

# Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik<sup>1</sup>

Waltraud Schreiber

Der Eröffnungsvortrag der Gedenkstättenkonferenz in Worms bzw. Osthofen hatte das Ziel, über eine Kooperation zwischen Gedenkstättenpädagogik und Geschichtsdidaktik nachzudenken. Der Vortrag liegt dem hier vorliegenden Beitrag zugrunde.

Ertragreich und erfolgreich kann eine Zusammenarbeit zwischen Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik nur sein,

- wenn die Überschneidung der Arbeitsfelder genügend groß ist
  - wenn die Partner bereit sind, sich gegenseitig anzuerkennen und die jeweils erbrachten Leistungen als Ausgangspunkte für eine Kooperation zu nehmen
  - wenn an konkreten Projekten eine konkrete Zusammenarbeit erprobt werden kann.
- Weil die Essentials der Geschichtsdidaktik vielen Gedenkstättenmitarbeitern nicht geläufig sein dürften, werden eingangs einige wichtige, diese Disziplin tragenden Prinzipien dargestellt. Der zweite Teil greift Erfahrungen der Gedenkstättenpädagogik heraus, die für die Geschichtsdidaktik von Bedeutung sein könnten. Zu einigen diesen Feldern formuliere ich Fragen, die zeigen, wozu die Geschichtsdidaktik gern mehr wissen wollte.

Ein geeignetes Kooperationsprojekt könnte das Lernen von Schulklassen in Gedenkstätten sein. Im von mir geleiteten Geschichtsunterrichts-Projekt – »FUER Geschichtsbewusstsein«<sup>2</sup> – wird derzeit darüber nachgedacht, wie Gedenkstättenbesuche so gestaltet werden können, dass dabei das Leitziel, durch Geschichtsunterricht den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte zu fördern, zum Tragen kommt. Beispielhaft greife ich drei Aspekte heraus, die, so Jens Michelsen kürzlich in einem Vortrag vor niedersächsischen Gedenkstättenpädagogen,<sup>3</sup> für die von den Gedenkstätten geleistete Erinnerungsarbeit von Bedeutung sind: Zeitzeugeninterviews, den authentischen Ort und das Thema Gedenken.

## 1 Essentials der Geschichtsdidaktik

Vorab will ich Fundamente erläutern, auf denen die Geschichtsdidaktik steht.

### 1.1 Geschichte ist überall – Jeder hat deshalb Geschichtsbewusstsein<sup>4</sup>

Grundlegend ist einmal die Überzeugung, dass Geschichte überall ist. Deshalb hat jeder irgendwie mit ihr zu tun. Deshalb ist auch niemand ganz ohne Geschichtsbewusstsein; wobei Geschichtsbewusstsein Vergangenheit in einen Zusammenhang mit Gegenwart und Zukunft bringt. Dieser Zusammenhang kann auch darin bestehen, dass er negiert wird, etwa nach dem Motto »Hört endlich auf, Euch mit der Vergangenheit zu befassen; sie geht uns heute nichts mehr an«.

Geschichtsbewusstsein zu erforschen meint u.a. solche Aussagen nicht sofort empört zurückzuweisen, sondern ihnen auf den Grund zu gehen, um zu erfahren, was eigentlich damit gemeint ist. Dabei erkennt man, dass sie nicht selten an einem Punkt ansetzen, den Geschichtsvermittler sehr wohl bedenken sollten, der zugleich ein zweites Essential der Geschichtsdidaktik kennzeichnet. Ich erläutere erst dieses zweite Essential und beziehe es dann auf den Satz, den wir alle schon viel zu oft gehört haben.

## 1.2 Zwischen der Vergangenheit und der Geschichte, die wir über sie re-konstruieren, besteht eine grundsätzliche Differenz

Man muss sich bewusst machen, dass diese Differenz kein Manko ist, das man durch bessere Forschung überwinden könnte. Sie ist vielmehr ein Merkmal von Geschichte. Geschichte kann nicht identisch mit Vergangenheit sein und – das darf man nicht vergessen – sie will es auch nicht sein. Dies wird sehr deutlich, wenn man sich näher überlegt, dass man sich in ganz unterschiedlichen Hinsichten mit Geschichten befassen kann. Idealtypisch lässt sich die Fokussierung auf Vergangenes unterscheiden von der Fokussierung auf die Art, wie Geschichte »erzählt« wird und davon noch einmal eine Beschäftigung mit Vergangenem bzw. mit Geschichte, die aus der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft heraus erfolgt.

### Fokussierung auf Vergangenes

Das Ziel ist hier die Annäherung an Vergangenes. Die Vergangenheit aber ist eine eigene Wirklichkeit, die qua definitionem vorbei ist. Aus dieser Wirklichkeit haben sich auf die unterschiedlichste Weise Hinweise erhalten. Wir Historiker nennen sie Quellen. Die Quellen sind nicht die Vergangenheit, sie ermöglichen es uns aber, einzelne Aspekte zu re-konstruieren. – Zu erkennen, dass Quellen die Vergangenheit nicht abbilden, fällt vielen schwer. Das liegt auch daran, dass nicht alle Quellen ihre Parteilichkeit, ihre Perspektivität, ihre Partialität so deutlich an den Tag legen, wie z. B. die aus dem Nationalsozialismus. Das Prinzip aber ist unumstößlich.

Trotz der Schwierigkeiten, die sich aus dieser Nicht-Identität für die Re-Konstruktion ergeben, hat die historische Forschung, z. T. auch der Abgleich von individuellen Erinnerungen, einzelne Aspekte erbracht, die unstrittig sind. Sie sind überprüft und methodisch sauber bestätigt. Oft werden diese Fixpunkte als Fakten bezeichnet. Unstrittig können Daten, die Existenz von Personen, die Gestaltung von Lebensräumen (Infrastruktur, Architektur), Ereignisse, Handlungen sein, z. T. gilt das auch für zeitgenössische Einschätzungen, Bedeutungszuweisungen oder Erklärungsmodelle.

Allerdings: Was wir einigermaßen gesichert re-konstruieren können, sind immer nur einzelne Vergangenheitspartikel, d.h. nie die ganze Vergangenheit. Trotz vielfältiger Forschung bleiben notwendig weiße Flecken.

### Fokussierung auf Geschichte, auf die Art der historischen Narration

Aus diesen Partikeln wird Geschichte, wenn sie in Kontexte eingebunden werden. Mit diesem Prozess bzw. mit seinen Ergebnissen befasst man sich in der Fokussierung auf Geschichte.

Der Konstruktionscharakter von Geschichte tritt hier entgegen: Dabei gilt, dass die Partikel, die sich aus den Quellen re-konstruieren lassen, in unterschiedliche Kontexte eingebunden werden können: Der Tagesablauf eines Häftlings kann z.B. ideologiegeschichtlich, wirtschaftsgeschichtlich, personengeschichtlich, politikgeschichtlich, institutionengeschichtlich, rechtsgeschichtlich kontextualisiert und betrachtet werden. Eine Vergangenheit – viele Geschichten.

Werden »Vergangenheitspartikel« in Kontexte eingebunden, interpretiert man sie zugleich. Es gibt dabei jeweils verschiedene Möglichkeiten, die unterschiedliche Plausibilität haben können. Das zeigen schon die Historiographiegeschichte oder Forschungskontroversen. Das zeigen erst recht die zum Teil abweichenden Sichten

von Zeitzeugen und Historikern oder die Interpretationen von Laien verschiedener Couleur, das zeigen die Darstellungen in Film, Theater, in der nicht-wissenschaftlichen Literatur.

### **Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft**

Ein besonderer Fall liegt vor, wenn die Partikel oder die Geschichte(n) auf die eigene Gegenwart bezogen werden. Ausgangspunkt dafür kann die Gegenwart sein: Verständnisprobleme, die man hat, Orientierungsprobleme, in denen man sich verhalten muss, Spuren aus der Vergangenheit, die plötzlich auftauchen, die man verstehen will, der Versuch, Geschichte für irgend etwas zu instrumentalisieren.

Ausgangspunkt kann aber auch die Vergangenheit sein. »Nie wieder!« ist ein Kontextualisierungsprinzip, das von der Vergangenheit aus in die Gegenwart wirkt. Auf ein positives Beispiel gewendet, kann es darum gehen, wertvolle Erfahrungen aus der Vergangenheit nicht verloren gehen zu lassen und Traditionen wahren zu wollen. Auch für die Gegenwarts- und Zukunftsbezüge gibt es Plausibilitäten, z. B. inwiefern die Zeitdifferenz zwischen Vergangenheit und Gegenwart beachtet wird oder inwiefern Rahmenbedingungen für das Lernen aus der Geschichte berücksichtigt werden.

Zurück zur Forderung, die Vergangenheit ruhen zu lassen. Lange nicht alle, die sich in dieser Richtung äußern, sind so borniert, dass sie nicht einsähen, dass Vergangenes nachwirkt, dass jede Gegenwart geworden ist und in ihr vergangene Erfahrungen aufgehoben sind, dass man in einem Zeitstrom lebt und sich deshalb von Vor-Geschichten genau so wenig befreien kann wie von der Zukunft. Zum Teil setzen sie sich gegen Gegenwartsbezüge zur Wehr, die für sie keinen Orientierungswert haben. An den Abwehr-Reaktionen ihrer Mitbürger sind die, die Vergangenes in Erinnerung halten/ in Erinnerung bringen wollen, nicht immer ganz unschuldig. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen:

»Hier bei uns, nicht irgendwo« ist ein Darstellungsprinzip das z.B. für die NS-Geschichte oft verwendet wird: Manche Gedenkstättenpädagogen entscheiden sich für diese Kontextualisierung, aber auch Lehrer in den Schulen, Stadtführer, Ausstellungsmacher. Nicht wenige der Adressaten fassen dieses »Hier bei uns, nicht irgendwo« als Angriff und Beschuldigung auf. Sie fühlen sich genötigt, sich »auf die späte Geburt« zu beziehen oder mit Vergleichen oder ihrerseits mit Beschuldigungen zu reagieren.

»Hier bei uns« darf nicht ent-historisieren und so verwendet werden, dass umstandslos ein »Heute hier bei uns« daraus wird.

Wer vergleichen will, muss sich über Methodenfragen klar sein. So müssen z. B. Veränderungen von Rahmenbedingungen mitbedacht werden. Wer vergleichen will, muss auch die Adressaten bedenken. Einheimische stellen sich mit dem Hinweis »Hier bei uns« in einen Generationszusammenhang. Wir reden von unseren Vorfahren. Für Zugezogene stellt immerhin der Ort noch eine identitätsrelevante Bindung dar. »Hier bei uns« heißt dann, hier, wo wir heute leben. Für Fremde dagegen ist der Hinweis »Hier bei uns« ein Hinweis auf eine andere Gruppe, auf eine Ihr-Gruppe. Damit spreche ich das nächste Essential der Geschichtsdidaktik an, den Adressatenbezug.

### **1.3 Adressatenbezug**

Der, der sich mit Geschichte befasst, ist für die Geschichtsdidaktik ebenso ein Thema, wie Vergangenheit und Gegenwart, auf die sich die Geschichte bezieht. Das zweite

Beispiel soll das verdeutlichen: Viele begründen Erinnerungsarbeit mit dem Leitziel Menschenrechtserziehung oder Demokratieerziehung. Vermutlich gilt: Solche Ziele können nur dann greifen, wenn sie das Subjekt, an das sie sich richten, ernst genug nehmen: Die Auseinandersetzung mit der Missachtung der Menschenrechte in der NS-Zeit dazu kann vermutlich erst dann wirklich dazu beitragen, Menschenrechte oder Demokratie in den aktuellen Lebenswelten zu leben, wenn sowohl die Gegenwart als auch die Vergangenheit differenziert betrachtet werden.

Weil die Besucher unterschiedliche kulturelle Prägungen mitbringen, weil sie bereits allein auf Grund ihres Alters verschiedene Erfahrungen in sich tragen, weil sie in unterschiedlichen Beziehungen zu den Geschehnissen stehen, sind die Gegenwartsanalysen eine beträchtliche Herausforderung. Dasselbe gilt für die Analyse und Deutung des Vergangenen.

Dazu kommt: Erziehen, auch zu kollektiv bedeutsamen Phänomenen, wie der Achtung von Menschenrechten und dem Leben von Demokratie, kann man eigentlich nur Individuen. Selbstverständlich weiß ich um die Grenzen der Individualisierung. Gerade deshalb ist es mir aber auch bewusst, was man mit einer noch so gut gemeinten »Kollektivierung« anrichten kann. Wenn wir erst einmal Verweigerung hervorgerufen haben, können die Ziele noch so gut gemeint sein, man erreicht sie nicht.

#### **1.4 Selbstreflexion**

Den eigenen Standort zu bedenken, ist ebenso wichtig für den Umgang mit Geschichte, wie die Kontrolle der Plausibilität der Vergangenheits- und Gegenwartsbezüge und die Berücksichtigung der Adressaten.

Auch dafür ein Beispiel: Viele KZ-Gedenkstätten verstehen sich traditionell als Gedenkort für ehemalige Häftlinge, die überlebt haben, oder – vergleichbar den Friedhöfen – als Gedenkort für die Familienangehörigen von Opfern. Das wirkt zurück auf die Gestaltung der Gedenkstätte, der Ausstellung, der offiziellen Gedenkfeiern, der Führungen. Wenn die Konzentration auf die Opfer »mich« als Verantwortlichen oder als Museumspädagogen prägt, muss »ich« mir dessen bewusst sein. Eine solche Standortreflexion erleichtert die Kommunikation mit anderen Besuchern, die nicht zu den Gruppen gehört, auf die hin die Gedenkstätte, die Gedenkfeier, die Ausstellung, das pädagogische Angebot konzipiert ist. Das erleichtert es auch, mit Behauptungen wie »Das geht mich nichts an« umzugehen und sie nicht empört, ja vielleicht sogar verletzt zurückweisen zu müssen, sondern sie hinterfragen zu können, um sie produktiv zu wenden.

#### **1.5 Geschichte hat Funktionen für das Weltverstehen, das Selbstverstehen, Geschichte legt Handlungsdispositionen Grund**

Das letzte der Essentials, die ich darstellen will, ist der Grund, warum viele versuchen, Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein anderer zu nehmen: Das tun nicht nur Politik, Interessensverbände, Religionsgemeinschaften, sondern auch Institutionen wie Schule und Universität oder Archive, Museen und Gedenkstätten.

Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein nehmen zudem – bewusst und unbewusst, auch die »fachfremden« Verwendungen von Geschichte: Geschichte in der Literatur, im Drama, im Spielfilm. Vermutlich unterschätzen wir die Prägewirkungen gerade solcher Darstellungen immer noch. Auch die Geschichtsdidaktik als pragmatisch<sup>5</sup> orientierte Disziplin, die ihrerseits ebenfalls den Umgang mit Geschichte prägen will, verfolgt ein

normativen Konzept. Bezugspunkt ist der mündige Bürger: Das Ziel möglichst vieler Institutionen sollte sein, zum reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu befähigen und die historische Kompetenz der Besucher, Leser, Zuschauer, Schüler zu fördern.

Die Adressaten sollten, ausgehend und bezogen auf den Stand ihres Geschichtsbewusstseins Fragen an die Vergangenheit stellen können und die Fragestellungen der anderen verstehen können. Sie sollten sach- und methodenkompetent mit Geschichte umgehen können. Und sie sollen in der Lage sein, Geschichte zu nutzen, um sich besser zurechtzufinden, in ihrer Gegenwart und im Gewordensein von Mensch und Welt.

Diese Überlegungen greifen auf Ergebnisse der Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik zurück. Ausdifferenziert wurden sie von Mitarbeitern des internationalen Forschungsprojekts »FUER Geschichtsbewusstsein« und zwar vorerst bezogen auf Geschichtsunterricht. Ich hoffe, ich habe verdeutlichen können, dass die Überlegungen auch relevant sind für Gedenkstätten, die ja ebenfalls mit einem Bildungsauftrag ausgestattet sind.

## **2 Gedenkstätten als Orte der Förderung des reflektierten und selbstreflexiven Umgangs mit Geschichte**

Mit »reflektiert« ist der kontrollierte, sich grundsätzlich an wissenschaftliches Denkweisen bindende Umgang mit Geschichte gemeint, mit (selbst-)reflexiv ein Umgang, der die als Subjekt des Umgehens mit Geschichte mit bedenkt.

Gedenkstätten wären für mich deshalb ein interessanter Partner, weil sie das Ziel, den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu fördern, bereits in vielen Hinsichten auf ihren Fahnen stehen haben. Die Geschichtsdidaktik würde also nicht von außen auf die Leitziele der Gedenkstättenarbeit einwirken. Es könnte vielmehr um ein gemeinsames Ausdifferenzieren gehen, das beide, die Geschichtsdidaktik und die Gedenkstättenpädagogik, weiterbringt.

In bestimmten Hinsichten bringen Gedenkstättenmitarbeiter Erfahrungen ein, die das in der Geschichtsdidaktik bislang Bedachte konkretisieren bzw. über es hinausreichen. – Mit Gedenkstättenmitarbeiter meine ich die für die Konzeption von Gedenkstätten Verantwortlichen und die pädagogischen Mitarbeiter gleichermaßen. Ich greife einige Aspekte heraus:

- Der Erfahrungsvorsprung betrifft insbesondere den Gegenwarts- und Zukunftsbezug, der im Gedenken steckt.
- Zudem: Gedenkstätten haben Erfahrungen sowohl mit Rezipienten, die aus freien Stücken kommen, als auch mit Rezipienten, die von ihren Institutionen zum Gedenkstättenbesuch angehalten werden, wobei diese Rezipienten nicht selten international und multikulturell sind.
- Schließlich: Gedenkstätten vereinen viele Möglichkeiten des Umgangs mit Geschichte unter einem Dach: vom authentischen Ort, über die Ausstellung und das Archiv zum Denkmal und Lernstudio.
- Last, but not least: Gedenkstätten sind auf andere Institutionen verwiesen, z. B. den Geschichtsunterricht, Erwachsenenbildung und Jugendarbeit, aber auch auf die mediale Gedächtniskultur oder die Erinnerungslandschaft.

Am Beispiel »Gedenkstätten vereinen viele Möglichkeiten des Umgangs mit Geschichte unter einem Dach« will ich zeigen, welche Fragen sich mir dabei stellen.

Mich interessiert, inwiefern der Ort, an dem Geschichte dargestellt wird, die Auswahl der Themen steuert.

■ Was lernt sich nach Erfahrung von Gedenkstättenpädagogen besonders eingänglich am originalen Ort, in einer Ausstellung, in einem authentischen Gebäude, in einem neu errichteten Bau, in einem Einbau in einen originalen Ort, in einem Lern- und Forschungsraum, an der Forschungsstation, in einer Lernwerkstatt, in einem für Besucher offenen Archiv bzw. einer Bibliothek, an einem Film (Filmquelle, Dokumentarfilm, Spielfilm, Videowerkstatt), im direkten Gespräche mit Betroffenen, im Gespräch mit Experten?

■ Wie nutzen Sie den originalen Ort?

Als Quelle für Damals, als Quelle für den späteren Umgang mit dem Geschehen, als Quelle für das Gedenken? Wird er »nur« in seiner Aura genutzt, aber nicht als Quelle? Ist der originale Ort in gewissen Hinsichten auch Kulisse? Gibt es Grenzen der Umnutzung, z.B. als Videoraum oder als Archiv?

■ Wie setzen Sie das Archiv ein?

Was enthält es überhaupt? (Originale, digitale Materialien, online, Duplikate, AV-Quellen (Filme))

■ Verwenden Sie auch deutende Darstellungen?

Was nutzen Sie? Bildliche Darstellungen: Kunst, Rekonstruktionszeichnung, Informationsbilder, schriftlich Darstellungen: wissenschaftliche/wissenschaftsnahe, Gebrauchsliteratur.

■ Nutzen sie im A-V Medieneinsatz nur Dokumentationen oder auch Fiktionales?

■ Spielen interaktive Medien, CD-ROM, Internet eine Rolle?

Ich wechsele abschließend noch einmal den Fokus und gebe im letzten Teil schlaglichtartige Einblicke in Vorarbeiten aus der Geschichtsdidaktik, speziell aus dem Projekt »FUER Geschichtsbewusstsein«, zum Gedenkstättenbesuch mit Klassen. Ich habe die Beispiele so ausgewählt, dass mit ihrer Hilfe die theoretischen Grundlagen noch einmal konkretisiert werden.

## **2.1 Mit Zeitzeugengesprächen umgehen lernen<sup>6</sup>**

Für mich stellt sich grundsätzliche die Frage, ob es sinnvoll ist, in der Gedenkstätte selbst mit Zeitzeugen zu sprechen.<sup>7</sup> Die Aura des Ortes, der Respekt vor den Opfern könnte die Auseinandersetzung mit den Aussagen verhindern. Vielleicht sind Zeitzeugengespräche in Seminaren, in der Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase des Geschichtsunterrichts besser aufgehoben. Diese Orte ermöglichen die Distanz, die zur Reflexion notwendig ist.

Zeitzeugen – und zwar alle Zeitzeugen – völlig unabhängig davon, ob sie über Täter- oder Opfererfahrungen berichten, ob sie zentral oder am Rande betroffen waren, ob sie Männer oder Frauen sind, jung oder alt, berichten in ein und demselben Gespräch in unterschiedlichen Fokussierungen. Nach meinem Dafürhalten sollten die Teilnehmer von Zeitzeugengesprächen grundsätzlich lernen, differenziert zuzuhören, auch dann, wenn die Zeitzeugen Opfer sind, auch wenn ihre Erzählungen Mitleiden und Betroffenheit auslösen. Es geht absolut nicht darum, z.B. ehemaligen Häftlingen zu unterstellen oder nachzuweisen, dass sie partiell die Unwahrheit sagen.

Ganz im Gegenteil: Wenn unterschieden wird,

■ an welchen Stellen sie als Zeugen von ihren damaligen Erfahrungen berichten (wollen) (Fokussierung auf Vergangenes),

- an welchen sie erklären/interpretieren (Fokussierung auf Geschichte)
- an welchen sie ihren Zuhörern Orientierungen für die Gegenwart geben wollen (Fokussierung auf die aktuelle Gegenwart/Zukunft)

werden die Zuhörer zu differenzierteren Urteilen befähigt. Dann können sie z.B. eine Interpretation, eine »Lehre« zurückweisen, ohne dadurch auch die historische Erfahrung in Frage zu stellen.

Wenn Zeitzeugen über Vergangenes berichten wollen, dann sind sie Quellen für diese Vergangenheit und als solche – wie jede andere Quelle auch,

- perspektivisch (sie können das von ihnen selbst Erlebte nur aus ihrer Perspektive wiedergeben),
- partial (sie haben nur Teile des Gesamtgeschehen selber erlebt)
- selektiv (sie filtern bewusst und unbewusst, gerade bei öffentlichen Zeitzeugen-Gesprächen).

Die Quellenkritik muss den Quellenwert des Berichteten einschätzen. Dazu gehört auch, zu erkennen, dass der Quellenwert ein anderer ist, wenn z.B. Funktionshäftlinge über die Arbeit an Baustellen berichten, die sie nicht selbst getan haben oder über die Zustände in den Krankenbaracken, in denen sie nur in ihrer Funktion nicht als Erkrankte waren.

Die Quellenkritik muss auch die Besonderheit beachten, dass die Erfahrungen durch den Interviewer oft erst Jahrzehnte später abgerufen werden. Damit können sich Erfahrungen im Lager mit den Erfahrungen des Überlebens und Weiterlebens überlappen, mit Erzählungen anderer Häftlinge und mit den Darstellungen von Historikern und der Geschichtskultur. Die Problematik von Erinnern, Vergessen, Verdrängen ist immer präsent.

Also: Auch da, wo die Zeitzeugen über Vergangenes berichten wollen, kann man nicht davon ausgehen, dass sie Vergangenheit abbilden. Deshalb gilt für sie, wie für jede andere Quellenart: Eine Überprüfung der Aussagen ist kein Misstrauen, sondern der Versuch, der Vergangenheit gerecht zu werden.

#### **Fokussierung auf die Kontextualisierung**

An anderen Stellen des Interviews wollen die Zeitzeugen gar nicht über ihre vergangenen Erfahrungen reden. Sie nehmen eine andere Fokussierung ein und wollen erklären, begründen, vergleichen. Sie kontextualisieren also. Jetzt legen sie eine Geschichtsdarstellung vor, die nicht mit den Methoden der Quellenkritik hinterfragt werden muss, sondern mit den Methoden der De-Konstruktion.<sup>8</sup> Dadurch kommen die Sichtweisen, Theorien, auch Vorurteile zu Tage, die die Konstruktion tragen.

In wieder anderen Fällen wollen die Zeitzeugen eine Botschaft an ihre Zuhörer aussprechen. Dabei wäre zu überprüfen, ob z. B. die Zeitdifferenz genügend berücksichtigt wird und ob die Gegenwartssituation plausibel eingeschätzt wird.

## **2.2 Authentische Orte als Quelle<sup>9</sup> – Das Beispiel »Bunkergelände Mühldorf«**

Am Beispiel eines Außenlagers von Dachau, das noch nicht Gedenkstätte ist, sich aber um diesen Status bemüht, ist über Möglichkeiten nachzudenken, mit authentischen Orten umzugehen: Den Entstehungskontext dieses Bauwerks bilden die Versuche, ab 1944 die Rüstungsindustrie unter Boden zu verlagern. In der Nähe der Baustellen wurden Außenlager des KZs Dachau errichtet. In weniger als einem Jahr starben 4000 Häftlinge im Zusammenhang mit den Strapazen am Bau und in den Lagern.

Die historische Stätte, so wie sich heute darstellt, kann als Quelle für

- den Umgang mit den NS-Verbrechen genommen werden (Sprengung durch die Amerikaner, keine Informationen vor Ort, Renaturierung),
- Umnutzung als Grillplatz, Abenteuerspielfeld, Satanistentreff
- Authentischer Ort für Neonazis
- Gedenkort für den Verein für Erinnern
- Quelle für Technikgeschichte,
- Quelle für die Frage, was war den Zeitgenossen bekannt gewesen ist,

Quelle für den Ort, an dem der Tod von 4000 Häftlingen billigend in Kauf genommen wurde, wird es erst, wenn für die Erschließung zusätzliche Materialien eingesetzt werden.

Etwas anderes ist es, die Aura des Ortes für Vertiefungen zu nutzen. Dann werden vor Ort Quellen und Darstellungen erarbeitet: Ein Reihe von Themen bieten sich an: KZ-System, ökonomische Dimension der Außenlager, Kriegssituation 1944, Ungarn und der Nationalsozialismus, die einheimische Bevölkerung und NS Gräueltaten. Allerdings: Nicht alle Besucher »spüren« die Aura gleichermaßen. Nicht jede Gruppe reagiert gleich. Die Führenden müssen darauf achten, die Gruppe nicht zu überfordern, emotional nicht und kognitiv nicht. Wer ein Gespür für den Ort entwickelt, ist aufnahmebereiter, geht besser und weiter mit, dringt tiefer in die Vergangenheit und intensiver in die Gegenwart ein.

Noch einmal anders wird die Funktion des Ortes, wenn dort Überlegungen zu Gedenkstättenkonzepten angestellt werden. Besonders, wenn Neukonzeptionen anstehen, ist das ein spannendes Thema: Lässt man sich mit einer Gruppe auf solche Überlegungen ein, mutiert der Ort zu einem Exponat, zu einem Baustein in einer Erinnerungs- oder Gedenk-Geschichte.

Authentische Orte, das sollte deutlich werden, können auf unterschiedliche Weise erschlossen werden und zwar vom Schülern selber! Wenn nur das Führungspersonal sie vorstellt, wird man ihren Chancen nicht gerecht.

### **2.3 Über die Gedenkstätte als Gedenkort lernen<sup>10</sup>**

Vermutlich gilt auch hier, dass das Tun ein guter Weg zum Lernen ist<sup>11</sup>: Die Auseinandersetzung mit Gedenkorten und mit dem dort praktizierten Gedenken könnten z.B. eingeleitet werden, indem eine Klasse vorbereitet (!) an offiziellen Gedenkveranstaltungen teilnimmt und anschließend über deren Rituale nachdenkt. Dazu gehören die Analyse ihrer Intentionen und Funktionen und das darüber-Nachdenken, wann und für wen diese Formen angemessen sind, inwiefern nach Alternativen zu suchen wäre.

Diskutiert werden könnte auch, welche Bedeutung die kognitive, auch emotionale Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen und den Umgangsweisen mit ihnen für das Gedenken haben. – Vermutlich braucht, wer nicht selber Erinnerungen an die Ereignisse, derer gedacht werden soll, hat, wer keine Erfahrungen mit den sie ermöglichenden Strukturen und Rahmenbedingungen hat, einen beträchtlichen Vorlauf für die Re-Konstruktion und deren Verinnerlichung, wenn Gedenken nicht äußerlich bleiben sollen.

Die Schüler sollten auch über die Bedeutung solcher Veranstaltungen für das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft nachdenken und darüber, ob sie selber sich in diesen ritualisierten Formen wieder finden könnten. Dabei stellt sich auch die Frage, ob andere Formen des Gedenkens und andere Formen von Gedenkveranstaltungen



Waltraud Schreiber (Mitte) in der Diskussion nach ihrem Vortrag während des bundesweiten Gedenkstättenseminars in Worms, September 2004. Gemeinsam mit Wolf Kaiser, Heribert Fachinger, Daniel Gaede und Hilde Jacobs  
Foto: Thomas Lutz

entwickelt werden dürfen, vielleicht sogar müssen. Zentral ist dabei die Zielreflexion. Erst wenn man weiß, was das Ziel des Gedenkens ist, wessen von wem gedacht werden soll, kann man über Formen nachdenken. Diese müssen sowohl den Ereignissen, derer gedacht werden soll, als auch den Gedenkenden entsprechen.

Wenn gruppenspezifische »Jugendsprachen« erlaubt sein sollen, wäre zu fragen, in-wiefern diese Formen von anderen Gruppen verstanden werden. Vermutlich müssten die verschiedene Gruppen Zeit haben, sich aufeinander einzulassen, wenn mit Formen jenseits des ritualisierten Gedächtnisses experimentiert werden soll. (Viele Gedenkstätten haben gute Erfahrungen mit Seminaren, bei denen Jugendliche und ehemalige Häftlinge zusammen an der Erinnerung und dem Gedenken arbeiten).

Das Suchen nach eigenen Formen des Gedenkens kann Reaktion auf eine Analyse des ritualisierten Gedenkens sein. Sie kann aber auch dem spontanen Bedürfnis der Aufarbeitung entwachsen: Gedenkstättenbesuche bedeuten eine emotionale Belastung. Es ist sinnvoll, diese zumindest teilweise durch eine Art Gedenkzeremonie aufzufangen.

Unverzichtbar, weil so das Spezifische einer Gedenkstätte in den Blick gerät, sollte die Thematisierung der Geschichte des Gedenkortes sein. Sie kann, vergleichbar mit anderen historischen Phänomenen, re-konstruiert werden mit Hilfe von Spuren am originalen Ort, von schriftlichen und bildlichen Quellen, aber auch mit Hilfe der Erinnerung von Zeitzeugen. Teil dieser Rekonstruktion ist, die Orte des Gedenkens in den Gedenkstätten auszumachen und zu analysieren. In aller Regel finden sich neben Mahn- und Denkmälern auch »gewachsene« Orte des Gedenkens: Besucher legen Blumen in Zellen, in Krematorien nieder und machen damit bestimmte Stellen zu ihren Gedenkorten. Nicht selten bieten eigene Erinnerungsräume (manchmal auch kirchliche wie in Dachau) einen Rahmen für das Gedenken.

### 3 Resümee

Ich wollte mit diesen Überlegungen bewusst machen, dass Überschneidungsfelder zwischen Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenarbeit vorliegen und dass wir auf gegenseitige Vorleistungen rekurrieren könnten. Eine Zusammenarbeit in konkreten Fällen und ein gemeinsames Nachdenken über die zu bewältigende Probleme und die sich anbietenden Chancen, wären also lohnenswert.

Prof. Dr. Waltraud Schreiber hat eine Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt inne. Sie ist Koordinatorin des Projekts »FUER Geschichtsbewußtsein« zur Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewußtsein.

- 1 Der Rededuktus des Textes wurde beibehalten.
- 2 Eine Darstellung des Gesamtprojekts gibt die Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2 (2003).  
Ab 2005 erscheinen unterrichtsbezogene Themenhefte sowie forschungsbezogene Publikationen in der Reihe »FUER Geschichtsbewusstsein« im ars una Verlag Neuried. Für 2006 ist ein Themenheft »Gedenkstätten« geplant. Vgl. auch die Homepage: [www.fuer-geschichtsbewusstsein.de](http://www.fuer-geschichtsbewusstsein.de).
- 3 Vgl. hierzu aktuell den Beitrag von Jens Michelsen zu finden unter: [www.niedersachsen.de](http://www.niedersachsen.de) (Rubrik: Bildung und Wissenschaft), Unterpunkt »Gedenkstätten«). Michelsen begleitet die Projektentwicklung von Seiten der Gedenkstätten.
- 4 Geschichtsbewusstsein ist die Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik. Zum aktuellen Stand vgl. Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielfältiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik: In: ZGD 1 (2002), S. 18–43; dort gibt es zahlreiche weiterführende Literaturangaben.
- 5 Die Pragmatik, die Frage also, wie die Ausprägung von Geschichtsbewusstsein unterstützt werden kann, ist allerdings nur ein Forschungszweig innerhalb der Geschichtsdidaktik.
- 6 Die geschichtsdidaktische Literatur zum Umgang mit Zeitzeugen hat inzwischen beträchtlichen Umfang erreicht. Exemplarisch werden vier Titel genannt: Henke-Bockschatz, G.: Frage- und Dokumentationstechnik. In: Geschichte lernen, Heft 76 (2000), S. 32. Heitzer, H. W.: Oral History. In: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, S.509–528. Kaminsky, U.: Oral History. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, hg. v. H. J. Pandel u. G. Schneider, Schwalbach/ Ts. 1999, S. 451–467.  
Den Schwerpunkt, »mit Hilfe von Zeitzeugengesprächen den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte fördern« wird das 2005 erscheinende Themenheft der Reihe »FUER Geschichtsbewusstsein« ins Zentrum stellen.
- 7 Diese Einschätzung wurde kürzlich auch durch Lehrer des sächsischen Arbeitskreises von »FUER Geschichtsbewusstsein« (Leitung Monika Reibeling, Liane Margies) bestätigt.
- 8 Zur Förderung der De-Konstruktionskompetenz im Geschichtsunterricht vergleiche u.a. das von Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber herausgegebene Themenheft zum Umgang mit Schulbüchern (erscheint noch 2004 im ars una Verlag Neuried).  
Vgl. auch Hasberg, W./Seidenfuß, M.: Pflege der Vergangenheit oder Umgang mit Geschichte. Zum Einsatz erzählender Quellen. In: dies. (Hg.): Zwischen Politik und Kultur. Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Mittelalter-Didaktik (BStG 6) Neuried 2003, S. 145–156.
- 9 Auch hierzu liegen Publikationen aus der Geschichtsdidaktik vor, wenn auch nicht in so großer Zahl. Aktuelle Literaturangaben finden sich in Mayer, U./Pandel, H.-J./ Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/ Ts. 2004. Vgl. auch das Themenheft »Lernchancen. Außerschulische Lernorte« (Nr. 40, 2004) mit Beiträgen von Ingrid Hemmer, Klaus König, Simone Unger, Waltraud Schreiber, Peter Koch, Annette Eberle, Gabriele Obermaier, Walter Eisenhart, Michael Köck, das auch den Umgang mit Gedenkstättenorten thematisiert.
- 10 Dieses Thema wird in der Geschichtsdidaktik erst am Rande thematisiert. Erste Überlegungen liegen z.B. vor von Andreas Körber, Alfons Kenkmann und Waltraud Schreiber.
- 11 Ich habe in letzter Zeit zu diesem Thema mehrere Gespräche mit Gedenkstättenpädagogen und Lehrern geführt, u. a. mit Barbara Fenner, Gedenkstätte am ehemaligen KZ-Außenlager Kaufering, Peter Koch, KZ Gedenkstätte Dachau, Alexander Schmidt, KZ Gedenkstätte Flossenbürg, Robert Sigel, Bayerische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit, Jens Michelsen, KZ Gedenkstätte Neuengamme, Josef Wagner und Franz Langstein, Verein für Erinnern, Mühlendorf.