



lpb

Landeszentrale
für politische Bildung
Baden-Württemberg

Zeitgemäße Bildungskonzepte zu Nationalsozialismus und Holocaust



Dokumentation
zum Fachtag
vom 9.10.2008
in Stuttgart

Zeitgemäße Bildungskonzepte

zu Nationalsozialismus und Holocaust

Dokumentation zum Fachtag
vom 9.10.2008 in Stuttgart

REDAKTIONELLE BEARBEITUNG
Michael Thoß

LAYOUT/ GESTALTUNG
Susanna Koivunen

Stuttgarter Jugendhaus gGmbH
Schloßstr. 56
70176 Stuttgart
Tel.: ++49 711 237 28 0
Fax: ++49 711 237 28 10
geschaeftsstelle@jugendhaus.net
www.jugendhaus.net

ERSCHEINUNGSJAHR: 2009
AUFLAGE: 1.000

TITELFOTO
Jugendliche an der Gedenkstätte
»Zeichen der Erinnerung« in Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck
nur mit schriftlicher Genehmigung
der Redaktion. Fotografien – soweit
nicht anders gekennzeichnet – sind
im Besitz der jeweiligen Einrichtung.

Inhalt

Grußworte

- 4 SIEGHARD KELLE Stuttgarter Jugendhaus gGmbH
- 5 KONRAD PFLUG Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Fachbereich Gedenkstättenarbeit

Vorwort

- 6 MICHAEL THOSS Stuttgarter Jugendhaus gGmbH

Fachvorträge

- 9 Neue Wege zur Auseinandersetzung mit der Shoah – Konzepte aus europäischen Nachbarländern WOLF KAISER
- 29 Geschichtsbeziehungen – Erinnerungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft ASTRID MESSERSCHMIDT

Ausgewählte pädagogische Angebote im Land Baden-Württemberg

- 47 Von der Arbeit mit Zeitzeugen zur Vermittlung eines Zeitzeugnisses HANS-JOACHIM HIRSCH / ROBERT STONER
- 53 Das ökumenische Jugendprojekt Mahnmal JÜRGEN STUDE
- 61 Geschichte und Gegenwart – historisch-politische Bildung im Projekt Lernort Gedenkstätte MELANIE MOLL
- 69 Die Gedenkstätte Grafeneck – pädagogische Annäherungen THOMAS STÖCKLE
- 76 Vom Tatort zum Lernort – das ehemalige württembergische Landes-KZ Oberer Kuhberg SILVESTER LECHNER / ANNETTE LEIN / STEFAN VOGT
- 83 Die pädagogische Arbeit des Referats Dialog im Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma ANITA AWOSUSI
- 88 Autorinnen und Autoren

Grußworte

Die Stuttgarter Jugendhaus Gesellschaft setzt in über 40 Jugendhäusern der Stadt und unterschiedlichen Projekten vielfältige Freizeit- und Kulturangebote für und mit jungen Menschen um. Ziel ist es dabei, Jugendlichen altersgemäße Angebote zu machen, um sie auf ihrem Lebensweg zu begleiten. Oft werden ihnen auf spielerische Weise Schlüsselqualifikationen vermittelt, die sie als Erwachsene gut gebrauchen können. In diesem Sinne ist auch unser Engagement im Bereich der historisch-politischen Bildung zu verstehen.

Nach umfangreichen Vorarbeiten setzen wir seit August 2007 das Projekt Lernort Gedenkstätte mit Mitteln des Bundesprogramms »VIELFALT TUT GUT« um. Hier wollen wir neue Wege gehen, um auch Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit mit Hilfe der historischen Perspektive ein tieferes Verständnis für das Umfeld zu geben, in dem sie groß werden. Denn nur derjenige, der die Gesellschaft versteht, in der er lebt, kann sich in ihr heimisch fühlen und sich eine zukunftsorientierte Perspektive aufbauen.

Zum Verständnis einer Gesellschaft gehört auch das Wissen um ihre Wurzeln. Hier stellen sich Jugendliche viele Fragen: Wie sind für uns heute scheinbar alltägliche Grundrechte entstanden, z.B. Pressefreiheit, Freizügigkeit bei der Wahl des Wohnortes oder Rechtssicherheit, unabhängig von der persönlichen Herkunft? Haben die Menschen schon immer so gelebt wie wir heute? Mit unserem Engagement wollen wir dazu beitragen, dass Räume entstehen, in denen Jugendliche sich den damit verbundenen Themen unabhängig von Noten und Beurteilungen stellen können.

Besonders wichtig ist hier, dass die Vermittlung des Wissens lebendig und interessant gestaltet wird. Engagierte Pädagoginnen und Pädagogen haben in den letzten Jahren unterschiedliche Ansätze konzipiert und erprobt. Einige von ihnen sind zukunftsweisend und verdienen besondere Aufmerksamkeit. Denn allein mit lebendigen und interessanten Angeboten können wir Jugendlichen vermitteln, dass historisch-politische Bildung nicht nur wichtig ist, sondern auch Spaß macht.

Sieghard Kelle
Geschäftsführer der Stuttgarter Jugendhaus gGmbH

Die Gedenkstättenarbeit in Baden-Württemberg beruht auf vier Säulen: den authentischen und historischen Orten, deren gründlicher geschichtswissenschaftlicher Aufarbeitung, einem differenzierten gedenkstättenpädagogischen Angebot und dem Engagement der Bürgerinnen und Bürger, die diese Stätten geschaffen haben und mit großem Einsatz unterhalten. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Geschichtsvermittlung und zur Entwicklung einer demokratischen Erinnerungskultur. Deshalb ist es besonders wichtig, bei jungen Menschen Interesse an dieser Aufgabe zu wecken.

Die Gedenkstätten in Baden-Württemberg – im engeren Kontext des Nationalsozialismus sind es rund 60 – sind von der geschichtlichen Entstehung her, der jeweiligen Nachgeschichte wie der heutigen Gestaltung, äußerst vielfältig. Annähernd 200.000 Personen besuchen sie jährlich. Diese Besuche fruchtbar zu machen, ist unser Auftrag und Ziel.

Bundespräsident Dr. Roman Herzog erklärte 1996 den 27. Januar, den Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz im Jahr 1945, zum »Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus«. Was vor nicht allzu langer Zeit von vielen als »möglichst bald in Vergessenheit zu Geratendes« betrachtet wurde, ist damit in das offizielle geschichtliche Gedächtnis der Nation aufgenommen. Seither kommen auf die Gedenkstätten erweiterte pädagogische Anforderungen zu, wie z. B. die Analyse der damaligen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, der Wege, die zum NS-Terror führten und vor allem die Bedeutung für heute und unsere Zukunft.

Aus historischer Aufklärung wird so vor dem Hintergrund der NS-Diktatur zunehmend historisch-politische Bildung mit dem Ziel, die universelle Bedeutung der Menschenrechte zu vermitteln. In Anlehnung an Jan und Aleida Assmann kann man sagen: Die Gedenkstätten wurden vom »Vergangenheitsort« zum »Gedächtnisort« und schließlich zum »Nachdenkort mit Langzeitgedächtnis«. Mit diesem Fachtag wollen wir beispielhafte Aktivitäten und die pädagogischen Angebote von Gedenkstätten bekannt machen und auf die regionale Verknüpfung der Angebote hinwirken. Wir wollen sie ermuntern, aktiv mit spezifischen und attraktiven Angeboten an die Schulen wie auch an die Jugend- und Erwachsenenbildung heranzutreten. Der Fachtag und seine Ergebnisse sollen damit zur zeitgemäßen Weiterentwicklung der Gedenkstätten und ihres pädagogischen Profils beitragen.

Konrad Pflug

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg
Leiter des Fachbereichs Gedenkstättenarbeit

Vorwort

Die Aufarbeitung und die Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus haben sich in den letzten Jahren tief greifend verändert. Einerseits hat sich eine vielfältige Gedenk- und Erinnerungslandschaft entwickelt, die im Land Baden-Württemberg überwiegend durch das Engagement von Bürgerinnen und Bürgern vor Ort getragen wird. Andererseits stehen große Herausforderungen an, die die Gedenkstätten und die historischen Initiativen zukünftig bewältigen müssen. Wichtige Stichworte sind hier der Verlust der Zeitzeugengeneration, die zunehmende Historisierung der Ereignisse und die Arbeit mit Zielgruppen ohne familiären Bezug zum Nationalsozialismus.

Welche Herausforderungen ergeben sich in dieser Situation insbesondere für die Arbeit mit Jugendlichen? Wie reagieren Gedenkstätten, Gedenkorte und Projekte auf diese Entwicklung? Diese Fragen standen im Fokus des Fachtags *»Zeitgemäße Bildungskonzepte zu Nationalsozialismus und Holocaust«*, der im Oktober 2008 mit über 160 Teilnehmenden aus Schulen, Gedenkstätten- und Jugendarbeit in Stuttgart stattgefunden hat. An dieser Stelle sei allen besonders gedankt, die die Durchführung der Veranstaltung tatkräftig unterstützt haben.

Ziel der Dokumentation ist es, die dort präsentierten Ansätze zur Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus vorzustellen. Dabei stehen besondere Zielgruppen wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und bildungsfernem Umfeld im Mittelpunkt des Interesses.

DR. WOLF KAISER von der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz berichtet über neuste Entwicklungen in der Gedenk(stätten)pädagogik zur Geschichte des Nationalsozialismus. Anhand praktischer Beispiele aus dem In- und Ausland werden Chancen und Grenzen der Erinnerungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen diskutiert. DR. ASTRID MESSERSCHMIDT vom Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt problematisiert den Umgang mit kollektiv erinnelter Zeitgeschichte und entwickelt Kriterien für die Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft.

Außerdem stellen sechs Gedenkstätten, Dokumentationszentren und Projekte aus Baden-Württemberg ihre spezifischen Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene vor. **HANS-JOACHIM HIRSCH** und **ROBERT STONER** beschreiben ihr Angebot für Jugendliche zur KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen. Während eines Projekttages werden Jugendliche an das Thema Zwangsarbeit herangeführt. **JÜRGEN STUDE** berichtet über das ökumenische Mahnmalprojekt, mit dem es gelungen ist, Jugendliche aus unterschiedlichen Deportationsorten badischer Juden zu zentralem Gedenken in Neckarzimmern zu motivieren. **MELANIE MOLL** beschreibt zwei pädagogische Angebote des Projekts Lernort Gedenkstätte, die die Themen »Deportation der Juden aus Stuttgart« sowie Gruppe, Gemeinschaft und Ausgrenzung bearbeiten. Besondere Beachtung finden hier die pädagogischen Zugänge zu jungen Menschen, die bildungsgewohnt sind.

THOMAS STÖCKLE zeigt, wie in der Gedenkstätte Grafeneck Bildung, Mahnung und Gedenken an die Opfer der »Euthanasie« umgesetzt werden. Im Mittelpunkt der Darstellung von **SILVESTER LECHNER**, **ANNETTE LEIN** und **STEFAN VOGT** stehen der Aufbau des Dokumentationszentrums Oberer Kuhberg mit Hilfe bürgerschaftlichen Engagements sowie die Menschenrechtserziehung als wichtiger Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit. Schließlich stellt **ANITA AWO-SUSI** die Arbeit des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma vor. Sie zeigt, wie sich die Besucherinnen und Besucher mit Hilfe eines Materialkoffers die Verfolgungsgeschichte der Sinti und Roma in Deutschland erschließen.

Damit hoffen wir, interessierten Pädagoginnen und Pädagogen aus Schule, Jugend- und Gedenkstättenarbeit aktuelle Fachinformationen sowie inhaltliche und fachliche Anregungen für ihren Arbeitsalltag zu geben. Gleichzeitig wollen wir die Diskussion darüber anregen, wohin die Erinnerungsarbeit in Baden-Württemberg gehen soll und wie in Zukunft die Geschichte des Nationalsozialismus vor Ort lebendig vermittelt werden kann.

Michael Thoß
Stuttgarter Jugendhaus gGmbH



Titelseite des Lehrerhandbuchs aus dem Materialpaket »Reflections« des Imperial War Museum in London

Neue Wege zur Auseinandersetzung mit der Shoah – Konzepte aus europäischen Nachbarländern

WOLF KAISER

Seit einigen Jahren erhalten Deutsche viel Lob für den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Die Kultur der Erinnerung und des Gedenkens, die sich in Deutschland entwickelt hat, wird von ausländischen Besuchern, auch von Fachleuten und Journalisten, als vorbildlich betrachtet, und manche Projekte wie die »Stolpersteine«¹ werden erfolgreich exportiert (vgl. Demnig: *Stolpersteine*).

Tatsächlich gibt es vielerorts bemerkenswerte Projekte und in der täglichen pädagogischen Arbeit wird oft mehr geleistet, als in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Aber trotz aller Erfolge sollte man nicht die Augen davor verschließen, dass manche pädagogischen Probleme bei der Vermittlung der NS-Geschichte keineswegs befriedigend gelöst sind. Durch die wachsende zeitliche Distanz und gesellschaftliche Veränderungen stellen sich zudem neue Aufgaben. Es kann nicht nur vor Selbstzufriedenheit schützen, wenn man Konzepte und Projekte zur Kenntnis nimmt, die in anderen Ländern entwickelt worden sind, sondern auch Anregungen vermitteln, wie hierzulande weitere Fortschritte erzielt werden könnten.

Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte des nationalsozialistischen Völkermords an den europäischen Juden, der Shoah, ist die internationale Zusammenarbeit in den letzten Jahren verstärkt worden. In der »Task Force for International Cooperation on

1 »Stolpersteine«, die an die Opfer der Nationalsozialisten erinnern, sind von dem Künstler Gunter Demnig inzwischen außer in Deutschland in Österreich, Ungarn, den Niederlanden, Tschechien und Polen verlegt worden. Oft geht der Verlegung ein pädagogisches Projekt voraus (vgl. <http://www.stolpersteine.com>). Diese und alle im Folgenden genannten Websites wurden am 29.12.2008 eingesehen.

Holocaust Education, Remembrance and Research« tauschen Experten aus den 27 Mitgliedsländern und zahlreichen kooperierenden Staaten ihre Erfahrungen aus. Die »Education Working Group« dieser Organisation hat sich auf Empfehlungen verständigt, die vier grundsätzliche Fragen betreffen:

- Warum sollte man die Geschichte der Shoah unterrichten?
- Was sollte man dabei unterrichten?
- Wie sollte man sie unterrichten?
- Wie sollte man Besuche in Gedenkstätten und einschlägigen Museen vorbereiten und durchführen?

Die Empfehlungen verstehen sich nicht als abschließende Stellungnahme, sondern versuchen, den derzeitigen Stand der Diskussion festzuhalten. Sie basieren auf der Annahme, dass bestimmte pädagogische Überlegungen, was man tun und vor allem was man nicht tun sollte, überall gelten, zielen aber nicht darauf, den Unterricht zur Shoah transnational zu vereinheitlichen. Vielmehr wird ausdrücklich betont: »Für kein Thema gibt es nur einen einzig ›richtigen‹ Weg, Unterricht zu gestalten, nur eine einzige ideale Methodik, die gleichermaßen für alle Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler geeignet ist« (*Task Force: Guidelines*).

Wenn man prüft, ob für einen anderen Kontext entwickelte Konzepte im eigenen Land tauglich sind, muss man sowohl dessen Geschichte und die sich daraus ergebenden Herausforderungen bedenken als auch die Kultur der Erinnerung und die spezifischen didaktischen und methodischen Traditionen der einschlägigen Unterrichtsfächer. Anstatt diese Überlegung hier theoretisch weiter auszuführen, werden im Folgenden einige Konzepte im Vertrauen darauf vorgestellt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort selbst beurteilen, inwieweit sie ihren Zielen dienlich sind und ihre Adressaten damit erreicht werden können. Die ausgewählten Konzepte sind nicht an bestimmte Orte (z.B. KZ-Gedenkstätten) gebunden. Vielmehr sind sie so formuliert, dass sie in der Schule, aber auch in pädagogischer Arbeit außerhalb der Schule verwendet werden können. Diese andernorts entstandenen Ideen und Verfahrensweisen in Deutschland aufzugreifen, heißt keineswegs, sie kritiklos zu übernehmen. Man kann manche Elemente durchaus kritisch beurteilen und sollte in jedem Fall überlegen, wie die Konzepte für spezifische Zielgruppen abgewandelt werden müssen.

Zu den folgenden Problemfeldern werden beispielgebende Projekte vorgestellt:

- zur Frage, wie Kinder an die Geschichte der Shoah herangeführt werden können, ein Internet-Angebot des Pariser »Mémorial de la Shoah« mit dem Titel »Le grenier de Sarah« (<http://www.grenierdesarah.org>),
- zu der Aufgabe, durch Spielfilme und andere Medien geprägte stereotype Vorstellungen in Frage zu stellen, um ein realistisches Bild der Shoah zu ermöglichen, ein Vorschlag aus den pädagogischen Materialien, die das »Imperial War Museum« in London unter dem Titel »Reflections« publiziert hat (*Salmons 2000, S. 10–19*),
- zu der Schwierigkeit, eine aktive Auseinandersetzung mit der Shoah bei Jugendlichen zu erreichen, die schwer zu motivieren oder kaum in der Lage sind, längere Texte zu lesen, der pädagogische Comic »Die Suche«, den die Anne-Frank-Stiftung in Amsterdam in mehreren Sprachen veröffentlicht hat (*Heuvel/van der Rol/Schippers 2007*),
- zu dem Problem, wie Erfahrungen der Überlebenden vermittelt werden können, wenn sie selbst nicht mehr zu Gesprächen zur Verfügung stehen, ein Konzept für den Umgang mit aufgezeichneten Zeitzeugenberichten, das von der österreichischen Organisation »erinnern.at. Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart« unter dem Titel »Das Vermächtnis« vorgelegt worden ist. Die von einer Arbeitsgruppe aus Historikern, Didaktikern und Videoexperten konzipierten 2 DVDs sind 2008 erschienen und können über die Webseite des Projekts bestellt werden (<http://www.erinnern.at/das-vermaechtnis>).

Le grenier de Sarah

»Sarahs Dachboden« ist ein pädagogisches Angebot für Kinder von etwa zwölf Jahren, in dessen Zentrum Biografien von Jüdinnen und Juden stehen, die zur Zeit des Zweiten Weltkriegs selbst Kinder waren. Wenn man Kinder an die Geschichte der Shoah heranzuführen will, kann es nicht darum gehen, ihnen ein möglichst umfassendes Wissen über das historische Geschehen zu vermitteln. Vielmehr sollte man sie vor allem dabei unterstützen, die Fähigkeit zur Empathie zu entwickeln. Damit sind keine Mitleidsgefühle oder Identifikationen gemeint, sondern das Vermögen, sich in die Situation eines Menschen, hier eines Verfolgten, soweit hineinzuversetzen, dass man wenigstens ansatzweise versteht, was das, was ihm angetan wurde, für ihn bedeutete und warum er sich in einer bestimmten Weise verhalten hat. Eine solche Annäherung löst auch Emotionen aus, zu allererst aber geht es um die Entwicklung des

Vorstellungsvermögens. Empathiefähigkeit ist eine grundlegende Voraussetzung für historisches Verständnis und zugleich von eminenter sozialer und politischer Bedeutung. Sie schließt das Vermögen ein, Differenzen zu akzeptieren, die Lage anderer Menschen wahrzunehmen und deren Standpunkte und Handlungsweisen zu verstehen. Daher ist sie eine zentrale Kompetenz der Bürger eines sozialen und demokratischen Staates.

Die Eingangsseite der Webpage »Le grenier de Sarah« zeigt einen Dachboden, auf dem man ein Bücherregal, einen Koffer auf einer Kommode und ein Fotoalbum sieht. Wenn man den Koffer anklickt, öffnet sich nach dem Zufallsprinzip eine Schublade der Kommode und man erfährt etwas über jüdische Kultur. Zum Beispiel hört man Kinderlieder, Anekdoten, jiddische Redensarten, Erklärungen jiddischer Ausdrücke usw. Wenn man das Bücherregal anklickt, wird unter der Überschrift »Es war einmal« eine Geschichte erzählt, eine kurze »Meisse« von armen Juden oder weisen Rabbis, wie sie unter den Juden des östlichen Europas populär waren. Das Programm enthält sechs solche Geschichten. Auch sie vermitteln einen Eindruck von der jüdischen Kultur vor ihrer Zerstörung durch die Nationalsozialisten. Zu den Biografien gelangt man über das Fotoalbum. Darin werden die Lebensgeschichten von sieben Jüdinnen und Juden zur Auswahl angeboten. Die Überschrift lautet: »Erzähl mir deine Geschichte«. Man kann eine solche Lebensgeschichte ganz anhören oder eine bestimmte Episode auswählen, indem man sie in einem Inhaltsverzeichnis anklickt.

Der Kombination der drei genannten Elemente auf der Webpage liegt die Überlegung zugrunde, dass es wichtig ist, den Benutzern die Jüdinnen und Juden auch in ihrer Besonderheit nahezubringen. Es geht nicht nur darum, sich für ihr Schicksal zu interessieren, weil sie »auch Menschen« sind, sondern sie zugleich in ihrem Anderssein anzuerkennen. Zudem beschränkt sich die lebensgeschichtliche Erzählung nicht auf die Verfolgungsgeschichte, auch wenn diese im Mittelpunkt steht. Die jüdischen Kinder sollen nicht ausschließlich als Opfer von Verfolgung wahrgenommen werden.²

² Das sollte man sich auch dann zum Ziel setzen, wenn man sich nicht an Kinder, sondern an Jugendliche wendet. Zwei Projekte, die jüdisches Leben vor der Shoah ins Zentrum stellen, indem sie Biografien beispielgebend rekonstruieren, können hier nur kurz erwähnt werden: das pädagogische Projekt des Jüdischen Museums in Prag »neighbours who disappeared«, aus dem eine Ausstellung hervorgegangen ist, die auch im Ausland gezeigt wird

Die Webpage ist so konzipiert, dass Kinder sie allein benutzen können. Wenn ihnen zum Verständnis Informationen fehlen, können sie das Lexikon der Webpage konsultieren. Sehr zu Recht raten die Autoren Eltern oder Erziehern aber, anwesend zu sein und teilzunehmen, wenn ein Kind das erste Mal die Erzählungen der Überlebenden hört, so dass ein Gespräch darüber stattfinden kann. Wenn das Programm in Gruppen verwendet wird, ergibt sich ein Gespräch ohnehin.

Die etwa zehn Minuten dauernden Lebensgeschichten werden in kurzen, linear chronologisch angeordneten Kapiteln erzählt, die jeweils durch Zwischentitel markiert sind. Die von Schauspielern vorgetragene Erzählung kommt aus dem Off. Es sind also keine »talking heads« zu sehen, weil Kinder das sehr rasch ermüdend fänden. Die Lebensgeschichten sind durch – zumeist animierte – Zeichnungen illustriert, aber auch durch Fotos und andere Dokumente sowie durch Landkarten. Die Fotos stammen vor allem aus Familienalben, meist aus der Zeit vor der Shoah. Manchmal sind zur Illustration bestimmter Situationen auch Fotos verwendet worden, die nicht diejenigen zeigen, von denen erzählt wird; dann erscheinen die Gesichter verschwommen. Zeichnungen sind vor allem dann verwendet worden, wenn Fotos zu grausam oder stark erläuterungsbedürftig wären. So wird in einigen Biografien erwähnt, dass die Protagonisten in Transit- und Konzentrationslagern inhaftiert waren. Es gibt durchaus Fotos, die man zur Illustration hätte verwenden können. Doch hier hat man Zeichnungen bevorzugt. Die ganze Verfolgungsgeschichte der Betroffenen wird in geraffter Form erzählt. Einige Episoden sind besonders einprägsam und pädagogisch gut nutzbar, weil sie bestimmte Erfahrungen schlaglichtartig erhellen, aber auch Fragen provozieren.

Die Biografien haben jeweils unterschiedliche Schwerpunkte, z. B. die Schwierigkeiten der Flucht bei Herbert Karliner, die Helfer und Retter bei Rachel Ségal-Jaeglé, die Erfahrung der Transitlager bei Francine Christophe. Die Komplexität der Erzählungen und die Anforderungen, die sie an das Vorstellungsvermögen und die Emotionalität der Zuhörenden stellen, sind unterschiedlich groß. Einige gehen über das hinaus, was Zwölfjährige begreifen und bewältigen können. Wenn man mit Kindern dieses Alters arbeitet, ist es nicht geraten, das ganze Spekt-

(vgl. <http://www.zmizeli-sousedecz/aj/>); das inzwischen unter anderem in Ungarn, Rumänien, Bulgarien und Österreich durchgeführte »Centropa«-Projekt, das mit privaten Fotos von Juden aus verschiedenen Ländern Mitteleuropas arbeitet (vgl. <http://www.centropa.org/>).

rum der Erfahrungen in der Shoah zu thematisieren. Vielmehr sollte man sich auf die Entrechtung, die Ausgrenzung und die Bemühungen, den Verfolgungen zu entkommen, konzentrieren, weil Kinder sich solche Erfahrungen vorstellen können, auch wenn sie diese noch nicht in ihrer ganzen Tragweite begreifen. Man überfordert das Vorstellungs- und Verarbeitungsvermögen von Kindern, die in einer sicheren Umgebung aufwachsen, wenn man auf die Mordstätten eingeht. Und falls man Kinder vor sich hat, die Flüchtlinge und selbst Opfer oder Zeugen schwerer Menschenrechtsverletzungen waren, ist erst recht Vorsicht geboten, weil man der in diesem Fall möglichen Retraumatisierung in einem pädagogischen, nicht therapeutischen Kontext gar nicht angemessen begegnen könnte. Zwar sollte man die historischen Tatsachen nicht verschweigen und kann es auch gar nicht, denn viele Kinder haben ohnehin von den nationalsozialistischen Massenmorden gehört. Aber es ist etwas anderes, solche Fakten zu erwähnen oder konkret und am Beispiel von Menschen, die die Kinder kennenlernen, darauf einzugehen.

Trotz einiger problematischer Passagen ist die Webpage für Kinder im Grundschulalter zu empfehlen. Sie ermöglicht ihnen einen Zugang zu Biografien verfolgter Juden, durch den sowohl ein Bild der unverwechselbaren Persönlichkeit der Porträtierten erzeugt wird, als auch viele bedeutsame Vorgänge in der Geschichte der Shoah thematisiert werden. Die Erzählungen sind nicht aufdringlich auf bestimmte historische Kenntnisse oder gar auf »Lehren aus der Geschichte« hin zugeschnitten; vielmehr geben sie die Möglichkeit, Fragen zu stellen und zu besprechen.

Die Webpage existiert bisher auf Französisch und Englisch. Eine deutsche Version ist geplant. Wenn sie produziert wird, sollten Beispiele verwendet werden, die für den Weg, den die deutschen Juden gehen mussten, charakteristisch sind, aber auch solche, die das Schicksal der Juden in anderen europäischen Ländern repräsentieren. Insbesondere diejenigen Länder sollten berücksichtigt werden, aus denen viele Migranten nach Deutschland gekommen sind, so dass die Benutzer einen Bezug zu ihrer Familiengeschichte herstellen können. Es gibt eine Fülle von Material für dieses Vorhaben (vgl. *Haus der Wannsee-Konferenz u.a.* 2009).

Auch wenn ein solches Medium auf Deutsch vorerst nicht zur Verfügung steht, kann man dem französischen Beispiel doch viele Anregungen für die Arbeit mit Kindern entnehmen. Gerade für diese Adressatengruppe ist es sinnvoll, die Geschichte der Judenverfolgung zunächst aus der Perspektive der Betroffenen zu vermitteln. Dazu sollten viel häufiger, als das bisher in Deutschland üblich ist, Berichte von Überlebenden eingesetzt werden.

Reflections

Anders als eine Webpage kann das Konzept aus der Holocaust-Abteilung des Imperial War Museum (IWM) in London, das PAUL SALMONS entwickelt hat, ohne großen technischen Aufwand realisiert werden. Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren sind die Zielgruppe. SALMONS ging von der Beobachtung aus, dass die Vorstellungen vieler Jugendlicher vom Nationalsozialismus durch die Medien, insbesondere durch Spielfilme, geprägt sind. Zu diesen Vorstellungen gehören häufig stereotype Bilder von den handelnden Personen des Holocaust, den Tätern und Opfern, den Helfern und Rettern und denjenigen, die passiv blieben. Das trifft sicherlich auch auf deutsche Jugendliche zu.

Das Konzept zielt darauf, solche stereotypen Vorstellungen in Frage zu stellen und zugleich die Motivation von Schülern zu fördern, sich historische Kenntnisse zu erarbeiten. Die in der historischen und politischen Bildung immer wieder anzustrebende Problematisierung von Stereotypen und der durch diese gesteuerten Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeit ist dort besonders wichtig, wo die Wahrnehmung durch Medien auch trivialer Art stark beeinflusst wird. Dabei muss es sich nicht einmal um Medien handeln, die den Untersuchungsgegenstand, in unserem Fall den Nationalsozialismus, zum Thema haben. Spielfilme und Fernsehserien mit den unaufhörlichen Kämpfen zwischen den Bösen und den Guten, den siegreichen Aktionen von Superman und dem schmachvollen Untergang von Versagern usw., fördern schematische Vorstellungen und ein Schwarz-Weiß-Denken, das realistische Wahrnehmung behindert. Historisch-politische Bildung muss sich bemühen, dem entgegenzuwirken.

Die Unterrichtseinheit des IWM beginnt mit der Frage, an welche Personen und Personengruppen man denkt, wenn von den nationalsozialistischen Verbrechen die Rede ist. Die Antworten werden gesammelt und festgehalten. Für die folgende Übung ist wichtig, dass dabei Täter, Opfer, Retter und Zuschauer genannt werden. Wahrscheinlich werden die Jugendlichen aber zunächst nicht in so abstrakten Kategorien denken, sondern in beliebiger Reihenfolge Begriffe und Namen wie SS, Hitler, Juden, Kommunisten, Adolf Eichmann, Anne Frank, Oskar Schindler, weiße Rose, Soldaten usw. nennen. Davon ausgehend kann man die Ergebnisse dann im Hinblick auf die eben genannten Kategorien systematisieren. Im nächsten Schritt werden die Teilnehmenden gebeten, die genannten Gruppen zu charakterisieren. Dazu kann man Attribute (auf Karten) vorgeben wie: verrückt, böse, mutig, beispielhaft, schwach, stark, mächtig,

nutzlos, hilflos, mitleidig, edel, heldenhaft, tapfer, gut, ängstlich, freundlich, Furcht erregend, gefährlich, heimtückisch, wehrlos, ohnmächtig, feige usw. Schon wenn diese Attribute den Tätern, Opfern, Rettern und Zuschauern zugeordnet werden, kann es zu Diskussionen kommen. In diesem Fall empfiehlt es sich, dem zunächst noch nicht viel Raum zu geben, sondern die Zuordnung einfach mit einem Fragezeichen zu versehen.

PAUL SALMONS schlägt vor, daran anschließend die Frage zu stellen, ob man von der äußeren Erscheinung darauf schließen kann, welche Eigenschaften eine Person hat und wie sie sich verhält. Er setzt dazu eine Reihe von Karikaturen ein und fragt, welche Charakteristika den so Karikierten zugeschrieben werden sollen. Daran schließt er die Frage nach der Darstellung des Bösen in Kunst, Literatur, Filmen und Märchen an und fragt die Schüler, wie nach ihrer Vorstellung Nazis aussehen. Wenn man diese Frage für zu direkt hält, kann man der ganzen Einheit eine kleine Übung zu der Frage, wie oft mit simplen Mitteln bestimmte Charakterzüge dargestellt werden, voranstellen. Man kann etwa Fotos von Schauspielern zeigen und fragen, mit welchen Rollen sie wohl vorzugsweise betraut werden, wer in einem Spielfilm der Gute, wer der Böse, wer der Handelnde und wer das Opfer wäre. Eine solche Vorübung kann bewusst machen, dass unsere Wahrnehmung und Einschätzung von Personen durch bestimmte äußere Merkmale gesteuert wird.

Der zentrale Teil der Unterrichtseinheit ist eine Gruppenarbeit. Dazu werden Fotos zusammen mit einem geschlossenen Briefumschlag und einem unbeschriebenen Blatt Papier auf Gruppentischen ausgelegt. Die Fotos zeigen Personen, die in die Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen auf irgendeine Weise involviert waren, sei es auch nur als Zuschauer. Zu den ausgewählten Personen gehören jüdische Opfer nationalsozialistischer Verbrechen und jüdische Widerstandskämpfer sowie Angehörige anderer Opfergruppen, aber auch Täter sowie Helfer und Retter. Es wird zunächst nicht mitgeteilt, welcher Gruppe die Personen zugeordnet werden können. In dem geschlossenen Umschlag befinden sich biografische Informationen über die abgebildete Person, oft ergänzt durch weitere Fotos, von denen manche über ihre Stellung Auskunft geben. Die Schüler werden gebeten, spontan zu notieren, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen sich ihrer Vermutung nach den abgebildeten Personen zuschreiben lassen und welcher der Gruppen (Opfer, Täter, Zuschauer, Retter oder Widerstandskämpfer) sie die Personen zuordnen würden. Nachdem alle Schüler von Tisch zu Tisch gegangen sind

und die Fotos gesehen und kommentiert haben, erfolgt die Auswertung. Für diese Auswertung bilden die Schülerinnen und Schüler Dreiergruppen, die sich jeweils an das Gruppenplenum wenden. Einer der Schüler hält das ausliegende Foto hoch, ein anderer liest die Vermutungen und Eindrücke vor, die die Schüler notiert haben, wonach ein dritter den Umschlag öffnet und die darin enthaltenen historischen Informationen vorträgt. Die Erfahrung zeigt, dass die Schüler dabei sehr gespannt und aufmerksam sind. Und sie erleben manche Überraschung. So stellen viele Jugendliche sich Juden im Zweiten Weltkrieg, zumal jüdische Frauen, als wehrlose und passive Opfer vor. Am Beispiel von Hannah Senesh, einer jüdischen Widerstandskämpferin, die in die britische Armee eintrat und sich mit dem Fallschirm hinter den feindlichen Linien absetzen ließ, erfahren sie vom jüdischen Widerstand und davon, dass unter denen, die sich um die Rettung der vom Tode Bedrohten bemühten, nicht wenige Juden waren. Oder die Schüler sehen ein Foto von Kurt Gerstein und entdecken die SS-Runen an seinem Kragenspiegel, die ihn als Täter auszuweisen scheinen. Überrascht hören sie dann von seinen verzweifelten Versuchen, die Welt über den Massenmord in den Todeslagern zu informieren. Man muss dann allerdings unterstreichen, dass Gerstein die große Ausnahme war, um zu verhindern, dass einige Schüler auf einmal glauben, in jedem SS-Mann einen verkappten Widerstandskämpfer sehen zu müssen. Eine andere Art von Überraschung erwartet sie, wenn sie die Geschichte von Leopold Socha hören, einem Kanalarbeiter aus Lwów (Lemberg), der hauptsächlich von Kleinkriminalität lebte. Im Sommer 1943 entdeckte er in der Kanalisation Juden, die sich den Mordkommandos der Nazis entzogen hatten. Trotz der Androhung der Todesstrafe für die Unterstützung versteckter Juden versorgte er sie zusammen mit einigen Kollegen, und zwar zunächst gegen Geld. Aber auch, als sie nicht mehr zahlen konnten, brachte er ihnen Essen und ermöglichte ihnen das Überleben. Socha entsprach keineswegs dem Bild des »edlen Retters«, wie er in Fernsehserien gezeigt wird; doch etwa 20 Juden verdanken ihm ihr Leben.

Wenn die vorher formulierten Vermutungen und die historischen Informationen differieren, was sehr oft der Fall ist, versuchen die Schüler, diese Differenzen zu erklären – und stoßen dabei auf ihre eigenen Vorurteile und Vereinfachungen. Abschließend werden dann die Erfahrungen aus dieser Übung zusammenfassend diskutiert und bilanziert. Dabei wird sowohl auf die karikaturistischen Zeichnungen oder Schauspielerporträts zu Beginn als auch auf die allgemeinen Charakte-

risierungen der verschiedenen involvierten Gruppen Bezug genommen. Die Schüler verstehen, dass es ein Irrtum ist zu glauben, man könne vom Aussehen auf den Charakter und das Verhalten einer Person schließen, wie es Spielfilme und andere Medien oft nahe legen. Und es wird ihnen auch klar, dass stereotype Charakterisierungen von Menschen, die Opfer, Täter, Retter oder Zuschauer waren, der Überprüfung an der Realität nicht standhalten. Damit wird sowohl die Dämonisierung der Täter als auch die Heiligsprechung von Opfern und Rettern in Frage gestellt. So sind Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der weiteren Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah bewusst sind: Es geht um das Handeln und Leiden von Menschen, nicht um Dämonen und Verrückte und auch nicht um Helden und Heilige, die menschlichen Maßstäben entrückt sind. Mindestens ebenso wichtig ist, dass die Übung die Schüler neugierig macht, Lebensgeschichten von Menschen kennenzulernen und die Umstände zu verstehen, unter denen sie handelten.

Sie bietet viele Anschlussmöglichkeiten für einen multiperspektivischen Zugang zur Geschichte, in dem nicht vorrangig Zahlen und Daten gelernt werden, sondern nach Wahrnehmungen, Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen von Menschen in historischen Situationen gefragt wird.

Die Suche

Ein Problem, vor dem heute viele Lehrkräfte stehen, wenn sie Geschichte vermitteln wollen, besteht darin, dass manche Jugendliche wenig geneigt oder kaum in der Lage sind, Texte zu lesen. Leseunlust einfach hinzunehmen und auf Filmvorführungen auszuweichen, wäre weder geschichtsdidaktisch sinnvoll, noch pädagogisch vertretbar. Von denjenigen, die in der Lage sind, komplexe Texte zu rezipieren, sollte man das durchaus fordern, anstatt dieses Vermögen aus Bequemlichkeit verkümmern zu lassen. Wenn man aber mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen, deren Fähigkeit zu lesen sehr gering ist, die Geschichte des Nationalsozialismus erarbeiten will, kann man von ihnen nicht erwarten, dass sie sich mit einem schwierigen Thema auseinandersetzen und dabei zugleich ein beträchtliches Lesepensum bewältigen. Eine Möglichkeit, auf längere Texte weitgehend zu verzichten, besteht darin, mit Bildergeschichten zu arbeiten, mit Comics, so eigenar-



aus »Die Suche«, S. 9



Arbeitslose vor dem Arbeitsamt in Hannover, um 1930. Foto von Walter Ballhausen. DHM, Berlin

tig dieser Begriff auch wirkt, wenn es um die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen geht. Selbst den Holocaust in einem pädagogischen Comic darzustellen, hat das Anne-Frank-Haus in Amsterdam unternommen. Der Comic »Die Suche«³ ist 2007 in mehreren Sprachen erschienen. Zurzeit werden Lehrmaterialien zu seiner Verwendung im Unterricht erprobt.

»Die Suche« (*Heuvel/van der Rol/Schippers 2007*) basiert im Gegensatz zu den oben vorgestellten Konzepten aus Frankreich und Großbritannien, aber auch anders als z. B. Art Spiegelmans berühmter Comic »Maus« (*Spiegelman 1986/1991*), in dem es um die Auschwitz-Erfahrung seines Vaters geht, nicht auf realen Biografien. Die Familie Hecht, von deren Vergangenheit und Gegenwart erzählt wird, ist erfunden. Die Autoren des Textes, RUUD VAN DER ROL und LIES SCHIPPERS, sind Pädagogen am Anne-Frank-Haus in Amsterdam. Sie haben die Geschichte im Hinblick auf bestimmte didaktische Zwecke entwickelt; ihre Ideen sind dann von ERIC HEUVEL zeichnerisch umgesetzt worden. Sowohl die Erzählung als auch die Zeichnungen halten sich aber eng an historisch Überliefertes. Das betrifft nicht nur die Etappen der Entwicklung vom Ende der 20er Jahre bis zum Kriegsende, sondern auch einzelne Episoden, wie z. B. die Ermordung eines Häftlings in Auschwitz wegen des Verlusts seiner Mütze (*Roman Frister 1997*). Zudem hat ERIC HEUVEL für viele seiner Zeichnungen historische Fotos oder Ausschnitte daraus als Vorlage verwendet. Wer sich mit der fotografischen Überlieferung zur NS-Geschichte auskennt, kann in den Zeichnungen vieles wiedererkennen. So basiert die Zeichnung (vgl. S. 19), die auf die Massenarbeitslosigkeit in der Weltwirtschaftskrise hinweist, auf einem Foto⁴, das Walter Ballhause im Jahr 1932 vor einem Hannoveraner Arbeitsamt aufgenommen hat.

Wie der Vergleich zeigt, hat der Zeichner manches vereinfacht, aber alle bedeutsamen Bildelemente übernommen, sogar die Regenpfütze, die das Anstehen der Arbeitslosen um ihre kärgliche Unterstützung besonders ungemütlich erscheinen lässt. Er hat allerdings auch etwas hinzugefügt: Nicht nur Esther Hecht als Kind und ihre Mutter, deren Dialog in den Sprechblasen die Situation erklärt, sondern auch den uniformierten SA-Mann im Vordergrund anstelle einer unauffälligen Frau,

3 Dass das Anne-Frank-Haus auch in deutschen Texten zumeist den englischen Begriff »Graphic Novel« verwendet und nur gelegentlich die Bezeichnung »Comic«, zeigt die Sorge, einer Verharmlosung des Holocaust bezichtigt zu werden.

4 Das Foto ist im Besitz des Deutschen Historischen Museums, Berlin (Signatur: Ph 92/104).

der den durch die Parole an der Wand gegebenen Hinweis verstärkt, dass die Nationalsozialisten von der Verzweiflung der Arbeitslosen politisch profitieren.

Wie das Beispiel zeigt, verlangt der Comic durchaus eine bestimmte Lesefähigkeit, auch wenn die Sprechblasentexte und die gelegentlich eingefügten Erläuterungen und verbindenden Bemerkungen sehr kurz und simpel sind. Man muss vor allem die Bildelemente »lesen« und deuten. Es kann nicht ohne weiteres angenommen werden, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche das von vornherein besser können als Texte lesen. Aber sie werden es vermutlich lieber und schneller lernen. Der Comic als visuelles Medium kommt wie der Film dem Bedürfnis nach Anschaulichkeit und Konkretheit entgegen. Anhand eines Comics kann die Kompetenz, Bilder zu entschlüsseln, aber viel leichter erworben werden als bei der Betrachtung eines Films, dessen Tempo und Komplexität das analytische Vermögen von Zuschauern leicht überfordern. Wie ein Film erzählt ein Comic eine Geschichte in Bildern und entwickelt dabei eine Dynamik, die durch Spannungsmomente und Retardierung das Interesse wach hält. Anders als der Film aber erlaubt der Comic, beim einzelnen Bild innezuhalten, es zu untersuchen und zu interpretieren, es zum Anlass für Assoziationen und Abschweifungen zu nehmen und wieder zum Narrativ zurückzukehren.

Will man der Komplexität der Geschichte des Holocaust auch nur annähernd gerecht werden, kann das Narrativ nicht simpel sein. Auch die Erzählstruktur des Comics »Die Suche« ist keineswegs unkompliziert. Sie folgt nicht einfach der Chronologie. Vielmehr wechselt sie immer wieder zwischen der Vergangenheits- und der Gegenwartsebene. So können die gegenwärtigen Reaktionen der Familie, der Nachbarn und Freunde auf die Konfrontation mit der Vergangenheit dargestellt werden.

In aller Kürze lässt sich die Vergangenheitshandlung wie folgt wiedergeben: Esther Hecht ist 1926 in Karlsruhe geboren worden. Nach dem Novemberpogrom flieht sie mit ihren Eltern nach Holland. Dort verliebt sie sich in den ebenfalls jüdischen Nachbarsjungen Bob Canter. Im Sommer 1942 werden ihre Eltern verhaftet. Sie nimmt eine falsche Identität an und versteckt sich bis zur Befreiung im Süden Hollands auf dem Land. Nach Kriegsende kehrt Bob Canter aus dem Lager zurück. Esther trifft ihn, erfährt aber noch nicht vom Schicksal ihrer Eltern. Er teilt ihr mit, dass er nach Israel auswandern wolle. Esther emigriert in die USA. Die Gegenwartshandlung setzt damit ein, dass Esther, die ihre Verwandten in den Niederlanden besucht, ihrem Enkel Daniel ihre Ge-

schichte erzählt. Daniel gelingt es, mit Hilfe des Internets Bob Canters Aufenthaltsort zu ermitteln. Esther reist zu ihm nach Israel und berichtet nach ihrer Rückkehr, was sie von Bob erfahren hat. Er ist zusammen mit ihren Eltern verhaftet und über Westerbork nach Auschwitz deportiert worden. Esthers Mutter ist gleich nach der Ankunft in die Gaskammer geschickt, ihr Vater von einem SS-Mann auf dem Todesmarsch am Ende des Krieges vor Bobs Augen erschossen worden.

Durch die beiden Erzählstränge – Esthers und Bobs Geschichte – kann sowohl vom Überleben in Holland im Versteck als auch vom Schicksal der Deportierten erzählt werden. Der Comic enthält zudem zahlreiche Episoden, an die sich Interpretationen und Wertungen, wenn man will sogar Aktualisierungen anknüpfen lassen. So wird z. B. die Kollaboration der Bahn, der Nederlandse Spoorwegen, bei der Deportation der Juden thematisiert (*Heuvel/van der Rol/Schippers 2007, S. 35*). Die Autoren haben solche Episoden bewusst als Trittsteine für pädagogische Übungen eingebaut.

»Die Suche« ist eine auf soliden Kenntnissen der Autoren beruhende »Geschichtsgeschichte« in didaktischer Absicht. Darin liegen ihre Stärken, aber auch ihre Grenzen. Die Erzählung ist im Hinblick auf das, was Pädagogen heute an den Erfahrungen aus der Shoah für wichtig halten, zugeschnitten. So werden die Entscheidungssituationen stark betont, in denen es auf das Handeln des Einzelnen ankommt. Demgegenüber tritt zurück, in welchem Maße die Optionen der Einzelnen durch historische Entwicklungen und das gesellschaftliche und politische System determiniert sind. Wenn man Geschichte als Instrument moralischer Erziehung versteht, ist diese didaktische Entscheidung sinnvoll. Ein solcher Umgang mit Geschichte ist aber sicherlich nicht der einzig denkbare. Man sollte sich der Zeitgebundenheit dieser Geschichtsauffassung und des hier verfolgten geschichtsdidaktischen Ansatzes bewusst sein.

Derartige didaktische Geschichten können nicht etwa generell an die Stelle von Quellen (wie Dokumente, historische Fotos, Überlebendenberichte usw.) treten, die unter immer neuen Fragestellungen analysiert und interpretiert werden können. Die Verwendung des Comics sollte nicht als Alternative, sondern eher als mögliche Vorarbeit zur Auseinandersetzung mit historischen Quellen betrachtet werden. Besonders bildungsbenachteiligten Jugendlichen können damit Grundkenntnisse vermittelt und Fragen nahegebracht werden, die sich in und seit der Shoah stellten und stellen. Man könnte sich in Verbindung mit dem Comic oder in einem zweiten Schritt mit Überlebendenberichten befassen, in einem weiteren mit Aspekten des Erinnerns und Gedenkens und so einen

komplexen Lernprozess organisieren. Es wäre eine Untersuchung wert, ob die Arbeit mit dem Comic Jugendliche neugierig darauf macht, sich eingehender mit authentischen Überlebendenberichten zu befassen, und ob es ihnen leichter fällt, gezielter und differenzierter Fragen zur Shoah zu stellen, als Schülern, die nicht so vorbereitet worden sind, oder ob sie im Gegenteil rasch das Interesse verlören, weil sie glaubten, alles schon zu wissen, was die Zeitzeugen zu erzählen haben.

Das Vermächtnis

Ein Projekt, in dessen Zentrum die Beschäftigung mit Zeitzeugenberichten steht, hat die österreichische Organisation für Lehrerbildung »erinnern.at. Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart« durchgeführt. Als Ergebnis liegen zwei DVDs unter dem Titel »Das Vermächtnis. Verfolgung, Vertreibung und Widerstand im Nationalsozialismus« vor. Sie sind auf schulischen Unterricht zugeschnitten, doch lassen sich die dort zu findenden Materialien und Fragestellungen auch auf anderen pädagogischen Arbeitsfeldern einsetzen.

Die Autoren haben auf Interviews zurückgegriffen, die das von Steven Spielberg gegründete »USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education« gesammelt hat. Dreizehn Interviews mit jüdischen Überlebenden und einem Sinto sind ausgewählt und für Unterrichtszwecke aufbereitet worden. Vier sind auf Englisch geführt worden und hier mit Untertiteln versehen, die übrigen auf Deutsch. Einer der Interviewten stammt aus der nordwestlichen Tschechoslowakei, eine aus Polen, alle anderen aus Österreich, zumeist aus Wien. Sie sind alle verfolgt worden, und die meisten haben nächste Familienangehörige verloren. Aber ihre Schicksale waren sehr unterschiedlich. Zwei waren Häftlinge in Auschwitz, fünf in anderen Konzentrationslagern und einer, dem zunächst die Flucht nach Riga gelungen war, in einem sowjetischen Internierungslager. Einer konnte sich längere Zeit in Bratislava verstecken. Sechs flohen in Länder, die nicht von den Nationalsozialisten beherrscht wurden: nach England, in die Schweiz und nach Shanghai. Schon die Vielfalt der Schicksale zeigt die Komplexität der Verfolgungsgeschichte. Dass diese Erzählungen interessant und bewegend sind, muss wohl kaum eigens erwähnt werden. Aber wie kann man solche Interviews für den Unterricht sinnvoll aufbereiten und wie kann ein solcher Unterricht aussehen? Eine der DVDs enthält alle Interviews, die andere Informa-

tions- und Unterrichtsmaterial. Zu allen dreizehn Interviewten gibt es Kurzbiografien, eine Fotogalerie und ein Transkript der ausgewählten Interviewausschnitte. Die Interviews sind jeweils 10 bis 15 Minuten lang und in Sequenzen unterteilt. Diese sind durch erläuternde Texte, die von einer Sprecherin oder einem Sprecher vorgetragen werden, verbunden. Es gibt zwei Nutzungsmöglichkeiten: einen lebensgeschichtlichen Zugang, d. h. man hört die autobiografische Erzählung und folgt dabei der Biografie. Der zweite Zugang ist thematisch orientiert. Man ruft z.B. das Thema »Konzentrationslager« auf und findet dann eine mit den Namen der Personen und Orte versehene Liste der Interviewausschnitte, die die Erfahrung der Konzentrationslagerhaft zum Thema haben. Die zweite DVD enthält Texte mit je acht Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II zu den Themen: Kindheit und Jugend vor 1938, Schule um 1938, 1938: »Anschluss« und Novemberpogrom, Flucht und Vertreibung, Deportation, Lager und Massenmord, Leben nach 1945; Erinnern und Erzählen, »Wir« und »Andere«. Zu diesen einzelnen Modulen sind umfangreiche pädagogische Überlegungen, Sachanalysen, eine didaktische Konzeption und Vorschläge zur Unterrichtsmethodik vorhanden. Die Interviewausschnitte bilden den Ausgangspunkt und das wichtigste Material aller Module. Dazu gibt es zahlreiche Arbeitsimpulse. Es werden aber auch jeweils einige Zusatzmaterialien vorgeschlagen: nicht zuletzt Familienfotos, aber auch diverse Dokumente, schriftlich überlieferte Berichte, Statistiken usw.

Es würde hier zu weit führen, die Unterrichtsvorschläge im Einzelnen darzustellen. Stattdessen werden zwei konzeptionelle Überlegungen der Autoren wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung herausgegriffen. Der erste betrifft den Umgang mit Emotionen. Die Autoren nehmen an, dass die Betrachter der Interviews etwas von den starken Emotionen spüren, die die Erinnerungen bei den Überlebenden auslösen, und selbst darauf emotional reagieren. In der Tat werden solche emotionalen Reaktionen beim Ansehen von Video-Interviews meist stärker sein als beim Lesen schriftlicher Berichte. Zu Recht weisen sie darauf hin, dass Menschen auf eine solche Konfrontation mit Gefühlen unterschiedlich reagieren: mit Traurigkeit, mit Aggression oder auch mit abwehrendem Lachen. Sie regen an, solche Reaktionen nicht zu bewerten oder gar zu unterbinden, sondern sie in kleinen Gruppen vorsichtig zum Thema zu machen. Außerdem schlagen sie vor, eine individuelle Bearbeitung – etwa durch kreatives Schreiben oder Zeichnen – anzubieten, ohne die Teilnahme an solchen Aktivitäten verpflichtend zu machen. Solche Vorschläge sind an sich nicht besonders innovativ. Aber es verdient hervorgehoben zu wer-

den, dass die Autoren sich überhaupt zu der Frage Gedanken gemacht haben, welche Rolle Emotionen und deren Abwehr bei der Konfrontation mit dieser Thematik spielen und wie man damit umgehen kann.

Die zweite Überlegung gilt der Frage, wie man bei der Auseinandersetzung mit der Geschichte auf aktuelle Probleme und Herausforderungen eingehen kann. Historisches Lernen bezieht sich nie ausschließlich auf die Vergangenheit. Schon indem wir uns dem aus der Vergangenheit Überlieferten mit unseren bestimmten Fragen nähern, beziehen wir uns bewusst oder unbewusst auf die Gegenwart. Wenn wir uns über unsere Reaktionen auf bestimmte Aussagen oder auch auf die Erzählweise von Zeitzeugen klar zu werden suchen, denken wir nicht allein über die Vergangenheit nach, sondern über uns selbst hier und heute. Die Aneignung von Geschichte ist ein gegenwärtiger, auch von unseren Vorstellungen von der Zukunft mitbestimmter Prozess.

Es gibt aber darüber hinaus noch spezifische Möglichkeiten, Vergangenheit und Gegenwart in Beziehung zu setzen. Eine beliebte, aber häufig problematische, wenn nicht gar fatale Variante ist der historische Vergleich, genauer gesagt, die Gleichsetzung gegenwärtiger Vorgänge oder Zustände mit Ereignissen oder Verhältnissen in der Vergangenheit. Dabei geht es in der Regel weder um historische Erkenntnis noch um eine differenzierte Wahrnehmung der Gegenwart. Vielmehr soll der Verweis auf die Vergangenheit gerade Differenzierung verhindern und plakative politische Aussagen emotional aufladen. Derartige Gleichsetzungen werden nicht selten mit gesellschaftskritischem Impetus und in der Absicht vorgetragen, Missstände und Ungerechtigkeiten zu bekämpfen. Richtiger werden sie dadurch nicht.

Gegenwärtiges und Vergangenes zueinander in Beziehung zu setzen, ist nicht grundsätzlich illegitim. Es kommt darauf an, wie das geschieht. Die Unterrichtsvorschläge von »erinnern.at« konfrontieren Erfahrungen der Diffamierung und Ausgrenzung, von denen die Überlebenden sprechen, mit Rede- und Verhaltensweisen in der österreichischen Einwanderungsgesellschaft heute, ohne die heutige Situation mit der in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts gleichzusetzen. Das Modul »Wir« und »Andere« nimmt die Zeitzeugen-Interviews als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen und Erziehung zur Akzeptanz von Fremden. Als Adressaten werden hier vor allem die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft betrachtet, weniger die, die selbst zu einer Minderheit gehören. Dabei sind die Zeitzeugenberichte mehr als nur ein »Aufhänger«. Am Anfang stehen, wie bei allen Modulen, die genaue Wahrnehmung ausgewählter Interview-Passagen und eine intensive Beschäftigung mit den

darin enthaltenen Aussagen. Der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Shoah wird Relevanz für die Gegenwart vor allem im Hinblick auf Rassismus und Fremdenfeindlichkeit heute bzw. auf die Herausforderungen zugesprochen, die sich aus der Tatsache ergeben, dass Österreich wieder – wie schon zur Zeit der Monarchie – ein Einwanderungsland ist. Für die Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen bieten die negativen Erfahrungen der Überlebenden historisches Material und sie bilden zugleich den Anlass, nach den heutigen Gegebenheiten zu fragen.

Die Autoren haben sich für einen bestimmten Aktualitätsbezug entschieden, der ihnen für die heutige historisch-politische Bildung in Österreich besonders wichtig erscheint. Die Zeitzeugenberichte lassen auch andere Fokussierungen zu, etwa die, nach Kontinuitäten antidemokratischen Denkens zu fragen, was die Problematisierung von Einstellungen wie Antipluralismus und Nationalismus einschließen würde, oder sich auf die Frage nach dem Weiterwirken und dem Formwandel von Antisemitismus zu konzentrieren.

Nicht zufällig sind für dieses Modul aus den Interviews Passagen ausgewählt worden, in denen es um Erfahrungen der Diffamierung und Ausgrenzung in der Zeit vor den Deportationen geht, mit denen für die west- und mitteleuropäischen Juden der Holocaust im engeren Sinne begann. Die Gewalterfahrungen, die die Juden dann machen mussten, sind so extrem, dass sie zwar Gefahren zeigen, die rassistischen und antisemitischen Einstellungen inhärent sind, aber nicht als Ausgangspunkt für die Reflexion über heutige Situationen und Verhaltensweisen in Mitteleuropa dienen können. Dagegen sind Erfahrungen aus den früheren Phasen der Verfolgung, z. B. rassistische Beschimpfungen und Versuche, sich dagegen zur Wehr zu setzen, oder Verhaltensweisen von Zuschauern, wenn andere gedemütigt oder bedroht werden, aber auch Reflexionen der Zeitzeugen über ihre Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, durchaus zu heutigen Verhältnissen in Beziehung zu setzen. Die Autoren schlagen dafür zusätzlich aktuelle Texte vor, etwa Aussagen einer noch zur Zeit der Monarchie in Mähren geborenen Bewohnerin Wiens und eines jungen Mannes türkischer Herkunft, die ihre Identität beschreiben und Faktoren benennen, die ihr Selbstbild beeinflussen. Durch die Konfrontation mit heutigen Beispielen können die Aussagen in den Interviews besser verstanden und diese wiederum zur Sensibilisierung gegenüber heutigen Problemlagen genutzt und auf eigene Erfahrungen bezogen werden. Aktualisierungen, wie sie von »erinnern.at« vorgeschlagen werden, sind

nicht nur legitim, sie können auch pädagogisch sinnvoll sein und zu politischer Bildung beitragen. Notwendig zur Legitimation der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus, dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah sind sie aber nicht. Diese historischen Ereignisse sind von derart weitreichender Bedeutung für Deutschland, Europa und die Welt, dass man sich mit ihnen auseinandersetzen muss. Dafür bedarf es an sich keiner zusätzlichen Begründung. Sicherlich kann und sollte man sich auch als Geschichtslehrer Gedanken machen, zu welchen Zielen der politischen Bildung das Studium dieser historischen Vorgänge beitragen kann und wie das am besten geschieht. Man sollte sie aber m. E. nicht bloß zum Vorwand nehmen, wenn man eigentlich auf aktuelle Probleme eingehen will. Die vorgestellten pädagogischen Konzepte aus vier europäischen Ländern bieten Anregungen, wie man in der Auseinandersetzung mit Geschichte gegenwärtige pädagogische Ziele verfolgen kann, ohne die Aufgabe aus den Augen zu verlieren, den Schülern einen Zugang zur Shoah zu ermöglichen, der ihrem Alter angemessen ist und dem schwierigen Gegenstand so weit wie möglich gerecht wird.

Literatur

- DEMIG, GUNTHER: Stolpersteine, <http://www.stolpersteine.com> (29.12.2008)
- ERINNERN.AT. NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST: GEDÄCHTNIS UND GEGENWART, <http://www.erinnern.at/das-vermaechtnis> (29.12.2008)
- FRISTER, ROMAN (1997): Die Mütze oder Der Preis des Lebens. Ein Lebensbericht, Berlin: Siedler
- HAUS DER WANNSEE-KONFERENZ / MIPHGASCH/BEGEGNUNG E.V. (Hg.) (2009): GeschichteN teilen. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus (mit CD-ROM), Berlin
- HEUVEL, ERIC / RUUD VAN DER ROL / LIES SCHIPPERS (2007): Die Suche, hg. Anne-Frank-Haus in Zusammenarbeit mit dem Jüdischen Historischen Museum Amsterdam, Amsterdam: Anne Frank Stichting
- LE GRENIER DE SARAH, <http://www.grenierdesarah.org> (29.12.2008)
- SALMONS, PAUL (2000): Introductory lesson to studying the Holocaust. In: Reflections. A teachers' resource pack for the Holocaust exhibition, London: Imperial War Museum, S. 10–19
- SPIEGELMAN, ART (Part One: 1986 / Part Two: 1991): Maus. A survivor's tale, New York: Penguin (dt. Fassung 1989 u. 1995 Reinbek bei Hamburg: Rowohlt)
- TASK FORCE FOR INTERNATIONAL COOPERATION ON HOLOCAUST EDUCATION, REMEMBRANCE AND RESEARCH: Guidelines for Teaching, (29.12.2008), <http://www.holocausttaskforce.org/teachers/index.php?content=guidelines/menu.php>



Jugendliche zwischen den Stelen am »Denkmal für die ermordeten Juden Europas« in Berlin

Bildnachweis: Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Geschichtsbeziehungen – Erinnerungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft

ASTRID MESSERSCHMIDT

Im Umgang mit der Zeitgeschichte spiegeln sich Selbst- und Weltbilder. Bildungsprozesse, die sich auf erinnerte Geschichte beziehen, werden erst dann eröffnet, wenn eine Auseinandersetzung mit eben diesen Bildern herausgefordert wird. Im Kontext der Einwanderungsgesellschaft wird die öffentlich praktizierte, auf den Nationalsozialismus bezogene Erinnerungskultur zunehmend zur Stabilisierung eines unproblematischen deutschen Selbstbildes benutzt. Darum soll es zunächst gehen, bevor ich auf pädagogische Erfahrungen bei der Thematisierung des NS eingehe, generationenspezifische Abwehrmuster betrachte und Ansätze zeitgeschichtlicher Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft vorstelle. Daran anknüpfend diskutiere ich aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus und mögliche Ansätze für den pädagogischen Umgang damit und komme abschließend auf einige Kriterien für die Bildungsarbeit im Umgang mit den Nachwirkungen des NS zu sprechen.

Deutsche Selbstbilder – Zugehörigkeiten in der Einwanderungsgesellschaft

Das Verhältnis der Deutschen zur NS-Vergangenheit gestaltet sich ambivalent. Einerseits zieht sich durch die Jahrzehnte das Bedürfnis, die Erinnerung an die Verbrechen loszuwerden. Andererseits hat sich seit den 1990er Jahren eine Art Stolz auf die geleistete Aufarbeitung entwickelt, wodurch die Erinnerung an den NS geradezu als Markenzeichen der politischen Kultur in Deutschland erscheint. Diese Ambivalenz zeigt sich auch, wenn es darum geht, die Erinnerung an die NS-Geschichte in der gegenwärtigen Einwanderungsgesellschaft zu gestalten. Einerseits

wird Migrantinnen und Migranten in Deutschland eine selbstverständliche Zugehörigkeit immer noch verweigert, andererseits verlangt man eine vollständige Identifikation, die sich dann eben auch auf die Art und Weise der Geschichtsaufarbeitung bezieht. Dabei werden einerseits nationale Selbstbilder hergestellt, andererseits Fremdbilder von den Einwanderern, die unter Verdacht geraten, sich nicht angemessen mit der Geschichte auseinanderzusetzen.

WOLFGANG MESETH bescheinigt der Beschäftigung mit dem Holocaust einen »Hang zum Exklusiven«, eine Tendenz, »Menschen nicht-deutscher Herkunft per Abstammungskriterium« auszuschließen (Meseth 2002, S. 126). Nachdem sich die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu einem »integralen Bestandteil des Aufklärungsbemühens der deutschen Gesellschaft über ihre Geschichte entwickelt hat« (ebd.), bedarf es einer neuen Reflexion dieser Bemühungen, ihrer ausgrenzenden Effekte und ihrer Potenziale, Geschichtserinnerung aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen. Auf der politischen Bühne wird demgegenüber ein Generalverdacht gegenüber Migrantinnen und Migranten etabliert, indem man diese als historisch unaufgeklärter repräsentiert. Im Zusammenhang der Debatte um Einbürgerungskriterien wird das Verhältnis zum Nationalsozialismus zu einem Disziplinierungsinstrument, so als sei die Mehrheitsgesellschaft damit im Klaren und hätte sich ausreichend erinnert und diesen Teil ihrer Geschichte angemessen aufgearbeitet. Insgesamt ist die assimilatorische Tendenz der Einbürgerungsdiskussion auffällig, und auch das Geschichtsbewusstsein wird dabei als eine Anforderung an Einwanderer angesetzt.

Als die Innenminister der Länder im Mai 2006 über die Einführung von Einbürgerungstests verhandelten, äußerte der Vorsitzende der Innenministerkonferenz Günter Beckstein: »Was wichtig ist, ist die Achtung vor weltlichen Gerichten und die richtige Einordnung der deutschen Geschichte. Es geht nicht, dass Einbürgerungswillige zwar Stalin für einen Verbrecher halten, aber über Hitlers Taten hinwegsehen« (zit. n. *Süddeutsche Zeitung*, 02.05.2006, S. 1). Mehrere Stereotype über Migrantengruppen werden hier implizit aufgerufen: Sie könnten weltliche Gerichte missachten, d. h. sie werden unter den Verdacht gestellt, einem klerikalen Staatskonzept anzuhängen, wobei unausgesprochen auf muslimische Einwanderer angespielt wird. Der zweite Satz von Beckstein könnte glatt auf den deutschen Historikerstreit um 1988 abzielen, bei dem es um die Relativierung des nationalsozialistischen Massenmordes durch den Hinweis auf die kommunistischen Verbrechen ging. Das ist hier aber

offensichtlich nicht gemeint. Schließlich vermeidet die Debatte über den Einbürgerungstest jede Selbstreflexion und problematisiert ausschließlich die »Fremden«, die durch Wissenstests ihr Maß an Integration zu beweisen haben. Offensichtlich, so wird nahegelegt, gibt es unter ihnen unverbesserliche Antikommunisten, die nicht in der Lage sind, auch die NS-Verbrechen als solche anzuerkennen. En passant wird den postsowjetischen Migrantinnen und Migranten vom Baltikum bis nach Georgien eine einseitige Geschichtssicht bescheinigt. Dabei sagt dieser Satz einiges über das bundesdeutsche Geschichtsbewusstsein. Die Formulierung »Hitlers Taten« repräsentiert das deutsche Selbstbild eines verführten und missbrauchten Volkes, das einem Verbrecher in die Hände gefallen war. Das Problem der massenhaften Zustimmung und Mitwirkung der Deutschen an der NS-Politik wird unsichtbar, obwohl doch gerade dieses der Grund für die unabschließbare Auseinandersetzung mit der Geschichte ist. Die Formulierung Becksteins stellt in verdichteter Form eine neue Wendung im deutschen Erinnerungsdiskurs dar, bei der die Erinnerung an den Nationalsozialismus zum Instrument einer assimilationistischen Prüfung wird, wodurch es so aussieht, als hätte die Mehrheitsgesellschaft diese Prüfung bereits bestanden (vgl. *Messerschmidt* 2007).

Die bundesdeutsche Gesellschaft tut sich ausgesprochen schwer damit, sich selbst als eine Einwanderungsgesellschaft anzuerkennen, obwohl sie eine lange Migrationsgeschichte hat. Weil Migration als Teil der Nationalgeschichte abgewehrt wird, hat sich eine zwiespältige Beziehung zu den Migrantinnen und Migranten entwickelt: Einerseits wird ihnen die Zugehörigkeit verweigert, indem sie andauernd auf ihre andere Herkunft hingewiesen werden. Andererseits wird von ihnen Integration erwartet. Auch im Umgang mit der NS-Geschichte zeigt sich dieses zwiespältige Verhältnis, wenn die richtigen Lehren aus der Geschichte als Instrument der Assimilation eingesetzt werden. »Wer Deutscher werden will, muss sich auch zur deutschen Schicksalsgemeinschaft und damit zur deutschen Geschichte bekennen«, äußerte der Unions-Fraktionschef Volker Kauder kurz nach dem Berliner »Integrationsgipfel« der deutschen Bundesregierung im Juli 2006 (*FAZ*, 16.07.2006). Kauder forderte damit von den Migrantinnen und Migranten die Übernahme seiner eigenen Geschichtssicht ein. »Schicksal« suggeriert die Unausweichlichkeit eines Geschehens¹ und »Gemeinschaft« steht für die gesicherte

1 Die Internetenzyklopädie Wikipedia notiert unter dem Stichwort »Schicksalsgemeinschaft«: »eine Gruppe von Personen, die – meist zufällig – einem gemeinsamen Schicksal ausgesetzt ist (...) Beispiele sind Schiffbrüchige, Geiseln oder in einem Bergwerk eingeschlossene Personen.«

Identität einer Gruppe. In der Kombination beider Begriffe wird diese Gruppe eben durch ein gemeinsames Schicksal zusammengehalten. Mit diesem Begriff findet sowohl eine Anknüpfung an die nationalsozialistische Terminologie statt, die Schicksals-, Volks- und Blutgemeinschaft zu einem zusammenhängenden Volksganzen kombinierte. Zum anderen erscheint darin die »deutsche Geschichte« als ein verhängtes Schicksal, gegen das man damals nichts tun konnte und dem man heute noch immer ausgesetzt ist.

Geschichtserinnerung wird in derartigen, im öffentlichen Rahmen vorgetragenen Aussagen instrumentalisiert zu einem Assimilationsvehikel nach dem Motto: »Werdet so wie wir!« Dabei erscheint dieses Wir historisch aufgeklärt, so als hätte die Mehrheitsgesellschaft der einheimischen Deutschen bereits die richtigen Konsequenzen aus der Geschichte gezogen und sich angemessen daran erinnert. Suggestiert wird ein nationaler Konsens der Aufarbeitung. Dieser kann aber keineswegs für die gesamte Gesellschaft vorausgesetzt werden. Die Erinnerung an den Holocaust ist in der deutschen Gesellschaft ausgesprochen fragil geblieben und wird immer wieder relativiert. Trotz einer Etablierung von Erinnerung im öffentlichen Raum besteht in der Breite der Gesellschaft bis heute kein Konsens darüber, sich an den Holocaust zu erinnern. Das private Gedächtnis in deutschen Familien kommt wunderbar damit aus, sich auf die Entbehrungen des Krieges zu konzentrieren und die Verbrechen Geschichte auszublenden.

Abwehrmuster – pädagogische Erfahrungen

Die gegenwärtigen pädagogischen Erfahrungen mit dem NS als Unterrichtgegenstand und in der außerschulischen Bildungsarbeit sind geprägt von Abwehr gegenüber dem Gegenstand, Überdruß und Desinteresse. Es ist also keineswegs so, dass herkunftsdeutsche Jugendliche sich selbstverständlich für die Zeitgeschichte interessieren, während die Migrantinnen und Migranten sich distanzieren geben. Auffällig werden dabei insbesondere zwei Abwehrmuster: zum einen das Abwehren einer behaupteten Schuldzuschreibung und zum anderen die Zurückweisung einer moralisierenden Geschichtsvermittlung. Zwar kommt der dritten Generation nach 1945 eher die Verantwortung für die Art und Weise des Erinnerns zu, die sich von der Bindung an familiäre Herkunftskontexte löst, doch die Unterscheidung von Schuld für das

Geschehene und Verantwortung für die Erinnerung gelingt offensichtlich nicht. Vielmehr begegnet einem bei vielen, die der dritten Generation zuzuordnen sind, eine Fixierung auf das Schuldmotiv (vgl. *Messerschmidt 2005*). Die Behauptung, beschuldigt zu werden, wird oft untermauert von Erzählungen über Auslandsaufenthalte in Ländern, wo man als »Nazi« beschimpft worden sei. Mit solchen Geschichten kann man fast sicher rechnen, wenn man mit Angehörigen der dritten Generation an dem Thema Holocaust-Erinnerung arbeitet. Zwar wollen sie sich erinnern und sind nach wie vor an der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte interessiert, aber die Fiktion des Beschuldigtwerdens verstellt den Zugang zu einer Auseinandersetzung, die es ermöglicht, einen eigenen Bezug zur Geschichte zu entwickeln. Zugleich aktualisiert sich in der Schuldstilisierung ein Motiv bundesdeutscher Erinnerungsdiskurse – die Opfer-Täter-Umkehr. Man stellt sich als Opfer einer grundlosen Beschuldigung dar, empfindet dies als Dauerbelastung und weist mit der Schuldzurückweisung gleich die ganze Erinnerungsaufgabe als Zumutung zurück. Pädagoginnen und Pädagogen, die das Thema Nationalsozialismus zu einem zentralen Gegenstand ihrer professionellen Arbeit gemacht haben, reagieren auf diese Zurückweisung häufig mit einer Defizitdiagnose und verstärken damit den Eindruck auf der Seite derer, die »aus der Geschichte lernen« sollen, sie würden nicht ernst genommen. Der Rückzug auf das Schuldmotiv hat dabei eine doppelte Funktion. Es spiegelt sich darin der Erinnerungsdiskurs der zweiten Generation und es dient in der dritten zur Distanzierung, die sich aber nicht gegen die Vermittlungspraxis der Lehrenden aus der zweiten Generation richtet, sondern verschoben wird auf den historischen Gegenstand selbst. Zugleich bietet das Schuldmotiv eine nationale Opferidentität an, tritt es doch mit dem Hinweis auf, dauernd wegen des Deutschseins für etwas einstehen zu müssen, das man nicht zu verantworten habe. Deutschsein kann so als eine Last repräsentiert werden, die man unzulässigerweise zu tragen habe (vgl. *Messerschmidt 2007, 63 f.*).

Wird die Erinnerung an den Holocaust mit Beschuldigtwerden assoziiert, kommt damit zugleich ein abstammungsbezogener Diskurs zum Tragen nach dem Motto »Bloß weil ich Deutsche/r bin, muss ich mich damit befassen«. Dieses Muster eignet sich in doppelter Weise: zur Selbstrepräsentation als Opfer einer Belästigung und zur nationalen Besetzung der Thematik, die ausgrenzend wirkt, ohne diese Ausgrenzung direkt zum Ausdruck zu bringen, da Identität hier negativ gefasst wird und wie eine schwere Belastung erscheint, die man loswerden und

keinesfalls nun auch noch anderen zumuten will. Erinnerungsarbeit erscheint damit als etwas, das den Deutschen abgefordert wird.

Neben die Schuldstilisierung tritt ein zweites Motiv, das als unartikulierter Protest gegen eine als moralisierend empfundene Geschichtsvermittlung auftritt. Man wehrt sich gegen den Betroffenheitsgestus der Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Generation, die auch die Lehrerschaft stellen und von denen man sich häufig moralisierend belehrt fühlt. Die Abwehr gegen diese Belehrung tritt dann häufig als Abwehr der Erinnerung auf: »Dauernd werden wir mit dem Nationalsozialismus belästigt.« Der historische Gegenstand wird dabei zu etwas Äußerlichem, mit dem die Angesprochenen eigentlich nichts zu tun zu haben behaupten, das ihnen aber dauernd als ihre Sache angetragen wird. Der Gestus einer selbstsicheren moralischen Position, mit dem dieses Herantragen erfolgt (ist), erzeugt Abgrenzungsreaktionen. Es scheint hier ein Überdruß entstanden zu sein, der aber nicht in Form der Kritik an der Art und Weise der Vermittlung ausgetragen werden kann, weil keine Analyse dieser Vermittlungsformen erfolgt ist. Der Vorwurf an diejenigen, die Erinnerung zu einem Belehrungsgegenstand machen und so tun, als hätten sie sich selbst angemessen mit der Geschichte und Vorgeschichte von Auschwitz auseinander gesetzt, bleibt unausgesprochen. Er wird auf den historischen Gegenstand gerichtet, der damit auf Distanz gehalten werden kann.

Multiperspektivische historische Sichtweisen

Die Diskussion um kollektive Erinnerung war bisher in Deutschland weitgehend selbstbezüglich, man drehte sich um die eigene nationale Identität, um ein immer noch in nationalen Kategorien beschriebenes Verhältnis zur Geschichte. Dabei ist kaum berücksichtigt worden, dass das Nationale von innen heraus heterogen geworden ist und ohnehin nie homogen war, sondern nur als solches imaginiert wurde. Die in den letzten Jahren intensiv geführte Auseinandersetzung um die Erinnerungskultur hat sich kaum auf die Diskussion um die Einwanderungsgesellschaft bezogen. Migrantinnen und Migranten haben im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem NS oft erlebt, dass ihnen ein Desinteresse unterstellt wurde – »euch betrifft das ja nicht« – und ihnen das Gefühl vermittelt wurde, dies sei ein deutsches Thema, das nichts mit denen zu tun habe, die keine »echten« Deutschen sind.

Aus dem sozialen Verhältnis der Migration wird in der deutschen Gesellschaft häufig ein Identitätsproblem gemacht, während gleichzeitig die Erfahrungen des Migriertseins und die entwickelten Beziehungen der Eingewanderten zur deutschen Gesellschaft vernachlässigt werden. KIEN NGHI HA hebt die Bedeutung der Migrationserfahrung hervor, wenn er davon spricht, dass Auschwitz ein geschichtlicher Hintergrund ist, auf dem diese Erfahrung gemacht wird. Und durch diese Erfahrung tritt der Nationalsozialismus für Einwanderer in der Bundesrepublik in den Blickpunkt. Weniger die Herkunft, sondern der Prozess und die Erfahrungen der Migration werden in dieser migrationswissenschaftlichen Perspektive bedeutsam für den Zugang zur Geschichte des Einwanderungslandes, die zugleich eine europäische Geschichte ist. Dieser Zugang unterscheidet sich fundamental von dem Versuch, herkunftsbezogene Geschichtsidentitäten zuzuschreiben, indem man davon ausgeht, dass Migrantinnen und Migranten eben eine andere Geschichte mitbringen und deshalb auch gar keinen Bezug zu der deutschen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus haben. Das Spezifische der Migration nach Deutschland macht HA an der deutschen Geschichte im zwanzigsten Jahrhundert fest: »Über Nachkriegsmigration in die BRD zu sprechen, heißt auch, Auschwitz immer im Hinterkopf zu bewahren« (Ha 1999, S. 20). Da die nationalsozialistische Herrschaft auf eine völkisch homogene Kulturnation zielte, bedeutet die Einwanderung immer auch einen antagonistischen Prozess zu den im kulturellen Gedächtnis vieler Deutscher verankerten Idealen innerer Homogenität. »Mit dieser geschichtlichen Singularität im Rücken zu leben, gibt der Existenz der hier lebenden Migrantengenerationen und ihrem Willen, hier zu bleiben, eine besondere Konnotation und historische Brisanz« (ebd.). Der zeitgeschichtliche Diskurs ist Teil des gesellschaftlichen Kontextes der Einwanderungsgesellschaft, und die im Nationalsozialismus herausgebildeten Welt- und Menschenbilder wirken in dieser Gesellschaft nach.

Unterschiede in den Geschichtszugängen ergeben sich aufgrund eigener Erfahrungen mit der Vermittlung von Geschichte als Unterrichtsgegenstand, in öffentlichen Debatten und in der familiären Kommunikation. Viel bedeutsamer für das Verhältnis zur Zeitgeschichte erscheinen mir die Erfahrungen im Umgang mit derselben als die stets in nationalen Kategorien betrachtete Herkunft. Wie Geschichtskommunikation erfahren worden ist, ob es möglich war, eigene Fragen zu stellen, ob das Gegenüber bereit war, selbstkritisch mit eigener Verantwortung umzugehen und ob ein Perspektivenwechsel eröffnet worden

ist, wirkt sich auf die Bereitschaft aus, sich in Schule und Bildungsarbeit auf geschichtliche Lernprozesse einzulassen. Pädagogisch Handelnde sollten sich positiv auf die Punkte beziehen, an denen ein geschichtliches Interesse von Schülerinnen und Schülern sowie Seminarteilnehmenden deutlich wird, und nicht implizit ein Desinteresse unterstellen. Für Jugendliche konzentriert sich dieses Interesse häufig auf die Fragen, die pädagogisch lieber ausgeblendet werden, weil sie sich in Grauzonen und Uneindeutigkeiten abspielen.

MATTHIAS HEYL plädiert dafür, »die in der deutschen Gesellschaft weithin gepflegte und vereinfachende Opfer-Täter-Dichotomie zugunsten einer komplexeren und differenzierenderen Sicht der Dinge« zurücktreten zu lassen (Heyl 2005, S. 201) und sich mit der vielschichtigen »Gesellschaft des Holocaust« auseinander zu setzen (ebd.). Die Positionierungen in dieser Gesellschaft sind vielschichtig, blickt man auf Verfolgte, Ermordete, Retter, Helfer, Täter, Kollaborateure, Widerstand Leistende, Profiteure, Zuschauer und Mitläufer. Die Mitte dieser Gesellschaft bilden in dem Modell von HEYL die Zuschauer, zu denen alle zählen können und werden können, die nicht zu den Verfolgten gehören.



Denkzeichen Güterbahnhof Darmstadt

Bildnachweis: Evangelische Kirche in Hessen und Nassau

Und umgekehrt können aus Zuschauern Täter, Profiteure und Kollaborateure werden. Die Positionen sind uneindeutig und es gibt Übergänge zwischen ihnen, die in einem Schwarz-Weiß-Modell keinen Platz haben. Ein solches Modell macht es sehr viel schwerer, von moralisch eindeutig zu bewertenden Positionen auszugehen, und bietet Raum für Wahrnehmungen von Ambivalenz. Mit einem komplexeren soziologischen Modell der Gesellschaft, in der der Holocaust geplant und durchgeführt worden ist, kann simplen Identifikationen entgegengewirkt werden, die im Umgang mit dem NS benutzt werden, um sich selbst in eine moralisch eindeutige und unangreifbare Position zu bringen. Diese identifikatorische Rigorosität blockiert eine kritische Auseinandersetzung und ist aus meiner Sicht einer der Faktoren, der die verbreitete Reserviertheit und Abwehr gegenüber der Thematik bewirkt. Die da etwas lernen sollen »aus der Geschichte« ahnen, dass man ihnen nur ein Klischee der Geschichte präsentiert und empfinden ein Unbehagen gegenüber jenen Lehrenden, die von sich selbst meinen, bereits alles verstanden zu haben. Dabei geht es um Fragen, auf die nicht immer klar und selbstbewusst geantwortet werden kann, um Fragen, die alle Beteiligten verunsichern. »Es sind die Fragen nach der Positionierung im (bitternsten) gesellschaftlichen ›Spiel‹ von Tätern, Opfern, Zuschauern, Helfern und all den Grauzonen dazwischen« (Heyl 2005, S. 207, *Hervorh. im Original*). HEYL kennzeichnet mit diesen Fragen die ›conflicting memories‹, »also jene Erinnerungen, die in den Kollektiven, denen sie gehören, gerne als sperrig und konfliktrichtig beiseite geschoben werden« (ebd.). In der dritten und bald vierten Generation nach 1945, in der Nachfolgegesellschaft der Täter, Mitläufer, Zuschauer und Kollaborateure des Holocaust sollten uns besonders die Zuschauer beschäftigen, denn sie kennzeichnen die Position, aus der wir heute auf die Vergangenheit blicken, auch wenn es sich um ganz unterschiedlich involvierte Zuschauer handeln mag.

Wenn das gemeinsame und zugleich unterschiedlich motivierte Interesse am Thema im Mittelpunkt steht, nehmen heterogene Lerngruppen ein Ziel politischer Bildung vorweg (vgl. Kößler 2004, S. 305 f.) und binden ihre unterschiedlichen Zugänge an die Thematik, an den Gegenstand selbst, anstatt an eine Identität. Im Mittelpunkt stehen für sie das Verhältnis zu diesem Gegenstand und der Versuch, sich damit zu konfrontieren. Es geht also nicht darum, wo jemand herkommt, sondern wie die gegenwärtige Beziehung zur Geschichte aussieht. Dies kann zur Ressource für historisch-politisches Lernen werden, »wenn an den historischen Themen die gemeinsamen Interessen der Lernenden deutlich

werden« und der »Wechsel der Perspektiven die Auseinandersetzung mit einem politischen Ereignis vertieft« (Köfler 2004, S. 306). Demgegenüber wird Heterogenität in der pädagogischen Reflexion oftmals zum Ausgangspunkt von Problematisierungsdiskursen und unter dem Gesichtspunkt der Abweichung und des problematischen Andersseins betrachtet. Dadurch verstärken pädagogische Handlungsformen und Forschungsperspektiven gesellschaftliche Spaltungen, wenn sie in Bildungskonzeptionen und -analysen die Unterscheidungen zwischen Herkunftsdeutschen und den »Anderen« verankern und migrantische Minderheiten immer wieder zu Forschungsobjekten oder Sonderzielgruppen machen. Der historische Gegenstand wird dabei von den Identitätszuschreibungen überlagert, die an diejenigen herangetragen werden, von denen eine problematische Geschichtssicht, ein Unwissen oder verzerrtes Wissen erwartet werden. Bildungsarbeit, die »Heterogenität als Normalfall« (ANNITA KALPAKA) anerkennt, versucht, den Raum der Differenzen offen zu halten und nicht mit vorschnellen Zuschreibungen über bestehende Unterschiede zu hantieren. Eher geht es einer heterogenitätssensiblen Bildungsarbeit darum, vielfältige Bezugnahmen auf historische Gegenstände zu ermöglichen, um deren gegenwärtige Bedeutungen zu thematisieren.

Erinnerungsarbeit im Umgang mit Heterogenität

Mit dem Hinweis, »dass meine Kinder hier zur Schule gehen und dort lernen, dass es Auschwitz gab«, begründet DOĞAN AKHANLI sein Engagement in der historisch-politischen Bildung. Er bietet deutsch- und türkischsprachige Führungen am Ort des ehemaligen Gestapo-Sitzes in Köln an und beabsichtigt, »Erinnerungsarbeit in Deutschland, die ich eine ›deutsche Erfahrung‹ nennen will, auch für Migrant/innen aus der Türkei erfahrbar zu machen« (Akhani 2006, S. 312). AKHANLI geht es darum, »die NS-Geschichte nicht als deutsche Geschichte, sondern als Beziehungsgeschichte zu erzählen« und dabei die historischen Verbindungslinien zur armenisch-türkisch-kurdischen Geschichte zu rekonstruieren, um einen »multiperspektivischen und respektvollen Umgang mit vergangenen Gewalterfahrungen« zu fördern (ebd.).

Die Impulse, die von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft für die Gedenkstättenpädagogik ausgehen, reflektiert ELKE GRYGLEWSKI aufgrund ihrer Erfahrungen mit Gruppen in der Gedenk- und Bildungsstät-

te Haus der Wannsee-Konferenz. Sie beobachtet verschiedene Motive für das Interesse am Thema Nationalsozialismus, wie die Orientierung an Menschenrechten und die Reflexion eigener Diskriminierungserfahrungen sowie das Bedürfnis, dazuzugehören (vgl. Gryglewski 2006, S. 301). In ihrer pädagogischen Praxis hat sich ein offensiver Umgang mit Heterogenität herausgebildet. »Es hat sich bewährt, die Gruppe von Beginn an auf ihre heterogene Zusammensetzung anzusprechen und diese als Gewinn für das Gespräch über die Geschichte des Nationalsozialismus hervorzuheben« (Gryglewski 2006, S. 303). Die Jugendlichen schätzen es, wenn ihnen vielfältige Anknüpfungspunkte geboten werden, wie beispielsweise Materialien zur Türkei als Exilland oder zum Umgang mit der Rassenpolitik in verschiedenen europäischen Ländern. Dabei geht es nicht um eine Kontrastierung von Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft, sondern eher darum, den deutschen Erinnerungsdiskurs in der Einwanderungsgesellschaft weiterzuentwickeln und dabei die Geschichtszugänge von Migrantinnen und Migranten zu würdigen. Die multiperspektivische Sichtweise auf die NS-Geschichte ist für alle Beteiligten in den Besuchergruppen eher neu und anregend, sie macht ihr Geschichtsbild komplexer und verdeutlicht die internationale Dimension der Erfahrungen, die mit dem Nationalsozialismus verbunden sind. ULLA KUX, die in Berlin historisch-interkulturelle Studienfahrten zur armenisch-deutsch-türkisch-kurdischen Geschichte anbietet, sieht in dem Ansatz, den Nationalsozialismus als Beziehungsgeschichte zu repräsentieren, eine doppelte Funktion: zum einen die »Aneignung verschiedener historischer Kontexte anzubieten« und zum anderen vorhandene Perspektiven, die Teilnehmende an Bildungsprozessen mitbringen, »möglichst produktiv zu irritieren« und die Gruppenkommunikation zu befördern (Kux 2006a, S. 326).

In historisch-biografischen Ansätzen der Erwachsenen- und Jugendbildung wird zunehmend versucht, die jeweils lokale Migrationsgeschichte aufzugreifen. Dies wird beispielsweise durch ein Ausstellungsprojekt zur Migrationsgeschichte Münchens oder durch die Initiative für ein deutsches Migrationsmuseum als Erinnerungs- und Lernort deutlich. Darin spiegelt sich eine Tendenz im Migrationsdiskurs, die auf die Anerkennung der Migration als Teil der Geschichte der Bundesrepublik zielt (vgl. Motte/Ohliger 2004). JAN MOTTE und RAINER OHLIGER rekonstruieren den Umgang mit der Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik und kritisieren eine Erinnerungslandschaft, aus der die Erfahrungen und Geschichten der Einwanderer weitgehend ausgegrenzt

geblieben sind. »Jenseits des privaten oder des zumindest teilweise geschützten Raums ethnischer Enklaven finden sich keine Signaturen der Einwanderung, es herrscht ein symbolischer Ausschluss« (*Motte/Ohliger 2004, S. 18*). In dem machtdurchzogenen Raum der Erinnerungskultur sind die Plätze umkämpft und die Zugänge kontrolliert. Zu beobachten sind Beschränkungen wie auch beginnende Öffnungen dieses Raumes, wenn die »Rekonstruktion und Analyse der deutschen Zeitgeschichte als Migrationsgeschichte« praktiziert wird (*Motte/Ohliger 2004, S. 13*). Die in den letzten Jahren intensiv geführte Auseinandersetzung um die Erinnerungskultur hat sich kaum auf die Diskussion um die Einwanderungsgesellschaft bezogen. Bei der Verbindung dieser beiden Diskurse geht es um die »Konstruktion von Zugehörigkeit im Rahmen des Nationalstaates« (*Motte/Ohliger 2004, S. 47*). Der Platz der Migrantinnen und Migranten im kollektiven Gedächtnis ist Teil einer »historisch-symbolischen Anerkennung«, in der sich eine »staatsbürgerliche Akzeptanz« ausdrückt als »Voraussetzung für volle Partizipation im Gemeinwesen« (*Motte/Ohliger 2004, S. 48*). Für eine erinnerungskulturelle Realisierung der Einwanderungsgesellschaft kann es allerdings nicht nur darum gehen, die Migrationsgeschichte zu repräsentieren und in das öffentliche Bewusstsein zu rücken. Es stellt sich auch die Aufgabe, den Diskurs der Geschichtserinnerung, in dessen Zentrum in der BRD die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus steht, in den Kontext der Einwanderungsgesellschaft zu stellen und ihn dort auch weiterzuentwickeln.

Für die Praxis historisch-biografischer Bildungsarbeit diskutiert ULLA KUX einen Ansatz, der die interkulturelle Dimension von Bildungsprozessen produktiv aufgreift und in die erinnernde Rekonstruktion von Geschichte einbezieht. KUX fordert die Akteure politischer Bildung auf, ihre Perspektiven zu prüfen. Es komme zu »Perspektivenverengungen«, wenn historische Lernprozesse, die insbesondere die NS-Geschichte thematisieren, auf ein nationales Wir beschränkt blieben (*Kux 2006b, S. 243*). Wird die NS-Geschichte als »deutsche Geschichte« repräsentiert, kommt Migrantinnen und Migranten dabei nur ein Außenstatus zu. Die Autorin sieht darin »keine taugliche Gegenüberstellung für die Bildungspraxis« (*Kux 2006b, S. 247*) und plädiert für eine »multiperspektivisch angelegte Beziehungsgeschichte« (*Kux 2006b, S. 248*), die es ermöglicht, die internationale Dimension des Nationalsozialismus erfahrbar zu machen. Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft wird in diesem Ansatz nicht als Maßnahme zur Integration in ein deutsches Geschichtsbild betrachtet, sondern als Prozess interkultureller Verständigung über eine

Verbrechensgeschichte, die global bedeutsam ist und auf vielfältige Weise erinnert wird.

In den drei angesprochenen Praxisfeldern historischen Lernens – in der Kölner deutsch-türkischen Geschichtsinitiative, bei der interkulturellen Arbeit des Hauses der Wannsee-Konferenz und durch die Berliner beziehungsgeschichtlichen Stadtführungen – werden Schritte in Richtung einer Erinnerungspraxis unternommen, die Heterogenität aufgreifen und dabei zugleich den Anspruch auf Zugehörigkeit anerkennen, ohne diese Zugehörigkeit auf eine Identität festzulegen.

Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft

Zugänge zur Geschichte des Holocaust werden zunehmend überlagert von antisemitischen Stereotypen, um über die Diskreditierung der Opfer die Konfrontation mit der Verbrechensgeschichte abzuwehren. »Es war ganz interessant – aber die Juden übertreiben«, äußerte ein Student der Pädagogik im Anschluss an einen Synagogenbesuch, bei dem auch die Geschichte der jüdischen Gemeinde in der Universitätsstadt angesprochen worden war. »Übertrieben« findet er es, immer wieder auf den Holocaust zu sprechen zu kommen. Außerdem sei das ja alles nicht so gewesen, die Juden machten daraus eine Riesengeschichte zu ihren eigenen Gunsten. Ein bekannter Topos aus dem Repertoire des sekundären Antisemitismus war angesprochen: die Unterstellung, die Erinnerung an den Holocaust würde von »den Juden« instrumentalisiert. Zugleich ging es um die Relativierung des historischen Gegenstandes selbst, der in der Sichtweise des Studenten im Grunde nicht die Bedeutung habe, die man ihm in der Öffentlichkeit hierzulande beimesse. Was geschieht hier und wie können pädagogisch Verantwortliche im Kontext eines in diesem Falle universitären Zusammenhangs reagieren?

In einer empirisch gestützten Untersuchung zu Artikulationsformen des aktuellen Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen kommen insbesondere drei Stereotype zum Ausdruck: »Differenzkonstruktionen, die Juden als vom jeweiligen ›Wir‹ klar zu unterscheidende Gruppe thematisieren; eine problematische Kritik deutscher Erinnerungspolitik sowie eine Kritik israelischer Politik, in der zum Teil Juden generalisierend zugeschrieben wird, sie seien dafür verantwortlich« (*Schäuble/Scherr 2006a*, S. 58). Zugleich treten diese Stereotype in Verbindung mit einer prinzipiellen Ablehnung von An-

tisemitismus auf, im Zusammenhang mit einer »moralischen Verurteilung des Holocaust« sowie mit dem Bekenntnis zu einer »toleranten Haltung gegenüber Juden als Individuen« (Schäuble / Scheer 2006a, S. 58). Deshalb wenden sich **BARBARA SCHÄUBLE** und **ALBERT SCHERR** gegen einen identifizierenden Umgang mit Antisemitismus, bei dem eindeutig unterschieden wird »zwischen antisemitischen und nicht-antisemitischen Jugendlichen« (ebd.). Eher geht es darum, widersprüchliche Ausdrucksformen wahrzunehmen, die im Zusammenhang mit »gesellschaftspolitischen und/oder jugendkulturellen Selbstverortungen« zu betrachten sind (ebd.). Weil die aktuellen Ausdrucksformen des Antisemitismus in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht insbesondere in Jugendszenen untersucht werden, entsteht leicht der Eindruck, es handle sich um ein Jugendproblem. Dem ist entschieden zu widersprechen, da in einer solchen Sichtweise wiederum die Tatsache verdrängt wird, dass es um eine gesamtgesellschaftliche Problematik geht.

Für die pädagogische Analyse und Kritik antisemitischer Haltungen und Praktiken wird es erforderlich, Erfahrungen der Marginalisierung, Diskriminierung und Nichtzugehörigkeit zu bearbeiten, um die Probleme sichtbar werden zu lassen, die durch antisemitische Projektionen verdeckt werden. Für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus bedarf es einer Aufmerksamkeit dafür, dass mit antisemitischen Äußerungen Zugehörigkeiten und Erfahrungen der Nichtzugehörigkeit verhandelt werden, allerdings oftmals nicht explizit, sondern vermittelt über die Abwehr bestimmter Geschichtsdiskurse und durch das Einnehmen von Gegenpositionen gegenüber den Auffassungen derer, die zur »Dominanzkultur« gehören (**BIRGIT ROMMELSPACHER**). Vor diesem Hintergrund plädieren **SCHÄUBLE** und **SCHERR** für Bildungsangebote, »die sich an Grundsätzen einer reflektierten interkulturellen Pädagogik bzw. einer kritischen Diversity-Perspektive orientieren« (*Schäuble/Scherr 2006a*, S. 64) und »die an der Lebenssituation und den Erfahrungen, auch den Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen ansetzen (...)« (*Schäuble/Scherr 2006b*, S. 73). Im Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen kommt es zu einer »Vervielfachung miteinander konkurrierender Opferidentitäten und daran geknüpfter Anerkennungsforderungen« (*Fechler 2005*, S. 189). Sollen diese nicht zur Rechtfertigung antisemitischer Haltungen herangezogen werden, bedarf es einer expliziten Thematisierung dieser Erfahrungen wie auch der Frage, warum antisemitische Erklärungsmuster dafür aufgegriffen werden und durch welche Quellen diese zur Verfügung stehen.

Es bedarf also einer doppelten Perspektive sowohl auf die Situation derer, die antisemitische Versatzstücke benutzen, wie auch auf die medialen Quellen, aus denen diese geschöpft werden. Ungleichheitsverhältnisse in der Einwanderungsgesellschaft geben einen Boden ab für projektive und identifizierende Erklärungsmuster, die die Situation vereinfachen. Antisemitismus eignet sich sowohl zur Provokation und damit zur Differenzmarkierung wie auch zum Erzeugen von Zustimmung und wird auf einem Territorium artikuliert, auf dem die Zugehörigkeiten umkämpft sind. Für die Pädagogik ergibt sich die Notwendigkeit, die Einwanderungsgesellschaft als einen Kontext zu reflektieren, in dem Antisemitismus aktualisiert wird, und dieser Kontext ist die eigene Gesellschaft. Demgegenüber wäre ein Zugang, der sich auf einen spezifischen Antisemitismus der Einwanderer konzentriert, der Sache völlig unangemessen, da antisemitische Positionen vielfältig eingenommen werden und sich nicht an Herkunftskontexten festmachen lassen. Im Gegenteil zeichnet sich der aktuelle Antisemitismus gerade dadurch aus, dass er die verschiedensten politischen Lager, kulturellen und nationalen Zuordnungen verbindet. Eine Problemsicht, bei der angenommen wird, Antisemitismus sei insbesondere unter »bildungsfernen« und unter »muslimischen« Jugendlichen verbreitet, betrachten SCHÄUBLE und SCHERR vor dem Hintergrund ihrer qualitativen Studie (vgl. *Schäuble/Scherr 2006b*) als »empirisch unhaltbar« und als »Hindernis für eine angemessene Beschreibung der Problematik« (*Schäuble/Scherr 2006a*, S. 75). Eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist mit vielfältig verzweigten Antisemitismen konfrontiert, die es erfordern, den eigenen gesellschaftlichen Kontext als das Terrain anzuerkennen, auf dem dieselben aktivierbar sind.

Kriterien für die Bildungsarbeit im Umgang mit den Nachwirkungen des NS

Aufgrund meiner eigenen, persönlich-gesellschaftlichen Beziehung zu den Nachwirkungen des NS betrachte ich drei Aspekte als besonders relevant für eine postnationalsozialistische pädagogische Selbstreflexion: Zum einen scheint es mir erforderlich, sich damit auseinanderzusetzen, wie ich selbst einem homogenisierten Gesellschaftsbild folge, das Deutschland als weiße und nichtjüdische Gesellschaft konzipiert und dabei andauernd Fremdheiten herstellt – auch dann, wenn es sich

gegen die Ausgrenzung derer wendet, die fremd gemacht werden. Zu konkretisieren ist diese selbstkritische Analyse einer in sich homogenen Nationen- und Gesellschaftsvorstellung durch die kritische Reflexion des Ineinanderwirkens rassistischer und antisemitischer Weltbilder.

Zweitens halte ich es für relevant, sich mit dem eigenen Bild von Täterschaft bei der Aufarbeitung des NS auseinanderzusetzen. Die extremen Verbrechen des NS begünstigen eine externalisierende Sichtweise, die von sich selbst absieht und Täterschaft projektiv versteht als etwas, das anderen zukommt, die nicht so sind wie ich. Diese projektive Externalisierung hält die Geschichte auf Abstand bei gleichzeitiger Behauptung, sich mit genau dieser Geschichte auseinanderzusetzen.

Drittens plädiere ich dafür, jene Momente in der Kommunikation über die Erinnerung an den NS herauszuarbeiten, in denen eine moralische Überlegenheit beansprucht wird. Diese stellen sich insbesondere dann ein, wenn Aufarbeitungsprozesse dafür instrumentalisiert werden, ein Selbstbild erfolgreicher Läuterung zu repräsentieren und Erinnerungsarbeit als Leistung und Errungenschaft darzustellen. Eine zu entwickelnde Aufmerksamkeit für alle drei Aspekte bildet eine Voraussetzung für eine kritische Praxis im pädagogischen Umgang mit einer unabgeschlossenen Geschichte. Für eine selbstreflexive pädagogische Arbeit im Umgang mit den Nachwirkungen des NS schlage ich vor, sich an den folgenden Problemdimensionen zu orientieren:

- Repräsentation: Wer spricht über wen? Wer wird durch dieses Sprechen als zugehörig oder nichtzugehörig gekennzeichnet?
- Identität: Besetzungen der NS-Geschichte im nationalen Diskurs. Inwiefern wird die Auseinandersetzung mit dem NS und seinen Nachwirkungen als spezifisch deutsches Problem aufgefasst?
- Generationen: Wie werden die unterschiedlichen Zugänge zur Geschichte aufgrund generationeller Erfahrungen berücksichtigt? Wahrnehmungen der dritten und vierten Generation nach 1945.
- Abwehr: Welche Funktionen hat die Schuldthematik und wie kann das Unbehagen an einer moralisierenden Geschichtsvermittlung reflektiert werden?
- Beziehungsgeschichten (ULLA KUX): Anknüpfungspunkte an die NS-Vergangenheit aus verschiedenen nationalen Hintergründen – Erforschung europäischer und globaler Beziehungen zum NS.
- Umgang mit dem Aktualisierungsdilemma (MICHA BRUMLIK): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen heute als Hintergründe

für das Interesse am NS?

- Nachwirkungen: Welt- und Menschenbilder wahrnehmen, die im NS geprägt worden sind; Analyse der ideologischen Grundstrukturen, wie beispielsweise die Vorstellung nationaler Homogenität.
- Umgang mit sozialen Spaltungen: Gesellschaftlich dominante Unterscheidung von Migrationsdeutschen und Herkunftsdeutschen unterlaufen.
- Rassismus und Antisemitismus: Systematisch unterscheiden und aktuelle Erscheinungsformen beider Ideologien vom NS abgrenzen.

Literatur

AKHANLI, DOĞAN (2006): Meine Geschichte – »Unsere« Geschichte. Türkischsprachige Führungen im NS-Dokumentationszentrum in Köln, in: Fritz-Bauer-Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Astrid Messerschmidt/Barbara Schäuble) (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Frankfurt/M., S. 310–317

FECHLER, BERND (2005): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention, in: Hanno Loewy (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen, S. 181–206

GRYGLEWSKI, ELKE (2006): Neue Konzepte der Gedenkstättenpädagogik. Gruppenführungen mit Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz, in: Fritz-Bauer-Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Astrid Messerschmidt/Barbara Schäuble) (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Frankfurt/M., S. 299–309

HA, KIEN NGHI (1999): Ethnizität und Migration, Münster

HEYL, MATTHIAS (2005): »Conflicting memories«. Vom Nutzen pädagogischer Erinnerungsarbeit im »Global Village«, in: Rudolf Leiprecht / Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts., S. 192–217

KÖSSLER, GOTTFRIED (2004): Menschenrechtsbildung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt »Konfrontationen«, in: Fritz-Bauer-Institut (Hg.): Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Frankfurt/M., S. 301–312

KUX, ULLA (2006a): Produktive Irritationen. Multiperspektivische Bildungsprojekte zur Beziehungsgeschichte hiesiger Mehr- und Minderheiten, in: Fritz-Bauer-Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Astrid

- Messerschmidt/Barbara Schäuble (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Frankfurt/M., S. 318–328
- KUX, ULLA (2006b): Deutsche Geschichte und Erinnerung in der multiethnischen und -religiösen Gesellschaft. Perspektiven auf interkulturelle historisch-politische Bildung, in: Heidi Behrens/Jan Motte (Hg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts., S. 241–259
- MESETH, WOLFGANG (2002): »Auschwitz« als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, in: Claudia Lenz/Jens Schmidt/Oliver von Wrochem (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster, S. 125–133
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2005): Zwischen Schuldprojektion und Moralisierungsbewehr. Beobachtungen in der dritten Generation nach dem Holocaust, in: Außerschulische Bildung 1/2005, S. 35–41
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Anne Broden/Paul Mecheril (IDA) (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf, S. 47–68
- MOTTE, JAN / RAINER OHLIGER (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen, in: dies. (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen, S. 7–16
- SCHÄUBLE, BARBARA / ALBERT SCHERR (2006a): »Ich habe nichts gegen Juden, aber ...« Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendzonen, in: Fritz-Bauer-Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Bernd Fechner/Gottfried Kößler/Astrid Messerschmidt/Barbara Schäuble) (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Frankfurt/M., S. 51–79
- SCHÄUBLE, BARBARA/ALBERT SCHERR (2006b): »Ich habe nichts gegen Juden, aber ...« Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen, Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung

Von der Arbeit mit Zeitzeugen zur Vermittlung eines Zeitzeugnisses

HANS-JOACHIM HIRSCH / ROBERT STONER

Beim derzeit bevorstehenden Verlust von Zeitzeugen stehen wir vor der Frage, wie wir die KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen weiterhin zu einem lebendigen Ort der Erfahrung machen. Die Versuche einer Professionalisierung der Ausstellung und der organisatorischen Abläufe können nur einen unzulänglichen Versuch darstellen, der leicht in ein museales Abseits führt. Als Alternative und Ergänzung zur üblichen Führung durch die Ausstellung bietet eine in Mannheim verortete Gruppe des Netzwerks für Demokratie und Courage seit drei Jahren Projektstage in der KZ-Gedenkstätte an.

Die Entwicklung der KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen

In der KZ-Gedenkstätte soll an ein Außenlager des KZ Natzweiler-Struthof erinnert werden, das sich in der Spätphase der NS-Zeit in der heutigen Gustav-Wiederkehr-Schule in Mannheim-Sandhofen befunden hatte. In dieses Lager waren im September 1944 nach ihrer Registrierung im KZ Dachau 1.060 polnische Männer verschleppt worden, die im Verlauf des Warschauer Aufstands von den dort eingesetzten deutschen Besatzungstruppen aufgegriffen worden waren. Die Gefangenen wurden im Mannheimer Daimler-Benz-Werk als Zwangsarbeiter eingesetzt und sollten dort Militärlastwagen produzieren.

In der am Ort des Geschehens eingerichteten Gedenkstätte sollen die Lebenslinien dieser Männer, ihre Verschleppung, der KZ-Alltag und die dramatischen Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen dokumentiert werden. Mit der Darstellung ihrer Leidensgeschichte soll an den Terror des nationalsozialistischen Regimes erinnert werden, die

Geschichte des Konzentrationslagers mitten im Ort soll als Lehrstück an zukünftige Generationen weitervermittelt werden.

Das Wissen um die Funktion der Schule in Sandhofen ging in den Nachkriegsjahrzehnten verloren, ein kollektiver Prozess, der von einem maßgeblichen Teil der Ortsbewohner getragen oder zumindest gefördert wurde. So war die Wiederaneignung der historischen Fakten von Konflikten begleitet, die den Aufbau einer Gedenkstätte erschwerten. In dieser Gründungsphase konzentrierte sich das Interesse der Aktivistinnen und Aktivisten auf die Örtlichkeit als Gedenkort, dessen Geschichte in der Konsequenz von der Gründergeneration selbst aufgearbeitet werden musste. Durch die Studien junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, zusätzliche Aufarbeitung in Schulprojekten und im privaten Studienkreis erweiterte sich das Wissen ebenso wie durch den Kontakt mit überlebenden Zeitzeugen aus Warschau. Erst ein gutes Jahrzehnt später konnte jedoch mit dem Aufbau einer Ausstellung begonnen werden, die aus diesen Vorarbeiten resultierte. Ergänzungen kamen nach und nach im Kontakt mit den überlebenden polnischen Opfern zustande, mit denen ein reger Austausch gepflegt wurde.

Die Entwicklung pädagogischer Konzepte zur Vermittlung der KZ-Geschichte

Einen ersten didaktischen Ansatz bildete die Vermittlung des Geschehens über die Berichte der Zeitzeugen. Da andere historische Quellen weitgehend fehlen, bekommen die Erzählungen der Betroffenen ein besonderes Gewicht. Sie stehen im Mittelpunkt zahlreicher Dokumentationen, Filmprojekte und nicht zuletzt in unserem »Raum der Biografien«, der anhand von acht ausgewählten Lebenswegen die Geschichte des KZ Mannheim-Sandhofen exemplarisch darlegt. Hörstationen bilden den Schwerpunkt dieses dritten Ausstellungsteils. Darin sprechen Unterstützer der Gedenkstätte die Erinnerungstexte ehemaliger polnischer KZ-Häftlinge, ein Versuch der Würdigung individuellen Erlebens. Bei der Besichtigung der Ausstellung durch Jugendliche zeigt sich, dass dieser Vermittlungsansatz bereitwillig aufgenommen wird.

Die persönliche Einbindung der ehemaligen Häftlinge wird in absehbarer Zeit einem Ende zugehen, die Gedenkstätte wird jedoch ihr Zeitzeugnis konservieren und weiterhin mit den hinterlassenen Erinnerungen arbeiten. Sie ist mittlerweile fester Bestandteil des Unterrichts in zahlrei-



Jugendliche bei der Führung »Der Weg der Häftlinge« durch Mannheim-Sandhofen

chen Schulen geworden – perspektivisch sollen Schulen im Mannheimer Raum zunehmend in die Gedenkstätte eingeladen werden. Das Angebot, das am besten als »Lernort zur Geschichte« umschrieben werden kann, hat bislang zahlreiche Kooperationen mit wechselndem Erfolg ergeben. Voraussetzung dazu ist vor allem der beharrliche Wille zu Improvisation und Experimenten, denn mit jeder Gruppe Jugendlicher, die an sich schon vorab schwer einzuschätzen sind, kommen auch Betreuende oder Lehrkräfte, die unterschiedliche Erwartungen an die Gedenkstätte herantragen.

Standard ist mittlerweile der Einsatz von Jugendlichen geworden, die Führungen von Schulklassen übernehmen. Dabei konnten wir in den letzten Jahren auf eine Anzahl sehr engagierter Studentinnen und Studenten zurückgreifen, die sich mit dem Thema identifiziert haben und somit sehr viel an die jugendlichen Besuchenden der Gedenkstätte weitergeben konnten.

Für eine solche Tätigkeit stehen zahlreiche Grundlagen zur Verfügung: Neben der Ausstellung zur Geschichte des KZ und der beschreibenden Dokumentation gibt es Filmmaterial, eine Sammlung von Dokumentationsmaterial zu einer Ortsführung, die Zeitzeugenaussagen, Presseberichte und historisches Quellenmaterial beinhaltet, als auch klassische schulische Materialien, wie Arbeitsbögen für Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen.

Kooperation mit dem Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) Baden-Württemberg

Aus dieser Situation heraus entstand das Kooperationsprojekt mit einer Mannheimer Gruppe von Teamerinnen und Teamern des Netzwerks für Demokratie und Courage (NDC) Baden-Württemberg. Die Kooperation setzte sich die Erarbeitung eines eigenständigen, sechsstündigen Projekttags für Schülerinnen und Schüler ab der neunten Klassenstufe zum Ziel. Im Mittelpunkt sollen die Geschehnisse im KZ Mannheim-Sandhofen stehen, die den Schülerinnen und Schülern auf eine angemessene Art und Weise vermittelt werden. Aber auch die Herausforderung von Zivilcourage im thematischen Kontext des Gedenkens an Opfer von Konzentrationslagerhaft und Zwangsarbeit sollte bearbeitet werden. Die Expertinnen und Experten des Gedenkstättenvereins steuerten zu diesem gemeinsamen Ziel vor allem das historische Wissen bei, die Teamerinnen und Teamer des NDC didaktisch-methodisches Know-how aus den Erfahrungen in der politischen Jugendbildungsarbeit mit Schulklassen.

Das Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) Baden-Württemberg

Das NDC ist ein Netzwerk verschiedener gleichberechtigter Kooperationspartner, deren Hauptaufgabenfeld die politische Jugendbildungsarbeit mittels der Projekttagge »Für Demokratie Courage zeigen!« ist. Innerhalb von sechs Schulstunden erarbeiten ehrenamtliche, gemischtgeschlechtliche Teams gemeinsam mit Schulklassen bzw. Jugendgruppen unter Einsatz vielfältiger Methoden und Medien verschiedene thematische Schwerpunkte. In Baden-Württemberg stehen insgesamt fünf verschiedene Projekttagge für die Teilnehmenden und die Schulen bzw. Jugendeinrichtungen zur Auswahl. Seit Projektstart 2003 hat das NDC in Baden-Württemberg mehr als 900 Projekttagge mit über 17.000 Teilnehmenden durchgeführt (Stand: Januar 2009).

Die Projekttaggekonzepte des NDC umfassen u.a. folgende Projekttagge:

- A: »Schublade offen! Am Anfang war das Vorurteil!« – Ein Projekttag zu den Themen Rassismus, Migration und couragiertes Handeln,
- B: »Monolizien – Das Planspiel« – Ein Projekttag zu Diskriminierung, Macht und gesellschaftlichen Veränderungen,

- C: »Stay different!« – Ein Projekttag zu Vielfalt, gegen Rechtsextremismus und für couragiertes Handeln und
- M: »Der Information auf der Spur« – Ein Projekttag zum bewussten Umgang mit Medien.

Der Projekttag in der KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen

Der Projekttag G: »Eine Schule als KZ – Ein Projekttag in der KZ-Gedenkstätte Mannheim-Sandhofen« wird für Schülerinnen und Schüler ab 15 Jahren bzw. der neunten Klassenstufe angeboten. Die Ziele des Projekttags sind:

- methodisch vielseitige Wissensvermittlung zum Thema KZ/Zwangsarbeit,
- Sensibilisierung der Teilnehmenden für die historische und bis heute gegenwärtige Dimension des Terrors der NS-Gewaltherrschaft,
- Wahrnehmung des Leids und der individuellen Geschichte der Opfer und
- Aufzeigen von Möglichkeiten der Zivilcourage.

Während des Projekttags wird eine Vielzahl an Methoden (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, diverse Moderations- und Darstellungstechniken etc.) und Medien (Originalquellen, Zeichnungen, Tonbandaufnahmen, Fotografien etc.) eingesetzt.

Der Projekttag umfasst sechs Schulstunden. Am Anfang eines jeden Projekttages stehen Führungen durch Mannheim-Sandhofen sowie durch die Dauerausstellung in der Gedenkstätte. An den unterschiedlichen Stationen werden Impulsreferate gehalten, bei denen die Teilnehmenden durch Fragen, Luftbildaufnahmen und historische Fotos von Sandhofen sowie Zeichnungen eines Häftlings aktiv eingebunden werden. Das hier vermittelte Wissen über Nationalsozialismus, Zwangsarbeit und Konzentrationslager bildet die Grundlage für die weitere Teilnahme am Projekttag. Nach einer Pause bearbeiten die Teilnehmenden unter Anleitung sechs thematische Schwerpunkte:

1. System der nationalsozialistischen KZs,
2. Tagesablauf der Häftlinge im KZ Sandhofen,
3. Konsequenzen der Lebensbedingungen für die Häftlinge,
4. Arbeitsbedingungen der Häftlinge bei Daimler-Benz,
5. Situation in Sandhofen damals,
6. Umgang mit der Gedenkstätte.

Ziel ist es, sich in einer kleinen Arbeitsgruppe mit Hilfe unterschiedlicher Medien intensiv mit einem Thema zu beschäftigen und sich Teile der Dauerausstellung zu erarbeiten. Die Ergebnisse werden in Form einer Collage inhaltlich zusammengefasst. Anschließend an die Gruppenarbeit präsentieren die einzelnen Arbeitsgruppen der ganzen Klasse ihre Ergebnisse mit Hilfe dieser Collagen. Dadurch kennen alle Teilnehmenden die wichtigsten Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen und haben einen umfassenden Eindruck und weitgehende Informationen über das damals Geschehene erhalten.

Den inhaltlichen Abschluss eines Projekttages bildet die Beschäftigung mit der Frage »Warum Gedenken?«. Mögliche Antworten auf die Frage nach der Bedeutung von Orten des Gedenkens und Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus werden auf der linken Seite eines Präsentationspapiers visualisiert. Auf der rechten Seite wiederum werden Nennungen der Teilnehmenden notiert, die eigene Handlungsmöglichkeiten gegen das Vergessen darstellen. Die Teilnehmenden werden sich somit der Bedeutung von Gedenkstätten bewusst und erkennen gleichzeitig, dass jede/r etwas gegen das Vergessen nationalsozialistischer Verbrechen tun kann und werden damit zu couragiertem Handeln motiviert.

Fazit

Seit der ursprünglichen Konzeptionierung des Projekttages im Jahr 2006 wurden über 20 Projektstage, eine Konzeptüberarbeitung und zwei Konzepttransfers für neue Teamerinnen und Teamer durchgeführt. Das Feedback der Teilnehmenden in offener und anonymer Form und der anwesenden Lehrerinnen und Lehrer in offener Form und mittels Rückmeldebogen ist durchgehend positiv. Die Teamenden berichten von einem hohen Grad der Beteiligung und großem Interesse der Teilnehmenden und halten die Vermittlungsmethoden für adäquat. Die Evaluation des Feedbacks der Teilnehmenden und der Reflexion der Teamenden in offener und standardisierter Form mittels eines Reflexionsbogens lässt uns das Konzept als ausgereift und erfolgreich für die Ziele des Projekttages erachten.

Das ökumenische Jugendprojekt Mahnmal

JÜRGEN STUDE

Am 23. Oktober 2005 wurde auf dem Gelände der Tagungsstätte der Evangelischen Jugend in Neckarzimmern ein Mahnmal zur Erinnerung an die deportierten badischen Jüdinnen und Juden der Öffentlichkeit übergeben. Auf einer frei zugänglichen Wiese des Tagungsgeländes bildet ein Betonfundament einen 25 mal 25 Meter großen Davidstern. Diese Bodenskulptur bietet Platz für Erinnerungssteine aus 137 Deportationsorten. Das Neckarzimmerner Mahnmal ist die einzige Gedenkstätte in Baden-Württemberg, die an die landesweite Deportation im Oktober 1940 erinnert. Entstanden ist es im Rahmen des ökumenischen Jugendprojekts Mahnmal und steht unter der Schirmherrschaft des baden-württembergischen Kultusministers Helmut Rau.

Der 22. Oktober 1940 und die Deportation der badischen Juden in das Lager Gurs

Ausgangspunkt des Jugendprojektes ist die Deportation am 22. Oktober 1940, dem schwarzen Tag in der badischen Geschichte. Der badische NSDAP-Gauleiter Robert Wagner versuchte mit dieser unangekündigten Aktion, seinen Gau – als den ersten im Deutschen Reich – »judenfrei« zu erklären. Die Opfer waren völlig überrascht, als am Morgen Gestapo-Männer an ihren Wohnungstüren erschienen und sie aufforderten, ihre Sachen zu packen. Manchen ließ man nicht einmal die zwei Stunden, die auf einem Merkblatt vorgesehen waren. Für ihren Transport stellte die Reichsbahn Sonderzüge bereit, die bei Breisach den Rhein passierten und von den französischen Behörden schließlich zu dem in den Pyrenäen gelegenen Lager Gurs weitergeleitet wurden. Durch Stacheldraht von

der Außenwelt getrennt, waren die Internierten dort auf einer Fläche von etwa drei Quadratkilometern eingesperrt.

Das »Camp de Gurs« war 1939 von der französischen Regierung zur Aufnahme von Flüchtlingen aus dem spanischen Bürgerkrieg errichtet worden. Es lag in Südfrankreich am Fuße der Pyrenäen, nahe der spanischen Grenze. Zwischen 1939 und 1945 waren insgesamt über 60.000 Menschen in Gurs interniert. Das Lager bestand aus ca. 380 Baracken, die weder sanitäre Anlagen noch Trennwände oder verglaste Fenster hatten. In einer Baracke waren etwa 50 bis 60 Menschen untergebracht. Die Lagerverwaltung war auf die Unterbringung und Verpflegung der über 6.000 Deportierten¹ in keiner Weise vorbereitet. Es fehlte an Nahrung, Medizin und Kleidung. Zu der bitteren Kälte kam noch eine Ruhr-epidemie, die Hunderten von Menschen das Leben kostete. Die meisten Todesopfer forderten die Wintermonate von November 1940 bis April 1941. Es waren vor allem ältere und gebrechliche Menschen, die sich von dem Schock der Deportation nicht mehr erholen konnten und keine Kraft mehr hatten. Verschiedene jüdische und christliche Hilfsorganisationen versuchten, den Internierten das Leben zu erleichtern und Medikamente, Kleidung und Essen zu besorgen. Einige der Deportierten wurden ab Februar 1941 in kleinere Nebenlager verlegt. Dort herrschten etwas bessere hygienische Verhältnisse und eine bessere Versorgung mit Lebensmitteln.

Das Lager Gurs mit seinen Nebenlagern ist nicht mit den Todeslagern im Osten zu vergleichen; es war kein Vernichtungslager wie Auschwitz oder Treblinka. Deportierte, die im Besitz von Auswanderungspapieren waren, konnten bis zum Sommer 1942 legal auswandern. Anderen gelang es, mit Hilfe von Widerstandsgruppen und Hilfsorganisationen aus dem Lager zu fliehen und die Verfolgungszeit im Untergrund zu überleben. Für einen Großteil jedoch war Gurs lediglich eine Zwischenstation auf ihrem Leidensweg. Ab März 1942 veranlasste Theodor Dannecker, der Leiter des Judenreferates der Gestapo und Bevollmächtigter Eichmanns in Frankreich, die Deportation aller dort lebenden Juden nach dem Osten. Die aus Viehwagen zusammengestellten Deportationszüge wurden über das Sammellager Drancy bei Paris nach Auschwitz bzw. Sobibor weitergeleitet. Die meisten der Deportierten wurden noch am Tag ihrer Ankunft in den KZs ermordet.

¹ Außer den etwa 5.600 badischen Juden wurden am 22. Oktober 1940 auch pfälzische und saarpfälzische Juden deportiert.

Die Idee des Jugendprojekts

Im ehemaligen Land Baden waren über 5.600 Personen in insgesamt 137 Gemeinden von der Deportation betroffen. Die meisten Deportierten lebten zuvor in Mannheim (über 2.000 Personen) und in Karlsruhe (ca. 900). In etlichen der 137 Gemeinden ist das Gedenken an den 22. Oktober 1940 Teil der kommunalen Erinnerungskultur, in anderen Orten ist nicht einmal bekannt, dass dort jüdische Menschen lebten und von dort verschleppt wurden.

Die Idee des Jugendprojektes ist so einfach wie überzeugend: In jedem der Deportationsorte sollen sich Jugendgruppen oder Schulklassen mit der Deportationsgeschichte auseinandersetzen und zwei Gedenksteine gestalten. Einer der beiden Steine soll in der Gemeinde bleiben und dort einen angemessenen Standort erhalten, der andere wird Teil des zentralen Mahnmals in Neckarzimmern. So hat das Projekt einen dualen Charakter mit dem Mahnmal als zentralen Gedenkort und den dezentralen Aktivitäten vor Ort. Der künstlerische Leiter des Projektes, Karl Vollmer aus Gondelsheim, von dem der Entwurf für die Bodenskulptur stammt, verweist auf den Prozesscharakter des Projektes. Er selbst habe lediglich den »statischen Teil« geschaffen. »Der andere Teil – der dynamische – ist die Erinnerungsarbeit der Jugend in den Heimatgemeinden und die Anfertigung der Steine als Erinnerungszeichen.« Das Projekt wird getragen von der Jugendarbeit der Erzdiözese Freiburg und der Evangelischen Landeskirche in Baden. Es ist erst abgeschlossen, wenn alle 137 Steine aus den 137 Deportationsorten auf der Bodenskulptur versammelt sind. Derzeit (Frühjahr 2009) umfasst das Mahnmal Steine aus 71 Gemeinden.

Der Standort Neckarzimmern

Das zentrale Mahnmal als Gedenkort sollte seinen Standort auf dem Gelände einer kirchlichen Einrichtung erhalten, die von vielen Jugendlichen besucht wird. Die Tagungsstätte in Neckarzimmern wurde als geeigneter Ort erachtet, zumal sie für das Projekt eine zusätzliche Symbolkraft birgt: Auf ihrem Gelände befand sich während des Zweiten Weltkriegs ein Lager für Zwangsarbeiter, an deren Schicksal Tafeln erinnern. Auch andere Orte der Region Oberer Neckar waren Schauplatz nationalsozialistischer Verfolgung. KZ-Häftlinge mussten Zwangsarbeit in den Gipsstollen für die Rüstungsindustrie leisten. Zahlreiche jüdische

Gemeinden fielen dem Rassenwahn zum Opfer – unter ihnen auch die israelitische Gemeinde Neckarzimmern, deren dort lebende Mitglieder ebenfalls am 22. Oktober 1940 verschleppt wurden. Diese dunkle Seite der Geschichte wird an etlichen Gedenkstätten und Erinnerungsorten in der Region dokumentiert. Das Mahnmal in Neckarzimmern ist ein weiterer Baustein dieser regionalen Erinnerungskultur.

Die Gedenkstätte liegt auf einer Wiese oberhalb der Tagungsstätte und ist frei zugänglich. Eine Informationstafel erläutert den Hintergrund und die Zielsetzung des Jugendprojektes. Führungen sind auf Anfrage möglich. Das Mahnmal stößt auf großes Interesse der die Tagungsstätte besuchenden Gruppen und Schulklassen. Interessant ist die Beobachtung, dass zunehmend Einzelbesucherinnen- und -besucher, Wandergruppen oder Menschen, die einen persönlichen Bezug zu den Deportierten des 22. Oktober 1940 haben, den Weg nach Neckarzimmern finden. Die für das Mahnmal Verantwortlichen tragen dieser Entwicklung Rechnung, indem sie Arbeitshilfen und Informationsmaterialien für Besucher und interessierte Gruppen bereitstellen.



Besucher am Mahnmal für die deportierten badischen Juden in Neckarzimmern

Die Umsetzung des Projektes

So einfach das Projekt in der Beschreibung klingt, so aufwändig ist die Umsetzung für die Gruppen. Insbesondere für selbst organisierte Jugendgruppen ist es bereits eine große Herausforderung, in den Besitz von zwei Steinen zu kommen. Die Jugendlichen sind in der Regel auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen, die ihnen Kontakte zu Steinmetzen, Archiven, Gemeindeverwaltungen usw. vermitteln. Auch bei der Befragung von Zeitzeugen ist Unterstützung notwendig. Dies erklärt, weshalb sich vorwiegend Gruppen beteiligen, die von erwachsenen Ehrenamtlichen oder von Hauptamtlichen (wie Pfarrerinnen und Pfarrern oder Diakoninnen und Diakonen) geleitet werden. Auch Schulen sind engagiert und beziehen das Projekt in den fächerübergreifenden Unterricht mit ein. Beachtlich sind die dokumentarischen Ergebnisse. Manche Gruppen organisieren Ausstellungen über die Deportierten, andere entwerfen eine Homepage oder verfassen eine Broschüre zu den Schicksalen der Deportierten aus ihrer Gemeinde.

Beispiel Ettenheim-Altdorf

Die Wirkung des Projektes auf die teilnehmenden Jugendlichen lässt sich am besten anhand eines Beispiels aufzeigen. Hier bietet sich das Altdorfer Projekt (Ortenaukreis) an, das von MELANIE BLOSS in einem Aufsatz dokumentiert wurde (*Bloß 2008*). Das Projekt wurde während der Projekttag des Jahres 2006 am Ettenheimer Gymnasium eingeführt und von einem Lehrer begleitet. Die aus sieben Schülern der Klassenstufen 8 bis 13 bestehende Gruppe beschloss, sich dem Ettenheimer Teilort Altdorf zuzuwenden. Die Jugendlichen besorgten sich Literatur zur Geschichte der deutschen Juden und erarbeiteten sich das historische Grundwissen über die nationalsozialistische Verfolgungsgeschichte. Sie wollten herausfinden, was in Altdorf, d. h. in der ihnen bekannten Umgebung, geschehen war. Als Einstieg in ihre Recherchen dienten ihnen die überlieferten Deportationslisten mit Angaben zu den Deportierten (Name, Alter, Adresse). Weitere Erkenntnisquellen waren Besuche eines jüdischen Friedhofs und der ehemaligen Synagoge in Kippenheim sowie Gespräche mit Zeitzeugen. Erstaunt stellten die Jugendlichen fest, dass in einigen der »arisierten« jüdischen Häuser Freunde oder Verwandte wohnen.

Durch die Erarbeitung von Faktenwissen um die konkreten historischen Vorgänge vor Ort wurde die Vergangenheit lebendig, wie MELANIE BLOSS schreibt: »Sympathie mit den einzelnen Opfern entstand, deren Lebensumstände greifbarer, realer und damit ›ansprechender‹ wurden. Aus dieser zunehmenden Nähe zu den Opfern wiederum erwuchs das Bedürfnis nach weiteren Informationen über deren Schicksal. Empathisches Angesprochenensein und Faktenwissen gerieten so in ein sich gegenseitig verstärkendes Wechselspiel« (Bloß 2008, S. 43).

Das von den Projektteilnehmern erarbeitete Wissen über die Altdorfer Opfer mündete in eine Dokumentation, die am Gymnasium Ettenheim ausliegt und dort eingesehen werden kann. Dieses Wissen bildete auch die Grundlage für die künstlerische Bearbeitung des Gedenksteins. Drei Seiten sind skulptiert. Auf der Vorderseite findet sich der siebenarmige Leuchter, die Menora, auf der Rückseite der Ortsname Altdorf. Auf der Oberseite sind stilisierte Köpfe und Schultern von Menschen aus dem Stein herausgemeißelt, die die deportierten Juden darstellen sollen. Der erste Altdorfer Stein wurde im Oktober 2007 in Neckarzimmern als Teil



Erinnerungssteine aus unterschiedlichen Deportationsorten

des zentralen Mahnmals eingeweiht. Die Vielzahl der dort bereits aufgestellten Steine führte den Projektteilnehmern auf eindringliche Weise die Dimension der nationalsozialistischen Verbrechen vor Augen. Mit der Aufstellung des zweiten Steins in Altdorf am 16. Dezember 2007 fand das Ettenheimer Projekt seinen formellen Abschluss.

MELANIE BLOSS, die Chronistin des Altdorfer Projektes, bewertet das Mahnmalprojekt als ein gelungenes Beispiel von Gedenkpädagogik, das Kopf, Hand und Gefühl gleichermaßen zur Geltung kommen lässt: »Die Projektteilnehmer haben sich den Schrecken und das Leid, welche der Nationalsozialismus hervorgebracht hat, erarbeitet und in empathischer Hinwendung lebendig und zukunftswirksam werden lassen. Dies wird zu einem wesentlichen Teil dadurch erreicht, dass das Mahnmalprojekt den Teilnehmern nicht erlaubt, passiv zu bleiben. Die bloße Rezeption von Inhalten wird durch schöpferisches Gestalten ergänzt, aus welchem sie einen wichtigen, motivierenden Teil ihrer Bedeutung gewinnt: die Wissensaneignung erhält unmittelbare Relevanz, indem sie zur Voraussetzung der Gestaltung von Dokumentation und Gedenkstein wird. Andererseits wird der schöpferische Teil des Projektes durch seine strenge Abhängigkeit von den durch die Projektteilnehmer erarbeiteten historischen Fakten der Gefahr entzogen, zu bloßer Selbsterfahrung zu werden. Das Symbol der stilisierten Köpfe, welches darauf hinweist, dass Opfer und übrige Bewohner auf wesentliche Weise nicht voneinander unterschieden waren, zeigt, dass die Teilnehmer die Einsicht gewonnen haben, dass die Opfer letztlich zu ihnen gehören. Sie haben ihnen damit ihr Zugehörigsein zur menschlichen Gattung, welches ihnen durch die Nationalsozialisten bewusst abgesprochen wurde, zurückgegeben« (Bloß 2008, S. 44 f.).

Literatur

- BLOSS, MELANIE (2008): Das Altdorfer Mahnmalprojekt: Verknüpfung von Wissen und Fühlen, in: Kirchengeschichtliches Autorenkollektiv: Kirchengeschichte – Landesgeschichte – Frömmigkeitsgeschichte, Remscheid, S. 31–46
- ERZDIOZESSE FREIBURG / EVANGELISCHE LANDESKIRCHE IN BADEN (Hg.) (2004): Arbeitshilfe »Jugendprojekt Mahnmal«, Freiburg
- EVANGELISCHE LANDESKIRCHE IN BADEN (Hg.) (2008): 22.10.1940: Arbeitshilfe und Dokumentation des Jugendprogramms Mahnmal, 2. Aufl., Karlsruhe
- LAHARIE, CLAUDE (2006): Gurs: 1939–1945. Ein Internierungslager in Südwestfrankreich, Karlsruhe / Biarritz



Jugendliche im Gespräch an der Gedenkstätte »Zeichen der Erinnerung« in Stuttgart

Geschichte und Gegenwart – historisch-politische Bildung im Projekt Lernort Gedenkstätte

MELANIE MOLL

Zeitgemäße Bildungskonzepte zu Nationalsozialismus und Holocaust anzubieten, heißt für das Projekt Lernort Gedenkstätte, die regionalen Geschehnisse als Ausgangspunkt zu nehmen, biografische Zugänge zur Geschichte zu eröffnen, einen Bezug zur Gegenwart und zur Erfahrungswelt der Jugendlichen herzustellen, die Teilnehmenden mit aktivierenden Methoden in den Vermittlungsprozess einzubinden und keine Betroffenheitspädagogik zu betreiben.

Wie diese Prinzipien umgesetzt werden, lässt sich am besten an zwei Beispielen aus der pädagogischen Arbeit zeigen: der Führung zur Deportation der Juden aus Stuttgart und den Projekttagen »Macht – Gruppe – Identität«. Das Projekt macht beide Angebote für Klassen aller Schularten und für Gruppen aus der offenen Jugendarbeit mit Jugendlichen ab 14 Jahren. Die Angebote werden individuell an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst und sind dadurch gerade auch für Jugendliche mit geringem Vorwissen geeignet.

Führung zur Deportation der Juden

Seit dem Jahr 1941 dienten die Messehallen der »Reichsgartenschau« im Höhenpark Killesberg wiederholt als Sammellager für Deportationen der jüdischen Bevölkerung Württembergs und Hohenzollerns (*vgl. Zeichen der Erinnerung* 2006). Nach einigen Tagen auf dem Killesberg wurden die Menschen zu den Gleisen des Inneren Nordbahnhofs gebracht. Dort, wo damals die Züge nach Riga, Izbica und Theresienstadt abfuhr, erinnert heute die Gedenkstätte Zeichen der Erinnerung an die über 2.000 jüdischen Menschen, die von Stuttgart aus deportiert wurden.

»Die Führung zur Deportation der Juden« beginnt am Ort des ehemaligen Sammellagers und endet bei den Deportationsgleisen in der Gedenkstätte. An verschiedenen Stationen wird ein Abschnitt der Deportationen beleuchtet, dem sonst eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Schon ab 1933 schränkten verschiedene Gesetze und Maßnahmen der Nationalsozialisten das Leben der jüdischen Menschen immer weiter ein. Die Jugendlichen erfahren zum Beispiel, dass ab April 1941 nur noch ein einziger Laden in Stuttgart Lebensmittel an Juden verkaufte (vgl. Kleggraf 2007). Mit der Einweisung in das Sammellager auf dem Killesberg wurden die Menschen endgültig aus ihrem Leben herausgerissen. Nur noch wenige Tage trennten sie von der Ankunft in den Lagern Osteuropas, wo die meisten von ihnen den Tod finden sollten.

Durch biografische Zugänge werden in der unvorstellbaren Masse der jüdischen Opfer wieder einzelne Personen sichtbar. Erst Einzelschicksale wie das von Inge Auerbacher, einem jüdischen Mädchen, das mit seiner Familie vom Nordbahnhof deportiert wurde, oder von Selma Dinkelmann, für die es auf dem Weg einen Stolperstein gibt, verdeutlichen, was die Verfolgung für die Einzelnen bedeutete. Wenn die Jugendlichen bestimmte Personen auf der »Erinnerungswand« suchen und deren Fotografien dazu in der Hand halten, wird für sie greifbar, dass zu jedem Namen ein Gesicht und eine individuelle Geschichte gehört. Einer der jugendlichen Teilnehmer beschreibt dies wie folgt: »Das mit der Wand war auch sehr gut, man spricht ja immer von den Juden und da wird einem dann noch mal klar, dass das ja ganz unterschiedliche Menschen waren« (Hakan, 15 Jahre).

Die Führung beschäftigt sich jedoch nicht nur mit den Opfern der Deportationen. Fragen wie »Was haben die Anwohner wohl gedacht, als sie die Deportationen gesehen haben?« oder »Warum haben die an der Deportation beteiligten Beamten überhaupt mitgemacht?«, lenken die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf das Verhalten der Mehrheitsbevölkerung. Der zurückzulegende Weg verbindet nicht nur die verschiedenen Stationen, er ist zugleich ein wichtiges didaktisches Element. Die Jugendlichen erhalten verschiedene Beobachtungsaufgaben und haben die Möglichkeit, mit den Guides, die die Führung begleiten, ins Gespräch zu kommen. Gerade auch eher schüchterne Jugendliche nutzen diese Gelegenheit gerne, um Fragen zu stellen, die sie sich vor der Großgruppe verkniffen hätten.

Aktivierende Methoden, wie die Beobachtungsaufgaben oder die Suche nach Namen auf der »Erinnerungswand«, binden die Jugendli-

chen in Ablauf und Gestaltung der Führung mit ein. Ein Zeitstrahl lässt die historische Dimension begreifbar werden. Die Steigerung der Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung wird viel offensichtlicher, wenn die Teilnehmenden selbst antijüdische Maßnahmen und Gesetze in eine chronologische Ordnung bringen müssen.

Erinnerungskultur und verschiedene Formen des Gedenkens sind weitere Schwerpunkte der Führung. Die Jugendlichen lernen eine Gedenkstätte kennen, finden einen Stolperstein auf dem Weg und haben auf Wunsch auch Gelegenheit, einen jüdischen Friedhof zu besuchen. Beim Vergleich der Texte von Gedenktafeln aus verschiedenen Jahrzehnten wird deutlich, dass der Blick auf die Geschichte immer aus dem aktuellen Kontext heraus stattfindet. Während in der zeitlichen Nähe der 60er Jahre noch davon geschrieben wird, dass die Juden »ihren Leidensweg in die Konzentrationslager und in den Tod antraten« (Gedenkstein im Höhenpark Killesberg), findet eine Tafel aus den 90er Jahren deutlichere Worte: »An dieser Kirche vorbei wurden zahllose, vor allem jüdische Opfer des nationalsozialistischen Unrechtes zu den Bahngleisen des Nordbahnhofes geführt und in Elend und Tod geschickt« (Gedenktafel an der Martinskirche). Die Jugendlichen haben so die Gelegenheit, einen kritischen Blick auf den Umgang mit historischen Ereignissen zu entwickeln. Der Bezug, der zwischen Geschichte und Gegenwart hergestellt wird, regt aber gleichzeitig auch zum Nachdenken über die Bedeutung der Vergangenheit für das »Hier und Jetzt« an.

Auch die regionale Verortung setzt die Geschichte in Beziehung zur Gegenwart und holt sie sozusagen »in die eigene Stadt zurück«. Es wird deutlich, dass sich die Shoah nicht nur in Lagern wie Auschwitz und Treblinka abgespielt, sondern bereits »vor der eigenen Haustür« begonnen hat. Der Fokus auf die regionalen Ereignisse in Stuttgart erleichtert zugleich den Einstieg in die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Nationalsozialismus und Shoah.



Jugendliche suchen Namen von Deportierten

Die Projektstage – ein vertiefendes Angebot zu den Themen »Macht–Gruppe–Identität«

Im Rahmen der Projektstage können verschiedene Themen vertieft behandelt werden. Um dem Wissensstand, den Interessen und Bedürfnissen der jeweiligen Gruppen gerecht werden zu können, wurden verschiedene Module mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und methodischen Ausrichtungen entwickelt. Das Modul »Gruppe, Gemeinschaft und Ausgrenzung« nimmt die Lebenswelt der Jugendlichen zum Ausgangspunkt. Mit Interaktionsspielen und Übungen zur Reflektion eigener Gruppen- und Diskriminierungserfahrungen wird ihr Blick für die Wahrnehmung von Gruppen- und Machtmechanismen geschärft. Die Jugendlichen üben anhand konkreter Situationen, welche Verhaltensweisen in Konflikten angebracht sind, wie sie helfen können, ohne sich selbst in Gefahr zu bringen. Mit der Methode des »Forum-Theaters« beteiligen sie sich aktiv an der Suche nach Lösungen.

Auch im Rahmen der Projektstage stellt die Arbeit mit Einzelschicksalen einen wichtigen Zugang zur Geschichte des Nationalsozialismus

dar. Anhand von Filmausschnitten, Bildmaterial, Autobiografien und anderen Quellen rekonstruieren die Teilnehmenden unterschiedliche Biografien. Komplexe Fragestellungen können mit diesem methodischen Ansatz zielgruppengerecht bearbeitet werden.

INGE AUERBACHERS Biografie beispielsweise erlaubt den Jugendlichen eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Ausgrenzung und Deportation der jüdischen Bevölkerung. Bereits vor der Deportation bekam Inge Auerbacher als Mädchen den wachsenden Antisemitismus zu spüren. Aus der sorglosen Kindheit in Kippenheim, wo sie mit ihren Eltern in einer großen jüdischen Gemeinde lebte, wurde sie durch die Novemberpogrome jäh herausgerissen. Die Versuche der Familie, Deutschland zu verlassen, scheiterten. Sie verließen ihr Haus in Kippenheim und zogen zu den Großeltern nach Jebenhausen. Auch Inge musste eine »jüdische Schule« besuchen, wurde gezwungen, den »Judenstern« zu tragen und war so dem Spott der anderen Kinder ausgesetzt. Ihre Großmutter war bei einer der ersten Deportationen dabei, während Inge und ihre Eltern zunächst in einem so genannten »Judenhaus« einquartiert wurden. Von dort aus wurden schließlich auch sie über Stuttgart nach Theresienstadt deportiert. Sie konnte ihre Geschichte erzählen, weil sie zu den wenigen Überlebenden gehört (vgl. *Auerbacher 1990*).

Die Verfolgung der Sinti und die Rassenideologie der Nationalsozialisten stehen bei der Beschäftigung mit Angela Reinhardts Biografie im Mittelpunkt. Die Sintiza versteckte sich zunächst mit ihren Eltern in den Wäldern der Schwäbischen Alb vor den Nationalsozialisten. Als sie gefasst wurden, kam sie zusammen mit anderen Sintikindern in ein christliches Kinderheim in Mulfingen. Dort wurde sie von den »Rasseforschern« Eva Justin und Robert Ritter beobachtet und untersucht. Nur durch Zufall konnte sie dann der Deportation nach Auschwitz entkommen. Historisches Filmmaterial, Interviewausschnitte und Autobiografien bilden den Ausgangspunkt für die Annäherung an die Geschichte von Angela Reinhardt und den Kindern von Mulfingen.

Es geht aber nicht nur darum, wie Menschen aus der »Volksgemeinschaft« ausgeschlossen und verfolgt wurden, sondern auch um die Frage, warum Menschen zu Zuschauerinnen und Zuschauern, Mitläuferinnen und Mitläufern, Täterinnen und Tätern wurden oder Widerstand leisteten. Mit Hans Gasparitsch und der »Gruppe G« lernen die Jugendlichen eine Gruppe Stuttgarter Jugendlicher kennen, die politischen Widerstand geleistet hat. Karoline und Max Krakauer waren ein jüdisches Ehepaar, das nur mit Hilfe eines Netzwerkes von süddeutschen Pfarrhäusern der

Deportation und Ermordung durch die Nationalsozialisten entgehen konnte.

Von all diesen Menschen liegen Autobiografien oder autorisierte Biografien vor. Angesichts des Verlustes der Zeitzeugengeneration können solche biografischen Berichte ein wichtiges Mittel sein, um deren Perspektive auch weiterhin in die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust einzubinden. Dabei ist es dem Projekt wichtig, ein »breites Spektrum« an Lebenswegen aufzuzeigen, um so den stereotypen Vorstellungen von Opfern oder »dem Widerstand« entgegenzuwirken. In allen Biografien tauchen Täterinnen und Täter sowie Zuschauende, Mitläuferinnen und Mitläufer auf. Die unter den Jugendlichen immer wieder festzustellende Tendenz, den Nationalsozialismus aus der Psychologie der Person Adolf Hitlers heraus zu erklären, unterstreicht die Bedeutung einer multiperspektivischen Betrachtung.

Im Kontext multikultureller Zielgruppen stellt sich eine weitere Herausforderung: Wie auch VIOLA GEORGI beschrieben hat, kann ein möglicher Typ des Geschichtsbezugs Jugendlicher mit Migrationshintergrund die Identifikation mit den Opfern sein. Eigene Diskriminierungserfahrungen in Deutschland werden dabei mit den Erfahrungen der Opfer nationalsozialistischer Verfolgung gleichgesetzt (vgl. Georgi 2003).

Biografiearbeit, wie sie in den Angeboten des Projekts Lernort Gedenkstätte stattfindet, zielt nicht auf »identifikatorisches Lernen« ab. Die Jugendlichen sollen vielmehr verschiedene Perspektiven auf die Geschichte kennenlernen und anhand konkreter historischer Fakten, aber auch mit kreativen Methoden zum Nachdenken über die Geschichte angeregt werden. Betroffenheitspädagogik, die auf ein manipulatives Wecken von Emotionen abzielt oder »Schockerlebnisse« zur Abschreckung hervorrufen möchte, gehört dabei nicht zum pädagogischen Konzept.

Die Erfahrungen aus beiden Angeboten zeigen, dass auch unter Jugendlichen, die als bildungsfern bezeichnet werden, ein großes Interesse an der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus besteht. Immer wieder wird jedoch deutlich, dass ihre Beschäftigung bisweilen eher einseitig war. Männliche Jugendliche zeigen zum Beispiel häufig eine große Faszination für die militärischen Aspekte des Zweiten Weltkrieges, während Mädchen eher Empathie für die Opfer entwickeln. Zeitgemäße Bildungsangebote, in einem geschützten Rahmen, in dem die Fragen nicht »politisch korrekt« sein müssen und die Geschichte mit aktivierenden Methoden zu einem großen Teil

selbst erarbeitet wird, helfen den Jugendlichen dabei, ihr Wissen in größere Zusammenhänge zu stellen und Kritikfähigkeit zu entwickeln.

Angebote

1. Führung zur Deportation der Juden aus Stuttgart
2. Projekttage:
 - Geschichte des Nationalsozialismus zu den Themen: Deportationen, Widerstand sowie Verfolgung der Sinti und Roma
 - Berufsverbote und Bücherverbrennung im NS in Kooperation mit der Stiftung Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus
 - Macht-Gruppe-Identität zum Thema Ausgrenzung
3. Unterstützung bei der Entwicklung und Durchführung von eigenen Geschichtsprojekten

Ziele

- Aufklärung über den Nationalsozialismus mit regionalgeschichtlichem Bezug
- Förderung von Geschichtsbewusstsein und historischem Denken
- Perspektivenwechsel – Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen
- Anregung zur kritischen Selbstreflexion und Urteilsfähigkeit
- Vermittlung der Bedeutung historischer Ereignisse für die Gegenwart

Zielgruppen

- Jugendliche ab 14 Jahren aus der offenen Jugendarbeit
- Schulklassen aller Schularten ab Klasse 9

Literatur

- AUERBACHER, INGE (1990): Ich bin ein Stern, Weinheim
- GEORGI, VIOLA (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg
- KLEGRAF, JUPP (2007): Der Stuttgarter »Judenladen«. Dokumentation eines fast vergessenen Stücks Stuttgarter Stadtgeschichte, 2. Aufl. Stuttgart
- ZEICHEN DER ERINNERUNG E.V. (2006): Zeichen der Erinnerung. Gedenkstätte im Stuttgarter Nordbahnhof für die aus Stuttgart, Württemberg und Hohenzollern deportierten Menschen jüdischen Glaubens. Hintergrund – Werdegang – Realisierung, Stuttgart



Offene Kapelle mit Gedenk- und Namensbuch in Grafeneck

Die Gedenkstätte Grafeneck – pädagogische Annäherungen

THOMAS STÖCKLE

Grafeneck ist ein ganz besonderer Ort in der deutschen und württembergischen Geschichte. Von einer mittelalterlichen Burg wandelte er sich zu einem Renaissance- und Barockschloss, dann zu einer Einrichtung für behinderte Menschen und schließlich im Nationalsozialismus zu einer Stätte unvorstellbarer Verbrechen. Er wurde durch die Ermordung von 10.654 Menschen im Jahr 1940 zu einem Ausgangspunkt industrieller Ermordung von Menschen im Nationalsozialismus überhaupt.

Zuerst gilt es zu klären, was unter dem Komplex Grafeneck in Geschichte und Gegenwart verstanden werden kann. In den Blick kommt zuerst eine komplexe historische, aber auch gegenwärtige Realität. Hierzu zählen die heutige Behinderteneinrichtung, das Samariterstift Grafeneck, dessen Existenz in die Jahre 1929 bis 1939 sowie von dessen Wiedererrichtung 1945 bis heute zerfällt, und die 1990 errichtete Gedenkstätte, die im Jahr 2005 durch ein Dokumentationszentrum ergänzt wurde.

Nach 1945 entwickelten sich unterschiedliche Konzepte oder Formen der Erinnerung. Zu den empathischen Konzepten, die eine »Begegnung mit den Gefühlen« hervorrufen, zählt das religiöse Konzept mit den alljährlich im Oktober seit 1979 stattfindenden Gottesdiensten sowie der Gedenkstätte Grafeneck als sakralem Ort in Form einer 1990 erbauten offenen Kapelle. Der Leitgedanke hierbei lautete: »Der Erinnerung einen Ort geben«. 1996 wurde an der Gedenkstätte ein Gedenk- und Namensbuch angebracht: »Den Opfern einen Namen geben« durch ein alphabetisches Opferbuch mit heute über 8.000 Namen. Als ein weiteres frühes Konzept der Erinnerung kann das Kunstkonzept gelten: der Alphabet-Garten von 1996 sowie das Kunstprojekt des Jahres 2003. Seit 2005 existiert in Grafeneck ein Dokumentationszentrum als

Ort der Information und Dokumentation. Es ergänzt die Gedenkstätte, die nunmehr im Gesamtkontext mehr denn je den Ort der Erinnerung markiert. Das Dokumentationszentrum beherbergt im Kern eine umfangreiche Dauerausstellung, aber auch Bibliothek, Archiv, Arbeitsraum und das Büro der Gedenkstätte. Es ergänzt die empathisch-religiösen Konzepte durch stark kognitive Formen der Erinnerung. Es ist das ganze Jahr hindurch täglich geöffnet. Die Dauerausstellung trägt den Titel: »Euthanasie«-Verbrechen in Südwestdeutschland: Grafeneck 1940 – Geschichte und Erinnerung.

Somit haben sich die Funktionen, die die Gedenkstätte Grafeneck heute besitzt, deutlich ausdifferenziert. Vier große Bereiche lassen sich unterscheiden:

- Erinnerungs- und Mahnstätte
- Dokumentations- und Forschungsstätte
- Auskunfts-, Informations- und Beratungsstätte mit öffentlichen sowie humanitären Aufgaben
- Lern- und Bildungsort

Grafeneck als außerschulischer Lernort: Zielgruppen und Bildungskonzepte

Klassische Zielgruppen der Gedenkstättenarbeit in Grafeneck sind

1. Erwachsene und junge Erwachsene
 - Teilnehmer von Aus- und Fortbildungen
 - Pflegeberufe, Berufsakademien, FH und Universitäten
 - Teilnehmer an Lehrer- und Multiplikatorenfortbildungen
 - konfessionelle Gruppen, Betriebe, Behörden und Verwaltung, Vereine, Senioren
 - Mitarbeiter von Einrichtungen der Behindertenhilfe und der Psychiatrie
 - allgemein Interessierte, betriebliche Ausflüge, Familien usw.
 - Kooperationen mit der Zentralen Stelle in Ludwigsburg und dem Bundesarchiv, dem Regierungspräsidium und Schulkollegien, diakonische Fortbildungen, FSJ, Zivildienstschulen, Dozenten und Studenten
2. Jugendliche und Schüler
 - Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Berufsschulen
 - Konfirmanden / Firmgruppen

Angebote der Gedenkstätte Grafeneck

Die Bildungsangebote der Gedenkstätte lassen sich in interne und externe Angebote unterteilen. Die Angebote außerhalb Grafenecks sollen nur verkürzt Erwähnung finden. Hierzu zählen in erster Linie eine Wanderausstellung, die an Schulen, Bildungszentren, Rathäuser und andere Institutionen ausgeliehen wird, aber auch Vorträge, Vorlesungsreihen, Symposien oder Gesprächsabende.

Im Weiteren sollen die Angebote vor Ort, also in Grafeneck, für die Zielgruppe Schüler und Jugendliche (u. a. Konfirmanden und Firmlinge) beschrieben werden, die im Regelfall 13 bis 21 Jahre alt sind. Spezifische Voraussetzungen werden nicht erwartet: Notwendig ist jedoch eine Vorbesprechung mit dem jeweiligen Dozenten und eine Vorinformation für die Teilnehmer.

Die sinnvolle zeitliche Untergrenze eines Besuches liegt, da sich das Gesamtgelände von Grafeneck – vom Schloss über das Dokumentationszentrum bis zur Gedenkstätte – über einen halben Kilometer erstreckt, bei ca. 1,5 Stunden. Eine reine »Führung« bietet sich deshalb nur in Ausnahmefällen an. In Abhängigkeit von der zur Verfügung stehenden Zeit bieten sich verschiedene, überwiegend kognitive Angebote und methodische Zugänge zur Geschichte und Gegenwart Grafenecks an.

1. Kurzseminar mit anschließendem Rundgang
(Dauer: ca. 1,5 bis 2 Stunden)
 - Seminarteil im Schloss
 - Gang über Gelände und Schlossterrasse
 - Dokumentationszentrum
 - Gedenkstätte mit Gedenkbuch und Alphabet-Garten
2. Seminar mit anschließendem Rundgang (Dauer: ca. 2,5 bis 3 Stunden.) – vgl. 1., aber mit der Möglichkeit zur Gruppenarbeit und Präsentation
 - Quellenarbeit mit Dokumenten zu Rassenhygiene und NS-Propaganda, Täter- und Opferbiografien, Protest und Widerstand
 - Selbstständige Erkundung des Dokumentationszentrums
 - Selbstständige Erkundung der Gedenkstätte
3. Workshops (1 bis max. 2 Tage)
Freie oder geleitete Angebote und Vertiefung mit Quellenarbeit und Filmen zu den Schwerpunkten:
 - »Rassenideologie«, »Rassenhygiene/Eugenik« und Propaganda

- Täter–Opfer–Zuschauer, Grafeneck und Auschwitz
- »Euthanasie«-Verbrechen und Erinnerung: Der Umgang mit Geschichte nach 1945 und »Geschichte als Argument« (Grafeneck als Behinderteneinrichtung, Prozesse von 1949, Entstehung der Gedenkstätte Grafeneck, aktuelle Euthanasie-Debatte und Bioethik)
- 4. Gruppenspezifische Bildungs- und Fortbildungsangebote (Dauer: ca. 3 Stunden)

Diese Angebote beziehen sich auf die Geschichte und Gegenwart Grafenecks mit besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Gruppeninteressen, z. B. Geschichte der Pflege, Psychiatrie, Medizin, Verwaltung, Polizei, Justiz im NS. Zielgruppen sind allgemeine Bildungsträger, Bildungswerke, Volkshochschulen, Akademien, Fachhochschulen und Universitäten, Behörden, Verwaltungen, Diakonie, Caritas und Kirchen.

Vermittlungskonzept: Grafeneck als »Tatort«

Ein Beispiel für ein mögliches Vermittlungskonzept vor Ort ist Grafeneck als »Tatort«. Dieses Konzept ermöglicht eine relativ stark kognitiv orientierte Annäherung an die Geschichte Grafenecks im Nationalsozialismus. Der Besucher versetzt sich hierbei in die Rolle eines polizeilichen Ermittlers. Die Aufgabe ist es, Fragen zu formulieren, die das Verbrechen 1940 strukturieren und die Schwierigkeit des Umgangs mit den so genannten »Euthanasie«-Verbrechen nach 1945 reflektieren helfen. Das Konzept »Tatort« strukturiert den Komplex »Grafeneck und die NS-»Euthanasie«-Verbrechen« durch einen Dreischritt von Ort, Zeit und Verbrechen sowie durch die Opfer, Täter und den Protest der Bevölkerung gegen die Morde. Bei der pädagogischen Vermittlung geht es zunächst um die Vermittlung zentraler Elemente der NS-Diktatur, wie Rassismus, Rassenhygiene, »lebenswertes« bzw. »lebensunwertes« Leben und die Durchsetzung von rassistischen und ökonomischen Kriterien, die über das Lebensrecht des Einzelnen entscheiden. Entgegengesetzt wird dieser Vorstellung der Begriff der Würde des Menschen (vgl. Art. 1 GG). Die Überlegung mündet hierbei in eine Erziehung zur Demokratie und zu den Grund- und Menschenrechten (»Recht auf Leben«).

So steht Grafeneck als Ort für eines der »arbeitsteiligen Großverbrechen« des Nationalsozialismus. Auf dem Gelände des Schlosses wurden zwischen dem 18. Januar und dem 13. Dezember 1940 10.654 Menschen – Männer, Frauen und Kinder – in einer Gaskammer ermordet.

Die Menschen stammten aus 48 Einrichtungen der Behindertenhilfe und der Psychiatrie, so genannten Heil- und Pflegeanstalten in Baden, Württemberg, Hohenzollern (40), Bayern (6), Hessen (1) und Preußen-Rheinprovinz (1). Jeder der heutigen vier Regierungsbezirke in Baden-Württemberg, jeder Stadt- und Landkreis, alle größeren, aber auch eine ungeheure Zahl mittlerer und kleiner Gemeinden Baden-Württembergs haben Opfer zu beklagen.

Damit begannen die NS-»Euthanasie«-Verbrechen der »Aktion T4«. Grafeneck und der deutsche Südwesten (mit den historischen Ländern Württemberg, Baden und Hohenzollern) sind damit Ausgangspunkt für die Ermordung geistig behinderter und psychisch erkrankter Menschen in Deutschland. Oder noch prinzipieller formuliert: Grafeneck ist einer der ersten Orte systematisch-industrieller Ermordung von Menschen im nationalsozialistischen Deutschland überhaupt.

Von Berlin und Stuttgart aus erfolgte die Auswahl des Personals und der Aufbau der Verwaltung der Tötungsanstalt Grafeneck. Hier lassen sich unterschiedliche Funktionen und Reaktionsmuster bei den Tätern aufzeigen. Dr. Werner Kirchert aus Berlin, der ursprünglich als erster Ärztlicher Direktor für Grafeneck vorgesehen war, lehnte die ihm angebotene Stelle Anfang Oktober 1939 ab. Dagegen übernahm Dr. med. Horst Schumann, zu diesem Zeitpunkt Amtsarzt in Halle an der Saale, diese Aufgabe ohne Skrupel.

Motive der Täter: Rassismus, Rassenhygiene und »Euthanasie«

Die Motive der Täter lassen ein komplexes Gemisch von Ideen und Vorstellungen erkennen, die den ideologischen und wissenschaftlichen, aus heutiger Sicht natürlich pseudowissenschaftlichen, Hintergrund der Verbrechen darstellen. So überlagern sich Rassenlehre (»höhere und niedere Rassen«), Rassenantisemitismus (»jüdische Rasse«), Rassenhygiene (»höherwertige Individuen – Minderwertige«) und der »Euthanasie«-Gedanke im Sinne der »Vernichtung lebensunwerten Lebens« (»lebenswert und lebensunwert«) mit kruden ökonomistischen Überlegungen und nackten Kosten-Nutzen-Rechnungen. Analytisch unterscheiden lassen sich von den Motiven der Täter die Bedingungen, Anlässe und Ursachen, die diese Verbrechen des Nationalsozialismus ermöglichten. Hierzu zählen beispielsweise die weitgehende Durchsetzung des rassenhygienischen Paradigmas innerhalb der deutschen

Gesellschaft und ihrer Funktionseliten, aber auch die Tatsache der Etablierung der NS-Diktatur und des 1939 von Deutschland begonnenen Krieges, in dessen Schatten die Verbrechen von NS-»Euthanasie« und »Holocaust« stattfanden. Mit der Ermordung der jüdischen Patienten in den Heil- und Pflegeanstalten Baden und Württembergs und dem späteren Einsatz der Täter von Grafeneck in den Vernichtungslagern des Ostens wie Auschwitz-Birkenau, Treblinka und Belzec, begann hier ein Weg, der in den »Holocaust«, in die Ermordung der deutschen und europäischen Juden, mündete.

Protest und Widerstand

Am Abbruch der Morde macht sich bis heute eine Diskussion um Widerstand und Protest in der Zeit des Nationalsozialismus fest. Vielfältige Formen des Widerstandes und des Protestes können festgestellt werden. Zu nennen sind hier die evangelische und katholische Kirche, die Innere Mission (Diakonie) und die Caritas, Einrichtungen und Angehörige der Opfer. Dennoch müssen sie in ihrer Wirksamkeit diskutiert und eingeordnet werden, wie der Brief Heinrich Himmlers an Viktor Brack vom 19. Dezember 1940 verdeutlicht.

»Wie ich höre, ist auf der Alb wegen der Anstalt Grafeneck eine große Erregung. Die Bevölkerung kennt das graue Auto der SS und glaubt zu wissen, was sich in dem dauernd rauchenden Krematorium abspielt. Was dort geschieht, ist ein Geheimnis und ist es doch nicht mehr. Somit ist dort die schlimmste Stimmung ausgebrochen, und es bleibt meines Erachtens nur übrig, an dieser Stelle die Verwendung der Anstalt einzustellen (...)« (*zit. n. Klee 1985, S. 291*).

Der Brief spielt an auf eine in den Kirchen und im Volk verbreitete Missstimmung und wird oft kausal mit dem Abbruch der Morde in Grafeneck in Zusammenhang gebracht. Dies verdeckt aber den Blick darauf, dass die Morde in Grafeneck bereits vor dem Brief Himmlers beendet und das Personal der Täter von Grafeneck nach Hadamar bei Limburg an der Lahn versetzt worden waren, wo die Morde bis zum August 1941 fortgesetzt wurden.

Schlussüberlegungen

Grafeneck ist heute wieder ein von der Samariterstiftung genutzter Ort – Lebensraum, Wohnort und Arbeitsplatz für behinderte Männer und Frau-

en. Diese Tatsache ist konstitutiv für die Arbeit der Gedenkstätte Grafeneck. Spuren, die an die »Euthanasie«-Morde erinnern, wurden bereits in den 1950er und 60er Jahren sichtbar, aber auch unsichtbar gemacht, wie die Urnengräber und seit 1984 eine erste Texttafel, die an die Verbrechen mit den Worten »Den Opfern der Unmenschlichkeit. Grafeneck 1940« erinnert. Für Besucher und Besuchergruppen ist von größter Bedeutung, dass es sich bei den geistig behinderten und psychisch erkrankten Menschen um Personen handelte, die bis zu ihrer Deportation nach Grafeneck und ihrer Ermordung in Einrichtungen untergebracht waren, die ursprünglich zu ihrem Schutz entstanden waren.

Ein weiterer wichtiger Anknüpfungspunkt für Besucher sind die Geburts- und Wohnorte der Opfer. Hierzu zählen nahezu alle Städte und Gemeinden Süddeutschlands. Gleichzeitig muss der Blick auch auf die Denkweise der Täter gerichtet sein. Zum Maßstab für den Wert eines Menschenlebens wurden medizinische und ökonomische Kriterien. Wo keine Nützlichkeit erkannt wurde, endete das Recht auf Leben. Themen wie die Bioethik- und neue »Euthanasie«-Debatte, aber auch politischer Extremismus, Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit unterstreichen die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit dem Denken und den Vorgängen, die zur Ermordung von 10.654 Menschen in Grafeneck geführt haben.

Literatur

- KÖNIGSTEIN, ROLF (2004): NS-»Euthanasie« in Baden und Württemberg, hg. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart
- KLEE, ERNST (1985): »Euthanasie« im NS-Staat. Die »Vernichtung lebensunwerten Lebens«, Frankfurt/M.
- MÜLLER, ROLAND (Hg.) (2001): Krankenmord im Nationalsozialismus. Grafeneck und die »Euthanasie« in Südwestdeutschland, Stuttgart
- PRETSCH, HERMANN J. (Hg.) (1996): »Euthanasie«. Krankenmorde in Südwestdeutschland, Zwiefalten
- STÖCKLE, THOMAS u.a. (2000): »Euthanasie« im NS-Staat: Grafeneck im Jahr 1940, hg. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart
- STÖCKLE, THOMAS (2005): Grafeneck 1940. Die Euthanasie-Verbrechen in Südwestdeutschland, 2. Aufl., Tübingen.
- STÖCKLE, THOMAS (2007): Gedenkstätte Grafeneck: Dokumentationszentrum – Ausstellungsband, Grafeneck

Vom Tatort zum Lernort – das ehemalige württembergische Landes-KZ Oberer Kuhberg

SILVESTER LECHNER, ANNETTE LEIN, STEFAN VOGT

Der historische Tatort »Fort Oberer Kuhberg«

1933, vor etwa 75 Jahren, begann im »Fort Oberer Kuhberg« – ganz im Westen der Stadt Ulm – eine neue Phase der Nutzung. Das Fort, Teil der »Bundesfestung Ulm«, wurde Landes-Konzentrationslager von Württemberg. Die Machthaber nannten es »Württembergisches Schutzhaftlager Ulm/Donau«. Als so genanntes »frühes« Konzentrationslager stand es am Anfang einer Entwicklung, die nur knappe zehn Jahre später in menscheitsgeschichtlich einzigartigen Mordmaschinen wie Auschwitz endete. Das Ulmer Lager stand auch am Ende einer historischen Phase, die nur knapp 10 Monate gedauert hatte: die Ergreifung und Festigung der Macht der Nationalsozialisten seit dem 30. Januar 1933.

Den Anfang von »Machtergreifung« und Terror machte am 28. Februar die »Notverordnung zum Schutz von Volk und Staat«. Mit dieser »Notverordnung« wurden sieben Artikel – heute Grundrechte genannt – der Weimarer Verfassung außer Kraft gesetzt. Zentrales Instrument des Gleichschaltungs-Terrors waren die so genannte »Schutzhaft« und der Ort ihres Vollzugs, die Konzentrationslager. Deren Hauptzweck war, wie EUGEN KOGON, ehemaliger Buchenwald-Häftling, schon 1946 in seinem grundlegenden Werk »Der SS-Staat« sagte, »die Ausschaltung jeden wirklichen oder vermuteten Gegners der nationalsozialistischen Herrschaft. Absondern, diffamieren, entwürdigen, zerbrechen und vernichten – das waren die Formen, in denen der Terror wirksam wurde« (Kogon 1974, S. 34).

Was oft vergessen wird: Die Konzentrationslager waren zwar einerseits Ort und Vollzug des Terrors an »wirklichen und vermuteten Gegnern«, sie waren andererseits aber vor allem eine permanente Droh-



Der Eingang zum Quartier der Bewacher, dem so genannten SA-Turm

gebäude für den Rest der Bevölkerung. Infolge der »Notverordnung« entstanden überall in Deutschland Konzentrationslager als Sonderhaftstätten außerhalb der Justiz, und zwar zunächst für die sichtbarsten Feinde, für die politischen und weltanschaulichen Gegner. 1933 waren es schließlich etwa 100 frühe Konzentrationslager in Deutschland, mit mindestens 100.000 Inhaftierten. In Württemberg wurde zunächst am 20. März 1933 das Lager »Heuberg« bei Stetten am kalten Markt eingerichtet. Mitte November folgte das Lager im ehemaligen »Fort Oberer Kuhberg«.

Württembergische Kommunisten, Sozialdemokraten, drei katholische Pfarrer, der Prediger einer evangelischen Freikirche und manch andere Uneingeschüchterte oder Unangepasste waren die Häftlinge. Etwa 300 konnte das Fort gleichzeitig fassen; insgesamt zwischen 600 und 800 Häftlinge waren es in der Zeit des 20-monatigen Bestehens dieses Lagers. Die Bewacher waren Mitglieder einer als KZ-Personal zusammengewürfelten »Hilfspolizei«. Sie wurden angeführt von Angestellten der politischen Polizei am Innenministerium in Stuttgart, an der Spitze der Kommandant Karl Buck. Ein Reglement für den Umgang mit den Häftlingen gab es kaum. Alles war Laune und Willkür, wurde aber schnell zur Lust am ungestraften Quälen. Zum Umgang mit den Häftlingen gehörte von Anfang an die bewusst eingesetzte

Folter mit dem Ziel, aus den Gefolterten einerseits Namen und Pläne des noch unbekannten Widerstandes herauszupressen und andererseits den Widerstandswillen der Eingekerkerten auf Dauer zu brechen.

Das Ulmer Lager hatte im Juli 1935 seine Aufgabe erfüllt, nämlich die politische Landschaft Württembergs im Sinn des Regimes zu »befrieden«. Es wurde aufgelöst. Für die Häftlinge bedeutete das aber: Mit der Zerstörung ihrer gesellschaftlichen Verankerung und ihrer Organisationen ging die Verstörung ihrer Persönlichkeit einher, in aller Regel mit tiefen Nachwirkungen bis zum Tod und oft auch bis in die nachfolgenden Generationen hinein.

Die politische Geschichte der Etablierung des Lernortes »Gedenkstätte«

1947–1957 diente die ehemalige KZ-Kommandantur als »Wirtschaft zum Hochsträss«, ein sehr bildhaftes Beispiel für das allgemeine Verdrängen und Vergessenwollen nationalsozialistischer Spuren in der großen Mehrheit der Bevölkerung. In einer Art Gegenbewegung konstituierte sich im Juni 1948 in Stuttgart als Minderheit die »Lagergemeinschaft Heuberg, Kuhberg, Welzheim«, eine Vereinigung der aus den KZs befreiten württembergischen Häftlinge, mit deutlicher Dominanz der kommunistischen Häftlinge. Ehemaligen Häftlingen der SPD war der Beitritt verboten.

Ende der 60er Jahre entstand aus dem mittlerweile sehr klein gewordenen Kreis der Überlebenden der »Lagergemeinschaft« und aus Vertretern der nächsten Generation (in Ulm vor allem aus dem Umfeld der »Weißen Rose«, aber auch der SPD) das Konzept für eine KZ-Gedenkstätte im »Fort Oberer Kuhberg«. Bezeichnend ist, dass sich genau zu dieser Zeit auch die zweite Traditionslinie des Forts Oberer Kuhberg, die des Militär-Bauwerkes als Initiative »Förderkreis Bundesfestung Ulm« etablierte. Eine schwierige, aber historisch »konsequente« Nachbarschaft.

1974 scheiterte die Idee, am authentischen Tatort eine Gedenkstätte für das ganze Land Baden-Württemberg zu errichten, im baden-württembergischen Landtag. So wurde 1977 der bis heute bestehende Trägerverein »Dokumentationszentrum Oberer Kuhberg« (DZOK) gegründet und die Errichtung einer Gedenkstätte unter regionalen Vorzeichen begonnen. Danach folgte die Sanierung des Gebäudes mit Hilfe von über 20 internationalen Jugend-Workcamps. Im Mai 1985 wurde eine erste

Dauerausstellung in der Gedenkstätte eröffnet. Gleichzeitig begannen systematische pädagogische Angebote und Führungen für die Öffentlichkeit, insbesondere für Schüler und Jugendliche. 2001 wurde eine zweite, bis heute gültige Dauerausstellung eröffnet. Das Besondere des Ortes war und ist, dass hier – als einziges ehemaliges KZ in Deutschland – Gelände und Bauwerk prinzipiell unverändert erhalten sind.

Von der KZ-Gedenkstätte zum regionalen Info-Zentrum zur NS-Zeit

Nachdem bis 1991 fast ausschließlich Ehrenamtliche die Arbeit geleistet hatten, wird nun die Arbeit in allen Bereichen durch feste Mitarbeiter erweitert und vertieft. Die Arbeit als Gedenkstätte wird erweitert in Richtung eines »Info- und Service-Zentrums zur NS-Zeit in der Region Ulm und Neu-Ulm«. Im Frühjahr 2007 entstand im Herzen der Stadt ein zweites Zentrum der Institution in der Büchsengasse 13, genannt »Büchse 13 – Ulmer Treff für kritische Geschichtskultur«. Dort befinden sich Archiv und Bibliothek, aber auch Veranstaltungs- und Ausstellungsräume und die Mitarbeiterbüros. 2009 hat der Trägerverein fast 400 Mitglieder, von denen etwa zehn Prozent ehrenamtlich tätig sind.

Die Ulmer Initiative war von Anfang an kein Staats-, sondern ein Bürgerprojekt – nunmehr in der vierten Generation. 1948 von überlebenden KZ-Häftlingen gegründet und 1968 von Teilen der nächsten Generation fortgeführt, wird es heute weitgehend von der Enkelgeneration betrieben. Die Generation der Urenkel wird in diesen Jahren als »Jugendgruppe«, den »dzokkis« (abgeleitet von DZOK) an die Arbeit herangeführt und angeleitet, das Erbe zu übernehmen. Das Wesentliche an der Gruppe ist, dass Jugendliche ab etwa 14 Jahren in die Lage versetzt werden, künftig als Multiplikatoren die historisch-politische Bildungs- und Kulturarbeit einer exemplarischen Gedenkstätte fortzusetzen.

Aus der Praxis der Gedenkstättenarbeit

Die aktuelle Ausstellung hat als Leitgedanken den ersten Satz des Art. 1 des Grundgesetzes: »Die Würde des Menschen ist unantastbar.« Acht Themeninseln, ein Besucherarchiv, Hörstationen und thematische Alben vermitteln zunächst eine grundlegende historische Information zum Phänomen »KZ Oberer Kuhberg«. Auftrag und Zweck aller Dokumente

und des historischen Ortes sind jedoch die politische Bildungsarbeit und alle Aspekte von Menschenrechten, Demokratie und Friedensarbeit.

Ein Besuch der Gedenkstätte eignet sich für Schülerinnen und Schüler ab der 8. oder 9. Klasse aller Schularten und unterschiedlicher Fächer, wie Ethik/Religion, Geschichte, Deutsch oder Kunst. Die pädagogische Arbeit mit jährlich über 5.000 Schülern ist bezüglich der Zielgruppen differenziert angelegt, d. h. prinzipiell bekommt jede Gruppe inhaltlich und methodisch eine für sie ausgearbeitete Führung – im Gegensatz etwa zu touristischen Besichtigungen. Es werden verschiedene Methoden der Lernort-Erkundung mit allen Sinnen (Hören, Fühlen, Sehen) angewandt. Voraussetzung für den angemessenen Zugang ist im Vorfeld des Besuches ein strukturiertes Gespräch zwischen einem Vertreter der Besuchergruppe (Schüler oder Lehrer) und der Gedenkstättenpädagogin.

Konkret: Neben formalen Aspekten (wie Jahrgangsstufe, Schulart, Unterrichtskontext, zeitlicher Rahmen) stehen im Vorgespräch die Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der Jugendlichen im Vordergrund. Dabei ist die »soziale Typologie« der Gruppe wichtig, z. B. Ausgrenzungsprobleme, Mobbing, Alltagsgewalt, antidemokratische bis rechtsradikale Weltbilder. Von all diesen Determinanten hängt das methodische Vorgehen bei der Vermittlung der Inhalte ab: eher kognitiv oder mehr affektiv, eher selbst entdeckend oder mehr angeleitet.

Das Basisangebot der Gedenkstätte umfasst zwei Stunden und enthält – nach einer persönlichen Begrüßung und einer Blitzlicht-Abfrage der Erwartungen – drei Bausteine:

- eine Führung (Gruppengröße maximal 20) durch Gelände, Gebäude und Ausstellung,
- eine Selbsterkundung in Kleingruppen,
- ein Nachgespräch über das Gesehene, nach Möglichkeit in enger Beziehung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Die Arbeitsergebnisse können noch in der Gedenkstätte vorgestellt werden, aber auch Gegenstand schulischer Nacharbeit werden. Weiterführende, den Zeitrahmen von zwei Stunden überschreitende kognitive Angebote sind:

- die Arbeit mit biografischen und thematischen Alben zur Täter- und Opfergeschichte,
- Wiedergabe und Analyse der Texte der fünf Hörstationen,
- Auseinandersetzung mit bildlichen und schriftlichen Quellen, mit Hilfe des an einer Wand angebrachten, lexikonartig angelegten »Besucherarchivs«,

- zwei szenische Lesungen zum Alltag sowie zum familiären Umfeld der Häftlinge,
- eine Datenbank mit der örtlichen Zugehörigkeit der Häftlinge im ehemaligen Württemberg.

Nach Möglichkeit wird innerhalb des Basisangebotes (in der Regel aus Zeitgründen aber außerhalb) versucht, eigene kreative Aktivitäten der Gruppe anzuregen, wie zum Beispiel: perspektivisches Schreiben, Fotografieren nach Häftlingszitaten, Zeichnen mit dem Kohlestift, Selbsterfahrung in theaterpädagogisch angeleiteter Interaktion zu Leitbegriffen der KZ-Welt. (Dabei bekommt das DZOK Unterstützung von der Ulmer »Akademie der darstellenden Künste« bzw. deren Studiengang »Theaterpädagogik«.)

Die Erfahrungen dieser Ansätze zeigen, dass sie angesichts oft großer Verbalisierungsschwierigkeiten Hilfestellung dabei leisten können, Erfahrungen wahrzunehmen und sie in den eigenen Verstehenshorizont zu übersetzen. Diese Angebote überschreiten zeitlich oft das Basisangebot, sind also eher für halbe oder ganze Projektstage geeignet.



Die Schüler einer 10. Klasse tragen eine Collage mit Häftlingszitaten über das KZ-Gelände

Fazit

Die Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Erwachsenen zeigen: Das Gebäude des ehemaligen KZs und die Rekonstruktion des KZ-Alltags sind ein unvergängliches, erfahrbares, erlebbares und erkennbares, d. h. sehr »authentisch« wirkendes Zeugnis des Nationalsozialismus. Hier manifestiert sich ein Menschen- und Gesellschaftsbild, das im Gegensatz zu all den Werten steht, die die Grundlagen unseres Staatswesens darstellen. Ausgehend von ihrer Negation, wird hier der Kern dieser Werte, die Würde des Einzelnen, begreifbar. In der Regel kann dieses Begreifen bei der Mehrheit der Gruppen festgestellt werden, wobei die Gedenkstätte als außerschulischer, wirklichkeitsnaher Lernort deutliche Vorteile gegenüber dem Lernort Schule hat. Sicher, in jeder Schülergruppe gibt es – durchaus größere – Minderheiten, die sich den Botschaften des Ortes gegenüber teilnahmslos, manchmal auch abwehrend zu verhalten scheinen. Aber, wie viele Rückmeldungen belegen, ist augenscheinliche Teilnahmslosigkeit in der Gedenkstätte nicht gleichzusetzen mit erst mittelfristig wirksamer Unberührtheit.

So sehr die Menschen, die hier und anderswo in diesen Schreckensjahren gelitten haben, beschämt und ihrer Würde beraubt wurden, also die »Verlierer« ihrer Zeit waren, so sehr gehört ihr Denken und Handeln, ihr Hoffen und Scheitern zur Substanz unserer Geschichte, unseres sittlichen Beheimatet-Seins in dieser Welt. Diesen Strang zu kappen, würde bedeuten, sie weiter Verlierer sein zu lassen und sie nicht als das zu ehren, was sie sind: Gewinner. Gewinner der Idee eines würdigen Lebens für jeden Einzelnen, für uns.

Literatur

EUGEN KOGON (1974): Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager, Neuaufl., München, S. 34

LECHNER, SILVESTER (Hg.) (2004): »Württembergisches Schutzhaftlager Ulm«. Ein frühes Konzentrationslager im Nationalsozialismus (1933–1935). Informationen und Arbeitshilfen für den Besuch der Ulmer KZ-Gedenkstätte mit Schülern, Tübingen/Ulm

LECHNER, SILVESTER (2006): Ein doppelgesichtiges Baudenkmal und seine Wirkungen bis in die Gegenwart: Beobachtungen und Interpretationen am Beispiel der KZ-Gedenkstätte Oberer Kuhberg in Ulm (Teil 1/2). In: Gedenkstättenrundbrief 133/134

Die pädagogische Arbeit des Referats Dialog im Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma

ANITA AWOSUSI

Im März 1997 wurde das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma in Heidelberg eröffnet. Ziel ist es, den nationalsozialistischen Völkermord an dieser Minderheit zu dokumentieren. Dazu wurde die zentrale Ausstellung »Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma« konzipiert, die mit ihren pädagogischen Angeboten vom Referat Dialog betreut wird. Zusätzlich zu den Ausstellungsführungen bietet das Zentrum Halbtagesveranstaltungen und Seminare an. Inhaltlich geht es hier um die Vermittlung der historischen Fakten zur Geschichte des nationalsozialistischen Völkermords an den Sinti und Roma. In den Gesprächen und Diskussionen geht es stets auch um gegenwärtige Stereotype und Klischees.

Die Ausstellung wird durch Dokumentarfilme und Videos mit Zeitzeugeninterviews ergänzt, die von den Besuchern in der Ausstellung individuell abgerufen werden können. Für größere Gruppen steht ein eigener Vorführraum zur Verfügung, in dem neben den Ausstellungsvideos auch weitere Dokumentarfilme gezeigt werden. Für ausländische Ausstellungsbesucher bieten wir ein Audioführungssystem in den Sprachen Englisch, Französisch, Japanisch und Spanisch an. An einem Computerplatz können mit Hilfe einer vom Dokumentationszentrum erstellten CD-ROM die Inhalte der Ausstellung noch einmal vertieft werden. Zusätzlich zur Ausstellung und den Seminaren bieten wir:

- Projektberatungen und -begleitungen
- zeitgeschichtliche Stadterkundungen in Heidelberg
- Planung und Durchführung von Lehrerfortbildungen und Fachtagungen
- Betreuung von schulischen und universitären Forschungsarbeiten
- Vermittlung von Zeitzeugengesprächen und Fachreferenten

- Organisation und Begleitung von Gedenkstätten-Exkursionen
- Einführungen zur Geschichte und Kultur der Sinti und Roma
- Vorträge und Diskussionen zur Geschichte und Wirkung des Antiziganismus

Mit der ständigen Ausstellung und unseren Bildungsangeboten wenden wir uns insbesondere an Schülerinnen und Schüler. Wir bieten inhaltlich differenzierte Angebote für Schulklassen aller Schulformen ab Klasse 7 sowie für außerschulische Jugendgruppen an. Dabei orientieren wir uns an den Kenntnissen und am Interesse der jeweiligen Gruppe.

Geschichtskoffer – Koffer mit Geschichten

Zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit mit Schülern ist seit Juli 2007 ein Geschichtskoffer für die ständige Ausstellung im Einsatz. Dieser »Koffer mit Geschichte(n)« umfasst insgesamt zwölf Themen der Ausstellung. Zu deren inhaltlichen Vertiefung wurden zwölf »Infoboxen« konzipiert, die neben Foto- und Dokumentenreproduktionen auch Video- und Audiosequenzen auf DVD und weitere Anschauungsmaterialien (wie Bücher, Comic-Auszüge) enthalten. Insgesamt wurden etwa 250 Einzelmateriale für den pädagogischen Einsatz auf- und vorbereitet. Jede der Infoboxen wird zudem durch ein Aufgabenblatt ergänzt. Dieses enthält jeweils vier Fragestellungen zum Thema, wobei die erste und letzte Frage eine Verbindung zwischen dem historischen Thema und der Gegenwart bzw. der Erfahrungswelt der Schüler herstellen sollen. Die zweite und dritte Frage liefern Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem historischen Thema selbst. Ganz bewusst wurden die Aufgaben so konzipiert und formuliert, dass diese nicht statisch auf eine Ziel- oder Altersgruppe zugeschnitten sind. Vielmehr dienen die Fragen vor allem als Anregung und Orientierung bei der Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Anpassung der Aufgaben an die Ziel- und Altersgruppe erfolgt durch die Mitarbeiter des Zentrums in persönlichen Gesprächen mit den Schülern.

Der Einsatz des Geschichtskoffers dauert etwa drei bis vier Stunden. Für Schulklassen bedeutet dies, dass sie einen gesamten Vormittag im Dokumentationszentrum verbringen und sich über einen längeren Zeitraum als bei den Führungen eigenständig mit den Inhalten der Ausstellung auseinandersetzen und dabei eigene Fragen sowie eigene Zugänge zum Thema entwickeln können.

Der Einsatz des Geschichtskoffers läuft nach folgendem Grundschemata ab: Nach dem Eintreffen der Gruppe folgen eine Begrüßung und eine kurze Erläuterung des weiteren Ablaufs des Vormittags. Dieser besteht aus zwei durch eine Pause getrennten Kernteilen: der eigenständigen inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Themenaspekt der Ausstellung und dem gemeinsamen Ausstellungsrundgang, bei dem die Schüler ihre Arbeitsergebnisse der Gruppe erläutern und einen Ausstellungsteil vorstellen. Nach der Einführung erfolgt die Bildung von Arbeitsgruppen. Die spätere Aufgabe der pädagogischen Mitarbeiter beim Ausstellungsrundgang ist es, auch die Inhalte vorzustellen, die von den Schülern bisher nicht bearbeitet worden sind.

Die Kleingruppen suchen ein vorher erpuzzeltes Bild als Gegenstand in dem Geschichtskoffer, dessen »Geschichte« sie näher erforschen sollen. Die nächste Aufgabe besteht nun darin, die zu dem Gegenstand gehörende Infobox in der Ausstellung zu finden. Die betreffenden Boxen wurden vor Beginn der Veranstaltung an den Ausstellungsabschnitten deponiert, deren Thema sie dokumentieren. Nach dem Auffinden der Infoboxen nehmen die Kleingruppen eine erste Sichtung der darin enthaltenen Materialien und der Aufgaben vor. Anschließend gehen Mitarbeiter des Dokumentationszentrums von Gruppe zu Gruppe und besprechen gemeinsam mit den Schülern das weitere Vorgehen bei der Bearbeitung der Materialien. Diese erfolgt sehr bewusst direkt in den Ausstellungsräumen, um somit einen ständigen Bezug zwischen der Infobox und der Ausstellung herstellen zu können, folglich vor allem auch zu dem Ausstellungsteil, den die Schüler später eigenständig vorstellen sollen. Um entsprechende Arbeiten in der Ausstellung zu ermöglichen, wurden Klemmbretter als Schreibunterlage sowie fünf tragbare DVD-Player für das Abspielen von Audio- und Videoquellen angeschafft, die an die Schüler verteilt werden. Für den ersten Kernteil des Vormittags stehen etwa eine bis anderthalb Stunden zur Verfügung. Bei der Arbeit mit den Infoboxen werden die Schüler von den Mitarbeitern des Dokumentationszentrums betreut, die ihnen Fragen beantworten und gegebenenfalls auch Anregungen für die spätere Präsentation ihrer Ergebnisse beim Ausstellungsrundgang geben. Wichtig erscheint dabei auch, die Schüler zu motivieren, neben den grundlegenden Informationen auch gewonnene Erkenntnisse und Eindrücke oder Quellen aus den Infoboxen, die sie besonders beeindruckt haben, in ihre Präsentation mit einzubeziehen.

Nach dem Abschluss des ersten Kernteils erfolgt eine Pause von etwa 20 Minuten. Daran anschließend beginnt der gemeinsame Rundgang durch die ständige Ausstellung, bei dem die Kleingruppen ihre Arbeitsergebnisse der gesamten Klasse vorstellen. Die pädagogischen Mitarbeiter des Dokumentationszentrums unterstützen dies bei Bedarf mit zusätzlichen Informationen über zentrale Ausstellungsinhalte, die nicht von Schülern bearbeitet worden sind. Auf diese Weise entsteht auch ein enger Dialog zwischen Schülern und den pädagogischen Mitarbeitern. Der gesamte Ausstellungsrundgang dauert etwa eine bis anderthalb Stunden und gewährleistet, dass die Schüler nicht nur Kenntnisse über den von ihnen erarbeiteten Teilaspekt der Ausstellung bekommen, sondern sich zugleich den gesamten Kontext der Ausstellung erschließen und ihren Teil in den historischen Gesamtkontext einordnen können. Je nach Diskussionsbedarf wird der Projektvormittag in der Ausstellung oder in einem Plenum abgeschlossen.



Der Geschichtskoffer

Diese, für das Dokumentationszentrum neue Form der pädagogischen Arbeit, ermöglicht den teilnehmenden Schülern eine eigenständigere und intensivere Auseinandersetzung mit der Ausstellung, als dies bei regulären Führungen der Fall ist. Der Geschichtskoffer stößt bei den beteiligten Lehrkräften und Schülern einhellig auf positive Resonanz. Um eine Reproduktion evtl. beschädigter Materialien aus den Infoboxen möglichst zügig und reibungslos vornehmen zu können, wurden alle Materialien und Texte digitalisiert und strukturiert. Die pädagogischen Materialien des Geschichtskoffers verstehen sich jedoch nicht als abgeschlossenes und statisches Angebot, sondern können an neue Schwerpunkte und Bedürfnisse einfach angepasst bzw. dementsprechend erweitert werden.

Betreuung externer Projekte, Projekt- und Examensarbeiten und Seminarurse

Außerdem unterstützt und berät das Referat Dialog Schüler und Studenten bei der Vorbereitung und Erstellung von Projekt- und Seminararbeiten. Das Referat Dialog bemüht sich intensiv darum, den Schülern die nötigen historischen Hintergründe zu vermitteln und sie auch auf methodischer Ebene zu unterstützen, um ein sachlich qualifiziertes Ergebnis erreichen zu können. Dazu gehören u. a. schriftliche Facharbeiten, Seminararbeiten und Magisterarbeiten zu Aspekten der Verfolgung und Kultur der Sinti und Roma, gemeinsam mit Schülern konzipierte und durchgeführte Ausstellungsrundgänge sowie Themen- und Projektpräsentationen mit Schulklassen.

Informationen über die Gestaltungsmöglichkeiten eines Besuchs in unserer Ausstellung und die laufenden und abgeschlossenen Projektarbeiten erhält man über unser Zentrum in Heidelberg.

Autorinnen und Autoren

ANITA AWOSUSI ist Vorstandsmitglied des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma, Leiterin des Referats Dialog in Heidelberg und Mitautorin (Recherche) des Films »Auf Wiedersehen im Himmel - Die Sintikinder von der St. Josefspflege« (1994).

KONTAKT dialog@sintiundroma.de
www.sintiundroma.de

HANS-JOACHIM HIRSCH studierte Geschichte und Germanistik. Er war als Historiker an der Universität Mannheim, in Museen und Archiven tätig und hat mehrere Arbeiten zur Mannheimer Stadtgeschichte veröffentlicht. Seit 2004 begleitet er organisatorisch die KZ-Gedenkstätte Sandhofen e.V.

KONTAKT hans-joachim.hirsch@mannheim.de
www.kz-gedenkstaette-sandhofen.de

DR. WOLF KAISER ist Historiker und Leiter der Pädagogischen Abteilung der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte aus europäischen und außereuropäischen Ländern. Seit 2001 ist er Mitglied der deutschen Delegation bei der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research.

KONTAKT info@ghwk.de
www.ghwk.de

DR. SILVESTER LECHNER ist seit 1991 wissenschaftlicher Leiter und Geschäftsführer des Dokumentationszentrums Oberer Kuhberg e.V., Ulm – KZ-Gedenkstätte. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. die Professionalisierung der vorher ehrenamtlich betriebenen Einrichtung zur wissenschaftlich und pädagogisch fundierten Dokumentations- und Informationsinstitution zur Geschichte der NS-Zeit in der Region Ulm und Neu-Ulm.

KONTAKT dzok@gmx.de
www.dzokulm.telebus.de

ANNETTE LEIN unterrichtete die Fächer Deutsch und Geschichte. Seit 1997 ist sie pädagogische Mitarbeiterin am Dokumentationszentrum Oberer Kuhberg e.V., Ulm. Ihre Verantwortungsbereiche sind die pädagogische und organisatorische Betreuung der Besucherinnen und Besucher in der Gedenkstätte.

KONTAKT dzok@gmx.de
www.dzokulm.telebus.de

DR. ASTRID MESSERSCHMIDT ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt mit den Arbeitsschwerpunkten zeitgeschichtliche Bildungsprozesse und Erinnerungskultur, Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft, kritische Bildungstheorie und pädagogische Geschlechterforschung.

KONTAKT a.messerschmidt@apaed.tu-darmstadt.de
www.abpaed.tu-darmstadt.de

MELANIE MOLL ist Dipl.-Sozialpädagogin und studiert berufsbegleitend Erziehungswissenschaft und Empirische Kulturwissenschaft an der Universität Tübingen. Seit 2007 arbeitet sie als pädagogische Mitarbeiterin im Projekt Lernort Gedenkstätte mit den Arbeitsschwerpunkten Entwicklung von Bildungsangeboten zu Nationalsozialismus, Shoah und Erinnerungskultur.

KONTAKT mmoll@jugendhaus.net
www.lernort-gedenkstaette.de

THOMAS STÖCKLE ist Historiker und Leiter der Gedenkstätte Grafeneck e.V. Außerdem ist er Mitglied des Sprecherrats der LAGG und des Gedenkstättenbeirats Baden-Württemberg. Seine Veröffentlichungen beschäftigen sich mit der südwestdeutschen Landesgeschichte und den »Euthanasie«-Verbrechen im Nationalsozialismus.

KONTAKT info@gedenkstaette-grafeneck.de
www.gedenkstaette-grafeneck.de

ROBERT STONER ist Soziologe und Erziehungswissenschaftler. Gegenwärtig ist er Geschäftsführer des Mannheimer Jugendzentrums in Selbstverwaltung »Friedrich Dürr«. Seit vielen Jahren arbeitet er als Teamer im Netzwerk für Demokratie und Courage (NDC) Baden-Württemberg und ist Mitglied im Verein der KZ-Gedenkstätte Sandhofen e.V.

KONTAKT robert.stoner@juz-mannheim.de
www.couragebw.de

JÜRGEN STUDE ist Dipl.-Religionspädagoge und Landesjugendreferent der Evangelischen Landeskirche in Baden im Bereich Friedensdienste und Friedenspädagogik. Er ist Erster Vorsitzender des Fördervereins Ehemalige Synagoge Kippenheim e.V. und hat mehrere Arbeiten zur Geschichte der Ortenauer Juden und der Juden im Raum Bruchsal vorgelegt.

KONTAKT juergen.stude@ekiba.de
www.friederle.de

STEFAN VOGT arbeitet seit September 2008 als Freiwilliger der Aktion Sühnezeichen – Friedensdienste am Dokumentationszentrum Oberer Kuhberg e.V., Ulm.

KONTAKT dzok@gmx.de
www.dzokulm.telebus.de

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms »VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie«, von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und der Stadt Stuttgart

