

Jugendlicher, der zweimal mit Gruppen aus Adelsheim am internationalen Jugendzeltlager in Dachau teilgenommen hat, auch nach seiner Entlassung wieder zum Zeltlager angereist kam und dort mit uns gemeinsam weiterarbeitete. Dies halte ich schon insofern für bemerkenswert, als es sich um einen jungen Mann handelt, der sehr intensiv in einer rechten Gruppierung verwurzelt war. Als Siebzehnjähriger hatte er sich an einem Überfall auf Asylbewerber, die in einem Wohncontainer untergebracht waren, beteiligt und sich der schweren Körperverletzung schuldig gemacht. Während der Haftzeit pflegte er Kontakt zu rechten Parteien, soweit dies trotz Briefzensur möglich war. Die Hilfsorganisation nationaler Gefangener (HNG) rief in ihren einschlägigen Publikationen zur Aufrechterhaltung des Briefkontaktes zu ihrem „Kameraden“ auf.

In Vorbereitung dieses Referates habe ich mich bemüht, auch einen Teilnehmer des ersten Auschwitz-Projekts im Jahre 1986 anzurufen. Ich wollte wissen, wie er im Nachhinein die Fahrt nach Auschwitz sieht. Zunächst erzählte er mir über seinen Werdegang nach der Entlassung. Er hatte in der Jugendvollzugsanstalt Adelsheim noch das Abitur gemacht und dann Betriebswirtschaft studiert. Nach dem Vordiplom brach er das Studium ab. Es folgten, wie er selbst sagt, die fünf schlimmsten Jahren seines Lebens. Er war schwer drogenabhängig, konnte aber mit Hilfe einer stationären Therapie den Ausstieg schaffen. In den vergangenen Tagen hat er – in der Zwischenzeit 30 Jahre alt – eine Ausbildung als Fotodesigner beendet und hofft, irgendwann ein eigenes kleines Fotogeschäft eröffnen zu können. An der gedenkstättenpädagogischen Arbeit in Auschwitz war ihm wichtig, erfahren zu haben, wozu ganz normale und unauffällige Menschen fähig sind. Er verwies dabei auf die Tagebuchaufzeichnungen von Rudolf Höss, der ja ein liebevoller Familienvater gewesen sein soll. Sein Glaube an die Menschheit habe dabei sehr gelitten.

Gottfried Kößler

Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen?

Zur Funktion des authentischen Ortes
in pädagogischen Prozessen¹

aus: "Pädagogik der Erinnerung
Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit"
Doron Kiesel / Gottfried Kößler /
Werner Nickolai / Manfred Wittmer (Hrsg.)
Haag + Herchen Verlag

Lernorte oder Gedenkstätten?

Die großen ethischen Zielvorstellungen einer „Pädagogik nach Auschwitz“, also Empathie, Selbstreflexion, Liebesfähigkeit, Anerkennung, Aufklärung sind keine pädagogischen Aufgaben, die eine Gedenkstättenfahrt notwendig machen. Sie sollten im pädagogischen Alltagshandeln verfolgt werden. Dennoch werden solche Reisen immer wieder mit eben diesen Zielen begründet. Das Vertrauen in die kathartische Kraft der Orte des Verbrechens ist für viele Pädagogen eine Selbstverständlichkeit. Ich möchte zunächst der Frage nachgehen, welche Möglichkeiten des Lernens eine Gedenkstätte eröffnen könnte. Empathie ist nach Ido Abram (mit Bezug auf Yehuda Bauer) die genauere Bezeichnung dessen, was Theodor W. Adorno „Identifikation“ nannte.² Der Begriff läßt mehr Distanz zwischen den beiden Seiten. Als erster Schritt auf dem Weg zur Fähigkeit der Empathie könnte für den Geschichtsunterricht der Perspektivenwechsel gelten, ein einfaches rationales Verfahren. Die Basis dieses Verfahrens im Geschichtsunterricht ist der Text. Es kann ein Bericht von Zeitzeugen oder ein literarischer Text sein, eine Erzählung oder ein Dokument. Im Handbuch der Geschichtsdidaktik beschreibt Klaus Bergmann

1 Wiederabgedruckt aus: Fritz Bauer Institut (Hg.), Auschwitz: Geschichte, Rezeption, Wirkung. Jahrbuch 1996 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt a. M. 1996, S. 299-318

2 Ido Abram, Erziehung und humane Orientierung, in: Ido Abram/Matthias Heyl, Thema Holocaust: Ein Buch für die Schule, Reinbek 1996

im Kapitel „Multiperspektivität“, wie ein historischer Sachverhalt im Unterrichtsprozeß rekonstruiert wird.³

Lernen erfolgt hier über die bewußte Wahrnehmung und Beschreibung der unterschiedlichen Perspektiven der Handelnden in einer bestimmten historischen Situation. Im Fall des Holocaust nennen wir diese Handelnden entsprechend der Beschreibung Raul Hilbergs *Opfer, Täter, Zuschauer* und *Helfer*. Für Adorno steht der Blick auf die Täter im Zentrum. Was motiviert sie? Wie wird jemand zum Massenmörder, warum hat einer nicht „nein“ gesagt? Das sind Überlegungen, die, so Adorno, die Menschen „davon abbringen könnten, ohne Reflexion nach außen zu schlagen“.⁴

Die Empathie mit den Opfern des Holocaust hat eine andere Qualität. Hier gibt es für das Alltagshandeln nichts zu lernen, denn nicht *ihre* Handeln hat sie zu Opfern gemacht. So besitzt auch das Lernen über das Schicksal der Opfer eine andere Qualität. Es bedeutet wahrzunehmen, daß durch die Nationalsozialisten Menschen in eine Situation gezwungen wurden, die ein Handeln nach den ethischen Normen unmöglich machte, die Menschlichkeit ausmachen. Aus der Kenntnis dieser historischen Tatsache folgt die Forderung nach empathischem Verhalten, denn es ist das Gegenteil des Verhaltens der Täter. Das Erlernen von Empathie als eigene Fähigkeit kann wohl kaum durch die Beschäftigung mit ihrer Negation erfolgen. Es ist unwahrscheinlich, daß für dieses zentrale Ziel einer Pädagogik nach Auschwitz der Holocaust ein adäquater Lerngegenstand ist. Das Anne Frank Haus in Amsterdam hat das Projekt „DAS SIND WIR“⁵ entwickelt, das ein Trainingsprogramm für den akzeptierenden Umgang mit den Differenzen zwischen den Menschen bietet. Es bemüht sich darum, Kinder von heute zu einem Umgang miteinander zu befähigen, den die Deutschen der NS-Zeit nicht beherrschten, den die Täter im Holocaust mit Füßen traten. Empathie realisiert sich im Alltagshandeln, und dort muß sie auch vermittelt werden. Dennoch kann diese Erkenntnis keinesfalls eine Abwendung

3 Klaus Bergmann, Multiperspektivität, in: K. Bergmann u. a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1985, S. 271 ff.

4 Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M. 1969, S. 90

5 Anne Frank Haus, DAS SIND WIR. Ein Lesebuch mit Geschichten von Olivia, Irfan u. a., Weinheim/Basel 1995; und Anne Frank Haus, Handbuch DAS SIND WIR, Weinheim/Basel 1995

der Pädagogik von der Auseinandersetzung mit dem Holocaust legitimieren.

Adorno schreibt, das Grauen von Auschwitz komme in der bewußten Übernahme des Blicks der Täter an die Heutigen heran. Das Ziel der Erziehung nach Auschwitz setzt sich für ihn aus Selbstreflexion, Nachdenken, Bewußtmachung der Kälte und Selbstbestimmung des einzelnen zusammen. In der Beschäftigung mit den Tätern wird das Ziel erreicht, den Blick auf sich selbst zu richten.

Ich werde dieses methodische Verfahren heute, wie es auch Ido Abram vorschlägt, um den Blick auf die Zuschauer und die Helfer erweitern. Der Begriff Zuschauer umfaßt dabei den grauen Bereich bis hin zu den Wehrmachtssoldaten, die wir auf Fotos sehen, wie sie den Massenerschießungen zuschauen.⁶ Andererseits gehört hierher auch die „Normalität“ der Helfer. Für ein Lernen, das Relevanz für heutiges Verhalten in der alltäglichen Frage nach Zivilcourage hat, sollte die Aufmerksamkeit nicht den Helden gelten, sondern den Alltagsmenschen, die genausogut auch hätten falsch handeln können.

Ernst Federn schlug bei einer Diskussion vor, nicht von „Empathie“, sondern einfach von „der Fähigkeit zu Mitgefühl“ als Qualifikation zu sprechen. Das wäre also das übergeordnete „Lernziel“, wenn es um Unterricht zum Holocaust und Nationalsozialismus geht. Es ist vollständig auf die Zukunft bezogen. Was aber hat damit das Erinnern zu tun? Es scheint bei dieser Lektüre von Adorno, als sei Erziehung nach Auschwitz gerade keine Erziehung über Auschwitz. Zur Klärung dieser Frage müssen die Begriffe Erinnerung, Gedächtnis, Gedenken genauer betrachtet werden.

Aleida Assmann unterscheidet in einem Aufsatz zwischen Kultur als Lebenswelt und als Monument.⁷ Im Bereich der Lebenswelt ist Erinnerung flüchtig, die Form ihrer Erscheinung konstituiert sich im Prozeß der kommunikativen Beziehungen zwischen dem einzelnen und der Umwelt. Das Monument hingegen wird als verfestigt beschrieben, es gehört in das Feld

6 Vgl. dazu die Rezeption der Wehrmachtsausstellung des Hamburger Instituts für Sozialforschung und die Debatte um die Thesen von Daniel Goldhagen im Frühjahr 1996. Auch die Verweigerung einer Beschäftigung mit dem Krieg im Osten durch die Mehrheit der Geschichtslehrer in Deutschland gehört in diesen Kontext.

7 Aleida Assmann, Kultur als Lebenswelt und Monument, in: Aleida Assmann/Dietrich Harth (Hg.), Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt a. M. 1991, S. 11 ff.

des Repräsentativen. Beide Formen des Bezugs auf Vergangenes haben demnach ihre je besonderen Zeiten, Zeichensysteme und Sprachen.⁸

Im schulischen Lernen entsteht die Einbeziehung des Individuums in das kollektive Gedächtnis im gelungenen Fall als kommunikativer Prozeß, in der rationalen und affektiven Auseinandersetzung mit den Materialien, die dafür vorbereitet sind. Selbst im Fall des Scheiterns eines intendierten Lernprozesses handelt es sich um eine Situation, für die Kommunikation konstitutiv ist. Das heißt nicht, daß diese Kommunikation herrschaftsfrei ist. Es heißt vor allem nicht, daß diese Kommunikation in jedem Fall gelingen kann. Die Institution Schule ist von dieser Ambivalenz geprägt, jederzeit das Entstehen einer Beziehung zu anderen, einer Verständigung über dem Alter der Schüler entsprechend existentielle Fragen zu versprechen – und dieses Versprechen wegen der für die Sozialisationsinstanz Schule ebenso konstitutiven Zwänge immer wieder zu brechen. Für die Vermittlung von Geschichte in der Schule entsteht so eine notwendig unsichere Basis, sie erfolgt in vielfältigen Brechungen rein rezeptiv und dann wieder kommunikativ.

In der Gedenkstätte aber entsteht der Bezug auf Geschichte rezeptiv, der Ort ist in Assmanns Sinn als Monument zu verstehen. Er ist Teil der Seite der Kultur, die sich zur Schau stellt, für eine geplante Rezeption vorgesehen. „Wissenschaft und Museum sind Institutionen, die die Monumente um den Preis ihrer lebensweltlichen Aktualität befestigen.“⁹

Pierre Nora vertritt die Ansicht, daß die Schaffung von gesonderten Gedächtnisorten, zu denen er neben Archiven und rein geistigen Orten wie z. B. Nationalhymnen auch Gedenkstätten zählt, eine Reaktion auf den Verlust des lebendigen Gedächtnisses sei.¹⁰ Auch hier wird also die Vorstellung des Erstarren entwickelt, das an die Stelle des Kommunikativen tritt. Die Gedenkstätte ist zugleich der Ort eines historischen Reliktes, ein Friedhof und ein Denkmal. Auf jeder dieser Ebenen entstehen unterschiedliche Formen der Repräsentation von Geschichte. Jonathan Webber schreibt, Auschwitz sei Friedhof, touristischer Zielort, Museum, und all dies sei es

8 Vgl. ebenda, S. 14

9 Ebenda, S. 21

10 Vgl. zum Begriff „Gedächtnisort“ (*lieux de mémoire*): Pierre Nora, *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*, Berlin 1990, S. 17

zugleich auch nicht. „Es ist genau das Nichtvorhandensein einer inneren Übereinstimmung der Teilaspekte, die Existenz einer derartigen inneren Widersprüchlichkeit, die es so schwierig machen, das heutige Auschwitz zu begreifen.“¹¹ Webber untersucht die heutige Situation in der Gedenkstätte Auschwitz unter pragmatischen, aber nicht didaktischen Gesichtspunkten. Er möchte die Möglichkeit eines spezifisch jüdischen Gedenkens an diesem Ort beschreiben, der doch symbolisch für den Völkermord an den Juden, eben den Holocaust steht. Dabei stellt er zunächst die Überlagerung der verschiedensten Symboliken und Nutzungen des Ortes fest. Schließlich kommt er zu der Folgerung, „Auschwitz hat nichts mit dem realen Ort zu tun, denn es zählt einzig die symbolische Bedeutung des Ortes.“¹² Das ausdrückliche Lob der von der Aktion Sühnezeichen begründeten Internationalen Jugendbegegnungsstätte in Auschwitz ist eine Konsequenz dieser Überlegungen, die mit dem Schritt des Anne Frank Hauses zusammenpaßt, ein pädagogisches Programm zur interkulturellen Erziehung zu entwickeln. Zugleich folgert Webber, daß Auschwitz als jüdischer Friedhof viel mehr Beachtung finden müsse, daß für diese Ebene seiner Bedeutung eine Form gefunden werden müsse.¹³

Eine weitere Ebene muß bei der komplexen Überlagerung von Symboliken beachtet werden. Auschwitz ist auch ein nationales Denkmal. Es ist ein zentrales Denkmal des polnischen Staates nach der Befreiung von der deutschen Besetzung. Ähnlich war Buchenwald das Denkmal, in dem sich der Gründungsmythos der DDR verdichtete und repräsentierte. Auf dieser Ebene folgt die Erscheinung der Gedenkstätten der Tradition der Nationaldenkmäler, die zumeist an Schlachten und gefallene Krieger erinnern. Reinhart Koselleck beschreibt ihre Funktion im Zusammenhang der Konstitution der neuzeitlichen Staaten. Die zentrale Botschaft dieser Denkmale an die Gemeinschaft der Bürger des entstehenden Nationalstaates sei die Transponierung „der Jenseitshoffnung in die irdische Zukunftshoffnung der politischen Handlungsgemeinschaft“, dabei werde „das Ewigkeitsver-

11 Jonathan Webber, *Die Zukunft von Auschwitz*. Materialien Nr. 6 (Fritz Bauer Institut), Frankfurt a. M. o. J., S. 6

12 Ebenda, S. 10 f.

13 Ebenda, S. 19

sprechen verzeitlicht“,¹⁴ die politische Zukunft der Gemeinschaft werde durch den Totenkult garantiert. Diese Heilserwartung könnte in der Hoffnung auf eine ethisch läuternde Wirkung der Besuche von Gedenkstätten an die NS-Massenmorde nachklingen. Im Unterschied zu den Kriegerdenkmälern ist aber eine Gedenkstätte am Ort des Holocaust ein bedingungslos negativer Ort. Die Ermordeten standen nicht in der Schlacht für eine gemeinsame Sache – und schon gar nicht für eine deutsche Sache.

Eine Gedenkstätte ist auch ein Museum. Diesen beiden kulturellen Orten ist die „Faszination des Authentischen“ gemeinsam. Diese Faszination entsteht aus dem „Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit, dem Ineinander von zeitlich Gegenwärtigem und geschichtlich Anderem“. ¹⁵ Die Objekte im Museum – oder die Realien¹⁶ in der Gedenkstätte – sind gleichzeitig in zwei Zeitebenen verortet. Einerseits sind sie Relikte des Vergangenen. Sie sind aber auch Teil der heutigen Realität, im Fall von Gedenkstätten oder Geschichtsmuseen nicht zuletzt des politischen Diskurses, der Selbstverständigung z. B. des Gemeinwesens Bundesrepublik Deutschland. Wie werden diese beiden Ebenen von den Besuchern erfahren? Wo bewegt sich ein Besucher, der durch das Lagertor eines ehemaligen Konzentrationslagers tritt?

Die Nähe dieser Fragestellung zu Walter Benjamins Beschreibung der Spannung zwischen „Spur“ und „Aura“ liegt auf der Hand. Auf die Gedenkstätte als Ort, der selbst ein Relikt der Zeit ist, an die gedacht werden soll, lassen sich seine Überlegungen projizieren. Er schreibt: „Die Spur ist Erscheinung einer Nähe, so fern das sein mag, was sie hinterließ. Die Aura ist Erscheinung einer Ferne, so nah das sein mag, was sie hervorruft.“ Das pädagogische Problem der Gedenkstätte im Unterschied zum Umgang mit historischen Themen, die wir didaktisch gezielt zumindest teilweise ihrer

14 Reinhart Koselleck, Einleitung, in: Reinhart Koselleck/Michael Jeismann (Hg.), *Der politische Totenkult: Kriegerdenkmäler in der Moderne*, München 1994, S. 14

15 Gottfried Korff/Martin Roth, Einleitung, in: dies. (Hg.), *Das historische Museum: Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik*, Frankfurt a. M./New York 1990, S. 17

16 Dr. Harry Stein, Historiker in der Gedenkstätte Buchenwald, spricht von „Großrealien“ und „Kleinrealien“. Die Großrealie ist dann das Gelände selbst, die Kleinrealie z. B. ein Knopf oder ein Kamm. Im Geschichtsmuseum wären das Objekte. Es liegt auf der Hand, daß auch die Präsentation von Realien eine Form der Inszenierung bedeutet. Vgl. dazu Reinhard Matz, *Die unsichtbaren Lager*, Reinbek 1994

Aura entkleiden, um sie verstehender Annäherung zugänglich zu machen, benennt Benjamin im folgenden Satz. „In der Spur werden wir der Sache habhaft; in der Aura bemächtigt sie sich unser.“¹⁷ Der kleine Absatz, in dem diese Sätze bei Benjamin stehen, steht nicht im Zusammenhang seiner Überlegungen zu Ausstellungen oder zu historischen Themen. Das Kapitel befaßt sich vielmehr mit dem Flaneur, mit der Wahrnehmung der Großstadt. Die Spur, die Aura findet sich nicht im aufbereiteten Zusammenhang des Museums, sondern in zufälligen, beiläufigen Begegnungen. Der Flaneur ist dem Detektiv verwandt, er ist mit einer besonderen Form der „angespannten Aufmerksamkeit“ unterwegs.¹⁸ So könnte die spezifische Appellfunktion des ehemaligen Lagers den Besucher treffen. Wolfgang Ernst beschreibt dieses Phänomen mit dem Blick auf Buchenwald: „Der Besucher durchschreitet das ehemalige Lagertor wie ein Proszenium und erblickt – in exakter Verkehrung der Gefangenenperspektive – eine andere Welt. Der Appellplatz von Buchenwald appelliert heute an die Erinnerung.“ Er ist sich dabei wohl bewußt, daß dieser Appell nicht zufällig entsteht.¹⁹

Das historische Museum traut der Kraft der Begegnung mit den originalen Gegenständen kaum. Es bemüht sich, die Relikte der Vergangenheit in einem aus der gegenwärtigen Sicht geordneten Zusammenhang zu präsentieren. Es entwirft eine Geschichtserzählung in Form der historischen Ausstellung. Den Realien wird selten das Feld überlassen, ihre Wirkung als Teil einer historischen Information entsteht erst im geplanten Kontext.²⁰ Die Wahrnehmung des Besuchers wird so weit wie möglich durch die Inszenierung der Ausstellung gelenkt. Auch jede Gedenkstätte hat ihre historische Ausstellung, manchmal auch eine Kunstaussstellung oder eine künstlerisch gestaltete Ausstellung.²¹ Aber nicht nur sie, sondern der Ort des ehemali-

17 Walter Benjamin, *Das Passagen-Werk*, Bd. 1. Frankfurt a. M. 1983, S. 560

18 Ebenda, S. 554

19 Wolfgang Ernst, *Das historische Museum*, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, H. 4 (1991), S. 38. Vgl. auch: ders., *Geschichte, Theorie, Museum*, in: Gottfried Fliedl u. a. (Hg.), *Erzählen, Erinnern, Veranschaulichen* (Museum zum Quadrat 3), Klosterneuburg 1992, S. 19

20 „Musealisierung heißt, den Dingen eine neue Ordnung zu geben“, schreibt Klaus Weischenfelder, *Museale Gegenwartsdokumentation – vorausseilende Archivierung*, in: Wolfgang Zacharias (Hg.), *Zeitphänomen Musealisierung*, Essen 1990, S. 180

21 Vgl. Cornelia Brink, Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstel-

gen Konzentrationslagers oder des Massenmordes selbst ist eine ästhetische Präsentation. Im Gelände von Birkenau z. B. wurden in den letzten Jahren schwarze Stelen als Träger für Informationen, aber auch als Anmutung von Grabsteinen aufgestellt. Das ist eines der Ergebnisse der Diskussion über die Neugestaltung der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau, zu der auch der oben zitierte Aufsatz von Jonathan Webber gehört.²² Die Leere des Lagergeländes in Buchenwald ist das Ergebnis einer bewußten Gestaltung in den 50er Jahren, ebenso wie die parkartige Anlage in Dachau. Der Krematoriumssofen in Hadamar ist als gestochen scharfe Fotografie am Ort des originalen Ofens präsent. Die didaktischen Überlegungen müssen sich, wenn sie nicht liturgisch konzipiert werden, an der Museumspädagogik und damit an der ästhetischen Erziehung orientieren. Die Kunsterziehung geht im Unterschied zur politischen Bildung vom Sichtbaren aus, vom Beschreiben des Wahrgenommenen und erhofft sich von dieser Aufmerksamkeit eine besondere Beziehung zum Objekt. Der ästhetische Gegenstand soll befragt werden, die Assoziationen bewußt wahrgenommen werden. Will man diese Herangehensweise für die politische Bildung übernehmen, so hieße das, an die Stelle einer Emotionalisierung eine rationale Beschäftigung mit dem historischen Gegenstand zu setzen. Diese Abwendung vom moralischen Überwältigen setzt sich im Feld der Holocaust-Pädagogik derzeit durch.²³ Ein Vertrauen in den originalen Ort, seine gewissermaßen magische Kraft, wäre diesem Verfahren entgegengesetzt. Im Kontext der Diskussion um das Deutsche Historische Museum schrieb Jörn Rüsen einer derartigen Betonung der ästhetischen Dimension als sinnstiftender Kraft eine Tendenz zur Mythologisierung der Geschichte zu. Sie bringe eine „Entpolitisierung und Irrationalisierung der historischen Erfahrung“ mit sich.²⁴

Die Museumspädagogik geht nicht von einer unmittelbaren Wirksamkeit der originalen Begegnung aus. Vielmehr umgibt sie das Objekt oft mit

lungen in KZ-Gedenkstätten, in: Annegret Ehmann u. a. (Hg.), Praxis der Gedenkstättenpädagogik, Opladen 1995, S. 55 ff.

²² Vgl. Anmerkung 10

²³ Vgl. Wolfgang Benz, Ruhige Aufklärung statt Schreckensbilder, in: tageszeitung vom 22. 3. 1996, S. 12

²⁴ Jörn Rüsen, Für eine Didaktik historischer Museen, in: Jörn Rüsen/Wolfgang Ernst/Heinrich Theodor Grütter (Hg.), Geschichte sehen. Beiträge zur Ästhetik historischer Museen, Pfaffenweiler 1988, S. 18

so vielen methodischen Verfahren, daß es aus dem Blick gerät. Gedenkstätten verfahren nicht anders. Es ist von der Erwartung her eine Selbstverständlichkeit, daß die Begegnung mit einem originalen Ort der Zweck des Besuches ist. Die Besucher werden aber nicht an den Ort herangeführt, sondern sie finden sich statt dessen in einer Ausstellung, die Texte und reproduzierte Bilder zeigt. Die Texte interpretieren den Ort und die Objekte in einem ethisch bestimmten Horizont. Die Authentizität der Realien wird für den Besucher bereits kurz nach seiner Ankunft in den Hintergrund gedrängt. Häufig beginnen Führungen in Gedenkstätten mit der Vorführung eines Films, der die Geschichte des Konzentrationslagers im Kontext der nationalsozialistischen Herrschaft zeigt. Die Lernenden sind also oft hunderte von Kilometern gefahren, um einen Film anzuschauen, den sie ohne Schwierigkeiten im Unterricht hätten sehen können, in dem sie über den Ort, an dem sie sich befinden, wenig erfahren. Den Ort, den sie doch mit den Sinnen erkunden könnten, sehen sie nicht, sie sitzen buchstäblich im Dunklen.

Diese Hilflosigkeit bei der Präsentation der Realien ist kein spezifischer Mangel der Gedenkstätten. Vielmehr zeigt sich hier ein generelles Problem der Didaktik historischer Ausstellungen. Geschichte ist nicht optisch strukturiert, sondern als Erzählung. Weder Gegenstände noch Orte erzählen von sich aus. Wer beschreiben soll, was man sieht, wenn man durch das Tor von Birkenau kommt, würde vor allem von der Leere reden.

Was aber unterscheidet diese Wahrnehmung bei Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus von der ästhetischen Wahrnehmung beispielsweise einer Ausgrabung einer antiken Siedlung? Welche Informationen über die Vergangenheit können an diesem Ort gewonnen werden?

Gedenkstättenfahrt im schulischen Kontext

Schulisches Lernen folgt institutionellen Vorgaben, wie ich sie schon grundsätzlich ausgeführt habe.²⁵ Die inhaltliche Ebene dieses Rahmens soll nun exemplarisch behandelt werden. Beispielsweise wird im neuen hessischen Rahmenplan Geschichte bzw. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I der Besuch

²⁵ Vgl. oben S. 109 ff.

von Gedenkstätten als eine „geeignete Arbeitsweise / Methode“ zum Thema Nationalsozialismus vorgeschlagen. Im Lernbereich Gesellschaftslehre gehört das Thema Nationalsozialismus zum Themenfeld „Menschenrechte“. Es soll in der 9 oder 10. Klasse durchgenommen werden.²⁶ Diese Form der Einbeziehung eines „außerschulischen Lernortes“ ist ein großer Fortschritt im Verständnis eines Lehrplans als Steuerungsinstrument für Unterrichtsinhalte. Eine lang andauernde Diskussion um die Funktion „außerschulischer Lernorte“ steht hinter dieser Festlegung ebenso wie die politische Entwicklung der Gedenkkultur in der Bundesrepublik Deutschland im Lauf der 80er Jahre.

Zum schulischen Lernen gehören neben den Lehrplänen vor allem die Erscheinungsformen institutionellen Zwanges, also der Anwesenheitszwang, die Noten, der enge Zeitrahmen, die Gruppenbildung, die sehr selten anderen als formalen Kriterien folgt. Diese Zwänge bestimmen den schulischen Alltag stärker als die innovativen Tendenzen und die Wendungen der politischen Kultur. Sie erzeugen eine Trägheit der einzelnen Lehrkräfte, die selbst die Umsetzung institutioneller Vorgaben berührt. Aus der Sicht der Schüler bleibt die Erfahrung des Ausgeliefertseins an die Institution und ihre Agenten noch immer dominant. Lernprozesse, die familiengeschichtliche Fragen provozieren und Themen der Identitätsfindung berühren, haben im schulischen Kontext immer eine hohe Ambivalenz.

Der Geschichtsunterricht ist aber auch für viele Menschen der einzige Moment ihrer Bildungsgeschichte, in dem sie – weil der Ort dafür vorgesehen ist – einige Grundfragen bearbeiten können, die sie bei der Suche nach ihrem gesellschaftlichen Ort mehr oder weniger bewußt beschäftigen: Wer bin ich? Woher komme ich? Wozu gehöre ich?

Wie dieser Moment des Fragens gefüllt wird, kann für politische Haltungen, für das Verhältnis einer Person zu Minderheiten, für die Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden von höchster Bedeutung sein. Dafür kann eine Ausbildung im Erinnern, die Vermittlung von historischem Fak-

²⁶ Hessisches Kultusministerium, Rahmenplan Lernbereich Gesellschaftslehre Sekundarstufe I, Frankfurt a. M. 1995, S. 59; im hessischen „Rahmenplan Geschichte Sekundarstufe I“, S. 35, ist das Thema dem Profil des Schulfaches entsprechend deutlich stärker auf den diachronen Zusammenhang bezogen. Auch hier ist der Gedenkstättenbesuch als eine der möglichen Arbeitsweisen genannt.

tenwissen, von wesentlicher Bedeutung sein. „Erinnern“²⁷ meint hier eine auf der Basis von Faktenwissen entstehende Fähigkeit, sich in Bezug auf die Vergangenheit des Kollektivs zu setzen, in dem man lebt. Diese Fähigkeit kann unter anderem die Grundlage für „Verstehen“, Mitgefühl für die Verfolgten der Vergangenheit – aber auch der eigenen Gegenwart legen.

„Erinnerungsarbeit“ ist demnach im Zusammenhang der Pädagogik über den Holocaust als langfristiger Prozeß der Vermittlung von Kenntnissen zu verstehen. Es ist also neben der Beschäftigung mit der Geschichte der Mehrheitsgesellschaft Unterricht zu halten über jüdische Geschichte, Geschichte der Sinti und Roma, Geschichte der Psychiatrie; die Geschichte der für den Holocaust grundlegenden Ideologien, also des Rassismus und des Antisemitismus muß behandelt werden. Solche Kenntnisse lassen sich, so lehrt uns die Geschichtsdidaktik, vor allem an lokale Bezüge, persönliche Erzählungen, konkrete Bilder anlagern. Ziel des Lehrens ist hier ein traditionell verstandenes Gerüst von Faktenkenntnis, auf das sich die Empfindungen, die beispielsweise anlässlich der Begegnung mit dem Schicksal eines Überlebenden des Holocaust entstehen, beziehen können.

Die meisten neueren Lehrpläne erwarten die Vermittlung des Unterrichts zur Ebene der „Handlungskompetenz“. Die eingangs beschriebene Erwartung Adornos an die Erziehung nach Auschwitz gehört zum gleichen Horizont. Es soll eben nicht eine fachliche Kompetenz im Erinnern, sondern eine moralische Kompetenz zum Handeln in der Gegenwart vermittelt werden. Das ist ein Topos, der die gesamte pädagogische Literatur zu diesem Thema durchzieht. Empathie, die Fähigkeit zum Mitgefühl, kann allerdings nicht als Lehrziel, das überprüfbar sein könnte, beschrieben werden.

Die drei existentiellen Fragen nach der Identität, der Herkunft und der Zugehörigkeit, die ich schon oben benannt habe, sind die klassischen Fragen der Initiation in die soziale Gemeinschaft. In der Geschichte der Gedenkstätten, namentlich derjenigen Auschwitz' und Buchenwalds kann man deren Funktionalisierung für Initiationsriten finden. Besonders eindrucksvoll ist die Verwendung der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald als herausragender Ort für die Jugendweihen der in der DDR.

²⁷ Zum Begriff „Erinnern“ in Absetzung von „Gedenken“ vgl. Micha Brumlik, *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*, Berlin 1995

Dies wäre ein eigenes Thema, das auch bei kritischen Überlegungen zu einer künftigen Gedenkstättenpädagogik nicht übergangen werden darf.

Über den institutionellen Kontext hinaus sind Schüler und Lehrkräfte bei einer solchen Fahrt zu einer Gedenkstätte von vielen Voraussetzungen beeinflusst. Je einzeln tragen sie Bilder, Leseerfahrungen, Vorurteile, Gefühle in sich, die durch die Begegnung mit dem authentischen Ort wachgerufen, aktualisiert, verändert werden können. Zugleich spielen Gruppenprozesse in einer pädagogischen Veranstaltung eine zentrale Rolle. Durch die emotionale Belastung eines Gedenkstättenbesuches kann das Gefühl des Gemeinschaftlichen wachsen. Es können aber auch Differenzen aufbrechen, die im schulischen Alltag keine dominante Rolle spielen. Also hat die Fahrt zu einer Gedenkstätte Voraussetzungen im narrativen, visuellen und sozialen Gedächtnis der Teilnehmenden. Die Lehrkraft und die pädagogische Fachkraft in der Gedenkstätte haben zusätzlich pädagogische Zielvorstellungen.

Ich möchte die Vielschichtigkeit der Voraussetzungen am Beispiel des visuellen Gedächtnisses exemplifizieren. Eine der ersten und stabilsten Informationen über die nationalsozialistische Vernichtungspolitik ist ein Bild: das Lagertor von Auschwitz-Birkenau. Auch Jugendliche, die wenig oder nichts über die Geschichte des Nationalsozialismus und die Geschichte der Opfergruppen wissen, identifizieren dieses Bild mit dem Begriff Holocaust und mit der Vorstellung von Massenmord. Es handelt sich also im Sinn des Strukturalismus um ein Zeichen. Es wird in den unterschiedlichsten Kontexten mit der gleichen Bedeutung dekodiert. Sein historischer Bezug muß für diese Zeichenfunktion nicht bekannt sein, im Gegenteil, es ist eher ein Bild von heute, ein Farbfoto oder ein Filmbild.

In Schulgeschichtsbüchern erscheinen zum Themenfeld Konzentrationslager andere Bilder. Oft sind es Fotografien aus dem sogenannten „Lili Meier – Album“²⁸, also die berühmten Szenen auf der Rampe in Birkenau, die seit der Publikation in Schoenberners „Der gelbe Stern“ Anfang der 60er Jahre²⁹ die Bilder für unsere Vorstellung von Auschwitz liefern. Oder die

28 Das Album liegt seit kurzem in einer neuen, vollständigeren Ausgabe vor: Hans-Jürgen Hahn (Hg.), *Gesichter von Auschwitz: Lili Meiers Album*. Mit einer Einleitung von Peter Moses-Krause, Berlin 1995

29 Gerhard Schoenberner, *Der gelbe Stern*, Gütersloh 1960, S. 142 ff.

Opfer erscheinen als Tote, als anonyme Masse von Körpern beispielsweise auf den Bildern, die in Bergen-Belsen von der britischen Armee nach der Befreiung aufgenommen wurden.

In jedem Fall finden sich in den Schulbüchern historische Fotografien. Die heutige Gestaltung der Gedenkstätten wird hingegen selten vorgestellt. Auch weniger bekannte Fotos oder etwa von Häftlingen angefertigte Zeichnungen werden fast nie verwendet. Zumindest für die Lehrer sind die publizierten Fotografien in der Regel Ikonen der Erinnerung an den Massenmord.

Welche Funktion erfüllen diese Bilder in ihrem didaktisch konzipierten Umfeld? Im besten Fall geben sie einzelnen Personen, sowohl Opfern als auch Tätern, ein Gesicht. Durch ihren hohen Bekanntheitsgrad besitzen sie allerdings eine Hermetik, die der Wirkung des Unmittelbaren, der Neugier bei der Erschließung des Bildinhaltes entgegensteht. Gerade diese Neugier wäre das pädagogisch Erwünschte, sie könnte bei der Beschäftigung mit Quellen, im Gespräch mit Zeitzeugen, beim Besuch von Gedenkstätten motivieren und erneuert werden.

Es finden sich meines Wissens in Schulbüchern keine Bilder, die das tägliche Leben der Juden in Osteuropa vor der deutschen Besetzung zeigen. Auch aus dem Alltag der Wachmannschaften in den Konzentrationslagern finden sich keine Fotografien. Die in den Unterrichtsmaterialien verwendeten Bilder erzählen also eigentlich nichts, sie verweisen nur. Der Verweis soll im Zusammenhang des schulischen Lernens auf den Text führen. Die Schüler sollen sich merken, daß es tatsächlich die Lager gab und daß tatsächlich Menschen ermordet wurden, Frauen, Kinder, Männer jeden Alters. Die Fotografien sind also Beleg und Verstärkung.

Genauso wird immer wieder der Gedenkstättenbesuch begründet. Der authentische Ort soll beweisen, daß es wirklich geschehen ist. Diese Erkenntnis soll auch junge Rechtsradikale zur Umkehr motivieren. Schon vor einigen Jahren hat Detlef Garbe, Pädagoge an der Gedenkstätte Neuengamme, auf diese problematische Erwartung hingewiesen.³⁰

30 Detlef Garbe, *Gedenkstätten: Orte der Erinnerung und die zunehmende Distanz zum Nationalsozialismus*, in: Hanno Loewy (Hg.), *Holocaust: Die Grenzen des Verstehens*, Reinbek 1992, S. 268. Vgl. auch die empirische Studie von Cornelia Fischer/Hubert Anton, *Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler (Hessische Landeszentrale für politische Bildung und Landeszentrale für politische Bildung Thüringen)*, Wiesbaden/Erfurt 1992

Nun reisen wir zu einem Gedenkstättenbesuch mit diesen Bildern in der Erinnerung. Wir werden zunächst feststellen, daß am Ort des Lagers die Jahreszeiten wechseln, daß dort die Menschen genauso aussehen wie an anderen Orten. Die Erwartung, daß der Ort des Mordes außerhalb der realen Welt liegen würde, wird enttäuscht. Was wird nun aus den Bildern, die wir im Gedächtnis mitbringen? Das Lagertor von Birkenau erkennen wir wieder, und es sieht so aus, wie es in unserer Vorstellung existiert. Aber was finden wir hinter dem Tor? Die Erfahrung der Leere von Birkenau ist nicht fotografisch festzuhalten. Wie könnte dafür ein Bild gefunden werden? Auch das Lagertor des Stammlagers Auschwitz ist ein Zeichen mit festen Konnotationen. Aber dieses Tor ist in der Realität viel kleiner als unser inneres Bild davon. Es ist in der Gedenkstätte umgeben von Gebäuden, das ganze Stammlager ist ein Teil der Stadt Oswiecim. Was wird aus dem fest gespeicherten inneren Bild des „Arbeit macht frei“-Tores?

Der Besuch in der Gedenkstätte verwirrt die mitgebrachten Bilder. Es ist kein Filmset für einen KZ-Film. An Stelle der Häftlinge sind Schulkinder unterwegs, geführt von Pädagogen. Das Stammlager ist ein Museum, ein hochgradig verdichteter Lernort. An einigen Stellen ist dieser Eindruck gebrochen. Dort liegen Blumengebinde, brennen Kerzen. Hier ist der Ort ein Denkmal. An keiner Stelle aber ist es heute ein Ort des Terrors und des Mordes. Birkenau hat die Atmosphäre eines überwältigenden Friedhofs. Das Stammlager hat die Atmosphäre einer Siedlung, Backsteinblocks mit baumbestandenen Wegen und kleinen Rasenstücken. Die Bilder aus den Schulbüchern und die Bilder des realen Ortes scheinen ohne gegenseitige Entsprechungen zu sein. Die Besucher beklagen oft den mangelnden emotionalen „Kick“ des authentischen Ortes. Die alten Fotografien erzählen, so scheint es, oft mehr als der Ort heute von der Vergangenheit mitzuteilen vermag.

Wenn wir die alten Fotografien aus der Zeit des Konzentrationslagers in die Hand nehmen und versuchen, einzelne Gebäude, einzelne Perspektiven wiederzuerkennen; wenn wir den Blickwinkel des Fotografen rekonstruieren; wenn wir nach den Veränderungen der Gebäude seit der Zeit des Konzentrationslagers suchen: Dann beginnt eine vorsichtige Annäherung an die Zeit des Lagers. Die alten Bilder können sich stellenweise über die heutigen legen und einen Prozeß der reflektierten Wahrnehmung des Vergangenen einleiten. Dieser Prozeß muß durch Erzählungen gestützt werden. Vielleicht gelingt es, einen Überlebenden zu finden, der uns bei der Erkundung

des Geländes begleitet. Aber auch die große Zahl der literarischen Berichte vom Leben, Sterben und Überleben im Lager hilft uns weiter.

Nur brauchen diese Erzählungen nicht den Ort des Geschehens in seiner heutigen Gestalt. Ihr Ort ist die Erzählung selbst, der gestaltete Text. Sie können uns helfen, den historischen Ort aufzudecken unter der Schicht des heutigen. Diese quasi archäologische Arbeit bedarf allerdings im pädagogischen Feld einer eigenen Begründung.

Eine Form des Lernens, wie sie gerade im Kontext der Rezeption von Fotografien beschrieben wurde, kann eher dem Erinnern als dem Gedenken, eher den kommunikativen als den repräsentativen Formen der Bezugnahme auf Geschichte zugerechnet werden. Ein solches Lernen fordert Jonathan Webber, wenn er schreibt: „Die Mythologisierung soll durch eine nähere Betrachtung objektiver historischer Tatsachen neu belebt und strukturiert werden . . . Auf diese Weise kann die Dichotomie zwischen Geschichte und Mythos, Realität und Symbol, dem Sichtbaren und Unsichtbaren langsam in ein besseres Verständnis übergehen.“³¹

Nicht nur das mitgeführte Gepäck prägt eine Reise. Es gibt auch weitere Determinanten. Die Gedenkstättenfahrt ist, je weiter der Weg wird, um so mehr als historische Reise oder auch als Klassenfahrt mit historischem Schwerpunkt anzusehen. Ihre Funktion soll es sein, die unmittelbare Anschauung des Ortes historischer Ereignisse zu ermöglichen. Rolf Schörken schreibt über die Erwartungen der Reisenden an solche Unternehmungen: „Das historische Reiseerlebnis ist seinem Grundbedürfnis nach empathisch, d. h. auf Einfühlung in andere, unbekannte Lebensformen gerichtet . . . der Reisende will . . . gerade *nicht* wissen, wo wir heute historisch stehen und in welcher Weise die auf der Reise erfahrene Geschichte mit unserer gegenwärtigen Lage in Beziehung steht, er will vielmehr eine andere Geschichte als einen eigenen, autonomen Raum menschlicher Möglichkeiten kennenlernen.“³² Genau diese Erwartung, die bei Schulreisen als extrem positive Grundbedingung gelten muß, wird durch die Gedenkstätte enttäuscht.

In der Fremde begegnet den Jugendlichen die eigene Geschichte. Diese eigene Geschichte ist in einer befremdlichen Weise in eine fremde Gegenwart eingelagert. Die Objekte, auf die sich das von Schörken beschriebene

31 Webber (wie Anm. 10) S. 17

32 Rolf Schörken, *Begegnungen mit Geschichte*, Stuttgart 1995, S. 133

Bedürfnis der Einfühlung richten könnte, sind nicht nur tot, sondern erniedrigt. So sehr die Pädagogen ein Mitgefühl mit diesen Opfern als Ergebnis des Lernprozesses herbeisehnen, so wenig stellt es sich allein durch die Macht des authentischen Ortes ein.

Die menschlichen Möglichkeiten, die es an diesen Orten zu entdecken gibt, gehören zu den negativsten, die bislang realisiert wurden. Die Gedenkstätte informiert darüber, daß gerade diese abstoßenden Verhaltensweisen von Menschen an den Tag gelegt wurden, die zum Bereich des Vertrauten gehören, aus dem die Reisenden kommen.

Die Reisenden müssen ihre Informationen mitbringen. Die Gedenkstätte ist kein Lernort, sondern ein Gedenkort, vielleicht ein Gedächtnisort im Sinn Pierre Noras: „Die Gedächtnisorte entspringen und leben aus dem Gefühl, daß es kein spontanes Gedächtnis gibt, daß man Archive schaffen, an den Jahrestagen festhalten, Feiern organisieren, Nachrufe halten, Verträge beim Notar beglaubigen lassen muß, weil diese Operationen keine natürlichen sind.“ Sie sind ein Ergebnis der Entritualisierung, Ergebnis einer „abergläubischen Verehrung der Spur“. ³³ Diese bedingungslose Betonung der Spur steht der beschriebenen Haltung des Flaneurs im Wege. Die Entdeckungen sind schon gemacht. Der Ort fordert eine Haltung, die bereits erlernt sein sollte.

Micha Brumlik führt in seinen Stellungnahmen zum Gedenken in Deutschland heute das Programm einer Liturgie des Gedenkens ein, die politisch durchzusetzen sei. ³⁴ Er hält es für eine vordringliche Aufgabe der Pädagogik, eine Fähigkeit, also ein Handlungsrepertoire des Gedenkens zu vermitteln und beschreibt den Aufenthalt in der Gedenkstätte Auschwitz an einer Stelle als eine Wallfahrt. ³⁵ Unabhängig von der Bewertung dieses Programms sollte deutlich sein, daß eine solche Gedenkliturgie kein kommunikatives, sondern ein repräsentatives Handeln bedeutet. Bildung heiße, folgte man Brumlik, dann „Unterweisung im Gedenken“. Es zeigt sich, daß ein Ergebnis dieser Argumentation eine scharfe Trennung zwischen dem

³³ Nora (wie Anm. 9), S. 17 ff.

³⁴ Vgl. Brumlik, Gerechtigkeit, (wie Anm. 26), S. 92 ff.

³⁵ Micha Brumlik, Pädagogik nach Auschwitz – Fünfzig Jahre nach der Befreiung, in: Werner Nickolai/Norbert Scheibe (Hg.), *Auschwitz – Für die Zukunft lernen*, Bielefeld 1995, S. 18

Gedenken auf der einen und den pädagogischen Konsequenzen aus der historischen Erfahrung des Holocaust auf der anderen Seite wäre. Denn eine Menschenrechtserziehung, wie sie auch Brumlik in diesem Kontext fordert, ³⁶ kann methodisch nicht in Formen des „Unterweisens“ erfolgen. Sie braucht gruppenbezogene, selbstbestimmte Lernformen.

Berichte aus der Praxis

Ein zentraler Topos der pädagogischen Erwartungen an Gedenkstättenbesuche ist, daß an diesem Ort ein Lernen für die Gegenwart, oder gar für die Zukunft erfolgen werde. An einem Beispiel aus dem sozialpädagogischen Bereich möchte ich zeigen, wie der Versuch einer Realisierung dieser Erwartung aussieht. Eine Gruppe von Dozenten und Studenten der katholischen Fachhochschule Freiburg und Pädagogen, Mitarbeitern und Jugendlichen aus dem Christopherus-Jugendwerk Oberrimsingen hat ihr Projekt einer gemeinsamen Gedenkstättenfahrt gründlich dokumentiert. ³⁷

In ihren Berichten schreiben die Jugendlichen nach der Reise über die Stimmung in der Gruppe und Themen, die bei jeder Jugendfreizeit im Mittelpunkt stehen. Sie erzählen von der harten körperlichen Arbeit, die sie in der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau verrichtet haben. „Nach dem Mittagessen und der Pause fuhren wir nach Birkenau, um dort eine Latrinenbaracke freizulegen. Die Arbeit war sehr anstrengend, aber ganz in Ordnung.“ ³⁸ Werner Nickolai, der das Konzept des Projektes entwickelt hat, sieht aber in der Gedenkstätte vor allem einen Lernort der politischen Bildung. ³⁹ Hier besteht ein Widerspruch, der den Veranstaltern durchaus bewußt ist. Die pädagogische Absicht ist denn auch nicht eine kurzfristige Verhaltensänderung, sondern ein Schritt in einem langen Prozeß der Einflußnahme auf die Sozialisation der rechtsradikal beeinflussten Jugendli-

³⁶ Micha Brumlik, Generationen und Geschichtsvermittlung der NS-Erfahrung – einleitende Überlegungen zu einer künftigen Didaktik der Menschenrechte am Beispiel ihrer Verletzung, in diesem Band S. 19 ff.

³⁷ Nickolai/Scheibe (wie Anm. 34)

³⁸ Ebenda, S. 39

³⁹ Werner Nickolai, Gedenkstättenarbeit und Sozialpädagogik, in diesem Band S. 89 ff.

chen. „Nach Auschwitz zu fahren bedeutet, und dies trifft meiner Auffassung nach auf alle Teilnehmer zu, sich mit seiner Identität, mit seiner Biographie auseinandersetzen. Dies mag gerade für Skinheads ein langer, schwieriger und möglicherweise schmerzhafter Prozeß sein.“⁴⁰ Während der Gedenkstättenfahrt findet auf den unterschiedlichsten Ebenen ein Prozeß des sozialen Lernens zwischen den Teilnehmern und oft auch zwischen ihnen und anderen Gruppen beispielsweise in der internationalen Jugendbegegnungsstätte in Oswiecim statt. Nickolai beschreibt das sehr anschaulich an der Reaktion von deutschen Lehrern auf die Konfrontation mit der Anwesenheit eines Skinheads in der Jugendbegegnungsstätte. Die freundliche und hilfsbereite Art des Jugendlichen habe die Vorurteile der deutschen Pädagogen aber mit der Zeit zumindest angegriffen. Ist das ein zentrales Feld der Gedenkstättenpädagogik? Es sollte ohne jede Polemik gefragt werden, ob derartige Prozesse im Feld der Menschenrechtserziehung des authentischen Ortes des Vernichtungslagers als Folie bedürfen.

In einem Artikel über diese Gedenkstättenfahrt für die *Badische Zeitung* beschreibt die Journalistin, die mit der Gruppe gereist war, den Dialog zwischen einem Jugendlichen und einem der erwachsenen Teilnehmer. „Er versucht sich damit zu trösten, daß keine Deutschen nach Auschwitz kamen; nur ‚Polen, Juden, Zigeuner‘. ‚Doch‘, sagt Malermeister Karl Antony, ‚es waren auch Deutsche hier‘. Denn ‚Jude‘, erklärt er nun weiter, ‚ist keine Nationalitäts-, sondern eine Glaubenszugehörigkeit. Außerdem gab es nicht nur hier Lager. Auch in Deutschland. Dahin kamen alle, deren Verhalten der Gleichmacherei der Nazis nicht entsprochen hat. Und wo ist überhaupt der Unterschied zwischen Deutschen und Ausländern?‘ Da sagt der Junge nichts mehr. Er rennt weg.“⁴¹ Die Lehre, die aus dem Ort zu ziehen ist, wird dem jungen Mann mit solcher Eindringlichkeit vorgetragen, daß dieser von dem authentischen Ort flieht. Es ist eine Lehre, die auf sein Verhalten in der Gegenwart zieht. Die Bezugnahme auf den Ort, an dem dieses Gespräch stattfindet, ist kaum erkennbar. Es handelt sich um das Stammlager Auschwitz. Bei einer Führung an einem anderen historischen Ort, z. B. in einem mittelalterlichen Stadtkern, würde zunächst auf das Sichtbare hingewiesen. Wenn überhaupt eine Interpretation vorgetragen

⁴⁰ Ebenda, S. 107

⁴¹ Nickolai/Scheibe (wie Anm. 34), S. 61

wird, dann ist sie in einem solchen Kontext dem Verstehen nachgeordnet, sie wird sich auf die Wahrnehmung beziehen, die durch die Führung zunächst gesichert werden muß. Die pädagogische Intervention bezieht sich nicht auf den Ort, sondern auf den Wertekanon, der vermittelt werden soll.

Dieser detaillierte und ungeschminkte Bericht von den Chancen und Problemen der Gedenkstättenfahrt mit verhaltensauffälligen Jugendlichen legt eine andere Interpretation nahe, als sie die Autoren selbst geben. Den Jugendlichen wird vermittelt, wie wichtig dieser Ort für das Selbstverständnis der Sozialpädagogen ist. Sie bekommen eine Ahnung davon, daß ihre erwachsenen Begleiter, die sie sonst immer in der klar definierten Position dessen kennen, der die Einhaltung des Wertekanons kontrolliert, dessen Einhaltung sie erlernen sollen, an diesem Ort genau in diesem zentralen Punkt unsicher sind. Hier wurde, irgendwann, die Basis der beruflichen Identität der Pädagogen zerstört, und diese Tatsache zeigen sie nun ihren Klienten. Ich möchte nicht behaupten, daß die jungen Klienten diesen Zusammenhang verstehen. Sie teilen aber auf dieser Reise eine Erfahrung mit ihren Betreuern, die sonst nur auf weiten Umwegen durch die Abstraktion mittelbar wäre. Die Gedenkstättenfahrt wird, wenn dieser Prozeß gelingt, das Vertrauensverhältnis zwischen Sozialpädagogen und Klienten entscheidend verbessern. Es ist zu fragen, ob das eine Funktionalisierung des Ortes für ein ganz fremdes Feld der pädagogischen Arbeit ist. Ich könnte mir vorstellen, daß in diesem gemeinsamen Erfahrungsprozeß von Sozialpädagogen und Klienten die Pietät gegenüber den Opfern des Holocaust an sehr zentraler Stelle aufgehoben sein kann. Dies setzt aber einen reflektierten Umgang des Sozialpädagogen mit seinen – auch familiengeschichtlichen – Bezügen zum Nationalsozialismus voraus.

Die Bezugnahme auf gegenwärtige Problemstellungen, die Emotionalität, stellt sich in pädagogischen Prozessen auch im schulischen Rahmen oft hinterrücks ein. Das möchte ich an einem Beispiel aus meiner eigenen Arbeit als Lehrer deutlich machen. Im Winter 1995/1996 besuchte eine Gruppe von Abiturienten aus der Klingerschule, einem Wirtschaftsgymnasium in Frankfurt am Main, die Gedenkstätte Buchenwald.⁴² Die Teilnah-

⁴² Die Gedenkstättenfahrt wurde vorbereitet und begleitet von Susanne Wiegmann als außerschulischer Pädagogin, Horst Sulewski und Gottfried Kößler als Fachlehrern und Daniel Gaede als Pädagogen an der Gedenkstätte Buchenwald.

me an der Gedenkstättenfahrt, die auf Initiative einiger Schüler stattfand, war freiwillig. Die Gruppe wurde durch ein Tagesseminar vorbereitet, sie blieb zwei Nächte in der Jugendbegegnungsstätte. Die Leitung der Gedenkstättenfahrt hatte eine Pädagogin aus dem Bereich der außerschulischen Bildung übernommen, so daß die beiden Lehrer im Hintergrund blieben. Der demographischen Situation in Frankfurt entsprechend war die Gruppe bezüglich der nationalen Herkunft ausgesprochen heterogen. Ich möchte hier zwei Situationen beschreiben, die einige der oben entwickelten theoretischen Überlegungen illustrieren.

Am ersten Abend, nach einer intensiven Führung im Gelände des ehemaligen Lagers, nach der Möglichkeit, sich in einer Form der meditativen Besinnung mit dem Erfahrenen zu befassen, fanden sich einige Jugendliche im Aufenthaltsraum zusammen. Das Gespräch konzentrierte sich auf die Frage, wie mit rechtsradikalen Jugendlichen umzugehen sei. Einer der jungen Männer äußerte vor dem Hintergrund des Gedenkstättenbesuches den Wunsch, die „Glatzen“, die er gleich bei der Ankunft am Bahnhof in Weimar bemerkt hatte, „plattzumachen“. Er machte dabei den Eindruck, dieses Vorhaben durchaus umsetzen zu können. Daß bei einer solchen Äußerung auch eine problematische Einstellung des in Westdeutschland aufgewachsenen Italiener zu Ostdeutschen mitschwingt, ist sehr wahrscheinlich. Seine Haltung wurde von seinen Mitschülern in der anschließenden Diskussion sowohl bezüglich der Form, in der er sich mit den vermeintlichen Neonazis „beschäftigen“ wollte, als auch bezüglich der Lehren, die aus dem Besuch der Gedenkstätte zu ziehen seien, kritisiert.

Eine unerwartete Wendung nahm das Gespräch, als eine der türkischen jungen Frauen intervenierte. Sie prophezeite „den Deutschen“, daß irgendwann „ihre Wohnungen brennen“, wenn sie weiter so intensiv an die Verbrechen der NS-Zeit erinnerten. Es schloß sich eine Debatte über die politische Funktion des Gedenkens an, die für alle Beteiligten fühlbar an dem Thema vorbeiging, das die junge Frau angeschnitten hatte. Erst als einer der Lehrer nachfragte, wieso sie eigentlich diese These aufgestellt habe, sprach sie ihre eigenen familiären Hintergründe an. Sie stammt aus einer armenischen Familie, die zwar in Deutschland lebt, aber noch viele Verwandte in der Türkei hat, die unter Verfolgungen leiden. Ihr vehementes Interesse an der politischen Dimension der Erinnerung an einen Genozid erklärte sie explizit mit dem Verschweigen des Armenier-Genozids in der Türkei.

Nun konnte sie relativ leicht gemeinsam mit ihrer türkischen Freundin über die Unterdrückung der armenischen Minderheit in der Türkei heute und ihre Diskussionen über die Problematik der Erinnerung an den Genozid an den Armeniern in der heutigen türkischen Öffentlichkeit sprechen. Für sie bot der Besuch der Gedenkstätte, die an den Holocaust und die NS-Gewaltherrschaft erinnert, die Folie für die Thematisierung der eigenen unterdrückten Geschichte im Kontext ihrer multinationalen Bezugsgruppe.

Diese Episode beschreibt das komplexe Feld, in dem sich eine schulische Pädagogik der Erinnerung und erst recht des Gedenkens in der heutigen multinationalen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zu orientieren hat. Wir sind angesichts der sich hier anschließenden offenen Fragen freilich bisher kaum über das Beobachtete hinausgekommen.

Die zweite Situation im Verlauf dieser Reise nach Buchenwald, auf die ich hier eingehen möchte, entwickelte sich ebenfalls bereits während der ersten Führung im Gelände. Bei dieser Führung wurde deutlich, daß eine Form des Berichtes über die Geschichte des Lagers und die Geschichte der Gedenkstätte, die z. B. konservatorische Fragen und den Wechsel der Präsentation des Ortes im Lauf der vergangenen 50 Jahre thematisiert, von Jugendlichen mit großer Bereitschaft aufgenommen wird. Sobald in die Führung auch nur der Subtext einer moralischen Lehre einfließt, reagieren sie dagegen mit schroffer Ablehnung.

In dem kurzen Auswertungsgespräch nach der Führung schlugen einige der jungen Männer vor, am letzten Tag einen Kranz niederzulegen. Wir Pädagogen waren über diesen Vorschlag erstaunt, es handelte sich um eine Form des Gedenkens, die in unserer Generation der „Nachkriegskinder“ als erstarrt und inhaltslos erfahren wurde. Zudem hatten wir vereinbart, die Ebene des Gedenkens nur sehr vorsichtig einzubringen. Die Pädagogin gab also die Initiative an die Gruppe zurück, und es wurde besprochen, wie ein solcher Kranz zu beschaffen sei. Die Initiatoren bestellten auch mit Hilfe der Mitarbeiterinnen der Jugendbegegnungsstätte tatsächlich ein Gebinde, das am nächsten Tag im Flur des Gebäudes der Jugendbegegnungsstätte lag. Die Pädagogen beschlossen, die Frage des Umgangs mit diesem Symbol des Totengedenkens in der Schlußbesprechung zu thematisieren. Die Jugendlichen diskutierten also, nachdem sie zwei Tage intensiv die Ausstellung über die Geschichte des Lagers von 1939 bis 1945 und andere Materialien zum Konzentrationslager erkundet hatten, wie sie gedenken sollten.

Die Frage, die sie am meisten bewegte, war, wohin das Gebinde gelegt werden sollte. Sie entschieden sich für das Lagertor, wo alle Häftlinge, gleich zu welcher Gruppe sie gehörten und ob sie überlebten oder ermordet wurden, vorbeigegangen sind. Und nebenbei bestimmten sie den einzigen jüdischen jungen Mann in der Gruppe als denjenigen, der das Gebinde tragen sollte.

Hätte irgend ein Pädagoge dieses Arrangement für eine Besuchergruppe festgesetzt, so erschiene uns dies sicher als eine unzulässige, klischeehafte Verwendung von Versatzstücken überkommener Gedenkrituale. Aber was bedeutet diese spontane Übernahme eben der traditionell verfügbaren Rituale durch diese Jugendlichen für eine Pädagogik des Gedenkens?

Marek Frysztacki

Warum lernen wir wenig aus Auschwitz?¹

Fünf Jahre nach dem politischen Umbruch in Polen stehen wie auch früher Schulklassen vor dem Eingang zum Staatlichen Museum Auschwitz an, um das Ritual eines Besuchs an diesem „Ort des Märtyrertums des polnischen Volkes“ abzuhalten. Wie vor zehn, zwanzig, dreißig Jahren sind die Jugendlichen, oder richtiger: die Kinder 13-14 Jahre alt, haben zwei Stunden Zeit auf dem Weg nach Krakau, um sich mit der Ausstellung bekanntzumachen und „das Andenken an die Ermordeten zu ehren“. Und ebenso wie vor Jahren wissen die Kinder, die in Zweierreihen formiert das Museumstor durchschreiten, nicht so recht, wozu sie hierhergeführt wurden. Noch immer sind es viele Gruppen, doch deutlich weniger als vor Jahren. Es werden noch weniger werden. Nicht nur deshalb, weil die Besatzungszeit sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer schon fast zur Vorgeschichte gehört, sondern auch weil die Logik der geschichtlichen Veränderungen andere Ziele in den Vordergrund rückt als das ständige Gedenken an die nationalen Leiden. Auch deshalb, weil die „Ausflüge nach Auschwitz“ in ihrer seit Jahren unveränderten Form zu einem immer stärker anachronistischen Ritual werden. Ihren Lebensgeist schöpfen sie zur Zeit aus der von der Spielberg-Produktion genährten Neugier und den von Zeit zu Zeit aufbrechenden Auseinandersetzungen um Auschwitz.

¹ Die Erstveröffentlichung dieses Beitrags erschien in: *Begegnung und gemeinsames Lernen in Auschwitz. Ist das möglich?*, hg. vom Deutsch-polnischen Jugendwerk, Potsdam 1995, S. 13-18.