

Die Vermittlung des Themas Täterschaft an KZ-Gedenkstätten – Potenziale und Herausforderungen

Ines Brachmann

KZ-Gedenkstätten sind nach wie vor überwiegend Orte des Gedenkens an jene Menschen, die an diesen Orten gequält und ermordet wurden. In ihrer Eigenschaft als Tatorte sind sie jedoch immer auch Orte der Täter und Täterinnen – auf sie nicht einzugehen, würde bedeuten, die Geschichte der Konzentrationslager nicht vollständig zu erzählen.

In der neueren Vergangenheit konzentrierte sich eine ausführliche Beschäftigung mit Tätern und Täterinnen vor allem auf sogenannte Täterorte wie das Haus der Wannsee-Konferenz oder die Villa ten Hompel. Auch an KZ-Gedenkstätten sollte diesem Thema mehr Raum gegeben werden. Aufgrund ihres stärkeren Funktionswandels von Gedenkort hin zu Lernorten in den letzten Jahren und den damit verbundenen, auf die Zukunft ausgerichteten Lernzielen im Bereich der historisch-politischen Bildung gewinnt das Thema Täterschaft an Bedeutung. Mit dem viel beschworenen »Nie wieder!« war ja auch noch nie gemeint, dass die Menschen sich davor hüten sollen, selbst zu Opfern zu werden – das würde implizieren, dass es in der eigenen Verantwortung liegt, dies zu verhindern –, sondern vor allem, nicht selbst zu Tätern und Täterinnen, zu Zuschauern und Zuschauerinnen zu werden. Dementsprechend sollte genau diesem Thema auch Raum in der Vermittlungsarbeit gegeben werden.

Im vorliegenden ersten Teil dieses Artikels, der auf einer Abschlussarbeit im Lehrgang »Pädagogik an Gedenkstätten«¹ beruht, werden wichtige Punkte aus der historischen Entwicklung des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Täterdiskurses skizziert, bevor auf die mit dem Thema verbundenen Lernpotenziale und Problemfelder in der Vermittlungsarbeit eingegangen wird. Abschließend wird das Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen dargestellt, das gerade für die Behandlung des Themas Täterschaft wichtige Voraussetzungen schafft.

Erklärungsmuster für Täterschaft in Gesellschaft und Forschung

Die Beschäftigung mit Täterinnen und Tätern war in der Nachkriegsgesellschaft lange Zeit von Verdrängung und Distanzierung geprägt. Die mangelnde Bereitschaft zu einer Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit über eine allgemeine moralische Verurteilung hinaus und die Weigerung, sich konkret mit der Involviertheit und Mitverantwortung des größten Teils der Gesellschaft zu beschäftigen, hatte ihren Grund neben den personellen Kontinuitäten in Justiz, Polizei und anderen öffentlichen Institutionen auch in eben dieser konkreten Mitverantwortung. Durch die Fokussierung auf wenige nationalsozialistische Führungspersonen und die Dämonisierung dieser Führungselite wurde der Großteil der beteiligten Personen in den Hintergrund gerückt. Die Einstufung von SS und Gestapo als verbrecherische Organisationen in den Nürnberger Prozessen und die Pathologisierung beziehungsweise Darstellung ihrer Mitglieder als Exzesstäter führte zu einer Trennung von Täterschaft und angeblicher Mittäterschaft, die den Großteil der Gesellschaft entschuldete. Ebenfalls bereits in den Nürnberger Pro-

zessen wurde in vielen Fällen zur Verteidigung von Angeklagten der Befehlsnotstand angeführt. Es entstand der Mythos des Terrors nach innen, der dem Terror nach außen entsprochen habe und der den Angeklagten angeblich keine andere Wahl ließ, als sich an den Taten zu beteiligen, da sie sonst selbst zu Opfern des Terrors geworden wären.²

In den 1960er-Jahren gesellte sich zu den Stereotypen der dämonischen Führungspersonen und des brutalen, sadistischen SS-Mannes als stellvertretendem Beispiel des Direkttäters das Stereotyp des Schreibtischtäters, der emotionslos und distanziert, nicht von eigenem Interesse angetrieben, die an ihn gestellten bürokratischen Aufgaben ausführte. Auch dieses Stereotyp vernachlässigte jedoch weiterhin die Dimension der persönlichen Täterschaft und förderte die Verlagerung der Verantwortung auf staatliche und gesellschaftliche Strukturen und das totalitäre System. Die Mehrheit der Bevölkerung, die »normalen« Deutschen kamen weiterhin nicht als mögliche Täter und Täterinnen oder Beteiligte sowie Gehilfen und Gehilfinnen infrage. Beinahe zwei Generationen lang wurden die Täter und Täterinnen also entweder als willenlose Objekte oder als pathologische Getriebene dargestellt, nicht aber als konkrete Menschen mit Entscheidungs- und Handlungsspielräumen.³ Dadurch wurde auch die Frage nach den individuellen Verantwortlichkeiten tabuisiert.

Auch wenn sich in den 1980er-Jahren erste grundlegende Veränderungen in der Täterforschung abzeichneten und mit der Verortung der Täter und Täterinnen in der Gesellschaft begonnen wurde, fand erst in den 1990ern, wohl auch bedingt durch die Tatsache, dass allmählich die letzten NS-Repräsentanten aus öffentlichen Positionen verschwanden, eine Hinwendung zu den bzw. eine Fokussierung auf die individuellen Täterschaften sowie die persönlichen Initiativen der Täter und Täterinnen statt. Durch die Diskussionen um die Thesen von Browning und Goldhagen sowie die Ausstellung »Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944«, die die Beteiligung der deutschen Wehrmacht an den Verbrechen während des Zweiten Weltkriegs thematisierte, wurde die Beteiligung breiter Teile der Bevölkerung zu einer zumindest in der Wissenschaft und einem Großteil der publizistischen Öffentlichkeit anerkannten Tatsache.

Die aktuelle Täterforschung ist geprägt durch eine Vielzahl von differenzierten Forschungen und Erklärungsansätzen sowie der grundlegenden Erkenntnis, dass sich die NS-Täter, auch die Direkttäter, nicht einer einzigen Kategorie zuordnen lassen. So unterscheiden Gerhard Paul und Klaus-Michael Mallmann zwischen opportunistischen Konformisten, Weltanschauungstätern, Exzesstätern, Schreibtischtätern sowie einer Mischung aus Schreibtisch- und Direkttätern, aus Vordenkern und Vollstreckern, denen sie die Mehrheit der Täter zuordnen.⁴

Harald Welzer wendet sich gegen das Kategorisierungsbemühen der Täterforschung, das auch von einer gewissen Art der Distanzierung gekennzeichnet ist, indem er postuliert, dass unter bestimmten situativen, sozialen und handlungsdynamischen Bedingungen die meisten Menschen bereit sind zu töten. Er plädiert dafür, die Täter und Täterinnen als nicht grundlegend verschieden von »uns« wahrzunehmen und sieht die Notwendigkeit für soziohistorisch präzise Analysen und die Verwendung von Einzel- und Gruppenbiografien, um einer Erklärung für Gewalthandeln näherzukommen.⁵

Welzer hat bezüglich der Motivation der NS-Täter und -Täterinnen die Bedeutung des normativen Referenzrahmens, der gesellschaftlichen Moralvorstellungen, hervorgehoben: Nicht trotz, sondern aufgrund der existierenden NS-Moralvorstellungen konnte



Schülerinnen mit Guide
in der KZ-Gedenkstätte
Mauthausen.
Foto: Ines Bachmann

der Massenmord stattfinden.⁶ Er betont, dass es keine Zuschauer und Zuschauerinnen, keine Unbeteiligten gegeben habe. Die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft schufen eine soziale Wirklichkeit von Ausgrenzung und Selektion, und die Nicht-Verfolgten profitierten von der Verfolgung von Teilen der Bevölkerung, da ihre gesellschaftliche, materielle und emotionale Situation automatisch eine Besserstellung erfuhr.⁷

Es bleibt abzuwarten, wie die Erkenntnisse dieser und anderer Ansätze der gegenwärtigen Täterforschung das gesellschaftliche Narrativ verändern können und werden.

Beschäftigung mit Täterschaft an Gedenkstätten: Nicht das Ob, sondern das Wie steht zur Debatte

Zunächst muss vorangestellt werden, dass es nicht darum gehen sollte, sich während eines Rundgangs an einer KZ-Gedenkstätte ausschließlich mit dem Thema Täterschaft zu beschäftigen. Vielmehr sollten Täter und Täterinnen komplementierend zu der Perspektive der Opfer behandelt werden. Eine ausschließliche Fokussierung auf die Opfer kann zu einer Überidentifikation der Besucherinnen und Besucher mit ihnen führen und damit auch zu einer vereinfachten und vereinfachenden Verurteilung der Täter und Täterinnen. Diese werden dann wieder exkludiert und als besonders grausame oder ideologisch verführte sowie verblendete Personen wahrgenommen, die mit uns, den heutigen Akteurinnen und Akteuren, nichts zu tun haben. Dadurch wird der Verantwortung ausgewichen, die wir heute tragen: herauszufinden, was es mit uns zu tun hat, was wir daraus für uns und unsere heutige Zeit lernen können.

Gerade an Orten der NS-Verbrechen wie den KZ-Gedenkstätten geht es darum, die Täter und Täterinnen sichtbar zu machen, um den Eindruck der »Taten ohne Täter«⁸ zu vermeiden. Im ersten Moment scheint dies in einem Widerspruch zu der Funktion der Gedenkstätte als Ort des Gedenkens an die Opfer zu stehen. Für die Erzählung des Nationalsozialismus und des Holocaust – ob nun in Schulen oder in der außerschulischen Bildungsarbeit – wurden und werden aber auch immer Quellen, Bilder und Worte verwendet, die von den Tätern und Täterinnen stammen. Indirekt ist deren Perspektive

daher auch immer ein Teil der Erzählung und es stellt sich nicht die Frage, ob, sondern eher wie explizit und auf welche Weise wir über sie sprechen.

Was kann die Beschäftigung mit dem Thema Täterschaft an Gedenkstätten nun bewirken, was erschließt sie an zusätzlichem Lernpotenzial? Wie eingangs schon erwähnt, bietet sich die Beschäftigung mit Tätern und Täterinnen für das Ziel der Verhinderung einer Wiederholung an. In diesem Zusammenhang würde es also darum gehen, ein historisches Verstehen der Täterinnen und Täter zu ermöglichen, und aus diesem Verstehen heraus ein humanes Verhalten zu fördern,⁹ also durch eine Abstrahierung auch eine Übertragung in die Gegenwart sowie eine Selbstreflexion in Gang zu setzen. Ein berechtigter Einwand, von Giesecke und Welzer prägnant formuliert, ist jedoch, dass das Lernen aus einem Negativbeispiel allein nicht allzu großen Erfolg verspricht: »Das paradoxe Bemühen der deutschen Erinnerungskultur, aus einem negativen Ursprungsereignis eine positive Identitätsbildung zu generieren und in politisches Verantwortungsbewusstsein zu übersetzen, muss fehlschlagen: Identität braucht psychologisch positive Fundamente, eine gesicherte Überzeugung, dass und wie man Gutes bewirken und Böses verhindern kann.«¹⁰

Laut Knigge läuft das Lernen aus einer negativen Vergangenheit Gefahr, sich schnell auf moralische Appelle zu reduzieren oder in überhistorisches Existenzialisieren bzw. Anthropologisieren umzuschlagen.¹¹ Es kann sogar eine Art Abwehr hervorrufen, wenn der Eindruck entsteht, dass es um eine Schuldzuweisung an die nachfolgenden Generationen geht bzw. um eine Gleichsetzung der Menschen heute mit den beschriebenen Tätern und Täterinnen.¹²

Ein vielversprechender Ansatz ist es daher, das Verhalten der Täter und Täterinnen mit positiven Beispielen zu kontrastieren. Zum einen wird die Thematik der Täterschaft dadurch auf eine persönliche, individuelle Ebene heruntergebrochen, wodurch nicht nur die Helfer und Helferinnen, die Retter und Retterinnen, sondern auch die Täter und Täterinnen als Menschen sichtbar werden. Zum anderen werden dadurch auch die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Menschen aufgezeigt.¹³ Somit wird klar, dass die Täter und Täterinnen nicht Marionetten eines totalitären Staates waren, sondern Entscheidungen getroffen haben und für ihr Handeln auch verantwortlich sind. Durch das Darstellen als Individuen und das Aufzeigen ihrer Spielräume wird eine persönliche Dimension sichtbar, die die Gefahr der Verallgemeinerung und der Distanzierung von »den Nazis« verringert. Dies ist wichtig, da der Holocaust »sich letzten Endes deshalb ereignet [hat], weil auf einfachster Ebene gesehen einzelne Menschen über einen längeren Zeitraum hinweg andere Menschen zu Abertausenden umgebracht haben«¹⁴. Das heißt nicht, dass die Motive und Gründe einzelner Menschen für ihr Verhalten nicht diskutiert werden sollten – es beugt jedoch der Gefahr vor, dass die Handlungen der Täter und Täterinnen als gleichsam unausweichlich (aus den Umständen, der Familie, der Erziehung etc. heraus) erscheinen. Das Aufzeigen von Entscheidungsspielräumen einzelner Personen ermöglicht es auch, den Holocaust in seiner Gesamtheit »als soziale Möglichkeit [zu sehen], die unter spezifischen Bedingungen von einer Gesellschaft gewählt wurde«¹⁵, und nicht als eine Entwicklung, die ab einem bestimmten Punkt unaufhaltsam gewesen wäre.

Damit dies gelingen kann, ist es nötig, die von den Besuchern und Besucherinnen mitgebrachten Narrative und Erklärungsmuster zu thematisieren und zu verhandeln. Gerade bei dem Thema der Täterschaft mit dem Hintergrund des jahrzehntelangen Ver-

drängens der (Mit-)Verantwortung weiter Teile der Bevölkerung ist das Aufgreifen der Mythen und Konstruktionen, und auch der historischen Distanzierungsbemühungen, die deren Entstehung erst verständlich werden lassen, fundamental.

Eine Möglichkeit zur Erzeugung von Dissonanz zu mitgebrachten Narrativen ist die Erweiterung des Täterbegriffs und damit auch die Erweiterung der Verantwortung. Die Einbeziehung von Profiteurinnen und Profiteuren, Kollaborateurinnen und Kollaborateuren usw., also von Menschen, die, selbst wenn sie nicht strafrechtlich dafür belangt werden konnten oder wurden, eine Mitverantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus trugen, kann das vorherrschende Bild des grausamen SS-Manes als alleinigem Täter dekonstruieren und deutlich machen, dass die Taten in den Konzentrationslagern nicht unabhängig von der Gesellschaft erfolgt sind. Die Täter und Täterinnen waren nicht nur in dem Sinne Teil der Gesellschaft, dass sie in ihr aufwuchsen, sondern auch während der Ausübung der Verbrechen waren sie nicht von der Gesellschaft isoliert. Neben dem Blick auf die Täter und Täterinnen ist daher auch der Fokus auf die Gesellschaft und insbesondere die Zuschauer und Zuschauerinnen wichtig, die »das Reservoir bildeten, aus dem die Täter schöpften, und [...] das Milieu formten, in dem das Morden geschehen konnte«¹⁶.

Problemfelder bei der Behandlung des Themas Täterschaft

Die gesellschaftlichen Narrative und Erklärungsmuster, die bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit entstanden sind, gehören auch heute noch nicht der Vergangenheit an. Auch in der Enkelgeneration sind noch Entlastungs- und Heroisierungsstrategien festzustellen sowie eine deutliche Abweichung des Familiennarrativs von den öffentlich, in Wissenschaft und Gesellschaft geführten Diskursen zur NS-Vergangenheit. Diese Abweichung hat ihren Grund in der Trennung von »Nazis« und »normalen« Deutschen, also auch der jeweiligen Familie, weshalb die Widersprüche zwischen den Narrativen nicht als solche wahrgenommen werden.¹⁷

Auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass längst nicht mehr alle Besucher und Besucherinnen einer Gedenkstätte einen familiären Bezug zum Nationalsozialismus haben, haben diese nicht-offiziellen Narrative Einfluss auf die Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten. Das betrifft zum einen die Lehrerinnen und Lehrer, deren persönliche Sichtweisen sowohl in der Vermittlungssituation vor Ort, aber natürlich auch schon vorher im Unterricht eine Rolle spielen. Aber auch die Schülerinnen und Schüler, die Kinder der Enkelgeneration, kommen sowohl mit einer familiär geprägten Erzählung (gleichgültig, ob ein familiärer Bezug zum Nationalsozialismus und Holocaust besteht oder nicht) als auch mit einer durch die Schule und Medien beeinflussten Sichtweise an die Gedenkstätte. Selbst 14-Jährige, in deren Klasse die Themen Nationalsozialismus und Holocaust noch nicht im Unterricht behandelt wurden, sind daher kein »unbeschriebenes Blatt«, wie es eine Lehrerin mir gegenüber während eines Rundgangs einmal irrigerweise formuliert hat.

Die Narrative sind jedoch nicht nur bei den Besucherinnen und Besuchern relevant: Auch die Vermittlerinnen und Vermittler sind wie die Lehrpersonen durch verschiedene familiäre und gesellschaftliche Diskurse und Erklärungsmuster geprägt, die in die Vermittlungsarbeit mit hineinspielen können. Auch die bisherige Tendenz, an Gedenkstätten eher aus der Sicht der Opfer zu erzählen, die Täter und Täterinnen also auch sprachlich als die »Anderen« zu konstruieren¹⁸, ist ein zu berücksichtigender Faktor.

Die von allen Beteiligten in die Vermittlungsarbeit mit eingebrachten Erklärungsmuster und Narrative können im Zweifelsfall in großem Widerspruch zu dem Narrativ der Gedenkstätten stehen, das in dem Rundgang vermittelt werden soll. Ein zu großer Widerspruch bei den Narrativen kann dazu führen, dass eine Abwehrreaktion einsetzt und Informationen entweder umgedeutet oder nicht gehört werden.¹⁹ Ein Beispiel aus eigener Erfahrung dafür wäre die auch nach einem Rundgang noch zu beobachtende Gleichsetzung von »Häftlingen« und »Juden«, und dies auch nach mehrmaligem Hinweis darauf, dass im Konzentrationslager Mauthausen als jüdisch kategorisierte Menschen lange Zeit eine relativ kleine Gruppe unter den Häftlingen darstellten. Die mitgebrachten Narrative und Erklärungsmuster sollten daher aktiv in den Rundgang eingebunden und thematisiert werden, da sonst bei den Besuchern und Besucherinnen im Zweifelsfall viel ausgeklammert wird. Dafür ist jedoch auch eine kritische Reflexion der eigenen (Familien-)Geschichte sowie der persönlichen Haltungen bei Lehrern und Lehrerinnen, bei Vermittlern und Vermittlerinnen nötig, damit diese persönlichen Meinungen und Erfahrungen nicht unbewusst in die Diskussionen mit einfließen.

Ein zweites und damit verbundenes mögliches Konfliktfeld, nicht nur, aber auch in Bezug auf das Thema Täterschaft, stellen die vermeintlichen Lernziele dar, die im Widerspruch zu dem Anspruch stehen, die Vermittlungssituation ergebnisoffen zu gestalten. Sobald ein Ziel existiert – ein Beispiel dafür wäre die gewünschte moralische Verurteilung (oder zumindest Einordnung) des Geschehenen und der Handlungen der Täter und Täterinnen –, sollen die Jugendlichen sich in eine bestimmte Richtung entwickeln und zu einer bestimmten Erkenntnis gelangen, was sie (z.B. aufgrund von nicht wirklich offenen Fragen, der Körpersprache oder den Blicken der Vermittelnden) auch häufig wahrnehmen. Das Erreichen des Lernziels bietet dann ein scheinbares Kriterium für gelungene Rundgänge. Schon die Frage, wie das zu evaluieren wäre, ist jedoch nicht eindeutig zu beantworten: Im Zweifelsfall führt der Versuch, darauf hinzuarbeiten, auch nur zu Lippenbekenntnissen – dem Äußern von als erwartet angenommenen Antworten durch die Schüler und Schülerinnen.

Häufig wird eine Zielsetzung für die pädagogische Arbeit als notwendig erachtet, um Konzepte für den Rundgang oder Stationen entwickeln oder bestimmte Materialien auswählen zu können. Die abstrakten Ziele sollten aber keinesfalls als konkrete Erwartungen in die Vermittlungsarbeit hineingetragen werden, auch wenn die Vermittler und Vermittlerinnen ihnen wichtige Inhalte oder ihre eigene Haltung als persönliche Meinung durchaus mit einer moralischen Bewertung in die Diskussion einbringen und argumentativ vertreten können.²⁰ Den Jugendlichen sollte für ihre eigene Entwicklung, ihre eigene Form der Annäherung, Raum und Zeit gelassen werden.

Bei der Beschäftigung mit Tätern und Täterinnen in der Vermittlungsarbeit kommt sinnvollerweise häufig auch das Selbstbild der SS zur Sprache. Hierbei besteht die Gefahr, dass dieses Selbstbild als historische Wahrheit verstanden und von den Jugendlichen unkritisch übernommen wird. Durch eine adäquate Quellenkritik von ideologischen oder persönlichen Texten, oder auch Fotos, kann dem entgegengewirkt werden. Ein weiteres Problemfeld sind die einfachen, stereotypen Erklärungsmuster auf die Frage, wie Menschen »so etwas« tun konnten. Werden ihnen sehr komplexe Täterbilder und eine Vielzahl an Tätertypen gegenübergestellt, ohne dass die Jugendlichen genügend Zeit haben, sich ausführlicher damit zu beschäftigen und einen eigenen Lernprozess zu vollziehen, können die stereotypen Erklärungsmuster aufgrund des zu

großen Widerspruchs sogar noch weiteren Auftrieb erhalten. Eine Anthropologisierung der Täter und Täterinnen und ihrer Taten kann wiederum nicht nur in die oben beschriebene Abwehrreaktion, sondern auch in eine unvermittelte Identifikation und damit ein empathisches Verständnis für die Täter und Täterinnen und sogar eine Entschuldung ihrer Handlungen umschlagen.

Auch die mögliche Faszination der Jugendlichen für die Täter und Täterinnen ist ein berechtigter Vorbehalt.²¹ An einem Ort, an dem es in der Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen nur die ›schwachen‹ und wehrlosen ›Opfer‹ sowie die ›starken‹ und mächtigen SS-Männer gab, stellen letztere offenbar für einige Jugendliche attraktivere Identifikationsfiguren dar. Eine solche Faszination, so vorhanden, kann jedoch genutzt werden, um die Frage der Motive für die Entscheidungen und Handlungen zu diskutieren und ein Nachdenken über die Täter und Täterinnen anzuregen.²²

Aus den Risiken zu folgern, dass es besser wäre, das Thema Täterschaft auszuklammern stellt im Hinblick auf das Ziel einer komplexen Darstellung der NS-Vergangenheit keine Lösung dar: Die Nicht-Thematisierung der Täter und Täterinnen schützt keineswegs vor exkulperenden Täterbildern und Erklärungsmustern²³ und trägt damit erst recht nicht zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema bei. Vielmehr sollten diese Gefahren bewusst wahrgenommen und als mögliche Szenarien in der Vermittlungsarbeit mitgedacht werden. In Anlehnung an Browning sollte es das Ziel sein, klarzumachen, dass bezüglich unrechten Verhaltens Erklären nicht gleichbedeutend mit Entschuldigen und Verstehen oder Vergeben ist.²⁴ Kommt es während eines Rundgangs zu Äußerungen, die in diese Richtung gehen, sollten diese daher auch nicht als Zeichen des Versagens der Lehrpersonen oder der Vermittler und Vermittlerinnen wahrgenommen werden (wenn überhaupt ein Rückschluss gezogen werden kann, dann eher der, dass eine Atmosphäre geschaffen wurde, in der die Jugendlichen den Mut haben, auch nicht dem offiziellen gesellschaftlichen Standard entsprechende Meinungen zu äußern), sondern vielmehr als Chance begriffen werden, diese Meinungen zu diskutieren und zu verhandeln. Hier entsteht das größte Lernpotenzial in der Vermittlungsarbeit.

Schwierig ist es oft für alle Beteiligten, dass Fragen offenbleiben und nicht abschließend geklärt werden können. Gerade bei dem Thema der Täterschaft und der Prämisse, dass vereinfachende Erklärungen einer tieferen Auseinandersetzung hinderlich sind, lässt sich dies jedoch nicht vermeiden. Das pädagogische Konzept der Gedenkstätte Mauthausen sieht die ergebnisoffene Herangehensweise nicht nur als notwendige Konsequenz nicht vermeidbarer Umstände, sondern als zentrales Element und notwendige Bedingung einer gelungenen Vermittlungsarbeit.

Was hat es mit mir zu tun? Das pädagogische Konzept der Gedenkstätte Mauthausen

Die Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen beruht auf dem von Yariv Lapid, Christian Angerer und Maria Ecker entwickelten pädagogischen Konzept (GedenkstättenRundbrief Nr. 162, 8/2011), das drei zentrale Komponenten beinhaltet: den Ort, dessen Geschichte sowie die Besucher und Besucherinnen selbst. Letztere sollen durch die interaktive Gestaltung des Rundgangs dazu befähigt werden, ihre eigenen Gedanken, Meinungen und Geschichtsbilder wie auch ihr Vorwissen, ihre Wahrnehmungsweisen und Widersprüche einzubringen.²⁵ Gerade bei der Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten, deren Ziel es häufig ist, den Teilnehmenden die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung aufzuzeigen, ist es unerlässlich, die Teilnehmenden auch

im Rundgang zu involvieren und zu ermächtigen, will man einen Konflikt zwischen Inhalt und Form vermeiden.²⁶ Diese Involvierung und Ermächtigung des Individuums und die damit einhergehende kritische Selbstreflexion sollen zu einer nachhaltigeren Auseinandersetzung mit dem Ort und der Geschichte führen.²⁷

Der Rundgang beinhaltet drei Narrationsbereiche: das zivile Umfeld, die Täter und Täterinnen und die Opfer. Diesen Perspektiven sollen sich die Besucher und Besucherinnen annähern und sie miteinander in Beziehung setzen, basierend »auf der Annahme, dass die historischen Ereignisse Resultate menschlichen Handelns sind, d.h. Ergebnisse sozialer Interaktion«²⁸. Den Besuchern und Besucherinnen wird durch die Verwendung von Materialien wie Fotos und Texten, auch autobiografischen und biografischen Zeugnissen, die experimentelle Einnahme der Perspektiven von Opfern, Tätern und Täterinnen sowie Umfeld ermöglicht. Das daraus folgende Wechselspiel von Identifikation und Distanz macht die menschliche Dimension der Geschichte erfahrbar, die wiederum die Herstellung eines Bezugs zur Gegenwart und der eigenen Lebenswelt ermöglicht.

Die Besucher und Besucherinnen kommen mit »Bildern im Kopf« an die Gedenkstätte. Während des Rundgangs sollen sie dazu eingeladen werden, diese vorhandenen Bilder und Meinungen zu formulieren und Verantwortung dafür zu übernehmen. Die Besucher und Besucherinnen mit ihren Wahrnehmungen und die Interaktion, der Austausch mit ihnen, stehen also im Zentrum der Vermittlungsarbeit an der Gedenkstätte Mauthausen.²⁹

Genauso bringen aber auch die Vermittler und Vermittlerinnen ihre Geschichte, Meinungen und Interessen mit – das Einbringen der persönlichen Schwerpunkte wäre nicht nur schwer zu verhindern und würde dem Prinzip, das Individuum in das Zentrum der Vermittlungsarbeit zu stellen, widersprechen, sondern die Vermittler und Vermittlerinnen werden auch ausdrücklich dazu ermutigt. Diese Gestaltungsfreiheit führt dazu, dass sich die Rundgänge deutlich unterscheiden können hinsichtlich der verwendeten Materialien, Fragestellungen und auch Stationen auf dem Rundgang – der eindeutige Gewinn liegt jedoch nicht nur in der größeren Vielfalt, sondern auch in einer besonderen Authentizität der Vermittlungsarbeit.

Im nächsten GedenkstättenRundbrief erscheint der zweite Teil dieses Artikels, der sich der konkreten Umsetzung des Themas Täterschaft in der Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen widmet.

Ines Brachmann ist als Vermittlerin an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen tätig. Sie hat den Lehrgang »Pädagogik an Gedächtnisorten« absolviert und beschäftigt sich, auch im Rahmen des EU-Projektes *Developing Education at Memorial Sites* (www.edums.eu), mit dem Thema Täterschaft.

1 Der Lehrgang »Pädagogik an Gedächtnisorten« ist eine Kooperation der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich mit [_erinnern.at](http://www.erinnern.at); weitere Informationen zum Lehrgang finden sich unter www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/lehrgang-padagogik-an-gedachtnisorten (zuletzt aufgerufen am 31.1.2014).

2 Vgl. dazu ausführlich: Paul, Gerhard: Von Psychopathen, Technokraten des Terrors und »ganz gewöhnlichen« Deutschen. Die Täter der Shoah im Spiegel der Forschung. In: Paul, Gerhard (Hg.): Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche? Göttingen 2002, S. 13–90; sowie

- Steinbach, Peter: Der Nürnberger Prozeß gegen die Hauptkriegsverbrecher. In: Ueberschär, Gerd R. (Hg.): Der Nationalsozialismus vor Gericht. Die alliierten Prozesse gegen Kriegsverbrecher und Soldaten 1943–1952. Frankfurt/Main 1999, S. 32–44.
- 3 Vgl. Paul 2002, S. 20f., S. 32.
 - 4 Vgl. Paul, Gerhard/Klaus-Michael Mallmann: Sozialisation, Milieu und Gewalt. Fortschritte und Probleme der neueren Täterforschung. In: Mallmann, Klaus-Michael/Gerhard Paul: Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien. Darmstadt 2004, S. 1–32, hier S. 17f.
 - 5 Vgl. Welzer, Harald: Wer waren die Täter? Anmerkungen zur Täterforschung aus sozialpsychologischer Sicht. In: Paul, Gerhard (Hg.): Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche? Göttingen 2002, S. 237–253, hier S. 238, S. 248f.
 - 6 Vgl. Welzer, Harald: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt/Main 2011, S. 40.
 - 7 Vgl. Welzer, Harald: Die Deutschen und ihr »Drittes Reich«. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 14–15/2007, S. 21–28, hier S. 21f.
 - 8 Erpel, Simone: Einführung. In: Erpel, Simone (Hg.): Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück. Berlin 2011, S. 15–36, hier S. 19.
 - 9 Vgl. Kaiser, Wolf: Nationalsozialistische Täter. Ein Kommentar aus pädagogischer Sicht. Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/publikationen/publikation/news/nationalsozialistische_taeuter/ (zuletzt aufgerufen am 31. 1. 2014).
 - 10 Giesecke, Dana/Harald Welzer: Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg 2012, S. 98f.
 - 11 Vgl. Knigge, Volkhard: Zur Zukunft der Erinnerung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 25–26/2010, S. 10–16, hier S. 14.
 - 12 Vgl. Knigge, Volkhard: Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, Volkhard/Norbert Frei (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München 2002, S. 423–440, S. 429.
 - 13 Vgl. Giesecke/Welzer 2012, S. 96; Welzer, Harald: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 25–26/2010, S. 16–23, S. 21f.
 - 14 Browning, Christopher R.: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die »Endlösung« in Polen. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 13.
 - 15 Giesecke/Welzer 2012, S. 178.
 - 16 Heyl, Matthias: Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandele ... 2001. Online verfügbar unter <http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20%282001%29.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31. 1. 2014), S. 7.
 - 17 Vgl. Welzer, Harald/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/Main 2008, S. 205.
 - 18 Vgl. Gudehus, Christian: Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten. Essen 2006, S. 222.
 - 19 Vgl. Gudehus 2006, S. 216.
 - 20 Vgl. Interview mit Matthias Heyl zitiert nach Jelitzki, Jana/Mirko Wetzel: Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten. Berlin 2010, S. 226f.
 - 21 Vgl. dazu auch Jelitzki/Wetzel 2010, S. 232f.
 - 22 Vgl. Kaiser, Wolf: Historisch-politische Bildungsarbeit an Täterorten und in Gedenkstätten. In: GedenkstättenRundbrief 165 (4/2012). Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenk_staetten-rundbrief/rundbrief/news/historisch_politische_bildungsarbeit_an_taeuterorten_und_in_gedenkstaetten1/ (zuletzt aufgerufen am 31. 1. 2014).
 - 23 Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 14.
 - 24 Vgl. Browning 1993, S. 17.
 - 25 Vgl. Lapid, Yariv/Christian Angerer/Maria Ecker: »Was hat es mit mir zu tun?« Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen. 2011. Online verfügbar unter http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php?cbereich=11&ctheema=50075&cticle=929&nl=47&nlp=6337 (zuletzt aufgerufen am 31. 1. 2014), S. 6.
 - 26 Lapid, Yariv: Combining Education at Memorial Sites and Civic Education. Experiences from the Mauthausen Memorial. Vortrag im Rahmen einer Konferenz am Strassler Center for Holocaust and Genocide Studies at Clark University, April 2013. Online verfügbar unter http://www.edums.eu/images/documents/strassler_presentation.pdf (zuletzt aufgerufen am 31. 1. 2014).
 - 27 Vgl. Lapid/Angerer/Ecker 2011, S. 6.
 - 28 Einführung in die interaktive Methodologie. Online verfügbar unter: http://www.edums.eu/images/documents/Einfuehrung_Interaktive_Methodologie.pdf (zuletzt aufgerufen am 31. 1. 2014).
 - 29 Vgl. Lapid/Angerer/Ecker 2011, S. 8f.