

GEDENKSTÄTTENPÄDAGOGIK UND HISTORISCH-POLITISCHE BILDUNG

Von Gottfried Kößler



Das Holocaust-Mahnmal in Berlin: ein Feld mit mehr als 2.700 senkrechten Stelen und ein unterirdischer Ort der Information

Gedenkstätten haben in ihrer Unterschiedlichkeit verschiedene „Aufladungen“. Sie sind Orte, die Affekte auslösen, also Reaktionen, die nicht durchdacht, nicht kognitiv sind. Dazu gehört auch die Erfahrung, dass die Gedenkstätte jemanden kalt lässt, dass es zu Aussagen kommt wie „damit habe ich einfach nichts zu tun“. Das kann passieren. Diese Wahrnehmung kann sich aber im Laufe des Besuches ändern. Pädagoginnen und Pädagogen können und müssen mit sehr unterschiedlichen Reaktionen rechnen. Doch wie genau gelingt es ihnen, dieser Aufgabe gerecht zu werden?

Pädagogik muss an diesen Orten als Voraussetzung reflektieren, dass Gedenkstätten an NS-Verbrechensorten von aktueller Politik tief durchdrungen sind. Das heißt nicht, dass man die politische Agenda der Gedenkstätte übernehmen muss, aber sie ist kein Lernort, der sozusagen „neutral“ ist. Im Hintergrund der Besuche von Gedenkstätten steht die oft wiederholte Widmung, für die ich exemplarisch den Bundespräsidenten Roman Herzog heranziehe, der 1997 den 27. Januar als staatlichen Gedenktag durchgesetzt hat. Er sagt: „Das ist die Verantwortung für unsere Geschichte“ (Herzog 1996). Diese Formulierung ruft die Frage auf, von welchem „Wir“ da die Rede ist. Wenn man den Satz ernst nehmen will, ist die wesentliche Frage, wie man dieses „Wir“ differenzieren und konkretisieren kann.

„Vom Tatort zur Bildungsstätte“ – Gedenkstätten heute

Gedenkstätten an Orten von NS-Verbrechen haben sich seit 1945 entwickelt. „Vom Tatort zur Bildungsstätte“ (vgl. Haug/Kößler 2009) war es ein weiter Weg. Er begann unmittelbar nach dem Ende des Nationalsozialismus damit, dass Alliierte, Überlebende und ihre politischen Organisationen sich bemühten, die Verbrechen zu dokumentieren. Die ersten Aktivitäten in den nun ehemaligen Verbrechenorten waren meistens Aktionen der Dokumentation mit der Absicht, festzuhalten, was geschehen war und auch die Täterinnen und Täter zu verfolgen.

Zeitgleich gab es die Aktivitäten der Besatzungsmächte – ein anschauliches Beispiel hat sich in Buchenwald ereignet. Dort hat die US-Armee Bürgerinnen und Bürger aus Weimar, das nur eine gute Fußstunde entfernt liegt, zwangsweise durch das gerade befreite KZ geführt. Auf dem Gelände lagen Tote aufgeschichtet, an denen diese Leute vorbeigehen mussten. Das wurde vom US Signal Corps gefilmt und für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt. Der Aspekt der Mahnung ist in diesem

Moment zum ersten Mal aufgetaucht und bleibt in die Geschichte der Gedenkstätten eingeschrieben. In der DDR waren diese Mahnung und gleichzeitig das Bewusstsein, als Kommunisten zu den Siegern zu gehören, für das staatliche Selbstverständnis und für die politische Bildung zentral. Die Gedenkstätten

Verantwortung für unsere Geschichte

erinnerten an den erfolgreichen Kampf gegen den Faschismus, und sie hatten von daher nicht in erster Linie die Funktion eines Trauerortes. Die Veränderung der Gedenkstätten seit 1989 ist an diesem Punkt in Ostdeutschland grundlegend gewesen (Haug/Kößler 2009, 81f.). In der BRD waren es seit 1945 die Verbände der Überlebenden, die unter dem Ruf „Nie wieder Faschismus“ aus dem Gedenken ein politisches Programm gemacht haben.

Inzwischen sieht die gedenkstättenpädagogische Disziplin eine direkte Verbindung zwischen der historischen Information und einem politischen Aufruf eher kritisch. Aber diese war der Arbeit in Gedenkstätten von vornherein eingeschrieben. Dagegen ist eine Verbindung von politischer Bildung im Sinne der staatlichen Bildungseinrichtungen in enger Verknüpfung mit der Erinnerung an die NS-Verbrechen eine Orientierung, die erst seit etwa 1960 entstanden war, parallel zu den großen NS-Prozessen, also dem Frankfurter Auschwitzprozess und anderen. Anlass war eine große jüdenfeindliche Schmier- und Übergriffswelle Ende der 1950er-Jahre. Die Bundeszentrale für politische Bildung beauftragte das Institut für Sozialforschung, Bildungsmaterialien zu entwickeln. Die Rundfunkvorträge von Theodor W. Adorno, wie z. B. „Erziehung nach Auschwitz“, gehören in diesen Zusammenhang.

Von da an wurde die politische Aufgabe, sich mit dem Nationalsozialismus und mit dem neuen, bzw. immer noch präsenten Antisemitismus zu beschäftigen, immer mehr eine pädagogische Aufgabe. In jeder Ansprache von Politikerinnen und Politikern, die sich mit den Verbrechen beschäftigen, geht es seither irgendwie auch um Pädagogik. Wolfgang Meseth hat nachgewiesen, wie sich in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Schriften zu diesem Themenfeld eine Verschiebung von politischen Handlungsüberlegungen hin zum pädagogischen Verständnis durchgesetzt

Holocaust-Education als internationale Aufgabe

hat und die Vorstellung entstanden ist, man könnte den mörderischen Rassismus und Antisemitismus des Nationalsozialismus nachträglich pädagogisch bewältigen (Meseth 2005, hier vor allem 155–158). Das führte dazu, dass wir noch heute das Problem haben, dass in diesem Themenfeld die Trennung von politischem und pädagogischem Handeln schwierig ist – mindestens so schwierig wie beim aktuellen Rassismus oder bei post-kolonialen Fragen.

Volkhard Knigge konstatierte im Jahr 2002 eine „Nationalisierung des negativen Gedenkens“ (Knigge 2002, 423). Das Erinnern an die Verbrechen ist spät, aber sehr deutlich ein Teil des staatlichen Selbstverständnisses der Bundesrepublik geworden. Seit dem Jahr 2000 gibt es die „Gedenkstättenkonzeption des Bundes“ und damit eine Förderung von Gedenkstätten aus Bundesmitteln. Seitdem sind auch in den westdeutschen Gedenkstätten pädagogische Abteilungen entstanden. In den Gedenkstätten in Ostdeutschland gab es diese immer, sie wurden aus DDR-Zeiten fortgeführt.

Zugleich hat die Thematisierung von Globalisierung und Migration in Bezug auf den Holocaust eine sehr starke politische Aufladung bekommen, seit 2000 das Stockholmer Internationale Forum zum Holocaust unter UNO-Leitung stattgefunden hat. Die Holocaust-Education – das US-amerikanische Konzept, durch die Beschäftigung mit dem Holocaust demokratische Kompetenzen zu vermitteln – wurde zu einer internationalen Aufgabe erklärt und zwar vor allem mit der Absicht, in Osteuropa wirksam zu werden. Daraus ist eine internationale Organisation entstanden, die an den Außenministerien angesiedelt

ist. Sie heißt „International Holocaust Remembrance Association“ (IHRA). Es geht dabei um die Vermittlung demokratischer Grundwerte, wobei die kritische Beschäftigung mit dem Holocaust als ein angemessener pädagogischer Weg verstanden wird (Kaiser 2015).

Gedenkstättenpädagogik

Das Arbeitsfeld „Gedenkstättenpädagogik“ ist der prominenteste Bereich der „historisch-politischen Bildung“. Die Begriffe „historisch-politisches Lernen“ und „historisch-politische Bildung“ sind auf den sog. „Beutelsbacher Konsens“ bezogen (vgl. Bundeszentrale 2011). Dieses Orientierungspapier hält fest, dass in der politischen Bildung jegliche Überwältigungen der Adressatinnen und Adressaten der Bildung zu vermeiden sind, jede emotionale Überwältigung, aber auch jede Überwältigung mit politischen Positionierungen. Bildung soll als rationales Angebot funktionieren und die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, entwickeln. Unterschiedliche Positionen sollen kritisch angeeignet werden.

Neben diesem Verständnis von politischer Bildung ist Ortsbezogenheit spezifisch für Gedenkstättenpädagogik. Der Bildungsprozess soll von der jeweiligen konkreten Geschichte und von dem ausgehen, was man sehen kann. Ein Beispiel: In Frankfurt a. M. – Hed-



Gedenkinstallation auf dem Gelände des ehemaligen Arbeitslagers Frankfurt-Heddernheim, 2018



Eine Schülergruppe rastet während einer Führung durch die Gedenkstätte im ehemaligen Konzentrationslager Dachau vor einer Baracke. Sicherlich kein unbeschwerter Schulausflug.

derheim gibt es die Gedenkstätte für ein Arbeitserziehungslager. Der Besuch mit einer Schulklasse muss berücksichtigen, dass die Jugendlichen hier gar nichts mehr sehen außer einem Acker und einem künstlerisch aufbereiteten „Nischengebäude“. Das heißt, man muss als Pädagogin oder Pädagoge etwas zusätzlich bereitstellen, während an einem anderen Ort, z. B. in einer großen KZ-Gedenkstätte, wo eine Vielzahl von Relikten zu sehen sind und eine pädagogische Betreuung erfolgt, grundlegend andere Voraussetzungen für die Aneignung des Ortes und der Themen bestehen.

Menschenrechtsbildung wird nicht zuletzt im politischen Diskurs als Aufgabe dieser sehr konkreten ortsbegrenzten Bildungsarbeit eingefordert. Auch in Lehrplänen ist immer wieder die Erwartung formuliert, dass die Beschäftigung mit diesen Orten eine Sensibilisierung und vielleicht sogar Erkenntnisse in Bezug auf Haltungen – nicht nur zu Rassismus und Antisemitismus, sondern grundsätzlich zu Menschenrechten und Demokratie – erzeugt. Ob das wirklich erfolgt, muss man in der Praxis beobachten. Die Frage ist, wie weitgehend Pädagoginnen und Pädagogen ihre Ansprüche an das je eigene Handeln fassen sollen. Es ist bereits ein Erfolg von historisch-politischer Bildung,

wenn die Ebene der Information funktioniert, wenn die Besucherinnen und Besucher am konkreten Beispiel lernen, wie ein solches Arbeitserziehungslager funktioniert hat, das in einem städtischen Raum gelegen ist, wie die Bevölkerung sich dazu verhalten hat und wie die Nachbarschaft sich heute zu der Erinnerung an das Lager verhält. Auf diesem sachlichen Weg kann man sehr viel lernen, einerseits über den Nationalsozialismus und andererseits auch über Verhaltensdispositionen von Personen gegenüber solchen Anderen, die sie als nicht-dazugehörig betrachten, über Hierarchien, über Militarismus usw.

Gedenkstättenpädagogik am konkreten Ort des NS-Terrors leistet vor allem die Vermittlung von Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven. Da sind zunächst die Inhaftierten, die Verfolgten, oft die Ermordeten. Manchmal gab es auch Personen aus dem Widerstand unter den Häftlingen. Dann gibt es die Wachmannschaften, die mehr oder weniger bewusst an Verbrechen an diesem Ort beteiligt waren, die sich später dazu bekennen oder nicht. Es gibt die Gerichtsverfahren in der Nachkriegszeit. Um den Ort herum gibt es die Bevölkerung, Menschen, die in der historischen Forschung heute als „Akteure“ bezeichnet

werden. Es geht also bei der Beschäftigung mit solchen Orten nicht zuletzt um Biografien, und das bedeutet, dass Geschichte an diesen Orten nicht von der institutionellen Ebene oder vom staatlichen Handeln, von Strukturen her angeeignet wird, sondern ausgehend von Akteurinnen und Akteuren. Und das kann Empathie mit den Verfolgten erzeugen und einen Transfer von Wissen auf die eigene Haltung auslösen. Dieser Effekt wird in der Gedenkstättenpädagogik und der Schulpädagogik sehr häufig erwartet. Aber das muss nicht in jedem Fall funktionieren, der Transfer kann auch ausbleiben. In jedem Fall ist es erforderlich, zur pädagogischen Begleitung dieses Schrittes jeweils die richtigen Fragen zu entwickeln. Ein Pädagoge könnte sagen: „Wir haben jetzt diese historische Situation betrachtet – und wir betrachten nun die aktuelle Situation zum Beispiel im Verhältnis von Minderheiten und Mehrheiten in unserer Gesellschaft“. Gibt es da eigentlich Ähnlichkeiten oder nicht? Oder gibt es andere politische Konstellationen, die wir wahrnehmen und vergleichen können? Übrigens sind Vergleiche grundsätzlich keine Gleichsetzung (vgl. Thimm/Kößler/Ulrich 2010, 147–153).

Nun zur lernenden Gruppe. Sie ist heute in jedem Fall heterogen. Unter Heterogenität verstehe ich nicht in erster Linie nationale Zuschreibungen, sondern Diversität im weitesten Sinne, die einen sehr unterschiedlichen Zugang zu konkreten Orten und den damit verbundenen historischen Themen produziert. Aus dieser Grundannahme folgt: Indem ich die Heterogenität der Gruppe wahrnehme, muss ich unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten eröffnen. Das beginnt bei der Vorbereitung des Materials und geht bis zur Absprache mit der Gedenkstätte. Biografien bieten dafür gute Ansätze. Es gibt auch andere Wege,

aber auf jeden Fall gründet die Aufmerksamkeit für die Heterogenität der Lernenden, bis hin zu Fragen der physischen Beeinträchtigung, das pädagogische Handeln. Es spielt für die Besucherinnen und Besucher eine Rolle, ob es Erfahrungen mit diesen Orten gibt und was das für Erfahrungen sind. Sie müssen bei der Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs besprochen werden. Es kann sein, dass es familiengeschichtliche Bezüge gibt. Wenn es die gibt, wäre es wichtig, sie zu kennen. Wenn die Lehrkraft eine entsprechende Vermutung hat, muss sie sich einen behutsamen Umgang damit überlegen. Problematisch wäre es, bei der Annahme, es gebe Nachfahren von Verfolgten in der Lerngruppe,

Orientierungsbedürfnisse der Lernenden ernst nehmen!

im Plenum aufzufordern „Wer kann denn mal etwas von der Familiengeschichte erzählen?“ Ebenso problematisch ist es, zu fragen, ob jemand SS-Leute in der eigenen Familiengeschichte hat. Aber wenn man die Vermutung hat, dass es eine solche Verbindung gibt, dann ist es sinnvoll, mit den Betroffenen vorher zu sprechen und sie ggf. zu schützen. Die Lernenden bringen ohne Ausnahme das mit, was die Geschichtsdidaktiker „Orientierungsbedürfnisse“ nennen, d. h. sie wollen sich durch diese Erfahrung – wenn es gut geht – politisch und vielleicht auch ästhetisch neu orientieren. Und diese Bedürfnisse sollten nicht nur berücksichtigt, sondern auch formuliert werden. Dafür muss also eine methodische Konzeption entwickelt werden. Es führt nicht weiter, zu sagen: „Ihr sollt jetzt lernen, dass es nie wieder den Nationalsozialismus geben soll“, sondern es geht darum, herauszuarbeiten, was die Lernenden am historischen Gegenstand in Bezug auf gegenwärtige Fragen interessiert.

Ziel der Gedenkstättenpädagogik ist vor allem, dass historisches Wissen angeeignet wird. Die Besucherinnen und Besucher sollen erkennen, was am jeweiligen Ort passiert ist und in der Lage sein, es einzuordnen, zum Beispiel die Regionalgeschichte aus dieser Perspektive zu erzählen. Die Aufmerksamkeit für die Frage der post-kolonialen Narrative zur NS-Geschichte ist gewachsen. Damit ist gemeint, dass in diesem Kontext alle Fragen, die etwas mit der Geschichte des Rassismus, des Kolonialismus, der Entkolonialisierung zu tun haben, präsent sind (vgl. KZ-Gedenkstätte Neuengamme 2019; Erinnern. at 2019) – aber nicht unbedingt, dass die Geschichte



„Jedem das Seine“ – zynische Inschrift am Lagertort des KZ Buchenwald.

anderer Weltregionen behandelt wird. Dass wir heute in Deutschland wieder über Rassismus reden, hat etwas mit der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Rassismus und der postkolonialen Situation zu tun. Jetzt fangen wir

Neuer Blick auf den Nationalsozialismus angesichts des aktuellen Rassismus

angesichts des aktuellen Rassismus an, die Ereignisse und die Haltungen im Nationalsozialismus unter dieser Sicht neu zu betrachten. Das war bis in die 1990er-Jahre ausgeblendet. Und dieses Phänomen ist aus didaktischer Sicht ein sehr wichtiger Punkt. Lehrkräfte müssen den Schülerinnen und Schülern diesen Zusammenhang nicht permanent erklären, aber man sollte ihn im Kopf haben. Politische Bildung bedeutet neben der Vermittlung von Wissen immer eine Beschäftigung mit dem Wertekanon der Menschenrechte. Was heißt es eigentlich konkret, das Grundgesetz zu achten, den Gleichheitsgrundsatz ernst zu nehmen, das Diskriminierungsverbot im Alltag umzusetzen?

LITERATUR

Bundeszentrale für Politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens. www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens (Abfrage: 09.08.2019).

Erinnern.at (Hrsg.) (2019): Fluchtpunkte. Bewegte Lebensgeschichten zwischen Europa und Nahost, 2019. www.fluchtpunkte.net/ (Abfrage: 09.08.2019).

Haug, V./Kößler, G. (2009): Vom Tatort zur Bildungsstätte. Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik. In: Horn, S./Sauer, M. (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit, Göttingen, S. 80–87.

Herzog, R. (1996): Ansprache von Bundespräsident Roman Herzog zum Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus im Deutschen Bundestag. http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1996/01/19960119_Rede.html (Abfrage: 09.08.2019).

Kaiser, W. (2015): Internationale Diskurse und Perspektiven der Gedenkstättenarbeit in Deutschland. In: Gryglewski, E. et al. (Hg.): Gedenkstättenpädagogik, Berlin, S. 61–63.

Knigge, V. (2002): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Ders./Frei, N. (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München, S. 423–440.

KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hg.) (2019): Verflechtungen. Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus. Voraussetzungen – Funktionen – Folgen. Materialien für die Bildungsarbeit, Hamburg 01/2019. www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de/start.html (Abfrage: 09.08.2019).

Thimm, B./Kößler, G./Ulrich, S. (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a. M.

Meseth, W. (2005): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität.



Gottfried Kößler

– ist Gymnasiallehrer für Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde. Seit 1992 bis zur Pensionierung 2019 für die pädagogische Arbeit am Pädagogischen Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt abgeordnet. Bis 2019 stellvertretender Direktor des Fritz Bauer Instituts.

– Gottfried.Koessler@stadt-frankfurt.de



Das Lagertort von Auschwitz-Birkenau. Eine Ikone des Holocaust. Es ist Teil des Staatlichen Museums Auschwitz in Polen.