
- Machcewicz, P., Persak, K. (2002): *Wokół Jedwabnego* (2. Bd.). Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Mahler, C., Mihr, A. (Hrsg.) (2004): *Menschenrechtsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Majchrzak, G. (2009): Kontakt operacyjny „Delegat“ vel „Libella“. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Majewski, M. (2008): Syndrom uprzedmiotowienia narodowego Polaków (dylematy opodmiotowienia polskiego społeczeństwa). *Humanistyka i Przyrodoznawstwo Interdyscyplinary Rocznic Filozoficzno-Naukowy*, Olsztyn(14), S. 203–217.
- Malašenko, A. (2011): Zаметки о пространстве; именуемом постсовjetsким, и о том, что там делает Россия. *Дружба Народов* (9), S. 135–152.
- Mannheim, K. (1964/[1928]): *Das Problem der Generationen*. In: K. Mannheim (Hrsg.): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Eingel. u. hrsg. von Kurt H. Wolff (S. 509–565). Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1928): *Das Problem der Generationen*. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* (7), S. 157–184.
- Margalit, A. (1997): Gedenken, Vergessen, Vergeben. In: G. Smith, A. Margalit (Hrsg.): *Amnestie oder Die Politik der Erinnerung in der Demokratie* (S. 192–205). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marples, D. R. (2007): *Heroes and villains: creating national history in contemporary Ukraine*. Budapest [u. a.]: CEU Press.
- Martínez, M. (2004): *Der Holocaust und die Künste: Medialität und Authentizität von Holocaust-Darstellungen in Literatur, Film, Video, Malerei, Denkmälern, Comic und Musik*. Bielefeld: Aisthesis-Verlag.
- Martov, A., Roščin, V. (2006): *Stalinizm v sobstvennom soku*. Zugriff am 13/07/2009, <http://www.politidea.info/res/lib/stalinizm/stalinizm.htm>
- Maruščenko, O. (2009): *Sučasna vitčyznjana istoriohrafija Volyns'kych podij 1943 r.: problemy i perspektyvy doslidžen'*. *Storinky vojennoi istorii Ukraïny* (11), S. 32–41.
- Marynovyč, M. (1999): *Problema zberezennja relihijnoji identyčnosti v umovach vidkrytoho suspil'stva*. In: A. Karas' (Hrsg.): *Hromadjans'ke suspil'stvo jak zdijšnjennja svobody. Zentral'no-schidnojevropejs'kyj dosvid* (S. 219–224). L'viv: L'vivs'kyj nacional'nyj universytet.
- Marz, L. (1991): *Das Nessoengewand des Habitus: Zu den Ausgangsbedingungen der Reorganisation von DDR-Betrieben*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.):

- Industriebetriebe an der Schwelle zur Marktwirtschaft (S. 6–27). Bonn: Forschungsinst. der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung.
- März, P., Veen, H.-J. (Hrsg.) (2006): Woran erinnern? – der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Matthes, E. (1998): Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit: Politische und Pädagogische Verarbeitungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik: ein Lehrbuch. München: Oldenbourg.
- Mazurkiewicz, P. (2003): Religion auf der Schaukel – Rückkehr und am Rande stehen. Die Religion im postkommunistischen Polen zwischen Säkularisierung und Rekonfessionalisierung. Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften, 44, S. 173–183.
- McFaul, M., Spector, R. A. (2009): External sources and consequences of Russia's «Sovereign democracy» In: P. Burnell, R. Youngs (Hrsg.): New Challenges to Democratization? (S. 116–133). London: Routledge.
- McManus-Czubińska, C., Miller, W. L., Markowski, R., Wasilewski, J. (2003): Understanding Dual Identities in Poland. Political Studies, 51(1), S. 121–143.
- Mechtenberg, T. (2009): Die katholische Kirche in der pluralistischen Demokratie. In: D. Bingen, K. Ruchniewicz (Hrsg.): Länderbericht Polen. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur (S. 387–399). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Medvedev, D. (2009, 11/08/2009): Videoblog: V otnošenijach Rossii i Ukrainy dolžny nastupit novyje vremena. Zugriff am 27/02/2012, <http://blog.kremlin.ru/post/30>
- Medvedev, D. (2009a, 11/08/2009): Poslanije Prezidentu Ukrainy Viktoru Juščenko. Zugriff am 27/02/2012, <http://news.kremlin.ru/news/5158>
- Medvid', F., Hordijenko, M. (2006): Fenomen „pomaračevoï revolucii“ v konteksti rozbudovy hromadjans'koho suspil'stva. Polityčnyj menedžment, 16(1), S. 44–55.
- Meier, R. (1995): Vom Neubeginn der politischen Bildung in Rußland. In: L. Böttcher, R. Golz (Hrsg.): Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa (S. 200–202). Münster: Lit.
- Meilhammer, E. (2000): Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1918. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Meilhammer, E. (2005): Wertneutralität und Bildung bei Martin Buber. In: M. Friedenthal-Haase, R. Koerrenz (Hrsg.): Bildung, Menschenbild und hebräischer Humanismus (S. 149–180). Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Memorial (2008): Nationale Geschichtsbilder. Das 20. Jahrhundert und der „Krieg der Erinnerungen“. Ein Aufruf von Memorial, Eurozine, S. 1–8. Zugriff am 11/06/2012, <http://www.eurozine.com/pdf/2008-12-05-memorial-de.pdf>

- Memorial (2009): O novoj komisii pri presidente Rossijskoj Federacii. Zugriff am 13/03/2012, <http://www.polit.ru/article/2009/05/25/comiss/>
- Mendelson, S. E., Gerber, T. P. (2008): *The Putin Generation: Us and Them*. *The Washington Quarterly*, 31(2), S. 131–150.
- Menke, B., Jastrzemski, M., Waldmann, K., Wirtz, P. (Hrsg.) (2003): *Ermutigung zur Zivilcourage. Beiträge der politischen Bildung zu einer Kultur der Anerkennung und Vielfalt*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Menkiszak, M. (2009): Międzynarodowe cele rosyjskiej kampanii historycznej. *Tydzień na Wschodzie*, 104(29), S. 2.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: B. Frieberthäuser, A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Messerschmidt, A. (2003): *Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Messerschmidt, A. (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Messerschmidt, A. (2010): *Involviertes Erinnern. Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus*. In: T. Hilmar (Hrsg.): *Ort, Subjekt, Verbrechen (Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus)* (S. 277–299). Wien: Czernin.
- Mettler-Meibom, B. (1990): *Informationsgesellschaft als Risikogesellschaft*. In: W. Cremer, A. Klein (Hrsg.): *Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 179–198). Opladen: Leske und Budrich.
- Meyer, P. (1980): Vom „Antifaschismus“ zur „Tendenzwende“. Ein Überblick über die Behandlung des Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung seit 1945. In: D. Schmitt-Sinns (Hrsg.): *Nationalsozialismus als didaktisches Problem* (S. 43–63). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Mezirow, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*, übersetzt von Karl Arnold. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000): *Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. In: J. u. a. Mezirow (Hrsg.): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michalëva, G. (2009): *Preodolenije totalitarnogo prošlogo: zarubežnyj opyt i rosyjskije problemy*. *Neprikosnovennyj zapas*, 6(68), S. 146–154.
- Michlic, J. B. (2004): *Rozliczenie z „ciemną przeszłością“: polska debata o Jedwabnem*. In: K. Jasiewicz (Hrsg.): *Świat NIEpożegnany. Żydzi na dawnych*

- ziemiach wschodnich Rzeczypospolitej w XVIII–XX wieku (S. 623–657). Warszawa: Rytm.
- Michnik, A. (2009): Verteidigung der Freiheit. Reflexion über 1989. Osteuropa, 59(2–3), S. 9–18.
- Mikołajczyk, M. (1998): Jak się pisało o historii ... Problemy polityczne powojennej Polski w publikacjach drugiego obiegu. Kraków: Księg. Akademicka.
- Milerski, B. (2009): Edukacja o Holokauście w szkołach publicznych w Polsce: między pamięcią historyczną a edukacją obywatelską. Ruch Pedagogiczny (5/6), S. 21–39.
- Minobrazovanija (2003/15.01.2003): Informacionno-metodičeskoe piś'mo Minobrasovanija RF Nr. 13-51-08/13 ot 15/01/2003: O graždanskom obrazovanii učaščichsja v obščeborasovatel'nych učreždenijach Rossijskoj Federacii.
- Mitrošenkov, O. (2005): Velikaja Otečestvennaja vojna 1941–1945 godov v istoričeskoj pamjati naroda. Moskva: Izdat. RAGS.
- Mitscherlich, A., Mitscherlich, M. (1967): Die Unfähigkeit zu trauern: Grundlagen kollektiven Verhaltens. München: Piper.
- Mitscherlich, M. (1987): Erinnerungsarbeit: zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Mohlek, P. (2005): Die juristische Auseinandersetzung mit der kommunistischen Vergangenheit in Polen. In: G. Brunner (Hrsg.): Juristische Bewältigung der kommunistischen Unrechts in Osteuropa und Deutschland (S. 53–80). Berlin: Spitz.
- Mokienko, V., Nikitina, T. j. (1998): Tolkovyj slovar' jazyka Sovdep'ii. St.-Peterburg: Folio-Press.
- Molden, B. (2009): Memohegemonics. Geschichtspolitik und Erinnerungskultur im Ringen um Hegemonie. In: B. Molden, D. Mayer (Hrsg.): Vielstimmige Vergangenheiten. Geschichtspolitik in Lateinamerika (S. 31–56). Wien: Lit.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa Verlag.
- Möller, H. (1999): Der rote Holocaust und die Deutschen: Die Debatte um das „Schwarzbuch des Kommunismus“. München, Zürich: Piper.
- Molzberger, G., Rautenstrauch, C. (2005): Computergestützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung. Erfahrungen mit der Software MAXqda 2 und Atlas.ti. Report, 28(2), S. 20–28.
- Moroko, V. (2008): Vykorystannja sučasnymi partijamy Ukraïny temy Holodomoru 1932–33 v polityčnij borot'bi. In: V. Moroko (Hrsg.): Holodomor 1932–1933: zaporiz'kyj vymir (S. 173–179). Zaporizžja: Prosvita.
- Motyka, G. (2002): Antypolska akcja OUN-UPA 1943–1944: fakty i interpretacje. Warszawa: Warszawa: Wydawnictwo IPN.

- Mouralis, G. (2008): *Une épuration allemande: la RDA en procès 1949–2004*. Paris: Fayard.
- Müller, J.-W. (2002): Introduction: the power of memory, the memory of power and the power over memory. In: J.-W. Müller (Hrsg.): *Memory and power in post-war Europe: studies in the presence of the past* (S. 1–35). Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- Myšćak, I. (2008): Sučasna ukraïns'ka ta pol's'ka istoriohrafii pro Volyns'ku trahediju 1943 r. Istiorhraficni doslidžennja v Ukraïni (18), S. 456–464.
- Nederveen Pieterse, J. (1998): Der Melange-Effekt. Globalisierung im Plural. In: U. Beck (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 87–124). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Negt, O. (2010): *Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform* Göttingen: Steidl.
- Nembach, E. (2001): *Stalins Filmpolitik: Der Umbau der sowjetischen Filmindustrie 1929 bis 1938*. St. Augustin: Gardez!-Verlag.
- Nemčenko, L. (2008): *Teni nezabytych predkov: rekonstrukcija imperskoj tradicii v sovremennoj Rossii*. In: L. u. a. Zaks (Hrsg.): *Sovremennaja Rossija: put' k miru – put' k sebe*. Materialy XI Cserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii, 10–11/04/2008 (Bd. 1, S. 92–94). Jekatirirburg: Gumanitarnyj universitet.
- Nesterenko, H. O. (2009): *Samovidtvorennja ukraïns'koï polityčnoï nacii: pryncypy ta mehanizmy*. NPU im. Drahomanova, Kyiv.
- Neubert, S. (2006): John Dewey (1859–1952). *Erziehung zur Demokratie*. In: B. Dollinger (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik* (S. 221–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niedermüller, P. (1997): *Zeit, Geschichte, Vergangenheit. Zur kulturellen Logik des Nationalismus im Postsozialismus*. *Historische Anthropologie*, 30(5), S. 245–267.
- Niedermüller, P. (2004): *Der Mythos der Gemeinschaft: Geschichte, Gedächtnis und Politik im heutigen Osteuropa*. In: A. Corbea-Hoisie, R. Jaworski, M. Sommer (Hrsg.): *Umbruch im östlichen Europa: Die nationale Wende und das kollektive Gedächtnis* (S. 11–26). Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag.
- Niedzielko, R. (2007): *Wstęp*. In: R. Niedzielko (Hrsg.): *Kresowa księga sprawiedliwych 1939–1945. O Ukraïncach ratujących Polaków poddanych ksterminacji przez OUN i UPA* (S. 7–23). Warszawa: Wydawnictwo IPN.
- Nino, C. (1996): *Radical Evil on Trial*. New Haven, Conn: Yale Univ. Press.
- Nipkow, K. E. (2005): *Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Nittel, D., Marotzki, W. (Hrsg.) (1996): *Lernstrategien und Subjektkonstitution. Biographien von PädagogInnen in der Wirtschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nohlen, D. (2010): *Identität*. In: D. Nohlen, R.-O. Schultze (Hrsg.): *Lexikon der Politikwissenschaft – Theorien, Methoden, Begriffe* (Bd. 1: A-M, S. 381f.). München: Beck.
- Nolte, D. (1996): *Wahrheit und Gerechtigkeit oder Vergessen? Vergangenheitsbewältigung in Lateinamerika*. In: D. Nolte (Hrsg.): *Vergangenheitsbewältigung in Lateinamerika* (S. 7–28). Frankfurt: Vervuert.
- Nolte, H.-H. (2005): *Auseinandersetzungen mit den Diktaturen: Russische und deutsche Erfahrungen*. Gleichen, Zürich: Muster-Schmidt.
- Nolte, H.-H. (2007): *Einleitung: Revolutionen, Kontinuitäten und Demokratiebildung*. In: H.-H. Nolte (Hrsg.): *Transformationen in Osteuropa und Zentralasien. Polen, die Ukraine, Russland und Kirgisien* (S. 5–11). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Nora, P. (1990): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Berlin: Wagenbach.
- Nora, P. (1992): *L'ère de la commémoration*. In: P. Nora (Hrsg.): *Les lieux de mémoire* (Vol. III: Les France, S. 975–1012). Paris: Gallimard.
- Nora, P. (2001): *Gedächtniskonjunktur*. *Transit*, 22, S. 18–31.
- Nowak, A. (2005): *Powrót do Polski. Szkice o patriotyzmie po „końcu historii“ 1989–2005*. Kraków: Arcana.
- Nowak-Jeziorański, J. (2001): *Dossier. Wprost*(11).
- Nowina-Konopka, P. (2001): *Wina bezwstydných. Wprost*(11).
- Nowinowski, S. M., Pomorski, J., Stobiecki, R. (Hrsg.)(2008): *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów*. Łódź: IPN.
- o.A. (2009): *V demokratičeskom obščestve svoboda istorii- eto svoboda vsech. Obraščenije k graždanam Rosii, Presidentu i Gossudarstvennoj dume RF*. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.polit.ru/article/2009/06/01/let/>
- O'Donnell, G., Schmitter, P. C. (1986): *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions about Uncertain Democracies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Offe, C. (1991): *Das Dilemma der Gleichzeitigkeit. Demokratisierung und Marktwirtschaft in Osteuropa*. *Merkur*, 45(4), S. 279–291.
- Ofizyns'kyj, R. (2005): *Polityčnyj rozvytok nezaležnoï Ukraïny (1991–2004) v aspekti jevropejs'koï identyčnosti*. Užhorod: Gražda.
- Opalińska, A. (2005): *Lustracja w Polsce i w Niemczech. Próba porównania*. Wrocław: Oficyna ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Orlov, B. (2011): *Problematika osmyslenija prošlogo v sovместnych issledovanijach učenyh Rossii i Germanii*. Moskva: RAN INION.

- Paczkowski, A. (2002): Was tun mit der kommunistischen Vergangenheit? *Transit*(22), S. 87–107.
- Paczkowski, A. (2003): Strajki, bunty, manifestacje jako „polska droga“ przez socjalizm. Poznań: PTPN.
- Paczkowski, A. (2004): Aparat bezpieczeństwa w Polsce w latach 1953–1954: taktyka, strategia, metody. Warszawa: Wydawnictwo IPN.
- Paczkowski, A. (2006): Wojna polsko-jaruzelska: stan wojenny w Polsce 13 XII 1981 – 22 VII 1983. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Paillard, D. (1992): Memorial und Pamiat – Zwei Gesichter der Erinnerung. In: A. Leo (Hrsg.): Die wiedergefundene Erinnerung. Verdrängte Geschichte in Osteuropa (S. 195–211). Berlin: BasisDruck.
- Palfreyman, R. (2000): Edgar Reitz's „Heimat“: Histories, Traditions, Fictions. Oxford: Lang.
- Palij, H. (2005): Stanovlennja jedynoї nacional'noї identyčnosti v Ukraїni. *Polityčnyj menedžment*, 11(2), S. 38–45.
- Palska, H. (1994): Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości. Warszawa: Wydawn. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Paul, A., Kunert, Z. (2007): Katyń: stalinowska masakra i tryumf prawdy. Warszawa: Rada Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa: Świat Książki.
- Pauls, W. (1995): Das Freilegen von Zukunft. Reflexionen zum Bildungsbegriff. In: H. Zimmermann (Hrsg.): Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel (S. 21–29). Mössingen-Talheim: Talheimer.
- Pavljuk, L. (2001): Restrukturyzacija social'nych konceptiv i dyskurs analizu vlady u rehional'nych mass-media. *Naukovi Zapysky NA UKMA. Polityčni nauky*, 19, S. 45–51.
- Pavlyšyn, M. (1997): Kanon ta ikonostas Kyiv: Čas.
- Pellens, K., Quandt, S., Süßmuth, H. (Hrsg.) (1984): *Geschichtskultur – Geschichtsdidaktik: Internationale Bibliographie*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Pellens, K., Quandt, S., Süßmuth, H. (Hrsg.)(1994): *Historical culture – historical communication: international bibliography*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Pickel, G. (2009): Nostalgie oder Problembewusstsein? Demokratisierungshindernisse aus der Bewältigung der Vergangenheit in Osteuropa. In: S. Schmidt, G. Pickel, S. Pickel (Hrsg.): *Amnesie, Amnestie oder Aufarbeitung? Zum Umgang mit autoritären Vergangenheiten und Menschenrechtsverletzungen* (S. 129–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pięciak, W. (2010, 12–21/03/2010): Mord założycielski. Interview mit z Janusz Kurtyka.

- Piotrowski, T. (2000): *Genocide and rescue in Wołyń: recollections of the Ukrainian nationalist ethnic cleansing campaign against the Poles during World War II*. Jefferson, NC: McFarland.
- Piwowarski, W. (1996): *Kościół w procesie przemian*. In: I. Borowik, W. Zdaniwicz (Hrsg.): *Od kościoła ludu do Kościoła wyboru. Religia a przemiany społeczne w Polsce* (S. 9–16). Kraków: Nomos.
- Pjanych, M. (2003): *Tragičeskij XX vek v zerkale russkoj literatury*. Sankt-Peterburg: Russko-Baltijskij Informacionnyj Centr Blik.
- Platen, E. (Hrsg.) (2007): *Mythisierungen, Entmythisierungen, Remythisierungen: zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur*. München: Iudicium.
- Plotnikov, N. (2009): *Staat und Individuum*. *Osteuropa*, 59(4), S. 3–16.
- Podol's'kyj, A. (2008): *Der widerwillige Blick zurück. Judentum und Holocaust in der ukrainischen Erinnerung*. *Osteuropa*, 58(8–10), S. 445–454.
- Podrabinek, A. (2009): *Kak antisovjetčik antisovjetčikam*. Zugriff am 15/03/2012, <http://ej.ru/?a=note&id=9467>
- Pöggeler, F. (1987): *„Erziehung nach Auschwitz“ als Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik*. In: H. F. Paffrath (Hrsg.): *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung* (S. 54–68). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Pöggeler, F. (1996): *Adult Education as a Democratic Lifestyle and a Process of Learning Democracy*. In: J. Jug, F. Pöggeler (Hrsg.): *Democracy and Adult Education. Ideological Changes and Educational Consequences* (S. 265–277). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Polian, P. (2005): *Die russische Auseinandersetzung mit der Schuld*. In: H.-H. Nolte (Hrsg.): *Auseinandersetzungen mit den Diktaturen: Russische und deutsche Erfahrungen* (S. 27–44): Gleichen, Zürich: Muster-Schmidt.
- Pollack, D., Jacobs, J., Müller, O., Pickel, G. (Hrsg.) (2004): *Democratic Values in Central and Eastern Europe*. Frankfurt an der Oder: Institute for Transformation Studies.
- Pollack, D., Jacobs, J., Müller, O., Pickel, G. (Hrsg.) (2006): *Osteuropas Bevölkerung auf dem Weg in die Demokratie: Repräsentative Untersuchungen in Ostdeutschland und zehn osteuropäischen Transformationsstaaten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Poltorakov, A. (2009): *„Tovarišč pamjat“: političeskie funkcii istoričeskoj pamjati*. *Filisofija i kul'tura*(8), S. 87–93
- Popova, O. (2009): *Osobennosti političeskoj identičnosti v Rossii i stranach Evropy*. *Političeskije issledovanija*(1), S. 17–20.

- Portnov, A. (08/11/11): Pro moral'ni ta polityčni smysly vybačennja za istoryčni provyny. Zugriff am 11/06/2012, http://zaxid.net/home/showSingleNews.do?pro_moralni_ta_politichni_smysli_vibachennja_za_istorichni_proviny&objectId=1240606
- pravda.com.ua. (2010, 16/12/2010): Putin: Rosija peremogla bu vijni i bez Ukraïny. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.pravda.com.ua/news/2010/12/16/5679727/>
- Pravitel'stvo Rossijkoj Federacii (2010): Postanovlenije ot 5 oktjabrja 2010: O gossudarstvennoj programme „Patrioticeskoje vospitanije graždan rossijskoj federacii na 2011–2015 gody (Nr. 795).
- Pravitel'stvo Rossijkoj Federacii (2010a): Gossudarstvennaja programma „Patrioticeskoje vospitanije graždan rossijskoj federacii na 2011–2015 gody“. Zugriff am 11/06/2012, <http://www.government.ru/media/2010/10/11/35730/file/795-pril.doc>
- Prendecki, K. (2005): Tęsknota za PRL-em a model państwa opiekuńczego w świetle postępującej integracji europejskiej. *Zeszyty naukowe Politechniki Rzeszowskiej, Ekonomia i nauki humanistyczne* 15(224), S. 189–204.
- Prjadko, I. (1996): Političeskije peremeny v Rosii i nekotoryje metody uvekovečenija istoričeskich ličnostej v pamjatnikach i memorial'noj toponimike. In: V. Grišajev (Hrsg.): *Perestrojki v rossijskoj istorii: istoričeskij opyt i uroku XX veka* (S. 129–132). Krasnojarsk.
- Procjuk, R. (2004): Rilihična identyčnist' jak čynnnyk stanovlennja hromadžans'koho suspil'stva. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Serija: filosofov'ki nauky* (6), S. 122–130.
- Putin, V. (25.04.2005): Poslanije Federal'nomu sobraniju Rossijskoj Federacii. Zugriff am 15/03/2012, http://www.kremlin.ru/appears/2005/04/25/1223_type63372type63374type82634_87049.shtml
- Pyrih, R. (2007): *Holodomor 1932–1933 rokiv v Ukraïni: dokumenty i materialy*. Kyiv: Kyjevo-Mohyljanska Akademiya.
- Rasevyč, V. (2011): Vorohy narodu. Zugriff am 15/03/2012, http://zaxid.net/home/showSingleNews.do?vorogi_narodu&objectId=1239769
- Rathenow, H.-F. (2003): Didaktische Implikationen einer Erziehung nach Auschwitz. In: H. Erler (Hrsg.): *Erinnern und Verstehen: der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen* (S. 223–229). Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verlag.
- Razumkov-Zentrum (2006 (April-Mai)): *Doslidžennja provedene sociolohičnoju služboju Centru Razumkova z 20/04/2006 po 12/05/2006*. Zugriff am 29/02/2012, http://www.uceps.org/img/st_img/table/812/social_id.pdf
- Razumkov-Zentrum (2008 (Januar-Februar)): *Čy potribno Ukraïni vstupyty do Jevropejs'koho sojuzu (vikovyj rozpodil)*. Zugriff am 29/02/2012, http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=122

- Razumkov-Zentrum (2009 (August)): Dumka hromadjan pro sytuaciju v kraïni, vladu ta politykiv. Elektoral'ni orijentacii hromadjan. Zugriff am 15/03/2012, http://www.uceps.org/upload/press_0907.pdf
- Razumkov-Zentrum (2011): Relihija i vlada v Ukraïni: problemy vzajemovidnosyn. Informacijno-analityčni materialy do kruhloho stolu na temu „Deržavno-konfesijni vidnosyny v Ukraïni, jich osoblyvosti i tendenciji rozvytku“ 8.02.2011. Zugriff am 29/02/2012, http://uceps.org/upload/prz_2011_Rlg_sml.pdf
- Reichel, P. (1995): Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. München: Carl Hanser Verlag.
- Reichel, P. (2007): Vergangenheitsbewältigung in Deutschland: die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur in Politik und Justiz (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). München: Beck.
- Reichel, P., Schmid, H., Steinbach, P. (2009): Nach dem Ende nationaler Nachkriegsmythen – eine europäische Erinnerungskultur? In: P. Reichel, H. Schmid, P. Steinbach (Hrsg.): Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte: Überwindung, Deutung, Erinnerung (S. 398–415). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Reichle, B., Schmitt, M. (Hrsg.) (1998): Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral: zum psychologischen Verständnis ethischer Aspekte im menschlichen Verhalten. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Reichling, N. (1998): Vom antifaschistischen Pathos zur „normalen Bildungsarbeit“? Probleme und Perspektiven für die historisch-politische Bildungsarbeit. In: H. Behrens-Cobet (Hrsg.): Bildung und Gedenken: Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten (S. 223–239): Essen: Klartext.
- Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: ein Leitfaden. München, Wien: Oldenbourg.
- Reinhardt, D. (1996): „Kollektive Erinnerung“ und „kollektives Gedächtnis“. Zur Frage der Übertragbarkeit individualpsychologischer Begriffe auf gesellschaftliche Phänomene. In: C. Wischermann (Hrsg.): Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft (S. 87–99). Stuttgart: Steiner.
- Reiter, J. (2002, 9/12/2002): Die Erweiterung der Europäischen Union – was kommt danach? Vortrag bei der Vortragsreihe „Europa bauen, den Wandel gestalten“, Haus der Wirtschaft in Stuttgart. Zugriff am 11/06/2012, http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Stiftungsvortrag_Reiter.pdf
- Richters, K. (2010): Die Russische Orthodoxe Kirche zwischen Patriotismus und Nationalismus. OST-WEST. Europäische Perspektiven, 11(1), S. 39–48.
- Riße, B. (2004): Mündigkeit in der Postmoderne: Ansatzpunkte und Zielperspektiven von Erwachsenenbildung als Identitätsbildung im Rahmen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse. Frankfurt a. M. [u. a.]: Peter Lang.

- Rjabčuk, M. (2000): Vid Malorosii do Ukraïny: paradoksy zapizniloho nacijetvorenja. Kyiv: Krytyka.
- Rjabčuk, M. (2003): Dvi Ukraïny: Real'ni meži, virtual'ni ihry. Kyiv: Krytyka.
- Rjabčuk, M. (2009): (Bez)vidpovidal'nist' intelektualiv u (dys)funktional'nomu suspil'stvi: subjektivni refleksii. Vortrag gehalten am 18. Dezember 2009 an der Ukrainischen Katholischen Universität in Lviv, veröffentlicht in der Internetzeitung „Zaxid.net“. Zugriff am 1/03/2012, <http://www.zaxid.net/blogentry/55335/>
- Rjabov, S. (2004): Osoblyvosti hromadjans'koï osvity u formuvanni polityčnoï kul'tury perechidnogo suspil'stva. Naukovi Zapysky NA UKMA. Polityčni nauky, 31, S. 54–63.
- Rodgers, P. W. (2008): Nation, Region and History in Post-Communist Transitions. Identity Politics in Ukraine 1991–2006. Stuttgart: ibidem.
- Rogov, K. (2009, 5/10/2009): Opjat gorditsja i bojatsja? V statje Aleksandra Podrabineka net ničego takogo, čego net v glavnoj russkoj knige XX veka – „Archipelag GULAG“. Novaja Gazeta, S. 14.
- Rose, R. (2009): Understanding Post-Communist Transformation. A Bottom up Approach. London, New York: Routledge.
- Rossmann, V. (2002): Russian intellectual antisemitism in the post-Communist era. Lincoln, Neb. [u. a.]: Univ. of Nebraska Press.
- Rouso, H. (1998): La hantise du passé, entretien avec Philippe Petit. Paris: Textuel.
- Ruchniewicz, K., Troebst, S. (Hrsg.) (2004): Diktaturbewältigung und nationale Selbstvergewisserung. Geschichtskulturen in Polen und Spanien im Vergleich. Wrocław: Wydawn. Univ. Wrocławskiego.
- Ruchniewicz, K., Tyszkiewicz, J., Mählert, U., Lotz, C. (Hrsg.) (2004a): Vademecum historii najnowszej w Poslce [Vademekum Zeitgeschichte Polen] Przewodnik po archiwach, instytucjach badawczych, bibliotekach, towarzystwach, muzeach i miejscach pamięci. Wrocław [u. a.]: Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich Im. Willy Brandta [u. a.].
- Ruchniewicz, K. (2005): Die historische Erinnerung in Polen. Aus Politik und Zeitgeschichte (5–6), S. 18–26.
- Ruchniewicz, K. (2007): „Noch ist Polen nicht verloren“. Das historische Denken der Polen. Berlin: Lit Verlag.
- Rüsen, J. (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, J., Fröhlich, K., Horstkötter, H., Schmidt, H. G. (1991): Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In: B. v. Borries, H.-J. Pandel, J. Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein empirisch (S. 221–344). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

- Rüsen, J. (2001): *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Rüsen, J. (2001a): Einleitung. In: J. Rüsen (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S. 1–13). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Rüsen, J. (2002): *Geschichte im Kulturprozeß*. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Ruttert, T. (2011): *Grundzüge der Befreiungspädagogik. Konzept und Praxis*. Oldenburg: Paulo-Freire-Verlag.
- Ryabchuk, M. (2006): I See no Opportunity for Integration of the Regions. *National Security and Defence*, 79(7), S. 50–51.
- Ryvkina, R. (2006): *Intelligencija v postsovjetskoj Rossii: Isčerpanije social'noj roli*. *Sociologičeskie issledovanii*(6), S. 138–146.
- Sabrow, M. (2010): Welche Erinnerung, wessen Geschichte? Das neue Interesse an der Vergangenheit. In: *Kulturpolitische Gesellschaft* (Hrsg.): *kultur.macht.geschichte – geschichte.macht.kultur: Kulturpolitik und kulturelles Gedächtnis, Dokumentation des Fünften Kulturpolitischen Bundeskongresses am 11./12. Juni 2009 in Berlin* (S. 36–46). Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft e.V.
- Sahm, A. (1999): *Transformation im Schatten von Tschernobyl. Umwelt- und Energiepolitik im gesellschaftlichen Wandel von Belarus und Ukraine*. Münster: Lit Verlag.
- Samerski, S. (2009): Teufel und Weihwasser. Der Papst und die Erosion des Kommunismus. *Osteuropa*, 59(2–3), S. 183–193.
- Sanford, G. (2005): *Katyn and the Soviet massacre of 1940: truth, justice and memory*. London [u. a.]: Routledge.
- Šanovs'ka, O. (2007): *Inteligencija jak subjekt suspil'no-polityčnych peretvoren': dosvid ukraïns'koï myrnoï revolucii 1989–1991. Inteligencija i vlada*(9), S. 179–193.
- Šapoval, J. (2004): Lügen und Schweigen: Die Unterdrückte Erinnerung an den Holodomor. *Osteuropa*, 54(12), S. 131–145.
- Šapoval, J., Prystajko, V., Zolotarjov, V. (1997): *ČK-GPU-NKWD Ukraïny: osoby, fakty, dokumenty*. Kyiv: Abrys.
- Sauerland, K. (2004): *Polen und Juden zwischen 1939 und 1968: Jedwabne und die Folgen*. Berlin [u. a.]: Philo-Verl.
- Sauerland, K. (2008): *Schleppende Lustration in Polen. Streit um das Buch „Der Sicherheitsdienst und Lech Wałęsa“*. *Horch und Guck*(4), S. 58–61.
- Ščerbakov, A. (2008, 27.03.2008): *Katyn' – amoral'noje šou ot Andrzeja Wajdy*. *Pravda*.
- Schabas, W., Thakur, R. (2007): *Concluding remarks: the questions that still remain*. In: E. Hughes, W. Schabas, R. Thakur (Hrsg.): *Atrocities and international*

- accountability. Beyond transitional justice (S. 275–285). Tokyo [u. a.]: United Nations Univ. Press.
- Schäfer, C. (2009): Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. Münster: Waxmann.
- Schäffter, O. (2001): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: J. Wittpoth (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose (S. 39–68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Scherbakowa, I. (2008): 1917–1937–2007. Das Erbe des Stalinismus. In: N. Schreiber (Hrsg.): Russland. Der Kaukasische Teufelskreis oder die lupenreine Demokratie (S. 339–353). Klagenfurt: Wieser.
- Scherbakowa, I. (2010): Wenn Stumme mit Tauben reden Generationendialog und Geschichtspolitik in Russland. Osteuropa(5), S. 17–25.
- Scherr, A. (2003): Pädagogische Konzepte gegen Rechts – was hat sich bewährt, was ist umstritten, was sollte vermieden werden?. In: H. Lynen von Berg, R. Roth (Hrsg.): Maßnahmen und Programme gegen Rechtsextremismus wissenschaftlich begleitet (S. 249–264), Opladen: Leske + Budrich.
- Scherrer, J. (2001): Das Erbe: Geschichte und Gesellschaftskultur. In: H.-H. Höhmann, H.-H. Schröder (Hrsg.): Russland unter neuer Führung. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts (S. 21–31). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scherrer, J. (2001a): Russland: Putin verordnet die patriotische Wiederaufrüstung. Die Zeit, 56(31), S. 31.
- Scherrer, J. (2002): „Sehnsucht nach Geschichte“: der Umgang mit der Vergangenheit im postsowjetischen Russland. In: C. Conrad, S. Conrad (Hrsg.): Die Nation schreiben Geschichtswissenschaft im internationalen Vergleich (S. 165–206). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Scherrer, J. (2003): Kulturologie: Rußland auf der Suche nach einer zivilisatorischen Identität. Göttingen: Wallstein.
- Scherrer, J. (2006): Russlands neue-alte Erinnerungsorte. Aus Politik und Zeitgeschichte (11), S. 24–28.
- Scherrer, J. (2007): Aktuelles – Ein Mythos weniger: 90 Jahre Oktoberrevolution. Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte 54(11), S. 22–27.
- Schiersmann, C. (1991): Wie Lehrende sich selbst verstehen: Aspekte der Rolleninterpretation. Tübingen: Dt. Inst. für Fernstudien
- Schleiermacher, F. (2009/[1826]): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: F. Schleiermacher (Hrsg.): Texte zur Pädagogik: Kommentierte Studienausgabe, hg. von M. Winkler u. J. Brachmann (Bd. 2, S. 7–404). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Schlögel, K. (1998): Kommunalka – oder Kommunismus als Lebensform. Zu einer historischen Anthropologie der Sowjetunion. *Historische Anthropologie*, 6(3), S. 329–346.
- Schlögel, K. (2008): Europa neu vermessen. Die Rückkehr des Ostens in den europäischen Horizont. In: H. König, J. Schmidt, M. Sicking (Hrsg.): *Europas Gedächtnis: Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität* (S. 147–168). Bielefeld: transcript.
- Schlott, W. (1996): Von der Darstellung des Holocaust zur „Kleinen Apokalypse“: fiktionale Krisenbewältigung in der polnischen Prosa nach 1945. Frankfurt a. M. [u.a]: Peter Lang.
- Schmid, H. (2009): Geschichte, Erinnerung, Politik. Einführende Überlegungen. In: H. Schmid (Hrsg.): *Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis* (S. 7–20). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schmid, H. (2009a): Vom publizistischen Kampfbegriff zum Forschungskonzept. Zur Historisierung der Kategorie „Geschichtspolitik“. In: H. Schmid (Hrsg.): *Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis* (S. 53–75). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schmidtke, H.-P. (1983): Ein Thema „Ausländer“ genügt nicht. Der Ausländerfeindlichkeit durch kulturoffenen Unterricht vorbeugen. *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*(1), S. 14–24.
- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: H. Tietgens, E. Schmitz (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung* (S. 95ff.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneider, G. (Hrsg.) (1998): *Vergangenheit, die nicht vergehen will: Irrwege deutsch-polnischer Nachbarschaft*. Leipzig: Benno-Verlag.
- Schneider, H. (1991): Noch ist Polen nicht verloren?! Vorbedingungen, Ergebnisse und Probleme der politischen und wirtschaftlichen Entwicklung 1918–1990. In: B. Bonwetsch, M. Grieger (Hrsg.): *Was früher hinterm Eisernen Vorhang lag. Kleine Osteuropakunde vom Baltikum bis Bessarabien* (S. 116–136). Dortmund: GRAFIT.
- Schneider, K. (1999): *Der Transformationsprozeß in Polen: politische, wirtschaftliche und soziale Dimensionen des Wandels*. Bonn: Univ. Diss.
- Schorkowitz, D. (2003): *Geschichtspolitik, Erinnerungskultur und Historiographie in Russland*. Zugriff am 1/03/2012, <http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000565/01/schorkowitz-geschichtspolitik.pdf>
- Schorkowitz, D. (2008): *Postkommunismus und verordneter Nationalismus: Gedächtnis, Gewalt und Geschichtspolitik im nördlichen Schwarzmeergebiet*. Frankfurt am M.: Peter Lang.

- Schor-Tschudnowskaja, A. (2009): Ponjat' postsovjetskogo čeloveka. Neprikosnovennyj zapas, 68(6), S. 155–167.
- Schuchardt, E. (1980): Soziale Integration Behinderter (Bd. 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung). Braunschweig: Westermann.
- Schuchardt, E. (2003): Krisen-Management und Integration (8. überarb. erw. Aufl., Bd. 1: Biographische Erfahrungen und wissenschaftliche Theorien, Bd. 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schwan, G. (1997): Politik und Schuld. Die zerstörerische Macht des Schweigens. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schweilling, B. (2009): Auf dem Weg zu europäischen Erinnerungsorten? Gemeinsame und trennende Erinnerungen in Europa. In: B. Majerus, S. Kmec, M. Margue, P. Péporté (Hrsg.): *Dépasser le cadre national des „lieux de mémoire“: innovations méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales*. Nationale Erinnerungsorte hinterfragt: methodologische Innovationen, vergleichende Annäherungen, transnationale Lektüren (S. 175–188). Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt a. M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Schweisfurth, M. (2002): Teachers, democratisation and educational reform in Russia and South Africa. Oxford: Symposium books.
- Sereda, V. (2006): Rehional'ni osoblyvosti istoryčnych identynočstej ta ich vplyv na formuvannja sučasnych polityčnych oriejentacij v Ukraïni. Nationale Akademie der Wissenschaften, Kyiv.
- Shabaev, I. (2005): Peculiarities of Nation-Building in the Republic of Komi. In: P. Kolsto, H. Blakkisrud (Hrsg.): *Nation-Building and Common Values in Russia* (S. 59–88). Lanham, MD: Rowman & Littlefield
- Shafir, M. (2002): Between Denial and „Comparative Trivialization“: Holocaust negationism in post-Communist East Central Europe. Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, Vidal Sassoon International Center for the Study of Antisemitism.
- Shepeleva-Bouvard, E. (2007): Culture et Propagande au Goulag Soviétique (1929–1953). Le cas de la République Komi. Université Charles de Gaulle – Lille III.
- Siebeck, C. (2013): „In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar“?—Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Assmannschen Gedächtnisparadigma. In: R. Lehmann u.a. (Hrsg.): *Formen und Funktionen sozialen Erinnerns* (S. 65–90), Wiesbaden: Springer VS.
- Sieber, B. (1998): „Russische Idee“ und Identität. „Philosophisches Erbe“ und Selbstthematization der Russen in der öffentlichen Diskussion 1985–1995. Bochum: Projekt-Verlag.
- Siebert, H. (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Siebert, H. (1985): Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Siebert, H. (1987): Das Interesse der Erwachsenenbildung an der Psychologie. In: R. Dieterich (Hrsg.): Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung (S. 150–168). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Siebert, H. (1990): Lerninteressen und Lernprozesse in der politischen Erwachsenenbildung. In: W. Cremer, A. Klein (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung (S. 431–447). Opladen: Leske und Budrich.
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied [u. a.]: Luchterhand.
- Siemaszko, W. (2000): Ludobójstwo dokonane przez nacjonalistów ukraińskich na ludności polskiej Wołynia, 1939–1945. Warszawa: Wydawn. von Borowiecky.
- Sigel, R. (2008): Der internationale Kontext der Studie – die ITF. Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte(1), S. 6–9.
- Simon, G. (2004): Holodomor als Waffe. Stalinismus, Hunger und der ukrainische Nationalismus. Osteuropa, 54(12), S. 37–56.
- Simon, G. (2010): Demokratie und Nation: Voraussetzungen der Volksherrschaft. Osteuropa, 60(2–4), S. 63–76.
- Sinjavskij, A. (2001): Osnovy soveckoj civilizacii. Moskva: Agraf.
- Sinowjew, A. (1984): Homo sovieticus. Zürich: Diogenes.
- Služba Gosstatistiki (1991): Komi včera i segonja. Statističeskij sbornik. Syktyvkar: Komi knižnoje izdatel'stvo.
- Smith, M. (2006): Sovereign democracy: the ideology of Yedinaya Rossiya. Camberley: Defence Academy of the United Kingdom.
- Smolij, V., Berenstajn, L., Pančenko, P., Myhryn, H. (2000): Ekolohični problemy rozbudovy hromadjans'koho suspil'stva v sučasnij Ukrajinі. Kyiv: Instytut istoriji Ukrajinі, NAN.
- Smyrnov, S. (2000): Pravoslavja v konteksti sučasnych social'no-polityčnych procesiv v Ukraїni. Kyiv: NAN Ukraїny.
- Šnirel'man, V. (1996): Evrazijcy i evrei. Vestnik Evropejskogo Universiteta v Moskve(11), S. 4–45.
- Snyder, T. (2011): Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin. München: Beck.
- Snyder, T. (2010, 18/02/2010): Der Holocaust. Die ausgeblendete Realität, Eurozine, S. 1–10. Zugriff am 11/06/2012, <http://www.eurozine.com/pdf/2010-02-18-snyder-de.pdf>
- Snyder, T. (2010a): Bloodlands. Europe between Hitler and Stalin. New York: Basic Books.

- Snyder, T. (2003): *The Reconstruction of Nations: Poland, Ukraine, Lithuania, Belarus, 1569–1999*. New Haven, London: Yale University Press.
- Sobolewski, T. (2007, 17/09/2007): „Katyń“ Andrzeja Wajdy – gest Antygony. *Gazeta Wyborcza*
- Sobolewski, T. (2008, 15/02/2008): „Katyń“ – dwa patriotyzmy. *Gazeta Wyborcza*
- Šonka, J. (2008): Kommunismus und Nostalgie in der heutigen Tschechischen Republik – was ist zu tun? In: N. Hoffmann, M. Nikzentaitis-Stobbe (Hrsg.): *Politische Bildung in Mittelosteuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn* (S. 74–82). Berlin: MitOst e.V.
- Śpiewak, P. (2000): Politik und Demokratie in Polen heute. Eine Zwischenbilanz. *Transit*, 20, S. 55–72.
- Śpiewak, P. (2000a): Zur Verbreitung rechtsradikaler Haltungen und Auffassungen in Polen. *Transodra*, 21, S. 48–53.
- Śpiewak, P. (2003): *Anti-Totalitarismus: eine polnische Debatte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Śpiewak, P. (2005): *Obietnice demokracji*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Śpiewak, P. (2008): Erfolgsbedingungen neuer Parteien in Polen: Das polnische Parteiensystem nach den Parlamentswahlen 2007. In: H.-J. Veen, U. Mählert, F.-J. Schlichting (Hrsg.): *Parteien in jungen Demokratien: zwischen Fragilität und Stabilisierung in Ostmitteleuropa* (S. 73–86). Köln: Böhlau.
- Steinbach, P. (2006): *Diktaturen im 20. Jahrhundert – Kategorien, Vergleiche, Probleme*. *Der Bürger im Staat* 56(3), S. 140–148.
- Steininger, A. (2000): Osteuropaforschung – gestern, heute, morgen. Ein Interview mit Oskar Anweiler. In: S. Creuzberger (Hrsg.): *Wohin steuert die Osteuropaforschung? Eine Diskussion* (S. 268–269). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Stjopin, A. (2008): *Ukraïns'ke suspil'stvo i problemy konsensusnoï demokratii*. *Polityčnyj menedžment*(5), S. 36–43.
- Stobiecki, R. (2008): Historycy wobec polityki historycznej. In: S. M. Nowinowski, J. Pomorski, R. Stobiecki (Hrsg.): *Pamięć i polityka historyczna. Doświadczenia Polski i jej sąsiadów* (S. 175–192). Łódź: Wydawnictwo Instytut Pamięci Narodowej, IPN.
- Stobiecki, R. (2008a): *W poszukiwaniu nowej koncepcji dziejów narodowych/historiografia polska na przełomie XX i XXI wieku*. *Ejdos. Almanach teorii ta istorii istoricznoj nauki, Kyiv*(3), S. 84–105.
- Straub, J. (1998): *Geschichte erzählen. Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung*. In: J. Straub (Hrsg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein: die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 81–169). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Strauss, A. L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1996): *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stricker, G. (2007): Ein abstruses Programm: Ist die russische Orthodoxie auf dem Weg in die antiwestliche Isolation? *Herder-Korrespondenz*(12), S. 624–629.
- Stryjek, T. (2008): Zeitgenössische ukrainische Nationalkonstrukte – eigene und geteilte historiographische Mythen. In: Krasnodębski Z., Garsztecki S., R. Ritter (Hrsg.): *Last der Geschichte? Kollektive Identität und Geschichte in Ostmitteleuropa. Belarus, Polen, Litauen, Ukraine* (S. 227–290). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Stryjek, T. (2013): Opfer und Helden – vergangenheitspolitische Strategien der ukrainischen Eliten. In: A. François, K. Kończal, R. Traba, S. Troebst (Hrsg.): *Geschichtspolitik in Europa seit 1989. Deutschland, Frankreich und Polen in internationalem Vergleich*. Göttingen: Wallstein, S. 262–297.
- Subtelny, O. (1988): *Ukraine: a history*. Toronto [u. a.]: University of Toronto Press in association with the Canadian Institute of Ukrainian Studies.
- Subtel'ny, O. (1991): *Ukraina. Isorija*. Kyiv: Lybid'.
- Šul'man, A. (o.J.): *Holokost v Rossii*. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.jewniverse.ru/biher/AShulman/31.htm>
- Surkov, V. (2006, 20/11/2006): *Paragrafy pro suverennuju demokratiju*. Ekspert.
- Švalb, J. (1999): *Social'no-psycholohični problemy hromadžans'koho samovyznačennja*. *Stratehična panorama*(4), S. 87–90.
- Symonenko, I. (2010): *Podolannja viktymnosti istoryčnoj pamjati ukraïns'koho sypil'stva*. *Stratehični priorytety*, 17(4), S. 37–43.
- Szacka, B. (2006): *Czas przeszły – pamięć – mit*. Warszawa: Scholar.
- Szawłowski, R. (2000): *Przedmowa*. In: W. Siemaszko, E. Siemaszko (Hrsg.): *Ludobojstwo dokonane przez nacjonalistow ukraińskich na ludności polskiej Wołynia 1939–1945* (Bd. 1, S. 11–22). Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Szawłowski, R. (2003): *Trzy ludobójstwa*, *Dodatek historyczny IPN in Nasz Dziennik* (Bd. 10, S. 1–2).
- Szawłowski, R. (2003a): *Ludobójstwo*. In: M. Korytkowska (Hrsg.): *Encyklopedia „białych plam“* (Bd. XI, S. 174). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Szczegóła, L. (2003): *Blokady społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*. *Rocznik Lubuski: Wartości i interesy a społeczeństwo obywatelskie*, 29(1), S. 11–26.
- Tabačnyk, D. (2004): *Babij jar: čelovek, vlast', istorija; dokumenty i materialy v 5 knigach*. Kyiv: Vneštorgizdat Ukrainy.

- Tarasov, A. (2009, 5/10/2009): Antisovetskoje. *Novaja Gazeta*, S. 14.
- Tarczyński, M. (Hrsg.) (2006): *Zbrodnia katyńska: przesłanie dla przyszłości*. Warszawa: Niezależny Komitet Historyczny Badania Zbrodni Katyńskiej.
- Tarczyński, M. (Hrsg.) (2007): *Zbrodnia katyńska: w oczach współczesnych Rosjan*. Warszawa: Niezależny Komitet Historyczny Badania Zbrodni Katyńskiej.
- Taylor, C. (2002): *Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, E. W. (1998): *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- Thaa, W. (1996): *Die Wiedergeburt des Politischen. Zivilgesellschaften und Legitimationskonflikt in den Revolutionen von 1989*. Opladen: Leske und Budrich.
- Theile, E. (2009): *Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ther, P. (2005): *Das polnische Breslau als europäische Metropole: Erinnerung und Geschichtspolitik aus dem Blickwinkel der Oral history*. Wrocław: Oficyna Wyd. ATUT.
- Thomas, A. (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken [u. a.]: Breitenbach.
- Tietgens, H. (1958): *Psychologische Voraussetzungen politischer Bildung. Volkshochschule im Westen*(10), S. 220–224.
- Tietgens, H. (1988): *Professionalität für die Erwachsenenbildung*. In: W. Gieseke (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tischner, J. (1992): *Etyka solidarnosci oraz Homo sovieticus*. Kraków: Znak.
- Tiškov, V. (2008): *Rossijskij narod i nacional'naia identičnost'*. *Profil'*(24), S. 12–15.
- Tjurin, J. (2004): *Perspektiva pamjati: kino, istorija, literatura*. Moskva: Materik.
- Tkačenko, V. (2007): *Ukraina. Problemy nacional'noï identyčnosti*. *Polityčnyj menedžment*(3), S. 19–37.
- Todorov, T. (2001): *Wider Banalisierung und Sakralisierung: Vom guten und schlechten Gebrauch der Geschichte*. *Le Monde diplomatique*, April 2001 (Beilage der tageszeitung vom 12.04.2001), 4, S. 14–15.
- Tollefson, T., Barr, D. J., Strom, M. S. (2004): *Facing History and Ourvelves*. In: W. G. Stephan, W. P. Vogt (Hrsg.): *Programs for Improving Intergroup Relations. Theory, Research and Practice* (S. 95–110). New York: Teachers College Press.
- Tołczyk, D. (2009): *GUŁAG w oczach Zachodu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

- Treptow, R. (1997): Ist die Vergangenheit noch ein Argument. Zur Krise der politischen Jugendbildungsarbeit. In: R. Boschki, N. Barzel (Hrsg.): Ist die Vergangenheit noch ein Argument. Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz (S. 161–176). Tübingen: Attempto.
- Troebst, S. (2005): Postkommunistische Erinnerungskulturen im östlichen Europa. Bestandsaufnahme, Kategorisierung, Periodisierung/Postkomunistyczne kultury pamięci w Europie Wschodniej. Stan, kategoryzacja, periodyzacja. Wrocław: Wydawn. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Troebst, S. (2005a): „Was für ein Teppich?“ Postkommunistische Erinnerungskulturen in Ost(mittel)europa. In: V. Knigge, U. Mähler (Hrsg.): Der Kommunismus im Museum. Formen der Auseinandersetzung in Deutschland und Ostmitteleuropa (S. 31–54). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Troebst, S. (2006): Jalta versus Stalingrad, GULag versus Holocaust. Konfliktierende Erinnerungskulturen im größeren Europa. In: F. Bernd, F.-J. Jelich (Hrsg.): „Transformationen“ der Erinnerungskulturen in Europa nach 1989 (S. 23–49). Essen: Klartext.
- Troebst, S. (2006a): Kulturstudien Ostmitteleuropas: Aufsätze und Essays. Frankfurt a. M. x[u. a.]: Peter Lang.
- Troebst, S., Brunnbauer, U. (Hrsg.) (2007): Zwischen Nostalgie und Amnesie: Die Erinnerung an den Kommunismus in Südosteuropa. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Troebst, S. (2009): „1945“ als europäischer Erinnerungsort? In: K. Hammerstein, U. Mähler, J. Trappe, E. Wolfrum (Hrsg.): Aufarbeitung der Diktatur – Diktat der Aufarbeitung? Normierungsprozesse beim Umgang mit diktatorischer Vergangenheit (S. 223–232). Göttingen: Wallstein.
- Troebst, S. (2011, 11/02/2011): Rezension zu: Snyder, Timothy: Bloodlands. Europe Between Hitler And Stalin. Zugriff am 14/06/2012, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/id=16087>
- Troebst, S. (2013): Die Europäische Union als „Gedächtnis und Gewissen Europas“? Zur EU-Geschichtspolitik seit der Osterweiterung. In: A. François, K. Kończal, R. Traba, S. Troebst (Hrsg.): Geschichtspolitik in Europa seit 1989. Deutschland, Frankreich und Polen in internationalem Vergleich. Göttingen: Wallstein, S. 94–155.
- Trofimenkov, M. (2008, 31/03/2008): „Katyn“ iz mody vyšla nyne. Wlast', 12.
- Trummer, P. I. (2006): Bewältigung von Diktaturen im Vergleich. Der Bürger im Staat 56(3), S. 149–152.
- Tur, T. (2006): Pravda pro Babyn Jar: Dokumental'ne doslidžennja. Kyiv: MAUP.
- Tuz, I. (2009): Chto vidlamav nosa Leninu u Kyevi? v. 30/06/2009. Zugriff am 29/02/2012, <http://www.radiosvoboda.org/content/article/1766326.html>

- Uhl, H. (2009): Kultur, Politik, Palimpsest. Thesen zu Gedächtnis und Gesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: H. Schmid (Hrsg.): Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis (S. 37–51). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Umland, A. (2004): Kulturhegemoniale Strategien der russischen extremen Rechten: Die Verbindung von faschistischer Ideologie und metapolitischer Taktik im „Neoeurasismus“ des Aleksandr Dugin. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 33(4), S. 437–454.
- Urban, A. (1999): Von der Gesinnungsbildung zur Erlebnisorientierung. Geschichtsvermittlung in einem kommunalen historischen Museum im 20. Jahrhundert. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Vasjuta, S. (2001): Postčornobyl's'kyj period v Ukrajinі: nacional'nyj dosvid v konteksti cyvilizacijnych stratehij. Kyiv: Instytut istoriji Ukrajinny, NAN.
- Vasjuta, S., Vasjuta, O. (1998): *Ekolohija i polityka*, 2 Bde. Černivci: Zelena Bukovyna.
- VCIOM (2001, 27/06/2001): Press-Vypusk. Zugriff am 15/03/2012, <http://old.levada.ru/press/2001062701.html>
- VCIOM (2008): Press-Vypusk 892: Stalin: Tirann ili Geroj?(Vserossijskij Centr Izučeniija Obščestvennogo mnenija). Zugriff am 15/03/2012, <http://wciom.ru/arkhiv/tematicheskii-arkhiv/item/single/9770.html>
- Veen, H.-J. (Hrsg.) (2003): Nach der Diktatur: demokratische Umbrüche in Europa – zwölf Jahre später. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Veen, H.-J., Ruge, D. (Hrsg.) (2004): Alte Eliten in jungen Demokratien? Wechsel, Wandel und Kontinuität in Mittel- und Osteuropa. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Veen, H.-J. (2006): Einführung. In: P. März, H.-J. Veen (Hrsg.): Woran erinnern. Der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur (S. 7–13). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Veen, H.-J. (Hrsg.) (2007): Wechselwirkungen Ost-West: Dissidenz, Opposition und Zivilgesellschaft 1975–1989. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Veen, H.-J. (Hrsg.) (2008): Parteien in jungen Demokratien: zwischen Fragilität und Stabilisierung in Ostmitteleuropa. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Veen, H.-J. (Hrsg.) (2009): Kirche und Revolution: das Christentum in Ostmitteleuropa vor und nach 1989. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Veen, H.-J., März, P., Schlichting, F. J. (Hrsg.) (2010): Die Folgen der Revolution: 20 Jahre nach dem Kommunismus. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Verbyc'ka, P. (2000): Orhanizacijno-pedahohični zasady hromadjans'koї osvity staršoklasnykiv. Volyns'kyj deržavnyj universytet im. L. Ukraïnky, Luc'k.
- Verbyc'ka, P. (2008): Novi pidchody do istoryčnoї škil'noї osvity v umovach bahatokuľ'turnoho suspil'stva. *Naukovo-metodyčnyj časopys „Doba“*(1–4), S. 1–4.

- Verchovna Rada Ukraïny (2006): Gesetz der Ukraine Nr. 376/V vom 28.11. 2006: Pro Holodomor 1932–1933 rokiv v Ukraïni. Vidomosti Verchovnoï Rady Ukraïny (VVR), 50, S. 504.
- Veser, R. (2007, 22/06/2007): Keine Schuldgefühle bei Putin. FAZ.
- Vetter, R. (2006, 20/07/2006): Gegen die Instrumentalisierung der Vergangenheit. Eine heilsame Debatte über Geschichtspolitik in Polen. NZZ.
- Vetter, R. (2008): Wohin steuert Polen? Das schwierige Erbe der Kaczyńskis. Berlin: Links.
- Vjatrovyč, V. (2006): Stavlennja OUN do jevreïv. Formuvannja pozyciï na tli katastrofy. L'viv: Ms.
- Vorona, V., Šulha, M. (Hrsg.) (2007): Ukraïns'ke suspil'stvo 1992–2007. Dynamika social'nych zmin. Kyiv: Nazional'na akademija nauk Ukraïny.
- Voronzov, A., Chodjačij, F. (2007): Oktjabr'skaja revoluzija kak nazionalnoje javlenije. Sankt Petersburg: o. V.
- Voswinkel, J. (2010, 15/07/2010): Urteil gegen „Verbotene Kunst“: Schläge für die Künstler! Die Zeit.
- Vovčenko, V. (2003): Černobyl'skaja katastrofa i prava čeloveka: [k 17-j godoviščine avarii na Černobyl'skoj AĖS]. Kyiv.
- Vyrščikov, A., Klimov, S., Kusmarzev, M., Metlik, I. (2010): Rossijskij patriotizm: istoki, sodržanije, vospitanije v sovremennykh uslovijach. Moskva: Planeta.
- Waldron, J. (1992): Superseding historic injustice. *Ethics*, 103, S. 4–28.
- Waschik, K. (2000): Literatur und Zeitgeschichte in der Sowjetunion: Zum Wandel alternativer Geschichtsentwürfe in der sowjetischen Prosa und Literaturkritik der 60er bis 80er Jahre. Bochum: Projekt-Verlag.
- Wasserberg, F. (2008): Im Osten nichts Neues: Russland in der polnischen Bedrohungsanalyse. In: T. Jäger, D. W. Dylla (Hrsg.): Deutschland und Polen. Die europäische und internationale Politik (S. 239–259). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Waterkamp, R. (1997): Nationalsozialismus und Judenverfolgung in DDR-Medien. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Weber, M. (1972 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: S. Schiele, H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 179–180). Stuttgart: Klett.
- Weinbaum, L. (2001): The struggle for memory in Poland: Auschwitz, Jedwabne and beyond. Jerusalem: Institute of the World Jewish Congress.
- Weinberg, J. (1997): Lernen und Bildung Erwachsener im Wertewandel der ostdeutschen Gesellschaftstransformation. In: R. Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung

- in der Moderne: Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen (S. 221–238). Opladen: Leske und Budrich.
- Weiser, B., Maliborski, B. (2005): Ryszard Kukliński: życie ściśle tajne. Warszawa: Świat Książki.
- Weiss, H., Reinprecht, C. (1998): Demokratischer Patriotismus oder ethnischer Nationalismus in Ost-Mitteleuropa? Empirische Analysen zur nationalen Identität in Ungarn, Tschechien, Slowakei und Polen. Wien: Böhlau.
- Welzer, H. (2002): Das kommunikative Gedächtnis. München: Beck.
- Welzer, H., Moller, S., Tschugnall, K. (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Wenke, H. (1960): „Bewältigte Vergangenheit“ und „aufgearbeitete Geschichte“. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11(2), S. 65–70.
- Werder, L. v. (1980): Alltägliche Erwachsenenbildung: Aspekte einer bürgernahen Pädagogik. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Werdt, C. v. (2007): Die Ukraine. Vielfalt der historischen Kulturlandschaft als Chance. In: H.-H. Nolte (Hrsg.): Transformationen in Osteuropa und Zentralasien. Polen, die Ukraine, Russland und Kasachstan (S. 23–40). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Werner, N., Brumlik, M. (Hrsg.) (2007): Erinnern, Lernen, Gedenken: Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag.
- Wetzel, J. (2008): Holocaust-Erziehung. Zugriff am 15/03/2012, <http://www.bpb.de/themen/VIJUTF,0,HolocaustErziehung.html>
- Wiederkehr, S. (2007): Die eurasische Bewegung: Wissenschaft und Politik in der russischen Emigration der Zwischenkriegszeit und im postsowjetischen Russland. Weimar [u. a.]: Böhlau.
- Wiehn, E. R. (1991): Die Schoáh von Babij Jar: Das Massaker deutscher Sonderkommandos an der jüdischen Bevölkerung von Kiew 1941 fünfzig Jahre danach zum Gedenken. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Wiehn, E. R. (2001): Babij Jar 1941: das Massaker deutscher Exekutionskommandos an der jüdischen Bevölkerung von Kiew 60 Jahre danach zum Gedenken. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Wieviorka, M. (2003): Kulturelle Differenzen und kollektive Identitäten. Hamburg: Hamburger Ed.
- Wilber, K. (1997): Eine kurze Geschichte des Kosmos. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Wilkomirski, B. (1995): Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939–1948. Frankfurt a. M.: Jüdischer Verlag.

- Willems, J. (2006): Religiöse Bildung in Russlands Schulen: Orthodoxie, nationale Identität und die Positionalität des Faches „Grundlagen orthodoxer Kultur“ (OPK). Münster: Lit.
- Willems, J. (2007): Religionsunterricht: Grundlagen orthodoxer Kultur. Glaube in der 2. Welt. Forum für Religion und Gesellschaft in Ost und West, 35(9), S. 12–15.
- Winkler, H. A. (2006): Erinnerungswelten im Widerstreit. Europas langer Weg zu einem gemeinsamen Bild vom Jahrhundert der Extreme. In: B. Kaufmann, B. Keaski (Hrsg.): Antisemitismus und Erinnerungskulturen im postkommunistischen Europa (S. 105–116). Osnabrück: fibre.
- Winkler, M. (2006): Kritik der Pädagogik: Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wischermann, C. (1996): Geschichte als Wissen, Gedächtnis oder Erinnerung?. In: C. Wischermann (Hrsg.): Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft (S. 55–85). Stuttgart: Steiner.
- Witschel, G. (1973): Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie. Darstellung und Kritik. Bonn: Witte.
- Wittmeier, M. (1997): Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung. Vorwort von Micha Brumlik. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Bd. 1), Zugriff am 25.06.2012, unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Wnuk, R. (2003): Die „Kolumbus-Generation“. Überlegungen zu einer kollektiven Biographie. In: B. Chiari (Hrsg.): Die polnische Heimatarmee: Geschichte und Mythos der Armia Krajowa seit dem Zweiten Weltkrieg (S. 777–806). München: Oldenbourg
- Wolfrum, E. (1999): Gesichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Wosik, E. (Hrsg.) (1992): Katyń: dokumenty ludobójstwa: dokumenty i materiały archiwalne przekazane Polsce 14 października 1992 r. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Wóycicki, K. (1998): Opfer und Täter – Die polnische Abrechnung mit der Geschichte nach 1989. In: H. König, M. Kohlstruck, A. Wöll (Hrsg.): Vergangenheitsbewältigung am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts (S. 291–308). Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wóycicki, K. (2003): Der Holocaust im deutschen und polnischen Bewusstsein. In: A. Lawaty, H. Orłowski (Hrsg.): Deutsche und Polen. Geschichte, Kultur, Politik (S. 78–87). München: Beck.

- Wulff, A. (2009): Demokratiebildung in Russland. In: A. Wulff, S. Malerius (Hrsg.): Demokratiebildung in Belarus, Russland und der Ukraine: Rahmenbedingungen und Beispiele (S. 81–148). Berlin: Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft.
- Wulff-Powęska, A. (2013): Strategien der Erinnerung in Polen – die zivilgesellschaftliche Alternative. In: A. François, K. Kończal, R. Traba, S. Troebst (Hrsg.): Geschichtspolitik in Europa seit 1989. Deutschland, Frankreich und Polen in internationalem Vergleich. Göttingen: Wallstein, S. 68–93.
- Wygotcki, L. (1987): Ausgewählte Schriften (Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Zabzaljuk, D. (2009): Orhanizacija cerkovno-relihijnoho žyttja u vijs'kovych formuvannjach ukraïns'koï povstans'koï armii: istoryko-pravovyj analiz. Naukovyj vistnyk L'vivs'koho deržavnoho universytetu vnutrišnich sprav(2), S. 23–31.
- Zacharov, B. (2003): Narys istorii dysydents'koho ruchu v Ukraïni (1956–1987). Charkiv: Folio.
- Zägel, J., Steinweg, R. (2007): Vergangenheitsdiskurse in der Ostseeregion. Die Sicht auf Krieg, Diktatur, Völkermord, Besatzung und Vertreibung in Russland, Polen und den baltischen Staaten. Berlin u. a.: Lit.
- Zajęc, M. (2006, 31.12.2006): Marek Zajęc. Tygodnik Powszechny.
- Zakład Wydawnictw Statystycznych (Hrsg.) (1996): Maly rochnik statystyczny Warszawa.
- Zaks, L. (2008): Neidentičnaja identičnost Rossii: problematizacija v kontekste sovremennosti. In: L. Zaks (Hrsg.): Sovremennaja Rossija: put' k miru – put' k sebe. Materialy XI Cserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii, 10–11/04/2008 (Bd. 1, S. 41–54). Jekatirinburg: Gumanitarnyj universitet.
- Zaškil'njak, L. (2008): Ukrainische historische Identität zwischen Polen und Russland. In: Z. Krasnodebski, S. Garsztecki, R. Ritter (Hrsg.): Last der Geschichte? Kollektive Identität und Geschichte in Ostmitteleuropa. Belarus, Polen, Litauen, Ukraine (S. 291–308). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Zaslavskij, V. (2002): Postsovjetskij etap izučeniya totalitarisma: novyje napravlenija i metodologičeskije tendencii. Monitoring obščestvennogo mnenija: ekonomičeskije i social'nyje peremeny, 57(1), S. 45–53.
- Żbikowski, A. (2006): U genezy Jedwabnego: Żydzi na Kresach Północno-Wschodnich II Rzeczypospolitej, wrzesień 1939 – lipiec 1941. Warszawa: Żydowski Inst. Historyczny.
- Zdravomyslov, A. (2001): Specyfika Rossii glazami nemeckogo učenogo: Beseda s professorom Kölnskogo universiteta G. Siemonom. Obščestvennyje nauki i sovremennost'(4), S. 113–122.

- Zdravomyslova, J., Tkač, O. (2004): Genealogičeskij poisk v sovremennoj Rossii: reabilitacija „istorii“ čerez semejnuju „pamjat““. *Ab imperio*(3), S. 383–407.
- Zeuner, C. (2007): „Erziehung zur Mündigkeit“ (1959–1969) von Theodor W. Adorno. In: R. Koerrenz, E. Meilhammer, K. Schneider (Hrsg.): *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung* (S. 353–364). Jena: IKS, Ed. Paideia.
- Zeuner, C. (2007): Welche Potentiale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld? Vortrag, gehalten im Rahmen der Fachtagung „Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse“ vom 5. bis 6. November 2007 in Hannover. Zugriff am 15/03/2012, http://www.lewus.de/download/ZeunerPerspektiven_derWB.pdf
- Zgliczyński, S. (2008): *Antysemityzm po polsku*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Zifonun, D. (2004): *Gedenken und Identität. Der deutsche Erinnerungsdiskurs*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Zimmer, H. (2003): Zwischen nationalen Gedächtnissen und veränderten Vergangenheitsverhältnissen – Zur Situation deutsch-polnischer Erinnerungsarbeit nach 1989. In: W. Keim (Hrsg.): *Vom Erinnern zum Verstehen. Pädagogische Perspektiven deutsch-polnischer Verständigung*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Zimmer, K., Lange, C. (2002): Von Opfern und Helden: Regionale Disparitäten und nationale Integration in der Ukraine. In: M. Ritter, B. Wattendorf (Hrsg.): *Sprünge, Brüche, Brücken. Debatten zur politischen Kultur in Russland aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft, Kulturosoziologie und Politikwissenschaft* (S. 249–268). Berlin: Duncker & Humblot.
- Zingerle, A. (2006): Das kulturelle Gedächtnis Europas. In: R. Hettlage (Hrsg.): *Die europäische Gesellschaft* (S. 88–107). Konstanz: UVK Verlag-Ges.
- Ziółkowski, M. (2001): Tendencje zmian w podstawowych sferach życia społecznego. In: E. Wnuk-Lipiński, M. Ziółkowski (Hrsg.): *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy* (S. 67–89). Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Zolotusskij, I. (2006): *Ot Griboedova do Solženicyna: Rossija i intelligencija*. Moskva: Molodaja Gvardija.
- Zorkaja, N. (2007): Nostalgija po prošlomu ili kakije uroki mogli usvoit' i usvoili molodyje. *Vestnik obščestvennogo mninija*, 89(3), S. 35–46.
- Zuckermann, M. (1999): Täter und Opfer. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 49, S. 32–34.
- Żurek, R. (2009): Für Kirche und Volk! Die Radio-Maryja-Bewegung im heutigen Polen. *Osteuropa*, 59(6), S. 113–128.

Summary

Coming to Terms with the Past as a Dimension of Adult Education (Perspectives from Poland, Russia and the Ukraine)

How do the people of Russia, Poland, and the Ukraine deal with the major problematic events in their recent national past? This book addresses that question by means of a comparative empirical study conducted in 2009. Dealing with history is something that is central to national identity, both for individual citizens and for the particular political culture as a whole. It has become commonplace to speak of „coming to terms with the past“ whenever one is addressing the history of national taboos, guilt, controversies, and painful upheavals. This study addresses the politically explosive topic of dealing with the past under the aspect of pedagogy, as a learning process for adults. The subjects of investigation in the three countries include (among others) state, private, and church institutions for voluntary (non-obligatory) adult education. Intensive interviews were conducted with ninety-one adult educators in the three countries. These revealed that the processing of history is closely connected with current processes of social transformation, problems of social integration, and the development of democracy in the nations concerned. Abundant examples show that in times of upheaval adult education has special opportunities to encourage this dealing with the past. In detail, the study sheds light on a broad repertoire of adult education: presenting information about the past, aiding citizens in forming judgments, and sharpening a sense of responsibility for the present and the past, as well as offering space for intercultural dialogues on problematic topics. The comparison of Russia, Poland, and the Ukraine reveals a number of commonalities as well as marked differences in theory, practice, methodology, and the professional self-understanding of the adult educators in terms of their responsibility for the coming to terms with the past.

Anhang

Leitfaden zur Befragung von Experten in Bildungseinrichtungen in Russland, Polen und der Ukraine¹⁹¹

Interviewpartner:

Datum:

Dauer: ca. 2 Stunden

Vorstellung: Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich einverstanden erklärt haben, an der Expertenbefragung teilzunehmen.

Ich möchte Ihnen zunächst kurz meine geplante Studie und ihre Forschungsziele vorstellen:

Im Rahmen eines Projekts versuche ich das Thema des Umgangs mit der Vergangenheit aus der Perspektive der Bildung, genauer gesagt der Bildung Jugendlicher (ab 17 Jahre) und Erwachsener zu behandeln. Dazu möchte ich die Perspektive der Experten darstellen, der Personengruppe also, welche unterschiedliche Bildungsveranstaltungen (Projekte, Diskussionen, Seminare, Exkursionen, Tagungen etc.) leitet, plant, durchführt, nachbereitet. Ich gehe also der Frage nach, wie Akteure der Bildung den Prozess der Aufarbeitung der Vergangenheit hinsichtlich seiner Formen, Modi, Dimensionen/Zielausrichtungen und Schwierigkeiten in den jeweiligen Bildungsinstitutionen wahrnehmen und damit umgehen.

Es kommt bei dem Beantworten der Fragen auf Ihre eigene Meinung, Ihre Erfahrungen und Einschätzung an. Es gibt keine falschen oder keine richtigen Antworten. Alle erwähnten Namen werden bei der Auswertung geändert und die Befragten bleiben immer anonym. Während des Interviews werde ich versuchen, möglichst wenig zu sprechen und hoffe, dass Sie möglichst viel erzählen. Weil es unmöglich ist, sich alles zu merken, was gesagt wird, werden die

191 Der Leitfaden für Interviews wurde von der Verfasserin entsprechend ins Polnische, Russische und Ukrainische übersetzt.

Interviews auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Sind Sie damit einverstanden?

Dann komme ich nun zu meiner ersten Frage:

Interviewfragen¹⁹²

- I. Definition der Aufarbeitung der Vergangenheit:
 - **Was heißt für Sie Aufarbeitung der Vergangenheit?**
 - Was bringt die Auseinandersetzung mit der Geschichte?
 - Ist die Aufarbeitung der Vergangenheit (Ihrer Meinung nach) eher eine Belastung für den gesellschaftlichen Neubeginn oder sehen Sie die Aufarbeitung als notwendige Voraussetzung für den gesellschaftlichen Neubeginn?
- II. Selbstverständnis der Organisation:
 - **Was ist das Bezeichnende an Ihrer Organisation und deren Konzept?**
 - Was zeichnet Ihre Organisation im Unterschied zu anderen Bildungseinrichtungen aus?
 - Sehen Sie Ihre Arbeit tief in der jeweiligen Region verankert?
 - Arbeiten Sie mit anderen Bildungsorganisationen zusammen? Mit welchen?
 - Nimmt Ihre Organisation aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens der Region/des Staates teil (z. B. Errichtung von Denkmälern/Mahnmäälern, Rehabilitierung der Opfer)?
 - Entspricht diese Arbeit den Bedürfnissen der breiten Bevölkerungsgruppen oder sehen Sie Ihre Organisation eher als eine „Insel“?
 - Ist die Arbeit Ihrer Organisation für die russische/polnische/ukrainische Gesellschaft repräsentativ? Wenn nicht, was halten Sie gegenwärtig für repräsentativ im Umgang mit der Geschichte?
- III. Eigene Motivation der Arbeit in der Bildungsstätte/beruflicher Werdegang:
 - **Wie sind Sie zu der Arbeit an dieser Organisation gekommen?**
 - Welche Ausbildung haben Sie genossen? Welche Berufe haben Sie früher ausgeübt?
 - Ist dieser Beruf gleichzeitig auch Ihre Berufung?

192 Im Gespräch wurden nicht alle Fragen gestellt; auch die Reihenfolge war nicht verbindlich. Obligatorisch waren jedoch die Fragen, die unten **fett** hervorgehoben sind. Andere Formulierungen dienten als Möglichkeit zur Nachfrage.

- Gab es in Ihrer Bildungsinstitution Versuche der Lustration der Mitarbeiter? Es gibt unterschiedliche Auffassungen, ob die Lustration überhaupt nötig ist oder nicht: Welcher Auffassung neigen Sie eher zu?
- IV. Eigene Rolle in den Veranstaltungen/Leitvorstellungen bei der Arbeit als Erwachsenenbildner:
- **Ein deutscher Erwachsenenbildner (Siebert) hat einmal gesagt: „Erwachsene sind lehrfähig, aber unbelehrbar“ – wie sehen Sie das?**
 - Wie sehen Sie Ihre Rolle während der Veranstaltungen? Eher als Wissensvermittler oder eher als Moderator?
 - Welche Veranstaltungsformen gefallen Ihnen am besten?
 - Gibt es Tabus in Ihrer Arbeit?
 - Es gibt unterschiedliche Sichtweisen, wie die Aufarbeitung der Vergangenheit als Prozess verstanden werden kann: Für manche ist sie eher eine Genugtuung oder Befriedigung, für andere hingegen eher eine Selbstanklage. Wie sehen Sie das? Wie sehen das Ihre Teilnehmer?
- V. Veranstaltungsarten/Themen/Abläufe/Lernumfeld und -klima/Methoden/Veranstaltungsformen? Gibt es typische Interaktionsprozesse, Bewältigungsmechanismen, pädagogische Interventionsabläufe:
- **Wie laufen die Veranstaltungen in der Regel ab? Beschreiben Sie bitte eine typische Veranstaltung!**
 - Sind die Themen aus der Vergangenheit der Kernpunkt der Veranstaltungen oder werden sie im Zusammenhang mit anderen Themen behandelt? Warum?
 - Gibt es Ihrer Meinung nach historische Ereignisse, die zu einem obligatorischen Bildungsgut jedes Bürgers gehören (sollten)?
 - Welche Vergangenheit sollte aufgearbeitet werden?
 - N a c h I h r e r p e r s ö n l i c h e n M e i n u n g
 - N a c h d e r M e i n u n g d e s o f f i z i e l l e n S t a a t s
 - N a c h d e n B e d ü r f n i s s e n i n d e r B e v ö l k e r u
 - Welche geschichtlichen Themen sind im Angebot Ihrer Einrichtungen der Erwachsenenbildung vertreten? Welche Rolle spielt die Erinnerung an den Holocaust?
 - Welche Epochen sind am stärksten repräsentiert? (Was steht eher im Zentrum: die Fragen der Zeitgeschichte oder die Fragen der tiefer in der Vergangenheit liegenden Ereignisse?)
 - Wird das Augenmerk mehr auf die Alltagsgeschichte der diktatorischen Vergangenheit oder mehr auf die staatlichen Repressions- und Unterdrückungsmaßnahmen gerichtet?

- Gibt es Diskrepanzen zwischen Elitendiskurs und der Meinung breiter Bevölkerungsgruppen?
 - Wie werden die Themen der Veranstaltungen ausgesucht?
 - Welche Themen werden nicht gerne behandelt (von der Bildungseinrichtung/ von den Teilnehmern)? Warum?
 - Welche Veranstaltungsformen werden angeboten?
 - Welche Materialien werden bei der Arbeit genutzt?
 - In der Didaktik gibt es unterschiedliche Meinungen, ob das Einbeziehen der Zeitzeugen in den Unterrichtsprozess notwendig ist oder nicht. Was meinen Sie dazu?
 - Werden Experten aus der Wissenschaft eingeladen?
- VI. Teilnehmer und Besonderheiten der Gruppenprozesse:
- **Was motiviert die Teilnehmer, an Ihren Veranstaltungen zu partizipieren?**
 - Welche biographischen Hintergründe haben die Teilnehmer Ihrer Veranstaltungen? Bringen die Teilnehmer Vorerfahrungen im Umgang mit der Geschichte mit? Sind die Teilnehmer von den Ereignissen der Vergangenheit persönlich betroffen?
 - Wie werden die Teilnehmer erreicht? Gibt es bestimmte Zielgruppen?
 - Es gibt verschiedene Gruppen in den diktatorischen Regimes: von Opfern bis zu Tätern, von Mitläufern bis zu Widerstandskämpfern. Wo würden Sie Ihre Teilnehmer in diesem Spektrum einordnen?
 - Gibt es bestimmte Themen, die bei den Teilnehmern auf besonderes Interesse stoßen?
 - Gibt es bestimmte Themen, die bei den Teilnehmern auf Abwehr stoßen? Gibt es Themen, die Sie aufgrund möglicher negativer Reaktionen bei den Teilnehmern vermeiden (müssen)?
 - Welche Generationen stehen der Aufarbeitung eher offengegenüber? Kann man zwischen aktiven und passiven Generationen unterscheiden?
 - Kann man von Generationenkonflikten sprechen?
- VII. Ziele der bildnerischen Arbeit/Funktionen der Erwachsenenbildung in den mit der Aufarbeitung verbundenen Lernprozessen:
- **Was möchten Sie für Ihre Teilnehmer erreichen können?**
 - Was sind die ‚Grundbedürfnisse‘ und ‚Grundvoraussetzungen‘ der Bewältigung diktatorischer Vergangenheit?
 - Wie schlagen Sie die Brücke von der Vergangenheit zur Gegenwart?
 - Werden in den Veranstaltungen die Fragen der Menschenrechte diskutiert?
 - Tragen die Veranstaltungen zu politischer Aktivität der Teilnehmer bei (nach Ihrer Einschätzung)? Sollen sie das überhaupt?

VIII. Leitkategorien der Bildungsarbeit (Mündigkeit, Versöhnung, Verzeihung etc.); Übung kritischer Bestandsaufnahme, die Bedeutungsbildung, demokratische Verhaltensweisen und ein demokratisches Wertesystem:

- **Welches Menschenbild wird von Ihrer Organisation vertreten?** (Ist der Mensch ein freiheitsfähiges Wesen oder ist er Gefangener seiner Sozialisation? Wie kann die Aufarbeitung der Vergangenheit zu einem guten Menschen beitragen? Was sind die Züge eines solchen guten Menschen? Kann die Aufarbeitung der Vergangenheit diese Züge fördern?)
- **Wenn man sich mit Ihrer Arbeit beschäftigt, könnte man auf die Idee kommen, dass diese drei Leitbegriffe zentral sind: Urteilen, Verantworten, Handeln (oder Ähnliches)? Wie sehen Sie das?**
- Wer trägt die Verantwortung für den Lauf der Geschichte: der [kommunistische] Staat oder der einzelne Mensch/Bürger?
- Wer ist heute für die politisch-gesellschaftlichen Prozesse verantwortlich?
- Welches Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit der Geschichte braucht der Mensch von heute?
- Werden Handlungsfähigkeit, Emanzipation und Urteilsfähigkeit als Ziel des Bildungsprozesses verstanden (seitens der Bildungseinrichtung/ seitens der Teilnehmer)?
- Wie hängt die Aufarbeitung der Vergangenheit mit der Stärkung/ Transformation der Identität (als Individuum und als Staatsbürger) zusammen?
- Haben Sie während der Veranstaltungen oft mit verschiedenen Interpretationen der Vergangenheit zu tun (z. B. unter den Teilnehmern)? Gibt es eine „Konkurrenz der Erinnerungen“?
- Kommt es in manchen Fällen zu Konflikten während der Veranstaltungen? Wie werden diese gelöst?
- **In der westeuropäischen Diskussion (insbesondere in der deutschen) ist für die Aufarbeitung der Vergangenheit die Frage der Schuld zentral. Spielt diese ‚Schuldfrage‘ auch in Ihrer Organisation eine Rolle?**

IX. Umkehr und Revision von Denkmustern/Umgang mit Autorität:

- Welche Rolle spielte der Umgang mit der Geschichte in der UdSSR/in der Volksrepublik Polen?
- **Hat sich Ihr Verständnis der Geschichte im Laufe der Zeit verändert?**
- Was bedeutete für Sie der Zerfall des kommunistischen Systems (für Ihre Organisation, für Ihre Teilnehmer)?

- Was ist für Sie Demokratie? Ist es etwas, was man im Alltag auch sieht, oder würden Sie sie nur auf der Ebene der Politik einordnen? Mit welchen Einstellungen gegenüber der Demokratie seitens der Teilnehmer haben Sie häufig zu tun?
 - **Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen der Aufarbeitung der Vergangenheit und der Demokratie?**
 - Kann die Aufarbeitung der Vergangenheit zu den Veränderungen von Personen oder gar Gruppen beitragen?
- X. Sensibilisierung für Werte, Reflexion über Normen und das mitmenschliche und mitbürgerliche Mitgefühl:
- **Wird explizit oder implizit die Frage der Werte und Normen in Verbindung mit der Aufarbeitung der Vergangenheit behandelt? Wenn ja, um welche Werte bzw. deren Relativierung geht es?**
 - Gibt es mit der Geschichte verbundene Haltungen/Einstellungen, die ebenfalls aufgearbeitet werden sollten (z. B. Passivität, Anpasstheit, Verantwortungslosigkeit etc.)?
 - Trägt die Geschichte zur Herausbildung einer moralischen Sensibilisierung und zu „neuen rechtlichen und ethischen Standards“ (wie sich eine deutsche Kulturologin ausgedrückt hat [A. Assmann]) bei?
- XI. Erfolge und Misserfolge der Arbeit/Fehler/Zufriedenheit/Wünsche:
- **Worin sehen Sie die Erfolge Ihrer Arbeit?**
 - Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeit Ihrer Organisation auf dem Gebiet der Aufarbeitung der Vergangenheit?
 - Haben Sie Ideen hinsichtlich der Bildungsarbeit, die Sie bis jetzt noch nicht realisieren konnten?
 - Gibt es Dimensionen in der Aufarbeitung der Vergangenheit, die Sie gern in Ihrer Arbeit thematisieren würden, aber aufgrund z. B. mangelnder Finanzierung, Interessenlosigkeit seitens der Hörer, aufgrund des Drucks von außen (oder auch innerhalb der Organisation) gelingt dies nicht?
 - **Worin sehen Sie die Misserfolge Ihrer Arbeit?**
 - Sind Ihnen auch schon Fehler in der Aufarbeitung der Vergangenheit unterlaufen? Gab es einen unangenehmen Vorfall während einer Veranstaltung, der Sie besonders getroffen hat? Wie haben Sie gehandelt?
 - Was halten Sie in Ihrer Organisation für verbesserungswürdig?
- XII. Fördernde und hemmende Einflüsse:
- **Was sehen Sie als Hindernisse in der Aufarbeitung der Vergangenheit?**
 - Kann man heute von einer Ideologie des Staates hinsichtlich der Geschichte sprechen, die in der Bildung ihre Fortsetzung findet?

- Kann man heute Fälle der politischen Instrumentalisierung der Vergangenheit beobachten?
- Wie wird die Arbeit Ihrer Organisation finanziert?
- Fühlen Sie sich in Ihrer Arbeit vom Staat anerkannt?
- Räumlichkeiten, Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Teilnahmegebühren

XIII. Wünsche/Prognosen/Perspektiven:

- **Der deutsche Philosoph und Pädagoge Theodor Adorno hat nach dem Zweiten Weltkrieg die Zielformel der Bildung so beschrieben: Die Erziehung soll darauf gerichtet werden, „dass Auschwitz nie mehr sei“. Könnte man eine adäquate russische, polnische, ukrainische Formel formulieren?**
- **Gibt es ein Problem oder ein Thema, das so zentral ist, das es wert ist, in den Schatz der internationalen/europäischen Erinnerung aufgenommen zu werden? Halten Sie eine Herausbildung eines länderübergreifenden kollektiven Gedächtnisses für möglich/für sinnvoll?**

Abschließende Fragen:

- Gibt es noch etwas, was Sie von sich aus erwähnen möchten? Etwas, was nicht gefragt wurde?
- Besteht die Möglichkeit telefonischer Rückfragen?