

Der Nationalsozialismus im heutigen Geschichtsunterricht

RÜCKSCHLÜSSE FÜR DIE GEDENKSTÄTTENPÄDAGOGIK

Bertram Noback

Einleitung

»Aber was geschieht, wenn keiner der Überlebenden mehr berichten kann? [...] Das Wissen um Auschwitz muss also von Generation zu Generation weitergegeben werden?«¹ Dieses aus dem SPIEGEL vom 24.1.2015 entnommene Zitat verdeutlicht, dass wir 70 Jahre nach der Befreiung von Auschwitz vor einem Einschnitt in der bundesdeutschen Erinnerung stehen. Durch das Sterben der letzten Zeitzeugen rücke das Thema in immer weitere Ferne und könne zunehmend nur noch durch schulische und außerschulische Bildungsarbeit indirekt vermittelt werden. Daher stellt sich folgende Frage: Wie soll man sich künftig an das Thema annähern, wenn die letzten Überlebenden nicht mehr davon erzählen? Darüber hinaus besteht das Problem, dass die heutigen Schüler, die für die politische und historische Bildung in Gedenkstätten nach wie vor das Hauptklientel sind, immer weniger direkte familiäre Bezüge zu der Zeit haben. In Anlehnung an Michael Kohlstruck haben es schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen heute vermehrt mit Schülern der 4. und 5. Generation zu tun², sodass sich im Sinne Harald Welzers immer weniger Anknüpfungspunkte über das Familiengedächtnis ergeben³. Erschwert werde eine pädagogische Aufarbeitung der NS-Vergangenheit darüber hinaus durch den Migrationshintergrund vieler Schüler, die einen völlig anderen Zugang zur NS-Zeit haben.⁴

In diesem Aufsatz wird beleuchtet, wie Geschichtslehrer mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Konsequenzen das für eine Gedenkstättenpädagogik haben kann. Außerdem sollen die Zielsetzungen dargelegt werden, die Geschichtslehrer einem Gedenkstättenbesuch zugrunde legen. Als Grundlage dient eine Studie über die schulische Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und der in dieser Zeit begangenen Staatsverbrechen.

Als Grundlage des Artikels dient zum einen mein Dissertationsprojekt. Ich habe 56 Geschichtslehrer zu ihrem heutigen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht mit dem Ziel befragt, den Stellenwert dieses Themas aus Sicht der Lehrenden zu ergründen und angemessene pädagogische Zugänge zu diskutieren. Dabei wurden neben grundlegenden Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden und didaktisch-methodischen Konzepten auch außerschulische Lernangebote in den Gedenkstätten untersucht.⁵ Zudem werden im Folgenden Erfahrungen mit einem konkreten Ausbildungsprojekt für angehende Lehrkräfte der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg in Zusammenarbeit mit dem Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma dargestellt.

1 Herausforderungen einer heutigen »Erziehung nach Auschwitz«

Für alle der befragten Geschichtslehrer ist das Thema Nationalsozialismus nach wie vor eines der grundlegendsten im heutigen Geschichtsunterricht, wobei deutliche Unterschiede offensichtlich werden. So gibt es Lehrer, die diesen Unterrichtsgegenstand als herausragend wichtig empfinden, während andere Lehrer auch andere Themenstellun-

gen, vor allem der Nachkriegszeit, für mindestens genauso bedeutsam erachten. Grundsätzlich hat das Thema aber nach wie vor einen ganz zentralen Stellenwert sowohl hinsichtlich der Bildungsplanvorgaben als auch für das berufliche Selbstverständnis der entsprechenden Lehrer. Gleichzeitig wurden in den qualitativen Interviews zahlreiche Herausforderungen eines schulischen Umgangs benannt⁶, die auch für die Gedenkstättenpädagogik Relevanz haben. Im Folgenden werden drei solcher Schwierigkeiten aufgezeigt und es wird erwogen, inwiefern Gedenkstätten darauf reagieren können.

1.1 Emotionalisierung oder Versachlichung: Ein grundlegender Konflikt ist die Frage, welchen Stellenwert emotionale sowie moralische Zugänge im Kontext einer schulischen »Erziehung nach Auschwitz« haben sollten. Die Lehrer sehen sich in einem Dilemma, das der Gedenkstättenpädagogik nur zu gut vertraut ist. Einerseits möchten sie die Schüler durch eindringliche Zugänge (z.B. in Form von sehr emotionalen Zeitzeugenberichten, Filmsequenzen, literarischen Produkten) für die Thematik möglichst nachhaltig sensibilisieren, andererseits möchten sie es vermeiden, die Schüler emotional-moralisch zu überwältigen und dadurch Lernblockaden zu evozieren. Gerade hinsichtlich des Stellenwerts emotionaler Zugänge zeigen sich die Lehrer sehr gespalten.

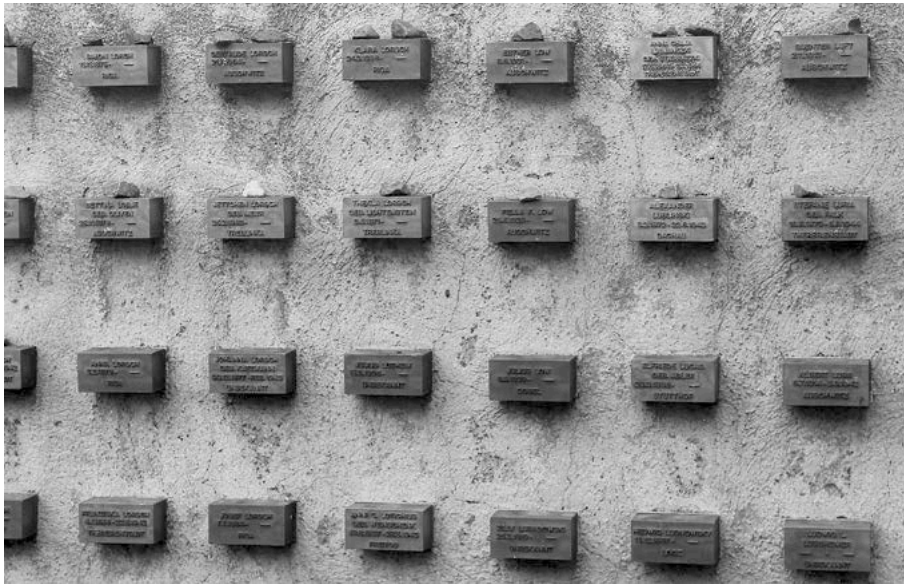
Beispielsweise liest ein Befragter 56jähriger Geschichtslehrer beim Unterrichtsthema »Holocaust« in einer sehr emotionalen Lernumgebung Auszüge aus »Die Nacht zu begraben, Elischa« von Elie Wiesel vor, und ist überzeugt, dass man während der Lesung »eine Stecknadel fallen hören kann«. Gerade durch diese sehr affektive Lerninszenierung sollen die Schüler emotional berührt werden, er möchte eine Betroffenheit wecken, die Schüler sollen ganz tief das Leid der Opfer nachvollziehen.

Ein anderer Lehrer aus der dritten Nachkriegsgeneration will sich gerade bei diesem Thema aufgrund solcher Lernformen in der eigenen Schulzeit von emotionalen Zugängen distanzieren. Für ihn geht es bei dem Thema um die reine Information und er ist in ständiger Sorge davor, die Schüler in irgendeiner Form emotional oder moralisch zu überwältigen.

Die aus diesen Aussagen sehr deutlich gewordenen Unterschiede im Umgang mit Emotionen lassen sich auch auf die Gedenkstättenpädagogik übertragen, bei der der emotionale Aspekt hilfreich und hinderlich zugleich sein kann. Einerseits sind emotionale Zugänge gerade aufgrund des zeitlich-generationellen Abstands für einen Teil der heutigen Lerngruppen unverzichtbar, da sich nur so eine Betroffenheit bei den Schülern einstellt. Andererseits besteht die Gefahr, dass sich Schüler bei einer zu starken Emotionalisierung versperren. Emotionen müssen daher sehr wohl durchdacht eingesetzt werden, damit sie die Schüler zur Auseinandersetzung motivieren, aber gleichzeitig nicht überwältigen.

1.2 Institutionelle Eigenheiten von Schulen: Sehr viele Lehrer beklagten sich über die immer schwierigeren institutionellen Rahmenbedingungen, die eine für sie angemessene schulische und außerschulische »Erziehung nach Auschwitz« blockieren.

Dazu zählen die straffen Bildungsplanvorgaben, die z.B. im Gymnasialbereich in Baden-Württemberg für Klasse 9 die großen und sehr komplexen Themenstellungen Weimarer Republik, Nationalsozialismus, BRD-DDR und Kalter Krieg vorsehen. Viele Lehrer fühlen sich allein angesichts der Stofffülle überfordert, die Schüler angemessen auf einen Gedenkstättenbesuch vorzubereiten. Unter Umständen dient dann eine



Gedenkstätte Neuer
Börneplatz Frankfurt.
Alle Abbildungen:
Bertram Noback

Gedenkstättenexkursion als Ersatz für eine angemessene schulische Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus, was aber die Gedenkstätten in der meist sehr kurz zur Verfügung stehenden Zeit nicht ausgleichen können.

Neben dem konkreten Geschichtsunterricht fühlen sich viele der befragten Lehrer durch die veränderten beruflichen Anforderungen überfordert. Neben der Rolle als Fachlehrer müssen sie heute zunehmend Aufgaben übernehmen, die mit dem Bild des klassischen Studienrats in keiner Weise übereinstimmen. Das soll an der Stelle nicht entschuldigen und teilweise larmoyante Einstellungen in der Lehrerschaft rechtfertigen, dennoch müssen Gedenkstätten diese tatsächliche oder gefühlte Überforderung ernst nehmen.

Zusätzlich bewirken die zahlreichen Konferenzen und zusätzlichen Aufgaben, die Lehrer im Schuljahr zu leisten haben, dass solche Exkursionen häufig erst am Ende des Schuljahres stattfinden, was wiederum negativen Einfluss auf die Wahrnehmung solcher Bildungsangebote hat.

Auf Gedenkstätten kommt daher vermehrt die Aufgabe zu, sich enger mit den Schulen zu vernetzen und konkrete Kooperationen mit einzelnen Lehrern oder im Idealfall mit einer Schule aufzubauen. Hierzu ist es sinnvoll, direkt mit Schulen in Kontakt zu treten und auf die Motivation einzelner Lehrer zu hoffen. Die Wahrscheinlichkeit einer künftigen Kooperation erhöht sich, wenn der direkte Kontakt hergestellt ist. Auch bietet es sich an, für den Geschichtsunterricht aufbereitete, der Vorbereitung dienende Materialien zur Verfügung zu stellen, auf denen sich vor Ort aufbauen lässt. Das entlastet einerseits die Lehrer und sorgt dafür, dass der Gedenkstättenbesuch dann umso ertragreicher ist.

1.3 Der Wissenshorizont und Interesse der heutigen Schüler: In der beschriebenen Studie wurden Gymnasialgeschichtslehrer befragt, also eine Lehrergruppe, deren Schüler noch am ehesten die erforderlichen Grundkenntnisse mitbringen, um sich nachhaltig an einem spezifischen Ort mit konkreter Geschichte zu beschäftigen. Doch

selbst in der recht homogenen Gruppe der Gymnasialschüler wurde deutlich, dass aufgrund der veränderten Familienstruktur, der sich wandelnden Wissensgesellschaft, der Migrationsgesellschaft, der Mediengesellschaft und vor allem aufgrund des verkürzten Gymnasiums ein anderes, für dieses komplexe Thema nicht mehr ausreichendes Grundwissen vorausgesetzt werden sollte.

So stellte ein Lehrer fest, dass seine Schüler antisemitische Stereotype in einer Karikatur nicht mehr erkannten. Er brach diese Unterrichtssequenz mit der Begründung ab, diese rassistischen Herabwürdigungen nicht erst den Schülern »in die Köpfe zu bringen«, um sie »dann wieder rauszubringen«. Einerseits ist es gut, dass klassische stereotypische Muster v.a. »des Juden« nicht mehr flächendeckend tradieren, was auch ein Ergebnis der jahrzehntelangen Aufklärungsarbeit ist. Andererseits muss man sich gerade mit diesen Vorurteilen, die häufig besonders plakativ in entsprechenden propagandistischen Quellen zu finden sind, auseinandersetzen, um die Gedankenwelt der Täter zu dekonstruieren. Müssen Gedenkstätten auf solche, der Aufklärung dienende Themen verzichten?

Andere Lehrer weisen darauf hin, dass bestimmte Wissensgrundlagen, die man früher voraussetzen konnte, heute nicht mehr vorhanden sind. Das betrifft die Quantität des Wissens von Schülerseite, aber auch die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler im Umgang mit bestimmten Begriffen. Das Weltwissen der Schüler hat sich sehr stark verändert. In vielerlei Hinsicht müssen die heutigen Lehrer erst einmal ein sehr basales Grundlagenwissen vermitteln, ehe sie mit den Schülern das Thema in der erforderlichen Tiefe erarbeiten können. Gedenkstätten sind, sofern das Angebot nachhaltig sein soll, darauf angewiesen, dass ein Grundwissen zum Nationalsozialismus bereits vor dem Besuch vorhanden ist. Wenn nämlich dieses erst durch den Gedenkstättenbesuch generiert werden muss, besteht keinerlei Kapazität zur vertieften Auseinandersetzung mit den konkreten Geschehnissen am historischen Ort und erst recht nicht mit Schlüsselfragen, die die Verbrechen der Nazis aufwerfen – z.B. unter welchen persönlichen und situativen Umständen Menschen zu solchem Handeln fähig sind.

Ein weiteres Problem könnte in den veränderten motivationalen Grundlagen der Schüler bestehen. So bringt die Studie zum Ausdruck, dass einerseits nach wie vor viele Schüler intrinsisch motiviert sind, gerade was das Thema Judenverfolgung angeht. Hier zeigt sich häufig eine Empathie mit den Opfern und bei einigen Schülern ein sehr großes Interesse, möglichst viel über das Schicksal der verfolgten Menschen zu erfahren. Dieses, von den Lehrern durchweg positiv bewertete Muster, mischt sich mit einer Faszination am Schrecken der damaligen Zeit und insbesondere an der Figur Hitler. Einige Lehrer weisen darauf hin, dass nicht selten die Jungen ein spezifisches Interesse am Thema Zweiter Weltkrieg haben, das im schulischen Lernumfeld häufig enttäuscht wird, da diese Schüler z.T. in den deutschen Soldaten männliche Vorbilder suchen, was die Schule aufgrund der negativen Abgrenzung vom Nationalsozialismus logischerweise nicht aufgreift.

Gerade durch den zeitlichen Abstand geht die heutige Schülergeneration häufig unbefangener mit dem Thema um, was für ein freies pädagogisches Arbeiten sehr wünschenswert ist. Allerdings bleibt zu fragen, ob bei fehlender Normierung des Interessenspektrums aufgrund kollektiver Erinnerungsprozesse vor allem spektakuläre, medial effektiv aufbereitete Zugänge gesucht werden und weniger das Stellen der Warum-Frage?



Eingang der KZ-Gedenkstätte Osthofen mit Hinweis auf eine Sonderausstellung von Tomi Ungerer, 2010

Zu Beginn des Aufenthaltes an dem außerschulischen Lernort bietet es sich an, zunächst das vorhandene Fachwissen und die motivationalen Grundlagen der entsprechenden Lerngruppe zu eruieren, indem man etwa die Methode »Blitzlicht« anwendet, bei dem jeder Schüler sich kurz äußert. Auch bieten sich verschiedene Formen von Brainstormings an, durch die das vorhandene Wissen offengelegt wird, an dem sich die Gedenkstättenmitarbeiter beim Besuch flexibel orientieren können.

2 Zielsetzungen eines Gedenkstättenbesuchs von Lehrerseite

Ein weiteres für die Gedenkstättenpädagogik interessantes Ergebnis der Studie sind die Erwartungen, die Geschichtslehrer einem solchen Besuch zugrunde legen. Ebenso wie mögliche methodische Zugänge sind diese sehr heterogen. Außerdem sollen Rückschlüsse gezogen werden, wie Gedenkstätten mit diesen unterschiedlichen Erwartungen umgehen können. Im Rahmen meiner Studie haben sich hinsichtlich der Erwartungen von Schulpädagogen an einen Gedenkstättenbesuch vier unterschiedliche Erwartungshaltungen herauskristallisiert:

2.1 Information und Vermittlung von Kenntnissen: Für einen Teil der Befragten haben Gedenkstätten vor allen die Aufgabe, Kenntnisse zur damaligen Zeit zu vermitteln. Im Mittelpunkt steht die Informationsfunktion. Mehrere Fragestellungen werden dann an einen solchen historischen Ort gerichtet: Was ist dort konkret passiert? Inwiefern steht dieser Ort exemplarisch für die Verbrechen im Nationalsozialismus? Was für eine Geschichte hat die Gedenkstätte?

Wie angedeutet erhoffen die Lehrer im Extremfall, dass in diesen historischen Orten Grundkenntnisse zum Thema Nationalsozialismus vermittelt werden. Dass diese Aufgabe von der Schule geleistet werden muss, ist offensichtlich. Dennoch können Gedenkstätten nicht davon ausgehen, dass die Lerngruppen immer angemessen fachlich vorbereitet sind, sodass zur Not ein Basiswissen in einer der Lernsequenzen vermittelt werden muss, z.B. in Form eines Kurzvortrags, eines Einführungsfilms oder eines Gesprächs. Gleichzeitig wäre es sinnvoll, bei der Anmeldung an die Lehrkräfte zu

appellieren, die erforderlichen allgemeinen Grundkenntnisse zum Nationalsozialismus schon vorab unterrichtlich zu behandeln.

2.2 Moralerziehung: Für einen Teil der Lehrer steht gerade beim Thema Nationalsozialismus wie bei keinem zweiten der schulische Erziehungsauftrag im Fokus. Gedenkstättenbesuche sollen zur Förderung moralischer Kompetenzen beisteuern. Gedenkstätten sollen beispielsweise zur Menschenrechtsbildung beitragen. Gerade bei dieser Thematik ist eine Emotionalisierungsgefahr gegeben. Gedenkstättenbesuche dienen als mahnendes Beispiel, anhand dessen die Schüler die Wichtigkeit universeller Menschenrechte erkennen. Fragestellungen eines solchen Besuch sind: Was sind Menschenrechte? Inwiefern wurden an dem entsprechenden Ort Menschenrechte verletzt? Wie kann man sich vor Menschenrechtsverletzungen schützen? Gibt es universelle Menschenrechte?

2.3 Politische Bildung: Ähnlich wie bei einer stark moralisch ausgerichteten Erziehung haben einige Lehrer einen sehr wertorientierten Zugang. Passend zu den Bildungsplanvorgaben sollen Gedenkstätten einen wesentlichen Beitrag zur Demokratieerziehung und allgemein zur politischen Bildung leisten. Im Unterschied zum ersten Ansatz ist bei den letzten beiden der Zugang keineswegs informierend, sondern stark wertend gedacht. Die Schüler sollen durch solche Orte die Wichtigkeit einer fundierten demokratischen Grundordnung erkennen und angeregt werden, für diese zu kämpfen. Dabei bieten sich auch aktuelle Bezüge an, etwa ein Verweis auf gegenwärtige Menschenrechtsverletzungen. Der Holocaust steht dann beispielhaft für eines der schlimmsten, wenn gar das schlimmste Verbrechen der Menschheitsgeschichte. Die Kernfragen lauten: Wie war ein solches Verbrechen möglich? Wie können wir uns künftig gegen demokratiefeindliche Tendenzen schützen? Wann leisten Menschen Widerstand und warum?

2.4 Geschichtsreflexion: In der gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Diskussion spielen der Konstruktivismus und das Geschichtsbewusstsein eine zentrale Rolle⁷. Demnach werden im Geschichtsunterricht vermehrt auch die Konstruktivität des Historischen, die Perspektivität und die Diskursivität historischer Vorgänge beleuchtet. Dazu zählt auch die Auseinandersetzung mit der bundesdeutschen Erinnerung. Im Zusammenhang mit einem Gedenkstättenbesuch geht es dann weniger um die Information oder Wert-erziehung, sondern um die reflexive Auseinandersetzung mit Gedenkstätten als einem Ort der historischen Erinnerung und des bundesdeutschen Geschichtsbewusstseins. Dabei werden Gedenkstätten als Träger historischer Sinnbildung diskursiv beleuchtet. Exemplarische Fragestellungen einer so ausgerichteten schulischen Exkursion sind: Wie wird in der entsprechenden Einrichtung an die Opfer der NS-Gewaltherrschaft erinnert? Welche Bereiche sind authentisch (Quelle), welche sind nachgestellt (Darstellungen)? Wie ist die Ausstellung inhaltlich und formal aufgebaut? Was für Denkmäler gibt es, welche Botschaft sollen diese vermitteln? Was für einen Stellenwert hat die Gedenkstätte für die regionale, überregionale Erinnerung an die NS-Vergangenheit?

Es wird deutlich, dass diese vier Zugänge sehr unterschiedlich sind und ein völlig anderes Lernsetting zugrunde legen. Gedenkstätten sollten ein einigermaßen breites Spektrum möglicher Zugänge sowohl inhaltlich (z.B. historische Bildung vor Ort, Menschenrechtserziehung, Demokratieerziehung, Geschichtsreflexion) als auch methodisch (z.B. klassische Führung, Schüler führen Schüler, Workshops) anbieten, um den heterogenen Ansprüchen gerecht zu werden.



KZ-Gedenkstätte
Flossenburg – Teilweise
abgerissener Arrestbau.
Ort der Hinrichtung
Dietrich Bonhoeffers,
2009

3 Beispiel einer Kooperation – IBW Heidelberg und Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma

Im Regelfall werden die pädagogischen Angebote von Gedenkstätten eher vereinzelt, temporär und unsystematisch, teils unvorbereitet angenommen, was nicht zuletzt an den oben beschriebenen institutionellen Eigenheiten der Schule liegt. Voraussetzung für kontinuierliche Kooperation sind – und auch das ergab sich aus den Interviews – einzelne engagierte Lehrer, die es in fast jeder Schule gibt, und, sofern man eine außenwirksame Kooperation anstrebt, die Schulleitungen, die in der Schulentwicklungsforschung nicht zu Unrecht eine Schlüsselstellung für größere Projekte und außerschulische Kooperationen haben. Wenn man sowohl die Schulleitung als auch einen festen Stamm von engagierten Lehrern einer einzelnen Schule als sichere Kooperationspartner gewonnen hat, steht einem kooperativen Arbeiten nichts im Wege und eine Öffnung der Gedenkstätte in Richtung Schule und umgekehrt ist möglich.

An dieser Stelle möchte ich an einem Praxisbeispiel eine solche Kooperation aufzeigen, das zwar nur indirekt mit Schulen zu tun hat, aber einige Anregungen liefert. Neben meiner Tätigkeit als Gymnasiallehrer am Hölderlin-Gymnasium Heidelberg bin ich seit 2007 Lehrbeauftragter am Institut für Bildungswissenschaft und gebe jedes Sommersemester Kurse, die sich mit der »Holocaust Education«, der »Erziehung nach Auschwitz« und der Gedenkstättenpädagogik beschäftigen und an angehende Lehrer und Pädagogen gerichtet sind. Begleitet werden diese Lehrveranstaltungen durch unterschiedliche pädagogische Angebote vom Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, die ich kurz vorstellen möchte. Die Kooperation war nur möglich durch eine enge persönliche Zusammenarbeit mit Andreas Pflock vom Dokumentationszentrum, der dort die pädagogische Arbeit betreut. Unser gemeinsames Ziel ist, angehende Lehrer frühzeitig für die zahlreichen pädagogischen Möglichkeiten von Gedenkstätten zu sensibilisieren. Je früher das geschieht, desto nachhaltiger kann das die späteren Pädagogen zur Anwendung von solchen Lernangeboten bewegen.

3.1 Klassische und modifizierte Führungen durch die Ausstellungen: Als elementarstes Angebot haben wir auf unterschiedliche Formen der inhaltlichen Auseinandersetzung

mit der Dauerausstellung zurückgegriffen. Während anfänglich die Studenten von einem Referenten des Dokumentationszentrums geführt wurden, sind wir davon immer weiter abgerückt, da wir den Teilnehmern möglichst individuelle und heterogene Zugänge ermöglichen wollten. Als Alternative zu den klassischen Führungen, deren Wirksamkeit wir immer kritischer sahen, haben wir einen komplett freien Begehen der Ausstellung, die Arbeit mit den vorhandenen Museumskoffern und die arbeitsteilige Vorbereitung sowie Präsentation einzelner Ausstellungsabschnitte (»Schüler führen Schüler«) vorgesehen. Im Sinne der konstruktivistischen Zugänge haben wir in diesem Wintersemester arbeitsteilig die inhaltlich-methodische Ausstellung als eine Form von Geschichtsvermittlung dekonstruiert.⁸ Jede der insgesamt fünf Studentengruppen bereitete einen kleinen Abschnitt der Ausstellung vor. Sie erhielten den Auftrag, die inhaltlich-methodische Aufbereitung zu dekonstruieren, Vor- und Nachteile der bisherigen Aufbereitung der Geschichte darzulegen und anschließend alternative inhaltlich-methodische Gestaltungsformen zu durchdenken. Die Studenten sollten dadurch erkennen, wie stark das Konzept einer Ausstellung den Besuch einer Gedenkstätte determiniert und welche neueren Zugänge für eine inzwischen überholte Ausstellung möglich sind. Bei allen Formen von Führungen haben wir mit den künftigen Pädagogen in einer Nachbesprechung über die verschiedenen pädagogischen Angebote (z.B. über den Sinn solcher Führungen) nachgedacht, damit diese Rückschlüsse auf eigene Exkursionen in der Zukunft ziehen konnten.

3.2 Exkursionen mit unterschiedlichem inhaltlichen und methodischem Schwerpunkt: Darüber hinaus haben wir in jedem Jahr mindestens eine außerhalb von Heidelberg liegende Gedenkstätte besucht und diese mit dem Dokumentations- und Kulturzentrum deutscher Sinti und Roma verglichen. Die dem Vergleich zugrunde liegenden Kriterien waren: 1. das pädagogische Angebot, 2. das Profil der Gedenkstätte (z.B. Täter- oder Opferfokussierung), 3. mögliche Anknüpfungspunkte für den Fachunterricht, 4. pädagogische Vorteile/Zugänge, 5. Nachteile/Grenzen dieser Gedenkstätte für eine außerunterrichtliche Exkursion. Durch den Vergleich sollten die Studenten die Heterogenität dieser Erinnerungsorte erkennen und die didaktisch-methodischen Anknüpfungspunkte kritisch beleuchten.

Auch hier wurden sehr unterschiedliche Herangehensweisen gewählt, die anschließend mit den Studenten reflektiert wurden. In der KZ-Gedenkstätte Natzweiler-Struthof im Elsass wählten wir häufig einen aus drei Bausteinen zusammengesetzten halbtägigen Projekttag, der etwa vier bis fünf Stunden umfasste. Das pädagogische Angebot begann meist mit einführenden Referats- und Gesprächsrunden im Seminarraum der Gedenkstätte. Dort wurden unterschiedliche Referate gehalten (z.B. Einführung in die KZ-Gedenkstätte Natzweiler-Struthof, der Darstellung des Konzentrationslagersystems im Sinne Wolfgang Sofskys als »totale Macht«, Alltag im Konzentrationslager) und mit den Studenten Erwartungen an den anstehenden Besuch besprochen. Anschließend bekamen die Studenten Zeit, um eigenständig das Gelände zu begehen und dort individuelle Eindrücke zu sammeln. Danach beging die gesamte Gruppe zentrale Gebäude (z.B. Bunker, Zaun) in Form einer auf Gesprächssequenzen basierten Führung.

Eine der konstruktivistischen Geschichtsdidaktik entsprechende Exkursion wurde 2013 durchgeführt. Um die angehenden Pädagogen für die Wichtigkeit einer angemessenen Vorbereitung im Vorfeld einer solchen Fahrt zu sensibilisieren, fand bewusst keine Einführung statt. Stattdessen wurden zwei Orte außerhalb des eigentlichen

Lagergeländes des KZ Natzweiler-Struthof (Steinbruch, Gaskammer) angefahren und den Studenten ohne weitere Anweisung jeweils eine Zeitspanne gegeben, innerhalb derer sie beide Stätten begehen sollten. Diese methodische Herangehensweise eignet sich ausgezeichnet, um die Vorbereitung eines solchen Besuchs zu problematisieren – die Gaskammer, weil sie ohne angemessene Information emotional-moralisch überwältigt, was einige der Studenten im Feedback geäußert haben, sowie der Steinbruch, weil hier nur Rudimente erhalten sind, die ohne Information keinerlei Aussagewert haben.

Ausgehend von dieser inszenierten »schlechten Vorbereitung« sind wir ins Gedenkstättenengelände gegangen und haben die fehlende Kommunikation problematisiert. Die Reaktionen waren unterschiedlich. Im Tenor wurde deutlich geäußert, wie wichtig gerade bei diesen beiden Orten eine angemessene Information ist. Danach wurden den Studenten mehrere alternative Zugänge geboten (eigenständige Erkundung, Führung, Kurzreferate, Gesprächsrunden im Seminarraum), die in der Schlussphase vergleichend besprochen wurden. Dadurch wollten wir fördern, dass sich die angehenden Pädagogen über die sehr breit gefächerten didaktisch-methodischen und inhaltlichen Möglichkeiten ihrer Pädagogik bewusst werden.

Darüber hinaus haben wir 2009 bei einer mehrtätigen Exkursion das Reichsparteitagelände in Nürnberg und die KZ-Gedenkstätte Flossenbürg besichtigt, um darauf aufbauend über die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Erinnerungsorte zu reflektieren. Ein ähnliches Vorgehen wählten wir 2010 in der KZ-Gedenkstätte Osthofen. Gerade bei der Gedenkstätte Osthofen wollten wir die Studenten auf den historischen Unterschied zwischen frühen Konzentrationslagern und den späteren KZ-Hauptlagern hinweisen.

3.3 Workshops und Expertengespräche: Darüber hinaus wurden bei insgesamt drei Seminaren Workshops von externen Referenten abgehalten. Teilweise handelte es sich bei den Experten um Universitätsdozenten, teilweise um in der Gedenkstättenpädagogik und in der historischen Bildung Arbeitende. Neben einer inhaltlichen Vertiefung (Comics zur NS-Zeit, »Erziehung nach Auschwitz« in der Migrationsgesellschaft, Zeitzeugengespräche, der Holocaust in der unmittelbaren Nachkriegsliteratur, die rechtlich-moralische Problematik der Auschwitz-Prozesse) sollten die Studenten dabei die Perspektiven und die Arbeitsweise anderer Einrichtungen kennenlernen, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte im Umgang mit der NS-Vergangenheit setzen.

3.4 Projekte von Studierenden: Eine vierte Form der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Universität und Dokumentationszentrum der deutschen Sinti und Roma fand im Wintersemester 2013/2014 statt. Zwei Studenten hatten die Aufgabe, für die künftige Ausstellung, die aller Voraussicht nach dieses Jahr die bisherige ersetzen wird, Konzepte für pädagogische Angebote zu entwickeln. Eine Kleingruppe sollte ein Konzept für die Umsetzung der aktuellen Antiziganismusstudie⁹ entwickeln, eine andere Gruppe Ideen, wie man künftig zur Darstellung der Biografien von Opfern der Verfolgung Tablet-Computer einsetzen kann. Die Studierenden fertigten zunächst eine Projektskizze an, die unter anderem einen theoretisch-fachlichen Rahmen, ein pädagogisches Konzept und konkrete methodische Zugänge beinhalten sollte. Dieses Konzept wurde in einer Seminarsitzung am Dokumentationszentrum vorgestellt. Auf Grundlage dieser Debatte wurde eine überarbeitete Fassung erstellt, die dem Dokumentations- und Kulturzentrum in Zukunft als Arbeitsmaterial dienen kann.

Hinter diesem Projekt steht das Ziel, eine Verknüpfung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und konkreter gedenkstättenpädagogische Praxis zu leisten. Außerdem sollen die Studenten frühzeitig mögliche Arbeitsfelder und die vielen Bildungsmöglichkeiten von Gedenkstätten kennenlernen. Durch das kollektive Feedback der Projektskizzen wiederum üben die anderen Teilnehmer, pädagogische Angebote theoretisch und praktisch zu hinterfragen.

4 Warum sich Exkursionen zu KZ-Gedenkstätten nach wie vor für Schulen lohnen

Als Ergebnis meiner Dissertation und der Praxis mit Studierenden möchte ich in vier Thesen zusammenfassen, wieso Gedenkstättenbesuche eine unabdingbare Ergänzung zu einer schulischen »Erziehung nach Auschwitz« sind.

4.1 Ein so anspruchsvolles Thema wie der Nationalsozialismus und die durch die Thematik aufgeworfenen Fragestellungen lassen sich nur durch heterogene Zugänge inhaltlich behandeln. Eine ideale Ergänzung zum fachlich-methodisch gut aufbereiteten Schulunterricht sind Gedenkstätten, da sie so vielfältige Möglichkeiten bieten und daher für ganz unterschiedliche Schülertypen geeignet sind. Außerdem ist hier ein sehr offenes, weniger hierarchisches Lernen möglich, was gut vorbereitete Schüler stark motivieren kann.

4.2 Wie aus vielen Interviews mit den Geschichtslehrern deutlich wurde, geht von vielen Gedenkstätten, vor allem wenn sehr viele authentische Überreste erhalten sind, eine besondere Aura aus, die im schulischen Umfeld so niemals vorliegen kann. Geschichte kann hier gelebt und konkretisiert werden, wodurch nachhaltigere Erkenntnisprozesse möglich sind.

4.3 Gedenkstätten spielen für den erinnerungspolitischen Diskurs eine unverzichtbare Rolle, sodass auch eine Geschichtsreflexion im Sinne einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik zwingend notwendig solche Orte aufsuchen muss, um den Schülern die Perspektivität und den Akt der Geschichtskonstruktion beispielhaft vor Augen zu führen.

4.4 Will man die Erinnerung an die NS-Vergangenheit wach halten, bedarf es Institutionen, die sich diesem Auftrag widmen. Da an Schulen inzwischen extrem vielfältige Anforderungen von sehr unterschiedlichen Seiten gestellt werden, können nur noch Gedenkstätten als ureigentlicher Träger eines kollektiven Holocaustgedächtnisses fungieren, weil die Schulen überfordert sind. Damit diese Zeit auch in Zukunft noch in der deutschen, europäischen und globalen Erinnerung verankert bleibt, ist eine Vernetzung von Schulen als Institutionen der allgemeinen Erziehung und Bildung und Gedenkstätten als Träger eines spezifischen Erinnerungs- und Bildungsauftrags unverzichtbar.

Dr. Bertram Noback ist seit 2010 Gymnasiallehrer in Heidelberg mit den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde, Philosophie/Ethik und Deutsch. Seit 2007 ist er Lehrbeauftragter am Institut für Bildungswissenschaft und seit 2012 an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg.

- 1 Der SPIEGEL 5; 24. 1. 2014 »Die letzten Zeugen«, S. 51.
- 2 Vgl. Kohlstruck 1997.
- 3 Siehe hierzu Welzer 2010.
- 4 Vgl. Alavi 1998, Georgi 2003, Messerschmidt 2009.
- 5 Als theoretischer Grundlagentext dient im Rahmen meines Dissertationsprojekts Adornos Aufsatz »Erziehung nach Auschwitz«, dessen Kerngedanken modifiziert nach wie vor ein zentraler Ansatz für die schulische und außerschulische pädagogische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ist. Vgl. Adorno 1970 [1966].
- 6 Dazu zählen die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Stofffülle der Bildungspläne, Veränderungen des Geschichtsunterrichts durch das G8, der enge Zeittakt), die veränderten Wissensgrundlagen der Schüler und die besonderen Anforderungen, die gerade das Thema Holocaust aufwirft (z.B. Sorge vor einer Überwältigung der Schüler). Siehe hierzu Noback 2015: v.a. 288–293.
- 7 Siehe hierzu einleitend Jeismann 2000; Pandel 2013: 129–136; Rohlfes 2009 und Rösen 1989.
- 8 Im Rahmen dieses Aufsatzes wird unter den »konstruktivistischen Zugängen« jene Auseinandersetzung mit Geschichte verstanden, die vom geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Konstruktivismus im Sinne Rösens und Jeismanns geprägt sind. Dabei geht es um die Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion der Geschichte. Jeismann 2000: 58f. sieht die Kernaufgabe des Geschichtsunterrichts im Sinne einer auf Geschichtsbewusstsein abzielenden Geschichtsreflexion darin, unbewusste oder bewusste »Deutungen«, die auch das schulische Lernen betreffen, zu durchschauen und den »Umgang mit historischen Rekonstruktionen« in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. »Geschichtsaussagen« werden in diesem Zusammenhang »immer« als eine »begrenzte selektierte, perspektivische Rekonstruktion der Vergangenheit im gegenwärtigen Bewußtsein« gesehen. Im Unterschied zur Faktenvermittlung geht es bei konstruktivistischen Zugängen darum, den Entstehungsprozess der Geschichte und den Umgang mit verschiedenen Ereignissen, Personen und Zeitabschnitten der Vergangenheit kritisch zu hinterfragen, z.B. durch eine inhaltliche Behandlung der NS-Aufarbeitung nach dem 2. Weltkrieg.
- 9 www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Bevölkerungseinstellungen_gegenueber_Sinti_und_Roma_20140829.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 15. 4. 2015)

Literaturgrundlage

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, in: Becker, Hellmut/Kadebach, Gerd: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt a.M. 1970, S. 92–109 [Original: 1966].
- Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Berlin 1998.
- Georgi, Viola B.: Entliehen Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, hg. und eingeleitet v. Jacobmeyer, Wolfgang/Schönemann, Bernd, Paderborn (u.a.) 2000.
- Kohlstruck, Michael: Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen, Berlin 1997.
- Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt a.M. 2009.
- Noback, Bertram: Die »Erziehung nach Auschwitz« und das kulturelle Gedächtnis in der Schule: Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von Geschichtsbildern und didaktisch-methodischen Konzepten exemplarischer Gymnasialgeschichtslehrer der zweiten und dritten Generation in Baden-Württemberg, Heidelberg 2015.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013.
- Rohlfes, Joachim: Konstruktivismus – Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 2/2009, S. 707–719.
- Rösen, Jörn: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.
- Welzer, Harald: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M. 2010
- Wiesel, Elie: Die Nacht zu begraben, Elischa, Frankfurt a.M. 1987.