

»Beruf Gedenkstättenpädagoge/-pädagogin« zwischen Qualitätsmerkmalen und Standardisierung

ÜBERLEGUNGEN ZU PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONS-
WISSEN VON GEDENKSTÄTTENPÄDAGOGEN UND -PÄDAGOGINNEN¹

Wolfgang Meseth

Einleitung

Pädagogische Angebote sind heute ein selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Haupt- und nebenamtliche, aber auch ehrenamtliche Mitarbeiterinnen bieten Führungen oder Projektstage zu unterschiedlichen, zumeist ortsspezifischen Themen an. Sie ermöglichen eine vertiefende und ergänzende Auseinandersetzung zur schulischen Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und stehen dabei nicht selten vor der Frage, mit welchen Zielen und Methoden sie das Thema am »Ort der Verbrechen« angemessen vermitteln sollen.

Neben die konkrete praktisch-pädagogische Arbeit ist in den 1990er Jahren eine Ebene der Reflexion getreten, in der sich die vielfach selbst aktiven Gedenkstättenmitarbeiter auf Tagungen und in Publikationen über die normativen Grundlagen ihrer Arbeit verständigen. Die Literatur zum Thema *Gedenkstättenpädagogik*, unter dem die Reflexion zumeist firmiert, ist inzwischen beachtlich. Der Bedarf an qualifiziertem Personal steigt – und mit ihm auch das Interesse von Pädagogen an einer Tätigkeit in Gedenkstätten. Als Lernorte sind sie zu einem selbstverständlichen pädagogischen Arbeitsfeld geworden, das nun »professionalisiert« werden soll. Dies legt zumindest die im Sommer 2010 erschienene Publikation »Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik«² nahe. Mit ihr wird ein erster Versuch unternommen, das Anforderungsprofil für den »Beruf Gedenkstättenpädagoge/-pädagogin« zu ordnen – man könnte auch sagen, zu *curricularisieren*. Grundlage der Publikation ist ein mehrjähriger Diskussionsprozess einer Gruppe von hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern in KZ- und »Euthanasie«-Gedenkstätten. Nicht nur an dieser Publikation wird deutlich, dass die Gedenkstättenpädagogik im Begriff ist, eine Entwicklung zu vollziehen, die typisch ist für die Verberuflichung von (pädagogischen) Tätigkeiten, die zunächst urwüchsig – zum Beispiel aus dem Kontext von sozialen Bewegungen – entstanden sind, sich über die Jahre als Arbeitsfelder etabliert haben und für die schließlich berufliche Standards formuliert werden, welche die Qualität der Arbeit, aber auch deren Anerkennung als »Beruf« sichern sollen.

Dieser Trend zur Verberuflichung ist zugleich Ausdruck für einen Generationenwechsel im Bereich der Gedenkstätten(pädagogik). Während die Initiatoren der ersten Stunde die Etablierung der Gedenkstätten und ihrer Pädagogik noch durch Bürgerinitiativen und in erinnerungspolitischen Auseinandersetzungen seit den späten 1960er Jahren »erkämpft« haben, rückt nun eine Generation nach, die Gedenkstätten – durchaus auch mit politischer Überzeugung – als ein interessantes und anspruchsvolles pädagogisches Berufsfeld »entdeckt«. Die bislang heterogen und lose geführte Diskussion

über die Ziele, Methoden und Themen gedenkstättenpädagogischer Arbeit, die zumeist eng an die jeweiligen Besonderheiten der Gedenkstätten gebunden ist, trifft zusehends auf die Erwartung, eine gewisse Einheitlichkeit hinsichtlich des Anforderungsprofils für die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten zu gewährleisten.

Die Publikation »Verunsichernde Orte« kann als Reaktion auf diese Erwartung verstanden werden. Sie wäre dann ein Resultat der spezifischen Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte von Gedenkstätten in Deutschland und vor diesem Hintergrund auch weiter zu interpretieren. Zugleich trifft der Vorschlag, Qualitätsmerkmale für die Arbeit in Gedenkstätten zu entwickeln, aber auch auf eine bestimmte bildungspolitische Reformstimmung in Deutschland. Diese Stimmung ist sicher nicht der Auslöser für diese Initiative, stellt aber einen weiteren Deutungshorizont dar, vor dem die Diskussion über das Berufsbild Gedenkstättenpädagoge respektive -pädagogin gesehen werden kann. Wer heute von Qualitätssicherung im Bildungsbereich spricht, bewegt sich immer schon im Kontext jener Diskussion, die unter dem Eindruck des sogenannten Bolognaprozesses und der internationalen Schulvergleichsstudien TIMSS und PISA eingesetzt hat. Gemeint ist ein gewaltiges bildungspolitisches Steuerungsexperiment, das die Effektivität der Hochschulbildung und des Schulunterrichtes steigern soll und das inzwischen auch Arbeitsfelder wie das der Sozialpädagogik oder der Erwachsenenbildung erreicht hat. Terminologisch hält die Publikation »Verunsichernde Orte« zwar Distanz zu dem bildungspolitischen *Mainstream*. Es ist von *Qualitätsmerkmalen* und nicht von Standards oder Kompetenzen die Rede. Dennoch folgt der Versuch, Aussagen über die Qualität der pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten zu treffen – das wäre zumindest die hier vertretene These –, einer ähnlichen Logik. Qualitätssicherung setzt einheitliche Kriterien als Maßstab voraus, um Qualität beurteilen und letztlich auch überprüfen zu können. In der Tendenz geht es also um Vereinheitlichung und um die Frage, wie sich pädagogische Qualität im engeren Sinne bestimmen lässt. Aus diesem Grund scheint es mir für die Diskussion über die Qualität gedenkstättenpädagogischer Arbeit unerlässlich, sich in ein kritisches Verhältnis zu der allgegenwärtigen bildungspolitischen Steuerungs- und Optimierungserwartung zu setzen – nicht zuletzt deshalb, weil hinter diesen Reformen ein eher technologisches Verständnis von Erziehung und Bildung steht, das für die bisherige gedenkstättenpädagogische Reflexion eine Irritation darstellen dürfte.

Ausgehend von dieser Problembestimmung werde ich zunächst mögliche Folgeprobleme ausloten, die eine Vereinheitlichung von gedenkstättenpädagogischen Qualitätskriterien nach sich ziehen könnte. Sodann werde ich einen erziehungswissenschaftlich anschlussfähigen und zugleich normativ gehaltvollen Begriff von pädagogischem Handeln vorschlagen, der einerseits die Herausforderungen der gedenkstättenpädagogischen Praxis angemessen zu fassen versucht und der sich andererseits von dem Erziehungs- und Bildungsverständnis abgrenzt, das der aktuellen Kompetenz- und Standarddiskussion unterlegt ist.

Gedenkstättenpädagogik zwischen Qualitätsmerkmalen und Standardisierung

Betrachtet man die Diskussion über den »Beruf Gedenkstättenpädagoge/-pädagogin« von außen, dann stellt sich die Frage, ob es in Kürze möglich sein wird, sich nach einheitlichen Kriterien an vorgesehenen Orten – etwa an bestimmten Gedenkstätten, Fachhochschulen oder Universitäten – für diesen Beruf ausbilden zu lassen. Zudem wäre zu fragen, ob diese Qualitätskriterien bald auch von all jenen erwartet werden, die

bereits in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit tätig sind. Aus allgemeinen Orientierungen müssten dann Ausbildungsstandards werden, die realisiert und letztlich auch evaluiert werden müssten. Qualität wäre sichtbar zu machen – und sie müsste gesichert werden. Der Publikation »Verunsichernde Orte« ist freilich nicht zu entnehmen, dass sie dem Pfad der Standardisierung folgen möchte. Auch ist mit dem Vorschlag noch kein Berufsbild entworfen, ist noch kein Studiengang etabliert oder sind Vorgaben formuliert, die für alle bundesdeutschen Gedenkstätten bindend wären. Mit Blick auf die Bedeutung des »Berufsbildes« wird daher auch realistisch betont, es könne »als Instrument zur Selbsteinschätzung genutzt werden, will aber in erster Linie die vielfältigen Herausforderungen in diesem Arbeitsfeld würdigen«³. Entwickelt werden fünf Dimensionen – eine ethische, eine themen- und ortsspezifische, eine methodische und eine selbstreflexive Dimension –, welche die »Anforderungen in diesem Tätigkeitsfeld« beschreiben sollen. Diese Anforderungen werden in der Folge allerdings so konkret formuliert⁴, dass sie auch als »Kompetenzen« verstanden und in die Nähe der Diskussion um Ausbildungsstandards gerückt werden könnten.

Das semantische Feld der standardbasierten Schul- und Hochschulreform wird von Ausdrücken wie »Klarheit«, »Konkretheit«, »Sichtbarkeit« »Transparenz« oder »Vergleichbarkeit« beherrscht, in denen der Vereinheitlichungsgedanke exemplarisch zum Ausdruck kommt. Einheitlichkeit heißt hier: Standardisierung pädagogischer Kompetenzprofile, welche die Kontrollnorm für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bilden. Qualität in diesem Verständnis orientiert sich am Output, d.h. daran, ob die gesetzten Kompetenzprofile symbolisch nachgewiesen werden können. Diesen Nachweis liefern in der Regel Tests und zertifizierte Abschlüsse, die dann als Einstellungskriterium für ein bestimmtes Berufsfeld fungieren können. Die um ihre Einheit bemühte Gedenkstättenpädagogik muss diesen Kriterien einer outputorientierten Qualitätssicherung nicht folgen – aber sie kommt meines Erachtens nicht umhin, sich zu diesen Außenerwartungen zu verhalten, will sie von ihnen nicht einseitig vereinnahmt werden.

Ähnliches gilt auch für die Bildungsstandards, die mit den pädagogischen Veranstaltungen auf Seiten der Adressaten erreicht werden sollen. Dieser Aspekt, der Aussagen über die Zielsetzung, die Wirkung und Evaluation solcher Veranstaltungen treffen müsste, wird in der Publikation nicht thematisiert. Damit bleibt eine Erwartung unbeleuchtet, welche die Schul- und Hochschuldiskussion seit den Schulvergleichsstudien TIMSS und PISA beherrscht. Nicht nur die Kompetenzen des Lehrpersonals, sondern auch die der Schüler werden unter Beobachtung gestellt. Es wird evaluiert, getestet und gemessen. Gefragt wird, welche Verbindung zwischen den Kompetenzen der Lehrpersonen und den Schülerleistungen besteht, um auf der Basis dieser Ergebnisse Rückschlüsse für eine Optimierung der Kompetenzen des Lehrpersonals ziehen zu können.

Betrachtet man die Diskussion um Qualitätsmerkmale für die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten aus dieser Perspektive, dann drängt sich die Frage auf, was man durch die Qualitätssteigerung des Personals bei den Teilnehmern erreichen möchte. Formuliert werden müssten Bildungsstandards, die mit den Qualitätsmerkmalen des Personals korrespondieren und die zugleich die Kontrollnorm für eine outputorientierte Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit darstellen würde. Gedenkstättenpädagogische Veranstaltungen müssten dann unter dem Gesichtspunkt evaluiert werden, ob die Bildungsstandards erreicht werden. Schließlich müssten die Qualitätsmerkmale der Mitarbeiter gegebenenfalls an die Ergebnisse angepasst werden und so fort. Auch hier gilt:

Die Gedenkstättenpädagogik muss diesen Kriterien nicht entsprechen, wird aber ferner nicht umhin kommen, sich zu diesen Erwartungen zu verhalten, spätestens dann, wenn sie von außen – etwa von der Bildungsadministration – an sie herangetragen werden.

Komplementär zu diesen Außenerwartungen steht zu vermuten, dass die Vereinheitlichung auch zwischen den verschiedenen Akteuren im Bereich der Gedenkstätten nicht unwiderrspochen bleiben dürfte. Für Historiker und die Historiographie etwa sind Gedenkstätten in erster Linie Orte der Dokumentation und historischen Rekonstruktion. Weder sind es Lernorte noch Orte des Gedenkens und der Sinnstiftung. Neben Historikern und Pädagogen sind in Gedenkstätten überdies Sozialwissenschaftler, Psychologen und Politiker tätig, die hinsichtlich der Einschätzung, welche Funktion und Leistung man Gedenkstätten zuschreiben sollte, nicht mit einer Stimme sprechen. Begreift man diese Vielheit der Stimmen als Ausdruck geschichtspolitischer Selbstverständigung, in der um die zukünftigen Formen und Inhalte der Erinnerung gestritten wird, dann greift die pädagogische Initiative, Qualitätsmerkmale der Gedenkstättenpädagogik zu formulieren, in diesen Deutungsprozess ein. Sie forciert die Deutung von Gedenkstätten als Lernorte und gibt vor, was von ›guten‹ Gedenkstättenpädagogogen zu erwarten sei. Das ist kein bescheidenes Projekt und wird sicher nicht bei allen Akteuren im Bereich von Gedenkstätten auf Zustimmung treffen.

In welchem Umfang der Vorschlag zum Berufsbild von Gedenkstättenpädagogogen auf Zustimmungsbereitschaft treffen wird, wird auch daran geknüpft sein, wie die pädagogische Arbeit inhaltlich gefasst wird, d.h., welches Verständnis von Pädagogik hinter dem Bemühen der Vereinheitlichung liegt. Dieser Frage werde ich mich nun vor dem Hintergrund professionalisierungstheoretischer Überlegungen nähern.

Gedenkstättenpädagogik zwischen kompetenzorientierter Steuerung von Lernprozessen und professionellem Fallverstehen

Wenn zurzeit – unter dem Eindruck der PISA-Studie, der Debatte um Bildungsstandards und des Bolognaprozesses – in der Erziehungswissenschaft der Begriff ›Professionalität‹ aufgerufen wird, so ist dies häufig der Anlass für Grundsatzdiskussionen. Die Frage, was professionell am pädagogischen Handeln sei, wird zu einer Bekenntnisfrage, die das Selbstverständnis von Pädagogik und pädagogischem Handeln insgesamt berührt.

Auf der einen Seite steht ein Verständnis von pädagogischem Handeln im Sinne eines *Experten*, der zur Steuerung von Unterricht und Lernprozessen auf empirisch bewährte methodische Verfahren zurückgreifen könne. Bestimmte Formen der Klassenführung bzw. des Klassenmanagements, die Etablierung einer motivierenden Lernumgebung und ein gutes Sozialklima, aber auch fachspezifische Aspekte, die auf die kognitive Aktivierung der Schüler zielen – zum Beispiel entdeckendes oder forschendes Lernen – gelten als Mittel, um den Unterricht zielführend zu steuern und seine Wirkung zu steigern. Der Lehrer wird zum versierten *Classroommanager*, dessen Qualität am Output, d.h. am Leistungsstand der Schüler gemessen wird.⁵ Stimmen die Leistungen der Schüler mit den festgelegten Bildungsstandards überein, ist der Unterricht gut, weichen sie ab, ist er schlecht. Dieser Blick auf pädagogisches Handeln orientiert sich stark am öffentlichen Erwartungsdruck, der sich im Anschluss an die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien TIMSS und PISA aufgebaut hat: Unterricht soll effizienter und wirksamer werden. Dieser Erwartung ist unterlegt, dass der Output von Lernprozessen durch entsprechende Inputs, die durch die Lehrperson eingebracht

werden, gezielt gesteuert werden kann. Lehren und Lernen wird tendenziell als kausales Ursache-Wirkungsgefüge konzipiert, hinter dem ein eher technologisches Verständnis von pädagogischem Handeln steht.⁶

Diesem Verständnis von pädagogischem Handeln steht eine professionstheoretische Perspektive gegenüber, die von der Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns ausgeht⁷. Verwiesen wird darauf, dass pädagogisches Handeln zwar der gewissenhaften Planung bedürfe, selten aber nach Plan verlaufe. Zu ungewiss und komplex sei das nichtlineare soziale Geschehen, das sich zwischen der Vermittlungsabsicht des Pädagogen und den Aneignungsweisen der Schüler abspiele, als dass man aus diesem Geschehen standardisierbares Steuerungswissen für den Unterricht ableiten könne. Zwischen der theoretischen Planung und der praktischen Realisierung pädagogischer *Settings* läge eine unüberbrückbare Differenz, die vom Pädagogen lediglich situativ und fallsensibel gehandhabt, keinesfalls aber durch bestimmte pädagogische Verfahren sicher überbrückt werden könne.

Professionell an der pädagogischen Tätigkeit ist aber nicht alleine der Umstand, dass sie unter Ungewissheitsbedingungen stattfindet und fallbezogen realisiert werden muss, das wäre trivial. Professionell an ihr ist auch, dass sie Merkmale aufweist, die auch für die klassischen Professionen (Arzt, Jurist, Seelsorger) zutreffen. Bei diesen Tätigkeiten geht es um die Bewältigung individueller Krisen eines Klienten. Krisen, deren Lösungen eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung genießen wie zum Beispiel körperliche und psychische Gesundheit, Gerechtigkeit oder eben Erziehung und Bildung. Personen, die eine professionelle Tätigkeit ausüben, sind in der Regel akademisch ausgebildet. Sie sollen in der Lage sein, die individuellen Problemlagen des Klienten durch die Applikation wissenschaftlichen Wissens fallbezogen, d.h. nicht durch ein standardisiertes Verfahren zu bearbeiten. Professionellen wird abverlangt, nicht nach Schemen zu handeln, sondern ihr Wissen immer wieder neu, auf den Einzelfall abzustimmen. Hierfür bedarf es ein hohes Maß an diagnostischer und hermeneutischer Fähigkeiten. Das spezifische Problem des Klienten muss stellvertretend für ihn gedeutet werden, um Optionen der Lösung zu eröffnen, die der Klient dann allerdings selbst ergreifen und realisieren muss.

Worin liegt nun die Krise, die der Pädagoge stellvertretend für seinen Zögling zu deuten bzw. zu bewältigen hat. Ulrich Oevermann⁸, ein Verfechter dieses Professionsverständnisses, sieht diese Krise im Heranwachsen selbst: in der humanen Ontogenese von Jugendlichen, die sich die Welt zu erschließen beginnen und hierbei begleitet werden von der Krise ihrer Adoleszenz, vom Eintritt in die Welt der Erwachsenen, der Ablösung von der Primärfamilie und der Konfrontation mit Wissen, das nicht nur zur Bewältigung der nächsten Klausur, sondern immer auch zur Orientierung in der Welt dienen dürfte. Nimmt man die professionelle Tätigkeit als stellvertretende Krisenbewältigung ernst, wird das Geschäft des Pädagogen jenseits seiner Planungsnotwendigkeit zu einer hoch komplexen Aufgabe. Pädagogische Veranstaltungen müssen nicht nur nach bestem Wissen und Gewissen geplant und durchgeführt werden. Vielmehr geht es auch und vor allem darum, sich auf die unterschiedlichen Aneignungsweisen der Teilnehmer einzulassen. Die Bezugnahmen auf das Thema wären sensibel zu deuten und hinsichtlich der darin zum Ausdruck kommenden (Geschichts-)Bedürfnisse nach vertiefendem historischem Wissen, nach persönlicher Anerkennung oder individueller Orientierung zu verstehen, aufzugreifen und zu klären.⁹

Horst Rumpf hat die Vielschichtigkeit der Aneignungsweisen von Wissen am Beispiel der Beschäftigung mit Geschichte treffend formuliert: »Was Menschen mit Geschichte anfangen, ist immer bestimmt durch das, was sie mit sich anfangen, woran sie leiden, worauf sie hoffen, was sie verschmähen und was sie erträumen. Ihr Drama bricht sich in ihrem Bild von Geschichte, und dieses Bild unterströmt, inspiriert, durchdringt jede Erkenntnis.«¹⁰ Für die gedenkstättenpädagogische Praxis bedeutet dies: Die Vermittlung historischen Wissens trifft auf individuelle Geschichtsbedürfnisse, die man emphatisch als Bildungskrisen und Bildungschancen bezeichnen könnte – und um die pädagogische Bearbeitung dieser Krisen und Chancen geht es, wenn man pädagogisches Handeln in der beschriebenen Bedeutung als professionelles Handeln betrachtet.

Gegen diese normativ gehaltvolle Bestimmung des Verhältnisses von Pädagoge und Teilnehmer lassen sich viele Einwände formulieren. Anders als das Arzt-Klientenverhältnis ist das pädagogische Verhältnis in öffentlich verantworteten Bildungskontexten nicht freiwillig. Das gilt auch für die meisten Gedenkstättenveranstaltungen. Die Jugendlichen werden – qua Schulpflicht – gewissermaßen gezwungen, sie kommen nicht aus freien Stücken und auch selten im Bewusstsein, sie hätten eine Krise. Zudem ist öffentliche Erziehung Massenerziehung, sie findet nicht nach dem Hauslehrerprinzip als Einzelunterricht statt, sondern unter den Bedingungen komplexer Interaktionsdynamiken, die eine fallspezifische Behandlung individueller Bildungskrisen erkennbar erschwert. Das gilt besonders für Gedenkstättenveranstaltungen. Die Teilnehmer sind den Pädagogen häufig nicht bekannt und es gibt keine thematische und soziale Kontinuität, wie in der Schule, an die man anknüpfen könnte. Einzuwenden wäre auch, dass man aus zeitlichen Gründen nur sehr begrenzt auf die subjektiven Geschichtsbedürfnisse eingehen könne. Oft wird auf die pädagogisch unliebsame Form der Führung zurückgegriffen, die in Gedenkstätten den empirischen Normalfall bildet.¹¹

Alle Einwände sind berechtigt, so dass man geneigt sein könnte, sich von einem solchen Verständnis pädagogischer Professionalität zu distanzieren, um letztlich doch auf den *Classroommanager* zu setzen, der Lernen standardisiert organisiert und sich entlastet sieht von einer krisenbezogenen Erziehungs- und Bildungsarbeit.

Ich spitze diese Positionen zu, um zu verdeutlichen, worum die Kontroverse um Bildungsstandards und Kompetenzprofile in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig kreist. Im Kern geht es um die Frage, an welchem Verständnis von pädagogischem Handeln man in Zukunft in pädagogischen Feldern gemessen werden wird. Am output-orientierten Pädagogen, dessen Fähigkeit nach Aussage des renommierten deutschen Erziehungswissenschaftlers Heinz Elmar Tenorth darin bestehe, »Lernsequenzen ergebnisbezogen zu *organisieren*«¹² oder am bildungstheoretisch orientierten Pädagogen, der das je spezifische Verhältnis von Sache und Zögling immer wieder neu in den Blick nimmt.

Bildungstheoretische Implikationen des Professionswissens von Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen

Das Berufsbild vom Gedenkstättenpädagogen, das im Rahmen der Publikation »Verunsichernde Orte« entwickelt wird, weist eine Fülle von Anschlusspunkten an das bildungs- und professionstheoretische Verständnis von pädagogischem Handeln auf. Sichtbar wird dies in den verschiedenen Merkmalsdimensionen – den ethischen, orts- und themenspezifischen sowie politischen, aber auch den methodischen und selbst-

reflexiven Dimensionen. Mit ihnen wird ein Grundgerüst jenes Professionswissens erkennbar, das auch für den fallsensiblen pädagogischen Umgang in Gedenkstätten notwendig wäre. Um dieses Professionswissen außerdem von der Seite der Adressaten einzuholen, möchte ich einen Vorschlag machen, wie man diese Qualitätsdimensionen bildungstheoretisch reformulieren könnte. Hierfür werde ich zu klären versuchen, auf welche existentiellen Fragen der Besuch einer Gedenkstätte eine Antwort geben könnte. Bildungstheoretisch gesprochen messe ich den Bildungsgehalt von Gedenkstätten aus, d.h. ich versuche einen Deutungshorizont zu öffnen, der Bezugspunkte für eine fallsensible Krisenbearbeitung im Sinne des vorgestellten Professionsverständnisses sein könnte.

Ein erster Deutungshorizont lässt sich den themen- und ortsspezifischen Dimensionen zuordnen. Hier geht es um Historiographie. Die Vergegenwärtigung der Vergangenheit realisiert sich in kognitiver Hinsicht und mit dem Anspruch auf historische ›Wahrheit‹. Es geht um historisches Faktenwissen, aber auch um die Frage der Ursachen der Verbrechen, zu der es bis heute keine eindeutigen Antworten gibt. Liegt der Fokus auf wissenschaftlichem Wissen, das kontrovers ist und auch ungeklärte, offene Problemstellungen der Historiographie transportiert, dann sind die Grenzen des Wissens, die aporetischen Momente wissenschaftlicher Erkenntnis angesprochen. Hier wird der Forschergeist und historische Neugier geweckt, aber auch Unsicherheit und das Bedürfnis nach Eindeutigkeit provoziert. Der Deutungshorizont ist auf die Frage gerichtet: Was kann ich wissen, konkreter: Was kann ich über den Holocaust wissen?

Ein zweiter Deutungshorizont formiert sich unter der Formel: Aus der Geschichte lernen. An ihr schließen gegenwartsbezogene Konzepte der Demokratieerziehung an, die vor allem den politischen und ethischen, aber auch den methodischen Dimensionen der Qualitätsmerkmale für die Arbeit in Gedenkstätten entnommen werden können. Wenn wir davon sprechen, aus der Geschichte zu lernen, dann reden wir darüber, welche normativen Schlüsse aus der Vergangenheit zu ziehen sind und welche ethischen Grundsätze für das Zusammenleben gelten sollen. Es geht um die Frage: Was soll ich tun? Programme zu Demokratieerziehung zielen sehr weitreichend darauf, Jugendliche in ihren Haltungen zu ändern oder gegen rechte Gesinnungen zu immunisieren. Das ist redlich, aber auch ambitioniert. Etwas bescheidener könnte es unter normativ-ethischer Perspektive auch darum gehen, am Inhumanen der NS-Verbrechen den Blick für das Humane zu schärfen, zu erfahren, wie fragil zivilisierte Formen des Zusammenlebens sind.¹³ Insofern es sich bei diesen Fragen um Grundfragen menschlicher Existenz handelt, wo sonst wären sie besser zu stellen als am verunsichernden Ort einer KZ-Gedenkstätte.

Einen dritten Deutungshorizont sehe ich in der Dimension des Gedenkens. Sie kommt explizit nicht in den Qualitätsmerkmalen für die Arbeit in Gedenkstätten vor. Der Rekurs auf die Vergangenheit wäre hier ein affektiv-pathetischer. Es verweist auf Zugehörigkeit und rückt die Frage ins Zentrum, wer in welcher Rolle der Opfer gedenkt. Gedenken wir der Opfer als individuelle Personen, als Staatsbürger einer bestimmten Nation, als Europäer, Weltbürger oder als Mitglied einer bestimmten Religionsgemeinschaft? Im Opfergedenken formiert sich immer auch eine Erinnerungsgemeinschaft. Durch sie werden Gegenwart und Vergangenheit in ein identitätsstiftendes Kontinuum gebracht. Der Rekurs auf Gemeinschaft konfrontiert mit existentiellen Fragen: Woher komme ich, auf welche Vergangenheit beziehe ich mich, in welcher Beziehung stehe

ich zu den Opfern, den Tätern und Mitläufern der NS-Verbrechen? Kurzum: Es geht um Fragen, die sich mit Wissen alleine nicht klären lassen, sondern auf Bekenntnisse und Überzeugungen gründen. Diese Aspekte bleiben auf ein zivilreligiöses Moment der individuellen und kollektiven Selbstverortung angewiesen. Sie berühren Identitätskonzepte, verweisen auf Anerkennung, auf gesellschaftliche Teilhabe und Ausschluss: Es sind Bezüge, die – wie wir wissen – gerade in multiethischen Lerngruppen für Konfliktstoff sorgen können, aber eben auch Bildungschancen eröffnen.

Die hier in aller Kürze skizzierten bildungstheoretischen Implikationen, die sich in unterschiedlicher Gewichtung in den Qualitätsmerkmalen für die pädagogische Arbeit der Publikation »Verunsichernde Orte« finden lassen, könnten den Bezugspunkt für deren Weiterentwicklung zu einem normativ gehaltvollen, professionstheoretisch eingebetteten Entwurf für pädagogisches Handeln am Lernort Gedenkstätte sein. Dieser Entwurf würde sich mit Gründen vom *Mainstream* der kompetenz- und standardorientierten Bildungsreform abgrenzen und den vielfältigen, oft widersprüchlichen pädagogischen Anforderungen an einem Ort gerecht werden, der für die Dimensionen des historischen Wissens, der ethisch-moralischen Selbstvergewisserung und der Trauer und Sinnstiftung bildungstheoretisch offengehalten werden müsste.

Dr. Wolfgang Meseth ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Goethe-Universität Frankfurt. Er lehrt und forscht zu folgenden Schwerpunkten: Theorien der Erziehung und Bildung, erziehungswissenschaftliche Interaktions- und Unterrichtsforschung, Erinnerungspädagogik, politisch-moralische Erziehung in schulischen und außerschulischen Lernkontexten.

- 1 Bei dem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich im Rahmen der Fachtagung: »Beruf Gedenkstättenpädagog/-pädagogin. Selbstverständnis und Weiterbildung« am 29. 8. 2010 am Max Mannheimer-Zentrum in Dachau gehalten habe.
- 2 Thimm, Barbara/Köbler, Gottfried/Ulrich, Susanne (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main
- 3 ebd., S. 25
- 4 vgl. ebd., S. 26–30
- 5 vgl. exemplarisch: Ophardt, Dietmut & Thiel, Felicitas (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hg.), Lehrer – Schüler – Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 259–282). Wiesbaden: VS Verlag
- 6 Vgl. Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1/2011, S. 12–27
- 7 Vgl. Combe, Arno, Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main; Kurtz, Thomas (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al (Hg.) (2009): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 45–58
- 8 Vgl. Oevermann, Ulrich (2003): Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 30, S. 54–70
- 9 Vgl. Knigge, Volkhard (1988): »Triviales« Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler; Rumpf, Horst (1977), Vergangenheitsbedürfnisse. Ein Versuch, auf Subjektivität aufmerksam zu werden, in: Neue Sammlung, 17. Jg., S. 302–317
- 10 Rumpf, Horst (1988): Einleitung. In: Knigge a. a. O., S. 3
- 11 Vgl. Meseth, Wolfgang (2008). Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und Gedenkstätten. Kursiv. Journal für politische Bildung, 1, S. 74–83
- 12 Tenorth, Heinz-Elmar (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 573–582, hier: S. 585
- 13 vgl. auch Reemtsma, Jan Philipp (2004): Wozu Gedenkstätten? In: Mittelweg 36. 2/2004, S. 49–63

Informationen zu dem Weiterbildungsprojekt in der Gedenkstättenpädagogik »Verunsichernde Orte« finden sich im Internet unter: verunsichernde-orte.de