



kunst – raum – erinnerung

Künstlerische und kulturpädagogische Strategien in KZ-Gedenkstätten

sztuka – przestrzeń – pamięć

Strategie artystyczne i kulturalno-pedagogiczne w miejscach
pamięci po byłych obozach koncentracyjnych

Kontakt

Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V.

Breite Str. 7a, 14467 Potsdam, www.bildungsverbund.net

Ansprechpartner/innen: Bernd Mones (Vorsitzender) &

Frauke Havekost (Stellvertretende Vorsitzende)

Projektstandorte:

Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen / »Haus Szczypiorski«

Bernauer Str. 162, 16515 Oranienburg / Deutschland

Tel.: 03301-203396 / Internet: www.jh-sachsenhausen.de

Ansprechpartner für Projekte und Workshops: Wolfgang Titz (Leiter der Pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte und des Museums Sachsenhausen)

www.stifung-bg.de, titz@gedenkstaette-sachsenhausen.de

Internationale Jugendbegegnungsstätte Oświęcim

ul. Legionów 11, 32-600 Oświęcim / Polen

Tel.: 0048-338432107 / Internet: www.mdsd.pl

Ansprechpartnerinnen für Projekte und Workshops: Anna Meier (Stellvertretende Leiterin/ ASF der Pädagogischen Abteilung), & Teresa Miłoś-Czepiec (Pädagogische Mitarbeiterin), meier@mdsd.pl / miolon@mdsd.pl

Kontakt

Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V.

Breite Straße 7a / 14467 Potsdam, www.bildungsverbund.net

Osoby kontaktowe: Bernd Mones (przewodniczący) & Frauke Havekost (wiceprzewodnicząca)

Miejsca, gdzie odbywały się projekty:

Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży Sachsenhausen / „Dom Szczypiorskiego“

Bernauer Str. 162, 16515 Oranienburg / Niemcy

Tel.: 0049-3301-203396 / Internet: www.jh-sachsenhausen.de

Osoba kontaktowa / projekty i warsztaty: Wolfgang Titz (kierownik Działu Pedagogicznego Miejsca Pamięci i Muzeum Sachsenhausen)

www.stifung-bg.de, titz@gedenkstaette-sachsenhausen.de

Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu

ul. Legionów 11, 32-600 Oświęcim / Polska

Tel.: 0048-338432107 / Internet: www.mdsd.pl

Osoba kontaktowa / projekty i warsztaty: Anna Meier (zastępca kierownika/ASF Działu Pedagogicznego) & Teresa Miłoś-Czepiec (edukatorka)
meier@mdsd.pl / miolon@mdsd.pl



kunst – raum – erinnerung

Künstlerische und kulturpädagogische Strategien in KZ-Gedenkstätten

sztuka – przestrzeń – pamięć

Strategie artystyczne i kulturalno-pedagogiczne w miejscach
pamięci po byłych obozach koncentracyjnych

Inhalt

4	Vorwort
6	Zu dieser Broschüre
7	Chronologie des Modellprojektes kunst - raum - erinnerung
19	Kapitel 1 kunst - raum - erinnerung Im Dreieck zwischen Bildung, Kunst und dem Ort Gedenkstätte mit seiner Geschichte
49	Kapitel 2 Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams
71	Kapitel 3 Die NS-Geschichte und ich
109	Kapitel 4 Die Gedenkstätten - wahrnehmen und intervenieren
131	Kapitel 5 Deutsch-polnische Begegnungen
161	Kapitel 6 Chancen und Bedingungen künstlerisch- pädagogischer Zugänge in der Gedenkstättenarbeit
165	Nachwort
172	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren
180	Förderer
184	Impressum

Treść

11	Słowo wstępne
13	O tej broszurze
14	Chronologia projektu modelowego sztuka - przestrzeń - pamięć
34	Rozdział 1 sztuka - przestrzeń - pamięć W trójkącie między edukacją, sztuką a miejscem pamięci i jego historią
60	Rozdział 2 Współpraca w zespołach interdyscyplinarnych
90	Rozdział 3 Historia narodowego socjalizmu i ja
120	Rozdział 4 Miejsca pamięci - postrzeganie i interweniowanie
146	Rozdział 5 Spotkania polsko-niemieckie
167	Rozdział 6 Szanse i warunki artystyczno-pedagogicznych metod pracy w miejscach pamięci
170	Postłowie
176	Wykaz autorek i autorów
182	Wsparcie finansowe
184	Impressum

Vorwort

Die deutsche Nachkriegsgesellschaft hat sich lange Zeit sehr schwer damit getan, sich aktiv mit dem Geschehen in der Zeit von 1933 – 1945 auseinanderzusetzen. Ralph Giordano, selbst Opfer nationalsozialistischer Verfolgung, nannte diese Verweigerung in einem Buchtitel »die zweite Schuld«. In Teilen der politischen und kirchlichen Öffentlichkeit wuchs ein erhebliches Unbehagen über diese Verweigerung. Deutlich ausgesprochen wurde dies beispielsweise im Gründungsauftrag der Aktion Sühnezeichen im Jahr 1958 und in der Ostdenkschrift der EKD 1965. Diese noch gesamtdeutsch zu deutenden Initiativen verliefen in den beiden deutschen Staaten im Weiteren sehr heterogen. Dem verordneten Antifaschismus der DDR mit der zielgerichteten Fokussierung auf einzelne Opfergruppen und der gleichzeitigen Marginalisierung etwa der jüdischen Opfer stand in der BRD ein langwieriger politischer Diskurs gegenüber. Mit diesen oftmals heftigen politischen und öffentlichen Debatten wuchs auch die Überzeugung, dass es für die deutsche Gesellschaft aus moralischen, ethischen und politischen Erwägungen heraus existentiell sein wird, sich mit dem »triumphalen Unheil« (Horkheimer/Adorno) der NS-Verbrechen auseinanderzusetzen. Wichtige Bestandteile dieser Auseinandersetzung insbesondere junger Menschen sind seither Besuche von Gedenkstätten nationalsozialistischer Verfolgung, das Gespräch und die Beschäftigung mit den Berichten der Überlebenden. An den Orten der ehemaligen Konzentrationslager und in der Beschäftigung mit diesen sind – ausgehend von den Zeitzeugengesprächen – in den letzten Jahrzehnten verschiedene pädagogische Formate entstanden, die unter der Bezeichnung »Gedenkstättenpädagogik« stehen.

Jede Pädagogik muss sich immer wieder auf sich beständig verändernde Parameter einstellen. Für die Gedenkstättenpädagogik stellen zwei Veränderungen die größten aktuellen Herausforderungen dar. Zum einen können immer weniger Zeitzeugen/innen berichten, zum anderen gehen junge Menschen heute und in Zukunft mit anderen biographisch begründeten Zugängen, Fragestellungen und Erwartungen in diese Auseinandersetzung. Wenn also die Gedenkstättenpädagogik weiterhin den Anspruch erheben will, dass die Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus im weitesten Sinne positiv auf die Entwicklung von jungen Menschen einwirkt und sie auch dazu verhelfen möchte, dass diese sich zu selbstbestimmten und kritischen Personen einer demokratischen Gesellschaft entwickeln, muss sie sich erweitern.

Anliegen des Projekts kunst – raum – erinnerung war es, zur Entwicklung von neuen Impulsen für gedenkstättenpädagogische Arbeit beizutragen. Dazu wurde die Frage nach zeitgemäßen Formen der Auseinandersetzung zwei Netzwerken mit unterschiedlichen pädagogischen Kompetenzprofilen und Methodenrepertoires gestellt: der historisch-politischen Bildung und der Kulturpädagogik. Wir waren der Überzeugung, dass die Verbindung dieser beiden pädagogischen Konzepte neue Zugänge eröffnen könnte.

Heute, nach drei Jahren Modellprojekt, sind wir sicher, dass Kulturpädagogik in gedenkstättenpädagogischen Zusammenhängen eine Wirkungskraft entfalten kann, die wichtige Impulse für die Fortschreibung gedenkstättenpädagogischer Arbeit geben wird. Kulturpädagogik kann sich den Perspektiven und Erwartungen der Historiker/innen und der Gedenkstättenpädagogen/innen öffnen. Sie kann Menschen jeder Generation ansprechen, indem sie mit ihren Ansätzen Raum für die Entwicklung eigener, anderer und auch neuer Sichtweisen zulässt. Und sie kann die unterschiedlichsten Formen von Erinnerungskultur sichtbar machen, aufgreifen oder gar verwerfen.

An dieser Stelle möchten wir als Initiatoren/innen des Projektes unseren Dank an das Team aussprechen, das sich dieses schwierigen Unterfangens annahm. Insbesondere der Projektleiterin Hannah-Maria Liedtke, die es mit großem Geschick vermochte, die unterschiedlichen Handlungsstränge zusammenzuhalten. Ein besonderer Dank gilt auch Mirko Wetzel und Katinka Steen, die sich mit beeindruckender Professionalität und Ruhe den häufig zu modifizierenden inhaltlichen und formalen Anforderungen des Projektes stellten. Äußerst wichtig für das Gelingen des Modellprojektes war der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen aus der IJBS Oświęcim, Anna Meier und Teresa Miłoś-Czepiec, denen wir an dieser Stelle ebenfalls herzlich danken. Einen weiteren Dank möchten wir Constanze Eckert und Christian Geißler-Jagodzinski aussprechen, die beide in vielen Diskussionen dazu verhalfen, die Fragestellung des Modellprojektes zu präzisieren und das Setting zu Beginn des Projektes zu formen. Auch dem Beirat des Modellprojektes ist es zu verdanken, dass die Fragestellung immer weiter präzisiert und qualifiziert wurde. Besonderen Dank verdienen namentlich auch die Leiter der pädagogischen Dienste und Abteilungen in den Gedenkstätten Sachsenhausen und Ravensbrück sowie in der IJBS Oświęcim/ Auschwitz, Wolfgang Titz, Dr. Matthias Heyl und Olga Onyszkiewicz für unermüdlichen Rat und Unterstützung. Ganz ausdrücklich möchten wir auch allen beteiligten Künstlerinnen und Künstlern danken, die sich mit sehr hohem Einsatz in das Projekt eingebracht haben – und ohne die das Projekt gar nicht erst zustande gekommen wäre: Joachim Seinfeld, Claudia Tröger, Ingo Wellmann, Christian Badel, Carmen Winter, Juliane Heise, Kurt Buchwald, Thorsten Streichardt, Anna Zosik, Ewa Andrzejewska, Karla Gänßler und Birgit Kammerlohr.

Vielen dieser Kollegen/innen werden Sie auf den folgenden Seiten als Autoren/innen wieder begegnen. Uns bleibt an dieser Stelle nur noch, Ihnen eine gute Lektüre und viele wertvolle Anregungen für Ihre Arbeit zu wünschen.

Frauke Havekost und Bernd Mones

Zu dieser Broschüre

Die hier vorliegende Broschüre bildet den Abschluss des dreijährigen Modellprojekts kunst – raum – erinnerung. Das Modellprojekt war von Anfang an als Praxisentwicklungsprojekt angelegt und ermöglichte Praktikern/innen der Gedenkstättenarbeit wie der künstlerischen/kulturpädagogischen Arbeit praktische Erfahrungen und deren Reflexion. Seit 2007 entwickelten die Mitarbeiter/innen des Modellprojekts gemeinsam mit Künstlern/innen und den Pädagoginnen der IJBS Oświęcim/Auschwitz sowie den Mitarbeitern/innen der Pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Sachsenhausen insgesamt 17 Kunstworkshops und –projekte. In den zwischen drei und sieben Tagen dauernden Seminaren setzten sich Teilnehmer/innen aus Deutschland und Polen mittels unterschiedlicher Kunstformen wie Fotografie, Comic, Bildhauerei, Literatur oder Video mit der Geschichte der Gedenkstätte Sachsenhausen bzw. Auschwitz auseinander. Die Hauptzielgruppe der Workshops waren Jugendliche aus ländlichen Gebieten in Brandenburg und Polen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen.

Insgesamt waren an der Konzeption und der Umsetzung des Modellprojekts etwa 80 Personen aus Deutschland und Polen beteiligt. Diese 80 Menschen hatten unterschiedlichste professionelle Hintergründe und brachten entsprechend verschiedene Perspektiven, Anliegen und Fragen in die gemeinsame Arbeit ein. Als Team des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung verstanden wir es immer als eine unserer Aufgaben, diese Diskussion(en) zu ermöglichen, zu moderieren und zu qualifizieren. Auch die Broschüre steht für dieses Anliegen. Auf den folgenden 184 Seiten schreiben viele der am Modellprojekt beteiligten Kollegen/innen, reflektieren ihre Erfahrungen an den beiden Jugendbegegnungsstätten vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Professionalität. Damit möchten wir ein Abbild der Pluralität und Perspektiven auf das schaffen, was seit 2007 entstanden ist.

Die Integration vieler Menschen in die Konzeption des Modellprojekts und die uns immer sehr wichtige Multiperspektivität war nie konflikt- und widerspruchsfrei. Das wird auch in dieser Broschüre sichtbar. Die hier abgedruckten Texte wollen Streitbar sein. In ihnen scheinen Ambivalenzen auf und an einigen Stellen treten Widersprüche zu Tage. Das bildet die Realität unseres gemeinsamen Arbeitsprozesses ab. Wir möchten dazu anregen, die Diskussionen darum, was an Gedenkstätten vermittelt werden soll und wo künstlerische Arbeitsweisen in der Gedenkstättenpädagogik ihren Platz haben, fortzuführen. Welche neuen Möglichkeiten der Auseinandersetzung eröffnen sie und wo liegen ihre Grenzen? Die Antworten auf solche Fragen waren im Modellprojekt kontrovers. Wir hoffen, dass diese Kontroversität Bestand hat. Denn sie ist dazu geeignet, die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen, die nur allzu oft in ritualisierten Formen verläuft, lebendig zu halten.

Entsprechend kann und will diese Broschüre kein Methodenhandbuch sein, sie vermittelt keine fertigen Konzepte, die übertragbar sind. Vielmehr bildet sie den Abschluss eines Reflexions-

prozesses und ist selbst Teil davon. Die Reflexionen bleiben notwendig fragmentarisch, vieles, über das wir hätten nachdenken und schreiben können, hat auf der beschränkten Anzahl von Seiten, die uns zur Verfügung stand, keinen Platz gefunden. Und doch ist das, was auf den wenigen Seiten zu lesen ist, dazu angetan, andere, die mit dem Modellprojekt bisher nicht in Kontakt kamen, anzuregen, die Fäden der Auseinandersetzung aufzugreifen und selbst weiterzudenken. Wir schlagen dafür einige Themenfelder vor, die uns in unserer Arbeit immer wieder begegnet sind. Wir beschreiben unsere Erfahrungen bei der Arbeit in multiprofessionellen Teams, umreißen, welche subjektorientierten Zugänge künstlerische Formen der Auseinandersetzung öffnen können, wie sich die Teilnehmer/innen in unseren Workshops dem Ort Gedenkstätte angenähert haben und welchen Einfluss die künstlerische Arbeit auf internationale Begegnungsprojekte hat.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen!

Mirko Wetzel für das Team des Modellprojekts

Chronologie des Modellprojekts kunst - raum - erinnerung

Konstitutions- und Projektentwicklungsphase

07.-09.01.2008: Erster Runder Tisch

Diskussion des Konzepts kunst - raum - erinnerung mit den Kollegen/innen der IJBS Oświęcim/Auschwitz und der Gedenkstätte Sachsenhausen.

24.04.2008: Zweiter Runder Tisch

Im Haus am Anger in Falkensee treffen sich Künstler/innen, Kultur- und Gedenkstättenpädagoginnen/innen, um gemeinsam Ideen für Workshops an den Jugendbegegnungsstätten zu entwickeln.

07.10.2008: Erste Sitzung des Beirats

Mitglieder des Beirats sind: Thorsten Baensch und Bernd-Udo Rinas (Landesjugendamt Brandenburg), Dr. Matthias Heyl (Gedenkstätte Ravensbrück), Matthias Hoffmann (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg), Dolores Smith (Sozialwissenschaftlerin/Film- und Literaturpädagogin), Wolfgang Titz (Gedenkstätte Sachsenhausen) und Carola Wildt (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg).

Erste Workshop- und Erprobungsphase

22. – 26.09.2008: Sachsenhausen im Blick

Fotoworkshop in der IJBS Sachsenhausen mit dem Künstler Joachim Seinfeld aus Berlin, der Foto-Pädagogin Claudia Tröger aus Frankfurt/Oder und Elisabeth Bürger, Gedenkstätte Sachsenhausen. Teilnehmer/innen sind Schüler/innen des Luther-Melanchthon-Gymnasiums in Wittenberg.

01. – 03.10.2008: DenkMal

Skulpturen-Workshop in der IJBS Sachsenhausen, geleitet von Ingo Wellmann, Bildhauer und Kulturpädagoge, und Anna Milarch, Gedenkstätte Sachsenhausen, für Jugendliche aus dem Creativen Zentrum »Haus am Anger« in Falkensee.

30.10. – 01.11.2008: Schreiben statt zu verstummen

Schreibwerkstatt mit der Autorin Carmen Winter aus Frankfurt/Oder und Andreas Hoffmann, Gedenkstätte Sachsenhausen, in der IJBS Sachsenhausen für interessierte Jugendliche und junge Erwachsene aus Brandenburg.

03. – 07.11.2008: Unterm Strich

Comic-Workshop in der IJBS Sachsenhausen mit Christian Badel, Grafiker und Kulturpädagoge aus Berlin, und Andreas Hoffmann. Die Teilnehmer/innen kommen aus dem Oberstufenzentrum Barnim II in Eberswalde, Fachbereich Gestaltung.

18. – 21.11.2008: Dialog mit einer Biografie

Gestalterischer Workshop in der IJBS Sachsenhausen mit der Künstlerin Juliane Heise aus Berlin und Schülern/innen aus dem Von-Saldern-Gymnasium in Brandenburg/Havel.

18. – 21.11.2008: Im Kreis der Wahrnehmung

Fotografischer Workshop in der IJBS Sachsenhausen, geleitet von dem Künstler Kurt Buchwald aus Berlin und Elisabeth Bürger mit Schülern/innen aus dem Von-Saldern-Gymnasium.

28.11. – 04.12.2008: Geschichten zur Biografie – Józef Paczyński

Video-Werkstatt in der IJBS Oświęcim/Auschwitz mit Thorsten Streichardt, Künstler aus Berlin, und Anna Meier, Stellvertretende Leiterin/ASF der Pädagogischen Abteilung der IJBS Oświęcim/Auschwitz, für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen.

Erste Auswertungsphase

19.03.2009: Zweite Sitzung des Beirats

24.03.2009: Dritter Runder Tisch

Die Beteiligten des Modellprojektes reflektieren gemeinsam die Ergebnisse der ersten Workshopphase und diskutieren neue Workshopkonzepte.

Zweite Workshop- und Erprobungsphase

30.03. – 18.06.2009: Die Gedenkwerkstatt

Partizipatives Kunstprojekt in der IJBS Oświęcim/Auschwitz für alle Gäste des Hauses. Konzipiert und begleitet von der Berliner Künstlerin Anna Zosik und Teresa Miłoś-Czepiec, Pädagogin der IJBS Oświęcim/Auschwitz.

24. – 30.04.2009: Tätersprache – Opfersprache

Schreibwerkstatt in der IJBS Oświęcim/Auschwitz für junge Erwachsene aus Deutschland und Polen. Geleitet von den Autorinnen Carmen Winter und Ewa Andrzejewska aus Zielona Góra sowie Teresa Miłoś-Czepiec. Der Workshop gewinnt den Hauptpreis des DPJW-Jugendpreises 2009 zum Thema »Erinnerung bewahren« in der Kategorie außerschulische Begegnung.

08. – 12.06.2009: Das Glashaus

Kunstworkshop in der IJBS Sachsenhausen für Auszubildende aus Wriezen und Friesack unter der Leitung von Thorsten Streichardt und Dagmar Lieske, Gedenkstätte Sachsenhausen. »Das Glashaus« findet in enger Kooperation mit dem Bildungsverein Bautechnik Berlin statt.

Juni bis Dezember 2009: Geschichte in die Hand nehmen

Bau und Inszenierung von Puppen zur Annäherung an die Geschichte der IJBS Sachsenhausen unter der Leitung von Juliane Heise. »Geschichte in die Hand nehmen« besteht aus einer Werkstatt und einer Fortbildung für Multiplikatoren/innen, sowie zwei Tagesworkshops für Schüler/innen aus Berlin und Brandenburg.

21. – 25.09.2009: Gedenkorte gestalten

LandArt-Workshop in der IJBS Sachsenhausen mit Schülern/innen aus dem Oberstufenzentrum Hennigsdorf, Ausbildungsgang Denkmaltechnische Assistenten/innen, unter der Leitung von Karla Gänßler, Künstlerin aus Friedenfelde, Henriette Fritzke, Gedenkstättenlehrerin der Gedenkstätte Sachsenhausen und Hannah-Maria Liedtke, kunst – raum – erinnerung.

08. – 14.11.2009: Comic09

Comic-Workshop in der IJBS Sachsenhausen für Schüler/innen des Runge-Gymnasiums in Oranienburg und dem Lyzeum (II Liceum Ogólnokształcące z oddziałami dwujęzycznymi) in Siedlce in Kooperation mit dem Museum des Warschauer Aufstands/Warschau. Geleitet von Christian Badel, Przemek Truściński, Comic-Zeichner aus Warschau, Karol Mazur, Pädagoge aus Warschau, Dagmar Lieske, sowie Marta Glauer-Muche und Magdalena Sankowska, beide freie Bildungsreferentinnen und Sprachmittlerinnen.

23. – 30.11.2009: Zwei machen ein Bild

Fotoworkshop in der IJBS Oświęcim/Auschwitz für Schüler/innen des Georg-Mendheim-Oberstufenzentrums Oranienburg/Zehdenick und der Gesamtschule in Siemiatycze. Geleitet von der Künstlerin und Kunstpädagogin Birgit Kammerlohr und Teresa Miłoś-Czepiec.

Zweite Auswertungs- und Schlussphase

18.10.2009: Dritte Sitzung des Beirats und Fachdiskussion mit Kollegen/innen aus der Gedenkstättenarbeit, außerschulischen Jugendbildung, Kulturpädagogik und Künstlern/innen.

17.03.2010: Vierte Sitzung des Beirats.

17.06.2010: Abschlussfachtag des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung

Präsentation und Diskussion der Ergebnisse des Modellprojektes mit den Beteiligten, Interessierten und Experten/innen.

Weitere Informationen zu unseren Veranstaltungen sowie Pressestimmen finden sie auf der Homepage **www.bildungsverbund.net**

Słowo wstępne

Niemieckie społeczeństwo powojenne potrzebowało bardzo dużo czasu na aktywne zajęcie się wydarzeniami, które miały miejsce w latach 1933–1945. Ralph Giordano, który sam był ofiarą nazistowskich prześladowań, nazwał to wyparcie w tytule swej książki »drugą winą«. W części politycznej i kościelnej opinii publicznej narastało znaczne poczucie dyskomfortu z powodu tego wyparcia. Jasno wyrażone zostało to na przykład w wezwaniu założycielskim Akcji Znaków Pokuty w roku 1958 oraz w »Memorandum wschodnim« Rady Kościoła Ewangelickiego Niemiec (EKD). Te inicjatywy, które jeszcze należy odczytywać jako ogólnoniemieckie, w obydwu niemieckich państwach przebiegały w dalszej kolejności bardzo różnorodnie. Naprzeciw narzuconego antyfaszyzmu NRD podkreślającego poszczególne grupy ofiar i jednocześnie marginalizującego na przykład ofiary żydowskie, mieliśmy do czynienia ze żmudnym dyskursem politycznym w NRD. Z tych niejednokrotnie zażartych debat politycznych i publicznych wyrosło przekonanie, że z powodów moralnych, etycznych i politycznych dla niemieckiego społeczeństwa egzystencjalnym będzie podjęcie kwestii »triumfalnej szkody« (Horkheimer/Adorno) wyrządzonej przez zbrodnie nazistowskie. Ważne elementy zajmowania się tym tematem, zwłaszcza przez młodych ludzi, to organizowane od tamtej pory wizyty w miejscach pamięci narodowosocjalistycznych prześladowań, rozmowa i relacje osób, które przeżyły. W miejscach byłych obozów koncentracyjnych oraz zajmujących się tą tematyką – biorąc za punkt wyjścia rozmowy ze świadkami historii – wypracowano w ostatnich dekadach różne formaty pedagogiczne, które funkcjonują pod pojęciem »pedagogiki miejsc pamięci«.

Każda pedagogika musi nastawić się na stale zmieniające się parametry. W odniesieniu do pedagogiki miejsc pamięci dwie zmiany stanowią obecnie największe wyzwania: z jednej strony coraz mniej świadków historii może zdawać relację na temat tamtych wydarzeń, z drugiej strony dziś i w przyszłości młodzi ludzie będą wkraczać w tę dyskusję z innym podejściem uzasadnionym przez ich biografię, z innymi pytaniami i oczekiwaniami. Pedagogika miejsc pamięci musi rozszerzyć swoje spektrum, jeśli nadal chce mieć ambicje co do tego, aby zajmowanie się okresem narodowego socjalizmu w najszerszym tego słowa znaczeniu wpływało pozytywnie na rozwój młodych ludzi i pomogło im w rozwoju w kierunku samookreślonych i krytycznych podmiotów społeczeństwa demokratycznego.

Celem projektu sztuka–przestrzeń–pamięć było przyczynienie się do wypracowania nowych impulsów dla pracy pedagogicznej w miejscach pamięci. Dlatego też pytanie o aktualne formy dyskusji zostało zadane dwóm różnym dziedzinom charakteryzującym się różnymi profilami pedagogicznymi i repertuarem metod: edukacji historyczno–obywatelskiej i pedagogice kulturalnej. Byliśmy przekonani, że połączenie tych dwóch koncepcji pedagogicznych może otworzyć nowe ścieżki dostępu do tego tematu.

Dziś, po trzech latach trwania projektu modelowego, jesteśmy pewni, że pedagogika kulturalna uzupełniając formaty edukacji historyczno-obywatelskiej w kontekście pedagogiki miejsc pamięci może mieć siłę oddziaływania, która wniesie istotne akcenty dla kontynuacji pracy pedagogicznej w miejscach pamięci. Pedagogika kulturalna może otworzyć się na perspektywy i oczekiwania historyków/historyczek i pedagogów/pedagożek miejsc pamięci. Może zainteresować ludzi każdego pokolenia, dając dzięki swym konceptom przestrzeń dla rozwoju własnych, innych, a także nowych sposobów patrzenia na historię. I może także uwidocznąć, podjąć, a nawet odrzucić najróżniejsze formy kultury pamięci.

W tym miejscu jako inicjatorzy i inicjatorzy projektu chcielibyśmy wyrazić nasze podziękowanie zespołowi, który podjął się tego trudnego przedsięwzięcia. Zwłaszcza kierownicze projektu, Hannah-Maria Liedtke, której bardzo umiejętnie udało się koordynować różne aspekty działań. Szczególne podziękowania kierujemy także pod adresem Mirko Wetzela i Katinki Steen, którzy z ogromnym profesjonalizmem i spokojem reagowali na ulegające częstym zmianom, zarówno pod względem merytorycznym jak i formalnym, wymogi projektu. Dla powodzenia projektu modelowego niezmiernie ważna była także współpraca z koleżankami z MDSM w Oświęcimiu, Anną Meier i Teresą Miłoś-Czepiec, którym pragniemy w tym miejscu również serdecznie podziękować. Dziękujemy także Constanze Eckert i Christianowi Geißler-Jagodzińskiemu, którzy w trakcie wielu dyskusji pomogli w doprecyzowaniu istotnych dla projektu modelowego zagadnień i poczynieniu początkowych ustaleń. Podziękowania należą się także radzie projektu modelowego za to, że zagadnienia te były uszczegóławiane i nabierały lepszej jakości. Na szczególne imienne podziękowania zasługują także kierownicy działów pedagogicznych w miejscach pamięci Sachsenhausen i Ravensbrück oraz w MDSM w Oświęcimiu, Wolfgangowi Titzowi, Dr. Matthiasowi Heylowi i Oldze Onyszkiewicz za niestrudzone rady i wsparcie. Szczególnie dziękujemy także wszystkim artystkom i artystom, którzy niezwykle zaangażowali się w projekt i bez których nie doszedłby on do skutku: Joachimowi Seinfeldowi, Claudii Tröger, Ingo Wellmannowi, Christianowi Badelowi, Carmen Winter, Juliane Heise, Kurtowi Buchwaldowi, Thorstenowi Streichardtowi, Annie Zosik, Ewie Andrzejewskiej, Karli Gänßler i Birgit Kammerlohr.

Wielu z tych kolegów i wiele z tych koleżanek spotkają Państwo jako autorów i autorki tekstów składających się na niniejszą publikację. Nam pozostaje teraz jedynie życzyć Państwu dobrej lektury i znalezienia wielu wartościowych inspiracji dla Państwa pracy.

Frauke Havekost i Bernd Mones

O tej broszurze

Niniejsza broszura stanowi zakończenie trzyletniego projektu modelowego sztuka-przestrzeń-pamięć. Projekt modelowy był od początku pomyślany jako projekt wypracowania praktyk i umożliwił on osobom pracującym w miejscach pamięci oraz w obszarze artystyczno-kulturalno-pedagogicznym zdobycie doświadczeń praktycznych i ich zreflektowanie. Od 2007 roku pracownicy i pracowniczki projektu modelowego wraz z artystami, artystkami i edukatorkami MDSM w Oświęcimiu oraz pracownikami i pracowniczkami działu pedagogicznego miejsca pamięci Sachsenhausen opracowali wspólnie w sumie 17 warsztatów i projektów artystycznych. W trakcie seminariów trwających 3–7 dni uczestnicy i uczestniczki z Polski i z Niemiec za pomocą różnych form artystycznych tj. fotografia, komiksy, rzeźba, literatura czy video zajmowali się historią miejsca pamięci Sachsenhausen lub Auschwitz. Główną grupę docelową warsztatów stanowiła młodzież terenów wiejskich w Brandenburgii i w Polsce o różnym tle edukacyjnym.

W sumie w koncepcji i realizacji projektu modelowego udział wzięło ok. 80 osób z Polski i z Niemiec. Te 80 osób wywodziło się z najróżniejszych kontekstów zawodowych i edukacyjnych, a zatem wnieśli oni różne perspektywy, pomysły, kwestie i zapytania do wspólnej pracy. Jako zespół projektu modelowego sztuka-przestrzeń-pamięć jako jedno z naszych zadań zawsze rozumieliśmy umożliwienie, moderowanie i podnoszenie jakości dyskusji. Także ta broszura się za tym opowiada. Na następnych 184 stronach wielu kolegów/koleżanek uczestniczących w projekcie modelowym pisze o refleksjach na temat swych doświadczeń w obydwu Domach Spotkań Młodzieży z uwagi na wykonywane przez nich zawody. Tym samym chcieliśmy odzwierciedlić różnorodność perspektyw, które powstały od 2007 roku.

Włączenie wielu osób w koncepcję projektu modelowego oraz zawsze dla nas istotna wielość perspektyw nigdy nie były wolne od konfliktów ani sprzeczności. Widoczne to będzie także w tej broszurze. Opublikowane tu teksty chcą być sporne, pojawiają się w nich ambiwalencje, a w niektórych miejscach także sprzeczności. Odzwierciedla to rzeczywistość naszego wspólnego procesu pracy. Chcielibyśmy zachęcić do kontynuacji dyskusji o tym, co powinno być przekazywane w miejscach pamięci i gdzie artystyczne formy pracy mają swe miejsce w ramach pedagogiki miejsc pamięci. Jakie nowe możliwości dyskusji otwierają i gdzie znajdują się ich granice? Odpowiedzi na te pytania były kontrowersyjne w projekcie modelowym. Mamy nadzieję, że ta kontrowersyjność nie zaniknie, ponieważ spełnia ona zadanie utrzymania żywymi wspomnień o zbrodniach nazistowskich, które zbyt często przybierają zrytualizowane formy.

Jednocześnie broszura ta nie może ani nie chce być książką metodyczną, nie przekazujemy w niej gotowych koncepcji, które można przenieść do innych kontekstów. Stanowi ona odzwierciedlenie procesu refleksji i sama jest jego częścią. Refleksje w konieczny sposób są fragmentaryczne; wiele, o czym moglibyśmy rozmyślać i pisać nie znalazło miejsca na ogra-

niczonoj liczbie stron, którą mieliśmy do dyspozycji. Lecz celem tego, co znalazło się na tych niewielu stronach, jest zachęcenie tych, którzy nie mieli z projektem modelowym do czynienia, do podjęcia wątków tej dyskusji i dalszego o nich myślenia. W tym celu proponujemy kilka zakresów tematycznych, na które wciąż napotykalismy się w naszej pracy. Opisujemy nasze doświadczenia w pracy w zespołach interdyscyplinarnych; piszemy, co mogą zaoferować metody artystyczne zajmując się tym tematem, jak uczestnicy i uczestniczki naszych warsztatów zbliżyli się do miejsca pamięci i jaki wpływ miała praca artystyczna na projekty spotkań międzynarodowych.

Życzymy Państwu ciekawej lektury.

Mirko Wetzel w imieniu zespołu projektu modelowego

Chronologia projektu modelowego sztuka - przestrzeń - pamięć

Etap zawiązania i rozwoju projektu

07. – 09.01.2008: Pierwszy Okrągły Stół

Dyskutowanie nad koncepcją sztuka-przestrzeń-pamięć z kolegami i koleżankami z MDSM w Oświęcimiu i z miejscem pamięci Sachsenhausen.

24.04.2008: Drugi Okrągły Stół

W Haus am Anger w Falkensee spotykają się artyści/artystki, pedagodzy/pedagożki miejsc pamięci, aby wspólnie opracować pomysły na warsztaty w miejscach pamięci.

07.10.2008: Pierwsze posiedzenie rady

Członkowie rady: Thorsten Baensch / Bernd-Udo Rinas (krajowy urząd do spraw młodzieży w Brandenburgii), Dr. Matthias Heyl (miejsce pamięci Ravensbrück), Matthias Hoffmann (ministerstwo edukacji, młodzieży i sportu w Brandenburgii), Dolores Smith (jest socjologką i pedagożką w zakresie filmu i literatury), Wolfgang Titz (miejsce pamięci Sachsenhausen) i Carola Wildt (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg).

Pierwszy etap warsztatów i prób

22. – 26.09.2008: Sachsenhausen w obiektywie

Warsztaty fotograficzne w MDSM Sachsenhausen z artystą Joachimem Seinfeldem z Berlina, edukatorką w zakresie fotografii Claudią Tröger z Frankfurtu nad Odrą i Elisabeth Bürger z miejsca pamięci Sachsenhausen. Uczestnikami byli uczniowie i uczennice z Luther-Melanchthon-Gymnasium w Wittenberdze.

01. – 03.10.2008: POMyśl-POMnik

Warsztaty rzeźby w MDSM Sachsenhausen, prowadzone przez Ingo Wellmanna, rzeźbiarza i edukatora kultury i Annę Milarch z miejsca pamięci Sachsenhausen dla młodzieży z Creatives Zentrum »Haus am Anger« w Falkensee.

30.10 – 01.11.2008: Pisać, aby nie zamilknąć

Warsztaty pisarskie z autorką, Carmen Winter z Frankfurtu nad Odrą i Andreasem Hoffmannem z miejsca pamięci Sachsenhausen w MDSM Sachsenhausen dla zainteresowanej młodzieży i młodych dorosłych z Brandenburgii.

03. – 07.11.2008: Pod kreską

Warsztaty komiksowe w MDSM Sachsenhausen z Christianem Badelem, grafikiem i edukatorem kultury z Berlina i Andreasem Hoffmannem. Uczestnikami byli uczniowie i uczennice z Oberstufenzentrum Barnim II w Eberswalde o profilu praca kreatywna.

18. – 21.11.2008: Dialog z biografią

Warsztaty twórcze w MDSM Sachsenhausen, prowadzone przez artystkę, Juliane Heise z Berlina, z udziałem uczniów i uczennic z Von-Saldern-Gymnasium w Brandenburg/Havel.

18. – 21.11.2008: W kręgu percepcji

Warsztaty fotograficzne w MDSM Sachsenhausen, prowadzone przez artystę, Kurta Buchwalda z Berlina i Elisabeth Bürger, z udziałem uczniów i uczennic z Von-Saldern-Gymnasium.

28.11 – 04.12.2008: Historia w biografii – Józef Paczyński

Warsztaty video w MDSM w Oświęcimiu z udziałem Thorstena Streichardta, artysty z Berlina i Anny Meier, p.o. kierownika/ASF działu pedagogicznego w MDSM w Oświęcimiu, dla młodych dorosłych z Polski i z Niemiec.

Etap pierwszej ewaluacji

19.03.2009: Drugie posiedzenie rady.

24.03.2009: Trzeci Okrągły Stół

Uczestnicy projektu modelowego prowadzą wspólną refleksję na temat wyników pierwszego etapu warsztatów i dyskutują o nowych koncepcjach warsztatów.

Drugi etap warsztatów i prób

30.03 – 18.06.2009: Pracownia pamięci

Partycypacyjny projekt artystyczny w MDSM w Oświęcimiu dla wszystkich gości MDSM. Koncepcja i wsparcie: Anna Zosik, artystka z Berlina i Teresa Miłoś-Czepiec, edukatorka z MDSM w Oświęcimiu.

24. – 30.04.2009: Język sprawców – język ofiar.

Warsztaty pisarskie w MDSM w Oświęcimiu dla młodych dorosłych z Polski i z Niemiec. Prowadzone przez pisarki Carmen Winter i Ewę Andrzejewską z Zielonej Góry i Teresę Miłoś-Czepiec. Warsztaty wygrały pierwsze miejsce w konkursie na Polsko-Niemiecką Nagrodę Młodzieży 2009 »Zachować pamięć« w kategorii spotkań pozaszkolnych zorganizowanym przez PNWM.

08. – 12.06.2009: Szklany dom

Warsztaty artystyczne MDSM Sachsenhausen dla uczniów szkół zawodowych z Wriezen i Friesack prowadzone przez Thorstena Streichardta i Dagmar Lieske z miejsca pamięci Sachsenhausen. »Szklany dom« odbywa się w ścisłej współpracy ze stowarzyszeniem Bildungverein Bautechnik Berlin.

Czerwiec – grudzień 2009: Dotknąć historii

Budowa i inscenizacja przy użyciu lalek celem przybliżenia historii MDSM Sachsenhausen prowadzone przez Juliane Heise. »Dotknąć historii« składa się z warsztatów i szkolenia dla multiplikatorów/-ek oraz dwóch warsztatów jednodniowych dla uczniów i uczennic z Berlina i Brandenburgii.

21. – 25.09.2009: Kształtowanie miejsc pamięci

Warsztaty LandArt w MDSM Sachsenhausen z uczniami z Oberstufenzentrum Hennigsdorf o profilu asystent/ka ochrony pomników prowadzone przez Karłą Gänßler, artystkę z Friedenfelde, Henriette Fritzke, nauczycielkę miejsc pamięci z miejsca pamięci Sachsenhausen i Hannah-Maria Liedtke, sztuka – przestrzeń – pamięć.

08. – 14.11.2009: Comic09

Warsztaty komiksowe w MDSM Sachsenhausen dla uczniów i uczennic Runge-Gymnasium w Oranienburgu i II Liceum Ogólnokształcącego z oddziałami dwujęzycznymi w Siedlcach we współpracy z Muzeum Powstania Warszawskiego z Warszawy. Prowadzone przez Christiana Badela, Przemka Truścińskiego, rysownika komiksów z Warszawy, Karola Mazura, edukatora z Warszawy, Dagmar Lieske oraz Martę Glauer-Muche i Magdalenę Sankowska – niezależne edukatorki i pośredniczki językowe.

23. – 30.11.2009: Dwie osoby – jedna fotografia

Warsztaty fotograficzne w MDSM w Oświęcimiu dla uczniów i uczennic Georg-Mendheim-Oberstufenzentrum w Oranienburg/Zehdenick i Zespołu Szkół w Siemiatyczach. Prowadzone przez artystkę i nauczycielkę sztuki Birgit Kammerlohr i Teresę Miłoś-Czepiec.

Etap drugiej ewaluacji i zakończenia

18.10.2009: Trzecie posiedzenie rady i dyskusja ekspercka ze współpracownikami i współpracowniczkami miejsc pamięci, ośrodków edukacji pozaszkolnej, pedagogiki kulturalnej i artystami.

17.03.2010: Czwarte posiedzenie rady.

17.06.2010: Sympozjum zamykające projekt modelowy sztuka – przestrzeń – pamięć.

Prezentacja i dyskusja o wynikach projektu modelowego z osobami uczestniczącymi i zainteresowanymi projektem oraz z ekspertami i ekspertkami.

Fotoentwicklung während des Workshops
»Sachsenhausen im Blick«,
IJBS Sachsenhausen 2008

Wywoływanie zdjęć podczas warsztatów
»Sachsenhausen w obiektywie«,
MDSM Sachsenhausen 2008



Kapitel 1

kunst – raum – erinnerung

Im Dreieck zwischen Bildung, Kunst und dem Ort Gedenkstätte mit seiner Geschichte

»Die Geschichte in den Blick nehmen...«	21
Die Kunst der Bildung	27
Zur Bedeutung von ästhetischen Prozessen für eine Pädagogik des Gedenkens – Fünf Thesen	29
»Die Frage ist, an welcher Stelle es einen wirklich offenen Raum gibt...«	31

Rozdział 1

sztuka – przestrzeń – pamięć

W trójkącie między edukacją, sztuką a miejscem pamięci i jego historią

»Przyjrzyć się historii...«	35
Sztuka edukacji	41
O znaczeniu procesów estetycznych dla pedagogiki upamiętniania. Pięć tez.	43
»Pytanie, gdzie istnieje naprawdę otwarta przestrzeń...«	45

kunst-raum-erinnerung

Als das Modellprojekt kunst-raum-erinnerung im Herbst 2007 seine Arbeit aufnahm, stand am Anfang eine Recherche künstlerischer und kulturpädagogischer Projekte an Gedenkstätten. Dabei war schnell festzustellen, dass sowohl die praktischen Erfahrungen in diesem Feld als auch konzeptionelle und theoretisierende Reflexionen nur in sehr geringem Umfang vorhanden sind. Auffällig erschien uns, dass in den Workshops häufig entweder das historische Lernen oder die künstlerische Arbeit im Vordergrund stand und die jeweils andere Disziplin ein Schattendasein führte. So entstanden häufig entweder ästhetisch wenig zufriedenstellende Ergebnisse oder die Beschäftigung mit der Geschichte wurde beliebig oder gar zugunsten eines kulturpädagogisch inszenierten Selbsterfahrungsprozesses vernachlässigt.

Indem wir versuchten, Kunst und kulturpädagogische Arbeit mit Konzepten der Gedenkstättenpädagogik zu einer neuen Form der Bildungsarbeit zu verbinden, betraten wir mit kunst-raum-erinnerung also Neuland. Unser Anliegen war dabei von Anfang an, alle Ecken dieses konzeptionellen Dreiecks zwischen Kunst, Bildung und der Gedenkstätte mit ihrer Geschichte ernst zu nehmen. Im Rahmen des Modellprojekts entwickelten wir Workshopkonzepte für eine bildende Auseinandersetzung mit der Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen durch künstlerische Arbeit. Mit unserem Verständnis von Kunst als Form der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen und kultureller Bildung als Möglichkeit, die Fähigkeit zur Teilhabe an Kommunikation über Kunst und Kultur zu fördern, waren wir der Überzeugung, dass eine solche Verbindung möglich und sinnvoll ist.

Wie sie aber aussehen kann, wo das Verbindende zwischen den Eckpunkten unseres konzeptionellen Dreiecks genau zu finden wäre und wo andererseits Widersprüche liegen, diese Fragen beschäftigten uns in den vergangenen Jahren immer wieder. Einen Ausschnitt der Debatte wollen wir in diesem Kapitel abbilden und unterschiedliche Antworten präsentieren. Dabei kommen auf den folgenden Seiten Gedenkstättenpädagogen/innen, Kulturpädagogen/innen und Künstler/innen zu Wort.



Ich kann dieses Hinterherdackeln, wie das bei Führungen oft ist, nicht ab. Da nehme ich nichts mehr wahr, da denke ich dann zu wenig selber. Das ist nicht meine Herangehensweise, das muss eher ein selbst erschlossener Zugang sein. Dafür ist Nachfragen wichtig aber nicht nur: Was habt ihr für Fragen? Sondern auch: Was denkt ihr? Wenn man nur nach den Fragen fragt, ist das so, als ob sich der Dackel plötzlich auf die Hinterbeine stellen soll um Kunststückchen zu machen.

»Die Geschichte in den Blick nehmen...«

In Vorbereitung auf die dritte Sitzung unseres Beirats im Oktober 2009 formulierte die Sozialwissenschaftlerin, Film- und Literaturpädagogin Dolores Smith Fragen nach der Kompatibilität von Kunst, Kultureller Bildung und Gedenkstättenpädagogik. Für die Publikation griffen wir ihre Mail wieder auf und nutzten sie als Anlass zu einem E-Mail-Gespräch mit ihr, dem pädagogischen Leiter der Gedenkstätte Majdanek, Wiesław Wysok, und Matthias Heyl, dem pädagogischen Leiter der IJBS Ravensbrück.

Betreff: Beiratssitzung und Fachgespräch »kunst-raum-erinnerung« 08.10.09

Von: dolores.smith@arcor.de

Datum: 07.10.2009

An: liedtke@bildungsverbund.net, wetzel@bildungsverbund.net, steen@bildungsverbund.net

Liebe Hannah, liebe Katinka, lieber Mirko,

leider muss ich meine Teilnahme an der Beiratssitzung und der Fachdiskussion aufgrund anderer Verpflichtungen absagen. Ich schicke euch aber wie versprochen die Fragen, die ich gern mit Euch und den übrigen Kolleginnen und Kollegen persönlich erörtert hätte.

Die Erste ergibt sich aus dem Protokoll der letzten Beiratssitzung. Darin ist mir ein Missverständnis bezüglich meiner Beiträge aufgefallen, das ich aber für produktiv halte. Ich hatte nach den grundsätzlichen und unverzichtbaren Zielen von Gedenkstättenpädagogik gefragt, danach, warum es sie geben muss. Dabei bin ich so verstanden worden, als fragte ich nach der Sinnhaftigkeit von Gedenkstättenpädagogik. Meine Frage war aber, was Gedenkstättenpädagogik von anderen Formen der historischen Bildung, der Friedenserziehung, der Menschenrechtspädagogik unterscheidet.

Ausgegangen bin ich davon, dass es der Gedenkstättenpädagogik nicht nur um die Vermittlung kognitiven Wissens bzw. »historischer Fakten« geht. Sie will auch emotional berühren und zielt auf eine Haltung gegen zukünftige Menschenrechtsverletzungen. Meine Frage an die Experten ist nun, wie viel Ergebnisoffenheit – die für künstlerische Prozesse eine wichtige Voraussetzung ist – auch im Rahmen der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit am Ort der Gedenkstätte gegeben sein muss, wenn sie auf autonome Urteilsbildung zielt. Umgekehrt wäre zu fragen, wo bei zu weitreichenden methodischen Zugeständnissen Gedenkstättenpädagogen die Gefahr sehen, eigene Ziele zu unterlaufen.

Ich denke, wir müssen uns mit der grundsätzlichen Kompatibilität der Ziele von Gedenkstättenpädagogik und künstlerisch-kultureller Bildung beschäftigen. Damit, wo sie zu finden ist



bzw. wie sie herzustellen wäre. Beispielsweise wäre zu fragen, ob ein Sich-Einlassen auf das Erlernen einer unbekannten bzw. nicht beherrschten Kunstform nicht zu viel von der Zeit und Aufmerksamkeit absorbiert, die der Auseinandersetzung mit der Geschichte gewidmet werden sollte. Das könnte methodisch die Konsequenz haben, nur solche künstlerischen Medien bzw. Techniken zum Einsatz zu bringen, die von allen Teilnehmenden schnell zu erlernen sind und Kommunikation und Reflexion begünstigen.

Hier kann ich allerdings nur Vermutungen anstellen, weshalb ich nun erst einmal eure Antwort abwarten werde, auf die ich schon sehr gespannt bin.

Eine ertragreiche Debatte wünscht Euch mit herzlichen Grüßen an alle
Dolores

.....

Betreff: RE: Beiratssitzung und Fachgespräch »kunst-raum – erinnerung« 08.10.09
Von: wetzel@bildungsverbund.net
Datum: 09.10.2009
An: dolores.smith@arcor.de

Liebe Dolores,

vielen Dank für deinen Beitrag. Er hätte unsere Diskussion gestern Nachmittag sicherlich bereichert, aber leider hat uns deine Mail zu spät erreicht.

Ich will deshalb auf diesem Wege versuchen, aus der Sicht des Modellprojektes, eine kurze Antwort auf deine Frage nach den Zielen von Gedenkstättenpädagogik zu formulieren. Uns geht es darum, Möglichkeiten für individuelle und damit plurale Zugänge zur NS-Geschichte zu schaffen. Bei der Begründung, warum wir das wichtig finden, beziehen wir uns auf die Didaktiker/innen des »interkulturellen Geschichtslernens«.

Dieses Konzept geht davon aus, dass in einer multikulturellen Gesellschaft, die der NS-Geschichte zentrale Wichtigkeit für das eigene kollektive und nationale Selbstverständnis zuweist, vielgestaltige Bezüge zu dieser Geschichte gleichermaßen ihre Berechtigung haben müssen. Wobei mir Multikulturalität zu sehr eine Reduktion auf Menschen mit Migrationshintergründen nahe zu legen scheint und ich denke, dass in unserer komplexen gesellschaftlichen Realität, auch in nicht-migrantischen und vermeintlich homogenen Gruppen die Lebensentwürfe und Geschichtsbezüge vielfältiger sind, als häufig angenommen. Für die Bildungsarbeit resultiert daraus die Notwendigkeit, Menschen dabei zu helfen, sich ihrer Bezüge zur Geschichte bewusst zu werden, die Pluralität der Geschichtsbezüge zu erkennen und zu akzeptieren und darüber in einen Dialog treten zu können.



Erst dachte ich, dass es nicht geht, auf Knopfdruck kreativ zu sein. Aber irgendwie geht es dann doch. Nach zwei Stunden Arbeit habe ich was Tolles geschafft.

Künstlerisch-kulturelle Bildung, die darauf abzielt, Subjektivität und die Entwicklung individueller Wege der Auseinandersetzung herauszufordern, kann eine Möglichkeit sein, genau dieses Bewusstsein über subjektive Geschichtsbezüge und die Fähigkeit zur Kommunikation zu fördern. Zu beschreiben, wie das aussehen kann, wird eine unserer Aufgaben für die nächsten Monate sein. Ich würde mich freuen, wenn diese Diskussion uns dabei helfen würde.

In diesem Sinne bis bald und herzliche Grüße
Mirko

.....

Betreff: eMail-Roman, Fortsetzung Heyl

Von: hey@ravensbrueck.de

Datum: 18.05.2010

An: wetzel@bildungsverbund.net, dolores.smith@arcor.de, w.wysok@majdanek.pl

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Dolores' E-Mail wartet mit einer Reihe von Fragen auf, die ich zu diskutieren für äußerst reizvoll halte. Nach meiner Vorstellung von professioneller Gedenkstättenpädagogik sollte diese sich als Teil historisch-politischer Bildung begreifen. Wobei Pädagogik an den Orten ehemaliger Konzentrationslager mit den nationalsozialistischen Massenverbrechen einen besonderen Gegenstand hat, der sich von den Themen der meisten historischen Museen eklatant unterscheidet. Die Differenz von Gedenkstätten zu anderen Museen liegt weniger im professionellen Selbstverständnis der dortigen pädagogischen Akteure, als vielmehr in dem von ihnen zu verhandelnden Gegenstand – in der Anlass gebenden Geschichte.

Wie an allen historischen Orten geht es auch an Gedenkstätten nicht nur um kognitives Wissen oder »historische Fakten«. Wir wissen, dass sich Relevanz im Bildungsprozess am ehesten dort fest schreibt, wo Inhalte auch emotional, affektiv erfahren werden. Allerdings erscheint es mir unangemessen, »Betroffenheit« hervorrufen und die Emotionen einer äußeren Choreografie unterwerfen zu wollen. Das heißt nicht, dass Gedenkstättenpädagogik anionische und aseptische Bildungsprozesse garantieren kann oder soll. Sie darf Betroffenheit nur nicht erzeugen wollen und nicht überwältigen –wiewohl ihr historischer Gegenstand selbst dazu angetan ist, uns zu überwältigen, womit es umzugehen gilt.

Pädagogik ist in ihrer Praxis in der Regel nicht ergebnisoffen. »Erziehung [und Bildung] nach Auschwitz« in Reflexion auf Theodor W. Adornos Radiovortrag vor über fünfzig Jahren zielt auf Autonomie, die Fähigkeit zur Reflexion, auf Empathie und »Wärme«, deren Mangel Adorno als Voraussetzung von Auschwitz ausmachte. »Erziehung zur Mündigkeit« soll die ‚Erzogenen‘



zur gesellschaftlichen Partizipation befähigen. Aufklärerisch und emanzipatorisch, wie sie dem Anspruch nach ist, setzt sie der Autonomie aber Grenzen. Sie ist nicht ergebnisoffen im Sinne von beliebig, sondern zielt auf eine Autonomie, die die Autonomie aller ermöglicht. Radikale Ergebnisoffenheit würde akzeptieren müssen, dass das autonome Subjekt am Ende der Beschäftigung mit den nationalsozialistischen Verbrechen diese gut hieße, weil es sich die nationalsozialistische Weltdeutung zueigen macht.

Historisch-politische Bildung zielt darüber hinaus – so in den Rahmenlehrplänen für Berlin und Brandenburg beispielhaft formuliert – auf den Erwerb von Kompetenzen zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben, genauer: auf die Entwicklung narrativer Kompetenz, die Deutungs-, Analyse-, Methoden-, Urteils- und Orientierungskompetenz mit einschließt und Voraussetzung aktueller Handlungskompetenz sei. Daraus ergibt sich Narrativität als »reflektiertes historisches Erzählen (sinnbildend Darstellungen von Geschichte formulieren, analysieren und beurteilen).«

Wenn Kunst auf Ergebnisoffenheit ausgelegt ist, dann hat sie einen besonderen Status, der in pädagogischen Prozessen zu markieren wäre. Selbst Kunst- und Kulturpädagogik dürften weniger ergebnisoffen sein. Im Zweifel setzen sie im beginnenden 21. Jahrhundert auf den Erwerb von kulturellen und gesellschaftlichen Kompetenzen, die zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Reflexion und Autonomie befähigen sollen. Kunst- und Kulturpädagogik dürften sich heute darüber hinaus darauf verpflichtet haben, den Respekt kultureller Vielfalt zu fördern.

An den einstigen Tatort zu kommen, heißt entgegen allen konventionellen Erwartungen, an einen unbekannten, nicht (so einfach) beherrschbaren und integrierbaren Ort zu kommen, der uns mit jeder Menge historischen und gegenwärtigen Risiken konfrontiert. Vieles aus der Geschichte dieses Ortes birgt die Gefahr der Überwältigung, wenn wir uns vorstellen, welche Gewaltausübung und Gewalterfahrung diesen Ort prägte. Vielleicht ist Kunst, die – wenn sie es kann – immer auch riskant ist, ein geeigneter Zugang, der den Ort in seinen Risiken bewusst, ihn also riskant hält. Auch dort, wo der Skandal droht, weil man dem Geschehenen nicht gerecht wird, weil das aktuelle Skandalon das Skandalöse des Geschehenen bewusst zu machen hilft.

Das historische Geschehen ist komplex, überkomplex. Vielleicht kann Kunst, kann Kulturpädagogik Wege öffnen, diese Komplexität erfahrbar, deutbar, besprechbar zu machen. Dann sollte aber historisches Lernen, das der historisch-politischen Bildung verpflichtet ist, nicht allein im Zentrum stehen. Vielmehr müsste es gleichrangig neben einem kulturpädagogischen und künstlerischen Zugang stehen, der nicht nur dem historischen Lernen instrumentell dient, sondern auch aus sich heraus Sinn macht. Da bedürfte ich aber eurer Hilfe, genauer zu begreifen, worin dieser eigene Sinn (oder dem sehr anziehenden, assoziativen Wortspiel erliegend: Eigensinn) denn genau läge.



Das Schreiben war sehr schwierig, weil man immer das Gefühl hatte, dass die Worte der Situation nicht gerecht werden.

Ein großes Plus historischer Kompetenz bleibt für mich, dass, wer es vermag, diese Geschichte in den Blick zu nehmen, sie nicht mehr nur im Nacken hat. Und damit ist schon einiges gewonnen. Wenn Kulturpädagogik und Kunst dazu beitragen können – nur zu!

Mit herzlichen Grüßen
Matthias Heyl

.....
Betreff: Majdanek Gedenkstättenpädagogik

Von: w.wysok@majdanek.pl

Datum: 21.05.2010

An: heyl@ravensbrueck.de, wetzel@bildungsverbund.net, dolores.smith@arcor.de

Hallo Dolores, Matthias und Mirko,

der Diskurs, der sich unter euch entwickelte, ist sehr interessant und inspirierend, aber gleichzeitig sehr deutsch und hermetisch. Das ist kein Vorwurf und doch eine Tatsache. Ich möchte als langjähriger Praktiker der außerschulischen Geschichtsbildung ein paar Anmerkungen machen und zur Diskussion stellen.

Ich verstehe Erinnerungspädagogik als einen permanenten Bildungs- und Reflexionsprozess. Er verbindet den kognitiv-emotionalen Bereich – das Kennenlernen von Vergangenheit am authentischen historischen Ort – mit Elementen, die zur Förderung der demokratischen Kultur wichtig sind. Wesentliche Faktoren dieses Prozesses sind die Aktivität und die Kreativität der Adressaten/innen, sowie deren Subjektivität und der affektive Charakter ihres Aufenthalts in der Gedenkstätte. Denn im Gegensatz zu anderen Formen der Vermittlung von Geschichte, werden die Ziele der Erinnerungspädagogik am authentischen historischen Ort umgesetzt, der einen einmaligen Raum für die Kommunikation und für den aktiven Dialog mit der Vergangenheit darstellt. Erinnerungspädagogik gibt den Besuchern/innen von Gedenkstätten die Möglichkeit, aus der Geschichte über das selbständige Suchen und Entdecken von historischer »Wahrheit« zu lernen, sowie eigene Urteile und Meinungen zu äußern. Abgesehen von historischer Reflexion ist die Initiierung eines Reflexionsprozesses über die Quellen des gesellschaftlichen Übels und des Konformismus das wichtigste Ziel der Erinnerungspädagogik. Dadurch können die Besucher/innen die Fähigkeit entwickeln, Phänomene wie Fremdenfeindlichkeit, Stereotype oder Mangel an Toleranz im eigenen Leben zu erkennen.

In meinem Verständnis formuliert die Erinnerungspädagogik grundsätzlich keine fertigen bzw. einfachen Antworten auf Fragen, die während des Besuches in der Gedenkstätte entstehen. Ganz im Gegenteil. Sie ermutigt dazu, sich mit der schwierigen Materie der Geschichte auseinanderzusetzen, eigene Geschichtsbilder zu schaffen und eigene Fragen zu stellen. Dies im-



Diese Puppe hier, das ist Adolf, das hier bin ich und ich bin Jude. Adolf geht an mir vorbei und ich will ihn mit dem Stift umbringen.

pliziert eine gewisse Spannung zwischen dem, was in der historiographischen Übermittlung »objektiv« und dem, was in der individuellen Wahrnehmung der Vergangenheit »subjektiv« ist. Allerdings ist diese Spannung das immanente Element der Auseinandersetzung und sollte als positiver Faktor gesehen werden. Konsequenterweise bleibt der Effekt der Auseinandersetzung unabhängig von den angenommenen didaktischen Zielen offen und lässt sich schwer messen. Deswegen ist die Frage von Dolores nach der Ergebnisoffenheit der pädagogischen Wirkung nicht gegenstandslos. Zwar beantwortet Matthias diese Frage eindeutig, dennoch sehe ich hier ein Problem und eine Herausforderung. Im Endeffekt wird nämlich der/die Projektteilnehmer/ in entscheiden, ob überhaupt, und wenn ja, welchen Elementen der in einer Gedenkstätte gemachten Erfahrung er/sie normative Bedeutung im eigenen Leben zuschreibt. Bei der Formulierung der Ziele und didaktischen Postulate kann die Erinnerungspädagogik selbstverständlich nicht davon ausgehen, dass das Ergebnis ihrer Maßnahmen unbekannt ist, zugleich muss sie sich mit diesem Problem in der Praxis auseinandersetzen.

Erinnerungspädagogik unterliegt zahlreichen Einschränkungen, wie etwa ihr episodischer Charakter, die Kurzfristigkeit des Lernens oder aber das Erreichen eines verhältnismäßig kleinen Teils der Gesellschaft. Deshalb bleiben viele der Ziele, über die Matthias schreibt, auf der Ebene der Postulate und weniger der praktischen Umsetzung. Als Pädagogen/innen müssen wir das akzeptieren und dürfen von der Erinnerungspädagogik nicht erwarten, dass sie den langen Prozess der Sozialisierung des Individuums durch Familie, Schule und andere gesellschaftliche Institutionen ersetzt. Ich nenne das eine bewusste Selbsteinschränkung.

Eine der größten Herausforderungen für die Erinnerungspädagogik ist die Multiperspektivität und die Vielzahl der Erinnerungen. Die Unterschiedlichkeit der kollektiven, nationalen Erinnerungen ist ein unbestreitbares Phänomen. Deswegen müssen die Gedenkstätten im Rahmen der historischen Bildung die verschiedenen Geschichtsinterpretationen zeigen. Es geht nicht nur darum, die Empathie gegenüber den Opfern zu entwickeln. Es geht auch darum, das Bewusstsein dafür zu fördern, dass es verschiedene Erinnerungen gibt. Und die Erinnerungspädagogik muss sich auch mit der »symbolischen Gewalt« auseinandersetzen, mit der Indoktrination durch ein einziges zugelassenes Bild der Vergangenheit. Dadurch kann Pädagogik an Gedenkstätten Menschen mit verschiedenen Identitäten und unterschiedlichen Geschichtsbildern ermöglichen, sich zu begegnen.

Künstlerische Bezüge auf Geschichte haben für mich einen eher symbolischen und weniger strikt kognitiven Charakter. Doch selbst wenn die Ziele der Erinnerungspädagogik und die Ziele der Vermittlung durch Kunst nicht identisch sind, findet ihre Wirkung im selben historischen Raum statt. Das schafft die Möglichkeit zur Kommunikation und Ergänzung. Künstlerische Arbeiten können eine Form des Ausdrucks von individueller Erfahrung sein, wobei mir nicht ganz klar ist, welche Prozesse diese Art des Umgangs mit Geschichte auslöst.

Ich hoffe, dass wir das Gespräch bei einer anderen Gelegenheit fortsetzen können.

Seid herzlich begrüßt, Wiesław Wysok



Die Kunst der Bildung

Frauke Havekost

Im Projekt kunst-raum-erinnerung wurde künstlerische Praxis mit gedenkstättenpädagogischen Zielen verbunden. »Kunst« wird in einem hochkomplexen Bildungssetting eingesetzt, dessen Ziele sich zwischen Geschichtswissen, aktuellen Gesellschaftsbezügen und der moralischen Dimension menschlichen Handelns bewegen. Es stellt sich die schlichte Frage, wo Kunst in diesen Bildungszusammenhängen ansetzen soll und was sie leisten kann. Wobei man eigentlich immer besser von beiden im Plural, also von »Künsten« und »Bildungsformen« im Wandel der Zeit und in aller interkultureller Differenz, sprechen sollte. Um zu einer Antwort auf meine Frage zu gelangen, möchte ich noch einen Schritt zurückgehen und fragen: Was ist Kunst? Oder präziser: Was verstehen wir unter Kunst? Und gleichermaßen: Was ist Bildung? Oder besser: Was verstehen wir unter Bildung? Und was verbindet beide?

»Bildung« wird im Alltag gerne mit Ausbildungsreife gleichgesetzt. Die Anforderungen an Ausbildungsreife sind aber andere als es der Bildungsbegriff seit der Aufklärung mit seinen Bezügen zu gesellschaftlichen Werten hergibt. Bildung in diesem Sinne sieht sowohl die Vervollkommenung des Individuums als auch einen Mehrwert für die Gesellschaft vor und steht damit für die Vermittlung zwischen »Ich« und »Welt«. Diese konsequente, auch moralische Lebensbildung, bei der »Wissen« als Hilfsmittel für das Ziel eingesetzt wird, ein Kind auf dem Weg zu einem moralisch handelnden und am Gemeinwohl orientierten Erwachsenen zu begleiten, ist in der heutigen Schulpraxis leider wenig modern. Doch Schulpraxis hin oder her: Was die allgemeinen Ziele von Bildungsprozessen angeht, sind sich Bildungstheoretiker/innen einig: Es geht um die Schulung der Erlebnisfähigkeit und die Bildung von Werthaltungen für die ganzheitliche Entfaltung der lernenden Persönlichkeit, welche in der Lage sein sollte, selbstbewusst und verantwortlich am kulturellen und sozialen Leben teilzunehmen. Einigkeit herrscht auch darüber, dass der Kreativität in diesem Gefüge eine große Rolle zukommt. In der Kulturellen Bildung sprechen wir deshalb vom »Lernziel Lebenskunst«.

Eine solche auch nur ungefähre begriffliche Klarheit fehlt der »Kunst«. Kunst, also die Künste in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen, macht viele Menschen regelrecht ratlos. Die künstlerischen Werke werden aus einer etymologischen Perspektive von »Können«, und somit aus einem formalästhetischen Blickwinkel betrachtet. Viele meinen, dass sie Kunstwerke von ihrer handwerklichen Qualität aus beurteilen sollen. Das fällt nicht leicht, wenn die Sehgewohnheiten so untrainiert sind wie in unserer Gesellschaft. Gleichzeitig scheint die Grundidee künstlerischen Handelns unbekannt und beinahe überfordernd zu sein. Dass nämlich Künstler/innen mit ihrer Kunst Aussagen (z.B. über die Gesellschaft) machen und dafür in erster Linie die Sinne

des/r Betrachters/in ansprechen und dass sie darüber hinaus durch eine anschauliche symbolische Gestaltung Irritationen, Verfremdungen und neue Sichtweisen erzeugen wollen.

Ich möchte an meine Frage erinnern: Was können die Künste in Bildungszusammenhängen der Gedenkstättenpädagogik leisten? Beuys setzte in den 1970er Jahren mit einem erweiterten Kunstbegriff und seiner Theorie der »Sozialen Plastik« Maßstäbe. Dieser Kunstansatz erfordert es nicht, dass der/die Künstler/in zum Erschaffen von Kunstwerken besondere Fähigkeiten hat und handwerkliche Meisterwerke schafft. Er nutzte den Begriff der »Sozialen Plastik« für die von jedem/r Einzelnen durch Denken und Sprache formbare Gesellschaft, insbesondere in den Bereichen des Ethischen, der Politik und der Wirtschaft. Die Aufgabe der Künste und des künstlerischen Gestaltens ist es, den Menschen ästhetische Wirkungen zu vermitteln und gesellschaftliche Prozesse bewusst und gestaltbar zu machen. Die dafür notwendige Spiritualität, Offenheit, Kreativität und Phantasie als Grundlage für künstlerisches Handeln seien in jedem/r Einzelnen vorhanden und müssen lediglich entwickelt und gefördert werden. Auf den Kontext künstlerischer Bildung bezogen zielt dieser konzeptionelle Ansatz darauf ab, Kreativität als das eigentliche Kapital des Menschen zu ermöglichen – wie es auch viele Bildungstheoretiker/innen fordern. Mit dem Begriff der Kreativität ergibt sich eine Schnittmenge zwischen Kunst und (Kultureller) Bildung und damit auch eine Antwort auf die Frage: Was kann Kunst in Bildungszusammenhängen der Gedenkstättenarbeit leisten?

Kunst stellt ihr kreatives Potential für die Wahrnehmung und Reflexion eines stark emotional und normativ besetzten Feldes, nämlich die erinnernde Aufarbeitung und Inszenierung des Gedenkens, zur Verfügung. Wenngleich mir der positive Begriff »Kreativität« verbunden mit dem großen Leid des 20. Jahrhunderts nicht ganz angemessen klingt. Doch drückt sich Kreativität in der Fähigkeit zu komplexen Denkprozessen aus, die Rationalität mit emotionalem und intuitivem Denken verbindet. Eine der wesentlichen Aufgaben von Gedenkstättenpädagogen/innen ist es, den Besuchern/innen ausgehend von ihrer inneren Befindlichkeit eine Auseinandersetzung mit der Geschichte zu ermöglichen, die letztlich in historischem Bewusstsein mündet. Einem Bewusstsein darüber, dass trotz Aufklärung und Bildung der nationalsozialistische Massenmord stattgefunden hat und auch heute noch Krieg und Völkermord ein Teil unserer Welt sind.

In den kreativen Prozessen des Modellprojektes sollte die Lücke zwischen Geschichte und Gegenwart, zwischen nicht ohne Weiteres logisch miteinander zu verbindenden Gegebenheiten durch aktives Herstellen von Sinnbezügen, freie Assoziation und spielerischer Symbolbildung, also mittels Phantasie ausgefüllt werden. Das Spiel – auch als Gedanken- und Gestaltungsspiel – gehört als wesentliches Element zur Kreativität und somit auch zum Modellprojekt. Eines war so von Beginn an sicher: Die im Projekt erzeugten teilweise dilettantisch anmutenden Bilder, Filme, Videos, Skulpturen u.a. haben kaum künstlerischen Eigenwert, sie sind keine



**Ich finde es schwierig, zu dem Thema einen Comic zu zeichnen.
Ein Comic wird immer lustig assoziiert.**

Meisterwerke und brauchen es auch nicht zu sein. Sie sind vielmehr Mittel im Rahmen eines komplexen Lernprozesses, in dem die intellektuelle und emotionale Auseinandersetzung mit differenzierten und Anteil nehmenden Wahrnehmungsleistungen verbunden wurde.

Ein erweiterter Kunstbegriff mit einem Blick auf gesellschaftliche Themen und die Prozesshaftigkeit führen zu dem Titel dieses Beitrages: Die Kunst der Bildung. Man kann auch sagen: Kunst bildet in ihrer Anwendung – eigentlich immer.

P.S. Über all die Bedeutung von Prozesshaftigkeit im Rahmen künstlerischer Bildung wird gerne übersehen, dass die Bildaussagen von Schülern/innen tiefgründiger und besser lesbar werden, wenn Farben und Perspektiven gekonnt für die gewünschte Bildwirkung eingesetzt werden. Auch Kreativität ist dann wirkungsvoller, wenn neben Engagement auch handwerkliches Können und Wissen um Symbolwelten für Assoziationen vorhanden sind. Und letztlich sind auch die Schüler/innen zufriedener, wenn sie ihre inneren Bilder in der selbst gewünschten Form umsetzen können – in äußere Bilder, die anderen etwas mitteilen können.

Zur Bedeutung von ästhetischen Prozessen für eine Pädagogik des Gedenkens – Fünf Thesen

Henning Schluß

1. Lehr-Lernprozesse gehen dann über Kenntnisvermittlung hinaus und werden zu Bildungsprozessen, wenn Erfahrungen reflektiert werden.

Vielfach werden Lehr-Lern-Prozesse in der Gedenkstättenpädagogik nach dem Modell der Kenntnisvermittlung konzipiert und durchgeführt. In Ausstellungen oder mittels multimedialer Installationen soll den Heranwachsenden ein bestimmter Stoff vermittelt werden. Damit sich das Individuum bilden kann, bedarf es aber nicht nur der Aneignung von Fakten. Vielmehr muss der/die Einzelne sie einordnen können in den persönlichen Kontext und in den Horizont des eigenen Lebens und sich so mit ihnen auseinandersetzen. Die Verknüpfung von Kenntnissen und Erfahrungen durch eine reflexive Bearbeitung ist konstitutiv für einen gelungenen Bildungsprozess.

2. Künstlerische Ansätze können Erfahrungsebenen öffnen, die rein kognitiv nicht erschlossen werden, jedoch im weiteren Bildungsprozess reflektiert werden können.

Erfahrungen haben einen Doppelcharakter. Einerseits beinhalten sie ein Moment des Erleidens, wir können Erfahrungen nicht bewusst steuern, sondern sie ereignen sich uns.



Ich erwarte von der künstlerischen Arbeit eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema, bei der es nicht nur darum geht, neue Informationen zu bekommen, sondern wo ich aus der Rolle der neutralen Beobachterin rausgerissen werde und mich selbst in die Auseinandersetzung mit dem Thema einbringen muss.

Andererseits kommt Erfahrungen immer auch ein aktives Moment zu. Wir machen Erfahrungen, indem wir uns in bestimmte Situationen begeben und uns ihnen aussetzen. Erfahrungen in diesem Doppelcharakter sind vorreflexiv gedeutete sinnliche Erlebnisse. Künstlerische Produkte und Prozesse können solche Erfahrungen hervorrufen, sie allerdings weder steuern noch ihres individuellen Charakters berauben. Erfahrungen lassen sich nicht verordnen. Aber das Machen von Erfahrungen (und auch das Nicht-Machen von Erfahrungen) angesichts und in Auseinandersetzung mit künstlerischen Produkten und Prozessen kann reflektiert werden und somit Bildungsprozesse anregen.

3. Solche Reflexion muss keineswegs sprachlich sein um Bildungsprozesse zu befördern.

Reflexion ist auf Zeichen angewiesen. Allerdings müssen diese Zeichen keineswegs sprachliche sein. Der Kosmos der Zeichen ist so reich, wie die Welt, der sie entspringen. Eine Reduktion der Reflexion auf sprachliche Zeichen bedeutete deshalb eine Verarmung der Welt- und Selbstbegegnungsfähigkeit. Unter dem Aspekt der Allgemeinbildung gehört die Auseinandersetzung mit nichtsprachlichen Zeichen zu den Bildungsaufgaben, die eine Horizonterweiterung bedeuten. Zudem erlaubt die Beschäftigung mit nichtsprachlichen Zeichen eine Kommunikation jenseits von Sprachschwierigkeiten. Unter synästhetischer Perspektive ist besonders darauf zu verweisen, dass die Reflexion selbst ebenfalls nichtsprachlich sein kann und sich in anderen Zeichensystemen artikulieren kann – z.B. Musik.

4. Für die historische Bildung können künstlerische Ansätze zum Ausgangspunkt von bildenden Reflexionsprozessen gerade in Situationen werden, in denen Zeitzeugen immer weniger zur Verfügung stehen.

In der historischen Bildung und der Gedenkstättenpädagogik wurde der Weg der Ermöglichung von Erfahrungen bisher vielfach über die Begegnung mit Zeitzeugen/innen gegangen. Bezogen auf die Gedenkstättenpädagogik zur NS-Zeit, aber auch der SBZ und frühen DDR-Zeit, wird dies zunehmend schwerer, weil immer weniger Zeitzeugen/innen zur Verfügung stehen. Die Konservierung von Interviews auf Video kann die Begegnung mit Menschen nicht ersetzen. Sollen diese weiter als ein Menschenalter zurückliegenden Geschehnisse auch künftig Teil unseres kulturellen Gedächtnisses sein, bedarf es Methoden, die in der Lage sind, Erfahrungen hervorzurufen. Das Hineinbegeben in einen künstlerischen Prozess der Auseinandersetzung und Gestaltung vermag dies zu leisten.

5. Erfahrungen lassen sich nicht herstellen.

Weder ist dies in Bezug auf sich selbst, schon gar nicht in Bezug auf andere möglich. Es sind aber pädagogisch gestaltete Arrangements möglich, in denen bestimmte Erfahrungen wahrscheinlich werden. Erfahrungen anzuregen, ihre Interpretation und Reflexion zu fördern und zu begleiten, das Scheitern des Machens von Erfahrungen hinzunehmen



und wenn möglich reflexiv zu wenden, das ist die Kunst einer Pädagogik des Gedenkens. Gleichwohl sind die Konjunktive in den vorangegangenen Thesen nicht als Indikative oder Imperative misszuverstehen.

»Die Frage ist, an welcher Stelle es einen wirklich offenen Raum gibt...«

Das Modellprojekt entwickelte Verbindungen von historischem Lernen an Gedenkstätten mit kulturpädagogischen Arbeitsweisen und zeitgenössischen künstlerischen Strategien. Ein Gespräch mit Anna Zosik (A.Z.) und Constanze Eckert (C.E.) über die Möglichkeiten und Grenzen von Partizipationskunstprojekten im Gedenkstättenkontext.

Interview: Mirko Wetzel (M.W.)

M.W.: Anna, was ist partizipative Kunst?

A.Z.: Verkürzt gesagt: In der partizipativen Kunst wechseln die Betrachter ihre Rolle vom Rezipienten zum Produzenten.

M.W.: Und was macht partizipative Kunstprojekte aus?

A.Z.: Das sind sehr komplexe Projekte, die eine große Bereitschaft an Kommunikation erfordern. Je nachdem wie das Setting von dem oder der Künstler/in angelegt ist, haben die Teilnehmenden unterschiedlichen Einfluss auf die Gestaltungs- und Arbeitsprozesse. Das wiederum spiegelt sich in dem Endergebnis. Partizipative Kunstprojekte haben nicht unbedingt einen Bildungsauftrag, vielmehr gibt es ein Interesse am Publikum und daran, was es wie zu sagen hat.

C.E.: In der künstlerischen Praxis gibt es aber auch eine Verschiebung hin zu einer Vermittlung des künstlerischen Ansatzes. Durch die Beteiligung des Publikums bei der Entstehung des Kunstwerks vermittelt sich die jeweilige künstlerische Strategie im Prozess.

M.W.: Was kann die Kunst in die Gedenkstättenpädagogik einbringen?

C.E.: Ich denke, die Frage, das Offene, das Störende, das eine weitere Auseinandersetzung birgt, ist das, was die Kunst in Bildungskontexte einbringen kann. Aber nicht nur, es geht



auch um Fähigkeiten. Zum Beispiel spielen in Gedenkstätten Bilder eine immer größere Rolle. Die Bildlesefähigkeit und Reflexion von Bildern wird deshalb immer wichtiger und die können im Produzieren von Bildern erlernt werden. Außerdem geht es natürlich um soziale Fähigkeiten, Aushandlungsprozesse und Dialog. Dieses Aushandeln ist ein demokratischer Prozess und konstituierend für Partizipationskunst.

A.Z.: Das sehe ich genauso. Partizipative Kunstprojekte erlauben eine andere, nicht didaktische Art der Annäherung an das Thema. Durch den individuellen Zugang entsteht die Möglichkeit, an diesen Orten ein bisschen mehr Bewegungsraum zu schaffen und andere Formen des Umgangs gemeinsam zu erarbeiten. Das kann für Irritationen sorgen, weil immer die Gefahr besteht, dass am Ende nicht die Korrektheit heraus kommt, die vielleicht erwartet wird. Meiner Meinung nach ist das aber eine riesige Chance für die Arbeit an Gedenkstätten. Nur wer dieses Risiko eingeht, wird den Leuten glaubhaft vermitteln können, dass sie ernst genommen werden. Und erst dann können sie sich auch ernsthaft mit den Themen auseinandersetzen.

M.W.: Das klingt nach einer Menge Konfliktpotential.

A.Z.: Deswegen ist es wichtig, dass man solche Projekte mit den Leuten, die in der Gedenkstätte arbeiten, bespricht. Damit bei ihnen ein Bewusstsein dafür entsteht, wie sich die Künstler bewegen und was ihre Fragen sind. Man muss ein Verständnis erzeugen. Auch darüber, was künstlerische Strategien sind, wo sich zeitgenössische Kunst bewegt und mit welchen Methoden sie arbeitet. Sonst bleibt Kunst ein Fremdkörper.

M.W.: Welche Besonderheiten bringt der Kontext Gedenkstätte mit?

A.Z.: In diesem Kontext stellt sich immer die Frage, wie man sich mit der Geschichte, die an diesen Orten passiert ist, auseinandersetzen kann. Wie lassen sich die Inhalte künstlerisch bearbeiten und reflektieren, ohne dass die Beschäftigung mit der Geschichte völlig von ästhetischen Fragen verdrängt wird? Außerdem gibt die Gedenkstätte eine Haltung vor, die so eindeutig ist, dass man sich fragen muss, worüber überhaupt noch diskutiert werden kann. Das passt nicht zum widerständigen Potential von Kunst, die nach alternativen Sichtweisen sucht. Mir ist es deswegen wichtig, das Geschehene mit der Gegenwart, mit den Lebensrealitäten der Menschen zu verknüpfen. An dieser Stelle lassen sich noch Diskussionen führen.

M.W.: Wie sieht ihr die Rolle der Künstler in den Projekten?

A.Z.: Einerseits setze ich als Künstlerin den Rahmen, zugleich sehe ich mich selbst aber als Teilnehmerin meines Projektes.



Unten auf dem Bild bin ich zu sehen, daneben ein Block mit Infos, Gedanken, Gefühlen. Sie prasseln auf mich ein, zum ersten Mal. Damit muss ich erstmal klar kommen.

C.E.: Ich vertrete den Ansatz eines Co-constructive-Learnings. Ich mache mich mit den Teilnehmern auf den Weg und bin dabei selbst lernend. Das ist eine Wechselbeziehung. Das machen Pädagogen mitunter auch, aber das erfordert ein Umdenken, weg von der klassischen Rolle des Lehrers. Die Frage ist, an welcher Stelle es einen wirklich offenen Raum gibt, wo ich als Künstler oder Pädagoge das sichere Terrain verlasse, wo ich mit den Jugendlichen einer Frage nachgehe und es nicht so ist, dass ich die Antwort eigentlich schon weiß und sie nur aus didaktischen Gründen verschweige, wo echte Suchbewegungen möglich werden. Da können Jugendliche die Erfahrung machen, dass es Themen gibt, bei denen alle gleichermaßen schwimmen. Und diese Unsicherheit muss man aushalten können.

M.W.: Was unterscheidet partizipative künstlerische Ansätze von kulturpädagogischen Ansätzen?

C.E.: Kunstpädagogen nehmen sich eher als künstlerische Subjekte zurück. Sie arbeiten mit Methoden und didaktischen Zielsetzungen in einem Bildungskontext. Sie stellen einen Rahmen zur Verfügung, der auch offen sein kann, aber sie verhandeln ihre Methode oder Strategie nicht als Kunstwerk. Die Teilnehmer erleben einen Raum, in dem sie etwas lernen und kreative Prozesse erfahren können. Was aber fehlt, ist eine erkennbar subjektive Position, an der sie sich reiben können. Künstler beziehen diese Position. Da ist ein viel stärkeres Subjektivierungsmoment drin – auch für das Gegenüber.

A.Z.: Für mich geht es bei Partizipationsprojekten neben dem Kommunikationsprozess auch um ein eigenes ästhetisches Ergebnis, das als solches auch außerhalb der Gedenkstätte im Kunstkontext bestehen kann.

C.E.: Ja, der Prozess ist wichtig, aber es geht eben auch um das, was am Ende bleibt. Und das macht einen riesigen Unterschied!

M.W.: Was ist der positive Effekt davon für die Teilnehmer?

A.Z.: Das sollte man sie selbst fragen... Ich würde sagen, sie haben zusätzlich zu einem Prozess, den sie mitgestaltet haben, die Möglichkeit nach außen zu gehen. Dadurch bekommt ihre Stimme mehr Gewicht.

C.E.: Genau. Es geht nicht nur darum, etwas zu lernen, sondern um ein wie auch immer geartetes Produkt, das gemeinsam und professionell hergestellt wurde. Damit wächst der Anspruch, das Ergebnis in anderen Kontexten zur Diskussion zu stellen. Die Teilnehmer erfahren eine Wertschätzung ihrer Arbeit.



Pisanie było bardzo trudne, bo zawsze mieliśmy uczucie, że słowa nie są w stanie sprostać sytuacji.

Sztuka - przestrzeń - pamięć

Gdy jesienią 2007 r. rozpoczął się projekt modelowy sztuka-przestrzeń-pamięć, pierwszym zadaniem było szukanie informacji na temat projektów artystycznych i kulturalno-pedagogicznych w miejscach pamięci. Szybko można było zauważyć, że zarówno doświadczenia praktyczne w tym zakresie jak i refleksje natury koncepcyjnej czy teoretyzującej należą do rzadkości. Naszą uwagę zwróciło to, że w czasie warsztatów albo edukacja historyczna albo praca artystyczna znajdowały się na pierwszym planie, a ta druga dyscyplina za każdym razem usuwana była w cień. Z tego powodu wyniki były często niezadowolające z estetycznego punktu widzenia. Tematy historyczne podejmowane były w sposób dowolny albo zaniedbywane na rzecz zainscenizowanego, kulturalno-pedagogicznego procesu doświadczania siebie.

A zatem nasza próba połączenia sztuki i pracy kulturalno-pedagogicznej z koncepcjami pedagogiki miejsc pamięci w nową formę pracy edukacyjnej w ramach projektu sztuka-przestrzeń-pamięć to wkraczanie na terra incognita. Od początku zależało nam przy tym na poważnym traktowaniu tego koncepcyjnego trójkąta rozpostartego między sztuką, edukacją i miejscem pamięci z jego historią. W ramach projektu modelowego opracowaliśmy koncepcje warsztatów służące edukacyjnej konfrontacji z historią zbrodni narodowego socjalizmu poprzez pracę artystyczną. W naszym rozumieniu sztuka jest formą dyskusji ze zjawiskami społecznymi i edukacją kulturalną. Umożliwia ona wspieranie zdolności do uczestniczenia w komunikacji na temat kultury i sztuki. Wychodząc z tego założenia byliśmy przekonani, że takie połączenie jest możliwe i sensowne.

Ale jaki kształt może przybrać to połączenie? Gdzie można znaleźć owo spoiwo między wierzchołkami naszego koncepcyjnego trójkąta? Gdzie z drugiej strony znajdują się sprzeczności? – pytania te w ostatnich latach stale nas nurtowały.

W niniejszym rozdziale pragniemy przedstawić część tej debaty oraz zaprezentować różne odpowiedzi. W dyskusji tej głosy udzielili pedagodzy miejsc pamięci, edukatorzy i edukatorzy kultury oraz artyści i artystki.



»Przyjrzeć się historii...«

Przygotowując się na trzecie obrady naszej rady w październiku 2009 r. socjolożka i pedagożka filmu i literatury, Dolores Smith, sformułowała pytania dotyczące kompatybilności sztuki, edukacji kulturalnej i pedagogiki miejsc pamięci. Podczas pisania tej publikacji powróciliśmy do jej e-maila. Wykorzystaliśmy go jako okazję do rozmowy prowadzonej z nią drogą mailową jak również z pracownikiem pedagogicznym miejsca pamięci Majdanek, Wiesławem Wysokiem, oraz kierownikiem pedagogicznym MDSM Ravensbrück, Matthiasem Heylem.

Temat: Posiedzenie rady i rozmowa ekspercka »sztuka– przestrzeń–pamięć« 08.10.09

Od: dolores.smith@arcor.de

Data: 07.10.2009

Do: liedtke@bildungsverbund.net, wetzel@bildungsverbund.net, steen@bildungsverbund.net

Drogie Hannah i Katinko, drogi Mirko,

niestety z uwagi na inne obowiązki jestem zmuszona do odwołania mojego udziału w posiedzeniu rady i dyskusji eksperckiej. Zgodnie z obietnicą przesyłam Wam jednak pytania, które chętnie osobiście omówiłabym z Wami oraz z pozostałymi koleżankami i kolegami.

Pierwsze z nich wynika z protokołu ostatniego posiedzenia rady. Zauważyłam w nim nieporozumienie w związku z moimi wypowiedziami, które jednak uznaję za produktywne. Pytałam o zasadnicze i nieodzowne cele pedagogiki miejsc pamięci, o to, dlaczego muszą być dane. Zostało to odebrane w ten sposób, jak gdybym pytała o sensowność pedagogiki miejsc pamięci. Moje pytanie brzmiało jednak, co odróżnia pedagogikę miejsc pamięci od innych form edukacji historycznej, edukacji do pokoju i pedagogiki praw człowieka.

Wysłałam z założenia, że w pedagogice miejsc pamięci nie chodzi tylko o przekazywanie wiedzy kognitywnej tudzież »faktów historycznych«. Pragnie ona także poruszać nas emocjonalnie i jej celem jest postawa sprzeciwiająca się łamaniu praw człowieka w przyszłości. Moje pytanie do ekspertów brzmi następująco: na ile wyniki działań powinny być otwarte? Co jest ważnym założeniem dla procesów artystycznych–także w ramach konfrontacji z przeszłością narodowego socjalizmu w miejscu pamięci, jeśli celem jest autonomiczne kształtowanie osądów? Odwrotnie można by zapytać: gdzie pedagogicy miejsc pamięci widzą niebezpieczeństwo zatracenia własnych celów przy zbyt daleko idących kompromisach metodycznych.

Sądzę, że musimy zająć się zasadniczą kompatybilnością celów pedagogiki miejsc pamięci i edukacji artystyczno–kulturalnej. Tym, gdzie można ją znaleźć względnie jak należałoby ją

stworzyć. Na przykład należałoby zapytać, czy zdawanie się na nauczanie się nieznanego czy też nieopanowanej formy sztuki nie absorbuje zbyt wiele czasu i uwagi, które powinny być poświęcone zajmowaniu się historią. Konsekwencją metodyczną mogłoby być wykorzystywanie tylko takich mediów czy też technik artystycznych, których wszyscy uczestnicy mogliby się szybko nauczyć i które ułatwiłyby komunikację i refleksję.

Mogę tu jedynie mieć pewne przypuszczenia, dlatego też poczekam na Waszą odpowiedź, której jestem bardzo ciekawa.

Życzę Wam owocnej debaty i przesyłam wszystkim serdeczne pozdrowienia,

Dolores

.....

Temat: RE: Posiedzenie rady i rozmowa ekspercka »sztuka-pamięć-przestrzeń« 08.10.09

Od: wetzel@bildungsverbund.net

Data: 09.10.2009

Do: dolores.smith@arcor.de

Droga Dolores,

bardzo dziękuję za Twoje słowa. Z pewnością wzbogaciłyby one naszą dyskusję wczoraj popołudniu, lecz niestety Twój mail dotarł do nas zbyt późno.

Dlatego też tą drogą z perspektywy projektu modelowego chciałbym spróbować sformułować krótką odpowiedź na Twoje pytanie odnośnie celów pedagogiki miejsc pamięci. Chodzi nam o stworzenie możliwości dla indywidualnego, a tym samym pluralistycznego dostępu do historii narodowego socjalizmu. W uzasadnieniu, dlaczego jest to dla nas ważne, powołujemy się na dydaktyków »międzykulturowej edukacji historycznej«.

Koncepcja ta wychodzi z założenia, że w społeczeństwie wielokulturowym, które historii narodowego socjalizmu przypisuje centralną rolę co do własnego kolektywnego i narodowego rozumienia siebie, różnorodne odniesienia do tej historii muszą być w równym stopniu uprawnione. Przy czym z mojego punktu widzenia wielokulturowość za bardzo kojarzy się z ograniczeniem do ludzi ze środowisk migrantów i sądzę, że w naszej złożonej rzeczywistości społecznej, także w nie-emigracyjnych i rzekomo homogenicznych grupach, projekty życiowe i odniesienia do historii są bardziej różnorodne niż często się przypuszcza. W odniesieniu do pracy edukacyjnej wynika z tego konieczność pomocy ludziom w uświadomieniu sobie własnych odniesień do historii, rozpoznania i zaakceptowania pluralizmu odniesień historycznych i możliwości podjęcia dialogu na ten temat.



Na dole na zdjęciu jestem ja, obok mnie blok z informacjami, myślami, uczuciami. Bombardują mnie, pierwszy raz. Muszę sobie z tym poradzić.

Edukacja kulturalno-artystyczna, której celem jest podejmowanie wyzwania związanego z subiektywizmem i rozwojem indywidualnych dróg konfrontacji, może stanowić możliwość wspierania dokładniej tej świadomości na temat subiektywnych odniesień historycznych i umiejętności komunikowania. Opis tego, jak może to wyglądać, będzie stanowić jedno z naszych zadań na najbliższe miesiące. Ucieszyłbym się, gdyby ta dyskusja mogła nam w tym pomóc.

A zatem do następnego razu i pozdrawiam serdecznie,
Mirko

.....
Temat: eMail–Roman, kontynuacja Heyl

Od: hey1@ravensbrueck.de

Data: 18.05.2010

Do: wetzel@bildungsverbund.net, dolores.smith@arcor.de, w.wysok@majdanek.pl

Drogie koleżanki, drodzy koledzy,

mail Dolores otworzył szereg pytań, których dyskusja wydaje mi się wysoce ekscytująca. Według mojego wyobrażenia profesjonalnej pedagogiki miejsc pamięci powinna być ona rozumiana jako część edukacji historyczno-obywatelskiej. Przy czym pedagogika w miejscach byłych obozów koncentracyjnych, w miejscach masowych zbrodni narodowego socjalizmu podejmuje temat szczególny, który ewidentnie różni się od tematów większości muzeów historycznych. Różnica między miejscami pamięci a innymi muzeami nie tyle polega na profesjonalnym rozumieniu własnej roli przez tamtejszych pedagogów, lecz na przedmiocie, którym się zajmują; na historii, która jest przyczyną.

Jak we wszystkich miejscach historycznych, także w miejscach pamięci nie chodzi wyłącznie o kognitywną wiedzę lub »fakty historyczne«. Wiemy, że istota rzeczy w procesie edukacji najprędzej zapada w pamięć, gdy doświadczamy treści także w sposób emocjonalny i afektywny. Jednakże niestosowna wydaje mi się chęć wywoływania »poruszenia« i podporządkowania emocji zewnętrznej choreografii. Nie oznacza to, że pedagogika pamięci może czy powinna zagwarantować anionowe czy aseptyczne procesy edukacyjne. Nie może tylko chcieć wytwarzać poruszenia i przytłaczać, jakkolwiek jej przedmiot historyczny skłania do tego, aby nas przytłaczać, z czym należy umieć dawać sobie radę.

Pedagogika w swej praktyce z reguły nie jest otwarta na wynik. Celem »Wychowania [i edukacji] po Auschwitz« w refleksji na wykład radiowy Theodora W. Adorno przed ponad pięćdziesięcioma laty jest autonomia, zdolność do refleksji, do empatii i »ciepła«, w którego



braku Adorno upatrywał warunek zaistnienia Auschwitz. »Wychowanie do dojrzałości« ma dać »wychowanym« umiejętność partycypacji społecznej. Jednakże oświeceniowe i emancypacyjne wychowanie stawia autonomii pewne granice. Nie jest otwarte na wyniki pracy w sensie dowolności, lecz jego celem jest autonomia, która umożliwia autonomię wszystkich. Radykalna otwartość na wyniki musiałaby zaakceptować, że autonomiczny podmiot na koniec własnych rozważań na temat zbrodni narodowo-socjalistycznych pochwała je, ponieważ przyswoił sobie nacjonalistyczną interpretację świata.

Ponadto celem edukacji historyczno-obywatelskiej – tak zostało to sformułowane w ramowych planach nauczania dla Berlina i Brandenburgii – jest zdobywanie kompetencji związanych z partycypacją w życiu społecznym, dokładniej – z rozwojem kompetencji narracyjnej, która uwzględnia kompetencję interpretacyjną, analityczną, metodyczną, kształtowania ocen oraz orientacyjną, która jest warunkiem aktualnej kompetencji działania. Wynika z tego narracyjność jako »reflektowane opowiadanie historyczne (formułowanie sensownych interpretacji na temat historii, ich analizowanie i ocenianie)«.

Jeśli celem sztuki jest otwartość na wyniki działań, wówczas ma ona status szczególny, który należałoby zaznaczyć w procesach pedagogicznych. Sama pedagogika artystyczna i pedagogika kulturalna mogą być mniej otwarte na wyniki pracy. W rozpoczynającym się XXI wieku stawiają one na zdobywanie kompetencji kulturalnych i społecznych, które mają dawać umiejętność partycypacji społecznej, refleksji i autonomii. Ponadto pedagogika artystyczna i kulturalna mogłyby się dziś zobowiązać do wspierania poszanowania różnorodności kulturowej.

Przyjście do dawnego miejsca zbrodni oznacza przyjęcie wbrew wszelkim konwencjonalnym oczekiwaniom do nieznanego, nie (tak łatwo) dającego się opanować i zintegrować miejsca, które konfrontuje nas z ogromem historycznego i współczesnego ryzyka. Wiele z historii tego miejsca kryje w sobie niebezpieczeństwo przytłoczenia, jeśli wyobrazimy sobie, jaki wymiar stosowania i doświadczenia przemocy je kształtował. Być może sztuka, która – jeśli to potrafi – zawsze też jest śmiała, jest odpowiednią drogą dostępu, która umożliwia utrzymanie świadomości ryzyka tego miejsca, a zatem utrzymuje je niebezpiecznym. Także tam, gdzie istnieje groźba skandalu, ponieważ nie sposób sprostać temu, co się wydarzyło, ponieważ aktualny skandal pomaga w uświadomieniu tego, co skandaliczne w minionym wydarzeniu. To, co wydarzyło się historycznie, jest złożone, nader złożone. Być może sztuka, być może pedagogika kulturalna może otworzyć drogi, które pomogą doświadczyć tej kompleksowości, pomogą ją zinterpretować i omówić. Wówczas jednak edukacja historyczna, która jest zobowiązana wobec edukacji historyczno-obywatelskiej, nie powinna znajdować się sama w centrum zainteresowań. Wręcz przeciwnie, jej miejsce powinno być na równi obok kulturalno-pedagogicznej i artystycznej drogi dostępu, która nie tylko w instrumentalny sposób służy



Uważam, że trudno jest narysować komiks na ten temat. Komiks zawsze kojarzy się wesoło.

edukacji historycznej, lecz sama w sobie jest wymowna. Jednakże tutaj potrzebowałbym waszej pomocy, aby lepiej pojąć, gdzie dokładnie znajduje się ten swoisty sens.

Ogromną zaletą kompetencji historycznej pozostaje fakt, że kto przyjrzy się tej historii, nie czuje już tylko jej balastu. I przez to coś już zyskał. Jeśli pedagogika kulturalna i sztuka mogą się do tego przyczynić – to jak najbardziej!

Pozdrawiam serdecznie,
Matthias Heyl

.....

Temat: Majdanek pedagogika pamięci

Od: w.wysok@majdanek.pl

Data: 21.05.2010

Do: heyl@ravensbrueck.de, wetzel@bildungsverbund.net, dolores.smith@arcor.de

Cześć Dolores, Matthias i Mirko,

dyskurs, który rozwinął się między Wami jest bardzo ciekawy i inspirujący, ale jednocześnie bardzo niemiecki i hermetyczny. To oczywiście nie zarzut, a jedynie fakt. Jako wieloletni praktyk pozaszkolnej edukacji historycznej chciałbym poczynić kilka uwag i otworzyć nimi dyskusję.

Pedagogikę pamięci rozumiem jako permanentny proces edukacyjno-refleksyjny, który łączy sferę kognitywno-emocjonalną związaną z poznawaniem przeszłości w autentycznym miejscu historycznym z elementami istotnymi z punktu widzenia wspierania kultury demokratycznej. Podstawowym czynnikiem kształtującym ten proces są aktywność i kreatywność odbiorców i odbiorczyń przekazu muzealnego, a także ich podmiotowość oraz afektywny charakter pobytu w miejscu pamięci. W przeciwieństwie do innych form przekazu na temat historii pedagogika pamięci realizuje swoje cele w autentycznym miejscu historycznym, które tworzy niepowtarzalną przestrzeń komunikacji i aktywnego dialogu z przeszłością. Pedagogika pamięci stwarza możliwość odwiedzającym miejsca pamięci uczenia się z historii poprzez samodzielne poszukiwanie i odkrywanie »prawdy« historycznej, a także możliwość wydawania niezależnych sądów i opinii. Najważniejszym celem pedagogiki pamięci poza refleksją historyczną jest zainicjowanie refleksji nad źródłami społecznego zła i konformizmu. Dzięki temu odwiedzający mogą rozwijać w sobie umiejętność rozpoznawania we własnym życiu takich zjawisk jak ksenofobia, stereotypy czy nietolerancja.

W moim rozumieniu pedagogika pamięci nie formułuje zasadniczo gotowych czy łatwych odpowiedzi na pytania, które się rodzą w czasie wizyty w miejscu pamięci. Przeciwnie – zachęca



Ta lalka tutaj, to Adolf, tutaj jestem ja i jestem Żydem. Adolf przechodzi obok mnie, a ja chcę go zabić pisakiem.

do zmierzenia się z trudną materią historii, tworzenia własnych obrazów historii i stawiania własnych pytań. Implikuje to pewnego rodzaju napięcie między, tym co »obiektywne« w przekazie historiograficznym, a tym co »subiektywne« w indywidualnej percepcji przeszłości. Napięcie to jest jednak immanentnym elementem sporu z historią i powinno być postrzegane jako czynnik pozytywny. W konsekwencji efekt konfrontacji z historią, niezależnie od założonych celów dydaktycznych, jakie chcemy osiągnąć, pozostaje otwarty i trudny do zmierzenia. Dlatego pytanie Dolores o otwarty wynik działań pedagogiki pamięci nie jest zupełnie bezprzedmiotowe. Wprawdzie Matthis odpowiada na to zagadnienie jednoznacznie, ale dostrzegam w nim pewien problem i wyzwanie. W efekcie końcowym bowiem to uczestnik/uczestniczka projektu rozstrzygnie, czy w ogóle, a jeśli tak, to ewentualnie którym elementem przeżytego w miejscu pamięci doświadczenia przypisze znaczenie normatywne w swoim życiu. Oczywiście pedagogika pamięci formułując swoje cele i postulaty dydaktyczne nie może zakładać, że wynik jej działań będzie niewiadomy, ale na pewno jest z tym problemem w praktyce konfrontowana.

Pedagogika pamięci ma swoje liczne ograniczenia, jak chociażby epizodyczność, krótkotrwałość uczenia się czy docieranie do stosunkowo niewielkiej części społeczeństwa. Dlatego wiele z celów, o których pisze Matthias, pozostaje raczej w sferze postulatów niż praktycznej realizacji. Jako pedagodzy i pedagodżki musimy to zaakceptować i nie oczekiwać od pedagogiki pamięci, aby zastąpiła długi proces socjalizacji jednostki przez rodzinę, szkołę i inne podmioty życia społecznego. Nazywam to świadomym samoograniczeniem.

Jednym z głównych wyzwań dla pedagogiki pamięci jest wielość perspektyw i pamięci. Odmienność pamięci zbiorowych i narodowych jest zjawiskiem niekwestionowanym. W zakresie edukacji historycznej miejsca pamięci powinny dlatego ukazywać różne sposoby interpretowania historii. Nie chodzi jedynie o rozwijanie empatii do ofiar, ale także o wspieranie świadomości istnienia różnych pamięci. Pedagogika pamięci musi się zmierzyć także z faktem »przemocy symbolicznej«, czyli wpajaniem jednej dopuszczalnej wizji przeszłości. Dzięki temu pedagogika w miejscach pamięci może umożliwić spotkanie ludzi o różnych tożsamościach i wizjach przeszłości.

Odniesienia artystyczne do historii mają dla mnie aspekt raczej symboliczny niż stricte poznawczy. Nawet jeśli cele pedagogiki pamięci i cele przekazu poprzez sztukę nie są identyczne, to oddziaływanie ich odbywa się w tej samej przestrzeni historycznej, co stwarza możliwość wzajemnej komunikacji i uzupełniania. Prace artystyczne mogą stanowić formę ekspresji i zapisu indywidualnego doświadczenia. Natomiast nie jest dla mnie zupełnie jasne, jakie procesy wyzwala ten sposób obchodzenia się z historią.

Mam nadzieję, że będziemy mogli kontynuować tę rozmowę przy innej okazji.

Pozdrawiam Was serdecznie,

Wiesław Wysok

Sztuka edukacji

Frauke Havekost

W projekcie sztuka-przestrzeń-pamięć praktyka artystyczna została połączona z celami wynikającymi z pedagogiki miejsc pamięci. »Sztuka« sytuowana jest w wysoce złożonym otoczeniu edukacyjnym, którego cele oscylują wokół wiedzy historycznej, aktualnych odniesień do historii i moralnego wymiaru ludzkich działań. Pojawia się proste pytanie, gdzie w owych relacjach edukacyjnych powinna zostać włączona sztuka i co może ona osiągnąć? Przy czym o obydwu dziedzinach lepiej mówić w liczbie mnogiej, a zatem o »sztukach« i »formach edukacji« z uwagi na zmieniające się czasy i wszelkie zróżnicowanie wielokulturowe. Aby osiągnąć odpowiedź na moje pytanie chciałabym zrobić krok wstecz i zapytać: czym jest sztuka? Bądź dokładniej: co rozumiemy przez pojęcie sztuki? I podobnie: czym jest edukacja? Bądź lepiej: co rozumiemy przez pojęcie edukacji? I co je łączy?

»Edukację« w życiu codziennym często stawia się na równi ze stopniem ukończenia danego jej etapu. Jednakże wymogi związane z ukończeniem edukacji są inne niż to, co od czasów oświecenia niesie ze sobą pojęcie edukacji i jego odniesienia do wartości społecznych. Edukacja w tym sensie przewiduje zarówno doskonalenie indywiduum jak również wartość dodaną dla społeczeństwa i opowiada się za wypośrodkowaniem pomiędzy »ja« a »świat«. Ta konsekwentna, także moralna edukacja życiowa, w której »wiedza« stosowana jest jako środek pomocniczy prowadzący do celu, który polega na towarzyszeniu dziecku w drodze do stania się postępującym moralnie i zważającym na dobro społeczne dorosłym człowiekiem, niestety nie jest zbyt modna w dzisiejszej praktyce szkolnej. Ale zostawmy praktykę szkolną. W odniesieniu do ogólnych celów procesów edukacyjnych teoretycy/teoretyczki edukacji są zgodni co do tego, że chodzi o wyszkolenie zdolności do przeżywania i kształtowanie postaw całościowego rozwoju osobowości uczącej się. Powinna ona być w stanie w świadomy siebie i odpowiedzialny sposób uczestniczyć w życiu kulturalnym i społecznym. Istnieje także zgoda co do tego, że w konstrukcji tej ważną rolę przypisuje się kreatywności. Dlatego też w edukacji kulturalnej mówimy o celu edukacyjnym jakim jest »sztuka życia«.

Tego rodzaju nawet przybliżonej jasności terminologicznej brakuje »sztuce«. Sztuka, a raczej sztuki w różnorodności form występowania, powodują częstą bezradność wielu osób. Dzieła artystyczne rozpatrywane są z perspektywy etymologicznej »możliwości«, a tym samym z punktu widzenia formalno-estetycznego. Wiele osób jest zdania, że dzieła sztuki powinny być oceniane od strony ich jakości rzemieślniczej. Nie jest to proste, jeśli przyzwyczajenia wizualne są tak niewytrenowane jak ma to miejsce w naszym społeczeństwie. Jednocześnie zasadnicza idea działania artystycznego zdaje się być nieznana i niemalże przytłaczająca. A

» **Najpierw myślałam, że nie da się być kreatywnym jak za przyciśnięciem guzika. Ale okazuje się, że jakoś się da. Po dwóch godzinach pracy zrobiłam coś wspaniałego.**

mianowicie fakt, że artyści i artystki za pomocą swej sztuki tworzą wypowiedzi (np. na temat społeczeństwa) i że przede wszystkim przemawiają do zmysłów osób oglądających dzieła sztuki oraz że poza tym poprzez wizualne, symboliczne ukształtowanie chcą wywołać irytację, wyobcowanie i nowe spojrzenie.

Chciałabym powrócić do mojego pytania: co sztuki mogą osiągnąć w kontekście edukacji pedagogiki miejsc pamięci? W latach 70. Beuys dzięki rozszerzonemu pojęciu sztuki i swej teorii »plastyki społecznej« ustanowił pewien wzorzec. Ta koncepcja sztuki nie wymagała szczególnych zdolności od artysty/artystki tworzących dzieła sztuki, ani tego, aby artyści/artystki tworzyli rzemieślnicze majstersztyki. Używał terminu »plastyki społecznej« w odniesieniu do społeczeństwa, które jednostka może uformować myśleniem i językiem, zwłaszcza w obszarze etyki, polityki i gospodarki. Zadaniem sztuk i artystycznego kształtowania jest przekazywanie ludziom estetycznego oddziaływania oraz powodowanie, że procesy społeczne będą uświadamiane i kształtowalne. Konieczna w tym celu duchowość, otwartość, kreatywność i fantazja jako podstawa działania artystycznego – według Beuysa – są w każdym człowieku i muszą zostać jedynie rozwinięte i wspierane. Odnosząc to do kontekstu edukacji artystycznej celem tej koncepcji jest umożliwienie kreatywności jako właściwego kapitału człowieka, czego domaga się wielu teoretyków edukacji. Pojęcie kreatywności tworzy styk między sztuką a edukacją (kulturalną), a tym samym odpowiedź na pytanie: czego może dokonać sztuka w kontekście edukacyjnym w miejscach pamięci?

Sztuka udostępnia swój kreatywny potencjał do percepcji i refleksji obszaru, który nosi w sobie silny ładunek emocjonalny i normatywny, a mianowicie wspomnieniowe przepracowanie i inscenizacja upamiętniania. Jakkolwiek pozytywny termin »kreatywność« w połączeniu z ogromem cierpienia XX wieku nie brzmi dla mnie zbyt stosownie, jednakże ta kreatywność wyraża się w umiejętności podejmowania złożonych procesów myślenia, która łączy ze sobą racjonalność z myśleniem emocjonalnym i intuicyjnym. Jednym z zasadniczych zadań pedagogów/pedagożek miejsc pamięci jest umożliwienie odwiedzającym – wychodząc od ich stanów wewnętrznych – konfrontacji z historią, czego efektem jest świadomość historyczna. Świadomość tego, że mimo oświecenia i wykształcenia masowe zbrodnie narodowego socjalizmu miały miejsce oraz że także dziś wojna i masowe zbrodnie stanowią część naszego świata.

W ramach kreatywnych procesów projektu modelowego powinna zostać wypełniona luka między historią i współczesnością, a więc między nie tak łatwo logicznie ze sobą powiązywalnymi okolicznościami. Powinno to nastąpić przez aktywne tworzenie sensownych odniesień, wolnych skojarzeń i zabawowego tworzenia symboli, a zatem za pomocą fantazji. Gra – także zabawa myślami i kształtami – jest istotnym elementem składowym kreatywności, a tym samym projektu modelowego. Jedno od początku było pewne: wytworzone w ramach projektu, po

części sprawiające wrażenie dyletanckich zdjęcia, filmy, filmy video i rzeźby praktycznie nie mają wartości artystycznej, nie są to dzieła sztuki i nie muszą nimi być. Są raczej środkiem w ramach złożonego procesu uczenia się, w którym doszło do połączenia intelektualnej i emocjonalnej konfrontacji ze zróżnicowanymi i subiektywnymi osiągnięciami percepcji. Rozszerzone pojęcie sztuki, obejmujące wgląd w tematy społeczne i procesowość, doprowadziły do tytułu tego tekstu: sztuka edukacji. Można także powiedzieć, że sztuka edukuje podczas jej stosowania. W zasadzie zawsze.

P.S. Poza wszelkim znaczeniem procesowości w ramach edukacji artystycznej często pomija się fakt, że wypowiedzi uczniów/uczennic w formie obrazów stają się głębsze i bardziej czytelne, gdy kolory i perspektywa stosowane są w umiejętny sposób dla osiągnięcia zamierzonego skutku w obrazie. Także i kreatywność jest skuteczniejsza wówczas, gdy poza zaangażowaniem mamy do czynienia z rzemieślniczymi umiejętnościami i wiedzą na temat światów symboli dla skojarzeń. Ostatecznie także i uczniowie i uczennice są bardziej zadowoleni, gdy mogą przełożyć swe wewnętrzne obrazy na formę zgodną z ich życzeniem. W obrazy zewnętrzne, które mogą coś powiedzieć innym.

O znaczeniu procesów estetycznych dla pedagogiki upamiętniania. Pięć tez

Henning Schluß

1. Procesy nauczania i uczenia się wykraczają poza przekazywanie wiedzy i stają się procesem kształcenia, gdy ma miejsce refleksja doświadczeń.

Częstokroć procesy nauczania i uczenia się w pedagogice miejsc pamięci są koncypowane i przeprowadzane według modelu przekazywania wiedzy. Poprzez wystawy czy instalacje multimedialne młodym ludziom przekazuje się określony materiał. Aby jednak indywiduum mogło się kształcić, konieczne jest nie tylko przyswajanie faktów. Jednostka musi się z nimi skonfrontować, umieć je odnieść do osobistego kontekstu i horyzontu własnego życia i w ten sposób skonfrontować się z nimi. Połączenie wiedzy i doświadczenia poprzez ich zreflektowane przepracowanie jest konstytutywne dla udanego procesu kształcenia.

2. Koncepcje artystyczne mogą otworzyć płaszczyzny doświadczenia, których nie można osiągnąć drogą czysto poznawczą, które jednak w dalszym procesie kształcenia można poddać refleksji.



Doświadczenia mają podwójny charakter. Z jednej strony zawierają w sobie element bolesny: nie możemy świadomie sterować doświadczeniami, lecz to one nam się przytrafiają. Z drugiej strony doświadczenia zawsze łączą się z jakimś aktywnym momentem. Doświadczamy czegoś udając się w określone sytuacje i wystawiając się na ich działanie. Doświadczenia o podwójnym charakterze są przedrefleksyjnie interpretowanymi przeżyciami zmysłowymi. Produkty i procesy artystyczne mogą wywołać takie doświadczenia, nie mogą jednakże ani nimi sterować, ani pozbawiać ich indywidualnego charakteru. Nie da się rozporządzać doświadczeniami. Jednakże doświadczanie (oraz niedoświadczanie) z uwagi na konfrontacje z artystycznymi produktami i procesami może być przedmiotem refleksji, a tym samym inicjować proces kształcenia.

3. Tego rodzaju refleksja w żadnym razie nie musi być językowa, aby mogła wspierać proces kształcenia.

Refleksja zdana jest na znaki. Jednakże znaki te w żadnym razie nie muszą być językowe. Kosmos znaków jest tak bogaty, jak świat, z którego pochodzą. Tym samym redukcja refleksji do znaków językowych oznaczałaby zubożenie zdolności do spotkania ze światem i samym/samą sobą. W ramach kształcenia ogólnej konfrontacja ze znakami niejęzykowymi należy do zadań edukacji, które rozszerzają horyzonty. Ponadto posługiwanie się znakami niejęzykowymi pozwala na komunikację nieobarczoną trudnościami wynikającymi ze stosowania języka. Z perspektywy synestetycznej należy wskazać w szczególności na to, że sama refleksja także może być natury niejęzykowej i może zostać wyrażona w innych systemach semiotycznych, np. poprzez muzykę.

4. W edukacji historycznej koncepcje artystyczne mogą stać się punktem wyjścia edukacyjnych procesów refleksji zwłaszcza w sytuacjach, gdy coraz mniej jest świadków historii.

W edukacji historycznej i pedagogice miejsc pamięci droga do umożliwienia doświadczenia dotychczas często prowadziła przez spotkanie ze świadkami historii. W odniesieniu do pedagogiki miejsc pamięci okresu narodowego socjalizmu, ale także okresu okupacji sowieckiej i wczesnego okresu NRD, staje się to coraz trudniejsze, ponieważ jest coraz mniej świadków historii. Zachowanie wywiadów na video nie zastąpi spotkania z ludźmi. Jeśli wydarzenia, które są starsze niż ludzkie życie, mają także w przyszłości stać się częścią naszej pamięci kulturowej, konieczne są metody, które będą w stanie wywoływać doświadczenia. Udanie się w artystyczny proces konfrontacji i kształtowania może tego dokonać.

5. Nie da się wytworzyć doświadczeń.

Nie jest to ani możliwe w odniesieniu do siebie samego/samej, a już na pewno nie w odniesieniu do innych. Jednakże możliwe są określone aranżacje pedagogiczne, w których



Nie znoszę tego łożenia, jak to często się dzieje podczas oprowadzania po muzeach. Myślę, że wtedy jest za mało siebie samego. To nie moje podejście. To powinien być raczej samodzielnie wypracowany sposób dotarcia do takich miejsc. W tym celu ważne są pytania, ale nie tylko w stylu: jakie macie pytania? Lecz także: co o tym sądzicie? Jeśli się pyta tylko o pytania, to tak, jakby jamnik nagle stanął na tylnich łapach, aby wykonać jakąś popisową sztuczkę.

określone doświadczenia stają się prawdopodobne. Inspirowanie doświadczeń, wspieranie i asystowanie przy ich interpretacji i refleksji, akceptowanie, gdy doświadczenie się nie powiedzie i – jeśli tylko możliwe – zreflektowanie tego – to jest właśnie sztuka pedagogiki upamiętniania. Jednocześnie trybu przypuszczającego użytego w przedstawionych tutaj tezach nie należy rozumieć jako trybu orzekającego czy rozkazującego.

»Pytanie, gdzie istnieje naprawdę otwarta przestrzeń...«

Projekt modelowy wypracował powiązanie między edukacją historyczną w miejscach pamięci a pracą kulturalno pedagogiczną oraz strategiami ze sztuki współczesnej. Mirko Wetzel (M.W.) rozmawiał o możliwościach i granicach projektów sztuki partycypacyjnej z Anną Zosik (A.Z.) i Constanze Eckert (C.E.).

Rozmowę prowadził: Mirko Wetzel (M.W.)

M.W.: Anno, czym jest sztuka partycypacyjna?

A.Z.: Mówiąc w skrócie: w sztuce partycypacyjnej zmienia się rola obserwatora od odbiorcy do producenta.

M.W.: A czym charakteryzują się projekty sztuki partycypacyjnej?

A.Z.: Są to bardzo kompleksowe projekty, które wymagają dużej gotowości do komunikowania. W zależności od settingu danego artysty czy danej artystki, uczestnicy mają różny wpływ na procesy kształtowania i pracy. To z kolei odzwierciedla się w efekcie końcowym. Projekty sztuki partycypacyjnej nie koniecznie mają na celu edukację, raczej chodzi o zainteresowanie publicznością oraz zainteresowanie tym, co ma do powiedzenia i w jaki sposób.

C.E.: W praktyce artystycznej ma też miejsce przesunięcie w przekazaniu koncepcji artystycznej. Przez udział publiczności przy powstaniu dzieła artystycznego następuje przekazanie danej strategii artystycznej w procesie.

M.W.: Co sztuka może wnieść do pedagogiki miejsc pamięci?

C.E.: Moim zdaniem pytanie; to, co otwarte; co irytuje; co kryje za sobą dalszą konfrontację – to może wnieść sztuka do kontekstu edukacji. Ale nie tylko, chodzi także o umiejętności. Na przykład w miejscach pamięci zdjęcia odgrywają coraz większą rolę. Dlatego też umiejętność czytania zdjęć i refleksja nad nimi staje się coraz ważniejsza, a można się tego nauczyć podczas robienia zdjęć. Poza tym chodzi oczywiście o umiejętności społeczne. Procesy negocjowania i dialog. To negocjowanie jest procesem demokratycznym i konstytutywnym dla sztuki partycypacyjnej.

A.Z.: Też tak to widzę. Projekty sztuki partycypacyjnej pozwalają na inny, niedydaktyczny sposób zbliżenia się do tematu. Przez podejście indywidualne powstaje możliwość stworzenia nieco większej przestrzeni do poruszania się w tych miejscach i wypracowania innych form obchodzenia się z nimi. Może to powodować irytację, ponieważ zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że pod koniec efektem nie będzie poprawność, której być może się oczekuje. Jednak moim zdaniem to ogromna szansa dla pracy w miejscach pamięci. Tylko ten, kto podejmie się tego ryzyka, będzie mógł w wiarygodny sposób przekazać innym, że są oni brani na poważnie. I dopiero wtedy będą mogli na poważnie skonfrontować się z tymi tematami.

M.W.: Brzmi to tak, jakby tkwił w tym ogromny potencjał konfliktu.

A.Z.: Dlatego ważne jest, aby takie projekty były omawiane z ludźmi, którzy pracują w miejscu pamięci. Aby powstała w nich świadomość tego, jak poruszają się artyści i jak brzmią ich pytania. Trzeba wypracować zrozumienie. Także na temat tego, czym są strategie artystyczne, gdzie porusza się sztuka współczesna i jakie metody wypracowuje. W przeciwnym razie sztuka pozostanie ciałem obcym.

M.W.: Jakie cechy szczególne wnosi kontekst miejsca pamięci?

A.Z.: W tym kontekście zawsze pojawia się pytanie, jak należy zajmować się historią, która wydarzyła się w tych miejscach. Jak można w artystyczny sposób pracować i reflektować te treści tak, aby jednocześnie zajmowanie się historią zostało zupełnie wyparte przez sprawy estetyczne? Poza tym miejsce pamięci nakazuje pewną postawę, która jest tak jednoznaczna, że należy zadać sobie pytanie, o czym można jeszcze w ogóle dyskutować. To nie pasuje do kontestującego potencjału sztuki, która poszukuje alternatywnych sposobów patrzenia na rzeczywistość. Dlatego też dla mnie ważne jest, aby połączyć minione z teraźniejszością, z rzeczywistością życia ludzi. Na ten temat można jeszcze dyskutować.

M.W.: Jak wy widzicie rolę artystów w projektach?

A.Z.: Z jednej strony jako artystka wyznaczam ramy, zaś z drugiej strony widzę siebie samą jako uczestniczkę projektu.



Od pracy artystycznej oczekuję osobistej konfrontacji z tematem, w której nie tylko chodzi o otrzymanie nowych informacji, lecz także o to, abym została wyrwana z roli neutralnej obserwatorki i sama zaangażowała się w konfrontację z tematem.

C.E.: Ja reprezentuję koncepcję co-constructive-learning. Wyruszam z uczestnikami w drogę i sama się przy tym uczę. Jest to wzajemna relacja. Pedagodzy czasem też to robią, ale to wymaga zmiany myślenia, odejścia od klasycznej roli nauczyciela. Pytanie, gdzie istnieje naprawdę otwarta przestrzeń, gdzie ja jako artysta czy pedagog opuszczam pewny grunt, gdzie podążam z młodzieżą za pytaniem i wcale nie jest tak, że ja już w zasadzie znam tę odpowiedź i tylko z powodów dydaktycznych ją przemilczam; gdzie możliwe są prawdziwe poszukiwania. Tak młodzież może doświadczyć, że są tematy, w odniesieniu do których wszyscy są równie niepewni. I tę niepewność należy umieć przetrzymać.

M.W.: Co odróżnia koncepcje sztuki partycypacyjnej od koncepcji kulturalno-pedagogicznych?

C.E.: Pedagodzy sztuki raczej wycofują się jako podmioty artystyczne. Pracują za pomocą metod i celi dydaktycznych w kontekście edukacyjnym. Udostępniają ramy, które także mogą być otwarte, ale nie operują swą metodą czy strategią jako dziełem artystycznym. Uczestnicy przeżywają przestrzeń, w której mogą się czegoś nauczyć i doświadczyć procesów kreatywnych. Jednakże brak w tym wyraźne subiektywnego stanowiska, o które mogą się otrzeć. Artyści zajmują to stanowisko. Jest w tym o wiele silniejszy moment subiektywizacji – także dla osób znajdujących się obok.

A.Z.: Mnie w projektach uczestniczących obok procesu komunikacji chodzi także o własny wynik estetyczny, który jako taki może istnieć także poza miejscem pamięci w kontekście sztuki.

C.E.: Tak, proces jest ważny, ale chodzi także o to, co pozostanie na końcu. A to ogromna różnica!

M.W.: Co jest z tego pozytywnym efektem dla uczestników?

A.Z.: O to powinno się zapytać ich samych... Powiedziałabym, że poza procesem, który współkształtowali, mają możliwość wyjścia na zewnątrz. Dzięki temu ich głos zyskuje więcej na znaczeniu.

C.E.: Dokładnie. Nie chodzi tylko o to, żeby czegoś się nauczyć, lecz o jakkolwiek stworzony produkt, który został wspólnie i profesjonalnie zrobiony. Przez to rosną aspiracje, aby wynik stał się przedmiotem dyskusji w innych kontekstach. Uczestnicy doświadczenia, że ich praca zostaje doceniona.

Spieleszene aus der Puppenwerkstatt »Geschichte in die Hand nehmen«, IJBS Sachsenhausen 2009

Scena z warsztatów lalkarskich »Dotknąć historii«, MDSM Sachsenhausen 2009



Kapitel 2

Zusammenarbeit in multi-professionellen Teams

»Im Vorfeld gab es viele Bedenken...«	51
Lehrer/innen in der außerschulischen Bildungsarbeit - Überlegungen zum Workshop »2 machen 1 Bild«	55
Comic-Workshop »Unterm Strich«	56
Hinweise für die Arbeit in multiprofessionellen Teams	58

Rozdział 2

Współpraca w zespołach interdyscyplinarnych

»Na początku było wiele wątpliwości...«	61
Nauczyciele i nauczycielki w edukacji pozaszkolnej - refleksje na temat warsztatu »Dwie osoby - jedna fotografia«	65
Warsztaty komiksowe »Pod kreską«	66
Wskazówki dotyczące pracy w zespołach interdyscyplinarnych	67



Die Stärken und Schwächen der Lehrer gehen die Schüler nichts an.

Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

In den Workshops von kunst-raum-erinnerung sollten künstlerische bzw. kulturpädagogische Arbeit und die historisch-politische Bildung gleichermaßen ernst genommen werden. Am Anfang des Projektes war klar, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte in den Workshops im Zentrum steht, dabei aber die künstlerische Arbeit nicht auf ein Mittel zum Zweck reduziert werden durfte.

Deshalb führte kein Weg an einer multiprofessionellen Besetzung der Workshop-Leitungsteams vorbei. Diese Entscheidung stellte sich im Verlauf des Modellprojekts als richtig, wenn auch nicht immer einfach heraus. Über die Chancen und Schwierigkeiten der Arbeit in solchen Teams sprach Mirko Wetzel mit Kollegen/innen unterschiedlicher Professionen, die an den Workshops beteiligt waren. Ein Ausschnitt aus diesem Gespräch ist im ersten Unterkapitel nachzulesen.

Lehrer/innen haben in außerschulischen Bildungs-Settings eine nicht immer einfache Rolle. Sie vertreten einen institutionellen Kontext, vom dem sich die Kollegen/innen der außerschulischen Jugendbildung, aber auch Künstler/innen, gerne distanzieren. Insbesondere bei der Frage der Notwendigkeit die Leistungen der Teilnehmenden zu bewerten, herrscht ein fundamentaler Dissens. Noten und Bewertungen gehören zum Schulalltag. Andererseits ist die außerschulische Bildung meist darum bemüht, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass es nicht um die richtige Lösung geht, sondern der Prozess der Auseinandersetzung und das individuelle Fragen die größere Bedeutung haben. Auch in den Workshops von kunst-raum-erinnerung waren Lehrer/innen beteiligt. Olga Onyszkiewicz kommentiert im zweiten Beitrag ihre Beobachtungen zur Rolle der Lehrer/innen in einem dieser Projekte während Wiebe Wiegleb ihre eigene Erfahrung als teilnehmende Lehrerin im Workshop »Unterm Strich« reflektiert.

Zuletzt wollen wir in diesem Kapitel Hinweise geben, was bei der Konzeption von Workshops unter der Leitung von multiprofessionellen Teams beachtet werden sollte. Wir beziehen uns dabei auf die Erfahrungen, die wir im Modellprojekt gemacht haben, zugleich benennt diese Liste auch Aspekte, die für die Workshoparbeit im Allgemeinen-unabhängig davon, ob mit künstlerischen Zugängen gearbeitet wird, oder nicht-Gültigkeit haben.



Ich habe kein künstlerisches Talent. Aber die Künstler haben unsere Arbeit nicht kritisiert, sondern uns unterstützt und uns Ratschläge gegeben. Sie haben ihre Arbeit ernst genommen und man hat gesehen, dass es ihnen Spaß macht.

»Im Vorfeld gab es viele Bedenken...«

Ein Gespräch mit der Pädagogin Hannah-Maria Liedtke (H.-M.L.), dem Gedenkstättenpädagogen Wolfgang Titz (W.T.) und dem Grafiker und Kunstpädagogen Christian Badel (C.B.).

Interview: Mirko Wetzel (M.W.)

M.W.: Ich möchte mit einer Frage nach den grundsätzlichen Zielen der Beteiligten anfangen. Auf der einen Seite haben wir das klare Ziel historische Kenntnisse zu vermitteln. Auf der anderen Seite haben wir Künstler und Künstlerinnen, die Offenheit herstellen wollen und den Jugendlichen erlauben eigene Wege zu gehen. Liegt darin nicht ein Widerspruch?

W.T.: Ich denke, das kommt stark darauf an, wie die Künstler und die Mitarbeiter der Gedenkstätte zusammenarbeiten. Ich glaube nicht, dass man die Künstler zu sehr einengen darf. Gleichzeitig verlangt der Ort Gedenkstätte eigene Eckpunkte, die die Teilnehmer kennen und die von ihnen beachtet werden müssen. Grenzen, über die man nicht gehen kann. Ganz ohne Wissen über die Geschichte geht es nicht.

H.-M.L.: Ich finde, es schließt sich überhaupt nicht aus, künstlerisch zu arbeiten und etwas über Geschichte zu lernen. Bei den künstlerischen Workshops, bei denen ich dabei war, haben die Künstler und Teilnehmer sehr viel recherchiert. Auf Grundlage dieses erworbenen Wissens kann dann entschieden werden. Macht man es so, wie es den Tatsachen entspricht, oder macht man es gerade anders. Bei dem LandArt-Workshop war es so, dass viele Teilnehmer nach der Führung nicht noch einmal in die Gedenkstätte wollten. Wenn man ein offenes Konzept hat, kann es passieren, dass die Leute die Möglichkeit weiterzuerforschen nicht nutzen.

C.B.: Mir ist aufgefallen, dass es im Vorfeld der Workshops eine Polarisierung zwischen dem Künstler und dem wissenschaftlichen Mitarbeiter gab. Ich hatte das Gefühl, wir müssen die Zeichenarbeiten unterbringen. Die Kollegen von der Gedenkstätte hatten wiederum das Gefühl, sie müssen um die Zeit für das historische Wissen kämpfen. Aber die Erkenntnis aus den Workshops ist, dass es eine Schnittstelle gibt, an der man sich trifft. Die gemeinsame Frage lautet: Wie vermitteln wir was? Auch wenn die Künstler vielleicht etwas unkonventioneller an die Lösung gehen.

H.-M.L.: Die Sorge, dass der Input über die Geschichte zu kurz kommt, habe ich auch erlebt.

C.B.: Das war aber in der Praxis überhaupt kein Problem. Auch die Vorstellung, dass Künstler an den Gedenkstätten ganz wilde Sachen machen, ist unbegründet. Die künstlerische Freiheit liegt bei den Teilnehmern. Die Frage, wo lässt man Freiheit zu und wo nicht, ist kein



künstlerisches Problem, sondern das ist eine Frage des pädagogischen Fingerspitzengefühls.

W.T.: Ich sehe noch ein Problem. Nämlich die Sorge, dass mir diese Ergebnisse der Workshops bei der Präsentation von Historikern oder anderen Kollegen um die Ohren gehauen werden. Die künstlerische Freiheit kollidiert hier mit der Verantwortung, die ich als Gedenkstättenmitarbeiter für die Ergebnisse habe.

C.B.: Ja. Wenn man Kunst macht, bedeutet das auch ein Nach-außen-gehen. Wenn die Teilnehmer wissen, am Ende werden die Arbeiten irgendwo gezeigt, dann ist das eine besondere Motivation. Die Frage ist, inwieweit die Präsentation einen Druck erzeugt. Dann fällt es schwer zu sagen, wir arbeiten einfach – auch mit dem Mut zum Misserfolg. Es kann ja auch sein, dass man nichts ausstellen kann, aber das bedeutet nicht, dass im Workshop nichts passiert ist. Man kann auch über ein nicht so gelungenes Ergebnis gut reden.

W.T.: Und trotzdem gibt es das Problem, dass man von Außen – also durch die beteiligten Institutionen und Geldgeber – einen gewissen Erwartungsdruck erfährt. Am Ende muss ein sichtbares Ergebnis da sein.

H.-M.L.: Ich finde hier geraten die Jugendlichen aus dem Blick. Das war meines Erachtens auch in den Workshops eine Gefahr. Es ist sehr wichtig, das Gleichgewicht zwischen dem Thema, dem Einzelnen und der Gruppe zu halten. Mit so einem Kunstwerk zeigen die Teilnehmer sich, sie sprechen über sich und sie exponieren sich. Teilweise führen wir sie auf sehr dünnes Eis. Gerade bei Schulklassen, die nach dem Workshop wieder zusammen sind und dann mehr voneinander wissen, als sie vorher preisgeben wollten. Denn sie haben in der Gruppe etwas sehr intensiv erlebt. In den Konzepten der Workshops kam das eigentlich nicht vor. Und damit oft auch nicht als Aufgabe in den Leitungsteams.

M.W.: Was ist dir bei der Zusammenarbeit mit den Künstlern und Künstlerinnen noch aufgefallen?

H.-M.L.: Ich habe beobachtet, dass die Künstler eine ganz andere Zeiteinteilung haben. Wenn ich in der außerschulischen Bildung arbeite, mache ich kurze Blöcke, die jeweils am Ende abgeschlossen werden. Die Zeitstruktur, die Künstler häufig mitbringen, ist eine ganz andere. Die Phasen sind länger und ergebnisoffen. Teilweise hat das die Teilnehmer überfordert. Zunächst dachte ich, es liegt daran, dass der Auftrag nicht konkret formuliert ist. Aber bei der Aufgabe kannst du noch so konkret formulieren, es braucht einfach Zeit, bis jeder Einzelne seine Spur findet. Das ist ein künstlerischer Prozess und etwas ganz anderes als in der außerschulischen Bildungsarbeit.



Oh bitte, keine Schule. Sprecht einfach, ihr müsst nicht warten, bis ich euch aufrufe.

M.W.: Christian würdest du sagen, dass es bei den Comic-Workshops ähnlich gewesen ist?

C.B.: Es gibt immer Phasen, wo es nicht gut ist, sich über das zu unterhalten, was die Teilnehmer machen. Das bremst die Kreativität. Es ist Teil der künstlerischen Arbeit zu denken, das ist alles Mist. Du hast tausend Entwürfe und nichts ist richtig. Darüber hinwegzukommen braucht Zeit.

M.W.: Fällt es Künstlern deswegen schwer, in pädagogischen Projekten eine strikte Zeitplanung vorzugeben?

C.B.: Vielleicht ist das eine Überforderung. Wenn man als Künstler viel Atelierarbeit macht, dann ist man es gewohnt von morgens bis abends zu arbeiten. Man vergisst, wie lange Zeiteinheiten sein sollten, wenn man nicht so viel in pädagogischen Prozessen drin ist.

H.-M.L.: Das kann auch von Vorteil sein. In der Anfangsphase des LandArt-Workshops war ich angespannt, weil die Teilnehmer sich selbst etwas ausdenken und es umsetzen sollten. Wir waren schon in der Gedenkstätte gewesen. Input war jede Menge da. Als die Jugendlichen mit dem künstlerischen Arbeiten anfangen, waren sie erst einmal blockiert. Ich war unsicher, ob sie diese Blockade überwinden könnten. Dass das geklappt hat, hängt wohl stark mit der Künstlerin Karla Gänßler zusammen. Die Teilnehmer hatten Vertrauen in ihre Professionalität. Schließlich lebt sie davon. Dass diese Künstlerin ihnen eine Lösung zutraute, hat wohl den Knoten platzen lassen. Das ist die Aufgabe des Künstlers. Da müssen sich Pädagogen und Lehrer raushalten, obwohl sie sehr gerne beispringen würden. Wir lassen die Teilnehmer ungern ins eiskalte Wasser springen.

C.B.: Das kann ich nur bestätigen. Das Selbstvertrauen kommt erst im Machen. Das heißt, am Anfang steht eine Idee oder ein Experiment. Das ist eine sehr spannende Phase und sehr wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Teilnehmer. Deshalb setze ich die Lehrer auch manchmal vor die Tür.

W.T.: Das wird sicher nicht nur ein Problem für den Lehrer sein. Auch für Gedenkstättenpädagogen dürfte das eine Herausforderung sein, nicht einzugreifen.

H.-M.L.: Nicht nur nicht einzugreifen, sondern auch den Jugendlichen nicht in dem negativen Gefühl zu bestärken. Zum Beispiel habe ich Sätze gehört wie: »Ich kann das verstehen. Ich hätte jetzt auch Angst. Ich kann ja auch nicht künstlern.«

M.W.: Wolfgang, ich erinnere mich, dass du in einer Auswertungsrunde gesagt hast, dass du in den Produkten der Teilnehmer die Handschrift deiner Mitarbeiter erkennst. Wird der Versuch der Einflussnahme da sichtbar?



Ich fand es gut, den kreativen Prozess, den du angestoßen hast, über alle Stufen zu erleben. Das war für mich wichtig und ich denke auch, dass das auch für meine Jugendlichen das Richtige ist.

W.T.: Ich deute das inzwischen als Zeichen dafür, dass in den Workshops kein Team entstanden ist. Der Eine vermittelt Hintergründe und historische Abläufe, zeigt also, was an dem Ort passiert ist. Der Andere setzt das in einer künstlerischen Auseinandersetzung um. Und dann korrigiert der Erste vielleicht noch mal. In dem Augenblick, wo er das Gefühl haben muss, nachzugeben oder sich zurückzunehmen, kann es zu Spannungen kommen.

C.B.: Ich glaube, es ist ganz wichtig, dass es eine Annäherung der beteiligten Professionen gibt. Und ich habe das Gefühl, dass auch Barrieren gebrochen werden müssen. Diese Workshops dürfen nicht nur als Spielerei betrachtet werden. Es kann nicht darum gehen, dass immer alles historisch korrekt bleibt. Vielmehr muss die Auseinandersetzung als eine Form der Geschichtsarbeit akzeptiert werden. Dem muss man wahrscheinlich Zeit geben. Schwierig wird es sein, dabei auch offen zu bleiben für Experimente.

W.T.: Bei »experimentieren« werde ich hellhörig. Ich denke, die künstlerische Arbeit darf sich nicht verselbstständigen, oder zum Selbstzweck werden. Die Teilnehmer kommen in die Jugendbegegnungsstätte um sich mit dem Nationalsozialismus zu beschäftigen und wir suchen nach neuen Wegen, wie man sich damit beschäftigt. Das ist das Ziel des Ganzen.

C.B.: Ich meinte nicht, dass wie wild experimentiert wird, sondern dass man für neue Methoden offen ist und Sachen weiterentwickelt. Und das muss unbedingt im Team gemeinsam passieren.

W.T.: Es wird immer deutlicher, dass man von Seiten der Gedenkstätte Kollegen braucht, die sich Methoden und Formen der Zusammenarbeit über eine längere Zeit angeeignet haben. So einfach zusammenführen, nach dem Motto, wir machen das jetzt mal gemeinsam, das bringt es nicht.



Die Lehrerinnen werden genauso arbeiten wie ihr und können genauso rausgehen und Pausen machen wie ihr.

Lehrer/innen in der außerschulischen Bildungsarbeit - Überlegungen zum Workshop »2 machen 1 Bild«

Olga Onyszkiewicz

Die Teilnahme an Workshops, die von Pädagogen/innen der außerschulischen Bildung oder Künstlern/innen geleitet werden, stellt für die meisten Lehrer/innen eine besondere Situation dar. Denn im Schulalltag sind sie es, die für die Einhaltung gewisser Normen sorgen, sie bestimmen die Aufgaben, den Umfang der Aktivitäten und die Art der Umsetzung, kurz: Sie bilden die Gruppe und leiten sie selbst an. In Workshops der außerschulischen Bildung löst sich diese Struktur auf, viele Aufgaben werden von anderen übernommen. Das ist häufig nicht nur für die Schüler/innen neu, sondern auch für die Lehrer/innen. Der Effekt ist oft, dass die Lehrer/innen passiv werden und untätig am Rande des Geschehens bleiben. Sicher nicht zuletzt, um einer ungewollten Einmischung in Gruppenprozesse zuvor zu kommen.

Eine solche Situation erlebten wir auch während des Fotoseminars »2 machen 1 Bild« in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte in Oświęcim. Der Workshop wurde von einer Pädagogin der IJBS und einer Künstlerin durchgeführt. Die deutschen und polnischen Jugendlichen wurden von zwei Lehrerinnen betreut. Ich selbst hospitierte. Dabei stellte ich mit Erstaunen fest, dass sich die beiden Lehrerinnen nicht an der Veranstaltung beteiligten. Sie beschränkten sich darauf, die Arbeit der Schüler/innen zu beobachten. Eines der Fotos, die während des Seminars entstanden, illustriert diese Situation wunderbar: Im Vordergrund arbeiten die Jugendlichen in Kleingruppen, die zwei Lehrerinnen sitzen im Hintergrund, mit verschränkten Armen.

Sicherlich ist dies eine Momentaufnahme, die aber trotzdem verschiedene Fragen aufwirft: Welchen Einfluss kann die Anwesenheit von Lehrer/innen auf den Workshopablauf haben? Was bedeutet das für die Schüler/innen und wie können die Lehrer/innen gewinnbringend für alle in den Workshop integriert werden?

Ich versuche als Lehrerin mit mehrjähriger Erfahrung als Betreuerin von Jugendlichen im Rahmen des deutsch-polnischen Jugendaustauschs, eine Antwort auf diese Fragen zu formulieren. Ich fürchte, dass die Untätigkeit der Lehrer/innen oft damit zu tun hat, dass sie nicht in die Vorbereitung eingebunden wurden und sich deswegen nicht kompetent genug fühlen, um Aufgaben zu übernehmen. Deshalb müssen vor Beginn der Veranstaltung die Ziele des Workshops und die Rollen von Gruppenleitern/innen des außerschulischen Bildungsortes, Künstlern/innen und dem/der Lehrer/in klar definiert werden. Man muss darauf achten, dass Lehrer/innen, die an den Veranstaltungen beteiligt sind, tatsächlich klare Aufgaben haben. Das können organisatorische Aufgaben sein oder die Verantwortung für einzelne Programmteile. Ein/e Lehrer/in kann eine Kleingruppe leiten, was für die Seminararbeit ein Gewinn sein kann. Wenn Arbeits-



Ich denke, es ist wichtig, nicht alles ganz genau und detailliert vor auszuplanen, sondern mehr offen zu lassen und Vertrauen in die Entwicklung der Teilnehmer zu haben.

bereiche klar abgesprochen werden und Einigkeit über das Vorgehen besteht, ist die Integration von Lehrern/innen in die Workshopleitung eine große Chance für den gesamten Workshop. Sind diese Grundvoraussetzungen aber nicht erfüllt und bleiben die Lehrer/innen unbeteiligt, wird ihre Anwesenheit die Veranstaltungen wahrscheinlich stören. Für andere Workshopleiter/innen und für die Schüler/innen ist dann häufig nicht mehr deutlich, wie sie mit der Autorität, die Lehrer/innen immer auch sind, umgehen sollen und wozu sie eigentlich im Workshop dabei sind. Wenn Lehrer/innen sich also, aus welchen Gründen auch immer, nicht aktiv an der Seminararbeit beteiligen wollen, ist es sinnvoll, wenn sie nach der Übergabe der Gruppe in die Hände des/der Gruppenleiters/in den Seminarraum verlassen. Besser wäre es aber, wenn sie dabei blieben und ihr Wissen über die Schüler/innen und ihre pädagogische Kompetenz in die Arbeit einbringen könnten. Deshalb möchte ich persönlich zur Mitarbeit in allen möglichen Formen der Bildungsarbeit mit Workshopcharakter ermutigen.

Comic-Workshop »Unterm Strich«

Wiebe Wiegleb

Comics zum Thema Sachsenhausen, geht das überhaupt? Meine Kollegin und ich, die wir als Lehrerinnen die Gruppe begleiteten, waren neugierig auf diese Erfahrung.

Unsere Aufgabe während des Workshops sahen wir zu Beginn darin, für Motivation zu sorgen, Impulse zu geben, wenn nötig die Schüler/innen zum Arbeiten anzuhalten, korrigierend einzugreifen und auch Bewertungen vorzunehmen. Durch die sehr gute methodisch-didaktische Aufbereitung seitens des Leitungsteams, gelang es dem Comic-Zeichner Christian Badel und Andreas Hoffmann von der Gedenkstätte sehr schnell, eine entspannte und kreative Arbeitsatmosphäre zu entwickeln, der wir uns ebenfalls nicht entziehen konnten.

So griffen wir spontan zu Bleistift und Papier und probierten selbst aus, was den Teilnehmern/innen angeboten wurde. Durch das ausgewogene Verhältnis zwischen Vermittlung und eigener Erkundung, klarer Aufgabenstellung und Freiraum für eigene Ideenfindung und Gestaltungswege, Auseinandersetzung mit historischen Tatsachen und der Erarbeitung comictypischer Gestaltungsweisen, wurden bei den Schülern/innen schnell Berührungsängste abgebaut. Ihnen wurden Möglichkeiten aufgezeigt, sich bildkünstlerisch zu äußern und individuelle Lösungsstrategien für auftretende gestalterische Probleme zu finden.

Die Workshopleitung hatte alles im Griff und wir übernahmen eine unterstützende Funktion.



Die Anleitung durch das Team ist entspannt, so dass viel Neues möglich ist. Das gefällt mir gut.

So ergab sich für uns die Gelegenheit, teilweise in die Rolle von Teilnehmerinnen zu schlüpfen. Unsere Schüler/innen erlebten, dass wir uns, genau wie sie, mit der Problematik auseinandersetzten, um Ergebnisse rangen und diese auch nicht versteckten – eine Bereicherung für ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Persönlich habe ich es genossen, kreativ zu arbeiten, in einen gestalterischen Prozess einzutauchen und mich in gewisser Weise treiben und im Handlungsablauf führen zu lassen – eine Situation, die man so im schulischen Alltag als Lehrerin kaum erlebt.



Hinweise für die Arbeit in multiprofessionellen Teams

VOR DEM WORKSHOP

Erarbeitung eines schriftlichen Konzepts

Vor dem Workshop müssen klare Ziele verabredet werden, mit denen sich alle Beteiligten identifizieren können. In diesem Zusammenhang sollte auch die Bedeutung der Produkte, die im Workshop entstehen, für die beteiligten Personen und Institutionen geklärt werden. Werden die Produkte für eine Präsentation verwendet werden? Wird es eine Ausstellung geben? Sollen sie publiziert werden? Sinnvoll ist es, zu Verabredungen über Arbeitsweisen zu gelangen (z.B. vermeiden von frontalen Vorträgen). Außerdem muss ein grober Ablaufplan für den gesamten Workshop schriftlich erstellt und der Seminarbeginn detailliert ausgearbeitet werden. Arbeitet man mit Freiberuflern/innen, muss die Vorbereitungszeit bezahlt werden. Hier ist der Aufwand für Vorarbeit, Entwicklung und Absprachen zur eigentlichen Workshopleitung hinzuzurechnen.

Aufstellung der Aufgaben des Leitungsteams und Verteilung der Zuständigkeiten

Die Klärung der Verantwortung für Gruppenprozesse (Tagesauswertungen, Energizer, etc.) und für die Teilnehmer/innen nach Ende der Seminarzeit sowie die Gestaltung der Freizeit wird häufig übersehen, muss aber unbedingt im Vorfeld erfolgen. Dabei ist zu beachten, dass große Teams, in denen jeder Aufgabe eine Person zugewiesen wird, nicht immer hilfreich sind. Der Koordinationsaufwand steigt immens und die verschiedenen Interessen können lähmen. Zudem können zu viele Erwachsene die Arbeitsatmosphäre im Seminar stören.

Klärung der Teamleitung

Insbesondere bei großen Teams ist eine Person, die Entscheidungsprozesse koordiniert und die endgültigen Entscheidungen trifft, hilfreich. Gibt es diese Person nicht, führt das oft zu sehr langen Diskussionen im Team. Auch die Vorbereitung braucht eine Person, die koordiniert und die Fäden zusammenhält.

Klärung der Rolle von Begleitpersonen der Gruppe (z.B. Lehrer/innen)

Die Begleitpersonen könnten klar umrissene Aufgaben (z.B. Abend-/Freizeitprogramm, Prozessdokumentation, einzelne Programmpunkte) und Verantwortungen (z.B. Nachtruhe und Pausenzeiten) übernehmen. Dazu müssen sie in die Vorbereitung integriert werden. Begleitpersonen können während des Workshops auch in die Rolle der Teilnehmer/innen gehen und im Workshop mitmachen. Das eröffnet ihnen ein Verständnis für die den Jugendlichen übertragene künstlerische Aufgabe und einen neuen Blick auf die Gruppe.

Kontakt zu den Teilnehmern/innen vor dem Workshop

In einem Vorbereitungstreffen können die Jugendlichen den/die Künstler/in im Vorfeld kennen lernen. Sie erfahren, wozu sie eingeladen sind.

Organisatorisches

Ein kleines Leitungsteam sollte von organisatorischen Aufgaben freigehalten werden. Zertifikate, Evaluationsfragebögen, Adressliste der Teilnehmer/innen usw. sollten vor dem Workshop fertig sein.

Verabredungen zum gemeinsamen Agieren im Workshop

Wird per »Du« oder »Sie« mit der Gruppe kommuniziert? Was machen die Personen im Leitungsteam, die gerade nicht mit der Gruppe arbeiten?

WÄHREND DES WORKSHOPS

Informieren der Teilnehmer/innen über Team und Rollenverteilungen

Die Teilnehmer/innen sollten wissen, wer aus dem Leitungsteam wofür ansprechbar ist. Transparenz über Abwesenheiten einzelner Personen aus dem Leitungsteam ist wichtig. Die Gründe für Abwesenheiten sollten benannt werden, weil das auch von den Teilnehmern/innen so erwartet wird.

Tägliche Teambesprechung im laufenden Workshop

Tägliche Teambesprechungen haben sich bewährt, um über notwendig gewordene Änderungen im Programm in Ruhe sprechen zu können. Sie ermöglichen, flexibel auf das zu reagieren, was im Workshop passiert. Der im Vorfeld erarbeitete Plan für die gesamte Zeit dient als Grundlage. In den Teambesprechungen ist eine tägliche Verständigung des Leitungsteams über die Situation der Gruppe und der einzelnen Teilnehmer/innen notwendig (z.B.: Welche Teilnehmenden beachten wir zu wenig?).

NACH DEM WORKSHOP

Zeit für eine gemeinsame intensive Auswertungsrunde einplanen

Um die Erfahrungen zu reflektieren und zu überlegen, was beim nächsten Mal anders laufen soll, ist mindestens ein Auswertungstreffen nötig. Dieses Treffen sollte mit etwas zeitlicher Distanz stattfinden, um Zeit zur individuellen Reflexion zu lassen.

Kontinuität

Es ist sinnvoll, mehrere Workshops gemeinsam zu leiten bzw. nicht für jeden Workshop ein neues Team zusammenzustellen. Nur so besteht die Möglichkeit, voneinander zu lernen und die Qualität der gemeinsamen Arbeit zu steigern. Beim zweiten Mal ist alles ein bisschen leichter!

» Nie mam talentu artystycznego. Ale artyści nie krytykowali naszej pracy, lecz wspierali nas i dawali nam rady. Brali swą pracę na poważnie i widać było, że dobrze się przy tym bawili.

Współpraca w zespołach interdyscyplinarnych

W ramach warsztatów sztuka-przestrzeń-pamięć praca o charakterze artystycznym czy też kulturalno-pedagogicznym miała być traktowana na równi z edukacją historyczno-obywatelską. Na początku projektu jasne było, że centralnym aspektem warsztatów będzie konfrontacja z historią, jednakże praca artystyczna nie miała być zredukowana do funkcji środka prowadzącego do celu.

Z tego powodu jedną właściwą drogą była interdyscyplinarna obsada zespołów prowadzących warsztaty. W trakcie przebiegu projektu modelowego decyzja ta okazała się słuszna, nawet jeśli nie zawsze to ustalenie było łatwym rozwiązaniem. Mirko Wetzel rozmawiał z uczestniczącymi w warsztatach kolegami i koleżankami reprezentującymi różne zawody o szansach i trudnościach pracy w takich zespołach. Fragment tej rozmowy znajduje się w pierwszym podrozdziale.

W środowisku edukacji pozaszkolnej nauczyciele i nauczycielki mają nie zawsze łatwą rolę do odegrania. Reprezentują oni/one kontekst instytucjonalny, od którego koleżanki i koledzy z zakresu pozaszkolnej edukacji młodzieży, jak również artyści i artystki chętnie się dystansują. Zwłaszcza w kwestii konieczności oceniania osiągnięć uczestników mamy do czynienia z fundamentalnym brakiem konsensusu. Ocena jest elementem codzienności szkolnej. Z drugiej strony w edukacji pozaszkolnej chodzi zazwyczaj o powiedzenie uczestnikom, że nie tyle chodzi o znalezienie właściwego rozwiązania, lecz większe znaczenie ma sam proces konfrontacji i zastanawiania się nad indywidualnymi pytaniami. W warsztatach sztuka-przestrzeń-pamięć brali także udział nauczyciele i nauczycielki. Olga Onyszkiewicz w drugim podrozdziale pisze na temat swoich obserwacji odnośnie roli nauczycieli i nauczycielek w jednym z przeprowadzonych projektów.

Na koniec w niniejszym rozdziale pragniemy podać wskazówki, na które należy zwracać uwagę podczas tworzenia koncepcji warsztatów, które będą prowadziły zespoły interdyscyplinarne. Odnosimy się do tych doświadczeń, które zdobyliśmy podczas projektu modelowego. Lista ta zawiera także aspekty, które są istotne w ogólnej pracy warsztatowej – niezależnie od tego, czy pracujemy przy pomocy metod artystycznych, czy też nie.

» Wprowadzenie przez zespół organizacyjny jest swobodne, a więc wiele nowego jest możliwe. To mi się podoba.

»Na początku było wiele wątpliwości...«

Rozmowa z pedagogką, Hannah-Maria Liedtke (H.-M.L.), pedagogiem miejsc pamięci, Wolfgangiem Titzem (W.T.) oraz grafikiem i edukatorem sztuki, Christianem Badelem (C.B.).

Rozmowę prowadził: Mirko Wetzel (M.W.)

M.W.: Chciałbym rozpocząć od pytania o zasadnicze cele uczestniczących. Z jednej strony mamy jasny cel związany z przekazywaniem wiedzy historycznej. Z drugiej strony są artyści, którzy chcą tworzyć atmosferę otwartości oraz pozwolić młodzieży na chodzenie własnymi drogami. Czy nie ma w tym sprzeczności?

W.T.: Myślę, że w dużej mierze zależy to od stylu współpracy między artystami i pracownikami miejsca pamięci. Nie sądzę, abyśmy mieli prawo do zbytniego ograniczania artystów. Jednocześnie samo miejsce pamięci ma swoje wymagania, które uczestnicy znają i na które muszą zwracać uwagę. Granice, których nie można przekroczyć. Tego rodzaju praca bez znajomości historii jest niemożliwa.

H.-M.L.: Sądzę, że to się w ogóle wzajemnie nie wyklucza: praca artystyczna i dowiedzenie się czegoś na temat historii. Podczas warsztatów artystycznych, na których byłam obecna, artyści i uczestnicy zbierali wiele materiałów. Dopiero na podstawie zdobytej wiedzy można było podejmować decyzje.

Czy zrobimy to, co odpowiada faktom, czy całkowicie coś innego. Podczas warsztatu Land-Art było tak, że wielu uczestników po oprowadzaniu nie chciało ponownie pójść do miejsca pamięci. Pracując metodą koncepcji otwartej może się zdarzyć, że ludzie nie skorzystają z możliwości dalszego poszukiwania informacji.

C.B.: Zauważyłem, że przed warsztatami dochodziło do polaryzacji stanowisk między artystą a pracownikiem naukowym. Miałem wrażenie, że musimy znaleźć czas na rysowanie. Koledzy z miejsca pamięci mieli zaś uczucie, że muszą walczyć o czas na wiedzę historyczną. Ale wnioskiem z warsztatów jest to, że można znaleźć wspólną płaszczyznę. Pytanie brzmi: w jaki sposób mamy przekazać dane kwestie? Nawet jeśli artyści podchodzą w nieco mniej konwencjonalny sposób do rozwiązania.

H.-M.L.: Ja także miałam obawy, że przekaz wiedzy na temat historii będzie niewystarczający.



C.B.: Jednak w praktyce to w ogóle nie było problemem. Także wyobrażenie, że artyści w miejscach pamięci robią coś szalonego, jest nieuzasadnione. Wolność artystyczna znajduje się po stronie uczestników.

Pytanie o to, gdzie dopuścimy wolność artystyczną, a gdzie nie, nie jest problemem artystycznym, lecz jest to kwestia wycucia pedagogicznego.

W.T.: Dostrzegam jeszcze jeden problem. A mianowicie obawę o to, że dostanę po uszach od historyków lub innych kolegów za wyniki pracy warsztatowej podczas ich prezentacji. Tutaj wolność artystyczna koliduje z odpowiedzialnością, którą ja jako pracownik miejsca pamięci ponoszę za to, co się tutaj dzieje.

C.B.: Tak. Robienie sztuki to także wyjście-na-zewnątrz. Jeśli uczestnicy wiedzą, że pod koniec prace te zostaną gdzieś pokazane, to stanowi to szczególną motywację. Pytanie tylko, na ile prezentacja tworzy pewną presję. Wówczas trudno powiedzieć, że kontynuujemy pracę, nawet gdybyśmy mieli znaleźć odwagę, aby przeżyć porażkę. Może okazać się, że nic nie będzie można wystawić, co nie znaczy, że podczas warsztatów nic się nie wydarzyło. Także nie do końca udane wyniki mogą stanowić dobry temat dyskusji.

.

W.T.: A mimo to mamy do czynienia z problemem, że z zewnątrz – a więc ze strony instytucji i sponsorów uczestniczących w projekcie – doświadczamy pewnego nacisku oczekiwań. Na końcu ma być widoczny wynik.

H.-M.L.: Moim zdaniem w tym momencie traci się młodzież z pola widzenia. Według mnie także podczas warsztatów istniało to niebezpieczeństwo. Bardzo ważne jest zachowanie równowagi między tematem, indywiduum a grupą. Za pomocą takiego dzieła sztuki uczestnicy pokazują siebie, mówią o sobie i eksponują się. Po części prowadzimy ich na bardzo cienki lód. Zwłaszcza w przypadku klas szkolnych, które po warsztatach są znowu razem i więcej o sobie wiedzą niż to, co chcieli wcześniej wyjawić na swój temat, ponieważ doświadczenia w grupie były bardzo intensywne. W koncepcji warsztatów w zasadzie się to nie pojawiło. A tym samym także nieczęsto jako zadanie w zespołach prowadzących.

M.W.: Na co jeszcze zwróciłaś uwagę we współpracy z artystami i artystkami?

H.-M.L.: Zaobserwowałam, że artyści zupełnie inaczej dzielą czas. W projektach edukacji pozaszkolnej pracuję w krótkich blokach czasowych, które stanowią zamknięte jednostki. Struktura czasowa, jaką często tworzą artyści, jest zupełnie inna. Fazy pracy są dłuższe i otwarte w odniesieniu do wyniku. Dla uczestników czasami było to za dużo. Na początku myślałam, że związane było to z tym, że zadanie nie zostało konkretnie sformułowane. Ale zadania można sobie do woli konkretnie formułować, a tak naprawdę potrzeba czasu, aby



Podobało mi się doświadczenie kreatywnego procesu, który zainicjowałam, przez wszystkie jego poziomy. Było to dla mnie ważne i sądzę, że dla mojej młodzieży to słuszne rozwiązanie.

każdy znalazł swój trop. To proces artystyczny i jest to coś zupełnie innego niż to, z czym mamy do czynienia w edukacji pozaszkolnej.

M.W.: Christian, powiedziałaś, że wyglądało to podobnie podczas warsztatów komiksowych?

C.B.: Zawsze są fazy, w których nie jest dobrze rozmawiać o tym, co robią uczestnicy. To hamuje kreatywność. Myślenie, że to bezsens, jest częścią pracy artystycznej. Masz tysiąc szkiców i żaden nie jest dobry. Potrzeba czasu, aby to przełamać.

M.W.: Czy dlatego artystom trudno jest wytyczyć dokładne ramy czasowe w projektach pedagogicznych?

C.B.: Może to zbyt duży wymóg. Jeśli jako artysta pracuje się dużo we własnym atelier, jest się przyzwyczajonym do pracy od rana do wieczora. Zapomina się, jak długo powinny trwać jednostki pracy, jeśli nie jest się zbyt często zaangażowanym w procesy pedagogiczne.

H.-M.L.: To może mieć swoje zalety. W początkowej fazie warsztatu LandArt byłam nieco spięta, ponieważ uczestnicy sami mieli coś wymyślić i to zrealizować. Byliśmy już w miejscu pamięci. Uczestnicy otrzymali wiele informacji na temat tła historycznego. Gdy młodzież zaczęła pracę artystyczną, na początku była zablokowana. Nie byłam pewna, czy będą w stanie przełamać tę blokadę. Fakt, że to się udało, w dużej mierze zależało od artystki, Karli Gänssler. Uczestnicy mieli zaufanie do jej profesjonalizmu. W końcu ona z tego żyje. To, że artystka ufała, że znajdzie rozwiązanie, zapewne rozwiązało supeł. To zadanie artysty. Pedagodzy i nauczyciele powinni zostać na uboczu, mimo że chętnie włączyli by się do tego procesu. Niechętnie pozwalamy uczestnikom skakać do zimnej wody. Ale to właśnie w ten sposób działa.

C.B.: Mogę to tylko potwierdzić. Zaufanie do siebie samego rodzi się dopiero w trakcie tworzenia. To znaczy na początku mamy do czynienia z pomysłem lub z eksperymentem. To bardzo ciekawa faza, która jest bardzo ważna w rozwoju osobowości poszczególnych uczestników. Dlatego ja też czasem wypraszam nauczycieli za drzwi.

W.T.: To jest z pewnością problem nie tylko dla nauczycieli. Także i dla pedagogów miejsc pamięci wyzwaniem będzie brak ingerencji.

H.-M.L.: Nie tylko nie ingerować, lecz także nie utwierdzać młodzieży w ich negatywnym odczuciu. Słyszałam na przykład zdania takie jak: »Rozumiem to. Też bym się bała. Ja też nie jestem artystką«.



Proszę was, to nie szkoła. Mówcie po prostu, nie musicie czekać, aż wezwę was do odpowiedzi.

M.W.: Wolfgang, pamiętam, jak powiedziałeś w rundzie ewaluacyjnej, że w produktach uczestników rozpoznajesz charakter pisma twoich współpracowników. Czy widoczna w tym jest próba wpłynięcia na czyjaś pracę?

W.T.: W międzyczasie interpretuję to jako oznakę tego, że na warsztatach nie doszło do stworzenia jednolitego zespołu prowadzącego. Jeden przekazuje wiedzę i tło historyczne, a zatem pokazuje, co stało się w tym miejscu. Inny przekłada to na konfrontację artystyczną. A potem ten pierwszy być może coś skoryguje. W momencie, gdy pojawia się wrażenie, żeby się poddać lub wycofać, może zrodzić się napięcie.

C.B.: Sądzę, że bardzo ważne jest to, aby doszło do zbliżenia między zawodami biorącymi udział w projekcie. Mam także wrażenie, że trzeba przełamać bariery. Warsztatów tych nie należy pojmować tylko jako zabawy. Nie może chodzić o to, aby z historycznego punktu widzenia wszystko zawsze było poprawne. Chodzi raczej o zaakceptowanie tego, że konfrontacja jest jedną z form pracy historycznej. Prawdopodobnie wymaga to czasu. Trudno będzie przy tym zostać otwartym na eksperymenty.

W.T.: Słyszac słowo »eksperymentowanie« nastawiam uszu. Moim zdaniem praca artystyczna nie może się zautonomizować lub też stać się celem samym w sobie. Uczestnicy przyjeżdżają do Domu Spotkań Młodzieży, aby zajmować się tematem narodowego socjalizmu, a my poszukujemy nowych dróg ku temu. To jest cel całego przedsięwzięcia.

C.B.: Nie miałem na myśli, że będziemy eksperymentować jak oszaleli, lecz że trzeba być otwartym na nowe metody i rozwijać pewne kwestie. I to musi koniecznie mieć miejsce wspólnie w zespole prowadzącym.

W.T.: Coraz bardziej widać, że ze strony miejsc pamięci potrzebne są osoby, które przez dłuższy okres czasu uczyły się metod i form współpracy. Zebrać się tak po prostu, w myśl zasady »zróbmy to razem«, to niewiele da.

» **Nauczycielki będą pracować tak samo jak wy i mogą wyjść, i zrobić sobie przerwę tak samo jak wy.**

Nauczyciele i nauczycielki w edukacji pozaszkolnej -refleksje na temat warsztatu »Dwie osoby - jedna fotografia«

Olga Onyszkiewicz

Uczestniczenie w warsztatach prowadzonych przez pedagogów/pedagożki ośrodków edukacji pozaszkolnej czy też artystów/artystyki dla większości nauczycieli stanowi sytuację szczególną. Ponieważ w codzienności szkolnej to oni dbają o zachowanie określonych norm, to oni określają zadania, zakres aktywności i sposób ich realizacji. W skrócie – to oni tworzą grupę i sami ją prowadzą. W warsztatach o charakterze edukacji pozaszkolnej struktura ta zanika, a wiele zadań przejmują inne osoby. Często jest to nową sytuacją nie tylko dla uczennic i uczniów, lecz także i dla nauczycielek i nauczycieli. Efekt końcowy wygląda często tak, że nauczyciele stają się bierni i zajmują miejsce na marginesie całego procesu. Z pewnością także dlatego, aby uniknąć niechcianego mieszania się w procesy grupowe.

Z taką sytuacją mieliśmy także do czynienia podczas seminarium fotograficznego »Dwie osoby – jedna fotografia« w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu. Warsztaty te były prowadzone przez edukatorkę MDSM i artystkę. Opiekę nad młodzieżą z Polski i Niemiec sprawowały dwie nauczycielki. Ja hospitowałam ten projekt. Stwierdziłam przy tym ze zdziwieniem, że nauczycielki nie brały udziału w zajęciach. Ich rola ograniczała się do obserwowania pracy uczniów i uczennic. Jedno ze zdjęć, które zostało zrobione podczas seminarium, świetnie ilustruje tę sytuację: na pierwszym planie widzimy młodzież, która pracuje w małych grupach, w tle siedzą dwie nauczycielki z założonymi rękami.

Z pewnością to tylko stopklatka, jednakże zdjęcie to stawia różne pytania: jaki wpływ może mieć obecność nauczycieli na przebieg warsztatów? Co to oznacza dla uczniów/uczennic i jak można zintegrować nauczycieli do udziału w warsztatach tak, aby było to z korzyścią dla wszystkich?

Jako nauczycielka z wieloletnim doświadczeniem opieki nad młodzieżą w ramach wymiany polsko-niemieckiej próbuję sformułować odpowiedź na te pytania. Obawiam się, że bierność nauczycieli częstokroć wynika z tego, że nie zostali oni włączeni do przygotowań i dlatego też nie czują się na tyle kompetentni, aby przejąć określone zadania. Z tego powodu przed rozpoczęciem projektu należy jasno zdefiniować cele warsztatów oraz role prowadzących grupę z ośrodka edukacji pozaszkolnej, artystów/artystek i nauczycielki/nauczyciela. Należy zwrócić uwagę na fakt, że nauczyciele, którzy biorą udział w projekcie, dostaną jasno sformułowane zadania. Mogą być to zadania o charakterze organizacyjnym lub też przejęcie odpowiedzialności za poszczególne części programu. Nauczyciel/nauczycielka może prowadzić daną podgrupę, co może okazać się korzystne dla pracy seminaryjnej. Jeśli zadania zostaną jasno określone



Sądzę, że ważne jest, aby nie planować z góry wszystkiego bardzo dokładnie i szczegółowo, lecz aby zostawić trochę otwartości i mieć zaufanie, jeśli chodzi o rozwój uczestników.

i będzie istniała jasność co do ich przebiegu, integracja nauczycieli/nauczycielek jest dużą szansą dla całych warsztatów.

Jeśli jednak te podstawowe warunki nie zostaną spełnione, a nauczyciele/nauczycielki nie zostaną włączone w proces, ich obecność prawdopodobnie będzie zakłócać przebieg warsztatów. Dla pozostałych prowadzących warsztaty oraz dla uczniów/uczennic nie będzie jasności co do tego, jak mają podchodzić do autorytetu, jaki zawsze stanowią nauczyciele/nauczycielki i po co tak naprawdę są oni obecni na warsztatach. A zatem jeśli nauczyciele/nauczycielki z danego powodu nie chcą brać aktywnie udziału w pracy seminaryjnej, sensowne będzie opuszczenie sali seminaryjnej po przekazaniu grupy w ręce prowadzącego/prowadzącej. Lepiej byłoby jednak gdyby nauczyciele zostali i mogli wnieść do pracy swą wiedzę o uczennicach/uczniach oraz swe kompetencje pedagogiczne. Dlatego też chciałabym osobiście zachęcić do współpracy we wszelkich możliwych formach pracy edukacyjnej o charakterze warsztatów.

Warsztaty komiksowe »Pod kreską«

Wiebe Wiegleb

Komiks na temat Sachsenhausen, czy to jest w ogóle możliwe? Ja i koleżanka, z którą jako nauczycielki towarzyszyłyśmy grupie, byłyśmy ciekawe tego doświadczenia.

Nasze zadanie podczas warsztatów na początku widziałyśmy w tym, aby dbać o motywację, zachęcać i w razie konieczności pilnować, żeby uczniowie pracowali, interweniować z poprawkami, a także dokonywać ocen.

Dzięki bardzo dobremu przygotowaniu metodyczno-dydaktycznemu ze strony zespołu prowadzącego, rysownikowi komiksów, Christianowi Badelowi, i Andreasowi Hoffmannowi z miejsca pamięci bardzo szybko udało się osiągnąć swobodną i kreatywną atmosferę, której także nie mogłyśmy się oprzeć. I tak też spontanicznie sięgnęłyśmy po papier i ołówki, i same wypróbowałyśmy to, co zostało zaoferowane uczestnikom i uczestniczkom. Dzięki zrównoważonej relacji między przekazywaniem wiedzy a samodzielnej eksploracji, jasnym zdefiniowaniem zadań a swobodą w poszukiwaniu własnych pomysłów i drogi twórczej, zajmowaniem się faktami historycznymi a wypracowaniem typowych dla komiksu form twórczych, bardzo szybko zniwelowały się obawy uczniów i uczennic.

Pokazano im możliwości artystycznego wyrażania się i znajdowania indywidualnych strategii rozwiązań na pojawiające się problemy twórcze. Prowadzący warsztaty panowali nad wszy-



stkim, a my ich wspierałyśmy. I tak okazało się, że możemy po części wejść w rolę uczestników. Nasi uczniowie zauważyli, że my – tak samo jak oni – zajmujemy się tą problematyką, staramy się o dobry wynik i że tego nie kryjemy.

Było to wzbogacenie dla dobrej relacji uczeń–nauczyciel. Osobiście podobała mi się kreatywna praca, zanurzenie się w procesie twórczym i w pewnym sensie pozwolenie się wciągnąć i prowadzić przez przebieg działań. Sytuacja, której jako nauczycielka, trudno doświadczyć w szkolnej codzienności.

Wskazówki dotyczące pracy w zespołach interdyscyplinarnych

PRZED WARSZTATAMI

Przygotowanie pisemnej koncepcji

Przed rozpoczęciem warsztatów należy ustalić jasne cele, z którymi będą mogli utożsamić się wszyscy uczestniczący. W tym kontekście pomiędzy instytucjami i osobami biorącymi udział w przedsięwzięciu należy także ustalić znaczenie produktów, które powstaną w ramach warsztatów. Czy produkty te zostaną wykorzystane do prezentacji? Czy zorganizowana zostanie wystawa? Czy wyniki będą opublikowane? Sensowne jest także ustalenie stylu pracy (np. unikanie wykładów *ex cathedra*). Ponadto należy pisemnie ustalić wstępny plan całych warsztatów i szczegółowo przygotować ich początek. W przypadku współpracy z przedstawicielami wolnych zawodów, należy opłacić ich udział w przygotowaniach. Do pracy związanej z prowadzeniem samych warsztatów należy doliczyć czas poświęcony na przygotowanie, opracowanie koncepcji i inne ustalenia.

Ustalenie zadań zespołu prowadzącego i podział obowiązków

Często zapomina się o wcześniejszym ustaleniu odpowiedzialności za procesy grupowe (ewaluacja dnia, ćwiczenia typu energizer itd.), za uczestników po zakończonym seminarium oraz o planowaniu czasu wolnego. Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, że nie zawsze pomocna okazuje się konstelacja dużych zespołów prowadzących, w którym do każdego zadania przypisana jest jedna osoba. Wiąże się to z niezmiernym przyrostem pracy koordynacyjnej, a całość mogą paraliżować różne interesy. Ponadto zbyt wielu dorosłych może zakłócać atmosferę pracy.



Słabe i mocne strony nauczycieli nic nie obchodzą uczniów.

Jasność co do prowadzenia zespołu

Zwłaszcza w przypadku dużych zespołów pomocna jest funkcja jednej osoby, która koordynuje procesy decyzyjne i podejmuje ostateczne decyzje. Jeśli nie ma takiej osoby, często prowadzi to do bardzo długich dyskusji w zespole prowadzącym. Także w fazie przygotowań potrzebna jest jedna osoba, która koordynuje całość i która trzyma wszystkie sznurki.

Jasność co do roli osoby towarzyszącej grupie (np. nauczyciele/nauczycielki)

Osoby towarzyszące mogą przejąć jasno określone zadania (np. program wieczorny/czas wolny, dokumentacja procesu, poszczególne punkty programu) i obowiązki (np. odpowiedzialność za ciszę nocną i przerwy). W tym celu należy ich włączyć w przygotowania. Osoby towarzyszące w czasie warsztatów mogą także przejąć rolę uczestników i brać udział w zadaniach. To wzbudzi w nich zrozumienie dla zleconego młodzieży zadania artystycznego i otworzy nowe spojrzenie na grupę.

Kontakt z uczestnikami/uczestniczkami przed warsztatami

Podczas spotkania przygotowawczego młodzież przed rozpoczęciem warsztatów może poznać artystów/artystki. Dzięki temu uczestnicy dowiedzą się, w czym wezmą udział.

Sprawy organizacyjne

Zespół prowadzący składający się z 1–2 osób nie powinien zajmować się sprawami organizacyjnymi. Certyfikaty, ankiety ewaluacyjne, listy z adresami uczestników/uczestniczek powinny być przygotowane przed rozpoczęciem się warsztatów.

Ustalenia odnośnie wspólnego działania w trakcie warsztatów

Czy jesteśmy z grupą na ty, czy na pan/pani? Co będą robiły osoby z zespołu prowadzącego, które w danym momencie nie pracują z grupą?

PODCZAS WARSZTATÓW

Poinformowanie uczestników/uczestniczek o zespole prowadzącym i podziale ról

Uczestnicy powinni wiedzieć, kogo można o co zapytać w zespole prowadzącym. Ważna jest jasność co do nieobecności pojedynczych osób z zespołu prowadzącego. Należy nazwać powody nieobecności, ponieważ tego oczekują uczestnicy.

Codzienne rozmowy w zespole prowadzącym w trakcie warsztatów

Codzienne rozmowy w zespole sprawdzają się, jeśli istnieje potrzeba spokojnego omówienia zmian w programie i okazują się konieczne. Umożliwiają one elastyczne reagowanie na to, co dzieje się w czasie warsztatów. Wcześniej przygotowany plan na cały czas trwania warsztatów jest podstawą do działania. W trakcie spotkań zespołu konieczne jest codzienne porozumienie się w zespole na temat sytuacji w grupie i na temat poszczególnych uczestników/uczestniczek (np. Na których uczestników zwracamy uwagę w zbyt małym stopniu?).

PO WARSZTATACH

Zaplanowanie czasu na wspólną, wyczerpującą rundę ewaluacyjną

Aby możliwa była refleksja nad doświadczeniami i zastanowienie się, co następnym razem powinno przebiegać inaczej, konieczne jest przynajmniej jedno spotkanie służące ewaluacji. Spotkanie to powinno odbyć się po upływie pewnego czasu, aby każdy znalazł chwilę na indywidualną refleksję.

Kontynuacja

Sensowne jest wspólne prowadzenie kilku warsztatów względnie nie tworzenie nowego zespołu na każde warsztaty. Tylko w ten sposób istnieje możliwość uczenia się od siebie nawzajem i podnoszenie jakości wspólnej pracy. Za drugim razem wszystko będzie prostsze!

Bau des Glashauses während des Workshops
»Das Glashaus«,
IJBS Sachsenhausen 2009

Budowa szklanej rzeźby podczas warsztatów
»Szklany dom«,
MDSM Sachsenhausen 2009



Kapitel 3

Die NS-Geschichte und ich

»Erziehung zur Mündigkeit« in der pädagogischen Arbeit an KZ-Gedenkstätten?	72
»Ich« und die NS-Geschichte	73
Hilfe, Reflexion! – Paradoxien der Überforderung	75
»Dazu steht nichts auf den Tafeln!«	79
Gestalten heißt Entscheiden	83
»Das gibt's doch schon!«	86
Was kann die Kunst: Jetzt- Ich – Du - Hier?	88

Rozdział 3

Historia narodowego socjalizmu i ja

»Wychowanie do dojrzałości« w pracy pedagogicznej w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych?	90
»Ja« i historia narodowego socjalizmu	92
Pomocy, refleksja! Paradoksy przeciążenia	94
»Na tablicach informacyjnych nic o tym nie ma!«	97
Tworzyć to znaczy decydować	101
»To już przecież było!«	104
Co może sztuka: Teraz – Ja – Ty – Tutaj?	106



Die Rippen sollen zu sehen sein. Weil hier Häftlinge auch verhungert sind. Nur der Knöchel ist mir unten etwas dick geworden. Aber ich habe gedacht, vielleicht ist er verstaucht. Das ist mir auch schon mal passiert.

Die NS-Geschichte und ich

Am Beginn des Modellprojekts kunst-raum-erinnerung stand die These, dass künstlerische Ansätze in der Gedenkstättenpädagogik Jugendlichen individuelle, selbstbestimmte Zugänge zur Geschichte ermöglichen können.

Unser Ziel war es, gemeinsam mit Künstlern/innen und Gedenkstättenmitarbeitern/innen zu erproben, ob und wie es durch künstlerische Ansätze und Formen ästhetischer Reflexion möglich wird, aus unpersönlichen, normierten Formen der Aneignung der NS-Geschichte auszubrechen zugunsten einer prozessorientierten, reflexionsbetonten, diskussionsfreudigen, persönlichen Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Geschichte und miteinander.

In diesem Kapitel werden die Erfahrungen mit der Zielstellung aus den Perspektiven von drei Künstlern/innen, einer Bildungsstättenmitarbeiterin und dem Modellprojektteam reflektiert.

»Erziehung zur Mündigkeit« in der pädagogischen Arbeit an KZ-Gedenkstätten?

Katinka Steen

In der pädagogischen Arbeit an KZ-Gedenkstätten von »Erziehung zur Mündigkeit« zu sprechen, versteht sich nicht von selbst. Gedenkstätten sind als ehemalige Tatorte und Orte des Leidens normativ stark besetzt. Diesen Orten haften Vorstellungen über Verhaltensweisen, Tabus und Emotionen an, die üblich, angemessen oder richtig erscheinen. Auch jenseits der normativen Aufladung der Gedenkstätten unterliegt die Aneignung der NS-Geschichte einem hohen Konformitätsdruck. Wohl nirgendwo ist das Zu-Wissende so eng verknüpft mit der vermeintlichen oder tatsächlichen Erwartung, wie man sich dazu zu verhalten habe. Mit dem Thema KZ-Gedenkstätte verbinden die meisten Phrasen, Symbole und Gefühlszustände, die nahelegen, wie man darüber spricht, wie man darauf verweist und wie man darauf reagiert. Und wer es nicht weiß, der kann es bei den alljährlichen Gedenktagen studieren.

Erst das Bemühen der Gedenkstätten in jüngerer Zeit, auch Lern- und Bildungsort sein zu wollen, führte zur Entwicklung pädagogischer Konzepte, die sich unter den Stichworten »Mündigkeit«, »Partizipation«, oder »individuelle Ansätze« von einer moralischen Überfrachtung abgrenzen. Wie allerdings diese Begriffe theoretisch bestimmt sind, bleibt häufig unklar.

Mit dem Schlagwort »Mündigkeit« beruft man sich in der pädagogischen Arbeit häufig auf Theodor W. Adorno. Allerdings wird dabei oft die gesellschaftskritische Dimension seiner Überlegungen zu Erziehung und Bildung nicht bedacht. Denn diese hatten ihr Zentrum stets in dem Skandal, dass Menschen zu Taten wie jenen in Auschwitz überhaupt fähig waren.

In Adornos Argumentation ist Mündigkeit eine in früher Kindheit und Jugend vorbereitete Fähigkeit zur kritischen Distanz und zu lebendiger, keiner äußeren Autorität hörigen Reflexion. Ein wesentliches Kennzeichen einer mündigen Gesellschaft wäre die verbreitete individuelle Fähigkeit nicht mitzumachen. Dass die Menschen zum Nichtmitmachen außerstande waren, war eine Voraussetzung dafür, dass sie die Taten von Auschwitz zuließen. So meint Mündigkeit im Sinne Adornos heute vor allem das Bewusstsein für die Gefahr ihrer gesellschaftlichen Abschaffung.

Aus Adornos Analysen der gesellschaftlichen Entstehung einer verhängnisvollen, unmündigen Charakterstruktur lässt sich nicht unmittelbar ein didaktisches Setting für begrenzte Workshops pressen. Warum und wie sollten wir dennoch an einer »Erziehung zur Mündigkeit« in der pädagogischen Arbeit an KZ-Gedenkstätten festhalten?

Ein Weg zur pädagogischen Konkretisierung einer »Erziehung zur Mündigkeit« könnte die Einbeziehung Theodor W. Adornos »Theorie der Halbbildung« sein. Adorno beschreibt »Halbbildung« als verdinglichte, autoritäre Beziehungslosigkeit des Subjekts zum Gewussten- und nicht, wie der Begriff häufig umgangssprachlich benutzt wird, als halbes also unvollständiges Wissen. Symptome der Halbbildung sind das schnelle »Bescheidwissen«, die Orientierung am Approbierten, die unreflektiert abrufbaren Verfügungsweisen über das, was man nun mal wissen muss. Halbgebildete klammern sich an die überlieferten »Güter« der Bildung. Man könnte sagen: Halbbildung ist unmündiges Wissen.

Gewendet auf diese skizzierten Überlegungen zur »Halbbildung« hätte »Erziehung zur Mündigkeit« in der pädagogischen Arbeit an KZ-Gedenkstätten ihr Ziel darin, ein Bewusstsein für jene standardisierten sprachlichen und bildlichen Produkte zum Nationalsozialismus zu entwickeln, die eine subjektive und lebendige Aneignung der Geschichte verhindern.

»Ich« und die NS-Geschichte

Juliane Heise

Was ist meine Geschichte mit der NS-Geschichte? So könnte die zentrale Frage zum Workshop »Dialog mit einer Biografie« im November 2008 lauten. Hier ging es um ein subjektives Arbeiten mit Biografien von Tätern und Opfern, die im Zusammenhang mit dem ehemaligen Konzentrationslager Sachsenhausen standen. In der künstlerischen Umsetzung sollte das Auf-



Das hier auf dem Bild, das bin ich, wie ich meinen Urgroßvater, der damals SS-Mann in Auschwitz war, dabei beobachtete, wie er Spielzeug für seine Kinder, für meine Oma zum Beispiel, aus Holz schnitzt, die wir heute noch zuhause haben. Und ich stehe da vor dem Zaun und kann das nicht verstehen.

einandertreffen des »Ich« und des/der »Anderen« sichtbar werden. In diesem Zusammenhang wurde zu Fragestellungen gearbeitet wie: Was macht das Schicksal einer bis dato unbekannten Person mit mir? Wie stehe ich ihr gegenüber? Welche Fragen und Gefühle habe ich dazu?

Diese Fragen hätten auch diskutiert, die Haltungen dazu auch formuliert werden können. Aber einen komplexen Ausdruck der eigenen Subjektivität gegenüber der Geschichte zu finden, ist nicht einfach und geht über das Sprachliche weit hinaus.

Im Workshop »Dialog mit einer Biografie« bot ich den Jugendlichen weißen Stoff an, der als Fahne beidseitig gestaltet werden konnte. Diese wurde bemalt, bezeichnet, beschriftet, mit Kopierfolie bearbeitet, bestickt und zerschnitten, bis sie der gewünschten Vorstellung entsprach.

Der Begriff Zeit wird in der Begegnung mit Geschichte relativ

In der direkten Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte trifft das »Ich« auf geschriebene, dokumentierte und am Ort nachwirkende Geschichte – das ist Gegenwart. Historie und Jetzt verweben sich, das sollten die Schüler/innen erfahren, und dieser Erkenntnisschritt vollzog sich im individuellen gestalterischen Prozess. Das war ein Schritt von den ersten spontanen eher stereotypen Äußerungen: »Warum? Wie konnte das geschehen?« zu einer Analyse mit Fragen wie: »Wo stehe ich? Wie gehe ich mit dieser Geschichte um? Wie berührt sie mich und ich sie?«. Das war sehr schwierig. Häufig half die Frage weiter, warum die Biografie einer bestimmten Person gewählt wurde. Hier zeigte sich oft, dass Berührungspunkte mit der eigenen Geschichte gefunden wurden, die bewusst oder unbewusst die Auswahl geleitet hatten.

Im Workshop »Geschichte in die Hand nehmen« konnten sich die Teilnehmer/innen mithilfe selbst gebauter Puppen der NS-Geschichte annähern. Die Figuren waren groß genug, um ein Gegenüber zu sein. Aber auch klein genug, um sie noch gut und einfach verwenden zu können. Und sie waren leicht zu bauen. Der Prozess der Gestaltung stellte einen Bezug zu den Figuren her und funktionierte wie eine Aufwärmübung, bei der die Workshopteilnehmer/innen miteinander ins Gespräch kamen. Hier wurde unmittelbar etwas gefertigt, mit dem sich arbeiten ließ. Formal war das leichter als der leere weiße Stoff der Fahnen, der erst gestalterisch organisiert werden musste.

Durch aufgeklebte Fotoporträts konnten die Draht-Papierwesen leicht zu einer bestimmten Person werden. Die Puppen erwiesen sich als eine Art selbständiges Gegenüber, die ein »Eigenleben« hatten. Mit ihnen ließen sich Geschichten erfinden und reflektieren. Es wurden fiktive Begegnungen von historischen und zeitgenössischen Figuren inszeniert und versucht, Alltag von Täterfiguren durchzuspielen und auf bestimmte Charaktere zu reagieren.

Künstlerische Methoden sind Türöffner

Künstlerische Methoden sind nach diesen Erfahrungen und Beobachtungen aus den Workshops eine Art Türöffner für eine bewusste Auseinandersetzung mit NS-Geschichte. Sie helfen zu erfahren, dass Geschichte nicht nur Vergangenes ist, sondern dem, der sich ihr zuwendet, zu



jedem Zeitpunkt eine Gleichzeitigkeit bedeutet. Hier wird der subjektive Zugang praktiziert, um zu erfahren, dass ich der Geschichte begegne – hier und heute.

Sei es der Draht, der zu einem Miniskelett gebogen wurde, die Bekleidung, die der Puppe Volumen und Charakter gab, die Wahl eines Gesichts oder die Gestaltung der Stoffbahn mit Vorder- und Rückseite. Das Organisieren des Materials, der bildnerischen Medien ließ Nachdenken und Gestalten miteinander verweben und wirken. Im Schaffensprozess finden die Gedanken andere Wege als in einer Diskussion, im Gespräch oder beim Lesen.

Und die Schwierigkeiten?

Anfangs reagierten die Teilnehmer/innen oft gehemmt, denn Kunst ist für die meisten etwas Unerprobtes. In der Regel wurden diese Selbstblockaden schnell aufgelöst. Dabei halfen die ergebnisoffene Ausrichtung der Veranstaltungen und die schnelle Einsicht, dass mit den eingesetzten Materialien und Mitteln keine gängige Ästhetik bedient werden konnte.

Lenkt die Kunst nicht vom geschichtlichen Lernen ab?

Nein, im Gegenteil, sie führt noch viel intensiver dort hin.

Um Fragen zur NS-Geschichte gerecht werden zu können, war es unbedingt wichtig, Fachleute dabei zu haben. Die pädagogischen Mitarbeiter/innen der Gedenkstätte, die beim Auffinden von Quellenmaterial oder einfach durch ihr umfangreiches Wissen in den richtigen Momenten weiterhalfen. Der gestalterische Prozess erwies sich dann immer als eine Vertiefung des Wissens und gab den neu gewonnenen Erfahrungen ihren Ausdruck. Mit künstlerischen Methoden wurden hier Bereiche betreten, die sich bisher der persönlichen Erfahrung weitgehend entzogen. So kann man sagen, dass Lernen über Geschichte durch das gestalterische Arbeiten erfolgt ist.

Hilfe, Reflexion! – Paradoxien der Überforderung

Katinka Steen

In der pädagogischen Arbeit an KZ-Gedenkstätten ist neben »Mündigkeit« heute auch »Zielgruppenorientierung« ein verbreitetes Schlagwort. Gerade in Mehrtagesangeboten werden zunehmend zielgruppenspezifische Angebote angestrebt, sowohl inhaltlich in der Komplexität der Geschichtsvermittlung als auch in der Form der Auseinandersetzung. Dabei stehen nicht nur in der Gedenkstättenpädagogik vor allem die so genannten bildungsbenachteiligten Jugendlichen im Fokus. Ziel ist es, die Jugendlichen »dort abzuholen, wo sie stehen«, sie nicht zu überfordern und im Rahmen ihrer Möglichkeiten für die Geschichte zu interessieren.



Ich war sehr gerne hier, fand es faszinierend und interessant. Aber ich brauche Zeit, um meine Eindrücke richtig aufzuschreiben und werde mich zu Hause noch mal dran setzen.

In den Workshops von kunst-raum-erinnerung haben wir Situationen der Überforderung beobachtet, die nicht, wie man vermuten könnte, die Grenzen von künstlerischen Ansätzen in der zielgruppenorientierten Arbeit aufzeigen. Vielmehr verdeutlichen sie die Chancen künstlerischer Zugänge an Gedenkstätten. Gleichzeitig schärfen sie den Blick für die Notwendigkeit von Reflexionsräumen unabhängig von Bildungsniveaus.

Beispiel I: »Krasse Diskussion!«

Im Workshop »Das Glashaus« entwarfen Tischler- und Holzmechanikerauszubildende eine Skulptur aus alten Fenstern. Diese Fenster hatten die Auszubildenden selbst in der Gedenkstätte Sachsenhausen durch neue ersetzt. Jeder Teilnehmer gestaltete seinen eigenen Entwurf und nun sollte diskutiert und sich auf einen Entwurf für die Skulptur geeinigt werden.

Künstler: In euren Entwürfen ist zu erkennen, dass ein Bedürfnis nach einer dreieckigen Grundform da ist.

TN 1: Ich hab eine Idee: Würfel in einer Art Dreiecksform.

Künstler: Für mich sind das die olympischen Treppenstufen.

TN 2: Eigentlich sind doch die Würfel klar. Aber was mich noch stört: Es fehlt etwas Typisches, etwas Besonderes.

(Diskussion darüber wie die Dreiecksform in die Würfel kommen könnte).

TN 3: Ich finde das gut mit dem Dreieck. Ist ja auch wie ein Symbol für das KZ.

Künstler: Mein Problem mit dem Dreieck ist: Es ist das Symbol der Täter-Kategorisierung, Überwachung. Es muss auch zu unserer Form werden, nicht nur die der Täter bleiben. Worauf ich hinaus will: Wenn man ein solches Symbol nutzt, muss man sich klar machen, warum und wie man das nutzt.

TN 4: Ein dreieckiger Grundriss, zeltartig, fällt nicht so als Dreieck auf.

TN 5: Ja, sollen wir das Dreieck ganz lassen?

(Einige TN beteiligen sich jetzt rege und machen Vorschläge).

Künstler: Eure Befürchtungen waren gestern, dass es eine Bretterbude wird. Wo sind die hin? (weitere Diskussion)

TN 6: Mann ey, lasst uns doch einfach abstimmen, ob wir ne dreieckige Form haben wollen oder nicht.

Künstler: Lasst uns noch ein bisschen weiterreden.

TN 7: Kurze Frage: Sind das nur drei Würfel? Sonst kann man dazwischen noch was machen. (Es wird an dem Vorschlag eines TN weiter diskutiert. Manche TN werden ungeduldig).

Künstler: Sind alle einverstanden?

TN 8: Ich nicht.

Diese »Verhandlung« blieb den Teilnehmern des Glashaus-Workshops in Erinnerung. Als die Mitarbeiterin der Gedenkstätte nach der Diskussion dazu kam, erzählten ihr die Teilnehmer von der »krassen Diskussion«. Auch am nächsten Tag noch berichteten Teilnehmer der Beobachterin, dass die Diskussion »heftig« war. Was war so krass und heftig für die Teilnehmer?

Die jungen Männer mussten die Diskussion durchstehen. Es gab immer wieder Momente, in denen sie nach schnellen Lösungen suchten – »lasst uns abstimmen«. Aber der Künstler ließ sie nicht gehen. Diese Form der Auseinandersetzung, zumal basisdemokratisch organisiert, war für die Teilnehmer vollkommen ungewohnt. Der Künstler forderte sie auf, über das Verhältnis von Inhalt und Form nachzudenken. Er ließ ihnen die Entscheidung, machte ihnen aber gleichzeitig klar, dass diese Konsequenzen hat, indem er sie mit seinen Assoziationen und seiner Interpretation ihrer Entwürfe konfrontierte.

Den Teilnehmern war während der Diskussion immer wieder anzumerken, dass sie sich überfordert fühlten. Dass sie teilweise vielleicht auch kurz davor waren, auszusteigen. Dennoch verweigerte sich keiner, auch wenn das im Workshop zu einem anderen Zeitpunkt bereits geschehen war. Dass auch noch Tage nach dieser Diskussion die Teilnehmer sich darüber unterhielten, verdeutlicht noch einmal die zentrale Bedeutung dieser Auseinandersetzung.

Beispiel II: »Verarbeiten machen wir sowieso«

Am Ende eines halbtägigen Workshops mit Puppenbau und Puppenspiel zum Thema Täter/innen im Nationalsozialismus diskutierten die teilnehmenden Gymnasiasten/innen den Ablauf des Workshops. Hintergrund dieser Diskussion war eine Aussage der Künstlerin, dass die Arbeit mit den Puppen zu kurz gekommen war. Beim nächsten Mal wolle sie die Recherche im Workshop begrenzen.

TN 1: Puppenspielen ist ja Verarbeitung. Wichtiger fände ich die Recherchearbeiten. Ich würde vielleicht sogar das Puppenspiel weglassen. Verarbeiten machen wir sowieso.

TN 2: Kann ich dir nur zustimmen. Ich habe mich unterfordert gefühlt, mit Puppen zu spielen. Ältere kriegen die Verarbeitung von sich aus hin.

TN 3: Ich fand das Recherchieren auch am besten. Ich glaube, man denkt da sowieso noch mal drüber nach.

Lehrerin: Ich denke, man kann beide Dinge machen. Recherche muss man auch irgendwie wieder verarbeiten. Ihr seid von der Schule verseucht.



Die Jugendlichen krallten sich geradezu an der Recherche fest, obwohl diese bereits einen großen Teil des Workshops ausgemacht hatte. Die Schüler/innen beherrschten die Recherche und Präsentation historischer Daten. Aber es verunsicherte sie, eine Puppe in die Hand zu nehmen und spontan eine Szene zu entwickeln. Diffuse Gedanken und ungeklärte Fragen zu formulieren und zur Diskussion zu stellen, fiel ihnen genauso schwer, wie eine Unsicherheit mit der Geschichte auszudrücken.

Diese bildungsorientierten Jugendlichen hätten selbständig immer mehr historische Daten ansammeln können. Das Beispiel legt allerdings die Vermutung nahe, dass diese Daten zwar abrufbar sind, aber der Schritt der persönlichen Verarbeitung fehlt. Verunsicherungen entstanden in Workshops mit Gymnasiasten/innen häufig dort, wo der künstlerische Auftrag lautete, den offiziellen Pfad der NS-Geschichtsschreibung zu verlassen. Es fiel den meisten Teilnehmern/innen sehr schwer, sich selbst im Umgang mit dieser Geschichte zu beobachten und sich weniger gesicherten und fragileren Punkten zuzuwenden.

TN 1: Ich hatte erst eine sehr gute Idee. Dann sollten wir uns selbst einbringen. Dass man sich selbst einbringen musste, ist mir voll schwer gefallen. Das hat alles versaut.

TN 2: Etwas über sich zu erzählen war das Schwerste. Die Biografie sollte nicht untergehen.

Jenseits der Zielgruppenspezifik

Die von uns gemachten Beobachtungen werfen die Frage auf, ob nicht beiden Gruppen das Handwerkszeug fehlte, die Geschichte, ihre eigene Darstellung dieser Geschichte oder die Darstellung anderer zu reflektieren, in eine Beziehung mit ihr zu treten. Um die Jugendlichen dabei zu unterstützen, ist es hilfreich, die oben genannten Tendenzen unterschiedlicher Gruppen im Hinterkopf zu haben. Aber unsere Beobachtungen haben auch gezeigt, dass es kontraproduktiv ist, Zielgruppenschubladen zu bedienen, weil ein solches Vorgehen in jedem Fall Jugendliche »verliert«. Die Chance künstlerischer Ansätze ist gerade, dass solche Schubladen nicht gebraucht werden, sondern im besten Fall den Einzelnen individuelle Angebote gemacht werden können. So dass ihnen auf ihren jeweiligen Wegen Unterstützung gegeben werden kann, neue, ungewohnte Erfahrungsräume zu betreten.

Zielgruppenspezifische Zugänge haben ihre Berechtigung, da sie zu einer Stärkung der Teilnehmer/innen beitragen können. Die Jugendlichen tun etwas, das sie beherrschen und wofür sie Experten/innen sind. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager bereits verunsichernd genug ist. Dennoch zeigen unsere Erfahrungen, dass es jenseits der Zielgruppenspezifik einen gemeinsamen Mangel im Umgang mit der NS-Geschichte gibt. Es fehlt an einer Fähigkeit zur Reflexion, sowohl hinsichtlich des angeeigneten Wissens als auch der eigenen Gedanken und Gefühle zur Geschichte und ihrer



Ich war schon oft hier in der Gedenkstätte. Ich würde sagen, man stumpft mit der Zeit auch ab. Aber dadurch dass ich mich heute mit Einzelschicksalen beschäftigt habe, war ich sehr ergriffen. Ich bin mir zum ersten Mal wirklich bewusst geworden, wo ich mich hier befinde. Das war sehr intensiv und emotional.

Bedeutung. Die hier aufgeführten Beispiele zeigen die Möglichkeiten, die künstlerische Ansätze zur Bewältigung dieser Aufgabe bieten. In Kunst-Workshops an Gedenkstätten, die kritisch durchdacht und aufmerksam angeleitet sind, können Jugendliche verschiedene Formen der Reflexion von Geschichte üben. Dazu gehört auch, einen Umgang mit Überforderung, Zweifeln und Verunsicherung zu erlernen, der nicht lähmt, sondern neue Erfahrungen ermöglicht.

»Dazu steht nichts auf den Tafeln!«

Annäherungen an eine »Erziehung zur Mündigkeit« im Umgang mit der NS-Geschichte in den Workshops von kunst-raum - erinnerung

Katinka Steen

Die Schwierigkeiten aber auch die Chancen, den Normierungen bei der Aneignung der NS-Geschichte zu entgehen, zeigen unsere Erfahrungen mit dem temporären partizipativen Kunstprojekt »Gedenkwerkstatt«. Die Künstlerin schuf eine Art »dreidimensionales Gästebuch« als Möglichkeit für die Besucher/innen der IJBS Oświęcim/Auschwitz, ihre Erfahrungen in und mit der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau sichtbar zu reflektieren und auszudrücken. Den Raum gestaltete die Künstlerin mit äußerst zurückhaltenden Denkanstößen wie einzelnen Wörtern und angedeuteten Grafiken. Als Material standen Papier, Stifte und Klebstoff bereit. Die Wände konnten direkt beschrieben oder bemalt werden. Der Raum war von 9–21 Uhr geöffnet und lud die Nutzer/innen zur eigenständigen Einzelarbeit ein.

Auffällig viele der Beiträge in der Gedenkwerkstatt griffen auf erinnerungskulturell bekannte und übliche Gedenk- oder Mahnungsphrasen zurück. Und das, obwohl dieser Raum gerade die gegenteilige Idee verfolgte. Eigene Gedanken und Gefühle konnten anonym und ungestört reflektiert werden und anderen als Diskussionsangebot dienen.

Dennoch fand sich in den Beiträgen häufig eine geradezu standardisierte Gedenklyrik. Allerdings machten wir auch eine andere Erfahrung mit der Gedenkwerkstatt. In der Schreibwerkstatt »Tätersprache–Opfersprache« integrierte das Team die Möglichkeit, in der Gedenkwerkstatt zu arbeiten in die Workshopzeit. Und nicht nur das: Die Künstlerinnen fragten nach, wie die Jugendlichen die eigenständige Arbeit in der Gedenkwerkstatt empfanden und erzählten, was ihnen selbst dort aufgefallen war. Auf diese Weise entstand, veranlasst durch Beiträge in der Gedenkwerkstatt und ihre gemeinsame Reflexion, unter den Teilnehmern/innen eine intensive Diskussion über Jugendkulturen in Polen und Deutschland.

Das Beispiel Gedenkwerkstatt lässt vermuten, dass es in der pädagogischen Arbeit an Gedenkstätten nicht ausreicht, ein ästhetisches Raumkonzept einfach nur bereitzustellen, sondern



Wir haben die Aufgabe nicht richtig verstanden, dass es um uns und um unsere Fragen geht. Wir dachten, wir brauchen fertige Antworten.

dass es notwendig ist, die Jugendlichen bei der Reflexion der eigenen Darstellungsweisen und denen der anderen zu unterstützen und gezielt Anreize zu setzen gegen die Reproduktion standardisierter Darstellungsweisen der NS-Geschichte.

Möglichkeiten und Grenzen einer mündigen Aneignung der NS-Geschichte in Kunst-Workshops

Nach unseren Erfahrungen führten zwei Formen von Workshops eher zur Reproduktion von standardisierter Gedenkkultur. Erstens waren das Workshops, die vergleichsweise autoritär geleitet wurden und in denen zu Beginn des Workshops bereits feststand, welches Produkt am Ende stehen sollte. Diese Workshops waren dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmer/innen nur wenige Möglichkeiten hatten, mit- und untereinander zu sprechen. Wenn gesprochen wurde, so geschah dies in der Frage-Antwort-Form zwischen Leitung und Teilnehmern/innen. Dabei ging es eher um »richtig« und »falsch« als um eigene, vielleicht auch ungedeckte Gedanken und Gefühle. In diesen Workshops sprachen die Jugendlichen während der Arbeit sehr häufig im Modus »sollen« und »dürfen« – ein Hinweis auf den autoritären Charakter der Anleitung.

Die zweite Workshop-Form, in der sich die Jugendlichen deutlich an etablierten phrasenhaften Darstellungsweisen orientierten und diese kaum hinterfragten, zeichnete sich dadurch aus, dass die künstlerische Arbeit »laufen gelassen« wurde. Nach den Einführungen zur Geschichte und zur künstlerischen Arbeitsform wurden die Jugendlichen mit ihrer Darstellungsidee größtenteils sich selbst überlassen.

Neben diesen »autoritären« und den unbestimmt »antiautoritären« Arbeitsweisen in den Workshops konnten wir aber auch eine dritte Form beobachten. Diese war die häufigste und überzeugendste der Workshopformen. Sie lieferte immer wieder Hinweise darauf, wie Formen der individuellen Aneignung von Geschichte ermöglicht werden könnten. Wodurch zeichnete sich diese Arbeitsform aus?

Jugendliche gestalten den Raum der Auseinandersetzung

Von Beginn an machten die Künstler/innen hier deutlich, dass das Workshopkonzept offen und veränderbar ist. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, Änderungsvorschläge für den Workshopverlauf oder die Workshopzeiten zu machen, die anschließend verhandelt wurden. So beharrten Teilnehmer/innen einer Schreibwerkstatt darauf, dass sie nicht in festgesetzten Schreibzeiten – »auf Kommando« – schreiben könnten, sondern ihre kreativen Zeiten selbst bestimmen müssten. Das Werkstattkonzept war so angelegt, dass solche Freiräume möglich waren. Die Jugendlichen schrieben ihre Texte teilweise nach »Feierabend« und besprachen diese manchmal noch am selben Abend spontan mit den Künstlerinnen. Ähnlich eigenständig verhielten sich Teilnehmer/innen in mehreren Workshops bei der Entscheidung, wie oft sie die Gedenkstätte und die Ausstellungen besuchen wollten.



Eine weitere Möglichkeit bestand in einigen Workshops darin, die Räume nach den eigenen Bedürfnissen für die künstlerische Arbeit einzurichten und die Arbeitsatmosphäre zu gestalten. Die selbständige Gestaltung des Rahmens zeigte sich in manchen Workshops auch darin, dass die Teilnehmer/innen selbst entschieden, ob sie allein oder in Kleingruppen arbeiten würden. Auch bestimmten sie, wann sie andere zu Rate ziehen mochten, ein Gespräch untereinander oder mit dem Leitungsteam führen wollten.

Durch diese Freiheiten in der Rahmengestaltung hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihren eigenen Fragen und Herangehensweisen zu folgen und so in eine lebendige Auseinandersetzung mit der Geschichte zu gelangen. Gleichzeitig machte nicht jede/r einfach was er/sie wollte, sondern verhandelte die jeweiligen Gestaltungsvorschläge mit dem Leitungsteam und den anderen Teilnehmern/innen.

Jugendliche eignen sich die Geschichte entlang eigener Fragen an

Eine Möglichkeit, eigenständige Aneignungen der Geschichte anzuregen, beobachteten wir im Finden und Erzählen individueller Geschichten mit verschiedenen künstlerischen Medien. Als besonders wertvoll erwiesen sich Workshops mit dem Medium Comic. Hier war jede/r Teilnehmer/in aufgefordert, eine eigene Geschichte auf dem Gedenkstättenengelände oder in den Ausstellungen zu finden und zu entwickeln. Die Jugendlichen informierten sich sehr intensiv. Bei der Arbeit an den Bild-Geschichten entstanden detaillierte Fragen zum historischen Geschehen, bei deren Beantwortung die Gedenkstättenmitarbeiter/innen die Jugendlichen mit ihren Kenntnissen unterstützten. Extrarecherchen und Anfragen im Archiv waren dann nicht selten. Manche Fragen blieben offen.

In diesem Prozess waren die Akteure/innen des Leitungsteams enorm wichtig. Weder gaben sie vor, welches Thema die Jugendlichen wie bearbeiten sollten, noch ließen sie die Jugendlichen mit der Arbeit allein. Sehr wertvoll waren dabei orientierende Hinweise. Zum Beispiel, welche Länge des Comics sinnvoll ist und welche Möglichkeiten es gibt, ihn im ehemaligen Konzentrationslager oder in der Gedenkstätte anzusiedeln. Beim Konstruieren einer Geschichte und ihres sprachlichen und bildlichen Aufbaus bewährte sich die Form der Einzelberatung in den Comic-Workshops. Künstler wie Gedenkstättenmitarbeiter/innen standen für Fragen zur Verfügung und bestärkten die Jugendlichen in ihren Ideen.

Geschichten zu erzählen bedeutete auch, sich selbst darüber klar zu werden, welcher Ausschnitt der Geschichte wichtig ist. So bot sich die Chance, gemeinsam anhand der unterschiedlichen Geschichten darüber nachzudenken, wer was warum erzählt. Auch für eine solche Reflexion brauchen die Jugendlichen die Unterstützung des multiprofessionellen Teams.

Jugendliche bringen sich selbst in die Auseinandersetzung ein

Es gab Workshops, in denen die eigene Beziehung zur NS-Geschichte Thema der künstlerischen Arbeit war. Im Workshop »Dialog mit einer Biografie« gestalteten die Jugendlichen



Besonders beeindruckend fand ich, dass wir das gleiche Thema verschieden behandelt haben, dass ich gesehen habe, wie die anderen darüber denken.

jeweils eine Stofffahne zur Begegnung mit einer Biografie eines Häftlings oder eines Täters. Auch in den Schreibwerkstätten gab es Textformen, in denen die Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit der Gedenkstätte und der Ortsgeschichte schrieben. In den Puppen-Workshops stand das Thema im Vordergrund, wie man selbst bzw. eine imaginierte Person aus dem Jahre 2009 der Geschichte oder historischen Personen begegnet. Seminare solcher Art endeten nicht in Selbsterfahrungsprozessen, sondern die künstlerischen Mittel ermöglichten ein zu reflektierendes Verhältnis von Nähe und Distanz. Diese Workshopansätze waren hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung die schwierigsten, denn zu diesen Themen »steht nichts auf den Tafeln« in der Gedenkstätte. Doch sie schienen auch ganz besonders geeignet, eine lebendige und subjektive Aneignung der Geschichte zu ermöglichen.

In anderen Workshops kamen eigene Bezüge eher subtil zum Vorschein. Zum Beispiel wenn deutlich wurde, dass es biografische Gründe bei Jugendlichen gab, sich für eine Biografie oder ein bestimmtes Thema zu interessieren.

Bei der Bewusstwerdung eigener Bezüge zur Ortsgeschichte war es wichtig, dass die Leitung mit Nachfragen unterstützte und zur weiteren Arbeit ermutigte. In diesen Workshops bewegten sich die Jugendlichen in einem Spannungsverhältnis zwischen Überforderungsgefühlen und Erfolgserlebnissen. Für das Leitungsteam war das ein Balanceakt zwischen Herausfordern und Ermutigen der Teilnehmer/innen.

Individuelle Erfahrung und Kommunikation in der Gruppe

Auffällig bei den Rückmeldungen vieler Teilnehmer/innen war die Betonung der Zusammenarbeit untereinander. Die Möglichkeit, Interessen, Gedanken und Ideen der anderen im Workshop gesprächsweise zu erfahren oder in den künstlerischen Darstellungen zu erleben, wurde nach einigen Workshops so stark gelobt, dass wir hellhörig wurden. Offensichtlich erlebten die Jugendlichen es als etwas ganz Besonderes und deshalb ganz und gar nicht Selbstverständliches, von den persönlichen Auseinandersetzungen anderer Jugendlicher zu erfahren. Hier scheint eine große Chance gegen die Allmacht stereotyper Geschichtshäppchen aus manchen Medien zu liegen. Viele Jugendliche wollen nicht einfach Filme oder Lehrbücher konsumieren. Sie wollen wissen, was andere zu dieser Geschichte denken, wie sie damit umgehen, was sie auslöst, was die anderen daran beschäftigt. Und das hat wiederum Auswirkungen auf die eigene Erfahrung.

Was kann Kunst?

Pädagogische Arbeitsweisen, die geeignet sind, eigenständige Aneignungen der NS-Geschichte zu ermöglichen, gibt es auch jenseits der Kunst. Dennoch kann die Kunst- und können die Künstler/innen- vielleicht etwas besonders gut, was Pädagogen/innen gemeinhin schwerfällt. Künstler/innen sind es gewohnt, Unsicherheit auszuhalten, das Fehlerhafte, Fragile, letztlich



den Zweifel als notwendiges Moment ihrer Arbeit mit einzubeziehen. Künstler/innen suchen Ausdrucksformen für Erfahrungen, die sich nicht vorab der Verbalisierung fügen müssen. Das soll nicht der vorrationalen, unreflektierten Intuition die Türen öffnen, sondern Reflexion in eine andere Stellung bringen. Wichtig ist dies dort, wo die Frage, womit und über was reflektiert werden soll, zugestellt scheint von allgewaltiger Bildproduktion. Der Nationalsozialismus begegnet uns heute, wie keine andere historische Epoche, ikonisiert und durch kulturelle Produkte verbildlicht. Die Produkte drängen sich, auch wo sie es nicht wollen, an die Stelle des real Geschehenen. Woody Allen hat es ganz gut getroffen. Als alter, paranoider jüdischer Komiker David Dobel drängt er in »Anything Else« seinen jungen Schüler Jerry dazu, sich gegen die Antisemiten im Manhattan der 1990er Jahre zu bewaffnen. Begründung: »Sonst endest du in schwarz-weiß, unterlegt mit Cellomusik in Moll.«

Wenn Jugendliche im künstlerischen Selbstversuch Bilder, Figuren und Motive produzieren, werden sie sich im besten Fall des Fragwürdigen bewusst, das im Gemachten der routinierten kulturellen Produktion zum Nationalsozialismus liegt.

Gestalten heißt Entscheiden

Fünf Thesen zu den Funktionen ästhetischen Darstellens in künstlerischen Workshops

Thorsten Streichardt und Anna Meier

Die Auseinandersetzung mit den Erlebnissen von Überlebenden fällt nicht leicht. Der Besuch der ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslager erzeugt oftmals Fassungs- und Sprachlosigkeit. Wie kann es gelingen, das bedrückende Gefühl der Ohnmacht gegenüber dem Leid und den grausamen Taten zu überwinden?

Entlang der Erfahrungen in den Workshops »Geschichten zur Biografie« beschreiben wir, was der künstlerische Ansatz in gedenkstättenpädagogischen Settings leisten kann.

1. Dein Blick steht im Mittelpunkt.

Das künstlerische Feld bietet Raum zur Entfaltung der eigenen Wahrnehmung. Über das Zeichnen von Szenen, z.B. zur Frage wo das Thema in ihrem Alltag eine Rolle spielt, werden Fragen, Perspektiven und Bedeutungen der Teilnehmenden sichtbar und können reflektiert werden. Mit eigenen Videoaufnahmen, Bild-, Wort- und Tonmontagen setzen sich die Teilnehmer/innen in



direkte Beziehung zum/zur Zeitzeugen/in – zu einer Person im Heute, deren Erfahrungshorizont über die Zeit des Konzentrationslagers hinaus reicht.

2. Unsere Gedanken treffen sich in einer Zeichnung.

Eine zweite wichtige Ebene ist die kommunikative Funktion von Kunst. Im Workshop bündeln wir die persönlichen Wahrnehmungen des ersten, allgemeinen Zeitzeugengesprächs zu drei Schwerpunkten, zu denen dann in polnisch-deutschen Teams weitergearbeitet wird. Hilfreich ist bei dieser Diskussion der Weg über die Zeichnungen zur Frage, an welche der geschilderten Erlebnisse und Gedanken sich die jungen Erwachsenen besonders erinnern. Ein Versuch, die Schwerpunktthemen nur über die Sprache zu finden, scheiterte, weil die Begriffe zu allgemein und abstrakt blieben. Beim Sortieren der Bilder nach gemeinsamen Inhalten bleibt der konkrete Bezug zur Biografie der/des Überlebenden präsent. Es entstehen fast automatisch erzählerische Bildfolgen, auf welche die Teilnehmenden zurückgreifen können.

3. Das gemeinsame Werk ist Verhandlungssache.

Gestalten heißt, Entscheidungen treffen – auswählen, was wichtig ist. Wie die Kleingruppen ihre Interviews führen, wer die Fragen stellt und wer wo im Bild sitzt, bestimmen die Teilnehmenden weitgehend selbst. Die Möglichkeit, das Interview wieder und wieder auf Video zu betrachten erlaubt eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Konzept. In der gemeinsamen Analyse des Verlaufs und in der Auswahl und Zusammenstellung der interessantesten Passagen verdichtet sich die Diskussion im Bewusstsein der persönlichen Perspektiven.

Standbilder aus dem Video mit Zofia Łyś

Zofia Łyś berichtet von einer Situation, in der sie lange nach dem Krieg auf ihre Tätowierung angesprochen wurde. Die Teilnehmenden leiten dies mit einer Serie von Bildern mit Nummern ein. Mit dem unterlegten Piepton einer Supermarktkasse stellen sie heraus, dass die Häftlinge nur noch als Ware angesehen wurden.



»Als ich einmal nach Krakau fuhr, sprach mich ein Mann an,

» Ich hatte erst gar keine Idee, was ich machen soll, aber jetzt habe ich was gefunden! Paul Hoffmann. Und er sieht sogar fast genauso aus wie der Charakter, den ich schon gezeichnet habe!

4. Die Vergangenheit stellen wir heute her.

Auf der Suche nach einfachen aber prägnanten Bildern, die die Aussagen des Interviews unterstützen, nutzen die jungen Erwachsenen Bilder aus ihrem Alltag bzw. der nahe liegenden Umgebung der IJBS. Dadurch aktualisieren sie die außerhalb der eigenen Erfahrung liegende Vergangenheit in der Gegenwart. Natürlich tauchen hier auch stereotype Darstellungen und Vorurteile auf. So bieten sich dem Leitungsteam konkrete Anlässe zur Diskussion in der Gruppe.

5. Sehen, was wir erreicht haben.

Die bisher genannten Funktionen beschreiben die aktivierenden Aspekte der künstlerischen Vorgehensweise. Diese Aktivität spiegelt sich im fertigen Film als Ergebnis. In erster Linie für die Teilnehmer/innen selbst dokumentiert das Video ihre Begegnung mit der/dem Zeitzeugen/in und öffnet den Blick für die weitere Beschäftigung mit dem Thema. Darüber hinaus lassen sich die inzwischen in drei Workshops entstandenen Filme in der pädagogischen Arbeit mit anderen Gruppen nutzen.

Die Alltagsbilder und -geräusche heben die zeitliche Distanz zur Geschichte auf und provozieren über das ökonomistische Prinzip der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik und seine strukturelle Kontinuität seit der Industrialisierung bis heute nachzudenken.



was das für eine Nummer sei, warum ich mir diese gemacht habe.



[...] ich sagte ihm, dass als die Deutschen kamen,



sie Kühe mit Brandmarken versehen haben, und ich war eine von diesen Kühen.«

» Mich beunruhigt, dass ein Mensch, der geliebt wurde, eine Schießanlage einrichtet. Wenn nicht mal Liebe schützt? Da denke ich dann, das kann jeder Zeit wieder passieren.

»Das gibt's doch schon!«

Über kulturell vermittelte Geschichtsbilder und Symbole der Shoah, die den Jugendlichen in ihrer eigenen Workshoparbeit begegnen.

Katinka Steen

Es lässt sich vermuten, dass in Workshops, in denen mit ästhetischen Darstellungen gearbeitet wird, sprachliche und symbolische Stereotypen über den Nationalsozialismus besonders zu Tage treten. Unsere Beobachtungen bestätigen diese These. Kein einziger Workshop, ob mit Comic, Video, Fotografie, Literatur, Skulpturen oder LandArt, in dem sich die Jugendlichen in ihren Äußerungen nicht der etablierten Versatzstücke aus der kulturellen Kommunikation über den Nationalsozialismus und die Shoah bedient hätten. Das zeigt, wie standardisiert die Geschichte des Nationalsozialismus heute angeeignet wird.

Gleichzeitig liegt hierin eine große Chance: Die Phrasen und Klischees kommen in der künstlerischen Arbeit zum Vorschein, sie finden eine Ausdrucksform, sie werden erfahrbar und besprechbar.

Bemerkenswert ist, dass sich die Jugendlichen häufig selbst am Etablierten, Standardisierten, »Abgedroschenen« stießen, das sie an den eigenen Arbeiten und denen anderer beobachteten. Das Gleichförmige wurde ihnen bewusst, und einige waren auch in der Lage, diese Arten der Darstellung zu kritisieren.

Es ist eine große Herausforderung, Ausdrucksformen auf diesem Niveau zu reflektieren. Die Jugendlichen bedürfen hierzu der Unterstützung des multiprofessionellen Leitungsteams aus Künstlern/innen und Gedenkstätten- bzw. Bildungsstättenmitarbeitern/innen. Gedenkstättenmitarbeiter/innen haben die Kompetenz, Äußerungen dieser Art historisch zu kontextualisieren und zu kritisieren, während Künstler/innen ästhetische Darstellungen interpretieren und einordnen können. Im Idealfall ergänzen sich beide Professionen. Doch die Fallstricke sind für das Leitungsteam nicht zu unterschätzen. Um Klischees reproduzierenden Aneignungsformen zu entgehen, brauchen die Jugendlichen Arbeitsaufträge, die die Reflexion standardisierter Ausdrucksweisen über den Nationalsozialismus und ihre Bedeutung für die Wahrnehmung der Geschichte unterstützen.

Aus dem Workshop »Das Glashaus«

Die begleitende Sozialpädagogin gibt Anregungen für Bildunterschriften:

Sozialpädagogin: Orte grausamer Vergangenheit geraten in Vergessenheit.

Künstler: Oder vielleicht: Hier sieht man ja gar nichts.

TN 1: Oder: Zum Gedenken an die Opfer?

TN 2: Ach, das ist doch abgedroschen.

Aus dem Workshop »2 machen 1 Bild«

Die Teilnehmer/innen erhalten den Arbeitsauftrag, ein Motiv aus der Erinnerung zu zeichnen, das sie dann am nächsten Tag in der Gedenkstätte fotografieren wollen. Die Zeichnungen werden in die Mitte gelegt und gemeinsam besprochen:

Künstlerin: Was fällt euch an den Zeichnungen auf?

TN 1 (prompt): Alle gleich!

TN 2: Alle haben das Gleiche gezeichnet.

Künstlerin: Woher kommt das?

TN 3: Vielleicht ist es der erste Eindruck. Der erste Eindruck bleibt in Erinnerung.

Künstlerin: Noch andere Ideen?

TN 4: Weil die KZs gleich gebaut wurden.

Künstlerin: Was sieht man?

TN 1: Baracken, Zäune, »Arbeit macht frei«.

Aus dem Workshop »Schreiben statt zu verstummen«

Die Teilnehmerinnen besprechen einen in der Schreibwerkstatt entstandenen Text einer Teilnehmerin. Die ersten Reaktionen:

TN 1: Viele Wörter, die häufig in Zusammenhang mit dem Thema verwendet werden.

TN 2: Der Ausdruck »zu laute Stille« war schon zu oft und zu laut da.

TN 3: Wofür ist die Rose wichtig? Wofür steht sie?

Was kann die Kunst: Jetzt – Ich – Du – Hier?

Birgit Kammerlohr

Puh, ... mein erster Gedanke. Diese Diskussion zu führen ist heikel, brennend, ermüdend, fragwürdig, notwendig, scharf und charmant.

»...Die Kunst lebt von Protagonisten, die sich widerständig zeigen und in der Präsentation ihrer ‚Werke‘ schwer durchschaubar oder undurchschaubar bleiben. Der Künstler setzt sich ab durch den Wunsch zur Differenz: ‚Um ein Selbst zu sein, muss ich anders sein als die anderen.‘ – ... ‚Was ich bin, erfahre ich nur im Unterschied zu den anderen.‘...«

So der Kunstpublizist und Kurator Paolo Bianchi in einem Gespräch mit Thomas Feuerstein, im August 2005. Und weiter schreibt er: »...Das ästhetische Selbst ereignet sich in dem komplexen Ineinanderwirken von Leben, Privatem, Innerem, Eigenem, Subjektivem, dem Ich und dem Räderwerk des Alltags einerseits und der Kunst, der Öffentlichkeit, dem Äußeren, Fremden, Objektiven, dem Wir und der Gesellschaft des Spektakels andererseits. In der Kunst löst sich das Denken in Oppositionen auf.«

Während ich das abschreibe, weil es eine Position ist, die mir auch noch in Auszügen gefällt, denke ich an unsere Dolmetscherin, die sehr genau und sehr skeptisch ist mit der Sprache und der Kunst und beginne noch einmal von vorne.

Mit der Kunst ist das so eine Sache. Sie ist dort, wo ein Künstler, eine Künstlerin etwas tut, das es ihm oder ihr ermöglicht, etwas Eigenes über all das Unfassbare dieser Welt in erfahrbaren Häppchen einem neugierigen und zugewandten Publikum zu erzählen. Oft gibt sie sich deutlich als Kunst zu erkennen. Im Verborgenen kann sie nicht sein, sie geschieht, wenn wir sie wahrnehmen und sie bedarf unserer Zuneigung.

Hier, in dem Aspekt der Würdigung, treffen sich möglicherweise Ansprüche von Pädagogik und Kunst.

Aber: Sie hat durch den ihr eigenen Charakter des Widerständigen ihre Schwierigkeiten mit der Demut, die dieser Ort einfordert. Das lässt sich nicht einfach auflösen.

Und wenn man klären möchte, was die Kunst leisten kann im Rahmen eines gedenkstättenpädagogischen Konzeptes, bei dem es um die Reflexion von Vermittlungsstrategien im internationalen Vergleich gehen sollte, müsste man zunächst die Positionen der einzelnen Protagonisten/innen betrachten.

Und wenn da etwas Künstlerisches vor sich geht, wo ist die Künstlerin und wo die Kunst?



Mir hat der Workshop echt gut gefallen, nur das ständige Diskutieren und Entscheiden, das fand ich doof. Wir hätten ja auch mal abstimmen können, oder es hätte jemand sagen können: macht es so oder so.

Die Künstlerin stellt in einem die einzelnen Ergebnisse der Partnerarbeiten vorstellenden Vortrag fest: Die mit Bildern Umgehenden sind Protagonisten, setzen sich voneinander ab und haben individuelle Herangehensweisen, die es gerade angesichts der stereotypen Geschichtsbilder zu bewahren und zu fördern gilt.

Ich, in dem Fall die Künstlerin, bin hier die, die zunächst über mögliche pädagogische Abläufe nachdenkt. Dann finde ich in den praktischen Arbeiten der Mitteilenden Bildtraditionen und kann diese benennen. (So erinnerten viele Arbeiten im Workshop »2 machen 1 Bild« in ihrer Symbolik und der symmetrischen Konstruktion an christliche Ikonen andere Montagen an dadaistische Fotomontagen). Später bringe ich vorsichtig meine Reflexionen und Kritiken in die Diskussion ein. Vorsichtig deshalb, weil nicht alle in der Lage sind, kritisch reflektierte Bilder über das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers herzustellen. Die Produzentinnen und Produzenten wechseln ständig auch zu Betrachterinnen und Betrachtern. Aber zunächst sind sie mit ihrem Blick auf den Ort beschäftigt. Dieser ist möglicherweise einfach neugierig, entsetzt, vorsichtig, erschrocken oder wie auch immer, eher selten Stereotypen kritisch reflektierend, aber auch das gibt es. Zumindest in meinem Betrachterblick auf ihre Bilder.

Kunst will teilhaben lassen und mitteilen dürfen. Sie will nicht belehren.

Was künstlerische Herangehensweisen außerdem kennzeichnet, ist die Betonung der Bedeutung des Subjekts. Ein Mensch stellt sich in bestimmter Weise zu einer Sache. Die Technik des Fotografierens z.B. fordert klare und bewusst eingenommene Standpunkte beziehungsweise Blickrichtungen. Außerdem spielt das Weglassen von Informationen eine wichtige Rolle bei der Findung des Ausschnittes. Die Fotografie ermöglicht es einem Betrachter einen räumlichen Standpunkt nachzuvollziehen und das Fehlende imaginär zu ergänzen.

Stellen zwei ihre Ergebnisse zu einem Bild zusammen, so ergibt das bereits einen Dialog über Blickachsen, Augenhöhen, Interessen, Aussagen, Ausschnitte,... . Perspektiven werden neu zusammengefügt, verdichtet und es muss eine Ordnung ausgehandelt werden. Man findet dabei auch Erzählungen, die in bilingualen Zweiergruppen nicht unterzubringen sind. Vereinzelt entstehen Nebenproduktionen.

Von Bedeutung ist der Prozess des Verhandelns. Und wenn die Kunst wirklich und wahrhaftig etwas leisten kann, dann das. Es geht um das, was Du siehst und das, was Ich sehe und um das, was andere vor uns gesehen haben und die Bereitschaft, etwas in diesem kleinen Spielfeld: Jetzt – Ich – Du – Hier zu formulieren. Die Kunst kann das so, dass Äußerungen genau auf jene zurückzuführen sind, die sie von sich geben und sie geht nicht über diese Parameter hinaus.

Das also kann die Kunst.



Historia narodowego socjalizmu i ja

Podstawę projektu modelowego sztuka–przestrzeń–pamięć stanowiła teza, iż koncepcje artystyczne w pedagogice miejsc pamięci mogą umożliwić młodzieży indywidualne, określone przez nią samą sposoby zajmowania się historią.

Naszym celem było wspólne wypróbowanie z artystami/artystkami i pracownikami/pracowniczkami miejsc pamięci, czy i w jaki sposób praca artystyczna i formy refleksji estetycznej umożliwiają wyjście z nieosobistych i unormowanych form przyswajania historii narodowego socjalizmu i wypracowanie przez młodzież osobistego podejścia do historii, które jest zorientowane na proces i które podkreśla istotę refleksji i dyskusji.

W czwartym rozdziale przedstawimy refleksje na ten temat z perspektywy trzech artystów/artystek, jednej pracowniczki ośrodka edukacji i zespołu koordynującego projekt modelowy.

»Wychowanie do dojrzałości« w pracy pedagogicznej w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych?

Katinka Steen

W pracy pedagogicznej w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych mówienie o »wychowaniu do dojrzałości« nie jest zrozumiałe samo przez się. Miejsca pamięci jako były miejsca zbrodni i miejsca cierpienia są nacechowane normatywnie. Wiążą się z nimi wyobrażenia o sposobach zachowania, tabu i emocjach, które wydają się być normalne, stosowne i »poprawne«. Także poza ładunkiem normatywnym miejsc pamięci przyswajanie sobie historii narodowego socjalizmu ulega znacznej presji konformizmu. Prawdopodobnie nigdzie indziej to, czego należy się dowiedzieć nie jest tak silnie związane z rzekomymi lub rzeczywistymi oczekiwaniami co do tego, jak należy się w stosunku do tego zachować.

Większość ludzi z tematem miejsc pamięci po byłych obozach koncentracyjnych wiąże frazy, symbole i stany uczuciowe, które wskazują na to, jak się o tym mówi, jak się do tego odnosi i jak się na to reaguje. Kto tego nie wie, może się dowiedzieć podczas obchodów rocznic.

Dopiero w ostatnich latach starania miejsc pamięci o to, aby stać się także miejscem uczenia się i edukacji, doprowadziły do wypracowania koncepcji pedagogicznych, które posługując się



Żebra mają być widoczne. Ponieważ więźniowie umierali tu także z głodu. Tylko kostka na dole wyszła mi trochę za grubą. Ale myślałam, że może była skręcona. Mnie też to już się przytrafiło.

hasłami »dojrzałość«, »partycypacja« czy »konceptje indywidualne« dystansują się od moralnego przeładowania. Jednakże często niejasna jest podbudowa teoretyczna tych pojęć.

Poprzez hasło »dojrzałość« często odnosimy się w pracy pedagogicznej do Theodora W. Adorno. Jednakże często nie zważa się przy tym na społeczny wymiar jego refleksji na temat wychowania i kształcenia, ponieważ ich centralnym zagadnieniem był skandal dotyczący tego, że ludzie w ogóle są zdolni do czynów takich jak te popełnione w Auschwitz.

W argumentacji Adorno dojrzałość jest przygotowaną w okresie wczesnego dzieciństwa i dojrzewania umiejętnością nabrania krytycznego dystansu i prowadzenia żywej refleksji nie poddającej się zewnętrznemu autorytetowi. Istotną cechą dojrzałego społeczeństwa byłaby rozpowszechniona, indywidualna umiejętność do nie współdziałania. To, że ludzie nie byli w stanie nie współdziałać, było warunkiem tego, że zezwolili na czyny popełnione w Auschwitz. A zatem dojrzałość w sensie Adorno oznacza dziś przede wszystkim świadomość społeczeństwa o istniejącym ryzyku zatracenia dojrzałości.

Z analiz Adorno na temat społecznego powstania złowieszczej, niedojrzałej struktury charakteru nie da się bezpośrednio wyprowadzić dydaktycznego settingu na potrzeby określonych warsztatów. Dlaczego i jak mimo to mamy kierować się »wychowaniem do dojrzałości« w pracy pedagogicznej w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych?

Możliwością pedagogicznego skonkretyzowania »wychowania do dojrzałości« mogłoby być włączenie »Teorii edukacji połowicznej« Adorno. Opisuje on ją jako urzeczowione, autorytarne pozbawienie relacji podmiotu do tego, co wie, a nie – jak często używa się tego terminu w mowie potocznej – jako wiedzę połowiczną, a zatem niekompletną. Symptomami »edukacji połowicznej« jest szybkie »bycie poinformowanym«, orientowanie się tym, co aprobowane; niereflektowana i dostępna wiedza dyspozycyjna o tym, co i tak trzeba wiedzieć. Połowicznie wykształceni trzymają się kurczowo przekazywanych »dóbr« edukacji. Można by powiedzieć, że wiedza połowiczna jest wiedzą niedojrzałą.

W zastosowaniu do tych naszkicowanych refleksji na temat »edukacji połowicznej« celem »wychowania do dojrzałości« w pracy pedagogicznej w miejscach pamięci byłoby wypracowanie świadomości w odniesieniu do standardowych zarówno językowych jak i wizualnych produktów na temat narodowego socjalizmu, które zapobiegają subiektywnemu i żywemu przyswojeniu historii.

» Tutaj na zdjęciu, to jestem ja, gdy obserwuję mojego pradziadka, który wtedy był esesmanem w Auschwitz, jak robił z drewna zabawki dla swoich dzieci, na przykład dla mojej babci, które jeszcze dziś mamy w domu. I stoję przed płotem, i nie mogę tego zrozumieć.

»Ja« i historia narodowego socjalizmu

Juliane Heise

Czym jest moja historia w stosunku do historii narodowego socjalizmu? Tak mogłoby brzmieć centralne pytanie warsztatów »Dialog z biografią« w listopadzie 2008 roku. Chodziło w nich o subiektywną pracę nad biografiami sprawców i ofiar w kontekście byłego obozu koncentracyjnego Sachsenhausen. W realizacji artystycznej miało się uwidocznienie spotkanie »ja« z »innym/inną«. W tym kontekście pracowano nad zagadnieniami takimi jak: co powoduje we mnie los nieznaney mi do tej pory osoby? Jak się do tego odnoszę? Jakie mam w związku z tym pytania i odczucia?

Można było dyskutować nad tymi pytaniami i formułować postawy w odniesieniu do nich. Jednakże niełatwo jest znaleźć kompleksowy sposób na wyrażenie własnej subiektywności wobec historii i wykracza to dalece poza środki językowe.

Na warsztatach »Dialog z biografią« zaoferowałam młodzieży biały materiał o wymiarach 70cm x 180 cm, z którego można było zrobić dwustronną flagę. Uczestnicy malowali, rysowali i pisali na niej, pracowali przy pomocy folii do kopiowania, haftowali i cięli materiał, aż nabrał on oczekiwanego kształtu.

Pojęcie czasu w spotkaniu z historią staje się względne

W bezpośrednim kontakcie z historią narodowego socjalizmu »ja« napotyka na zapisaną, udokumentowaną i oddziałującą w tym miejscu historię—to współczesność. Historia i Teraz przeplatają się, uczennice i uczniowie powinni się tego dowiedzieć, i ten krok poznawczy dokonać się w indywidualnym procesie twórczym. Był to krok od pierwszych, spontanicznych i raczej stereotypowych twierdzeń: »Dlaczego? Jak mogło się to przydarzyć?« po analizie zawierającą pytania takie jak: »Gdzie jestem? Jaki mam stosunek do tej historii? W jaki sposób ona mnie dotyka, a ja jej?«. To było bardzo trudne. Niejednokrotnie pomocne okazywało się pytanie, dlaczego dokonano wyboru określonej osoby. Często okazywało się, że ktoś znalazł punkty styczności z własną historią, które świadomie lub nieświadomie doprowadziły do jego wyboru.

Podczas warsztatów »Dotknąć historii« uczestnicy i uczestniczki za pomocą samodzielnie wykonanych lalek mogli przybliżyć sobie historię narodowego socjalizmu. Postacie były na tyle duże, że mogły odgrywać osobę do odegrania roli. Ale też na tyle małe, aby można je było w wygodny i prosty sposób użyć. I można je było łatwo zbudować. Proces kształtowania tworzył relacje do postaci i działań jak rozgrzewka, podczas której uczestnicy i uczestniczki warsztatów rozmawiali ze sobą. Można było bezpośrednio wykonać coś, za pomocą czego dało się



pracować. Z formalnego punktu widzenia było to prostsze niż pusty, biały materiał na flagę, który dopiero należało twórczo zorganizować. Przez naklejone portrety fotograficzne istoty z drutu i papieru łatwo mogły się stać określoną osobą. Lalki okazały się rodzajem samodzielnej postaci stojącej naprzeciw nas, mającej »własne życie«. Z ich pomocą można było wymyślić i zreflektować historię. Zainscenizowano fikcyjne spotkania z postaciami historycznymi i współczesnymi oraz dokonano próby odegrania dnia codziennego postaci sprawców i zareagowania na określone charaktery.

Metody artystyczne otwierają drzwi

Doświadczenia i obserwacje warsztatów pokazały nam, że metody artystyczne otwierają drzwi do świadomej konfrontacji z historią narodowego socjalizmu. Pomagają one dowiedzieć się, że historia jest nie tylko przeszłością, lecz dla tego, kto się do niej zwróci, w każdym momencie oznacza jednoczesność. Praktykowane jest podejście subiektywne, aby doświadczyć, że spotykam się z historią – tutaj i dziś.

Czy to drut, który został uformowany na kształt mini szkieletu; ubranie, które nadało lalce objętości i charakter, wybór określonej twarzy czy uformowanie awersu i rewersu w rolce materiału. Zorganizowanie materiału, mediów plastycznych pozwoliło na splecenie się ze sobą i oddziaływanie refleksji i tworzenia. W procesie twórczym myśli odnajdują inne drogi niż w dyskusji, w rozmowie czy podczas czytania.

A trudności?

Na początku uczestnicy/uczestniczki często reagowali z zahamowaniem, ponieważ sztuka dla większości jest czymś niewypróbowanym. Z reguły te autoblokady szybko zanikały. Pomagał przy tym otwarty na wyniki charakter projektu i szybkie rozpoznanie, że za pomocą wykorzystanych materiałów i środków nie można pracować utartym torem estetyki.

Czy sztuka nie odwraca uwagi od edukacji historycznej?

Nie, wręcz przeciwnie, o wiele intensywniej tam prowadzi. Aby móc sprostać pytaniom na temat historii narodowego socjalizmu, niezmiernie ważne było, aby byli z nami eksperci. Pracownicy pedagogiczni miejsca pamięci, którzy poprzez znalezienie materiałów źródłowych lub też po prostu dzięki ich obszernej wiedzy pomagali w odpowiednich momentach. Proces twórczy okazał się zawsze pogłębieniem wiedzy i nadawał wyrazu zdobytym doświadczeniom. Za pomocą metod artystycznych weszliśmy na obszary, które dotychczas były dalece niedostępne osobistemu doświadczeniu. A zatem można powiedzieć, że uczenie się o historii nastąpiło poprzez pracę twórczą.



Bardzo mi się tu podobało, było fascynująco i ciekawie. Ale potrzebuję czasu, aby właściwie napisać moje przeżycia i w domu raz jeszcze nad tym zasiąść.

Pomocy, refleksja! - Paradoksy przeciążenia

Katinka Steen

W pracy pedagogicznej w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych obok »dojrzałości« także »zorientowanie na grupy docelowe« jest powszechnym hasłem. Zwłaszcza w ofertach projektów kilkudniowych w coraz większym stopniu zwraca się uwagę na formułowanie ofert dostosowanych do danej grupy, zarówno jeśli chodzi o merytoryczną kompleksowość przekazania historii jak i formy dyskusji. Nie tylko w pedagogice miejsc pamięci bierze się szczególny wzgląd na młodzież o słabszym dostępie do edukacji. Celem jest »spotkanie się z młodzieżą na etapie, na którym się znajduje« oraz zainteresowanie historią w ramach ich możliwości, zaś nie nadmierne przytłaczanie uczestników.

Podczas warsztatów w ramach projektu sztuka – przestrzeń – pamięć obserwowaliśmy sytuacje przeciążenia, które – czego można by się spodziewać – nie wskazywały na granice koncepcji artystycznych w pracy zorientowanej na grupę docelową, a raczej uwidaczniały szanse podejścia artystycznego w miejscu pamięci. Jednocześnie wyostrzały spojrzenie na konieczność przestrzeni do refleksji niezależnie od poziomu edukacji.

»Ostra dyskusja!«

Na warsztatach »Szkłany dom« praktykanci szkół zawodowych uczących się w zawodzie stolarza i mechanika obróbki drewna zaprojektowali rzeźbę ze starych okien. Okna te sami praktykanci wymienili w miejscu pamięci Sachsenhausen na nowe. Każdy uczestnik pracował nad własnym projektem, a następnie miała mieć miejsce dyskusja i wybór jednego projektu rzeźby.

Artysta: W waszych projektach można zauważyć, że jest potrzeba trójkątnej formy podstawowej.

Uczestnik 1: Mam pomysł: kostka do gry o kształcie trójkąta.

Artysta: Dla mnie to schody olimpijskie.

Uczestnik 2: W zasadzie kostki do gry są jasne. Ale mnie przeszkadza jeszcze jedno. Brakuje tu czegoś typowego, czegoś szczególnego.

(Dyskusja o tym, jak kształt trójkąta może być przeniesiony na kostkę do gry).

Uczestnik 3: Mnie się podoba pomysł trójkąta. To jak symbol obozów koncentracyjnych.

Artysta: Ja mam pewien problem z trójkątem. To symbol sprawców – kategoryzacji, nadzorowania. Musi się to stać także naszą formą, a nie tylko pozostać formą sprawców. Do czego zmierzam – gdy korzysta się z takiego symbolu, trzeba być świadomym tego, dlaczego i jak się z tego korzysta.

Uczestnik 4: Trójkątny zarys, w formie namiotu, nie rzuca się tak w oczy jako trójkąt.

Uczestnik 5: A może w ogóle damy spokój z trójkątem?

(Kilku uczestników bierze teraz żywy udział w dyskusji i wysuwa propozycje).

Artysta: Wczoraj mieliście obawy, że z tego buda z desek. Gdzie się one podziały?
(Dalsze dyskusje).

Uczestnik 6: Dobra, zagłosujmy już, czy chcemy mieć formę trójkątną, czy nie.

Artysta: Porozmawiajmy jeszcze trochę.

Uczestnik 7: Jedno pytanie – czy to są tylko trzy kostki do gry? Bo można by jeszcze coś zrobić w międzyczasie.

(Dalsza dyskusja nad propozycją jednego z uczestników. Niektórzy uczestnicy tracą cierpliwość).

Artysta: Czy wszyscy się zgadzają?

Uczestnik 8: Ja nie.

Te »negocjacje« pozostały w pamięci uczestników warsztatów »Szklany dom«. Gdy pracowniczka miejsca pamięci dołączyła do grupy po dyskusji, uczestnicy opowiedzieli jej o »ostrej dyskusji«. Także jeszcze następnego dnia uczestnicy opowiadali obserwatorce, że dyskusja była »zażarta«. Co było tak ostre i zażarte dla uczestników?

Młodzi mężczyźni musieli wytrwać w tej dyskusji. Pojawiały się momenty, kiedy szukali szybkich rozwiązań – »zagłosujmy już«. Ale artysta »nie puścił« ich. Ta forma dyskusji, zwłaszcza że została zorganizowana w stylu podstawowych zasad demokracji, była zupełnie niezwykłą dla uczestników. Artysta zachęcił ich do rozmyślenia o relacji między formą a zawartością. Decyzję pozostawił im, jednocześnie konfrontując ich ze skojarzeniami i jego interpretacją pomysłu uczestników uświadomił im, że ta decyzja będzie miała swe konsekwencje.

Podczas dyskusji można było zauważyć, że uczestnicy byli nią przeciążeni. Że być może częściowo byli bliscy wyjścia z niej. Mimo wszystko żaden z uczestników nie odmówił w niej udziału, mimo że w czasie warsztatów coś takiego miało już miejsce. Zaś fakt, że jeszcze kilka dni później uczestnicy rozmawiali o tej dyskusji, ukazuje raz jeszcze centralne znaczenie tego momentu.

»I tak to przepracowujemy«

Na zakończenie półdniowych warsztatów, podczas których miała miejsce budowa lalek i gra lalkami na temat sprawców/sprawczyń w narodowym socjalizmie, uczestniczący w nim uczniowie liceów dyskutowali na temat przebiegu warsztatów. Tłem tej dyskusji była wypowiedź artystki, że praca z lalkami była za krótka. Następnym razem chciałaby ograniczyć pracę związaną z wyszukiwaniem materiałów.

Uczestniczka 1: Gra lalkami to przepracowywanie. Dla mnie ważniejsze byłoby szukanie materiałów. Być może nawet zrezygnowałabym z gry lalkami. I tak to przepracowujemy.

Uczestniczka 2: Zgadzam się z tobą w zupełności. Granie lalkami było dla mnie jednak zbyt niepoważne. Gdy się jest starszym, to przepracowanie przychodzi samo z siebie.

Uczestnik 3: Najbardziej podobało mi się szukanie informacji. Sądzę, że wtedy i tak się rozmyśla o tym wszystkim.

Nauczycielka: Sądzę, że można zrobić jedno i drugie. Szukanie materiałów też trzeba jakoś przepracować. Jesteście zarażeni przez szkołę.

Młodzież kurczowo trzymała się zebranych materiałów, mimo że stanowiły one już znaczną część warsztatów. Uczniowie/uczenice opanowali wyszukiwanie materiałów i prezentację danych historycznych. Jednakże niepokoiło ich wzięcie lalki do ręki i spontaniczne odegranie scenki. Sformułowanie zawiłych myśli i niejasnych pytań oraz poddanie ich dyskusji było dla nich równie trudne jak wyrażenie niepewności na temat historii.

Ci nastawieni na edukację młodzi ludzie byliby w stanie samodzielnie zbierać coraz więcej danych historycznych. Jednakże przykład ten pozwala przypuszczać, że dane te wprawdzie można znaleźć, jednakże w tego typu zadaniu brakuje etapu związanego z osobistym przepracowaniem. Niepewność podczas warsztatów z licealistami powstawała często tam, gdzie zadanie artystyczne polegało na opuszczeniu oficjalnej ścieżki historiografii o narodowym socjalizmie. Większości uczestników i uczestniczek bardzo trudno było obserwować siebie samych w obchodzeniu się z tą historią i oddawać się tym mniej »pewnym« i delikatnym aspektom.

Uczestniczka 1: Na początku miałam bardzo dobry pomysł. Potem sami mieliśmy wnieść coś od siebie. A to było dla mnie bardzo trudne. To wszystko zepsuło.

Uczestnik 2: Opowiedzieć coś o sobie, to było najtrudniejsze. Biografia nie powinna się zatracić.

Podsumowanie: Poza specyfiką grupy docelowej

Poczynione przez nas obserwacje narzucają pytanie, czy obydwu grupom nie brakowało narzędzia do refleksowania historii, ich własnego przedstawiania historii lub przedstawiania jej przez innych; narzędzia umożliwiającego wejście w relację z historią. Aby wesprzeć w tym młodzież pomocne jest zapamiętanie wyżej wymienionych tendencji w różnych grupach. Ale nasze obserwacje pokazały też, że kontraproduktywnym jest zamykanie się w szufladach z grupami docelowymi, ponieważ przez taki sposób pracy na pewno traci się młodzież z pola widzenia. Szansą, jaką niosą ze sobą koncepcje artystyczne jest właśnie to, że takie szuflady

» Na początku w ogóle nie wiedziałem, co mam robić, ale teraz coś znalazłem! Paul Hoffmann. I wygląda on prawie tak samo jak postać, którą już narysowałem!

są niepotrzebne, lecz w najlepszym przypadku można mieć indywidualne oferty dla poszczególnych osób. Tak aby można było wspierać uczestników na danej drodze, także przy przekraczaniu nowych i niezwykłych przestrzeni doświadczenia.

Praca ukierunkowana na grupę docelową jest uzasadniona, ponieważ może przyczynić się do wzmocnienia uczestników i uczestniczek. Młodzież robi coś, co dobrze potrafi i w czym jest ekspertką. Zwłaszcza z uwagi na fakt, że historia narodowosocjalistycznych obozów koncentracyjnych powoduje dostatecznie dużo niepewności.

Mimo wszystko nasze doświadczenia pokazują, że poza specyfiką grupy docelowej istnieje coś takiego jak wspólne braki w obchodzeniu się z historią narodowego socjalizmu: brak umiejętności refleksji, zarówno odnośnie do przyswojonej wiedzy jak i do własnych myśli i uczuć na temat historii oraz jej znaczenia. Przedstawione tu przykłady pokazują także możliwości, jakie oferują metody artystyczne służące wykonaniu tego zadania. Podczas warsztatów artystycznych w miejscach pamięci, które są w krytyczny sposób przemyślane i uważnie poprowadzone, młodzież może przećwiczyć różne formy refleksji nad historią. Wiąże się z tym także możliwość nauczania się dawania sobie rady z przeciążeniem, wątplieniem i niepewnością, która nie paraliżuje, lecz umożliwia nowe doświadczenia.

»Na tablicach informacyjnych nic o tym nie ma!«

Zbliżenie do »wychowania do dojrzałości« w obchodzeniu się z historią narodowego socjalizmu na warsztatach projektu sztuka-przestrzeń-pamięć

Katinka Steen

Trudności, ale także i szanse związane z uniknięciem normatywności przy przyswajaniu sobie historii narodowego socjalizmu pokazują nasze doświadczenia z czasowym, partycypacyjnym projektem artystycznym »Pracownia pamięci«. Artystka stworzyła rodzaj »trójwymiarowej książki gości« stanowiącej możliwość dla osób przyjeżdżających do Międzynarodowego Domu Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu widocznego zreflektowania i wyrażenia swych doświadczeń z miejscem pamięci Auschwitz-Birkenau. Artystka urządziła przestrzeń przy pomocy bardzo niepozornych impulsów, jak np. pojedynczych słów czy sugestywnych grafik. W pomieszczeniu znajdowały się także materiały do wykorzystania tj. papier, pisaki i klej. Można było pisać lub malować bezpośrednio na ścianach. Pomieszczenie było otwarte w godz. 9–21 i zachęcało młodzież do refleksji indywidualnej.

» Często byłam w tym miejscu pamięci. Powiedziałabym, że z czasem człowiek znieczula się. Ale dzięki temu, że dziś zajmowałam się pojedynczymi losami, bardzo mnie to ujęło. Tak naprawdę po raz pierwszy uświadomiłam sobie, gdzie jestem. Było to bardzo intensywne i emocjonalne doświadczenie.

Uwagę zwracał fakt, że wiele wpisów w miejscu pamięci sięgało po znane i rozpowszechnione w kulturze pamięci frazy związane z upamiętnieniem i napomnieniem. I stało się to, mimo że przestrzeni tej przyświecała zupełnie inna idea. Własne myśli i uczucia można było reflektować w sposób anonimowy i niezakłócony, i mogły one służyć innym jako podstawa do dyskusji. Mimo wszystko we wpisach często można było odnaleźć w pewnym sensie standardową lirykę upamiętniania. Jednakże mieliśmy także inne doświadczenie z »Pracownią pamięci«. W ramach warsztatów pisarskich »Język sprawców-język ofiar« zespół prowadzący włączył możliwość pracy w »Pracowni pamięci« do programu warsztatów. Ponadto artystki dopytywały, jak młodzież odebrała samodzielną pracę w »Pracowni pamięci« i opowiadały, co im rzuciło się w oczy. W ten sposób dzięki wpisom w »Pracowni pamięci« i wspólnej refleksji wśród uczestników i uczestniczek doszło do intensywnej dyskusji o kulturach młodzieżowych w Polsce i w Niemczech.

Przykład »Pracowni pamięci« pozwala przypuszczać, że w pracy pedagogicznej nie wystarcza tylko udostępnienie estetycznej koncepcji przestrzennej, lecz że konieczne jest wspieranie młodzieży podczas reflektowania własnego sposobu wyrażania i celowe stymulowanie form wyrazu zwracających się przeciwko reprodukowaniu standardowych sposobów przedstawiania historii narodowego socjalizmu.

Możliwości i granice dojrzałego przyswojenia historii narodowego socjalizmu w ramach warsztatów artystycznych

Zgodnie z naszymi doświadczeniami dwie formy warsztatów doprowadziły raczej do reprodukcji standardowej kultury upamiętniania. Po pierwsze były to warsztaty, które w porównaniu z innymi projektami były prowadzone w sposób względnie autorytarny i podczas których na początku określono, jaki produkt ma być ich efektem. Warsztaty charakteryzowały się tym, że uczestnicy mieli niewiele możliwości do rozmawiania ze sobą i w swym gronie. Jeśli dochodziło do rozmów, to miało to miejsce w formie pytanie-odpowiedź między prowadzącymi a uczestnikami i uczestniczkami. I chodziło tam bardziej o kategorie »dobrze«-»źle« niż o własne, być może także nieodkryte myśli i uczucia. Podczas tych warsztatów młodzież w czasie pracy bardzo często rozmawiała w trybie »powinności« i »co wolno«, co wskazywało na autorytarny charakter prowadzenia grupy. Druga forma warsztatów, podczas których młodzież wyraźnie orientowała się utrwalonymi frazami służącym przedstawianiu wrażeń i ich praktycznie nie kwestionowała, charakteryzowała się tym, że praca artystyczna była pozostawiona własnemu biegowi. Po wprowadzeniu do historii i artystycznej formy pracy młodzież ze swymi pomysłami na artystyczne formy wyrazu w dużej mierze została pozostawiona sama sobie.

Lecz poza tymi »autorytarnymi« i w nieokreślony sposób »antyauforytarnymi« stylami pracy w czasie warsztatów zaobserwowaliśmy także trzecią formę. Były to najczęstsze i najbardziej przekonujące formy warsztatów. Dostarczały one wskazówek odnośnie do tego, jak można umożliwić formy indywidualnego przyswojenia historii. Czym charakteryzowała się ta forma pracy?



Młodzież kształtuje przestrzeń do dyskusji

Od początku artyści zaznaczali, że koncepcja warsztatów jest otwarta i podatna na zmiany. Młodzież miała możliwość wysuwania propozycji zmian odnośnie przebiegu warsztatów lub czasu ich trwania, które następnie były negocjowane. Tak też uczestnicy i uczestniczki warsztatów pisarskich obstawali przy tym, żeby nie pisać w wyznaczonym do tego czasie »na komendę«, lecz że muszą sami określać czas, w którym chcą pracować kreatywnie. Koncepcja warsztatów była ukształtowana w ten sposób, że możliwe było takie zaaranżowanie czasu pracy. Młodzież pisała swe teksty po części w swoim czasie wolnym i czasami omawiała je jeszcze tego samego wieczora z artystkami.

Podobnie samodzielnie zachowywali się uczestnicy w ramach kilku warsztatów przy podejmowaniu decyzji, jak często chcą odwiedzać miejsce pamięci i wystawy. Kolejna możliwość w ramach niektórych warsztatów polegała na tym, aby urządzać przestrzeń według własnych potrzeb związanych z pracą artystyczną i kształtować atmosferę pracy.

Samodzielne kształtowanie warunków ramowych podczas kilku warsztatów wyrażało się także poprzez to, że uczestnicy/uczestniczki sami decydowali, czy chcieli pracować samodzielnie czy w małych grupach. Decydowali także o tym, kiedy chcieli zasięgnąć rady innych, poprowadzić rozmowę ze sobą lub z prowadzącymi.

Dzięki tym swobodom w kształtowaniu warunków ramowych młodzież miała możliwość podążania za własnymi pytaniami i stylem pracy, a tym samym wzięcia udziału w żywej dyskusji z historią. Jednocześnie nie każdy/każda robił/a po prostu to, na co miał/a ochotę, lecz poszczególne propozycje były negocjowane z zespołem kierowniczym i innymi uczestnikami i uczestniczkami.

Młodzież przyswaja sobie historię w oparciu o własne pytania

Sposobem na zainspirowanie samodzielnego sposobu przyswojenia historii było znajdowanie i opowiadanie indywidualnych historii za pomocą różnego rodzaju mediów artystycznych. Szczególnie wartościowe okazały się warsztaty z wykorzystaniem medium komiksu. Każdy uczestnik/każda uczestniczka został/a zachęcony/a do znalezienia i opracowania własnej historii na terenie miejsca pamięci lub na wystawach. Młodzież bardzo intensywnie wyszukiwała informacji. Podczas pracy nad historiami wizualnymi wyniknęły szczegółowe pytania związane z historią, przy odpowiedzi na które pracownicy i pracowniczki miejsc pamięci wspierali młodzież swą wiedzą. Dodatkowe szukanie materiałów i pytania kierowane do archiwum nie były rzadkością. Niektóre pytania pozostały otwarte.

W procesie tym członkowie/członkinie zespołu prowadzącego byli niezmiernie istotni. Ani nie narzucali tematu i sposobu jego opracowania przez młodzież, ani też nie pozostawiali młodzieży samych ze swoją pracą. Bardzo wartościowe były przy tym wskazówki orientacyjne. Na przykład jaka długość komiksu jest sensowna i jakie są możliwości osadzenia go w byłym obozie koncentracyjnym czy też w miejscu pamięci. Podczas konstruowania danej historii oraz jej językowej i obrazowej konstrukcji, forma udzielania indywidualnych porad sprawdziła się w

» **Warsztaty naprawdę bardzo mi się podobały, tylko te ciągłe dyskusje i decydowanie, to moim zdaniem było głupie. Mogliśmy przecież też zagłosować lub ktoś mógł powiedzieć: zróbcie tak lub tak.**

czasie warsztatów komiksowych. Artyści oraz pracownicy/pracowniczki miejsc pamięci byli do dyspozycji w przypadku pytań i umacniali młodzież w ich pomysłach.

Opowiadanie historii oznacza także zdanie sobie sprawy z tego, który jej fragment jest dla nas ważny. To dawało szansę, aby na podstawie różnych historii wspólnie pomyśleć o tym, kto co i dlaczego opowiada. Także do takiej refleksji młodzież potrzebowała wsparcia interdyscyplinarnego zespołu prowadzących.

Młodzież sama angażuje się w dyskusje

Były warsztaty, podczas których własny stosunek do historii narodowego socjalizmu stanowił temat pracy artystycznej. Podczas warsztatów »Dialog z biografią« młodzież tworzyła flagę z materiału, aby spotkać się z biografią więźnia lub sprawcy. Także podczas warsztatów pisarskich powstały formy tekstów, w których młodzież pisała o swoich doświadczeniach z miejscem pamięci i historią miejsca. Podczas warsztatów łalkarskich pierwszoplanowym tematem było to, jak samemu lub jako wymyślona osoba z 2009 roku można spotkać się z historią lub z postaciami historycznymi. Tego rodzaju seminaria nie kończyły się procesami doświadczania siebie samych. Środki artystyczne umożliwiały zreflektowany stosunek do bliskości vs. dystansu. Te koncepcje warsztatów z uwagi na tak zdefiniowane zadania były najtrudniejsze, ponieważ »na tablicach informacyjnych nic o tym nie ma«. Jednakże zdawały się być one szczególnie odpowiednie dla umożliwienia żywego i subiektywnego przyswojenia historii. Podczas innych warsztatów własne odniesienia do historii były raczej subtelne. Na przykład gdy jasnym stawało się, że własna biografia młodzieży przyczyniała się do zainteresowania biografią innej osoby lub określonym tematem.

Uświadamiając sobie własne relacje z historią miejsca ważne było, aby prowadzący wspierali dodatkowymi pytaniami i zachęcali do dalszej pracy. Podczas tych warsztatów młodzież znajdowała się w napięciu między uczuciami przeciążenia a przeżyciem sukcesu. Dla zespołu prowadzącego był to akt równowagi między stawianiem wyzwań przed uczestnikami a zachęcaniem ich do działań.

Doświadczenia indywidualne i komunikacja w grupie

W informacjach zwrotnych od uczestników i uczestniczek uwagę zwracał akcent położony na współpracy między nimi. Po kilku warsztatach tak bardzo chwalono możliwość dowiedzenia się o zainteresowaniach, przemyśleniach i pomysłach innych osób na warsztatach lub przeżycia ich w wyrazach artystycznych, że aż nas to zaintrygowało. Najwidoczniej młodzież przeżyła to jako coś bardzo szczególnego i dlatego dowiedzenie się o osobistych doświadczeniach innych uczestników i uczestniczek wcale nie było dla nich oczywistością. Tu zdaje się tkwić duża szansa wobec wszechmocy stereotypowych wycinków z historii w niektórych mediach. Wiele osób nie chce po prostu konsumować filmów czy podręczników. Chcą wiedzieć, co inni sądzą o tej historii, jak się z nią obchodzą, co ją wywołuje, dlaczego inni się nią zajmują. A to z kolei ma wpływ na własne doświadczenie.

Co może sztuka?

Pedagogiczne sposoby pracy, które są w stanie umożliwić samodzielne przyswojenie historii narodowego socjalizmu, istnieją także poza sztuką. Jednak sztuka, a także artyści i artystki, być może potrafią dokonać szczególnie dobrze czegoś, co powszechnie z trudem przychodzi pedagogom i pedagożkom. Artyści/artystki są przyzwyczajeni do tego, aby wytrzymać niepewność; aby zintegrować to, co błędne, kruche oraz także aby włączyć wątpliwość jako konieczny moment swej pracy. Artyści i artystki poszukują form wyrazu i doświadczenia, które nie muszą z góry dać się zwerbalizować. Celem nie jest otwieranie drzwi przedracjonalnej, niereflektowanej intuicji, lecz naprowadzenie refleksji na inną drogę. Ważne staje się to tam, gdzie pytanie o to, czym i o czym ma się reflektować, zdaje się być zablokowane wszechobecną produkcją obrazów. Narodowy socjalizm zastaje nas dziś, jak żadna inna epoka historyczna, w formie zikonizowanej i uwidocznionej poprzez produkty kultury.

Produkty te dostają się, także wbrew zamierzeniom, w miejsce realnych wydarzeń. Woody Allen bardzo dobrze to ujął. Jako stary, paranoiczny komik żydowski, David Dobel, w filmie »Życie i cała reszta« zmusza swojego młodego ucznia, Jerry'ego, do uzbrojenia się przeciwko antysemitom na Manhattanie lat 90. i uzasadnia to w następujący sposób: »W przeciwnym razie skończysz w formacie czarno-białym, przy podkładzie wiolonczeli w tonacji moll«.

Gdy młodzież w artystycznym autoeksperymentzie produkuje obrazy, postacie i motywy, w najlepszym wypadku uświadomi sobie wątpliwości tkwiące w wytworach rutynowej, kulturowej produkcji na temat narodowego socjalizmu.

Tworzyć to znaczy decydować

Pięć tez na temat funkcji estetycznej prezentacji podczas warsztatów artystycznych

Thorsten Streichardt i Anna Meier

Zajmowanie się doświadczeniami osób, które przeżyły, nie jest łatwe. Wizyta w byłym obozie koncentracyjnym i zagłady często prowadzi do wewnętrznego paraliżu i odbiera mowę. Jak można przełamać porażające uczucie bezsilności wobec tego, co się wydarzyło – to jedno z najważniejszych pytań, które pojawiają się w pracy w miejscach pamięci.

Zgodnie z doświadczeniami z warsztatów »Historia biografii« Thorsten Streichardt i Anna Meier opracowali pięć tez na temat funkcji koncepcji artystycznej w settingu pracy pedagogicznej w miejscach pamięci.

» Nie zrozumieliśmy dobrze zadania, że chodziło tutaj o nas i o nasze pytania. Myśleliśmy, że potrzebujemy gotowych odpowiedzi.

1. Twoje spojrzenie jest w centrum zainteresowania.

Pole artystyczne oferuje przestrzeń do rozwoju własnej percepcji. Rysując sceny, np. w odniesieniu do –gdzie w życiu codziennym temat ten jest istotny, widoczne stają się perspektywy uczestników, i w ten sposób można je przemyśleć. Poprzez własne nagrania video, montaż zdjęć, słów, dźwięku uczestnicy/uczestniczki stawiają się w bezpośredniej relacji ze świadkiem czasu, z osobą żyjącą dziś, której horyzont doświadczeń wykracza poza okres spędzony w obozie koncentracyjnym.

2. Nasze myśli spotykają się na rysunku.

Drugą płaszczyzną jest funkcja komunikacyjna sztuki. Na warsztatach łączymy osobiste postrzeganie pierwszej, ogólnej rozmowy ze świadkiem czasu z trzema zasadniczymi tematami, nad którymi pracuje się w zespołach polsko-niemieckich. Pomocna w tej dyskusji jest droga od rysunków do pytania –które z przedstawionych przeżyć i myśli młodzi uczestnicy pamiętają najlepiej? Próba znalezienia tych zasadniczych tematów wyłącznie drogą językową nie powiodła się, ponieważ pojęcia były zbyt ogólne i abstrakcyjne. Podczas porządkowania obrazów według wspólnych treści pozostaje konkretne odniesienie do biografii świadka historii. Prawie automatycznie powstają narracyjne kontynuacje wizualne, do których uczestnicy mogą powrócić.

Kadr z filmu z Zofią Łyś:

Zofia Łyś opowiada o sytuacji, gdy wiele lat po wojnie ktoś zapytał ją o tatuaż. Uczestnicy rozpoczynają od ujęcia serii zdjęć z numerami. Poprzez podłożony dźwięk pikania kasy fiskalnej pokazują, że na więźniów patrzono jedynie jak na towar.



«Gdy pojechałam kiedyś do Krakowa, pewien mężczyzna zapytał mnie,

3. Wspólne dzieło jest sprawą do dyskusji.

Kształtować oznacza podejmować decyzję, wybierać to, co ważne. Uczestnicy w dużej mierze sami określają, jak podgrupy będą przeprowadzały wywiady, kto zada pytanie, kto gdzie usiądzie do zdjęcia. Możliwość ponownego obejrzenia wywiadu na video pozwala intensywnie zająć się własną koncepcją. We wspólnej analizie przebiegu i wyborze oraz zestawieniu interesujących fragmentów dyskusja zagęszcza się w świadomości osobistej perspektywy.

4. Przeszłość tworzymy dzisiaj.

Poszukując prostych, ale wyrazistych obrazów, które wzmagają wymowność wywiadów, uczestnicy wykorzystywali zdjęcia ze swej codzienności lub otoczenia MDSM. Dzięki temu transportowali znajdującą się poza ich doświadczeniem przeszłość do teraźniejszości. Oczywiście pojawiają się tu także stereotypizujące wyobrażenia i uprzedzenia. Zespół prowadzący otrzymuje konkretne tematy do dyskusji w grupie.

5. Zobaczyć, co osiągneliśmy.

Wymienione dotychczas funkcje opisują aktywizujące aspekty działań artystycznych. Aktywność ta odzwierciedla się w gotowym filmie jako wyniku pracy. W pierwszej linii dla uczestników video jest dokumentacją ich spotkania ze świadkiem historii i otwiera spojrzenie na dalsze zajmowanie się tematem. Ponadto filmy, które powstały między trzema warsztatami, można wykorzystać w pracy pedagogicznej z innymi grupami.

Obrazy i dźwięki codzienności niwelują czasowy dystans do historii i prowokują do refleksji o ekonomicznej zasadzie narodowosocjalistycznej polityki zagłady i jej strukturalnej kontynuacji od okresu uprzemysłowienia po dzień dzisiejszy.



co to za numer, dlaczego go sobie wytatuowałam.



[...] powiedziała mi, gdy przyszli Niemcy,



nadawali oznakowanie krowom, a ja byłam jedną z tych krów».

» Szczególne wrażenie zrobiło na mnie to, że do tego samego tematu podchodziliśmy na różne sposoby, że zobaczyłam, co inni o tym myślą.

»To już przecież było!«

O kulturowo przekazywanych obrazach historii i symbolach Shoah, na które młodzież natrafia podczas pracy warsztatowej

Katinka Steen

Można przypuszczać, że podczas warsztatów, na których tworzy się prezentacje estetyczne, językowe i symboliczne stereotypy na temat narodowego socjalizmu pojawiają się szczególnie wyraziście. Nasze obserwacje potwierdzają tę tezę. Czy to warsztaty komiksowe, video, fotograficzne, literackie, rzeźbiarskie czy LandArt – nie było warsztatów, podczas których młodzież w swych formach wyrazu nie posłużyła by się powszechnymi rekwizytami zaczerpniętymi z komunikacji kulturowej na temat narodowego socjalizmu i Shoah. Pokazuje to, w jak ustandaryzowany sposób przyswaja się dziś historię narodowego socjalizmu. Frazy i klisze uwidaczniają się w pracy artystycznej, znajdują formę wyrazu, stają się doświadczalne i omawialne.

Ciekawe jest to, że młodzież często zderzała się z tym, co utrwalone, standardowe, »oklepane«, co dostrzegła w pracach własnych i innych. Uświadomili sobie jednolitość, a niektórzy byli także w stanie skrytykować taką formę prezentacji.

Wyzwaniem jest reflektowanie form wyrazu na tym poziomie. Młodzieży potrzebne jest tu wsparcie zespołów interdyscyplinarnych składających się z artystów/artystek oraz pracowników/pracowniczek miejsc pamięci czy domów spotkań. Pracownicy/pracowniczki miejsc pamięci są w stanie historycznie skontekstualizować i skrytykować tego typu formy wyrazu, a artyści/artystki mogą je zinterpretować i skategoryzować. W idealnym przypadku obydwa zawody uzupełniają się. Jednakże nie należy ignorować pułapek, które czyhają także na zespół prowadzący. Aby uniknąć reprodukcji form przyswajania historii, młodzież potrzebuje zadań, których celem jest refleksja na temat standardowych form wyrazu o narodowym socjalizmie i ich znaczeniu dla postrzegania historii.

Z warsztatów »Szklany dom«

Pedagożka społeczna towarzysząca grupie daje inspiracje do podpisów pod zdjęciami.

Pedagożka: Miejsca straszliwej przeszłości popadają w zapomnienie.

Artysta: Albo może: tutaj przecież niczego nie widać.

Uczestnik 1: Albo: ku pamięci ofiar?

Uczestniczka 2: Nie, to już takie oklepane.

Z warsztatów »Dwie osoby - jedna fotografia«

Uczestnicy otrzymują zadanie narysowania motywu z pamięci, który na drugi dzień chcieliby sfotografować w miejscu pamięci. Rysunki zostają rozłożone na środku sali i wspólnie omówione:

Artystka: Co rzuca wam się w oczy w tych rysunkach?

Uczestnik 1 (nagle): Wszystkie jednakowe!

Uczestniczka 2: Wszyscy narysowali to samo.

Artystka: Dlaczego tak się stało?

Uczestniczka 3: Może to pierwsze wrażenie. Pierwsze wrażenie pozostaje w pamięci.

Artystka: Jakież inne pomysły?

Uczestnik 4: Bo obozy koncentracyjne były budowane w ten sam sposób.

Artystka: Co tu widać?

Uczestnik 1: Baraki, płoty, »Arbeit macht frei«.

Z warsztatów »Pisać, aby nie zamilknąć«

Na jednym z warsztatów pisarskich uczestniczki omawiają tekst jednej z nich. Pierwsze reakcje:

Uczestniczka 1: Wiele słów, które często używane są w kontekście tego tematu.

Uczestniczka 2: Wyrażenie »zbyt głośna cisza« pojawiło się już za często i za głośno.

Uczestniczka 3: Dlaczego ta róża jest ważna? Co ona symbolizuje?

» Mnie niepokoi to, że człowiek, który był kochany, wykonał urządzenie do strzelania. Jeśli nawet miłość nie chroni? Wtedy myślę, że to może się w każdej chwili znowu wydarzyć.

Co może sztuka: Teraz - Ja - Ty - Tutaj?

Birgit Kammerlohr

Uff, ... moja pierwsza myśl. Prowadzenie tej dyskusji jest drażliwe, palące, męczące, wątpliwe, konieczne, ostre i czarujące.

»... Sztuka żyje bohaterami, którzy stawiają opór i których trudno przejrzeć bądź którzy nie dają się przejrzeć w prezentacji swych »dzieł«. Artysta odróżnia się pragnieniem różnicy: »Aby być sobą, muszę być inny niż pozostali« - ... 'Tego, kim jestem, dowiaduję się poprzez różnicę w stosunku do innych'...«.

To słowa publicysty i kuratora sztuki, Paolo Bianchi, w rozmowie z Thomasem Feuersteinem w sierpniu 2005 r. Dalej pisze on:

»...Estetyczne Ja wydarza się w kompleksowym oddziaływaniu na siebie życia, prywatności, tego co wewnętrzne, własne, subiektywne, ja i trybów codzienności z jednej strony oraz opinii publicznej, zewnętrżności, obcości, obiektywności, my a społeczeństwo spektaklu z drugiej strony. W sztuce myślenie rozkłada się na opozycje«.

Podczas gdy to przepisuję, ponieważ jest to stanowisko, które podoba mi się we fragmentach, myślę o naszej tłumaczce, która jest bardzo dokładna i bardzo sceptycznie nastawiona do języka i sztuki, i zaczynam raz jeszcze od nowa.

Ze sztuką to tak jest. Jest tam, gdzie jakiś artysta, jakaś artystka robi coś, co jemu czy jej umożliwia opowiedzenie czegoś własnego ciekawej i ważnej publiczności o niepojętym tego świata w doświadczalnych fragmentach. Często daje się wyraźnie rozpoznać jako sztuka. Nie może się znajdować w ukryciu, wydarza się, gdy ją postrzegamy i wymaga naszej uwagi. Tutaj, w aspekcie uznania, być może dochodzi do spotkania wymagań pedagogiki i sztuki.

Ale z uwagi na jej swoisty charakter oporu ma trudności z pokorą, której wymaga to miejsce. Nie da się tego łatwo rozwiązać.

A gdy chciałoby się wyjaśnić, czego może dokonać sztuka w ramach koncepcji pedagogiki miejsc pamięci, w której chodzi o refleksję nad strategiami przekazywania doświadczeń w porównaniu międzynarodowym, należałoby najpierw przyjrzeć się stanowiskom poszczególnych protagonistów/protagonistek.

I gdy tam dzieje się coś artystycznego, gdzie jest artystka i gdzie jest sztuka?

W jednym z wykładów przedstawiających poszczególne wyniki pracy partnerów artystka stwierdza: ci, którzy pracują ze zdjęciami, to protagoniści; odróżniają się od siebie i mają

indywidualne podejście, które należy chronić i wspierać, zwłaszcza mając na uwadze stereotypowe wizualizacje historii.

Ja, w tym wypadku artystka, jestem tutaj tą, która najpierw myśli o możliwych scenariuszach pedagogicznych. Następnie w pracach praktycznych odnajduję tradycję zdjęć i mogę je nazwać. (Tak też wiele prac na warsztatach »Dwie osoby–jedna fotografia« w swej symbolic i symetrycznej konstrukcji przypominały chrześcijańskie ikony, inne montaż–dadaistyczny fotomontaż). Potem ostrożnie włączam moje refleksje i krytykę do dyskusji. Ostrożnie, ponieważ nie wszyscy są w stanie zrobić krytycznie przemyślane zdjęcia o terenie byłego obozu koncentracyjnego. Producenci i producentki stale zamieniają się w obserwator i obserwatorów. Ale przede wszystkim są zajęci spojrzeniem na miejsce. Być może jest ono po prostu ciekawe, przerażające, ostrożne, wystraszone czy jakiegokolwiek inne, raczej rzadko krytycznie reflektujące stereotypy, ale i to się zdarza. Przynajmniej w moim spojrzeniu obserwator i na zdjęcia. Sztuka chce pozwolić uczestniczyć i pomóc informować. Nie chce pouczać.

Co poza tym charakteryzuje artystyczne sposoby pracy, to podkreślenie znaczenia podmiotu. Człowiek w określony sposób nastawia się do danej rzeczy. Np. technika fotografowania wymaga jasnych i świadomie przyjętych punktów widzenia tudzież ukierunkowania spojrzenia. Poza tym pomijanie informacji odgrywa ważną rolę w szukaniu fragmentu, który chcemy sfotografować. Fotografia umożliwia obserwatorowi zrozumienie stanowiska przestrzennego i uzupełnienie w wyobraźni tego, czego brakuje.

Jeśli dwie osoby zestawiają swe wyniki w jeden obraz, wyniknie z tego dialog na temat osi spojrzenia, wysokości spojrzenia, zainteresowań, wypowiedzi, wycinków...

Dochodzi do ponownego połączenia i zagęszczenia perspektyw, i należy wynegocjować porządek. Można przy tym natrafić także na porównania, których nie da się ulokować w pracy dwujęzycznych par. W pojedynczych przypadkach powstają produkty uboczne.

Istotny jest proces negocjowania. I jeśli sztuka rzeczywiście i naprawdę może czegoś dokonać, to tego. Chodzi o to, co Ty widzisz i to, co Ja widzę, i o to co widzieli inni przed nami oraz o gotowość do sformułowania czegoś na tym niewielkim polu gry: Teraz–Ja–Ty–Tutaj. Umiejętnością sztuki jest to, że jej wypowiedzi należy wiązać tylko z tymi, którzy je tworzą i z niczym innym.

A zatem to może sztuka.

Intervention im Gedenkstätten­gelände
während des Workshops »Comic09«
IJBS Sachsenhausen 2009

Interwencje na terenie miejsca pamięci
podczas warsztatów »Comic09«,
MDSM Sachsenhausen 2009



Kapitel 4

Die Gedenkstätten - wahrnehmen und intervenieren

»Im Kreis der Wahrnehmung« ein Fotoworkshop	111
»Gedenkorte gestalten« ein LandArt-Workshop in der IJBS Sachsenhausen	112
»Comic09« Interventionen am Rande	114
»Kunst ist immer eine Krücke...«	116
Sichtbar werden, oder: Zur Kunst gehört das Betrachten. (K)ein Plädoyer für Präsentation	118

Rozdział 4

Miejsca pamięci – postrze- ganie i interweniowanie

»W kręgu percepcji« warsztaty fotograficzne	121
»Kształtowanie miejsc pamięci« warsztaty LandArt w MDSM Sachsenhausen	123
»Comic09« interwencje na marginesie	124
»Sztuka jest zawsze podporą...«	126
Stać się widocznym lub: sztuka wiąże się z oglądaniem. W obronie prezentacji	128



Die Gedenkstätten - wahrnehmen und intervenieren

Eine Besonderheit von kunst – raum – erinnerung liegt darin, dass die Workshops in KZ-Gedenkstätten stattgefunden haben – einem für kunst- und kulturpädagogische Angebote ungewöhnlichen Ort. Der Arbeitsort war also kein neutraler. KZ-Gedenkstätten stehen unmittelbar für die Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen und sind damit auch normativ besetzt. Sie provozieren Fragen und fordern eine Auseinandersetzung. Für die Arbeit in den Workshops ergab sich daraus eine wichtige Perspektive.

In allen Projekten, die im Rahmen von kunst – raum – erinnerung stattfanden, wurde der besondere Ort reflektiert. Die Seminarleiter/innen berücksichtigten die Bedeutungen des Ortes für die Workshoparbeit bereits in ihren Planungen. Die entwickelten Konzepte wurden auf die jeweilige IJBS mit ihrem nahen räumlichen Bezug zur Geschichte zugeschnitten. Sie sind deshalb nicht eins zu eins auf andere Gedenkort übertragbar.

Bei einigen Workshops stand der Raum Gedenkstätte im Zentrum der Arbeit. Die Teilnehmer/innen beschäftigten sich vordringlich mit dem Gedenkstättenengelände und den baulichen Relikten des Lagergeländes. Der ehemalige Tat- und heutige Gedenk- und Erinnerungsort bildete den Ausgangspunkt der Beschäftigung. Im Wesentlichen sind dabei zwei Herangehensweisen entstanden. Zum einen sollte eine bewusste Wahrnehmung des Ortes gefördert werden, wie z.B. in dem Foto-Workshop »Im Kreis der Wahrnehmung«. Zum anderen stand die künstlerische Veränderung des Gedenkstättenengeländes im Mittelpunkt wie im LandArt-Workshop »Gedenkort gestalten«.

Aber auch bei anderen Workshops, die wie »Comic09« von Biografien ausgingen, spielten Interventionen in den Ort eine Rolle. Diese Eingriffe waren meist flüchtige Akte der Aneignung. Beispielsweise war die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Workshop »Denk-Mal« als performative Intervention in das Gedenkstättenengelände angelegt. Ob am Ende oder bereits während des Workshops, den Teilnehmern/innen bot sich die Möglichkeit, gestaltend an einem Ort zu wirken, den sie sonst als passive/r Besucher/in sakral und unantastbar erleben.

In diesem Kapitel werden die Wirkungen einzelner Workshops in die Gedenkstätten hinein beschrieben und reflektiert. Von besonderem Interesse ist dabei, wie die verschiedenen Formen der Intervention in die Gedenkstätte zu einem Gewinn für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wurden. Das Ende dieses Kapitels bilden einige Gedanken zur grundsätzlichen Bedeutung von Präsentationen der Workshopergebnisse.

» Für mich war es das neunte Mal in der Gedenkstätte. Und es war das erste Mal, dass ich die Gedenkstätte wirklich entdeckt habe und für mich selbst lernen konnte.

»Im Kreis der Wahrnehmung« ein Foto-Workshop in der IJBS Sachsenhausen

Kurt Buchwald

Unsere Wahrnehmung der Welt ist geprägt durch Bilder. Häufig wird dabei außer Acht gelassen, dass Bilder nur einen Ausschnitt wiedergeben. Sie verengen unsere Sicht und es entstehen Bereiche, die wir nicht wahrnehmen. In meiner Arbeit »Bilder und Blenden« (1990–2000) untersuchte ich dieses Phänomen, indem ich Teile der sichtbaren Realität beim Fotografieren durch schwarze Blenden im Bildmittelpunkt abdeckte. Im Projekt »Im Kreis der Wahrnehmung«, das seit 2002 existiert, erfolgt diese Ausblendung durch die Montage einer Röhre vor dem Kameraobjektiv. Die so entstandene Verengung des Blicks ermöglicht zwei Arten der Visualisierung. Zum einen lassen sich Nahaufnahmen, wie durch ein Mikroskop betrachtet, herstellen. Zum anderen bietet dasselbe Objektiv als »Fernrohr« die Möglichkeit, weiter entfernt liegende Objekte aus ihrer Umgebung herauszulösen. Beide Prinzipien ermöglichen eine ungewöhnliche, kreative und bewusste Sicht auf die Welt. Das Wahrgenommene wird im Foto interpretiert und hinterlässt eine emotionale Spur.

Aus dem Projekt »Im Kreis der Wahrnehmung« entwickelte ich 2008 einen Workshop für die Gedenkstätte Sachsenhausen. Die Röhre wurde an eine Digitalkamera montiert, mit der die Workshop-Teilnehmer/innen das Gedenkstättenareal nach Motiven absuchen konnten. Die Röhre erschwerte zwar zunächst das Fotografieren, machte es aber auch interessanter. Die Jugendlichen verließen die passive Rolle der Rezipierenden und begaben sich in die Rolle des Forschers und Entdeckers. Ihr neues Wahrnehmungsinstrument ermöglichte ihnen, sich dem unbekannten Ort spielerisch zu nähern und »Bisher-nicht-so-Gesehenes« wahrzunehmen und als ästhetisches Ergebnis zu sichern. Mikroskop- und Fernrohr-Effekt ermöglichten eine Untersuchung des Ortes, ein Loslösen des Sichtbaren aus dem Gegenwärtigen. Mit dem Blick durch die Röhre entstand ein Tunnel, der es den Jugendlichen ermöglichte, durch die Öffnung einer Tür zwischen Gestern und Heute zu blicken.

Das Kamerarohr erlaubte es, z.B. einen Wachturm aus der Umgebung neuerer Gebäude herauszulösen, den Blick nur auf eine Barackenecke zu fokussieren oder einen Ausschnitt der Lagermauer aus nächster Nähe zu betrachten und nach Spuren der Geschichte abzusuchen. Um das so Wahrgenommene lesen zu können, war die Einordnung der Aufnahme in den jeweiligen Kontext notwendig. Vor allem bei der Spurensuche (»Mikroskop-Effekt«), war eine genaue Verortung der Bilder in den historisch-räumlichen Zusammenhängen entscheidend. Die Details mussten entschlüsselt und so für den/die Betrachter/in verstehbar gemacht werden. Welche Bedeutung hatte der Ort zur Zeit des Konzentrationslagers, was ist hier geschehen? Solchen



Ich erwarte von der Gedenkstätte, dass man sieht, wie es damals war. Und dass es bedrückend ist.

Fragen gingen die Teilnehmer/innen, ausgehend von ihren Fotografien nach. Dazu mussten sie genau notieren, wo die Aufnahme entstand und anschließend eine Recherche durchführen. Hierbei war die Unterstützung der Gedenkstättenmitarbeiter/innen ganz wichtig. Sie beantworteten Fragen und stellten wenn nötig für die Jugendlichen Anfragen an das Archiv. Weiterhin nutzten die Jugendlichen die Ausstellungen und das Learning Center der Gedenkstätte.

Schon bei der ersten Begehung stießen die Jugendlichen auf Orte, die einen besonderen Eindruck bei ihnen hinterließen. Das waren unter anderem der ehemalige Todesstreifen neben dem Turm A, die Krankenbaracke und die so genannte Station Z. Diese Orte bestimmten die Teilnehmer/innen später für die individuelle Fotoaktion, besuchten sie in Kleingruppen erneut und begaben sich auf die fotografische Suche nach den Details. Dabei übernahm eine/r das Fotografieren und ein/e Zweite/r das Protokollieren. Einige Schüler/innen verwendeten bei ihren Aufnahmen ausschließlich den Schwarz/Weiß-Modus ihrer Digitalkamera und betonten damit den Charakter der Bilder als Untersuchung der Vergangenheit. Sie nutzten die entstandene scheinbare Authentizität der Aufnahmen auch, um sie mit historischen Bildern zu neuen Erzählungen zu verbinden. Das geschah im Skript. Die Fotos wurden in Bildlegenden mit eigenen Eindrücken kommentiert, um Zeichnungen und Zitate ehemaliger Häftlinge ergänzt und zu einer Art Wandzeitung zusammengestellt. Diese Skripte präsentierten die Schüler/innen nach dem Workshop in ihrer Schule.

Ein Teil des Konzepts war es, die Schüler/innen bei ihrer Aktion mit der Kameraröhre zu fotografieren und ihre Arbeit damit zu dokumentieren. Die Röhren, die als Nebeneffekt die kleinen Kameras vergrößerten, machten das gut möglich. Zusammengefügt in einer Dokumentation, konnten die Jugendlichen ihren Weg als unermüdliche Forscher/innen und Bildersammler/innen in der Gedenkstätte verfolgen. Hier wurden sie als handelnde Subjekte innerhalb des Gedenkstättenengeländes sichtbar.

»Gedenkort gestalten« ein LandArt-Workshop in der IJBS Sachsenhausen

Karla Gänßler

Unmittelbar neben dem ehemaligen Häftlingslager, das umfriedet, abgeschlossen und als Gedenkstätte erkennbar ist, existiert heute ein offenes Gelände, das weich in die Umgebung ausläuft. Das ehemalige SS-Truppenlager wurde seit Jahren weitestgehend sich selbst überlassen



und steht für menschliche »Zugriffe« aller Art offen. Dieser Raum bildet somit ein ausgezeichnetes Gestaltungsfeld für LandArt, mit der im Workshop »Gedenkorte gestalten« gearbeitet werden sollte. Die Aufgabenstellung des Workshops für die Teilnehmer/innen bestand darin, jeweils einen persönlichen Ort des Gedenkens auf dem Gelände des ehemaligen Truppenlagers oder der IJBS zu gestalten. Dadurch sollte auf individuelle Weise ein künstlerischer Schaffensprozess mit historischem Lernen verbunden werden.

Die heutige visuelle Unterschiedlichkeit der beiden Teile des ehemaligen Lagerkomplexes wurde auch in den Reaktionen der Teilnehmer/innen sichtbar. Nach einer langen Führung durch die Gedenkstätte, vor allem im ehemaligen Häftlingslager, waren die meisten physisch und mental erschöpft. Es fiel ihnen schwer, das Gesehene einzuordnen und eine persönliche Haltung zu artikulieren oder über Emotionen zu sprechen. Deutlich wurde aber, dass ihr Interesse weniger dem Studium von Schautafeln und Texten, als vielmehr der Suche nach einem emotionalen Zugang galt. Von besonderem Interesse waren deshalb die Orte, die das historische Geschehen scheinbar direkt und authentisch vermittelten.

Im Gegensatz zur Wahrnehmung der Gedenkstätte als tendenziell überfordernd, wurde das intensive Erkunden des naturbelassenen Außengeländes nach anfänglicher Vorsicht regelrecht zu einer Abenteuerexkursion. Alle Teilnehmer/innen untersuchten den Raum mit Akribie und großem Interesse. Gemeinsam, einzeln und in Gruppen fanden sie räumliche Situationen vor, die ihnen Gestaltungsideen für eigene Gedenkorte boten. Die Möglichkeit, selbst aktiv eingreifen zu dürfen, ohne dass dieses Handeln als zerstörerisch wahrgenommen wurde, ermutigte zu einer engagierten persönlichen Auseinandersetzung. Die Erweiterung des Gestaltungsrahmens über die Arbeit mit Naturmaterialien hinaus (z.B. durch Raum- und Klanginstallation sowie Performance, Fotografie und Film) gab den jungen Erwachsenen ein für sie zeitgemäßes Mittel zur weiteren Beschäftigung mit der Vergangenheit und Gegenwart der Gedenkstätte.

Die Lage der Jugendbegegnungsstätte innerhalb des offenen Bereiches konnte die intensive Auseinandersetzung mit dem Ort noch verstärken. Das notwendige Zusammensein am Ort auch nach getaner Arbeit setzte den Prozess der Beschäftigung mit dem Thema fort. Der intensive Aufenthalt im historischen Ort schaffte eine enge, persönliche Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Die im Workshop entstandenen Objekte zeigen die Individualität der Gestaltenden und spiegeln deren persönlichen emotionalen Bezug zum Thema.

Beeindruckend war dabei die Intensität der Auseinandersetzung. Für zwei junge Frauen reichte die Arbeitszeit nicht aus. Nach anfänglichem Zögern und dem Aufbau einer Gedenksituation aus Hölzern entwickelte sich bei ihnen eine Vielzahl von Impulsen, die zu Rauminstallationen mit Kerzen und Geräuschen bis zu Fotoserien und Videoclips führten. Diese beiden Teilnehmerinnen waren am Ende des Workshops durch die eigene Tätigkeit, die Auseinandersetzungen in der Gruppe und die Erlebnisse während der Arbeitswoche stark emotional berührt.



Die im offenen Bereich des ehemaligen SS-Truppenlagers gegebene Möglichkeit, die Öffentlichkeit mit den Arbeitsergebnissen zu konfrontieren, Reaktionen zu provozieren und zum Nachdenken anzuregen, wirkte dabei als Katalysator für die eigene Auseinandersetzung. Beispielsweise präsentierten Teilnehmer der Gruppe bereits am Ende des ersten Arbeitstages ein Objekt aus Hölzern auf einer großen Freifläche. In der Nacht entfernten sie das Objekt heimlich, um die Reaktion der anderen zu testen. Sie provozierten damit eine Diskussion um die Frage, wer ein Interesse daran haben könnte, das Objekt zu entfernen. Der Gedenkort einer anderen Teilnehmerin wurde über Nacht kommentiert und verunstaltet und löste bei der Vorführung in der Gruppe eine Diskussion um die mögliche Motivation, aber auch Betroffenheit und Erschütterung aus.

Das Gestalten in und mit der Landschaft besitzt das Potential, jedem zu ermöglichen sich auszudrücken – professionelle Arbeiten können nahezu gleichrangig neben Arbeiten von ungeübten und unerfahrenen »Machern/innen« stehen. Das ermutigt, spornt an und überwindet die Barriere, dass »Erwachsene nicht wie Kinder im Naturraum spielen«. Durch die außergewöhnliche Möglichkeit der Teilnehmer/innen, selbsttätig in den Raum der Gedenkstätte Sachsenhausen einzugreifen und ganz individuelle Äußerungen des Gedenkens zu gestalten, konnten sie ihre persönliche Beziehung zum erlebten Gegenstand ausdrücken und den anderen damit einen weniger sichtbaren Teil ihrer Persönlichkeit offen legen.

»Comic09« Interventionen am Rande

Christian Badel

Bei der Planung des Workshops »Comic09« zog ich verschiedene Techniken als Ausgangspunkt in Erwägung. Schon der Seminareinstieg sollte eine erste Verbindung der Schüler/innen mit dem Thema schaffen. So entstand die Idee, im Gedenkstädtengelände zu zeichnen. Das stellte sich wegen der Unbeständigkeit des Wetters vor allem für die offenen Teile der Gedenkstätte als schwierig heraus. Wir überlegten, stattdessen mit Digitalkameras zu arbeiten. Aber reines Fotografieren wird bei Ungeübten schnell beliebig, so dass die Ergebnisse im weiteren Verlauf des Workshops kaum zu verwerten gewesen wären. Ich entschied also, beide Ideen zu kombinieren. Die Teilnehmer/innen entwarfen bereits vor dem Gedenkstättenbesuch einen Charakter. Dieser stellte eine/n Museumsbesucher/in dar. Durch Pappe verstärkt, konnten die Figuren in der Gedenkstätte für verschiedene Interventionen verwendet werden, die fotografisch dokumentiert wurden. Die Charaktere bildeten dabei eine feste Bezugsgröße und wurden zu Akteuren.



Als ich mit meiner Eicke-Puppe allein im Garten war, saß er auf meinem Arm und ich habe mit ihm die Natur genossen und bestaunt.

Indem die Jugendlichen ihre Figuren auf dem Gedenkstättenengelände platzierten, waren sie zu einer Auseinandersetzung mit dem Ort aufgefordert, der zuerst kaum Raum zur individuellen Reflexion zu lassen schien. Nach anfänglicher Scheu, die vermutlich der Ehrfurcht vor der Ernsthaftigkeit des Ortes geschuldet war, wurden die Schüler/innen immer mutiger und begannen mit den Figuren vor der Kamera zu spielen. Teilweise stellte sich eine richtige Spiel lust ein, die Schüler/innen wurden zu Puppenspielern/innen, die ihre Figuren animierten und sprechen ließen. Sie wählten für diese Improvisationen Orte aus, die bei ihnen einen starken emotionalen Eindruck hinterlassen hatten. Das waren häufig Orte, an denen das Grauen besonders deutlich sichtbar wird. Auf diese Weise entstanden die Ideen für die individuellen Plots der Comics jedes/r Schülers/in. Eine Teilnehmerin fotografierte beispielsweise ihre Figur vor dem Stacheldraht. Im Hintergrund war das Warnschild mit der Aufschrift »Neutrale Zone: Es wird ohne Anruf sofort scharf geschossen« sichtbar. In einer Reihe von Bildern inszenierte sie dann den Mord an ihrer Figur. Die Comicfigur trat aus der Besucherrolle heraus und wurde zum Häftling, mit dem eine Szene aus dem Lager nachgespielt werden konnte. Im Kleinen wurde so eine Inszenierung vorgenommen, die als spontanes Stehgreifspiel mit menschlichen Darstellern/innen nicht denkbar gewesen wäre. Im Comic dieser Schülerin wurde der Mord später am Zeichentisch zu einer zentralen Szene. Das Foto vor dem Warnschild wurde fast eins zu eins als Bild übernommen. Das war kein Einzelfall.

Um ihre Figuren zum Reden zu bringen und in einem Comicstrip zum Leben zu erwecken, mussten die Jugendlichen recherchieren und sich intensiv mit dem Gesehenen auseinandersetzen. Die Comicfigur wurde also nicht nur zum Sprachrohr der Gedanken der Schüler/innen, sondern ermöglichte auch eine ganz persönliche Perspektiveinstellung auf die Geschichte. Um die Figur im Comic zu inszenieren, wurde für die Schüler/innen eine Art Zeitreise nötig. Sie mussten sich in diese Zeit hineinversetzen. Dafür nutzten sie alle in der Gedenkstätte verfügbaren Informationsquellen. Sie lasen Texte, sichteten Filmmaterialien und besuchten das Learning Center und die Ausstellungen.

Die Comicfigur eröffnete den Teilnehmern/innen eine ganz persönliche Perspektive auf den Ort und seine Geschichte. Als »gestaltende Betrachter/innen« war es ihnen möglich, mit ihrer Sprachlosigkeit umzugehen und aktiv zu werden, spielerisch Gedanken zu äußern, dem Ort Bedeutung zu verleihen oder ihn zu verfremden.

»Kunst ist immer eine Krücke...«

Ingo Wellmann (I.W.), der Leiter des Workshops »DenkMal« in der IJBS Sachsenhausen, gestaltete die Präsentation der Workshop-Ergebnisse – elf lebensgroße Skulpturen, die jeweils die Biografie eines ehemaligen Häftlings symbolisierten – als Rundgang über das Gedenkstättenengelände. Ein Gespräch über die Erfahrungen mit dieser Präsentationsform.

Interview: Mirko Wetzel (M.W.)

M.W.: Ingo, wie wichtig war es für den Workshop, dass ihr auf dem ehemaligen Lagergelände arbeiten konntet?

I.W.: Natürlich hätten wir die Figuren auch in der Jugendkunstschule machen und uns die nötigen Informationen aus Filmen und dem Internet holen können. Aber ich denke, dass der Ort eine sehr wesentliche Rolle für die Arbeit im Workshop gespielt hat, weil er die authentische Quelle war. Das hat uns beeinflusst künstlerisch zu einer Aussage zu kommen. Es hat uns befähigt etwas zu machen, was über ein Abarbeiten künstlerischer Techniken hinausgeht.

M.W.: Welche Bedeutung gibst du den Produkten, also den Figuren, die die Jugendlichen gebaut haben? Und wie wichtig ist für dich der Prozess der Entstehung?

I.W.: Es war wichtig, dass für jeden am Ende eine Figur dasteht. Wir wollten, dass jeder seine Figur an einen historischen Ort in der Gedenkstätte trägt und aus der Biografie des jeweiligen Häftlings vorträgt. Es ging nicht um Perfektion. Eine Teilnehmerin hatte beim Gestalten des Kopfes einen großen Styroporblock genommen, dadurch sah die Figur wie eine Ameise aus. Das war Zufall, aber für die Aussage überhaupt nicht verkehrt. Die Figuren sollten ja vor allem dazu beitragen, die Biografien der Häftlinge zu vermitteln. Nicht nur für die anderen Teilnehmer, sondern auch für andere Zuschauer und Besucher der Gedenkstätte, die zufällig anwesend waren.

M.W.: Du würdest also sagen, die Figuren sind so etwas wie Träger oder Ermöglicher von Erfahrung?

I.W.: Nehmen wir noch einmal die Ameise. Die Teilnehmerin hatte das so nicht geplant. Als die Figur dann im Lagergelände stand, hatte es plötzlich eine Aussage. Ein anderer Teilnehmer erzählte die Geschichte eines inhaftierten sozialdemokratischen Abgeordneten. Nachdem dessen Frau ausgebombt worden war, durfte sie ihn besuchen. Er war gezwungen zu verschleiern, dass er fast blind geworden war. Mit dieser Behinderung wäre er wahrscheinlich ermordet



Ich finde die Idee toll, den Menschen wieder einen Körper zu geben, den sie hier verloren haben, der ihnen genommen wurden. Ich will meine Skulptur so machen wie der Mensch war bevor er in Sachsenhausen war. Nicht abgemagert. Ich will aus dem mageren Holzgerüst eine Figur machen. Die mageren Latten, die Knochen verschwinden lassen.

worden. Diese Geschichte hat der Teilnehmer uns sehr gut vermittelt. Ihm war gerade der sozialdemokratische Beitrag zum Widerstand persönlich wichtig. Die Figur und seine künstlerische Arbeit waren nur eine Krücke. Aber das ist Kunst sowieso. Kunst ist immer eine Krücke, um eine Emotion, eine Überzeugung oder eine Absicht hervorzurufen.

M.W.: Mir ist aufgefallen, dass sich nach dem Workshop alle einig waren, dass der absolute Höhepunkt der Rundgang am letzten Tag war. Warum ist gerade das als stärkster Moment hängen geblieben?

I.W.: Das hängt natürlich mit dem Ort zusammen. Die Gedenkstätte ist kein Ort, an dem man Faxen macht. Selbst die Didaktik hat dort ihre Grenzen. Indem das Team der Gedenkstätte gesagt hat: »Was ihr vorhabt, das passt dorthin«, wurde das Vorhaben gewissermaßen autorisiert. Das haben die Jugendlichen begriffen. Und sicherlich ist die Präsentation der eigenen Ergebnisse immer etwas Schönes, dabei stehen die Jugendlichen selbst im Mittelpunkt. Sie haben einander zugehört und konnten eine gemeinsame Erfahrung teilen. Das ist nichts Selbstverständliches.

M.W.: Da spricht jetzt der Pädagoge aus dir. Wie würdest du als Künstler den Rundgang bewerten?

I.W.: Das war für mich eine tolle Erfahrung. Zwar sind diese Figuren nicht meine Werke, aber sie sind doch Teil meiner Arbeit. Jugendlichen ohne künstlerische Vorbildung eine solche Erfahrung mit dem ersten Bleistiftstrich zu ermöglichen, das ist eine riesige Aufgabe. Wie das passieren kann, weiß ich selbst manchmal nicht, aber oft gelingt es und das ist wunderbar. Insofern wurde auf dem Rundgang auch meine Arbeit präsentiert. Die Erfahrung gleicht vielleicht der eines Regisseurs. Ich habe geleitet, gelenkt und erst beim Rundgang gemerkt, dass es funktioniert hat.

M.W.: Die Präsentation fand in aller Öffentlichkeit statt. Einige Eltern waren da und auch Gedenkstättenbesucher haben teilgenommen. Welche Rolle spielte aus deiner Sicht die Öffentlichkeit für das Gelingen?

I.W.: Ein gelungener Auftritt ist immer eine Bestätigung. Man darf nicht vergessen, dass viele Eltern nicht damit gerechnet hatten, dass ihre Kinder zu so einem Ergebnis fähig sind. Das positive Feedback der Eltern war deshalb sehr wichtig.

M.W.: Mein Eindruck ist, dass es für die Jugendlichen eine große Bedeutung hatte, dass sie an diesem Ort eine aktive Rolle einnehmen konnten. Einem Ort, an dem das sonst nicht üblich ist. Was bei eurem Rundgang passiert ist, war anders. Die Jugendlichen haben sich den Ort angeeignet, ihn mit ihrer Geschichte besetzt und so zu ihrem Ort gemacht.



Wir haben gedacht, dass die Arbeit hier auch uns Schüler verbinden soll. Deshalb haben wir keine Bilder vom KZ genommen, sondern nur von uns, weil, man soll ja auch den Spaß sehen, den wir hatten.

I.W.: Auf jeden Fall. Jugendliche sind an so einem Ort häufig zur Passivität verdammt. Da wäre es doch seltsam, wenn sie sich nicht manchmal daneben benehmen würden. Dabei geht es nicht unbedingt um Acht- oder Respektlosigkeit. Oft fehlt es einfach an Worten. Der Workshop forderte von ihnen Aktivität. Sie haben die Geschichte selbst bearbeitet und, ich würde auch sagen, verarbeitet. Das Thema ist damit nicht erschöpft und abgeschlossen. Aber sie haben für sich ein Stück gewonnen. Und dass man, wenn man sich mit so etwas Negativem befasst, auch etwas gewinnen kann, das ist eine wichtige und entscheidende Erfahrung.

Sichtbar werden, oder: Zur Kunst gehört das Betrachten. (K)ein Plädoyer für Präsentation

Juliane Heise

Kunst-Workshops haben unterschiedliche Formate und sind von unterschiedlicher Dauer. Die Teilnehmer/innen durchlaufen mit dem Workshop einen Prozess und immer entsteht etwas, geplant oder ungeplant – sichtbar wird das jedoch nur zum Teil. Der Prozess steht im Vordergrund, das Ergebnis soll offen bleiben, damit die Teilnehmer/innen nicht mit einer Erwartung an einen großen Abschlussplot blockiert werden. Als Workshopleiterin würde ich mich gerne mit dem Prozess begnügen. Seitens der Teilnehmer/innen und auch seitens der Träger gibt es aber den Wunsch nach einem Produkt. Damit ist nicht das Ergebnis gemeint, sondern ein sichtbares, ein anfassbares, ein mitnehmbares und ein vorzeigbares Etwas. Den Teilnehmern/innen gibt das Produkt die Befriedigung, etwas geschaffen zu haben, den Trägern die Gewissheit, dass etwas geleistet wurde.

Muss oder sollten diese Workshopprodukte präsentiert werden?

Der Workshop bietet den Teilnehmern/innen einen Schutzraum, in dem sie sich ohne Vorbehalte, ohne Druck und ohne Angst vor Vergleich und Urteil einer persönlichen Arbeit widmen können. Nicht alles, was im Workshop entsteht, ist für eine größere Öffentlichkeit gedacht und nicht alles muss gezeigt werden. Workshoparbeiten sind oft sehr persönliche, intime Äußerungen, die vorsichtig und mühsam erschaffen für ihre Autoren/innen empfindsam und zerbrechlich sind. In der Regel haben die Workshop Teilnehmer/innen wenig künstlerische Erfahrung und schon gar keine gestalterische Routine. Deshalb war in jedem Workshop früher oder später zu hören: »Ich kann das nicht, ich kann nicht zeichnen, ich weiß nicht was ich tun soll.« Hilft man aber den Teilnehmern/innen über diese Hürde, ist das »nicht« bald verschwunden, man arbeitet, formt, zeichnet, malt, schreibt aus einem plötzlich entstandenen kreativen Fluss heraus. Der Unsicherheit und dem Mangel an Vertrauen in sich selbst wird aber auch oft mit der Adap-



Ich hoffe schon, dass hier ein guter Film entsteht, für den man sich nicht schämen muss, wenn er öffentlich gezeigt wird.

tion ästhetischer Stereotype begegnet. Meine Workshops im Rahmen von kunst-raum-erinnerung wollten dagegen angehen. Hier sollte eine Begegnung mit sich selbst stattfinden, mit dem eigenen Potential, es sollte nicht um Perfektion und Anerkennung gehen. Den Teilnehmern/innen ermöglichte das eine Erfahrung weit über das geschichtliche Lernen in Gedenkstätten hinaus, die Erfahrung nämlich, dass Kunst kein Stereotyp ist. In diesem Sinn führen diese Workshops auch zu einem neuen, erweiterten Verständnis von Kunst.

Was erarbeitet wurde, soll auch betrachtet werden

...aber wie? Auch Präsentationen haben unterschiedliche Formate mit unterschiedlichen Intentionen, Kontexten und Aufgaben. Präsentationen innerhalb des Workshops stehen in der Regel am Ende der Veranstaltung. Ihr Sinn ist ein gemeinschaftlicher Rückblick und eine gemeinsame Reflexion der Arbeiten. Hier soll die Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten sichtbar werden. Die Präsentation kann Teil der künstlerischen Praxis sein. Dann z.B., wenn die individuellen Arbeiten zu einem Gesamtwerk zusammengefügt werden und daraus etwas Neues entsteht. Das ist für die Teilnehmer/innen nachvollziehbar und sogar ein Erkenntnisschritt: 1+1 ist nicht 2 sondern 3!

Im Workshop »Dialog mit einer Biografie« wurden in Form von Fahnen individuelle Statements geschaffen. Schon während des Arbeitens im Seminarraum wurden spontan die ersten fertigen Werke aufgehängt. Sie waren so Anregung und Anlass für Gespräche – die Zwischenpräsentation. Die Abschlusspräsentation fand später in der IJBS statt. Die Schüler/innen haben ihre Arbeiten an gespannten Schnüren im Raum befestigt. Ein dichtes Netz von weichen, flexiblen Stoffstreifen zeigte ein beeindruckend dichtes und berührendes Gedankengeflecht. Jede/r Schüler/in stellte die Fahne eines/r Mitschülers/in vor. Sie erlebten, wie die individuellen Werke durch die gemeinsame Präsentation zu einem komplexen Gesamtwerk zur NS-Geschichte verdichtet wurden. Dass die Jugendlichen den Wunsch äußerten, ihre Arbeit auch in der Schule zu präsentieren, zeigte die große Identifikation mit dem Geschaffenen.

Wie kann Präsentation über den Workshop hinaus stattfinden?

Die öffentliche Präsentation der entstandenen künstlerischen Äußerungen als Kunstaussstellung halte ich für problematisch. Da würde sich eine Art Gedenkkunst generieren, die nie als solche gemeint war und die so als »stand alone« Werk zu einer Verkitschung führen würde. Präsentationen, die Workshoparbeiten einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen, brauchen die Einbettung in den gedenkstättenpädagogischen Kontext. Dann können die Werke Betrachter/innen an dem Prozess des geschichtlichen Lernens teilhaben lassen oder ihnen zumindest eine Ahnung davon geben, sie anregen und beeindrucken.

Miejsca pamięci – postrzeganie i interweniowanie

Szczególną cechą projektu sztuka – przestrzeń – pamięć jest fakt, że warsztaty odbyły się w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych, a zatem w raczej nietypowym miejscu dla projektów artystycznych i kulturalno-pedagogicznych. Z tego powodu miejsce pracy nie było neutralne. Miejsca pamięci po byłych obozach koncentracyjnych są bezpośrednią reprezentacją historii zbrodni narodowego socjalizmu, a zatem mają charakter normatywny. Prowokują pytania i domagają się dyskusji. W istotnym stopniu wypłynęło to na perspektywę pracy w ramach warsztatów.

We wszystkich projektach, które odbyły się w ramach projektu sztuka – przestrzeń – pamięć, miała miejsce refleksja nad szczególnym miejscem. Prowadzący seminaria brali pod uwagę istotę miejsca dla pracy warsztatowej już w trakcie planowania. Opracowane koncepcje zostały dopasowane do danego Domu Spotkań Młodzieży wraz ich przestrzennym odniesieniem do historii. Dlatego też koncepcji tych nie da się przełożyć 1:1 na inne miejsca pamięci.

W przypadku niektórych warsztatów przestrzeń miejsca pamięci stanowiła centralne zagadnienie pracy. Uczestnicy zajmowali się głównie terenem miejsca pamięci oraz reliktnymi budowlanymi terenem poobozowego. Były miejsce zbrodni, a dzisiaj miejsce upamiętniania i pamięci, stanowiło punkt wyjścia do pracy w ramach warsztatów. Zasadniczo zrodziły się z tego dwa rodzaje podejścia. Po pierwsze chodziło o wspieranie świadomego postrzegania miejsca, jak na przykład w ramach warsztatów fotograficznych »W kręgu percepcji«. Z drugiej strony centralnym aspektem pracy była przemiana terenu miejsca pamięci na skutek działań artystycznych, co miało miejsce podczas warsztatów LandArt »Kształtowanie miejsc pamięci«.

Także podczas innych warsztatów, jak na przykład »Comic09«, punktem wyjścia były biografie. W tym przypadku interwencja w miejsce odgrywała istotną rolę. Tymi interwencjami były zazwyczaj ulotne akty przywłaszczenia. Dla przykładu prezentacja wyników pracy z warsztatów »POMyśl-POMnik« była pomyślana jako performatywny rodzaj interwencji na terenie miejsca pamięci. Czy to pod koniec, czy też już podczas warsztatów uczestniczący mieli możliwość kreatywnego działania w miejscu, którego jako bierni zwiedzający poza warsztatami doświadczają jako miejsca sakralnego i nietykalnego.

W niniejszym rozdziale opisane i zreflektowane zostanie oddziaływanie poszczególnych warsztatów na miejsca pamięci. Szczególnie interesujące było przy tym, jak różne formy interwencji w miejscach pamięci stały się wartością dodaną dla młodzieży i młodych dorosłych. Zakończenie tego rozdziału stanowią przemyślenia na temat znaczenia prezentacji wyników warsztatów.

»» Od miejsca pamięci oczekuję tego, aby można tu było zobaczyć, jak tu było wcześniej. I że jest ono przytłaczające.

»W kręgu percepcji« warsztaty fotograficzne w MDSM Sachsenhausen

Kurt Buchwald

Na nasze postrzeganie świata wpływają obrazy. Często zapomina się przy tym, że obrazy oddają tylko pewien wycinek rzeczywistości. Zawężają one nasze spojrzenie, przez co powstają obszary, które umykają naszej percepcji. W mojej pracy zatytułowanej »Bilder und Blenden« (1990–2000) [»Obrazy i przesłony«] badałem to zjawisko w następujący sposób: w trakcie fotografowania zakrywałem elementy widocznej rzeczywistości czarnymi przesłonami w centralnej części zdjęcia. W ramach projektu »W kręgu percepcji«, który istnieje od 2002 roku, zastąpienie elementów kadru jest osiągane poprzez zamontowanie rurki przed obiektywem aparatu fotograficznego. Powstałe w ten sposób zawężenie spojrzenia umożliwia dwa rodzaje wizualizacji. Z jednej strony można stworzyć zbliżenia, niczym spojrzenia przez mikroskop. Z drugiej strony ten sam obiektyw jako »lornetka« umożliwia wyodrębnienie oddalonych obiektów z ich otoczenia. Obydwie formy umożliwiają nietypowe, kreatywne i świadome spojrzenie na świat. To, co postrzegamy, jest interpretowane na zdjęciu i zostawia ślad emocjonalny.

Na podstawie projektu »W kręgu percepcji« w 2008 roku opracowałem warsztaty dla miejsca pamięci Sachsenhausen. Rurka została przymocowana do kamery cyfrowej, a uczestnicy warsztatów mieli z nią wyruszyć na teren obozu w poszukiwaniu szczególnych motywów. Wprawdzie rurka początkowo utrudniała robienie zdjęć, lecz jednocześnie dzięki niej fotografowanie było ciekawsze. Młodzież wyszła z biernej roli odbiorców i przejęła rolę badaczy i odkrywców. Ich nowy instrument percepcji umożliwił im zbliżenie się do nieznanego miejsca w zabawowy sposób oraz spostrzeżenie tego, czego »trochę-tak-się-nie-widzi« oraz utrwalenie tego jako wyniku estetycznego. Efekt mikroskopu i lornetki umożliwił zbadanie miejsca oraz oderwanie od teraźniejszości tego, co widoczne. Spojrzenie przez rurkę utworzyło tunel, który niczym otwarcie drzwi umożliwił młodzieży wgląd między wczoraj i dzisiaj.

Dla przykładu rurka umocowana przy kamerze umożliwiła wyodrębnienie wieży wartowniowej z otoczenia nowszych budynków, zogniskowanie spojrzenia tylko na jeden róg baraku czy też spojrzenie z bardzo bliskiej odległości na wycinek baraku i szukanie w nim śladów historii. Aby móc odczytać to, co postrzegamy, konieczne było przyporządkowanie ujęcia do danego kontekstu. Przede wszystkim w przypadku poszukiwania śladów (»efekt mikroskopu«) decydujące było dokładne umieszczenie zdjęć w związku historyczno-przestrzennym. Należało odszyfrować szczegóły i przez to stawały się one zrozumiałe dla obserwatora/obserwatorki. Jakie znaczenie miało to miejsce za czasów, kiedy istniał tutaj obóz koncentracyjny? Co się tutaj stało? Wychodząc od fotografii uczestnicy podążali za tymi pytaniami. W



Uważam, że to wspaniały pomysł, aby dawać ludziom z powrotem ciała, które tutaj utracili, które zostały im odebrane. Chcę zrobić moją rzeźbę tak, jak człowiek wyglądał przed przybyciem do Sachsenhausen. Niewyglyndzony. Z chudego szkieletu z drewna chcę wykonać postać. Tak aby zniknęły chude belki i kości.

tym celu musieli dokładnie zapisać, gdzie zrobili dane zdjęcie, a następnie zebrać materiały na temat sfotografowanego miejsca. Bardzo ważne było przy tym wsparcie ze strony pracowników miejsca pamięci. Odpowiadali oni na indywidualne pytania i w razie konieczności kierowali zapytania młodzieży do archiwum. Ponadto młodzież korzystała z wystaw i centrum edukacyjnego.

Już podczas pierwszej wizyty tam uczestnicy natrafili na miejsca, które zrobiły na nich szczególne wrażenie. Była to między innymi dawna strefa śmierci obok wieży A, rewir i tak zwana stacja Z. Miejsca te zostały wybrane przez uczestników i uczestniczki do późniejszej, indywidualnej akcji fotografowania. Młodzież w podgrupach ponownie przysłała do miejsca pamięci i udała się na fotograficzne poszukiwania detali. Podczas gdy jedna osoba przejmowała zadanie fotografowania, druga zajmowała się protokołowaniem. Niektórzy uczniowie robili zdjęcia wyłącznie czarno-białe i tym samym podkreślali charakter fotografii służących badaniu przeszłości. Wykorzystywali oni pozorną autentyczność zdjęć, aby połączyć historyczne fotografie z nowymi opowieściami. Znalazło to odzwierciedlenie w skrypcie. Zdjęcia zaopatrzone komentarzami w postaci legend fotograficznych i własnych wrażeń. Uzupełniono je rysunkami i cytatami byłych więźniów, a z całości utworzono coś w rodzaju ściennej gazetki. Po warsztatach uczniowie zaprezentowali te skrypty w swej szkole.

Częścią koncepcji było także sfotografowanie uczniów i uczennic aparatem wyposażonym w rurkę, a tym samym udokumentowanie ich pracy. Rurki, które jako efekt poboczny powiększyły małe aparaty, umożliwiły to zadanie. Dzięki tej dokumentacji młodzież mogła prześledzić swoją drogę niestrudzonych badaczy/badaczek i zbieraczy/zbieraczek zdjęć. Zostali oni uświadomieni jako podmioty aktywne na terenie miejsca pamięci.



»Kształtowanie miejsc pamięci« warsztaty LandArt w MDSM Sachsenhausen

Karla Gänßler

W bezpośrednim sąsiedztwie byłego obozu koncentracyjnego, który jest odgradzony i rozpoznawalny jako miejsce pamięci, znajduje się dziś teren otwarty, który płynnie przechodzi w dalsze otoczenie. Teren byłych koszar SS był od lat w dużej mierze pozostawiony samemu sobie i jest otwarty na wszelkiego rodzaju »działalność« człowieka. Tym samym przestrzeń ta stanowi wspaniałe pole kreacji dla metody LandArt, za pomocą której mieliśmy pracować podczas warsztatów »Kształtowanie miejsc pamięci«. Zadanie dla uczestników warsztatów polegało na tym, aby ukształtować osobiste miejsce upamiętnienia na terenie byłych koszar SS lub Domu Spotkań Młodzieży. Dzięki temu w indywidualny sposób miało nastąpić połączenie artystycznego procesu twórczego z edukacją historyczną.

Widoczna dziś różnica obydwu części byłego kompleksu obozowego była wyraźna także w reakcjach uczestników i uczestniczek. Po dłuższym oprowadzaniu przez miejsce pamięci – przede wszystkim po byłym obozie dla więźniów – większość osób była zmęczona zarówno fizycznie jak i mentalnie. Trudno im było uporządkować to, co przeżyli i wyartykułować swe osobiste stanowisko lub też mówić o emocjach. Było jednak jasne, że ich zainteresowanie kierowało się mniej ku studiowaniu tablic informacyjnych i tekstów, a znacznie bardziej ku poszukiwaniu odpowiedzi we własnych emocjach. Z tego powodu szczególnie ciekawe były dla nich miejsca, które mówiły o wydarzeniach historycznych najwidoczniej w bezpośredni i autentyczny sposób.

W przeciwieństwie do postrzegania miejsca pamięci jako miejsca, które tendencyjnie nadto obciąża, intensywne badanie pozostawionego biegowi natury terenu zewnętrznego po pierwszych chwilach ostrożności stało się wycieczką w poszukiwaniu przygody. Wszyscy uczestnicy badali przestrzeń z dokładnością i dużym zainteresowaniem. Wspólnie, pojedynczo czy w grupach odnajdywali sytuacje przestrzenne, które oferowały im pomysły na kształtowanie własnych miejsc upamiętniania. Możliwość samodzielnej, aktywnej interwencji bez obawy, że działanie to mogłoby zostać odebrane jako niszczące, zachęciło do zaangażowanej, osobistej konfrontacji z miejscem. Wykroczenie w ramach kreowania poza pracę z materiałami naturalnymi (np. poprzez włączenie instalacji przestrzennych i dźwiękowych jak również performance, fotografię i film) dało młodym dorosłym współczesny dla nich środek, za pomocą którego mogli się zajmować przeszłością i teraźniejszością miejsca pamięci.

Położenie Domu Spotkań Młodzieży na tym otwartym terenie wzmożyło intensywny charakter zajmowania się tym miejscem. Konieczny wspólny pobyt tutaj także po zakończonej pracy stanowił kontynuację procesu pracy nad tematem. Intensywne przebywanie w miejscu

» Myśleliśmy, że praca tutaj ma łączyć także nas, uczniów. Dlatego nie zrobiliśmy żadnych zdjęć obozu koncentracyjnego, lecz tylko nas, ponieważ powinno być także widać, że dobrze się tu bawiliśmy.

historycznym stworzyło bliskie, osobiste połączenie między przeszłością a teraźniejszością. Obiekty powstałe w ramach warsztatów ukazują indywidualność osób, które je kształtowały i odzwierciedlają ich osobisty, emocjonalny stosunek do tematu.

Zaskakująca przy tym była intensywność samej konfrontacji. Dwóm młodym kobietom czas przeznaczony na pracę nie wystarczył. Po początkowym wahaniu i stworzeniu sytuacji upamiętniania z drzewa narodziło się w nich wiele impulsów, które doprowadziły do stworzenia instalacji przestrzennych z wykorzystaniem świeczek i szumów aż po serię zdjęć i klipy video. Uczestniczki te pod koniec warsztatów były mocno poruszone emocjonalnie na skutek własnej działalności, pracy w ramach grupy i przeżyć, jakich doświadczyły podczas tego tygodnia.

Możliwość dana na otwartym terenie byłych koszar SS, aby skonfrontować opinię publiczną z wynikami pracy, prowokować reakcję i inspirować do dalszego myślenia, zadziałała jak katalizator do własnej konfrontacji z tematem. Dla przykładu uczestnicy grupy już pod koniec pierwszego dnia pracy przedstawili obiekt z drewna umieszczony na dużym, wolnym terenie. W nocy po kryjomu usunęli obiekt, aby zbadać reakcję pozostałych osób. Tym samym sprowokowali dyskusję wokół pytania, kto mógłby być zainteresowany usunięciem obiektu. Miejsce upamiętniania innej uczestniczki zostało skomentowane i przekształcone w ciągu nocy, co przy prezentacji wywołało w grupie dyskusję nie tylko na temat możliwych motywacji, lecz także na temat tego, kiedy można poczuć się dotkniętym czy wstrząśniętym.

Kształtowanie w ramach i przy pomocy krajobrazu daje każdemu możliwość wyrażenia siebie. Prace profesjonalne mogą być traktowane niemalże równorzędnie obok prac niewytrenowanych i niedoświadczonych »działaczy/działaczek«. To zachęca, inspiruje i przełamuje barierę, jakoby »dorośli nie powinni bawić się w przestrzeni natury niczym dzieci«. Poprzez niesłychaną możliwość samodzielnej ingerencji w przestrzeń miejsca pamięci Sachsenhausen i ukształtowania zupełnie indywidualnych sposobów wyrazu upamiętniania, uczestnicy mogli wyrazić swój osobisty stosunek do przeżytego obiektu, a tym samym przybliżyć nieco tę mniej widoczną część własnej osobowości innym.

»Comic09« interwencje na marginesie

Christian Badel

Podczas planowania warsztatów »Comic09« rozważałem różne techniki jako punkt wyjścia do pracy. Już wprowadzenie do seminarium miało stanowić pierwsze zetknięcie się uczniów i uczennic z tematem. W ten sposób powstał pomysł, aby na terenie miejsca pamięci zająć się rysowaniem. Z uwagi na zmienną pogodę i przebywanie na otwartym terenie miejsca pamięci



pomysł ten okazał się trudny w realizacji. Zastanawialiśmy się, żeby zamiast tego pracować przy użyciu aparatów cyfrowych. Jednakże w przypadku osób, które nie mają doświadczenia, samo fotografowanie szybko staje się dowolne, przez co trudno byłoby wykorzystać te wyniki w dalszym przebiegu warsztatów. Z tego powodu zdecydowałem się na połączenie obu pomysłów. Już przed wizytą w miejscu pamięci uczestnicy wymyślili jakąś postać. Była nią osoba zwiedzająca muzeum. Dzięki wzmocnieniu w formie tektury postaci te mogły być wykorzystywane w miejscu pamięci do różnych interwencji, które zostały udokumentowane zdjęciami. Postacie tworzyły przy tym trwałe punkty odniesienia i stały się aktorami.

Poprzez umieszczenie postaci na terenie miejsca pamięci młodzież została zaproszona do konfrontacji z miejscem, które początkowo zdawało się nie oferować przestrzeni dla indywidualnej refleksji. Po początkowych obawach, które prawdopodobnie wynikały z lęku przed powagą miejsca, uczniowie stawali się coraz bardziej odważni i zaczęli grać postaciami przed kamerą. Po części odczuwalna była prawdziwa radość z grania. Uczniowie stali się lalkarzami, którzy animowali i dawali głos swoim postaciom. Dla tych improwizacji wybrali miejsca, które pozostawiły na nich duże wrażenie emocjonalne. Często były to miejsca, w których okrucieństwo było szczególnie widoczne. W ten sposób powstały pomysły na indywidualne fabuły komiksów danej uczennicy/danego ucznia. Dla przykładu jedna z uczestniczek sfotografowała swą postać przed drutem kolczastym. W tle widoczny był znak ostrzegawczy z napisem »Strefa neutralna. Strzela się bez ostrzeżenia«. Za pomocą serii zdjęć zainscenizowała mord na swojej postaci. Postać z komiksu wyszła z roli odwiedzającego i stała się więźniem, za pomocą którego można było odegrać obozową scenę. W tym przypadku dokonano inscenizacji, która byłaby nie do pomyślenia jako spontaniczna forma odegrana przez ludzi. W komiksie tej uczennicy na stole kreślarskim morderstwo stało się sceną centralną. Zdjęcie umieszczone przed znakiem ostrzegawczym zostało przejęte niemalże 1:1. Nie był to przypadek odosobniony.

Aby dać postaciom język i pobudzić ich do życia na planie komiksu, młodzież musiała zebrać materiały i intensywnie zajmować się tym, co zobaczyła. A zatem postać z komiksu nie była tylko tubą przekazującą myśli uczniów/uczennic, lecz umożliwiła także całkiem osobiste ukształtowanie perspektywy na historię. Aby zainscenizować postać w komiksie, uczniowie musieli się udać w rodzaj podróży w czasie. Musieli się wczuć w tamten czas. Do tego celu wykorzystali wszystkie źródła informacji, jakie są dostępne w miejscu pamięci. Czytali teksty, przeglądali materiał filmowy, odwiedzali centrum edukacyjne i wystawy.

Postacie z komiksów otworzyły przed uczestnikami i uczestniczkami bardzo osobistą perspektywę na miejsce i jego historię. Jako »tworzący obserwatorzy« mieli możliwość uaktywnienia się, zareagowania na własną niemoc, kreatywnego wyrażenia swych myśli oraz nadania znaczenia miejscu lub też wyobcowania go.



»Sztuka jest zawsze podporą...«

Ingo Wellmann (I.W.), prowadzący warsztaty »POMyśl-POMnik « w MDSM Sachsenhausen, przygotował prezentację wyników warsztatów (jedenaście rzeźb naturalnej wielkości symbolizujących biografie byłych więźniów) w formie spaceru po terenie miejsca pamięci. Mirko Wetzel (M.W.) przeprowadził z nim rozmowę o doświadczeniach związanych z tą formą prezentacji.

Rozmowę prowadził: Mirko Wetzel

M.W.: Ingo, jak ważne było dla warsztatów to, że mogliście pracować na terenie byłego obozu koncentracyjnego?

I.W.: Oczywiście mogliśmy także wykonać rzeźby w szkole plastycznej dla młodzieży, a informacje zaczerpnąć z filmów i internetu. Ale sądzę, że miejsce odegrało zasadniczą rolę dla pracy na warsztatach, ponieważ było autentycznym źródłem. Wpłynęło to na artystyczny sposób dojścia do jakiejś wypowiedzi. Dało nam to zdolność do zrobienia czegoś, co wychodzi poza przerabianie technik artystycznych.

M.W.: Jakie znaczenie przypisujesz produktom, a więc postaciom, które zbudowali uczestnicy? I jak ważny jest dla ciebie proces twórczy?

I.W.: Ważne było to, że każdy pod koniec stworzył swoją postać. Chcieliśmy, aby każdy przeniósł swą postać do historycznego miejsca w miejscu pamięci i wygłosił coś dotyczącego biografii danego więźnia. Nie chodziło o perfekcjonizm. Jedna uczestniczka do utworzenia głowy użyła dużego kawałka styropianu, przez co postać wyglądała jak mrówka. To był przypadek, ale jako nośnik tej wypowiedzi nie był on nie na miejscu. Postacie miały za zadanie przedstawienie biografii więźniów. Nie tylko innym uczestnikom, lecz także innym obserwatorom i zwiedzającym miejsce pamięci, którzy przypadkiem byli tam obecni.

M.W.: A zatem powiedziałaś, że postacie są czymś takim jak nośnikami doświadczenia lub że to doświadczenie umożliwiają?

I.W.: Przyjrzyjmy się raz jeszcze mrówce. Uczestniczka tego nie planowała. Gdy postać pojawiła się na terenie obozu, nagle stało się to wymowne. Inny uczestnik opowiedział historię aresztowanego pośła z socjaldemokracji. Po zbombardowaniu ich mieszkania jego żona mogła go odwiedzić. On zmuszony był do ukrywania się, przez co niemalże stracił wzrok. Ta ułomność zapewne doprowadziła by to tego, że zostałby zamordowany. Uczestnik w bardzo dobry



Dla mnie był to już dziewiąty raz w miejscu pamięci. I był to pierwszy raz, kiedy naprawdę odkryłem miejsce pamięci i mogłem się uczyć sam dla siebie...

sposób przekazał nam tę historię. Dla niego osobiście ważny był przyczynek socjaldemokracji do ruchu oporu. Postać i jego praca artystyczna były jedynie podporą. Ale tym jest sztuka tak czy inaczej. Sztuka zawsze jest podporą służącą wywołaniu emocji, przekonania lub intencji.

M.W.: Zauważyłem, że po warsztatach wszyscy byli zgodni co do tego, że spacer ostatniego dnia był absolutnym gwoździem programu. Dlaczego pozostało to w pamięci jako najintensywniejszy moment?

I.W.: Oczywiście wiąże się to z miejscem. Miejsce pamięci nie jest miejscem, w którym można sobie żartować. Sama dydaktyka napotyka tam na swoje granice. W chwili, gdy pracownicy miejsca pamięci mówią: »to, co macie zamiar zrobić, pasuje tutaj«, zamiar jest w pewien sposób autoryzowany. Młodzież to pojęła. I z pewnością prezentowanie własnych wyników pracy zawsze jest czymś pięknym, przy czym wówczas młodzież znajduje się w centrum zainteresowań. Słuchali siebie nawzajem i mogli dzielić wspólne doświadczenia. To nie jest oczywistością.

M.W.: Teraz przemawia przez ciebie pedagog. Jak oceniłbyś ten spacer jako artysta?

I.W.: To było dla mnie wspaniałe doświadczenie. Wprawdzie te postacie to nie moje dzieła, ale jednak stanowią one część mojej pracy. Umożliwienie takiego doświadczenia młodzieży bez edukacji artystycznej, od pierwszej kreski ołówkiem, jest ogromnym zadaniem. Jak to się dzieje, sam czasami nie wiem, ale czasem się to udaje i to jest wspaniałe. W tym sensie podczas spaceru została zaprezentowana także moja praca. To przeżycie można porównać z przeżyciem, którego doświadcza reżyser. Prowadziłem, sterowałem i dopiero podczas tego spaceru zauważyłem, że zadziało.

M.W.: Prezentacja odbyła się na oczach publiczności. Obecni byli niektórzy rodzice oraz zwiedzający miejsce pamięci. Jaką rolę z twojego punktu widzenia odgrywała opinia publiczna dla powodzenia projektu?

I.W.: Udań wystąpienie zawsze jest potwierdzeniem. Nie należy zapominać, że wielu rodziców nie liczyło się z tym, że ich dzieci zdolne są do osiągnięcia takiego wyniku. Dlatego też pozytywna informacja zwrotna ze strony rodziców była bardzo ważna.

M.W.: Moje wrażenie jest takie, że dla młodzieży duże znaczenie miał fakt, iż mogli przejąć w tym miejscu aktywne role. W miejscu, w którym w innych sytuacjach nie jest to takie powszechne. To, co się stało podczas waszego spaceru, było inne. Młodzież przywłaszczyła sobie to miejsce, zajęła je własną historią i w ten sposób uczyniła z niego własne miejsce.



Mam nadzieję, że powstanie tutaj dobry film, za który nie trzeba się będzie wstydić, gdy pokażemy go publicznie.

I.W.: Tak właśnie było. W takim miejscu młodzi ludzie są często skazani na bierność. Dziwne byłoby, gdyby się tu czasem nie zachowywali niepoprawnie. I nie chodzi tutaj o brak uwagi czy szacunku. Często po prostu brakuje słów. Warsztaty wymagały od nich aktywności. Sami opracowywali historię, powiedziałbym także, że ją też przepracowywali. To nie wyczerpało ani nie zamknęło tematu. Ale coś dla siebie zyskali. A fakt, że można coś dla siebie zyskać, gdy zajmujemy się czymś tak negatywnym, jest ważnym i decydującym doświadczeniem.

Stać się widocznym lub: sztuka wiąże się z oglądaniem. W obronie prezentacji

Juliane Heise

Warsztaty artystyczne mogą przybierać różne formaty i być różnej długości. W ramach warsztatów uczestnicy przechodzą przez proces i zawsze coś powstaje, zaplanowane bądź nie, jednakże widoczne staje się to tylko po części. Na pierwszym planie znajduje się proces, kwestia wyników jest otwarta, aby nie sparaliżować uczestników oczekiwaniami co do wielkiego zakończenia. Mnie, jako prowadzącej warsztaty, w zupełności wystarczyłby sam proces. Jednakże ze strony uczestników/uczestniczek oraz organizacji istnieje życzenie co do produktu. I nie chodzi tutaj o wynik, lecz o widoczne, namacalne COŚ, co można zabrać ze sobą i co można pokazać. Uczestnikom/uczestniczkom produkt daje uczucie zadowolenia, że coś zrobili, a organizacjom poczucie, że coś zostało dokonane.

Czy te produkty z warsztatów muszą, czy powinny zostać zaprezentowane?

Warsztaty oferują uczestnikom/uczestniczkom przestrzeń ochronną, w której mogą się poświęcić osobistej pracy bez uprzedzeń, bez poczucia presji i bez obaw przed porównaniem i osądami. Nie wszystko, co powstaje w ramach warsztatów, jest tworzone z myślą o szerszej publiczności i nie wszystko trzeba pokazywać. Prace warsztatowe to często bardzo osobiste i intymne formy wyrazu.

Tworzone są one z ostrożnością i trudem, a dla swych autorów stanowią coś wrażliwego i kruchego. Z reguły uczestnicy/uczestniczki warsztatów nie mają dużego doświadczenia na polu artystycznym, a już na pewno nie dysponują swoistego rodzaju rutyną twórczą. Dlatego też w trakcie każdego warsztatów prędzej czy później można usłyszeć: »Nie potrafię, nie umiem rysować, nie wiem, co mam robić«. Jeśli jednak pomożemy uczestnikom/uczestniczkom przełamać tę barierę to »nie« zanika od razu – zaczynamy pracować, kształtować, rysować, malować i pisać z nagle zrodzonego przypływu kreatywności.



Gdy byłam sama w ogrodzie z moją lalką Eicke, on siedział na moim ramieniu, a ja podziwiałam i delectowałam się z nim przyrodą.

Jednakże na brak pewności i zaufania do siebie samego często reagujemy przejęciem estetycznych stereotypów. Moje warsztaty w ramach projektu sztuka-przestrzeń-pamięć miały się z tym zmierzyć. Miało tutaj dojść do spotkania z samym sobą, z własnym potencjałem, nie chodziło o perfekcjonizm i uznanie. Uczestnikom/uczestniczkom umożliwiło to doświadczenie wykraczające daleko poza edukację historyczną w miejscach pamięci. A mianowicie doświadczenie, że sztuka nie jest stereotypem. W tym sensie warsztaty te prowadzą do nowego i poszerzonego rozumienia sztuki.

Co zostało wypracowane, może być oglądane.

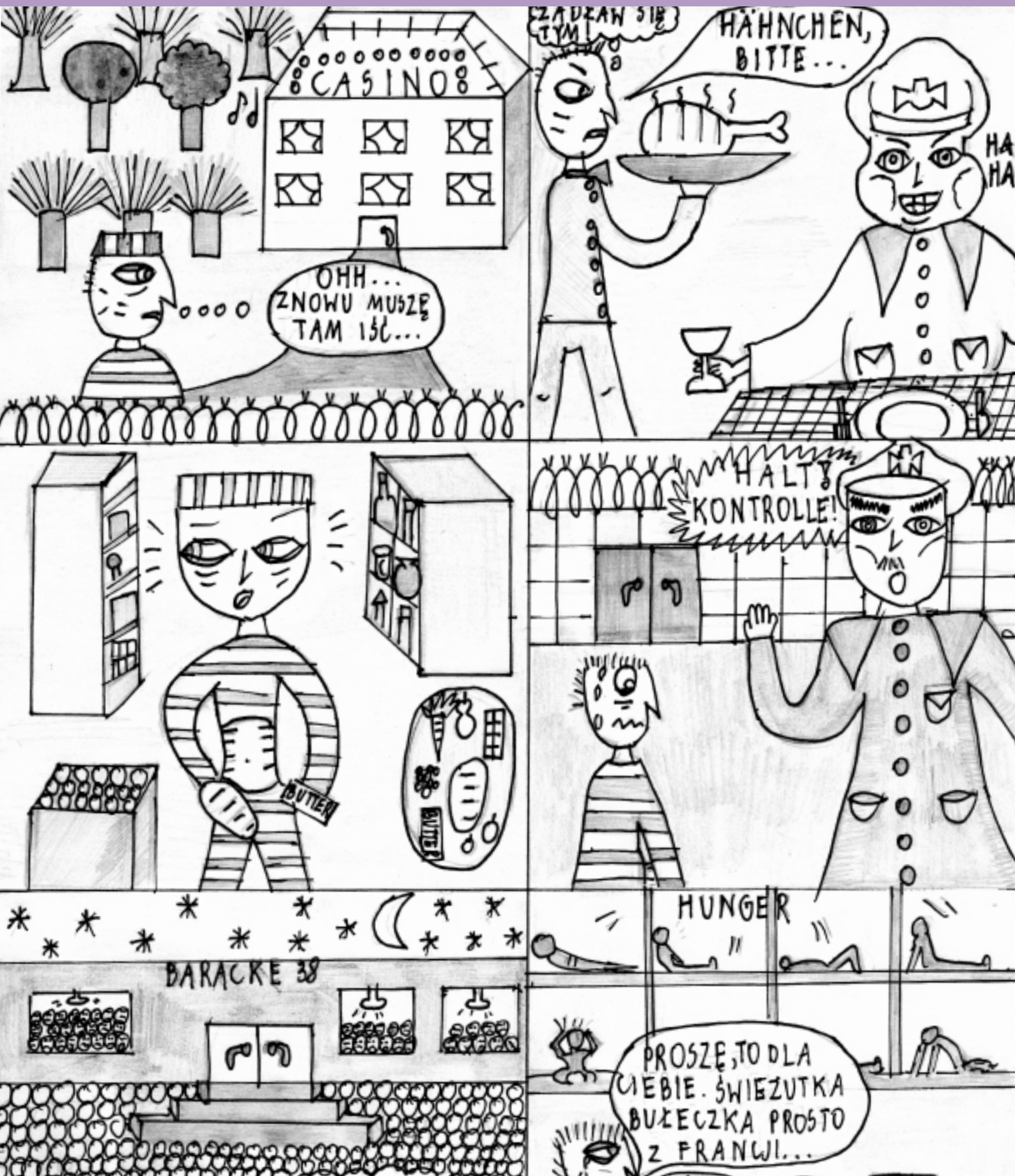
...ale jak? Także prezentacje mają różne formaty, którym towarzyszą różne intencje, konteksty i zadania. Prezentacje w ramach warsztatów zazwyczaj odbywają się pod koniec projektu. Ich sens polega na wspólnym spojrzeniu wstecz i wspólnej refleksji nad pracami. Uwidoczniona ma zostać różnorodność możliwości wyrazu. Prezentacja może stać się częścią praktyki artystycznej. Na przykład wtedy, gdy prace indywidualne zostaną połączone w dzieło wspólne i w ten sposób powstanie coś nowego. Jest to dla uczestników zrozumiałe, a nawet poznawczo ważne, bowiem: 1+1 to nie 2, lecz 3!

W ramach warsztatów »Dialog z biografią« zadanie polegało na sformułowaniu indywidualnych twierdzeń w formie chorągiewek. Już podczas pracy w sali seminaryjnej niektórzy spontanicznie powiesili pierwsze, gotowe prace. W ten sposób stały się one inspiracją i okazją do rozmów – były to prezentacje w trakcie trwania warsztatów. Prezentacja końcowa odbyła się później w MDSM. Uczniowie przymocowali swe prace do rozwieszonych w pomieszczeniu sznurków. Gęsta sieć białych, elastycznych pasków materiału ukazywała zaskakująco gesty i wzruszający splot myśli. Każda osoba przedstawiała chorągiewkę poprzez innego ucznia/inną uczennicę. Uczestnicy doświadczyli tego, jak indywidualne prace poprzez wspólną prezentację stały się kompleksowym dziełem na temat historii narodowego socjalizmu. Fakt, że uczniowie wyrazili życzenie zaprezentowania swej pracy także w szkole, świadczył o dużym stopniu identyfikacji z tym, co powstało.

Jak może wyglądać prezentacja poza warsztatami?

Z mojego punktu widzenia problematyczne jest publiczne prezentowanie powstałych, artystycznych form wyrazu jako wystawy. Doprowadziło by to do wytworzenia się rodzaju sztuki upamiętniania, której nigdy nie mieliśmy na myśli. Jako dzieło »stand alone« powstałby kicz. Prezentacje, których celem jest udostępnienie prac warsztatowych szerszej opinii publicznej, wymagają umiejscowienia w kontekście pedagogiki miejsc pamięci. Wtedy prace mogą włączyć obserwatorów w proces edukacji historycznej lub przynajmniej dać wyobrażenie na jego temat, zainspirować do tego typu edukacji i zrobić wrażenie.

»Comic09«
MDSM Sachsenhausen 2009



Kapitel 5

Deutsch-polnische Begegnungen

»... um nicht den deutsch-polnischen Kontext zu vergessen.«	133
»Einen immer wieder ‚ersten‘ und wachsamem Moment der Begegnung«	135
»Die Sprache des anderen nicht zu sprechen...«	139
»Dieser Ort / ist nicht schön (...) dieser Ort / heißt Auschwitz«	140
Aufklären, Verständigen, Aufräumen	142
»Geschichte hilft sich selbst zu verstehen und auch die anderen«	144

Rozdział 5

Spotkania polsko-niemieckie

»...aby nie zapomnieć o polsko-niemieckim kontekście....«	147
»Zawsze ‚pierwszy‘ i przytomny moment spotkania«	149
»Nie mówienie językiem drugiej strony...«	152
»To miejsce / nie jest piękne (...) To miejsce / nazywa się Auschwitz«	154
Oświecić, zrozumieć, posprzątać	155
»Historia pomaga zrozumieć siebie samego i innych«	158



Ich möchte gern wissen, ob die Unterschiede in unserer Perspektive auf die Geschichte individuell von der Person abhängig sind, oder von unserer Nationalität.

Deutsch-polnische Begegnungen

Ein zentrales Anliegen des Modellprojektes kunst-raum - erinnerung war es, inhaltliche Perspektiven für eine internationale Zusammenarbeit in der Gedenkstättenpädagogik zu entwickeln. Erst in dieser Zusammenarbeit lässt sich nachhaltig und authentisch vermitteln, dass Gedenken nichts Statisches ist, sondern sich in nationalen Geschichtsbildern immer wieder neu verfestigt. Verschiedene Erinnerungs- und Gedenkkulturen kennen zu lernen und zu hinterfragen war daher erklärtes Ziel der Workshops. Dabei kommt der Begegnung mit Jugendlichen anderer Nationalitäten eine besondere Bedeutung zu. Denn erst im konkreten Kennenlernen wird deutlich, dass die »Täter-Opfer-Linie« nicht parallel zur Ländergrenze verläuft, und können gegenseitige Stereotype aufgelöst und reflektiert werden.

Die Entscheidung, dies im Rahmen eines binationalen Programms unter Beteiligung von deutschen und polnischen Jugendlichen umzusetzen, verließ sich auf der praktischen Ebene nicht nur auf die guten Beziehungen, die der Bildungsverbund für die IJBS Sachsenhausen e.V. nach Polen pflegt. Vielmehr ist die IJBS Oświęcim/Auschwitz eine Partnerinstitution, die seit langem mit Künstlern/innen und künstlerischen Ansätzen arbeitet und außerdem die Anzahl der deutsch-polnischen Gruppen in ihrem Haus erhöhen möchte. Die größte Besuchergruppe in der IJBS stellen Studiengruppen aus Deutschland dar. Begegnungen mit Jugendlichen anderer Nationalitäten an KZ-Gedenkstätten sind auch andernorts immer noch die Ausnahme. Dafür gibt es zum einen fördertechnische Gründe. Das Deutsch-Polnische Jugendwerk fördert seit vielen Jahren Gedenkstättenfahrten nach Polen und nach Deutschland auch für nationale Gruppen und rückt dazu von dem eigenen Förderprinzip »Begegnung zwischen polnischen und deutschen Jugendlichen« ab. Zum anderen wird eine deutsch-polnische Jugendbegegnung an KZ-Gedenkstätten von Fachkräften häufig als pädagogisch und methodisch nicht leistbar und inhaltlich ineffektiv eingestuft.

Das Konzept des Modellprojekts kunst-raum-erinnerung entwickelten beide Jugendbegegnungsstätten gemeinsam. Die Umsetzung gestaltete sich an beiden Standorten im Laufe der drei Jahre unterschiedlich. Die Zusammenarbeit auf der Ebene der Institutionen war in vielerlei Hinsicht spannend, herausfordernd und bereichernd.

Die Beiträge in diesem Kapitel dokumentieren die Erfahrungen, die wir im Laufe des Projektes gesammelt haben. Sie zeigen das künstlerische Arbeiten in Bezug auf die Aneignung der Gedenkstätte und auf das Miteinander der Jugendlichen. Sie reflektieren die Zusammenarbeit in deutsch-polnischen Leitungsteams zum Thema NS-Geschichte und zeigen Grundlinien für die Durchführung deutsch-polnischer Kunst-Workshops an KZ-Gedenkstätten auf.

»... um nicht den deutsch-polnischen Kontext zu vergessen.«

Ein Gespräch mit Anna Meier (A.M.), Stellvertretende Leiterin/ASF der Pädagogischen Abteilung und Teresa Miłoś-Czepiec (T.M.), Pädagogin.

Interview: Katinka Steen (K.S.)

K.S.: Begegnungen finden in Kunst-Workshops nicht nur zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt, sondern auch im Leitungsteam. Es begegnen sich Künstler und Gedenkstättenpädagogen und darüber hinaus ist diese Begegnung teilweise auch eine deutsch-polnische. Welche Erfahrungen habt ihr bei der Arbeit gesammelt?

A.M.: Das Modellprojekt war von Beginn an so konzipiert, Gedenkstättenpädagogen und Künstler im Team zusammenzubringen. Ich denke, es ist uns in den Workshops gelungen, voneinander zu lernen, uns auszutauschen und trotzdem die Eigenständigkeiten als Experten in verschiedenen Bereichen zuzulassen.

Beim zweiten Teil des Comicworkshops in IJBS Oświęcim/Auschwitz habe ich zum Beispiel beobachtet, dass es für den Comickünstler aus Warschau fast überwältigend war, weil er das erste Mal in einer Gedenkstätte gearbeitet hat. Dabei ist deutlich geworden, dass nicht nur die Jugendlichen sehr viel mitgenommen haben, sondern sich auch dem Leitungsteam ganz neue Möglichkeiten eröffneten.

K.S.: War es nicht schwierig mit der Überwältigung deines Kollegen umzugehen? Er wurde damit in gewisser Hinsicht ja auch zum Teilnehmer.

A.M.: Er unterschied sich von den Teilnehmern durch seine Professionalität als Künstler und Comiczeichner. Er wusste, wie man zeichnet und die Jugendlichen zum Zeichnen bringt. Als Künstler konnte er seine Perspektive und seine handwerklichen Fähigkeiten in den Workshop hinein geben.

K.S.: Würdet ihr sagen, dass die künstlerische Arbeit eine Hilfe für die deutsch-polnische Begegnung ist?

T.M.: Es hängt viel davon ab, wie wichtig die deutsch-polnische Begegnung für den Künstler ist. Steht die Kunst im Mittelpunkt, wird aus der Integration nichts. Wenn nur wichtig ist, wie die Texte, Fotos und Zeichnungen entstehen und wie sie am Ende aussehen, stehen die Ju-



Mein Großvater war in der Widerstandsbewegung und auch im Konzentrationslager Sachsenhausen. Ich kannte ihn nicht mehr, weil er zwei Jahre vor meiner Geburt gestorben ist. Aber mir ist diese Geschichte trotzdem sehr nah, weil wir Polen sie mit der Muttermilch aufsaugen, wir gehen da sehr emotional ran.

gendlichen unter dem Druck des Perfektionismus. Dabei sehe ich weniger das Problem, dass die inhaltliche Auseinandersetzung darunter leidet. Aber der deutsch-polnische Kontext kann in jedem Projekt vergessen werden und muss deshalb schon im Vorfeld thematisiert werden. Hilfreich ist dafür, wenn man die deutsch-polnische Perspektive auch im Team hat.

Die künstlerische Arbeit spielt für die deutsch-polnische Begegnung eine wichtige Rolle, da bei Projekten ohne künstlerische Arbeit alles besprochen werden muss. Im besten Fall hilft die künstlerische Arbeit auf mehreren Ebenen. Bei der Konfrontation mit der Gedenkstätte, der Aufarbeitung eigener Gedanken und Emotionen und der deutsch-polnischen Begegnung.

K.S.: Wie steht es um die Motivation zur Begegnung? Kommen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eher wegen des Themas, der künstlerischen Arbeit oder suchen sie den binationalen Austausch?

T.M.: Die Motivation der Jugendlichen ist unterschiedlich. Für die deutschen Jugendlichen ist nach meiner Erfahrung die deutsch-polnische Begegnung nicht so wichtig. Sie kommen wegen Auschwitz. Für die Polen ist es umgekehrt. Sie kommen zu solchen Projekten, weil sie die deutsche Sprache beherrschen und Kontakt mit Deutschen aufnehmen wollen. In der Begegnung kehrt sich das dann häufig um. Die Deutschen entdecken, dass die Polen interessant sind, als Gleichaltrige und Partner. Und die Polen entdecken das Thema Holocaust für sich, das in den Schulen oft ignoriert wird.

A.M.: Das sehe ich anders. In den letzten Workshops habe ich die Erfahrung gemacht, dass die deutschen Jugendlichen nicht nur wegen des Ortes kommen. Vielmehr suchen sie die Begegnung mit den polnischen Jugendlichen vor dem Hintergrund des Ortes.

T.M.: Ich kann mir vorstellen, dass das für die Studenten stimmt, mit denen ihr im Workshop »Geschichten zur Biografie« gearbeitet habt. Sie kommen viel bewusster hierher als Schüler das können. Ich halte es aber nach wie vor für schwierig, deutsche Jugendliche von einem Austausch mit Polen zu überzeugen.

K.S.: Warum ist es wichtig, dass die Jugendlichen nicht zuerst nach Auschwitz kommen, sondern zur Begegnung mit Polen?

A.M.: Es geht darum, eine komplexere Wahrnehmung des Nachbarlandes zu ermöglichen. Ich denke, man muss auch die gemeinsame deutsch-polnische Geschichte thematisieren. Vor allem auch die deutsche Besatzungspolitik gegenüber Polen nach dem Überfall und dem Vernichtungsfeldzug gegen die polnische Oberschicht. Danach kann man erst verstehen, warum das deutsche Konzentrationslager Auschwitz und auch andere Konzentrationslager im besetzten Polen errichtet wurden.



K.S.: Geht es auch um eine Verbindung zur Gegenwart?

A.M.: Natürlich! Es ist für mich wichtig, eigene sowie gesamtgesellschaftlich akzeptierte stereotype und oft negative Bilder von »den Polen« zu hinterfragen und zu überwinden. Diese Bilder sind ja nach wie vor vorhanden, auch wenn sich langsam etwas verändert. Die negative Wahrnehmung von Polen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg auch von anderen Ländern, durch das bestehende Kräfteverhältnis der Nachkriegszeit, mitgeprägt. Ich möchte bei den deutschen Teilnehmern erreichen, dass sie den gesamten Kontext sehen. Ohne diese Kontextualisierung kann man Auschwitz und das Ausmaß dieser Tragödie nicht verstehen.

T.M.: Ich finde es absolut legitim, dass Jugendliche nach Polen kommen, weil sie an Auschwitz interessiert sind. Das ist keine schlechte Motivation. Wichtig ist, was wir vor Ort mit ihrer Einstellung machen. Wir müssen Wege finden, ihnen einen ignoranten Zugang zu manchen Themen zu verbauen.

Wenn du forderst, dass die Deutschen während der Seminare etwas über die polnische Okkupation und die Vernichtung der Intelligenz erfahren sollen, macht mich das nachdenklich. Manche Polen sind immer noch überzeugt, dass nur unser Volk gelitten hat. Deshalb möchte ich bei den polnischen Jugendlichen etwas ganz anderes erreichen und für die Problematik des Holocaust sensibilisieren. Sehr interessant, was du bei den Deutschen erreichen willst und ich bei den Polen.

»Einen immer wieder ‚ersten‘ und wachsam Moment der Begegnung«

Ein Briefwechsel zwischen Birgit Kammerlohr und Teresa Miłoś-Czepiec

Teresa Miłoś-Czepiec, Pädagogin der IJBS Oświęcim, und Birgit Kammerlohr, Bildende Künstlerin und Kunstlehrerin, leiteten gemeinsam den fotografischen Workshop »2 machen 1 Bild« in der IJBS Oświęcim. Im folgenden Briefwechsel tauschen sie sich über ihre Erfahrungen mit der deutsch-polnischen Begegnung im Leitungsteam und zwischen den Jugendlichen aus.

Liebe Teresa,

wichtig für die positive Atmosphäre in den Arbeitsgruppen und im gesamten Projekt war si-



cherlich der gegenseitig bekundete Respekt im Leitungsteam, die täglichen Absprachen und die klare Trennung der beiden Schwerpunkte – die Künstlerin (Birgit) und die Fachfrau für das, was Jugendliche in Auschwitz lernen und erfahren können (Teresa).

Die beiden Gruppen schienen sehr unterschiedlich. Die Schüler/innen des Oberstufenzentrums in Brandenburg traten offen und ungezwungen auf. Die jeweiligen Tageslaunen und Emotionen prägten die kooperativen Abläufe. Die polnischen Jugendlichen zeigten sich dagegen eher vorsichtig, angenehm wohlgezogen und sicher im Umgang mit gesellschaftlichen Regeln. So standen sie selbstverständlich auf, als der Zeitzeuge den Raum betrat, was die deutschen Schüler/innen leicht irritierte.

Die bilingualen Paare wurden nach einem »Speed-Dating« gebildet. Die Idee, dass die Teilnehmer/innen sich nur eine Minute lang einander vorstellen und dann zum Nächsten weiterrücken, baute auf die Erfahrungen Jugendlicher, die es gewohnt sind, in Internetforen Selbstprofilierungen zu verfassen. Die bewegten Kurzinterviews machten Spaß und führten tatsächlich zu zufriedenen polnisch-deutschen Zweiergruppen.

Innerhalb der Paare kam es in der Folge bisweilen zu erzieherischen Maßnahmen. So forderten vor allem die Mädchen von den Jungen in diversen Zusammenhängen diszipliniertes Vorgehen ein (eine polnische Teilnehmerin legte ihrem deutschen Partner mit Nachdruck die Schere vor, drückte ihm Kleber in die Hand und forderte ihn deutlich auf mitzuarbeiten). Grundsätzlich arbeiteten die Paare sehr engagiert zusammen und entwickelten eigene Kommunikations- und Kooperationsmethoden, wobei die individuellen Stärken deutlich wurden.

Hier bieten künstlerische Strategien ähnlich wie pädagogische die Möglichkeit jegliches Vorgehen anzunehmen und in einen produktiven Prozess zu überführen. Du sahst den pädagogisch wertvollen Anteil künstlerischer Prozesse und ich genoss deine tolerante Art, mit den Jugendlichen auch in problematischen Situationen umzugehen, womit wesentlich die Basis für eine stressfreie Herangehensweise z.B. durch gemeinsame Einstiegs- und Schlussrituale gelegt wurde.

Die Öffnung der Ausstellung für andere Gruppen war ein spannender und wichtiger Moment. Beeindruckend war es, als eine Gruppe Pädagogikstudenten/innen die Jugendlichen zu ihren Arbeiten befragte. Dabei argumentierten diese in den bilingualen Zweiergruppen mithilfe der Dolmetscherin und in englischer Sprache.

Mit herzlichen Grüßen
Birgit

.....



Ich habe mich noch nie in Polen mit Gleichaltrigen unterhalten. Es ist natürlich eine spannende und schwierige Sache, wie gehen die denn damit um, dass sie jetzt den Angehörigen der Täter, oder Täternation gegenüber stehen. Aber auch: wie gehen die denn mit dem Thema um? Das ist eine sehr spannende Dimension. Ich hoffe, dass ich mich traue, das Gespräch zu suchen.

Liebe Birgit,

dass wir die Gelegenheit hatten, uns vor dem Workshop zu treffen, um das Konzept gemeinsam zu besprechen und vorzubereiten, war für mich sehr wichtig und ich glaube, dass dies die Grundlage des gut umgesetzten Projektes war. Ein großes Risiko für Missverständnisse, Unklarheiten und schließlich für negative Folgen für das Projekt wären mangelnde Vorbereitung und fehlendes Kennenlernen im Team gewesen.

Ich danke dir also, dass du Zeit gefunden hast, nach Oświęcim zu kommen, um das Konzept des Workshops zu besprechen. In einem Projekt wie diesem, in dem sich künstlerische Arbeit mit historischem Lernen verbindet, ist die Zusammenarbeit zwischen Künstlern/innen und Pädagogen/innen unentbehrlich und sie hat einen wesentlichen Einfluss darauf, was während des Workshops geschieht. Vor allem, weil der Kontext der deutsch-polnischen Begegnung nicht nur die Jugendlichen, sondern auch uns betraf.

Entscheidend für die Begegnung der Jugendlichen war das Konzept, in bilingualen Zweiergruppen zu arbeiten. Denn es verlangte von den Teilnehmern/innen eine Kooperation. Sicherlich wäre es für sie einfacher gewesen, das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers mit jemandem zu besuchen, den sie kennen und mit dem sie in derselben Sprache kommunizieren können. Dann hätten sie aber aus dieser Woche viel weniger mitgenommen, viel weniger erfahren und es hätte nicht so viele Freundschaften und nicht so viele Erinnerungen gegeben. Die Präsentation der Arbeiten in deutsch-polnischen Paaren vor den eingeladenen Gästen führte sicherlich dazu, dass die Jugendlichen sich in einem deutsch-polnischen Team sehr besonders fühlten. Aber auch, dass sich ihre Arbeit auf eines der wichtigsten und schwierigsten Themen für die deutsch-polnischen Beziehungen bezog, machte einen Reiz aus. Sicherlich spürten sie, dass das, was sie gestaltet hatten, sowohl für sie selbst als auch für das Team und die Gruppen, die zur Präsentation kamen, wichtig ist.

Ich freue mich, dass ich die Gelegenheit hatte, mit dir zusammenzuarbeiten, denn du hast deine Kompetenz als Künstlerin in die Gruppe eingebracht, aber auch als Person, die offen und aufmerksam dafür ist, was in der Gruppe passiert. An solch einem Ort wie Auschwitz ist das sehr wichtig. In den von den Teilnehmern/innen erstellten Dioramen wird deutlich, dass der Ort sie berührt hat und sie sein Gewicht gespürt haben und dass sie mit großer Sensibilität ihre damit verbundenen Gedanken und Gefühle zeigten. Durch die künstlerische Arbeit berührten sie auch sich gegenseitig und entdeckten die Besonderheiten einer deutsch-polnischen Begegnung an der KZ-Gedenkstätte. Und sicherlich werden sie dank dieser Begegnung einander nicht mehr auf dieselbe Art betrachten, wie das vor dem Workshop der Fall war.

Ich denke auch, dass wir begründete Hoffnung haben können, dass die Jugendlichen keine Gedenkstätte mehr gleichgültig betrachten werden. Dieser Perspektivwechsel hat sich voll-



Gestern Abend, bei unserem Ausflug nach Berlin, habe ich schon gemerkt, dass die deutschen Teilnehmer sehr sympathisch sind. Dieser Abend bei den Feierlichkeiten zur deutschen Einheit war für mich persönlich sehr wichtig.

zogen durch die Art, wie ihr Blick, zum Beispiel beim Fotografieren gelenkt wurde. Ich denke auch, dass das, was sie über Fotografie erfahren haben, sie bei jeder Aufnahme in der Zukunft begleiten wird.

Ich denke, die Teilnehmer unseres Projekts hatten das Gefühl, dass sie sich an etwas Besonderem beteiligen, weil sie etwas mehr als die meisten jungen Menschen, die in IJBS Oświęcim/Auschwitz nur die Gedenkstätte besuchen, erfahren konnten. Und sie lernten ja über Auschwitz, zum Beispiel während des Workshops über die historischen Fotos aus dem Konzentrationslager, gemeinsam in einer polnisch-deutschen Gruppe. Das war eine »exklusive« Erfahrung, die so wenigen jungen Menschen zugänglich ist, was wir hier, in der IJBS, sehr schade finden.

Mit herzlichen Grüßen

Teresa

.....

Liebe Teresa,

Ich finde in deiner Antwort eigentlich die wichtigen Antworten auf Katinkas Anfrage, welchen Wert das speziell Künstlerische nun hat.

Speziell künstlerisch sind möglicherweise der spielerische Moment und die immer wieder konstruierte Absichtslosigkeit dieses Spiels. So hatte das Speed-Dating wenig bis nichts zu tun mit dem Lernen über Auschwitz oder das einander Wahrnehmen mit unterschiedlichen Einstellungsgrößen und einander bewusst beobachtende Begleiten, wenig bis nichts mit zielgerichtetem Dokumentieren.

Ich denke, es sind tatsächlich diese »künstlerischen« Ansätze, durch welche ich mich und die mit mir Arbeitenden befreien möchte von den großen, von außen an mich und sie herangetragenen Erwartungen ihres Tuns, wobei es vor allem darum geht, einen immer wieder »ersten« und wachsam Moment der Begegnung herbeizuführen.

Birgit



»Die Sprache des anderen nicht zu sprechen...«

Zwei Schreibwerkstätten

Carmen Winter

Eigentlich lassen sich die beiden Schreibwerkstätten ebenso wenig vergleichen wie die beiden Orte. In der IJBS Sachsenhausen habe ich mit deutschen Jugendlichen gearbeitet, die bereits über Schreiberfahrungen verfügten. In die IJBS Oświęcim/Auschwitz kamen Jugendliche, die ich vorher nicht kannte und deren Schreiberfahrungen sich auf ein schulisches Projekt beschränkten. Die Unterschiede in den beiden Werkstätten waren also mehr, als »nur« nationale. Die Schüler/innen, die mit mir nach IJBS Oświęcim/Auschwitz reisten, waren in mehrfacher Hinsicht gefordert. Für einige von ihnen war es die erste Auslandsreise ohne Eltern oder Lehrer/innen. Sie mussten eine Sprachbarriere überwinden und sie reisten an einen Ort, der emotional stark berührt.

Auch für mich war diese Werkstatt eine neue Erfahrung. Auch mich forderte die Reise in mehrfacher Hinsicht heraus: emotional, als künstlerische Betreuerin, als Begleiterin, als Beobachterin, als Autorin, als Kollegin. Deshalb werde ich in meinem Beitrag vor allem von mir ausgehen. Was hat es für mich bedeutet, mit deutschen und polnischen Jugendlichen zu arbeiten?

Die Unterschiede begannen schon in der Vorbereitung. Es galt eine polnische Kollegin zu finden, die bereit war, mit polnischen Jugendlichen am Projekt teilzunehmen. Mit Ewa fanden wir nach langem Suchen schließlich genau die Richtige. Sie arbeitet in Zielona Góra ähnlich wie ich in Frankfurt/Oder. Allerdings konnten wir vorab kaum miteinander kommunizieren. Dennoch war die Zusammenarbeit möglich. Die Sprache des anderen nicht zu sprechen ist kein Hinderungsgrund für eine Zusammenarbeit.

Für mich persönlich war die Themenwahl und die Veränderungen am Thema, die ich in Polen erlebte, eine wichtige Erfahrung. Aus »Tätersprache – Opfersprache« wurde »Lagersprache«. Damit kam ein sprachwissenschaftlicher Aspekt hinzu, der mich persönlich zwar interessierte, von dem die Schüler/innen aber etwas überfordert waren. Worum es mir ursprünglich ging, war nicht, welchen Wortschatz die Häftlinge im Lager erfanden, um die Dinge und Umstände bezeichnen zu können, die ihnen nur hier begegneten. Mir ging es vielmehr darum zu erfahren, ob Sprache ein Mittel der Unterdrückung war und auf der anderen Seite auch ein Stück Heimat sein konnte.

Während des Workshops erlebte ich die beiden nationalen Gruppen oft sehr separiert. Die Führungen durch die ehemaligen Lager machten wir getrennt. So erlebten wir nicht, wie die andern

sich dort verhielten, welche Fragen sie stellten oder ob sie schwiegen. Auch eine gemeinsame Arbeit an den Texten gab es auf Grund der Sprachbarrieren nicht. Erst die Ergebnisse konnten wir wahrnehmen und erst in dem Moment begegneten sich die Gruppen wieder. Dennoch hatte ich den Eindruck, dass die Teilnehmer/innen, vermittelt über die Texte, viel voneinander erfahren haben.

Vielleicht konnten wir uns bei der Schreibwerkstatt mit deutschen Teilnehmerinnen in der IJBS Sachsenhausen schneller und tiefer ins Thema einarbeiten, aber es fehlte der andere Blick, den die polnischen Teilnehmer/innen in Oświęcim mit ihren Texten einbrachten. Sie beschäftigte vor allem die Lage der polnischen Häftlinge. Sie konnten sich gut in sie hineinversetzen und arbeiteten mit Einzelschicksalen wie dem von Mala und Edek, deren legendäre Liebesgeschichte überliefert ist. Von dieser Geschichte erfuhren die deutschen Teilnehmer/innen erst durch die Texte der polnischen Teilnehmer/innen. Auch bei der Arbeit im Archiv und deren Auswertung war es von Vorteil in beiden Sprachen recherchieren zu können, weil die Unterlagen zum Teil auf Deutsch, zum Teil auf Polnisch vorlagen.

»Dieser Ort / ist nicht schön (...) dieser Ort / heißt Auschwitz«¹

Ewa Andrzejewska

Eigentlich wusste niemand von uns, wie wir uns diese Begegnung vorstellen sollten. Im Zug versuchten wir noch, uns an alles aus dem Geschichtsunterricht zu erinnern, was unser Ziel betrifft. Es sollte KUNST geben, darauf waren wir vorbereitet. Mit mir ist eine Gruppe von unglaublich kreativen jungen Menschen gefahren, denen ich in unserer Heimatstadt Zielona Góra auf der literarisch-theatralischen Ebene im Alltag begegnete. Es sollte RAUM geben. Diesen haben wir uns als einen offenen und verlockenden Ort vorgestellt, den wir gemeinsam mit unseren Partner/innen mutig mit unseren Fragen, Ideen und letztlich auch Beziehungen füllen wollten. Und es sollte auch ERINNERUNG geben.

In Ordnung, wir werden das Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers besuchen, werden uns auch die Ausstellung ansehen, diskutieren. Vielleicht schreibt jemand was. Wir wussten, dass in derselben Zeit Carmen Winter und die von ihr eingeladenen jungen Menschen aus Deutschland auch nach IJBS Oświęcim/Auschwitz fahren, um sich in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte mit uns zu treffen.



Ich habe mal ein Gedicht geschrieben und habe mir gedacht, dass es gut passt. Ich lese es auf Deutsch, meine Partnerin danach auf Polnisch.

Der Besuch in der Gedenkstätte Auschwitz war sehr besonders. Wir betraten einen Block nach dem anderen. Vertieften uns in die Düsternis der Erzählung, die uns dieser Ort vermittelte. Kurz danach gingen wir auf einen strahlenden Platz hinaus, drängten uns unter den aufgeregten Touristen und schon wieder – Düsternis. Und noch eine Erzählung, die in ihrer Grausamkeit unglaublich ist. Nach der Rückkehr in die IJBS wollte nicht jede/r gleich darüber sprechen. Es stellte sich heraus, dass Carmen Winter an solch einen Moment gedacht hat: an das Bedürfnis, einen sicheren mentalen Ort zu finden, in dessen Stille man die eigenen Erfahrungen mit Auschwitz beobachten kann.

Auf den bunten, feinen Blättern, die wir von der Schriftstellerin bekamen, sollten wir ein gutes, für uns wichtiges Wort aufschreiben. Später sind viele verschiedene Worte gefallen, aber dieses sollte wie ein sicherer Zufluchtsort sein: »Liebe«, »Haus« – positiv und klar. Eine wichtige »Entdeckung« war auch die Bemerkung, dass nämlich die anderen, die aus dem anderen Land, dieselben Worte auswählen und auch, dass sie dasselbe wie wir empfinden. Danach war es schon einfacher über alles andere zu sprechen: das Piercing in der Nase, rote Haare, Angst vor der Zukunft, über Erwachsene, die nicht verstehen, über Schule, die unterdrückt...

Carmen Winter und ich versuchten, unsere Jugendlichen zu verstehen, ihnen Anlässe zu geben, ihre Gefühle und Reflexionen zu spüren. Die Wand, die von Teresa Miłoś-Czepiec vorbereitet wurde, war schnell mit Texten gefüllt. Ihre Kraft war so einmalig, dass unsere Übersetzer/innen die »noch warmen« Werke über Nacht in die Sprache des Partners übersetzten, damit morgens wieder darüber diskutiert werden konnte, damit man es erneut erleben und wieder schaffen konnte.

Jede Begegnung ist der Anfang von einem neuen Weg, jedes Gespräch kann eine neue Epoche initiieren. Der Besuch von uns und von unseren deutschen Freunden/innen in Auschwitz war nicht nur ein historischer Ausflug. Er gab uns den Impuls für die wichtigsten Fragen: Was kann ICH machen, damit sich das nie wiederholt? Warum gibt es noch Menschen, die diese schreckliche Wahrheit über den Tod von Millionen Menschen verleugnen? Wie sollte die Zukunft aussehen, von der wir träumen? Dank dieser neuen Unruhe sind sehr schöne Texte entstanden, manchmal sehr poetisch, manchmal unglaublich ernst. Ich danke für die neue Epoche in meinem Leben, denn nach dem Treffen mit Euch ist nichts so, wie es war.

¹ Aus einem Gedicht von Anke Knebler, entstanden in der Schreibwerkstatt »Tätersprache – Opfersprache« in der IJBS Oświęcim.



Merken will ich mir die polnischen Wörter und Sätze, die ich im Workshop gelernt habe.

Aufklären, Verständigen, Aufräumen

Skizzen zur deutsch-polnischen Begegnung

Anna Meier und Thorsten Streichardt

Junge Erwachsene aus Polen und Deutschland setzten sich im Rahmen der Seminarreihe »Geschichten zur Biografie« in der IJBS Oświęcim/Auschwitz mit den Lebensgeschichten von Józef Paczyński, Zofia Łyś und Tadeusz Smreczyński auseinander. Dabei stand das Gespräch mit den ehemaligen Häftlingen des Konzentrationslagers Auschwitz im Vordergrund. Die jungen Menschen setzten sich mit ihrer eigenen Lebensgeschichte in Beziehung zu den Biografien der Zeitzeugen/innen und hielten ihre Gedanken in Skizzen fest. Dies gab ihnen die Möglichkeit herauszufinden und sich bewusst zu machen, welche Verbindungslinien zwischen dem Schicksal ehemaliger Häftlinge und ihrem Leben heute bestehen. Die von den jungen Erwachsenen angefertigten Skizzen spiegelten die individuellen Schicksale und Familienbiografien der Teilnehmer/innen und ihrer Vorfahren wider und machten deutlich, dass die Täter-Opfer-Linie nicht parallel zur Ländergrenze verläuft. Die persönlichen Beweggründe und Biografien der Teilnehmer/innen boten dann auch den Ausgangspunkt für das Video und die Arbeit in den binationalen Kleingruppen.

Den Höhepunkt der drei Seminare bildete jeweils der Aufenthalt der Überlebenden in der IJBS Oświęcim/Auschwitz und das dreistündige Zeitzeugengespräch. Diese Gespräche wurden bei den gemeinsamen Mahlzeiten und am Abend im informellen Rahmen fortgesetzt, was für beide Seiten eine unvergessliche Begegnung war.

Jeweils in drei Kleingruppen wurden Interviewfragen zu drei Schwerpunkt-Themen entwickelt, die den Interviews am nächsten Tag den Gesprächsrahmen gaben. Die Arbeit in binationalen Gruppen machte die länderübergreifende Diskussion über Geschichte in der Auseinandersetzung mit dem Film unumgänglich. Deutsch-polnische Seminare vermitteln in einem solchen Rahmen nicht nur historisches Wissen, sondern müssen auch Aufklärungsarbeit und Verständigungsarbeit leisten und mit jüngst entstandenen Stereotypen aufräumen.

Das Seminar und die Begegnungen haben eines gezeigt. So sehr die polnischen und deutschen Perspektiven auf Vergangenheit und Gegenwart sich unterscheiden mögen, es ist wichtig sich auszutauschen, andere Standpunkte kennen zu lernen und auch anzuerkennen. Ein Hindernis für eine gemeinsame Zukunft und Freundschaft stellen sie nicht mehr dar. Das Zulassen der Multiperspektivität auf die Geschichte ist die Basis für demokratisches Handeln. Ein solches kann nur im wechselseitigen Austausch mit anderen gelernt werden. Denn kulturelle Unterschiede, aber vor allem Gemeinsamkeiten werden erst durch die Begegnung wirklich erfahrbar.

»Ist man sich dessen bewusst, wie flüchtig das menschliche Wissen ist, soll man wichtige Erlebnisse festhalten und sie weitergeben, weil das jeden Gesprächsteilnehmer bereichert. Das Seminar »Geschichten zur Biografie« und das Gespräch mit Zofia Łyś waren tolle Gelegenheiten mehrere Generationen zu treffen, von unterschiedlichen Weltanschauungen zu erzählen und die eigene Biografie im Kontrast zu den anderen Lebensgeschichten aus einer verbreiteten Perspektive zu betrachten. Als Zofia Łyś offen über schmerzliche Erinnerungen aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs, die ihr zugefügten Leiden und den Verlust der Verwandten sprach, war das für die Teilnehmer eine Lektion in Humanismus und der Nächstenliebe. Ihre Anspruchslosigkeit und Demut gegenüber eigenen Erfahrungen sind ein lebendiges Beispiel dafür, dass man den Menschen vernichten aber nicht besiegen kann (E. Hemingway). Sogar wenn man ständig die Grausamkeit, Vernichtung und Gewalt beobachtet, ist es noch möglich, die Güte und Lebenslust in sich zu bewahren. Trifft man die Person, die im Stande ist, sich an einen Tisch mit den Deutschen zu setzen, obwohl sie früher daran nicht glaubte, sieht man, dass die Chance für die Versöhnung immer besteht. Man muss also ständig bereit sein, die uns entgegen gestreckte Hand zu drücken.«

Hanna Jurczyk, Toruń

»Länger als 77 Jahre ist es her, dass Zofia Łyś mit ihren Eltern und drei Geschwistern nach Auschwitz deportiert wurde. Ihre persönliche Erinnerung daran und ihre ruhige Art, uns davon zu erzählen, erscheinen mir jedoch sehr lebendig, plastisch und besonders detailreich, so dass man schnell das Gefühl bekommen könnte, als lägen die nationalsozialistischen Konzentrationslager zeitgeschichtlich noch nicht allzu weit zurück. Zofia Łyś hat nicht nur in Auschwitz gelitten, sondern musste auch die Erfahrung anderer KZ wie Ravensbrück, Sachsenhausen machen. Sie ist keine Holocaust-Überlebende, sondern erfuhr die Gräueltaten der deutschen Nazicamps als ethnische, katholische Polin aus der Zamość-Region. Mit ihren 81 Jahren wirkt sie nicht müde. Immer wieder führt sie das Gespräch mit uns fort, gibt Antworten, fragt uns, schweigt auch mal, wischt sich still die Tränen von der Wange, als sie von ihrer in Auschwitz ums Leben gekommenen Mutter erzählt, beobachtet uns und alles ganz genau, ist geduldig bei den manchmal langwierigen Kameravorbereitungen und fühlt sich sichtlich wohl in der Umgebung junger Menschen. Dass wir eine deutsch-polnische Gruppe sind, macht sie auf ihre Weise stolz. Und auch ich verspüre so etwas wie Stolz. Es ist ein Sieg der Völkerverständigung, wenn Seminare wie das mit Zofia Łyś stattfinden, in welchem sich junge Polen und Deutsche offen und ehrlich mit der Vergangenheit auseinandersetzen, um so die Idee eines geeinten Europas im 21. Jh. zu bestärken. Dennoch verwundert und beeindruckt mich zugleich ein Zug der Zofia Łyś ganz stark: Nie spricht sie von Hass. Ich hätte gedacht, dass Hass eine natürliche Folge bei all ihren entsetzlichen Erfahrungen sei. Aber nie spricht sie von Hass gegen die Nazis noch gegen die Deutschen noch gegen die Sowjets. Vielleicht ist das die Aussicht nach Auschwitz weiterzuleben und somit heute glückliche Mutter, Oma und Uroma zu sein.«

Anne-Kathrin Topp, Bremen

»Geschichte hilft sich selbst zu verstehen und auch die anderen«

Marta Glauer-Muche

»Ich konnte mir vor dem Projekt nicht vorstellen, dass man die Geschichte des Konzentrationslagers und Comic verbinden kann und dass es auch spannend sein kann.« So oder so ähnlich äußerten sich viele der Teilnehmer/innen in der Auswertungsrunde des Workshops »Comic09«. Ich konnte es, ehrlich gesagt, auch nicht wirklich. Die Comics, die in dem Projekt entstanden sind und die positiven Rückmeldungen der Teilnehmer/innen haben jedoch bewiesen, dass es nicht nur möglich sondern auch sinnvoll ist, Ereignisse aus der Geschichte und die mit ihnen verbundenen Emotionen künstlerisch umzusetzen.

Wo liegt das Geheimnis des Erfolges vom Einsatz künstlerischer Methoden bei der historischen Jugendarbeit? Wahrscheinlich schon darin, dass es ihnen gelingt, bei den Jugendlichen das Interesse an der Auseinandersetzung mit Geschichte zu wecken. Es zeigt ihnen, dass man Geschichte auch anders lernen kann, als aus Schulbüchern. Dass sie auch spannend sein kann und dass eine eigene Perspektive in der künstlerischen Umsetzung erlaubt ist.

Auch für die Arbeit mit interkulturellen Gruppen eignet sich Kunst als Grenzen und Sprachen übergreifendes Medium. Gleichzeitig stellen diese Gruppen eine besondere Herausforderung dar. Drei Aspekte, die besonders berücksichtigt werden sollten:

Der interkulturelle Austausch darf nicht zu kurz kommen.

Teilnehmer/innen, die aus verschiedenen Ländern/Kulturen kommen und unterschiedliche Sprachen sprechen, brauchen meist mehr Zeit um sich den anderen zu öffnen. Es muss daher ausreichend Zeit für das Kennenlernen, für Sprachspiele und interkulturelle Übungen eingeplant werden. Das Aufbauen von gegenseitigem Vertrauen bildet dabei die Grundlage für eine gemeinsame Arbeit. Übungen in national/kulturell gemischten Paaren und Gruppen sollten deshalb auf die gemeinsame thematisch-künstlerische Arbeit vorbereiten.

Nationale Perspektiven statt objektiver Geschichte.

Geschichte ist eine Frage der Herkunft. Dieselben historischen Ereignisse erscheinen in der nationalen Perspektive niemals relativ. Erst die Begegnung mit einer anderen Geschichtsschreibung kann das offenbaren. Zum Beispiel haben die meisten polnischen Schüler nichts von Sophie Scholl oder von Hitler-Attentaten gehört.

Den jungen Deutschen ist der Warschauer Aufstand kein Begriff oder wird mit dem Aufstand im Warschauer Ghetto verwechselt. Um also eine gemeinsame Gesprächs- und Arbeitsplattform zu schaffen, muss auch der Wissensstand in der ganzen Gruppe angeglichen werden.



Die polnischen Schüler sind sehr nett. Die Kommunikation war nicht immer einfach, doch dank Mimik und Gestik konnte immer ein Weg gefunden werden.

Eine interessante Methode dafür ist der Zeitstrahl. Die Teilnehmer/innen arbeiten in »nationalen« Gruppen und bestimmen historische Ereignisse, die für sie am wichtigsten sind. Danach werden alle Daten aus den Gruppen auf einen gemeinsamen Zeitstrahl übertragen. So entsteht eine Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung von Geschichte, die einen Anlass für weitere Diskussionen bietet.

Konflikte gekonnt auflösen

Wir dürfen nicht vergessen, dass Geschichte, vor allem die des 20. Jahrhunderts, immer noch ein sehr sensibles Thema ist. Vor allem bei der Arbeit mit interkulturellen Gruppen ist deshalb Vorsicht angesagt. Man muss im Team (das im besten Fall auch international/interkulturell ist) sehr gut vorbereitet sein und mit verschiedenen Meinungen, Reaktionen und Emotionen rechnen. Es ist sehr wichtig, sich und den Teilnehmern/innen klar zu machen, dass Geschichte von Menschen erzählt wird und deshalb subjektiv ist. Sie wird vom politischen System, gesellschaftlichen Situationen und den persönlichen Ansichten beeinflusst. »Geschichte hilft sich selbst zu verstehen und auch die anderen« (Werner Schäfke), sie kann aber auch Stereotype aufbauen und zu Konflikten führen.

» Chciałabym dowiedzieć się, czy różnice w naszej perspektywie patrzenia na historię zależą od indywidualnej jednostki, czy od naszej narodowości.

Spotkania polsko-niemieckie

Centralną kwestią w ramach projektu modelowego sztuka-przestrzeń-pamięć było opracowanie koncepcji merytorycznych dla pracy międzynarodowej w obszarze pedagogiki miejsc pamięci. Dopiero w tego typu współpracy można w trwały i autentyczny sposób przekazać, że upamiętnianie nie jest niczym statycznym, lecz że ciągle utrwała się na nowo. A zatem poznanie i zakwestionowanie różnych kultur pamięci i upamiętniania było wyraźnym celem warsztatów. Dlatego też tak istotne jest spotkanie z młodzieżą innych narodowości, ponieważ dopiero w trakcie konkretnego spotkania staje się jasne, że »podział sprawcy-ofiary« nie przebiega równoległe do granicy państw. Tym samym można zniwelować i zreflektować wzajemne stereotypy.

Decyzja, aby zrealizować to w ramach dwunarodowego programu przy udziale młodzieży z Polski i Niemiec, wynikała na poziomie praktycznym nie tylko z dobrych relacji, jakie Bildungsverbund für die IJBS Sachsenhausen e.V. utrzymuje z Polską. Innym powodem był fakt, że MDSM jest instytucją partnerską, która od dłuższego czasu współpracuje z artystami/artystkami i wykorzystuje w swej pracy metody artystyczne. Poza tym MDSM chciał zwiększyć przebywającą tam ilość grup polsko-niemieckim. Największy odsetek grup odwiedzających MDSM stanowią grupy studyjne z Niemiec. Spotkania z młodzieżą innych narodowości w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych także w innych miejscach stanowią wyjątek. Z jednej strony wynika to z możliwości finansowania tego typu spotkań. Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży od wielu lat finansuje podróże studyjne do miejsc pamięci do Polski i Niemiec także dla grup jednonarodowych i tym samym oddala się od zasady wspierania »spotkań młodzieży z Polski i Niemiec«. Z drugiej strony polsko-niemieckie spotkanie młodzieży w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych jest przez pracowników miejsc pamięci oceniane jako trudne w realizacji pod względem pedagogicznym i metodycznym oraz nieefektywne merytorycznie.

Koncepcja projektu modelowego sztuka-przestrzeń-pamięć została wypracowana wspólnie przez obydwa Domy Spotkań Młodzieży. Realizacja projektów w obydwu miejscach w minionych trzech latach różniła się od siebie. Współpraca na szczeblu instytucjonalnym była pod wieloma względami ciekawa, wzbogacająca i niosła ze sobą wiele wyzwań.

Teksty zawarte w tym rozdziale stanowią dokumentację doświadczeń, które zebraliśmy w trakcie trwania projektu. Pokazują prace artystyczne w odniesieniu do przyswajania miejsca pamięci oraz w odniesieniu do kontaktów między uczestnikami. Stanowią one refleksję nad współpracą w polsko-niemieckich zespołach prowadzących w temacie historii narodowego socjalizmu i przedstawiają zasadnicze elementy istotne przy przeprowadzaniu polsko-niemieckich warsztatów artystycznych w miejscach pamięci po byłych obozach koncentracyjnych.



»...aby nie zapomnieć o polsko-niemieckim kontekście.«

Rozmowa z Anną Meier (A.M.), zastępcą kierownika/ASF działu pedagogicznego i Teresą Miłoś-Czepiec (T.M.), edukatorką.

Rozmowę prowadziła: Katinka Steen (K.S.)

K.S.: Podczas warsztatów artystycznych do spotkań dochodzi nie tylko między uczestniczkami i uczestnikami, lecz także w ramach zespołu prowadzącego. Spotykają się artyści z pedagogami miejsc pamięci, a ponadto spotkanie to po części jest spotkaniem polsko-niemieckim. Jakie doświadczenia zebraliście podczas tej pracy?

A.M.: Projekt modelowy był od początku tak pomyślany, aby w jednym zespole znaleźli się pedagodzy miejsc pamięci i artyści. Myślę, że w czasie warsztatów udało nam się nauczyć czegoś od siebie nawzajem, wymienić doświadczenia, a mimo to pozwolić sobie wzajemnie na samodzielność nas jako ekspertów w danych dziedzinach.

Podczas drugiej części warsztatów komiksowych w Oświęcimiu zaobserwowałam na przykład, że dla rysownika komiksów z Warszawy doświadczenie to było niemalże obezwładniające, ponieważ pracował on po raz pierwszy w miejscu pamięci. Przy tym okazało się, że nie tylko młodzież wiele się tam nauczyła, lecz także przed zespołem prowadzących otworzyły się zupełnie nowe możliwości.

K.S.: Czy nie było trudne reagowanie na to poczucie obezwładnienia u kolegi? W pewnym sensie stał się przez to uczestnikiem.

A.M.: Odróżniał się od uczestników przez swój profesjonalizm bycia artystą i rysownikiem komiksów. Wiedział, jak się rysuje i jak zachęcić młodzież do rysowania. Jako artysta mógł wnieść swą perspektywę i swe umiejętności do warsztatów.

K.S.: Czy powiedziałybyście, że praca artystyczna stanowi pomoc w spotkaniach polsko-niemieckich?

T.M.: Wiele zależy od tego, na ile ważny jest polsko-niemiecki charakter spotkania dla artysty. Jeśli tylko sztuka jest w centrum zainteresowania, wówczas niewiele będzie z integracji. Jeśli tylko ważne jest to, jakie powstaną teksty, zdjęcia i rysunki oraz jaki będą miały ostateczny kształt, stawiamy młodzież pod presją perfekcjonizmu. Nie tyle widzę problem, że ucierpi



Polscy uczniowie są bardzo mili. Komunikacja nie zawsze była łatwa, ale dzięki mimice i gestom zawsze można było znaleźć sposób.

dyskusja merytoryczna, ile samo spotkanie młodych Polaków i Niemców. Dlatego uważam, że należy ustalić priorytety przed rozpoczęciem projektu, aby nie zapomnieć o jego polsko-niemieckim kontekście. Jeśli zespół prowadzący reprezentuje również polsko-niemiecką perspektywę, może to stanowić dodatkową pomoc przy realizacji programu.

Praca artystyczna odgrywa w spotkaniu polsko-niemieckim istotną rolę. Podczas projektów bez zastosowania metod artystycznych wszystko musi być przedyskutowane. W przypadku dobrze przygotowanego projektu artystycznego warsztaty wspierają ten projekt na kilku płaszczyznach. Ułatwiają konfrontację z miejscem pamięci, przepracowywanie własnych myśli, emocji i wspierają samo spotkanie polsko-niemieckie.

K.S.: A jak jest z motywacją do spotkania? Czy młodzi ludzie przyjeżdżają tutaj raczej z powodu tematu, pracy artystycznej, czy wymiany dwunarodowej?

T.M.: Motywacja młodzieży jest różna. Z mojego doświadczenia wynika, że dla młodzieży niemieckiej spotkanie polsko-niemieckie nie zawsze jest najważniejsze. Przyjeżdżają tutaj przede wszystkim ze względu na Auschwitz. Inaczej Polacy: biorą udział w projektach, ponieważ chcą nauczyć się języka niemieckiego i nawiązać kontakt z Niemcami. Podczas spotkań często ta motywacja się odwraca. Niemcy odkrywają, że Polacy są interesujący jako rówieśnicy i partnerzy. Zaś Polacy odkrywają dla siebie temat Holokaustu, na który w szkołach nie zawsze kładzie się odpowiedni nacisk.

A.M.: Ja widzę to inaczej. Podczas ostatnich warsztatów zauważyłam, że niemiecka młodzież nie przyjeżdża tu tylko z powodu miejsca. Raczej szukają spotkania z młodzieżą z Polski z uwagi na miejsce.

T.M.: Mogę sobie wyobrazić, że tak jest w przypadku studentów, z którymi pracowaliście na warsztatach »Historie w biografii«, a którzy przyjeżdżają tutaj o wiele bardziej świadomi niż uczniowie. Jednak uważam, że dość trudno jest przekonać młodzież niemiecką do wymiany z Polakami.

K.S.: Dlaczego to jest ważne, że młodzież nie przyjeżdża przede wszystkim do Auschwitz, lecz na spotkanie z Polakami?

A.M.: Chodzi o umożliwienie bardziej złożonej percepcji kraju sąsiedzkiego. Sądzę, że należy także podejmować temat wspólnej historii polsko-niemieckiej. Przede wszystkim niemiecką politykę okupacyjną na ziemiach polskich po napadzie na Polskę i eksterminacji polskiej inteligencji. Następnie można zrozumieć, dlaczego niemiecki obóz koncentracyjny Auschwitz, a także inne obozy koncentracyjne zostały założone w okupowanej Polsce.

» **Mój dziadek był w ruchu oporu i był także w obozie koncentracyjnym Sachsenhausen. Nie poznałam go, ponieważ umarł dwa lata przed moimi urodzinami. Ale dla mnie ta historia mimo wszystko jest bliska, ponieważ my, Polacy, wysysamy ją z mlekiem matki, podchodzimy do tego bardzo emocjonalnie.**

K.S.: Czy chodzi także o nawiązanie do współczesności?

A.M.: Oczywiście! Dla mnie ważne jest aby zakwestionować i przełamać własny i ogólnospołecznie akceptowany, stereotypowy i często negatywny wizerunek Polaków. Wizerunek ten nadal funkcjonuje, choć powoli ulega on zmianie. Negatywne postrzeganie Polaków zostało ukształtowane po drugiej wojnie światowej także przez inne kraje, na skutek istniejącego układu sił okresu powojennego. U niemieckich uczestników chciałabym doprowadzić do tego, aby widzieli oni całościowy kontekst. Bez tej kontekstualizacji nie można zrozumieć Auschwitz i wymiaru tej tragedii.

T.M.: Dla mnie jest rzeczą absolutnie uzasadnioną, że młodzież przyjeżdża do Polski, ponieważ jest zainteresowana tematem Auschwitz. To jest dobra motywacja. Ważne jest to, co zrobimy z takim nastawieniem na miejscu, podczas projektu, w jaki sposób zainteresujemy młodzież również tymi tematami, które w danym momencie wydają się być dla nich nieistotne. Jeśli domagasz się tego, aby Niemcy dowiedzieli się podczas seminariów czegoś na temat polskiej okupacji i zagładzie inteligencji, zastanawiam się nad tym, ponieważ wśród wielu Polaków istnieje przekonanie, że najwięcej ucierpiał nasz naród. Dlatego polskich uczestników chciałabym w większym stopniu uwrażliwić na problematykę Holokaustu. Te różnice są bardzo ciekawe, w tym, jaki cel stawiamy sobie – Ty w przypadku niemieckich, a ja – w przypadku polskich uczestników.

»Zawsze, 'pierwszy' i przytomny moment spotkania«

Wymiana korespondencji między Birgit Kammerlohr i Teresą Miłoń-Czepiec

Teresa Miłoń-Czepiec, edukatorka w MDSM Oświęcim/Auschwitz i Birgit Kammerlohr, artystka i nauczycielka sztuki, wspólnie prowadziły warsztaty fotograficzne »Dwie osoby – jedna fotografia« w MDSM w Oświęcimiu. W poniższej wymianie korespondencji wymieniają swoje doświadczenia na temat spotkania polsko-niemieckiego w zespole prowadzącym i między uczestnikami.

Droga Tereso,

dla pozytywnej atmosfery w grupach roboczych i w całym projekcie z pewnością istotny był obustronny szacunek w zespole prowadzącym, codzienne konsultacje i jasne rozgraniczenie



W Polsce jeszcze nigdy nie rozmawiałam z moimi rówieśnikami. Oczywiście to ciekawa i trudna sprawa, jak oni do tego podchodzą, że teraz stoją naprzeciw tych, którzy należą do narodu sprawców. Ale także jak oni podchodzą do tematu? To bardzo ciekawy wymiar. Mam nadzieję, że będę miała odwagę rozpocząć rozmowę na ten temat.

między dwoma aspektami – artystką (Birgit) i ekspertką w zakresie tego, czego młodzież mogła się nauczyć i doświadczyć w Oświećcimu (Teresa).

Obydwie grupy sprawiały bardzo odmienne wrażenie. Uczniowie i uczennice Oberstufenzentrum w Brandenburgii sprawiali wrażenie osób otwartych i niezmuszonych do udziału w projekcie. Humor i emocje danego dnia wpływały na nastrój współpracy. Zaś polska młodzież sprawiała wrażenie osób raczej ostrożnych, przyjemnie dobrze wychowanych i pewnych w stosowaniu społecznych norm. Tak więc oczywiście wstali, gdy świadek czasu wszedł do sali seminaryjnej, co lekko zirytowało uczniów i uczennice z Niemiec.

Dwujęzyczne pary zostały utworzone zgodnie z zasadą »speed-datingu«. Pomysł, aby uczestnicy przedstawiali się sobie tylko przez minutę, a potem przechodzili do następnej osoby, wynikał z doświadczeń młodzieży, która przyzwyczajona jest do tworzenia własnych profili na forach internetowych. Przeprowadzone mini-wywiady były zabawne i rzeczywiście doprowadziły do powstania zadowolonych par polsko-niemieckich.

W ramach tych par czasami miały miejsce działania wychowawcze. Na przykład przede wszystkim dziewczyny oczekiwały od chłopaków w różnych kontekstach zachowania zdyscyplinowanego (jedna z polskich uczestniczek podała niemieckiemu partnerowi nożyczki, wcisnęła mu klej do ręki i wyraźnie poprosiła go o udział w pracy). Zasadniczo pary pracowały ze sobą w bardzo zaangażowany sposób i opracowywały własne metody komunikacji i współpracy, co ujawniało mocne strony poszczególnych osób.

Tutaj strategie artystyczne, podobne jak pedagogiczne, umożliwiały przyjęcie każdego sposobu postępowania i przetransportowania go w produktywny proces. Ty widziałaś z pedagogicznego punktu widzenia wartościowy przyczynek procesów artystycznych, a ja doceniałam Twój tolerancyjny styl komunikowania z młodzieżą, także w sytuacjach problematycznych, przez co zasadniczo wytworzyła się podstawa do bezstresowego podejścia, na przykład poprzez wspólne rytuały rozpoczynania i kończenia pracy.

Otwarcie wystawy dla innych grup było ważnym i ciekawym momentem. Wrażenie zrobiło na mnie to, gdy grupa studentów i studentek pedagogiki zadawała pytania młodzieży na temat ich pracy. Podczas tych rozmów uczestnicy argumentowali w dwujęzycznych parach przy pomocy tłumaczki lub w języku angielskim.

Pozdrawiam serdecznie

Birgit

Droga Birgit,

to, że miałyśmy okazję spotkać się przed rozpoczęciem programu, by wspólnie omówić i przygotować koncepcję, było dla mnie bardzo ważne i myślę, że było to również podstawą dobrze zrealizowanego projektu. Dużym ryzykiem wzajemnego niezrozumienia, niedopowiedzeń, a w konsekwencji negatywnych skutków dla projektu byłby brak wspólnego przygotowania zespołu i brak wcześniejszego poznania się.

Dziękuję więc, że znalazłaś czas, żeby przyjechać do Oświęcimia i omówić koncepcję programu. W przypadku projektu, gdzie praca artystyczna jest związana z miejscem pamięci, nieodzowna jest współpraca artysty i pedagoga, i wpływa ona znacząco na to, co dzieje się podczas warsztatów. Tym bardziej, że nie tylko młodzieży, ale i nas dotyczył kontekst spotkania polsko-niemieckiego.

To, co według mnie było rzeczywiście dla tego spotkania decydujące, to koncepcja pracy w parach dwunarodowych. Wymusiła ona niejako w sposób naturalny współpracę między uczestnikami i uczestniczkami. Pewnie łatwiej i wygodniej byłoby im pójść na teren byłego obozu z kimś, kogo znają, z kim mogą się komunikować w tym samym języku. O ile jednak mniej skorzystaliby podczas tego tygodnia, ile mniej doświadczyliby, ile mniej przyjaźni i wspomnień zabraliby z sobą. To, że mogli w parach polsko-niemieckich zaprezentować tworzone wspólnie prace przed zaproszonymi gośćmi spowodowało zapewne, że poczuli się wyjątkowo jako zespół polsko-niemiecki, a również z tego powodu, że ich praca dotyczyła jednego z najistotniejszych i najtrudniejszych tematów dla polsko-niemieckich kontaktów. Na pewno czuli, że to, co robią jest ważne dla nich i dla nas, i dla tych, którzy przyszli.

Cieszę się, że miałam okazję z Tobą pracować, bo wniosłaś w grupę swoją kompetencję jako artystka, ale również osoba, która jest otwarta na młodzież i czujna na to, co dzieje się w grupie. W pracy w takim miejscu jak Auschwitz to bardzo ważne. W wykonanych przez uczestników dioramach widać, że dotknęli miejsca, poczuli jego wagę i z wielką wrażliwością pokazali własne odczucia z nim związane. Poprzez pracę artystyczną dotknęli również siebie wzajemnie i odkryli istotę polsko-niemieckich spotkań w historycznych miejscach pamięci. I pewnie dzięki temu spotkaniu już nie spojrzą na siebie tak, jak przed jego rozpoczęciem.

Myślę też, że możemy mieć uzasadnioną nadzieję, że już nie spojrzą obojętnie na żadne miejsce pamięci. Ta zmiana perspektywy dokonała się poprzez sposób, w jaki ukierunkowane zostało ich spojrzenie na przykład podczas fotografowania. Sądzę również, że to czego dowiedzieli się o fotografii, będzie im towarzyszyło przy każdym kliknięciu zdjęcia.

Myślę, że uczestnicy naszego projektu mieli poczucie, że biorą udział w czymś wyjątkowym, ponieważ mogą dowiedzieć się czegoś więcej niż większość młodych ludzi, których pobyt w Oświęcimiu ogranicza się zwykle jedynie do zwiedzania byłego obozu. A przecież oni uczyli się o Auschwitz, na przykład choćby podczas warsztatu na temat historycznej fotografii obozowej, w towarzystwie Polaków, czy w towarzystwie Niemców. To było »ekskluzywne«

» Wczoraj wieczorem podczas naszej wycieczki do Berlina zauważyłam, że niemieccy uczestnicy są bardzo sympatyczni. Ten wieczór przy uroczystościach w związku ze zjednoczeniem Niemiec był dla mnie osobiście bardzo ważny.

doświadczenie, dostępne tak niewielu młodym ludziom, czego tu, w Domu Spotkań, bardzo żałujemy.

Pozdrawiam serdecznie
Teresa

.....

Droga Tereso,

w Twojej odpowiedzi w zasadzie odnajduję najważniejsze odpowiedzi na pytanie Katinki o wartość tego, co specyficznie artystyczne.

Specyficznie artystyczny jest na przykład moment gry i ciągle konstruowany brak intencji kryjącej się za tą grą. Tak też »speed-dating« miał niewiele bądź nic wspólnego z uczeniem się o Auschwitz lub wspólnym postrzeganiem nacechowanym różnym nastawieniem i świadomości obserwującym towarzyszeniem sobie, niewiele bądź nic wspólnego z celowym dokumentowaniem.

Sądzę, że rzeczywiście metody »artystyczne« mogą uwolnić mnie i tych, którzy ze mną pracują; uwolnić od ogromu oczekiwań kierowanych z zewnątrz pod moim adresem. Przy czym przede wszystkim chodzi o to, aby zawsze możliwe było przeżycie tego »pierwszego«, przytomnego momentu spotkania.

Birgit

»Nie mówienie językiem drugiej strony...«

Dwa warsztaty pisarskie

Carmen Winter

W zasadzie tych dwóch warsztatów pisarskich praktycznie nie da się porównać, tak samo jak nie da się porównać obydwu tych miejsc. W MDSM Sachsenhausen pracowałam z młodzieżą niemiecką, która miała już doświadczenie pisarskie. Do MDSM w Oświęcimiu przyjechała młodzież, której nie znałam wcześniej i których doświadczenie w pisaniu ograniczało się do jednego projektu szkolnego.

A zatem różnice w obydwu warsztatach wykraczały poza różnice »tylko« narodowe. Uczennice i uczniowie, którzy pojechali ze mną do Oświęcimia, mieli przed sobą z wielu względów trudne zadanie. Dla niektórych z nich była to pierwsza podróż zagranicę bez rodziców lub nauczy-



cieli. Musieli przełamać barierę językową i jechali do miejsca, które wywołuje silne poruszenie emocjonalne.

Także dla mnie te warsztaty stanowiły nowe doświadczenie. Także dla mnie podróż ta stanowiła z wielu względów wyzwanie: pod względem emocjonalnym, w roli opiekunki artystycznej, towarzyszki, obserwarki, pisarki, współpracowniczki. Dlatego też w tekście tym będę mówiła przede wszystkim o sobie. Co dla mnie znaczy praca z młodzieżą polską i niemiecką?

Różnice zaczęły się już na etapie przygotowań. Trzeba było znaleźć polską współpracowniczkę, która była gotowa wziąć udział w projekcie z udziałem polskiej młodzieży. Po długim poszukiwaniu w końcu znaleźliśmy właściwą osobę w postaci Ewy. Ewa pracuje w Zielonej Górze w podobny sposób jak ja we Frankfurcie nad Odrą. Jednakże wcześniej praktycznie nie miałyśmy możliwości porozmawiania ze sobą. Mimo to współpraca była możliwa. Nie posługiwanie się językiem drugiej strony nie stanowi przeszkody do współpracy.

Dla mnie osobiście wybór tematu i zmiany tematu, których doświadczyłam w Polsce, były ważnym doświadczeniem. Z »Języka sprawców-języka ofiar« zrobiła się »lagerszpracha«. Doszedł do tego aspekt językoznawczy, który wprawdzie był dla mnie ciekawy, jednakże był on trochę za ciężki dla uczniów i uczennic. Mnie na początku nie chodziło o to, jakie słownictwo więźniowie wymyślali w obozie, aby móc określić rzeczy i okoliczności, z którymi spotkali się tylko tutaj. Mnie chodziło raczej o dowiedzenie się, czy język był środkiem ucisku, i czy z drugiej strony mógł oznaczać część ojczyzny.

Podczas warsztatów zauważyłam, że dwie grupy narodowe często były bardzo odseparowane od siebie. Były obóz zwiedzaliśmy w odrębnych grupach. Tak więc nie zobaczyliśmy, jak druga strona się tu zachowała, jakie zadawała pytania lub też czy milczała. Także na skutek bariery językowej nie było wspólnej pracy nad tekstami. Poznać można było dopiero wyniki pracy i dopiero w tym momencie grupy ponownie się spotkały. Mimo to miałam wrażenie, że uczestnicy/uczestniczki – za pośrednictwem tekstów – wiele dowiedzieli się od siebie.

Może podczas warsztatów pisarskich z niemieckimi uczestnikami w MDSM Sachsenhausen mogliśmy szybciej i głębiej wejść w temat, ale brakowało w tym innego spojrzenia, które wnosili polscy uczestnicy w Oświęcimiu. Ich zainteresowało przede wszystkim położenie polskich więźniów. Mogli się w nie dobrze wczuć i interesowały ich losy indywidualne, jak na przykład Mali i Edka, których legendarna historia miłości jest nam znana. O tej historii niemieccy uczestnicy dowiedzieli się przede wszystkim z tekstów polskich uczestników i uczestniczek. Także podczas pracy w archiwum i jej ewaluacji zaletą okazało się szukanie materiałów w dwóch językach, ponieważ niektóre dokumenty były dostępne w języku niemieckim, a niektóre w języku polskim.

»To miejsce / nie jest piękne (...) To miejsce / nazywa się Auschwitz«¹

Ewa Andrzejewska

Właściwie nikt z nas nie wiedział, jak sobie to spotkanie wyobrażać. Jeszcze w pociągu próbowaliśmy sobie przypomnieć wszystkie wiadomości z historii dotyczące naszego celu. Miała być SZTUKA – na to byliśmy przygotowani. Jechała ze mną grupka niezwykle twórczych młodych ludzi, z którymi w naszej rodzimej Zielonej Górze spotykam się na co dzień na płaszczyznach literacko-teatralnych. Miała być PRZESTRZEŃ – wyobrażaliśmy sobie ją jako miejsce otwarte i zachęcające, które z naszymi partnerami będziemy śmiało wypełniać naszymi pytaniami, pomysłami czy wreszcie więzami. I miała być PAMIĘĆ. W porządku, odwiedzimy teren obozu, poznamy ekspozycję, podyskutujemy, może coś się napisze? Wiedzieliśmy, że w tym samym czasie Carmen Winter i zaproszeni przez nią młodzi ludzie z Niemiec też podróżują do Oświęcimia, by spotkać się z nami w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży.

Zwiedzanie Auschwitz było niezwykle. Wchodziliśmy do kolejnego bloku, pogrążaliśmy się w mroku opowieści, jaką nam to miejsce przekazywało, i wkrótce wychodziliśmy na rozpromieniony plac, przepychaliśmy się wśród podekscytowanych turystów – i znowu półmrok, i kolejna opowieść, niewiarygodna w swoim okrucieństwie. Po powrocie do MDSM nie każdy – a chciał – a od razu rozmawiać. Okazało się, że Carmen Winter pomyślała o takim momencie, o potrzebie znalezienia sobie jakiejś bezpiecznej bazy mentalnej, z której zacisza będzie można przyglądać się własnym, oświęcimskim przeżyciom.

Na подарowanych nam przez pisarkę barwnych, delikatnych kartkach, mieliśmy wypisać sobie jakieś dobre, ważne dla nas słowo. Później padło wiele różnych słów, ale to jedno było jak bezpieczna przystań – »miłość«, »dom« – pozytywne i jasne. Ważnym »odkryciem« było też zauważenie, że ci drudzy, ci z innego kraju wybierają takie same słowa, a potem – że czują to samo, co my. Potem już łatwiej było rozmawiać, o kolczykach w nosie, czerwonych włosach, o lęku przed przyszłością, o dorosłych, którzy nie rozumieją, o szkole, która tłamsi...

Staraliśmy się z Carmen Winter zrozumieć naszych podopiecznych, staraliśmy się dawać pretekst do pocucia swych emocji i refleksji. Ściana przygotowana przez Teresę Miłoń-Czepiec szybko zapełniła się tekstami. Ich siła była tak niezwykła, że nasi tłumacze z poświęceniem nocami przekładali »ciepłe jeszcze« utwory na język partnerów, by rano można było znów dyskutować, przeżywać, tworzyć.

Każde spotkanie jest początkiem nowej drogi, każda rozmowa może rozpocząć nową epokę. Nasza i naszych niemieckich przyjaciół wizyta w Auschwitz była nie tylko wycieczką historyczną.

» **Napisałem wiersz i pomyślałem sobie, że jest odpowiedni. Czytam go po niemiecku, a moja partnerka potem po polsku.**

Dała ona impuls do najważniejszych pytań : co JA mogę zrobić, aby się to nie powtórzyło? Dlaczego niektórzy ludzie nadal tej strasznej prawdzie o śmierci milionów ludzi zaprzeczają? Jak powinna wyglądać przyszłość, o której marzymy? Bardzo piękne teksty, czasem naprawdę poetyckie, czasem niesamowicie szczere powstały dzięki temu nowemu niepokojowi. Dziękuję za nową epokę w moim życiu, bo po spotkaniu z Wami nic już nie jest takie jak było.

¹ Z wiersza Anke Kehler, który powstał na warsztatach pisarskich »Język sprawców–język ofiar« w MDSM w Oświęcimiu.

Oświecić, zrozumieć, posprzątać

Szkice o spotkaniu polsko-niemieckim

Anna Meier i Thorsten Streichardt

Młodzi ludzie z Polski i Niemiec w ramach cyklu seminariów »Historie w biografii« w MDSM w Oświęcimiu zajmują się biografiami Józefa Paczyńskiego, Zofii Łys i Tadeusza Smreczyńskiego. Rozmowa z byłymi więźniami obozu koncentracyjnego była pierwszoplanowym punktem programu. Młodzi ludzie swą własną biografię odnosili do biografii świadków historii i zapisywali w formie szkicu swe myśli. To dało im możliwość dowiedzenia się i uświadomienia sobie, co łączy ich los z losem byłych więźniów. Szkice zapisane przez młodych ludzi odzwierciedliły indywidualne losy i biografie rodzin uczestników i uczestniczek oraz ich przodków i uwidoczniły, że linia pomiędzy sprawcami i ofiarami nie przebiega równolegle do granicy krajów. Następnie osobiste motywy i biografie uczestników stanowiły punkt wyjścia dla pracy video i pracy w dwunarodowych podgrupach.

Kluczowym momentem trzech seminariów za każdym razem był pobyt świadków historii w MDSM w Oświęcimiu i trzygodzinna rozmowa z nimi. Rozmowy te były kontynuowane podczas wspólnych posiłków i wieczorem podczas nieformalnej części programu, co dla obydwu stron stanowiło niezapomniane spotkanie.

W każdej z trzech podgrup opracowano pytania do wywiadu na jeden z trzech głównych tematów, ponieważ wywiady były osią rozmowy następnego dnia. Praca w grupach dwunarodowych spowodowała, że transnarodowa dyskusja o historii oraz w pracy nad filmem stała się nieodzowna. Seminaria polsko-niemieckie prowadzone w taki sposób nie tylko przekazują wiedzę historyczną, lecz muszą także przyczyniać się do wzajemnego zrozumienia i niwelować niedawno powstałe stereotypy.



Seminarium i spotkania pokazały jedno. Nawet jeśli polska i niemiecka perspektywa przeszłości i teraźniejszość różnią się od siebie, ważna jest wymiana na ten temat, poznanie innych punktów widzenia, a także ich uznanie. Nie stanowią one już jednak przeszkody na drodze do kształtowania wspólnej przyszłości i przyjaźni. Właśnie to zezwalanie na różnorodność perspektyw w odniesieniu do historii jest podstawą demokratycznego działania. Nauczyć się można tego jedynie podczas wzajemnej wymiany z innymi. Ponieważ różnic kulturowych, ale przede wszystkim podobieństw, można naprawdę doświadczyć dopiero poprzez spotkanie.

» Chciałbym zapamiętać sobie polskie słowa i zdania, których nauczyłem się na warsztatach.

»Jeśli świadomi jesteśmy tego, jak ulotna jest ludzka wiedza, powinno się utrwalić ważne przeżycia i przekazać je dalej, ponieważ wzbogaci to każdego rozmówcę. Seminarium »Historia biografii« i rozmowa z Zofią Łyś były wspaniałymi okazjami do spotkania kilku pokoleń, do opowiedzenia o różnych światopoglądach oraz do patrzenia na własną biografię z szerszej perspektywy w kontraście z innymi biografiami. Gdy Zofia Łyś w otwarty sposób mówiła o bolesnych wspomnieniach z okresu drugiej wojny światowej, o cierpieniach, które jej wyrządzono i stracie krewnych, dla uczestników była to lekcja humanizmu i miłości do bliźniego. Jej bezpretensjonalność i pokora wobec własnych doświadczeń są żywym przykładem tego, że człowieka można zniszczyć, ale nie zwyciężyć (E. Hemingway). Nawet gdy stale widzi się okrutność, zagładę i przemoc, nadal możliwe jest zachowanie w sobie dobroci i ochoty do życia. Jeśli spotka się osobę, która jest w stanie usiąść przy jednym stole z Niemcami, mimo że wcześniej w to nie wierzyła, widać, że zawsze jest szansa na pojednanie. Zatem ciągle trzeba być gotowym, aby ucisnąć wyciągniętą do nas dłoń«.

Hanna Jurczyk, Toruń

»Minęło już ponad 77 lat, gdy Zofia Łyś została przywieziona do Auschwitz wraz z rodzicami i trojgiem rodzeństwa. Jej osobiste wspomnienie tych wydarzeń i spokojny ton opowiadania nam o tym wydają mi się być bardzo żywy, plastyczny i szczególnie bogaty w detale. Szybko można by pomyśleć, że nazistowskie obozy koncentracyjne to nie jest wcale tak odległa historia. Zofia Łyś cierpiała nie tylko w Auschwitz, lecz doświadczyła także innych obozów koncentracyjnych takich jak Ravensbrück czy Sachsenhausen. Nie jest ocalałą z Holokaustu, lecz doświadczyła okrutności obozów nazistowskich jako etniczna, katolicka Polka z regionu Zamościa. Dziś w wieku 81 lat nie sprawia wrażenia zmęczonej. Żywo prowadzi z nami rozmowę, udziela odpowiedzi, pyta nas, czasami też milczy, ukradkiem wyciera łzy z policzka, gdy opowiada o swej matce, która zginęła w Auschwitz, obserwuje nas i wszystko bardzo dokładnie, cierpliwie znosi czasami żmudne przygotowania kamery i wyraźnie dobrze się czuje w otoczeniu młodych ludzi. Fakt, że jesteśmy grupą polsko-niemiecką, w pewien sposób spowodował, że poczuła się dumna. Ja także czuję coś takiego jak dumę. To zwycięstwo porozumienia między narodami, gdy odbywają się seminaria takie jak to z Zofią Łyś, podczas których młodzi Polacy i Niemcy otwarcie zajmują się przeszłością, aby w ten sposób wzmocnić idee zjednoczonej Europy w XXI w. Mimo to zadziwia i jednocześnie robi na mnie duże wrażenie jedna cecha Zofii Łyś: nigdy nie mówi o nienawiści. Pomyślałabym, że nienawiść jest naturalną konsekwencją wszystkich tych strasznych doświadczeń. Ale nigdy nie mówi ona o nienawiści do nazistów, ani do Niemców, ani do Sowietów. Być może to szansa na życie po Auschwitz, a tym samym na bycie dziś szczęśliwą matką, babcią i prababcią«.

Anne-Kathrin Topp, Brema



»Historia pomaga zrozumieć siebie samego i innych«

Marta Glauer-Muche

»Przed projektem nie mogłam sobie wyobrazić, że można połączyć historię obozu koncentracyjnego i komiksu, i że może to być ciekawe«. Tak lub w podobny sposób wielu uczestników i wiele uczestniczek mówiło podczas ewaluacji warsztatów »Comic09«. Ja, mówiąc szczerze, także nie mogłam sobie tego wyobrazić. Komiksy, które powstały podczas projektu i pozytywna ocena uczestników i uczestniczek udowodniły jednak, że nie tylko możliwe, lecz także sensowne jest artystyczne przedstawianie wydarzeń z historii i związanych z nimi emocji.

W czym tkwi tajemnica sukcesu zastosowania metod artystycznych w pracy z młodzieżą na temat historii? Prawdopodobnie choćby w tym, że udaje się wzbudzić w młodzieży zainteresowanie dyskusją na tematy historyczne. Młodzież widzi, że historii można się nauczyć także inną drogą niż tylko z podręczników szkolnych. Że może być ona ciekawa i że w realizacji artystycznej dopuszcza się także własną perspektywę.

Także w pracy z grupami międzykulturowymi sztuka nadaje się jako medium wykraczające ponad granice i języki. Jednocześnie grupy te stanowią szczególne wyzwanie. Trzy aspekty, na które szczególnie należy zwrócić uwagę:

Wymiana międzykulturowa nie może być zbyt powierzchowna.

Uczestnicy, którzy pochodzą z różnych krajów/kultur i mówią różnymi językami, potrzebują zazwyczaj więcej czasu, aby otworzyć się na innych. Dlatego też musi być wystarczająco dużo czasu na poznanie się, na gry językowe i ćwiczenia międzykulturowe. Zbudowanie wzajemnego zaufania stanowi tu podstawę do wspólnej pracy. Ćwiczenia w parach i grupach wymieszanych narodowo/kulturowo powinno zatem przygotować do wspólnej pracy tematyczno-artystycznej.

Narodowe perspektywy zamiast obiektywnej historii.

Historia to kwestia pochodzenia. Te same wydarzenia historyczne w narodowej perspektywie nigdy nie zdają się być względne. Dopiero spotkanie z inną historiografią może to ukazać. Na przykład większość polskich uczniów nigdy nie słyszała o Sophie Scholl czy zamachach na Hitlera. Młodym Niemcom pojęcie »powstanie warszawskie« nic nie mówi lub też myli się je z powstaniem w getcie warszawskim. Aby zatem stworzyć wspólną platformę pracy, należy wyrównać poziom wiedzy w całej grupie.



Ciekawą metodą jest oś czasu. Uczestnicy i uczestniczki pracują w grupach »narodowych« i wybierają wydarzenia historyczne, które dla nich są najważniejsze. Następnie wszystkie daty przenoszone są na wspólną oś czasu. W ten sposób powstaje pogląd na wspólne wątki i różnice w postrzeganiu historii, który stanowi okazję do dalszych dyskusji.

Rozwiązywać konflikty w umiejętny sposób.

Nie powinniśmy zapominać, że historia, przede wszystkim historia XX wieku, nadal jest bardzo drażliwym tematem. Przede wszystkim w pracy z grupami międzykulturowymi należy być ostrożnym. W zespole prowadzącym (który w najlepszym przypadku także powinien być międzynarodowy/międzykulturowy) trzeba być bardzo dobrze przygotowanym oraz liczyć się z różnymi opiniami, reakcjami i emocjami. Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, uczestnikom i uczestniczkom, że historia opowiadana jest przez ludzi i dlatego też jest subiektywna. Wpływa na nią system polityczny, sytuacja społeczna i osobiste poglądy. »Historia pomaga zrozumieć siebie samego oraz innych« (Werner Schäfke), może jednak także budować stereotypy i prowadzić do konfliktów.

LandArt-Interventionen während des Workshops »Gedenkort gestalten«, IJBS Sachsenhausen 2009

Interwencje LandArt podczas warsztatów »Kształtowanie miejsc pamięci«, MDSM Sachsenhausen 2009



Kapitel 6

Chancen und Bedingungen künstlerisch- pädagogischer Zugänge in der Gedenkstättenarbeit

Neun Thesen	162
Nachwort	165

Rozdział 6

Szanse i warunki artysty- czno-pedagogicznych metod pracy w miejscach pamięci

Dziewięć tez	167
Postowie	170



Die Arbeit mit diesem Kunstzeug war mal was anderes. Hat Spaß gemacht!

Chancen und Bedingungen künstlerisch-pädagogischer Zugänge in der Gedenkstättenarbeit - Neun Thesen

Mirko Wetzel, Hannah-Maria Liedtke, Katinka Steen

Das Modellprojekt kunst-raum-erinnerung trat im Jahr 2007 mit dem Anliegen auf die Bühne der Gedenkstättenarbeit, innovative Zugänge zu entwickeln. Wir nahmen an, dass in der Verbindung von historischem Lernen mit kulturpädagogischen und künstlerischen Strategien die Chance liegt, Jugendliche individuell anzusprechen und ihnen neue Erfahrungsräume für die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte zu öffnen. Kulturpädagogische und künstlerische Arbeitsweisen könnten, so die Überlegung, Prozesse initiieren, die von Neugier getragen sind und die sich an den lebensweltlichen Koordinaten der Teilnehmer/innen orientieren. Der handlungsorientierte Prozess des künstlerischen Arbeitens ermögliche eine Auseinandersetzung, die Jugendliche selbst gestalten und in die sie ihre Erfahrungen, ihre Gedanken, ihr Wissen sowie ihre Sehgewohnheiten und Ausdrucksformen einbringen könnten. In dieser selbstbestimmten Auseinandersetzung könnten individuelle Erfahrungen und damit ein persönlicher Zugang zur Geschichte des Nationalsozialismus möglich und Interesse an einer vertiefenden Beschäftigung mit dem Thema ausgelöst werden. Dieser individuelle Ansatz könnte gerade in deutsch-polnischen Gruppen die Vielfalt der Zugänge verdeutlichen und die Reflexion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten unterstützen.

Heute, im Sommer 2010 sind wir um die Erfahrungen aus insgesamt 17 Workshops reicher, die wir intensiv begleitet und evaluiert haben. Wir führten zahlreiche Diskussionen mit Kollegen/innen unterschiedlicher Professionen und suchten den Austausch, auch und nicht zuletzt bei der Arbeit an dieser Broschüre. Vor dem Hintergrund dieser vielstimmigen Reflexion wollen wir nun die Ausgangsthese des Projekts kunst-raum-erinnerung präzisieren und ergänzen.

1. Künstlerische/kulturpädagogische Ansätze können Jugendlichen individuelle Zugänge zur Geschichte ermöglichen.

In der künstlerischen Arbeit werden Selbst-Erfahrungen, im Sinne des Sich-Selbst in Beziehung zur Geschichte setzen, möglich. Die ästhetischen Produkte nehmen dafür die Funktion eines Katalysators ein. In der Arbeit am Produkt findet eine Auseinandersetzung mit den eigenen Fragen an die Geschichte und den eigenen Geschichtsbildern statt. Im Produkt selbst werden sie sichtbar und damit besprechbar. In der künstlerischen Arbeit werden Jugendliche an einem Ort handelnde Subjekte, an dem sie oft Bevormundung erleben. Statt normiertem Sprechen und Handeln, wie es sonst in Gedenkstätten implizit oder explizit eingefordert wird, gestalten die Jugendlichen im wahrsten Sinne des Wortes den Erinnerungsprozess selbst. Sie regen



Ich möchte erzählen, wie es mir bei der Arbeit mit den Puppen gegangen ist. Ich habe mich am Anfang total verloren gefühlt. Und dann ist in mir was passiert und die Szenen sind entstanden. Damit bin ich jetzt sehr zufrieden und glücklich. Am Anfang habe ich gesagt, dass ich mir mehr Anleitung wünsche, aber dann wäre das nicht passiert. Insofern war es gut, aber ich habe mich wirklich verloren gefühlt!

darüber hinaus die Betrachter/innen ihrer Arbeiten dazu an, ihren Standpunkt wahrzunehmen und zu reflektieren. Aus passiven Besuchern/innen werden Akteure/innen, die sich selbst, ihre Gedanken und ihre Fragen mitteilen.

2. Wie und mit welcher Intensität solche individuellen Zugänge entwickelt werden, hängt von der künstlerischen Technik ab.

Persönliche Zugänge und Bezüge zur Geschichte entstehen umso mehr, je unmittelbarer die Form künstlerischer Arbeit mit der eigenen Person oder dem eigenen Körper verbunden ist. Die Auseinandersetzung durch Performance oder Puppenspiel, Formen also, in denen die Teilnehmer/innen selbst agieren, zeichnet sich durch hohe Intensität aus. Aber auch narrative Medien, wie der Comic oder der Film, eignen sich hervorragend. Denn Menschen erzählen die Geschichten, die sie selbst bewegen. Sie wählen aus, was ihnen wichtig erscheint. Das heißt, erzählt werden die Geschichten, zu denen die Erzählenden eine Beziehung haben, über die sie nachdenken und mit denen sie auch andere zum Nachdenken bringen möchten.

3. Künstlerische Arbeitsweisen brauchen kompetente Künstler/innen und sorgfältig ausgewähltes künstlerisches Material.

Die Arbeit mit einem künstlerischen Medium bedarf professioneller Begleitung, soll sie die Teilnehmer/innen zu einer bewussten Aneignung der Geschichte und der Erarbeitung eines künstlerischen Ausdrucks für die individuelle oder gemeinsame Auseinandersetzung befähigen. Denn sich ausdrücken kann nur, wer mit dem Medium umgehen, dessen Möglichkeiten nutzen kann. Die Künstler/innen unterstützen die Jugendlichen mit professioneller Beratung und Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten. Sie vermitteln eine künstlerische Sprache, die nicht zwangsläufig in Worte übersetzbar sein muss und gestalten einen künstlerischen Prozess, der sich in seiner Offenheit von stark didaktisierten Prozessen unterscheidet. Gleichzeitig nehmen sie die Jugendlichen als künstlerisch Gestaltende ernst, indem sie ihnen professionelles Material an die Hand geben.

4. Der Prozess der Auseinandersetzung ist nicht linear und er ist ergebnisoffen.

Weder steht zu Beginn der Arbeit fest, welche Fragen die Teilnehmer/innen für ihr Produkt entwickeln, noch was das sichtbare Ergebnis am Ende sein wird. Diesen Raum zu schaffen und die Offenheit auszuhalten sind Voraussetzungen individueller Bearbeitung. Zugleich beinhaltet diese Offenheit Phasen der Überforderung und des Scheiterns. Es ist Teil des künstlerischen Prozesses, dass die Jugendlichen die Verunsicherung und Verlorenheit beispielsweise zu Beginn eines Workshops überwinden, um sich in kleinen Schritten ein Ergebnis zu erarbeiten.



Heute können wir zu Hitler sagen: was bist du für ein Arsch und reinhauen. Ich fand es gut, das mal zu sagen

5. Die Künstler/innen ermutigen und unterstützen die Jugendlichen in ihrem selbstbestimmten Arbeiten.

Die persönliche Auseinandersetzung mit Geschichte bedarf eines bewussten Ansprechens der Individualität der Jugendlichen und der Wertschätzung ihrer Ausdrucksformen und Arbeitsweisen. Die Künstler/innen unterstützen die Jugendlichen dabei, sich ihrer individuellen Wahrnehmung bewusst zu werden und machen damit auch die Vielfalt der Perspektiven unter den Teilnehmer/innen sichtbar. Die künstlerischen Arbeitsaufträge sind nur individuell zu lösen. Die Jugendlichen finden selbst zu ihren Ideen, die Künstler/innen fördern und unterstützen die Umsetzung und tragen die Entscheidungen der Jugendlichen mit. Sie sind ihnen wertschätzendes Gegenüber, das zuhört, abwartet, zutraut, beobachtet und inhaltlich und fachlich kommentiert. Die Künstler/innen begleiten die Jugendlichen durch den kreativen Schaffensprozess mit seinen Momenten der Angst vor dem Versagen und dem Gefühl des Verlorenseins. Das Interesse an ihrer Arbeit ermutigt sie, sich in eine engagierte persönliche Auseinandersetzung mit der Geschichte zu begeben.

6. Der Prozess der Auseinandersetzung bewegt sich zwischen Erarbeitung von Information, künstlerischer Produktion und Reflexion.

Die Teilnehmer/innen kommen in die Gedenkstätte, weil sie sich mit der Geschichte und ihrer Interpretation auseinandersetzen wollen. So sind die Arbeit an ästhetischen Produkten und die Aneignung von Wissen über die Geschichte unmittelbar miteinander verknüpft. Auch die künstlerischen Produkte sollten Anlass zur Reflexion sein. In pädagogischen Zusammenhängen dürfen sie nicht als scheinbar unmittelbarer Ausdruck stehen bleiben. Vielmehr muss das, was im Produktionsprozess entsteht, kritisch reflektiert werden. Insbesondere sollten die Arbeiten auf erinnerungspolitische Ikonen untersucht werden. Erst wenn diese Ikonen, standardisierte Bilder und Sprechweisen erkannt und reflektiert werden, kann es den Jugendlichen gelingen, sich von ihnen zu emanzipieren und einen eigenen Ausdruck zu entwickeln.

7. Künstlerische und kulturpädagogische Ansätze verbinden kognitives, emotionales und soziales Lernen.

Durch künstlerische Arbeit in gedenkstättenpädagogischen Settings kann die überwältigende Emotionalität, mit der die Themen der Auseinandersetzung häufig behaftet sind, verarbeitet werden. Sie ist außerdem Modus individueller Aneignung von Geschichte und kann damit eigene Erfahrungen und neue Fremdwahrnehmungen ermöglichen. In diesem Prozess verbindet sich emotionales und kognitives Lernen. Durch die Aufmerksamkeit für die eigene Wahrnehmung der Gedenkstätte, den Austausch über die Wahrnehmungen und das Erkennen ihrer Pluralität begegnen die Jugendlichen einander in ihrer Unterschiedlichkeit. Dieses Interesse an den Gedanken und Äußerungen der anderen und die Reflexion der Erfahrungen innerhalb der Gruppe sind Teil eines sozialen (Gruppen-)Lernprozesses.



8. Künstlerische und kulturpädagogische Ansätze funktionieren unabhängig vom Bildungsniveau der Zielgruppe und in deutsch-polnischen Gruppen.

Die Fähigkeit, einen ästhetischen Ausdruck für eigene Gedanken und Bezüge zur NS-Geschichte zu entwickeln und zu reflektieren, ist in keiner Bildungsschicht besonders ausgeprägt. Dass die Jugendlichen in der künstlerischen Auseinandersetzung als Individuen angesprochen werden und sich entlang ihrer Interessen und Fragen mit der Geschichte und dem Medium kreativ auseinandersetzen, beinhaltet die Chance, abhängig von individuellen Voraussetzungen plurale Zugänge zu entwickeln. Von Vorteil ist weiterhin, dass künstlerische Ausdrucksformen nicht zwangsläufig sprachlich vermittelt werden müssen. Deshalb sind diese Ansätze grundsätzlich für alle Zielgruppen und auch stark heterogene und deutsch-polnische Gruppen geeignet.

9. Für das Gelingen solcher Kunstworkshops ist ein multiprofessionelles Leitungsteam Voraussetzung.

Die Künstler/innen müssen als Künstler/innen zu erkennen sein. Zugleich ist im Team historische Kompetenz unersetzlich. Für die Gestaltung des Gruppenprozesses sind darüber hinaus pädagogische Kompetenzen von Nöten. Diese vielschichtigen Anforderungen kann nicht eine Person allein erfüllen. Allerdings bedarf die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in einem Leitungsteam eines sorgsam geplanten Vorlaufs. Die Herangehensweisen von Künstlern/innen, Gedenkstättenmitarbeitern/innen und Bildungsstättenmitarbeitern/innen gründen auf unterschiedlichen Überzeugungen und Erfahrungen. Verschiedene Ziele und Lernpraxen treffen aufeinander und müssen verhandelt werden. Dieser Annäherungsprozess ist zeit- und arbeitsintensiv, zugleich aber die Voraussetzung für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit. Erst wenn alle Seiten die jeweils anderen Herangehensweisen kennen, Differenzen aufgedeckt und verhandelt wurden, kann die multiprofessionelle Vielfalt zum Gewinn und der Workshop zum Erfolg werden.

Nachwort

Die Erfahrungen im Modellprojekt kunst-raum-erinnerung haben Mut gemacht. Aber wir sind uns darüber bewusst, dass alle Erfahrungen, die in den Projekten gemacht und in der vorliegenden Dokumentation wieder gegeben werden, nicht ohne weitere Anstrengungen der Akteure/innen in die pädagogische Alltagspraxis übertragbar sind und keineswegs von sich aus die aus unserer Sicht nötige Qualifizierung der Arbeit leisten. Voraussetzung für eine Implementierung ist – ganz allgemein formuliert – die Bereitschaft, sich kritisch mit der eigenen bisherigen Praxis auseinander zu setzen und sich auf ungewohnte Partner/innen und Formate in pädagogischen Prozessen einzulassen. »Eine ästhetisch orientierte Bildungspraxis, die sich



Künstler – also durchaus in einer Art, wie ich es nenne, temporärer Komplizenschaft – ins Haus holt, wird dann auch mit allerlei rechnen können, zunächst aber kaum mit einer sozialitäts- und /oder identitätsstiftenden Wirkung« schreibt Hanne Seitz ⁽¹⁾. Das bedeutet, dass künstlerische Strategien nicht funktional in pädagogische Prozesse eingebunden werden können, sondern nur dann wirken, wenn sie als solche belassen werden. Pädagogik muss dann aber die Unwägbarkeiten individueller und vor allem selbstbestimmter Rezeption und Verarbeitung des Erlebten aushalten. Unsere Erfahrung ist mithin, dass es sich lohnt, sich auf diese neuen Wege einzulassen. In besonderer Weise gilt dies für das beschriebene Feld der Gedenkstättenpädagogik, deren Entwicklung immer zunächst »einer Operation am offenen Herzen« gleicht, wie ein befreundeter Kollege aus dem Feld seine Arbeit gern beschreibt, ohne den Anflug von Schwermut zu vertuschen.

Neben die Herausforderungen, die wir konzeptionell zu leisten haben, gesellen sich strukturelle Erfordernisse. Neues wagen braucht Erfahrung und Qualifizierung, die nur durch Fortbildung und der Gelegenheit des erfahrenden Lernens entstehen kann. Wir werden als Träger und Vertreter der Netzwerke der Jugendarbeit und der kulturpädagogischen Arbeit unseren Teil tun, die als richtig erkannte Erweiterung zu implementieren. Hier heißt es auch, fachliche und fachpolitische Grenzziehungen und Hürden zu hinterfragen und neu zu diskutieren. Zu sehr ist die Segmentierung der Pädagogik durch Zuständigkeiten, Ressortzuschnitte in Politik und Verwaltung und Versäulung zementiert, um interdisziplinäres Arbeiten unterstützen zu können. Doch auch hier kann von wachsendem Vertrauen gesprochen werden. Die bisherigen Reaktionen von fachpolitisch Verantwortlichen können durchweg als positiv bezeichnet werden. Darauf werden wir aufbauen.

Wir hoffen, dass diese Broschüre dazu anregt, im beschriebenen Sinne neue Wege zu gehen – aus fachlicher Überzeugung oder weil Pädagogik ohne die Dekonstruktion des Normativen nicht auskommt: **»Eigensinn macht Spaß«²**

Frauke Havekost und Bernd Mones

¹ Hanne Seitz, Prof. Dr. : »Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung«, 2008

² Hesse, Hermann : »Eigensinn macht Spaß. Individuation und Anpassung«, 1986

Szanse i warunki artystyczno – pedagogicznych metod pracy w miejscach pamięci. Dziewięć tez

Mirko Wetzel, Hannah-Maria Liedtke, Katinka Steen

Projekt modelowy sztuka – przestrzeń – pamięć w roku 2007 wkroczył na scenę miejsc pamięci z ambicją opracowania innowacyjnej metodyki. Przyjęliśmy, że połączenie edukacji historycznej ze strategiami kulturalno – pedagogicznymi i artystycznymi niesie ze sobą szansę na indywidualne dotarcie do młodzieży i otwarcie przed nią nowych przestrzeni doświadczenia w podejmowaniu tematu historii narodowego socjalizmu. Wyszliśmy z założenia, że metody kulturalno – pedagogiczne i artystyczne mogą zainicjować procesy, które są powodowane ciekawością i które orientują się systemem współrzędnych osadzonym w rzeczywistości uczestników i uczestniczek. Proces nastawiony na działanie w pracy artystycznej umożliwia konfrontację, którą młodzież sama kształtuje i którą może wzbogacić o swe doświadczenia, myśli, wiedzę oraz przyzwyczajenia wizualne i formy wyrazu. W tej indywidualnie określonej dyskusji osobiste doświadczenia i droga do zajmowania się historią narodowego socjalizmu są możliwe i mogą zachęcić do głębszego zainteresowania się tematem. Ta indywidualna koncepcja, zwłaszcza w grupach polsko – niemieckich, unaoczniała różnorodność możliwości dostępu do historii oraz pomogła w refleksji nad różnicami i podobieństwami.

Dziś, latem 2010 roku, jesteśmy bogatsi o doświadczenia wynikające z 17 warsztatów, którym intensywnie asystowaliśmy i które poddaliśmy ewaluacji. Przeprowadziliśmy liczne dyskusje z kolegami/koleżankami różnych zawodów i poszukiwaliśmy wymiany, także, ale nie tylko, przy pracy nad tą broszurą. Z uwagi na tę polifoniczną refleksję pragniemy niniejszym doprecyzować i uzupełnić tezy, które były punktem wyjścia dla projektu sztuka – przestrzeń – pamięć.

1. Koncepcje artystyczne/kulturalno – pedagogiczne są w stanie umożliwić młodzieży indywidualny dostęp do historii.

W pracy artystycznej możliwe jest doświadczenie samej/samego siebie w sensie odnoszenia siebie do historii. Produkty estetyczne przejmują tutaj funkcję katalizatora. W pracy nad produktem dochodzi do konfrontacji z własnymi pytaniami odnośnie historii i jej wizerunków. W produkcji zostają one uwidocznione, a tym samym stają się możliwym tematem rozmowy. W pracy artystycznej młodzież staje się podmiotem działającym w miejscu, w którym często doświadcza nadmiernej kontroli ze strony dorosłych. Zamiast zgodnego z normami mówienia i działania, które wymagane jest explicite lub w domyśle w miejscach pamięci, młodzież w prawdziwym tego słowa znaczeniu sama kształtuje proces pamiętania. Ponadto zachęca obserwatorów i obserwarki swych prac do zatrzymania się nad ich stanowiskiem i zreflektowania go. Także bierni zwiedzający stają się aktorami, którzy udzielają innym siebie, swych myśli i pytań.

2. Od techniki artystycznej zależy, jak i z jaką intensywnością można wypracować indywidualne sposoby dotarcia do historii.

Osobiste sposoby dotarcia i odniesienia do historii powstają tym skuteczniej, im bardziej bezpośrednio dana forma pracy artystycznej wiąże się z samą osobą lub jej ciałem. Konfrontacja poprzez performance czy grę lalkami, a zatem formy, w których uczestnicy sami działają, charakteryzuje się wysokim stopniem intensywności przeżyć. Ale także media narracyjne, takie jak komiks czy film, nadają się do tego we wspaniały sposób, ponieważ ludzie opowiadają historie, które ich poruszają. Wybierają to, co wydaje im się ważne. To znaczy, że opowiada się historie, do których opowiadający mają jakiś stosunek, o których rozmyślali i którymi chcieliby nakłonić innych do myślenia.

3. Artystyczne sposoby pracy wymagają kompetentnych artystów i artystek oraz staranie dobranego materiału artystycznego.

Praca przy pomocy medium artystycznego wymaga profesjonalnej asysty, jeśli jej celem jest zachęcenie uczestników do świadomego przyswojenia historii i wypracowanie artystycznej formy wyrazu celem indywidualnej lub wspólnej konfrontacji z historią. Ponieważ wyrazić może się tylko ten, kto potrafi korzystać z tego medium i jego możliwości. Artyści i artystki wspierają młodzież profesjonalnym doradztwem i przekazywaniem rzemieślniczych umiejętności. Przekazują język artystyczny, który niekoniecznie musi dać się przełożyć na słowa i kształtują proces artystyczny, który w swej otwartości dalece różni się od procesów dydaktyzujących. Jednocześnie artyści na poważnie traktują młodzież jako twórców artystycznych, ponieważ przekazują im profesjonalny materiał do pracy.

4. Proces konfrontacji nie jest linearny i jest otwarty na wynik pracy.

Ani na początku pracy niewiadomo, jakie pytania wymyślą uczestnicy i uczestniczki odnośnie do swego produktu, ani co będzie widocznym wynikiem ich pracy. Stworzenie tej przestrzeni i wytrzymanie otwartości to warunki indywidualnej pracy nad danym tematem. Jednocześnie w tę otwartość wpisane są fazy przemęczenia i klęski. Częścią procesu artystycznego jest to, aby młodzież przełamała (na przykład na początku warsztatów) niepewność i zagubienie, aby stopniowo wypracować wynik.

5. Artyści i artystki dodają odwagi i wspierają młodzież w ich indywidualnie określonej pracy.

Osobista konfrontacja z historią wymaga świadomego dotarcia do indywidualności młodzieży i uznania ich form wyrazu oraz stylów pracy. Artyści i artystki wspierają młodzież w uświadomieniu sobie indywidualnej percepcji i uwidaczniają tym samym różnorodność perspektyw wśród uczestników. Zadania artystyczne rozwiązać można tylko indywidualnie. Młodzież sama znajdzie pomysły, a artyści wspierają, pomagają przy realizacji i stoją po stronie decyzji podjętych przez uczestników. Doceniają ich jako drugą stronę, która słucha, odcze-



Dziś możemy powiedzieć do Hitlera - jakim byłeś dupkiem i wlać mu. Moim zdaniem dobrze to powiedzieć.

kuje, ufa, obserwuje i merytorycznie komentuje. Artyści i artystki asystują młodzieży poprzez kreatywny proces twórczy wraz z przynależącymi do tego chwilami obawy przed zawodem i uczuciem zagubienia. Zainteresowanie pracą dodaje młodzieży odwagi do zaangażowanej i osobistej konfrontacji z historią.

6. Proces konfrontacji rozpościera się pomiędzy wypracowaniem informacji, produkcją artystyczną i refleksją.

Uczestnicy i uczestniczki przybywają do miejsca pamięci, ponieważ chcą się zająć historią i jej interpretacją. W ten sposób praca nad produktami estetycznymi i przyswojenie wiedzy o historii są bezpośrednio ze sobą związane. Także produkty artystyczne powinny stanowić powód do refleksji. W kontekstach pedagogicznych nie mogą one pozostać pozornie bezpośrednią formą wyrazu. To, co powstaje w procesie produkcji, musi podlegać krytycznej refleksji. Zwłaszcza należy zbadać, na ile dane prace powstały w oparciu o ikony polityki pamięci. Dopiero gdy te ikony, standardowe obrazy i sposoby mówienia zostaną rozpoznane i zreflektowane, młodzież może się od nich uwolnić i wypracować indywidualną formę wyrazu.

7. Koncepcje artystyczne i kulturalno-pedagogiczne łączą metody uczenia się drogą kognitywną, emocjonalną i społeczną.

Poprzez pracę artystyczną w pedagogice miejsc pamięci można przepracować paraliżującą emocjonalność, która często towarzyszy procesowi konfrontacji z tą historią. Jednocześnie stanowi ona tryb indywidualnego przyswajania historii i tym samym jest w stanie umożliwić własne doświadczenia i nową percepcję innych. W procesie tym dochodzi do połączenia uczenia się emocjonalnego z kognitywnym. Poprzez zwracanie uwagi na własną percepcję miejsca pamięci, wymianę doświadczeń na temat postrzegania i dostrzeżenie pluralizmu młodzież spotyka się ze sobą w swej różnorodności. To zainteresowanie upamiętnianiem i wyrażeniem przez innych oraz refleksją nad doświadczeniami w ramach grupy stanowią część społecznego procesu (grupowego) uczenia się.

8. Koncepcje artystyczne i kulturalno-pedagogiczne funkcjonują niezależnie od poziomu wykształcenia grupy docelowej oraz w grupach polsko-niemieckich.

Umiejętność wypracowania i zreflektowania estetycznej formy wyrazu własnych myśli i odniesień na temat historii narodowego socjalizmu w żadnej warstwie społecznej nie jest szczególnie mocno rozwinięta. To, że młodzież w konfrontacji artystycznej jest traktowana jako indywidualne jednostki i że może zajmować się historią i danym medium zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i pytaniami, niesie ze sobą szansę na rozwój pluralistycznych dróg dostępu do historii w zależności od indywidualnych uwarunkowań. Zaletę stanowi fakt, że artystyczne formy wyrazu niekoniecznie muszą być wyrażane drogą językową. Dlatego też koncepcje te są odpowiednie dla wszystkich grup docelowych, także dla grup bardzo heterogenicznych i grup polsko-niemieckich.



9. Warunkiem powodzenia tego typu warsztatów artystycznych jest interdyscyplinarny zespół prowadzący.

Artyści i artystki muszą być rozpoznawalni w swych rolach. Jednocześnie w zespole prowadzącym nie może zabraknąć kompetencji historycznych. Ponadto do pracy nad procesem grupowym konieczne są kompetencje pedagogiczne. Tych wielostronnych wymagań nie może spełnić jedna osoba. Jednocześnie współpraca pomiędzy różnymi zawodami w zespole prowadzącym wymaga starannie zaplanowanego przebiegu. Styl pracy artystów/artystek, pracowników/pracowniczek miejsc pamięci i ośrodków edukacji wynika z różnych przekonań i doświadczeń. Różne cele i praktyki edukacyjne spotykają się i stają się przedmiotem negocjacji. Ten proces wymaga czasu i pracy, stanowi jednocześnie warunek dla powodzenia wspólnego projektu. Dopiero gdy wszystkie strony poznają poszczególne style pracy, dostrzegą różnice i przeprowadzą między sobą negocjację, interdyscyplinarna różnorodność może stać się zaletą, a warsztaty sukcesem.

Postówie

Doświadczenia płynące z projektu modelowego sztuka-przestrzeń-pamięć dodały nam odwagi. Ale świadomi jesteśmy, że wszystkie doświadczenia, które wynikają z tych projektów i które zostały odzwierciedlone w niniejszej dokumentacji, nie dają się bez większego trudu przenieść na inne pola działalności pedagogicznej, ponieważ wymaga to koniecznych przygotowań w zakresie kwalifikacji. Warunkiem wdrożenia tych doświadczeń jest – w ujęciu ogólnym – gotowość do krytycznego ustosunkowania się do własnej, dotychczasowej praktyki pracy i zdanie się na niezwykłych partnerów/partnerki i nietypowe formaty w procesach pedagogicznych. »Estetycznie zorientowana praktyka edukacyjna, więc jak najbardziej w stylu, który nazywam czasowym współsprawstwem, którą wprowadza artysta, może liczyć się ze wszystkim, ale nie z działaniem wpływającym na socjalizację czy identyfikację« – to słowa Hanne Seitz¹. Oznacza to, że strategie artystyczne nie mogą zostać funkcjonalnie włączone do procesów pedagogicznych, lecz sprawdzają się one tylko wtedy, gdy nie zmienia się ich charakteru. Jednakże wtedy pedagogika musi wytrzymać nieprzewidywalność indywidualnej i przede wszystkim samodzielnie określonej recepcji i przepracowania przeżyć. Nasze doświadczenie mówi, że warto zdać się na te nowe drogi. W szczególności odnosi się to do opisanego obszaru pedagogiki miejsc pamięci, której rozwój zawsze na początku przypomina »operację na otwartym sercu«, jak opisuje swą pracę zaprzyjaźniony pedagog miejsc pamięci, nie ukrywając przy tym melancholii.



Chciałbym opowiedzieć, jak poszła praca z lalkami. Na początku czułem się zupełnie zagubiony. A potem coś się we mnie przełamało i zaczęły wychodzić sceny. Teraz jestem z nich bardzo zadowolony i szczęśliwy. Na początku powiedziałem, że chciałbym więcej wprowadzenia, ale wtedy to by się nie wydarzyło. Dlatego tak było dobrze, ale naprawdę czułem się zagubiony!

Do wyzwań, którym podołaliśmy koncepcyjnie, doszły trudności strukturalne. Odwaga robienia czegoś nowego wymaga doświadczenia i wykwalifikowania, które narodzić się mogą jedynie poprzez doszkącanie i możliwość uczenia się przez doświadczenie. Jako nośnicy i przedstawiciele różnych instytucji pracy z młodzieżą i działalności kulturalno-pedagogicznej wykonamy naszą część pracy, polegającą na wdrożeniu kolejnego kroku. Chodzi tutaj także o kwestionowanie i dyskutowanie od nowa o granicach i przeszkodach w zakresie eksperckim i ekspercko-politycznym. Segmentacja pedagogiki jest zbyt mocno scementowana kompetencjami, dostosowaniem do resortów w polityce i administracji, i odgraniczeniem się od innych dziedzin, co utrudnia pracę interdyscyplinarną. Ale i tu można mówić o rosnącym zaufaniu. Dotychczasowe reakcje podmiotów odpowiedzialnych po stronie polityki zdecydowanie mogą zostać określane mianem pozytywnych. Będziemy się na tym opierać.

Mamy nadzieję i jednocześnie jesteśmy pewni, że broszura ta będzie stanowiła inspirację, by w opisanym tutaj duchu podążać nowymi drogami – z przekonania wypływającego z naszego zawodu i ponieważ pedagogika nie utrzyma się bez dekonstrukcji tego, co normatywne: **»Upartość sprawia przyjemność«** ⁽²⁾

Frauke Havekost i Bernd Mones

¹ Hanne Seitz, Prof. Dr. : »Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung«, 2008

² Hesse, Hermann : »Eigensinn macht Spaß. Individuation und Anpassung«, 1986

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Ewa Andrzejewska ist Autorin und Lieddichterin. Sie publiziert Artikel und Zeichnungen in der Monatszeitschrift »Puls« und arbeitet mit der sozio-kulturellen Zeitschrift »PRO LIBRIS« zusammen; sie ist Theateranimateurin und leitet den Dichterklub »Szufladera« am Jugend Kultur- und Bildungszentrum »DOM HARCERZA« in Zielona Góra. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung leitete sie gemeinsam mit Carmen Winter und Teresa Miłoś-Czepiec die deutsch-polnische Schreibwerkstatt »Tätersprache – Opfersprache«
Infos & Kontakt: www.mdk-zgora.pl, andrzejewskaewa@interia.pl

Christian Badel ist freiberuflicher Illustrator, Grafiker und Comiczeichner und bietet Co-mickurse für Kinder und Jugendliche in der Jugendkunstschule Berlin-Pankow an. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung leitete er die Comic-Workshops »Unterm Strich« und »Comic09«.
Infos & Kontakt: www.kikifax.com

Kurt Buchwald ist Fotograf, Konzept- und Aktionskünstler. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung leitete er den Foto-Workshop »Im Kreis der Wahrnehmung«.
Infos & Kontakt: www.wahrnehmung.de, kabukamera@hotmail.com

Constanze Eckert arbeitet freiberuflich als Kunstarbeiterin an den Schnittstellen von Kunst- und Bildungssystemen. Sie war maßgeblich an der Entwicklung des Konzepts für das Modellprojekt kunst – raum – erinnerung beteiligt.
Infos & Kontakt: [eck_ik büro für arbeit mit kunst](mailto:eck_ik_buero_fuer_arbeit_mit_kunst), www.eckik.org

Karla Gänßler arbeitet freiberuflich als Künstlerin und Kunstpädagogin. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung leitete sie den LandArt-Workshop »Gedenkort gestalten«.
Infos & Kontakt: www.karlagaenssler.de

Marta Glauer-Muche ist Soziologin (M.A.) und Lehrerin für Polnisch als Fremdsprache. Sie arbeitet als Bildungsreferentin für den BDJ Görlich und freiberuflich als Trainerin für interkulturelle Jugendarbeit und Dolmetscherin für Deutsch/Polnisch. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung begleitete sie den deutsch-polnischen Comic-Workshop »Comic09« als Sprachmittlerin.
Infos & Kontakt: <http://marta-glauer.eu>

Frauke Havekost ist Vorstandsvorsitzende der Landesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung Brandenburg e.V., Geschäftsführerin der Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen in Brandenburg e.V. und stellvertretende Vorsitzende des Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V. Gemeinsam mit Bernd Mones konzipierte und begleitete sie das Modellprojekt kunst – raum – erinnerung.

Infos & Kontakt: www.lkj-brandenburg.de, www.kupa-brandenburg.de, www.bildungsverbund.net

Juliane Heise ist freiberufliche Künstlerin, Kunstvermittlerin und Dozentin für Kunst und kunstbezogene Bildungsarbeit in Schulen an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. Im Rahmen des Modellprojekts leitete sie den Workshop »Dialog mit einer Biografie« und das mehrteilige Puppen-Projekt »Geschichte in die Hand nehmen«.

Infos & Kontakt: www.julianeheise.de, julianeheise@gmx.net

Dr. Matthias Heyl ist Leiter der Pädagogischen Dienste und der Internationalen Jugendbegegnungsstätte der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. Er war Mitglied des Beirats von kunst – raum – erinnerung.

Infos & Kontakt: www.ravensbrueck.de, hey@ravensbrueck.de

Birgit Kammerlohr ist bildende Künstlerin und Kunstlehrerin. Im Rahmen des Modellprojekts leitete sie gemeinsam mit Teresa Miłoś-Czepiec den deutsch-polnischen fotografischen Workshop »2 machen 1 Bild«.

Infos & Kontakt: bkammerlohr@hotmail.com

Hannah-Maria Liedtke ist Erziehungswissenschaftlerin (M.A.) und Projektleiterin des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung. Gemeinsam mit Karla Gänßler leitete sie den LandArt-Workshop »Gedenkorte gestalten«.

Infos & Kontakt: www.bildungsverbund.net

Anna Meier ist stellvertretende Leiterin/ASF der Pädagogischen Abteilung der IJBS Oswiecim und leitete gemeinsam mit Thorsten Streichardt den deutsch-polnischen Video-Workshop »Geschichten zur Biografie-Józef Paczyński«.

Infos & Kontakt: www.mdsd.pl

Teresa Miłoś-Czepiec arbeitet als Pädagogin in der IJBS Oświęcim und leitete gemeinsam mit Ewa Andrzejewska und Carmen Winter die deutsch-polnische Schreibwerkstatt »Tätersprache – Opfersprache« und gemeinsam mit Birgit Kammerlohr den deutsch-polnischen fotografischen Workshop »2 machen 1 Bild«.

Infos & Kontakt: www.mdsd.pl

Bernd Mones ist Geschäftsführer des Landesjugendring Brandenburg und Vorsitzender des Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V. Gemeinsam mit Frauke Havekost konzipierte und begleitete er das Modellprojekt kunst – raum – erinnerung.

Infos & Kontakt: www.ljr-brandenburg.de, www.bildungsverbund.net

Olga Onyszkiewicz ist Deutschlehrerin und Leiterin der Programmabteilung der IJBS Oświęcim. Als Vertreterin der engen Kooperationspartnerin IJBS Oswiecim/Auschwitz war sie intensiv an der Entwicklung von kunst – raum – erinnerung beteiligt.

Infos & Kontakt: www.mdsm.pl

Prof. Dr. Henning Schluß war bis Ende Juli 2010 als Oberkonsistorialrat für den Religionsunterricht in Brandenburg zuständig. Seit August 2010 ist er Professor für empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie an der Universität Wien. Er beriet das Team von kunst – raum – erinnerung im Bereich der ästhetischen Bildung und beteiligte sich an Fachdiskussionen und Gesprächen.

Infos & Kontakt: www.henning-schluss.de

Dolores Smith ist Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin, mit den Schwerpunkten Kreativitäts- und Innovationsforschung, Interkulturelle und Ästhetische Bildung (Fokus Film und Literatur/Kreatives Schreiben). Sie war von 2005 bis 2008 als wissenschaftliche Begleitung des bundesweiten Modellprojekts »Der KUNSTcode – Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog« beim Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. tätig. Dem Team von kunst – raum – erinnerung stand sie als Mitglied des Beirats beratend zur Seite.

Infos & Kontakt: dolores.smith@efh-bochum.de

Katinka Steen, Gender Studies/Erziehungswissenschaften (M.A.), ist Mitarbeiterin des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung.

Infos & Kontakt: www.bildungsverbund.net

Thorsten Streichardt arbeitet freiberuflich als Künstler, auch im Bildungsbereich. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung leitete er den experimentellen Bau-Workshop »Das Glashaus« und gemeinsam mit Anna Meier den deutsch-polnischen Video-Workshop »Geschichten zur Biografie – Jozef Paczynski«.

Infos & Kontakt: www.thorstenstreichardt.de

Wolfgang Titz ist Leiter der Pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte und des Museums Sachsenhausen. Als Vertreter des engen Kooperationspartners Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen war er intensiv an der Entwicklung von kunst-raum – erinnerung beteiligt.
Infos & Kontakt: www.stiftung-bg.de, titz@gedenkstaette-sachsenhausen.de

Ingo Wellmann ist Diplom-Bildhauer und Leiter des Creativen Zentrums »Haus am Anger« in Falkensee. Im Rahmen des Modellprojekts leitete er den Skulpturen-Workshop »DenkMal«.
Infos & Kontakt: www.crea-verein.de

Mirko Wetzel ist Diplom-Sozialpädagoge (FH) und Mitarbeiter im Modellprojekt kunst – raum – erinnerung.
Infos & Kontakt: www.bildungsverbund.net

Wiebe Wiegleb ist Kunstlehrerin am Gewerblich-Technischen Oberstufenzentrum II Barnim, Fachoberschule Gestaltung in Eberswalde und nahm mit ihren Schülern/innen am Comic-Workshop »Unterm Strich« teil.
Infos & Kontakt: www.osz2.barnim.de

Carmen Winter ist freiberufliche Autorin, leitet Schreibwerkstätten für Jugendliche und Erwachsene, arbeitet im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit für Vereine, Gruppen und Initiativen und ist ausgebildete Mediatorin. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung leitete sie die Schreibwerkstatt »Schreiben statt zu verstummen« und gemeinsam mit Ewa Andrzejewska und Teresa Miłoś-Czepiec den deutsch-polnischen Schreibworkshop »Tätersprache – Opfersprache«.
Infos & Kontakt: www.carmenwinter.de

Wiesław Wysok ist Leiter der Bildungsabteilung der Gedenkstätte Majdanek. Als Experte, speziell für die aktuellen Herausforderungen der Gedenkstättenpädagogik in Polen, beteiligte er sich an dem deutsch-polnischen Mailwechsel im ersten Kapitel dieser Broschüre.
Infos & Kontakt: www.majdanek.pl

Anna Zosik ist freiberufliche Kunstarbeiterin an den Schnittstellen von Kunst- und Bildungssystemen. Im Rahmen des Modellprojekts kunst – raum – erinnerung entwickelte sie das temporäre, partizipative Kunstprojekt »Gedenkwerkstatt« auf dem Gelände der IJBS Oświęcim.
Infos & Kontakt: eck_ik büro für arbeit mit kunst, www.eckik.org

Wykaz autorek i autorów

Ewa Andrzejewska jest autorką i poetką piosenek. W miesięczniku »Puls« publikuje artykuły i rysunki, współpracuje z pismem społeczno-kulturalnym »PRO LIBRIS«; jest animatorką teatru i kieruje klubem poetyckim »Szufladera« w Młodzieżowym Centrum Kultury i Edukacji »DOM HARCERZA« w Zielonej Górze. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadziła wspólnie z Carmen Winter i Teresą Miłoś-Czepiec polsko-niemieckie warsztaty pisarskie »Język sprawców – język ofiar«.

Informacje i kontakt: www.mdk-zgora.pl, andrzejewskaewa@interia.pl

Christian Badel pracuje w wolnym zawodzie jako ilustrator, grafik, rysownik komiksów oraz organizuje kursy komiksowe dla dzieci i młodzieży w artystycznej szkole dla młodzieży w Berlin-Pankow. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadził warsztaty komiksowe »Pod kreską« i »Comic09«.

Informacje i kontakt: www.kikifax.com

Kurt Buchwald jest fotografem, artystą koncepcyjnym i akcjonistą. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadził warsztaty fotograficzne »W kręgu percepcji«.

Informacje i kontakt: www.wahrnehmung.de, kabukamera@hotmail.com

Constanze Eckert pracuje w wolnym zawodzie jako artystka na styku obszarów sztuki i edukacji. W dużej mierze uczestniczyła w opracowaniu koncepcji projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć.

Informacje i kontakt: [eckik büro für arbeit mit kunst](http://eckik.buero-fuer-arbeit-mit-kunst.de), www.eckik.org

Karla Gänßler pracuje w wolnym zawodzie jako artystka i edukatorka sztuki. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadziła warsztaty LandArt »Kształtowanie miejsc pamięci«.

Informacje i kontakt: www.karlagaenssler.de

Marta Glauer-Muche jest socjolożką (M.A.) i nauczycielką języka polskiego jako języka obcego. Referentką ds. edukacji w BDKJ Görlitz oraz pracuje w wolnym zawodzie jako trenerka międzykulturowej pracy z młodzieżą i tłumaczka z języka niemieckiego i polskiego. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć była pośredniczką językową na polsko-niemieckich warsztatach komiksowych »Comic09«.

Informacje i kontakt: <http://marta-glauer.eu>

Frauke Havekost jest przewodniczącą zarządu Landesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung Brandenburg e.V., dyrektorką zarządzającą Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen in Brandenburg e.V. i zastępcą przewodniczącego Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V. Wspólnie z Berndem Monesem opracowała koncepcję projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć i sprawowała nad nim opiekę.

Informacje i kontakt: www.lkj-brandenburg.de, www.kupa-brandenburg.de, www.bildungsverbund.net

Juliane Heise pracuje w wolnym zawodzie jako artystka, pedagożka sztuki, wykładowczyni w zakresie sztuki i edukacji artystycznej w szkołach na Uniwersytecie Carla von Ossietzky w Oldenburgu. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadziła warsztaty »Dialog z biografią« oraz kilkuczęściowy projekt lalkarski »Dotknąć historii«.

Informacje i kontakt: www.julianeheise.de, julianeheise@gmx.net

Dr. Matthias Heyl jest kierownikiem Pädagogische Dienste i Internationale Jugendbegegnungsstätte der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. Był członkiem rady w projekcie sztuka – przestrzeń – pamięć.

Informacje i kontakt: www.ravensbrueck.de, hey1@ravensbrueck.de

Birgit Kammerlohr jest artystką i nauczycielką sztuki. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć wraz z Teresą Miłoś-Czepiec prowadziła polsko-niemieckie warsztaty fotograficzne »Dwie osoby – jedna fotografia«.

Informacje i kontakt: bkammerlohr@hotmail.com

Hannah-Maria Liedtke jest pedagożką (M.A.) i kierowniczką projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć. Wraz z Karłą Gänßler prowadziła warsztaty LandArt »Kształtowanie miejsc pamięci«.

Informacje i kontakt: www.bildungsverbund.net

Anna Meier jest zastępcą kierownika/AFS Działu Pedagogicznego w MDSM w Oświęcimiu i wraz z Thorstenem Streichardtem prowadziła polsko-niemieckie warsztaty video »Historia w biografii – Józef Paczyński«.

Informacje i kontakt: www.mdsm.pl

Teresa Miłoś-Czepiec pracuje jako edukatorka w MDSM w Oświęcimiu i wraz z Ewą Andrzejewską i Carmen Winter prowadziła polsko-niemieckie warsztaty pisarskie »Język sprawców – język ofiar«, zaś wraz z Birgit Kammerlohr polsko-niemieckie warsztaty fotograficzne »Dwie osoby – jedna fotografia«. Informacje i kontakt: www.mdsm.pl

Bernd Mones jest dyrektorem zarządzającym i przewodniczącym Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V. Wspólnie z Frauke Havekost opracował koncepcje projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć i sprawował nad nim opiekę.

Informacje i kontakt: www.ljr-brandenburg.de, www.bildungsverbund.net

Olga Onyszkiewicz jest nauczycielką języka niemieckiego i kierowniczką Działu Programowego w MDSM w Oświęcimiu. Jako reprezentantka ważnego partnera – MDSM w Oświęcimiu – była w dużym stopniu zaangażowana w realizację projektu sztuka – przestrzeń – pamięć.

Informacje i kontakt: www.mdsm.pl

Prof. Dr. Henning Schluß był do końca lipca 2010 radcą nadkonsystorza w zakresie lekcji religii w Brandenburgii. Od sierpnia 2010 jest wykładowcą w zakresie empirycznych badań edukacji i teorii edukacji na Uniwersytecie w Wiedniu. Doradzał zespołowi organizacyjnemu projektu sztuka – przestrzeń – pamięć w zakresie edukacji estetycznej i uczestniczył w rozmowach eksperckich i dyskusjach.

Informacje i kontakt: www.henning-schluss.de

Dolores Smith jest pedagogką i socjologką; zajmuje się głównie badaniem kreatywności i innowacyjności, edukacją międzykulturową i estetyczną (zwłaszcza w zakresie filmu i literatury/pisania kreatywnego). W latach 2005–2008 była asystentką naukową w federalnym projekcie modelowym »Der KUNSTcode – Jugendkunstschohlen im interkulturellen Dialog« na zlecenie Bundesverband der Jugendkunstschohlen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. Jako członkini rady pełniła funkcję doradczą dla zespołu organizacyjnego projektu sztuka – przestrzeń – pamięć.

Informacje i kontakt: dolores.smith@efh-bochum.de

Katinka Steen, absolwentka Gender Studies i pedagogiki (M.A.), pracowniczka projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć.

Informacje i kontakt: www.bildungsverbund.net

Thorsten Streichardt pracuje w wolnym zawodzie jako artysta i pedagog sztuki. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadził eksperymentalne warsztaty budowlane »Szkłany dom« oraz z Anną Meier polsko – niemieckie warsztaty video »Historia w biografii – Józef Paczyński«.

Informacje i kontakt: www.thorstenstreichardt.de

Wolfgang Titz jest kierownikiem Działu Pedagogicznego Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen. Jako reprezentant ważnego partnera projektu, jakim jest Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen, był w dużym stopniu zaangażowany w realizację projektu sztuka – przestrzeń – pamięć.

Informacje i kontakt: www.stiftung-bg.de, titz@gedenkstaette-sachsenhausen.de

Ingo Wellmann jest dyplomowanym rzeźbiarzem i kierownikiem Creatives Zentrum »Haus am Anger« w Falkensee. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadził warsztaty rzeźbiarskie »POMyśl–POMnik«.

Informacje i kontakt: www.crea-verein.de

Mirko Wetzel jest dyplomowanym pedagogiem socjalnym i pracownikiem projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć.

Informacje i kontakt: www.bildungsverbund.net

Wiebe Wiegleb jest nauczycielką sztuki w Gewerblich–Technisches Oberstufenzentrum II Barnim, Fachoberschule Gestaltung w Eberswalde. Wraz ze swymi uczniami i uczennicami wzięła udział w warsztatach komiksowych »Pod kreską«.

Informacje i kontakt: www.osz2.barnim.de

Carmen Winter pracuje w wolnym zawodzie jako pisarka, prowadzi warsztaty pisarskie dla młodzieży i dorosłych, pracuje w dziedzinie PR dla stowarzyszeń, grup i inicjatyw oraz posiada wykształcenie mediatora. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć prowadziła warsztaty pisarskie »Język sprawców – język ofiar«.

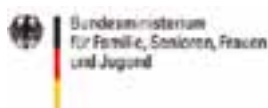
Informacje i kontakt: www.carmenwinter.de

Wiesław Wysok jest kierownikiem Działu Pedagogicznego Państwowego Muzeum na Majdanku. Jako ekspert zwłaszcza w zakresie aktualnych wyzwań związanych z pedagogiką pamięci w Polsce uczestniczył w polsko–niemieckiej wymianie mailowej opublikowanej w pierwszym rozdziale niniejszej broszury.

Informacje i kontakt: www.majdanek.pl

Anna Zosik pracuje w wolnym zawodzie jako artystka na styku obszarów sztuki i edukacji. W ramach projektu modelowego sztuka – przestrzeń – pamięć opracowała czasowy, partycypacyjny projekt artystyczny »Pracownia pamięci« na terenie MDSM w Oświęcimiu. Informacje i kontakt: eck_ik_buero_fuer_arbeit_mit_kunst, www.eckik.org

Förderer



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms »VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie«

Bundesprogramm »VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

»Das Modellprojekt kunst – raum – erinnerung wurde im Rahmen des Bundesprogramms ‚VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Das Projekt hat zum Ziel, Alternativmethoden zur Zeitzeugenarbeit zu entwickeln, um auch in Zukunft die Auseinandersetzung mit historischem Antisemitismus und die Empathie bei Jugendlichen zu fördern. Mit der Bundesförderung wurde die Entwicklung und Erprobung von innovativen medienpädagogischen Konzepten für eine künftige Gedenkstättenarbeit unterstützt.«



Land Brandenburg

»Das Landesjugendamt begrüßte ausdrücklich die vom Bildungsverbund ergriffene Initiative für das Modellprojekt kunst – raum – erinnerung in Sachsenhausen und Auschwitz. Der beschriebene konzeptionelle Schwerpunkt des Projektvorhabens, die Entwicklung von alternativen Methoden für die zeitgemäße Vermittlung bzw. Aneignung der NS-Geschichte ist um so dringlicher, als dass die wenigen noch lebenden Zeitzeugen auf Grund ihres Alters nur noch sehr eingeschränkt für Zeitzeugengespräche zur Verfügung stehen. Die jugendgemäßen Ansätze sind dazu geeignet, neben den kognitiven Zugängen junger Menschen zum Thema vor allem auch die emotionale Ebene zu erreichen.«



Stiftung »Großes Waisenhaus zu Potsdam«

»Die Stiftung unterstützte als Förderstiftung mit dem satzungsgemäßen Schwerpunkt auf sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in der Vergangenheit eine Vielzahl an Projekten, die sich mit den Themen Kunst oder Geschichte beschäftigten. Neuartig am Modellprojekt kunst – raum – erinnerung – und letztendlich Motivation für eine finanzielle Beteiligung – war für uns die Verbindung beider Bereiche. Aus der eigenen Geschichte der Stiftung zwischen 1933

und 1945 erwächst darüber hinaus eine besondere Verantwortung, junge Heranwachsende zum kritischen Umgang mit dem Nationalsozialismus zu befähigen, wozu kunst-raum-erinnerung aus unserer Sicht einen wichtigen Baustein leisten konnte.«



Landkreis Oberhavel

»Der Kreistag des Landkreises Oberhavel hat die Einrichtung eines Fonds zur Unterstützung von Projekten beschlossen, die der wirksamen Begegnung von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus dienen. Dabei stehen zielgerichtete Präventionsstrategien, die Stärkung der Zivilgesellschaft, die Vermittlung von Werten wie Toleranz und Demokratie im Vordergrund. Als Landkreis mit zwei ehemaligen Konzentrationslagern steht Oberhavel in einer besonderen Verantwortung. Der Bildungsverbund hat mit seiner gedenkstättenpädagogischen Arbeit innovative Projekte vorgestellt, die Jugendlichen ohne moralischen Zeigefinger Möglichkeiten zur künstlerischen Auseinandersetzung mit Geschichte eröffnen. Der Jugendhilfeausschuss Oberhavel sieht hierin einen wichtigen Beitrag im Sinne des Fonds und hat daher die Co-Finanzierung der Projekte beschlossen.«

Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten



Deutsch-Polnisches Jugendwerk



Fonds Soziokultur



Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit



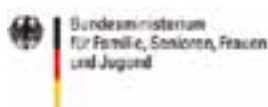
F.C.Flick Stiftung
gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz



Der Druck der Publikation erfolgte mit Unterstützung
der Konrad-Adenauer-Stiftung in Polen



Wsparcie finansowe



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms »VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie«

Program federalny »VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie« federalnego ministerstwa ds. rodziny, seniorów, kobiet i młodzieży

»Projekt modelowy sztuka-przestrzeń-pamięć został sfinansowany w ramach programu federalnego 'VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie' federalnego ministerstwa ds. rodziny, seniorów, kobiet i młodzieży. Celem projektu jest opracowanie metod alternatywnych do spotkań ze świadkami historii, aby także w przyszłości można było wspierać dyskusję nad historycznym antysemityzmem i rozwijanie zdolności młodzieży do empatii. Finansowanie na szczeblu federalnym przyczyniło się do rozwoju i wypróbowania innowacyjnych koncepcji z zakresu pedagogiki mediów na rzecz przyszłej pracy w miejscach pamięci«



Kraj związkowy Brandenburgia

»Krajowy urząd ds. młodzieży w Brandenburgii wyraźnie pochwalił inicjatywę podjętą przez Bildungsverbund na rzecz projektu modelowego sztuka-przestrzeń-pamięć w Sachsenhausen i w Oświęcimiu. Przedstawiony zakres koncepcyjny w opisie projektu, opracowanie alternatywnych metod na rzecz współczesnego przekazywania względnie przyswajania historii narodowego socjalizmu jest tym bardziej aktualne, ponieważ jedynie niewielu żyjących jeszcze świadków historii z uwagi na ich wiek w ograniczonym zakresie może opowiadać o swych doświadczeniach. Odpowiednie dla młodzieży koncepcje medialno- i kulturalno-pedagogiczne nadają się do tego, aby poza drogą kognitywną docierać do młodych ludzi także poprzez płaszczyznę emocjonalną«



Fundacja 'Großes Waisenhaus zu Potsdam'

»Fundacja 'Großes Waisenhaus zu Potsdam', której statutowym zadaniem jest wspieranie dzieci i młodzieży wywodzącej się ze słabych struktur społecznych, finansowała w przeszłości wiele projektów, które podejmowały temat sztuki czy historii. Nowatorskim elementem w projekcie modelowym sztuka-przestrzeń-pamięć i ostatecznie motywacją do naszego udziału finan-

sowego było połączenie obydwu aspektów: wzbudzenia zainteresowania młodzieży tematyką zbrodni narodowego socjalizmu poprzez środki artystyczne. Ponadto z historii Fundacji w latach 1933–1945 wynika szczególna odpowiedzialność, aby ludziom dorastającym dać możliwość wypracowania w sobie krytycznej postawy wobec narodowego socjalizmu. Z naszego punktu widzenia projekt sztuka – przestrzeń – pamięć stanowi ku temu ważny przyczynek».



Powiat Oberhavel

»Rada powiatu Oberhavel w dniu 15 maja 2007 roku podjęła uchwałę o założeniu funduszu na rzecz wspierania projektów, które służą skutecznemu przeciwdziałaniu przejawom prawicowego ekstremizmu, ksenofobii i antysemityzmu. Na pierwszym planie znajdują się strategie prewencyjne, wzmocnienie społeczeństwa obywatelskiego oraz przekazywanie wartości takich jak tolerancja i demokracja. Jako powiat, na którego terenie znajdują się dwa byłe obozy koncentracyjne, Oberhavel ma szczególną odpowiedzialność. Bildungsverbund swą pracą pedagogiczną w miejscach pamięci zaprezentował innowacyjne projekty, które otwierają przed młodzieżą możliwości artystycznej dyskusji z historią bez nuty moralizatorstwa. Komitet pomocy młodzieży powiatu Oberhavel widzi w tym istotny przyczynek w myśl działalności funduszu i dlatego zdecydował o współfinansowaniu projektów«.

Fundację Brandenburgische Gedenkstätten



Polsko-Niemiecką Współpracę Młodzieży



Fonds Soziokultur



Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej



F.C.Flick Stiftung

gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz



Publikacja powstała dzięki wsparciu
Fundacji Konrada Adenauera w Polsce



Impressum

Diese Broschüre ist im Rahmen des Modellprojekts kunst-raum-erinnerung entstanden.
Träger von kunst-raum-erinnerung ist der Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V.

Herausgeber: Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte
Sachsenhausen e.V., Breite Str. 7a, 14467 Potsdam

Redaktion: Mirko Wetzel, Katinka Steen, Hannah-Maria Liedtke, Daniel Pilgrim

Übersetzung: Iwona Łatwińska, mitidika@o2.pl

Deutsches Lektorat: Daniel Pilgrim, www.sozialepublizistik.de

Polnisches Lektorat: Joanna Bojanowska, www.bojanowska.de

Gestaltung: Gudrun Haberkern, www.haberkern-design.de

Fotos: kunst-raum - erinnerung

© Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V.
Potsdam 2010 / Nachdruck gegen Belegexemplar bei Quellen- und Autorenangaben frei.

Impressum

Niniejsza broszura powstała w ramach projektu modelowego sztuka-przestrzeń-pamięć.
Organizatorem tego projektu jest Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V.

Wydawca: Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen
e.V., Breite Str. 7a, 14467 Potsdam, Niemcy

Redakcja: Mirko Wetzel, Katinka Steen, Hannah-Maria Liedtke, Daniel Pilgrim

Tłumaczenie: Iwona Łatwińska, mitidika@o2.pl

Korekta wydania niemieckiego: Daniel Pilgrim, www.sozialepublizistik.de

Korekta wydania polskiego: Joanna Bojanowska, www.bojanowska.de

Design: Gudrun Haberkern, www.haberkern-design.de

Zdjęcia: sztuka-przestrzeń-pamięć

© Bildungsverbund für die Internationale Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen e.V.
Potsdam 2010 / Przedruk bezpłatny pod warunkiem dostarczenia egzemplarza autorskiego
oraz podania źródeł i autorów.