

Nationalsozialismus/Erinnern in Gedenkstätten

Referat von Gottfried Kößler anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997

Die Tagung des ReferentInnenvermittlungsdienstes zur Zeitgeschichte mit dem Programmschwerpunkt „Erinnern in Gedenkstätten“ fand vom 10. bis 13. April 1997 in Ebensee statt.

Die Dokumentation der Tagung ist auch als Broschüre erhältlich. Bestellungen über die Servicestelle Politische Bildung.

Gottfried Kößler

Friedhof oder Lernort - Chancen und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik

Nach einem Tag der Erkundungen auf dem ausgedehnten Gelände der Gedenkstätte Buchenwald, mit vielfältigen Eindrücken von der Landschaft, von den Gebäuden, von den Erzählungen über das Schicksal der Häftlinge und die „Arbeit“ der Wachmannschaften, treffen sich einige Jugendliche zu einem lockeren Gespräch im Aufenthaltsraum der Jugendbegegnungsstätte der Gedenkstätte. Sie stammen aus Frankfurt am Main und nehmen an einer freiwilligen Gedenkstättenfahrt ihrer Schule zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts in der 13. Jahrgangsstufe teil. Plötzlich greift eine der jungen Frauen, von der Nationalität her Türkin, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler scharf an. „Glaubt ihr nicht, daß irgendwann die Ausländer den Deutschen die Häuser anzünden, wenn immer wieder an die Verbrechen des Nationalsozialismus erinnert wird? Das ruft doch die Erinnerung an die Verbrechen der Deutschen immer wieder wach! Das erzeugt bei den Minderheiten, die heute in Deutschland leben, Furcht und Aggression.“ Die anderen im Raum, Pädagogen und Jugendliche, reagieren mit Unverständnis. Eine erregte Diskussion entwickelt sich, die zeigt, daß die meisten für sich selbst einen Sinn in den Formen des Gedenkens an die Verbrechen des Nationalsozialismus finden – sei es in der Erinnerung an die Opfer oder in der Auseinandersetzung mit den Tätern. Schließlich, nachdem schon die meisten gegangen sind, erklärt die junge Türkin ihre Perspektive. Als Armenierin hat sie eigene Erfahrungen im Umgang mit der Erinnerung an Völkermord – dem an ihrem eigenen Volk. Sie berichtet gemeinsam mit ihrer türkischen Freundin von der Last des Schweigens in der Generation ihrer Eltern auf der türkischen Seite und der aus dem Exil schöpfenden Identität als Armenier auf der anderen. Dies ist kein abwegiges Thema beim Besuch einer KZ-Gedenkstätte mit Jugendlichen aus Deutschland heute, in Österreich ist die Situation kaum anders.

Es geht also zunächst und immer wieder um Emotionen und um Projektionen, um unterschiedliche Erinnerungen, die auf diese besondere Geschichte abgebildet werden.

Was ist das Besondere einer Gedenkstätte, wenn man die persönliche Betroffenheit, die wir mit einem solchen Ort verbinden, einmal aus dem Blick zu lassen versucht?

Pierre Nora vertritt die Ansicht, daß die Schaffung von gesonderten Gedächtnisorten¹, 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. Das heißt konkret, wir müssen uns

¹ Vgl. zum Begriff „Gedächtnisort“ (Lieux de mémoire): Nora, Pierre: Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Berlin: Wagenbach, 1990, S. 17.

bewußt sein, daß wir Gedenkstätten vor allem als Ersatz für die lebendige Erzählung brauchen. Das ist nicht erst seit dem Bewußtwerden des langsamen „Wegsterbens“ der Überlebenden so. Vielmehr hat das Bemühen, den Ort des Verbrechens zu kennzeichnen, von der Motivation her etwas mit dem Mangel an der Erzählung über das Verbrechen zu tun. Die meisten Initiativen für Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland haben sich gegen das Schweigen der Anwohner gerichtet – und die waren oft die Eltern und Großeltern der Initiatoren. Das ist also ein Versuch, ein Gespräch zu erzwingen. Oft steht die Gedenkstätte heute an der Stelle des Gesprächs, das mißlungen ist. Etwas Erstarrtes ist an die Stelle des Kommunikativen getreten.

Die Gedenkstätte ist zu gleicher Zeit der Ort eines historischen Reliktes, ein Friedhof und ein Denkmal. Auf jeder dieser Ebenen entstehen unterschiedliche Formen der Repräsentation von Geschichte. Jonathan Webber schreibt über Auschwitz, es sei Friedhof, touristischer Zielort, Museum und all dies sei es 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.“² 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.“³ 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. Darauf komme ich später zurück. Zugleich folgert Webber, daß Auschwitz als jüdischer Friedhof viel mehr Beachtung finden müsse, daß für diese Ebene seiner Bedeutung eine Form gefunden werden müsse.⁴

Eine weitere Ebene muß bei der komplexen Überlagerung von Symboliken in den Gedenkstätten 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. Ähnliche Funktionen haben in je verschiedener Gestalt die Gedenkstätten Dachau oder Mauthausen. Diese Gedenkstätten haben Formen entwickelt, an denen sich neue Gründungen, auch wenn sie nicht von Staats wegen erfolgen, orientieren. So folgt die Erscheinung auch kleinerer Gedenkstätten der Tradition der Nationaldenkmäler, die zumeist an Schlachten und gefallene Krieger erinnern. Reinhart Koselleck beschreibt ihre Funktion im Zusammenhang mit der Konstitution der neuzeitlichen Staaten. Die zentrale Botschaft dieser Denkmäler an die Gemeinschaft der Bürger des entstehenden Nationalstaates sei die Transponierung „der Jenseitshoffnung in die irdische Zukunftshoffnung der politischen Handlungsgemeinschaft“, dabei werde „das Ewigkeitsversprechen verzeitlicht“⁵, die politische Zukunft der Gemeinschaft werde durch den Totenkult garantiert. Diese Heilserwartung

² Jonathan Webber: Die Zukunft von Auschwitz. Materialien Nr. 6. Frankfurt am Main: Fritz Bauer Institut, o. J., S. 6.

³ Ebd., S. 10 f.

⁴ Ebd., S. 19.

⁵ Reinhart Koselleck: Einleitung. In: Ders./Michael Jeismann (Hg.), Der politische Totenkult. Kriegerdenkmäler in der Moderne. München: Fink, 1994, S. 14.

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 an einem 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 oder sonst irgendeine nationale Sache. Die Verbindung aus Gedenken an die Opfer des Holocaust mit dem Erinnern an den Widerstand gegen den Nationalsozialismus verstärkt dieses Problem. Didaktisch ist es eine schwierige Aufgabe, die beiden Themen „Gedenken an die Opfer des Völkermordes“ und „Erinnern an die Helden des Widerstandes“ zusammenzubinden, ohne die Opfer in den Schatten zu stellen. Selbst in Israel wird dies in den letzten Jahren zunehmend bei der Gestaltung der Gedenktage wahrgenommen. Für Mauthausen hat Gerhard Botz dieses Problem herausgearbeitet. Er beschreibt eine „doppelte Blockierung“, einerseits durch das Bild vom Häftling als Held, das in den alten antifaschistischen Verbänden und im Mythos vom österreichischen Widerstand transzendiert wird – und andererseits die Gleichsetzung der KZler mit Verbrechern und Asozialen, wie sie von der NS-Propaganda erfunden und heute noch von Rechtspopulisten verbreitet wird.⁶ Ihr Innenministerium wird in dem gleichen Aufsatz mit dem Auftrag zitiert, „den Effekt der Mauthausenbesuche als Beitrag zur politischen Bildung zu vergrößern“. Da geht es anscheinend um Sinnstiftung, um ein Sichtbarmachen von Geschichte mit dem Zweck der Verbesserung der Besucher. Dies birgt, das schreiben schon Fliedl/Freund/Fuchs/Perz in ihrem Gutachten über die Entwicklung der Gedenkstätte Mauthausen 1991, die Gefahr „die Toten, die Opfer ihrer Geschichte zu enteignen“.⁷

Eine Gedenkstätte ist auch ein Museum, in Ebensee findet im Stollen Gedenken und museale Ausstellung an einem Ort statt. Den beiden kulturellen Orten Museum und Gedenkstätte 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“.⁸ Die Objekte im Museum – oder die Realien⁹ 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 oder der Republik Österreich. Wie werden diese beiden Ebenen von den Besuchern erfahren? Wo bewegt sich ein Besucher, der durch das Lagertor eines ehemaligen Konzentrationslagers tritt oder in die Stollengänge in Ebensee kommt?

Walter Benjamin hat eine ähnliche Fragestellung in seiner Beschreibung der Spannung zwischen „Spur“ und „Aura“ entwickelt. 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

⁶ Botz, Gerhard, Wie 1995 den 50. Jahrestag der Befreiung vom Nationalsozialismus begehen? In: Jahrbuch des DÖW 1995, Wien 1995, S. 79.

⁷ Fliedl/Freund/Fuchs/Perz, S. 52.

⁸ Korff, Gottfried / Martin Roth, „Einleitung“. In: Dies. (Hg.), Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt am Main/New York: Campus, 1990, S. 17.

⁹ 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 Matz, Reinhard, Die unsichtbaren Lager, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 1994.

Unterschied zum Umgang mit historischen Themen, die wir didaktisch gezielt zumindest teilweise ihrer 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.“¹⁰ 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.¹¹ 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.“ Ernst ist sich dabei wohl bewußt, daß dieser Appell nicht zufällig entsteht.¹²

Das Konzept des Verschwindens der Spuren wurde in der Denkmalkunst in den letzten Jahren vor allem von Gerz verfolgt (Hamburg-Harburg, Saarbrücken). Und es ist auch kein Zufall, daß so viele pädagogische Projekte in dem Bereich NS-Geschichte „Spurensuche“ heißen. Die Besonderheit des Spurensuchens als pädagogisches Verfahren kann allerdings heute nicht mehr in dem Umstand vermutet werden, daß diese Spuren verdeckt sind, daß jemand oder die Gesellschaft als ganze hier etwas verbergen will. Vielmehr ist es eine methodische Möglichkeit des Geschichtsunterrichts, die einer wesentlichen Forderung entgegenkommt, die Jörn Rüsen als „Orientierungsbedürfnis“ beschreibt, ein Bedürfnis, das sich von der gegenwärtigen Erfahrungswelt auf die Vergangenheit richtet, mit dem Interesse, die Gestaltung der eigenen Zukunft reflektiert angehen zu können.¹³ Das Orientierungsbedürfnis ist zunächst sozusagen lokalthistorisch ausgerichtet. Der Geschichtsunterricht liegt den Jugendlichen näher, wenn er an Themen ansetzt, die sie auf ihre eigene Erfahrungswelt abbilden können. Der Besuch der Gedenkstätte als „Spurensuche-Projekt“ ist also nicht unmittelbar naheliegend. Vielmehr zeigt ein Blick auf die Gestaltung der Gedenkstätten, daß hier die Inszenierung, wie Wolfgang Ernst es auch beschreibt, im Vordergrund steht. Also müßte der Appell von der Ausstellung ausgehen. Sie ist an den Konzepten des historischen Museums orientiert.

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

¹⁰ Benjamin, Walter, Das Passagen-Werk, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983, S. 560.

¹¹ Ebd., S. 554.

¹² Ernst, Wolfgang, „Das historische Museum“. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, H. 4 (1991), S. 38. Vgl. auch: Ders., „Geschichte, Theorie, Museum“. In: Fliedl, Gottfried u. a. (Hg.): Erzählen, Erinnern, Veranschaulichen (Museum zum Quadrat 3). Klosterneuburg: Eigenverlag des Vereins Arbeitsgemeinschaft für theoretische und angewandte Museologie, 1992, S. 19.

¹³ Jörn Rüsen, Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens I: Formen und Prozesse. In: Geschichtsdidaktik, 10. Jg. (1985), S. 249–265.

Information entsteht erst im geplanten Kontext.¹⁴ Die Wahrnehmung des Besuchers wird so weit als möglich durch die Inszenierung der Ausstellung gelenkt. Auch jede Gedenkstätte hat ihre historische Ausstellung, manchmal auch eine Kunstaussstellung oder eine künstlerisch gestaltete Ausstellung.¹⁵ Aber nicht nur sie, sondern der Ort des ehemaligen 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 und Fotografien aus der Zeit des Lagers, 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.¹⁶ Die Leere des Lagergeländes in Buchenwald ist das Ergebnis einer bewußten Gestaltung in den 50er Jahren ebenso wie die parkartige Anlage in Dachau oder Bergen-Belsen. 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.¹⁷ 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.¹⁸

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

¹⁴ „Musealisierung heißt, den Dingen eine neue Ordnung zu geben,“ schreibt Klaus Weschenfelder. Vgl. Weschenfelder, Klaus, „Museale Gegenwartsdokumentation – vorausseilende Archivierung“. In: Wolfgang Zacharias (Hg.), *Zeitphänomen Musealisierung*. Essen: Klartext, 1990, S. 180.

¹⁵ Vgl. Brink, Cornelia, „Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten“. In: Ehmann, Annegret u. a. (Hg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik*. Opladen: Leske+Budrich, 1995, S. 55 ff.

¹⁶ Vgl. Anm. 2.

¹⁷ Vgl. Benz, Wolfgang, „Ruhige Aufklärung statt Schreckensbilder“. In: *tageszeitung*, Freitag, 22. März 1996, S. 12.

¹⁸ Rüsen, Jörn: „Für eine Didaktik historischer Museen“. In: Ders./Wolfgang Ernst/Heinrich Theodor Grütter (Hrsg.), *Geschichte sehen. Beiträge zur Ästhetik historischer Museen*. Pfaffenweiler: Centaurus, 1988, S. 18.

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 aus diesem Ort gewonnen werden? Und, nicht zu vergessen, was gibt es an den Orten des vergangenen Schreckens für die Zukunft zu lernen? Es ist auffällig, daß in immer mehr pädagogischen Einrichtungen an Gedenkstätten der Schwerpunkt auf die Erziehung gegen Rassismus und auf internationale Begegnung gelegt wird. Ich habe schon das Anne-Frank-Haus erwähnt, aber auch die Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz oder die Jugendbegegnungsstätte Buchenwald verfolgt ein solches Konzept. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu den vielfältigen Dimensionen des historischen Ortes, die ich entwickelt habe, ist ein Zusammenhang zwischen solchen pädagogischen Konzepten und Zielvorstellungen einerseits und der in den Konzentrationslagergedenkstätten lagernden Erinnerung andererseits nur schwer zu beschreiben.

Ich möchte einige konkrete Überlegungen zu Gedenkstättenfahrten anschließen. Fliedl u. a. suchten 1991 das Heil in Projektarbeit, auch in den Jugendbegegnungsstätten (Buchenwald, Auschwitz, Neuengamme) wird viel auf „Workcamps“ gesetzt. Für Fahrten mit Schülergruppen ist das selten eine realistische Option.

Zunächst soll von den Gedenkstättenfahrten im Kontext schulischen Lernens die Rede sein. Was bringen Schüler zu einer solchen Fahrt mit? 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 – wenn es die gibt – haben zusätzlich pädagogische Zielvorstellungen.

Ich möchte die Vielschichtigkeit der Voraussetzungen am Beispiel des visuellen Gedächtnisses anschaulich machen.

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 oder sogar mit der Vorstellung von Massenmord im allgemeinen. Es handelt sich also im strengen Sinn um ein Zeichen. Es wird in den unterschiedlichsten

Zusammenhängen zuverlässig entschlüsselt. 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 in der Regel andere Bilder. Oft sind es Fotografien aus dem sogenannten „Lili Meier Album“¹⁹, also die berühmten Szenen auf der Rampe in Birkenau, die seit der Publikation in Schoenberners „Der gelbe Stern“ Anfang der 60er Jahre²⁰ die Bilder für Auschwitz liefern. Oder die Opfer erscheinen als Tote, als anonyme Masse von Körpern 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 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.

Wozu sind diese Bilder in ihrem didaktisch konzipierten Umfeld da? Im besten Fall geben sie einzelnen Personen, sowohl Opfern als auch Tätern, ein Gesicht. Durch ihren hohen Bekanntheitsgrad haben 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 Fotografien aus dem Alltag der Wachmannschaften in den Konzentrationslagern oder aus den Sammlungen von privaten Kriegsfotos, wie sie in der vieldiskutierten Ausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944“ des Hamburger Instituts für Sozialforschung gezeigt werden, werden dort nicht eingesetzt. 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 nichts als Beleg und Verstärkung.

In der gleichen Weise 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, darauf hingewiesen, daß diese Erwartung ein pädagogisches Problem ist.²¹

¹⁹ Das Album liegt seit kurzem in einer neuen, vollständigeren Ausgabe vor. Vgl. dazu Hahn, Hans-Jürgen (Hg.), Gesichter von Auschwitz. Lili Meiers Album. Mit einer Einleitung von Peter Moses-Krause, Berlin 1995.

²⁰ Schoenberner, Gerhard, Der gelbe Stern. Gütersloh 1960.

²¹ Garbe, Detlef, „Gedenkstätten: Orte der Erinnerung und die zunehmende Distanz zum Nationalsozialismus“. In: Hanno Loewy (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 1992, S. 268. Vgl. auch die empirische Studie von Fischer, Cornelia/Hubert Anton, Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Wiesbaden/Erfurt: Hessische Landeszentrale für politische Bildung und Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, 1992.

Nun reisen die Jugendlichen, auch die Erwachsenen, zu einem Gedenkstättenbesuch mit diesen Bildern in der Erinnerung. Sie werden zunächst feststellen, daß am Ort des Lagers die Jahreszeiten wechseln, daß dort die Menschen genauso aussehen wie an anderen Orten. Was wird nun aus den Bildern, die wir im Gedächtnis mitgebracht hatten? Das Lagertor von Birkenau erkennen die Besucher wieder, und es sieht so aus, wie es in ihrer Vorstellung existiert. Aber was finden sie hinter dem Tor? Die Erfahrung der Leere von Birkenau ist nicht fotografisch festzuhalten. Wie könnte dafür ein Bild gefunden werden?

Oder das Lagertor des Stammlagers Auschwitz, ebenfalls ein Zeichen mit festen Konnotationen. Aber dieses Tor ist viel kleiner als unser inneres Bild davon. Es ist 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?

In Neuengamme bei Hamburg interessieren sich die Besucher viel mehr für das moderne Jugendgefängnis auf dem KZ-Gelände als für die Relikte des Lagers. Ebensee ist ein hervorragendes Beispiel: das Lager ist unter dem Alltag von heute gar nicht mehr zu sehen. Die Erwartung, daß der Ort des Mordes außerhalb der realen Welt liegen würde, wird enttäuscht.

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 in Auschwitz 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 Wiesen und baumbestandenen Wegen. Die Bilder aus den Schulbüchern und die Bilder des realen Ortes scheinen ohne gegenseitige Entsprechungen zu sein. Die Besucher beklagen den mangelnden emotionalen Kick des authentischen Ortes. Die alten Fotografien erzählen oft mehr als der Ort heute von der Vergangenheit bewahrt.

Was kann man da tun? Ich möchte einen methodisch sehr einfachen Vorschlag machen: 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 und der Landschaft 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, deshalb waren die Zeitzeugen als Erzähler in den Gedenkstätten die zentralen Personen. Das ist nicht als Funktionalisierung mißzuverstehen. Die Zeitzeugen haben den

Gedenkstätten Sinn verliehen, und zwar den Sinn ihrer je besonderen Lebensgeschichte. Das ist heute anders, wir müssen uns ein pädagogisches Konzept für die Gedenkstätten überlegen.

Wofür dient dann die Reise, im Extremfall nach Polen? Das Lernen für die Gegenwart ist noch durch einen weiteren Faktor beeinflusst. Die Gedenkstättenfahrt ist, je weiter der Weg wird, um so mehr eine Form der historischen Reise oder auch eine Klassenfahrt mit historischem Schwerpunkt. Sie ermöglicht die unmittelbare Anschauung. Rolf Schörken schreibt: „Das historische Reiseerlebnis ist seinem Grundbedürfnis nach emphatisch, d. h. auf Einfühlung in andere, unbekanntere 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.“²² Genau diese Erwartung, die bei Schulreisen als extrem positive Grundbedingung gelten muß, wird durch die Gedenkstätte enttäuscht.

In der Fremde begegnet uns die eigene Geschichte.

Die Objekte der Einfühlung sind nicht nur tot, sondern auch erniedrigt.

Die menschlichen Möglichkeiten sind die negativsten, die es zu entdecken gibt.

Die Reisenden müssen ihre Informationen bereits mitbringen. Die Gedenkstätte ist kein Lernort, sondern ein Gedenkort, vielleicht ein Gedächtnisort im Sinne 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“.²³ Über die Schwierigkeiten beim Spurensuchen habe ich schon gesprochen.

Micha Brumlik führt in seinen Stellungnahmen zum Gedenken in Deutschland heute das Programm einer Liturgie des Gedenkens ein, die politisch durchzusetzen sei.²⁴ Er hält es für eine vordringliche Aufgabe der Pädagogik, eine Fähigkeit, also ein Handlungsrepertoire des Gedenkens zu vermitteln. Unabhängig von der Bewertung dieses Programms, sollte deutlich sein, daß auch eine solche Gedenkkliturgie kein kommunikatives, sondern ein repräsentatives Handeln bedeutet. Bildung hieße dann, folgte man Brumlik, „Unterweisung im Gedenken“. Es zeigt sich, daß ein Ergebnis dieser Argumentation eine scharfe Trennung zwischen dem Gedenken auf der einen und den pädagogischen Konsequenzen aus der historischen Erfahrung des Holocaust in Adornos Sinn auf der anderen Seite wäre. Denn eine Menschenrechtserziehung, wie sie auch Brumlik in diesem Kontext fordert²⁵, kann methodisch nicht in Formen des „Unterweizens“ erfolgen. Sie braucht gruppenbezogene, selbstbestimmte Lernformen und möglichst freundliche Rahmenbedingungen.

Die Organisation des Lernens an einer Gedenkstätte sollte vertraut, also schulisch sein. Die Bedeutung des Ortes in der Repräsentation unseres Gemeinwesens sollte den Reisenden bekannt

²² Schörken, Rolf, *Begegnungen mit Geschichte*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995, S. 133.

²³ Nora, a.a.O., S.17 ff.

²⁴ Vgl. Brumlik, Micha, *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*, Berlin 1995, S. 92 ff.

²⁵ Micha Brumlik in seinem Referat auf der Tagung „Pädagogik der Erinnerung“ in der Evangelischen Akademie Arnoldshain im Juni 1996.

sein. Die Erwartung auf eine klassische Bildungsreise sollte nicht aufkommen. Also nicht die Erleuchtung, nicht die Läuterung, sondern Information. Emotionalität stellt sich danach ein.

In der Gruppe von Jugendlichen aus Frankfurt am Main, von der eingangs die Rede war, gab es noch eine andere erstaunliche Wendung. Auf Initiative einiger junger Männer beschlossen alle, gemeinsam einen Kranz zum Gedenken an die Opfer von Buchenwald niederzulegen. Eine verblüffende Wendung, wenn doch immer geklagt wird, die Jugendlichen wollten mit all dem nichts zu tun haben. Es war den Teilnehmern wichtig, daß der Kranz an einem Ort liegen sollte, an dem alle Häftlinge gewesen sind. Sie wählten dafür nach einer langen Diskussion das Lagertor. Und es war für alle selbstverständlich, daß der einzige jüdische Jugendliche der Gruppe den Kranz im Namen aller niederlegen sollte.

Gottfried Köbler, geb. 1953, Lehrer für Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde, seit 1985 Mitarbeiter des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, von 1988 bis 1994 als Lehrer am Historischen Museum Frankfurt am Main. Seit 1992 am Aufbau des Fritz Bauer Instituts, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocausts beteiligt. Arbeitsschwerpunkte: Gedenkstätten- und Museumspädagogik, Medienerziehung, Zeitzeugen im Unterricht, Entwicklung eines Projekts zur Integration von Menschenrechtserziehung und Vermittlung der Geschichte des Holocausts.

Herausgeber, Medieninhaber, Vervielfältigung:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Abteilung Politische Bildung, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Fax: 01/53120-3123, e-mail: politische.bildung@bmuk.gv.at

Redaktion: Dr. Andrea Wolf

© beim Autor

Oktober 1998

