

»Opa war kein Nazi« und die Folgen

ZURÜCK AN DEN ANFANG
DER GEDENKSTÄTTENPÄDAGOGIK?

Heidi Behrens und Sabine Moller

Die Ergebnisse der Forschungsgruppe »Tradierung von Geschichtsbewusstsein«, die im Jahr 2002 unter dem Titel »Opa war kein Nazi« publiziert wurden, haben weithin für Aufsehen gesorgt.¹ »Opa war kein Nazi« – in diesem Ausspruch summierte sich die Erkenntnis, dass die NS-Erlebnisgeneration am Ende des 20. Jahrhunderts von ihren Enkelkindern weitaus wohlwollender betrachtet wurde als gemeinhin angenommen. Die interviewten Enkel stellten ihre – sich mitunter auch heute noch antisemitisch und rassistisch gebenden und zum Teil tief in das NS-Herrschaftssystem und die Verbrechen involvierten – Großeltern in einem sehr viel positiveren Licht dar, als die interviewten Zeitzeugen dies selber taten. Die Enkelkinder heroisierten ihre Vorfahren – ein Befund, der die vielfältigen Bemühungen von Historikern, Pädagogen wie der Gedenkstättenarbeit generell ad absurdum zu führen scheint.

Doch es greift zu kurz, allein ein Versagen pädagogischer Bemühungen zu diagnostizieren oder in einen Alarmismus über die »Entsorgung von Auschwitz« einzustimmen.

Wir wollen im Folgenden die Ergebnisse der Studie noch einmal aufgreifen, um sie anschließend vor dem Hintergrund einer im letzten Jahrzehnt grundlegend gewandelten und zunehmend unübersichtlich werdenden Erinnerungslandschaft zu diskutieren. Uns geht es dabei vorerst nicht um fertige pädagogische Konzepte oder neue Curricula, sondern darum, in der Debatte über sperrige Geschichtsbilder und heterogene Gedächtnisgemeinschaften den Blick für Zwischentöne und Verbindungslinien zu schärfen und erste Perspektiven auf außerschulische Bildungskontexte zu eröffnen.

Die Forschungsgruppe »Tradierung von Geschichtsbewusstsein« hat von 1997 bis 2000 in 40 Familiengesprächen und 142 Einzelinterviews die Angehörigen der Zeitzeugen-, Kinder- und Enkelgeneration zum Thema Nationalsozialismus befragt. Bei den Zeitzeugen lag der Schwerpunkt des Gesprächs auf dem eigenen Erleben der NS-Zeit, bei den Kindern und Enkeln hingegen auf dem, was sie von ihren Vorfahren, aber auch durch Schule und Medien über diese Zeit erfahren hatten.

In den 182 in West- und Ostdeutschland erhobenen Interviews wurden insgesamt 2 535 Geschichten erzählt oder wiedererzählt.² Ein Großteil dieser Geschichten konzentrierte sich auf die eigene Opferrolle bzw. die der Vorfahren infolge des Krieges (Bombennächte, Flucht und Vertreibung, Kriegsgefangenschaft etc.).³ Aber auch Geschichten, die aus Sicht der Nachfolgegenerationen Resistenz und Mut ihrer Angehörigen gegenüber dem NS-Regime belegen, wurden häufig erzählt. Ein Vergleich der in mehreren Generationen erzählten Geschichten ergab, dass sich dieses Phänomen bei den Nachfolgegenerationen auch dann zeigt, wenn die Geschichten eine ganz andere Sprache sprechen. In diesem Sinne wurde beispielsweise eine antisemitische Großmutter, die Ende der 1990er Jahre noch mit Abscheu von »Juden« und »Russen« berichtet, in den Erzählungen der Enkeltochter zu einer couragierten Frau, die sich unter großer Gefahr im »Dritten Reich« für die jüdischen Verfolgten einsetzte.⁴ Dass es in der eigenen Familie keine »Nazis«, sondern höchstens »missbrauchte Idealisten« gab, ist dabei als

ein gesamtdeutsches Phänomen anzusehen. In ost- wie westdeutschen Familiengeschichten gibt es die Mitglieder der SA, die nur musiziert, Gestapo-Beamte, die heimlich gegen das System gearbeitet haben und SS-Männer, die ihren Dolch zurückgeben, nachdem sie erfahren, »was da in Dachau geschieht«. Hier wie da sind es ähnliche sprachliche Topoi und Deutungsmuster, die die Familiengeschichten strukturieren.

Der Vorgang der Heroisierung verweist dabei auf einen sehr bemerkenswerten und bisher kaum berücksichtigten Aspekt der intergenerationellen Tradierung: Geschichten und Erlebnisse aus der Vergangenheit werden nicht in fixierter Form weitergegeben, sondern bereits beim Hören wie beim Kommentieren und Nacherzählen mit eigenem Sinn versehen und so verändert.⁵ Dabei ist es nicht selten ein generalisiertes Bild der Großeltern bzw. der eigenen Familie, über das eine spezifische Geschichte von der »Oma« in der NS-Zeit konstruiert wird. In diesem Sinne ist etwa die Vorstellung »in unserer Familie hilft man anderen« der soziale Rahmen, der die Erinnerung anleitet.⁶ Damit wird den Familienangehörigen eine Rolle zugeschrieben, die sie von einer Beteiligung oder Mitschuld an den Verbrechen des NS-Regimes von vornherein ausnimmt.⁷

Dieses erstaunliche Phänomen verweist allerdings nicht zwangsläufig auf ein Versagen der öffentlichen Aufklärung über die NS-Zeit: Denn erst dadurch, dass der verbrecherische Charakter des NS-Regimes anerkannt wird, entsteht überhaupt die Notwendigkeit, das Handeln der Vorfahren umzudeuten, um in diesem Sinne Familienloyalität und historisches Wissen miteinander in Einklang zu bringen. Das bedeutet, dass der Umgang mit der NS-Vergangenheit in der weit überwiegenden Mehrheit der interviewten Familien ein kritischer ist, für sie also eine Distanzierung von dieser Zeit zu den ausgesprochenen und unausgesprochenen Selbstverständlichkeiten gehört.⁸ Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass dieser Umgang auch ein reflektierter ist, der eine Betrachtung der eigenen Familienvergangenheit mit einbezieht. Es sind fast immer die Eltern und Großeltern, die von dem kritischen Diskurs über die »willigen Vollstrecker« und die NS-Verbrechen ausgenommen sind, auf den sich die Jüngeren berufen.⁹

Ein zentrales Ergebnis stellte somit die Erkenntnis dar, dass im individuellen Geschichtsbewusstsein Wissensbestände aus dem Bereich der öffentlich-offiziellen Erinnerung an die NS-Zeit völlig unreflektiert neben privaten und familiären Überlieferungen dieser Zeit stehen bzw. dass diese unterschiedlichen Formen der Erinnerung auch ganz unvermutete und paradoxe Verbindungen eingehen können. Ein Vorgang, der sich mit Hilfe der Metaphern »Lexikon« und »Album« verdeutlichen lässt. Der Diskurs über die NS-Vergangenheit stützt sich in diesem Sinne auf ein überwiegend wissensbasiertes »Lexikon«, das eine umfangreiche Aufklärung über den verbrecherischen Charakter des NS-Systems gewährleistet. Auf diesen allgemeingültigen Wissenscode können alle Mitglieder einer Gesellschaft zurückgreifen. Diese im Bereich der öffentlichen Erinnerungskultur u.a. aus Schulunterricht und politischer Bildung resultierende Vorstellung vom »Dritten Reich« wird in Deutschland ergänzt durch ein »Album«, bestehend aus den Familienerinnerungen jener Zeit. Dieses stellt ein für die Interpretation der NS-Vergangenheit emotional hoch bedeutsames Referenzsystem dar, denn zu diesem Familien-»Album« gehören konkrete Personen – die eigenen Eltern und Großeltern – und ihre Erzählungen sowie Briefe, Fotos, persönliche Dokumente oder Erinnerungsgegenstände. Die Erinnerungen, die im »Album« aufgehoben sind, können vom Leid der Vorfahren, aber auch von ihrem Mut und ihrer Tugendhaftigkeit in der NS-Zeit handeln. Sie können beispielsweise die Begeisterung des Großvaters für die

Geländespiele der Hitlerjugend ebenso dokumentieren wie die Verachtung für »die primitiven Russen«, die 1945 »völlig zerlumpt« und nur mit »Pferdekarren« ausgestattet in Deutschland einmarschiert seien.

Ein Grund für die besondere Wirkmächtigkeit dieser privaten Erinnerungen ist darin zu sehen, dass sie beiläufig, en passant vermittelt werden: Der 80. Geburtstag der Großmutter, die Konfirmation des Enkelkindes oder ganz alltägliche Anlässe, bei denen die Generationen aufeinander treffen, Fotoalben hervorgekramt und Geschichten erzählt werden. Der Hintergrund des Tradierungsgeschehens im kleinräumig strukturierten Erinnerungsmilieu der Familie ist in diesem Sinne in der Regel ein nicht-intentionaler. Anders der Schulunterricht: Hier tritt die Intention für die Schüler offen zutage und diesen ist durchaus bewusst, dass sie aus der Geschichte lernen sollen. Mehr noch, sie wissen auch »um die Bedeutung des Themas für die Generation der ›Täterkinder‹, ihrer Lehrer also«. ¹⁰ Es ist nicht nur, dass das Thema Nationalsozialismus für sie eng verklammert ist mit dem institutionellen Rahmen ›Schule‹, sondern auch mit bestimmten moralischen Reaktionsweisen, die von ihnen erwartet werden. ¹¹ Familien halten hingegen nur in seltenen Fällen explizite Geschichtsstunden ab und dennoch wird gerade hier das Geschichtsbewusstsein nachhaltig geprägt. Es ist eine nicht zuletzt für die Beständigkeit von Stereotypen und ideologischen Interpretamenten gewichtige Form von (Geschichts-)Gewissheit, die sich über diese emotional geprägten Erinnerungs- und Weitergabeprozesse vermittelt – wie jene etwa, dass die eigenen Großeltern zu den »Guten«, die »Russen« hingegen zu den »Bösen« gehörten. ¹²

Umbrüche und Widersprüche

Die Entgegensetzung von »Lexikon« und »Album« ist nicht allein für Deutschland, sondern – wie sich etwa in einer laufenden Studie zeigt ¹³ – auch für das Geschichtsbewusstsein in anderen europäischen Staaten von Bedeutung. Dabei ist unmittelbar evident, dass die Grundstruktur von öffentlich-offizieller Geschichtsdarstellung versus erlebter, wie kommunikativ tradierter Geschichtserfahrung ganz generell weder auf Deutschland und Europa noch auf die Zeit von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg beschränkt sein dürfte. ¹⁴

Doch wie sich bereits beim Vergleich von ost- und westdeutschen Familienerinnerungen und Geschichtsbewusstsein zeigt, kann dieselbe Grundstruktur unter verschiedenen politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen zu in dieser Hinsicht weiteren kaum erwartbaren Resultaten führen.

Auch wenn die NS-Herrschaft auf der Ebene der öffentlichen Erinnerungskultur in der DDR ebenso wie in der Bonner und in der Berliner Republik eindeutig negativ gekennzeichnet war und die ostdeutsche Erinnerungskultur sich aus dieser Perspektive kaum von ihrem westdeutschen Gegenstück unterschied, so wich doch die staatsoffizielle antifaschistische Deutung der Geschichte nicht nur in ihrer inhaltlichen Aussage ganz erheblich von der westdeutschen Lesart der NS-Vergangenheit ab, sondern war auch mit einem ganz anderen Grad von Verbindlichkeit ausgestattet. »Lexikon« und »Album« standen hier vielfach in einem Spannungsverhältnis, das sich trotz vieler Gemeinsamkeiten strukturell deutlich von seinem Pendant im Westen unterschied. In der DDR war der öffentliche Diskurs über den Faschismus sehr viel stärker vereinheitlicht, und anders als im Westen waren abweichende Erzählungen weitgehend auf den privaten Raum beschränkt. Die private Geschichte von Nationalsozialismus und Zweitem Welt-

krieg hatte bis 1989 andere Schwerpunkte (und Blindstellen) als die öffentliche oder offizielle Version der Vergangenheit. In den Geschichten der älteren Familienangehörigen kamen Ereignisse vor, die in der offiziellen Überlieferung von Faschismus und Krieg in der DDR fehlten. Im »Album« gab es zum Beispiel Berichte über Plündereien und Vergewaltigungen durch die Rote Armee, über die im »Lexikon« keine Einträge zu finden waren.

Dieses Spannungsverhältnis von öffentlicher und privater Geschichtserzählung hat im letzten Jahrzehnt, anders als in Westdeutschland, aber ähnlich wie in vielen postsozialistischen Gesellschaften, einer radikalen Neubewertung unterlegen. Die staats-offizielle Geschichtsdarstellung wurde mit dem Ende der DDR kritisch überprüft und in vielen Bereichen revidiert. Die Veränderungen waren ganz offensichtlich – es sei nur daran erinnert, wie viele Denkmäler entfernt und wie viele Straßen seit 1989/90 auf dem Gebiet der ehemaligen DDR umbenannt wurden.

Infolge dieser historischen Umbruchsituation erlebten Erinnerungen an die »weißen Flecken« der DDR-Geschichtsdarstellung eine Renaissance.¹⁵ Das, wofür es vor 1989 aus systembedingten Gründen im öffentlichen Diskurs keinen Raum gegeben hatte, was nur privat erinnert worden war, konnte nun öffentlich neu erinnert werden. Wie diese »Rückkehr der Geschichte« mit einer Aufwertung von privaten (Familien-) Erinnerungen einherging, zeigte sich in den Interviews, die Ende der 1990er Jahre zum Thema Nationalsozialismus im Rahmen des Forschungsprojekts in Ostdeutschland durchgeführt wurden. Hier konnte aus bis in die achtziger Jahre tabuisierten Erinnerungsbeständen und DDR-kritischen Haltungen mitunter eine problematische Gemengelage hervorgehen, durch die auch ressentimentgeladene Erzählungen potentiell aufgewertet wurden. Geschichten von den »guten«, lediglich missbrauchten Nationalsozialisten und den »bösen«, »barbarischen« Russen erschienen weniger als Berichte von »Ewiggestrigen« denn als authentische Zeugnisse. Auch ließen sie sich zum Nachweis einer bereits in der DDR geübten systemkritischen Haltung aufpolieren: Denn dass »der Russe keine Rücksicht nahm« und nach dem Krieg, wie einige Zeitzeugen betonten, »die KZ weitergeführt« habe, davon hatten sie schon vor 1989 im Familienkreis erzählt.¹⁶

Den Söhnen und Töchtern der NS-Zeitzeugengeneration in Ostdeutschland schien hingegen ein Großteil ihrer Selbstgewissheit abhanden gekommen zu sein. Obgleich bei ihnen Kenntnis und Betroffenheit über das Ausmaß der NS-Verbrechen mit am größten waren, hatten die Vierzig- bis Sechzigjährigen deutliche Schwierigkeiten, sich in dieser Hinsicht eindeutig zu positionieren. Neben dem Umstand, dass sie ihr Geschichtsbild revidieren und – wie sie selber sagten – »umlernen« mussten, schlug sich hier das Bewusstsein nieder, »selbst aus einer Diktatur« zu kommen. Weil sie das DDR-System mitgetragen oder sich zumindest arrangiert hatten, nahmen sich viele Befragte stärker gegenüber den eigenen Eltern zurück als westdeutsche Angehörige der Kindergeneration.¹⁷ Dieser Umstand war auch den NS-Zeitzeugen bewusst, die nur auf »die Stasi« zu verweisen brauchten, um kritische Fragen der Nachgeborenen zu ersticken.

Ein Zwischenfazit

Auch wenn sich nicht für jedes Einzelergebnis der Studie »Opa war kein Nazi« sagen lässt, inwieweit es im statistischen Sinne repräsentativ ist,¹⁸ so zeigt sich doch – ebenso wie durch andere neuere Studien – sehr eindrücklich, dass Entscheidendes im Dunkeln

bleiben kann, wenn man sich allein auf standardisierte Verfahren der Geschichtsbewusstseinsforschung verlässt.¹⁹ Es bedarf in dieser Hinsicht innovativer (qualitativer) Untersuchungsdesigns, die allerdings stärker als bisher zu anderen Forschungsergebnissen (auch quantitativer Natur) in Beziehung gesetzt werden sollten.²⁰

Dabei wäre eine stärkere interdisziplinäre Vernetzung sicherlich ebenso von Nutzen, wie ein Brückenschlag zwischen Geschichtsbewusstseinsforschung und pädagogischer Praxis.²¹ Denn in beiden Fachrichtungen herrschen mitunter nur sehr vage Vorstellungen davon, von welchen empirischen Voraussetzungen und theoretischen Konzepten, die jeweils andere Seite ausgeht.

Im Folgenden versuchen wir einen Schritt in diese Richtung zu gehen, indem wir möglichen pädagogischen Konsequenzen für die historisch-politische Bildungsarbeit in und mit Gedenkstätten nachgehen.

Entfaltete Gedenkstättenpädagogik – bleibende Befürchtungen

In der Berliner Republik sind nach Jahrzehnten öffentlicher Kontroversen und enormer Forschungs- und Bildungsanstrengungen die Herrschaftsgeschichte des Nationalsozialismus und insbesondere der Zivilisationsbruch Auschwitz zum »zentralen Referenzpunkt im kulturellen Gedächtnis der Bundesrepublik« avanciert (K. Jarausch/R. Hohls); politisch und gesellschaftlich konnte ein Grundkonsens in der Ablehnung des Nationalsozialismus gefunden werden. Diesen Konsens zu festigen, gehört zu den Anliegen gegenwärtiger, auf die NS-Opfer bezogener historisch-politischer Bildungsarbeit und Gedenkstättenpädagogik.²² Die Vermittlungskonzepte haben sich im zurück liegenden Jahrzehnt im Sinne von Diskursivität, Kontroversität und methodischer Vielfalt verfeinert, vor allem sollen sie den jugendlichen oder erwachsenen Teilnehmern eine »eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit den historischen Themen«²³ ermöglichen. Die Pädagogik leistet damit einen großen Beitrag zur Weiterentwicklung aktivierender Methoden und einer demokratischen Geschichtskultur. Konfrontationspädagogische Haltungen aus der Frühzeit von Gedenkstätten, die diese als »Orte der Umkehr«²⁴ begreifen, haben sich gleichwohl unter LehrerInnen, Jugendbildnern, GedenkstättenpädagogInnen und Bildungspolitikern erhalten wie auch die Furcht vor einem »Rollback«.²⁵

Die Ergebnisse der Forschungsgruppe um Harald Welzer scheinen daher in erster Linie eine Umdeutung der NS-Geschichte, einen Relativismus in Bezug auf moralische Werte zu belegen, und sie werden bislang nicht – was auch möglich wäre – im Sinne einer pädagogischen Annäherung an gruppenspezifische Gedächtnisformen und individuelle Lesarten für die Bildungsarbeit fruchtbar gemacht. Dabei sind Kenntnisse über Familientradierung (sowie deren soziale, ethnische, nationale Hintergründe und ihren »schließenden, erkenntnishemmenden, einvernehmenden Charakter«²⁶) eine Voraussetzung für die Ansprache von Adressaten und für subjektorientierte didaktische Konzepte.

Obgleich Zielgruppenarbeit seit langem auf Informationen über Lernende beruht – auf Alter, Geschlecht, Jahrgangsstufe, Beruf, soziale und geographische Herkunft –, wird unter PädagogInnen noch kaum öffentlich reflektiert, wie sie sich, was die Familienkommunikation betrifft, auf Ost- und Westdeutsche, auf Angehörige der Erlebnisjahrgänge oder der zweiten und dritten Generation nach dem NS einstellen. Oder anders formuliert: Die großen pädagogischen Herausforderungen einer gewandelten, unübersichtlichen Erinnerungslandschaft mit heterogenen Erzählgemeinschaften und

Geschichtsbildern haben sowohl in der politischen Bildung als auch in der Gedenkstättenarbeit wenig Foren gefunden, auf denen die Ziele und Methoden in dieser Hinsicht einer grundlegenden Vergewisserung unterzogen worden wären²⁷.

Aber didaktische Phantasie könnte gerade auf dem Hintergrund der Studien »Opa war kein Nazi« und »Vielfache Vergangenheit« angeregt und pädagogisches Handeln überdacht werden: Inwiefern »lohn« bei aller Verpflichtung auf eine universelle Menschenrechtsbildung, teilnehmerorientierte Ziele kürzerer Reichweite wie Selbstreflexivität, Diskursfähigkeit und Zivilität? In welchen Schritten (und mit welchen Aporien) ließen sich mitgebrachte Tradierungen, historisches Wissen und Opfergedenken auf einander beziehen? Und wie ist empirisch die Gefahr einzuschätzen, dass ein auf sich selbst verweisendes Geschichtsbewusstsein der Mehrheitsgesellschaft notwendig »Auschwitz entsorgt«²⁸? – Antworten darauf müssen wir in Ermangelung einschlägiger Praxisberichte vorerst schuldig bleiben.

Familien-»Alben« lassen sich pädagogisch erschließen

In Bildungsveranstaltungen wird das Potenzial an individuellen (mit anderen geteilten) Erinnerungen – das »Album« – nur dann eine unerwünschte Entgegensetzung zur anerkannten Historiographie, wenn die Ebene der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens so viel Raum einnimmt, dass das mitgebrachte Alltagsgedächtnis »stört«.

Privat angeeignete, nicht selten befremdliche Geschichtsbilder sind auch in der Vergangenheit gesehen worden – Volkhard Knigge hat sie in den 1980er Jahren »Geschichtsgeschichten« bzw. »triviales« Geschichtsbewusstsein genannt²⁹ –, aber PädagogInnen haben diese selten als Vor-Bildung respektiert, geschweige denn didaktisch-methodisch Gewinn bringend einbezogen, zu sehr wurde (und wird) dem Geschichtsbewusstsein der vielen misstraut.

Was die große Minderheit jugendlicher Migranten in Bildungsprozessen angeht, stellt sich die Situation mittlerweile etwas anders dar: Mit Aufmerksamkeit werden ihre Narrative und auf Anerkennung zielend, widersprüchlichen Aneignungsstrategien der NS-Vergangenheit wahrgenommen. Auf Tagungen und in Veröffentlichungen wird intensiv diskutiert, wie diese im Geschichtsunterricht und in außerschulischen Veranstaltungen Berücksichtigung finden könnten.³⁰ Viola B. Georgi spricht davon, dass sich Geschichtsvermittlung grundsätzlich reformieren müsse, wenn die Tatsache eines veränderten Erinnerungskollektivs zugrunde gelegt wird. Es gehe nicht mehr um traditionelle pädagogische Kniffe, sondern um nichts weniger als eine generationsspezifische »interkulturelle Geschichtsverarbeitung« und schließlich um »neue Erzählungen des Holocaust«³¹. Den vielstimmigen Vorrat an privaten Überlieferungen in Lernarrangements einzubeziehen, würde Geschichtsarbeit in allen Fällen ungleich »lebensnäher« machen. Im Rahmen politischer Bildung suchen Erzählcafés und Geschichtswerkstätten schon länger einen biographischer Zugang³², während in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus (oder an Täterorten) den Erinnerungen der Mehrheitsbevölkerung meist nur der Status eines kurzen »Einstiegs« in die eigentliche Vermittlungssituation zugestanden wird. Eine Ausnahme stellt sicherlich das Angebot der KZ-Gedenkstätte »Oberer Kuhberg« in Ulm dar: zusammen mit der Volkshochschule hat sie vor mehreren Jahren unter dem Titel »Nationalsozialismus damals und heute« einen offenen Gesprächskreis eingerichtet; Besucher zwischen 17 und 70 Jahren diskutieren dort über aktuelle (erinnerungs-)politische Themen.

Gruppen, die sich nach Alter, Herkunft und Vorbildung unterscheiden, stellen zweifellos hohe Anforderungen an die Gestaltung des Bildungsprozesses. Pädagoginnen und Pädagogen werden auch »Leerstellen« im Diskurs erkennen müssen. Wenn nämlich »die Vernichtung der europäischen Juden nur als beiläufig thematisiertes Nebenereignis vorkommt«³³, kann durch den Ort, durch Texte, Filme und Akten den abwesenden Opfern Gehör verschafft werden. Dafür stehen multiperspektivische Lernkonzepte zur Verfügung, und auch das weithin anerkannte professionelle Prinzip des »Gegensteuerns«³⁴ verhindert letztlich unverhältnismäßige Selbstzentrierung. An ethische Grenzen stößt solche Bildungsarbeit an historischen Orten dann, wenn Beteiligte antisemitische und rassistische Stereotype reproduzieren oder nationalsozialistische Verbrechen verharmlosen³⁵. Hier wird sich die Verstehens- und Verständigungsbereitschaft der Pädagogin/des Pädagogen schnell erschöpfen. Eine offensivere Hinwendung zu den »Geschichtsgeschichten« der Teilnehmenden kann nicht die Verpflichtung mindern, in Gedenkstätten die Würde der Opfer zu schützen.

Wissenschaftsorientierung und Ambivalenz

Uneindeutigkeit, ja Widersprüchlichkeit ist nicht allein Kennzeichen privater »Alben«, sondern auch der »Lexika«. Die Wissenschaftsentwicklung selbst bestimmt mit immer mehr Schattierungen die öffentlichen Diskurse zum Nationalsozialismus: Ulrich Herbert hält die aktuellen Forschungsergebnisse der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die sogenannte »Täterforschung«, für so vielschichtig und kompliziert, dass sie im Rahmen politischer Bildung kaum vermittelbar und schon gar nicht »identifikationsfähig« seien³⁶. Das Thema »Retter« erlaubt ebenso wenig eine Schwarz-weiß-Kategorisierung. Das heißt, der Aufklärungswert neuerer Forschungen liegt unter anderem darin, Mehrschichtigkeit oder abgestufte Verhaltensweisen zwischen gut und böse wahrzunehmen³⁷. Ganz in diesem Sinn zeigte die zweite Wehrmachtsausstellung unter anderem ein Spektrum individueller Handlungsmöglichkeiten. Und auch andere zeitgeschichtliche Ausstellungen eröffnen einen weiten Deutungsrahmen, der Einblicke in den Konstruktionscharakter von Geschichte wie in Kontroversen einschließt.³⁸ In den (durch das Ende der DDR) modellhaft umgestalteten Gedenkstätten in Ostdeutschland lassen sich Interpretationsangebote, die den Besucher nicht mehr belehrend an die Hand nehmen oder gar »überwältigen« möchten, überzeugend studieren³⁹. Dies setzt bei Pädagogen und bei Teilnehmern von Bildungsveranstaltungen einen zunehmend »wissenden« Umgang mit uneindeutigen Quellen, mit dem Fragmentarischen und Ambivalenten voraus. Nicht mehr die Frage, »wie es wirklich war« steht dann im Vordergrund, sondern an ihre Stelle tritt ein Vermittlungsansatz, der transparent macht, dass die Geschichtsschreibung nicht über einen unmittelbaren Zugang zur Vergangenheit verfügt, sondern dass sie – wie jede andere Form der Erinnerung – eine »Textur« (James E. Young) hat, die von gesellschaftlichen Bedingungen und spezifischen Interessen geprägt ist.⁴⁰

Was wird aus der zeitgeschichtlichen Überlieferung?

Diejenigen, die in der NS-Zeit verfolgt und gequält worden sind, stehen – wie vielfach beklagt – bald nicht mehr für Gespräche zur Verfügung. Schriftliche Hinterlassenschaften, filmische Zeugnisse und »steinerne Zeugen«, also Erinnerungs- und Gedächtnisorte, treten an die Stelle der mündlichen Weitergabe. Die jüngeren Zeitgenossen aber,

die weder Täter noch Mitläufer des Regimes waren, die Generation der »Kriegskinder«⁴¹, meldet sich erst jetzt, »an der Schwelle eines sich auflösenden Erfahrungsgedächtnisses«⁴², öffentlich zu Wort. Die Erinnerungspotentiale oder besser gesagt die »Alben« dieser Gedächtnisgemeinschaft werden im Bildungszusammenhang allerdings noch wenig genutzt. Hinzu kommen die heute Vierzig- bis Sechzigjährigen aus beiden Teilen Deutschlands (und die Zugewanderten aus Osteuropa), die sich an den je spezifischen Umgang mit dem Nationalsozialismus in Schule und Familie erinnern.

Ein- und mehrtägige Seminare der außerschulischen Bildung⁴³ könnten also vielerlei Augenzeugen zu Wort kommen lassen bzw. sich an sie richten, die beim Erzählen häufig erst Geschichtsbilder oder neue Haltungen zu geschichtlichen Abläufen und Ereignissen entwickeln. Sie geben dem Erlebten oder Überlieferten damit einen Sinn, ein Vorgang, der mit *doing history* begrifflich gefasst wird.⁴⁴ Wie können PädagogInnen solche Prozesse begleiten? Welche Erzählimpulse geben sie und wie bringen sie ihr methodisches Instrumentarium in die Lernsituation ein? Verfügen sie über genügend hermeneutische Kompetenz und Sensibilität, um zur Entschlüsselung von Geschichten beizutragen? Es stellt sich nämlich immer wieder heraus, »dass gerade in den konkreten Geschichten noch etwas anderes erzählt wird, und auch, dass diese Geschichten selbst uneindeutig, widersprüchlich, rätselhaft und nicht nur inkompatibel mit der Haupterzählung sind.«⁴⁵

Zum *doing history* als einer anspruchsvollen pädagogischen Praxis mit verschiedenartigen biographischen Erzählungen fehlen zweifellos »Interpretationswerkstätten« und ähnlich unterstützende Fortbildungsangebote.

Die Erinnerungskultur in Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik (und der DDR) wird zunehmend historisiert. Die Gedenkstätten Buchenwald und Sachsenhausen etwa präsentieren Dauerausstellungen zur Geschichte der Erinnerungskultur und -politik an diesen Orten. Auch Gedenkstätten in den westlichen Bundesländern beziehen ihre jeweilige Vorgeschichte mehr und mehr in die Präsentation ein⁴⁶. Die Konjunkturen und Krisen des öffentlichen Erinnerungsdiskurses im Westen haben – wie der Antifaschismus in der DDR – eine noch wenig ausgeleuchtete erfahrungsgeschichtliche Seite und könnten sowohl von den Zeitgenossen rekonstruiert als auch von Jugendlichen nachvollzogen, reflektiert und bewertet werden. Jüngere sind einerseits noch in das kommunikative Gedächtnis der zweiten Generation nach dem Nationalsozialismus einbezogen, andererseits werden nur sie das kulturelle Gedächtnis zukünftig zu gestalten haben. Daher braucht es mehr denn je Vermittlungskonzepte für das schwierige Thema der Art und Weise oder der »Angemessenheit« des Gedenkens⁴⁷. Zentrale Aussagen und Beispiele aus der Studie »Opa war kein Nazi« wären in diesem Zusammenhang ein ausgezeichneter Anlass, sich sowohl mit den Problemen familialer Überlieferungen auseinander zu setzen, als auch mit den kulturellen Formen, in denen historische Erfahrung aufgehoben und der Opfer gedacht werden sollte.⁴⁸

Bildungswissen mit »gefühlter« Geschichte verbinden

Gedenkstättenpädagogik – und das gilt auch für die Arbeit an Erinnerungsorten der SBZ- und DDR-Geschichte – würde sich durch die Annäherung der institutionell wie öffentlich vermittelten mit der subjektiv erlebten oder tradierten Geschichte didaktisch stärker als bisher auf die Teilnehmer und Besucher beziehen und Gelegenheit suchen, die in der Intimität entstandenen Alltagstheorien von den Kaffeetischen und

Sabine Moller war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt »Tradierung von Geschichtsbewusstsein« am Psychologischen Institut der Universität Hannover. Sie ist Mitautorin des Buches »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Gegenwärtig ist sie im Forschungsprojekt »Vergleichende Tradierungsforschung« an der Universität Witten/Herdecke und am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen beschäftigt. Dr. Heidi Behrens ist wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin des Bildungswerkes der Humanistischen Union Nord-Rhein-Westfalen (Essen). Sie beschäftigt sich seit Jahren mit der Weiterentwicklung von Bildungsarbeit in Gedenkstätten. U.a. Hg.: Bilden und Gedenken, Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten.

Familientreffen in die Öffentlichkeit eines Lernortes zu tragen. Die Überlieferung ließe sich argumentativ und vergleichend rahmen – auch ganz anders zusammen gesetzte »Alben« könnten betrachtet und Perspektiven verschränkt werden. Erst beides zusammen, »Album« und »Lexikon«, eröffnet einen verstehenden Zugang zur Historie, der »lautes Denken« erlaubt und Reflexivität fördert.

Auch wenn sich in Erzählungen immer wieder Mythen, »falsche« Analogiebildung und Gleichsetzungen der diktatorischen Regime zeigen; Einzelne und Gruppen begeben sich durch die Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung in einen Suchprozess von Aneignung und Auseinandersetzung: »Die Herausforderung, selbst die Stimme zu erheben, Gesagtes, Gehörtes und Gedachtes für die GesprächspartnerInnen neu zu formulieren, bietet die Möglichkeit, sich vom allgemeinen und/oder familiären Diskurs zu distanzieren, beziehungsweise das Gespräch fordert von allen Beteiligten, sich einem ständigen Entscheidungsprozess zu unterziehen.« Sie werden zu »handelnden Subjekten, die sich an der Interpretation und Reflexion der präsentierten Inhalte beteiligen«⁴⁹. Ein Lernzuwachs kann schon die Irritation eines allzu »selbstgewissen Geschichtsbezugs« (A. Messerschmidt) sein oder das Erkennen und Akzeptieren mehrerer »Wahrheiten«.

Dass in deutschen Familien emotional grundierte Erinnerungs- und Weitergabeprozesse unvermutete und paradoxe Verbindungen mit dem wissenschaftlichen Wissen eingehen, müsste in didaktischen Konzepten, die sich gleichermaßen subjekt- und sachorientiert verstehen, Beachtung finden. Es wird sich zeigen, ob solche Paradoxien zu ergebnisoffenen Denkprozessen beitragen, die ihrerseits zwischen den Polen »Familiengeschichte« und »großer Geschichte« zirkulieren.

Die Ergebnisse der Studie »Opa war kein Nazi« legen weitere Anstrengungen im Hinblick auf eine selbstreflexive Aneignung der Vergangenheit in besonderen, noch zu entwerfenden Lernarrangements auf dem Stand der heutigen pädagogischen Diskussion nahe. Die überraschenden und teilweise verstörenden Einsichten in die Überlieferung von Zeitgeschichte begründen aber kein Zurück, keine erneut oder mit neuem Nachdruck betriebene Erziehung »gegen falsches Geschichtsbewusstsein«.

- 1 Die von Harald Welzer geleitete Forschungsgruppe bestand aus Olaf Jensen, Torsten Koch, Sabine Moller, Erika Rothärmel und Karoline Tschuggnall. Die Projektergebnisse sind nachzulesen bei: Harald Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall, Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 2002. Das Buch liegt mittlerweile in der vierten Auflage vor.
- 2 Vgl. ebd., S. 8. Die folgende Zusammenfassung von Projektergebnissen ist in ähnlicher Weise publiziert bei Sabine Moller, Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland, Tübingen 2003.
- 3 Vgl. Olaf Jensen, Geschichte machen. Strukturmerkmale des intergenerationellen Sprechens über die NS-Vergangenheit in deutschen Familien, Tübingen 2004 (im Erscheinen).
- 4 Vgl. Sabine Moller, Erinnernte Geschichten in der Generationenfolge, in: Zeitschrift für Politische Psychologie, 6 (1998) Heft 4, S. 399-408.
- 5 Vgl. Harald Welzer, Kumulative Heroisierung. Nationalsozialismus und Krieg im Gespräch zwischen den Generationen, in: Mittelweg 36, 10 (2001) Heft 2, S. 57-73.
- 6 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Theorie des Kollektiven Gedächtnis von Maurice Halbwachs bei Moller, Vielfache Vergangenheit, S. 23ff.
- 7 Vgl. ebd.; Sabine Moller und Karoline Tschuggnall, Familienerinnerungen. Kriegserlebnisse in den Geschichten dreier Generationen, in: Elisabeth Domansky und Harald Welzer (Hg.), Eine offene Geschichte. Zur kommunikativen Tradierung der nationalsozialistischen Vergangenheit, Tübingen 1999, S. 57-73; Olaf Jensen, Was bleibt vom »Dritten Reich?«, in: Junge Kirche, (2000) Heft 9, S. 463-469.
- 8 Dass der Nationalsozialismus ein verbrecherisches System war, das es zu verurteilen gilt, gehört zu den kulturellen Standards in der Bundesrepublik und wird nur von einer kleinen Minderheit von

- Rechtsradikalen zurückgewiesen. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Bodo von Borries, der diesen Umstand durch zahlreiche Repräsentativerhebungen belegen konnte: Von Borries, Geschichtsbewusstsein – Empirie, in: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 45–51.
- 9 Vgl. zur Goldhagen-Kontroverse sowie zu weiteren Debatten in diesem Zeitraum: Jan-Holger Kirsch, »Die Zukunft hat eine lange Vergangenheit«. Gedenkdebatten um den Nationalsozialismus im ersten Jahrzehnt der Berliner Republik, in: Steffen Bruendel und Nicole Grochowina (Hg.), Kulturelle Identität, Berlin 1999, S. 136–162.
 - 10 Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth, Christine Müller-Mahnkopp, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke, Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. (Bericht zu einer Pilotstudie), Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main im März 2002, S. 163.
 - 11 Dies ist ein (kaum zu umgehender) Grund, warum das Thema Nationalsozialismus – abhängig von dem Kontext in dem es zur Sprache kommt – auf ganz unterschiedliche Resonanz stoßen kann. Während es in der Schule leicht ein »nicht schon wieder das Thema« provozieren kann, und die pädagogische Aufbereitung der Geschichte missmutig ertragen oder misstrauisch hinterfragt wird, kann die großelterliche Erzählung zwar auch auf Desinteresse oder Ablehnung stoßen, sie wird in der Regel aber nicht gleichermaßen skeptisch beäugt werden, weil sie vordergründig von etwas anderem handelt.
 - 12 Vgl. Welzer, Moller, Tschuggnall, Opa war kein Nazi, S. 138ff.
 - 13 Diese internationale Studie »Vergleichende Tradierungsforschung« wird im Verbund der Universität Witten/Herdecke, der Freien Universität Berlin und des Kulturwissenschaftlichen Instituts in Essen durchgeführt und von zahlreichen wissenschaftlichen Institutionen in den jeweiligen Erhebungsländern unterstützt. Finanziert wird das Projekt maßgeblich mit Mitteln der Volkswagenstiftung sowie der Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur. Weitere Informationen zum Projekt finden sich auf der homepage www.memory-research.de
 - 14 Zur »Europäisierung des Erinnerns« Klaus Naumann, Institutionalisierte Ambivalenz. Deutsche Erinnerungspolitik und Gedenkkultur nach 1945, in: Mittelweg 36, Heft 2 (2004), S. 63–75, hier S. 73ff.
 - 15 Vgl. Moller, Vielfache Vergangenheit, S. 187ff.
 - 16 Vgl. ebd.
 - 17 Zu dem Ergebnis, dass das Verhalten der NS-Erlebnisgeneration von den ostdeutschen Nachfolgegenerationen in dieser Hinsicht weitaus nachsichtiger beurteilt wird, kommt auch Nina Leonhard, Politik- und Geschichtsbewusstsein im Wandel. Die politische Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Verlauf von drei Generationen in Ost- und Westdeutschland, Münster 2002, S. 319ff.
 - 18 Für einen Teil der Ergebnisse der »Opa-Studie«, die sich in dieser Hinsicht operationalisieren ließen, wurde im Jahr 2002 eine Repräsentativbefragung durchgeführt. Die diesbezüglichen Ergebnisse wurden ab der zweiten Auflage in das Buch »Opa war kein Nazi« aufgenommen. Die Ergebnisse zum Geschichtsbewusstsein im Ost-West-Vergleich wurden zu bereits durchgeführten quantitativen und qualitativen Studien in Beziehung gesetzt. Vgl. Moller, Vielfache Vergangenheit, S. 82ff.
 - 19 Vgl. hierzu auch den aufschlussreichen Artikel von Sam Wineburg, Sinn machen: Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird, in: Harald Welzer (Hg.), Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 179–204.
 - 20 Vgl. als Beispiele für neuere Ansätze: Carlos Kölbl, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004; Christian Gudehus, Ändert sich was? – Überlegungen zu einer Wirkungsforschung in Gedenkstätten, in: Ralph Gabriel, Elissa Mailänder-Koslov, Monika Neuhofer, Else Rieger (Hg.), Lagersystem und Repräsentation. Interdisziplinäre Studien zur Geschichte der Konzentrationslager, Tübingen 2004 (im Erscheinen); sowie die bereits zitierte Studie von Hollstein u.a..
 - 21 Vgl. das richtungsweisende Forschungsprojekt »FUER Geschichtsbewusstsein« www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html
 - 22 Einen gesellschaftlichen Konsens bezogen auf die SED-Herrschaft und den Stalinismus gibt es dagegen auch 15 Jahre nach dem Fall der Mauer noch nicht.
 - 23 Günter Morsch, Zur Entwicklung der Pädagogik in der Gedenkstätte Sachsenhausen, in: Franz-Josef Jelich, Stefan Goch (Hg.): Geschichte als Last und Chance, Essen 2003, S. 55–67, hier S. 58; in dieser Hinsicht nach wie vor anregend: Dietfried Krause-Vilmar, Überlegungen zum Verständnis der Lehrens und Lernens in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, in: Doron Kiesel u.a.: Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit, Frankfurt a.M. 1997, S. 79–87.
 - 24 Jan Phillip Reemtsma, Wozu Gedenkstätten, in: Mittelweg 36, Heft 2 (April/Mai 2004), S. 49–63, hier S. 55.
 - 25 Anlässe und Formen des Gedenkens sind – verstärkt seit dem Ende der DDR und des Ostblocks – kontroverse Themen Gegenstände geblieben. Erinnerungskonkurrenzen, wie sie derzeit in Sachsen, auf Bundesebene und im erweiterten Europa ausgetragen werden, zeigen einmal mehr die Unabschließbarkeit der Debatte um das »richtige« und »angemessene« Erinnern und Gedenken. Die schwierigen

- Anerkennungsdiskurse von Opfern nationalsozialistischer Verfolgung und kommunistischer Gewaltpolitik berühren ganz direkt das Selbstverständnis von Gedenkstättenpädagogik und politischer Bildung, weil es dabei um moralische Fragen, um Empathie, um historisches Wissen, aber auch um die zivilgesellschaftliche ›Zuständigkeit‹ für einen würdigen Umgang mit diesen Vergangenheiten geht.
- 26 Gerd Steffens, Familiengedächtnis, Didaktik und Geschichtspolitik. Zu zwei neuen Studien über den Umgang mit dem Holocaust in Deutschland und den USA, in: Jahrbuch für Pädagogik 2003: Erinnern – Bildung – Identität, Frankfurt a. M. 2003, S. 173–183, hier S. 175.
 - 27 Zur professionellen Reflexion tragen zweifellos die im Zwei-Jahres-Rhythmus stattfindenden bundesweiten Gedenkstättenseminare zu pädagogischen Fragen bei; siehe auch GedenkstättenRundbrief 100 (2001); Netzwerk der Erinnerung. 10 Jahre Gedenkstättenreferat der Stiftung Topographie des Terrors. Hg. von der Stiftung Topographie des Terrors, Berlin 2003; Schwerpunktheft »Politische Bildung in Gedenkstätten«, Politisches Lernen Heft 1–2 (2003); darin insbesondere Wolf Kaiser, Herausforderungen. Zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, S. 13–20; Annegret Ehmann, Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich? In: Bernd Fechner, Gottfried Köbler, Till Liebertz-Groß (Hg.), »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim und München 2000, S. 175–192; diess., Aktuelle Fragestellungen in der historisch-politischen Bildung, in: Claudia Lenz, Jens Schmid, Oliver von Wrochem (Hg.), Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Hamburg und Münster 2002, S. 91–102; Jörg Skriebeleit, Neue Unübersichtlichkeit? Gedenkstätten und historische Orte im aktuellen erinnerungspolitischen Diskurs, in: GedenkstättenRundbrief Nr 103 (2001), S. 3–10.
 - 28 Harald Welzer, Die lieben Verwandten. Wie aus den Deutschen ein Volk von Nazi-Gegnern wurde, in: Süddeutsche Zeitung vom 12. 9. 2002.
 - 29 Volkard Knigge, »Triviales« Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler 1988.
 - 30 Bernd Fechner, Gottfried Köbler, Till Liebertz-Groß (Hg.), »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim und München 2000; Claudia Lenz, Jens Schmidt, Oliver v. Wrochem, Oliver (Hg.), Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg und Münster 2002, S. 125ff.;
 - 31 »Deutschland braucht neue Erzählungen des Holocausts«, so Viola B. Georgi, Interview in: TAZ vom 13. 2. 2004; diess., Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.
 - 32 Dazu auch Bea Dörr, Gerrit Kaschuba, Susanne Maurer, »Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerungen gefunden«. Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus, Pfaffenweiler 1999; Hinrich Paul, Brücken der Erinnerung. Von den Schwierigkeiten, mit der nationalsozialistischen Vergangenheit umzugehen, Pfaffenweiler 1999; Birgit Schädlich, Begegnung der Generationen – Geschichts-, Schreibwerkstatt und Erzählcafé, in: kursiv. Journal für politische Bildung 3/1998, S. 33–37; Heidi Behrens, Paul Czapke, Norbert Reichling, Neue Lernarrangements in Kultureinrichtungen, Essen 2002, insb. S. 82ff.
 - 33 Welzer/Moller/Tschuggnall, S. 210.
 - 34 Hans Tietgens: Gegensteuerung, in: Klaus-Peter Hufer (Hg.): Lexikon der politischen Bildung, Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 1999, S. 86.
 - 35 Vgl. Harald Welzer, Robert Montau, Christine Pläß, »Was wir für böse Menschen sind!« Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen, Tübingen 1997.
 - 36 Vgl. etwa im Zusammenhang mit der Erforschung der Vernichtungspolitik Ulrich Herbert, Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1933–1945. Neue Forschungen und Kontroversen, Frankfurt a.M. 1998, S. 66.
 - 37 Wolfgang Benz, Überleben im Dritten Reich. Juden im Untergrund und ihre Helfer, München 2003.
 - 38 Museen und Ausstellungen arbeiten mit »gewöhnlichen« Erinnerungs- und Überlieferungsbeständen, ohne im entferntesten ihre Wissenschaftsorientierung aufzugeben: so die »Wehrmachtsausstellungen« (1995–2001 und 2002–2004); Holocaust. Der Nationalsozialistische Völkermord und die Motive seiner Erinnerung, im Deutschen Historischen Museum Berlin 2002; »Maikäfer flieg... Kindheitserfahrungen 1940–1960«, Ruhrland Museum Essen 2001.
 - 39 Vgl. Bernd Faulenbach, Entwicklungstendenzen der Gedenkstättenarbeit seit der Wiedervereinigung, in: Gegen Vergessen Heft 40 (2004), S. 3–10, hier S. 7.
 - 40 Dass dies ein gangbarer Weg ist, zeigt der Vermittlungsansatz, der im Rahmen der Wehrmachtsausstellung in Wien zum Tragen kam: Vgl. Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld, Ein Ergänzungsblatt für das Schulbuch, in: Büro Trafo.K u.a. ((Hg.), In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung, Wien 2003, S. 35–54.

- 41 Zuletzt Sabine Bode, Die vergessene Generation. Kriegskinder brechen ihr Schweigen, Stuttgart 2004; www.kriegskind.de.
- 42 Aleida Assmann: Funke einer gesamtgesellschaftlichen Erregung, in: Frankfurter Rundschau vom 3. 2. 2004; dazu auch Naumann, S. 73; siehe auch Naumann (Anmerkung 14), S. 72f.
- 43 Für das schulische Lernen, das an Richtlinien und enge Zeitrhythmen gebunden ist, müssten andere Überlegungen angestellt werden.
- 44 Vgl. zum Begriff des doing history auch Harald Welzer, Das soziale Gedächtnis, in: ders. (Hg.), Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 9–21.
- 45 Dorothee Wierling, Lebensgeschichtliche Erinnerungen ehemaliger DDR-BürgerInnen als Bestandteil von Bildungsarbeit, in: Heidi Behrens, Andreas Wagner (Hg.), Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Leipzig 2004, S. 110–120, hier S. 119; dazu auch Alexander von Plato, Chancen und Gefahren des Einsatzes von Zeitzeugen im Unterricht, in: BIOS, Heft 2 (2001), S. 133–138.
- 46 Beispiele aus NRW: die »Alte Synagoge« Essen; die Villa ten Hompel in Münster, das El-De-Haus in Köln.
- 47 »Das Wissen um die bleibende Unangemessenheit von Erinnern und Gedenken bleibt eine Bedingung für die Suche nach dem Ort des Erinnerns in Bildungsprozessen«, so Astrid Messerschmidt, Perspektiven einer Kritik der Erinnerung in der dritten Generation nach dem Holocaust, in: kursiv. Journal für politische Bildung Heft 3 (2003), S. 41–44, hier S. 41.
- 48 Anschauung auf dieser Vermittlungsebene bietet der Band Büro Trafo.K u.a. (Anmerkung 38). Auch in der Düsseldorfer Mahn- und Gedenkstätte werden mit älteren, gut informierten Jugendlichen sowohl die Probleme der Überlieferung thematisiert als auch die Art und Weise des Gedenkens, etwa mit dem Angebot, ein Denkmal oder eine Gedenktafel zu entwerfen.
- 49 Höllwart, Renate und Martinz-Turek, Charlotte: Vom Sprechen in einer Wehrmachtsausstellung, in: Büro Trafo.K. (Anmerkung 38), 55–74, hier S. 71.